

## ***Małgorzata Pamuła-Behrens***

Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-4809-7185>

[malgorzata.pamula@gmail.com](mailto:malgorzata.pamula@gmail.com)

## ***Katarzyna Morena***

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-2039-5009>

[katarzyna.morena@icloud.com](mailto:katarzyna.morena@icloud.com)

# **ROLA MOTYWACJI W PROCESIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA PRZEZ UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI – METODA JES-PL**

## **Motivation to learn languages by immigrant students – JES PL Method**

An increasing number of immigrant students pose new challenges for the Polish school. The immigrant groups consist of foreign children, but also Polish children who migrate with their parents. Their adaptation to a new place and integration are not always easy. These children do not only need professional support from the school and its staff, but also from Polish students. The key to succeeding in this complex process is to learn the language and culture of the country of settlement. Acquisition of this knowledge is conditioned by a motivation to face the Other, the language and culture. The purpose of the paper is to explore the role of motivation to learn the new language and culture of the country of settlement. In particular, we focus on determinants of motivation in the context of language learning and problems immigrant and refugee students are faced with in a new country. We also present the JES-PL Method which aims to support the development of language and communication skills within an immigrant family in the context of school language education (JES).

**Keywords:** migration, JES-PL Method, self-determination theory

**Słowa kluczowe:** migracja, metoda JES-PL, teoria samoukierunkowania

## 1. Wprowadzenie

Polska szkoła stoi przed nowymi wyzwaniami związanymi z pojawianiem się coraz liczniejszych grup uczniów z doświadczeniem migracji. Są to dzieci cudzoziemskie, ale także polskie, które migrują z rodzicami. Ich adaptacja i integracja nie zawsze jest łatwa. Dzieci te potrzebują profesjonalnego wsparcia nie tylko ze strony szkoły i personelu szkolnego, ale także ze strony polskich uczniów. Kluczem do powodzenia tego złożonego procesu jest poznanie języka i kultury kraju osiedlenia. To poznanie jest warunkowane motywacją do spotkania z Innym, jego językiem i kulturą. W tekście rozważamy problem motywacji w procesie poznawania języka i kultury kraju osiedlenia. Przedstawiamy determinanty tej motywacji oraz problemy, na które napotykają uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. W tej perspektywie przedstawiamy Metodę JES-PL, która ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie w zakresie języka edukacji szkolnej (JES).

## 2. Kontekst

W literaturze przedmiotu dotyczącej migracji migrant był najczęściej przedstawiany jako osoba bez płci (Kindler, Napierała, 2010). W aktualnych polskich badaniach coraz częściej analizuje się procesy migracyjne w perspektywie płci kulturowej czy też w perspektywie rodziny: migrujących rodziców i wraz z nimi migrujących dzieci (Danilewicz, 2006, 2010; Gaweł-Luty, Kiełb-Grabarczyk, 2016; Ślusarczyk, 2014, Grzymała-Moszczyńska, Walczak, 2014). Wiele polskich badań dotyczy migracji obywateli polskich i ich dzieci, bo Polska, jak pisze Zamojska (2013: 193), „ma wielowiekowe doświadczenie z emigracją, natomiast stosunkowo krótkie z imigracją (ostatnich dwadzieścia lat). Powody tego stanu rzeczy są historyczne – ekonomiczne i polityczne”. Ostatnie lata przyniosły zmiany, ponieważ Polska staje się także krajem przyjmującym migrantów. Liczba osób migrujących do Polski nie jest duża w porównaniu do innych krajów europejskich. W Polsce cudzoziemcy, przebywający legalnie, czyli posiadający dokumenty uprawniające do pobytu, stanowią około 1% ludności (365017 osób), przy czym prawie połowa to obywatele Ukrainy (UDSC, 2018). Cudzoziemcy nie są zbiorowością homogeniczną, a sytuacja prawna jej członków jest bardzo zróżnicowana. Wśród przybywających znajdują się migranci ekonomiczni, klimatyczni, migranci „z miłości”, migranci seniorzy i uchodźcy – migranci polityczni (Kubitsky, 2012: 10-11). Status tych ostatnich jest specyficzny. Konwencja Genewska z 1951 roku określa uchodźców jako „osoby, które na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z

powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie mogą lub nie chcą korzystać z ochrony tego kraju”. Cudzoziemcy ci mogą mieć różny status pobytowy: zgodę na pobyt tolerowany (ochrona wprowadzona w 2003 roku), ochronę uzupełniającą, lub pobyt w Polsce ze względów humanitarnych. W Polsce, na koniec 2016 r., liczba osób posiadających status uchodźcy lub będących w sytuacji uchodźcy wynosiła 11747 (Urząd do Spraw Cudzoziemców 2018). Według statystyk opublikowanych przez UDSC w 2017 roku, status ochrony międzynarodowej uzyskało 520 osób, a wśród nich byli obywatele Ukrainy (276 osób), Rosji (87 osób) oraz Tadżykistanu (35 osób).

Fakt, że cudzoziemców w Polsce przybywa, wpływa także na demografię szkolną, stąd w polskich szkołach jest coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracji. Jednak proporcje uczniów polskich i cudzoziemskich w poszczególnych szkołach są różne. Zależą one od wielkości miasta (im większe, tym koncentracja większa), a także położenia miejscowości względem najbliższego ośrodka dla uchodźców. Według statystyk opublikowanych przez MEN w roku szkolnym 2016/17, liczba uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach wynosiła około 22 tysięcy (licząc cudzoziemców oraz polskich obywateli korzystających z dodatkowych zajęć z języka polskiego) i w odniesieniu do roku szkolnego 2012/13 potroiła się. 8163 uczniów korzystało z dodatkowych zajęć językowych i byli to przede wszystkim ci uczniowie, którzy wymagają specjalnej pomocy ze strony nauczycieli i szkół<sup>1</sup>.

Placówki, w których uczą się uczniowie z doświadczeniem migracji, stają się szkołami wielojęzycznymi i wielokulturowymi. Praca w takim miejscu jest wyzwaniem dla nauczycieli starających się o zapewnienie dobrej jakości edukacji wszystkim uczniom, także tym słabo lub zupełnie nieznającym języka. Jedni nauczyciele są do tego przygotowani, inni nie. Badania pokazują, że większość szkół jest słabo przygotowana do tej nowej sytuacji. Nauczyciele nie wiedzą, jak pracować z tymi uczniami, jak wspierać ich w procesie akulturacji, jak im pomagać w integracji (Błeszyńska, 2010; Hennel-Brzozowska, Pamuła-Behrens, 2017; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018).

---

<sup>1</sup> Warto zaznaczyć, że wszyscy uczniowie cudzoziemscy mają prawo do nieodpłatnej nauki we wszystkich szkołach państwowych (do trzeciego etapu). Nauka odbywa się w klasach ogólnodostępnych, albo w oddziałach przygotowawczych (jest to rozwiązanie umocowane prawnie od września 2016 roku). Uczniowie z doświadczeniem migracji słabo znający język polski lub nie znający go wcale, mogą korzystać w pierwszym roku po rozpoczęciu nauki w polskim systemie oświaty z zajęć języka polskiego w wymiarze dwóch godzin oraz z dodatkowych zajęć wyrównawczych, przy czym suma dodatkowych godzin nie może przekraczać pięciu w tygodniu. Prawo do dodatkowego wsparcia językowego w wymiarze dwóch godzin mają do momentu osiągnięcia wystarczającej kompetencji językowej.

Brak znajomości języka kraju osiedlenia jest jednym z najistotniejszych czynników negatywnie wpływających na integrację i pozytywną akulturację w szkole. Jak podkreśla Beacco (Beacco et al., 2010), budowanie wiedzy i umiejętności szkolnych uczniów, bez względu na przedmiot nauczania, odbywa się poprzez język. Dlatego tak ważne jest, aby uczniowie otrzymali odpowiednie, dostosowane do ich potrzeb wsparcie w szkole.

### **3. Uczniowie z doświadczeniem migracji w szkole – problemy adaptacyjne i integracyjne**

Według Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej – instytucji odpowiedzialnej za kształtowanie polityki integracyjnej w Polsce:

**integracja** to złożony i dynamiczny proces dwustronny, angażujący zarówno cudzoziemców, jak i społeczeństwo przyjmujące, którego celem jest pełne i równe członkostwo cudzoziemców w społeczeństwie państwa przyjmującego. Celem integracji powinno być doprowadzenie do możliwości samodzielnego funkcjonowania cudzoziemca w Polsce, w tym na rynku pracy, a także uniezależnienie się imigranta od świadczeń i pomocy społecznej. (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013)

Należy tutaj nadmienić, że „Integracja jest jednak procesem dwustronnym – nie tylko cudzoziemiec oswaja się z warunkami w nowym miejscu, ale także społeczeństwo przyjmujące wychodzi mu naprzeciw (Klaus, 2007: 16). Proces adaptacji i integracji w nowym kraju jest procesem niełatwym. Osoby migrujące muszą się odnaleźć w nowej kulturze, a przyjmujący muszą być przygotowani na spotkanie z kulturą inną, często odległą. Kontakty pomiędzy osobami przyjmującymi i osiedlającymi nierzadko bywają trudne. Wymagają wysiłku przyglądnięcia się własnej kulturze oraz zmierzenia się ze stereotypowym postrzeganiem Innego. Ten proces odbywa się także w każdej szkole przyjmującej uczniów z doświadczeniem migracji. Wszyscy, nauczyciele, uczniowie, ale także personel szkolny, muszą funkcjonować na co dzień pomiędzy różnymi kulturami i językami, dopasowywać się do siebie nawzajem. Rodzi to konsekwencje, na które zwraca uwagę Rosa Moro (2002), pisząc, że społeczeństwo przyjmujące migrantów tworzy synkretyczną kulturę łączącą elementy różnych kultur. Dochodzi do „metysażu kulturowego”, który może powodować niepokój w społeczeństwie przyjmującym. Pojawienie się w nim osób o odmiennej kulturze wywiera wpływ i powoduje zmiany, których jego członkowie się obawiają, jak każdej innej nowości. Potwierdza to także Cyrulnik (2014), stwierdzając, że migranci zmieniają społeczeństwo przyjmujące i jego wyobrażenia. Dla

badacza jest to proces wzbogacający i stymulujący. To proces angażujący emocje, dlatego wymaga wspólnej pracy mentalnej. Przed osiedlającymi się w nowym miejscu i przed przyjmującymi stoi trudne zadanie polegające na znajdowaniu dróg do wzajemnej adaptacji dla wspólnego dobra społecznego (Moro 2002: 33).

Proces adaptacji i integracji przebiega w różny sposób w różnych osób. Zależy to od wielu czynników, zaczynając od tych wynikających z kontekstu, w jakim odbywa, czy odbywała się migracja, po czynniki indywidualne. Moro (2002) podkreśla, aby rozmawiając w różnych kontekstach o różnicach kulturowych, nie spłycać dyskusji do uproszczonych różnic między dwiema kulturami, ponieważ wtedy łatwo wpaść w pułapkę stereotypów i uprzedzeń. Ważna jest wówczas perspektywa indywidualna, gdyż uczniowie z doświadczeniem migracji niosą ze sobą nie tylko bagaż związany z językiem i kulturą, w której zostali wychowani, ale także mają swoje osobowości, swoje pasje i swój bagaż doświadczeń.

Badacze (Woods, 2009; Moro, 2012; Cyrulnik, 2014) podkreślają, że trudność adaptacyjna zwiększa się w sytuacji uchodźstwa oraz wtedy, gdy społeczność przyjmująca nie akceptuje lub ma w pogardzie tożsamość osób przybywających. Tendencje do odrzucania przybyszów z innych krajów obserwuje się w wielu krajach. Dotyczą one także Polski, gdzie w ostatnich latach „Nastąpił szybki (gdyż już w drugiej połowie 2015 r.) i radykalny (gdyż o prawie jedną trzecią) spadek dotychczasowego raczej wysokiego poziomu deklarowanych pozytywnych postaw wobec uchodźców i udzielania im pomocy oraz silny wzrost negatywnych nastawień wobec nich” (Łodziński, 2018: 71). Lęk przed Innym, stereotypizacja grup przybywających do Polski negatywnie wpływają na integrację tych osób w polskim społeczeństwie. Problem ten dotyka także dzieci z doświadczeniem migracji uczących się w polskich szkołach.

Badania Woods (2009) wskazują, że szkoła stanowi miejsce ważne z punktu widzenia procesów integracyjnych. Uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa na zajęciach szkolnych poznają wartości istotne dla społeczeństwa przyjmującego, odkrywają kulturę i zwyczaje kraju przyjmującego, uczą się języka kraju osiedlenia. Dlatego nauczyciele powinni być przygotowani do pracy z takimi uczniami, posiadać świadomość problemów, jakich mogą doświadczać w szkole uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Chodzi tu o problemy związane z: niezajomością języka (Chiswick, Miller, 2001; Iglicka, 2017), ochroną własnej tożsamości (Moro, 2002), brakiem wiedzy na temat społeczeństwa przyjmującego, powiększającą się luką edukacyjną (Chiswick, Miller, 2001; Górska, Korczak, 2004), brakiem wsparcia ze strony rodziców (Thomas, Collier, 2002; Górska, Korczak, 2004; Walker-Dalhouse, Dalhouse, 2009; Iglicka, 2017), konsekwencjami przeżytych doświadczeń traumatycznych (Streeck-Fisher, van der Kolk, 2000; Elliott, 2000), takich jak depresje (Haugard, 2003), zaburzenia lękowe (Iversen, Sveaass, Morken, 2014),

podwyższony poziom agresji (Iglicka, 2017) czy zaburzenia procesów poznawczych (Pechtel, Pizzagali, 2011; Pinson, Arnot, Candappa, 2010; Wilson, Hansen, Li, 2011; Cyrulnik, 2014).

Kluczową jednak rolę w procesach adaptacyjnych i integracyjnych ma motywacja. Motywacja do poznania języka kraju osiedlenia i jego kultury. Determinuje ona w wielu przypadkach sukces integracyjny. Stanowi podstawę wszystkich działań adaptacyjnych i integracyjnych. Motywacja to konstrukt niezwykle wrażliwy, dynamiczny, podatny na wpływy zarówno wewnętrzne i zewnętrzne, dlatego holistyczna analiza sytuacji migrantów i uchodźców jest istotna dla wyodrębnienia determinantów motywacji właściwych dla tej grupy.

#### **4. Wpływ motywacji na poznawanie języka kraju osiedlenia przez uczniów z doświadczeniem migracji**

Jednym z warunków udanej adaptacji i integracji jest skuteczna komunikacja w języku społeczności przyjmującej imigranta lub uchodźcę. Badania i dane statystyczne wskazują, że tylko niewielka część osób dorosłych podejmuje naukę języka kraju przyjmującego, a ci, którzy korzystają ze wsparcia systemowego, szybko się demotywują, bo oferta jest nieadekwatna do ich potrzeb. Uczący ich nauczyciele nie mają ani przygotowania glottodydaktycznego, ani przygotowania do nauczania dorosłych (Górny et al., 2017; Górny, 2018). Nieco inaczej problem ten wygląda u dzieci z doświadczeniem migracji. Fakt, że wszystkie dzieci do 18 roku życia są w Polsce objęte obowiązkiem szkolnym (art. 94a ust. 1 i 1a ustawy o systemie oświaty) i otrzymują systemowe wsparcie wtedy, kiedy słabo lub wcale nie porozumiewają się w języku polskim powoduje, że wszystkie uczą się tego języka w szkole. Niestety, jak czytamy w Raporcie PAN z 2017 roku „Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje” (Górny et al., 2017) oraz w raporcie „Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb” (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2017), nauczyciele nie są dobrze przygotowani do pracy z tymi uczniami, co zmniejsza ich szanse na sukces edukacyjny. Czynniki te mogą mieć negatywny wpływ na motywację do podejmowania nauki czy angażowania się w życie szkoły (Woods 2009).

Na motywację do rozwijania kompetencji językowych w języku kraju osiedlenia przez uczniów z doświadczeniem migracji mogą mieć wpływ także inne czynniki. Liczne badania (Chiswick, Miller, 2001; Masgoret, Bernaus, Gardner, 2003; Miller, 2009; Woods, 2009) wskazują, że są to między innymi: wcześniejsze doświadczenia edukacyjne lub ich brak, przyczyny dla których dzieci i/lub ich rodzice opuścili własny kraj, postawy rodziców wobec nowego kraju, postawy społeczeństwa przyjmującego wobec kultury osób przybywających, a także chęć integracji z nową kulturą oraz adaptacji do nowego miejsca życia.

Badania przeprowadzone przez Gardnera i Lamberta (1972) wskazują, że motywacja do nauki języka obcego różni się od innych rodzajów motywacji do nauki tym, że osoby uczące się języka obcego nie tyle uczą się samego języka, ile również utożsamiają się z osobami posługującymi się tym językiem, np. przysposabiają sobie ich sposób mówienia czy też styl bycia. Badania Gardnera pokazały, że motywacja jest większa u imigrantów, którzy identyfikują się z docelową grupą osób posługujących się danym językiem, niż u tych, którzy takiej identyfikacji nie wykazują. W ujęciu modelu integracyjnego Gardnera motywacja do nauki języka obcego ma związek z pozytywnym nastawieniem do rodzimych użytkowników języka, wyznawanych przez nich wartości, chęcią społecznej interakcji z nimi, co przekłada się na wysiłek i zaangażowanie w naukę (Gardner, MacIntyre, 1993).

W badaniach dotyczących uczenia się języka przez migrantów można zauważyć, że dodatkowym czynnikiem determinującym motywację do uczenia się języka będzie status osoby z doświadczeniem migracji. Uchodźcy, którzy zostali zmuszeni do opuszczenia swojego kraju, adaptują się gorzej i mają mniej motywacji do nauki języka kraju przyjmującego, więcej trudności akulturacyjnych. Potwierdzają to badania Chiswick i Miller (2001) oraz Prześlakiewicz (Górny, 2017). Trudniej im się zaadaptować w nowym społeczeństwie, mniejsza jest też motywacja do nauki języka kraju, w którym czekają na nadanie im statusu. Dwa czynniki są tutaj kluczowe: tymczasowość oraz długość pobytu w ośrodku dla uchodźców. Uchodźcy często postrzegają siebie jako „obywateli tymczasowych” w nowym społeczeństwie, co skutkuje silną motywacją do podtrzymania własnego języka i czasami niechęcią do integracji (Mesch, 2000).

Innym czynnikiem mającym wpływ na motywację uczniów do nauki języka kraju osiedlenia jest rodzina. Może ona wspierać lub hamować motywację do podejmowania nauki języka. Gardner (1985) zauważył, że rodzice mogą odgrywać bierną i czynną rolę w procesie uczenia się. Motywacja dzieci do nauki może być wspierana przez rodziców, którym zależy na integracji dziecka (Moro, 2002) lub ograniczona na przykład przez patriarchalny model rodziny, zwłaszcza w stosunku do dziewczynek (Igllicka, 2017). Woods (2009) podkreśla, że w rodzinach uchodźców starsze dzieci często mają obowiązek zajmowania się młodszym rodzeństwem lub krewnymi i nie mogą liczyć na wsparcie rodzicielskie, a tym bardziej na zapewnienie odpowiedniej edukacji. Badania Grolnick, Ryan i Deci (1991) pokazały, że kiedy rodzice wspierają autonomię swoich dzieci, te wykazują bardziej zinterioryzowaną motywację do nauki, czują się bardziej kompetentne, a nauczyciele postrzegają je jako bardziej samo-zmotywowane niż dzieci rodziców o kontrolującym podejściu do nauki. Ponadto w badaniach wykazano, że dzieci i młodzież z bardziej autonomiczną motywacją, wspieraną przez postawy rodziców, nie tylko osiągały lepsze wyniki

w szkole, ale również cieszyły się lepszym zdrowiem psychicznym (Ratalle et al., 2005; Niemiec et al., 2006, w Ryan, Deci, 2009).

Syndrom stresu pourazowego (PTSD), zaburzenia lękowe i depresja negatywnie oddziałują na samoregulację emocjonalną i behawioralną, motywację i poczucie pewności siebie (Elliott, 2000). Mają one bezpośredni i pośredni negatywny wpływ na umiejętności poznawcze, przyswajanie nowych informacji i wyniki w nauce (Streeck-Fisher, van der Kolk, 2000; Elliott, 2000). Badania nad związkiem traumatycznych doświadczeń i motywacji do nauki języka obcego przeprowadzone na uchodźcach przebywających w Norwegii wykazały, że osoby, które doświadczyły traumatycznych doświadczeń (np. pobyt w więzieniu, torturowanie, przemoc seksualna), charakteryzowała niższa motywacja do nauki języka niż osoby, które doświadczyły np. deprywacji (tj. brak schronienia, pożywienia) (Iversen, Sveaass, Morken, 2014). Traumatyczne doświadczenia niejednokrotnie prowadzą do psychologicznego dystresu oraz depresji, powodując wycofanie i brak motywacji do podejmowania wyzwań. Sytuacja odwrotna, przejście ze stanu deprywacji do stanu bezpieczeństwa, działa pozytywnie na motywację i energię do rozpoczęcia nowego życia, w tym naukę nowego języka (Iversen, Sveaass, Morken, 2014). Szkoła może odgrywać istotną rolę w radzeniu sobie z traumą poprzez odpowiednie wsparcie psychologiczne i pedagogiczne, a w rezultacie zagwarantować właściwą edukację, dobrostan wszystkich uczniów (Woods, 2009).

## **5. Metoda JES-PL - wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji w procesie integracji i adaptacji**

We wszystkich europejskich systemach edukacyjnych, w których uczą się coraz liczniejsze grupy uczniów z doświadczeniem migracji, podejmowane są działania mające na celu wspieranie tych dzieci w procesie integracji i adaptacji, motywowania do nauki oraz tworzenia wspierającego środowiska szkolnego. W Polsce jesteśmy na początku tej drogi, bo mimo długiej historii wielokulturowości dopiero od niedawna system edukacji otwiera się i wspiera osoby z doświadczeniem migracji. W wyniku tego powstaje coraz więcej badań oraz rozwiązań wspierających te osoby. Jedną z nich jest Metoda JES-PL opracowana przez badaczki z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – Małgorzatę Pamulę-Behrens oraz Martę Szymańską (2018). Metoda JES-PL ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES). Metoda JES-PL opiera się na sześciu filarach teoretycznych: koncepcji języka edukacji szkolnej (Schleppegrell, 2004, 2010; Zwiers, 2014;



Pamuła-Behrens, 2018), teorii akwizycji języka drugiego (Cummins, 1979, 1989), metodach kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa, 1988), teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się ( Craik, Lockhart, 1972), strategicznym uczeniu języka poprzez budowanie „rusztowania” (Gibbons, 2002; Wygotski, 1989) oraz teorii samoukierunkowania (Deci, Ryan, 2002, 2017).

Celem niniejszego tekstu, ponieważ dotyczy on roli motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji, będzie szczegółowe omówienie teorii samoukierunkowania stanowiącej jeden z filarów Metody JES-PL oraz wskazanie, w jaki sposób wykorzystanie tej metody w praktyce szkolnej może pomóc w zaspokojeniu podstawowych potrzeb: autonomii, kompetencji oraz przynależności, a w rezultacie utrzymać motywację do podejmowania nowych wyzwań związanych z nauką języka i kultury i pobytem w nowym miejscu.

Teoria samoukierunkowania (SDT) jest kompletną, opartą o liczne badania empiryczne teorią zachowań i rozwoju osobowości, wyjaśniającą zróżnicowanie rodzajów motywacji od kontrolowanej po autonomiczną, oraz jej determinantów (Deci, Ryan, 2002; Ryan, Deci, 2017). Przedmiotem badań SDT jest również wpływ czynników różnych kontekstów społecznych na zaspokojenie trzech podstawowych i uniwersalnych potrzeb psychologicznych, tj. potrzeby autonomii, kompetencji i przynależności. Teoria samoukierunkowania ujmuje paradygmaty psychologiczne wyjaśniające motywację do podejmowania i kontynuowania działań.

Motywacja autonomiczna charakteryzuje się zaangażowaniem w działanie wolicjonalne i samoistne wynikające z własnych zainteresowań, dające spontaniczną satysfakcję i zadowolenie. Motywacja kontrolowana (instrumentalna) jest regulowana zewnętrznymi czynnikami (celami) takimi jak: nagrody, uznanie społeczne, osiągnięcie wartościowego wyniku lub celu czy uniknięcie kary (Ryan, Deci, 2017). Motywacja instrumentalna według założeń SDT (Ryan, Deci, 2009) może być mniej lub więcej zinterioryzowana (powody podejmowanych działań stają się autonomiczne) i mieć wpływ na zachowania regulowane:

- *zewnątrznie* (działanie dla nagrody czy uniknięcia kary),
- *introjekcją* (częściowo zinterioryzowana motywacja instrumentalna – zachowanie jest regulowane lękiem, unikaniem wstydu, winy, ale również dumą z otrzymanej nagrody i zaangażowaniem ego, gdzie samoocena jest wynikiem osiągniętego celu wynikającego z wewnętrznej presji i wewnątrznie kontrolowanego zachowania),
- *identyfikacją* (działania są motywowane identyfikacją z wartościami, a zachowanie uznawane jest za własne i wolicjonalne),
- *integracją* (najbardziej autonomiczna motywacja instrumentalna, działania są w pełni wolicjonalne, zgodne z wyznawanymi wartościami, osobście istotne i ważne dla osiągnięcia wyznaczonych przez siebie celów,

ale nie jest to pełna motywacja autonomiczna, której postawą jest realizacja zainteresowań, zadowolenie, fascynacja i zaangażowanie).

Teoria samoukierunkowania podkreśla znaczenie motywacji autonomicznej (samoistnej) w ukierunkowywaniu działań, trwaniu w nich oraz czerpaniu większej satysfakcji z podejmowanych działań niż w przypadku motywacji kontrolowanej (Ryan, Deci, 2009). Podstawą motywacji autonomicznej jest zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych:

- potrzeby autonomii, tj. potrzeby samoregulacji swoich działań i doświadczeń, pozostawania w zgodzie z własnymi wartościami, podejmowania działań z własnej woli;
- potrzeby kompetencji, czyli poczucia skuteczności i rozwoju, efektywnego działania w ważnych kontekstach życiowych;
- potrzeby przynależności związanej z potrzebą bycia społecznie akceptowanym, otaczanym troską przez innych, bycia częścią grup społecznych (Ryan, Deci, 2017).

Zaspokojenie tych trzech potrzeb jest warunkiem pojawiania się optymalnej motywacji do działania. Liczne badania i eksperymenty (por. Ryan, La Guardia, 1999; Reeve, Bolt, Cai, 1999; Assor et al., 2005) pokazały, że nauczyciele wspierający autonomię w klasie (np. brak zachowań kontrolujących, rozumienie punktu widzenia ucznia, umożliwienie podejmowania wyborów czy wspierająca informacja zwrotna) pozytywnie wpływali na percepcję kompetencji poznawczych, własnej wartości oraz motywacji samoistnej u uczniów w porównaniu do nauczycieli, którzy byli bardziej kontrolujący (Ryan, Grolnick, 1986). Także inne badania (Froiland, Worrell, 2016, w Ryan, Deci, 2017) w klasach zróżnicowanych etnicznie (Afro-Amerykanie, Latynosi) potwierdziły, że motywacja samoistna jest wskaźnikiem zaangażowania, skutkującym lepszymi wynikami w nauce. Reeve i Jang (2006) zidentyfikowali zachowania nauczycieli, które pozytywnie korelowały z motywacją samoistną i wspierały autonomię w klasie. Wspierający nauczyciele słuchają swoich uczniów, pytają o ich preferencje, dają wystarczająco dużo czasu na wykonanie zadania i wypowiedź, dają pozytywne informacje zwrotne, a także zachęcają i wspierają, chętnie odpowiadają na pytania ucznia, przyjmują jego perspektywę. Wcześniejsze badania Reeve et al. (2002) pokazały, że uczniowie, którzy otrzymali wyjaśnienie, mające charakter wspierający autonomię, dotyczące istotności nauki języka obcego, chętniej angażowali się w naukę i wkładali w nią więcej wysiłku. Mówiąc krótko, nauczyciel, zapewniając wybór, pozytywną informację zwrotną i empatię, zwiększa motywację samoistną (Ryan, Deci, 2017).

Otoczenie, które wspiera wszystkie potrzeby wskazane powyżej, równocześnie skutecznie wpływa na samoukierunkowane funkcjonowanie i zintegrowany

rozwój, który oddziałuje na odporność i zdrowie psychiczne jednostek (Ryan, Deci, 2017). Osoby otrzymujące wsparcie czują się wewnętrznie zmotywowane, związane z otoczeniem, podejmują działania z własnej inicjatywy (Brophy, 2010). Brak zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji i przynależności powoduje, że działania stają się motywowane instrumentalnie, oparte na bodźcach i zachętach (*incentives*), zewnętrznych naciskach, nie są także spontaniczne. Skutkuje to ich nietrwałością i obniżeniem motywacji, co potwierdzają liczne badania, których wyniki dowodzą, że motywacja samoistna determinuje wytrwałość w podejmowanych działaniach. Badania Ramage oraz Ehrman (1990 w Noels et al., 2000) pokazały, że uczniowie, którzy wykazują wyższy poziom motywacji samoistnej, kontynuowali naukę języka do końca kursu. Pokazały one także, że uczniowie samoistnie zmotywowani osiągnęli wyższy poziom w zakresie umiejętności czytania oraz płynności językowej. Także wyniki badań Noels z zespołem (2000) potwierdziły, że uczniowie z bardziej zinterioryzowanymi powodami do nauki języka, w środowisku wspierającym potrzebę autonomii, dającym poczucie kompetencji, odczuwają mniejszy poziom lęku oraz rzadziej rezygnują z nauki. Na dobrostan uczniów, ich poczucie związku ze szkołą oraz społecznością badanych uczniów wpływ ma także klimat klasy wspierający autonomię i budujący poczucie przynależności i inkluzji, na co zwrócili uwagę Ryan i Deci (2017).

W jaki sposób zastosowanie metody JES-PL w praktyce szkolnej może wpłynąć na zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb, określanych przez Ryana i Deci jako kluczowe z perspektywy teorii samoukierunkowania?

### **Potrzeba autonomii**

Osią metody JES-PL jest tekst. Ponieważ teksty w podręcznikach są najczęściej zbyt trudne dla uczniów z doświadczeniem migracji, Metoda JES-PL podpowiada nauczycielowi, w jaki sposób może on dokonać adaptacji tekstu. Pokazuje mu, w jaki sposób go zmienić, aby stał się bardziej dostępny dla ucznia i umożliwił mu samodzielną pracę w trakcie lekcji. Zaadaptowany, uproszczony tekst staje się bardziej przyjazny dla ucznia, który na lekcji, pracując w klasie ogólnej lub w oddziale przygotowawczym, może samodzielnie go przeczytać, a następnie samodzielnie lub z pomocą nauczyciela wykonać kolejne zadania.

### **Potrzeba kompetencji**

Tekst adaptowany według Metody JES-PL powinien umożliwić uczącemu się dostęp do nowej wiedzy i budowanie z pomocą nauczyciela zasobów języka edukacji szkolnej. Z kolei nauczyciel, dzięki wykorzystaniu metody, potrafi przygotować adekwatne do poziomu i potrzeb ucznia ćwiczenia na rozumienie tekstów, dokonać wyboru zakresu słownictwa specjalistycznego (specyficznego i ogólnego) oraz przeciwyczyć je w różnych sytuacjach, korzystając z kart pracy „Tropiciel słówek”.

### Tropiciel słówek

#### 1. Zrób 2 karty do słowniczka

LITERA	SŁOWO
Ć	ćma
<b>OBJAŚNIENIE</b> ..... ..... ..... ..... .....	<b>ZDJĘCIE/OBRAZEK</b> ..... ..... ..... ..... .....
<b>ZDANIE</b> ..... .....	

Metoda pokazuje także nauczycielowi, w jaki sposób budować refleksje na temat mechanizmów językowych. Zachęca uczącego do uważnej obserwacji tekstu, który będzie prezentował uczniowi, uczy poszukiwania z uczniem nowych, interesujących form gramatycznych odpowiadających wybranym funkcjom językowym, a następnie ćwiczenia ich w prostych, przynoszących satysfakcję zadaniach. Proces wspierania umiejętności budowania wypowiedzi zaprojektowano w Metodzie JES-PL bardzo starannie. Na tym etapie wykorzystano dwie metody zaprezentowane przez Annę Dyduchową (1988): metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów oraz metodę okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Pierwsza, jak piszą autorki Metody JES-PL, Pamuła-Behrens i Szymańska (2018), służy

wspieraniu ucznia w procesie budowania własnej, poddanej regułom gatunkowym wypowiedzi pisemnej, a także ustnej. Druga odnosi się do wyposażania uczniów w podstawową, powiązaną z kształconą formą wypowiedzi wiedzą o strukturze języka, przy czym w przypadku dzieci młodszych, przede wszystkim tych, dla których język polski nie jest językiem pierwszym. (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018:7)

Modelowanie wypowiedzi dokonuje się poprzez prezentowanie uczniom wzoru, jego analizę, a następnie zachęcanie do stworzenia własnej wypowiedzi. Tak skonstruowane zadania dają uczniom poczucie sprawczości i przede wszystkim przekonanie, że zadania są w ich zasięgu, że mają kompetencje do ich wykonania i mogą je wykonać.

### Potrzeba przynależności

Budowanie poczucia przynależności u uczniów z doświadczeniem migracji jest niezwykle ważne. Powinno się je konstruować w dwóch wymiarach: języka i kultury kraju pochodzenia oraz języka i kultury kraju osiedlenia. Obydwie perspektywy są równie ważne, chociaż polski model integracji uczniów cudzoziemskich koncentruje się przede wszystkim na tym, aby uczeń szybko potrafił odnaleźć się w polskim systemie edukacji. Działania szkolne skierowane są na naukę języka polskiego i w mniejszym stopniu dotyczą problemów związanych z tożsamością dziecka, jego kulturą i językiem. Badania zaprezentowane w pierwszej i drugiej części niniejszego tekstu wskazują jednak, jak ważne jest docenienie języka i kultury ucznia, bo długofalowo przyniesie to efekty. W modelu JES-PL zachęca się nauczyciela do podejmowania działań, które będą wspierać poczucie przynależności ucznia. Z jednej strony proponowanie zadań pozwalających na uczestnictwo w lekcji razem z innymi uczniami wzmacnia poczucie bycia częścią zespołu klasowego, osłabia (lub nawet znosi) izolację w trakcie lekcji. Z drugiej strony szacunek i docenianie kultury i języka dziecka pozwalają na zmniejszenie jego dylematów dotyczących lojalności wobec domu, w którym mówi się często innym językiem oraz tożsamości. Uczeń ma przestrzeń, gdzie kultura i język, którym mówi, są doceniane. Także w „Tropicielu słówek” uczeń może wykorzystywać swój pierwszy język do zapisu znaczenia nowych słów i wyrażań, może objaśnić słowo we własnym języku, a w zadaniach rozwijających umiejętność pisania czy mówienia zachęca się ucznia do mówienia o swoich doświadczeniach ze spotkań dwóch języków i dwóch kultur.

**Pomyśl, powiedz i napisz, czym różni się Polska od twojego kraju lub kraju, z którego przyjechałeś/przyjechałaś.**

W Polsce	W .....



Przy omawianiu gramatycznych zawiłości języka polskiego nauczyciel może zapytać, jak dany problem gramatyczny czy funkcja komunikacyjna jest realizowana w języku pierwszym ucznia. Takie podejście buduje mosty pomiędzy kulturami i daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa.

## 6. Podsumowanie

W tekście zaprezentowana została refleksja na temat roli motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji oraz omówiona teoria samoukierunkowania stanowiąca jeden z filarów Metody JES-PL. Na przykładzie tej metody pokazano, jak można wspierać i rozwijać umiejętności językowe, a także komunikacyjne uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie w perspektywie teorii samoukierunkowania. Ponieważ coraz większa liczba nauczycieli staje przed problemami związanymi z nauczaniem grup dzieci słabo lub wcale nieznających języka ani kultury kraju osiedlenia, wydało się istotne, aby pokazać, w jaki sposób wykorzystanie Metody JES-PL w praktyce szkolnej może pomóc w zaspokojeniu podstawowych potrzeb uczących się: potrzeby autonomii, kompetencji oraz przynależności, a w rezultacie pomóc utrzymać motywację do podejmowania nowych wyzwań związanych z nauką języka i kultury oraz pobytem w nowym kraju.

## BIBLIOGRAFIA

- Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. (2005), *Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety* (w) „Learning and Instruction”, nr 15, str. 397-413.
- Beiser M., Turner R. J., Ganesan S. (1989), *Catastrophic stress and factors affecting its consequences among South-East Asians Refugees* (w) „Social Science & Medicine”, nr 163, str.10-23.
- Brophy J. (2010), *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Budyta-Budzyńska M. (2011), *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego* (w) Budyta-Budzyńska M. (red.), *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci na Islandii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chiswick B.R., Miller P.W. (2001), *A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada* (w) „Demography”, nr 38 (3), str. 391-409.
- Cummins J. (1981), *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment* (w) „Applied Linguistics”, nr 2 (2), str. 132-149.

- Cyrulnik B. (2014), *L'interview* (w) Marie Clainchard, *L'avenir est en nous – des aventuriers de l'existence témoignent*, Dangles Online: <http://lavenirestennousblog.free.fr/index.php?post/2014/06/12/Boris-Cyrulnik-t%C3%A9moigne-%3A> [DW: 12.06.2018].
- Danilewicz W. (2006), *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- De Bellis M. D., Hooper S. R., Spratt E. G., Woolley D. P. (2009), *Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD* (w) „Journal of the International Neuropsychological Society: JINS”, nr 15 (6), str. 868-878.
- Hadrien D. (2016), *Quelle place pour le « culturel » en géographie des migrations internationales?* *Géographie et cultures*, str. 93-94. Online: <http://journals.openedition.org/gc/4032>; DOI : 10.4000/gc.4032 [DW: 12.06.2018].
- Dweck C. S., Molden D.C. (2017), *Mindsets. Their impact on competence motivation and acquisition* (w) Elliot, A.J., Dweck C.S., Yeager D.S. (red.), *Handbook of competence and motivation: theory and application*. Second edition. New York: Guilford Press, str. 135-154.
- Elliott J. G. (2000), *The psychological assessment of children with learning difficulties* (w) „British Journal of Special Education”, nr 27 (2), str. 59-66.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1993), *A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables* (w) „Language Teaching”, nr 26, str. 1-11.
- Gawęł-Luty E., Kiełb-Garbarczyk D. (2016), *Sytuacja rodzinna dziecka wobec migracji zarobkowej rodzica/rodziców. Sprawozdanie z badań*. Online: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3731/Sytuacja%20rodzinna%20dziecka%20wobec%20migracji%20zarobkowej%20rodzica%20rodzicow%20Sprawozdanie%20z%20badan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [DW: 16.05.2018].
- Gmaj K., Iglicka K., Walzak B. (2013), *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grolnick W. S., Ryan R. M., Deci E. L. (1991), *The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents* (w) „Journal of Educational Psychology”, nr 83, str. 508-517.

- Górska K., Korczak L. (2014), *Integracja w szkole dzieci z rodzin uchodźców*. Edukacja ustawiczna dorosłych, nr 4 (87), str. 18-32.
- Halle T., Hair E., Wandner L., McNamara M., Chien N. (2011), *Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners* (w) „Early Childhood Research Quarterly”, nr 27 (1), str. 1-20.
- Haugard E. (2003), *Introductory programme for newly settled refugees: Two years experience from Drammen municipality* (w) „Linjer”, nr 13, str. 1-4.
- Iglicka K. (2017), *Chechen's Lesson. Challenges of Integrating Refugee Children in a Transit Country: A Polish Case Study* (w) „Central and Eastern European Migration Review”, nr 6 (2), str. 123-140. DOI: 10.17467/ceemr.2017.08.
- Iversen V.C., Sveaass N., Morken G. (2014), *The role of trauma and psychological distress on motivation for foreign language acquisition among refugees*. (w) „International Journal of Culture and Mental Health”, nr 7 (1), str. 59-67. DOI:10.1080/17542863.2012.695384.
- Kaplan I., Stolk Y., Valibhoy M., Tucker A., Baker, J. (2015), *Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition* (w) „Trans-cultural Psychiatry”, nr 53 (1), str. 81-109. DOI: 10.1177/1363461515612933.
- Kindler M., Napierała J. (2010), *Migracje kobiet przypadek Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Klaus W. (2007), *Polska wobec migrantów – polityka i rzeczywistość* (w) Klaus W. (red.), *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*. Online: <https://interwencjaprawna.pl/docs/migranci-na-rynku.pdf> [DW: 12.10.2018].
- Masgoret A-M., Bernaus M., Gardner R. C. (2003), *Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children* (w) Dornyei Z., Schmidt R. (red.), *Motivation and second language acquisition*, str. 167-210.
- Mesch G. S. (2003), *Language proficiency among new immigrants: the role of human capital and societal conditions: the case of immigrants from FSU in Israel* (w) „Sociological Perspectives”, nr 46 (1), str. 41-58.
- Miller J. (2009), *Teaching refugee learners with interrupted education in science: Vocabulary, literacy and pedagogy* (w) „International Journal of Science Education”, nr 31 (4), str. 571-592.
- Noels K. A., Pelletier L. G., Vallerand, R. J. (2000), *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory* (w) „Language Learning”, nr 50 (1), str. 57-85.
- Nowicka E., Połec W. (2005), *Sukces w szkole czy wbrew szkole. Dzieci romskie i wietnamskie w oczach nauczycieli polskich*. (w) „Etnografia Polska”, nr 49 (1-2), str. 31-56.



- OECD/European Union (2015), *Indicators of immigrant integration 2015: Settling in*. Paris: OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en> [DW: 12.06.2018].
- O'Connor T. G. R. M. (2000), *The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up* (w) „Child Development”, nr 71 (2), str. 376-390.
- Olf M., Brosschot J.F., Godaert G. (1992), *Coping styles and health* (w) „Personality and Individual Differences”, nr 15 (1), str. 81-90.
- Pamuła-Behrens M., Hennel-Brzozowska A. (2017), *Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej*. (w) „Studia Edukacyjne”, nr 46, s.169-191.
- Pamuła-Behrens M., Szmańska M. (2017), *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb*. Online: <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/raport.pdf> [DW: 12.06.2018].
- Pamuła-Behrens M., Szmańska M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 2, str. 4-10.
- Paxton G., Smith N., Win A. K., Mulholland N., Hood S. (2011), *Refugee status report: A report on how refugee children and young people in Victoria are faring*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development. Online: <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/govrel/Policy/children/refugee-status-report.pdf> [DW: 11.06.2018].
- Pechtel P., Pizzagalli D. (2011), *Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature* (w) „Psychopharmacology”, nr 214 (1), str. 55-70.
- Pinson H., Arnot M., Candappa M. (2010), *Education, asylum and the “non-citizen” child: The politics of compassion and belonging*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2002), *An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective* (w) Deci E. L., Ryan, R. M. (red.), *Handbook of self-determination research*. New York: The University of Rochester Press, str. 3-33.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2009), *Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being* (w) Wentzel K. R., Wigfield A (red.), *Handbook of motivation at school*. New York: Taylor and Francis, str. 171-195.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2017), *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan R. M., Grolnick W. S. (1986), *Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of children’s perceptions* (w) „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 50, str. 550-558.

- Ryan R. M., La Guardia J. G. (1999), *Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform* (w) Urdan T. (red.), *Advances in motivation and achievement*, nr 11, Greenwich, CT: JAI, str.45-85.
- Schumann J. (1986), *Research on acculturation model for second language acquisition* (w) „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, nr 7, str. 379-392.
- Shah S., Siddharth M., Yun K. (2014), *Health issues in refugee children* (w) Anamalai A. (red.), *Refugee health care*. New York: Springer, str. 215-234.
- Thomas W., Collier V. P. (2002), *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Online: <http://escholarship.org/uc/item/65j213pt> [DW: 14.06.2018].
- Van Tumbergen F. (2003), *Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands* (w) „Social Forces”, nr 89 (2), str. 515-534.
- Walczak B. (2014), *Dziecko, rodzina i szkoła, wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej. Rzecznik Praw Dziecka*. Warszawa: Pedagogium WSNS.
- Walker-Dalhouse D., Dalhouse A. D. (2009), *When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 25 (2), str. 328-335.
- Wilson K. R., Hansen D. J., Li M. (2011), *The traumatic stress response in child maltreatment and resultant neuropsychological effects* (w) „Aggression and Violent Behavior”, nr 16 (2), str. 87-97.
- Woods A. (2009), *Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugees youth in Australia* (w) „Critical Inquiry in Language Studies”, nr 6 (1-2), str. 81-101. DOI: 10.1080/15427580802679468.

## NETOGRAFIA

<http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> [DW: 03.07.2018]

<https://migracje.gov.pl/> [DW: 18.06.2018]

<https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/status-uchodzcy/2016-2/> [DW: 18.06.2018]