

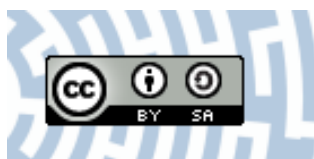


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Uczeń uchodźca - doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułożenie szkoły

Author: Ewa Bielska

Citation style: Bielska Ewa. (2019). Uczeń uchodźca - doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułożenie szkoły. W: I. Przybylska (red.), "Kultura emocjonalna szkoły - czasoprzestrzeń doświadczania emocji" (S. 101-117). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

Rozdział V

Uczeń uchodźca – doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułożenie szkoły

EWA BIELSKA

Institut Pedagogiki

Uniwersytet Śląski, Katowice

Wprowadzenie

Stanowiąca temat przewodni niniejszego tomu **kultura emocjonalna szkoły** jest kategorią sugerującą konieczność podjęcia studiów interdyscyplinarnych, w które wpisane są odniesienia psychologiczne, socjologiczne, antropologiczne, ekonomiczne oraz pedagogiczne. Przedmiotem analiz prezentowanych w niniejszym artykule są emocje towarzyszące szkolnemu funkcjonowaniu uczniów w sytuacji uchodźczej, określające tym samym przebieg procesu socjalizacji, wychowania, oraz stanowiące komponent doświadczenia i przeżyć podmiotów (zarówno uczniów, jak i nauczycieli) w sytuacji szkolne zaangażowanych. Celem przedstawionych analiz jest dokonanie charakterystyki emocjonalnego kontekstu funkcjonowania ucznia w sytuacji uchodźczej w szkole oraz wyeksponowanie matryc pracy z dziećmi i adolescentami, którzy osiedlili się w nowym dla siebie kontekście społecznym i kulturowym. W przedstawionej analizie znajdują się nawiązania do literatury zarówno najnowszej, jak również do sprawozdań z badań przeprowadzanych w latach 90. XX wieku (głównie nawiązujących do kontekstu migracji uchodźczej będącej konsekwencją wojny domowej na terenie byłej Jugosławii). Z uwagi na fakt, że problematyka pracy z uchodźcami jest w Polsce stosunkowo nowa i zapewne, jeżeli zostanie wprowadzona w sposób systematyczny, będzie bazowała na strategii modernizacji, uważam, że wnioski uzyskane w badaniach prowadzonych nawet już dwie dekady wstecz mogą być w nowo tworzonej systemie pomocne¹.

¹ Złożoność problematyki pracy z dziećmi i adolescentami znajdującymi się w sytuacji uchodźczej jest podkreślana nie tylko w *stricte* naukowej literaturze przedmiotu, ale także podnoszona jest w publicystyce, por. np. M.K. NOWAK: „*Niegrzeczne? One wyją z bólu*” dla uchodź-

Tekst składa się z trzech części. Przedmiotem pierwszej z nich są komponenty sytuacji uchodźczej, towarzyszące jej przeżycia oraz związane z nimi emocje. Przedmiot drugiej części stanowi interdyscyplinarne ułożenie kategorii emocji, zaś treść trzeciej części została odniesiona do problematyki instytucjonalnych uwarunkowań przebiegu procesów socjalizacji, wychowania, pomocy, alokacji i segregacji mających miejsce w szkole.

Wybrane komponenty doświadczenia uchodźczego dzieci

Uchodźstwo stanowi naturalny element funkcjonowania w kontekście nowoczesnych państw narodowych oraz ponowoczesnych struktur funkcjonujących w systemie rzeczywistości zglobalizowanej. Przygotowanie systemu edukacyjnego do pracy z uczniem znajdującym się w sytuacji uchodźczej jest zatem elementem adekwatności cywilizacyjnej oraz związanych z nią kompetencji. Według danych UNICEF od 2015 roku do Europy w ramach migracji przybyło ok. 1,5 miliona osób, samą drogą śródziemnomorską do Europy przybyło 395 tysięcy dzieci². Z kolei dane UNHCR wskazują, że w 2015 roku w strukturze wiekowej uchodźców z Syrii 52% stanowiły osoby niepełnoletnie³. W strukturze sytuacji uchodźczej można wyróżnić typowo następujące po sobie fazy: faza poprzedzająca decyzję o upuszczeniu dotychczasowego miejsca zamieszkania, faza wędrowki uchodźczej, faza alokacji, a także faza repatriacji. Wiele badań, których przedmiotem są elementy sytuacji uchodźczej, wskazuje na specyficzne uwarunkowania stresu w poszczególnych fazach⁴. Uchodźstwo ulokowane jest w złożonym systemie zmiennych politycznych, kulturowych, ekonomicznych i interpersonalnych. Dodatkowo (nawiązując do pracy Leona i Rebekki Grinberg) Vamik D. Volkan stawia tezę, że sytuacja dziecka uchodźcy jest specyficzna (w porównaniu z sytuacją osób dorosłych), ponieważ uchodźstwo zawsze znajduje się poza kontekstem jego decyzyjności. W przypadku osób dorosłych możemy mówić o decyzji o mi-

czych dzieci polska szkoła to kolejna trauma. Jak pomóc? OKO.PRESS 08.02.2019 <https://oko.press/niegrzeczne-one-wyja-z-bolu/> [dostęp: 30.09.2019]

² UNICEF: *Data Gaps and Mixed Migration Between West and North Africa and Europe*. <https://data.unicef.org/resources/data-gaps-and-mixed-migration/> [dostęp: 10.01.2019], s. 1.

³ Podają za: *Population Profile: Syrian Refugees*. Citizenship and Migration Canada 2015, s. 6.

⁴ Por. B.H. ELLIS, A.B. MILLER, H. BALDWIN, S. ABDI: *New Direction in Refugee Youth Mental Health Services: Overcoming Barriers to Engagement*. "Journal of Child and Adolescent Trauma" 2011, Vol. 4; M. HASANOVIĆ, I. PAJEVIĆ, S. PAVLOVIĆ: *The Acculturation and Repatriation Problems and School Behavioral Problems Reported from Teachers Among Repatriated Refugee Adolescents in Bosnia-Herzegovina*. "Trauma and Emergency Care" 2017, Vol. 2.

gracji uchodźczej (która jest wyborem), z kolei w przypadku dzieci uchodźstwo zawsze jest koniecznością⁵.

Osoby niepełnoletnie (dzieci i adolescenty) znajdujące się w sytuacji uchodźczej najczęściej były świadkami sytuacji wojennych oraz okoliczności związanych z przemocą polityczną, są to osoby opuszczające środowiska, w których struktura społeczna uległa skrajnej dezorganizacji, gdzie konsekwencją wojny lub działania reżimów politycznych jest rozdzielenie rodzin, a jednostki nie mają dostępu do efektywnego systemu wsparcia. Są to doświadczenia, którym towarzyszy ekspozycja na zdarzenia traumatyzujące, stanowiące zagrożenie dla zdrowia i życia oraz ryzyko wystąpienia poczucia bezsilności⁶. Jak wskazują wyniki badań diagnostycznych prowadzonych na próbach uchodźców (dzieci, młodzieży, osób dorosłych) przebywających w Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i Kanadzie, wśród najczęściej występujących zdarzeń, z jakimi zetknęli się badani, były doświadczenia wojenne, bycie świadkiem eksplozji lub pożaru, doznanie napaści fizycznej oraz napaści przy użyciu broni, bycie poddawanyemu torturom, nagła śmierć bliskiej osoby, bycie świadkiem nagłej śmierci innych osób w wyniku ataku, bycie więzionym, umieszczenie w obozie koncentracyjnym, uczestnictwo w wypadku związanym z transportem, doświadczenie stanowiące zagrożenie dla życia, konieczność odbywania długiego, wycieńczającego marszu, znajdowanie się w zasięgu strażów z broni, przemocowe pozbawienie własności, bycie świadkiem przemocy wobec innej osoby, bycie świadkiem śmierci innej osoby, doznawanie przemocy fizycznej lub bycie torturowanym, bycie pozbawionym dostępu do żywności lub wody⁷. Hasanović wskazuje, że wśród najczęściej występujących wojennych (z lat 1992–1995) doświadczeń dzieci z terenów Bośni i Hercegowiny wyodrębnić można: utratę ojca w wyniku okoliczności wojennych (śmierć lub zaginięcie), utratę innych członków rodziny, odniesienie przez ojca poważnych obrażeń fizycznych, przymusowe opuszczenie miejsca zamieszkania, separacja od rodziny i innych bliskich osób, wypędzenie z domu, przebywanie w obozie dla uchodźców, życie w niekomfortowych warunkach w kraju docelowym (bądź transferowym) związanym z migracją uchodźczą⁸. Badania prowadzone w Bostonie, Massachusetts, Portland i Maine na próbie uczniów,

⁵ V.D. VOLKAN: *Immigrants and Refugees. Trauma, Perennial Mourning, Prejudice, and Border Psychology*. London, Karnac Books Ltd. 2017, s. 3.

⁶ M. HASANOVIĆ: *Psychological Consequences of War-Traumatized Children and Adolescents in Bosnia and Herzegovina*. "Acta Medica Academica" 2011, s. 45–46.

⁷ D. VOJVODA et al.: *Posttraumatic Stress Disorder in Bosnian Refugees 3 ½ Years After Resettlement*. "Journal of Rehabilitation Research and Development" 2008, Vol. 45, No. 3, s. 421–422; D.-S. TEODORESCU et al.: *Mental Health Problems and Post-Migration Stress Among Multi-traumatized Refugees Attending Outpatient Clinics Upon Resettlement to Norway*. "Scandinavian Journal of Psychology" 2012, Vol. 53, s. 316.

⁸ M. HASANOVIĆ: *Psychological Consequences of War-Traumatized Children and Adolescents...*, s. 47.

będących uchodźcami z Somalii wskazują, że średnio każdy z przedstawicieli próby badawczej doznał ponad 7 zdarzeń stanowiących istotne zagrożenie dla zdrowia i życia własnego lub innych osób. Najczęściej były to: śmierć członka rodziny, konieczność ucieczki przed terrorem, sytuacjami wojennymi i przesładowaniami, pozbawienie opieki ze strony bliskich, posiadanie bliskiej osoby, która została zabita, utrata ważnego mienia, bycie świadkiem poważnego zranienia innej osoby, rzadziej wskazywane były okoliczności związane z posługiwaniem się bronią przez dzieci oraz funkcjonowaniem w sytuacji skrajnej deprivacji podstawowych potrzeb (zwłaszcza brak dostępu do wody i żywności, którego doświadczając badany doznawał obaw o własne życie)⁹. Badania prowadzone na próbie 77 syryjskich dzieci i adolescentów (w wieku 7–17 lat) przebywających w Turcji wskazują, że najczęściej byli oni świadkami następujących zdarzeń potencjalnie traumatyzujących: śmierć członka rodziny, słyszenie dźwięków strażów z broni lub bombardowania, bycie świadkiem poważnego zranienia innych osób (widzenie ciał osób poważnie zranionych), doznawanie przemocy fizycznej lub psychicznej ze strony innej osoby (bycie bitym, poniżanym), bycie świadkiem przemocy skierowanej wobec innej osoby, bycie świadkiem zabicia innej osoby. Dodatkowo 85% badanych deklarowało, że w kraju pochodzenia pozostali ich bliscy¹⁰. Sytuacja uchodźcza oddziałuje na liczne aspekty psychospołecznej kondycji dzieci i młodzieży, łączy się z ryzykiem utraty zdrowia (między innymi w związku z brakiem dostępu do opieki medycznej lub do szczepień w krajach, gdzie mają miejsce konflikty zbrojne), deprivacją elementarnych potrzeb (ograniczonym dostępem do żywności, wody, środków higienicznych), z ryzykiem doznawania przemocy i eksploatacji (jako taniej siły roboczej lub poprzez włączanie dzieci do ról militarnych), ograniczonym dostępem do instytucji edukacyjnych (w badaniach prowadzonych na próbie dzieci syryjskich w czasie realizacji procesu badawczego 50% dzieci i adolescentów nie miało dostępu do instytucji edukacyjnej)¹¹.

Zdarzenia potencjalnie traumatyzujące, w których uczestniczą dzieci, związane są z kontekstem poprzedzającym decyzję o migracji, z kontekstem związanym z przemieszczaniem się do kraju docelowego oraz z kontekstem pobytu w kraju docelowym. W specyficznej sytuacji znajdują się dzieci uchodźcy pozbawione opieki osoby dorosłej. Według danych UNICEF w 2015 i 2016 roku w ponad 80 krajach samotnie w sytuacji migracji uchodź-

⁹ M. KIA-KEATING, B.H. ELLIS: *Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment*. "Clinical Child Psychology and Psychiatry" 2007, Vol. 12, No. 1, s. 35.

¹⁰ V. ÇERI, S. NASIROĞLU: *The Number of War-Related Traumatic Events is Associated with Increased Behavioural but not Emotional Problems Among Syrian Refugee Children Years After Settlement*. "Archives of Clinical Psychiatry" 2018, Vol. 45, No. 4, s. 101–102.

¹¹ A.M. ELSAFTI et al.: *Children in the Syrian Civil War: The Familial, Educational, and Public Health Impact of Ongoing Violence*. "Disaster Medicine and Public Health Preparedness" 2016, Vol. 10, No. 6, s. 874–877.

czej znajdowało się około 300 tysięcy dzieci¹². Frederikke Jarlby, Simone Goo- sen, Katherine Vitus i Signe Smith Jervelund wskazują na szczególne narażenie dzieci migrujących samotnie na doznanie depresji, lęków, zespołu stresu posttraumatycznego (PTSD), somatyzację oraz stresu psychospołecznego. Są to stany, które są przez dzieci przeżywane zarówno podczas wędrówki uchodźczej, w obozach przejściowych (gdzie funkcjonują w warunkach dep- przywacji potrzeb, narażone są na ryzyko doznawania dyskryminacji oraz do- znają stresujących procedur azytowych), jak również już po osiedleniu się w kraju przyjmującym¹³. Dzieci uczestnicząc w sytuacjach traumatyzujących, doznają intensywnego lęku i poczucia bezsilności. Oprócz sytuacji związa- nych z utratą kontaktu z bliskimi podczas wędrówki uchodźczej, kolejną oko- licznością jest ryzyko przymusowej separacji dzieci od rodziców w sytuacji migracyjnej. Stanowi ona zagrożenie dla prawidłowego rozwoju więzi, pogłę- bia przeżywanie lęku i deprywację potrzeby bezpieczeństwa. Reakcja dzieci na rozłąkę może przebiegać w trzech fazach: ostrej fazie protestu, gdzie do- minuje lęk, płacz, przeżywanie silnego stresu, dziecko w tym czasie stara się odszukać opiekuna. W sytuacji, gdy separacja przedłuża się, dziecko wchodzi w fazę spowolnionych reakcji, zanika w tym czasie reakcja płaczu, dziecko nie poszukuje też uwagi innych osób dorosłych, w trzeciej fazie może wystą- pić pasywna reakcja wobec działań podejmowanych względem dziecka przez profesjonalnych opiekunów¹⁴.

Vamik D. Volkan, bazując na swojej wieloletniej pracy w środowisku uchodźców, wskazuje na typowe dla sytuacji uchodźczej doświadczanie ża- łoby i poczucia winy. Nawiązując do myśli Melanie Klein, wskazuje, że w do- świadczeniu uchodźczym może występować depresyjne poczucie winy lub prześladowcze poczucie winy. W przypadku depresyjnego poczucia winy do- minują emocje takie, jak smutek, żal, nostalgia, jednocześnie jednak jednost- ka zachowuje kontrolę nad swoją biografią, jest zdolna do podejmowania decy- zji, uwzględnia kryteria odpowiedzialności i jest zdolna do dokonywania dyskryminacji między przeszłością, w której żyła, a terażniejszością, w któ- rej jest ulokowana obecnie. Z kolei w przypadku prześladowczego poczu- cia winy jednostka oczekuje, że będzie doznawała kary w interakcji z innymi, dominujące emocje to rozpacz, strach, doznawanie wyrzutów sumienia. Jednostka ma trudności w oddzieleniu doświadczeń z przeszłości od obec-

¹² Podaję za: L.C.N. WOOD: *Impact of Punitive Immigration Policies, Parent-Child Separation and Child Detention on the Mental Health and Development of Children*. "BMJ Paediatrics Open" 2018, Vol. 2, s. 2.

¹³ F. JARLBY et al.: *What Can We Learn From Unaccompanied Refugee Adolescents' Perspectives on Mental Health Care In Exile?* "European Journal of Pediatrics" 2018, No. 12, s. 1768.

¹⁴ L.C.N. WOOD: *Impact of Punitive Immigration Policies, Parent-Child Separation and Child...*, s. 2-3.

nej sytuacji, w której funkcjonuje¹⁵. Wskazane dwa style przeżywania sytuacji uchodźczej specyficzne są wprawdzie dla osób dorosłych, jednak emocje wyrażane (bądź blokowane) przez znaczących innych oddziałują na przeżycia i stany emocjonalne dzieci.

Emocje jako kategoria o interdyscyplinarnym ułożeniu

W ujęciu chronologicznym pierwotnie studia nad problematyką emocji związane były z teorią psychologiczną, a w kontekście psychologii klinicznej i psychiatrii także ze specyficzną dla niej praktyką kliniczną. Później dopiero została podjęta w ramach socjologii, ekonomii oraz studiów historycznych¹⁶. Jean Laplanche i Jean-Bertrand Pontalis wskazują na specyfikę rozumienia pojęcia afektu w psychoanalizie, określając, że obejmuje on stany zarówno przyjemne, jak również przykre, określone, jak i nieokreślone, mogące uzyskiwać ekspresje w postaci ogólnego nastroju lub nagłych rozładowań. W ujęciu Zygmunta Freuda afekt stanowi obok wyobrażeń wyraz energii popędowej¹⁷. Władysław Łosiak na podstawie studiów różnych modeli paradygmatycznych wykorzystywanych w analizie emocji wyróżnia następujące perspektywy ich rozumienia: perspektywę motywacyjną, ewolucyjną, biologiczną, komponentową oraz społeczną. Z punktu widzenia niniejszej analizy szczególnie znaczące jest ujęcie motywacyjne, komponentowe oraz społeczne. W pierwszym z nich (nawiązując do teorii Nico H. Frijdy) emocje określają gotowość do działania, której komponentami są: aktywacja, gotowość poznawcza, tendencja do działania i pragnienia. U podstaw emocji znajdują się w przytaczanym ujęciu wartości odnoszone do innych ludzi, obiektów zewnętrznych ułożonych w otoczeniu oraz do celów działania. Emocje są wyzwalane bodźcami, które są znaczące w kontekście wartości. Kluczowe dla tak rozumianych emocji są także procesy poznawcze umożliwiające kodowanie zdarzeń oraz dokonywanie ich ewaluacji w kategoriach przyjemności lub przykrości. Emocje są analizowane poprzez odniesienia do praw, takich jak: prawo znaczenia sytuacyjnego, prawo ważności, prawo rzeczywistości, prawo zmiany, przyzwyczajenia i porównywania odczuć, prawo hedo-

¹⁵ V.D. VOLKAN: *Immigrants and Refugees. Trauma, Perennial Mourning, Prejudice, and Border Psychology...*, s. 9.

¹⁶ Por. A. RUSSELL HOCHSCHILD: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009; J.H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji*. Tłum. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009; M. ZAREMBA: *Wielka trwoga. Polska 1944–1947*. Kraków, Wydawnictwo Znak, ISP PAN 2012.

¹⁷ J. LAPLANCHE, J.-B. PONTALIS: *Słownik psychoanalizy*. Tłum. E. MODZELEWSKA, E. WOJCIECHOWSKA. Warszawa, WSiP 1996, s. 3.

nistycznej asymetrii, prawo zachowania impetu emocji, prawo zamknięcia, prawo zważania na konsekwencje, prawo minimalnego obciążenia oraz prawo maksymalnego zysku¹⁸. Odnosząc do kontekstu funkcjonowania w sytuacji uchodźczej, emocje w takiej sytuacji stanowią element zestawu czynników składających się na treść tendencji popychających i odpychających od podjęcia decyzji uchodźczej, w przypadku dzieci i młodzieży mogą być odnoszone do tendencji popychających i odpychających od aktywności szkolnej oraz wchodzenia w relacje z rówieśnikami.

W perspektywie komponentowej emocje rozumiane są jako składające się z wielu składników procesy, reakcje i zespoły zmian. W ujęciu Klaus Scherera komponentami emocji są procesy poznawcze, neurofizjologiczne, motywacyjne (związane z dyspozycją do działania), ekspresyjne i motoryczne (związane z mimiką, ekspresją wokalną) oraz komponent wyrażający się w subiektywnych odczuciach¹⁹. Scherer proponuje typologię emocji, w ramach której wyróżnia dwie kategorie: emocje estetyczne i użyteczne. Emocje estetyczne są pochodną uznania piękna obiektu, są to emocje takie, jak poruszenie, fascynacja, uwielbienie. Emocje użyteczne mają znaczenie dla przebiegu procesów adaptacyjnych, sprzyjają unikaniu czynników zagrażających, a w efekcie zachowaniu dobrostanu lub przeżyciu, są to emocje takie, jak: złość, strach, radość, obrzydzenie, smutek, wstyd, poczucie winy²⁰.

W ujęciu społecznym, głównie bazującym na teorii konstruktywizmu, w studiach nad emocjami podkreślane jest ich znaczenie komunikacyjne. Emocje są traktowane jako warunkowane społecznie i jako pochodna kultury i języka, mają one strukturę narracyjną i charakter skryptów, zaś konsensus kulturowy w zakresie rozumienia emocji jest traktowany jako ważny warunek komunikacji oraz funkcjonowania w rolach społecznych²¹.

Status przedmiotu zainteresowania w obrębie refleksji socjologicznej emocje uzyskały relatywnie późno, dopiero w latach 70. XX wieku²². Uznanie ich znaczenia w procesie wychowania było jednak sygnalizowane już wcześniej. W przygotowanej na przełomie lat 20. i 30. XX wieku pracy będącej jednym z pierwszych socjologicznych studiów procesów wychowania Florian Znaniński wskazał na znaczenie **harmonii uczuciowej, udzielanie innym własnych uczuć** oraz rozumiane jako **sympatia podzielenie uczuć innym osobom** jako czynników warunkujących postawę wychowawcy wobec wychowawcy i lokował komponenty emocjonalne w precyzyjnie przedstawionym

¹⁸ W. ŁOSIAK: *Psychologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 15–17.

¹⁹ K.R. SCHERER: *What Are Emotions? And How Can They Be Measured?* "Social Science Information" 2005, Vol. 44, No. 4, s. 698.

²⁰ Ibidem, s. 706; por. W. ŁOSIAK: *Psychologia emocji...*, s. 22.

²¹ W. ŁOSIAK: *Psychologia emocji...*, s. 23–24.

²² Por. J.H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji...*, s. 15–16.

systemie elementów składających się na stosunek wychowawczy²³. Jak zostanie to przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu, zwrócenie przez Znanieckiego uwagi na odnoszone do emocji elementy stosunku wychowawczego są inspirujące w kontekście współczesnych studiów, których przedmiotem jest **wtórny stres traumatyczny oraz zmęczenie współczuciem**.

Kontekst pracy pomocowej i kompensacyjnej z dzieckiem w sytuacji uchodźczej – wybrane aspekty

Szkoła jest instytucją ulokowaną w kontekście systemu społecznego, stanowi jego znaczący komponent, funkcjonuje w ramach określonej polityki oświatowej. Przypisane są jej jawne programy kształcenia i praktykowane programy ukryte, na które z kolei składają się zróżnicowane systemy postaw oraz systemy wiedzy (naukowej, potocznej, ideologicznej, dogmatycznej). W jej obrębie ulokowany jest system interakcji z instytucjonalnym przełożonym (nauczycielem) oraz rówieśnikami. Szkoły realizują szeroki zestaw funkcji. W klasycznym ujęciu socjologicznym Talcotta Parsonsa są nimi: funkcja socjalizacyjna, alokacyjna, selekcyjna oraz funkcja reorganizacji osobowości w kierunku wzorców i norm uniwersalistycznych²⁴. W literaturze wskazuje się na następujące czynniki stanowiące komponenty poczucia przynależności ucznia do struktury społeczno-kulturowej szkoły: poczucie więzi wyrażające się w osobistym zaangażowaniu w sytuacje szkolne, poczucie zobowiązań wyrażające się w uznaniu reguł i oczekiwań szkolnych, zaangażowanie wyrażające się w gotowości do uczestnictwa w aktywności szkolnej oraz chęci do udziału w zajęciach pozaszkolnych, oraz przekonaniu o wartości edukacji. Rozwinięcie wskazanych powyżej czynników, czyli poczucia przynależności, więzi, zobowiązań i zaangażowania, może być dla dzieci i adolescentów znajdujących się w sytuacji uchodźczej utrudnione ze względu na słabą znajomość lub w ogóle brak znajomości języka obowiązującego w kraju osiedlenia, różnice kulturowe, ryzyko doznawania dyskryminacji w środowisku szkoły²⁵.

Biorąc pod uwagę obecny kontekst polityki oświatowej, zgodnie z tekstem Ustawy Prawo Oświatowe osoby niepełnoletnie nie będące obywatelami polskimi podlegają obowiązkowi kształcenia oraz mają prawo do wychowa-

²³ F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. Warszawa, PWN 2001, s. 327.

²⁴ T. PARSONS: *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa, PWE 1969, s. 171–174.

²⁵ M. KIA-KEATING, B.H. ELLIS: *Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment...*, s. 30.

nia i opieki²⁶. Osoba niepełnoletnia znajdująca się w sytuacji uchodźczej ma zatem prawo do uzyskiwania wiedzy o świecie, rozwoju osobowości, prawo do uzyskiwania kompetencji umożliwiających ulokowanie w systemie rynku pracy, prawo dostępu do szeroko rozumianego systemu wsparcia, pomocy (społecznej, psychologicznej, materialnej) oraz opieki (rozumianej jako zaspokajanie potrzeb, których jednostka ze względu na uwarunkowania rozwojowe lub zdrowotne samodzielnie nie jest w stanie zaspokoić).

Uwzględniając przedmiot niniejszego artykułu, jakim jest odniesienie do kultury emocjonalnej szkoły, w bieżącej części uwaga zostanie zogniskowana na aspekcie wsparcia emocjonalnego udzielanego uczniom w sytuacji uchodźczej w środowisku szkoły. Uwzględnione zostaną zarówno specyficzne, związane z nim potrzeby, jak również czynniki stanowiące przeszkody dla jego efektywnej realizacji.

B. Heidi Ellis, Alisa B. Miller, Heather Baldwin, Saida Abdi podkreślają, że w pracy z uczniem znajdującym się w sytuacji uchodźczej istotne jest umożliwienie dostępu do instytucji pomocy psychologicznej. Badania dotyczące czynników blokujących akces do tego typu instytucji wskazują na niskie zaufanie wobec instytucji i podmiotów związanych z władzą, stygmatyzację instytucji pomocy psychologicznej, bariery lingwistyczne i kulturowe oraz dominujące zogniskowanie uwagi na stresorach związanych z sytuacją uchodźczą²⁷.

Pierwszy wymieniony czynnik blokujący – deficyt zaufania wobec instytucji oraz podmiotów związanych z władzą, dotyczy obaw osób znajdujących się w sytuacji uchodźczej, a mianowicie, że informacje ujawniane przez nie w procesie pomocowym mogą zostać przekazane innym podmiotom, w efekcie zaś mogą być wykorzystane przeciwko osobom znajdującym się w sytuacji pomocowej lub przeciwko ich bliskim, którzy zostali w kraju pochodzenia²⁸. Deficyt zaufania wobec instytucji może być także wyuczony poprzez doznawanie niskiej efektywności działania systemu wsparcia w poprzednich etapach związanych z doświadczeniami uchodźczymi, jak również może być pochodną przemocy występującej w sytuacjach poprzedzających decyzję o migracji uchodźczej, a w efekcie wypracowania strategii przetrwania bazujących na nieufności i izolacji społecznej²⁹.

Drugim czynnikiem mogącym ograniczać akces do efektywnej pomocy psychologicznej jest stygmatyzacja instytucji ją oferujących. W kulturach, z których pochodzą uchodźcy, zaburzenia adaptacyjne oraz choroby psy-

²⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. z 2017, poz. 59, art. 165.

²⁷ B.H. ELLIS, A.B. MILLER, H. BALDWIN, S. ABDI: *New Direction in Refugee Youth Mental Health Services: Overcoming Barriers to Engagement...*, s. 70–72.

²⁸ Ibidem, s. 70; D. BLACKWELL: *Counselling and Psychotherapy with Refugees*. London–Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers 1988, s. 30–40.

²⁹ B.H. ELLIS, A.B. MILLER, H. BALDWIN, S. ABDI: *New Direction in Refugee Youth Mental Health Services: Overcoming Barriers to Engagement...*, s. 73.

chiczne mogą być tabuizowane, zaś dyskusja nad kwestiami z nią związanymi może być społecznie stygmatyzowana. W takiej sytuacji rodzice mogą przejawiać opór wobec lokowania dzieci i adolescentów w systemie pomocy psychologicznej³⁰.

Trzeci czynnik związany jest z barierami kulturowymi i lingwistycznymi. Działania pomocowe, aby były efektywne, muszą korzystać z kodów językowych, którymi biegle posługują się rodzice dziecka, dziecko oraz podmiot udzielający pomocy. Istotne są kompetencje kulturowe podmiotu reprezentującego instytucję pomocową, związane ze znajomością specyfiki kraju pochodzenia, z którego pochodzi klient, znajomością specyfiki grupy, którą reprezentuje (z uwzględnieniem specyfiki systemu stratyfikacyjnego, systemów religijnych, uwarunkowań politycznych), znajomością historycznych uwarunkowań tożsamości społecznej i grupowej klienta, znajomości czynników, które skłoniły go do emigracji uchodźczej, znajomości obyczajowości, tradycji i norm praktykowanych w kulturze, z której klient pochodzi. Istotna jest także znajomość społeczno-kulturowych znaczeń przypisywanych w kulturze pochodzenia klienta zaburzeniom psychicznym (lokowanie ich w macierzy naukowej, religijnej, duchowej) oraz rozumienia etapów rozwoju dziecka³¹.

Czwartym wymienionym czynnikiem o charakterze blokad wobec efektywnej pomocy jest przypisywanie przez bliskich dziecka priorytetowego znaczenia trudnościom (materialnym, ekonomicznym, społecznym) charakteryzującym sytuację uchodźczą. W takiej sytuacji potrzeby psychiczne dziecka mogą być marginalizowane. Istotne jest zatem, aby w sytuacjach pomocowych podejmowane były także działania (np. doradcze) sprzyjające zaspokojeniu przez rodzinę potrzeb podstawowych³².

B. Heidi Ellis, Alisa B. Miller, Heather Baldwin i Saida Abdi wskazują na cztery kierunki działań służących osłabianiu wyżej wymienionych barier, a są to: integracja uchodźców z podmiotami ulokowanymi w społeczności lokalnej, ulokowanie działań pomocowych w obrębie już istniejących instytucji (np. szkoły), kreowanie przestrzeni współpracy między profesjonalistami zajmującymi się pomocą a specjalistami z zakresu wiedzy i kompetencji kulturowych, integrowanie usług pomocowych. Szkoła odgrywa istotną rolę w realizacji wskazanych zaleceń. W sytuacji, gdy korzystanie z usług instytucji związanych typowo ze zdrowiem psychicznym jest w kulturze migrantów stygmatyzowane, działania pomocowe skierowane do dzieci i adolescentów

³⁰ Ibidem, s. 71.

³¹ Ibidem, s. 72; L. NADEAU, T. MEASHAM: *Immigrants and Mental Health Services: Increasing Collaboration with Other Service Providers*. "The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review" 2005, Vol. 14, No. 3, s. 74.

³² B.H. ELLIS, A.B. MILLER, H. BALDWIN, S. ABDI: *New Direction in Refugee Youth Mental Health Services: Overcoming Barriers to Engagement...*, s. 72.

mogą być ulokowane w systemie szkolnym, wtedy rodzice otrzymują taką interpretację trudności dziecka, gdzie uwaga jest zogniskowana na trudnościach w funkcjonowaniu szkolnym i edukacyjnym dziecka (a nie problemy ulokowane w matrycy zdrowia psychicznego). Z kolei sieć pomocowa składająca się z profesjonalistów reprezentujących różne dziedziny daje możliwość podejmowania analizy problemów i określania optymalnych kierunków działania przy uwzględnieniu szerokiego zestawu interdyscyplinarnych zmiennych³³.

Kolejną kwestią jest kapitał kompetencyjny, społeczny i kulturowy nauczyciela pracującego z uczniem w sytuacji uchodźczej. Oprócz oczywistych kompetencji związanych ze świadomością specyfiki kulturowej, znajomością komponentów sytuacji uchodźczej, świadomością w zakresie stosowania metod wsparcia ucznia znajdującego się w sytuacji nacechowanej licznymi czynnikami ryzyka istotne są także kompetencje radzenia sobie ze stresem przez samego nauczyciela. Przedstawiciele profesji pomocowych, pracujący z ludźmi, którzy znaleźli się w sytuacji potencjalnie traumatyzującej, narażeni są na doznanie stanów mających cechy zmęczenia współczuciem (*compassion fatigue*), stresu spowodowanego współczuciem (*compassion stress*), wtórnego stresu traumatycznego (*secondary traumatic stress*), wtórnego zespołu stresu pourazowego. Charles Figley definiuje wtórny stres traumatyczny jako specyficzną reakcję (przejawiającą się w wymiarze emocjonalnym i behawioralnym) na wiedzę o doznaniu zdarzenia traumatycznego przez inną osobę, której doznający stresu pomaga lub zamierza udzielić pomocy³⁴. Konsekwencją doznania **wtórnego stresu traumatycznego** jest ryzyko rozwinięcia **zespołu wtórnego stresu pourazowego** (*secondary traumatic stress disorder* STSD), którego symptomy są analogiczne do symptomów **zespołu stresu posttraumatycznego** (*posttraumatic stress disorder* PTSD)³⁵. Wystąpienie zespołu wtórnego stresu pourazowego stwarza przy tym ryzyko pojawienia się zaburzeń takich jak depresja, lęk, bezsenność nadużywanie alkoholu lub narkotyków (a także uzależnienie od substancji)³⁶.

Profesjonaliści zajmujący się udzielaniem pomocy osobom, które uczestniczyły w zdarzeniach traumatyzujących, są narażeni na wtórną traumatyzację ze względu na przyjmowanie empatycznej perspektywy w relacji z klientem. Dodatkowo zdarzenia relacjonowane przez klienta mogą mieć cechy podobne do zdarzeń przeżytych przez pomagającego. Jeżeli profesjonali-

³³ Ibidem, s. 74.

³⁴ Ch. FIGLEY: *Compassion Fatigue: Toward a New Understanding*. In: *Secondary Traumatic Stress: Self-Care Issues for Clinicians Researchers and Educators*. Ed. H. STAMM. Lutherville, Maryland, Sidran Press 1999, s. 10–11.

³⁵ Ibidem, s. 12.

³⁶ Ibidem; M. RZESZUTEK, M. PARTYKA, A. GOŁĄB: *Secondary Traumatic Stress Disorder Symptoms in a Sample of Therapists and Psychiatrists Working With People After Traumatic Events*. „Studia Psychologiczne” 2016, T. 54, z. 2, s. 34.

sta nie przepracował zdarzeń z jego biografii, narracja klienta może uruchamiać reakcje na doświadczone zdarzenia traumatyzujące³⁷. Czynnikiem ryzyka rozwinięcia zespołu wtórnego stresu pourazowego (STSD) jest także brak doświadczenia w pracy pomocowej z osobami, które uczestniczyły w zdarzeniach potencjalnie traumatyzujących. Z kolei czynnikami chroniącymi profesjonalistów przed rozwinięciem STSD jest uczestniczenie w superwizji, edukacja dotycząca przyczyn i objawów wtórnego stresu traumatycznego, psychoterapia indywidualna oraz dostęp do systemu wsparcia społecznego³⁸. Nauczyciele oraz pedagodzy, psycholodzy szkolni, pracownicy socjalni, pracując w systemie edukacji, pomocy, poradnictwa, wsparcia z dziećmi i adolescentami znajdującymi się w sytuacji uchodźczej, są narażeni na doznanie wtórnego stresu pourazowego, realizacja efektywnego systemu wsparcia uczniów w sytuacji uchodźczej wymaga zatem uwzględnienia także potrzeby wdrożenia systemu wsparcia psychologicznego i poradniczego dla pracujących z nimi profesjonalistów.

Instytucje edukacyjne są ulokowane w kontekście systemu społecznego, w efekcie ich klimat emocjonalny nie jest odizolowany od zdarzeń mających miejsce w środowisku lokalnym, w praktykach politycznych, ekonomicznych i w kulturowych reprezentacjach migranta i uchodźcy. W Polsce problematyka dotycząca kreowania systemu umożliwiającego inkluzję uchodźców jest od 2015 roku skrajnie zmarginalizowana³⁹. Decyzją rządu Polska nie wyraziła zgody na partycypację w systemie solidarności europejskiej dotyczącej relokacji uchodźców. Decyzja owa poprzedzona była kampanią wyborczą Prawa i Sprawiedliwości bazującą na retoryce stygmatyzacji osób znajdujących się w sytuacji uchodźczej, podobnie negatywną postawę wo-

³⁷ CH. FIGLEY: *Compassion Fatigue: Toward a New Understanding...*, s. 20–21.

³⁸ M. RZESZUTEK, M. PARTYKA, A. GOŁĄB: *Secondary Traumatic Stress Disorder Symptoms in a Sample of Therapists and Psychiatrists Working With People After Traumatic Events...*, s. 35.

³⁹ Maciej Gdula pisze, że początki negatywnej polityki społecznej dotyczącej kwestii uchodźczej związanej z konfliktem na Bliskim Wschodzie sięgają wcześniej niż wygrana Prawa i Sprawiedliwości w 2015 r. i wskazuje na włączenie do narracji przedwyborczych Ewy Kopacz sygnałów, że rząd wprawdzie nie jest przychylny przyjęciu uchodźców, ale żeby nie stracić profitów związanych z przynależnością do Unii Europejskiej instrumentalnie przyjmie niewielką ich liczbę (M. GDULA: *Nowy autorytaryzm*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyka Polityczna 2018, s. 73). Niewątpliwie jednak dyskryminacyjne narracje antyuchodźcze stały się jednym z bardziej eksponowanych elementów treści w retoryce zarządzania lękiem społecznym rządu Prawa i Sprawiedliwości, przykładem jest wypowiedź Jarosława Kaczyńskiego, w której uchodźcy wyznania islamskiego zostali przedstawieni jako źródło zagrożeń zdrowotnych, nosiciele cholery, dezynтерии, pasożytów i pierwotniaków (*Jarosław Kaczyński boi się, że uchodźcy sprowadzą zarazę? Tak mówił na przedwyborczym wiecu*. „Gazeta Wyborcza” 13.10.2015. <http://wyborcza.pl/1,75398,19014711,kaczynski-boi-sie-zarazy.html> [dostęp: 6.02.2019]), czy też spot wykorzystywany w kontekście kampanii poprzedzającej wybory samorządowe (M. ORŁOWSKI: *RPO kieruje spot wyborczy PiS do prokuratury za propagowanie nienawiści*. „Gazeta Wyborcza” 25.10.2018. <http://wyborcza.pl/7,75398,24091155,rpo-kieruje-spot-wyborczy-pis-do-prokuratury-za-propagowanie.html> [dostęp: 30.09.2019]).

bec inkluzywnej polityki uchodźczej prezentowała w swoim programie partia Kukiz 15⁴⁰. Niekorzystnemu z punktu widzenia tworzenia efektywnego systemu wsparcia osób znajdujących się w sytuacji uchodźczej towarzyszą negatywne wobec uchodźców postawy społeczne. W czerwcu 2015 roku 76% respondentów w badaniach prowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej wyraziło opinię, że obcokrajowcy prześladowani w swoich krajach za przekonania i działalność polityczną powinni mieć prawo osiedlić się w Polsce⁴¹. W raporcie przedstawionym w grudniu 2017 roku CBOS wskazuje, że taką opinię wyraziło 23% respondentów⁴². Z racji faktu, że niniejszy tekst ulokowany jest w interdyscyplinarnym nurcie badań nad procesami wychowania i edukacji, istotne jest także odniesienie się do etycznej warstwy analizowanego zagadnienia. W takim kontekście można założyć tezę, że obecna polityka społeczna wobec osób znajdujących się w sytuacji uchodźczej oraz system postaw społecznych są odszczepione od obywatelskiego wzorca, którego jednym z istotnych komponentów jest solidarność. Małgorzata Bogunia-Borowska umieszcza ją w zestawie wartości znajdujących się u podstaw dobrego społeczeństwa⁴³. Józef Tischner, który wypowiada się jako filozof i etyk, pisze, że polityka negująca solidarność jest polityką złą, zaś jako podmiot solidarności wskazuje cierpiących „cierpieniem możliwym do uniknięcia, przypadkowym i niepotrzebnym”, a także tych, „których poranili inni ludzie”⁴⁴. Koncepcja solidarności Józefa Tischnera jest przy tym inspirująca z punktu widzenia socjologii, Tischner stawia tezę, że solidarność jest ekspresją szczególnego rodzaju więzi społecznych oraz jest warunkiem kreowania struktur o cechach wspólnoty⁴⁵. Nawiązując do tezy Tischnera, można założyć, że kreowanie na poziomie polityki społecznej (a w tym edukacyjnej, mieszkaniowej, zdrowotnej, rynku pracy, pomocowej) systemu inkluzywnego wobec osób znajdujących się w sytuacji uchodźczej jest korzystne nie tylko dla samych jej odbiorców, ale także dla całego systemu społecznego uzyskującego kompetencję rozwijania solidarności o charakterze globalnym.

⁴⁰ M. LASOŃ: *Stanowisko polskich partii politycznych wobec problemów uchodźstwa i imigracji w drugiej dekadzie XXI wieku*. W: *Migracja i uchodźstwo wyzwaniem dla bezpieczeństwa i współpracy międzynarodowej w XXI wieku*. Red. B. MOŁO. Kraków, Oficyna AFM 2018, s. 99.

⁴¹ CBOS: *Polacy wobec problemu uchodźstwa*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, 2015, nr 81, s. 2.

⁴² CBOS: *Stosunek do przyjmowania uchodźców*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Grudzień 2017, s. 2.

⁴³ *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków, Wydawnictwo Znak 2015.

⁴⁴ J. TISCHNER: *Etyka Solidarności oraz Homo Sovieticus*. Kraków, Wydawnictwo Znak 2005, s. 19.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 20.

Podsumowanie

Podsumowując, można uznać, że charakterystyka **kultury emocjonalnej szkoły** odnoszona do kontekstu pracy edukacyjnej, socjalizacyjnej, opiekuńczej i pomocowej z uczniem w sytuacji uchodźczej wymaga uwzględnienia trzech kontekstów tego przedmiotu. Pierwszy z nich odnoszony jest do problematyki emocji doświadczanych przez dzieci i adolescentów znajdujących się w sytuacji uchodźczej, istotne są przy tym nie tylko emocje przeżywane obecnie, ale także odczuwane na poszczególnych etapach biografii związanej z uchodzeniem z miejsca zamieszkania (czyli z etapem poprzedzającym decyzję uchodźczą, podczas wędrówki uchodźczej, po przybyciu do kraju, w którym ma miejsce osiedlenie, a w szerszym kontekście jest to także etap repatriacji). Drugi kontekst dotyczy emocji przeżywanych przez profesjonalistę funkcjonującego w stosunku pomocowym z uczniem w sytuacji uchodźczej. W tym przypadku konieczne jest uwzględnienie ryzyka wystąpienia efektów takich jak zmęczenie współczuciem, wtórny stres traumatyczny oraz ryzyko wystąpienia symptomów zespołu wtórnego stresu pourazowego. Trzeci kontekst dotyczy systemowego ulokowania szkoły, uwzględniane są wtedy takie elementy, jak status kwestii uchodźczej w systemie polityki społecznej, postawy społeczne wobec uchodźców, status ucznia w sytuacji uchodźczej w programie jawnym i niejawnym szkoły, zadania systemowo przypisywane szkole w zakresie pracy z uczniem w sytuacji uchodźczej. Prowadzona na każdym ze wskazanych obszarów diagnoza wymaga podejmowania studiów interdyscyplinarnych pozwalających na uwzględnianie zmiennych z obszaru polityki społecznej, socjologii, psychologii, antropologii, pedagogiki.

Bibliografia

- BLACKWELL D.: *Counselling and Psychotherapy with Refugees*. London, Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 1988.
- CBOS: *Polacy wobec problemu uchodźstwa*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, 2015, nr 81.
- CBOS: *Stosunek do przyjmowania uchodźców*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Grudzień 2017.
- ÇERI V., NASIROĞLU S.: *The Number of War-Related Traumatic Events is Associated with Increased Behavioural but not Emotional Problems Among Syrian Refugee Children Years After Settlement*. "Archives of Clinical Psychiatry" 2018, Vol. 45, No. 4.
- ELLIS B.H., MILLER A.B., BALDWIN H., ABDI S.: *New Direction in Refugee Youth Mental Health Services: Overcoming Barriers to Engagement*. "Journal of Child and Adolescent Trauma" 2011, Vol. 4.

- ELSAFTI A.M., VAN BERLAER G., AL. SAFADI M. et al.: *Children in the Syrian Civil War: The Familial, Educational, and Public Health Impact of Ongoing Violence*. "Disaster Medicine and Public Health Preparedness" 2016, Vol. 10, No. 6.
- FIGLEY Ch.: *Compassion Fatigue: Toward a New Understanding*. In: *Secondary Traumatic Stress: Self-Care Issues for Clinicians Researchers and Educators*. Ed. H. STAMM. Lutherville, Maryland, Sidran Press 1999.
- Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków, Wydawnictwo Znak 2015.
- GDULA M.: *Nowy autorytaryzm*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyka Polityczna 2018.
- GRAHAM H.R., MINHAS R.S., PAXTON G.P.: *Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review*. "Pediatrics" 2016, Vol. 137, No. 6.
- HASANOVIĆ M.: *Psychological Consequences of War Traumatized Children and Adolescents in Bosnia and Herzegovina*. "Acta Medica Academica" 2011, No. 11(40).
- HASANOVIĆ M., PAJEVIĆ I., PAVLOVIĆ S.: *The Acculturation and Repatriation Problems and School Behavioral Problems Reported from Teachers Among Repatriated Refugee Adolescents in Bosnia-Herzegovina*. "Trauma and Emergency Care" 2017, Vol. 2.
- HUSAIN S.A., NAIR J., HOLCOMB W., REID J.C., VARGAS V., NAIR S.: *Stress Reaction of Children and Adolescents in war and Siege Conditions*. "American Journal of Psychiatry" 1998, Vol. 155.
- JARLBY F., GOOSEN S., DERLUYN I., VITUS K., JVELUND S.S.: *What Can We Learn From Unaccompanied Refugee Adolescents' Perspectives on Mental HealthCare in Exile?* "European Journal of Pediatrics" 2018, No. 12.
- Jarosław Kaczyński boi się, że uchodźcy sprowadzą zarazę? Tak mówił na przedwyborczym wiecu. „Gazeta Wyborcza” 13.10.2015. <http://wyborcza.pl/1,75398,19014711,kaczynski-boi-sie-zarazy.html> [dostęp: 6.02.2019].
- KATAOKA S.H., STEIN B.D., JAYCOX L.H., WONG M. et al.: *A School-Based Mental Health Program for Traumatized Latoni Immigrant Children*. "Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry" 2003, Vol. 42, No. 3.
- KIA-KEATING M., ELLIS B.H.: *Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment*. "Clinical Child Psychology and Psychiatry" 2007, Vol. 12, No. 1.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B.: *Słownik psychoanalizy*. Tłum. E. MODZELEWSKA, E. WOJCIECHOWSKA. Warszawa, WSiP 1996.
- LASOŃ M.: *Stanowisko polskich partii politycznych wobec problemów uchodźstwa i imigracji w drugiej dekadzie XXI wieku. W: Migracja i uchodźstwo wyzwaniem dla bezpieczeństwa i współpracy międzynarodowej w XXI wieku*. Red.: B. MOŁO. Kraków, Oficyna AFM 2018.
- ŁOSIAK W.: *Psychologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2007.
- NADEAU L., MEASHAM T.: *Immigrants and Mental Health Services: Increasing Collaboration with Other Service Providers*. "The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review" 2005, Vol. 14, No. 3.
- NOWAK M.K.: „Niegrzeczne? One wyją z bólu” dla uchodźczych dzieci polska szkoła to kolejna trauma. Jak pomóc? OKO.PRESS 8.02.2019. <https://oko.press/niegrzeczne-one-wyja-z-bolu/> [dostęp: 30.09.2019].
- ORŁOWSKI M.: *RPO kieruje spot wyborczy PiS do prokuratury za propagowanie nienawiści*. „Gazeta Wyborcza” 25.10.2018. <http://wyborcza.pl/7,75398,24091155,rpo-kieruje-spot-wyborczy-pis-do-prokuratury-za-propagowanie.html> [dostęp: 30.09.2019].
- PARSONS T.: *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa, PWE 1969.
- Population Profile: Syrian Refugees*. Citizenship an Migration Canada 2015.
- RUSSELL HOCHSCHILD A.: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.

- RZESZUTEK M., PARTYKA M., GOŁĄB A.: *Secondary Traumatic Stress Disorder Symptoms in a Sample of Therapists and Psychiatrists Working With People After Traumatic Events*. „Studia Psychologiczne” 2016, T. 54, z. 2.
- SCHERER K.R.: *What Are Emotions? And How Can They Be Measured?* “Social Science Information” 2005, Vol. 44, No. 4.
- TEODORESCU D.-S., HEIR T., HAUFF E., WENTZEL-LARSEN T., LIEN L.: *Mental Health Problems and Post-Migration Stress Among Multitraumatised Refugees Attending Outpatient Clinics Upon Resettlement to Norway*. “Scandinavian Journal of Psychology” 2012, Vol. 53.
- TISCHNER J.: *Etyka Solidarności oraz Homo Sovieticus*. Kraków, Wydawnictwo Znak 2005.
- TURNER J.H., STETS J.E.: *Socjologia emocji*. Tłum. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- UNICEF: *Data Gaps and Mixed Migration Between West and North Africa and Europe* <https://data.unicef.org/resources/data-gaps-and-mixed-migration/> [dostęp: 10.01.2019].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. z 2017, poz. 59.
- VOJVODA D., WEINE S.M., MCGLASHAN T., BECKER D.F., SOUTHWICK S.M.: *Posttraumatic Stress Disorder in Bosnian Refugees 3 ½ Years After Resettlement*. “Journal of Rehabilitation Research and Development” 2008, Vol. 45, No. 3.
- VOLKAN V.D.: *Immigrants and Refugees. Trauma, Perennial Mourning, Prejudice, and Border Psychology*. London, Karnac Books Ltd. 2017.
- WOOD L.C.N.: *Impact of Punitive Immigration Policies, Parent-Child Separation and Child Detention on the Mental Health and Development of Children*. “BMJ Paediatrics Open” 2018, Vol. 2.
- ZAREMBA M.: *Wielka trwoga. Polska 1944–1947*. Kraków, Wydawnictwo Znak, ISP PAN 2012
- ZNANIECKI F.: *Socjologia wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2001.

Refugee pupil - experiences and emotions of a child in a refugee situation versus the socio-cultural location of a school

SUMMARY

The exile is a natural element of functioning in the context of modern nation states. According to UNHCR estimates, children currently make up about 41% of the refugee population. The results of diagnostic tests conducted in Western Europe, Canada and the United States of America show that the most common incidents that refugees encounter include war experiences, witnessing an explosion or fire, experiencing physical assault and armed robbery, being subjected to torture, sudden death of a family member, witnessing the sudden death of others as a result of an attack, being imprisoned, participating in a transport accident, and experiencing life threatening experiences. The traumatising experiences of children are linked to the context before the decision to migrate, to the context of moving to the country of destination and to the context of staying in the country of destination. The subject of the analyses undertaken in the article will be the typical emotions experienced by children in a refugee situation (both migrating with their parents and children deprived of adult care), then the recognized strategies of aid work with the refugee child and the prospects for their implementation in the school, taking into account the social and cultural context in which it is located. It will also take into account the emotions experienced by the assisting professional and strategies for preventing secondary traumatization, illness or injury, economic risk, risk of interpersonal violence, including stigmatisation, domestic violence and, in the case of children, abandonment and death of the parent as a result of a war situation. Regardless of the traumatic experience in the country of origin (pre-migratory trauma), refugees are additionally exposed to indirect

stressors (located between premigratory trauma and postmigratory stressors) related to the necessity to leave their own homeland and postmigratory stressors related to settling in a new social and cultural context, participation in the process of acculturation. These are the factors determining the course of adaptation and the quality of life of refugees.