Stan psychoemocjonalny dzieci-migrantów przymusowych: przejawy lęku separacyjnego i wsparcie instytucjonalne

Olha Ovcharenko

Centrum Zdrowia Psychicznego „SALUS”

W artykule przedstawiono psychologiczne i emocjonalne konsekwencje przymusowej migracji dzieci pochodzenia ukraińskiego, które wyjechały do Polski w warunkach wojny rosyjsko-ukraińskiej. Na podstawie materiału zgromadzonego podczas czteroletniej praktyki psychologicznej przeanalizowano indywidualne doświadczenia oraz sposób postrzegania przez dzieci-migrantów faktu rozłąki z bliskimi osobami: ojcem, babcią, dziadkiem, rodzeństwem. W tym kontekście rozłąka jawi się nie tylko jako trudne wydarzenie życiowe, lecz także jako silny czynnik traumatyzujący. Przymusowy charakter tego zdarzenia znacząco utrudnia adaptację dziecka do nowych warunków życia, a naruszenie potrzeby więzi emocjonalnej wpływa na dobrostan psychiczny dzieci, ich zdolność do odbudowy zasobów oraz proces integracji w nowej przestrzeni edukacyjnej. W sytuacji kryzysu oraz wojennej niepewności życie na odległość od najbliższych staje się czynnikiem sprzyjającym pojawianiu się objawów lęku separacyjnego, które wykraczają poza reakcje emocjonalne i przybierają formy behawioralne. Dziecko unika uczestnictwa w środowisku szkolnym, maleje jego zainteresowanie nauką, nasilają się za to skargi na dolegliwości somatyczne (bóle głowy, bóle brzucha). W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytania dotyczące niestabilnych zachowań oraz obniżonej motywacji dzieci w działalności edukacyjnej, obserwowanych w międzykulturowym środowisku szkolnym.

Przejawy lęku separacyjnego u dzieci z doświadczeniem traumy mogą mieć charakter utajony, a konsekwencje stanu lękowego ujawniają się nagle nawet po kilku latach pobytu w kraju przyjmującym. Celem artykułu jest przedstawienie metod wsparcia instytucjonalnego w pracy z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji, które przeżywają rozłąkę z obiektami więzi emocjonalnej. Istotne znaczenie ma system

 https://doi.org/10.63237/LDAE6590

interwencji ukierunkowany na odbudowę poczucia bezpieczeństwa, stabilności oraz włączenia społecznego dzieci-migrantów, a także współpraca na poziomie szkoła – uczeń – rodzina. Wnioski artykułu mogą stanowić podstawę do realizacji terminowego i wrażliwego wsparcia instytucjonalnego dzieci w przezwyciężaniu skutków traumatycznych doświadczeń przymusowej migracji, sprzyjając ich trwałej adaptacji do przestrzeni edukacyjnej kraju przyjmującego.

Słowa kluczowe:
lęk; separacja; migranci wojenni; migracja przymusowa; dzieci; rozłąka; wsparcie instytucjonalne; interwencja

Wstęp

Stan psychiczny stanowi element ogólnego zdrowia psychicznego jednostki i przejawia się poprzez odczucia, wolę, uwagę, myślenie oraz wyobraźnię (Holovin, 2007). Stan psychoemocjonalny dzieci można poznawać poprzez obserwację dynamiki zmian emocjonalnych oraz poziomu ich funkcjonowania w środowisku społecznym i edukacyjnym. We współczesnych badaniach poświęconych analizie stanu psychoemocjonalnego dzieci doświadczających wojny rosyjsko-ukraińskiej stwierdzono przewagę negatywnych przeżyć (Popovych i in., 2025; Palko, Travina, 2024). Wynika to z faktu, że okresy kryzysowe, katastrofy i konflikty zbrojne stają się czynnikami powodującymi długotrwały stres i wywołują specyficzne reakcje somatyczne, emocjonalne lub behawioralne (Bürgin i in., 2022), a pod wpływem przeżytych traumatycznych wydarzeń pogarsza się stan psychiczny, co prowadzi do pojawienia się zaburzeń (Łosiak, 2023). W szczególności u dzieci, które doświadczyły przymusowej migracji, występują objawy zespołu stresu pourazowego, przejawiające się lękami, trudnościami w adaptacji i integracji oraz wewnętrznym napięciem (Gmaj, 2023). Jednocześnie traumatyczne przeżycia powodują wyraźne trudności w przyswajaniu materiału szkolnego, a także brak motywacji, koncentracji lub zainteresowania interakcją w grupie rówieśników (Markowska-Manista, Ovcharenko, 2024 b).

W niepewnych warunkach życia trudniej jest zaspokoić podstawowe potrzeby psychiczne dzieci: bezpieczeństwa; odkrywania i uczenia się; aktywności; niezależności (wzrostu, osiągnięć, rozwoju); kontaktu emocjonalnego; przynależności; akceptacji i uznania; nadania sensu życiu (Ciechomska, Ciechomski, 2016). W kontekście funkcjonowania dziecka w szkole badacze wymieniają następujące potrzeby uczniów: nauki; wsparcia społecznego w środowisku szkolnym; sprawiedliwej oceny;

kompetencji; odpowiedniego (prawidłowego) funkcjonowania w grupie rówieśników; pozytywnych, wspierających relacji z dorosłymi (Kryk, Stefańska-Klar, 2013). Zaspokojenie tych potrzeb wymaga stworzenia bezpiecznej przestrzeni do rozwoju, w której istotną rolę odgrywa obecność zaufanej osoby dorosłej. Tymczasem w wyniku migracji wojennej rośnie liczba przypadków rozdzielenia rodzin, w których dziadkowie lub ojciec są niedostępni dla dzieci ewakuowanych wraz z matkami i rodzeństwem. Rozłąka dziecka z bliską mu osobą jest opisywana jako trauma pomigracyjna, ponieważ długotrwały brak kontaktu stanowi chroniczny stres i może prowadzić do ponownej traumatyzacji (Shadid, Sidhu, 2021). W sytuacji przymusowej rozłąki dzieci doświadczają traumy przywiązania i odczuwają tzw. syndrom deprywacji. W szczególności „rozłąka rodziców i dzieci w sytuacji skrajnego stresu może pogłębić fizyczne i emocjonalne skutki dla dzieci" (Waddoups i in., 2019, s. 395). Badacze opisują traumę przywiązania jako „zjawisko psychologiczne, które obejmuje szereg negatywnych reakcji behawioralnych: lęk, depresję oraz problemy w relacjach" (Horburova, Shevchenko, 2024, s. 52). Przez długi czas lęk separacyjny diagnozowano wyłącznie u małych dzieci w związku z utratą opiekuna, obecnie jednak jego objawy obserwuje się również u nastolatków i dorosłych (Morrison, 2016). Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób w 11 wydaniu (ICD-11) charakteryzuje się on wyraźnym i nadmiernym strachem lub niepokojem związanym z rozłąką z osobami, do których dziecko jest przywiązane, przy czym objawy te mogą występować w każdym okresie życia człowieka, a nie tylko w dzieciństwie (WHO, 2022).

W niniejszym artykule przedstawiam własne obserwacje oraz praktyczne doświadczenia wynikające z prowadzenia konsultacji psychologicznych dla dzieci z Ukrainy, które w wyniku wojny zostały zmuszone do ewakuacji do Polski. Szczególną uwagę poświęcam przejawom lęku przed rozłąką, który pogorszył funkcjonowanie i wyniki w nauce dzieci dotkniętych przymusową migracją wojenną. Podejmuję również próbę nakreślenia kluczowych kierunków wsparcia instytucjonalnego sprzyjających adaptacji tych dzieci do nauki w szkole w kraju przyjmującym.

Ponieważ w procesie udzielania wsparcia psychologicznego dużą wagę przywiązywano do metody interakcji dialogicznej prowadzonej w języku dziecka (Markowska-Manista, Ovcharenko, 2024c), możliwy stał się trafniejszy dobór wypowiedzi rozmówców i ich własnych interpretacji rozłąki. Artykuł opiera się na podejściu studium przypadku, pozwalającym ukazać indywidualny charakter doświadczeń psychicznych dzieci z doświadczeniem migracji przymusowej. Badaniem objęto dzieci i młodzież z Ukrainy z doświadczeniem migracji wojennej, które w latach 2022–2026 zgłosiły się po pomoc psychologiczną. Źródłem danych były konsultacje psychologiczne, wywiady z dziećmi i ich rodzicami, obserwacje kliniczne oraz

informacje dotyczące funkcjonowania społecznego i edukacyjnego. Analiza miała charakter jakościowy i koncentrowała się na identyfikacji przejawów lęku separacyjnego oraz sposobów radzenia sobie z doświadczeniem rozłąki i migracji.

Rozpoznanie objawów lęku separacyjnego opierało się na ocenie zachowań zaobserwowanych przez rodziców u ich dziecka. Hipotezę o ich występowaniu potwierdzano lub odrzucano podczas przeprowadzania wywiadu klinicznego z dzieckiem i jego opiekunami oraz obserwacji psychologicznej. W poradnictwie psychologicznym brano pod uwagę okoliczności pojawienia się objawów, ich związek z doświadczeniem wojennej migracji i rozłąki, historię rozwoju dziecka, a także informacje dotyczące funkcjonowania rodziny. Dodatkowym źródłem danych były materiały uzyskane podczas pracy terapeutycznej – w szczególności elementy terapii zabawowej, terapii piaskowej, techniki rysowania, niedokończone zdania i opowiadania stworzone przez dzieci. W razie potrzeby dzieci i młodzież kierowano na konsultację psychiatryczną w celu doprecyzowania diagnozy.

Ze względu na jakościowy charakter opracowania nie prowadzono ilościowej ewidencji analizowanych przypadków. Po konsultacjach psychologicznych odnotowano główne wypowiedzi i wyjaśnienia dzieci, dane zanonimizowano, a dane identyfikacyjne zakodowano. W publikacji wykorzystano wyłącznie dane opublikowane za świadomą zgodą rodziców dzieci i zgodnie z procedurą RODO. W badaniu przestrzegano zasad etyki gromadzenia danych, aby zminimalizować ryzyko wtórnej traumatyzacji i chronić anonimowość uczestników z doświadczeniem migracji wojennej (Markowska-Manista, 2024).

Zjawisko przywiązania, lęk przed rozłąką spowodowany utratą, lękowe zaburzenie separacyjne

Przywiązanie to relacja, w której opiekun stanowi dla dziecka źródło komfortu i bezpieczeństwa (Benoit, 2004). Diane Benoit (2004) podkreśla, że dziecko nawiązuje różne relacje przywiązania z każdym opiekunem, dlatego zaufaną osobą dorosłą może być dla niego ta, która w sytuacjach stresujących potrafi z miłością odpowiadać na jego potrzeby. W pracach J. Bowlby'ego (1979) wykazano, że niechciana rozłąka dziecka z rodzicami lub osoby dorosłej z kimś, komu ufa, wiąże się z potencjalnym zagrożeniem i wywołuje strach. Z prawnego punktu widzenia opiekunami dzieci są ich rodzice, jednak często wychowaniem zajmują się dziadkowie lub starsze rodzeństwo. W artykule O. Shadid i S. Sidhu (2021) stwierdzono: „jeśli babcia była główną opiekunką dzieci, a teraz jest oddzielona od swojej rodziny, dzieci mogą ucierpieć, ponieważ rodzina na nowo rozdziela role. W nieznanym środowisku

rodzina może być obciążona funkcjonowaniem w ramach wyczerpanego systemu wsparcia" (s. 60). Taka zmiana podziału ról w rodzinie powinna przebiegać stopniowo, jednak w sytuacji przymusowej migracji i nagłych zmian życiowych dziecko odczuwa utratę oparcia i pewności.

Siedemnastoletnia dziewczyna, uchodźczyni wojenna L.K. (inicjały zmienione), skarżyła się na ciągły niepokój, brak koncentracji i problemy z pamięcią. W momencie zgłoszenia mieszkała od około roku z mamą i partnerem matki, którego nazywała ojczymem. Relacje z nimi opisywała jako „niezrozumiałe, wszyscy są zajęci swoimi sprawami; ojczym ciągle mnie o coś pyta, czuję się bardzo niekomfortowo". Przed przeprowadzką do Polski nastolatka mieszkała z babcią, o której mówiła: „Bardzo czekam na przyjazd babci. Babcia zawsze mnie wspierała. Nigdy nie było żadnych problemów". L.K. powtarzała pierwszą klasę technikum; wybór kierunku edukacji uważała za wymuszony i planowała go zmienić. Była samotna społecznie, prawie z nikim nie rozmawiała, utrzymywała kontakt tylko z jedną koleżanką z klasy. Miała dolegliwości somatyczne – bóle żołądka, bóle głowy. Jak się okazało podczas konsultacji, dziewczyna zaniedbywała swoje odżywianie, często odczuwała zmęczenie i brak sił. Mówiła, że żałuje, iż nie mieszka z babcią. Opowiadając o życiu w Ukrainie, wspominała biologicznego ojca i innych krewnych, za którymi tęskniła. Tak opisała bardzo wyczekiwany przyjazd babci: „W końcu babcia przyjechała. Teraz wszystko wróciło do normy. Czuję się o wiele spokojniejsza, nawet normalnie śpię". Kiedy babcia ponownie wróciła do Ukrainy, dziewczyna wyznała: „Dla mnie lepiej jest żyć w czasie wojny, ale z babcią. Bardzo mi jej brakuje". Wspomniana uczennica nie była przygotowana na to, że straci niezawodne wsparcie babci, którą uważała za najbliższą i najważniejszą osobę w swoim życiu. Biorąc pod uwagę, że nie nawiązała emocjonalnej więzi z matką, ponieważ kobieta ta przez wiele lat mieszkała w Polsce, w okresie nastoletnim relacja „córka – mama" była dość zdystansowana.

Trwała więź emocjonalna dziecka z opiekunami (bezpieczne przywiązanie) kształtuje się pod wpływem szeregu czynników, jednak decydujące znaczenie mają: wrażliwość rodziców na potrzeby dziecka, brak czynników stresogennych oraz sprawdzone strategie postępowania wobec dziecka. Wrażliwość ta znacznie spada w warunkach ubóstwa, stresu i niepewności, co wpływa na dobrostan psychiczny dzieci (Moullin i in., 2018). Według Moullin i in. (2018) niezdolność do przewidzenia reakcji rodziców na własny stres oraz utrata poczucia bezpieczeństwa powodują wzrost lęku u dzieci. Osoby, do których dzieci są przywiązane, powinny móc zapewnić im ochronę przed groźnymi sytuacjami życiowymi, ponieważ „dzieci są zależne od swoich rodziców w zakresie ochrony przed negatywnymi skutkami toksycznego

stresu związanego z traumatycznymi wydarzeniami" (Waddoups i in., 2019, s. 395). Rozłąka z rodzicami, braćmi lub siostrami w trakcie migracji wpływa na rozwój zespołu stresu pourazowego oraz trudności behawioralnych, może też wywoływać objawy lęku i depresji (Koppies, 2024). U dzieci, które doświadczyły przymusowej migracji, obserwuje się nasilenie objawów lęku separacyjnego, co nie jest typowe dla ich wieku. Objawia się to albo nadmiernym przywiązaniem do jedynego dostępnego opiekuna (mamy, z którą wyjechali), albo protestem i walką o przywrócenie utraconego kontaktu z inną bliską im osobą (tatą, babcią).

Na konsultację psychologiczną zgłosiła się kobieta wraz ze swoją córką, piętnastoletnią uczennicą. D.P. (inicjały zmienione) skarżyła się na brak przyjaciół i samotność w polskiej szkole. Podczas sesji powiedziała: „W mojej szkole (w Ukrainie) byłam bardzo towarzyska, miałam wielu przyjaciół, brałam udział w szkolnych zajęciach, występowaliśmy razem na koncertach. Tutaj nie mogę się w żaden sposób zaprzyjaźnić. Nadal utrzymuję kontakt z moimi przyjaciółmi z Ukrainy i marzę o tym, by znów ich zobaczyć, być może latem... Mama obiecała, że pojedziemy. Mam tam najlepszą przyjaciółkę, zaplanowałyśmy już z nią wakacje... Ona jakoś tam żyje, mimo wojny, więc ja też dam radę". W momencie zgłoszenia dziewczyna mieszkała w Polsce od dziesięciu miesięcy. Rozłąkę z przyjaciółką opisywała jako niechcianą sytuację, która zakłóciła całe jej życie. Matka D.P. opowiadała, że córka bardzo się zmieniła: kobieta nie może namówić jej do udziału w zajęciach dla nastolatków ani do zaangażowania się w zajęcia pozalekcyjne. Dziewczyna tłumaczyła swoje odmowy strachem, że nie dopasuje się do grupy i nie zostanie przyjęta jako jedna z nich.

Nawiązywanie relacji z rówieśnikami wiąże się z zaspokojeniem potrzeby przynależności do grupy. W warunkach pokojowych dzieje się to poprzez stopniowe tworzenie kręgu przyjaciół oraz przeżywanie dynamiki procesów zbliżania się i dystansowania. W warunkach wymuszonych zmian dzieci z doświadczeniem migracji przymusowej znajdują się w izolacji, a poszukiwanie kręgu przyjaciół utrudnia brak możliwości: nowe środowisko, wcześniej ukształtowane mikrogrupy, określone przywództwo, konieczność walki o miejsce w grupie. Wszystkie te trudności przeżyła uczennica D.P. w swoim kraju (w naturalny sposób), a tęsknota za domem sprawiała, że wracała do nadziei na odzyskanie tego, co straciła.

Analiza porównawcza wskazuje, że dzieci uchodźcze wykazują wyższy poziom lęku niż dzieci-migranci i dzieci miejscowe (Leth i in., 2014), odczuwają też silniejszy lęk przed rozłąką wywołany zerwaniem więzi rodzinnych i społecznych (Tay i in., 2016). Również „przeżywanie rozłąki lub straty albo groźby rozłąki lub straty, zwłaszcza gdy rodzice wykorzystują je jako środki mające zapewnić dobre zachowanie, może podważyć zaufanie dziecka zarówno do innych ludzi, jak i do samego siebie,

i w ten sposób prowadzić do różnych odchyleń od normalnego rozwoju – do braku wiary we własne siły, do odmowy wiązania się jakimikolwiek zobowiązaniami lub do zuchwałej niezależności, która wydaje się fałszywa" (Bowlby, 1979, s. 92). Z powodu własnej bezradności i niepewności kobiety, które ewakuowały się wraz z dziećmi z Ukrainy do Polski, przyznawały, że motywowały dzieci do nauki, odwołując się do niebezpiecznej sytuacji i ryzyka powrotu do ojczyzny.

Podczas sesji psychologicznej kobieta skarżyła się na brak możliwości wywarcia wpływu na zachowanie syna. Dwunastoletni K.O. (inicjały zmienione) wracał do domu późno, opuszczał zajęcia szkolne, kłócił się z matką i nie dotrzymywał ustaleń. Matka chłopca przyznała: „Ciągle mu powtarzam, że jeśli będzie tak postępował, to zawiozę go do taty, do Ukrainy. Już tego nie znoszę, niech tata go wychowuje". Jednak taki środek negatywnej motywacji przyniósł odwrotne skutki. Nastolatek w rzeczywistości bardzo chciał wrócić do domu i nie mógł pogodzić się z rozłąką z rodziną: „Celowo nie będę chodził do szkoły tutaj (w Polsce). Niech moja mama zawiezie mnie do taty do Ukrainy. Razem z tatą możemy żyć spokojnie, będziemy chodzić na ryby, do lasu. Tam (w Ukrainie) zostali moi przyjaciele, szkoła, tam jest dziadek, babcia…". Uczeń K.O. uważał, że został siłą wywieziony ze swojego kraju i obwiniał o to matkę. Stanowisko taty, dziadka i babci było przeciwne – nie zgodzili się na ewakuację i nalegali na powrót kobiety z synem. W tym przypadku rozłąka dziecka z rodziną (ojcem, dziadkiem i babcią) wpłynęła na zaostrzenie konfliktu wewnątrz rodziny, gdzie ojciec i matka chłopca różnie postrzegali niebezpieczeństwo wojny. Taka konfrontacja negatywnie wpłynęła na samopoczucie psychiczne K.O., który sabotował wszelkie próby matki, by go wspierać i pomóc mu w adaptacji.

Dzieci rozdzielone z rodzicami w trakcie migracji doświadczają większej liczby traumatycznych wydarzeń (Derluyn i in., 2009). W szczególności rozłąka dzieci uchodźczych z rodzicami powoduje szereg objawów – od regresywnych wzorców zachowania po jego agresywne formy, nadpobudliwość i trudności emocjonalne (Shadid, Sidhu, 2021), a także odmowę chodzenia do szkoły, strach i niechęć do niej (Zepinic, 2022). W artykule O. Shadid i S. Sidhu (2021) czytamy: „Dzieci uchodźcze, które doświadczyły rozłąki z rodziną, zgłaszają wyższy odsetek schorzeń o niewyjaśnionej przyczynie medycznej niż dzieci uchodźcze, które tego nie doświadczyły" (s. 60). W mojej praktyce pracowałam z dwuletnią dziewczynką, którą biologiczny ojciec i babcia odebrali od matki z powodu konfliktu rodzinnego. Dziecko wyemigrowało wraz z matką z powodu działań wojennych na terytorium Ukrainy i przybyło do Polski, gdzie zostało zabrane do rodziny ojca. W momencie zgłoszenia dziewczynka wyrywała sobie włosy, źle jadła i źle spała. Inne dziecko z doświadczeniem przymusowej migracji (w momencie zgłoszenia skończyło 6 lat) wykazywało oznaki

zwiększonej zależności od starszej siostry: płakało, gdy ta wychodziła załatwić sprawy; domagało się, by być blisko; utrzymywało kontakt przez telefon tak często, jak to możliwe. Część dzieci w wieku szkolnym po ewakuacji ponownie zaczęła spać z matkami, a próby zachęcenia do samodzielności w tym obszarze nasilały ich koszmary senne i częste budzenie się. Uczennica klasy trzeciej (w momencie zgłoszenia miała 9 lat) po dwóch latach pobytu w kraju przyjmującym nagle zaczęła się dusić, kaszleć i skarżyć na ból nóg. Jej stan somatyczny pogorszył się w okresie, gdy mama (jedyna osoba, na której mogła polegać w rodzinie) zaczęła pracować i w związku z tym dziewczynka dłużej pozostawała w szkole, zmieniły się jej codzienne rytuały i sposób spędzania wolnego czasu. U pięcioletniej dziewczynki napady histerii zaczęły się po utracie kontaktu z babcią.

Rodzice często interpretują zmiany emocjonalne swoich dzieci jako „nieposłuszeństwo", tymczasem istotnym elementem diagnostycznej oceny ich stanu psychoemocjonalnego jest porównanie funkcjonowania przed przymusowym wyjazdem i po nim. Z obserwacji rodziców wynika, że po wyjeździe negatywne zmiany w zachowaniu dzieci uległy nasileniu. Dlatego ważnym aspektem pracy terapeutycznej powinna być psychoedukacja rodziców – uświadomienie im, że stan psychiczny dzieci i ich zachowania są formą reakcji na nietypowe okoliczności życiowe.

Dla dzieci każda utrata ważnych osób, z którymi łączyła je emocjonalna więź, stanowi trudne, traumatyczne doświadczenie. Do strat wskazywanych przez dzieci z doświadczeniem migracji wojennej należy utrata zwierząt domowych. Mówią: „nie możemy ich zabrać"; „kot jest u babci"; „mieliśmy psa i nie wiemy, gdzie on teraz jest"; „pies uciekł podczas wybuchów i nie wrócił"; „mój kot już nie żyje". Dzieci pytają też rodziców, czy kiedykolwiek zobaczą swojego zwierzaka i dlaczego nie mogą go zabrać ze sobą (do kraju przyjmującego). Warto podkreślić, że doświadczając wymuszonej rozłąki i życia tylko z jednym opiekunem, dzieci często rysują całą rodzinę, jakby próbowały w swój własny, psychologiczny sposób przezwyciężyć kryzys rozłąki (poprzez działanie mechanizmu ochronnego – kompensacji).

Poniżej zaprezentowano rysunek ośmioletniej dziewczynki „Moja rodzina", na którym przedstawiła ojca, matkę, siebie wraz z bratem, psa oraz kota, „który odszedł". Dziecko wyjaśniło, że narysowało kota (ze skrzydłami i aureolą), bo chce, żeby zawsze był z rodziną (rys. 1).

Rysunek 1. Moja rodzina

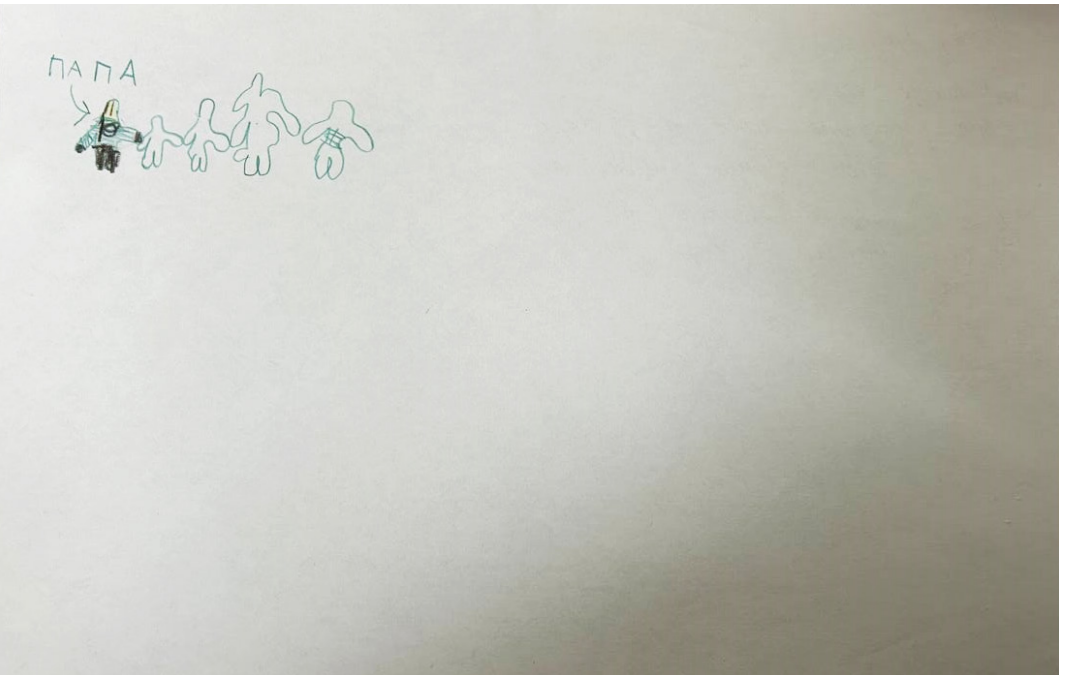


Badania wykazały negatywny wpływ przymusowej rozłąki z ojcem na stan psychoemocjonalny dzieci, która w szczególności powoduje pojawienie się objawów depresji (Yevhrashyna, 2024; Eltanamly i in., 2024). Ponieważ od początku wojny rosyjsko-ukraińskiej do krajów przyjmujących ewakuowały się głównie kobiety z dziećmi, większość etapów rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci przebiegała bez bezpośredniego wsparcia ojców. Badaczka M. Yevhrashyna (2024) stwierdza: „Rozdzieleni członkowie rodziny muszą poradzić sobie z utratą podstawowej rutyny, która dawała poczucie stabilności i spokoju, z niemożnością codziennej komunikacji z członkami rodziny, brakiem wsparcia i wzajemnego zrozumienia, czyli wszystkimi emocjonalnymi elementami wspólnego życia. Nagłe przerwanie tych więzi wywołuje poczucie straty, podobne do przeżycia śmierci bliskiej osoby. To uczucie jest jeszcze głębsze z powodu konfliktu dwóch odczuć – beznadziejności co do perspektywy zakończenia cierpień w najbliższym czasie oraz nadziei na rychłe ponowne połączenie się z rodziną” (s. 87).

Dziewięcioletni chłopiec S.D. (inicjały zmienione) z Ukrainy uczęszczał do prywatnej szkoły w Polsce, gdzie ciągle zwracano mu uwagę na nieuważność i naruszenia dyscypliny. Nauczyciele opisywali go jako nadpobudliwego i prosili matkę o wyniki

badań diagnostycznych, jednak wizyta w poradni psychologiczno-pedagogicznej nie potwierdziła przewidywanego rozpoznania. Aby zachować ciszę na lekcjach, nauczycielka pozwoliła S.D. wychodzić na korytarz w trakcie lekcji, gdy tego potrzebował. Bardzo szybko uczeń zdał sobie sprawę, że może w ogóle nie próbować się uczyć, i zaczął systematycznie wychodzić na korytarz i bawić się piłką. Stan psychoemocjonalny dziecka pogarszał się, S.D. był całkowicie zdemotywowany, podczas lekcji nie siedział na miejscu i zajmował się swoimi sprawami. Jego zachowanie inaczej opisywała mama: pomagał w domu, chętnie bawił się z rówieśnikami i uczęszczał do dziecięcego klubu piłkarskiego. S.D. zaczął trenować piłkę nożną już jako mały chłopiec w Ukrainie; kontynuował pasję ojca, który poświęcił tej dyscyplinie znaczną część swojego życia. Podczas jednej z sesji psychologicznych mama S.D. powiedziała: „Zauważyłam coś. Kiedy S.D. ma lekcję z korepetytorem, nie jest w stanie wytrzymać nawet 15 minut. Dlatego poprosiłam jego tatę (który pozostał w Ukrainie), aby dołączył do lekcji online i towarzyszył synowi. Nie potrafię tego wyjaśnić, ale syn był bardzo skupiony przez całą lekcję, a potem był dumny, że tata widział jego postępy". Podczas jednej z sesji S.D. narysował rysunek „Moja rodzina", na którym w rzędzie przedstawił wszystkich bliskich, na czele z tatą. Chłopiec opowiedział, że tata (jedyna pokolorowana postać) potrafi zrobić wiele rzeczy (rys. 2).

Rysunek 2. Moja rodzina



Inna uczennica, szesnastoletnia T.L. (inicjały zmienione) z Ukrainy, wchodziła w konflikty z matką i buntowała się przeciwko chodzeniu do szkoły. Po trzyletnim pobycie w Polsce wróciła do Ukrainy, aby zamieszkać z ojcem. Matka przeżywała wyjazd nastolatki jako wielką stratę, dlatego nalegała na konsultacje online dla córki. Dziewczynka powiedziała: „Tutaj (w Ukrainie) mam przynajmniej stabilne warunki: tata głównie pracuje, ja się uczę, często spędzam czas z przyjaciółmi albo chodzę do babci. Kiedy mieszkałam z mamą w Polsce, była zbyt nerwowa, miała zbyt wiele wymagań, to było nie do zniesienia…". T.L. codziennie utrzymywała kontakt z matką, informowała ją, ile razy w ciągu doby rozległy się sygnały alarmowe i czy słyszała wybuchy, ale nie miała zamiaru wracać. Dziewczyna planowało swoją przyszłość w granicach ojczyzny.

Dla dzieci, które doświadczyły przymusowej migracji, istotne znaczenie ma obecność przestrzeni bezpieczeństwa i pewności. Nawet jeśli obiektywne okoliczności wiążą się z ryzykiem skutków wojny, w warunkach domowych odczuwa ono psychologiczną satysfakcję realizacji swoich potrzeb związanych z kontaktem emocjonalnym i wspierającymi relacjami z ważną dla niego osobą dorosłą (np. ojcem).

Badacze wykazali, że im wyższy poziom lęku reaktywnego u osób wewnętrznie przesiedlonych, tym silniejsze jest ich poczucie samotności (Sprynska, 2018). W szczególności „osoby, które doświadczyły traumy, często odczuwają ciągły i nadmierny strach lub niechęć do pozostawania w samotności, opuszczania miejsca zamieszkania lub odmawiają wychodzenia na ulicę bez zaufanego towarzysza, mają nadmierne obawy lub lęki związane z chorobą i czują się wyobcowane ze swoich poprzednich relacji. Osoby z lękiem przed rozłąką odczuwają okresowy nadmierny stres, gdy spodziewają się lub dochodzi do rozłąki z domem lub głównymi osobami, do których są przywiązane. Martwią się o dobro i przetrwanie bliskiej osoby, ale odczuwają również strach przed krzywdą lub śmiercią osób, do których są przywiązane" (Zepinic, 2022, s. 52).

Dziesięcioletni Z.L. (inicjały zmienione) nie mógł samodzielnie zasnąć, bał się zostać w mieszkaniu bez rodziców, nie wychodził sam na ulicę i płakał, gdy rozstawał się z mamą w szkole. Matka chłopca przyznała, że żadne namowy ani obietnice nie przynoszą zmiany, a zachowanie dziecka często kończy się histerią. Było też kilka sytuacji, kiedy sekretarka szkoły dzwoniła do rodziców z prośbą o odebranie dziecka ze szkoły z powodu nagłych ataków lęku. Chłopiec wraz z mamą i młodszym bratem musiał wyjechać z powodu wojny do taty do Polski, gdzie ten już mieszkał i pracował. Jednak takie ponowne zjednoczenie rodziny nie poprawiło stanu chłopca, a wręcz spowodowało nasilenie lęku. Matka dziecka mówiła: „Nie mogę nawet wyjść odebrać młodszego syna z przedszkola, które znajduje się pod naszym domem.

Starszy syn płacze i błaga, by go nie zostawiać". Równie Z.L. niechętnie pozostawał w domu z tatą, ciągle pytając: „Kiedy wróci mama?". Podczas pierwszych konsultacji psychologicznych chłopiec prosił, by nie zamykać całkowicie drzwi gabinetu, aby mógł widzieć mamę. Z czasem stan chłopca poprawił się dzięki kompleksowej terapii i wsparciu szkoły. Dziecko miało w szkole kontakt z asystentką międzykulturową, do której zawsze mogło się zwrócić. Chłopiec wyjaśniał swój strach w ten sposób: „Bardzo boję się o mamę. Że coś jej się stanie. Albo że nie wróci do domu". W tym przypadku mama chłopca przyznała, że jego tata również wykazuje objawy lękowe i trudno mu się przystosować do nowej sytuacji. Dlatego sytuacja Z.L. pokazuje, jak przymusowa migracja staje się czynnikiem wyzwalającym nasilenie zaburzeń lękowych u dzieci na tle lęku separacyjnego.

W Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-10) wśród objawów zaburzeń lękowych związanych z rozłąką (F93.0) wymieniono: silny lęk o życie bliskich osób; unikanie sytuacji rozłąki; objawy somatyczne; stany obsesyjne (Morrison, 2016). Zaburzenia te charakteryzują się długim czasem trwania, strachem o życie osoby, do której dziecko jest przywiązane, a także negatywnym wpływem na jego funkcjonowanie społeczne (Tonge, 1994). Według J. Morrisona (2016) zaburzenie lękowe związane z rozłąką może pojawić się pod wpływem nagłej zmiany miejsca zamieszkania lub szkoły, zabiegów medycznych, utraty przyjaciela, zwierzęcia domowego lub jednego z rodziców. W szczególności „objawy często przybierają postać odmowy chodzenia do szkoły, choć młodsze dzieci mogą nawet wykazywać niechęć do pozostania z opiekunem lub w przedszkolu. Dzieci skarżą się niekiedy na dolegliwości fizyczne, wyobrażone lub nie, aby uzasadnić konieczność pozostania w domu z rodzicami" (s. 212). Jednocześnie w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób 11 edycji (ICD-11) nastąpiło zasadnicze przeformułowanie zaburzenia lęku separacyjnego (Separation Anxiety Disorder, 6B05) – może być ono diagnozowane nie tylko u dzieci, ale także u nastolatków i dorosłych. Takie podejście odzwierciedla współczesne rozumienie tego, że trudności związane z przeżywaniem rozłąki utrzymują się lub ujawniają na różnych etapach życia człowieka (WHO, 2022).

Na konsultację zgłosiła się kobieta wraz ze swoją dwunastoletnią córką I.T. (inicjały zmienione). Uczennica nagle zaczęła opuszczać lekcje, wracała do domu po ostatnich zajęciach bez uprzedzenia nauczycieli i rodziców, a rano mówiła, że nie chce iść do szkoły. W momencie zgłoszenia dziewczynka mieszkała w Polsce już czwarty rok; wcześniej korzystała ze wsparcia psychologicznego w szkole (lokalna szkoła polska) z powodu trudności adaptacyjnych. Według matki stan córki był stabilny, ale nagle pojawiły się zmiany w jej zachowaniu – m.in. zaprzeczała istnieniu konfliktów wśród rówieśników lub trudności w relacjach z nauczycielami. Po szkole

w domu I.T. często zajmowała się działaniami plastycznymi w swoim pokoju lub spędzała czas z koleżanką. W nocy dziewczynka długo nie mogła zasnąć, zwłaszcza gdy mama pracowała na nocnej zmianie. Podczas sesji wyjaśniła to w ten sposób: „Boję się bez mamy. Mam lampkę, obok śpi brat, ale w cieniu dostrzegam jakieś postacie, które mnie przerażają". Obecność taty w mieszkaniu nie zmniejszała jej niepokoju. W rezultacie dziecko budziło się zmęczone i nie mogło się skupić na lekcjach. Przed wybuchem wojny w Ukrainie wychowaniem dziewczynki i jej młodszego brata zajmowały się babcia i ciotka. Po jej rozpoczęciu ciotka wywiozła dzieci do ich rodziców do Polski. Po pewnym czasie pracy terapeutycznej uczennica I.T. zaczęła dzielić się podczas sesji: „Nienawidzę tej wojny. Nie mogę się doczekać, kiedy się skończy. Tam (w Ukrainie) są moja babcia i dziadek, bardzo blisko ich domu spadają bomby. Tam są jeszcze moje przyjaciółki, nasz kot. Nie mogę przestać o tym myśleć. Bardzo się tym przejmuję". Na pytanie, czy ogląda wiadomości o sytuacji w Ukrainie, odpowiedziała przecząco. Najwyraźniej informacje o aktualnej sytuacji w ojczyźnie pojawiają się w rodzinie; ponadto babcia od czasu do czasu przyjeżdża do dzieci i wnuków. Wzrost niepokoju i strachu o bliskich wzmocnił poczucie bezradności, utratę nadziei na odzyskanie tego, co utracone, co z kolei doprowadziło do obniżenia wyników w nauce i zainteresowania aktywnością społeczną w szkole.

Strach przed rozłąką, który pojawia się u dzieci doświadczających przymusowej migracji, graniczy z doświadczeniem przymusowej utraty. U dzieci będących migrantami wojennymi lęk może się nasilać, a stan psychoemocjonalny – pogarszać z powodu obawy, że nigdy więcej nie zobaczą bliskiej osoby albo że istnieje potencjalne zagrożenie dla jej życia i bezpieczeństwa (Markowska-Manista, Ovcharenko, 2024a). Separacja jest postrzegana jako chroniczna rozłąka z rodziną i staje się stałym czynnikiem stresogennym, który stopniowo negatywnie wpływa na zdrowie psychiczne uchodźców (Miller i in., 2018).

Z moich doświadczeń związanych z opieką psychologiczną nad dziećmi, które doświadczyły migracji wojennej, wynika, że w wieku przedszkolnym najczęściej zadają one matkom pytania: „Dlaczego nie możemy pojechać do taty/babci/cioci? Dlaczego oni nie mogą przyjechać do nas?". Takie pytania są najbardziej bolesne dla matek, których rodziny przebywają na okupowanym terytorium Ukrainy lub których mężowie walczą na wojnie (z tego powodu relacja „ojciec – dziecko" jest znacznie ograniczona i fragmentaryczna). Dzieci w wieku szkolnym i nastolatki wyrażają głęboki smutek z powodu braku możliwości odwiedzenia dziadków w weekendy i święta. Ponieważ w środowisku szkolnym rówieśnicy dzielą się doświadczeniami spotkań rodzinnych i spędzania czasu z bliskimi, dzieci-migranci odczuwają brak i niedostatek takiej emocjonalnej i fizycznej więzi oraz utratę rodzinnych rytuałów.

Podczas spotkań w ramach wsparcia psychologicznego starsi nastolatkowie deklarują z kolei, że po osiągnięciu pełnoletności wrócą do Ukrainy. Takie dzieci z doświadczeniem wymuszonej migracji czekają na możliwość wyboru miejsca zamieszkania, co świadczy o ich dążeniu do odzyskania wpływu na swoje życie, który zabrała im wojny. Lęk separacyjny odgrywa w tym znaczącą rolę, ponieważ dzieci te tracą zainteresowanie teraźniejszością i próbują przywrócić utraconą przeszłość. Niepokój nasila mechanizmy obronne: dziecko stara się unikać nowych doświadczeń, stawia opór i kieruje swoje siły psychiczne na przywrócenie kontaktu z obiektami przywiązania (zaufanymi dorosłymi). Adaptacja do warunków przymusowej migracji wymaga od dziecka odpowiednich zasobów, pozwalających przyjąć nową sytuację życiową, z czym wiąże się nowe zadanie psychologiczne – pogodzenie się z utratą bliskich więzi emocjonalnych z ważnymi dla niego dorosłymi lub przyjaciółmi.

Formy wsparcia instytucjonalnego dla dzieci wykazujących objawy lęku przed rozłąką

Analizując kwestię uchodźctwa i migracji wymuszonej, UNICEF podkreśla: „Wszystkie dzieci na całym świecie, niezależnie od tego, skąd pochodzą i dlaczego opuściły swoje domy, powinny być traktowane jednakowo" (UNICEF, b.d.). Sytuacja dzieci doświadczających migracji wojennej prowadzi je do poczucia bycia „innymi", „odmiennymi" – nie mają w zasadzie wpływu na wybór miejsca zamieszkania czy warunków życia, nie mogą decydować, w jakim języku mówić i o czym rozmawiać, za to znajdują się w sytuacji ciągłego dostosowywania się do nowych warunków życia (Markowska-Manista, Owczarenko, 2024). Podkreślanie „inności" przez skupianie się na trudnościach dziecka w nauce osłabia jego wewnętrzne zasoby, na których mogłoby się ono oprzeć podczas adaptacji do życia w kraju przyjmującym, co z kolei prowadzi do obniżenia poziomu samoakceptacji i zaburzeń tożsamości „Ja". Stosunek dorosłych do dziecka z doświadczeniem migracyjnym i poszanowanie jego indywidualnej historii życia stanowią podstawę relacji, które mogą tworzyć przestrzeń sprzyjającą rozwojowi i stabilizacji jego osobowości.

Podczas masowego napływu dzieci z doświadczeniem migracji przymusowej z Ukrainy wśród nauczycieli polskich szkół krążyły pogłoski i domysły dotyczące tego, „jakich okropności mógł doświadczyć uczeń w Ukrainie". Nauczycielka, która opisywała psychologowi stan psychoemocjonalny ucznia, powiedziała: „Wszyscy (nauczyciele) uważamy, że ten chłopak mógł doświadczyć przemocy, być może był uwięziony przez okupantów. Oczywiście ani mama, ani on sam nic nam nie opowiadali. Ale on pochodzi ze wschodniej części Ukrainy i jest bardzo zamknięty w sobie...".

Takie lub podobne oceny dotyczące dzieci, które doświadczyły migracji wojennej, są niedopuszczalne w środowisku współpracy i interakcji edukacyjnej. Formułowane na podstawie domysłów sądy o dziecku mogą być błędne i zniekształcać obraz jego „Ja" (co pociąga za sobą ignorowanie indywidualnych cech osobowości i indywidualnej ścieżki rozwoju), a przy tym naruszają zasadę równego traktowania uczniów jako uczestników procesu pedagogicznego. Ponadto dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji mają skłonność do okazywania niezadowolenia, reakcji protestacyjnych i stosowania strategii unikania (Markowska-Manista, Owczarenko, 2024), dlatego w kontekście relacji między dziećmi a dorosłymi „warto traktować dzieci tak samo i pozwalać im na odczuwanie emocji, w tym również tych negatywnych" (Jurek, 2015, s. 26). Uznanie indywidualnej historii życia dziecka może sprzyjać odkrywaniu jego potencjału i zdolności w procesie nauczania.

Działania szkoły

Szkoła jako instytucja stanowi nie tylko przestrzeń działalności edukacyjnej, ale także placówkę społeczną, w której dzieci kształtują i rozwijają niezbędne w życiu umiejętności interakcji społecznych. Jak podkreślają A. Perkowska-Klejman i A. Górka-Strzałkowska (2016): „Szkoła sama w sobie stanowi system społeczny, ale jest też uważana za bardzo ważny element szerszego systemu społecznego (państwowego i globalnego). Obejmuje swoim wpływem wszystkich młodych oraz wielu starszych ludzi. (...) jest miejscem, w którym nieustannie dochodzi do spotkań – interakcji, podczas których ludzie nieustannie wymieniają wiadomości, znaczenia, emocje" (s. 10). Z kolei A. Waddoups, H. Yoshikawa i K. Stroufe (2019) wymieniają następujące czynniki ułatwiające adaptację dzieci uchodźczych do środowiska przyjmującego, które należy zapewnić w szkole: dodatkowe zajęcia i koła zainteresowań; zaangażowanie w życie szkolne; wspierające relacje w szkole. Natomiast w raporcie opublikowanym w 2026 roku A. Popyk i A. Mykhailova przedstawiają następujące zalecenia adresowane do instytucji istotnych dla integracji ukraińskiej młodzieży: angażowanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym w działalność samorządu uczniowskiego, projekty lub inicjatywy społeczne; zapewnienie dostępu do informacji o możliwościach zaangażowania, które powinny być dostosowane pod względem kulturowym i językowym; budowanie długoterminowej i systemowej współpracy szkół, organizacji rządowych i pozarządowych mającej wspólny cel, jakim ma być „tworzenie spójnego ekosystemu wsparcia, który umożliwia młodym osobom podejmowanie aktywności w różnych obszarach życia społecznego" (s. 57).

Badania wykazały, że uczniowie, którzy subiektywnie odczuwali większe wsparcie społeczne (rodzina, szkoła), mieli wyższy poziom samooceny (Kryk, Stefańska-Klar, 2013). Z kolei jej wzrost wpływał na zmniejszenie poziomu lęku w szkole. W szczególności wykazano korelację między poczuciem niskiej skuteczności a wyższymi wskaźnikami lęku i depresji u dzieci w wieku szkolnym (Grzankowska i in., 2024). W ten sposób niski poziom poczucia własnej skuteczności stanowi istotny czynnik prognostyczny podwyższonego poziomu lęku u nastolatków, ponieważ osłabia poczucie kontroli nad okolicznościami życiowymi, zwłaszcza w warunkach niestabilności społecznej i sytuacji kryzysowych. Warto zauważyć, że „wśród zasobów kształtujących odporność osobowości na stresujące wydarzenia i trudne okoliczności wyróżnia się poczucie własnej skuteczności oraz skuteczność działań" (Grzankowska i in., 2024). Właśnie dlatego tak ważne jest, aby kłaść nacisk na wysiłki, jakie dziecko wkłada w opanowywanie nowych zadań edukacyjnych.

Na podstawie dotychczasowej praktyki w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym polskie szkoły wdrożyły szereg działań: dodatkowe zajęcia z języka polskiego w szkole; zajęcia wyrównawcze; wsparcie ze strony asystenta ds. międzykulturowych; klasę przygotowawczą dla uczniów zagranicznych (Szydłowska, Durlik, 2018). Z kolei nauka w klasie przygotowawczej dla uczniów zagranicznych zbliża się do realizacji modelu edukacji opartego na segregacji, który zdaniem K. Gmaj (2023) „stanowi odejście od włączania dzieci i młodzieży w główny nurt od samego początku ich funkcjonowania w polskich placówkach" (s. 186). Ponadto A. Jurek (2015) proponuje następujące działania mające na celu integrację uczniów w procesie edukacyjnym kraju przyjmującego: przeprowadzenie rozmowy z uczniem i rodzicami na temat pochodzenia dziecka oraz przyczyn migracji; określenie preferencji i sposobów reagowania na zmiany; napisanie kilku zwrotów skierowanych do dziecka w języku dla niego zrozumiałym (języku ojczystym); organizację wycieczek i wyjaśnienie zasad obowiązujących w placówce. Wśród dalszych propozycji znajdują się wprowadzenie zajęć tematycznych lub czytanie bajki albo książki na temat przeżywania różnych emocji, a w przypadku starszych dzieci – stworzenie przestrzeni do zadawania pytań i ich omawiania. Jako dodatkowe formy pracy z dziećmi doświadczającymi lęku przed rozłąką i tęsknoty za bliskimi zaleca także: wspólne przygotowywanie pamiątek z miejsc zamieszkania oraz zdjęć bliskich osób, które od czasu do czasu można zabrać ze sobą do przedszkola lub szkoły; wprowadzenie dziecka do placówki przez nauczyciela (wychowawcę) w następujący sposób: zwiedzanie szkoły, omówienie zasad obowiązujących w szkole z obcokrajowcem, wsparcie w przypadku bariery językowej.

Zasadność takich działań potwierdzają przeprowadzone badania. Wykazano skuteczność interwencji szkolnych skierowanych do dzieci, które doświadczyły rozłąki z rodzicami – w szczególności interwencji grupowych, społecznych oraz wykorzystujących metodę pisania terapeutycznego (*writing for recovery)* (Waddoups i in., 2019). Miały one nauczyć dzieci umiejętności niezbędnych w życiu, co stanowiło podstawę do odbudowy ich wewnętrznej siły i odnalezienia się w nowej sytuacji (Waddoups i in., 2019). Potwierdzono też skuteczność interwencji prowadzonych w języku ojczystym, wsparcia psychologicznego ukierunkowanego na traumę oraz mediacji kulturowej prowadzonej przez personel dwujęzyczny, co pozwala na jednoczesne uwzględnienie czynników psychologicznych, językowych i środowiskowych – tzw. triadę inkluzji (Markowska-Manista i in., 2025). Takie podejście pomaga przezwyciężać trudności pojawiające się na etapie przyswajania przez dziecko treści edukacyjnych.

Wsparcie skoncentrowane na traumie wymaga profesjonalnego podejścia psychologów, ale jej objawy oraz zasady pracy z dzieckiem po doświadczeniach traumatycznych powinni rozumieć także pedagodzy i pracownicy socjalni. Może ono obejmować pomoc asystenta międzykulturowego, materiały w języku ojczystym dziecka oraz zrozumiałe piktogramy ułatwiające odczytanie instrukcji lub wskazówek.

Biorąc to wszystko pod uwagę, instytucje powinny zapewnić kadrze szkolenia na temat pracy z uczniem z doświadczeniem traumatycznym, w szczególności z zakresu metod rozwiązywania konfliktów, reagowania na przypadki zastraszania oraz wspierania dzieci w nauce podczas wystąpienia objawów lęku separacyjnego. Placówki edukacyjne powinny również upowszechniać wymianę doświadczeń pracy w środowisku międzykulturowym, tak aby umożliwić omawianie konkretnych przypadków oraz zapewnić nauczycielom wsparcie. W polskiej szkole ważną rolę powinien odgrywać asystent międzykulturowy, który często działa jako mediator i pomaga dziecku zintegrować się z nowym środowiskiem językowym (Markowska-Manista, 2016).

Zadania nauczycieli

W badaniu Malykhin, Kaupuzs, Aristova, Orska, Kalvans (2023) przeprowadzono ankietę wśród rodziców dzieci, które doświadczyły wojny. Na pytanie: „Co powinni robić nauczyciele w trakcie procesu nauczania, aby pomóc dzieciom radzić sobie ze stresem i niepokojem?", większość respondentów (67,0%) stwierdziła, że dobrze byłoby, gdyby nauczyciele mogli stosować metody i techniki nauczania ukierunkowane na rozwój umiejętności i zdolności, takich jak refleksyjność, analiza

problematycznych sytuacji i umiejętność podejmowania decyzji (Malykhin i in., 2023, s. 560). Dzieci, które doświadczyły przymusowej migracji, odczuwają bezradność, ponieważ nie mają z kim porozmawiać o większości tych wydarzeń, a ich rodzice również przechodzą kryzys migracyjny i skupiają się na zaspokojeniu podstawowych potrzeb związanych z przetrwaniem (Ovcharenko, 2024). Tracą też poczucie stabilności, pewności i zrozumiałości życia, dlatego do głównych celów pracy z nimi należy przywrócenie im poczucia bezpieczeństwa, budowanie relacji opartych na zaufaniu i korygowanie ich zachowania (Purvis i in., 2013).

Podczas konsultacji psychologicznych z uczniami z Ukrainy oraz spotkań z ich rodzicami wielokrotnie poruszano kwestię znacznych różnic między wynikami dzieci w nauce w ojczyźnie i w kraju przyjmującym. Rodzice zauważali, że dzieci w nowej szkole stawały się zamknięte w sobie, nie starały się, a przy każdej porażce uważały się za „niezdolne do nauki języków", „niepotrzebujące edukacji" itp. Natomiast przed przymusową migracją uczyły się dobrze, z łatwością pokonywały trudności i nie popadały w rozpacz z powodu gorszych ocen. Podczas rozmowy z piętnastoletnim uczniem (który odmówił uczęszczania do szkoły) zapytałam go, czego brakowało mu w polskiej szkole i co było dla niego trudne. Odpowiedź brzmiała: „Brak zrozumienia ze strony niektórych nauczycieli, krzyki na lekcjach. Tak, niektórzy nauczyciele krzyczeli na uczniów, to było bardzo nieprzyjemne, nie czułem się tam komfortowo. Niektórzy nauczyciele odnosili się bardzo dobrze i pomagali, z uczniami też nie miałem problemów, wszyscy się komunikowali. Byli nauczyciele, którzy nawet nie próbowali wyjaśnić tematu, a ja sam nie mogłem się w tym połapać". Szesnastoletnia uczennica liceum opowiedziała, co pomagało jej w nauce w polskiej szkole od momentu przybycia do Polski: „Byli tacy nauczyciele, którzy potrafili wyjaśnić każdy temat prostym językiem. Trudności pojawiały się u mnie tylko wtedy, gdy niektórzy nauczyciele wyjaśniali materiał w sposób zagmatwany – wtedy wiele słów mieszało mi się w głowie".

Otoczenie dziecka odgrywa istotną rolę w zapobieganiu i profilaktyce zaburzeń zdrowia psychicznego, gdyż „przyjazne środowisko dla ludzkiego życia to takie, które pozwala na zaspokajanie zarówno potrzeb fizjologicznych, jak i psychicznych" (Ciechomska, Ciechomski, 2016, s. 20). Jak zauważają G. Kryk oraz R. Stefańska-Klar (2013), „edukację tylko wtedy możemy uznać za pożyteczną, gdy angażuje uczucia dziecka, pobudza jego ciekawość i niejako zmusza do myślenia. Zatem szkoła, winna mieć świadomość, iż każde dziecko to swoistego typu indywiduum mające określone preferencje sensoryczne, własne zainteresowania, profil inteligencji i osobowość, którą wyraża w swoisty dla siebie sposób" (s. 17).

Biorąc powyższe pod uwagę, w kontekście wsparcia instytucjonalnego za podstawę programu nauczania można przyjąć zasadę „sytuacji sukcesu". Koncepcja ta ma bezpośrednie odpowiedniki w anglojęzycznej literaturze naukowej, w szczególności w postaci pojęć *mastery experiences* i *success experiences*. Są one postrzegane jako kluczowy mechanizm kształtowania poczucia własnej skuteczności uczniów, co z kolei wpływa na ich motywację i zachowania edukacyjne. Metoda „nauczania sukcesu" koncentruje się na tworzeniu warunków, w których stosowane są różne formy wsparcia akademickiego dla uczniów (Greenberg, 2013). Naukowcy z dziedziny pedagogiki podają następujące sposoby tworzenia przez nauczyciela sytuacji sukcesu podczas nauki: pomoc uczniowi w przezwyciężaniu niepewności, strachu przed oceną, nieśmiałości; dodawanie otuchy i zachęcanie; udzielanie instrukcji zrozumiałych dla wieku dziecka oraz organizowanie odpowiednich form realizacji działań edukacyjnych; wspieranie w unikaniu niepowodzeń poprzez podpowiedzi i kierowanie działaniami edukacyjnymi ucznia; stosowanie środków motywujących; mobilizowanie aktywności i udzielanie sugestii pedagogicznej; pozytywne ocenianie osiągnięć na poszczególnych etapach (Bykova i in., 2024).

W kontekście pracy z uczniami, którzy doświadczyli migracji wojennej, metody te można zorganizować w następujący sposób: pomoc w integracji oraz w przezwyciężaniu niepokoju, niepewności i zamknięcia się dziecka; unikanie publicznej oceny i zwracania uwagi na niepowodzenia ucznia; udzielanie instrukcji w języku dziecka do czasu wystarczającego opanowania języka kraju przyjmującego; włączanie dziecka z doświadczeniem migracyjnym do pracy w małych grupach lub proponowanie alternatywnych form wykonywania zadań (z uwzględnieniem możliwości ucznia); wyjaśnienie procedury poprawiania negatywnych ocen, udzielanie jasnych wskazówek dotyczących systemu oceniania w nowej szkole; stosowanie komentarzy wspierających i nawiązywanie dialogu; używanie spokojnego tonu głosu i zrównoważonego nastawienia emocjonalnego jako formy pedagogicznego oddziaływania; przypominanie zasad obowiązujących w klasie lub szkole oraz zachęcanie do ich przestrzegania. Ponadto na początku adaptacji do nauki szkolnej zadania przydzielane uczniowi powinny być dostosowane do poziomu jego przygotowania; ważne są też pozytywna ocena i zachęcanie do osiągania kolejnych etapów edukacyjnych.

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne

Doświadczanie lęku separacyjnego uniemożliwia dziecku otwarcie się na nową wiedzę i doświadczenia, ponieważ skupia się ono na odzyskaniu poczucia bezpieczeństwa (Jurek, 2015; Tay i in., 2016; Zepinic, 2022). W ramach wsparcia

psychologiczno-pedagogicznego istotne jest wczesne rozpoznawanie trudności u dzieci i młodzieży. Specjaliści powinni przy tym uwzględniać kontekst językowy, a przede wszystkim możliwość prowadzenia rozmowy w języku ojczystym dziecka (Markowska-Manista i in., 2025). Dostrzeżenie międzykulturowych doświadczeń dzieci uchodźczych stwarza im warunki do symbolicznego przejścia – od utraty do akceptacji nowych warunków życia. Podczas konsultacji psychologicznych dzieci z Ukrainy często wybierają most jako symbol przejścia z przeszłości do przyszłości: rysują go lub wykorzystują jego figurkę w terapii piaskowej. Mogą też przedstawiać siebie za mostem lub na nim.

W pracy z dzieckiem wykazującym objawy lęku separacyjnego należy zachować ostrożność przy formułowaniu pytań, ponieważ rozłąka lub utrata bliskiej osoby stanowi traumatyczne doświadczenie. Dlatego najlepszym rozwiązaniem mogą okazać się oddziaływania uwzględniające podstawowe zasady terapii skoncentrowanej na traumie. Wsparcie psychologiczne powinno obejmować również zajęcia psychoedukacyjne dla dorosłych, które przybliżają im informacji na temat specyfiki przeżywania przez dziecko straty, rozłąki oraz etapu adaptacji.

Wsparcie rodziców i opiekunów

Kluczowymi figurami przywiązania są rodzice i opiekunowie, dlatego ich codzienne działania mające na celu przywrócenie poczucia bezpieczeństwa i stabilności stanowią ważny krok w kierunku zapewnienia wsparcia dzieciom wykazującym objawy lęku przed rozłąką. Zadaniem rodziców jest stworzenie stabilnych i powtarzalnych rytuałów dnia, przygotowanie dzieci na zmiany, przestrzeganie ustalonych ram czasowych rozłąki i powrotu, informowanie z wyprzedzeniem o planowanej rozłące oraz rozmawianie o uczuciach dziecka. Uczenie go samodzielności oraz pozostawianie pod opieką innej osoby dorosłej powinno przebiegać stopniowo i w krótkich odstępach czasu. Rodzicom proponuje się wykorzystanie w tym celu elementów zabawy: odgrywanie za pomocą lalek codziennych sytuacji społecznych, z którymi dziecko ma do czynienia; czytanie książek, w których bohaterowie pokonują przeszkody i radzą sobie z lękiem; tworzenie zabawek lub wykorzystywanie tych, które dziecko kojarzy z bezpieczeństwem i ochroną (Jurek, 2015). Informowanie szkoły i nauczycieli o tym, jak dziecko reaguje na rozłąkę, pokazuje natomiast ich gotowość do współpracy z specjalistami. Pomoc rodzicielska nie powinna zatem polegać wyłącznie na unikaniu sytuacji rozłąki, lecz na stopniowym wspieraniu dziecka w odzyskiwaniu przez niego poczucia bezpieczeństwa i samodzielności.

Konkluzje

Lęk przed rozłąką w warunkach nagłej migracji wojennej stanowi element przewlekłej traumy dziecka, łączący w sobie doświadczenie niepewnej utraty, zmiany w dynamice więzi emocjonalnej z figurami przywiązania oraz długotrwały stres. W odróżnieniu od zaburzeń lękowych związanych z rozłąką strach przed nią, który pojawia się w odpowiedzi na utratę emocjonalnego kontaktu z bliskimi, graniczy z odczuwaniem przez dziecko realnego zagrożenia dla ich życia i lęku, że nigdy się nie spotkają. Dzieci, które doświadczyły przymusowej migracji wojennej, często rekompensują utratę ważnej osoby dorosłej poprzez obiekty zastępcze. Na przykład zaczynają się blisko przyjaźnić z najbardziej emocjonalnie dostępnym rówieśnikiem, rozwijają silniejsze przywiązanie do najbezpieczniejszego dorosłego w warunkach migracji (wychowawca, nauczyciel, przyjaciółka mamy), odnajdują inne osoby o podobnych zainteresowaniach. To wyjaśnia, dlaczego Ukraińcy będący migrantami wojennymi wybierają wąskie grono przyjaciół, unikając kontaktu z całą klasą rówieśników. Psychika dzieci z traumatycznymi doświadczeniami jest zajęta odzyskiwaniem poczucia bezpieczeństwa i pewności, co jest możliwe dzięki budowaniu emocjonalnej bliskości z najbardziej zaufaną osobą z otoczenia. W praktyce psychologicznej obserwuje się bowiem grupowanie się dzieci według wartości lub codziennych zainteresowań; naśladowanie dorosłych ze środowiska szkolnego oraz podporządkowywanie się autorytetowi nauczyciela. Zarazem zauważa się też unikanie wszelkich prób nawiązania przyjaźni, gwałtowne reakcje na krzyk lub wymagania nauczyciela, podważanie autorytetów oraz bunt przeciwko systemowi szkolnemu. Właśnie dlatego zapewnienie wsparcia instytucjonalnego dzieciom z objawami lęku separacyjnego powinno opierać się na wdrażaniu interwencji ograniczających te czynniki lęku, które nasilają poczucie dystansu i rozłąki z bliskimi.

Poniżej przedstawiono przykłady wypowiedzi dorosłych, które w sposób niezauważalny mogą nasilać lub zmniejszać lęk separacyjny uczniów doświadczających przymusowej migracji.

Zamiast: „Wszyscy pojedziecie na wakacje (weekend) do dziadków. Od poniedziałku będziemy pisać krótką opowieść o pobycie u dziadków", pracownik instytucji może uwzględnić fakt, że niektórzy uczniowie nie mają możliwości spędzenia czasu z dziadkami, i wyrazić to w następujący sposób: „U każdego z nas święta wyglądają inaczej. Ktoś pojedzie do dziadków, a ktoś inny skontaktuje się z nimi w inny sposób (lub o nich pomyśli)", lub zaproponować przygotowanie kartek dla babć i dziadków z okazji Dnia Babci lub Dnia Dziadka z uwzględnieniem perspektywy „gdyby otrzymali twoją kartkę".

Zamiast: „Tata musi cię nauczyć, jak...", „Gdyby tata się o tym dowiedział, nie byłby zadowolony", dorośli powinni wziąć pod uwagę rozłąkę z ojcem i sformułować pytanie w następujący sposób: „Pomyśl o osobie dorosłej, która mogłaby cię czegoś nauczyć lub pomóc. Kto mógłby to być?" lub „W jaki sposób tata mógłby cię wesprzeć?".

Zamiast: „Zobacz, inne dzieciaki już się szybko zaprzyjaźniły. Koleguj z tymi, którzy tu są", dorośli powinni uznać prawo dziecka do tęsknoty za gronem przyjaciół i sformułować pozytywne stwierdzenie: „Można utrzymywać przyjaźnie nawet na odległość. Teraz masz przyjaciół zarówno ze swojej szkoły (w Ukrainie), jak i tutaj (w Polsce)".

Zamiast: „Jeśli nie będziesz się uczyć, wrócisz do Ukrainy" lub „Jeśli nie możesz się tu uczyć, ucz się online w swojej szkole lub wróć do domu", rodzice i nauczyciele powinni dać dziecku czas na dostosowanie się i zmotywować je w następujący sposób: „Zastanówmy się, co sprawia ci trudność. Jak możemy to rozwiązać?" lub „To normalne, że nauka języka obcego przychodzi ci z trudem. Ale mogę podpowiedzieć ci, co zrobić, żeby było ci łatwiej".

Zamiast: „Nie potrzebujesz tu mamy. Nie musisz się tak długo żegnać. Tutaj wszystkie dzieci są bez rodziców i już się do tego przyzwyczaiły", ważne jest, aby dostrzec strach dziecka i je wesprzeć: „Pożegnajmy się razem z mamą. Tutaj jest bezpiecznie, będę przy tobie. To normalne, że tęsknisz za mamą".

Różne formy wypowiedzi wspierających opierają się na uznaniu przeżyć dziecka i ich normalizacji. Słowa wsparcia odgrywają rolę mikrointerwencji, które dorosły może świadomie zastosować w celu ustabilizowania stanu psychoemocjonalnego dziecka. Ważne jest to, że dzieci z objawami lęku separacyjnego mogą boleśnie reagować na samotność i izolację (często w sytuacji, gdy stosuje się miejsce do samouspokojenia). Dlatego wszystkie wymienione interwencje powinny być celowo zorganizowane w kierunku walidacji uczuć, stabilizacji, wsparcia lub uspokojenia dziecka przy udziale emocjonalnie stabilnej osoby dorosłej. W warunkach instytucjonalnych skuteczne okazują się interwencje ukierunkowane na zwiększenie przewidywalności środowiska, nawiązanie stabilnego kontaktu z dorosłym, stabilizację fizyczną i emocjonalną, a także wspieranie bezpiecznej separacji. W ramach takich interwencji należy połączyć następujące warunki w pracy z dziećmi z doświadczeniem wojennej migracji:

- uznanie przez dorosłych indywidualnych doświadczeń dziecka bez ocen i własnych subiektywnych interpretacji (uwzględnienie indywidualnego tempa nauki; uznanie prawa do smutku; wspieranie stopniowych osiągnięć w nauce);

- zezwolenie na bezpieczne rytuały: czas na pożegnanie; podchwycenie dziecka jako etap przejściowy; przedmiot dodający odwagi (pamiątka, bransoletka, zdjęcie bliskiej osoby, zabawka);
- obecność „bezpiecznego dorosłego", do którego można się zwrócić w sytuacji nasilającego się lęku przed rozłąką (nauczyciel, psycholog, asystent międzykulturowy); możliwość zadzwonienia do rodziców;
- zajęcia rozwijające umiejętności niezbędne w życiu, potrzebne dziecku w sytuacji rozłąki z bliskimi (samokontrola emocjonalna; samodzielność; radzenie sobie w sytuacjach stresowych; utrzymywanie kontaktu na odległość);
- jasne ustalenia i określony plan dnia (wskazanie godziny na zegarze, kiedy rodzice dziecka po nie przyjadą);
- przestrzeń do samouspokojenia: miejsce, w którym uczeń może skorzystać z zabawek antystresowych, posłuchać muzyki w słuchawkach, otulić się kocem (w polu widzenia ucznia powinna znajdować się „bezpieczna osoba dorosła" do momentu, aż niepokój się zmniejszy);
- łagodne włączanie do interakcji grupowej podczas lekcji (alternatywne formy uczestnictwa ucznia, unikanie pedagogicznej surowości, stosowanie komentarzy wspierających).

E-mail autorki: **ovch1385@gmail.com**

Bibliografia

Benoit, D. (2004). Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Paediatrics & Child Health*, *9*(8), 541–545. https://doi.org/10.1093/pch/9.8.541

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock Publications.

Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., Fegert, J.M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(6), 845–853. https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z

Bykova, M.M., Protsenko, I.I., Kulyk, N.A. (2024). Innovatsiini shliakhy ta zasoby stvorennia sytuatsii uspikhu u navchalnomu protsesi. *In Scientific Problems and Options for Their Solution: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference* (7–9 February) (s. 197–200). International Scientific Unity.

Ciechomska, M., Ciechomski, M. (2016). Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *In Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku: Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 13–41). Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Derluyn, I., Mels, C., Broekaert, E. (2009). Mental health problems in separated refugee adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *44*(3), 291–297. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.016

Eltanamly, H., May, A., McEwen, F., Karam, E., Pluess, M. (2024). Father-separation and well-being in forcibly displaced Syrian children. *Attachment & Human Development*, *26*(6), 715–735. https://doi.org/10.1080/14616734.2024.2406610

Gmaj, K. (2023). Psychologiczne aspekty migracji przymusowych – przypadek Ukraińców uczących się w polskich szkołach. *Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, *79*(4B), 183–194.

Greenberg, Z. (2013). The influence of the „learning from success" method on the feeling of self-capability and motivation for success among special admissions college students. *Journal of Educational and Social Research*, *3*(3), 389–399. https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v4n3p389

Grzankowska, I., Wójtowicz-Szefler, M., Deja, M. (2024). Selected determinants of anxiety and depression symptoms in adolescents aged 11–15 in relation to the pandemic COVID-19 and the war in Ukraine. *Frontiers in Public Health*, *12*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1480416

Holovin, S., Yu. (2007). *Slovnyk psykholoha-praktyka*, 2-e vyd., Mn.: Kharvest.

Horburova, L.I., Shevchenko, V.V. (2024). Vplyv travmy pryviazanosti na zhyttievyi shliakh dytyny. *Habitus [Vikova ta pedahohichna psykholohiia]*, *64*, 49–53.

Jurek, A. (2015). Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży. W N. Klorek & K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie: Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym* (s. 27–65). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Koppies, L. (2024). *The prevalence of emotional and behavioral difficulties among Syrian and Ukrainian refugee children aged 2 to 6 years old in the Netherlands and Belgium, and the role of family separation* (Master's thesis, Utrecht University). Utrecht University Repository.

Kryk, G., Stefańska-Klar, R. (2013). Zdrowie psychiczne młodszych uczniów a realia współczesnej szkoły. *In Edukacja zdrowotna. Dokonania, aktualności, perspektywy* (s. 97–112). Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej w Raciborzu.

Leth, I., Niclasen, J., Ryding, E., Baroud, Y., Esbjørn, B.H. (2014). Psychological difficulties among children and adolescents with ethnic Danish, immigrant, and refugee backgrounds. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, *2*(1), 29–37. https://doi.org/10.21307/sjcapp-2014-005

Łosiak, W. (2023). Stres wojny i migracji – konsekwencje dla dzieci i młodzieży. *Relacje Międzykulturowe – Intercultural Relations*, *7(1(13))*, 108–117. https://doi.org/10.12797/RM.01.2023.13.07

Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: Parents' views. *In Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference* (t. 1, s. 553–563). Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088

Markowska-Manista, U. (2016). Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi: Specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. W E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 125–147). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Markowska-Manista, U. (2024). Wyzwania i dylematy etyczne w badaniach z udziałem dzieci z doświadczeniem migracji we wrażliwych (kruchych) kontekstach – perspektywa studiów nad dzieciństwem. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, *23(4)*, 45–72.

Markowska-Manista, U., Ovcharenko, O. (2024a). Psychologische Kriseninterventionen ukrainischer Fachkräfte für Kinder – Menschen mit Kriegsmigrationsgeschichte in Not. Eine Fallstudie ukrainischer Geflüchteter in Polen.

W C. Equit, E. Thomas (red..), *Die Umsetzung von Kinderrechten in (teil-)stationären Einrichtungen – internationale Perspektiven* (Sonderheft 19, s. 93–106). Verlag neue praxis.

Markowska-Manista, U., Ovcharenko, O. (2024b), Nastolatki z Ukrainy w Polsce – wyzwania w pracy psychologiczno-edukacyjnej z młodymi migrantami wojennymi. W M. Kolankiewicz, V. Korniat (red.), *Pomoc dzieciom ukraińskim w czasie wojny* (s.113–137). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Markowska-Manista, U., Ovcharenko, O., Żelazowska-Sobczyk, M. (2025). Students with migration background and special educational needs versus their rights to and in education – the Polish context. W *Forced migration. Disability and education: Inclusion and Exclusion at the Intersection of Displacement and Disablement* (s. 156–173). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003590422-14

Markowska-Manista, U., Owczarenko, O. (2024 c). „W mojej głowie wojna" – interwencje kryzysowe w zakresie wsparcia psychologicznego kierowane do dzieci z doświadczeniem migracji z Ukrainy w sytuacji zagrożenia. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, *23(2)*, 108–147.

Miller, A., Hess, J.M., Bybee, D., Goodkind, J.R. (2018). Understanding the mental health consequences of family separation for refugees: Implications for policy and practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, *88(1)*, 26–37. https://doi.org/10.1037/ort0000272

Morrison, J. (2016). *DSM-5 bez tajemnic: Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Moullin, S., Waldfogel, J., Washbrook, E. (2018). Parent-child attachment as a mechanism of intergenerational (dis)advantage. *Families, Relationships and Societies*, *7(2)*, 265–284. https://doi.org/10.1332/204674317X15071998786492

Ovcharenko, O. (2024). Zachowanie zdrowia psychicznego uchodźców w warunkach ucieczki przed wojną do Polski z Ukrainy. *Przegląd Krytyczny*, *6(1)*, 31–50. https://doi.org/10.14746/pk.2024.6.1.3

Palko, T.V., Travina, K.V. (2024). Vplyv viiny na psykhoemotsiinyi stan pidlitkiv. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, *8(42)*, 832–844. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-832-844

Perkowska-Klejman, A., Górka-Strzałkowska, A. (2016). Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja. W A. Minczanowska, A. Szafrańska-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?* (s. 62–78). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Popovych, V.M., Shcherbyna, S.S., Serha, T.O. (2025). Dynamics of changes in the psychoemotional state of the population of Ukraine during the years of the Russian invasion (on the example of Zaporizhzhia). *Perspectives and*

Innovations of Science, *10(56)*, 1233–1244. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1233-1244

Popyk, A., Mykhailova, A. (2026). *EMPOWER. Zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży ukraińskiej w Polsce. Raport z badania*. Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.

Purvis, K.B., Cross, D.R., Dansereau, D.F., Parris, S.R. (2013). Trust-Based Relational Intervention (TBRI): A Systemic Approach to Complex Developmental Trauma. *Child & Youth Services*, *34 (4)*, 360–386. https://doi.org/10.1080/0145935X.2013.859906

Shadid, O, Sidhu, S. (2021). The Mental Health Effects of Migrant Family Separation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *60(1)*, 1052–1055. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.02.018

Sprynska, Z.V. (2018). Psykholohichni osoblyvosti vnutrishno peremishchenykh osib. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, *(6)*, 50–56. https://doi.org/10.64076/ihrc250925.08

Szydłowska, P., Durlik, J. (2018). Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. *Postscriptum Polonistyczne*, *2(22)*, 157–169.

Tay, A.K., Rees, S., Kareth, M., Silove, D. (2016). Associations of adult separation anxiety disorder with conflict-related trauma, ongoing adversity, and the psychosocial disruptions of mass conflict among West Papuan refugees. *American Journal of Orthopsychiatry*, *86(2)*, 224–235. https://doi.org/10.1037/ort0000126

Tonge, B. (1994). Separation anxiety disorder. *In International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents (Issues in Clinical Child Psychology)* (s. 145–167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1498-9_8

UNICEF. (b.d.). *Migrant and displaced children*. https://www.unicef.org/child-protection/migrant-displaced-children

Waddoups, A.B., Yoshikawa, H., Stroufe, K. (2019). Developmental effects of parent-child separation. *Annual Review of Developmental Psychology*, *1(1)*, 387–410. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085142

World Health Organization. (2022). 6B05 Separation anxiety disorder. In International classification of diseases 11th revision (ICD-11). https://icd.who.int/browse/2026-01/mms/en#/http://id.who.int/icd/entity/830200631

Yevhrashyna, M. (2024). Dosvid perezhyvannia rozluky ta vtraty chlenamy simei, shcho buly rozdileni cherez vymushenu mihratsiiu. *Ukrainskyi psykhoanalitychnyi zhurnal*, *2(1)*, 87–95. https://doi.org/10.32782/upj/2024-1-10

Zepinic, V. (2022). Separation fear: An integral feature of the complex trauma syndrome in war-refugees. *International Journal of Psychological Studies*, *14(1)*, 48–59. https://doi.org/10.5539/ijps.v14n1p48

The psycho-emotional state of forced migrant children: manifestations of separation anxiety and institutional support

This article examines the psychological and emotional consequences of forced migration for of Ukrainian children who left for Poland amid the Russian-Ukrainian war. Based on four years of psychological practice, an analysis was conducted of the individual experiences and perceptions of migrant children regarding their separation from loved ones: father, grandmother, grandfather, and siblings. In this context, separation appears not only as a difficult life event, but as a significant traumatizing factor. The forced nature of this separation significantly hinders the child's adaptation to new living conditions, and the violation of the need for emotional bonds affects the children's psychological well-being, their ability to rebuild their emotional resources, and the process of integration into a new educational environment. In a crisis situation and amid the uncertainty of war, separation from loved ones becomes a factor contributing to the emergence of separation anxiety symptoms that go beyond emotional reactions and manifest behaviorally – the child avoids participating in the school environment, their interest in learning diminishes, and somatic complaints intensify (headaches, stomachaches). Accordingly, this article attempts to address questions regarding unstable behavior and reduced motivation in educational activities observed in an intercultural school setting.

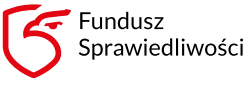
Manifestations of separation anxiety in children with a history of trauma may be latent, and the consequences of this anxiety may emerge suddenly even after several years in the host country. The aim of this article is to present methods of institutional support in working with children who have experienced forced migration and are coping with separation from their attachment figures. Of significant importance is a system of interventions aimed at restoring a sense of security, stability, and social inclusion among migrant children, as well as cooperation at the school-student-family level. The conclusions of this article can serve as a basis for providing timely and sensitive institutional support to help children overcome the effects of the traumatic experiences of forced migration, thereby facilitating their long-term adaptation to the educational environment of the host country.

Keywords:
anxiety; separation; war refugees; forced migration; children; separation; institutional support; intervention

Cytowanie:
Ovcharenko, O. (2026). Stan psychoemocjonalny dzieci-migrantów przymusowych: przejawy lęku separacyjnego i wsparcie instytucjonalne. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 25(3), 121–149.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.





Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości