

Stefan T. Kwiatkowski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Kształcenie społeczno-emocjonalne uczniów i nauczycieli w kontekście problematyki migracji

Social and Emotional Education of Students and Teachers in the Context of Migration Issues

Streszczenie: Tekst koncentruje się na problematyce współczesnych migracji, w kontekście dzieci-uchodźców ze szczególnym uwzględnieniem tych spośród nich, które zostały zakwalifikowane do procedury przesiedlenia. Na tle procesu akulturacji przedstawiony został przykład dzieci somalijskich, które po przybyciu do Stanów Zjednoczonych objęte zostały specjalnym programem mającym ułatwić im przejście przez początkowe etapy adaptacji w nowym miejscu pobytu. Tekst zwraca uwagę na kluczową rolę, jaką w tym procesie mają do odegrania nauczyciele (między innymi poprzez tworzenie sprzyjającego akulturacji pozytywnego klimatu sali lekcyjnej), a ponadto zawiera rekomendacje odnoszące się do szerokiego wdrażania w szkołach metod kształcenia społeczno-emocjonalnego skierowanych zarówno do uczniów, jak i do nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel, przesiedlenie, akulturacja, stres, kształcenie społeczno-emocjonalne

Abstract: The text focuses on the issues of contemporary migration, in the context of refugee children, with particular emphasis on those who have been qualified for the resettlement procedure. On the background of the acculturation process, an example of Somali children who, after arriving in the United States, were included to a specially designed program aimed to facilitate their passage through the initial stages of adaptation in the new place of residence is presented. The text highlights the key role the teachers play in this process (inter alia by creating a positive classroom emotional climate), and includes recommendations

for broad implementation of social and emotional learning methods in schools, addressed to both pupils and teachers.

Keywords: teacher, resettlement, acculturation, stress, social and emotional learning

Wprowadzenie

Wraz z upływem czasu katalog powinności współczesnego nauczyciela stale się rozszerza. Uzupełniany jest ze zdumiewającą wręcz regularnością o kolejne elementy wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których opanowanie staje się po prostu niezbędne z perspektywy efektywnego wywiązywania się nauczyciela z nowych, różnorodnych obowiązków, którym musi na co dzień starać się sprostać. Nauczycielom, którzy żyli i pracowali we wcześniejszych okresach historycznych, mniej lub bardziej oddalonych od niezwykle dynamicznych realiów XXI wieku, wiele z tych obowiązków wydawać by się mogło zbyteczną, utrudniającą wykonywanie kluczowych zadań nadgorliwością. Nie zmienia to jednak w żaden sposób tego, że udokumentowany wynikami licznych badań empirycznych postęp, jaki dokonał się w szeroko pojętym obszarze nauczania (wynikający między innymi z globalnych przemian oraz z ich różnorodnych konsekwencji), jest niedającym się podważyć faktem.

W związku z tym nie można nie zgodzić się z jakże trafną uwagą Henryki Kwiatkowskiej (2008, s. 24), która stwierdziła, że współcześnie obszar działań pedagogicznych widocznie się rozszerza, w konsekwencji nauczyciel musi nabywać coraz to nowe rodzaje zawodowej biegłości, niezbędne ku temu, by mógł on działać z zadowalającą wszystkich zainteresowanych efektywnością w każdej z coraz liczniejszych sfer swojej szkolnej aktywności. Tradycyjne, ujęte w przepisach prawa funkcje każdego nauczyciela – dydaktyczna, opiekuńcza i wychowawcza (Karta nauczyciela, art. 6) – stanowiące rdzeń wszelkich podejmowanych przez niego aktywności, nie tylko nieustannie się rozbudowują, ale także poszerzane są o kolejne funkcje oraz obszary problemowe wymagające od współczesnego pedagoga ustawicznego dokształcania (zarówno na drodze formalnej, jak i pozaformalnej i nieformalnej) i doskonalenia zawodowego, a także angażowania się w specyficzne, odnoszące się do każdego z tych obszarów działania (por. Kwiatkowski, 2017, s. 131–136).

Jednym z niezwykle wymagających zadań, które co prawda w wielu państwach do katalogu powinności nauczyciela należą już od lat, ale w Polsce oraz w niektórych krajach Europy i świata są czymś stosunkowo nowym, a co za tym idzie – jeszcze nie do końca poznanym, są niewątpliwie wszelkie obowiązki

związane bezpośrednio i pośrednio z koniecznością zapewnienia niezbędnej opieki uczniom szczególnej kategorii. Chodzi mianowicie o dzieci i młodzież pochodzące z rodzin, które z rozmaitych, często bardzo odmiennych przyczyn musiały opuścić swój kraj i udać się na emigrację. W niniejszym tekście skoncentrowano się na tych spośród nich, które do wyjazdu zostały zmuszone (wraz z rodzinami lub, co gorsza, samotnie), czyli na dzieciach-uchodźcach (ang. *refugee children*). Rozważania na ten temat osadzono w kontekście roli nauczyciela wobec tej wymagającej szczególnej troski i opieki grupy dzieci. Uwzględniono propozycje szerszego wykorzystania metod właściwych kształceniu społeczno-emocjonalnemu (ang. *social-emotional learning*) w procesie dbania o ich dobrostan psychiczno-społeczny w ramach danej placówki edukacyjnej (do której trafiły na emigracji) oraz zapewnienia zajmującym się nimi nauczycielom niezbędnych umiejętności kluczowych w tym ważnym obszarze ich codziennej działalności.

Kim jest uchodźca? Podstawowe definicje oraz procedury postępowania w kontekście zjawiska dzieci-uchodźców

Z perspektywy poruszanej w tekście tematyki jednym z kluczowych terminów jest przyjęta w Konwencji dotyczącej statusu uchodźców z 1951 roku (znanej jako konwencja genewska) definicja uchodźcy, która w artykule 1., punkcie A, ustępie 1. przyjmuje, że status uchodźcy przyznać można osobie, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonañ politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania, nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa”.

Jak wspomniano już we wprowadzeniu, przedmiotem rozważań zawartych w tekście są kwestie związane ściśle z problematyką odnoszącą się do dzieci-uchodźców, dlatego obok przytoczonej powyżej definicji konieczne jest też odwołanie się do podrzędnych w stosunku do niej (jeśli chodzi o obszar tematyczny) objaśnień odnoszących się bezpośrednio do dzieci. Zgodnie z artykułem 1. Konwencji o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych (1989) dziecko to każda istota ludzka „w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość”. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w myśl tej definicji także młodzież

do osiemnastego roku życia jest uznawana właśnie za dzieci (w związku z tym wykorzystywany w kolejnych podrozdziałach termin „dziecko” odnosi się także do młodzieży). Z punktu widzenia niniejszego tekstu kluczowe znaczenie ma jednak definicja dziecka zaproponowana przez Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (ang. United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR), która odnosząc się bezpośrednio do zadań stojących przed ONZ w tym szczególnym obszarze, stanowi: termin „dziecko” odnosi się do wszystkich dzieci, które podlegają kompetencjom UNHCR, włączając w to dzieci poszukujące azylu, dzieci-uchodźców, dzieci-uchodźców wewnętrznych, dzieci powracające i dzieci o statusie bezpaństwowca. Dzieci te znajdują się pod ochroną wysokiego komisarza, a podlegający mu urząd ma za zadanie zapewnić im wszelką niezbędną pomoc (UNHCR, 2011, s. 184).

Nie ulega żadnej wątpliwości, że wszystkie dzieci, niezależnie od kraju pochodzenia czy statusu socjoekonomicznego, wymagają szczególnej opieki, troski i wsparcia. Należy zatem przyjąć, że każde z nich bez żadnych wyjątków scharakteryzować można z pomocą właściwych im trzech fundamentalnych cech oraz wynikających z nich kluczowych potrzeb:

- Dzieci są wrażliwe i podatne na zranienie (krzywdę) – są szczególnie podatne na niedożywienie, rozmaite choroby i urazy fizyczne.
- Dzieci są zależne – potrzebują wsparcia dorosłych, nie tylko w zakresie podstawowym, odnoszącym się do fizycznego przetrwania (zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa), ale także w odniesieniu do ich szeroko pojmowanego psychologicznego, społecznego i fizycznego dobrostanu.
- Dzieci się rozwijają – dzieci dorastają w ramach kolejnych etapów rozwojowych, dlatego wszelkie zakłócenia tego procesu w jednym z jego stadiów mogą pociągnąć za sobą negatywne konsekwencje w kolejnych, późniejszych etapach, bazujących na wcześniejszych osiągnięciach. Oznacza to, że w efekcie zaistniałych braków prawidłowy rozwój dziecka może zostać poważnie zagrożony (UNHCR, 1993, s. 1; por. Cieślińska, 2013, s. 102–103).

Podstawowym prawnym instrumentem służącym ochronie praw dzieci jest wspomniana już Konwencja o prawach dziecka (1989), której trzy artykuły można uznać za fundamentalne:

- artykuł 3., który stanowi, że we wszelkich działaniach odnoszących się do dzieci sprawą nadrzędną musi być zawsze najlepsze zabezpieczenie ich szeroko rozumianych interesów;
- artykuł 2., który stanowi, że zawarte w konwencji prawa muszą być respektowane w przypadku każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji ze

względu na płeć, język, religię, poglądy (w tym polityczne), pochodzenie społeczne, etniczne czy narodowe, niepełnosprawność, status socjoekonomiczny czy cenzus urodzenia;

- artykuł 12., który stanowi, że dziecko ma prawo do nieskrępowanego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach go dotyczących, a poglądy te powinny być przyjmowane z należą im wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości danego dziecka.

Przytoczone powyżej kluczowe elementy Konwencji o prawach dziecka odnoszą się oczywiście do wszystkich dzieci – każde z nich ze względu na wspomniane wcześniej wrażliwość i podatność na zranienie, zależność od innych oraz ciągły proces intensywnego rozwoju wymaga stałej opieki, bardzo pilnej uwagi oraz ustawicznego wsparcia w każdym możliwym aspekcie codziennego funkcjonowania. Jeżeli zatem przyjmiemy, że istnieje powszechna zgoda co do tego, że opisane charakterystyki i prawa właściwe są na przykład dzieciom polskim, australijskim, amerykańskim czy japońskim, to tym łatwiej jest nam zrozumieć, dlaczego ich rówieśnicy dorastający w krajach ogarniętych wojną czy cierpiących z powodu różnych niepokoju lub klęsk żywiołowych, takich jak Syria, Somalia czy Irak, stanowią szczególną grupę ryzyka. Grupę, której mimo oczywistej równości wszystkich dzieci z punktu widzenia przysługujących im praw należy poświęcić szczególną uwagę i zapewnić wsparcie znacznie dalej idące niż w przypadku dzieci dorastających w krajach, w których panują pokój i przynajmniej względny dobrobyt. Według danych UNHCR na całym świecie około 22.5 miliona osób spełnia obecnie kryteria definicyjne uchodźcy. Ponad połowa z nich (około 11–12 milionów) to osoby poniżej osiemnastego roku życia, czyli nawiązując do przytoczonej wcześniej definicji – dzieci (www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html; por. NCTSN, 2005, s. 2).

W zależności od sytuacji uchodźcy mogą zostać objęci jedną z trzech dostępnych, realizowanych w ramach mandatu UNHCR procedur – tak zwanych trwałych rozwiązań (ang. *durable solutions*). Są to:

1. Dobrowolna repatriacja (ang. *voluntary repatriation*) – uchodźcy z zachowaniem godności wracają do swojej ojczyzny, gdzie gwarantuje im się bezpieczeństwo i na nowo roztacza się nad nimi ochronę / opiekę państwa.
2. Lokalna (miejskowa) integracja (ang. *local integration*) – uchodźcy uzyskują ochronę państwa, które udzieliło im azylu (przyjęło ich bezpośrednio po ucieczce z ojczyzny). Państwo-gospodarz otacza ich opieką i zapewnia im możliwość pełnej prawnej, ekonomicznej i społecznej integracji.

3. Przesiedlenie (ang. *resettlement*) – wybrani (spełniający odpowiednie kryteria) uchodźcy są przenoszeni (przesiedlani) z państwa, które udzieliło im azylu do innego, trzeciego państwa, które zagwarantowało im odpowiedni status wraz z prawem stałego pobytu, a z czasem – do ubiegania się o obywatelstwo. Uchodźcy cieszą się w nim obywatelskimi, politycznymi, ekonomicznymi czy społecznymi prawami podobnymi do tych, jakie właściwe są obywatelom danego państwa (UNHCR, 2011, s. 28, 37).

Należy wyraźnie podkreślić, że wypracowane przez ONZ trzy trwałe rozwiązania wzajemnie się uzupełniają, tworząc kompleksową strategię pomocy uchodźcom. W konkretnej sytuacji osoby odpowiedzialne za podjęcie ostatecznej decyzji muszą kolejno przeanalizować zasadność użycia każdego z nich, by następnie na podstawie dostępnych na temat danego przypadku informacji i zestawieniu ich z ogólnie ustalonymi kryteriami podjąć decyzję co do wyboru najlepszej, najkorzystniejszej z perspektywy danego uchodźcy ścieżki działania. Z perspektywy rozważań zaprezentowanych w niniejszym tekście kluczowe jest ostatnie z przedstawionych rozwiązań, czyli przesiedlenie.

W 2016 roku procedurze przesiedlenia poddanych zostało 189 300 osób (to mniej niż 1% wszystkich zarejestrowanych w tym okresie uchodźców) (www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html). Warto zaznaczyć, że jest to najrzadziej stosowane z trzech dostępnych rozwiązań, które uruchamia się przede wszystkim po to, by zapewnić międzynarodową ochronę, a także zaspokoić specyficzne potrzeby niemogących wrócić do ojczyzny uchodźców, których życie, wolność, bezpieczeństwo, zdrowie czy podstawowe prawa były zagrożone nie tylko na terenie kraju pochodzenia, lecz także w państwie, które udzieliło im azylu (co sprawia, że lokalna integracja nie jest możliwa).

Uchodźstwo dzieci – negatywne konsekwencje psychologiczne w kontekście przesiedlenia

Konflikty czy prześladowania, których nagła erupcja skutkuje w wielu przypadkach koniecznością szybkiego opuszczania przez ludzi ich domów, wsi czy miast, a wreszcie – ojczyzny, rozdzielenie członków rodziny, zerwanie lokalnych, budowanych od pokoleń więzi społecznych, utrudnienia w dostępie do podstawowych zasobów (na przykład wody, żywności, lekarstw), a także bardzo istotny z punktu widzenia tego tekstu, ograniczony dostęp do edukacji (lub jego zupełny brak) i wiele innych czynników, z których szkodliwym działaniem konfrontować muszą się uchodźcy, wywierają głęboki i niezwykle destrukcyjny wpływ zarówno

na ich fizyczny czy społeczny, jak i psychologiczny dobrostan. Jak nietrudno się domyślić, zwłaszcza w kontekście przytoczonych powyżej charakterystyk wspólnych wszystkim dzieciom, jeśli chodzi o zagrożenia dla szeroko pojmowanego dobrostanu, grupą podwyższonego ryzyka są w analizowanym przypadku niewątpliwie dzieci-uchodźcy. Nie można nawet na chwilę zapomnieć o tym, że bardzo prawdopodobne jest, iż wiele spośród nich spędzi całe lub niemal całe dzieciństwo z dala od rodzinnego domu, a często także w separacji od swoich najbliższych. W efekcie w krytycznym dla całego późniejszego życia okresie dorastania mogą one zostać pozbawione rodzicielskiej miłości, niezbędnego każdemu dziecku wsparcia, dającej poczucia bezpieczeństwa bliskości czy wreszcie najbardziej podstawowego poczucia przynależności.

Starając się przybliżyć tematykę zasadniczych problemów, z którymi borykają się na całym świecie dzieci-uchodźcy, nie sposób pominąć wątku stresu (por. Lazarus i Folkman, 1984, s. 19), którego doświadczanie jest nieuchronne w związku z dramatycznymi przeżyciami, których doświadczyła znaczna większość takich dzieci (o ile nie wszystkie). U dynamicznie rozwijającego się, dorastającego dziecka konsekwencje takie jak odczuwanie stresorów powiązanych z ogólnie pojmowaną sytuacją wojny i stałego zagrożenia są dalekosiężne i w znaczącym stopniu wpływają między innymi na procesy:

- rozwoju i konsolidacji struktur osobowości,
- formowania się tożsamości,
- formowania się mechanizmów adaptacyjnych i związanych z szeroko pojmowanym radzeniem sobie (na przykład ze stresem),
- kształtowania się systemu wartości,
- tworzenia mechanizmów kontroli wewnętrznych impulsów (na przykład agresji) (Osofsky, 1999, s. 34–38; por. Zimbardo, Johnson i McCann, 2011, s. 184).

Powyższa lista nie ma oczywiście charakteru zamkniętego, ale wyróżnione w niej elementy powinny stanowić wystarczający dowód na destrukcyjny wpływ stresu i jego korelatów na ogólnie pojmowany rozwój dzieci, które doświadczają go na co dzień, niejednokrotnie w skrajnie wysokim natężeniu.

W pierwszej chwili mogłoby się wydawać, że objęcie dziecka procedurą przesiedlenia położy kres jego cierpieniom i rozlicznym problemom. Nie ma oczywiście żadnych wątpliwości co do tego, że przesiedlenie jest doświadczeniem, które kompletnie zmienia całe dotychczasowe życie poddanej mu jednostki, ale nie można nawet na moment zapomnieć o tym, że o ile z jednej strony jest to proces pozytywny (znika dotychczasowe niebezpieczeństwo, pojawiają się niedostępne

wcześniej zasoby i tym podobne), to z drugiej przesiedlenie jest niezwykle trudnym, wymagającym wyzwaniem, ponieważ uchodźcy bardzo często zostają przyjęci przez państwa znajdujące się bardzo daleko od ich ojczyzny, co pociąga za sobą szereg rozmaitych, niekoniecznie pozytywnych konsekwencji i wynikających z nich trudności.

W związku z wnioskiem, że przesiedlenie nie jest wcale równoznaczne z końcem negatywnych doświadczeń, można podjąć próbę przypisania do jednej z trzech faz – fazy postrelokacyjnej – przez które przejść musi każde dziecko-uchodźca (dotyczy to oczywiście również dorosłych), poszczególnych, charakterystycznych stresorów

Fazy pierwsza (przedemigracyjna; ang. *pre-migration / pre-displacement phase* – czas przed ucieczką z ojczyzny) i druga (migracyjna, ang. *migration phase* – czyli okres pobytu w kraju udzielającym azylu w oczekiwaniu na dalszy rozwój sytuacji najczęściej w różnego typu obozach, w których panują warunki pozostawiające wiele do życzenia) mogą być rozpatrywane łącznie, ponieważ w przypadku osób, które ostatecznie obejmowane są procedurą przesiedlenia, duża część wymienionych poniżej zagrożeń występuje zarówno przed, jak i już po ucieczce z ojczyzny – podczas ich pobytu w państwie, które udzieliło im azylu. Do najpowszechniejszych, a zarazem najpoważniejszych w skutkach doświadczeń związanych z tymi fazami, stanowiących źródło stresu, zaliczyć trzeba z pewnością: zagrożenie życia lub zdrowia (własnego lub innych ludzi), bezpośrednie narażenie na różne formy przemocy (w tym na tortury) lub bycie świadkiem przemocy stosowanej w stosunku do innych ludzi (w tym członków rodziny), oddzielenie od rodziny, konieczność opuszczenia rodzinnego domu, niedożywienie, różnego rodzaju formy wykorzystywania (w tym będące rezultatem handlu ludźmi czy przymusowego werbunku do oddziałów wojskowych lub paramilitarnych), odniesione rany i urazy przy braku należytej opieki medycznej, trudne warunki życia w obozie dla uchodźców czy szeroko pojmowane zaniedbanie (Australian Childhood Foundation, 2011, s. 2; Bronstein i Montgomery, 2011, s. 52–53; Murray, Davidson i Schweitzer, 2008, s. 7; NCTSN, 2005, s. 3).

Faza postrelokacyjna – proces akulturacji oraz związane z nim zagrożenia

W świetle danych przytoczonych w poprzednim podrozdziale, a także badań empirycznych prowadzonych w odniesieniu do analizowanego obszaru, całkowicie zrozumiałe jest, że przeważająca część dzieci wchodzących w trzecią, ostatnią

fazę przesiedlenia – tzw. fazę postrelokacyjną (postprzesiedleńczą, ang. *post-displacement phase*) – w efekcie minionych traumatycznych doświadczeń cierpi z powodu licznych obciążeń psychologicznych, wśród których najpowszechniejsze są:

- zespół stresu pourazowego (zaburzenie stresowe pourazowe – ang. *post-traumatic stress disorder* – PTSD),
- depresja,
- podwyższony poziom lęku,
- zaburzenia psychosomatyczne,
- problemy ze snem,
- podwyższony poziom agresji,
- zaburzenia zachowania,
- ataki paniki,
- zaburzenia odżywiania,
- silne zakotwiczenie w wydarzeniach z przeszłości (uniemożliwiające odebranie się od związanych z nimi zagrażających i negatywnych wspomnień) (American Psychological Association, 2010, s. 26–27; Murray, Davidson i Schweitzer, 2008, s. 6–9; NCTSN, 2005, s. 3).

Kluczowy z punktu widzenia dzieci-uchodźców proces zachodzący w trzeciej fazie przesiedlenia nosi miano „akulturacji” (ang. *acculturation*). To szeroko pojmowana adaptacja (bądź jej brak), swego rodzaju kulturowa, psychologiczna i społeczna zmiana, do której dochodzi w sytuacji bezpośredniego kontaktu przedstawicieli dwóch (lub większej liczby) różnych, autonomicznych i niezależnych grup kulturowych. Z zasady owa zmiana zachodzić powinna w obu grupach, ale w praktyce do zmian o znacznie szerszym zakresie dochodzi w grupie mniejszościowej (niedominującej). Oczywiście proces akulturacji można rozpatrywać także z jednostkowego punktu widzenia. Wówczas należy skoncentrować się na rozmaitych aktywnościach, w które musi zaangażować się dana osoba, by zaadaptować się w nowym środowisku, oraz na różnorodnych problemach, które w trakcie tego procesu może napotkać.

Proces akulturacji może prowadzić do czterech jakościowo odmiennych rezultatów, czyli do:

1. Asymilacji – jest efektem porzucenia własnej tożsamości kulturowej i przyjęcia w jej miejsce nowej, charakterystycznej dla społeczeństwa, w którym dana osoba jako członek grupy mniejszościowej się znalazła.

- 1.1. Integracji – wiąże się z jednej strony z zachowaniem własnej tożsamości kulturowej, a z drugiej – z dążeniem do stania się częścią kultury dominującej poprzez adaptację właściwych jej elementów.
- 1.2. Marginalizacji – wiąże się z zerwaniem kontaktu zarówno z własną, tradycyjną kulturą, jak i z utratą (lub brakiem nawiązania) więzi z kulturą właściwą grupie dominującej.
2. Separacji – jako przeciwieństwo asymilacji wiąże się ona z pozostaniem przy własnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym odrzuceniu elementów charakterystycznych dla kultury grupy dominującej, choć w pewnych przypadkach może być także rezultatem odrzucenia grupy mniejszościowej przez grupę dominującą (American Psychological Association, 2010, s. 30-31; Berry, 1997, s. 9–12; Murray, Davidson i Schweitzer, 2008, s. 8)

Można założyć, że najkorzystniejszym z punktu widzenia przesiedlonego dziecka efektem procesu akulturacji jest integracja, która z jednej strony pozwala mu zachować tak potrzebną przecież więź z własną kulturą i tradycją, z drugiej natomiast umożliwia mu lepsze poznanie i zrozumienie nowej, dominującej kultury, a w rezultacie – bardziej efektywne i dające satysfakcję funkcjonowanie w jej ramach.

Nawiązując do przedstawionej w poprzednim podrozdziale myśli, odnoszącej się do dwoistej natury przesiedlenia, należy wyraźnie zaznaczyć, że kwalifikacja do tej procedury nie stanowi wcale kresu doświadczeń pociągających za sobą wzrost poziomu odczuwanego przez dzieci-uchodźców stresu. Wręcz przeciwnie, na tym niezwykle skomplikowanym etapie w trzeciej, ostatniej w ramach całego procesu przesiedlenia, fazie postrelokacyjnej do rozlicznych skutków stresu doświadczonego wcześniej dołączają zupełnie nowe sytuacje stresogenne, które określane są jako tzw. stres przesiedleńczy (ang. *resettlement stress*). Jego zasadniczym komponentem jest stres akulturacyjny (ang. *acculturative stress*), czyli zbiór wszystkich tych stresorów, którym przesiedlone dzieci muszą stawić czoła w rozmaitych sytuacjach dnia codziennego w zetknięciu z kulturą dominującą, jej licznymi przedstawicielami i charakterystycznymi dla niej, lecz zupełnie im nieznanymi zasadami i prawami. Co prawda owe stresory mają charakter jakościowo inny niż te, które przeważały w ich życiu w poprzednim okresie – nie ma tu choćby zagrożenia życia i zdrowia (poza pewnymi wyjątkowymi przypadkami) – niemniej jednak stres jest dalej obecny w życiu ich oraz ich rodzin i towarzyszy im każdego dnia (przynajmniej w początkowych etapach tego procesu). Nie powinno to dziwić, skoro w dużej części przypadków przesiedlone osoby trafiają do

kompletnie nieznanego sobie miejsca – do kraju, którego kultura, język, zwyczaje, sytuacja polityczna czy wzorce relacji społecznych są zupełnie inne, niż ich własne – te, które znali do tej pory. Ponadto nie można zapomnieć o tym, że proces akulturacji u dzieci przebiega w wielu przypadkach szybciej niż w przypadku ich rodziców czy innych dorosłych bliskich. W efekcie w ich nowych domach stres jest zjawiskiem bardzo często spotykanym i nawet jeśli dziecko radzi sobie z nim całkiem dobrze, to każdego dnia może być świadkiem, jak z powodu różnorodnych trudności cierpią jego rodzice, co stanowi oczywiście kolejne źródło napięć i negatywnych emocji, które należy dodać do już i tak długiej listy wszystkich doświadczonych przez nie trudnych sytuacji (American Psychological Association, 2010, s. 31–32; NCTSN, 2005, s. 4–6; Rogers-Sirin, Ryce i Sirin, 2014, s. 12).

Podsumowując rozważania i wynikające z empirycznych analiz fakty przytoczone powyżej, należy z całą mocą podkreślić, że dzieci, które przeszły tak wiele w czasie poprzedzającym przesiedlenie, w trakcie którego w wielu przypadkach nie mogły liczyć na jakąkolwiek formę pomocy psychologicznej, po przybyciu do swojego, bądź co bądź, nowego i mającego dać im wreszcie poczucie bezpieczeństwa domu, narażone są na ekspozycję na kolejne, nieznanne wcześniej źródła stresu. A zatem istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że w efekcie doświadczania przez nie stresu akulturacyjnego występujące u nich już wcześniej psychologiczne konsekwencje chronicznego stresu i traumatycznych doświadczeń (wymienione na początku tego podrozdziału) mogą wręcz ulec nasileniu, co z pewnością przyczynić się może do dalszego, szeroko rozumianego pogorszenia ich dobrostanu. Tym, na co należy w analizowanym obszarze problemowym zwrócić szczególną uwagę, jest kluczowa rola instytucji edukacyjnych, przedszkoli i szkół, czyli miejsc, w których dzieci te będą spędzały dużą część swojego czasu, oraz zatrudnionych w tych placówkach nauczycieli, pełniących jedną z centralnych ról w procesie adaptacji przesiedlonych dzieci-uczniów.

Kluczowa rola szkoły oraz zatrudnionych w niej nauczycieli z perspektywy optymalizacji procesu akulturacji i łagodzenia stresu przesiedlonych dzieci na przykładzie projektu SHIFA

Wiele dzieci dotkniętych przez wojnę oraz przez różnorodne, opisane już wcześniej zjawiska i procesy, które są jej nieuniknionym następstwem, ma utrudniony dostęp do jakichkolwiek form edukacji lub, co gorsza, jest w okresie poprzedzającym przesiedlenie pozbawionych możliwości zaspokojenia najbardziej podstawowych potrzeb w tym zakresie (na przykład w wyniku braku szkół

i nauczycieli w obozach dla uchodźców i tak dalej). Efektem takiego stanu rzeczy jest często edukacyjna przepaść dzieląca dzieci przesiedlone od ich rówieśników, z którymi już po przesiedleniu uczęszczają do jednej szkoły (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2004, s. 15). Mimo iż zapewnienie dzieciom przesiedlonym możliwości kształcenia na tych samych zasadach, co pozostałym dzieciom (tak zwane włączenie do kształcenia będące wyrazem integracji bezpośredniej; por. Nowakowska-Siuta, 2015, s. 56–63), jest dla nich niewątpliwie bardzo korzystne i stanowi szansę na lepszą przyszłość, należy mieć na uwadze, że nauka w szkole wiąże się w ich przypadku z rozlicznymi wyzwaniami, którym dzieci te zmuszone są stawić czoła, a które mogą w znaczący sposób przyczynić się do spotęgowania doświadczanych przez nie w procesie akulturacji problemów. Dysponując często jedynie szczątkową wiedzą, muszą one nie tylko pomyślnie zaadaptować się do warunków panujących w szkole oraz do zasad, którymi się ona rządzi (często zupełnie innych od tych, do których przywykły, o ile w ogóle miały szansę uczyć się w okresie poprzedzającym przesiedlenie), ale jednocześnie, patrząc ze znacznie szerszej perspektywy, biorą udział w długotrwałym procesie przyswajania nowego języka, kultury czy wreszcie licznych zasad i reguł obowiązujących w nowym, nieznanym im wcześniej otoczeniu. Kolejnym z kluczowych zadań stojących przez tymi dziećmi jest nauczenie się funkcjonowania w klasach, do których uczęszczają ich rówieśnicy, którzy nie doznali wojny i od zawsze cieszyli się pełnym dostępem do systemu edukacji. Tak duża rozbieżność w dotychczasowych doświadczeniach może stanowić dość istotną barierę w kontekście nawiązania i podtrzymania relacji rówieśniczych. Co istotne – wyzwania stoją oczywiście nie tylko przed dziećmi, ale także przed ich rodzicami, którzy muszą dostosować się do charakterystycznych dla danego społeczeństwa norm i oczekiwań, w tym również tych odnoszących się do roli, jaką powinni oni sprawować w kontekście edukacji ich dzieci. Dla niektórych z nich angażowanie się w pracę szkoły może być z jednej strony czymś zupełnie nieznanym i niezrozumiałym, a z drugiej – może być źródłem stresu. Podobnie jak przesiedlone dzieci mogą odczuwać niezwykle silne napięcie w razie konieczności kontaktu z innymi dziećmi czy z nauczycielami (szczególnie w początkowych etapach akulturacji), tak ich rodzice mogą odczuwać poważny dyskomfort chociażby na myśl o zebraniach rodziców czy rozmowie z wychowawcą ich córki czy syna. W pewnych przypadkach już sama konieczność samodzielnego dojazdu do szkoły może okazać się dla rodzica trudnym doświadczeniem, nie wspominając przy tym o barierze językowej czy kulturowej, którą musi pokonać, by nawiązać relację z innymi dorosłymi zaangażowanymi w edukację jego dziecka.

Powyższy wywód oraz rozważania prowadzone w poprzednich podrozdziałach prowadzą do punktu wyjścia, czyli do doniosłej roli, jaką w stosunku do dzieci przesiedlonych mają do spełnienia placówki edukacyjne, do których trafiają dzieci z tej grupy. Warto w tym miejscu przypomnieć, że prawo do nauki gwarantuje wszystkim dzieciom artykuł 28. Konwencji o prawach dziecka (1989). Nie można pominąć faktu, że w obrębie każdej szkoły czy przedszkola to właśnie wspomniani we wprowadzeniu nauczyciele mają do odegrania kluczową, niedającą się przecenić rolę. Nie ulega żadnej wątpliwości, że to właśnie placówki edukacyjne stanowią jeden z podstawowych obszarów, w których dochodzi do szeroko pojmowanej akulturacji, a z drugiej strony – wiele czynników wiążących się z funkcjonowaniem dziecka w ich obrębie może być źródłem silnego akulturacyjnego stresu (NCTSN, 2005, s. 4–5). Jedną ze stosunkowo nowych ról nauczycieli zatrudnionych w placówkach, do których uczęszcza ta szczególna, wymagająca specjalnej uwagi kategoria dzieci, jest dołożenie wszelkich starań, by proces ten przebiegł w taki sposób, aby przyczynić się do wzrostu ich psychicznego dobrostanu, który możemy zdefiniować jako poznawczą i emocjonalną ocenę własnego życia, obejmującą między innymi doświadczanie przyjemnych emocji, niskiego poziomu negatywnych nastrojów i ogólnie pojmowanego wysokiego poziomu zadowolenia z życia (Cieślińska, 2013, s. 101).

Należy wyraźnie podkreślić, że na przestrzeni ostatnich dekad wypracowano dość dużo różnorodnych, zaprojektowanych specjalnie do pracy z dziećmi metod (uwzględniających oczywiście także rolę, jaką do odegrania mają nauczyciele) mających na celu skuteczne przeciwdziałanie różnymi trudnościami i zaburzeniami, które mogą pojawić się w obfitującym w stres i różnego rodzaju napięcia okresie dorastania. Jako przykład podać można programy prewencyjne (o udokumentowanej skuteczności) ukierunkowane na redukcję ryzyka wystąpienia u dzieci i młodzieży zaburzeń zachowania, przejawów agresji, nadużywania szkodliwych substancji (alkoholu, narkotyków czy innego rodzaju substancji psychoaktywnych) czy szeroko pojmowanej psychopatologii. Mimo że wiele z tych programów nie powstało z myślą o tej specyficznej, dotkniętej traumą grupie dzieci, której dotyczy niniejszy tekst, warto pamiętać, że część z nich może okazać się odpowiednim i skutecznym narzędziem do udzielenia im niezbędnej pomocy (por. NCTSN, 2005, s. 17). Niezależnie jednak od tego, ile sprawdzonych w odniesieniu do ogółu dzieci, efektywnych programów prewencyjnych czy interwencyjnych mamy do dyspozycji, oraz od tego, na ile mogą się one okazać odpowiednie do pracy z przesiedlonymi dziećmi (na przykład czy łatwo je zaadaptować do pracy z grupami mniejszościowymi), należy mieć na uwadze, że jeśli chcemy

zapewnić takim dzieciom kompleksowe wsparcie i opiekę w ramach szkoły (ale wykraczającą przy tym poza jej mury i obejmującą na przykład także ich dom rodzinny czy lokalną społeczność), trzeba przede wszystkim zaprojektować taki program pomocy, który będzie uwzględniał wszystkie newralgiczne dla pomyślnego przebiegu procesu akulturacji obszary. Odpowiednim przykładem takiego skoordynowanego, uwzględniającego kluczowe aspekty skutecznej akulturacji programu wydaje się zaprojektowany i uruchomiony w Stanach Zjednoczonych w pierwszej dekadzie XXI wieku system wsparcia dedykowany szczególnie dotkniętym przez los dzieciom przesiedlonym do tego kraju z Somalii.

Począwszy od ostatniej dekady XX wieku historia Somalii obfitowała w nieproporcjonalnie dużo (jak na tak krótki okres i tak niewielki kraj) wojen rozrywających integralność państwa konfliktów wewnętrznych, pozostawiających po sobie krwawy ślad aktów terroryzmu czy nękańcych jej obywateli klęsk żywiołowych (chodzi przede wszystkim o suszę powodującą głód) (por. CIVIC, 2011, s. 1–23). Nie wchodząc głębiej w szczegółowy opis bardzo burzliwej historii najnowszej tego państwa, lecz mając jednocześnie na uwadze konieczność mocnego podkreślenia tego, przez co w ostatnich latach przejść musieli jego mieszkańcy, w tym – co wymaga wyraźnego zaznaczenia – miliony somalijskich dzieci (które doświadczyły i wciąż doświadczają tam cierpienia, lęku, głodu, przemocy, nie wspominając już o braku poczucia elementarnego bezpieczeństwa) (por. UNICEF, 2016), trzeba odwołać się do tworzonych z niezwykłą skrupulatnością ogólnoświatowych rankingów i przyjrzeć się, jakie miejsca lat zajmuje w nich Somalia. Poniżej zaprezentowano wyniki najnowszych edycji kluczowych klasyfikacji w tym zakresie:

1. Światowy Wskaźnik Pokoju 2016 (Global Peace Index 2016; główne kryterium rankingu – bezpieczeństwo obywateli danego państwa) – 159. miejsce na 163 uwzględnione w skali całego świata państwa (niższy poziom bezpieczeństwa zapewniony mają tylko mieszkańcy Afganistanu, Iraku, Syrii i Sudanu Południowego) (Institute for Economics and Peace, 2016a, s. 11);
2. Światowy Wskaźnik Terroryzmu 2016 (Global Terrorism Index 2016; główne kryterium – aktywność terrorystyczna w danym państwie – im wyższe miejsce w rankingu, tym wyższy jej poziom) – 7. miejsce na 163 uwzględnione w skali całego świata państwa (Institute for Economics and Peace, 2016b, s. 10);
3. Wskaźnik Niestabilności Państw 2016 (Fragile State Index 2016; główne kryterium – stabilność danego państwa z uwzględnieniem rozmaitych

napięć i zagrożeń – im wyższa pozycja w rankingu, tym niższy poziom stabilności) – 1. miejsce na 178 uwzględnionych w skali całego świata państw (FFP, 2016, s. 7).

W kontekście przytoczonych powyżej danych fakt, że około 7–8% (około 881 tysięcy) spośród wszystkich obywateli Somalii przebywa obecnie na uchodźstwie (są uchodźcami zarejestrowanymi w ramach procedur UNHCR), nie powinien zaskakiwać. Dane wskazują, że aż 24% tej grupy to chłopcy w wieku poniżej osiemnastu lat, a kolejne 23% to dziewczęta z tej samej kategorii wiekowej. Zgodnie więc z przytoczoną już w podrozdziale drugim definicją „dziecka” według Konwencji o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych (1989) około 415 tysięcy somalijskich uchodźców to dzieci (<http://data2.unhcr.org/en/situations/horn>). W latach 2003–2017 ponad 135 tysięcy Somalijczyków (dzieci i dorośli) zostało zakwalifikowanych do procedury przesiedlenia, a około 85% z nich trafiło do Stanów Zjednoczonych (w samym tylko roku 2009 było to niemal 19 tysięcy osób).

Wiele dzieci pochodzących z tych somalijskich rodzin, które decyzją władz po przesiedleniu do Stanów Zjednoczonych zostały osiedlone w rejonie Bostonu, zostało objętych tzw. projektem SHIFA (ang. Supporting the Health of Immigrant Families and Adolescents – Wspieranie Zdrowia Imigranckich Rodzin i Młodzieży), prowadzonym w ramach szerszego, ogólnonarodowego programu Caring Across Communities, którego główną misją jest wspieranie dzieci i młodzieży w procesie akulturacji oraz wspieranie zdrowia psychicznego w placówkach edukacyjnych. Ma on realizować w stosunku do nich trzy zasadnicze cele:

- nawiązanie przyjaznych, partnerskich relacji z somalijską społecznością w Bostonie w celu optymalnego zidentyfikowania jej potrzeb (ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i problemów, z którymi mierzyć na co dzień muszą się somalijskie dzieci),
- zaangażowanie do szeroko pojmowanej współpracy lokalnych szkół (projekt obejmuje gimnazja – ang. *middle schools*), w których uczą się dzieci przesiedlone z Somalii (kluczowy z punktu widzenia tematyki niniejszego tekstu element tego programu),
- zadbanie o psychiczny dobrostan dzieci z wykorzystaniem specjalnej formy terapii przeznaczonej do pracy z tymi spośród nich, które doświadczyły traumy – tzw. Trauma Systems Therapy (TST – Terapia Systemów Trauma, czyli model interwencji przystosowany w tym przypadku specjalnie do potrzeb somalijskiej mniejszości) (American Psychological Association, 2010, s. 36).

Projekt SHIFA jest modelowym przykładem tego, jak poprzez zintegrowanie różnych form oddziaływań, których rdzeniem są działania podejmowane w ramach szkoły, można starać się zaspokoić kluczowe z punktu widzenia równowagi psychicznej potrzeby dzieci przesiedlonych, cierpiących z powodu minionych doświadczeń, a przy tym wciąż podatnych na dalsze, różnorodne zagrożenia wynikające przede wszystkim z szeroko pojmowanego stresu akulturacyjnego. Projekt ten został stworzony w odpowiedzi na dane, które wskazywały, że pomimo traumatycznych doświadczeń i symptomów zarówno stresu pourazowego (PTSD), jak i wielu innych negatywnych psychicznych konsekwencji typowych dla małoletnich, przesiedlonych uchodźców (ich zwięzły spis przytoczono w poprzednim podrozdziale), przeważająca większość dzieci wchodzących w skład tej konkretnej grupy nie tylko nie otrzymywała, ale przede wszystkim nawet nie starała się szukać jakiegokolwiek profesjonalnej pomocy. Zamiast zgłaszać się do specjalistycznych poradni (a informacje na temat tego, gdzie można szukać pomocy, były dla ich rodzin szeroko dostępne), somalijskie dzieci wolały rozmawiać z osobami, które obdarzyły zaufaniem – do tej grupy zaliczali się, obok rodziców, przede wszystkim ich nauczyciele. Dopiero poinformowany o problemie przez dziecko lub jego rodzica nauczyciel, pełniąc rolę swoistego pośrednika, mógł poprzez kontakt z terapeutą zapewnić dziecku niezbędną pomoc (na przykład umówić je na spotkanie ze specjalistą). Odkrycie tego stanu rzeczy stało się impulsem do stworzenia swego rodzaju platformy, w której skład weszły lokalne władze i organizacje społeczne zapewniające pomoc (w tym zatrudnieni w nich specjalnie przeszkoleni pracownicy socjalni), szkoły wraz z zatrudnionymi w nich nauczycielami, rodzice oraz inne osoby czy grupy zaangażowane w proces szeroko pojmowanego wspierania przesiedlonych dzieci. Partnerstwo wymienionych podmiotów było rozwijane przez kolejne cztery lata, w trakcie których zbierano zarówno ilościowe, jak i jakościowe dane na temat różnych typów stresorów, potrzeb z zakresu zdrowia psychicznego oraz edukacji czy stosunku społeczności somalijskiej do organizacji zapewniających jej wsparcie oraz do uczestnictwa w działaniach terapeutycznych. W efekcie tego procesu projekt SHIFA mógł zostać uruchomiony (Ellis, Miller, Baldwin i Abdi, 2011, s. 74–75).

Z powyższego, dość zwięzłego opisu wynika jasno, że w projekt SHIFA zaangażowanych jest wiele podmiotów, które poprzez ścisłe, wielopłaszczyznowe współdziałanie mają za zadanie zapewnić somalijskim dzieciom możliwie najlepsze warunki szeroko rozumianego efektywnego funkcjonowania – zarówno tuż po przesiedleniu, jak i w dłuższej perspektywie czasowej. Umiejscowienie tej szczególnej inicjatywy na terenie szkoły pozwala nie tylko na jakże istotny,

szeroki dostęp do uczniów (wyrażający się przede wszystkim w możliwości codziennego obserwowania ich zachowań, czynionych przez nich postępów oraz bieżącego reagowania na różnorodne problemy), ale przede wszystkim poprzez zaangażowanie wszystkich uczestniczących w niej specjalistów (w tym oczywiście nauczycieli) umożliwia tworzenie i kształtowanie przyjaznego środowiska, które będzie optymalnie wspierało proces akulturacji przesiedlonych dzieci. Z perspektywy niniejszego tekstu kluczową kwestią jest bez wątpienia bliższe przyjrzenie się centralnemu miejscu, jakie w tym skomplikowanym systemie zajmuje szkoła, ze szczególnym uwzględnieniem roli zatrudnionych w niej nauczycieli. Zadania szkoły można w analizowanej sytuacji podzielić na dwie kategorie (ze względu na stopień uczestnictwa i zaangażowania nauczycieli):

1. Działania realizowane na terenie szkoły, w których nauczyciele biorą udział w sposób pośredni (na przykład poprzez udział w skierowanych do nich szkoleniach czy dzięki stałej wymianie informacji z zaangażowanymi bezpośrednio w te aktywności specjalistami – psychologami i pracownikami socjalnymi – czy też poprzez wymagające szerokiej współpracy i wysokich kompetencji wspieranie efektów ich pracy w trakcie swoich rozlicznych kontaktów z uczniami – tak podczas lekcji, jak i w innych sytuacjach):

- Terapia – należy podkreślić, że dla wielu społeczności uchodźczych zaburzenia psychiczne są wysoce stygmatyzujące i dlatego duża część rodziców, chcąc chronić swoje cierpiące z powodu minionych doświadczeń dzieci, nie decyduje się na szukanie dla nich fachowej pomocy. Najlepszym rozwiązaniem jest w związku z tym zapewnienie niezbędnego w tym zakresie wsparcia na bezpiecznym, kulturowo akceptowalnym przez uchodźców terenie szkoły. Dziecko i tak uczęszcza do szkoły, dlatego prowadzenie terapii w jej obszarze, z punktu widzenia zarówno rodziców, jak i przede wszystkim samego dziecka, niesie mniejsze ryzyko stygmatyzacji.
- Wykorzystywana w ramach projektu SHIFA, prowadzona przez szkolnych psychologów Terapia Systemów Traumatyzacji (TST), ma przede wszystkim za zadanie wspierać efektywną regulację emocji uczestniczących w niej dzieci przy jednoczesnym niwelowaniu negatywnego wpływu, jaki na ich szeroko pojmowany dobrostan (psychiczny, społeczny i fizyczny) wywierają stresory pochodzące ze środowiska społecznego. System Traumatyzacji definiowany jest tu jako specyficzna relacja pomiędzy mającym problemy z właściwą regulacją emocji dzieckiem a jego otoczeniem społecznym, które niedostatecznie wspiera je w procesie wzmacniania owych zdolności regulacyjnych. Zadaniem bazującej na modelu socjo-ekologicznym TST jest zatem wspieranie rozwoju

i funkcjonowania dziecka w kontekście jego środowiska społecznego. Jest ona przeznaczona dla wszystkich tych przesiedlonych z Somalii dzieci, które doświadczyły traumy lub cierpią po przesiedleniu z powodu bardzo silnego stresu akulturacyjnego (na terapię kierowane są przede wszystkim te dzieci, które borykają się z najpoważniejszymi problemami).

- Organizowanie na terenie szkoły cotygodniowych spotkań grup wsparcia dla somalijskich uczniów, ukierunkowanych na wczesną interwencję (ang. *supportive early intervention groups*). Spotkania są prowadzone przez starannie wybranych i przeszkolonych w ramach SHIFA pracowników socjalnych (na bieżąco współpracujących z nauczycielami i dyrekcją), których zatrudnia szkoła. Prowadzących jest zawsze dwoje – jedno z nich musi być Somalijczykiem, podobnie – jedno z nich musi mieć odpowiednie przeszkolenie kliniczne. W każdej grupie jest nie więcej niż ośmiu chłopców / osiem dziewczynek, co umożliwia możliwie najbardziej uważne podejście do każdego z uczestników. Działania grup koncentrują się na: a) rozmowach na temat rozmaitych stresorów, jakich doświadczają dzieci w procesie akulturacji oraz możliwych sposobów radzenia sobie z nimi, b) wzmacnianiu zdolności regulowania emocji, c) identyfikowaniu tych członków grupy, którzy potrzebują dodatkowej pomocy (na przykład skierowania na TST).
- Skierowane do nauczycieli szkolenia (grupowe lub indywidualne) prowadzone w ramach projektu SHIFA, mające zapewnić im między innymi podstawową wiedzę na temat zwyczajów i kultury Somalii, roli traumy i jej wpływu na codzienne funkcjonowanie dzieci czy skutecznych metod działania, jakie podejmować należy w stosunku do naznaczonych traumatycznymi doświadczeniami uczniów.

2. Działania, w które nauczyciele są zaangażowani bezpośrednio i w których pełnią wiodącą rolę:

- Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z rodzicami uczniów objętych programem oraz, co równie istotne, angażowanie ich w działalność szkoły (z pomocą innych biorących udział w projekcie specjalistów, na przykład pracowników socjalnych czy dyrekcji szkoły). W związku z ogromną rolą, jaką w procesie akulturacji pełni szkoła, uwzględnienie roli rodziców jest kwestią kluczową, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że to właśnie w trakcie aktywności szkolnych najczęściej dochodzi do identyfikacji rozmaitych problemów, które wymagają fachowej interwencji (na przykład udziału w TST). Ważne jest w tej materii przede wszystkim pokonanie luki kulturowej. Somalijscy rodzice traktują bowiem szkołę i wszystko, co z nią związane, jako

wyłączną domenę nauczycieli i w efekcie nie chcąc się wtrącać i zrazić do siebie wychowawców swoich dzieci, nie przejawiają inicjatywy w kierunku włączenia się w jakiegokolwiek aktywności prowadzone przez placówki oświatowe, nawet jeśli dotyczą one bezpośrednio ich własnych dzieci. To właśnie rolą nauczycieli jest, poprzez umiejętnie poprowadzony dialog i rzetelnie oraz zrozumiale nakreślony plan ewentualnej współpracy (choćby w zakresie udzielania dzieciom codziennej pomocy w nauce), dokonanie zmiany w utartym sposobie myślenia somalijskich dorosłych. Jest to zadanie niezwykle odpowiedzialne, ponieważ świadomość dziecka, że rodzice uczestniczą wraz z nim w procesie edukacji oraz że może ono w związku z tym liczyć na większe zrozumienie i dalej idące wsparcie w rodzinnym domu, jest elementem o kapitalnym znaczeniu w kontekście pozytywnej akulturacji na terenie szkoły (a w efekcie – generalizacji także na inne, pozaszkolne sfery funkcjonowania) (por. Błasiak, 2017, s. 16–18). Nie można przy tym zapomnieć o potencjalnej roli nauczyciela jako swego rodzaju mediatora w sytuacji, w której rodzice, dążący za wszelką cenę do zachowania tożsamości kulturowej i dziedzictwa przodków (separacja jako efekt procesu akulturacji), nie zgadzają się na różnorodne aktywności swojego dziecka, które sprzyjają pogłębianiu tak korzystnej z punktu widzenia jego dobrostanu integracji (jako najbardziej optymalnego rezultatu akulturacji). To właśnie między innymi na nauczyciela spoczywa wówczas obowiązek podjęcia próby wytłumaczenia rodzicom, że zamiast blokować udział swojego dziecka w tym procesie, powinni je w nim wspierać na przykład poprzez przedstawienie im wszystkich pozytywnych konsekwencji integracji w szerszym kontekście radzenia sobie z akulturacją, a w dłuższej perspektywie – większych szans na powodzenie w całym późniejszym życiu. Tego typu rola wiąże się z pewnością z niezwykle odpowiedzialnością – wymaga od nauczyciela rozwiniętych kompetencji interpersonalnych, empatii, wrażliwości i ponadprzeciętnego wycucia.

- Kreowanie szkolnej atmosfery zapewniającej uczniom poczucie bezpieczeństwa i przynależności oraz traktowanie wszystkich uczniów z należyty szacunkiem. Dyrekcja oraz przede wszystkim nauczyciele powinni sprawić, by somalijscy uczniowie traktowali szkołę jako miejsce, w którym lubią na co dzień przebywać i w którym mogą zawsze liczyć na wsparcie oraz wszelką pomoc (ze strony dyrekcji, nauczycieli czy pozostałych uczniów). A zatem o ile nawiązanie trwałej relacji z rodzicami można potraktować jako cel pomocniczy, o tyle stworzenie pozytywnej więzi z uczniami jest w tym przypadku bez cienia wątpliwości celem pierwszoplanowym. Nie będzie żadnej przesady

w stwierdzeniu, że jeżeli ten element niezwykle złożonego mechanizmu współdziałania wypracowanego w ramach projektu SHIFA zawiedzie, cały program skazany będzie na nieuchronne niepowodzenie. Łatwo to wytłumaczyć na przykładzie terapii. Niezależnie od tego, jak fachowo prowadzona będzie TST, jeżeli nie będzie ona współgrała z codziennymi relacjami nauczyciel–uczeń (czy szerzej: szkoła–uczeń), z pewnością nie przyniesie zadowalających efektów. Jeśli nieumiejętnie postępujący nauczyciele (a często pod ich wpływem także pozostała część uczniów w danej szkole) będą cyklicznie (świadomie lub nieświadomie) prowokowali sytuacje stresujące przesiedlonych uczniów, nawet najlepsza terapia nie poradzi sobie z tak dużą dawką stresu akulturacyjnego (a pamiętać należy, że szkoła nie jest jedynym źródłem sytuacji stresogennych). Z drugiej strony wyniki przeprowadzonych dotychczas analiz dowodzą w sposób niezbity, że szeroko pojmowane, wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej związane jest ściśle z między innymi zmniejszonym ryzykiem depresji, redukcją symptomów PTSD oraz z podwyższonym poczuciem własnej skuteczności przesiedlonych uczniów. Czynniki te niewątpliwie odgrywają niezwykle istotną rolę w codziennym funkcjonowaniu każdego człowieka, nie wspominając o znaczeniu, jakie mogą odgrywać w przypadku przesiedlonych dzieci (American Psychological Association, 2010, s. 36; Ellis, Miller, Baldwin i Abdi, 2011, s. 75–79; Kia-Keating i Ellis, 2007, s. 37).

Wydaje się, że przytoczone powyżej dane nie zostawiają żadnych wątpliwości co do roli, jaką w procesie akulturacji przesiedlonych somalijskich dzieci odgrywają nauczyciele. Sukces całego programu zależy przede wszystkim od nich – od ich zaangażowania, dobrej woli i rozległej wiedzy. Zestawienie obowiązków nauczycieli związanych z udziałem w opisywanym programie z ich tradycyjnymi funkcjami, o których mowa była we wprowadzeniu, z pewnością mocno wspiera zawartą tam konkluzję o konieczności znacznego rozszerzenia zakresu kompetencji i odpowiedzialności przedstawicieli tej profesji. Rola, która zostaje im przypisana w ramach tego czy innych podobnych programów, nie tylko w niezwykle wyraźny sposób wykracza poza standardową funkcję dydaktyczną, ale także w niedającym się przeoczyć stopniu wpływa na znaczne rozszerzenie wachlarza aktywności podejmowanych w procesie opiekuńczo-wychowawczym. Wystarczy przez krótką chwilę zastanowić się, na ile do udziału w takim programie przygotowani są współcześni polscy nauczyciele. Niczego nie ujmując ich wiedzy, umiejętnościom i kompetencjom społecznym, trudno byłoby zaprzeczyć, że wielu z nich mogłoby mieć duże problemy w odnalezieniu się w pracy z uczniami wymagającymi tak dużej troski i uwagi, wykraczającej daleko poza tradycyjnie

pojmowane, codzienne obowiązki nauczyciela (uwzględniającej także konieczność prowadzenia działań poza terenem szkoły). Wracając jednak do nauczycieli z Bostonu, można przypuszczać, że w pewnych sytuacjach sama chęć pomocy nie jest wystarczająca, a szkolenia oferowane im w ramach projektu SHIFA nie wyczerpują listy działań, które można podjąć, aby jeszcze lepiej przygotować ich do tego trudnego wyzwania, a tym samym wpłynąć na zwiększenie szans przemieszczonych dzieci na skuteczne poradzenie sobie z akulturacją i jej nieodłącznymi wyzwaniami. Warto zatem poświęcić nieco uwagi rozpatrzeniu ewentualności uzupełnienia już funkcjonujących (i, podkreślmy, dobrze sprawdzających się w działaniu) procedur o działania, które w nieco dłuższej perspektywie czasowej mogłyby się przyczynić, do uzyskania jeszcze lepszych rezultatów w kontekście udzielania wszechstronnego, wielopłaszczyznowego wsparcia przemieszczonym dzieciom przez nauczycieli oraz szeroko pojmowane środowisko szkolne (lub przedszkolne).

Kształcenie społeczno-emocjonalne jako proces budujący pozytywny klimat szkoły

W ostatnich latach bardzo duży rozgłos zyskuje koncepcja, której korzenie tkwią w trafnym zidentyfikowaniu korzyści wynikających z plastyczności (podatności na kształtowanie i rozwijanie) niektórych z kluczowych właściwości wewnętrznych, a zwłaszcza inteligencji emocjonalnej (wraz z będącymi jej pochodną kompetencjami emocjonalnymi) (por. Madalińska-Michalak i Górska, 2012, s. 81–107) oraz kompetencji społecznych. CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), organizacja zajmująca się popularyzowaniem tej szczególnej formy rozwijania ludzkiego potencjału, definiuje kształcenie społeczno-emocjonalne (ang. *social-emotional learning* – SEL) jako proces, dzięki któremu zarówno dzieci (uczniowie), jak i dorośli (nauczyciele i pozostali personel szkolny, a także rodzice) mogą zdobyć, a następnie efektywnie wykorzystywać w codziennym działaniu wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do kształtowania pięciu kluczowych obszarów, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie każdego człowieka, niezależnie od etapu rozwojowego, na którym obecnie się on znajduje. Te obszary to:

- samoświadomość,
- zarządzanie sobą,
- świadomość społeczna,
- umiejętności interpersonalne,

- podejmowanie odpowiedzialnych decyzji (CASEL, 2015, s. 1–2; Kress i Elias, 2006, s. 593–594; por. Kwiatkowski, 2016, s. 122–125).

Kształcenie społeczno-emocjonalne ma na celu przede wszystkim pomoc uczniom w optymalizacji ich szeroko rozumianych osiągnięć szkolnych (a także, już po zakończeniu edukacji, osiągnięć zawodowych) poprzez wzmocnienie niezbędnych w tym procesie kompetencji. Pozytywne rezultaty wdrażania programów z nurtu SEL w szkołach na terenie całych Stanów Zjednoczonych (kraju, który w największym stopniu przyczynił się do położenia fundamentów pod SEL i popularyzowania jego licznych efektów w skali świata) przyniosły skutek między innymi pod postacią prawnego usankcjonowania ich stałego miejsca w tamtejszym systemie edukacji. Wystarczy wspomnieć, że w 2015 roku Kongres Stanów Zjednoczonych uchwalił ustawę Supporting Emotional Learning Act or Academic, Social, and Emotional Learning Act wspierającą postulat trwałego wpisania SEL do standardowych funkcji placówek oświatowych. Wśród wielu korzyści płynących z umiejętnego wdrożenia właściwie dobranego do wieku uczniów, do założonych celów czy do potencjału szkoły programu (lista potencjalnych możliwości jest tu dość duża – por. CASEL, 2013, s. 42–65), na szczególną uwagę zasługują przede wszystkim:

- wzrost kompetencji społeczno-emocjonalnych (na przykład samokontroli czy umiejętności interpersonalnych),
- nasilenie pozytywnych postaw w stosunku do siebie samego oraz w stosunku do innych ludzi (na przykład wzrost częstotliwości prezentowania zachowań prospołecznych),
- nasilenie częstotliwości pozytywnych zachowań społecznych (na przykład częstsza i bardziej owocna współpraca z innymi ludźmi),
- zmniejszona częstotliwość niepożądanych zachowań (na przykład agresywnych),
- obniżenie poziomu negatywnych emocji (niższy poziom lęku, mniej symptomów depresji),
- lepsza regulacja emocji i radzenie sobie ze stresem (wynikające przede wszystkim z większej świadomości własnych procesów emocjonalnych i umiejętności kierowania ich przebiegiem),
- istotnie wyższe osiągnięcia szkolne (lepsze oceny, większa aktywność podczas lekcji i tym podobne) (Payton i in., 2008, s. 6–7).

Zgodnie z przytoczoną powyżej definicją SEL oddziaływania wpisane w poszczególne, zaprojektowane w ramach tej szerokiej inicjatywy programy

skierowane są przede wszystkim do dzieci, ale odnoszą się także do kształcących je nauczycieli, którzy – jeśli mają efektywnie wykonywać wynikające z nich obowiązki – sami muszą dysponować wysokim poziomem kluczowych dla kształcenia społeczno-emocjonalnego umiejętności i kompetencji. Wracamy zatem do jednej z głównych tez niniejszego tekstu, stanowiącej, że katalog biegłości, które powinien opanować współczesny nauczyciel, dalece wykracza poza jego tradycyjnie pojmowane funkcje. Jak wspomniano już wcześniej, to właśnie na nauczycielu spoczywa główna odpowiedzialność za stworzenie podczas prowadzonej przez niego lekcji pozytywnego klimatu emocjonalnego (ang. *classroom emotional climate*), co jest możliwe tylko w sytuacji, w której interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniami odznaczają się wysoką jakością. Podstawowym warunkiem jej osiągnięcia jest właśnie wysoki poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych samego nauczyciela. Jak podkreśliła Nel Noddings (1992 za: Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson i Salovey 2011, s. 27), cele szkoły związane z nauczaniem nie mogą zostać w pełni zrealizowane, dopóki nauczyciel nie będzie w stanie zapewnić w klasie atmosfery o charakterze wspierającym, zarówno ze społecznego, jak i z emocjonalnego punktu widzenia. Wśród kluczowych korzyści płynących ze stworzenia przez nauczyciela pozytywnego klimatu emocjonalnego znaleźć można:

- poprawienie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- zmniejszenie częstotliwości agresywnych zachowań,
- lepszą adaptację do warunków panujących w szkole i w klasie lekcyjnej,
- wzrost poziomu motywacji,
- większe zaangażowanie w aktywności szkolne,
- nowe obszary zainteresowań i większą przyjemność ze zdobywania nowej wiedzy,
- większe osiągnięcia szkolne (Brackett i in., 2011, s. 27).

Jeżeli przyjmiemy, że wśród nauczycieli i innych specjalistów zajmujących się edukacją oraz pracą z dziećmi i młodzieżą istnieje powszechna zgoda co do tego, że idea kształcenia społeczno-emocjonalnego jest słuszna, a dowody empiryczne wskazują na wysoką efektywność bazujących na niej metod pracy z uczniami (czego efektem jest wspomniany wcześniej odnoszący się do SEL akt legislacyjny amerykańskiego kongresu), to całkowicie naturalna powinna być również konstatacja stanowiąca, że jej założenia powinny być wykorzystywane także w pracy z dziećmi przesiedlonymi. U podstaw SEL tkwi bowiem teza, że każde dziecko ma pełne prawo do uzyskania wszelkiego wsparcia, niezbędnego w procesie urzeczywistniania swojego potencjału. W szerokiej kategorii „dzieci” (żyjących w

krajach cywilizowanych, w których panuje pokój i względny dobrobyt – nie możemy tu zatem na przykład o tych dzieciach, które żyją w rejonach ogarniętych wojną, stanowiących zupełnie inną jakościowo kategorię) trudno znaleźć jakąkolwiek inną grupę, która jak dzieci somalijskie przesiedlone w rejon Bostonu zasługuje na otoczenie przez nauczyciela tak troskliwą opieką, na okazanie im przez niego daleko idącego zrozumienia oraz wkroczenie na wyżyny własnych kompetencji, by był w stanie stworzyć im warunki, w których owe dzieci będą mogły rozpocząć normalne, pozbawione lęku i stresu życie. Wystarczy spojrzeć na wyliczone powyżej kluczowe korzyści płynące z wdrożenia metod kształcenia społeczno-emocjonalnego oraz ze stworzenia w klasie sprzyjającego emocjonalnie klimatu, by dostrzec, jak wiele z nich ma istotne znaczenie z perspektywy opisanej wcześniej pomyślnej akulturacji (na przykład lepsza regulacja emocji czy wzrost umiejętności radzenia sobie ze stresem). Jeżeli więc zgadzamy się co do tego, że ogół dzieci i młodzieży zasługuje na traktowanie zgodne z ideałami SEL, to zasługują na nie tym bardziej te dzieci, które zostały pokrzywdzone przez los, doświadczyły wojny, tułaczki, terroru czy głodu. W ich przypadku uczęszczanie do szkoły, w której idee kształcenia społeczno-emocjonalnego urzeczywistniane są na każdym kroku, jest swoistym być albo nie być, warunkującym poradzenie sobie z traumą i skuteczną, satysfakcjonującą akulturację. Jak widać, centralną postacią jest w tym procesie nauczyciel.

W związku z tym programy takie jak projekt SHIFA powinny zostać rozbudowane o szeroko zakrojone szkolenia z zakresu SEL. Oczywiście nauczyciele biorący udział w analizowanym w poprzednim podrozdziale programie uczestniczą w różnorodnych szkoleniach mających na celu możliwie najlepsze przygotowanie ich do wyzwań nierozzerwalnie związanych z nauczaniem dzieci przesiedlonych, ale pełne uwzględnienie postulatów SEL wydaje się bardzo dobrym dopełnieniem rozwiązań zastosowanych w SHIFA. Ponadto warto zastanowić się nad ewentualnym stworzeniem od podstaw takiego programu, który łącząc w sobie elementy tak SEL, jak i SHIFA, mógłby być stosowany właśnie w tych placówkach edukacyjnych, które mają przyjąć lub już przyjęły w szeregi swoich uczniów dzieci przesiedlone w ramach działań UNHCR. Można założyć, że taki program mógłby pozytywnie wpłynąć na funkcjonowanie następujących grup, które powinny zostać objęte jego oddziaływaniami:

- Przesiedlone dzieci / uczniowie – udział w programie zapewniłby im możliwość kształtowania adaptacyjnych postaw i nabywania umiejętności niezbędnych w procesie szeroko pojmowanego zarządzania swoimi emocjami (na przykład rozumienie emocji czy regulowanie ich natężenia) oraz radzenia sobie ze

stresem, co w sytuacji jego chronicznej postaci wynikającej z ich doświadczeń sprzed przesiedlenia, wzmocnionego potem dodatkowo przez napięcia akulturacyjne, jest kwestią o kluczowym znaczeniu. Można założyć, że w części przypadków wysokie umiejętności z tego obszaru mogłyby sprawić, że terapia nie byłaby konieczna, a nawet jeśli – trwałaby znacznie krócej. Z kolei wszystkie kompetencje składające się na samoświadomość, świadomość społeczną czy umiejętności interpersonalne z pewnością okazałyby się bardzo przydatne i pomocne w procesie nawiązywania pozytywnych relacji w nowym otoczeniu (także poza szkołą), co uznać należy za czynnik trudny do pominięcia z perspektywy akulturacji. Można przyjąć bowiem, że przyjaźń z miejscowymi rówieśnikami oraz wsparcie okazywane przez nich w rozmaitych sytuacjach mogłyby uczynić proces osvajania się z nowym środowiskiem społecznym nie tylko prostszym, ale także znacznie bardziej przyjemnym.

- Rodzice przesiedlonych dzieci – wszystkie kompetencje rdzeniowe SEL wydają się kluczowe także w przypadku członków tej grupy, zarówno z punktu widzenia ich dobrostanu i optymalnej adaptacji do nowych warunków życia, jak i z perspektywy budowania relacji z ich dziećmi, które w codzienności upływającej pod znakiem zmagania w procesie akulturacji (ale także już po jego zakończeniu) potrzebują szerokiego wsparcia, zrozumienia i emocjonalnej bliskości swoich rodziców. Podobnie jak w przypadku projektu SHIFA rodzice angażowani byłiby w stały kontakt ze szkołą oraz zatrudnionymi w niej nauczycielami i pozostałymi specjalistami pracującymi z ich dziećmi. Wydaje się oczywiste, że uwzględnienie ich uczestnictwa w analizowanym szkoleniu byłoby korzystne z perspektywy tego procesu, co w efekcie przełożyłoby się na lepszą współpracę ze szkołą, prowadzącą do stworzenia dzieciom optymalnych warunków do nauki i adaptacji do nowych okoliczności).
- Nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły (włącznie z administracją) – wyposażenie nauczycieli w wiedzę na temat kultury, z jakiej wywodzą się przesiedleni uczniowie, oraz panujących w niej zwyczajów czy norm społecznych ma z pewnością znaczenie pierwszorzędne i dlatego w projekcie SHIFA uwzględniono szkolenia z tego zakresu. Wydaje się, że odpowiednim uzupełnieniem byłyby w tym zakresie zaawansowana wiedza, a także wysoce rozwinięte umiejętności i kompetencje społeczne odnoszące się do szeroko pojmowanych emocji (ich przeżywania, wyrażania, rozpoznawania czy reagowania na nie w sposób możliwie najbardziej empatyczny), niezbędne w procesie właściwego zrozumienia przez nauczycieli zarówno minionych doświadczeń ich uczniów (wywierających tak ogromny wpływ na ich codzienne funkcjonowanie), jak

- i tych, które są ich udziałem już po przesiedleniu, a także w procesie adekwatnego reagowania na wyrażane przez ich uczniów emocje. Jak wspomniano już wcześniej, to na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za stworzenie w prowadzonej przez siebie klasie atmosfery bezpieczeństwa, przynależności i bliskości, która jest tak ważna z punktu widzenia dbania o dobrostan oraz o optymalizację osiągnięć wszystkich uczniów, nie tylko tych przesiedlonych. Wydaje się oczywiste, że dodatkowe szkolenia z zakresu kształcenia społeczno-emocjonalnego mają w tym obszarze znaczenie kluczowe i stanowią determinantę powodzenia w tym procesie. Warto w tym miejscu podkreślić, że współczesny nauczyciel często musi wcielać się także w rolę psychologa, ponieważ jego uczniowie, obdarzając go zaufaniem (oczywiście nie dotyczy to wszystkich nauczycieli), z różnymi problemami – od tych związanych ze szkołą począwszy na osobistych, często poważnych, skończywszy, – w naturalny sposób zwracają się właśnie do niego, a nie do rzadko widywanego szkolnego psychologa. Konieczność wcielania się przez nauczyciela w tę rolę jest kolejnym powodem, by ten stale rozszerzał zakres swoich powinności. Nie ulega wątpliwości, że zrealizowanie odpowiednio zaprojektowanego programu kształcenia społeczno-emocjonalnego jest w takich sytuacjach czynnikiem wpływającym niezwykle korzystnie na wszelkie podejmowane przez nauczyciela w analizowanej materii działania. W szkoleniach z zakresu SEL uczestniczyć powinni wszyscy pracownicy szkoły. Tylko bowiem w sytuacji, w której od wszystkich zatrudnionych w niej osób będzie płynął spójny przekaz, można liczyć na pełne powodzenie całego procesu. W przeciwnym wypadku nieumiejętne, wynikające ze złej woli lub zwykłej niewiedzy działania nawet jednego pracownika szkoły sprawić mogą, że akulturacja jednego czy większej liczby przesiedlonych uczniów zostanie znacznie utrudniona.
- Pozostali uczniowie – obok oczywistych korzyści z uczestnictwa w programach SEL, takich jak choćby wyższe osiągnięcia szkolne, wyższy poziom optymizmu, empatii czy poczucia własnej skuteczności, miejscowi uczniowie mogą bez wątpienia wiele zyskać na uczęszczaniu do szkoły o etnicznej różnorodności (na przykład poprzez poznanie innych kultur, co sprzyja choćby walce z uprzedzeniami, czy zyskanie szerszej wiedzy o świecie). Z kolei ich przesiedleni szkolni koledzy z pewnością czuliby się mile widziani w szkole, której uczniów charakteryzuje wysoki poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych (jednym z elementów rdzeniowej cechy SEL, jaką jest świadomość społeczna, jest szacunek do odmienności i umiejętność przyjmowania perspektywy innych ludzi czy grup). W takim środowisku szybciej zdobyliby

przyjaciół, co przyczynić by się mogło do wzrostu poczucia przynależności do nowej klasy i szkoły, a w szerszej i nieco dłuższej perspektywie także do danej społeczności czy wreszcie – do całego społeczeństwa.

Podsumowanie

Nawiązując ponownie do zarysowanego we wprowadzeniu tematu przewodniego, należy, odnosząc się do danych i propozycji zawartych w poprzednich podrozdziałach, wyraźnie podkreślić, że proces zawodowego rozwoju nauczycieli ma charakter ustawiczny i wiąże się z koniecznością stałego rozszerzania zasobów wcześniej nabytej wiedzy, opanowywania nowych umiejętności i kompetencji społecznych oraz rozwijania repertuaru ściśle na nich bazujących zachowań. Przykład pracy z dziećmi przesiedlonymi z Somalii bardzo klarownie pokazuje, z jak skomplikowanymi i trudnymi sytuacjami oraz z jak szczególnymi i wymagającymi wyjątkowej opieki uczniami może mieć do czynienia współczesny nauczyciel. Wydaje się zatem oczywistym wnioskiem, że już na etapie studiów pedagogicznych czy – szerzej – wszystkich specjalności przygotowujących do pracy w przedszkolu i szkole uwzględniane powinny być różnorodne typy zajęć (wykłady, ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria) ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych przyszlých nauczycieli. Skoro w Polsce na etapie rekrutacji nie jest obecnie możliwe zdiagnozowanie poszczególnych cech kandydata na studia (w procesie rekrutacji tego typu informacje nie są brane pod uwagę), a w dłuższej perspektywie – do zawodu, należy uczynić wszystko, co tylko leży w gestii danej uczelni, żeby zadbać o rozwijanie wewnętrznych właściwości, kluczowych z punktu widzenia nauczycielskiej efektywności w szeroko pojętej pracy z dziećmi i młodzieżą. Tylko w takim przypadku organy wydziałów odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli będą mogły z czystym sumieniem nadać poszczególnym ze swoich absolwentów uprawnienia do wykonywania zawodu.

Nawet jeżeli w swojej codziennej praktyce dany nauczyciel nie będzie miał okazji do pracy z dziećmi potrzebującymi wsparcia tak bardzo, jak ma to miejsce w przypadku dzieci-uchodźców z całym bagażem ich negatywnych doświadczeń, to z pewnością wiedza, umiejętności i rozliczne kompetencje nabywane przez niego w trakcie kształcenia społeczno-emocjonalnego okażą się przydatne w niemal wszystkich sytuacjach szkolnych. Zawód nauczyciela jest profesją społeczną, zatem istotą jego wykonywania jest nieustanna praca z ludźmi, a przede wszystkim – z dziećmi. Intensywne kontakty interpersonalne, stała i często niełatwa interakcja z różnymi podmiotami (dyрекcją czy rodzicami), obfitujący w trudne i

niedające się przewidzieć sytuacje standardowy dzień pracy, a także wiele innych czynników – wszystko to sprawia, że każdy nauczyciel, niezależnie, czy zdaje sobie z tego sprawę, czy nie, potrzebuje narzędzi niezbędnych do poradzenia sobie z każdym z tych wyzwań. Wcielenie w życie idei kształcenia społeczno-emocjonalnego, zarówno w stosunku do nauczycieli, jak i ich uczniów, wydaje się remedium na potencjalne trudności, których nauczyciele mogą doświadczać w swojej codziennej pracy.

Literatura przedmiotu

- American Psychological Association (2010). *Resilience and recovery after war: Refugee children and families in the United States*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Australian Childhood Foundation (2011). *Trauma in the context of war and relocation – addressing the needs of refugee students*. Richmond: Australian Childhood Foundation.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology. An International Review*, no. 46 (1)/1997, s. 5–34.
- Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 16 nr 38, s. 11–26.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, vol. 46.1, s. 27–36.
- Bronstein, I., Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 4, s. 44–56.
- CASEL (2013). *CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- CASEL (2015). *CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Cieślińska, J. (2013). Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych. *Studia Edukacyjne*, nr 27, s. 95–112.
- CIVIC (2011). *Civilian harm in Somalia: Creating an appropriate response*. Washington, D.C.: Campaign for Innocent Victims in Conflict (CIVIC).

- Ellis, B. H., Miller, A. B., Baldwin, H., Abdi, S. (2011). New directions in refugee mental health services: Overcoming barriers to engagement. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, s. 69–85.
- FFP (2016). *Fragile State Index 2016*. Washington, D.C.: The Fund for Peace.
- Institute for Economics and Peace (2016a). *Global Peace Index*. Sydney: Institute for Economics and Peace.
- Institute for Economics and Peace (2016b). *Global Terrorism Index 2016*. Sydney: Institute for Economics and Peace.
- Kia-Keating, M., Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12 (1), s. 29–43.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., Dziennik Ustaw z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku. Dz.U. z 1991 r., nr 120 poz. 526.
- Kress, J. S., Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In: W. Damon i R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume Four* (s. 592–619). New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. T. (2016). Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 2, s. 109–136.
- Kwiatkowski, S. T. (2017). Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli. W: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 125–158). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Murray, K. E., Davidson, G. R., Schweitzer, R. D. (2008). *Psychological wellbeing of refugees resettling in Australia. A literature review prepared for the Australian Psychological Society*. Melbourne: The Australian Psychological Society Ltd.
- NCTSN (2005). *Mental Health Interventions for Refugee Children in Resettlement*. Los Angeles: National Center for Child Traumatic Stress.
- Nowakowska-Siuta, R. (2015). Racjonalność emancypacyjna w perspektywie porównawczej. W: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej* (s. 7–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Osofsky, J. D. (1999). The Impact of Violence on Children. *The Future of Children*, vol. 9, no. 3, s. 33–49.

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific research*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Rogers-Sirin, L., Ryce, P., Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In: R. Dimitrova, M. Bender, M. van de Vijver i J. R. Fons (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families* (s. 11–30), New York: Springer Science+Business Media.
- UNHCR, Figures at a glance, www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html (dostęp: 29.10.2017).
- UNHCR (1993). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNHCR (2010). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNHCR (2011). *UNHCR Resettlement Handbook. Division of International Protection*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF (2016). *Situation analysis of children in Somalia*. New York: UNICEF.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1189.
- Women's Commission for Refugee Women and Children (2004). *Global Survey on Education in Emergencies*. Washington, D.C.: Women's Commission for Refugee Women and Children International Rescue Committee.
- Zimbardo, P., Johnson, R. L., McCann, V. (2013). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 1, *Podstawy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.