

„My z wami” – uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskich szkołach w świetle badań jakościowych

Bartłomiej Walczak^a, Kamil M. Wielecki^b

^aInstitut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego,

^bWydział „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego

Artykuł zawiera podsumowanie badań jakościowych przeprowadzonych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w latach 2022–2023 przez polsko-ukraiński zespół badaczy. Badania miały charakter etnograficznego studium przypadku i obejmowały łącznie ponad 260 wywiadów pogłębionych z około 430 rozmówcami: polskimi i ukraińskimi uczniami, ich rodzicami, nauczycielami, asystentkami międzykulturowymi, kadrą kierowniczą, specjalistami, pracownikami technicznymi i administracyjnymi oraz przedstawicielami otoczenia szkoły. Wyniki wskazują na przejście w zarządzaniu sytuacją od opanowania kryzysu do „powrotu do normalności”. Zmianie uległo także postrzeganie oddziałów przygotowawczych, pierwotnie wybieranych jako dogodne rozwiązanie, z czasem uznawanych za nieefektywne i niesprzyjające integracji. Badania wskazują na dominację asymilacyjnego modelu integracji uczniów uchodźczych, przy jednoczesnym wysokim poziomie empatii i chęci wsparcia wśród kadry. Dużym wyzwaniem okazało się udzielanie uczniom wsparcia psychologiczno-pedagogicznego – tak z uwagi na różnice kulturowe, jak i ograniczone zasoby.

SŁOWA KLUCZOWE:

UCZNIOWIE UCHODŹCZY, INTEGRACJA EDUKACYJNA, ODDZIAŁY PRZYGOTOWAWCZE, STRATEGIE SEPARACYJNE, KULTURY EDUKACYJNE, WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE

Masowy napływ uchodźców z Ukrainy po rozpoczęciu pełnoskalowej inwazji przez Rosję był zjawiskiem bezprecedensowym w historii Polski zarówno pod względem skali, jak i charakterystyki strumienia migracyjnego. Liczba uchodźców pozostających w Polsce, szacowana w kwietniu 2022 r. na 1,4–1,55 mln osób przekroczyła wielkością ok. 1,3-milionową diasporę, która dotychczas zamieszkiwała na terenie naszego kraju (Duszczyk i Kaczmarczyk, 2022). Co więcej, w przeciwieństwie do typowej migracji zarobkowej uchodźcy wojenni z Ukrainy to przede wszystkim kobiety z dziećmi. Szczególnie w pierwszym okresie wojny ich obecność radykalnie zmieniła demograficzną i etniczną strukturę dużych miast, które przyjęły największą liczbę uciekinierów (Wojdat i Cywiński, 2022). Nagła zmiana, co oczywiste, dotknęła także polskie szkoły. W skali całego systemu edukacyjnego ukraińscy uczniowie stanowili na początku roku szkolnego 2023/2024 ok. 4% (Chrostowska, 2023). Innymi słowy, co dwudziesty piąty uczeń miał za sobą doświadczenia uchodźstwa, przy czym rozkład ten nie był równomierny ani w skali całego kraju, ani poszczególnych miejscowości. Oznacza to, że – szczególnie w szkołach podstawowych, które przyjęły ponad trzykrotnie więcej uczniów niż ponadpodstawowe (Chrostowska, 2023) – nauczyciele praktycznie z dnia na dzień stanęli w obliczu pracy z klasami w znacznej części złożonymi z nowoprzybyłych, nieznających języka kraju przyjmującego, polskiego systemu edukacji, często doświadczonych traumą ucieczki.

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie części wyników badań etnograficznych przeprowadzonych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych przez polsko-ukraiński zespół badaczy w latach 2022–2023¹. Badania dotyczyły reakcji polskich szkół na kryzys migracyjny wywołany przez napaść Rosji na Ukrainę – postaw nauczycieli i uczniów wobec przyjmowanych do szkół dzieci uchodźczych, strategii integracyjnych, praktyk dydaktycznych, wreszcie integracji uczniów ukraińskich i ich postrzegania polskiego systemu edukacji. Pierwsza część artykułu jest poświęcona metodologii badań. Mając na uwadze ograniczone ramy artykułu, z materiału zebranego przez zespół badawczy wybieramy tylko niektóre wątki. Najpierw omawiamy główne różnice dostrzegane przez ukraińskich uczniów i ich rodziców w systemach edukacji Polski i Ukrainy, a także sposób postrzegania uczniów uchodźczych

1 W badaniach w 2022 r. udział wzięli: Anna Biernat, Małanka Junko, Oksana Tashkinova (UW), Magdalena Tędziągolska, Bartłomiej Walczak (UW), Kamil M. Wielecki (UW) i Anna Żelazowska-Kosiorek. Natomiast w 2023 r. skład zespołu badawczego był następujący: Anna Biernat, Ivan Posylnyi (UW), Pola Rożek, Elżbieta Świdrowska, Magdalena Tędziągolska, Bartłomiej Walczak (UW), Kamil M. Wielecki (UW) i Anna Żelazowska-Kosiorek.

przez nauczycieli. Następnie przechodzimy do nauczania języka polskiego jako obcego i wyzwiań, które wiązały się z organizacją tego przedmiotu dla szkół. W kolejnych sekcjach opisujemy najistotniejsze – naszym zdaniem – kwestie związane z napływem uczniów z Ukrainy: strategie separacyjne i asymilacyjne wdrażane przez szkoły, w tym funkcjonowanie oddziałów przygotowawczych, postawy nauczycieli i dylematy związane z systemem oceniania oraz potrzeby w zakresie udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci uchodźczych. W zakończeniu podsumowujemy dyskutowane wątki.

Metody przeprowadzonych badań

Projekt badawczy, prowadzony na zlecenie Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej w maju i czerwcu 2022 oraz 2023 r., miał na celu poznanie potrzeb i napięć w społecznościach szkolnych, a także zebranie danych, potrzebnych do przygotowania długofalowego wsparcia nauczycieli i kadry zarządzającej. Badanie zostało powtórzone po roku. Poza powtórny zebraniem informacji o potrzebach i napięciach, zespół badawczy skoncentrował się na obserwacji zmian. Badania miały charakter jakościowych studiów przypadku. W pierwszej fali objęły sześć, w drugiej – osiem szkół. Szkoły dobierano tak, aby uzyskać próbę zróżnicowaną poziomem edukacyjnym, wielkością miejscowości i prowadzeniem oddziałów przygotowawczych (tabela). Z uwagi na odmowy udziału w drugiej części badania oraz wysoką rotację uczniów tylko część zebranych danych ma charakter longitudinalny². W ramach każdego ze studiów przeprowadzono wywiady indywidualne i grupowe z kadrą zarządzającą szkołą, nauczycielami, pedagogami i psychologami szkolnymi, uczniami polskimi i ukraińskimi, rodzicami, zarówno uczniów polskich, jak i ukraińskich, oraz personelem niepedagogicznym. Podczas dwu-trzydniowych wizyt badawczych prowadzono obserwacje, wykorzystywano metody wizualne i *walking methods* (O’Neill i Roberts, 2020) oraz nieformalne rozmowy z członkami szkolnej społeczności. *Case studies* obejmowały także wywiady z przedstawicielami otoczenia szkoły: organizacji pozarządowych, organów prowadzących, poradni psychologiczno-pedagogicznych itd. Próbując poszerzyć metodologię, w 2023 r. włączono do niej diady z ukraińskimi rodzicami (wyłącznie matkami) i ich dziećmi. W praktyce

2 Z niektórych szkół badanych w 2022 r. w ciągu kolejnego wyjechała znacząca liczba uczniów z Ukrainy – do krajów zachodnich lub z powrotem do Ukrainy. W rezultacie kontynuowanie w nich badań w 2023 r. nie było uzasadnione. Ogółem w 2023 r. powtórzono badania w trzech z sześciu szkół odwiedzonych w 2022 r.

rozwiązanie to nie sprawdziło się, gdyż wywiady zostały zdominowane przez dorosłych badanych. Łącznie w pierwszej fali zrealizowano ponad 100, w drugiej – 160 wywiadów, w których w sumie wzięto udział ponad 430 osób. Poszczególne studia przypadku realizowały pary badaczy, z których przynajmniej jedna osoba prowadziła wywiady po ukraińsku lub rosyjsku, stosownie do kompetencji językowych badanych. Dane były zbierane w formie nagrań i notatek, poddanych następnie częściowej transkrypcji, opracowanych przez poszczególne zespoły w formie raportów cząstkowych i zebranych do raportów zbiorczych (Tędziągolska i in., 2022, 2023). Procedury zbierania, opracowania i przechowywania danych zyskały pozytywną opinię komisji ds. etyki badań.

Tabela

Struktura studiów przypadku

2022	2023
– Trzy szkoły podstawowe	– Cztery szkoły podstawowe
– Trzy szkoły ponadpodstawowe (licea ogólnokształcące)	– Cztery szkoły ponadpodstawowe (dwa licea, dwie szkoły branżowe)
– Cztery duże miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców)	– Cztery duże miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców)
– Dwa średnie miasta (do 50 tys. mieszkańców)	– Cztery średnie miasta (do 50 tys. mieszkańców)

Różnice w kulturach edukacyjnych: polska szkoła w oczach ukraińskich uczniów, ukraińscy uczniowie w oczach polskich nauczycieli

W badanych szkołach niemal nieustannie wracał wątek kulturowego podobieństwa Polski i Ukrainy, niemniej zarówno nauczyciele, jak i ukraińscy uczniowie oraz ich rodzice zauważyli istotne różnice w kulturach edukacyjnych. Badani uczniowie uchodźczy wskazywali na swoje większe upodmiotowienie i swobodniejsze oraz bardziej indywidualizowane relacje z nauczycielami. W polskiej szkole relacje między uczniami i nauczycielami są w mniejszym stopniu zhierarchizowane, a przez to uczniowie mają większe możliwości do ekspresji siebie.

To strasznie dziwne uczyć się tutaj. Nastawienie jest inne – nauczyciel ma taką magiczną postawę wobec ciebie, że chcesz się dopytać, chcesz wiedzieć więcej.

(DDI4 uczennica ukraińska f2³)

Tu jest większa swoboda [...]. Można się otworzyć i pokazać siebie jako człowieka.

(SP1 FGI uczniowie ukraińscy f1)

Cytowani uczniowie potwierdzają istniejące w piśmiennictwie stwierdzenie, wedle którego to nauczyciel jest kluczowy dla skutecznej socjalizacji dzieci-migrantów (Popyk, 2023). Polska szkoła oferuje, zdaniem ukraińskich uczniów, więcej aktywności, więcej przestrzeni na kreatywność i nowocześniejsze wyposażenie. Dodatkowo polscy nauczyciele stosują bardziej zróżnicowane metody dydaktyczne, kładą większy nacisk na interakcję z uczniami i częściej posługują się ogólnie pojętymi zasobami cyfrowymi. Uchodźczy uczniowie ze zdziwieniem zauważali, że polska szkoła daje prawo do popełniania błędów. Wedle ich relacji w Ukrainie uczniowie często nie chcą odzywać na lekcjach ani uczestniczyć w dyskusjach z obawy przed pomyłką i otrzymaniem złej oceny. Tymczasem w Polsce można się pomylić, nauczyciel po prostu poprawi – błąd traktowany jest jako okazja do nauki. Kwestia strachu przed popełnianiem błędów tworzy barierę w nauce i jest istotna także w – opisywanej w następnej sekcji – sferze komunikacji. Często bowiem uczniowie obawiają się zacząć mówić po polsku.

Jednocześnie badani dostrzegali wiele wad. Po pierwsze przeciążenie nauką i wynikający z tego stres. Należy pamiętać, że znacząca liczba uczniów uchodźczych uczy się równoległe w szkołach ukraińskich – w trybie zdalnym i po części eksternistycznym. Łączenie edukacji w dwóch szkołach i dwóch różnych językach wiąże się dla uczniów z dużym wysiłkiem, ograniczeniem kontaktów towarzyskich czy mniejszą możliwością uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych. Rozmówcy narzekali również na brak przywileju do swobodnego opuszczania terenu szkoły (np. po zakupy w sklepie spożywczym) oraz zbyt liberalne – ich zdaniem – podejście do dyscyplinowania uczniów, skutkujące utrudnioną pracą na lekcji i nierozwiązywaniem sytuacji konfliktowych.

Warto jednocześnie zauważyć, że uczniowie uchodźczy nie stanowią jednorodnej grupy. Podziały przebiegają po pierwsze w zależności od regionu pochodzenia – przewaga liczebna uczniów ze wschodu lub zachodu Ukrainy przekładała się

3 Oznaczenia kodowe zawierają informację o fali badania (f1 – 2022, f2 – 2023), metodzie, kategorii informatora/informatorki. Z uwagi na niewielką liczbę studiów przypadku informacje o poziomie edukacyjnym zostały podane tylko przy tych cytatach, które nie dają możliwości identyfikacji rozmówcy.

na dominację określonej grupy językowej. Czynnikiem różnicującym był ponadto czas pobytu w Polsce. Co ciekawe, nie zauważyliśmy powtarzających się schematów związanych z płcią, a raczej mechanizmy modelowania. Jeśli nawet proporcjonalnie niewielka grupa uczennic z Ukrainy była postrzegana jako sprawiająca problemy, obraz ten przenosił się na ogół uchodźczyń.

Nauczyciele dostrzegają tylko szczegółowe różnice między uczniami polskimi a ukraińskimi. Zwracali np. uwagę na poziom wiedzy matematycznej:

Matematycznie niektóre dzieci [ukraińskie] były dużo wyżej [od polskich], jeszcze zależy od jakiej szkoły, ale mieli już np. matematykę podzieloną wcześniej na algebrę i geometrię oddzielnie i oni już byli na poziomie sinusów, cosinusów, co u nas wchodzi w liceum, a nasi jeszcze są, że tak powiem raczkujący. Jeżeli chodzi o zachowanie tych dzieci, to nie mam żadnych zastrzeżeń, tylko problemem jest porozumienie.

(SP1 IDI4 nauczyciel f2)

W wypowiedziach nauczycieli pojawia się natomiast modelowanie „idealnego ucznia uchodźczego”, widoczne w oczekiwaniu poprawnego zachowania, zaangażowania w naukę i w interakcję z nauczycielami, a w konsekwencji negatywne wartościowanie uczniów niewpisujących się w ten model. Oceny takie nie mają jednak charakteru bezkrytycznego. Nauczyciele wiążą postawy uczniów z cechami osobowymi dzieci i z ich ogólną kondycją psychiczną. Jedna z nauczycielek dostrzegła dychotomizację społeczności uczniów ukraińskich, wskazując że brakuje jej „środka”:

Ja w ogóle mam wrażenie, że dzieci te nasze ukraińskie, to jest albo tu, albo tu, dla mnie nie ma środka. Jakoś tak mi środka brakuje, bo albo są zamknięci i np. fisiują, albo rzeczywiście się przykładają i się uczą, na swoim oczywiście poziomie, bo nie chodzi mi o te szóstki i piątki, te w naszym systemie, ale takie mam wrażenie, że brakuje mi takiego środka, że są tacy niezaangażowani, że tylko tak na przetrwanie, dobrze, jestem, to muszę siedzieć. Takie jest moje odczucie w tym roku.

(SP1 IDI5 nauczyciel f2)

Potrzeby w zakresie wsparcia dzieci uchodźczych w zakresie psychologiczno-pedagogicznym zostaną omówione w dalszych częściach tego artykułu. W tym miejscu można wysunąć roboczy wniosek, że tak skrajne postawy wobec edukacji w nowej szkole są prawdopodobnie związane z reakcją dzieci na konieczność ucieczki ze swojego kraju. Uczniowie albo wkładają wszystkie siły w integrację do nowego środowiska i rozpoczęcie nowego etapu w życiu, albo kurczowo trzymają się etapu poprzedniego – życia, które stracili – negując tym swoje obecne położenie. Owa negacja często pociąga za sobą apatię, wycofanie się lub różne formy depresji. Zdaniem

rozmówców, problemy te trapią szczególnie uczniów ze starszych klas. Młodsze dzieci chętniej akceptują przesiedlenie, łatwiej się adaptują i dokonują szybszych postępów w nauce polskiego.

Nauka języka polskiego

Znajomość języka kraju przyjmującego jest jednym z głównych czynników umożliwiających integrację edukacyjną uczniów uchodźczych i migranckich, otwierając im drogę do dalszej integracji społecznej (Nusche, 2009). Brak znajomości polskiego na poziomie komunikacyjnym ogranicza interakcje z rówieśnikami, szczególnie w starszych klasach, brak umiejętności posługiwania się nim na poziomie edukacyjnym – korzystanie z oferty zajęć szkolnych.

Synowi ciężko, bo żeby poznać przedmiot trzeba umieć czytać i pisać. Jak on zrobi te zadania z matematyki, jak on normalnie nie może przeczytać polecenia. Zanim on wpisze to polecenie w tłumacza to pół uroka przejdzie.

(IDI rodzic ukraiński f1)

Doraźne rozwiązania w pierwszym okresie po wybuchu wojny: angażowanie uczniów z migracji przedwojennej czy (nielicznych) asystentek międzykulturowych jako tłumaczy, posługiwanie się translatorami w rodzaju Google Translate nie pozwalały na pełne uczestniczenie uczniów ukraińskich w edukacji. Jednocześnie nauczyciele znający język rosyjski niechętnie posługiwali się nim w kontaktach z uczniami, raz z uwagi na niepewność własnych kompetencji, dwa – lęk przed powtórnią traumatyzacją uchodźców.

Niechętnie chciałem coś zagajać po rosyjsku, bo... czy trauma czy coś, to było takie ciężkie. A ukraiński, no... Część po polsku mówiła to rozumieli, więc to takie na: Kali chce jeść, Kali chce pić, w takiej formie dogadywali się. No, ale jakoś szło.

[badacz]: Ale pytał ich pan o ten rosyjski?

Nie, nie pytałem tutaj. Nawet tego tematu w ogóle nie poruszałem.

(SP IDI nauczyciel f1)

Stąd wprowadzenie sześciu dodatkowych godzin zajęć z języka polskiego wydawało się doskonałym rozwiązaniem. W rzeczywistości szkolnej napotkało ono jednak na wiele problemów, w szczególności brak nauczycieli wykwalifikowanych do nauczania języka polskiego jako języka obcego, nadmierną liczebność klas na zajęciach językowych, wreszcie pozornie prozaiczny problem z ułożeniem planu lekcji.

Wprowadzenie 6 godzin polskiego tygodniowo pod koniec roku, kiedy nie ma nauczycieli, kiedy są plany zajęć ustalone, spowodowało, że nam się to trochę wyróciło. Przyjęłam rozwiązanie pośrednie: zatrudniłam dodatkowego nauczyciela i na 2 dni wyjmujemy dzieci z klas i mają przez 2 dni tylko język polski. Bo jak to są dzieci z 7 klasy i mają po 6–7 lekcji dziennie, dodawanie im jeszcze 2 kolejnych lekcji polskiego, to by chyba dorosłego zabiło, a co dopiero dzieci.

(IDI dyrektor f1)

Podczas badań w 2023 r. dało się zauważyć powszechne przekonanie, że znajomość języka polskiego wśród uczniów uchodźczych jest znacznie lepsza. Podczas obserwacji można było jednak zauważyć uczniów, którzy mimo rocznego pobytu w Polsce nie byli w stanie komunikować się z nauczycielami i uczniami.

Ja mogę podać dwa przykłady [z jednej klasy], które się od siebie dużo różnią. [imię uczennicy] była wcześniej w klasie przygotowawczej, nauczyła się dobrze języka polskiego. Teraz bardzo dobrze mówi, da się ją zrozumieć. Czasami tylko jej się mylą słowa. [...] Drugi przykład, to jest ten [imię ucznia]. Z nim się nie dogadasz. On po prostu jest taki, że... raczej nie jest otwarty.

(SP4 FGI uczniowie polscy f2)

Barierą okazała się niska frekwencja na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Wynika ona – zdaniem badanych – z poczucia tymczasowości i niskiej motywacji wśród uczniów, którzy nie są zobligowani do uczestniczenia w dodatkowych lekcjach. Na niską frekwencję miały także wpływ wspomniane problemy z ułożeniem planu lekcji: jako że zajęcia organizowano dla uczniów z różnych klas, dyrekcji często nie pozostawało nic innego jak wyznaczyć je na siódmą rano lub w późnych godzinach popołudniowych. Dla uczniów uchodźczych stanowiło to czynnik demotywujący. Jak oznajmiła jedna z uczennic:

Nie będę wstawać o piątej rano, by iść na lekcję polskiego, która nawet nie jest obowiązkowa.

(ZSZ1FGI uczniowie ukraińscy f2)

Budzi to wyraźne poczucie frustracji wśród nauczycieli, nie tylko z uwagi na puste ławki podczas zajęć z języka polskiego jako obcego, ale również ze względu na negatywne konsekwencje uderzające pośrednio – z powodów braków kadrowych – w uczniów polskich:

Bo po co my to robimy, po co coś dajemy? Mi jest bardzo przykro, że te darmowe lekcje... naszym dzieciom można by tyle dać... my nie mamy logopedy, nie mamy pieniędzy na logopedę, na rzeczy, które nasze dzieci potrzebują. A oni [uczniowie z Ukrainy] nie chodzą.

(SP3 IDI nauczyciel f2)

Strategie separacyjne i integracyjne: ocena funkcjonowania oddziałów przygotowawczych

W piśmiennictwie wyróżnia się dwa podstawowe modele polityki w zakresie integracji edukacyjnej – integracyjny, w którym włącza się uczniów migranckich lub uchodźczych do typowego procesu edukacyjnego z uczniami z kraju przyjmującego, zapewniając dodatkowe zajęcia z języka lokalnego, oraz model separacyjny, w ramach którego prowadzone są osobne, „przejściowe” oddziały, przygotowujące do rozpoczęcia nauki w klasach mieszanych (Todorovska-Sokolovska, 2009). Przyjmując uczniów uchodźczych po wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie, polskie szkoły stosowały oba modele. W tym miejscu skupimy się na drugim z nich – separacyjnym.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi⁴ dla klas prowadzonych tylko dla uczniów z Ukrainy upowszechnił się termin *oddziały przygotowawcze*. Mogą być one prowadzone przez określoną szkołę, kilka placówek (oddział międzyszkolny) lub jednostek samorządu terytorialnego (oddział międzygminny). Zbliżone rozwiązania były już stosowane zarówno w polskim systemie edukacyjnym (Gmaj i in., 2013), jak i w innych państwach europejskich (Sołtan-Kościelecka, 2018). Problemem, wskazywanym jeszcze przed masowym napływem uczniów uchodźczych, jest wymóg prowadzenia zajęć zgodnie z podstawą programową, co może stanowić istotne wyzwanie w klasie grupującej uczniów w różnym wieku i o różnej znajomości języka (Sołtan-Kościelecka, 2018).

O ile podczas pierwszych badań terenowych część nauczycieli i dyrektorów, szczególnie bez wcześniejszych doświadczeń w pracy z dzieckiem cudzoziemskim,

4 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2023 poz. 900); Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022 poz. 583); Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 23 sierpnia 2017 w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017 poz. 1655); Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2022 poz. 645).

opisała oddziały przygotowawcze jako pożądane rozwiązanie, o tyle dane zebrane w drugiej fali badania wskazują raczej na rozczarowanie tą formą organizacji nauczania uczniów uchodźczych. Podnoszono, widoczny też w innych badaniach (Fandrem i in., 2021), brak możliwości integracji z rówieśnikami z kraju przyjmującego. Jedną z konsekwencji jest ograniczony kontakt z językiem, co z kolei stawia pod znakiem zapytania jeden z najsilniejszych argumentów za modelem separacyjnym. Silnie podkreślano trudność w pracy z klasami łączącym uczniów w różnym wieku, realizujących materiały z różnych poziomów, do tego często bardzo licznych.

Tworzenie oddziału przygotowawczego jest pewnego rodzaju gettem... oddziały przygotowawcze są rozwiązaniem sztucznym, na przetrwanie. [...] Oni [uczniowie ukraińscy] nie są jednorodni.

(IDI dyrektor f1)

Dzieci nie można oddzielać, żeby nie poczuły, że są inne, żeby nie pomyślały, że coś jest z nimi nie tak.

(IDI asystent międzykulturowy f1)

Nakłada się na to brak systemowych rozwiązań, pozwalających na łączenie nauki w klasie przygotowawczej i mieszanej (np. na wybranych przedmiotach niewymagających dobrej znajomości polskiego) oraz przechodzenia do nauczania integracyjnego. Ten ostatni problem wynika z przepełnienia klas.

Mam klasę przygotowawczą, w której jest 90% dzieci, które powinny pójść do klasy czwartej. Nie mam dla nich miejsca, a jak trzeba będzie dodać do obecnych klas trzecich to one się staną minimum trzydziestoosobowymi klasami. To jest bardzo trudne dla mnie. To jest problem w tym momencie nierozwiązywalny. Już nawet zastanawialiśmy się kogo przepuszczamy, a kogo nie, żeby znaleźć miejsce dla wszystkich dzieci. Ale przyszły nowe dzieci, które musimy przyjąć do klas masowych [tzn. mieszanych – przyp. BW, KW], miejsca się zablokowały.

(SP4 IDI dyrektor f2)

Podczas badań terenowych obserwowaliśmy wysoki poziom izolacji uczniów z klas przygotowawczych. Uderzające było to, że z języka polskiego korzystali oni właściwie tylko w komunikacji z nauczycielem. Na problem ten zwracali uwagę sami uczniowie ukraińscy: zgłaszali chęć zadzierzgnięcia głębszych kontaktów z uczniami polskimi, wychodzących poza kontekst lekcyjny i odbywających się na poziomie towarzysko-rówieśniczym. Oddziały przygotowawcze generowały mało sposobności do tworzenia się tego typu relacji.

Niezależnie od wad badani dostrzegali również korzyści z oddziałów przygotowawczych. Po pierwsze dają one poczucie bezpieczeństwa, po drugie – możliwość opanowania podstaw języka i szkolnej terminologii, po trzecie wreszcie, z uwagi na liczbę godzin, dają się łatwo pogodzić z nauką zdalną w ukraińskich szkołach. Mogą tym samym stanowić sensowne rozwiązanie dla rodzin nieplanujących długotrwałej migracji. Co ciekawe, między pierwszą a drugą falą badania z listy korzyści zniknęło postrzeganie oddziałów przygotowawczych jako szansy na wyrównanie różnic programowych. Pojawiła się za to nowa praktyka, tzw. klasy cudzoziemskie, do których włączano nie tylko uchodźców z Ukrainy, ale też innych niepolskojęzycznych uczniów. W przeciwieństwie do oddziałów przygotowawczych składają się one z jednorodnej wiekowo grupy i pracują zgodnie z odpowiednią dla wieku podstawą programową z językiem polskim jako językiem nauczania. Zwróćmy uwagę, że nie jest to rozwiązanie tymczasowe, lecz powołane na cały okres edukacyjny. Badani po stronie korzyści wskazywali łatwiejsze opanowanie wiedzy przedmiotowej i poczucie bezpieczeństwa, niemniej lista wad klas cudzoziemskich była długa. Najpoważniejszą wydaje się izolacja od reszty społeczności szkolnej, ograniczająca tak integrację, jak i możliwość kontaktu z językiem polskim.

To jest duże utrudnienie, że nie jesteśmy z polskimi dziećmi w klasie. Lepiej by nam było w klasie z Polakami.

(SP3 FGI uczniowie ukraińscy f2)

W szkołach podstawowych i liceach, w których prowadzono takie oddziały, miały one opinię trudnych wychowawczo, w wypowiedziach pojawiały się określenia takie jak „getto” czy „niegrzeczne dzieci”. Widać było duży poziom frustracji nauczycieli pracujących w klasach cudzoziemskich, związany tak z barierami komunikacyjnymi, doświadczeniami różnic kulturowych, jak i zderzeniem z postawami uczniów, wynikającymi z poczucia tymczasowości i braku adaptacji.

Nie podoba mi się [...] klasa ukraińska z dodatkami białorusińskimi [sic!], tam jest po prostu brak kultury, tam jest chamstwo, bezczelność, oni są na przechowanie... W tamtej klasie powiedziałam sobie, że ja na rękach nie stoję. Pracuje z tymi, którzy naprawdę pracują i się starają. [...] Nikt nie docenia mojego codziennego wysiłku w pracy z tą klasą. Czasem naprawdę nie wiem, jak się nazywam. A i tak oni nigdy nie będą mieli dobrych ocen.

(SP1 IDI nauczyciel f2)

Klasy cudzoziemskie jako wydzielone oddziały zaplanowane na cały okres edukacyjny są najbardziej jaskrawym przykładem strategii separacyjnej, jaki mieliśmy

okazję obserwować w trakcie badań. Jeśli spojrzeć z szerszej perspektywy, podejście do integracji uczniów uchodźczych – czy cudzoziemskich w ogóle – lokuje się zdecydowanie bliżej strategii asymilacyjnej (nacisk na przyjęcie kultury kraju przyjmującego) niż wielokulturowej (tworzenie możliwości zachowania tożsamości kraju pochodzenia; Algan i in., 2012; Bertossi, 2007; Jasińska-Kania i Łodziński, 2009). Poza pojedynczymi działaniami, podejmowanymi przez nauczycieli na lekcjach geografii czy przyrody, nie widać systemowych rozwiązań sprzyjających utrzymywaniu tożsamości ukraińskiej, niezależnie od tego, że istnieją ku temu odpowiednie rozwiązania prawne. Między pierwszą a drugą falą badania mogliśmy zaobserwować wręcz zwiększony nacisk na asymilację. Skrajnym przykładem takiej strategii są próby ograniczenia komunikacji między uczniami w języku ukraińskim. Pojawiły się one w kilku z badanych szkół, wywołując żywe reakcje wśród społeczności ukraińskiej łącznie odwołaniem do toposu dzieci Wrześni.

Chciałabym, żeby był zakaz mówienia po ukraińsku w szkole. Dlatego, że to jest polska szkoła i oni powinni mówić po polsku nawet między sobą, bo są takie sytuacje, że ja np. mam dyżur i zaczynają się między sobą kłócić i nie wiem, co mówią. Mogą mnie obrazić, mogą między sobą się obrażać. Taki zakaz byłby z korzyścią dla nich. Niekomfortowo się wtedy czuję, jak nie wiem co mówią.

(SP3 IDI nauczyciel f2)

Jedna nauczycielka powiedziała, że w przyszłym roku nie będziemy mogli mówić między sobą po ukraińsku. A my i tak musieliśmy częściowo przejść z rosyjskiego na ukraiński. A teraz tylko na polski? Było na lekcji o zaborze pruskim i była mowa, że Niemcy zakazywali mówić po polsku, a teraz nam będą zakazywać rozmawiania po ukraińsku? Rozumiem, że ona myśli, że pewnie mówimy coś złego.

(SP3 FGI uczniowie ukraińscy f2)

Od kryzysu do normalności: dylematy systemu oceniania

W dłuższej perspektywie czasowej można zaobserwować zasadniczą zmianę w nastawieniu nauczycieli i podejściu szkół do uczniów z Ukrainy. Podczas gdy w pierwszych miesiącach po wybuchu wojny i związanej z nim masowej migracji Ukraińców do Polski wśród nauczycieli dominowało nastawienie na empatyczne włączenie uczniów z Ukrainy do polskiej szkoły, często kosztem programu nauczania, tak w kolejnym – już pełnym roku szkolnym 2022/2023 – starali się oni wrócić do

upřednio wypracowanych schematów, a uczniów z Ukrainy traktować tak, jak polskich. W ich wypowiedziach często pojawia się wątek „powrotu do normalności” – po okresie pandemicznym i zawirowania wokół przyjmowania uczniów z Ukrainy do szkół w trakcie trwającego semestru letniego. Tak jak rok szkolny 2021/2022 był wyjątkowy, tak rok 2022/2023 miał być w zamierzeniach nauczycieli i dyrektorów na powrót „normalnym”.

To zmienione nastawienie wyraziła wprost jedna z dyrektorek, z którą rozmawialiśmy:

Ja od razu pierwszego września powiedziałam: koniec, ja rozumiem, że jesteście w nowej rzeczywistości, ale już minęło tyle miesięcy, już się oswoiliście, wiecie o co chodzi, macie 6 godzin języka polskiego, macie z czego korzystać.

(SP1 IDI dyrektor f2)

„Normalność” w wypowiedziach nauczycieli dotyczyła zatem z jednej strony chęci powrotu do utartych nawyków i metod nauczania, z drugiej zaś – pewnego moralnego wymogu: sprawiedliwego traktowania wszystkich uczniów. W tym drugim aspekcie najwrażliwsza okazała się kwestia oceniania. Dotyczyła ona uczniów przyjętych do klas mieszanych. W oddziałach przygotowawczych nie wystawiano ocen liczbowych, uczniowie nie uzyskiwali bowiem na ich podstawie promocji do następnej klasy – byli po zakończeniu okresu przygotowawczego rozdzielani do klas mieszanych według wieku. Można zauważyć tu na marginesie, że – zdaniem ukraińskich rodziców – brak wystawiania ocen w oddziałach przygotowawczych działał demotywująco na dzieci.

W roku szkolnym 2021/2022 nauczyciele w klasach mieszanych stanęli w obliczu konieczności wystawienia ocen rocznych uczniom, których uczyli dwa-trzy miesiące i którzy dodatkowo nie znali języka polskiego. Oceny końcowe musiały więc być uznaniowe. W kolejnym roku szkolnym nauczyciele deklarowali, że postępują zgodnie podstawą programową dla swoich przedmiotów i stosują te same kryteria wobec wszystkich uczniów. „Powrót do normalności” często był jednak niemożliwy ze względu na znacząco odmienny stan osobowy klas i nowe okoliczności. Większość uczniów uchodźczych nie była w stanie sprostać wymogom polskiej szkoły. Dlatego wielu nauczycieli decydowało się na ocenianie ukraińskich uczniów łagodniej lub – jak podkreślali niektórzy z nich – w sposób „dostosowany”. Zmniejszyli wymagania, liczbę zadań na sprawdzianach i dopuszczali pomoce, np. używanie telefonów na lekcjach.

Wszyscy wiedzieliśmy, że wydarzyła się tragedia, ci ludzie zostali pozbawieni wszystkiego, dorobku całego życia, wyrwani ze swoich bezpiecznych miejsc, więc wszyscy wiedzieliśmy, że musimy na pewne rzeczy przymknąć oko, dać im więcej czasu, że nie napiszą nam wypracowania z języka polskiego i tak dalej...

(ZSZ1 IDI dyrektor f2)

Można stwierdzić, że w podstawowym dylemacie dotyczącym oceniania w szkole – czy ocena ma być kształtująca, czy też sumująca – nauczyciele wybierali zasadniczo tę pierwszą: kładli nacisk raczej na procesualny charakter nauki i postępów ucznia, a w mniejszym stopniu na końcowy poziom zgromadzonej przezeń wiedzy. Faktycznie tendencje do łagodniejszego oceniania i jednoczesnego „powrotu do normalności” współgrają ze sobą. Zależały w praktyce często od poszczególnych przedmiotów, nauczycieli i uczniów. Nauczyciele wypracowywali indywidualne strategie oceniania, a dyrektorzy pozostawiali im w tej kwestii autonomię:

[Uczniowie ukraińscy] mają normalnie podręczniki, zeszyty, piszą po polsku, uczą się, zaliczają bez problemu. No bez problemu, nie zawsze na piątki, ale generalnie chodzi o to, że nie wyróżniamy ich. Owszem, łagodniej ich oceniamy, bo musimy, bo się nie da, ale generalnie... nie wiem, chyba mamy to szczęście, że nie musieliśmy za bardzo wnikać w to.

(SP1 IDI dyrektor f2)

Proces ten jednak przebiegał nie bez problemów. Oto pewien nauczyciel matematyki skarżył się, że uczniowie z Ukrainy nadużywają telefonów, rozwiązując za ich pomocą nie tylko prace domowe, ale też zadania na sprawdzianach. Zapytana o to dyrektorka szkoły stwierdziła, że winni są tutaj nie uczniowie, a sam nauczyciel:

To niech nauczyciel stworzy takie warunki dla tego ucznia, żeby się przekonał, że ten uczeń to liczy. Czyli niech on z nim usiądzie indywidualnie po lekcji i niech da mu jakieś zadanie. I wtedy będzie wiedział, że on nie korzysta z tego telefonu. Niech poświęci mu czas, niech z nim porozmawia, niech zrobią razem to zadanie. Nie Ukraińcom należy przypisywać winę za to, że sięgają do telefonów i ściągają zadania z matematyki, tylko niewłaściwym metodom pracy nauczycieli.

(SP2 IDI dyrektor f2)

Taka postawa dyrekcji mogła sprawić, że nauczyciele czuli się pozostawieni z problemem sami sobie.

W kontekście opisywanego wcześniej nacisku na asymilację, a zarazem różnicowania wymogów z poszczególnych przedmiotów, interesujące stanowisko zabrała

jedna z dyrektorek. Wśród przedmiotów sprawiających uczniom z Ukrainy największe trudności wymieniła historię i język polski. Te przedmioty, jej zdaniem, należy traktować w sposób szczególny – tak, by uszanować tożsamość narodową dzieci uchodźczych:

Jeśli chodzi o historię to nie będziemy wymagać, obniża się po prostu wymagania do możliwości tych dzieci. Niech on się nauczy podstaw tej historii, ale nie będziemy go na siłę polonizować, żeby wkuwał historię Polski, bo on ma swoją historię i musi tę historię też znać po ukraińsku. Geografia to jest przedmiot bardzo ogólny i można zaczepiać o cały świat, więc tu nie ma problemu. Historia i polski to są najtrudniejsze przedmioty dla nich, to jest specyfika naszej tożsamości, naszego narodu.

(SP1 IDI dyrektor f2)

Podejście sygnalizowane przez dyrektorkę znamionuje funkcjonowanie w niektórych szkołach modelu wielokulturowego, który – choć nie bez oporów – rozpowszechnia się w polskich placówkach edukacyjnych (Ślusarczyk i in., 2022).

Kwestia oceniania stanowiła problem nie tylko dla nauczycieli. W zebranych materiale wielokrotnie odnosili się do niej również polscy uczniowie. Oto czuli się oni często traktowani w sposób nierówny i niesprawiedliwy. Jako że nauczyciele obniżali wymogi stawiane uczniom ukraińskim, w rezultacie za mniejszy wkład pracy dostawali oni oceny takie same lub nawet wyższe niż uczniowie polscy. Kwestia ocen stała się silnym czynnikiem konfliktogennym:

I naprawdę, jeżeli chodzi o naszą szkołę, to zaangażowaliśmy się. I szkoła była... naprawdę zbieraliśmy dużo produktów. I naprawdę były dziewczyny były przyjęte bardzo ciepło przez klasę. Natomiast zmieniła się sytuacja w tym roku, pojawiły się konflikty, ponieważ uczniowie zauważyli, taką mieli pretensję właściwie do nas trochę, że dziewczyny z Ukrainy tak naprawdę nie muszą nic mówić, nie muszą nic robić i po prostu jakoś tam udaje im się zaliczać.

(ZSZ1 IDI6 nauczyciel f2)

Więc wiadomo, nauczyciel też ma obowiązek dostosować [ocenę], więc dostosowali, ale polskie uczennice tutaj przyszły z pretensją, że Ukrainki np. nic nie powiedzą, nie odezwią się i dostają pozytywną ocenę.

(ZSZ1 IDI psycholog f2)

W jednej z badanych szkół sytuacja konfliktu między uczniami polskimi i ukraińskimi wokół systemu oceniania nabrzmiała do tego stopnia, że rada pedagogiczna podjęła w pewnym momencie decyzję o końcu „taryfy ulgowej” dla uczniów

uchodźczych i stosowaniu tych samych kryteriów wobec wszystkich – a zatem „powrotu do normalności”.

Warto jeszcze zauważyć, że sami ukraińscy uczniowie i ich rodzice podkreślali często wolę rozpoczęcia nowego, „normalnego” życia w Polsce. Mówili, że nie są roszczeniowi i nie domagają się specjalnego traktowania:

Potrzeba młodym ludziom tłumaczyć, że nie przyjechaliśmy tu dobrowolnie i od dobrego życia. Nie jesteśmy tu po to, by utrudniać życie Polakom. Żyjemy uczciwie, pracujemy, posyłamy dzieci do szkoły – tak jak wszyscy inni normalni ludzie.

(ZSZ1 IDI rodzic ukraiński f2)

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne

Co zaskakujące, podczas pierwszej fali badania bardzo rzadko pojawiły się wzmianki na temat problemów psychicznych wśród uczniów uchodźczych. Z badań światowych wiemy, że zespół stresu pourazowego jest rozpoznawany u co najmniej jednej trzeciej dzieci uchodźczych, depresja – przynajmniej jednej piątej (Goldstein i in., 1997; Papageorgiou i in., 2000; Solberg i in., 2020; Soykoek i in., 2017; Stein i in., 1999). Z jednej strony dyrektorzy, nauczyciele i specjaliści byli świadomi wysokiego prawdopodobieństwa wystąpienia psychologicznych konsekwencji ucieczki ze strefy wojny, z drugiej – pozostawali na poziomie domysłu i gotowości do udzielenia wsparcia.

R2: Też tak sobie myślałam: oni może się też nie otwierają, no bo to co przeżyli. Oni żyli sobie spokojnie. A tu ciap, bach.

R1: Ale z moich obserwacji, to nie jest tak, że oni jakoś pokazują tą traumę. Oni o tym nie mówią w ogóle.

R2: Temat wojny? W ogóle się nie przejawia.

(DDI nauczyciel i logopeda f1)

To zawieszenie wynika z kilku zjawisk związanych z kompetencjami pracowników polskich szkół i różnicami kulturowymi. Dużym utrudnieniem dla diagnozy potrzeb wsparcia psychologiczno-pedagogicznego była bariera językowa – brak możliwości swobodnej komunikacji jest oczywistą barierą w nawiązywaniu relacji czy zrozumieniu stanów emocjonalnych opisywanych przez dziecko. Bariera ta dotyczyła jednak nie tylko nauczycieli, ale również specjalistów, co jest już problemem systemowym. Nasi rozmówcy wielokrotnie wspominali o braku dostępu do psychologów

i pedagogów posługujących się językiem ukraińskim. W istocie, bezpośrednio po rozpoczęciu masowego uchodźstwa był to palący problem. W jednym z miast, w których prowadziliśmy badania, w którym schronienie znalazło ponad 80 tys. uchodźców z Ukrainy, we wszystkich poradniach psychologiczno-pedagogicznych zatrudniony był jeden specjalista mówiący w języku nowoprzybyłych. Ponadto nauczyciele, nieprzygotowani do radzenia sobie z traumą, bali się otwierania tematów, z którymi mogliby sobie nie poradzić. I wreszcie, sięganie po pomoc psychologiczno-pedagogiczną wywoływało kulturowy opór wśród ukraińskich rodziców i uczniów.

Ukraińscy rodzice ukrywają informacje, że z ich dzieci dotyka jakiś problem, a nauczycielom zajmuje kilka tygodni zanim sami postawią pierwsze rozpoznanie. Jest dużo dzieci ukraińskich niezdiagnozowanych. Rodzice ukraińscy się bronią rękami i nogami przed pomocą psychologa i pedagoga. U nich jest skojarzenie, że to znaczy, że dziecko jest nienormalne. My przekonujemy, że dzięki opinii pedagoga może mieć więcej godzin lekcyjnych jakiegoś przedmiotu.

(IDI naucz oddział przygotowawczy f1)

U nas [w Ukrainie] jest tak, że ludzie bardzo często rozumieją, że psycholog i psychiatra to jest jedna rzecz. I jak idziesz do psychologa, to już coś się kręci w głowie. No to nienormalny człowiek. I dlatego się dzieciaki boją psychologa.

(nauczyciel ukraiński w oddziale przygotowawczym f1)

Sam proces dbania o bezpieczeństwo emocjonalne uczniów uchodźczych przebiegał w różny sposób w zależności od szkoły. Najczęściej powtarzające się zabiegi to wprowadzanie ucznia do klasy i facylitacja jego/jej integracji, wsparcie materialne, tworzenie przyjaznej przestrzeni (np. przez umieszczanie haseł, symboli lub plakatów wspierających Ukrainę). Rzadziej obserwowaliśmy rozmowy dotyczące emocji związanych z wojną, objęcie uczniów opieką dorosłego znającego ich język (tu szczególna rola asystentek międzykulturowych), przypisanie opiekuna z grona polskich rówieśników czy indywidualne rozmowy ze specjalistami.

Myślałam że ten temat [wojny] jest kompletnie przewątkowany i już trochę wygasa. W tamtym tygodniu rysowali „mój stres” i narysowali wojnę, więc temat nie wygasł. To tak jakoś w nich jeszcze wybrzmiewa.

(IDI psycholożka f1)

Niezależnie od możliwej traumy, związanej z ucieczką ze strefy wojennej (co też nie musiało być doświadczeniem wszystkich ukraińskich uczniów – część pochodziła z terenów nieobjętych walkami), sama zmiana: miejsca zamieszkania, szkoły, kultury

edukacyjnej, środowiska rówieśniczego, jest trudnym doświadczeniem. W szczególności wśród nastolatków jest identyfikowana jako czynnik ryzyka dla zdrowia psychicznego (Spaas i in., 2023). Jak pokazują wypowiedzi ukraińskich uczniów, facylitacja tego procesu sprowadza się często w istocie do zadbania o rzeczy pozornie błahe, ale konieczne do płynnego funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości. Rola szkół jest tutaj znacząca. Jak zauważają Spaas i in. (2023), instytucje edukacyjne dają unikalną możliwość ciągłego wspierania zdrowia psychicznego uczniów uchodźczych i migranckich. Działania te nie muszą mieć wysokospecjalistycznego charakteru; dostępne badania pokazują, że budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i nauczycielami jest istotnym czynnikiem chroniącym (Kia-Keating i Ellis, 2007; Schachner i in., 2018)

To takie nieoczekiwane, kiedy uczyłeś się tyle lat w swojej szkole i pośród swoich ludzi, i nagle znajdujesz się tu. To jest stres.

(SP FGI uczniowie ukraińscy f1)

Byłoby dobrze, gdyby na początku wyjaśnili nam więcej... [o szkole, o nauce itd.]. Gdy byłem przyjmowany, do sekretariatu przyszli koledzy z nowej klasy, zaprowadzili mnie do klasy, posadzili i wszyscy się na mnie patrzyli [...]. Na przykład byłoby łatwiej, gdyby nam wyjaśnili, jak działa plan lekcji. My na Ukrainie mieliśmy dziennik papierowy, tu jest elektroniczny. Na początku mieliśmy problemy z dostępem do tego elektronicznego, po prostu nie rozumieliśmy, co tam jest napisane. I nie rozumiałem, kiedy coś się zmieniało, brałem np. nie te książki, albo przychodziłem na lekcję, którą odwołano i siedziałem. Tak było na początku. Teraz koledzy z klasy wrzucają plan lekcji na grupę na Messengerze i nie ma tego problemu.

(FGI uczniowie ukraińscy f1)

Zakończenie

Niniejszy artykuł miał na celu sumaryczne przedstawienie wyników badań jakościowych przeprowadzonych w polskich szkołach po kryzysie uchodźczym wywołanym przez napaść Rosji na Ukrainę w lutym 2022 r. Obszerne, choć utrzymane w formie popularnonaukowej, raporty z tych badań opublikowano w sieci w swobodnym dostępie (Tędziągolska i in. 2022, 2023). W tym miejscu mogliśmy pozwolić sobie tylko na skrótowe przedstawienie niektórych wątków: różnice w systemach edukacji Polski i Ukrainy w percepcji uczniów uchodźczych, wyzwania związane z nauką i organizacją nauczania języka polskiego jako obcego, strategię integracyjne

stosowane przez szkoły, ocena funkcjonowania oddziałów przygotowawczych, postawy nauczycieli wobec uczniów z Ukrainy oraz potrzeby w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci uchodźczych.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na przejście w zarządzaniu sytuacją od opanowania kryzysu do „powrotu do normalności”. W pierwszych miesiącach od wybuchu pełnoskalowej wojny wśród nauczycieli i dyrektorów dominowała empatia i działania nakierowane na stworzenie przyjaznego środowiska dla dzieci uchodźczych, nieraz kosztem programu nauczania. Z biegiem roku szkolnego 2022/2023 to nastawienie stopniowo się zmieniało na rzecz powrotu do przedwojennych nawyków i realizacji podstawy programowej. Wpływ miało tu między innymi rosnące niezadowolenie wśród polskich uczniów z powodu przywilejów i łagodniejszego oceniania uczniów ukraińskich. Nauczyciele stanęli zatem wobec dylematu związanego z oceną uczniów o różnych możliwościach edukacyjnych. Zmianie uległo także postrzeganie oddziałów przygotowawczych, pierwotnie wybieranych jako dogodne rozwiązanie, z czasem uznawanych za nieefektywne i niesprzyjające integracji. Badania wskazują na dominację asymilacyjnego modelu integracji uczniów uchodźczych, przy jednoczesnym wysokim poziomie empatii i chęci wsparcia wśród kadry. Część dyrektorów i nauczycieli świadomie stosowało model wielokulturowy, wzmacniając tożsamość narodową dzieci uchodźczych. Dużym wyzwaniem okazało się udzielanie uczniom wsparcia psychologiczno-pedagogicznego – tak z uwagi na różnice kulturowe, jak i ograniczone zasoby. Potrzeby w tym zakresie wciąż wymagają głębszego rozpoznania, wiadomo jednak, że są bardzo poważne.

E-maile autorów: b.walczak@uw.edu.p, kamil.wielecki@gmail.com.

Bibliografia

- Algan, Y., Bisin, A., Verdier, T. (2012). Introduction: perspectives on cultural integration of immigrants. W Y. Algan, A. Bisin, A. Manning, T. Verdier (red.), *Cultural Integration of Immigrants in Europe* (s. 1–48). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199660094.003.0001>
- Bertossi, C. (2007). *French and British models of integration public philosophies, policies and state institutions*. ESRC Centre on Migration, Policy and Society Working Paper.
- Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzczew-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/>
- Duszczyk, M., Kaczmarczyk, P. (2022). Wojna i migracja: Napływ uchodźców wojennych z Ukrainy i możliwe scenariusze na przyszłość. *CMR Spotlight*, 4(39).
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: The role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 440–455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Gmaj, K., Iglicka, K., Walczak, B. (2013). *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Goldstein, R. D., Wampler, N. S., Wise, P. H. (1997). War Experiences and Distress Symptoms of Bosnian Children. *Pediatrics*, 100(5), 873–878. <https://doi.org/10.1542/peds.100.5.873>
- Jasińska-Kania, A., Łodziński, S. (2009). Wprowadzenie. Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Koncepcje teoretyczne i badania empiryczne. W A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Kia-Keating, M., Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options* (OECD Education Working Papers 22; OECD Education Working Papers, T. 22). <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- O'Neill, M., Roberts, B. (2020). *Walking Methods. Research on the Move*. Routledge.
- Papageorgiou, V., Frangou-Garunovic, A., Iordanidou, R., Yule, W., Smith, P., Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children.

- European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(2), 84–90. <https://doi.org/10.1007/s007870050002>
- Popyk, A. (2023). Polska szkoła oczami dzieci-migrantów. Od akceptacji do socjalizacji. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1, 53–70. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.22.021.16491>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., Van De Vijver, F. J. R. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23(1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Solberg, Ø., Nissen, A., Vaez, M., Cauley, P., Eriksson, A.-K., Saboonchi, F. (2020). Children at risk: A nation-wide, cross-sectional study examining post-traumatic stress symptoms in refugee minors from Syria, Iraq and Afghanistan resettled in Sweden between 2014 and 2018. *Conflict and Health*, 14(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s13031-020-00311-y>
- Sołtan-Kościelecka, K. (2018). Klasy powitalne. Realna szansa na poprawę warunków kształcenia cudzoziemców czy pozorne rozwiązanie? *Biuletyn Migracyjny*, 57.
- Soykoek, S., Mall, V., Nehring, I., Henningsen, P., Aberl, S. (2017). Post-traumatic stress disorder in Syrian children of a German refugee camp. *The Lancet*, 389(10072), 903–904. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30595-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30595-0)
- Spaas, C., Said-Metwaly, S., Skovdal, M., Primdahl, N. L., Jervelund, S. S., Hilden, P. K., Andersen, A. J., Opaas, M., Soye, E., Watters, C., Verelst, A., Derluyn, I., Colpin, H., Haene, L. D. (2023). School-based Psychosocial Interventions' Effectiveness in Strengthening Refugee and Migrant Adolescents' Mental Health, Resilience, and Social Relations: A Four-country Cluster Randomized Study. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 177–189. <https://doi.org/10.5093/pi2023a12>
- Stein, B., Comer, D., Gardner, W., Kelleher, K. (1999). Prospective study of displaced children's symptoms in wartime Bosnia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34(9), 464–469. <https://doi.org/10.1007/s001270050221>
- Ślusarczyk, M., Słany, K., Struzik, J., Warat, M. (2022). (In)visible learners or school as a space for negotiating integration? Challenges of working with migrant children through the lens of teachers. *Edukacja Międzykulturowa*, 19(4), 127–138. <https://doi.org/10.15804/em.2022.04.08>
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Todorovska-Sokolovska, V. (2009). *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE. Część I. Materiały nt. Integracji dzieci imigrantów w szkołach*. Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Wojdat, M., Cywiński, P. (2022). *Miejska gościnność: Wielki wzrost, wyzwania i szanse. Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach*. Centrum Analiz i Badań. Unia Metropolii Polskich. <https://metropolie.pl/arttykul/miejska-goscinnosc-wielki-wzrost-wyzwania-i-szanse-raport-o-uchodzcach-z-ukrainy-w-najwiekszych-polskich-miastach>

“We are with you” – refugee students from Ukraine in Polish schools in the light of qualitative research

The article summarizes the outcomes of qualitative research conducted in elementary and upper secondary schools in 2022–2023 by a Polish-Ukrainian team of researchers. The research consisted of a series of ethnographic case studies and included a total of more than 260 in-depth interviews with about 430 interviewees: Polish and Ukrainian students, their parents, teachers, intercultural assistants, headteachers, specialists, technical and administrative staff, and representatives of the school environment. The results indicate a shift in the management of the situation from dealing with the crisis to a “return to normalcy”. The perception of preparatory wards, initially chosen as a convenient solution, has also changed, with time being considered ineffective and not conducive to integration. The research indicates the dominance of an assimilation model of integrating refugee students with high levels of empathy and willingness to support among staff. Providing psychological and pedagogical support to students proved to be a significant challenge—both due to cultural differences and limited resources.

KEYWORDS

REFUGEE STUDENTS, EDUCATIONAL INTEGRATION, PREPARATORY WARDS, SEPARATION STRATEGIES, EDUCATIONAL CULTURES, PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Cytowanie:

Walczak, B., Wielecki, K. M. (2024). „My z wami” – uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskich szkołach w świetle badań jakościowych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(2), 148–170.



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

Sfinansowana ze środków organizacji Plan International przekazanych przez Disasters Emergency Committee