

# Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach

Potencjały i wyzwania  
w budowaniu wielokulturowej  
szkoły w kontekście wojny  
w Ukrainie według nauczycieli  
i nauczycielek

---

Raport z badania

план уроку  
[plan uroku]

-----

PLAN LEKCJI  
[план лекції]

10-12  
13-15

### **Autorzy i autorki koncepcji badania i raportu**

Jacek Pyżalski

Agata Łuczyńska

Grzegorz Kata

Piotr Plichta

Wiesław Poleszak

### **Autorzy i autorki rekomendacji**

Jacek Pyżalski

Agata Łuczyńska

Dominika Cieślikowska

Grzegorz Kata

Piotr Plichta

Wiesław Poleszak

Jakub T. Mróz

Małgorzata Wójcik

### **Recenzja naukowa**

prof. zw dr hab. Jerzy Nikitorowicz

### **Podziękowania**

Dziękujemy wszystkim osobom, które uczestniczyły w konsultacjach dotyczących badań oraz pilotażu narzędzi, w tym dyrektorowi Ryszardowi Sikorze z Krakowa oraz ekspertom i ekspertkom, którzy przyjęli zaproszenie Fundacji Szkoła z Klasą i zespołu badawczego do skomentowania i zinterpretowania uzyskanych wyników i przygotowania zestawu praktycznych rekomendacji.

Podziękowania należą się jednak przede wszystkim dyrektorom i dyrektorom oraz nauczycielom i nauczycielkom, którzy i które w niełatwym czasie zdecydowali się poświęcić czas i energię na udział w badaniu.

Fundacja Szkoła z Klasą, wrzesień 2022



# SPIS TREŚCI

<b>I. Wstęp .....</b>	<b>4</b>
1. Kontekst badania .....	4
2. Cel badania .....	5
<b>II. Metodologia badania.....</b>	<b>7</b>
1. Charakterystyka badanej próby .....	7
2. Narzędzia badawcze .....	9
3. Procedura realizacji badania .....	9
4. Etyka badania.....	9
<b>III. Omówienie wyników .....</b>	<b>11</b>
1. Wcześniejsze doświadczenia w pracy z dziećmi cudzoziemskimi oraz przygotowanie/infrastruktura placówek i ich kadry w tym obszarze ....	11
2. Sposób organizacji edukacji dzieci z Ukrainy.....	15
3. Polscy uczniowie/uczenice wobec dzieci z Ukrainy .....	17
4. potencjały zdrowia psychicznego dzieci z Ukrainy .....	21
5. Sytuacja rodzin uczniów przybyłych w wyniku wybuchu wojny .....	29
6. Współpraca szkoły i rodziców/opiekunów uczniów i uczennic z Ukrainy przybyłych w wyniku wybuchu wojny.....	33
7. Trudności nauczycieli w pracy z uczniami i uczennicami z Ukrainy przybyłymi w związku z wybuchem wojny .....	38
<b>IV. Wnioski i rekomendacje dla budowania edukacji wielokulturowej .....</b>	<b>43</b>
1. Infrastruktura wsparcia .....	43
2. Relacje rówieśnicze.....	43
3. Bariera językowa i komunikacja .....	45
4. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic .....	45
5. Rola rodziców i opiekunów .....	45
6. Uczniowie i uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	46
7. Funkcjonowanie nauczycieli i nauczycielek.....	47
8. Budowanie szkoły i klasy wielokulturowej .....	48
<b>Bibliografia .....</b>	<b>50</b>

# I. WSTĘP

Na długo przed wybuchem wojny w Ukrainie Fundacja Szkoła z Klasą z niepokojem obserwowała trudności związane z włączaniem dzieci z doświadczeniem uchodźstwa czy migracji do polskiego systemu edukacji i proponowała szkołom wsparcie. Widzieliśmy rosnącą samotność nauczycieli, brak systemowych rozwiązań czy szeroko zakrojonych szkoleń.

W momencie wybuchu wojny w lutym 2022 dyrektorzy szkół i nauczyciele, już przeciążeni dwoma latami pandemii i zdalnej edukacji oraz wcześniejszymi kryzysami, stanęli przed kolejnym wyzwaniem przyjęcia do klas kilkuset tysięcy dzieci, które uciekły przed wojną. Starali się pomimo tragedii wojennej i wbrew wielu trudnościom udzielić im wsparcia i stworzyć warunki do rozwoju. Postanowiliśmy zbadać, jak przebiegała edukacja i włączanie uczniów ukraińskich przez pierwszych kilka miesięcy od wybuchu wojny, jak ten proces oceniają dyrektorzy i nauczyciele i jakiego wsparcia potrzebują najbardziej.

Wyniki badania posłużą nam do lepszego przygotowania kompleksowej serii działań skierowanych do szkół, chcących skutecznie integrować klasy wielokulturowe, w których znajdują się dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji.

## 1. KONTEKST BADANIA

Wojna w Ukrainie bardzo silnie dotknęła dzieci ukraińskie, które, zmuszone do ucieczki, przybyły do Polski i w wielu przypadkach podjęły naukę w placówkach edukacyjnych w naszym kraju.

**Organizacja takiej edukacji jest bardzo trudna z kilku względów, o których warto tu napisać. Po pierwsze, w krótkim czasie w wielu szkołach pojawiła się duża liczba dzieci, co wymagało zmian organizacyjnych wprowadzanych ad hoc. Po drugie, dzieci i ich rodziny nie przybyły ze względu na podjętą w zwykłych warunkach decyzję, lecz zostały zmuszone sytuacją kryzysową. W najprostszym ujęciu chodziło o potrzebę ratowania swojego zdrowia i życia. Wyzwaniem nie są więc jedynie różnice kulturowe i komunikacyjne, ale także sytuacja psychiczna i emocje, jakie przeżywają uchodźcy. Część z nich miała zresztą za sobą traumatyczne doświadczenia związane z obcowaniem ze śmiercią i cierpieniem spowodowanym wojną. Po trzecie, dzieci przybyły z innego systemu edukacyjnego, który, pomimo pewnych podobieństw, różni się od polskiego, co samo w sobie stanowi wyzwanie.**

**Raport ten wydajemy w czasie szczególnym. Minął okres pospolitego ruszenia i spontanicznej pomocy migrantom wojennym. Wojna trwa ponad sześć miesięcy. Ujawnił się już szereg problemów prawnych, kulturowych i społecznych związanych ze wsparciem migrantów w Polsce. Dochodzi do tego propagandowe działanie, szczególnie w obszarze internetu, nastawione na budowanie negatywnych postaw i zakłócanie pozytywnych relacji obywateli Polski i Ukrainy. W sferze edukacji kwestie te widać jak w soczewce. To wszystko sprawia, że jeszcze bardziej niż kiedykolwiek potrzeba nam wiarygodnych danych dotyczących sytuacji, a nie domysłów, czy a priori formułowanych sądów.**

Problemy te zresztą nie są w podstawowym znaczeniu niczym nowym. W 2015 roku profesor Jerzy Nikitorowicz, zajmujący się od wielu lat edukacją międzykulturową, pisał, że „kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. Jednak ten proces zawsze dzieje się w określonych warunkach społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych. W zależności od warunków, określonego kontekstu, każda grupa narodowościowa, etniczna czy religijno-wyznaniowa poszukuje sposobów zachowania określonych wartości, korzystnej pozycji w strukturach, w określonej stratyfikacji społecznej, korzystania z zasobów gospodarczych, ekonomicznych” (Nikitorowicz 2015, s. 26). Słowa te nie tylko są w obecnej sytuacji bardzo aktualne, ale też nabierają szczególnego znaczenia, gdyż wszystkie warunki, o których mowa – społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne – uległy dynamicznej zmianie, a także są zakorzenione w dalszej i bliższej historii narodu polskiego i ukraińskiego. Dodatkowo funkcjonujemy w kontekście, gdzie

„Inność, a zwłaszcza Obcość, stanowią dla wielu osób synonimy zagrożenia, populistyczna ideologia oparta na nienawiści wobec wszystkiego co odmienne zyskuje w wielu krajach nowych zwolenników, rosłą w siłę ruchy neofaszystowskie, a środki masowego komunikowania będące dziś jednym z podstawowych kanałów edukacji ogarnia fala hejtu, fake newsów i postprawdy” (Grzybowski 2020, s. 26–27).

Nasze badanie umieszczamy wyraźnie w perspektywie pedagogiki i edukacji międzykulturowej, zarówno ze względu na podjętą tematykę, jak i praktyczny wymiar uzyskanej wiedzy. Jednocześnie jesteśmy świadomi interdyscyplinarności problematyki oraz konieczności uzupełnienia spojrzenia o inne niż pedagogiczna perspektywy (por. Lewowicki 2017). Stąd zespół autorów badania i osób konstruujących rekomendacje ma charakter wielodyscyplinarny, a samo badanie wkracza, niekiedy znacząco, w obszary, jakimi tradycyjnie zajmuje się psychologia lub socjologia. Uważamy, że to rozwiązanie nie tylko dobre, ale także konieczne do tego, by nie zgubić kwestii, które powinny zostać uwzględnione dla wartościowego poznawczo rozumienia sytuacji.

Badanie, którego wyniki pokazujemy w raporcie, ma swoje ograniczenia metodologiczne – piszemy o nich wprost w tej części raportu, gdzie przybliżamy kwestie zastosowanych procedur badawczych. Zostało ono jednak starannie zaplanowane i zrealizowane, dlatego wierzymy, że jego wyniki przybliżają nas do prawdy o tym, jak przebiega edukacja dzieci z Ukrainy, które przybyły do naszego kraju w wyniku wybuchu wojny.

## 2. CEL BADANIA

Celem prezentowanego w tej publikacji badania było poznanie, jak przebiega w polskich szkołach edukacja młodych ludzi z Ukrainy, którzy zaczęli uczyć się w nich w związku z inwazją Federacji Rosyjskiej na Ukrainę. Interesowały nas same procesy edukacyjne zarówno w warstwie dydaktycznej, jak i opiekuńczej i wychowawczej oraz szersze uwarunkowania tych procesów w perspektywie pedagogicznej, psychologicznej i społecznej (a także w warstwie formalno-prawnej).

W badaniu poznaliśmy perspektywę dyrektorów i nauczycieli szkół, w których w czasie kryzysu wojennego rozpoczęli naukę młodzi ludzie z Ukrainy.

Główne pytania badawcze przedstawiają się następująco:

1. Jakie są wcześniejsze doświadczenia szkół oraz nauczycieli i nauczycielek w pracy z dziećmi cudzoziemskimi (w tym z dziećmi z Ukrainy). Jak wygląda przygotowanie szkół, nauczycielek i nauczycieli do przyjmowania dzieci, które przybyły do Polski w wyniku wybuchu wojny?
2. Jak jest zorganizowany proces edukacji dzieci z Ukrainy, które przybyły w wyniku wojny, na poziomie lokalnym i na poziomie konkretnych szkół?
3. Jak w ocenie nauczycielek i nauczycieli kształtują się relacje między dziećmi, które wcześniej uczyły się w polskich szkołach, a dziećmi, które przybyły w wyniku wojny?
4. Jak w ocenie nauczycieli i nauczycielek wygląda funkcjonowanie psychiczne dzieci, które przybyły w wyniku wybuchu wojny?
5. Jak w ocenie nauczycielek i nauczycieli wyglądają relacje rodzin uczniów, które przybyły w związku z wojną, z rodzinami dzieci, które wcześniej uczyły się w polskich szkołach?
6. Jak w ocenie nauczycielek i nauczycieli układa się współpraca szkół z rodzinami dzieci, które przybyły z Ukrainy w związku z wybuchem wojny?
7. Jakie aspekty pracy edukacyjnej z dziećmi, które przybyły w wyniku wybuchu wojny, są trudne dla nauczycieli i nauczycielek polskich szkół?

Całe badanie w części ilościowej oraz jakościowej zostało zaplanowane w taki sposób, aby rozpoznać zarówno aspekty negatywne (problemy) we wszystkich interesujących nas obszarach, jak i to, co funkcjonuje pozytywnie i może być traktowane jako potencjał polskich szkół w tym obszarze.

Warto tutaj zaznaczyć, że z koncepcji badań wynikają pewne ograniczenia. W badaniu poznajemy jedynie perspektywę polskich dyrektorów i nauczycieli. Jest to zatem z konieczności niepełny obraz, stanowiący wstępne rozpoznanie interesujących nas kwestii i wymagający dalszego pogłębienia o perspektywę innych ważnych respondentów – przede wszystkim polskich i ukraińskich uczniów i ich rodzin. Do tego należy zdawać sobie sprawę, że badamy zjawiska, które – zarówno same, jak i ich uwarunkowania – ulegają szybkim przemianom, co nawet przy krótkim cyklu wydawniczym raportu sprawia, że opis sytuacji może, w pewnym zakresie, ulec dezaktualizacji. Co ważne także – do pierwszego rozpoznania skali problemów przyjęliśmy podejście ilościowe. Tego typu badania nie są w stanie szczegółowo zdiagnozować wszystkich kontekstów i wymiarów problemów, w szczególności tych, które związane są z bardzo często zniuansowanym kontekstem historyczno-społeczno-kulturowym. Kwestie te wymagają dalszego pogłębionego rozpoznania z zastosowaniem rozbudowanej metodologii jakościowej.

Interpretacja wyników została przeprowadzona w kontekście opisu potrzeb wsparcia polskich szkół i nauczycieli w taki sposób, by proces edukacji młodych osób z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy przebiegał jak najbardziej optymalnie i stanowił dla nich efektywne wsparcie w sytuacji kryzysowej. W związku z tym podsumowanie raportu jest zbiorem rekomendacji przygotowanym przez autorów raportu i zespół zaproszonych ekspertek i ekspertów. Rekomendacje te mają zarówno bardziej ogólny charakter związany z filozofią i założeniami oraz zasadami udzielanego wsparcia, jak i dotyczą konkretnych aspektów treściowych wsparcia, które może być realizowane w szkołach.

## II. METODOLOGIA BADANIA

### 1. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ PRÓBY

Do udziału w badaniu Fundacja Szkoła z Klasą zaprosiła 110 szkół. W szkołach tych uczą się dzieci z Ukrainy. Wszystkie zostały objęte wsparciem materialnym (sprzęt komputerowy: maksymalnie 10 laptopów na szkołę, miały one zostać udostępnione dzieciom z Ukrainy w przestrzeniach wspólnych szkół). Wsparcie merytoryczne i szkoleniowe od Fundacji Szkoła z Klasą przewidziane było dla nich od września 2022.

**Odpowiedzi udzielili przedstawiciele 71 szkół.** W przeważającej większości są to szkoły podstawowe, które stanowią ok. 86% wszystkich placówek. Dane pochodzą także ze szkół funkcjonujących w ramach zespołów (n=5) i średnich szkół ponadpodstawowych (n=5) (tabela 1). Przedstawiona liczba badanych placówek jest równa liczbie dyrektorów, którzy odpowiedzieli na pytania ankietowe i podali m.in. reprezentowany typ szkoły.

Tabela 1. Liczba szkół biorących udział w badaniu z podziałem na typ placówki

Typ szkoły	N	%
Szkoła podstawowa	61	85,9
Szkoła ponadpodstawowa	5	7
Zespół szkół	5	7
Ogółem	71	100

Szkoły zlokalizowane były na terenie całej Polski, choć były nierównomiernie rozłożone w poszczególnych województwach (tabela 2).

Tabela 2. Lokalizacja placówek uczestniczących w badaniu

Województwo	N	%
dolnośląskie	12	16,9
kujawsko-pomorskie	1	1,4
łódzkie	1	1,4
lubelskie	3	4,2
lubuskie	3	4,2
małopolskie	3	4,2
mazowieckie	13	18,3
opolskie	1	1,4
podkarpackie	1	1,4
pomorskie	5	7,0
śląskie	16	22,5
świętokrzyskie	6	8,5
wielkopolskie	6	8,5
Ogółem	71	100

**Ankietę dla nauczycieli wypełniły łącznie 792 osoby.** Najczęściej odpowiedzi udzielało do dziesięciu nauczycielek lub nauczycieli z danego środowiska szkolnego (w taki sposób reprezentowanych było 38 z 71 szkół). Sześć placówek wzięło udział tylko w części badania przeznaczanej dla kadry kierowniczej, a w siedmiu szkołach odpowiedziało 31 lub więcej nauczycieli/nauczycielek. Warto zaznaczyć, że dane uzyskane od siedmiorga nauczycieli nie pozwoliły na ich przyporządkowanie do żadnej z placówek. Jest to grupa, w przypadku której dyrektor /dyrektorka szkoły nie brał/a udziału w badaniu (tabela 3).



Tabela 3. Liczba nauczycielek/nauczycieli reprezentujących swoją placówkę w badaniu

Liczba nauczycielek/nauczycieli reprezentujących szkołę w badaniu	Szkoły	
	N	%
Udział tylko w części dla dyrektorów	6	8,5
Od 1 do 10	38	53,5
Od 11 do 20	14	19,7
Od 21 do 30	6	8,5
31 lub więcej osób	7	9,9

Zdecydowaną większość wśród odpowiadających na pytania ankietowe stanowią kobiety (89,8% całej grupy).

Tabela 4. Płeć badanych nauczycieli

Płeć	N	%
Kobieta	711	89,8
Mężczyzna	81	10,2

Dane dotyczące wieku były zbierane jedynie w przypadku nauczycieli/nauczycielek. W próbie dominują osoby w przedziale wiekowym 51–60 lat (39%), drugą pod względem liczebności podgrupą są czterdziestolatkowie (32,8%). Nauczycielek i nauczycieli poniżej 30 roku życia oraz powyżej 61 lat jest wśród respondentów najmniej (tabela 4).

Tabela 5. Wiek badanych nauczycieli/nauczycielek

Wiek (w latach)	N	%
30 lub mniej	33	4,2
31–40	144	18,2
41–50	260	32,8
51–60	309	39
61 i więcej	45	5,7

Analogicznie do wieku przedstawia się rozkład stażu pracy. Najliczniejsi są badani mający za sobą od 21 do 30 lat pracy w edukacji (31,1%), grupą najmniej liczną są osoby pracujące dłużej niż 40 lat. Około jednej piątej (18,7%) wszystkich badanych stanowią nauczycielki i nauczyciele uczący 10 lat lub mniej.

Tabela 6. Staż pracy badanych nauczycieli

Staż pracy (w latach)	N	%
10 lub mniej	148	18,7
11–20	196	24,7
21–30	246	31,1
31–40	196	24,7
41 i więcej	5	0,6

W kontekście takiego rozkładu próby warto przedyskutować możliwość przenoszenia wyników uzyskanych w badanych szkołach na całą populację szkół (a zarazem dyrektorów i nauczycieli/nauczycielek) w Polsce.

Po pierwsze, próba nie jest losowa. Szkoły w niej uczestniczące zostały włączone do próby ze względu na prowadzenie edukacji dla dzieci z Ukrainy, które przybyły w związku z wojną. W tym kontekście, wyniki uzyskane w próbie można przenosić z zachowaniem krytycyzmu i ostrożności jedynie na grupę takich właśnie szkół. Nie możemy zatem wypowiadać się o doświadczeniach kadry kierowniczej oraz nauczycielek/nauczycieli pracujących w placówkach, w których nie rozpoczęły nauki dzieci z Ukrainy.



Dodatkowo brak losowości i zaproszenie do badania jedynie szkół aktywnych, wspieranych przez Fundację Szkoła z Klasą, może powodować pewien rodzaj systematycznego błędu, wynikającego z nietypowości badanych placówek. Po pierwsze, wyniki mogą być „lepsze” niż te w całej populacji, gdyż dotyczą bardziej zaangażowanych, aktywnych środowisk. Po drugie, pomimo rozłożenia placówek w całej Polsce, kilka województw (dolnośląskie, mazowieckie, śląskie) jest nadreprezentowanych, co też może w jakiś sposób zniekształcać wyniki (por. tabela 2).

Z drugiej strony, kilka istotnych argumentów przemawia za jakością próby, a zarazem wniosków wynikających z wyników prowadzonych w jej ramach badań. Jest to przede wszystkim wysoka zwrotność. Prawie 66% zaproszonych placówek odpowiedziało pozytywnie na zaproszenie. To wysoki wskaźnik, szczególnie jeśli uwzględnimy, że badania prowadzone były w trudnym okresie szczególnego obciążenia dyrektorów i kadry pedagogicznej nowymi obowiązkami i do tego pod koniec roku szkolnego.

Dodatkowo, na korzyść zebranych danych przemawia spore zróżnicowanie miejscowości i środowisk, w których są położone szkoły, oraz duża liczba placówek (N=71). Atutem jest także udział nauczycieli/nauczycielek o bardzo zróżnicowanym stażu i doświadczeniu zawodowym. Pomimo wcześniej omówionych ograniczeń doboru próby, wspomniane zróżnicowanie powinno osłabiać działanie wszelkiego rodzaju zmiennych ubocznych, które mogą modyfikować otrzymane wyniki.

Pamiętając o wszystkich uwagach dotyczących doboru próby, można jednak uznać, że uzyskane rozkłady są zbliżone do rozkładów, które zostałyby ujawnione przy badaniu całej populacji.

## 2. NARZĘDZIA BADAWCZE

Narzędzia badawcze zawierały zestaw podskal i itemów odpowiadających pytaniom badawczym przywołanym wyżej, w opisie celu badania. Zastosowano głównie pytania zamknięte i półotwarte. Dodatkowo uzupełniono je, zarówno w przypadku narzędzia dla dyrektorów, jak i dla nauczycieli/nauczycielek, kilkoma pytaniami otwartymi, które posłużyły do zebrania wypowiedzi w większym stopniu pokazujących kontekst badanych zjawisk oraz nakierowujących badaczy na dalsze kwestie, nieuwzględnione w badaniu ilościowym. Na obecnym etapie ten drugi typ danych wykorzystaliśmy jedynie w niewielkim stopniu. Znajdują się one obecnie w dalszym opracowaniu.

## 3. PROCEDURA REALIZACJI BADANIA

**Badanie miało formułę online. Przygotowano oddzielne podstrony i odnośniki dla narzędzia dla dyrektorów oraz nauczycieli/nauczycielek.** Dyrektorzy byli proszeni o to, by wypełnili narzędzie skierowane do nich oraz wysłali link do narzędzia wyłącznie tym nauczycielom/nauczycielkom, którzy/które w ich szkole pracują obecnie z dziećmi z Ukrainy z doświadczeniem uchodźczym. Każdy badany otrzymał odpowiedni adres strony internetowej. Szkołom przyporządkowano losowe kody, wysyłane wiadomością e-mail. Pozwoliło to na łączenie i zestawianie informacji z dwóch ankiet w obrębie danych z jednej placówki. Kod był wpisywany przez badanych w pierwszym wyświetlanym pytaniu. Okres trwania badań przypadł na ostatnie dwa tygodnie roku szkolnego 2021/22. Udzielanie odpowiedzi zajmowało średnio 10 minut.

## 4. ETYKA BADANIA

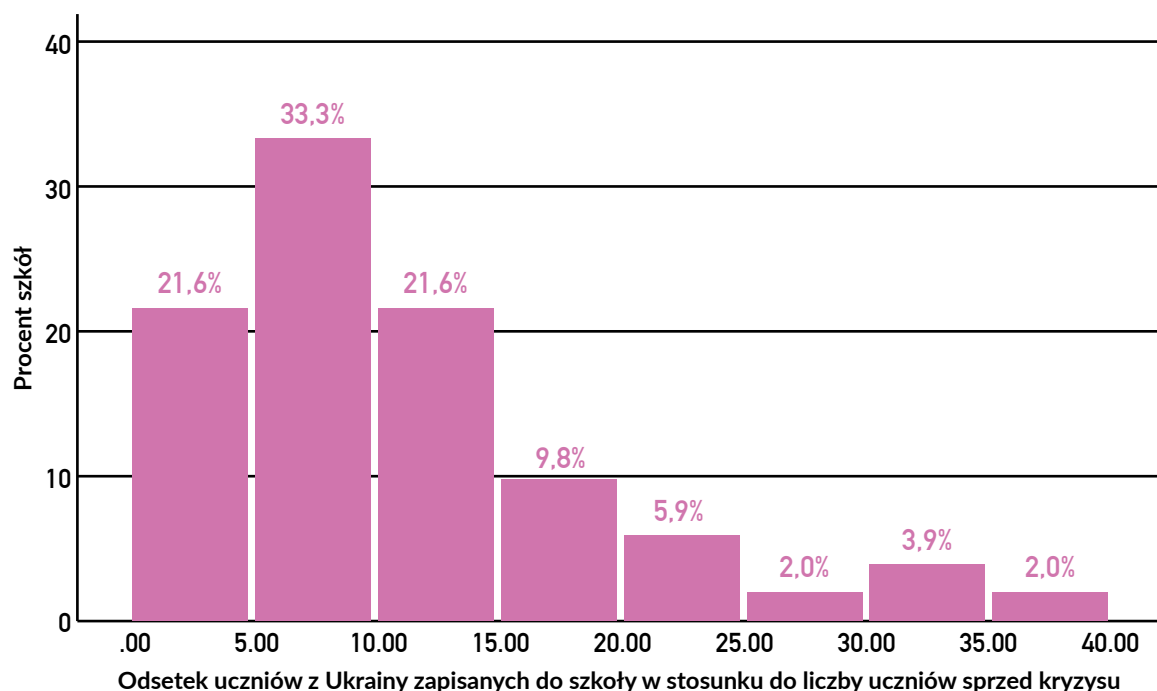
Badania przeprowadzone z użyciem kwestionariusza online miały dobrowolny i anonimowy charakter, o czym każda z osób biorących w nich udział została poinformowana w piśmie przewodnim poprzedzającym wypełnianie. Były one przeznaczone jedynie dla nauczycieli i nauczycielek prowadzących zajęcia z dziećmi z Ukrainy,

które zaczęły uczyć się w placówce w wyniku wybuchu wojny. Uczestnikom i uczestniczkom został przedstawiony cel badania oraz plany dotyczące wykorzystania wyników (planowanie kompleksowych programów wsparcia dla szkół przyjmujących dzieci z Ukrainy). Zostali oni również poinformowani o podmiocie prowadzącym badanie i składzie zespołu badawczego. Badani i badane mogli skontaktować się z osobami zaangażowanymi w realizację projektu. Wyniki zostały opracowane w sposób uniemożliwiający identyfikację osób i placówek.

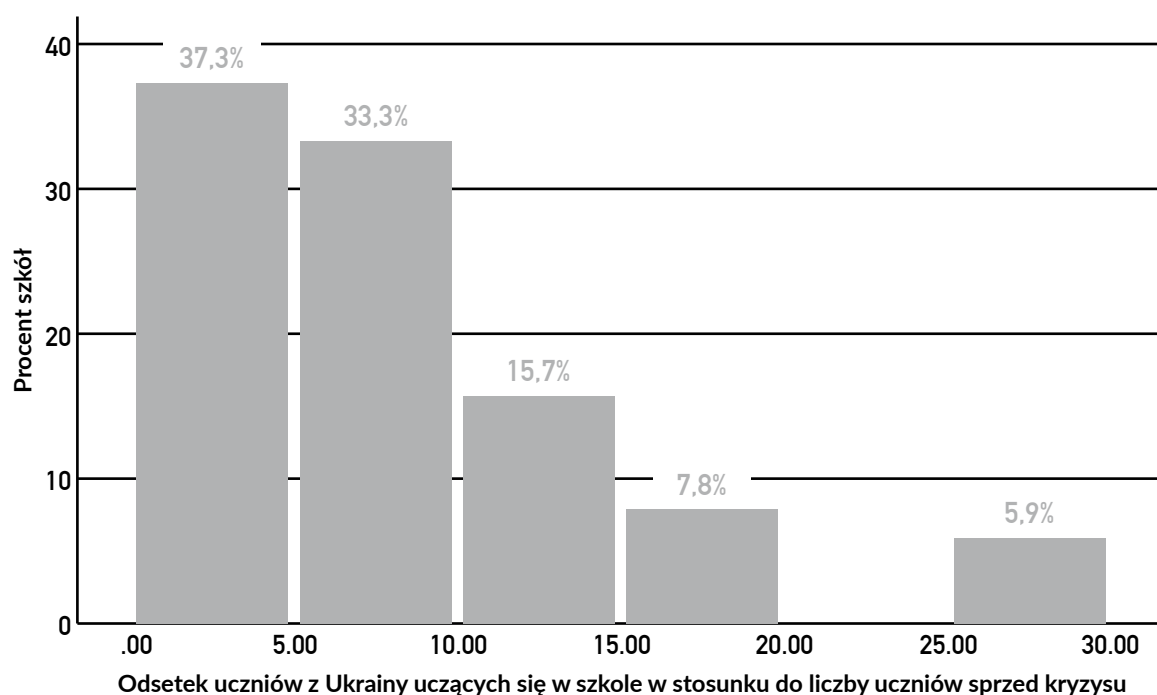
### III. OMÓWIENIE WYNIKÓW

#### 1. WCZEŚNIEJSZE DOŚWIADCZENIA W PRACY Z DZIEĆMI CUDZOZIEMSKIMI ORAZ PRZYGOTOWANIE/INFRASTRUKTURA PLACÓWEK I ICH KADRY W TYM OBSZARZE

Istotną kwestią w kontekście doświadczenia szkół było to, jak wzrosła populacja uczniów w szkole po wybuchu wojny i przybyciu do nich dzieci z Ukrainy.



Powyższy wykres pokazuje, o ile punktów procentowych wzrosła populacja uczących się w badanych szkołach młodych ludzi po tym, jak zostały do nich zapisane młodzież i dzieci przybyłe z Ukrainy. **Patrzac od lewej strony ryciny, można zauważyć, że w 21,6% szkół wzrost populacji nie przekroczył 5% jej liczebności sprzed kryzysu. Najwyższy punkt na osi pionowej wskazuje, że w jednej trzeciej placówek (33,3%) populacja uczniowska wzrosła o 5 do 10%. W kolejnych 21,6% środowisk uczniów przybyło od 10 do 15% osób. Prawy kraniec wykresu informuje, że dla 2% szkół zmiana była znacznie większa i sięgała od 35 do 40%.**



Liczba uczniów zapisanych do szkół w wyniku wojny jest różna od liczby uczniów faktycznie uczących się w szkole po przybyciu do Polski. Powyższy wykres dotyczy uczniów z Ukrainy, którzy uczą się w szkole. Zmiany w populacji, podobnie jak wyżej, liczono w odniesieniu do wielkości populacji sprzed wybuchu wojny.

**I tak, w 37,3% szkół uczy się (a nie tylko zostało zapisanych) o maksymalnie 5% uczniów więcej niż przed wojną. Dla 33,3% wzrost nie przekroczył 10% liczebności uczniów, a w 15,7% placówek był w granicach od 10 do 15%. Dwie ostatnie kolumny wskazują, że w 7,8% szkół uczy się 15–20% więcej uczniów, a w 5,9% od 25 do 30% więcej dzieci i młodzieży niż przed kryzysem.**

Dla wszelkich działań organów prowadzących i szkół podstawę stanowią przepisy prawa regulujące jego przebieg. Dyrektorzy szkół zostali zapytani o to, jak oceniają jakość tych przepisów w zakresie różnych kwestii organizacji edukacji dzieci ukraińskich. Ocena tych przepisów przez dyrektorów jest bardzo istotna, jako że to właśnie oni wdrażają je w codziennej praktyce i widzą ich mocne i słabe strony. Przepisy dotyczą różnych aspektów edukacji uczniów i uczennic z Ukrainy oraz ulegały zmianom i uzupełnieniom, dlatego zdecydowaliśmy się nie pytać o całościową ocenę przepisów, lecz o ich różne aspekty osobno.

Okazuje się, że w populacji dyrektorów ocena ta jest bardzo zróżnicowana, także w kontekście tego, który aspekt przepisów oceniają.

**Najwięcej ocen pozytywnych mają przepisy dotyczące sposobu i organizacji kształcenia na poziomie placówek. Ponad połowa dyrektorów ocenia te przepisy dobrze, a ponad 4% bardzo dobrze. Jednocześnie aż jedna trzecia ocenia te przepisy negatywnie (31% źle, a prawie 3% bardzo źle). Co dziesiąty dyrektor nie potrafi ocenić jakości przepisów w tym obszarze.**

Proporcje w ocenie odwracają się w przypadku przepisów dotyczących oceniania i klasyfikowania uczniów i uczennic z Ukrainy (m.in. egzaminów ośmioklasisty). W tym przypadku ok. 28% dyrektorów ocenia te przepisy pozytywnie (ponad 4% bardzo dobrze), a ponad połowa bardzo negatywnie (w tym prawie co piąty bardzo źle). Co piąty dyrektor nie umie ocenić przepisów w tym zakresie.

**Najmniej pozytywnych ocen dyrektorów zyskują przepisy dotyczące zgodności polskich i ukraińskich podstaw programowych. Ocena je pozytywnie jedynie ok. 21% badanych (tylko mniej niż 3% bardzo dobrze). Prawie 60% dyrektorów ocenia te przepisy negatywnie (w tym co dziesiąty bardzo źle), a prawie 30% nie potrafi tego aspektu przepisów ocenić (tabela 7).**

Tabela 7. Rozkład odpowiedzi dyrektorów na pytanie, jak oceniają przepisy dotyczące edukacji uczniów i uczennic z Ukrainy

	Jak ocenia?	%
Przepisy dotyczące sposobu organizacji kształcenia na poziomie placówek	Bardzo dobrze	4,2
	Dobrze	52,1
	Źle	31
	Bardzo źle	2,8
	Nie potrafię ocenić	9,9
Przepisy dotyczące zgodności polskich i ukraińskich podstaw programowych	Bardzo dobrze	2,8
	Dobrze	18,3
	Źle	39,4
	Bardzo źle	9,9
	Nie potrafię ocenić	29,6

Przepisy dotyczące oceniania i klasyfikowania uczniów z Ukrainy (m.in. egzaminów ośmioklasisty)	Bardzo dobrze	4,2
	Dobrze	23,9
	Źle	33,8
	Bardzo źle	18,3
	Nie potrafię ocenić	19,7

Interpretując te oceny, warto zastanowić się nad możliwymi przyczynami ich zróżnicowania. Z jednej strony mogą one wynikać z indywidualnej sytuacji szkół (np. przepisy sprawdzają się przy mniejszej liczbie uczniów i uczennic z Ukrainy, a przy większej pojawiają się problemy i trudności związane z ich wdrażaniem). Z drugiej strony, możliwość implementacji przepisów jest, w pewnym stopniu, uzależniona od lokalnej współpracy i organizacji pracy, i różnice w tym zakresie także mogą wpływać na ocenę samych przepisów. Niewątpliwie z praktycznego punktu widzenia istotne byłoby pogłębienie tych kwestii w badaniach jakościowych i sprawdzenie, które przepisy są trudne do implementacji i powinny zostać zmodyfikowane.

Z punktu widzenia jakości edukacji dzieci z Ukrainy istotne są wcześniejsze doświadczenia z dziećmi z innych krajów/kultur, w tym w szczególności z dziećmi z Ukrainy.

Takich doświadczeń w pracy z dziećmi z innych krajów/kultur przed wybuchem wojny wcale nie miało 41,4% nauczycieli/nauczycielek obecnie uczących dzieci z Ukrainy. Prawie 37% nie miało wcześniej zawodowo do czynienia z młodymi ludźmi z Ukrainy. Niewielu uczniów/uczennic z innych krajów/kultur było wcześniej w zespołach klasowych 59,6% nauczycieli/nauczycielek, a niewielu uczniów/niewiele uczennic z Ukrainy w klasach 59,2% nauczycieli/nauczycielek.

**Należy zatem uznać, że zdecydowana większość nauczycieli/nauczycielek, którzy obecnie pracują z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy, albo wcześniej nie miała żadnego pedagogicznego doświadczenia pracy z młodymi ludźmi z innych krajów/kultur, w tym Ukrainy, albo to doświadczenie było niewielkie (dotyczyło pojedynczych uczniów/uczennic). Jedynie co jedenasty badany miał szersze doświadczenie w pracy z uczniami/uczennicami z innych kultur, w pracy z uczniami/uczennicami z Ukrainy miało takie szersze doświadczenie mniej niż 4% badanych.**

Tabela 8. Rozkład odpowiedzi nauczycieli/nauczycielek na pytanie *Czy przed kryzysem wojennym pracował/a Pan/i z dziećmi z innych kultur, krajów?*

	%
nie	31,4
tak, ale miałem/miałam niewielu/niewiele takich uczniów/uczennic	59,6
tak, miałem/miałam wielu/wiele takich uczniów/uczennic	9

Tabela 9. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie *Czy przed kryzysem wojennym pracował/a Pan/i z dziećmi z Ukrainy?*

	%
nie	36,9
tak, ale miałem/miałam niewielu/niewiele takich uczniów/uczennic	59,2
tak, miałem/am wielu/wiele takich uczniów/uczennic	3,9

Uzyskane wyniki wskazują, że dla bardzo wielu nauczycieli/nauczycielek praca z uczniami z Ukrainy to pierwsze zawodowe doświadczenie pracy z uczniami/uczennicami z innych krajów/kultur lub też doświadczenie nowe (w sensie skali) ze względu na wcześniejsze niewielkie doświadczenie w tym zakresie. Dla zdecydowanej większości nauczycieli/nauczycielek sytuacja wygląda w taki sposób, kiedy bierzemy pod uwagę konkretnie młodych ludzi z Ukrainy. Nie sposób nie uwzględnić tych informacji, analizując, jak szkoły radzą sobie z edukacją dzieci z Ukrainy z doświadczeniem uchodźczym.

Nakładają się na to także potencjalne problemy komunikacyjne z ukraińskimi uczniami/uczennicami. Prawie 88% nauczycieli/nauczycielek nie zna języka ukraińskiego lub zna go bardzo słabo, słabo zna ten język 11,4% badanych, a tylko jedna osoba na sto zna go bardzo dobrze lub dobrze. Oczywiście w komunikacji mogą pomagać asystenci kulturowi, jeśli są zatrudnieni w szkołach (są nimi np. komunikujący się w języku polskim nauczyciele z Ukrainy).

Tabela 10. Rozkład odpowiedzi nauczycieli/nauczycielek na pytanie *Czy posługuje się Pan/i językiem ukraińskim?*

	%
tak, znam bardzo dobrze	0,6
znam dobrze	0,4
znam słabo	11,4
znam bardzo słabo lub wcale	87,6

Niektórzy wskazują, że szansą na komunikację może być język rosyjski, którego znajomość wśród polskich nauczycieli/nauczycielek jest bardziej powszechna. Prawie 30% nauczycieli/nauczycielek zna go bardzo dobrze lub dobrze.

Jednak wykorzystanie języka rosyjskiego w kontekście pracy z dziećmi z Ukrainy w obecnej sytuacji spotyka się ze zróżnicowanymi, często skrajnymi, ocenami i interpretacjami. Dlatego do używania języka rosyjskiego należy za każdym razem podchodzić z dużą ostrożnością i nie traktować go jako oczywistego wyboru.

W badaniach nie przyglądano się innym formom wsparcia językowego, ale z racji, że nadal zatrudnia się mało osób na stanowisko asystenta kulturowego, stosuje się inne praktyki umożliwiające komunikację: komunikacja w języku trzecim, np. angielskim, wykorzystywanie translatorów internetowych czy pomoc osób pochodzenia ukraińskiego zatrudnianych na inne stanowiska niż asystenci (pomoc nauczyciela, osoby pracujące w świetlicy, personel administracyjny).

Tabela 11. Rozkład odpowiedzi nauczycieli/nauczycielek na pytanie *Czy posługuje się Pan/i językiem rosyjskim?*

	%
tak, znam bardzo dobrze	3,9
znam dobrze	25,4
znam słabo	38,3
znam bardzo słabo lub wcale	32,4

Wreszcie ważnym elementem przygotowania nauczycieli/nauczycielek do pracy z uczniami z doświadczeniem uchodźczym mogą być specjalistyczne szkolenia. Badani nauczyciele/badane nauczycielki w tym zakresie tworzą trzy mniej więcej równe liczebnie grupy: osób, które wcale nie przechodziły takich szkoleń (31,9%), osób, które przeszły takie szkolenie jednokrotnie (35,4%), oraz takich, którzy/które przechodzili/przechodziły je wielokrotnie (32,7%).

W interpretacji wyników warto podkreślić, że tak specjalistyczna praca dydaktyczna i wychowawcza, jaka dotyczy dzieci z doświadczeniem uchodźczym, powinna być poprzedzona dobrą jakością szkoleniem. Nauczyciele/nauczycielki powinni/powinny mieć także możliwość uczestniczenia w superwizji własnej pracy w tym zakresie.

Po drugie, nie wiemy, jaki był zakres, jaka jakość i przydatność szkoleń w przypadku tych, którzy w nich jednokrotnie bądź wielokrotnie uczestniczyli. Z pewnością jednak brak takiego szkoleniowego przygotowania należy potraktować jako problem do rozwiązania.

Tabela 12. Rozkład odpowiedzi nauczycieli/nauczycielek na pytanie *Czy uczestniczył/a Pan/i w szkoleniach poświęconych specyficznie pracy z dziećmi z Ukrainy z doświadczeniem uchodźczym lub ich rodzinami?*

	%
nie	31,9
tak, jednokrotnie	35,4
tak, wielokrotnie	32,7

Warto dodatkowo podkreślić, że bariera językowa i trudności w komunikacji były najczęściej podawanymi przez nauczycieli/nauczycielki problemami w pytaniach otwartych, gdzie nauczyciele/nauczycielki pisali/pisały o tym, co jest dla nich najtrudniejsze w pracy z dziećmi z Ukrainy z doświadczeniem uchodźczym.

## 2. SPOSÓB ORGANIZACJI EDUKACJI DZIECI Z UKRAINY

Kolejna tabela zawiera rozkłady odpowiedzi dotyczące organizacji edukacji uczniów/uczennic z Ukrainy i zapewnienia wybranych udogodnień (np. bezpłatnego transportu). Odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ szkoły mogą prowadzić edukację w kilku różnych formach (np. prowadzić oddział przygotowawczy dla części uczniów/uczennic, podczas gdy pozostali uczniowie/pozostałe uczennice uczęszczają do istniejących klas).

Tabela 13. Sposób organizacji edukacji uczniów/uczennic z Ukrainy (odpowiedzi dyrektorów)

	%
prowadzimy oddział przygotowawczy (jeden lub więcej) tylko dla dzieci z Ukrainy	40,8
prowadzimy oddział przygotowawczy ogólnodostępny (jeden lub więcej) w grupie międzyszkolnej	1,4
prowadzimy oddział przedszkolny dla dzieci z Ukrainy	2,8
<b>dzieci z Ukrainy zostały przyjęte do zwykłych klas</b>	<b>90,1</b>
zatrudniamy osoby na stanowisku pomocy nauczyciela do pracy z dziećmi przybyłymi w wyniku wojny	53,5
dzieci, które przybyły w czasie wojny, mają zapewniony bezpłatny transport do placówki	38

Najczęstszym rozwiązaniem jest przyjmowanie dzieci z Ukrainy do zwykłych klas – wskazuje tak 9 na 10 dyrektorów. W niemal 41% szkół utworzono przynajmniej jeden oddział przygotowawczy dla dzieci z Ukrainy. Z kolei oddział przedszkolny prowadzi 2,8% placówek. Jedynie 1,4% dyrektorów wskazało, że prowadzą oddział przygotowawczy ogólnodostępny (międzyszkolny).

Zgodnie z polskim ustawodawstwem (Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa) jednostka samorządu terytorialnego może



zorganizować dzieciom i uczniom/uczennicom bezpłatny transport do miejsca, w którym zapewnia się im kształcenie, wychowanie i opiekę. Takie rozwiązanie stosowane jest w czterech na dziesięć szkół (38%). Zgodnie ze wspomnianym aktem prawnym można w szkołach zatrudniać osoby (asystentów kulturowych) nieposiadające obywatelstwa polskiego, jeżeli posiadają znajomość języka polskiego w mowie i piśmie w stopniu umożliwiającym pomoc uczniom/uczennicom, którzy/które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Co drugi z dyrektorów potwierdził stosowanie takiego sposobu wsparcia (53,5%).

Tabela 14. Tryb pracy nauczycieli/nauczycielek edukujących uczniów/uczennice z Ukrainy (odpowiedzi nauczycieli/nauczycielek)

<b>Pracuję z dziećmi z Ukrainy, które przybyły w związku z wybuchem wojny</b>	<b>%</b>
tylko w oddziałach przygotowawczych	12,6
tylko w zwykłych oddziałach klasowych	77,8
obie powyższe formy	9,6

Wśród badanych osób największy odsetek (77,8%) stanowią te, które pracują z uczniami/uczennicami przybyłymi z Ukrainy po agresji Rosji wyłącznie w zwykłych oddziałach klasowych. W oddziałach przygotowawczych jest to 12,6% uczestników/uczestniczek badania. Jedynie co dziesiąty nauczyciel/ka pracował/a w obydwu tych formach.

Organizacja edukacji dla dzieci, które uciekły z Ukrainy przed wojną, nie jest zadaniem jedynie dla szkół, ale dla całego systemu instytucji ze szkołą współpracujących. Dyrektorzy zostali poproszeni o to, by ocenili, w jakim zakresie współpracują w obszarze edukacji dzieci z Ukrainy z wymienionymi w narzędziu instytucjami. W tabeli 14 uszeregowano te instytucje od takich, z którymi najczęściej szkoły współpracują w dużym zakresie, po takie, z którymi intensywna współpraca jest rzadka.

Ponieważ edukacja w Polsce jest w dużym stopniu organizowana lokalnie, nie dziwi, że organy prowadzące są instytucjami, z którymi szkoły najczęściej intensywnie współpracują. Nie było dyrektorów, którzy określili, że współpracy z organami prowadzącymi w zakresie edukacji dzieci z Ukrainy nie ma, a prawie dziewięć na dziesięć dyrektorów oceniło ją jako współpracę w dużym zakresie.

Ze względu na problemy socjalno-bytowe wielu rodzin z doświadczeniem uchodźczym, szkoły powszechnie współpracują z ośrodkami pomocy społecznej (ok. 56%). Nie współpracuje w tym obszarze z tymi instytucjami jedynie co dziesiąta szkoła.

Jedna trzecia szkół współpracuje w dużym zakresie z kuratoriami, około 60% w małym zakresie. W tym ostatnim przypadku są to prawdopodobnie działania sprawozdawcze.

Podobny rozkład wyników dotyczy współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Część szkół współpracuje też w dużym zakresie z organizacjami pozarządowymi, głównie polskimi (22,5%), ale także ukraińskimi (ok. 5%), choć w tym przypadku zakres współpracy jest z oczywistych względów dużo mniejszy.

Najrzadsza jest intensywna współpraca z policją (4,2%) i sądami rodzinnymi (1,4%), co nie powinno dziwić, gdyż potrzeba współpracy z tymi instytucjami dotyczy zwykle niewielkiego odsetka dzieci z doświadczeniem uchodźczym i ich rodzin. Podobnie zresztą wygląda sytuacja w odniesieniu do polskich uczniów i uczennic i ich środowisk rodzinnych.

Tabela 15. Współpraca instytucjonalna dotycząca edukacji uczniów/uczennic z Ukrainy (odpowiedzi dyrektorów)

		%
Organ prowadzący	Nie współpracujemy	0
	Współpracujemy w małym zakresie	11,3
	Współpracujemy w dużym zakresie	88,7
Ośrodek pomocy społecznej	Nie współpracujemy	9,9
	Współpracujemy w małym zakresie	33,8
	Współpracujemy w dużym zakresie	56,3
Kuratorium oświaty	Nie współpracujemy	4,2
	Współpracujemy w małym zakresie	59,2
	Współpracujemy w dużym zakresie	36,6
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	Nie współpracujemy	14,1
	Współpracujemy w małym zakresie	54,9
	Współpracujemy w dużym zakresie	31
Polskie organizacje pozarządowe	Nie współpracujemy	29,6
	Współpracujemy w małym zakresie	47,9
	Współpracujemy w dużym zakresie	22,5
Ukraińskie stowarzyszenia/organizacje	Nie współpracujemy	78,9
	Współpracujemy w małym zakresie	15,5
	Współpracujemy w dużym zakresie	5,6
Policja	Nie współpracujemy	67,6
	Współpracujemy w małym zakresie	28,2
	Współpracujemy w dużym zakresie	4,2
Sąd rodzinny	Nie współpracujemy	84,5
	Współpracujemy w małym zakresie	14,1
	Współpracujemy w dużym zakresie	1,4

### 3. POLSCY UCZNIOWIE/UCZENNICE WOBEC DZIECI Z UKRAINY

Relacje rówieśnicze są jednym z istotnych czynników w radzeniu sobie z szeregiem różnych kryzysów i trudności. Dowodzą tego m.in. badania dotyczące funkcjonowania dzieci i młodzieży w okresie pandemii Covid-19 i wynikającej z niej izolacji domowej (por. Pyżalski 2021). Kondycja psychiczna w okresie kryzysu środowiskowego, jakim była pandemia, okazała się znacząco lepsza u części populacji młodych ludzi nawiązującej i utrzymującej kontakty rówieśnicze (Grzelak 2020; Shoshani, Kor 2021). Lepiej radzili sobie uczniowie/uczennice otrzymujący wsparcie i zainteresowanie ze strony koleżanek i kolegów. Pogorszeniu kondycji towarzyszył natomiast częściej brak wspierających relacji (Poleszak, Kata 2022; Pyżalski 2020). Podsumowując, grupa rówieśnicza tworzy warunki do rozwoju, a rodzaj relacji może stanowić czynnik wspierający lub utrudniający radzenie sobie w kryzysie. Rówieśnicy są ważnym elementem środowiska młodego człowieka i jakość kontaktu z nimi może istotnie wpływać na zaradność w kryzysie (James, Gilliland 2006). Z tej perspektywy dokonano analizy postaw i zachowań dzieci uczących się w szkole wobec dzieci, które dołączyły do klas w wyniku wojny. Warto pamiętać, że dla uczniów/uczennic przyjmujących nowo przybyłych rówieśników sytuacja ta również może stanowić wyzwanie adaptacyjne. Skala tego typu zmian jest jednak zróżnicowana, o czym świadczą informacje z wcześniejszych rozdziałów – w części szkół przyrost populacji uczniów sięgał ponad 30%. To z kolei przekłada się na natężenie potencjalnych trudności w uwzględnionym obszarze.

Zgromadzone dane pochodzą z ankiety kierowanej do nauczycieli/nauczycielek. Informacje te oddają więc obraz reakcji uczniów bazujący na wiedzy posiadanej przez wychowawców/wychowawczynie. Tam, gdzie tej wiedzy brakowało, nauczyciele/nauczycielki mieli/miały możliwość zaznaczenia opcji „nie wiem/trudno powiedzieć”. Poniżej, jako pierwszy znajduje się opis zaangażowania polskich uczniów/uczennic w nawiązywanie kontaktu i relacji z dziećmi z Ukrainy, następnie włączanie się w pomoc na ich rzecz, a na koniec doświadczane trudności w kontakcie.

Tabela 16. Nawiązywanie kontaktu i budowanie relacji przez polskich uczniów/polskie uczennice z uczniami/uczennicami pochodzącymi z Ukrainy

Zachowania i postawy uczniów/uczennic	Kategorie odpowiedzi	%
Uczniowie/uczennice szukają kontaktów z dziećmi, które przybyły z Ukrainy w czasie kryzysu wojennego	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	<b>14,5</b>
	<i>robi to większość dzieci</i>	<b>41,3</b>
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	<b>15,3</b>
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	<b>17,3</b>
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	<b>6,6</b>
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	<b>5,1</b>
Dzieci chętnie spotykają się poza szkołą z rówieśnikami przybyłymi z Ukrainy w wyniku wojny	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	<b>2,7</b>
	<i>robi to większość dzieci</i>	<b>11,9</b>
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	<b>9,2</b>
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	<b>12,9</b>
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	<b>13,6</b>
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	<b>49,7</b>
Dzieci interesują się informacjami dotyczącymi dzieci przybyłych z Ukrainy w czasie wojny (np. skąd pochodzą, jakie mają zwyczaje)	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	<b>13,4</b>
	<i>robi to większość dzieci</i>	<b>32,8</b>
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	<b>18,3</b>
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	<b>15,8</b>
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	<b>9,5</b>
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	<b>10,2</b>

Wiedza nauczycielek/nauczycieli na temat nawiązywania przez innych uczniów/inne uczennice kontaktów z uczniami/uczennicami z Ukrainy jest w większości dobra. Jedynie w przypadku spotkań rówieśniczych poza terenem szkoły blisko 50% odpowiedzi to „nie wiem/trudno powiedzieć”. Generalnie młodzież szuka kontaktu z nowymi koleżankami i kolegami. „Robi to większość dzieci” – tak stwierdza 41,3% badanych; „wszystkie lub prawie wszystkie dzieci” – 14,5% odpowiedzi. Brak działań w tym obszarze to 6,6% sytuacji. Wspomniane wyżej spotkania poza szkołą nauczyciele/nauczycielki, jeśli mają wiedzę na ten temat, obserwują najczęściej u pojedynczych osób lub żadnych (13,6%). W niektórych placówkach (11,9%) jest to jednak działanie typowe dla większości uczniów/uczennic.

Według badanych nauczycieli i nauczycielek, polscy uczniowie i uczennice ze szkół, w których uczą się młodzi ludzie z Ukrainy, włączają się także w aktywne zdobywanie informacji o nowo przybyłych kolegach i koleżankach. Zdaniem badanych, większa część uczniów/uczennic (32,8%) lub prawie wszyscy młodzi ludzie (13,4%) szukają wiedzy np. o miejscu pochodzenia, zwyczajach młodych ludzi z Ukrainy, itp. To działanie jest typowe dla połowy podopiecznych według 18,3% i dla mniejszej części według 15,8% respondentów.

Tabela 17. Włączanie się w pomoc na rzecz uczniów/uczennic pochodzących z Ukrainy

Zachowania i postawy uczniów/uczennic	Kategorie odpowiedzi	%
Dzieci informują dorosłych o potrzebach, problemach młodych ludzi przybyłych z Ukrainy w wyniku wojny	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	7,7
	<i>robi to większość dzieci</i>	32,3
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	15,2
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	19,2
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	12,9
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	12,8
Uczniowie/uczennice pomagają dzieciom, które dołączyły (np. tłumaczą im różne rzeczy dotyczące nowej szkoły, pomagają w nauce)	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	22,1
	<i>robi to większość dzieci</i>	44,4
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	14,8
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	11,2
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	4,5
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	2,9
Uczniowie/uczennice samodzielnie organizują lub włączają się w pomoc dzieciom z Ukrainy	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	10,9
	<i>robi to większość dzieci</i>	31,2
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	22,2
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	19,8
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	8,8
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	7,1

Pytania dotyczące pomocy dzieciom, które przyjechały do Polski, dotyczą trzech istotnych aspektów: przekazywania informacji o potrzebach, doraźnej pomocy w trakcie zajęć szkolnych oraz samodzielnego organizowania pomocy. Według badanych nauczycieli i nauczycielek uczniowie/uczennice angażują się najczęściej we wsparcie w dołączeniu do klasy i nauki (tłumaczą różne rzeczy, pomagają w nauce itp.). Robią tak wszystkie lub prawie wszystkie dzieci (22,1% odpowiedzi) lub większość (44,4%). Te działania u połowy uczniów/uczennic zauważa 14,8% osób.

Informowanie dorosłych o tym, czego potrzebują i jakie mają problemy nowi rówieśnicy, jest aktywnością obserwowaną u większości przez 32,3% nauczycielek/nauczycieli. Mniejsze zaangażowanie w tym obszarze („robi to mniejsza część dzieci”) ma miejsce według 19,2% badanych. O braku takich działań informuje 12,9% odpowiadających przedstawicieli/przedstawicielek kadry pedagogicznej.

Samodzielne działania pomocowe są realizowane w ponad 40% sytuacji, do których odwołują się osoby badane (odpowiedzi „robią to wszystkie” oraz „większość dzieci” stanowią 42,1%). To, że połowa uczniów/uczennic włącza się w pomoc, obserwuje 22,2% badanych, a że jest to aktywność mniejszej części stwierdza 19,8%.

Powyższe dane świadczą o raczej wysokim zaangażowaniu uczniów/uczennic w pomoc na rzecz dzieci przybyłych po wybuchu wojny. W aktywności tego typu i w budowaniu nowych kontaktów naturalne wydają się trudności związane z przystosowywaniem się do sytuacji. Dotyczy tego ostatnie pytania o zachowania i postawy uczniów/uczennic (tabela 18).

Tabela 18. Doświadczane trudności w kontakcie z uczniami/uczennicami pochodzącymi z Ukrainy

Zachowania i postawy uczniów/uczennic	Kategorie odpowiedzi	%
Dzieci informują, że są gorzej (niesprawiedliwie) traktowane w porównaniu z uczniami/uczennicami z Ukrainy	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	0,8
	<i>robi to większość dzieci</i>	2,9
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	5,3
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	7,8
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	51,3
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	31,9
Dzieci nawiązują kontakt z dziećmi z Ukrainy, ale po doświadczeniu trudności (np. językowych) wycofują się	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	1,3
	<i>robi to większość dzieci</i>	7,7
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	10,6
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	21,3
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	36,1
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	23
Dzieci nieładnie wypowiadają się o dzieciach, które przybyły w czasie wojny	<i>robią to wszystkie lub prawie wszystkie dzieci</i>	0,4
	<i>robi to większość dzieci</i>	0,8
	<i>robi to około połowa dzieci</i>	1
	<i>robi to mniejsza część dzieci</i>	4,4
	<i>robią to tylko pojedyncze dzieci lub żadne</i>	68,1
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	25,4

Trudności, o które pytano nauczycieli/nauczycielki, występują, w ich opinii, w niewielu sytuacjach lub też nie mają oni stosownej wiedzy (opcję „nie wiem/trudno powiedzieć” wybiera od 23 do 31,9% osób w zależności od pytania). Jeśli jednak napotykają w swojej pracy takie zachowania, to dotyczą one najczęściej wycofywania się po początkowym kontakcie, np. na skutek bariery językowej. Nauczyciele/nauczycielki w liczbie 10,6% zgłaszają, że robi tak połowa dzieci. Mniejszość dzieci doświadcza tej trudności w opinii 21,3% osób, a że dotyczy to pojedynczych uczniów/uczennic lub w ogóle nie występuje to zdanie 36,1% nauczycieli/nauczycielek. Poczucie niesprawiedliwego traktowania w porównaniu z dziećmi z Ukrainy jest rzadkie („mówią o tym pojedyncze dzieci lub żadne” wybiera 51,3% nauczycielek/nauczycieli). Występowanie tego problemu na większą skalę obserwuje 2,9%, a u połowy swoich uczniów 5,3% badanych. Wskaźnikiem przeżywanych trudności i emocji o zabarwieniu negatywnym mogłyby być nieprzychylnie wypowiedzi na temat uczniów/uczennic z Ukrainy. Najczęściej są one jednak obserwowane tylko u pojedynczych dzieci lub w ogóle nie występują (68,1%). Rzadziej, bo łącznie w 2,2%, dotyczą one, zdaniem respondentów, połowy lub więcej dzieci.

**W opinii nauczycieli/nauczycielek zachowania i postawy dzieci wobec uczniów/uczennic przybyłych do szkoły w wyniku wojny są w większości pozytywne.**

Jeśli traktować zmiany w środowiskach uczniowskich jako sytuację wymagającą przystosowania się i adaptacji, to prezentowane zachowania dają obraz konstruktywnego stylu przystosowania (Barani 2006). Uczniowie/uczennice w dużym stopniu podjęli/podjęły aktywność w celu poznania i nawiązania relacji z nowymi kolegami i koleżankami. Włączenie się w działania pomocowe i wspierające, prospołeczne, może dodatkowo uwrażliwiać na potrzeby i ułatwiać dalsze kontakty z rówieśnikami (por. Kata 2016). Badanie zostało przeprowadzone w początkowym okresie przebywania ukraińskich uchodźców/uchodźczyń w Polsce, zwany czasami etapem „miesiąca miodowego”, gdy wiele osób nie tylko w szkołach, ale także w całym społeczeństwie było bardzo zaangażowanych w działania pomocowe. Wysoka gotowość do wspierania na różne sposoby nie będzie się jednak utrzymywała stale – najprawdopodobniej zacznie wykazywać tendencję spadkową, z kolejnymi

etapami takimi jak konfrontacja, obrona, wrogość/separacja. Niezbędne będzie wtedy szeroko rozumiane dostarczanie wiedzy o różnicach kulturowych, języku, nauce, co posłuży dalszej adaptacji i wzmocnieniu relacji. Dostrzeganie zaangażowania polskich uczniów/uczennic jest z kolei czynnikiem ułatwiającym adaptację młodzieży z Ukrainy do nowego środowiska (Lutterbach, Beelmann 2021).

**Kluczowe dla dalszego sprawnego funkcjonowania klas wielokulturowych jest to, by utrzymać początkowo obserwowane i doświadczane zaangażowanie, gotowość pomocy, wsparcia i fascynacji sobą nawzajem. Z dynamiki kontaktów międzykulturowych wiemy, że na początku jest to postawa dość typowa, jednak nietrwała.**

Wyzwania związane z komunikowaniem się i współpraca w warunkach międzykulturowych prowadzą do następnych etapów. W teorii Colleen Ward (Ward, Bochner, Furnham 2005) kolejnymi fazami są konfrontacja i separacja, czyli dwie fazy zmęczenia różnicami kulturowymi, w których zaczynają dominować mniej przychylne emocje: od wstydu, przez niechęć, po wrogość i obronę. Huśtawka emocji związana z procesem potocznie zwanym szokiem kulturowym w pewnym momencie stabilizuje się, ale zazwyczaj na niższym poziomie euforii i współpracy niż to było na początku. Ważne by w tego typu badaniach, a także w codziennej praktyce w szkole, wiedzieć, na jakim etapie dynamiki relacji międzykulturowych uchwyciono dany moment. Monitoring poziomu gotowości wsparcia i wchodzenia we wzajemne relacje warto robić na bieżąco, by dobrze zrozumieć, jakiego rodzaju praca z grupą międzykulturową jest potrzebna.

#### 4.POTENCJAŁY ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI Z UKRAINY

Przeprowadzone w kwietniu i maju 2022 roku przez zespół ukraińskich badaczy wywiady diagnostyczne wskazują, że objawy stresu pourazowego dotyczą 43,1% osób, które przebywały w strefie wojennej. Według tych samych danych problemy obserwuje się u 27,5% osób z doświadczeniem uchodźczym (Pisaruk, Shatilo, Koshel, Chyzhova, Pisaruk, Ivanov 2022). Choć badania obejmowały grupę dorosłych, to wskazują na rozmiar i powszechność reakcji stresowych wynikających z traumy wojennej. Tym bardziej ważny jest temat zdrowia psychicznego dzieci z Ukrainy. Poniższe dane pochodzą z obserwacji nauczycieli/nauczycielek, którzy udzielili odpowiedzi na pytania o problemy i silne strony funkcjonowania nowych uczniów/uczennic. Analizę podzielono na trzy obszary: kondycja psychiczna i doświadczane problemy, zaangażowanie w naukę i postawa wobec obowiązku szkolnego, a także jakość relacji rówieśniczych i z dorosłymi.

Obserwacje prowadzone w rejonach objętych wojną dowodzą problemów w obszarze zdrowia psychicznego w grupie dzieci i młodzieży (El-Khodary, Samara 2020; Oppedal, Özer, Selçuk 2018; Thabet, Vostanis 1999). Niepokojące objawy są obserwowane także wśród dzieci, które opuściły kraj objęty wojną. Przykład innych konfliktów zbrojnych dowodzi, że w przypadku tych dzieci częściej zauważa się wysoki lęk i niepokój (Zivic 1993). Do czynników osłabiających nasilenie stresu i urazu należą m.in. wsparcie społeczne, opieka rodziny, włączenie w edukację (Fel, Jurek, Lenart-Kłoś 2022).

Obniżony nastrój oraz objawy depresji to główne symptomy kryzysu środowiskowego oraz stresu pourazowego (por. Zivic 1993; Poleszak, Kata 2022). Ponad jedna trzecia (34,3%) polskich nauczycieli i nauczycielek nie dostrzega takich objawów. Z kolei ponad jedna czwarta (26,9%) zauważa takie zachowania tylko u niewielkich dzieci przybyłych z Ukrainy. Różnice te mogą wynikać z bardzo zindywidualizowanych doświadczeń dzieci przybyłych w różnych okresach i na różne obszary Polski. Co bardzo ważne, blisko dwadzieścia procent badanych przedstawicieli środowiska nauczycielskiego dostrzega takie objawy u połowy lub w większej grupie uczniów/uczennic. Niemal jedna piąta (19,7%) badanych nie potrafi ocenić, jakiego odsetka dzieci takie problemy dotyczą.

Podobny rozkład wyników dotyczy drażliwości i reagowania nadmiernymi emocjami przez dzieci przybyte

z Ukrainy. Blisko 40% badanych nauczycieli i nauczycielek uważa, że objawy te występują lub występują u pojedynczych uczniów/uczennic z Ukrainy. Częściej niż co czwarty nauczyciel/co czwarta nauczycielka (26,9%) uważa, że problem ten dotyczy tylko małej części uczniów i uczennic, a 17,9% badanych dostrzega go u połowy lub większej liczby dzieci i młodzieży z Ukrainy.

Zdaniem badanych nauczycielek i nauczycieli uczniowie/uczennice z Ukrainy najmocniej manifestują niepokój o swoich bliskich, którzy pozostali w Ukrainie. Ponad co piąty badany (21,8%) uważa, że dotyczy to większości dzieci, a 16,8% twierdzi, że doświadczają tego wszyscy/wszystkie lub prawie wszyscy/wszystkie uczniowie/uczennice. Co dziesiąty/dziesiąta nauczyciel/nauczycielka uważa, że ten problem dotyczy około połowy uczniów i uczennic z Ukrainy. Ponad jedna czwarta badanych nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na to pytanie.

Prawdopodobnie wyżej opisany niepokój o bliskich jest przyczyną tego, że blisko jedna trzecia (31,1%) badanych nauczycielek i nauczycieli dostrzega silną chęć powrotu do swojego kraju u większości albo prawie wszystkich uczniów i uczennic z Ukrainy. Jedynie co dziesiąty/dziesiąta nauczyciel/nauczycielka twierdzi, że dotyczy to pojedynczych osób, a 12% badanych, że dotyczy to mniejszej części uczniów i uczennic z Ukrainy. Ponad jedna czwarta badanych nie potrafi się ustosunkować do obserwowanej skali tego problemu.



Tabela 19. Kondycja psychiczna i problemy doświadczane przez dzieci z Ukrainy

Zachowania i postawy uczniów i uczennic	Kategorie odpowiedzi	%
Mają obniżony nastrój, objawy depresji	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	0,8
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	6,8
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	11,5
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	26,9
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	34,3
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	19,7
Są drażliwi/drażliwe, nadmiernie emocjonalnie reagują	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	1,1
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	5,8
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	11
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	26,9
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	39,1
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	16
Okazują niepokój o swoich bliskich, którzy pozostali w Ukrainie	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	16,8
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	21,8
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	11,7
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	12,4
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	10,7
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	26,5
Okazują silną chęć powrotu do swojego kraju	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	9,3
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	21,8
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	18,1
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	12
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	10,5
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	28,3
Mają objawy stresu potraumatycznego związanego z trudnymi doświadczeniami wojennymi	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	1,4
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	5,7
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	7,7
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	13,6
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	27,8
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	43,8
Wychowują się w rodzinach, które są obecnie w trudnej sytuacji materialnej	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	2,7
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	9,2
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	13,8
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	10,9
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	10,2
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	53,3
Mają specjalne potrzeby edukacyjne, związane np. z dysleksją, dysgrafią, niepełnosprawnością intelektualną itd.	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci</i>	0,9
	<i>dotyczy to większości dzieci</i>	2,9
	<i>dotyczy to około połowy dzieci</i>	4,8
	<i>dotyczy to mniejszej części dzieci</i>	11,4
	<i>nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób</i>	35,7
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	44,3

Jednym z objawów trudności psychicznych, których należy się spodziewać u młodych ludzi uciekających przed wojną, są objawy stresu pourazowego (Pisaruk, Shatilo, Koshel, Chyzhova, Pisaruk, Ivanov 2022).

**Prawie 15% nauczycieli/nauczycielek uczestniczących w badaniach dostrzega takie objawy u połowy lub więcej uczniów i uczennic. Kolejne 41,4% uważa, że ten problem dotyczy mniejszej liczby uczniów/uczennic lub pojedynczych osób. Niemal tylko kadry pedagogicznej nie jest w stanie odpowiedzieć na to pytanie. Wyniki te odbiegają od przytoczonych badań ukraińskich, można to jednak wyjaśnić w dwojaki sposób, a mianowicie w polskich szkołach są dzieci o różnym doświadczeniu kryzysu wojennego (nie wszystkie pochodzą z terenów objętych wojną). To wyjaśnienie ma swoje ograniczenia – stres pourazowy może się pojawić także jako konsekwencja samej ucieczki, doświadczeń na granicy lub w ośrodku, obawy o własne życie czy poczucie, że życie bliskiego członka rodziny (np. ojca) jest zagrożone, a nawet sposobu przyjęcia w klasie i przeżyć w nowej szkole. Dlatego zagrożonych nim może być znacznie więcej uczniów i uczennic niż tylko te osoby, które miały bezpośredni kontakt z wojną.**

Drugie wyjaśnienie dotyczy metodologii badań i zastosowanych narzędzi. W badaniu zapytano jedynie o to, u jak licznej grupy dzieci i młodzieży badana kadra pedagogiczna odnotowuje objawy stresu pourazowego związanego z trudnymi doświadczeniami wojennymi. Należy jednak mieć na uwadze, że nie każdy nauczyciel czy nauczycielka są w stanie prawidłowo ocenić objawy stresu pourazowego (szczególnie że niektóre są bardzo subtelne lub nawet nie są widoczne na co dzień w szkole, jak np. koszmary senne, nawracające wspomnienia traumatycznego wydarzenia czy myśli samobójcze). Taka diagnoza wymaga także baczniejszej obserwacji i/lub wywiadu diagnostycznego z uczniem/uczennicą. Wobec powyższego należy rekomendować szkolenia dotyczące radzenia sobie z kryzysem i potencjalnym stresem pourazowym dla nauczycieli/nauczycielek, którzy/które uczą dzieci i młodzież uciekającą przed wojną.

Jedna czwarta badanych nauczycieli i nauczycielek uważa, że dzieci i młodzież przybyła z Ukrainy wychowują się w rodzinach, które są obecnie w trudnej sytuacji materialnej. Ich zdaniem dotyczy to połowy lub więcej uczniów zmuszonych do opuszczenia swojego kraju wskutek wojny. Ponad połowa kadry pedagogicznej nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na ten temat.

**Blisko połowa nauczycieli i nauczycielek (47,1%) twierdzi, że wśród uczniów i uczennic z Ukrainy tylko pojedyncze osoby lub mniejszość uczniów/uczennic mają specjalne potrzeby edukacyjne, związane np. z dysleksją, dysgrafią, niepełnosprawnością intelektualną, itd. Tyle samo przedstawiciele kadry pedagogicznej nie ma wiedzy na ten temat. Poniżej dziesięciu procent badanych (8,6%) uważa, że takie potrzeby ma większa liczba uczniów i uczennic przybyłych z Ukrainy.**

Podsumowując, najczęściej dostrzeganym zachowaniem wśród uczniów i uczennic z Ukrainy jest okazywanie niepokoju o bliskich, którzy pozostali w ich ojczyźnie. Wiele z nich tęskni i pragnie powrotu do kraju pochodzenia. Inne znaczące problemy to trudności materialne w rodzinach przybyłych do Polski oraz objawy stresu pourazowego u wybranych dzieci i młodzieży z Ukrainy.

Kolejny analizowany obszar funkcjonowania dzieci i młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach to ich zaangażowanie w naukę i postawy wobec obowiązku szkolnego. W tej materii badane nauczycielki i badani nauczyciele czują się o wiele bardziej kompetentne/kompetentni i o wiele rzadziej sięgają po odpowiedź „nie wiem”. Jeśli chodzi o małe zaangażowanie uczniów i uczennic ukraińskich w naukę, większość badanej kadry pedagogicznej (52,2%) jest zdania, że problem ten dotyczy mniejszości dzieci albo tylko pojedynczych osób. Jedynie blisko jedna czwarta nauczycieli/nauczycielek uważa, że taką postawę przejawia większość lub prawie wszyscy uczniowie i uczennice. Trudności z odpowiedzią na to pytanie miało 6,2% badanych.

Blisko trzydzieści procent (28,6%) badanych nauczycieli i nauczycielek uważa, że dzieci uciekające przed wojną są zaangażowane w naukę i mają dużą potrzebę sukcesów szkolnych. Kolejne 22,6% badanych dostrzega

takie zachowania u około połowy uczniów i uczennic z Ukrainy. Czterdzieści jeden procent badanych twierdzi, że potrzebą sukcesów charakteryzuje się mniejszość lub pojedynczy/pojedyncze uczniowie/uczennice z Ukrainy.

Na podstawie uzyskanych wyników należy uznać, że większość nauczycieli i nauczycielek jest zdania, że dzieci przybyłe z Ukrainy radzą sobie z realizacją obowiązków szkolnych. Jedynie 15,6% badanych uważa, że większość lub prawie wszyscy młodzi ludzie z Ukrainy mają problem z wypełnianiem obowiązków szkolnych, np. spóźniają się na zajęcia, nie odrabiają zadań domowych.

Badana kadra pedagogiczna ma zróżnicowane zdanie na temat oceny różnic systemów edukacyjnych w Polsce i w Ukrainie. Niemal tyle samo nauczycieli/nauczycielek twierdzi, że uczniowie i uczennice z Ukrainy wskazują na różnice w systemach edukacyjnych Polski i Ukrainy. Nieznacznie więcej badanych twierdzi, że problem ten nie występuje u uczniów i uczennic przybyłych z Ukrainy. Ten wynik może jednak świadczyć także o tym, że ukraińscy uczniowie po prostu nie komunikują odczuwania takich różnic nauczycielom, czy to z powodu trudności w porozumiewaniu się czy też z powodu nieznajomości polskiego systemu. Jedna trzecia badanych nie ma wiedzy na ten temat.

Tabela 20. Zaangażowanie w naukę i postawa wobec obowiązku szkolnego u dzieci z Ukrainy

Zachowania i postawy uczniów i uczennic	Kategorie odpowiedzi	%
Są mało zaangażowani/zaangażowane w naukę	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	4,8
	dotyczy to większości dzieci	18,1
	dotyczy to około połowy dzieci	18,8
	dotyczy to mniejszej części dzieci	26,9
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	25,3
	nie wiem/trudno powiedzieć	6,2
Są zaangażowani/zaangażowane w naukę, mają dużą potrzebę sukcesów szkolnych	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	6,6
	dotyczy to większości dzieci	22
	dotyczy to około połowy dzieci	22,6
	dotyczy to mniejszej części dzieci	25,3
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	16,8
	nie wiem/trudno powiedzieć	6,8
Mają problemy z wypełnianiem obowiązków szkolnych, np. spóźniają się na zajęcia, nie odrabiają zadań domowych	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	3,4
	dotyczy to większości dzieci	12,2
	dotyczy to około połowy dzieci	15,3
	dotyczy to mniejszej części dzieci	21,2
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	35,9
	nie wiem/trudno powiedzieć	12,0
Mówią, że polski system edukacyjny bardzo różni się od ukraińskiego, np. sposób prowadzenia lekcji, oceniania itd.	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	8,1
	dotyczy to większości dzieci	17,6
	dotyczy to około połowy dzieci	10,9
	dotyczy to mniejszej części dzieci	13,4
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	16,8
	nie wiem/trudno powiedzieć	33,3
Uczą się równolegle w ukraińskim systemie edukacji zdalnej	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	2,5
	dotyczy to większości dzieci	6,4
	dotyczy to około połowy dzieci	8,8
	dotyczy to mniejszej części dzieci	9
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	23
	nie wiem/trudno powiedzieć	50,3
Mówią, że nie muszą się angażować w naukę, bo są w polskiej szkole tylko tymczasowo	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	2,3
	dotyczy to większości dzieci	8,8
	dotyczy to około połowy dzieci	11,4
	dotyczy to mniejszej części dzieci	14
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	31,4
	nie wiem/trudno powiedzieć	32,1
Mają swoje pasje i zainteresowania, które starają się realizować w polskiej szkole	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	6,9
	dotyczy to większości dzieci	18,9
	dotyczy to około połowy dzieci	16,9
	dotyczy to mniejszej części dzieci	17,6
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	17,7
	nie wiem/trudno powiedzieć	22

Połowa badanych nauczycielek i nauczycieli (50,3%) nie wie, czy ich uczniowie i uczennice z Ukrainy edukują się jednocześnie w systemie polskim i ukraińskim. Blisko jedna trzecia badanej kadry pedagogicznej (32%) uważa, że taka sytuacja jest udziałem mniejszej części uczniów lub jedynie pojedynczych osób.

Z jednoczesną nauką w obu systemach edukacyjnych wiąże się niższe zaangażowanie w naukę w polskich szkołach. Blisko jedna trzecia badanych nauczycieli i nauczycielek (31,4%) dostrzega taki problem jedynie u pojedynczych osób, a kolejne 14% u mniejszej grupy uczniów i uczennic. Także jedna trzecia badanych (32,1%) nie potrafi udzielić odpowiedzi na to pytanie.

**Dostrzeganie pasji i zainteresowań ukraińskich uczniów i uczennic rozkłada się po równo: tyle samo badanych nauczycielek i nauczycieli twierdzi, że dotyczy to znacznej grupy dzieci i młodzieży, jak i nielicznych. Jedynie 16,9% badanych widzi takie cechy u połowy uczniów i uczennic z Ukrainy. Co piąty przedstawiciel kadry dydaktycznej (22%) nie potrafi się ustosunkować do tej kwestii.**

Podsumowując, zaangażowanie uczniów i uczennic z Ukrainy w naukę w szkole to obszar, gdzie tylko nieliczni nauczyciele i nauczycielki nie mają wiedzy. Ogólnie zaangażowanie to należy ocenić pozytywnie, aczkolwiek można zauważyć trudności wybranych przedstawicieli kadry pedagogicznej w identyfikowaniu bardziej niedostępnych (niż wyniki w nauce) obszarach funkcjonowania uczniów i uczennic z Ukrainy. Prawdopodobnie wynika to z trudności w komunikacji związanych z brakiem znajomości języka z obu stron.

Jednym z kluczowych elementów wsparcia dzieci i młodzieży borykających się z doświadczeniem wojennym i migracyjnym (oprócz włączenia edukacyjnego) jest wsparcie rówieśnicze (Fel, Jurek, Lenart-Kłós 2022). Obszar ten wydaje się najbardziej dostępny dla oceny nauczycielskiej (najmniej badanych unika odpowiedzi). Nauczyciele i nauczycielki pytani/pytane o trudności z porozumiewaniem się dzieci ukraińskich z polskimi uczniami/uczennicami i nauczycielami/nauczycielkami ze względu na barierę językową w dużej grupie odpowiadają, że taki problem istnieje (36%) i dotyczy większości dzieci lub nawet prawie wszystkich. Kolejne 18,6% uważa, że ma z tym problem połowa uczniów i uczennic. Jednak znacząca część badanych (40,3%) twierdzi, że ten problem dotyczy mniejszej części dzieci albo pojedynczych osób.

41,3% badanych uważa, że niewielu uczniów/uczennic ukraińskich jest gotowych do tego, by dzielić się swoją kulturą lub informacjami o Ukrainie. Jednocześnie blisko trzydzieści procent badanych (28,7%) twierdzi, że są na to gotowi prawie wszyscy uczniowie. Ten wynik pokazuje, że nauczyciele muszą wykazać się ogromną ostrożnością i wrażliwością przy wprowadzaniu zajęć o kulturze Ukrainy, żeby żadne dziecko nie poczuło się zmuszone do opowiadania o swoim kraju, z którego wyjechało z powodu wojny.

Dużą potrzebę kontaktu z polskimi rówieśnikami dostrzega u większości albo prawie wszystkich uczniów i uczennic z Ukrainy 34,3% nauczycieli i nauczycielek. Przeciwną obserwację raportuje nieznacznie więcej, bo 36,6%. Może to wskazywać, że część uczniów i uczennic z Ukrainy integruje się w swojej grupie narodowej, co należy oceniać pozytywnie w kontekście rozwojowym, ale negatywnie w kontekście adaptacji szkolnej i kulturowej.

Większość badanych nauczycielek i nauczycieli uważa, że uczniowie/uczennice uciekający/uciekające przed wojną w Ukrainie nie mają problemu w relacjach z polskimi rówieśnikami. Aż 61% twierdzi, że taki problem dotyczy mniejszej części uczniów i uczennic albo jedynie pojedynczych osób. Kilkanaście procent (13,3%) wskazuje na połowę uczniów i uczennic z takim problemem, kolejne 11,1% podaje większą liczbę. Prawie 15% nauczycieli/nauczycielek nie ma zdania na ten temat.

Tabela 21. Jakość relacji utrzymywanych przez dzieci z Ukrainy

Zachowania i postawy uczniów i uczennic	Kategorie odpowiedzi	
Mają trudności z porozumiewaniem się z polskimi uczniami i nauczycielami ze względu na barierę językową	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	9,5
	dotyczy to większości dzieci	26,5
	dotyczy to około połowy dzieci	18,6
	dotyczy to mniejszej części dzieci	23,9
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	16,4
	nie wiem/trudno powiedzieć	5,2
Wykazują chęć dzielenia się swoją kulturą/informacjami o Ukrainie	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	5,8
	dotyczy to większości dzieci	22,9
	dotyczy to około połowy dzieci	17
	dotyczy to mniejszej części dzieci	23,2
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	18,1
	nie wiem/trudno powiedzieć	13
Wykazują dużą potrzebę kontaktu z polskimi rówieśnikami	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	8,7
	dotyczy to większości dzieci	25,6
	dotyczy to około połowy dzieci	20,3
	dotyczy to mniejszej części dzieci	23,1
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	13,5
	nie wiem/trudno powiedzieć	8,7
Mają problemy w relacjach z polskimi rówieśnikami	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	2
	dotyczy to większości dzieci	9,1
	dotyczy to około połowy dzieci	13,3
	dotyczy to mniejszej części dzieci	23,5
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	37,5
	nie wiem/trudno powiedzieć	14,6
Wspierają się nawzajem w grupie dzieci, które przybyły z powodu wybuchu wojny	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	31,7
	dotyczy to większości dzieci	37,8
	dotyczy to około połowy dzieci	11,7
	dotyczy to mniejszej części dzieci	6,4
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	4,2
	nie wiem/trudno powiedzieć	8,2
Łatwo odnajdują (adaptują) się w grupie rówieśniczej	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	12
	dotyczy to większości dzieci	29,9
	dotyczy to około połowy dzieci	25,6
	dotyczy to mniejszej części dzieci	16
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	10
	nie wiem/trudno powiedzieć	6,4
Źle się odnoszą do innych dzieci, stosują przemoc	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	1,3
	dotyczy to większości dzieci	2,4
	dotyczy to około połowy dzieci	5,1
	dotyczy to mniejszej części dzieci	10,6
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	52,9
	nie wiem/trudno powiedzieć	27,8
Dzielą się swoimi doświadczeniami wojennymi	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich dzieci	1,3
	dotyczy to większości dzieci	4,5
	dotyczy to około połowy dzieci	5,8
	dotyczy to mniejszej części dzieci	14,8
	nie dotyczy to tych dzieci lub dotyczy pojedynczych osób	37,4
	nie wiem/trudno powiedzieć	36,2

Powyższe wyniki są spójne z wynikami dotyczącymi wzajemnego wsparcia w grupie dzieci, które przybyły z powodu wybuchu wojny. Prawie siedemdziesiąt procent badanych nauczycieli i nauczycielek (69,5%) twierdzi, że znacząca większość uczniów i uczennic wspiera się nawzajem w swojej grupie rówieśniczej. Innego zdania jest jedynie co dziesiąty badany, nie ma zdania na ten temat 8,2% respondentów.

Pozytywną adaptację w grupie rówieśniczej dostrzega ponad czterdzieści procent (41,9%) badanych nauczycieli i nauczycielek. Twierdzą oni, że dotyczy to większości albo prawie wszystkich dzieci. Jedna czwarta kadry pedagogicznej uważa, że dotyczy to połowy dzieci i młodzieży z Ukrainy. Innego zdania jest 26% badanych. Uważają oni, że pozytywna adaptacja dotyczy niewielkiej grupy ukraińskich uczniów i uczennic.

Przedostatnimi obszarem relacji rówieśniczych jest złe odnoszenie się do innych dzieci i stosowanie przemocy rówieśniczej. Takie zachowanie dostrzega nieliczna grupa nauczycielek i nauczycieli – jedynie co dziesiąta osoba twierdzi, że połowa lub więcej uczniów i uczennic źle się do siebie odnosi lub stosuje przemoc. Zasadnicza większość (63,5%) uważa, że takie zachowania dotyczą nielicznej grupy uczniów i uczennic lub pojedynczych osób. Blisko trzydzieści procent (27,8%) badanych nie potrafiła odnieść się do tego zagadnienia. Warto bliżej przyglądać się relacjom z rówieśnikami - zarówno tym pozytywnym, wzmacniającym, jak i trudnym. Np. zdaniem badaczy narażenie na mowę nienawiści pełni ważną rolę w rozwijaniu się PTSD i objawów depresji imigrantów (Wypych, Bilewicz, 2022).

Zdaniem większości badanej kadry pedagogicznej (52,2%), swoimi doświadczeniami wojennymi dzieli się tylko nieznaczna liczba uczniów i uczennic. Blisko czterdzieści procent badanych nie ma zdania na ten temat (36,2%). Tylko co dziesiąty badany dostrzega takie aktywności u połowy i w większej grupie uczniów i uczennic z Ukrainy.

Podsumowując, należy stwierdzić, że zdaniem badanych nauczycieli i nauczycielek relacje rówieśnicze pomiędzy polskimi i ukraińskimi uczniami i uczennicami są raczej pozytywne. Występuje w nich stosunkowo mało napięć, aczkolwiek dostrzegalny jest silniejszy proces integracji uczniów/uczennic ukraińskich w swojej grupie narodowej.

## 5. SYTUACJA RODZIN UCZNIÓW PRZYBYŁYCH W WYNIKU WYBUCHU WOJNY

Kolejną kwestią podjętą w badaniu była prośba o oszacowanie przez nauczycieli/nauczycielki skali występowania różnych zachowań oraz nastawienia rodziców/opiekunów dzieci uczących się w szkole przed wybuchem wojny wobec rodziców/opiekunów przybyłych dzieci. Interesowaliśmy się zarówno przejawami pozytywnych postaw rodziców/opiekunów dzieci uczących się w szkole przed rozpoczęciem wojny (np. inicjowaniem akcji wspierających dzieci z Ukrainy), jak i kwestiami problematycznymi (np. wywoływaniem konfliktów z rodzicami dzieci, które przybyły w wyniku wojny). Celowo w pytaniu unikaliśmy określenia: „rodziców polskich uczniów i uczennic”, zastąpiliśmy je: „rodzicami/opiekunami dzieci uczących się w szkole przed wybuchem wojny”. Choć w zdecydowanej większości byli to uczniowie i uczennice narodowości polskiej, to jednak przed dniem rozpoczęcia wojny, tj. 24 lutego 2022, w części szkół uczyli się już uczniowie i uczennice różnych narodowości, w tym ukraińskiej.

Warto zwrócić uwagę, że badanie przejawów pozytywnych zachowań wobec rodziców/opiekunów przybyłych z Ukrainy po 24 lutego 2022, dotyczyło różnego stopnia zaangażowania w ich realizację (np. inicjowanie kontaktu versus włączanie się do akcji podejmowanych przez innych) i jego kierunku (poszukiwanie kontaktów z rodzicami a zachęcanie swoich dzieci do zaprzyjaźniania się z rówieśnikami z doświadczeniem uchodźczym).



Tabela 22. Pozytywne aspekty współpracy z rodzicami/opiekunami dzieci uczących się w szkole przed wybuchem wojny.

		%
Ta grupa rodziców inicjuje akcje wspierające dzieci z Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	6,1
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	16,8
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	16,5
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	15
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	11,5
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	34,1
Włączają się we wsparcie szkoły w działaniach na rzecz dzieci z Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	10,7
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	26,1
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	19,7
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	11,4
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	8
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	24,1
Poszukują kontaktu z rodzicami dzieci, które przybyły z Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	2,5
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	4,9
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	8,8
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	13
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	15,8
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	54,9
Zaprzyjaźniają się z rodzinami z Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	2,7
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	5,4
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	9
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	11,9
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	12,5
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	58,6
Interesują się kulturą/historią Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	1,8
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	6,4
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	7,6
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	11,5
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	9,7
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	63
Zachęcają swoje dzieci do kolegowania się z uczniami/uczennicami z Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	5,1
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	13,5
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	11,5
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	8
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	8,1
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	53,9

Inicjowanie działań pomocowych jest przejawem znaczącego zaangażowania na rzecz rodziców/opiekunów przybyłych w wyniku wybuchu wojny. W ocenie 16,8% respondentów dotyczy to większości rodziców/opiekunów w ich placówkach. Jeśli dodamy do tego odpowiedzi „dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów” (6,1%) i „dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów” (16,5%) otrzymujemy niemal 40% wskaźnik proaktywności<sup>1</sup>. Innymi słowy, co czwarta badana osoba wskazała, że przynajmniej połowa rodziców w ich szkołach inicjuje działania wspierające. Co trzecia badana osoba nie potrafi oszacować wielkości takiej grupy.

Ponad połowa respondentów wskazuje, że włączanie się we wsparcie jest charakterystyczne dla przynajmniej połowy rodziców dzieci uczących się w szkole przed wybuchem wojny. Zgodnie z oczekiwaniami, działanie mniej aktywne (włączanie się w działania wspierające) jest oceniane jako częściej występujące niż ich inicjowanie. Zdaniem 8% badanych najlepiej sytuację w ich szkołach opisuje opcja, że włączanie się w działania pomocowe nie ma miejsca lub dotyczy pojedynczych osób.

**W przypadku rozpowszechnienia postawy zainteresowania kulturą/historią Ukrainy najwyższy odsetek odpowiedzi odnotowano w przypadku wskazania „nie wiem/trudno powiedzieć” (63%). Warto zwrócić uwagę, że w doświadczeniach praktyków zajmujących się pracą z uczniami i uczennicami z mniejszości kulturowych/narodowych wynika, że osiągnięcia szkolne uczniów z doświadczeniem migracyjnym „są ściśle powiązane z relacjami z rodzicami i całymi społecznościami. Rodziny, które czują się doceniane przez szkołę, mają bardziej pozytywne nastawienie do edukacji i są przychylne wobec kontynuowania nauki przez ich dzieci” (Wasilewska-Łaszczyk, Zasuińska 2011, s. 123).**

W ocenie przejawów działań wymagających większego zaangażowania można spodziewać się niższych odsetków osób, które je realizują (w porównaniu z działaniami mniej aktywnymi). Dla przykładu, około 20% badanych oceniło, że poszukiwanie kontaktów z rodzicami dzieci, które przybyły z Ukrainy, charakteryzuje przynajmniej połowę pozostałych rodziców (w tym 2,5% wybrało opcję „dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów”). Ponieważ opisywane nastawienie może być trudne do zaobserwowania, kłopoty w oszacowaniu jego rozpowszechnienia miało wielu respondentów (ok. 55% badanych nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie). Podobną tendencję zaobserwowano w przypadku pytania o zaprzyjaźnianie się z rodzicami dzieci, które przybyły z Ukrainy – 17,1% oceniło, że charakteryzuje to przynajmniej połowę pozostałych rodziców. Co trzecia badana osoba zauważa zachęcanie swoich dzieci do kolegowania się z uczniami/uczennicami z Ukrainy.

Kolejnym analizowanym aspektem jest diagnoza rozpowszechnienia przejawów negatywnych zachowań wobec rodziców przybyłych w wyniku wybuchu wojny (w percepcji badanych osób). Dotyczą one zarówno zachowań, które łatwiej zaobserwować (np. wywoływanie konfliktów), jak i kwestii bardziej dyskretnych (np. nastawienia wobec różnic kulturowych, historii polsko-ukraińskiej).

<sup>1</sup> Wskaźnik ten powstał wskutek zsumowania wskazań „dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów”, „dotyczy to większości rodziców/opiekunów” i „dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów”.

Tabela 23. Negatywne aspekty pracy z rodzicami/opiekunami dzieci uczących się w szkole wcześniej, przed wybuchem wojny.

		%
Trudno im zaakceptować obecność dzieci z doświadczeniem uchodźczym w polskich szkołach	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	0,1
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	1,9
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	3,7
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	10,1
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	43,9
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	40,3
Wywołują konflikty z rodzicami dzieci, które przybyły w wyniku wojny	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	0,1
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	0,5
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	1,3
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	2,3
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	47
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	48,9
Przeszkadzają im różnice kulturowe, zaszłości historyczne związane z Ukrainą	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	0,4
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	1
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	3,2
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	5,9
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	33,5
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	56,1
Negatywnie wypowiadają się o dzieciach/rodzinach przybyłych z Ukrainy	<i>dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów</i>	0,3
	<i>dotyczy to większości rodziców/opiekunów</i>	0,5
	<i>dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów</i>	2,3
	<i>dotyczy to mniejszości rodziców/opiekunów</i>	5,2
	<i>nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób</i>	42,8
	<i>nie wiem/trudno powiedzieć</i>	49

Z analizy oceny dokonanej przez uczestników/uczestniczki badania wynika, że przejawy negatywnych zachowań wobec rodziców/opiekunów uczniów/uczennic przybyłych w wyniku wojny mają charakter marginalny. Na przykład 0,1% badanych wskazuje, że w ich szkołach trudności w akceptacji obecności dzieci z doświadczeniem uchodźczym mają charakter powszechny. Gdy jednak dodamy do tego odpowiedzi „dotyczy to większości rodziców/opiekunów” (1,9%) i „dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów” (3,7%) uzyskujemy około sześcioprocentowy wynik.

Nadal nie jest to dużo, ale trzeba zdawać sobie sprawę z istnienia placówek silnie niesprzyjających integracji (nie musi ona zawężać się jedynie do kwestii narodowościowych, ale wymagałoby to głębszego rozpoznania). Środowiska takie powinny być w pierwszej kolejności adresatami działań sprzyjających pogłębionej diagnozie uwarunkowań takiego stanu oraz poszukiwania rozwiązań.

Jeśli chodzi o ocenę rozpowszechnienia aktywnych negatywnych działań („wywołują konflikty z rodzicami dzieci, które przybyły w wyniku wojny”), 1,9% badanych wskazuje, że dotyczy to połowy i więcej rodziców

w ich szkołach. Należy jednak zauważyć, że niektóre z analizowanych zachowań są trudne do zauważenia. Znajduje to wyraz w znaczących odsetkach osób (od 40 do ponad 56%) niepotrafiących oszacować, jak liczna jest grupa, której dotyczą poszczególne opisy zachowań. Z oczywistych powodów łatwiej jest zarejestrować przejawy negatywnego nastawienia, gdy mają silny charakter. Badanym najtrudniej było odnieść się do oceny rozpowszechnienia sytuacji: „Przeszkadzają im różnice kulturowe, zaszłości historyczne związane z Ukrainą”. Zdaniem 37,4% uczestników i uczestniczek badania taka postawa nie dotyczy lub dotyczy jedynie mniejszości rodziców dzieci uczących się w szkole przed napaścią Rosji na Ukrainę w lutym 2022 r. Podobna sytuacja występuje w przypadku oceny występowania negatywnego wypowiedziania się o dzieciach/rodzinach przybyłych z Ukrainy (42,8% – nie dotyczy lub dotyczy mniejszości).

Warto zauważyć, że mamy do czynienia ze znacznie większym rozpowszechnieniem działań aktywnych i pozytywnych w porównaniu z działaniami aktywnymi i negatywnymi. Np. w percepcji 20% badanych osób zaprzysiężanie się z rodzicami/opiekunami dzieci z doświadczeniem uchodźczym jest charakterystyczne dla przynajmniej połowy rodziców z ich szkół<sup>2</sup> podczas gdy dla wywoływania konfliktów, negatywnego wypowiedziania się wskaźnik ten wynosi jedynie około 3%.

## 6. WSPÓŁPRACA SZKOŁY I RODZICÓW/OPIEKUNÓW UCZNIÓW I UCZENNIC Z UKRAINY PRZYBYŁYCH W WYNIKU WYBUCHU WOJNY

Ocena różnych kwestii związanych z relacjami z rodzicami/opiekunami dzieci z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach w wyniku wybuchu wojny, stanowi kolejny etap prezentowanej analizy. Najczęściej relacje z rodzicami bywają określane jako współpraca. Warto pamiętać, że w tej szczególnej sytuacji rodzice/opiekunowie dzieci z Ukrainy mogą bardziej potrzebować pomocy, a ocena ich zaangażowania (czasem obserwowanego jako zbyt małe) w życie szkoły/wspieranie edukacyjne dzieci musi mieć wyważony charakter. Choć edukacja ich dzieci jest ważnym aspektem życia, to mierzą się również ze znacznie poważniejszymi, doraźnymi, naruszającymi podstawowe potrzeby sytuacjami, kryzysami, doświadczają traumy. W takiej sytuacji często mogą nie spełniać oczekiwań nauczycieli i nauczycielek dotyczących pożądanego modelu współpracy z rodzicami. Trzeba również pamiętać, że rodzice uczniów i uczennic cudzoziemskich mogli mieć inne doświadczenia ze szkołą. W związku z tym wiele spraw, które nam wydają się oczywiste, dla nich może być niejasne (Zasuńska 2011).

Jako czynniki wspierające, ułatwiające im pracę nauczyciele/nauczycielki wskazują w swobodnych uzupełnieniach niedokończonego zdania: „Najbardziej pomaga mi w pracy z uczniami i uczennicami przybyłymi w wyniku wojny w Ukrainie” m.in. na zaangażowanie ich rodziców:

*chęć współpracy ze strony rodziców/opiekunów dzieci z Ukrainy,  
(...) częste kontakty z rodzicami dzieci ukraińskich,  
kontakt z ich rodzicami,  
rodzina ucznia/uczennicy,  
wcześniejsze kontakty z rodzicem i uczniem/uczennicą z Ukrainy,  
wsparcie ich rodziców i dobry z nimi kontakt,  
(...) przychylne nastawienie rodziców,  
chęć współpracy ze strony rodziców /opiekunów dzieci z Ukrainy.*

2 Zsumowanie wskazań: „dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów”, „dotyczy to większości rodziców/opiekunów” i „dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów”.

W odpowiedziach na to pytanie, kwestia rodziców pojawia się jednak stosunkowo rzadko. Inaczej jest w innym, dotyczącym tego, czego nauczycielom/nauczycielkom najbardziej brakuje w obecnej sytuacji. Tam odniesień do rodziców/opiekunów, odpowiedzi wskazujących na potrzebę większego ich zaangażowania, obecności jest stosunkowo dużo. Najszerzej reprezentowanymi kategoriami odpowiedzi na pytanie: „Najbardziej w pracy z uczniami/uczennicami przybyłymi w wyniku wojny w Ukrainie brakuje mi...”, zawierającymi odniesienia do rodzin/opiekunów są:

- brak kontaktu z rodzicami,
- potrzeba większego zaangażowania rodziców,
- potrzeba współpracy z rodzicami.

Odnotowano także pojedyncze wypowiedzi wskazujące na: potrzebę wsparcia w kontakcie z rodzicami, potrzebę wsparcia ze strony rodziców dzieci ukraińskich, barierę językową jako przeszkodę w nawiązaniu właściwych relacji oraz zgeneralizowane negatywne doświadczenie trudności w pracy z rodzinami/opiekunami np.:

***Brak chęci do pomocy rodziców tych dzieci, brak współpracy, dzieci są pozostawione same sobie. Rodzice myślą, że szkoła wszystko zrobi, nie przestrzegają podstawowych norm, nie odbierają dzieci o wyznaczonej porze, nie mają potrzeby przeproszenia za spóźnienie, najwygodniej im powiedzieć w sytuacji trudnej, że czegoś nie rozumieją.***

W pytaniach zamkniętych przeanalizowaliśmy 8 różnych aspektów pracy z rodzicami/opiekunami dzieci z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach w wyniku kryzysu wojennego (tabela 23). Były wśród nich takie, które można uznać z perspektywy nauczycieli za pozytywne, wzmacniające:

- angażowanie się w życie szkoły (także w działania niedotyczące ich dzieci),
- chętnie kontaktowanie się z rodzicami dzieci, które wcześniej uczyły się w szkole,
- poszukiwanie w szkole pomocy.

Oceniane były również kwestie, które można interpretować jako przejawy zbyt małego, w ocenie badanych nauczycieli/nauczycielek, zaangażowania oraz inne aspekty, które mogą stanowić trudność we współpracy:

- brak kontaktu ze szkołą,
- niewielkie zaangażowanie w pomoc swoim dzieciom w nauce,
- trudności w przystosowaniu się do polskiego systemu,
- posiadanie/realizowanie innych norm i zasad wychowawczych,
- wyrażanie stereotypów na temat polskiej szkoły.

Tabela 24. Pozytywne aspekty pracy z rodzicami/opiekunami dzieci z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach w wyniku wybuchu wojny

		%
Rodzice/opiekunowie tych dzieci angażują się w życie szkoły, także w działania niedotyczące ich dzieci	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	5,3
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	7,6
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	9,1
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	16,2
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	27,3
	nie wiem/trudno powiedzieć	34,6
Rodzice/opiekunowie tych dzieci poszukują w szkole pomocy (np. w sprawach wychowawczych, problemach życiowych)	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	6,8
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	14,3
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	14,3
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	17,9
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	17,8
	nie wiem/trudno powiedzieć	28,9
Rodzice i opiekunowie tych dzieci chętnie kontaktują się z rodzicami dzieci, które wcześniej uczyły się w naszej szkole	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	3,8
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	8,1
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	9,2
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	9,1
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	11,4
	nie wiem/trudno powiedzieć	58,5

Zgodnie z oczekiwaniami, grupa oceniana jako najbardziej zaangażowana w szersze działania na rzecz szkoły (w tym niedotyczące ich dzieci) jest stosunkowo niewielka (5,3%). W rzeczywistości jednak odsetki te nie są takie małe, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w ocenie 22% badanych w ich szkołach szersze zaangażowanie dotyczy łącznie przynajmniej połowy rodziców/opiekunów dzieci z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach z powodu wybuchu wojny. W co piątej szkole możemy zatem mówić o znaczącym zaangażowaniu tych rodziców. Z punktu widzenia pracy edukacyjnej jest to niewątpliwie duży potencjał, gdyż ich udział (np. jako tłumaczy, swego rodzaju pośredników) pełni rolę wspierającą zarówno dla ich dzieci, jak i dla nauczycieli/nauczycielek i pozostałych uczniów/uczennic.

**Jeśli chodzi o poszukiwanie w szkole pomocy (np. w sprawach wychowawczych, problemach życiowych) odpowiedzi można podzielić na trzy mniej więcej równe grupy: nauczycieli i nauczycielek, którzy oceniają je jako dość powszechne, tych, którzy obserwują to jako zjawisko rzadkie, i tych, którym trudno jest to ocenić<sup>3</sup>. Jeśli uwzględnić tylko osoby zdecydowane, to mniej więcej połowa badanych ocenia poszukiwanie w szkole pomocy przez rodziców/opiekunów dzieci z doświadczeniem uchodźczym jako dość typowe w ich szkołach, a druga połowa jako stosunkowo rzadkie.** Wydaje się, że powszechność poszukiwania pomocy w przynajmniej połowie szkół jest dość wysokim wskaźnikiem. Jednak należy również pamiętać, że fakt nieposzukiwania pomocy może, ale nie musi oznaczać braku zapotrzebowania na nią. By to stwierdzić, należałoby przygotować bardziej szczegółowe diagnozy dotyczące powodów poszukiwania bądź nieposzukiwania pomocy.

Kolejne pytanie dotyczyło oceny tego, jak wielu przybyłych po wybuchu wojny rodziców/opiekunów chętnie kontaktuje się z rodzicami dzieci, które wcześniej uczyły się w szkołach. Mniej więcej co piąty nauczyciel/nauczycielka ocenia, że w ich szkołach przynajmniej połowa tej grupy rodziców tak postępuje (dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów – 3,8%, dotyczy to większości rodziców/opiekunów – 8,1%, dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów – 9,2%). Należy w tym miejscu wspomnieć o niezwykle ważnej

3 Dla potrzeb tej analizy jako wskaźnik powszechności uznaliśmy sumę odpowiedzi: „dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów”, „dotyczy to większości rodziców/opiekunów” i „dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów”, a jako wskaźnik małego rozpowszechnienia sumę odpowiedzi „dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów” i „wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób”.

wspierającej roli, jaką mogą pełnić inni rodzice (również ukraińskich dzieci, które uczyły się wcześniej w szkole, do jakiej przyjęto uczniów z doświadczeniem uchodźczym). Duży obszar niewiedzy/trudności w ocenie badanych aspektów (między 28,9% a 58,5%) może sugerować potrzebę bardziej pogłębionej diagnozy tego obszaru.

Przywołane w tej części wyniki sugerują, że korzystne mogłoby być rozpoznanie możliwości tworzenia grup wsparcia składających się z rodziców zarówno z rodzin z doświadczeniem migracyjnym, jak i polskich, gotowych pomagać nowo przybyłym w adaptacji w środowisku szkolnym czy lepszym poznaniu polskiego systemu edukacji (Skiba 2011).



Kolejna tabela zawiera rozkład odpowiedzi na to samo pytanie, co w poprzedniej tabeli, z tym że dla ułatwienia znalazły się tu przejawy zachowań wskazujących na problemy we współpracy lub mniejsze zaangażowanie.

Tabela 25. Negatywne aspekty pracy z rodzicami/opiekunami dzieci z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach w wyniku wybuchu wojny

		%
Rodzice/opiekunowie dzieci przybyłych z Ukrainy w wyniku wojny nie kontaktują się ze szkołą	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	4,3
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	12,2
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	11,9
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	18,7
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	26,5
	nie wiem/trudno powiedzieć	26,4
Rodzice/opiekunowie dzieci z Ukrainy są mało zaangażowani w pomoc swoim dzieciom w nauce	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	4,7
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	13,6
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	13,9
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	18,9
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	19,2
	nie wiem/trudno powiedzieć	29,7
Rodzice/opiekunowie ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym mają trudności w przystosowaniu się do polskiego systemu edukacji	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	6,1
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	12,1
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	14,3
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	16,4
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	13,0
	nie wiem/trudno powiedzieć	38,1
Rodzice/opiekunowie dzieci z Ukrainy mają inne normy i zasady wychowawcze niż te powszechnie funkcjonujące w Polsce	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	5,9
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	10,7
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	10,2
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	11,5
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	19,8
	nie wiem/trudno powiedzieć	41,8
Wśród rodziców dzieci z Ukrainy pojawiają się stereotypy na temat polskiej szkoły	dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów	2
	dotyczy to większości rodziców/opiekunów	3,2
	dotyczy to około połowy rodziców/opiekunów	5,9
	dotyczy to mniejszej części rodziców/opiekunów	7,2
	wcale nie dotyczy to tych rodziców/opiekunów lub dotyczy pojedynczych osób	14,3
	nie wiem/trudno powiedzieć	67,4

Przy stwierdzeniu „brak kontaktu ze szkołą rodziców/opiekunów dzieci przybyłych z Ukrainy w wyniku wojny” opcję „dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców/opiekunów” wskazało 4,3% badanych nauczycieli/nauczycielek. Według 12,2% nie kontaktuje się większość, a 11,9% podało, że w ich szkołach jest to około połowa rodziców/opiekunów. **Jeśli zsumujemy te wyniki, okaże się, że niemal 1/3 badanych zauważa brak kontaktu jako typowy dla przynajmniej połowy rodziców uczniów z doświadczeniem uchodźczym.**

Wynik taki należy uznać za dość wysoki, a skutki braku kontaktu dla codziennej pracy nauczycieli/nauczycielek mogą być znaczące. Oczywiście brak kontaktu z rodzicami bywa w wielu szkołach zauważalnym problemem również poza omawianym kontekstem. Jednak biorąc pod uwagę złożoność indywidualnych losów rodzin z doświadczeniem uchodźczym, nie musi on oznaczać lekceważenia znaczenia kontaktu ze szkołą przez rodziców/opiekunów. Co czwarty badany/ badana wybrał/a opcję „trudno powiedzieć”.

W przypadku wielu pytań respondentom było trudno oszacować wielkość grupy, której dotyczy dane zachowanie czy nastawienie (nawet do niemal 70% w przypadku pytania „Wśród rodziców dzieci z Ukrainy pojawiają się stereotypy na temat polskiej szkoły”). Rozkłady odpowiedzi w wielu pytaniach dotyczących braku współpracy/zaangażowania są zbliżone i wskazują, że około ⅓ badanych szacuje, że w ich szkołach małe zaangażowanie jest charakterystyczne dla więcej niż połowy rodziców uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym. Potwierdza się to również dla stwierdzenia „Rodzice/opiekunowie dzieci z Ukrainy są mało zaangażowani w pomoc swoim dzieciom w nauce” i „Rodzice/opiekunowie dzieci pochodzenia ukraińskiego z doświadczeniem uchodźczym mają trudności w przystosowaniu się do polskiego systemu edukacji”. Nieco mniej, bo według około 27% nauczycieli/nauczycielek w ich szkołach przynajmniej połowa rodziców/opiekunów dzieci pochodzenia ukraińskiego z doświadczeniem uchodźczym wykazuje trudności w przystosowaniu się do polskiego systemu edukacji.

**Na podstawie takich wyników można stwierdzić, że przejawy braku zaangażowania, małego kontaktu ze szkołą są dostrzegane przez znaczącą grupę nauczycieli i nauczycielek. Nie mają jednak powszechnego charakteru, ponieważ mniej więcej podobnie liczna grupa (⅓) nauczycieli/nauczycielek szacuje małe zaangażowanie jako typowe dla mniejszości/nielicznych rodziców przybyłych w wyniku wybuchu wojny.** Znaczące odsetki odpowiedzi nie wiem/trudno powiedzieć (np. 41,8% dla pytania „Rodzice/opiekunowie dzieci z Ukrainy mają inne normy i zasady wychowawcze niż te powszechnie funkcjonujące w Polsce”) prawdopodobnie wynikają z różnych powodów. Jednym z nich może być ostrożność w ocenianiu rodziców znajdujących się w wyjątkowo trudnej sytuacji. Również duże wewnętrzne zróżnicowanie tej grupy w zakresie badanych aspektów może utrudniać wybór innej opcji niż „trudno powiedzieć”.

Jako przykłady doświadczanych trudności w pracy szkół w tym specyficznym czasie niektórzy dyrektorzy w pytaniu otwartym wskazują m.in. na: **małe zaangażowanie rodziców uczniów i uczennic we wsparcie ich dzieci w nauce, [...] brak planów rodziców dzieci z Ukrainy co do ich dalszego pozostania lub powrotu do szkoły, rodzice dzieci nie zgłaszają faktu wyjazdu z Polski.**

## 7. TRUDNOŚCI NAUCZYCIELI W PRACY Z UCZNIAMI I UCZENNICAMI Z UKRAINY PRZYBYŁYMI W ZWIĄZKU Z WYBUCHEM WOJNY

Kolejnym etapem analizy była ocena siły doświadczanych trudności w pracy, w kontekście w jakim funkcjonują szkoły po rozpoczęciu wojny w Ukrainie. W kwestionariuszu przedstawiono dwanaście wybranych aspektów pracy z dziećmi z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach w wyniku wybuchu wojny, jakie mogą stanowić wyzwanie dla nauczycieli i nauczycielek. Ta część raportu w pewnym sensie dotyczy percepcji stresu zawodowego związanego z pracą w czasie kryzysu uchodźczego spowodowanego wojną. Zadano pytania zarówno o trudności natury organizacyjnej/prawnej, o kwestie dotyczące relacji z uczniami/uczennicami, ich funkcjonowaniem emocjonalnym, motywacją, jak i o aspekty komunikacyjne. Badani byli proszeni o określenie, jak bardzo poszczególne sprawy są dla nich trudne poprzez wybór cyfry od 0 do 5, gdzie 0 oznacza, że dana kwestia „wcale nie jest trudna”, a 5, że „jest bardzo trudna”.

Tabela 26. Ocena trudności wyzwań w pracy z dziećmi z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach w wyniku wybuchu wojny

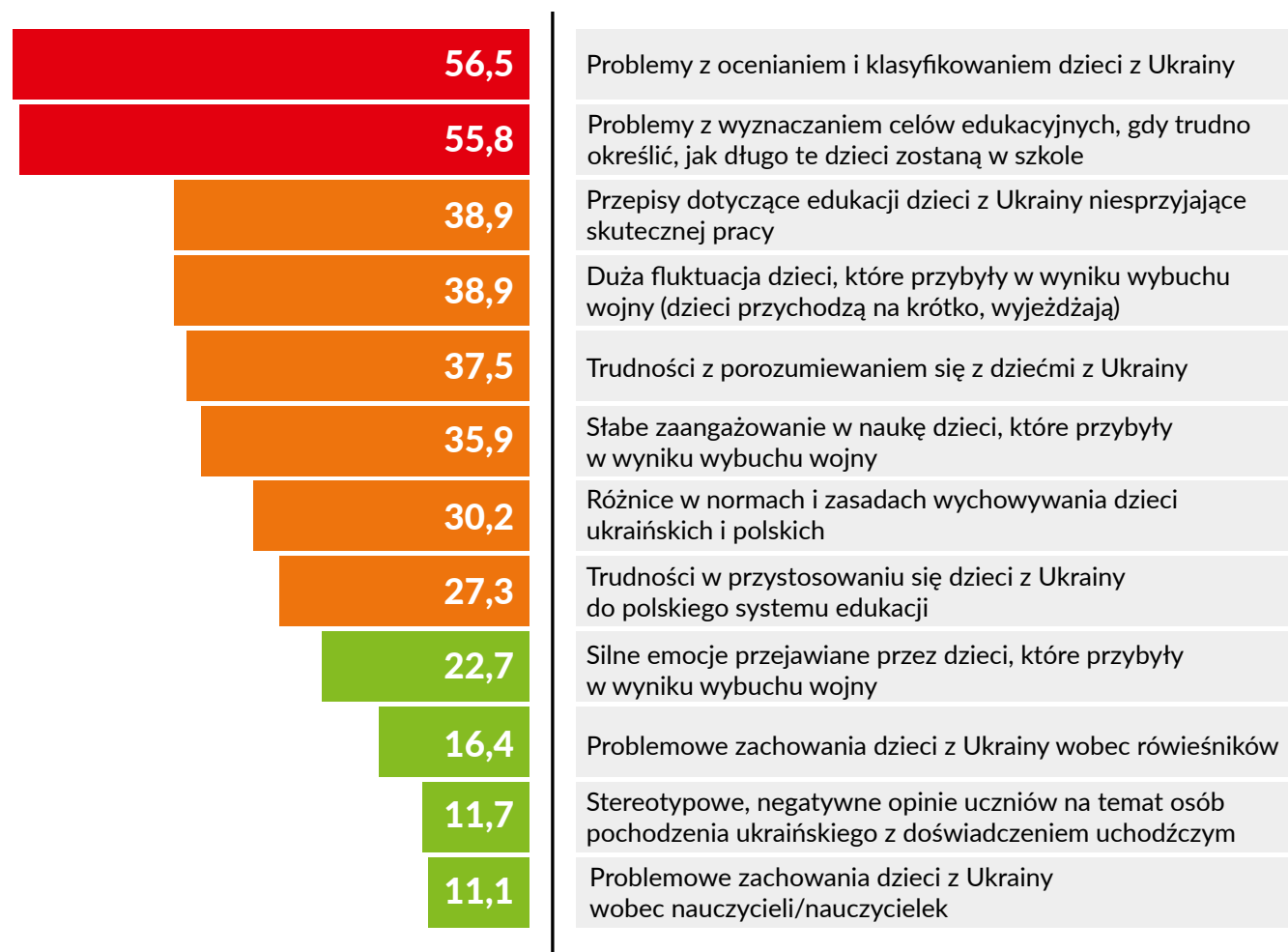
Rodzaj trudności	Skala obciążenia	% badanych osób
Problemy z ocenianiem i klasyfikowaniem dzieci z Ukrainy	0 – wcale nie jest trudne	6,4
	1	8,5
	2	12,8
	3	15,9
	4	18,6
	5 – jest bardzo trudne	37,9
Problemy z wyznaczaniem celów edukacyjnych, gdy trudno określić, jak długo te dzieci zostaną w szkole	0 – wcale nie jest trudne	4,8
	1	9,2
	2	12,8
	3	17,4
	4	25,9
	5 – jest bardzo trudne	29,9
Przepisy dotyczące edukacji dzieci z Ukrainy niesprzyjające skutecznej pracy	0 – wcale nie jest trudne	9,7
	1	12,8
	2	16,4
	3	22,2
	4	17,4
	5 – jest bardzo trudne	21,5
Duża fluktuacja dzieci, które przybyły w wyniku kryzysu wojennego (dzieci przychodzą na krótko, wyjeżdżają)	0 – wcale nie jest trudne	9,1
	1	10,2
	2	17,2
	3	24,6
	4	20,1
	5 – jest bardzo trudne	18,8
Trudności z porozumiewaniem się z dziećmi z Ukrainy	0 – wcale nie jest trudne	11
	1	13,4
	2	16
	3	22,1
	4	21,6
	5 – jest bardzo trudne	15,9
Słabe zaangażowanie w naukę dzieci, które przybyły w wyniku wybuchu wojny	0 – wcale nie jest trudne	7,3
	1	11,2
	2	18,3
	3	27,3
	4	19,1
	5 – jest bardzo trudne	16,8
Różnice w normach i zasadach wychowywania dzieci ukraińskich i polskich	0 – wcale nie jest trudne	15,5
	1	16,5
	2	20,2
	3	17,6
	4	18,1
	5 – jest bardzo trudne	12,1

Trudności w przystosowaniu się dzieci z Ukrainy do polskiego systemu edukacji	0 – wcale nie jest trudne	8,6
	1	15,5
	2	22,1
	3	26,5
	4	15,4
	5 – jest bardzo trudne	11,9
Silne emocje przejawiane przez dzieci, które przybyły w wyniku wybuchu wojny	0 – wcale nie jest trudne	8,3
	1	20,8
	2	26,1
	3	22
	4	14
	5 – jest bardzo trudne	8,7
Problemowe zachowania dzieci z Ukrainy wobec rówieśników	0 – wcale nie jest trudne	24,7
	1	27,1
	2	18,4
	3	13,3
	4	9,8
	5 – jest bardzo trudne	6,6
Stereotypowe, negatywne opinie uczniów/uczennic na temat osób pochodzenia ukraińskiego z doświadczeniem uchodźczym	0 – wcale nie jest trudne	31,7
	1	27,7
	2	17,4
	3	11,6
	4	6,6
	5 – jest bardzo trudne	5,1
Problemowe zachowania dzieci z Ukrainy wobec nauczycieli/nauczycielek	0 – wcale nie jest trudne	36
	1	27,4
	2	14,3
	3	11,2
	4	6,2
	5 – jest bardzo trudne	4,9

Na podstawie bardziej szczegółowej analizy tych danych stworzyliśmy ranking doświadczanych trudności. Pierwsze dwa miejsca (na czerwono w tabeli 27), z wyraźną przewagą nad pozostałymi aspektami, zajmują problemy z ocenianiem i klasyfikowaniem dzieci z Ukrainy oraz związane z wyznaczaniem celów edukacyjnych. Pozornie można postrzegać te trudności jako dotyczące jedynie realizacji dydaktyki. W istocie dotyczą one również potrzeby pocucia sensu własnej pracy. Trudno jest go odczuwać w sytuacji znacznej niepewności i braku możliwości oceny wpływu własnych działań (Plichta 2015) na funkcjonowanie młodych ludzi (np. gdy trudno oszacować, jak długo ci uczniowie/uczennice zostaną w szkole). Potwierdza to znaczny odsetek (ponad połowa) nauczycieli/nauczycielek wskazujących na duże lub bardzo duże obciążenie tymi trudnościami. Wagę tego typu stresorów potwierdzają wyniki badań stresu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (Pyżalski, Plichta 2007). W przypadku problemów z ocenianiem i klasyfikowaniem dzieci z Ukrainy dotyczy to również poziomu systemowego wyrażającego się w określonych ramach prawnych i organizacyjnych, które mogą być odbierane jako nieadekwatne.

W tabeli 27 zaprezentowaliśmy sumaryczne odsetki osób, które oceniły stopień obciążenia danym aspektem na 4 i 5 (w pięciostopniowej skali).

Tabela 27. Ranking doświadczanych trudności



Druga grupa trudności (oznaczona na pomarańczowo) miała zróżnicowany charakter. Ich odczuwanie jako dużych lub bardzo dużych obciążeń potwierdziło między 27% a niemal 40% badanych. W znacznym stopniu dotyczyły kwestii związanych z dużą fluktuacją, ocenianą jako bardzo silne obciążenie przez niemal 40% nauczycieli/nauczycielek. W jej konsekwencji mogły pojawiać się trudności w przystosowaniu się dzieci, ich małe zaangażowanie. W tej grupie równie obciążająca (niemal 40%) okazuje się kwestia przepisów ocenianych jako nieskuteczne. Nieco mniej osób wskazało na kwestie komunikacyjne wynikające z braku znajomości języków polskiego lub ukraińskiego (37,5%).

Co ciekawe, stosunkowo najmniej spośród analizowanych trudności (trzecia grupa aspektów zaznaczona zielonym kolorem) odczuwane są obciążenia związane z radzeniem sobie z silnymi emocjami uczniów i uczennic przybyłych w wyniku wojny oraz trudnymi zachowaniami dzieci zarówno wobec nauczycieli/nauczycielek, jak i pozostałych rówieśników. Co dziesiąty nauczyciel/co dziesiąta nauczycielka wskazuje na duże trudności w radzeniu sobie ze stereotypowymi, negatywnymi opiniami uczniów/uczennic na temat osób pochodzenia ukraińskiego z doświadczeniem uchodźczym, z czego jedynie połowa (5%), że jest to bardzo trudny aspekt pracy w obecnej sytuacji. Na większą uciążliwość obciążeń organizacyjnych (np. związanych z przepisami) niż związanych z sytuacjami konfliktowymi, trudnymi zachowaniami uczniów/uczennic wskazują również inne badania stresu zawodowego nauczycieli/nauczycielek (Plichta, Pyżalski 2007).

Zbadaliśmy także związki (za pomocą testu chi-kwadrat) między opisaną wcześniej percepcją różnych trudności w pracy a wybranymi czynnikami mogącymi modyfikować ich odczuwanie. Były to:

- uczestnictwo w szkoleniach poświęconych konkretnie pracy z dziećmi zmuszonymi do wyjazdu z Ukrainy przez wybuch wojny lub ich rodzinami,
- doświadczenie pracy z dziećmi z innych kultur, krajów przed wybuchem wojny,
- staż pracy.

Uczestnictwo w szkoleniach nie różnicowało badanych osób pod względem odczuwania trudności w pracy. Wydaje się, że jedną z przyczyn takiego stanu może być zbyt krótki czas, jaki upłynął między szkoleniami a wprowadzeniem w życie przekazywanych na nich treści. Co również istotne, na tym etapie nie sprawdzaliśmy, na czym polegały szkolenia i czego dotyczyły. Mogły być to także bardzo krótkie, ograniczone formy, niedające wyraźnego poczucia lepszego radzenia sobie. Wreszcie radzenie sobie nie zależy jedynie od kompetencji nauczyciela lecz także innych uwarunkowań związanych choćby z funkcjonowaniem konkretnej szkoły. Kwestia ta jest warta dalszego rozpoznania. Jedyna istotna zależność wynikająca z uczestnictwa w szkoleniach dotyczących pracy w obecnej sytuacji jest związana z odczuwaniem trudności z wyznaczaniem celów ( $\chi^2=8,359$ ,  $df=10$ ,  $p<0,05$ ). Co ciekawe, może się wydawać, że zaobserwowany związek ma dość nieoczekiwany kierunek. Mówiąc w pewnym uproszczeniu, dla osób, które uczestniczyły w szkoleniach, wyznaczanie celów stanowiło większą trudność niż dla tych, które w nich nie uczestniczyły. Ze względu na brak wiedzy o szczegółach szkoleń, w jakich uczestniczyli badani, nie będziemy jednak szerzej interpretować tego wyniku.

Warto zauważyć, że wcześniejsze doświadczenie pracy z dziećmi z innych kultur, krajów przed wybuchem wojny, nie różnicowało istotnie badanych osób w zakresie odczuwania trudności zawodowych związanych z obecnym kontekstem. Można się było spodziewać, że posiadanie takiego doświadczenia będzie stanowić czynnik wspierający nauczycieli/nauczycielki w ich pracy. Wydaje się jednak, że w obecnej sytuacji pierwszoplanowy jest raczej kontekst wojny i jej różnych konsekwencji (np. traumy) niż czynnik związany z kwestiami kulturowymi.

Staż pracy w kilku przypadkach różnicuje badane osoby pod względem odczuwanych trudności w pracy. W trzech aspektach pracy większe doświadczenie zawodowe mogło odgrywać buforującą rolę i sprawiać, że analizowane czynniki były odczuwane jako mniej dolegliwe:

- trudności z porozumiewaniem się (być może dlatego, że starsi nauczyciele/starsze nauczycielki mogą znać język rosyjski) ( $\chi^2=67,179$ ,  $df=20$ ,  $p<0,001$ ),
- problemy z ocenianiem uczniów i uczennic ( $\chi^2=32,295$ ,  $df=20$ ,  $p<0,04$ ),
- nieadekwatne, zdaniem badanych, obowiązujące przepisy, regulacje ( $\chi^2=31,019$ ,  $df=20$ ,  $p<0,05$ ).

Jedynie duża fluktuacja dzieci okazała się istotnie trudniejsza dla nauczycieli i nauczycielek z większym stażem pracy ( $\chi^2=34,129$ ,  $df=20$ ,  $p<0,05$ ).

Badanie percepcji nauczycieli i nauczycielek np. w zakresie siły odczuwanych obciążeń jest ważnym elementem diagnozy ich funkcjonowania zawodowego i tworzenia na tej podstawie działań wspierających (Pyżalski, Merecz 2010). Wspieranie kadry, szczególnie w kryzysowych okolicznościach, stanowi konieczny warunek optymalnego funkcjonowania szkół i w konsekwencji udzielania odpowiedniego wsparcia. Pozytywna rola wsparcia społecznego, również nieformalnego, w radzeniu sobie ze stresem zawodowym znajduje potwierdzenie w wynikach wielu badań naukowych (np. Hamama, Ronen, Shachar i Rosenbaum 2013; Mawhinney 2008; Shen 2009; Friedman 2004; Westling i in. 2006).

## IV. WNIOSKI I REKOMENDACJE DLA BUDOWANIA EDUKACJI WIELOKULTUROWEJ

### 1. INFRASTRUKTURA WSPARCIA

Ta grupa wniosków dotyczy podstawowych założeń sposobu, w jaki wsparcie jest oferowane i udzielane, oraz tego, jak mogą współpracować instytucje udzielające wsparcia uczniom/uczennicom z Ukrainy i ich rodzinom.

Badani nauczyciele i badane nauczycielki zasadniczo mają dość szeroką wiedzę o funkcjonowaniu młodych ludzi z Ukrainy na terenie szkoły. Wskazują jednocześnie często, że dużo mniej wiedzą o tym, co dzieje się poza szkołą, szczególnie o tych problemach, które dotyczą nie samych młodych ludzi, a ich rodzin. Jako że ta sytuacja warunkuje w szczególny sposób sukces edukacyjny tej grupy dzieci, warto zadbać o kilka kwestii.

- Wskazane jest nawiązanie współpracy systemowej na terenie gminy – między organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami administracji państwowej i samorządowej. Warto zauważyć, że w kontekście wypowiedzi dyrektorów z naszego badania, taka współpraca już w pewnym zakresie jest prowadzona. Chodzi zatem o jej wzmacnianie i nastawienie na bieżącą komunikację, przepływ wszystkich istotnych informacji, które pomagają lepiej planować i organizować wsparcie (takich jak dynamika przemieszczania się uchodźców/migrantów, dostęp do specjalistów posługujących się językiem ukraińskim, etc.).
- Dostrzegalny jest dosyć znaczący poziom niewiedzy dotyczącej tego, czy dzieci z Ukrainy korzystają równocześnie z ukraińskiego systemu edukacji zdalnej. Może to wynikać z dużej fluktuacji uczniów i uczennic albo z zakładanej tymczasowości nauczania. Wskazane byłoby przyjęcie/ opracowanie jasnej struktury informującej radę pedagogiczną, którzy uczniowie uczestniczą tylko w polskim systemie edukacji, a którzy w obu – chociażby po to, żeby kadra nauczycielska zdawała sobie sprawę z obciążenia uczniów i uczennic.
- **Dla dobrej edukacji i komunikacji z dziećmi konieczna jest przynajmniej podstawowa wiedza o systemie edukacyjnym, z którego dzieci korzystały wcześniej (ukraińskiego). Kadra pedagogiczna powinna być wyposażona także w wiedzę o różnicach w systemach edukacji, podstawach programowych, systemie oceniania i innych aspektach funkcjonowania szkół w Ukrainie. Chodzi o wiedzę systemową, a nie jedynie informacje dostarczane przez uczniów i uczennice oraz ich rodziców.**
- Uczniowie/uczennice i rodzice ukraińscy powinni z kolei dostawać nieprzeładowany, praktyczny pakiet powitalny z niezbędnymi informacjami o polskim systemie edukacji, ale też podstawowymi informacjami o konkretnej szkole.

### 2. RELACJE RÓWIEŚNICZE

Relacje rówieśnicze oraz relacje z kadrami pedagogicznymi stanowią klucz do dobrego funkcjonowania dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Tego obszaru dotyczy druga grupa rekomendacji.

- W opinii kadry pedagogicznej, pierwszy etap nawiązywania relacji rówieśniczych przez dzieci przybyłe z Ukrainy należy uznać za pozytywny. Niewątpliwie miał na to wpływ kontekst migracji i wojny, ale też ciekawość i zainteresowanie nowymi kolegami i koleżankami, a także włączenie się dzieci w pierwszą falę pomocy. Mając na uwadze procesy grupowe, przy dalszej integracji należy spodziewać się kryzysów w relacjach (co stanowi naturalny element procesu grupowego). Wskazane będzie wsparcie przedstawicieli grona pedagogicznego w konstruktywnym przejściu przez tę fazę rozwoju grupy.

- Na kolejnym etapie adaptacji kluczowe będzie utrzymanie pozytywnego charakteru interakcji, który może być zakłócany dynamiką relacji międzygrupowych. Po wstępnym okresie „miesiąca miodowego” i ogólnopolskiej mobilizacji solidarnościowej z Ukrainą, przyjdzie czas konfrontacji i separacji, dwa trudne do przejścia etapy, w których może dojść do pojawienia się negatywnego nastawienia i trudności w kontaktach. Uważność na wspólnotę klasową i zaplanowana ścieżka rozwoju wielokulturowej klasy zdaje się kluczowa dla utrzymania pozytywnego charakteru relacji i uniknięcia lub zminimalizowania trudności adaptacyjnych i dalszych etapów tak zwanego szoku kulturowego. Kluczowa jest także umiejętność interwencji w sytuacji konfliktów czy zachowań o charakterze agresji rówieśniczej.
- Po wstępnym zapoznaniu się, potencjalnym sposobem na głębszą integrację (a jednocześnie czynnikiem chroniącym) będzie zaangażowanie uczniów z Polski i Ukrainy we wspólne działania wolontaryjne. Naturalnym obszarem takich działań jest pomoc mieszkańcom Ukrainy oraz osobom przyjeżdżającym z tego kraju, ale nie musi tego dotyczyć. Równie dobrym pomysłem jest np. działanie na rzecz lokalnej społeczności. Ważne, by angażować uczniów i uczennice także w inne obszary, żeby uruchomić cały ich potencjał i zainteresowania, a jednocześnie stworzyć okazję do pokazania różnych mocnych stron.
- **Należy w większym stopniu tworzyć warunki uczniom i uczennicom (polskim i ukraińskim) do budowania relacji. Ważne, by działania te nie tworzyły nierównowagi w relacjach polskich i ukraińskich dzieci. Podstawą współpracy powinny być zatem działania, w których wszystkie dzieci funkcjonują w sposób równorzędny, razem realizują zadania wymagające współpracy i dające możliwość osiągnięcia wspólnych sukcesów. Szczególnie pożądane są działania wykraczające poza podkreślanie narodowości (mogą mieć one potencjał polaryzujący) i skupione na nawiązywaniu relacji na innych poziomach i w ramach innych kategorii tożsamości: hobby, pasje, zainteresowania, mocne strony. Niezamykanie uczniów i uczennic jedynie w obszarze narodowościowym sprzyja budowaniu głębszych relacji.**
- Warto mobilizować do budowania relacji koleżeńskich i przyjacielskich, pomimo poczucia tymczasowości. Można to osiągnąć poprzez edukowanie uczniów i uczennic w obszarze budowania i utrzymywania relacji, także poza szkołą. Nauczyciel może zaproponować kreatywne zadania, zachęcające do wymiany informacji w szkole i poza nią, np. ćwiczenie pisania maili i listów na zajęciach z języka obcego. Inną formą zajęć mogą być ćwiczenia z wykorzystaniem metody „klasy mieszanej” (jigsaw classroom), których tematem będą np. korzyści, jakie daje posiadanie międzynarodowej przyjaźni.
- Według nauczycielek i nauczycieli jest grupa dzieci i młodzieży z Ukrainy, która ma trudności w wejściu w relacje rówieśnicze (wynikające między innymi z nieśmiałości bądź z bariery językowej). Należy aktywnie wspierać te dzieci. Dobrym rozwiązaniem może być uruchomienie w tym celu wsparcia rówieśniczego, np. przydzielenie każdemu/każdej z takich uczniów/uczennic do pomocy rówieśnika z Polski lub Ukrainy (ucznia/uczennicę, który/która się już zaadaptował/a). W celu wsparcia w komunikacji można też wykorzystać wolontariuszy ze szkoły lub spoza niej.
- Dobrym pomysłem może być wprowadzenie dwujęzycznej procedury komunikowania problematycznych sytuacji dotyczących szkolnych i pozaszkolnych relacji rówieśniczych oraz zachęcenie uczniów i uczennic do korzystania z takiej procedury. Powinna ona uwzględniać potrzeby uczniów/uczennic wynikające ze specyfiki funkcjonowania w grupie rówieśniczej oraz być przejrzysta i zrozumiała. Rekomendowane byłoby wyznaczenie w szkole zaufanych osób (narodowości polskiej i ukraińskiej), które zagwarantują uczniom i uczennicom bezpieczeństwo, anonimowość i skuteczność, jeżeli chodzi o rozwiązanie zgłaszanych problemów.



### 3. BARIERA JĘZYKOWA I KOMUNIKACJA

Biorąc pod uwagę to, że nauczyciele i nauczycielki wskazują problem komunikowania się z uczniami ukraińskimi jako najbardziej wymagający, warto wesprzeć ich w radzeniu sobie z tym wyzwaniem. Praca na styku kultur lub w kontekście międzykulturowym zawsze zawiera ten aspekt: niekoniecznie jest to bariera sama w sobie, raczej istota pracy wielokulturowej.

- Dlatego z jednej strony należy przygotowywać nauczycieli i nauczycielki do pracy w kontekście ograniczonych możliwości komunikacyjnych lub ich braku poprzez szkolenia i wyposażenie w narzędzia pracy.
- Z drugiej strony jest to praca z uczniem/uczennicą z doświadczeniem migracji. Należy zadbać o możliwość równoczesnej nauki języka polskiego jako obcego, zagwarantowanie dostosowanych materiałów, narzędzi. Warto też, tam gdzie to możliwe, zatrudniać asystentów kulturowych.
- Po trzecie jest to praca z całą klasą, którą również warto uwrażliwić na kwestie różnic językowych, budowanie gotowości pomagania, wprowadzenie wspierania się translatorami na lekcjach, ale i w czasie między-/pozalekcyjnym, budowanie gotowości do wchodzenia w kontakt i używania kreatywności w komunikacji.

### 4. ZDROWIE PSYCHICZNE UCZNIÓW I UCZENNIC

To szczególnie istotny punkt, ponieważ dotyczy nie tylko dzieci z doświadczeniem uchodźstwa lub migracji, ale także polskich uczniów i uczennic. Już w 2021 roku, w badaniach Fundacji Szkoła z Klasą (Buchner, Wierzbicka 2021) wskazujemy na rosnące problemy zdrowia psychicznego polskich uczniów i uczennic oraz na brak kompetencji nauczycieli w zakresie rozpoznawania tych problemów oraz udzielania wsparcia. Obecna sytuacja jest jeszcze trudniejsza, pomijając kwestie komunikacyjne, w zakresie oceny objawów lub symptomów stresu pourazowego, kadra polskich szkół nie czuje się pewnie.

- Należy rekomendować szkolenia dotyczące radzenia sobie z kryzysem i doświadczeniami stresu pourazowego dla nauczycieli i nauczycielek, którzy/które uczą dzieci i młodzież uciekającą przed wojną.
- **Ciężar właściwej diagnozy i działań terapeutycznych absolutnie nie może zostać przypisany nauczycielom i nauczycielkom, którzy nie będą tutaj wspierani przez specjalistów zdrowia psychicznego, szczególnie w przypadkach wiążących się z koniecznością prowadzenia działań terapeutycznych.**

### 5. ROLA RODZICÓW I OPIEKUNÓW

Częstym, pozytywnym zjawiskiem w obecnej sytuacji jest włączanie się i inicjowanie przez rodziców dzieci uczących się wcześniej w badanych placówkach działań na rzecz rodziców/opiekunów dzieci przybyłych w wyniku wojny. Warto tu jednak zaznaczyć, że wielu nauczycieli/wiele nauczycielek nie potrafi ocenić rozpowszechnienia pozytywnych zachowań i/lub pozytywnego nastawienia, o które pyaliśmy. Warto przyrzeć się temu bliżej w poszczególnych placówkach. Takie rozpoznanie może służyć wzmacnianiu wartościowych oddolnych inicjatyw, być może niedostrzeganych (np. zainteresowania kulturą osób z doświadczeniem uchodźczym, ich zwyczajami, poszukiwania kontaktów z nimi).

- Można się spodziewać, że rodziny, które czują się doceniane przez szkoły, będą miały bardziej pozytywne nastawienie do edukacji swoich dzieci i będą się silniej angażować w życie społeczności szkolnej, klasowej. Rodzice wywierają ogromny wpływ na dzieci, więc dzięki nim adaptacja uczniów i uczennic w społeczności szkolnej może być szybsza i bardziej efektywna. Zatem, jak podkreślają badacze i prak-

tycy, należy korzystać z „potencjału rodziców i opiekunów, jako cennego źródła informacji, a także z ich wiedzy, jako osób najlepiej znających swoje dzieci i kulturę, z której się wywodzą. Praca z rodziną cudzoziemską – podjęcie starań, by stworzyć bezpieczną relację, opartą na zaufaniu i życzliwej atmosferze – w istotny sposób przyczynia się do skuteczności procesu akulturacji” (Białek 2015, s. 27).

- **Równocześnie rodzice dzieci przybyłych w wyniku wojny dość często poszukują w szkołach pomocy. Ci, którzy jej nie szukają, również mogą jej potrzebować. Z różnych powodów (np. wstydu, braku czasu, trudności komunikacyjnych) tego nie sygnalizują. Warto zintensyfikować proaktywne działania w celu rozpoznawania zapotrzebowania na pomoc. Potrzebne są do tego bardziej szczegółowe wewnątrzszkolne diagnozy dotyczące tej sfery, ale również codzienne działania pracowników szkoły (np. pytanie o potrzebę pomocy). Pomocne mogą być także informacje od polskich uczniów i uczennic, którzy, w świetle wyników naszych badań, często potrzebami ukraińskich uczniów i uczennic się interesują.**
- Choć intuicyjnie czujemy niezwykle ważną i wspierającą rolę uczniów/uczennic i rodziców uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji (również z Ukrainy), które uczyły się w szkole polskiej przed inwazją Rosji na Ukrainę, zaproszenie tej grupy do pomocy nie zawsze będzie łatwe i pożądane. Pomiędzy osobami z doświadczeniem uchodźczym pochodzącymi z danego kraju istnieją wcześniejsze podziały, które wybuch wojny, życie na obczyźnie czy inne okoliczności mogą uwypuklać i utrudniać tym samym komunikację. Ludzie są znacznie bardziej złożoną mozaiką tożsamości niż tylko narodowość, i choć część z nich będzie się angażować w kontakt ze względu na podobieństwo narodowościowe, to dla innych konieczność wspierania osób, z którymi nie łączy ich nic więcej niż narodowość, będzie obciążeniem. Z różnych decyzji akulturacyjnych (czy chcę zachować i kultywować odrębność kulturową/własną kulturę, czy szybko przyjąć upodobnić się do kultury dominującej w kraju przybycia) może wynikać różna gotowość do angażowania się w kontakty z ludźmi z kraju pochodzenia. Ostatnim czynnikiem wpływającym na tę kwestię są elementy osobowościowe oraz indywidualne preferencje i kompetencje co do pomagania i wspierania (nie każdy ma nastawienie prospołeczne). Nie można więc założyć, że każda osoba z doświadczeniem migracji z danego kraju będzie w równym stopniu i z równą gotowością wspierać innych migrantów. Ich pomoc może jednak być nieoceniona, jeśli będzie zgodna z ich potrzebami i przekonaniami.

## 6. UCZNIOWIE I UCZENNICE ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

**Szczególną uwagę należy poświęcić dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (związanymi np. z dysleksją, dysgrafią, niepełnosprawnością intelektualną) przybyłym z Ukrainy. Nieco poniżej pięciemu procent badanych nauczycieli i nauczycielek (8,6%) uważa, że posiada je więcej niż połowa tych uczniów/uczennic.**

Badania naukowe i doświadczenia wcześniejszych kryzysów wskazują na trudniejszą sytuację młodych ludzi z niepełnosprawnościami, zaburzeniami rozwojowymi. Dzieje się tak, choć dokumenty międzynarodowe wskazują na chronienie ich w takich sytuacjach jako priorytet.

- W przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może dochodzić do szczególnej kumulacji niekorzystnych czynników. Takim dzieciom często brakuje oficjalnych orzeczeń lekarskich i diagnoz, co jeszcze pogarsza możliwość objęcia tych dzieci odpowiednim wsparciem. Jednak na tyle, na ile to jest możliwe, należy poświęcić im szczególną uwagę w prowadzonych działaniach edukacyjnych, opiekuńczych i terapeutycznych.
- W obecnej sytuacji (i w przyszłości, której nie znamy) należy m.in. realizować działania związane z:
  - pozyskiwaniem informacji dotyczących dzieci z obszaru ryzyka zaburzeń rozwojowych, specjalnych potrzeb edukacyjnych (ich potrzeb, zainteresowań, wcześniejszego leczenia, mocnych stron itd.) oraz:
  - zabezpieczaniem podstawowych potrzeb tych dzieci, np. ich poczucia bezpieczeństwa.

- Działania z tych obszarów powinny być realizowane z wykorzystaniem wszystkich możliwych źródeł. W celu zdobycia informacji na temat dzieci należy sięgać zarówno do dokumentów (np. formalnych diagnoz), jak i do rozmów z rodzicami, opiekunami oraz innymi osobami znającymi dziecko. Ważne jest także korzystanie z obserwacji własnej, ale i z wyników obserwacji prowadzonych przez inne osoby (np. nauczycieli, personel niepedagogiczny). To samo dotyczy wsparcia – również powinno pochodzić z różnych źródeł (od profesjonalistów, ale także np. od osób posługujących się językiem ukraińskim, znających kulturę Ukrainy, wolontariuszy, rówieśników).

## 7. FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK

Największy ciężar związany z przyjęciem uczniów ukraińskich do szkół, włączeniem ich do klas spoczywa na nauczycielach i nauczycielkach. To od nich oczekujemy, że nawiążą pierwszy kontakt z uczniami, pomogą im się poczuć dobrze w szkole. Uważamy za oczywiste, że powinni szybko podnieść swoje kompetencje w zakresie pracy z klasą wielokulturową, przygotować się do prowadzenia lekcji w klasie, gdzie część uczniów nie posługuje się językiem polskim, wesprzeć budowanie relacji w klasie, oraz nawiązać relacje z rodzicami nowo przybyłych uczniów. Wreszcie zakładamy, że jeśli zaistnieje taka potrzeba, będą potrafili rozpoznać poważniejsze problemy związane ze zdrowiem psychicznym uczniów i uczennic i skierują ich do odpowiednich specjalistów.

- Dlatego kluczowe jest prowadzenie systematycznej diagnozy potrzeb zwiększania wiedzy i umiejętności nauczycieli/nauczycielek w zakresie radzenia sobie w pracy z klasą wielokulturową. Niezwykle istotne jest też badanie doświadczanych przez nich/nie obciążeń i poczucia radzenia sobie z nimi. Takie rozpoznanie może być przydatne do tworzenia odpowiedniego systemu wsparcia, np. opracowania adekwatnej zawartości szkoleń (która powinna być elastycznie dopasowywana do zmieniających się warunków) czy tworzenia innych mechanizmów wsparcia zawodowego (np. supervizja trudniejszych przypadków). W naszej diagnozie pierwsze dwa miejsca (pod względem trudności), z wyraźną przewagą nad pozostałymi aspektami, zajmują problemy z ocenianiem i klasyfikowaniem dzieci z Ukrainy oraz wyznaczanie celów edukacyjnych. W związku z tym należy poświęcić tym zagadnieniom większą uwagę w poszukiwaniu rozwiązań (np. metodycznych).
- **Niezbędne jest równoczesne monitorowanie obciążeń zawodowych doświadczanych przez nauczycieli/nauczycielki w nowej sytuacji. Klasa wielokulturowa nakłada wiele nowych obowiązków, które często funkcjonują jak stresory. Trzeba zatem uważać, by nie przeładowywać kadry dodatkowymi, sporadycznymi i przypadkowymi szkoleniami, a proponować przemyślane i sprawdzone cykle edukacyjne. Istotne jest także, by skupić się na innych elementach wsparcia (grupy wsparcia, supervizja, sieciowanie nauczycieli/nauczycielek z różnym doświadczeniem i stażem pracy w obszarze wielokulturowości, banki materiałów i sprawdzonych sposobów pracy na lekcjach wychowawczych i przedmiotowych, wsparcie w prowadzeniu partycypacyjnych procesów angażujących zarówno dzieci z Polski, jak i z Ukrainy).**

## 8. BUDOWANIE SZKOŁY I KLASY WIELOKULTUROWEJ

Chociaż nie wiadomo, ile jeszcze potrwa wojna w Ukrainie, pewne jest, że polska szkoła będzie z czasem stawać się coraz bardziej wielokulturowym środowiskiem i musi być gotowa na wyzwania z tym związane.

- Dlatego przy budowaniu zespołu klasowego warto zwracać uwagę na okoliczności związane z międzykulturowością. Wymaga to świadomego zainicjowania procesu wychowawczego rozpoczynającego się od integracji, poznania, wypracowania norm, ale też monitorowania postępów integracji i budowania wspólnoty na różnych etapach funkcjonowania klasy. Początkowo będzie to ułatwienie procesu komunikacji w obcych/ nowych językach i zadbanie o zapoznanie się jeden na jeden i w całej wspólnotie. Następnie istotne będzie wspieranie umiejętności współpracy w nowych, kul-

tutowo zróżnicowanych grupach. Kolejnym ważnym tematem jest świadomość potencjalnych źródeł konfliktów oraz praca z nimi / interwencja, jeśli będzie potrzebna. Ważne jest także wspieranie umiejętności patrzenia na sytuację współpracy w różnorodnej klasie z metapoziumu i zrozumienie wyzwań, ale i potencjałów takich zespołów (w szkole, a także szerzej w pracy czy społeczeństwie). Uczniowie i uczennice na drodze przejścia przez proces obcowania w międzykulturowej wspólnocie powinni także je dostrzegać. Wszystkim powyższym kwestiom mogą służyć odpowiednio dobrane, czasem nawet drobne, oddziaływania wychowawczo-pedagogiczne. Kadra szkół powinna dostać wsparcie w postaci wskazówek, jakie działania prowadzić.

- Biorąc pod uwagę trudności w codziennym funkcjonowaniu klasy, do której dołączyły dzieci z innych krajów, warto jak najszybciej przeprowadzić lekcję / cykl lekcji wychowawczych, służących opracowaniu zestawu norm, które będą regulować sposób pracy w konkretnej klasie. Powinny one obejmować zasady funkcjonowania w czasie lekcji (np. sygnalizowanie chęci zabrania głosu, zgłoszenie braku zadania), jak i standardów zachowania w grupie rówieśniczej (np. sposób zwracania się do siebie, sposoby rozwiązywania konfliktów, metody wspierania siebie nawzajem). Zasady wypracowane w taki sposób powinny być jasne i zrozumiałe dla wszystkich uczniów i uczennic i przyjęte w drodze klasowego konsensusu. Włączenie wszystkich uczniów w pracę nad klasowymi regułami pomoże wzajemnie poznać swoje systemy i wybrać zasady, które najlepiej odpowiadają potrzebom konkretnej grupy uczniów i uczennic. Rolą nauczyciela/nauczycielki jest rozpoznanie różnic w zasadach proponowanych przez uczniów polskich i ukraińskich i upewnienie się, że nowe zasady są akceptowane i rozumiane przez wszystkich uczniów i wszystkie uczennice.
- **Podzielone zdania nauczycieli na temat tego, czy uczniowie są gotowi dzielić się swoją kulturą lub informacjami o Ukrainie, mogą wynikać z tego, że pojawia się duża rozbieżność w tej kwestii wśród uczniów i uczennic z Ukrainy, a nawet ich rodziców.** Część z nich taką gotowość ma, ale wielu może nie mieć ochoty, potrzeby albo odwagi, by wracać myślami do kraju pochodzenia i/ lub opowiadać o nim innym w klasie czy szkole. Tworzenie przestrzeni na tego typu aktywność uczniów i uczennic wymaga więc bacznej obserwacji i ostrożności. Przywoływanie przez dzieci i młodzież informacji o własnym kraju, mieście, rodzinnym domu może być wysoce traumatyczne poprzez rozbudzanie bolesnych wspomnień i przyczynianie się do zwiększenia stresu pourazowego. Zdecydowanie niewskazane jest też organizowanie tego typu rozmów w konwencji prezentacji nowego ucznia/nowej uczennicy przed całą klasą. Zgodnie z badaniami, podtrzymywanie tożsamości pierwotnej to ważny czynnik chroniący i wspomagający adaptację. Dlatego jeśli dziecko jest gotowe i chętne, by prezentować tego typu informacje, można mu to umożliwić. Ważne, by na świeżo nie musiało wracać do swoich doświadczeń wojennych, by nie było wbrew własnej woli angażowane do tłumaczenia zawiłości politycznych. Ograniczanie prezentacji tożsamości nowego ucznia/nowej uczennicy jedynie do kwestii narodowościowych, może utwierdzić go/ją w roli ambasadora/ambasadorki całego narodu, a to z kolei może wzbudzać nawet nacjonalistyczne postawy (co nie jest społecznie pożądanym stanem). Bardziej pedagogiczna jest włączająca postawa – wszystkie dzieci opowiadają nie o „swojej” kulturze, a o domowych obyczajach. Innymi słowy, wszystkie osoby, nie tylko wybrane, opowiadają o doświadczeniach z tu i teraz, nietraumatyzujących.
- Decyzja, czy dziecko ma opowiadać, komu i w jakich okolicznościach o swoim kraju, powinna być poprzedzona bardzo dokładną obserwacją stanu ucznia/uczennicy i uzgodniona z jego rodziną (rodzice mogą podjąć różne decyzje na temat procesu akulturacji ich rodziny/dzieci – niektórzy będą chcieli zachować jak najwięcej odrębności, a niektórzy będą chcieli się jak najszybciej upodobić, nie odróżniać, zasymilować. Takie decyzje z poziomu rodziny bardzo dobrze widać na przykładzie rodzin wietnamskich funkcjonujących w Polsce od lat – nigdy nie można założyć z góry czy poszczególni członkowie rodziny (w tym dzieci) będą chcieli opowiadać o swoim kraju czy bardziej się upodabniać. Warto, by kadra szkolna tworzyła warunki i przestrzeń na swobodę w podejmowaniu decyzji w tym temacie.

- Barani K. (2006). Poczucie umiejscowienia kontroli a styl adaptacji w pierwszej klasie gimnazjum. „Psychologia rozwojowa”, 11 (3), (123–133).
- Białek K. (red.) (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: [http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc\\_w\\_szkole+1.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc_w_szkole+1.pdf) (20.08.2022).
- El-Khodary B., Samara M. (2020). The relationship between multiple exposures to violence and war trauma, and mental health and behavioural problems among Palestinian children and adolescents. „European Child and Adolescent Psychiatry”, 29, 719–731, <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01376-8>
- Fel S., Jure, K., Lenart-Kłoś K. (2022). Relationship between Socio-Demographic Factors and Posttraumatic Stress Disorder: A Cross Sectional Study among Civilian Participants' Hostilities in Ukraine, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 19 (5), <https://doi.org/10.3390/ijerph19052720>
- Friedman I.A. (2004). Organizational expectations of the novice teachers. „Social Psychology of Education”, 7, 435–461, <https://doi.org/10.1007/s11218-004-3639-1>.
- Grzelak S. (2020). *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej?*, Warszawa: Instytut Psychoprophylaktyki Zintegrowanej.
- Grzybowski P. (2020). Świadkowie i sąsiedzi. Ku nowym kategoriom pojęciowym oraz perspektywom praktyki w edukacji międzykulturowej, w: Ogródko-Mazur E., Błachut G., Piechaczek-Ogierman G. (red.). *Poznanie kultur : ku edukacji antropologicznej i międzykulturowej*, Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Hamama L., Ronen T., Shachar K., Rosenbaum M. (2013). Links Between Stress, Positive and Negative Affect, and Life Satisfaction Among Teachers in Special Education Schools. „Journal of Happiness Studies”, 14 (3), 731–751, <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9352-4>.
- James R.K., Gilliland B.E. (2006). *Strategie interwencji kryzysowej*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA.
- Kata G. (2016). *Wolontariat młodzieżowy jako szansa samoaktualizacji*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Lutterbach S., Beelmann A. (2021). How Refugees' Stereotypes Toward Host Society Members Predict Acculturation Orientations: The Role of Perceived Discrimination. „Frontiers in Psychology”, 12:612427, 99–115, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612427>.
- Lewowicki T. (2017). Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (7).
- Mawhinney L. (2008). Laugh so you don't cry: teachers combating isolation in schools through humour and social support, „Ethnography and Education”, 3 (2), 195–209, DOI: 10.1080/17457820802062466.
- Oppedal B., Özer S., Selçuk R. (2018) Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps, „Vulnerable Children and Youth Studies”, 13:1, 46–59, <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372653>.
- Nikitorowicz J. (2015). Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?, „Pogranicze. Studia Społeczne”, XXV, 25–40.
- Pisaruk A.V., Shatilo V.B., Koshel N.M., Chyzhova V.P., Pisaruk L.V., Ivanov S.G. (2022). Posttraumatic stress disorder: online poll of people who experienced war stress in Ukraine in 2022, „Ageing and longevity”, 3 (2), 57–62, <https://doi.org/10.47855/jal9020-2022-2>.
- Plichta P. (2015). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: ATUT.
- Poleszak W., Kata G. (2022). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka w radzeniu sobie z pandemią Covid-19 w środowisku młodzieży szkolnej. Artykuł w druku.



- Pyżalski J. (2020). Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej, w: Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (red.). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20 (2), 92–115.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski J., Merecz D. (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Impuls: Kraków.
- Shen Y. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. „Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress”, 25 (2), 129–138, <https://doi.org/10.1002/smi.1229>.
- Shoshani A., Kor A. (2021). The mental health effects of the COVID-19 pandemic on children and adolescents: Risk and protective factors, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication, <https://doi.org/10.1037/tra0001188>.
- Skiba E. (2011). Grupa wsparcia rodziców, w: Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M. (red.). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, WCIeS, pobrane z: [https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa\\_biblioteka\\_przedszkole\\_praca\\_z\\_uczniem\\_cudzoziemskim.pdf](https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_praca_z_uczniem_cudzoziemskim.pdf) (18.08.2022).
- Thabet A.A.M., Vostanis P. (1999), Post-traumatic Stress Reactions in Children of War. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 40: 385–391, <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00456>.
- 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).
- Ward C., Bochner S., Furnham A. (2005). *The Psychology of Culture Shock*. Philadelphia: Taylor & Francis e-Library.
- Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M. (2011). Edukacja dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących. Przykład rozwiązania systemowego z Walii, w: Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M. (red.). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, WCIeS, pobrane z: [https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa\\_biblioteka\\_przedszkole\\_praca\\_z\\_uczniem\\_cudzoziemskim.pdf](https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_praca_z_uczniem_cudzoziemskim.pdf) (18.08.2022).
- Westling D. L., Herzog M. J., Cooper-Duffy K., Prohn K., Ray M. (2006). The Teacher Support Program: A Proposed Resource for the Special Education Profession and an Initial Validation. „Remedial and Special Education”, 27 (3), 136–147, <https://doi.org/10.1177/07419325060270030201>.
- Wypych M., Bilewicz M. (2022). Psychological toll of hate speech: The role of acculturation stress in the effects of exposure to ethnic slurs on mental health among Ukrainian immigrants in Poland. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication, <https://doi.org/10.1037/cdp0000522>.
- Zasuńska M. (2011). Przekazywanie informacji rodzicom i uczniowi, w: Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M. (red.). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, WCIeS, pobrane z: [https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa\\_biblioteka\\_przedszkole\\_praca\\_z\\_uczniem\\_cudzoziemskim.pdf](https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_praca_z_uczniem_cudzoziemskim.pdf) (18.08.2022).
- Zivcic I. (1993). Emotional Reactions of Children to War Stress in Croatia „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, 34 (4), 709–713. <https://doi.org/10.1097/00004583-199307000-00002>.

ISBN 978-83-950024-8-9

