Katarzyna Stankiewicz
Anna Żurek

Projekt SzkoUA

jako odpowiedź na wyzwania w zakresie edukacji dzieci uchodźczych z Ukrainy w Polsce

RAPORT Z BADAŃ

Katarzyna Stankiewicz
Anna Żurek

Projekt SzkoUA

jako odpowiedź na wyzwania w zakresie edukacji dzieci uchodźczych z Ukrainy w Polsce

RAPORT Z BADAŃ

Warszawa 2025

Konsultacje merytoryczne
Sylwia Jaskuła-Korporowicz
Ewa Pogorzała

Korekta językowa
Katarzyna Koza

Projekt okładki, skład i łamanie
Katarzyna Koza

Wydanie
Klub Inteligencji Katolickiej
Warszawa 2025

ISBN 978-83-943103-5-6

Save the Children

kik WARSZAWA
KLUB INTELIGENCJI KATOLICKIEJ

Wszystkie fotografie zamieszczone w raporcie pochodzą z zasobów Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej - SzkoUA .

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 5
Streszczenie 7
Najważniejsze wnioski 9

1. Sytuacja dziecka z doświadczeniem uchodźstwa 10

Różne typy doświadczenia migracyjnego 10
Potrzeby dziecka z doświadczeniem uchodźstwa 12
Dziecko z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy - przegląd badań 17

2. Między integracją, asymilacją a separacją 25

Strategie adaptacyjne w kontekście modeli kształcenia dzieci... 25
Migracja z Ukrainy do Polski - aspekty językowe i kulturowe integracji 29
W kierunku wielojęzyczności 32

3. Metodologia badań 33

Przedmiot, cel i problemy badawcze 33
Metodyka badań 34
Próba badawcza i przebieg badań 34
Etyka 35

4. SzkoUA w świetle badań 37

SzkoUA od powstania do chwili obecnej 37
Misja szkoły w opiniach kadry zarządzającej 39
Wsparcie psychologiczne w SzkoUA 41
Edukacja - wyzwania i realizacja procesu 46
Integracja - między zachowaniem tożsamości a włączeniem... 49

Rekomendacje 54
Podsumowanie 56
Przypisy 58
Bibliografia 59
Kody wywiadów 62

”

W praktyce to po prostu szkoła, bo są codzienne lekcje, są uczniowie, są nauczyciele profesjonaliści, z dużym doświadczeniem. Mamy klasy, mamy zajęcia, plan lekcji... Natomiast to nie jest taka „normalna” szkoła, to jest szkoła dla uchodźców, bardzo specyficzna, jakby szyta na miarę właśnie...

WPROWADZENIE

Migracje, w tym uchodźstwo, stanowią jedno z najważniejszych wyzwań społecznych naszych czasów, na które warto patrzeć również z perspektywy jednostki. Doświadczenie uchodźstwa wydaje się szczególnie trudne w przypadku dzieci i młodzieży, zmuszonych do mierzenia się nie tylko z trudnościami typowymi dla wieku rozwojowego, ale także z koniecznością adaptacji do nowej rzeczywistości oraz skutkami stresu, niepewności, a niekiedy i traumy. Ich sytuacja wymaga uelastycznienia systemów edukacyjnych oraz tworzenia narzędzi umożliwiających reagowanie na zróżnicowane potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, a w przypadku migracji przymusowych – także na sytuacje kryzysowe.

W kontekście uchodźstwa szczególnego znaczenia nabiera analiza konkretnych rozwiązań edukacyjnych, takich jak model dualny edukacji realizowany w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej – SzkoUA. Został on stworzony z myślą o dzieciach i młodzieży z Ukrainy, które znalazły się w Polsce w wyniku wojny. Przeprowadzone badanie funkcjonowania SzkoUA pozwala lepiej zrozumieć, jak dana placówka może odpowiadać na potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym, a tym samym wspierać ich rozwój w nowym kraju. Analiza wyników badań ukazuje nowatorskie podejście, które wykracza poza obowiązujące modele integracji i separacji, ograniczone do realizacji polskiej podstawy programowej w nauczaniu obcokrajowców, i tworzy przestrzeń dla szerszego modelu dualnego, otwartego na perspektywę dwujęzyczną i dwukulturową.

SzkoUA, którą należy traktować jako eksperymentalny projekt edukacyjny, dynamicznie rozwijany w odpowiedzi na coraz to nowe wyzwania, łączy elementy dwóch systemów edukacyjnych, polskiego i ukraińskiego. Model dualny edukacji wdrażany w szkole pozwala zaoferować uczniom i uczennicom uchodźczym z Ukrainy nie tylko warunki do rozwoju intelektualnego, ale także wsparcie psychologiczne i społeczne – szczególnie w zakresie integracji.

Raport rozpoczyna się częścią teoretyczną, złożoną z dwóch rozdziałów. W pierwszym z nich omówiono różne typy doświadczenia migracyjnego w odniesieniu do uchodźstwa. Omówiono również potrzeby wynikające z tego typu doświadczeń, szczególnie w obszarze edukacji. Następnie przeprowadzono analizę

dostępnych raportów dotyczących funkcjonowania dzieci ukraińskich w polskiej szkole i poza nią. W kolejnym rozdziale skupiono się na teorii integracji, asymilacji i separacji. Opisane zostały w nim strategie adaptacyjne, modele edukacji dzieci z doświadczeniem migracji, jak również kwestie językowe i kulturowe. Część rozdziału poświęcona została wielojęzyczności, ujmowanej w kontekście migracji z Ukrainy do Polski.

W dalszej części opracowania przedstawiono metodologię badań własnych ze szczególnym uwzględnieniem kwestii etycznych. Najważniejszą część raportu stanowi analiza wyników badań, w której omówiono na wstępie genezę i rozwój Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej oraz misję tej placówki z perspektywy kadry zarządzającej. Wiele miejsca poświęcono tematowi wsparcia psychologicznego, które stanowi istotny obszar funkcjonowania szkoły. Następnie zaprezentowano specyfikę edukacji w SzkoUA – zwrócono uwagę na wyzwania związane z łączeniem dwóch systemów edukacyjnych, zajęcia dualne oraz lekcje języka polskiego jako drugiego. Analizę zamyka fragment poświęcony działaniom na rzecz integracji społecznej, w którym uwzględniono rozwijanie ukraińskiej tożsamości narodowej uczniów i uczennic. W części analitycznej autorki przytoczyły liczne cytaty z wywiadów z nauczycielami, uczniami i rodzicami, dając czytelnikowi wgląd w realne doświadczenia wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Rozważania zamknięto rekomendacjami dotyczącymi funkcjonowania SzkoUA.

Tego typu opracowanie, ugruntowane w teorii przedmiotu oraz analizie dostępnych raportów i wzbogacone wynikami badań empirycznych, przedstawia Warszawską Szkołę Ukraińską – SzkoUA jako innowacyjną odpowiedź na wyzwania edukacyjne związane z masowym napływem dzieci uchodźczych z Ukrainy do Polski w wyniku rosyjskiej agresji w 2022 r. Raport ten może być traktowany jako punkt wyjścia do refleksji nad modelowymi rozwiązaniami w zakresie wsparcia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, zwłaszcza migracji o charakterze przymusowym i w sytuacji kryzysowej.

Katarzyna Stankiewicz
Anna Żurek

Warszawa, 30 czerwca 2025 r.

STRESZCZENIE

Raport przedstawia Warszawską Szkołę Ukraińską - SzkoUA jako innowacyjny projekt edukacyjny dla dzieci uchodźczych z Ukrainy, stworzony w odpowiedzi na masowy napływ uczniów ukraińskich do Polski po agresji Rosji na Ukrainę w 2022 r. Szkoła oferuje tzw. model dualny edukacji łączący elementy polskiego i ukraińskiego systemu kształcenia, zapewniający zintegrowane wsparcie edukacyjne, psychologiczne oraz społeczne dla uczniów i uczennic.

Raport składa się z trzech części - teoretycznej, metodologicznej i badawczej, zawierającej przedstawienie wyników badań empirycznych przeprowadzonych w SzkoUA w roku szkolnym 2024/2025, jak również rekomendacje dotyczące optymalizacji praktyki edukacyjnej w placówce.

W części teoretycznej autorki, na podstawie przeglądu literatury, opisują najważniejsze wyzwania i potrzeby dzieci uchodźczych, które często mierzą się ze stresem, traumą i barierami językowymi. Podkreślono różnice w sytuacji uczniów i uczennic migrantów ekonomicznych i uchodźców, zwłaszcza potrzebę kompleksowej opieki psychologicznej i elastycznych rozwiązań edukacyjnych dla dzieci z doświadczeniem uchodźstwa.

Raport prezentuje również mechanizmy i modele integracji edukacyjnej w polskim systemie, wskazując na jego ograniczenia, jak np. izolacja uczniów w oddziałach przygotowawczych, brak wystarczającego wsparcia specjalistycznego dostosowanego do potrzeb dzieci uchodźczych oraz bariery językowe i kulturowe utrudniające realną integrację. Podkreślono konieczność równoczesnego rozwijania kompetencji uczniów i uczennic w zakresie języka polskiego jako drugiego, z uwzględnieniem polskiego języka edukacji szkolnej, z kształceniem w zakresie języka ukraińskiego traktowanego jako podstawa zachowania tożsamości kulturowej. Wskazano również, że efektywna integracja nieuwzględniająca poszanowania tożsamości narodowej oraz kultury i tradycji kraju pochodzenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji nie jest możliwa.

Autorki raportu zaznaczają ponadto, odwołując się do badań i literatury naukowej, że szkoła powinna być w pierwszej kolejności miejscem zapewniającym dzieciom poczucie bezpieczeństwa, również emocjonalnego,

a podejście kadry do uczniów powinno uwzględniać ich indywidualne potrzeby emocjonalne, społeczne i edukacyjne.

W **części badawczej** raportu przedstawiono główne wnioski z badań jakościowych przeprowadzonych w SzkoUA, które objęły analizę danych zastanych, indywidualne wywiady pogłębione, badania fokusowe oraz obserwacje praktyk edukacyjnych. Badania pozwoliły na oddanie głosu wszystkim podmiotom zaangażowanym w procesie edukacji, jak kadra zarządzająca, nauczycielki, panie psycholog, rodzice oraz dzieci i młodzież. O opinie zapytano również zewnętrznych ekspertów i ekspertki.

Zdaniem kadry zarządzającej misją szkoły jest zapewnienie uczniom i uczennicom bezpiecznego środowiska, pielęgnowanie ukraińskiej tożsamości narodowej oraz ułatwianie integracji z polskim społeczeństwem w duchu otwartości i tolerancji. Podstawą integracji jest znajomość języka polskiego. SzkoUA oferuje autorski program nauczania, integrujący oba systemy edukacyjne, w tym intensywną naukę języka polskiego jako drugiego i polskiego języka szkolnej edukacji. W ramach modelu dualnego edukacji dzieci z doświadczeniem uchodźczym kluczowe są tzw. lekcje dualne prowadzone wspólnie przez ukraińskiego nauczyciela przedmiotowego i nauczyciela języka polskiego jako drugiego/obcego.

Wsparcie psychologiczne jest integralną częścią pracy SzkoUA, dostosowaną do specyficznych potrzeb dzieci uchodźczych i ich rodzin. Zespół psychologiczny przy znaczącej pomocy nauczycielek pomaga dzieciom radzić sobie ze stresem, traumą wojenną, trudnościami adaptacyjnymi oraz codziennymi wyzwaniami związanymi z zarządzaniem emocjami. Cała kadra SzkoUA aktywnie wspiera uczniów i uczennice, budując bezpieczne i wspierające środowisko rozwoju. Nauczyciele rozumieją potrzeby emocjonalne uczniów, ponieważ w większości również doświadczyli uchodźstwa.

Szkoła działa ponadto na rzecz integracji społecznej uczniów i uczennic ze społeczeństwem polskim, organizując wyjazdy, warsztaty i gry integracyjne z udziałem polskich rówieśników i rówieśniczek. Dzieci poznają również polską historię i kulturę, zwiedzają Warszawę i inne miejsca w Polsce. Jednocześnie w SzkoUA prowadzone są działania pozwalające na pielęgnowanie ukraińskiej tożsamości uczniów.

Najważniejsze **wyzwania na przyszłość** to dalsze rozwijanie pracy edukacyjnej w dwóch systemach kształcenia, różnorodność potrzeb uczniów, brak stabilnych form zatrudnienia nauczycieli oraz ograniczone możliwości pełnej integracji dzieci z polską społecznością ze względu na bariery systemowe i społeczne. SzkoUA postrzegana jest jednak jako dynamiczny, elastyczny i innowacyjny projekt edukacyjny, który łączy rozwój tożsamości ukraińskiej uczniów z aktywnym przygotowaniem do życia w Polsce i w społeczeństwie europejskim. Wypracowany na jej potrzeby model edukacji dualnej może być podstawą do planowania i organizowania kształcenia dzieci z doświadczeniem uchodźstwa niezależnie od kraju pochodzenia, również poza granicami Polski.

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI

PROJEKT SZKOUA

Warszawska Szkoła Ukraińska - SzkoUa jest **dynamicznym projektem edukacyjnym**, łączącym edukację, wsparcie psychologiczne uczniów i uczennic oraz rozwój ich wielowymiarowej, otwartej tożsamości.

Model dualny funkcjonujący w SzkoUA, łączący **dwie podstawy** programowe - polską i ukraińską, umożliwia uczniom i uczennicom **swobodny wybory** dalszej ścieżki edukacyjnej, zarówno w systemie polskim, jak i ukraińskim.

Lekcje dualne prowadzone przez ukraińskich nauczycieli wraz z nauczycielami języka polskiego jako obcego/drugiego skutecznie pomagają w opanowywaniu języka polskiego i polskiego języka szkolnej edukacji, ułatwiając ewentualne przejście do polskiego systemu edukacji.

SzkoUA pielęgnuje **ukraińską tożsamość** narodową, dbając o język, tradycje oraz symbole, jednocześnie wspierając **integrację** uczniów i uczennic z polskim społeczeństwem i poznanie przez nich **polskich tradycji oraz kultury**.

Integracja ze społeczeństwem polskim jest wspierana przez **naukę języka** i aktywności kulturowe, jednak istnieją w tym obszarze pewne bariery systemowe i społeczne.

Kompleksowe wsparcie psychologiczne jest odpowiedzią na specyficzne potrzeby dzieci doświadczonych stresem, stratą oraz traumą wojenną i uchodźczą.

SzkoUA stanowi **bezpieczne środowisko** dla uczniów i uczennic, zarówno tych, którzy są w trudnej sytuacji emocjonalnej ze względu na doświadczenie uchodźstwa, jak również tych, którzy doświadczyli wykluczenia lub przemocy w polskich szkołach.

Zachowanie tożsamości ukraińskiej jest fundamentem działań szkoły i stanowi przeciwwagę dla asymilacji, promując **otwartość i wielojęzyczność** oraz **tożsamość europejską** uczniów i uczennic.

1

SYTUACJA DZIECKA Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA

Ta część raportu koncentruje się na sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji, ze szczególnym uwzględnieniem uchodźców. Omówione zostały w niej typy doświadczeń migracyjnych, wpływających na adaptację uczniów i uczennic w nowym środowisku. Przedstawiono także potrzeby edukacyjne, emocjonalne, językowe oraz społeczne tych dzieci, w tym formy wsparcia. Zaprezentowano modele edukacji uczniów z doświadczeniem migracji, funkcjonujące w polskim systemie oświaty. W ostatnim podrozdziale opisano sytuację dzieci z Ukrainy, które przybyły do Polski na skutek konfliktu zbrojnego.

RÓŻNE TYPY DOŚWIADCZENIA MIGRACYJNEGO

W krajach Unii Europejskiej, w tym Polsce, do szkół uczęszcza coraz więcej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Stanowią oni wewnętrznie zróżnicowaną grupę, m.in. pod względem kraju pochodzenia, języka ojczystego, potrzeb edukacyjnych i motywacji do uczenia się. Na ich sytuację edukacyjną wpływają czynniki takie jak: przyczyna opuszczenia dotychczasowego miejsca zamieszkania, stosunek do kraju osiedlenia czy kapitał społeczny i kulturowy rodziców (Błeszyńska 2010). W sytuacji tych dzieci czy tej młodzieży istotne są także wcześniejsze doświadczenia szkolne – zarówno te pozytywne, jak i negatywne – oraz dostępność wsparcia instytucjonalnego w nowym środowisku.

Do uczniów z doświadczeniem migracji można zaliczyć m.in.:

- dzieci migrantów zarobkowych,
- dzieci uchodźcze,
- dzieci z rodzin wielokulturowych lub należące do mniejszości narodowych i etnicznych,
- dzieci reemigrantów.

Typ doświadczenia migracyjnego określa przyczynę znalezienia się dziecka w innym kraju, a często także wpływa na jego szanse rozwojowe, dostęp do wsparcia edukacyjnego oraz sposób codziennego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Przekłada się to na poziom stresu adaptacyjnego, styl przystosowywania się do nowych warunków oraz tempo nabywania kompetencji językowych i społecznych.

W wielu przypadkach doświadczenie tego typu ściśle wiąże się również z sytuacją materialną i społeczną całej rodziny (Miodunka 2010), co może zarówno ułatwiać, jak i utrudniać integrację dziecka w nowym środowisku edukacyjnym.

Przed lutym 2022 r. dominującą w Polsce grupą uczniów z doświadczeniem migracji były dzieci z rodzin migrantów zarobkowych z Ukrainy. Może się wydawać, że przygotowało to polski system edukacji do pracy z ukraińskimi uczniami. Okazuje się jednak, że różnice między funkcjonowaniem szkolnym oraz potrzebami dwóch grup - dzieci z rodzin migrantów zarobkowych oraz uchodźczych z Ukrainy - są jednak spore. Pokrywają się natomiast wyzwania, które są uwarunkowane zmianą miejsca zamieszkania, językiem oraz kulturą kraju pochodzenia. Tabela 1. porównuje sytuację edukacyjną uczniów i uczennic obu grup, ze szczególnym uwzględnieniem trudności oraz czynników wpływających na ich funkcjonowanie w szkole.

Tabela 1. Funkcjonowanie uczniów z rodzin migrantów zarobkowych i uchodźczych w szkole

DZIECI (Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI)	
imigrantów zarobkowych	uchodźcze
PODOBIEŃSTWA	
niewystarczająca znajomość języka polskiego lub jej brak	
nowe, nieznane środowisko społeczno-kulturowe	
różnice programowe	
różnice kulturowe	
niepewność i stres	
RÓŻNICE	
świadoma decyzja o wyjeździe	imigracja przymusowa
pozytywna motywacja	motywacja „ucieczkowa”
przygotowanie do wyjazdu	brak przygotowania do wyjazdu
określone ramy czasowe pobytu w obcym kraju	tymczasowość pobytu
zabezpieczone warunki bytowe	trudne warunki bytowe
możliwość powrotu do kraju	brak możliwości powrotu do kraju w najbliższym czasie
sytuacja neutralna emocjonalnie	sytuacja trudna emocjonalnie, możliwe doświadczenie traumy

Źródło: Stankiewicz, Żurek 2022: 2.

Zrozumienie różnic między doświadczeniami dziecka migranta ekonomicznego i dziecka uchodźczego jest znaczące dla polityki oświatowej, a także dla tworzenia programów wsparcia czy przygotowywania nauczycieli. O ile dla uczniów pierwszej grupy ważne jest rozwijanie kompetencji językowych i integracja społeczna, o tyle dla dzieci uchodźczych przede wszystkim istotne będą kompleksowa opieka psychologiczna i pedagogiczna oraz elastyczne rozwiązania organizacyjne (np. indywidualny tryb nauczania, dodatkowe zajęcia z języka kraju osiedlenia czy zajęcia wyrównawcze, współpraca z rodzicami i asystentami kulturowymi).

Migracja zarobkowa rodziców jest zazwyczaj działaniem planowanym i świadomie podejmowanym, a jej celem ma być poprawa warunków życia całej rodziny. W przypadku dzieci migrantów ekonomicznych ich sytuacja życiowa charakteryzuje się często względną stabilnością: rodziny są przygotowane do zmiany miejsca zamieszkania, migracja poprzedzona jest odpowiednimi działaniami organizacyjnymi i emocjonalnym oswojeniem się z decyzją, a powód wyjazdu ma charakter pragmatyczny. Trudności adaptacyjne tej grupy uczniów i uczennic są zwykle mniej intensywne i wynikają głównie z różnic programowych, barier językowych i kulturowych, rzadziej z traumatycznych doświadczeń.

W przeciwieństwie do migracji ekonomicznej, uchodźstwo jest migracją przymusową,

wynikającą z zagrożenia życia czy zdrowia lub ograniczenia wolności w kraju pochodzenia. Rodziny uchodźcze często nie mają innego wyjścia, jak nagle opuścić dom – zwykle bez planu i zasobów materialnych, społecznych czy językowych, które ułatwiłyby szybsze i skuteczniejsze zakorzenienie się w nowym miejscu. Dziecko uchodźcze doświadcza w takiej sytuacji niejednokrotnie wielu traumatycznych przeżyć, takich jak: konieczność ucieczki, śmierć bliskich, separacja z rodziną, pobyt w ośrodkach recepcyjnych. Utrata domu, środowiska rówieśniczego i szkolnego skutkuje znacznym obciążeniem emocjonalnym i poznawczym, które wpływa na funkcjonowanie w nowym kraju. Zaburzenia lękowe, problemy ze snem, nieufność wobec dorosłych czy trudności z koncentracją to jedne z powszechniejszych skutków stresu pourazowego u uczniów uchodźczych. Dodatkowym czynnikiem różnicującym sytuację dzieci uchodźczych od dzieci z rodzin migrantów zarobkowych jest niepewność prawna ich pobytu, trudności w dostępie do usług (np. brak opieki psychologicznej, diagnozy pedagogicznej) oraz niemożność pełnego uczestnictwa w systemie edukacyjnym – wiele dzieci pozostaje poza systemem szkolnym lub funkcjonuje w nim tylko częściowo (np. nauka zdalna w systemie ukraińskim).

POTRZEBY DZIECKA Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA

Różnice w historii migracji, przyczynach przyjazdu do innego kraju oraz sytuacji rodzinnej sprawiają, że potrzeby poszczególnych grup uczniów są niejednorodne. W przypadku dzieci migrantów zarobkowych proces wejścia do nowej szkoły bywa zazwyczaj zaplanowany i wspierany przez rodzinę. Uczniowie ci często dysponują podstawowymi kompetencjami językowymi oraz znają realia edukacyjne danego kraju. Mimo to zmagają się z wyzwaniami

adaptacyjnymi, głównie w zakresie nieznajomości na odpowiednim poziomie języka kraju osiedlenia i konieczności dostosowania się do obowiązującego programu nauczania.

Specyficzną grupę stanowią dzieci reemigranckie, powracające do kraju pochodzenia po dłuższym pobycie za granicą. Choć formalnie posiadają obywatelstwo danego państwa i z zasady deklarują identyfikację z krajem przodków, w praktyce mogą mieć ograniczoną znajomość języka rodzimego w jego odmianie szkolnej oraz trudności w dostosowaniu się do norm oraz oczekiwań obowiązujących w danym systemie edukacji.

Dzieci z doświadczeniem uchodźstwa stanowią szczególną grupę wśród uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Ich sytuacja edukacyjna jest uwarunkowana traumą wynikającą z przymusowego (często nagłego) opuszczenia kraju, rozłąki z bliskimi, brakiem życiowej stabilizacji oraz niepewności co do przyszłości. Ponadto, z racji wieku, przeżywają one doświadczenie uchodźstwa w odmienny sposób niż osoby dorosłe. Te doświadczenia wpływają na ich rozwój emocjonalny, społeczny i edukacyjny. Dzieci te mogą mieć trudności z adaptacją do nowego środowiska, co może prowadzić do problemów z nauką i integracją społeczną. Z tego powodu potrzeby uczniów tej grupy są wielowymiarowe – najważniejsze z nich to wsparcie psychologiczne i emocjonalne, a także funkcjonowanie w warunkach sprzyjających nauce oraz integracji ze społecznością szkolną. Same dzieci często pozbawione są wystarczających zasobów emocjonalnych, społecznych i edukacyjnych, które umożliwiłyby im łagodniejsze przejście przez proces adaptacji.

Potrzeby natury psychologicznej

Dzieci z doświadczeniem uchodźstwa mierzą się z wieloma trudnościami emocjonalnymi i psychicznymi, które wynikają m.in. z przymusowej migracji, utraty bliskich oraz braku stabilizacji. Wspieranie ich dobrostanu wymaga rozpoznania i zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych, takich jak:

- potrzeba bezpieczeństwa w szkole i poza nią,
- potrzeba kontaktu z bliskimi, którzy zostali w Ukrainie,
- potrzeba wsparcia w radzeniu sobie z traumą,
- potrzeba zrozumienia i akceptacji,
- potrzeba równowagi emocjonalnej,
- potrzeba motywacji i poczucia sensu do nauki,
- potrzeba ochrony przed przeciążeniem wynikającym z równoczesnej nauki w polskim i ukraińskim systemie edukacyjnym.

Dzieci uchodźcze często doświadczają objawów stresu pourazowego, trudności z koncentracją, problemów z zachowaniem oraz obniżonej motywacji do nauki. Dlatego tak ważne jest, aby środowisko edukacyjne nie tylko wspierało ich rozwój poznawczy, ale by również tworzyło bezpieczną przestrzeń dla ich uczuć, doświadczeń i potrzeb emocjonalnych.

Potrzeby społeczne i kulturowe

Proces integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa w nowym środowisku szkolnym wiąże się również z wieloma wyzwaniami, które wymagają świadomego i wielopłaszczyznowego wsparcia. Aby umożliwić dzieciom pełne uczestnictwo w życiu szkolnym i społecznym, konieczne jest stworzenie warunków sprzyjających budowaniu relacji, rozumieniu lokalnych norm społecznych oraz pielęgnowaniu własnej tożsamości kulturowej.

Najważniejsze potrzeby społeczno-kulturowe to:

- wsparcie w procesie adaptacji do nowego środowiska edukacyjnego,
- pomoc w rozumieniu i przyswajaniu obowiązujących norm społecznych,
- tworzenie przestrzeni do budowania relacji z rówieśnikami,
- podejmowanie działań przeciwdziałających wykluczeniu i izolacji społecznej,
- wzmocnienie i pielęgnowanie tożsamości kulturowej oraz języka ojczystego.

Dzieci uchodźcze często funkcjonują „pomiędzy światami" - pomiędzy kulturą kraju pochodzenia a kulturą kraju przyjmującego. Dlatego tak ważne jest, aby szkoła i otoczenie społeczne wspierały je w zachowaniu i rozwijaniu własnej tożsamości narodowej oraz języka ojczystego, jednocześnie ułatwiając im integrację z nowym środowiskiem. Brak wsparcia w zakresie pielęgnowania tożsamości i języka ojczystego może z czasem pogłębiać ich kryzys tożsamości i prowadzić do separacji.

Potrzeby edukacyjne

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźstwa napotykają wiele wyzwań edukacyjnych, wynikających z przerwanego lub ograniczonego dostępu do systemu oświaty, różnic programowych oraz barier językowych i kulturowych. Brak znajomości języka kraju osiedlenia utrudnia nie tylko przyswajanie wiedzy, ale także codzienną komunikację w środowisku szkolnym. Dodatkowym wyzwaniem jest konieczność uzupełnienia różnic programowych, które wynikają z odmiennych systemów edukacyjnych kraju pochodzenia i kraju przyjmującego.

Aby skutecznie wspierać rozwój edukacyjny dzieci uchodźczych, niezbędne jest rozpoznanie i zaspokojenie ich najważniejszych potrzeb w tym zakresie, takich jak:

- znajomość języka kraju osiedlenia – jest podstawą komunikacji i integracji,
- znajomość języka szkolnej edukacji – umożliwia rozumienie treści nauczania z poszczególnych przedmiotów,
- wyrównanie różnic programowych – poprzez indywidualne podejście i dostosowanie treści edukacyjnych oraz metod nauczania,
- diagnoza w języku ojczystym - pozwala na właściwą ocenę poziomu wiedzy, umiejętności oraz specyficznych potrzeb edukacyjnych i terapeutycznych,
- wsparcie asystenta międzykulturowego oraz nauczyciela wspomagającego – ułatwia adaptację i codzienne funkcjonowanie w klasie,
- dostęp do odpowiednich materiałów dydaktycznych - dostosowanych do poziomu ucznia i jego możliwości językowych,
- rozwijanie wielojęzyczności i wielokulturowości – to element wspierający tożsamość i kompetencje komunikacyjne.

Wsparcie asystenta międzykulturowego niejednokrotnie pomaga w przejściu przez proces adaptacji edukacyjnej i łagodzi trudności wynikające z migracji. Szczególnie istotne jest zapewnienie uczniom i uczennicom dostępu do materiałów edukacyjnych, które uwzględniają

ich poziom rozwoju poznawczego oraz językowego. Wsparcie w nauce polskiego języka szkolnej edukacji, niezbędnego do rozumienia treści przedmiotowych, powinno iść w parze z pielęgnowaniem języka ojczystego.

Skuteczna odpowiedź na potrzeby edukacyjne dzieci uchodźczych wymaga kompleksowego podejścia, łączącego działania edukacyjne, psychologiczne i społeczne. Szkoła, która staje się miejscem bezpiecznym, przewidywalnym i wspierającym, nie tylko sprzyja rozwojowi poznawczemu dzieci, ale także wzmacnia ich poczucie przynależności i dobrostan emocjonalny.

Wyzwania edukacji uczniów z doświadczeniem uchodźczym

Różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów i uczennic uchodźczych ujawniają wyzwania, przed którymi staje szkoła – zwłaszcza w sytuacji nagłego i masowego napływu uchodźców wojennych. Są to wyzwania różnej natury: organizacyjne, psychologiczne, komunikacyjne, edukacyjne i międzykulturowe (zob. tabela 2).

Integracja dzieci uchodźczych w szkołach nierzadko jest poważnym wyzwaniem organizacyjnym. Placówka oświatowa w sytuacji wojny musi natychmiast przyjąć dużą liczbę nowych uczniów, czasem w trakcie trwającego roku szkolnego, ale też – jeśli dopuszczają to regulacje prawne danego kraju – stworzyć oddziały przygotowawcze. Często dzieje się to w obiektach tymczasowo przekształconych w przestrzeń edukacyjną przez samorządy.

Wzrost liczby dzieci uchodźczych w szkole wymusza również wprowadzanie różnych rozwiązań prawnych na szczeblu ogólnokrajowym. Celem jest usprawnienie procesu przyjmowania nowej grupy uczniów, zwiększenie zatrudnienia kadry pedagogicznej oraz zapewnienie dodatkowego wsparcia nauczycieli wspomagających i asystentów międzykulturowych, tj. osób dwujęzycznych, posługujących się językiem kraju przyjmującego oraz językiem dzieci z doświadczeniem migracji. Niektóre placówki edukacyjne oferują uczniom i uczennicom możliwość nauki języka ojczystego, udostępniając bezpłatnie sale na zajęcia organizowane przez zewnętrzne instytucje – pod warunkiem znalezienia zainteresowanych prowadzeniem takich lekcji (Cerna 2019).

Tabela 2. Wyzwania edukacji uczniów z doświadczeniem uchodźczym na przykładzie Polski

RODZAJ WYZWANIA	NIEZBĘDNE DZIAŁANIA
ORGANIZACYJNE	• organizacja systemu oświatowego w Polsce pod kątem przyjęcia dużej grupy uczniów uchodźczych
PSYCHOLOGICZNE	• wsparcie psychologiczne uczniów uchodźczych
KOMUNIKACYJNE	• nauczanie języka polskiego jako obcego • rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie języka edukacji szkolnej
EDUKACYJNE	• diagnoza poziomu wiedzy i kompetencji uczniów • wyrównywanie różnic programowych, tworzenie systemu oceniania
MIĘDZYKULTUROWE	• praca na rzecz integracji uczniów • zapoznawanie uczniów z różnicami kulturowymi i ze strategiami radzenia sobie z nimi • rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych

Źródło: Stankiewicz, Żurek 2022: 3.

Modele edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w polskim systemie oświaty

Polskie przepisy oświatowe przewidują zasadniczo dwa podejścia do edukacji uczniów nieposiadających obywatelstwa polskiego albo posiadających takie obywatelstwo, ale powracających z zagranicy, gdzie wcześniej uczęszczali do szkół działających w innych systemach edukacyjnych (Stankiewicz, Żurek 2022). Jednym z tych rozwiązań jest tzw. model integracyjny, który opiera się na pełnym włączeniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym w życie szkoły. Dzieje się to poprzez codzienne uczestnictwo uczniów i uczennic tego typu w klasach ogólnodostępnych, w których uczą się razem z rówieśnikami mówiącymi po polsku i wspólne realizują podstawę programową. Zgodnie z tym modelem dzieci przybywające z zagranicy – niezależnie od poziomu znajomości języka polskiego – uczęszczają na wszystkie zajęcia szkolne. Równocześnie przysługuje im prawo do dodatkowych lekcji języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych, które mają ułatwić im przyswajanie nauczanych treści i rozwój kompetencji językowych.

> Szczególnych trudności w integracji ze środowiskiem szkolnym doświadczają dzieci uchodźcze [...]. Ich problemy spowodowane są głównie dramatycznymi okolicznościami towarzyszącymi migracji do Polski. Nierzadko bowiem przed i w trakcie przemieszczeń przeżyły wojnę, utratę bliskich [...] i tym podobne. **(Baranowska 2020: 230-231)**

Doświadczenie uchodźstwa w przypadku niektórych grup uczniów może pogłębiać poczucie zagubienia i stresu, co wpływa bezpośrednio na możliwości edukacyjne.

Zaletą wprowadzenia modelu integracyjnego jest nauka języka polskiego w sposób naturalny – poprzez kontakt z językiem i kulturą, w codziennym środowisku edukacyjnym. Takie podejście umożliwia dzieciom stopniowe zanurzanie się w nowej rzeczywistości i sprzyja budowaniu relacji rówieśniczych z uczniami z kraju przyjmującego, co jest istotne dla procesu integracji.

Drugim modelem edukacyjnym skierowanym do uczniów z doświadczeniem migracji są oddziały przygotowawcze, których celem jest intensywna nauka języka polskiego uzupełniona o język szkolnej edukacji, połączona z przekazywaniem wybranych treści z zakresu podstaw programowych. Głównym założeniem tego rozwiązania jest rozwijanie praktycznych kompetencji językowych i komunikacyjnych, wdrażanych na podstawie ramowego programu nauczania języka polskiego dla cudzoziemców.

Modele edukacji uczniów z doświadczeniem migracji:

1. **Model integracyjny** – uczestnictwo dziecka we wszystkich lekcjach wspólnie z dziećmi polskojęzycznymi; uczenie się języka „poprzez zanurzenie", integracja z polskimi rówieśnikami.
2. **Model separacyjny** – tymczasowa nauka w towarzystwie innych migrantów do momentu opanowania języka polskiego na poziomie umożliwiającym naukę wspólnie z uczniami polskimi.
3. **Model mieszany (potencjalny)** – nauka w oddziałach przygotowawczych przy jednoczesnym udziale w niektórych zajęciach z programu ogólnego, niewymagających znajomości języka polskiego (np. wychowaniu fizycznym, plastyce, muzyce) – w zasadzie nieobecny w szkole polskiej ze względu na trudności natury organizacyjnej.

Program nauczania w oddziałach przygotowawczych obejmuje również kwestie stopniowego wprowadzania uczniów do polskiej kultury i realiów życia społecznego, co ułatwia adaptację i integrację ze środowiskiem szkolnym. Zajęcia z pozostałych przedmiotów realizowane są w ograniczonym zakresie, dostosowanym do aktualnych możliwości językowych uczniów, co bywa wyzwaniem dla ich dalszego rozwoju edukacyjnego.

Model nauczania realizowany w oddziałach przygotowawczych ze względu na ograniczony kontakt uczniów z rówieśnikami z klasy ogólnodostępnej bywa określany jako separacyjny. Choć sprzyja on nauce języka polskiego jako obcego, zmniejsza stres adaptacyjny i pozwala na dostosowanie tempa nauczania, to jednocześnie może prowadzić do izolacji uczniów z doświadczeniem migracji, tworzenia się zamkniętych grup narodowościowych i pogłębiania podziałów społecznych (Stankiewicz, Żurek 2022).

Z raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej z 2025 r., który dotyczy młodych uchodźców z Ukrainy, wynika, że konieczne jest opracowanie nowego modelu funkcjonowania oddziałów przygotowawczych (Raport CEO 2024). Choć te ostatnie zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa, możliwość utrzymania kontaktów z rówieśnikami z Ukrainy oraz czas na naukę w ukraińskim systemie edukacji, dostrzega się także istotne wady. Wśród nich wskazuje się brak integracji z polskimi uczniami, ograniczony kontakt z językiem polskim w autentycznych sytuacjach oraz zredukowany program nauczania. Autorzy raportu zalecają wprowadzenie modelu mieszanego - łączącego intensywną naukę języka polskiego w oddziałach przygotowawczych z równoczesnym udziałem w wybranych zajęciach ogólnych, takich jak informatyka czy wychowanie fizyczne. Taki hybrydowy system ma ułatwić integrację i stopniowe włączanie uczniów z doświadczeniem migracji do życia szkolnego.

DZIECKO Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹSTWA Z UKRAINY - PRZEGLĄD BADAŃ

Od lutego 2022 r. polski system edukacji stanął przed bezprecedensowym wyzwaniem przyjęcia i integracji setek tysięcy dzieci uchodźczych. W ciągu trzech lat ukazało się wiele raportów i analiz - m.in. opracowanych przez UNICEF, Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) czy Najwyższą Izbę Kontroli (NIK). Udokumentowano w nich dynamicznie zmieniającą się sytuację uczniów uchodźczych oraz ewolucję rozwiązań instytucjonalnych i edukacyjnych.

W pierwszym okresie (w roku szkolnym 2022/2023) podejmowano przede wszystkim działania interwencyjne - szkoły starały się zapewnić podstawową opiekę nad dziećmi z Ukrainy, w miarę możliwości oferując również wsparcie emocjonalne tym, których doświadczyła wojna, utrata bliskich czy nagłe opuszczenie rodzinnego domu. Wiele instytucji pozarządowych włączyło się w te działania. Z biegiem czasu - szczególnie w roku szkolnym 2023/2024 - nastąpił etap tzw. „normalizacji" obecności uczniów i uczennic ukraińskich w polskich szkołach. Zaczęli oni być postrzegani nie jako uchodźcy, lecz jako kolejna grupa dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Pojawiły się nowe potrzeby i wyzwania w zakresie m.in. wsparcia psychologicznego, integracji szkolnej oraz przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym.

Analiza raportów z ostatnich trzech lat pozwoliła wyróżnić kluczowe obszary problemowe oraz najnowsze kierunki zmian. W dalszej części przeglądu omówione zostaną szczegółowe wnioski płynące z raportów z lat 2022-2024 oraz rekomendacje dotyczące skutecznej integracji edukacyjnej uczniów uchodźczych.

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne

Jednym z najważniejszych obszarów działań w odniesieniu do uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym jest wsparcie psychologiczno-pedagogiczne. Według raportu NIK-u z 2023 r. wydatki na prowadzenie zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec cudzoziemców wzrosły kilkunastokrotnie (z 2,6 tys. zł w 2020 r. do 36,1 tys. zł w 2022 r.). Dominującą formą wsparcia psychologiczno-pedagogicznego cudzoziemców w skontrolowanych szkołach były zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, poza tym udzielanie porad i konsultacji, prowadzenie zajęć rozwijających umiejętności, w tym uczenia się, oraz zajęć specjalistycznych. Rzadziej organizowano pomoc w formie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia (Raport NIK 2023: 38).

Najnowsze badania prowadzone przez Bartłomieja Walczaka i Kamila Wieleckiego (2024) oraz raporty przygotowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (2023, 2024) jednoznacznie pokazują, że uczniowie z Ukrainy często nie otrzymują adekwatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Brakuje specjalistów posługujących się językiem ukraińskim lub rosyjskim, a sam kontakt z psychologami bywa dla wielu rodzin obcy kulturowo.

> W ocenie 42,4% badanych nauczycieli specyficzna sytuacja dzieci uchodźczych z Ukrainy powinna wymagać zorganizowania dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zaangażowaniem specjalistów ukraińskojęzycznych. **(Regulska i in. 2023: 26)**

Wiele szkół nie jest świadomych dostępnych lokalnie usług wsparcia, mimo że takie istnieją. Ważną rolę w zapewnianiu pomocy odgrywają poradnie oraz organizacje pozarządowe, choć ich działalność zazwyczaj koncentruje się przede wszystkim na większych miejscowościach.

> Szkolni psychologowie potrafią pomagać uczniom w kwestiach emocjonalnych, ale często nie są przygotowani do pracy z traumą wojenną. Zwykle traktują uczniów z Ukrainy jak polskich rówieśników (np. dorastających nastolatków), co oznacza, że nie uwzględniają doświadczenia uchodźstwa wojennego. **(Raport CEO 2024: 64)**

Nauczyciele i szkolni psychologowie często deklarują bezradność wobec problemów emocjonalnych uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa. Brakuje im wiedzy na temat skutków traumy, narzędzi do pracy z dziećmi w kryzysie oraz kompetencji międzykulturowych. Możliwość wsparcia jest ograniczona przez braki kadrowe, czasowe oraz niedostateczne przygotowanie aktywnych zawodowo nauczycieli. Według raportu CEO (2023), nauczyciele mają trudności z rozpoznawaniem problemów ze zdrowiem psychicznym uczniów, szczególnie w przypadku poważnych zaburzeń, takich jak depresja czy zespół stresu pourazowego.

Mimo tych problemów i ograniczeń duża grupa uczniów i uczennic z Ukrainy coraz częściej odnajduje w polskiej szkole względne poczucie bezpieczeństwa, rutynę i przewidywalność. Dla części z tych dzieci to właśnie szkoła staje się miejscem, w którym odzyskują sprawczość – o ile trafią na „przyjaznego dorosłego", rówieśniczego tutora czy przestrzeń wspierającą rozwój. Niektórzy z uczniów wciąż jednak zmagają się z trudnymi wspomnieniami, tęsknotą za domem, a ich potrzeby psychospołeczne pozostają niezaspokojone (Raport CEO 2024).

> Uczniowie i uczennice z Ukrainy, podobnie jak w poprzednim roku, z czasem czują się w polskich szkołach coraz pewniej, a szkoła daje im stabilizację i poczucie bezpieczeństwa. **(Raport CEO 2024: 59)**

Wciąż wielu z uczniów uchodźczych funkcjonuje w przedłużającym się stanie „mentalnego

zawieszenia". Ich fizyczna obecność w Polsce nie idzie w parze z psychologiczną adaptacją – żyją przede wszystkim nadzieją na powrót do Ukrainy, co osłabia proces integracji, obniża motywację do nauki i pogłębia poczucie nieprzystosowania. Sytuację tę dodatkowo potęguje przeciążenie nauką w dwóch równoległych systemach: duża grupa dzieci i młodzieży uczy się w polskich szkołach, a jednocześnie uczestniczy zdalnie w zajęciach w systemie ukraińskim. Obciążenie to, w połączeniu z trudnościami językowymi i intensywnym planem zajęć, skutkuje zmęczeniem, problemami z koncentracją, apatią i spadkiem motywacji do nauki.

> Jest to przedłużający się stan mentalnego zawieszenia: ukraińskie rodziny mogą żyć w Polsce od ponad dwóch lat, lecz mieć stale nadzieję na rychły powrót do Ukrainy. Są fizycznie „tu", ale myślami i emocjonalnie bardziej „tam". **(Raport CEO 2024: 30)**

Motywacja edukacyjna uczniów i uczennic ukraińskich jest przy tym bardzo zróżnicowana. Młodsze dzieci szybciej się adaptują, chętniej uczą się języka i łatwiej akceptują nowe warunki. Starsi uczniowie, szczególnie ci z poczuciem tymczasowości, częściej podchodzą do edukacji z rezerwą, niepewnością, a nawet oporem. Z jednej strony widać przykłady dużego zaangażowania i chęci rozpoczęcia nowego etapu życia, z drugiej unaocznia się wycofanie i minimalizowanie wysiłku edukacyjnego (Walczak, Wielecki 2024).

Niska samoocena oraz brak wiary we własne możliwości stanowią kolejną barierę. Uczniowie i uczennice z Ukrainy często rezygnują z bardziej wymagających ścieżek edukacyjnych, takich jak np. licea ogólnokształcące. Problem ten wynika nie tylko z barier językowych, lecz także z psychicznych skutków długotrwałego stresu oraz braku odpowiedniego wsparcia rozwojowego (Raport CEO 2024).

Edukacja uczniów z Ukrainy

Państwo, samorządy, szkoły oraz liczne organizacje pozarządowe i międzynarodowe podjęły, w odpowiedzi na humanitarny kryzys, intensywne działania. Ich celem było zapewnienie dostępu do edukacji dzieciom i młodzieży z Ukrainy. Podejmowane inicjatywy miały jednak nie tylko charakter organizacyjny (np. wprowadzanie dodatkowych zajęć z języka polskiego, tworzenie oddziałów przygotowawczych), ale również edukacyjny – była to próba wspierania uczniów w odzyskaniu poczucia bezpieczeństwa, a zarazem budowania możliwości rozwoju poznawczego. Edukacja była postrzegana jako kluczowy element stabilizacji emocjonalnej, przeciwdziałania wykluczeniu dzieci uchodźczych oraz ich integracji ze środowiskiem szkolnym.

> Porównując opinie uczniów na poszczególnych etapach edukacji – zauważyć można po raz kolejny, że o ile sytuacja uczniów klas 4–8 i uczniów szkół średnich jest zbliżona, o tyle uczniowie klas 1–3 wyrażają istotnie większe zadowolenie z funkcjonowania w środowisku szkolnym. **(Rzecznik Praw Dziecka 2023: 32)**

Najnowsze badania wskazują, że mimo ogromnego wysiłku system edukacji w Polsce wciąż zmaga się poważnymi wyzwaniami, które wpływają na efektywność nauki i integracji uczniów i uczennic z Ukrainy. Lepszą znajomość języka polskiego (w odmianie komunikacyjnej i specjalistycznej) wykazują dzieci regularnie uczęszczające do szkoły (Walczak, Wielecki 2024). Uczniowie z oddziałów przygotowawczych oraz klas cudzoziemskich oceniają swój poziom języka niżej niż ci z klas mieszanych (Raport CEO 2024). Wynika to zazwyczaj z ograniczonego kontaktu z polskimi rówieśnikami. W badanych szkołach odnotowano niską frekwencję na zajęciach języka polskiego jako dodatkowego oraz trudności nauczycieli

w motywowaniu uczniów do uczestnictwa w nich.

> Udział uczniów w lekcjach języka polskiego jako obcego zmniejszył się w porównaniu do kwietnia 2024 r., ale utrzymuje się na podobnym, dość niskim poziomie, co na początku poprzedniego roku szkolnego. **(Świdrowska, Stano 2024: 36)**

Trudnościami, które wpływają na mniejszą motywację do nauki języka polskiego jako obcego, są: zbyt wczesne lub późne godziny przeprowadzania lekcji, duże zróżnicowanie uczniów pod względem wieku i zaawansowania językowego, mało atrakcyjne metody i techniki nauczania, konkurencyjność z innymi dodatkowymi zajęciami oraz przeciążenie nauką (Raport CEO 2024).

> Brak znajomości polskiego na poziomie komunikacyjnym ogranicza interakcje z rówieśnikami, szczególnie w starszych klasach, brak umiejętności posługiwania się nim na poziomie edukacyjnym – korzystanie z oferty zajęć szkolnych. **(Walczak, Wielecki 2024: 154)**

Bariery językowe w przypadku dzieci z Ukrainy prowadzą do niższych wyników egzaminacyjnych, co z kolei obniża zaangażowanie w naukę i wpływa na dalszą ścieżkę edukacyjną.

Zmiana stosunku nauczycieli i nauczycielek do uczniów ukraińskich, coraz rzadziej traktowanych przez pryzmat ich doświadczenia uchodźstwa, generuje pewne dylematy. W klasach mieszanych nauczyciele wahają się, co wybrać: albo „ulgowe" traktowanie, albo sprawiedliwość wobec wszystkich dzieci. Najczęściej ostatecznie redukują oni swoje wymagania i pozwalają uczniom i uczennicom z Ukrainy np. na używanie telefonów podczas lekcji, traktując urządzenia jako wsparcie w nauce. Nauczyciele i nauczycielki dostrzegają potrzebę indywidualizacji kształcenia, ale nie mają ku temu przestrzeni czasowej, programowej, kadrowej (Raport CEO 2024).

> „Normalność" w wypowiedziach nauczycieli dotyczyła zatem z jednej strony chęci powrotu do utartych nawyków i metod nauczania, z drugiej zaś – pewnego moralnego wymogu: sprawiedliwego traktowania wszystkich uczniów. W tym drugim aspekcie najwrażliwsza okazała się kwestia oceniania. Dotyczyła ona uczniów przyjętych do klas mieszanych. **(Walczak, Wielecki 2024: 160)**

Największe zmiany zaszły w postrzeganiu roli oddziałów przygotowawczych. Początkowo były one oceniane jako rozwiązanie pożądane – umożliwiały uczniom i uczennicom z doświadczeniem uchodźstwa bezpieczne i stopniowe wchodzenie do polskiego systemu edukacji, dając czas na opanowanie podstaw języka oraz zapoznanie się z realiami szkolnymi i terminologią przedmiotową. Elastyczny charakter oddziałów przygotowawczych – m.in. mniejsza liczba godzin i możliwość pogodzenia nauki stacjonarnej z edukacją zdalną w systemie ukraińskim – czynił je sensownym rozwiązaniem, zwłaszcza dla rodzin planujących krótkoterminowy pobyt w Polsce (Walczak, Wielecki 2024).

> Cudzoziemcom oraz obywatelom polskim, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę może zorganizować oddział przygotowawczy w szkole, w której te osoby realizują naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego. **(art. 165 ust. 11 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe)**

Z czasem jednak ujawniły się liczne trudności i ograniczenia tej formy organizacji nauczania. Uczniowie z oddziałów przygotowawczych często pozostają odseparowani od reszty szkoły – zarówno fizycznie, jak i społecznie. Nie uczestniczą we wspólnych zajęciach z polskimi rówieśnikami, co wpływa na mniejszy kontakt z „żywym" językiem polskim i znacząco

utrudnia integrację społeczną (Raport CEO 2024). Wysoki poziom izolacji, a także zróżnicowany wiek i poziom uczniów w jednej klasie, stwarzają poważne trudności organizacyjne i dydaktyczne.

W niektórych przypadkach oddziały te zaczęły pełnić funkcję „przechowalni" dla uczniów o niskiej motywacji do nauki – bez realnego wsparcia edukacyjnego i rozwojowego (Raport CEO 2024). Dodatkowo zwracano uwagę na nieprzygotowaną kadrę, przeciążenie dzieci oraz brak spójnej koncepcji pracy z poszczególnymi grupami uczniów uchodźczych. W efekcie wzrastało rozczarowanie tą formą kształcenia, a liczba oddziałów przygotowawczych systematycznie zaczęła maleć (Raport CEO 2023).

Zgodnie z najnowszymi wynikami badań (Tędziagolska i in. 2024) można stwierdzić, że coraz wyraźniej widać potrzebę ponownego przemyślenia i usprawnienia sposobu funkcjonowania oddziałów przygotowawczych. Choć klasy tego typu oferują uczniom i uczennicom z doświadczeniem uchodźstwa poczucie bezpieczeństwa oraz możliwość nawiązywania relacji z osobami o podobnych korzeniach kulturowych, coraz częściej zwraca się uwagę na wspomniane ograniczenia. W szkołach, które przyjmują dużą liczbę uczniów cudzoziemskich, całkowita rezygnacja z tej formy wsparcia nie jest wskazana – ze względu na szczególne potrzeby emocjonalne i językowe tych dzieci oraz możliwości organizacyjne placówek. Optymalnym rozwiązaniem może być tzw. model mieszany, który łączy intensywną naukę języka polskiego w ramach oddziału przygotowawczego z równoległym uczestnictwem uczniów w wybranych zajęciach klas ogólnych – takich, które nie wymagają zaawansowanej znajomości języka, np. muzyce czy wychowaniu fizycznym (Tędziagolska i in. 2024). Obecnie podobne rozwiązanie nie jest przewidziane w polskich przepisach.

> Rekomendacja [...]. Włączanie w miarę możliwości uczniów oddziałów przygotowawczych do wspólnych zajęć z regularnymi klasami. Uczniowie będący w oddziale przygotowawczym mogą mieć wspólny WF czy inne zajęcia z innymi klasami (np. plastykę). **(Papuda-Dolińska 2024: 11)**

Działania na rzecz integracji dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą jednocześnie podtrzymywać tożsamość narodową, etniczną i religijną, a także rozwój języka ojczystego. Zasadne jest tworzenie przestrzeni sprzyjającej tego typu inicjatywom oraz kształtowanie przyjaznego i otwartego nastawienia społecznego w najbliższym otoczeniu dziecka. W realizacji tego celu pomocna może być współpraca z ambasadami, konsulatami oraz organizacjami wspierającymi kulturę i edukację kraju pochodzenia uczniów i uczennic, np. poprzez wspólne organizowanie zajęć z języka ojczystego oraz elementów dziedzictwa kulturowego.

> W sytuacji przymusowej migracji uczniów z Ukrainy kontynuacja rozwoju języka ukraińskiego może być działaniem wspierającym w sytuacji powrotu do kraju i kontynuacji edukacji w ukraińskim systemie. Rozwiązanie takie może zapobiegać stratom edukacyjnym uczniów starszych klas, którzy do tej pory uczyli się online w szkole ukraińskiej. **(Papuda-Dolińska i in. 2024: 21)**

Nauczanie języka i kultury rodzimej dzieci migrujących z Ukrainy niesie za sobą wiele istotnych korzyści. Utrzymywanie kontaktu z własnym językiem i tradycją kulturową pomaga zachować tożsamość, co ma szczególne znaczenie dla dobrostanu psychicznego dziecka. Co więcej, rozwój języka ojczystego może wspierać przyswajanie drugiego języka, co przekłada się na lepsze efekty edukacyjne.

Od integracji do separacji

Choć początkowo wiele szkół deklarowało chęć integracji uczniów z Ukrainy z rówieśnikami z Polski, rzeczywistość szkolna pokazuje znacznie bardziej złożony obraz. Badania wskazują na nierówny poziom integracji, który w praktyce coraz częściej przybiera formę separacji (Raport CEO 2024). Między społecznościami polskich i ukraińskich uczniów obserwuje się rosnący dystans, a nawet nieufność. Zarówno jedni, jak i drudzy zarzucają sobie wzajemnie zamknięcie na kontakt, co prowadzi do stagnacji relacji i frustracji po obu stronach.

Uczniowie rzadko nawiązują bliskie znajomości, wykraczające poza ramy szkolne – wspólne spędzanie czasu po lekcjach, odwiedziny, zabawy czy nauka w domach należą do rzadkości. Co ważne, pełne spektrum postaw – od konfliktów i izolacji po udane przypadki integracji – zaobserwowano nie tylko między różnymi szkołami, ale nawet w obrębie jednej placówki, co pokazuje, jak wiele zależy od lokalnych warunków, działań kadry i otwartości środowiska, ale również od samych uczniów i ich nastawienia (Raport CEO 2024).

> Wsparcie udzielane przez innych Ukraińców, którzy osiedlili się w Polsce przed konfliktem zbrojnym, jest kluczowe dla uczniów z Ukrainy i ich rodzin. Pomaga im szybciej adaptować się do nowej rzeczywistości i redukuje szok kulturowy poprzez dostarczanie sprawdzonych rozwiązań szytych na miarę względnie podobnych potrzeb, możliwości i ograniczeń. **(Papuda-Dolińska 2024: 28)**

W raporcie CEO (2024) zwraca się uwagę na fakt, że w przestrzeni polskiej szkoły rzadko obecne są elementy kultury ukraińskiej – zarówno w warstwie symbolicznej, jak i językowej. Wciąż brakuje materiałów informacyjnych w języku ukraińskim, adresowanych np. do rodziców. Brak obecności ukraińskiej tożsamości kulturowej w przestrzeni edukacyjnej pogłębia poczucie wyobcowania wśród dzieci z Ukrainy. Nawet ta grupa uczniów, która jest dobrze zintegrowana, często nie ujawnia swojej narodowej tożsamości, obawiając się odrzucenia lub niezrozumienia.

> Rekomendacja [...]. Działania włączające uczniów ukraińskich do polskiego systemu edukacji powinny przede wszystkim sprzyjać integracji i szanować narodową tożsamość samych uczniów, a także ich rodzin. Celem uczestniczenia uczniów ukraińskich w polskim systemie oświaty jest zapewnienie im optymalnych warunków do rozwoju i integracja, a nie asymilacja i porzucenie dotychczasowych wartości i kodów kulturowych. **(Papuda-Dolińska 2024: 26)**

Badania wykazują, że polska szkoła funkcjonuje bliżej modelu asymilacyjnego niż wielokulturowego (Walczak, Wielecki 2024; Raport CEO 2024). W praktyce oznacza to oczekiwanie od uczniów i uczennic ukraińskich tego, że „dostosują się" do zasad i kultury większości, rezygnując z widocznych przejawów swojej odrębności. Zamiast otwierać się na dialog międzykulturowy, polskie szkoły koncentrują się na różnicach, które niejednokrotnie postrzegane są jedynie jako specyficzne potrzeby edukacyjne lub źródło konfliktów rówieśniczych, a nie jako szansa na wzajemne wzbogacenie.

Brakuje systemowego podejścia do zarządzania wielokulturowością – zarówno na poziomie szkoły, jak i klasy. Nauczyciele i nauczycielki często nie mają odpowiednich kompetencji w tym zakresie, a działania podejmowane przez szkoły mają charakter nieświadomych prób asymilacji, np. nacisku na mówienie wyłącznie po polsku czy ograniczania symboli kulturowych (Raport CEO 2024).

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice uczniów z Ukrainy deklarują pozytywne nastawienie wobec wzajemnej współpracy. Ukraińscy rodzice z reguły już lepiej znają język polski, co przyczynia się do poprawy komunikacji ze szkołą. Realna integracja środowisk uczniowskich mimo to pozostaje ograniczona. Uczniowie i uczennice z Ukrainy funkcjonują najczęściej równolegle, a nie wspólnie z polskimi rówieśnikami i rówieśniczkami. W szkołach, w których społeczność ukraińska jest liczna, brak inicjatyw integracyjnych ze strony placówki dodatkowo wzmacnia ten podział. Frustracja z powodu nieudanych prób nawiązania kontaktu jest widoczna po obu stronach. Sprzyja temu również niewystarczające wsparcie ze strony asystentów międzykulturowych, którzy nie są obecni we wszystkich szkołach.

Najbardziej wyrazistym przykładem utrwalonej separacji są tzw. klasy cudzoziemskie – oddziały organizowane na cały okres edukacji, które w praktyce prowadzą do trwałego oddzielenia uczniów i uczennic z Ukrainy od polskich rówieśników i rówieśniczek. Jak pokazują Walczak i Wielecki (2024), taka strategia stoi w sprzeczności z ideą integracji i utrwala społeczny podział w szkole. W szerszej perspektywie podejście szkół do dzieci uchodźczych lokuje się znacznie bliżej strategii asymilacyjnej niż inkluzywnej czy wielokulturowej.

W wielu opracowaniach brakuje omówienia ważnego zagadnienia, jakim jest obecność części dzieci uchodźczych poza polskim systemem edukacji – nie uczestniczą one w regularnych zajęciach szkolnych w Polsce, pozostając wówczas poza zasięgiem wsparcia instytucjonalnego i edukacyjnego.

> Ponad 53% dzieci uchodźczych w wieku szkolnym (urodzonych w latach 2005–2016) zarejestrowanych w Polsce znajduje się poza polskim systemem edukacji. **(Raport CEO 2023: 5)**

Jak wynika z raportu „Poza szkołą" (2024), przygotowanego przez Triangle Research Institute dla CARE, IRC i Save the Children, z około 220 tys. zarejestrowanych w Polsce nastolatków z Ukrainy w wieku 10–18 lat, zaledwie 49% (ok. 109 tys.) uczęszcza do polskich szkół. Oznacza to, że ponad 111 tys. dzieci i młodzieży pozostaje formalnie poza polskim systemem edukacyjnym. Większość z nich deklaruje kontynuację nauki online w ramach ukraińskiego programu zdalnego, choć brak jest mechanizmów weryfikacji tej deklaracji.

> Nie ma ustrukturyzowanego systemu kompleksowego monitorowania ukraińskich nastolatków pozostających poza szkołą, a biorąc pod uwagę przemieszczanie się ludności oraz różne czynniki wypychające i przyciągające ukraińskich uczniów do edukacji online, wiadomo, że oficjalne dane nie odzwierciedlają liczby uczniów regularnie korzystających z nauki stacjonarnej. **(Halabi i in. 2024: 22)**

Szczególnie starsi uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa wyraźnie preferują kontynuowanie nauki online w ukraińskim systemie edukacyjnym. Wynika to zarówno z nadziei na powrót do kraju i kontynuację edukacji w Ukrainie, jak i z trudności związanych z formalnym uznaniem świadectw ukończenia szkoły, co utrudnia przypisanie odpowiedniego miejsca w polskim systemie oświaty (Halabi i in. 2024: 10). Skutkiem takiej decyzji może być zagrożenie trwałym wykluczeniem edukacyjnym i społecznym tej grupy młodzieży.

Od 1 września 2024 r. młodzi ludzie, którzy przyjechali do Polski z Ukrainy po 24 lutego 2022 r.,

zostali objęci obowiązkiem edukacji w polskim systemie oświaty (za wyjątkiem uczniów ostatnich klas, przygotowujących się do państwowych egzaminów w zdalnym systemie ukraińskim). Oznacza to konieczność udziału w rocznym przygotowaniu przedszkolnym (tzw. zerówce), realizacji obowiązku szkolnego w szkole podstawowej oraz obowiązku nauki na poziomie ponadpodstawowym. Poprzez wprowadzone regulacje powiązano również prawo do świadczeń socjalnych – takich jak 800+ oraz „Dobry Start" – z realizacją obowiązku szkolnego w polskich placówkach edukacyjnych. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej od września 2024 r. do polskich szkół dołączyło 33 tys. nowych uczniów z Ukrainy. Jednocześnie od początku 2025 r. liczba dzieci pobierających świadczenie 800+ spadła o 20 tys., co może wskazywać na niepełną realizację obowiązku szkolnego przez część rodzin ukraińskich lub wyjazd z Polski.

Sytuacja dziecka uchodźczego w polskiej szkole jest złożona, wielowymiarowa i podlega ciągłym zmianom. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji wymagają dziś nie tylko podejmowania względem nich działań integracyjnych, ale przede wszystkim indywidualnego podejścia, elastyczności systemu oraz wrażliwości na ich zróżnicowane potrzeby.

2 MIĘDZY INTEGRACJĄ, ASYMILACJĄ A SEPARACJĄ

We wstępnej części rozdziału omówiono różnorodne strategie adaptacyjne w kontekście modeli kształcenia dzieci z doświadczeniem migracji. Następnie przedstawiono językowe i kulturowe wyzwania, które związane są z migracją z Ukrainy do Polski. Przy tej okazji uwzględniono przede wszystkim trudności oraz możliwości, które wynikają z procesu adaptacyjnego. Końcowa część poświęcona została perspektywom wielojęzyczności jako wartości i celu edukacyjnego, które sprzyjają inkluzji oraz wspierają zarówno rozwój języka polskiego, jak i zachowanie języka ojczystego uczniów.

STRATEGIE ADAPTACYJNE W KONTEKŚCIE MODELI KSZTAŁCENIA DZIECI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

W literaturze pedagogicznej oraz glottodydaktycznej autorzy odwołują się najczęściej do czterech strategii akulturacyjnych, zaproponowanych przez Johna Berry'ego (1997): integracji, asymilacji, separacji i marginalizacji. W edukacji dzieci z doświadczeniem migracji każda z tych strategii może wpływać na sposób funkcjonowania w szkole i szanse tego typu ucznia na pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

Integracja edukacyjna jako pierwszy krok do wielokulturowości

Integracja, rozumiana jako dwukierunkowy proces akulturacji, zakłada zachowanie kultury pochodzenia przy jednoczesnym aktywnym uczestnictwie w kulturze kraju przyjmującego. Paweł Boski określa integrację mianem:

> [...] podwójnego TAK dla kultury pochodzenia oraz kultury osiedlenia. Polega ona na przyjęciu kultury społeczeństwa przyjmującego bez wyrzekania się korzeni, swoich wartości czy tradycji [...]. **(Boski 2009: 534)**

W praktyce szkolnej oznacza to nie tylko uczenie się języka kraju osiedlenia i adaptację do realiów edukacyjnych, ale też poszanowanie tożsamości kulturowej ucznia. Funkcjonowanie dziecka w szkole, określane również mianem integracji edukacyjnej (Model CEO 2022), stanowi pierwszy etap procesu jego integracji

społecznej oraz stopniowego włączania do społeczeństwa przyjmującego. Tak rozumiana integracja, spójna z podejściem stosowanym w pedagogice specjalnej, wpisuje się w szersze założenia edukacji inkluzyjnej. Ważne staje się zatem indywidualne podejście do każdego dziecka oraz elastyczność szkoły jako instytucji.

> [...] to nie dziecko należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła i system musi się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci. **(Nadachewicz, Bilewicz 2022: 26)**

W przeciwnym razie nie mówimy o integracji, lecz o asymilacji, która nie uwzględnia różnorodności i indywidualnych doświadczeń uczniów. Integracja wydaje się najbardziej korzystną strategią – zarówno z perspektywy migrantów, jak i społeczeństwa przyjmującego.

Integracja uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym w środowisku szkolnym niesie za sobą wiele pozytywnych efektów, zarówno dla nich samych, jak i dla całej społeczności edukacyjnej. Przemyślane działania integracyjne przekładają się na:

- **Poprawę osiągnięć edukacyjnych** – uczniowie uczą się efektywniej, gdy funkcjonują w środowisku wspierającym, zrozumiałym kulturowo i językowo, co sprzyja ich zaangażowaniu i zwiększa motywację do nauki.
- **Wzmocnienie zdrowia psychicznego** – poszanowanie tożsamości oraz zapewnienie poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego wpływają korzystnie na samopoczucie i odporność psychiczną uczniów.
- **Budowanie poczucia przynależności i wyższej samooceny** – możliwość bycia sobą przy jednoczesnym uczestnictwie w życiu szkolnym sprzyja rozwojowi silnej tożsamości wielokulturowej oraz kompetencji społecznych.
- **Rozwijanie kompetencji międzykulturowych** – uczniowie z doświadczeniem migracyjnym oraz ich rówieśnicy uczą się wzajemnego szacunku, empatii i współpracy w zróżnicowanym środowisku, co przygotowuje ich do życia w społeczeństwie opartym na różnorodności.

Asymilacja w edukacji – integracja czy utrata tożsamości?

Asymilacja, obecna również w praktyce szkolnej, to proces stopniowego przyswajania kultury, języka oraz norm społecznych kraju przyjmującego, co odbywa się kosztem porzucenia własnych tradycji, wartości i tożsamości kulturowej.

> Asymilacja jest potocznym terminem dla oznaczenia pełnego i udanego wejścia w obszar drugiej kultury, przy odcięciu więzów, zwłaszcza kompetencji kulturowych łączących z krajem wychodźstwa własnego lub przodków. **(Golka 2010: 102-103)**

W tym ujęciu kultura rodzima bywa deprecjonowana, a uczeń, chcąc dopasować się do większości, rezygnuje z jej pielęgnowania, nierzadko wierząc, że jest to warunek konieczny do osiągnięcia sukcesu w szkole i uniknięcia wykluczenia. Taka postawa prowadzi w dłuższej perspektywie do zaniku więzi z kulturą pochodzenia i osłabienia poczucia tożsamości. W kontekście edukacyjnym asymilacja bywa nie tyle wyborem, ile koniecznością – szczególnie wtedy, gdy system edukacji nie uwzględnia odmienności kulturowych i językowych, a także potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. W takich warunkach dzieci są zmuszane do szybkiego dostosowania się do dominującej kultury i rezygnacji z własnych

korzeni, aby sprostać wymaganiom szkoły i społeczeństwa.

> Z punktu widzenia skuteczności działań edukacyjnych i wychowawczych proces akulturacji jest gwarancją ich powodzenia. W sytuacji, gdy dziecko cudzoziemskie lub reemigrujące przejmuje i przyjmuje kulturową osobowość kraju osiedlenia, którą pojmuję jako zespół postaw, wierzeń, przekonań, tradycji i zachowań charakterystycznych dla społeczności narodowej i językowej, to z punktu widzenia oświatowego formowania jednostki mamy do czynienia ze zoptymalizowanymi jej warunkami. Wątpliwość budzi jednak socjologiczno-psychologiczno-pedagogiczny punkt widzenia takiego ujęcia, bo gubi się w nim aspekt niezwykle istotny – aspekt tożsamości. **(Grudzińska 2020: 280)**

Elementy strategii asymilacyjnej mogą pojawiać się w ramach formalnie przyjętego modelu integracji edukacyjnej, zwłaszcza w klasach ogólnodostępnych. Zwracają na to uwagę Walczak i Wielecki (2024), którzy zauważają, że choć oficjalnie realizowany jest w polskich szkołach model integracyjny, w praktyce wielokrotnie sprowadza się on do asymilacji. Dzieje się tak głównie ze względu na brak zainteresowania nauczycieli i nauczycielek kulturą i językiem dzieci ukraińskich oraz brak systemowego wsparcia w podtrzymywaniu ich tożsamości narodowej, przy jednoczesnym silnym nacisku na naukę języka polskiego i adaptację do polskich norm kulturowych.

Szkoła jako przestrzeń wykluczenia?

Szczególnie niepokojącą strategią, niezwiązaną z modelem integracyjnym, jest separacja (izolacja). Jej skutkiem staje się marginalizacja ucznia lub uczennicy i jego/jej funkcjonowanie na obrzeżach społeczności szkolnej. Postawa wycofania się z życia szkolnego, często przyjmowana przez taką osobę nieświadomie, może być reakcją na wcześniejsze trudne doświadczenia – takie jak odrzucenie, dyskryminacja czy poczucie tymczasowości pobytu – których charakter różni się w zależności od typu migracji. Taka reakcja wynika też z potrzeby ochrony własnej tożsamości kulturowej i niechęci do angażowania się w życie szkoły przyjmującej. Kultura i język kraju migracji mogą być w tym przypadku postrzegane jako obce lub mniej wartościowe, co prowadzi do ograniczenia kontaktu z większością szkolnej społeczności. W rezultacie obserwuje się zmniejszenie motywacji do nauki języka oraz zaangażowania w proces edukacyjny. Jednym z mechanizmów sprzyjających izolacji są tzw. oddziały przygotowawcze. Choć z założenia mają pełnić one funkcję wsparcia adaptacyjnego i językowego, to w praktyce – jeśli uczniowie nie są odpowiednio zintegrowani z resztą szkoły – mogą prowadzić do pogłębiania dystansu kulturowego i tworzenia zamkniętych środowisk edukacyjnych (Stankiewicz, Żurek 2023). Tego rodzaju izolacja może skutkować nie tylko ograniczeniem kontaktu ze szkolnymi rówieśnikami, ale także dezintegracją tożsamościową – sytuacją, w której dziecko nie przynależy ani do kultury kraju pochodzenia, ani do nowego środowiska, co niesie ryzyko zaburzeń tożsamości i pogłębiania się wykluczenia edukacyjnego. Jak zauważa Urszula Majcher-Legawiec (2022), brak wyraźnego przejścia z oddziału przygotowawczego do klasy ogólnodostępnej może utrwalać separację i ograniczać szanse ucznia lub uczennicy na pełne uczestnictwo w życiu szkolnym.

W kontekście powyższych ustaleń niepokojąca staje się sytuacja dzieci uchodźczych z Ukrainy, które formalnie zostały zapisane do polskich szkół, jednak realnie pozostają poza systemem edukacji. Dotyczy to przede wszystkim tej grupy uczniów, która kontynuuje naukę zdalnie w systemie ukraińskim lub w ogóle nie realizuje obowiązku szkolnego (w żadnym

z systemów). W efekcie funkcjonuje ona w tzw. „szarej strefie edukacyjnej" – jest obecna w dokumentacji szkolnej, ale nieobecna w praktyce. Brakuje skutecznych mechanizmów nadzoru nad jej rzeczywistym udziałem w procesie edukacyjnym, a szkoły nie są wyposażone w odpowiednie narzędzia wsparcia. Taki stan rzeczy prowadzi do pogłębiania wykluczenia edukacyjnego oraz uniemożliwia jakąkolwiek formę integracji ze społecznością szkolną. Co więcej, dzieci te nie mają kontaktu ani z rówieśnikami z kraju pochodzenia, ani z uczniami kraju przyjmującego, co potęguje ryzyko marginalizacji, izolacji społecznej oraz zaburzeń tożsamości kulturowej (por. Tędziagolska i in. 2024; NIK 2023). Sytuacja ta pokazuje, jak istotne jest stworzenie systemowego, zintegrowanego i elastycznego modelu wsparcia, który odpowiadałby na rzeczywiste potrzeby dzieci uchodźczych – tych obecnych w szkole oraz znajdujących się poza jej realnym zasięgiem.

Długotrwała izolacja uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa niesie ze sobą poważne skutki, zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym oraz emocjonalnym. Brak aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym prowadzi do wykluczenia społecznego – dziecko funkcjonuje na marginesie społeczności klasowej i lokalnej, nie nawiązuje relacji z rówieśnikami, co ogranicza rozwój kompetencji społecznych. Izolacja często wiąże się również z ograniczonym dostępem do zasobów edukacyjnych, takich jak zajęcia wspomagające, programy wsparcia językowego czy pomoc psychologiczno-pedagogiczna. W efekcie uczniowie nie korzystają w pełni z oferty szkoły, co negatywnie wpływa na ich osiągnięcia edukacyjne. Brak wsparcia językowego, kulturowego i emocjonalnego skutkuje trudnościami w adaptacji oraz niską motywacją do nauki. Dzieci mogą mieć problemy z opanowaniem materiału, co prowadzi do poczucia niekompetencji, frustracji i wycofania. W skrajnych przypadkach izolacja może prowadzić do poczucia wyobcowania i marginalizacji. Uczniowie i uczennice nie czujący się częścią żadnej społeczności – ani tej z kraju pochodzenia, ani kraju przyjmującego – są szczególnie narażeni na zaburzenia tożsamości, obniżenie poczucia własnej wartości oraz trudności emocjonalne i zdrowotne.

Utrzymywanie odrębności kulturowej przy jednoczesnym unikaniu kontaktu z kulturą kraju przyjmującego często nie jest świadomym wyborem dziecka lub jego rodziny, lecz wynika z szeregu barier systemowych i społecznych. Brak realnego wsparcia ze strony systemu edukacyjnego – w tym brak zindywidualizowanego podejścia, niewystarczająca liczba specjalistów (np. psychologów, pedagogów, asystentów międzykulturowych) czy brak materiałów dydaktycznych w języku ojczystym – sprawia, że dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą czuć się pozostawione same sobie. Również niewystarczające działania integracyjne na poziomie szkoły i społeczności lokalnej prowadzą do pogłębienia dystansu kulturowego.

MIGRACJA Z UKRAINY DO POLSKI - ASPEKTY JĘZYKOWE I KULTUROWE INTEGRACJI

Migracja z Ukrainy do Polski, zwłaszcza po agresji Rosji na Ukrainę w 2022 r., stała się jednym z najważniejszych i najdynamiczniejszych procesów społecznych ostatnich lat. Skala napływu uchodźców wojennych, głównie kobiet i dzieci, zmieniła nie tylko dotychczasową strukturę demograficzną Polski, ale też politykę migracyjną, system edukacji, rynek pracy czy relacje społeczne i międzykulturowe.

Badania wskazują, że ten intensywny proces migracyjny prowadzi do powstawania społeczeństwa bardziej zróżnicowanego kulturowo, etnicznie i językowo, co stawia przed instytucjami publicznymi, szkołami i lokalnymi społecznościami nowe wyzwania. W centrum tych wyzwań znajduje się kwestia komunikacji - a więc kompetencji językowych migrantów i migrantek - oraz ich kulturowej adaptacji.

Znaczenie języka w procesie integracji

Ważnym elementem udanego procesu migracji jest znajomość polszczyzny - nie tylko na poziomie komunikatywnym, ale również funkcjonalnym, umożliwiającym pełne uczestnictwo w społeczeństwie. Pokrewieństwo pomiędzy językiem ukraińskim a polskim może być pomocą, ale także pułapką, jeśli procesowi adaptacji nie towarzyszy konsekwentna edukacja językowa. Język bowiem pełni funkcję nie tylko narzędzia komunikacji, ale także elementu umożliwiającego dostęp do systemu edukacji, rynku pracy, służby zdrowia i innych instytucji społecznych.

> Polszczyzna staje się przepustką do awansu społecznego i zawodowego w Polsce.
> **(Levchuk 2024: 218)**

Umiejętność posługiwania się językiem kraju przyjmującego ma bezpośredni wpływ na poziom uczestnictwa migrantów w życiu społecznym, ich niezależność, poczucie przynależności, a także na postrzeganie ich przez społeczeństwo większościowe. Nieznajomość języka może prowadzić do izolacji, wykluczenia i ograniczonego dostępu do edukacji oraz usług publicznych, co znacząco utrudnia proces adaptacji i integracji.

W przypadku dzieci uchodźczych, szczególnie w wieku szkolnym, kompetencje językowe umożliwiają nie tylko aktywne uczestnictwo w lekcjach, ale również nawiązywanie relacji rówieśniczych. Znajomość języka polskiego zwiększa poczucie bezpieczeństwa uczniów i uczennic oraz ich szanse na sukces edukacyjny. Poza tym ważne jest opanowanie języka szkolnej edukacji, który ma charakter specjalistyczny i różni się w zależności od przedmiotu nauczania (Seretny 2024). Co więcej, młodzi migranci i młode migrantki muszą również nauczyć się rozumienia i stosowania form komunikacji niewerbalnej, właściwych dla polskiego kontekstu kulturowego - muszą poznać więc znaczenie gestów, mimiki czy innych subtelnych sygnałów społecznych - które często wspierają, a niekiedy nawet zastępują wypowiedzi werbalne (Baranowska 2020).

Język polski i język ukraiński

Język polski i ukraiński należą do tej samej grupy językowej - języków słowiańskich - i wykazują znaczące podobieństwa leksykalne oraz gramatyczne. To pokrewieństwo może stanowić istotne ułatwienie w początkowej fazie nauki, pozwala bowiem migrantom i migrantkom na szybkie osiągnięcie poziomu komunikatywnego, który umożliwia radzenie sobie w nowym środowisku z codziennymi zadaniami, takimi jak robienie zakupów, korzystanie ze środków transportu czy załatwianie spraw urzędowych.

W dłuższej perspektywie pokrewieństwo językowe niesie jednak również pewne zagrożenia. Często prowadzi do zatrzymania się rozwoju

języka polskiego na poziomie podstawowym lub średnio zaawansowanym, ponieważ brak wyraźnych barier komunikacyjnych obniża motywację do systematycznej i pogłębionej nauki. W rezultacie wielu migrantów i wiele migrantek posługuje się językiem polskim w sposób uproszczony, co ogranicza ich możliwości awansu zawodowego, uczestnictwa w życiu obywatelskim oraz dostępu do wyższego poziomu edukacji.

Dbałość o rozwój znajomości języka ojczystego u dzieci z doświadczeniem uchodźczym stanowi istotny element wspierania ich tożsamości kulturowej. Język nie jest bowiem jedynie narzędziem komunikacji – to również nośnik kultury, wartości, historii i więzi rodzinnych. Nauka i aktywne posługiwanie się językiem ojczystym pozwala utrzymać stały kontakt z kulturą i historią kraju pochodzenia, co wzmacnia poczucie przynależności i pozytywnie wpływa na samoocenę u młodych migrantów i migrantek.

W warunkach emigracyjnych, czyli w sytuacji, gdy dzieci uchodźcze zanurzone są niemal całkowicie w języku i kulturze kraju przyjmującego – przede wszystkim za sprawą edukacji – język ojczysty może być stopniowo wypierany przez dominujący język otoczenia. W wielu przypadkach język kraju osiedlenia staje się funkcjonalnie dominujący, a język wyniesiony z domu ogranicza się do prostych, codziennych komunikatów, na ogół używanych wyłącznie w kontaktach z bliskimi. Z czasem może dojść do znacznego osłabienia, a nawet utraty, znajomości języka ojczystego, to zaś niesie ze sobą istotne konsekwencje psychologiczne i społeczne.

> [...] bardzo silnemu ograniczeniu ulega sytuacja komunikacyjna, w jakiej dziecko imigranta posługuje się językiem swych rodziców. Najczęściej służy on wyłącznie lub niemal wyłącznie jako środek porozumiewania się z rodzicami, przy czym nawet w tę sferę życia społecznego wdziera się język dominującego otoczenia społecznego. **(Laskowski 2009: 76)**

W miarę upływu czasu dzieci z doświadczeniem uchodźczym mogą ograniczać użycie języka ukraińskiego do podstawowych interakcji domowych, co niejednokrotnie prowadzi do zubożenia słownictwa, trudności w wyrażaniu myśli oraz osłabienia emocjonalnej więzi z kulturą kraju pochodzenia.

Negatywny stosunek dziecka do języka ojczystego – często będący efektem presji asymilacyjnej, stygmatyzacji lub braku odpowiedniego wsparcia – może prowadzić do wewnętrznego konfliktu tożsamościowego. Dzieci mogą odczuwać wstyd wobec własnego pochodzenia, dystansować się od kultury rodzinnej i doświadczać trudności w budowaniu pozytywnego obrazu swojej osoby. W skrajnych przypadkach taka postawa może powodować zaburzenia emocjonalne, osłabienie relacji rodzinnych i trudności w funkcjonowaniu społecznym.

> [...] obecność języka ukraińskiego w polskich szkołach może uratować ten język od zapomnienia przez migrantów z Ukrainy. **(Levchuk 2024: 217)**

Z tego względu niezwykle istotne jest, aby integracja uczniów i uczennic uchodźczych w systemie edukacyjnym oraz społecznym kraju przyjmującego odbywała się równolegle ze wspieraniem rozwoju znajomości ich języka ojczystego oraz pogłębianiem wiedzy o kulturze kraju pochodzenia. Wspieranie dwujęzyczności i poszanowanie dla różnorodności kulturowej wpływa pozytywnie na rozwój osobisty uczniów i uczennic, a także wzbogaca środowisko przyjmujące, czyniąc je bardziej otwartym i różnorodnym.

Pielęgnowanie rodzimych tradycji w kontekście migracji tymczasowej

W kontekście tymczasowego pobytu za granicą – a w takiej sytuacji najczęściej znajdują się dzieci i rodziny ukraińskie – pielęgnowanie

ojczystych tradycji nabiera szczególnego znaczenia. Utrzymywanie i przekazywanie zwyczajów, obrzędów oraz wartości kulturowych kraju pochodzenia pozwala zachować silne poczucie więzi z własnym narodem oraz wzmacnia emocjonalne zaangażowanie w kulturę, z której wywodzą się migranci i migrantki. Dla dzieci uchodźczych takie działania stanowią nie tylko sposób na zachowanie tożsamości, lecz także źródło bezpieczeństwa i stabilności w obliczu niepewności oraz zmian związanych z przebywaniem w nowym kraju.

Gdy proces asymilacji zaczyna dominować, u osób uchodźczych może pojawić się postawa obojętności lub dystansu wobec własnej kultury. W takich sytuacjach rośnie ryzyko postrzegania kultury kraju przyjmującego – w tym przypadku polskiej – jako nadrzędnej, co może prowadzić do wstydu związanego z używaniem języka ukraińskiego lub manifestowaniem rodzimych tradycji. To zjawisko, często nieświadomie wzmacniane przez otoczenie lub mechanizmy adaptacyjne, skutkuje stopniowym zubożeniem języka ojczystego i zanikiem rodzimych praktyk kulturowych.

Asymilacja kulturowa, polegająca na porzuceniu własnych wzorców na rzecz kultury dominującej, może prowadzić do utraty tożsamości i osłabienia znajomości języka ojczystego. Dla dzieci uchodźczych oznacza to nie tylko osłabienie więzi z rodziną, lecz także negatywny wpływ na poczucie własnej wartości i przynależności społecznej. Utrata tożsamości może wiązać się z trudnościami emocjonalnymi i obniżoną samooceną, co z kolei może prowadzić do problemów w funkcjonowaniu szkolnym i społecznym. Pielęgnowanie rodzimych tradycji sprzyja natomiast harmonijnemu rozwojowi dzieci – pomaga im czuć się wartościowymi członkami zarówno własnej społeczności, jak i nowego otoczenia, a także wzmacnia ich potencjał do funkcjonowania w wielokulturowym świecie.

Wzajemne przenikanie kultur jako podstawa integracji migrantów

Migranci i migrantki często przynoszą ze sobą normy, wartości oraz wzorce zachowań, które mogą różnić się od tych panujących w społeczeństwie kraju przyjmującego. Różnice kulturowe bywają źródłem nieporozumień, a także mogą prowadzić do powstawania stereotypów i barier w komunikacji między grupą migrantów a społecznością lokalną. Dlatego tak ważne jest rozpoznawanie i akceptowanie odmienności jako naturalnego elementu procesu migracyjnego.

Znaczącym elementem skutecznej integracji jest prowadzenie otwartego i empatycznego dialogu międzykulturowego, który umożliwia wzajemne zrozumienie oraz redukcję napięć wynikających z różnic światopoglądowych i zwyczajowych. Wymiana tego typu pomaga przezwyciężać bariery kulturowe migrantom i społeczności przyjmującej, a ponadto ułatwia budowanie mostów porozumienia i tworzenie przestrzeni do współpracy, opartej na szacunku i otwartości.

Proces migracji niesie ze sobą również pozytywne aspekty, takie jak wzajemne przenikanie się kultur, co prowadzi do społecznego wzbogacenia. Migranci i migrantki z Ukrainy, osiedlając się w Polsce, wnoszą do lokalnego pejzażu kulturowego nowe elementy – tradycje, kuchnię, muzykę, sztukę czy obyczaje. Taka różnorodność sprzyja rozwojowi pluralizmu kulturowego, stymuluje kreatywność i otwiera przestrzeń do dialogu międzykulturowego.

Wzajemne oddziaływanie kultur jest szansą dla obu stron – migrantów i Polaków – na rozwój bardziej urozmaiconych kompetencji, poszerzenie horyzontów oraz budowanie społeczeństwa bardziej otwartego i tolerancyjniejszego. Wzbogacenie to sprzyja tworzeniu inkluzywnego środowiska, w którym różnorodność jest postrzegana jako wartość, a nie przeszkoda.

W KIERUNKU WIELOJĘZYCZNOŚCI

Wielojęzyczność staje się coraz bardziej zauważalną cechą współczesnej polskiej szkoły. W przypadku młodych migrantów i migrantek z Ukrainy, którzy przybyli do Polski w wyniku wojny, wielojęzyczność często ma charakter naturalny i wynika z dotychczasowych doświadczeń. Wiele z tych dzieci posługuje się biegle zarówno językiem ukraińskim, jak i rosyjskim, co stanowi solidną podstawę do przyswajania kolejnych języków – w tym języka polskiego.

Powyższe warunki sprzyjają rozwijaniu u uczniów i uczennic z Ukrainy świadomości językowej, co może znacząco ułatwiać naukę języka kraju osiedlenia – zarówno w jego codziennej, jak i edukacyjnej odmianie. Dla wielu z tych osób język polski staje się językiem drugim, niezbędnym do uczestnictwa w życiu szkolnym i społecznym. Jego opanowanie wymaga jednak czasu, systematycznego wsparcia dydaktycznego oraz uznania wielojęzyczności jako zasobu, a nie bariery.

W przypadku dzieci z doświadczeniem uchodźczym szczególnego znaczenia nabiera równoległe rozwijanie kompetencji w języku ojczystym. Chodzi o to, by mogły one sprawnie funkcjonować zarówno w języku polskim – jako języku edukacji – jak i w języku ukraińskim, który stanowi istotny element ich tożsamości kulturowej. Świadome wspieranie dwujęzyczności zrównoważonej, czyli takiego rozwoju obu języków, który umożliwia dziecku swobodne poruszanie się w obu systemach językowych, staje się zatem szczególnie istotne.

Dwujęzyczność zrównoważona wymaga stworzenia warunków do kontaktu z językiem ojczystym nie tylko w środowisku domowym, ale także w przestrzeni publicznej – w szkole, mediach, instytucjach kultury. Działania wspierające jej rozwój mogą obejmować m.in. organizowanie zajęć z języka ukraińskiego, udostępnianie materiałów edukacyjnych w tym języku oraz zachęcanie dzieci do kontaktu z rówieśnikami posługującymi się ukraińskim na co dzień.

Wielojęzyczność – jak zauważają badacze – to wyjątkowy kapitał intelektualny i kulturowy dzieci z doświadczeniem migracji (Libura, Żurek 2019). Z edukacyjnego punktu widzenia wspieranie wielojęzyczności niesie za sobą liczne korzyści: uczniowie i uczennice posługujący się więcej niż jednym językiem zwykle wykazują wyższy poziom kompetencji metajęzykowych, bardziej rozwinięte zdolności abstrakcyjnego myślenia, większą elastyczność poznawczą oraz lepszą koncentrację. Jednoczesne funkcjonowanie w różnych kodach językowych rozwija także ważne cechy osobowościowe, takie jak empatia, tolerancja oraz zdolność odnalezienia się w różnych kontekstach kulturowych.

Rozwój wielojęzyczności w dużej mierze zależy od strategii akulturacyjnej przyjętej przez rodzinę, czyli od postawy wobec kultury kraju osiedlenia oraz własnego dziedzictwa językowego. Gdy rodzice wspierają naukę języka kraju przyjmującego, nie rezygnując przy tym z pielęgnowania języka ojczystego, dzieci mają większe szanse na osiągnięcie dwujęzyczności zrównoważonej i pełniejszą integrację ze społeczeństwem kraju przyjmującego.

Podsumowując, wielojęzyczność – szczególnie powszechna wśród migrantów i migrantek z Ukrainy – stanowi wartość dodaną. Przygotowuje dzieci do funkcjonowania w dwóch rzeczywistościach – kraju pochodzenia i kraju osiedlenia. W kontekście niepewnej przyszłości dzieci uchodźczych, z możliwością powrotu na Ukrainę, zachowanie języka ojczystego ma nie tylko wymiar tożsamościowy, ale i praktyczny – umożliwia ewentualną reintegrację z ukraińskim systemem edukacji i społeczeństwem.

3 METODOLOGIA BADAŃ

Badania[1] zostały poprowadzone w ramach strategii jakościowej, co umożliwiło głębokie zrozumienie tematu z perspektywy osób bezpośrednio zaangażowanych w proces edukacyjny. By stworzyć możliwie szeroki obraz, w badaniach tych uwzględniono głosy ekspertów, osób odpowiedzialnych za organizację pracy szkoły, nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów. Taka triangulacja perspektyw pozwoliła uchwycić złożoność badanego zjawiska i dostrzec jego wielowymiarowy charakter.

W tej części raportu przedstawiono założenia metodologiczne badań, określając przedmiot, cele i problemy badawcze. Opisano zastosowane metody oraz przebieg procesu badawczego, a także określono próbę badawczą. Ze względu na specyfikę grupy uwzględniono również kwestie związane z etyką badań.

PRZEDMIOT, CEL BADAŃ I PROBLEMY BADAWCZE

Przedmiotem niniejszych badań był innowacyjny projekt edukacyjny, realizowany w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej – SzkoUA. Powstał on w odpowiedzi na potrzeby dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźczym. Celem badań było poznanie, przeanalizowanie i opisanie modelu edukacyjnego, wypracowanego w ramach SzkoUA, ale też ukazanie jego znaczenia dla rozwoju edukacyjnego oraz procesu integracji uczniów i uczennic z Ukrainy. Szczególny nacisk położono na zrozumienie, w jaki sposób struktura organizacyjna, metody dydaktyczne oraz relacje społeczne w szkole wspierają dzieci i młodzież w adaptacji do nowej rzeczywistości.

Główny problem badawczy sformułowano w następujący sposób:

> Jaka jest specyfika edukacji w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej – SzkoUA i jakie znaczenie ma ona dla procesu integracji uczniów i uczennic z polskim systemem edukacji oraz z polskim społeczeństwem?

Wyodrębniono również szereg problemów szczegółowych, ujętych w formie poniższych pytań:

1. Jakie są cele edukacji w SzkoUA i z czego one wynikają?
2. Jaki jest przebieg procesu kształcenia (z uwzględnieniem działań na rzecz integracji ze

społeczeństwem polskim oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego)?

3. Jakie jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w polskim systemie edukacji poza Warszawską Szkołą Ukraińską w opiniach nauczycieli, rodziców i uczniów?
4. Jakie jest przygotowanie uczniów do powrotu do wyłącznie ukraińskiego systemu kształcenia oraz do Ukrainy w opiniach nauczycieli, rodziców i uczniów?
5. Jakie są wyzwania w zakresie edukacji w innowacyjnym modelu SzkoUA obecnie i w przyszłości?

METODYKA BADAŃ

Badania zostały zaplanowane jako studium przypadku. Jego przedmiotem była Warszawska Szkoła Ukraińska – SzkoUA, w praktyce działająca w formie oddziałów przygotowawczych zlokalizowanych poza placówką prowadzącą, funkcjonującą w polskim systemie oświaty. Zgodnie z klasyfikacją Roberta Stake'a (1995), przeprowadzone badania można określić jako instrumentalne studium przypadku – analiza przypadku SzkoUA nie była celem samym w sobie, lecz środkiem do lepszego zrozumienia szerszego zjawiska, jakim jest edukacja i integracja uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym. Studium to miało również charakter modelowy, ponieważ SzkoUA została potraktowana jako przykład rozwiązania, które może stanowić inspirację dla innych szkół i instytucji edukacyjnych zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami. W tym sensie pełni on funkcję przykładu dobrych praktyk, możliwych do adaptacji w sytuacji pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźczym.

Wybór tej formy badań uzasadniono potrzebą pogłębionej analizy procesów edukacyjnych i organizacyjnych w warunkach szczególnego wyzwania społecznego, jakim jest masowa migracja dzieci i młodzieży w wyniku konfliktu zbrojnego. Studium pozwoliło na uchwycenie dynamiki działań podejmowanych w szkole, relacji między uczestnikami procesu edukacyjnego oraz sposobów odpowiadania na potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym.

W celu uzyskania pogłębionego obrazu funkcjonowania modelu edukacyjnego, realizowanego w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej – SzkoUA, zastosowano zróżnicowane techniki badawcze – szczególnie te, które są charakterystyczne dla metodologii jakościowej. W ramach badań przeprowadzono pięć wywiadów eksperckich – z osobami zaangażowanymi w organizację szkoły oraz z zewnętrznymi specjalistami w zakresie edukacji dzieci z doświadczeniem uchodźczym. Ponadto zrealizowano dwadzieścia dwa indywidualne wywiady pogłębione z kadrą zarządzającą, nauczycielkami i innymi pracownikami szkoły, co pozwoliło na uchwycenie codziennych praktyk edukacyjnych oraz wyzwań związanych z nauczaniem prowadzonym w dwóch systemach edukacyjnych. Spośród tej grupy wywiadów dwa mają formę diady – odbyły się z dwiema osobami jednocześnie. Dodatkowo przeprowadzono cztery grupowe wywiady fokusowe – po jednym z nauczycielkami i uczniami, a dwa z rodzicami – co umożliwiło zebranie zróżnicowanych perspektyw na temat funkcjonowania szkoły i jej roli w procesie integracji. Materiał empiryczny dopełniła obserwacja zajęć dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem lekcji prowadzonych w modelu dualnym. Pozwoliło to na analizę pracy dydaktycznej w klasie, interakcji między uczestnikami i uczestniczkami procesu edukacyjnego oraz sposobów realizacji założeń programowych w praktyce.

PRÓBA BADAWCZA I PRZEBIEG BADAŃ

Prace badawcze rozpoczęto w lipcu 2024 r. od przeglądu literatury przedmiotu i dokumentów prawnych oraz opracowania ramy teoretycznej

oraz szczegółowej koncepcji metodologicznej. W drugiej połowie sierpnia oraz we wrześniu zrealizowano właściwe badania terenowe w placówce, obejmujące wywiady, grupy fokusowe oraz obserwacje zajęć. Do końca roku 2024 uzupełniano badania o wywiady z osobami zarządzającymi oraz wywiady eksperckie. Wywiady eksperckie oraz wybrane wywiady pogłębione zostały przeprowadzone w formie online na prośbę osób badanych. Pozostałe wywiady pogłębione odbyły się na terenie szkoły i prowadzone były w języku ukraińskim oraz polskim, zgodnie z preferencjami oraz pochodzeniem badanych. Kilka wywiadów miało mieszaną formę językową, co utrudniło proces transkrypcji, jednak w trakcie badania działało pozytywnie, bo wspierało komunikację i wzajemne zrozumienie oraz wpływało na otwartość po stronie osób badanych. Wywiady były nagrywane, a następnie poddane automatycznej transkrypcji, której efekty weryfikowały i optymalizowały osoby prowadzące wywiad. Wszystkie rozmowy zostały przetłumaczone na język polski z wykorzystaniem odpowiedniego oprogramowania, przy udziale procesjonalnego, dwujęzycznego, tj. polsko-ukraińskiego, tłumacza.

Próba badawcza w przypadku wywiadów eksperckich miała charakter celowo-przypadkowy, jako że terminy spotkań były uzależnione od dostępności specjalistów. Zorganizowano dwa fokusy z rodzicami - osoby badane podzielono na grupy ze względu na wiek i poziom edukacyjny dzieci. W tym przypadku skierowano otwarte zaproszenie do osób zainteresowanych udziałem w badaniu. Umożliwiło to dotarcie do rodziców pełniej zaangażowanych w proces edukacji swoich dzieci. Do wywiadu z uczniami wybrano najstarszą klasę i osoby wytypowane przez wychowawcę pod kątem zaangażowania w szkole. Brano pod uwagę również zainteresowanie udziałem w takim badaniu fokusowym. Wywiady z rodzicami miały formę online i odbyły się na platformie dostępnej dla rodziców, wykorzystywanej również w celach komunikacji przez szkołę. Pozostałe fokusy miały formę stacjonarną i realizowane były na terenie szkoły, w terminie dogodnym dla badanych. Wszystkie wywiady prowadzone były w języku ukraińskim, a dodatkowo wykorzystywany był polski, zwłaszcza w przypadku uczniów swobodnie komunikujących się w tym języku[2].

ETYKA

Badania były prowadzone zgodnie z obowiązującymi zasadami etyki badacza społecznego - wybór procedury badawczej zapewnił zachowanie rzetelności i wiarygodności wyników. Udział w badaniach był dobrowolny. Ze względu na specyfikę przedmiotu badań oraz trudną sytuację emocjonalną części osób, które uczestniczyły w spotkaniach (trwająca wojna w kraju pochodzenia i doświadczenie uchodźcze), badania zostały przeprowadzone ze szczególną wrażliwością, uważnością i z wykorzystaniem empatycznego podejścia do rozmówcy. Celem było zapewnienie pełnego komfortu i poczucia bezpieczeństwa osobom biorącym udział w badaniu.

Ze względu na dbałość o zachowanie etyki badań przyjęto **szereg zasad** odnoszących się do prowadzenia wywiadów indywidualnych i fokusowych:

- Rozmówca na początku wywiadu jest poinformowany o tematyce i celu badań, zasadach wykorzystania danych osobowych, poufności i anonimowości.
- Rozmówca wyraża zgodę (forma ustna i pisemna) na uczestnictwo w badaniach oraz nagrywanie wywiadów. Może odmówić udziału w całym wywiadzie bądź też nie odpowiadać na wszystkie zadane pytania.

- Pytania są formułowane w sposób zrozumiały dla rozmówcy oraz w języku, który rozumie.
- Rozmówca ma możliwość wypowiadać się w języku najbardziej dla siebie dogodnym.
- W badaniach nie uczestniczą osoby poniżej 12 roku życia. W przypadku młodzieży poniżej 18 roku życia wymagana jest zgoda rodzica na udział w badaniu.
- W celu wykonania transkrypcji wywiady indywidualne są nagrywane w formie audio, natomiast fokusowe - w formie audio i video. Osoby uczestniczące w badaniach są o tym fakcie informowane.
- W przypadku wątpliwości odnośnie do stabilności emocjonalnej i samopoczucia rozmówcy badacz proponuje przełożenie wywiadu na inny termin.

4

SzkoUA W ŚWIETLE BADAŃ

Podstawy funkcjonowania i praktykę edukacyjną Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej przeanalizowano na podstawie opinii kadry zarządzającej i pedagogicznej, jak również rodziców oraz uczniów i uczennic. Uwzględniono także głosy ekspertów oraz dostępne dokumenty, w tym informacje zawarte na stronie internetowej SzkoUA i w regulaminie szkoły. Aby w pełni oddać wyzwania, z jakimi mierzy się placówka rozwijająca nowatorski model edukacyjny, określany mianem dualnego, oraz by w sposób pogłębiony przedstawić specyfikę szkoły, przytoczono liczne cytaty z wywiadów.

Jak pokazały badania, SzkoUA to instytucja innowacyjna, aktywnie odpowiadająca na aktualne wyzwania związane z obecnością dzieci z Ukrainy w Polsce. Szczególną uwagę poświęcono ich potrzebom edukacyjnym, emocjonalnym i społecznym, które są ściśle powiązane z doświadczeniem uchodźstwa.

Pierwsza część raportu prezentuje zagadnienia takie jak: geneza i rozwój SzkoUA, jej misja w opiniach kadry zarządzającej, oferowane wsparcie psychologiczne, specyfika kształcenia – w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego i jako języka szkolnej edukacji, rozwijanie tożsamości ukraińskiej uczniów i uczennic, szkolne działania na rzecz integracji z polską społecznością i ograniczenia w tym obszarze. Odpowiadają one przyjętym w założeniach metodologicznych problemom badawczym.

Rozdział pozwala zrozumieć, na czym polega innowacyjność SzkoUA oraz w jaki sposób odpowiada ona na potrzeby dzieci uchodźczych. Ponadto ukazuje trudności, które pojawiły się w tej placówce w związku z przyjętymi rozwiązaniami edukacyjnymi. Szkoła to dynamicznie rozwijający się projekt, w który zaangażowanych jest wiele osób, instytucji i organizacji, zarówno po stronie polskiej, jak i ukraińskiej.

SzkoUA OD POWSTANIA DO CHWILI OBECNEJ

Warszawska Szkoła Ukraińska – SzkoUA to nowatorski projekt edukacyjny, kierowany do uczniów i uczennic uchodźczych oraz nauczycieli i nauczycielek z Ukrainy, którzy znaleźli się w Polsce w wyniku inwazji rosyjskiej. SzkoUA powstała dzięki współpracy polskich i ukraińskich

organizacji pozarządowych, przy wsparciu wielu partnerów edukacyjnych. Obecnie działa na styku dwóch systemów edukacyjnych, ukraińskiego i polskiego, zapewniając uczniom elastyczność w wyborze dalszej ścieżki nauczania. Niezmiennie, od początku jej istnienia, wychowankom SzkoUA oferowane jest wsparcie psychologiczne.

> W praktyce to po prostu szkoła, bo są codziennie lekcje, są uczniowie, są nauczyciele profesjonaliści, z dużym doświadczeniem. Mamy klasy, mamy zajęcia, plan lekcji... Natomiast to nie jest taka „normalna" szkoła, to jest szkoła dla uchodźców, bardzo specyficzna, jakby szyta na miarę właśnie... **(WKZ1)**

SzkoUA powstała w trybie interwencyjnym w marcu 2022 r., niedługo po agresji Rosji na Ukrainę. Była projektem Klubu Inteligencji Katolickiej oraz Fundacji Ukraiński Dom, a powstać mogła dzięki znaczącemu wsparciu – zarówno finansowemu, jak i merytorycznemu – międzynarodowej organizacji pozarządowej Save the Children. Działalność Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej – SzkoUA planowana była jako krótkoterminowa. Zgodnie z projektem placówka ta miała umożliwić dzieciom uchodźczym z Ukrainy kontynuację obowiązku szkolnego w systemie ukraińskim (w trybie eksternistycznym), przy jednoczesnym zapewnieniu im opieki i wsparcia psychologicznego. Z powodu zatrudnienia dużej grupy nauczycieli, którzy przybyli do Polski jako uchodźcy, SzkoUA zaoferowała wsparcie psychologiczne również tej grupie, czyli pracownikom oświaty. Zapewniono im możliwość pracy i rozwoju zawodowego, a także stworzono bezpieczne środowisko. Obecnie społeczność SzkoUA w dużej mierze tworzą osoby z Ukrainy, które dzielą podobne doświadczenia i mierzą się ze zbliżonymi wyzwaniami.

Na podstawie analizy wywiadów, opisując pierwszy etap tworzenia szkoły, warto podkreślić ogromne zaangażowanie działającej wolontariacko „grupy inicjatywnej". To ona od samego początku intensywnie pracowała nad uruchomieniem szkoły w możliwie szybkim czasie – ostatecznie udało się tego dokonać w przeciągu trzech tygodni.

Jedna z osób zaangażowanych tak wspominała ten czas:

> Byłam w tej grupie tak zwanej »inicjatywnej«, tam było kilkanaście osób, które od powstania pomysłu tak się zebrało i zaczęło pracować właściwie po dwadzieścia cztery godziny na dobę, żeby w ciągu trzech tygodni powstała szkoła. **(WKZ1)**

W pierwszych miesiącach szkoła funkcjonowała wyłącznie w oparciu o ukraiński system edukacyjny. Jej dalszy rozwój był niepewny i wymagał stopniowego wypracowywania rozwiązań w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby i sytuację. Jedna z badanych osób, reprezentująca kadrę zarządzającą szkołą, zauważyła:

> Na początku w tej szkole nie było połączenia dwóch systemów. Wszystko było po ukraińsku. Nikt nie wiedział, jak będzie się dalej ta szkoła rozwijała. **(WKZ2)**

Obecnie (rok szkolny 2024/2025) uczniowie SzkoUA są formalnie zarejestrowani w dwóch systemach edukacyjnych. W systemie polskim funkcjonują w ramach filii z oddziałami przygotowawczymi w Szkole Montessori im. św. Urszuli Ledóchowskiej oraz w Liceum Stevensona

– obie placówki są prowadzone przez Ośrodek Edukacji Montessori (OEM). W systemie ukraińskim dzieci i młodzież formalnie uczą się natomiast w trybie eksternistycznym, w porozumieniu ze Szkołą Mriy Diy we Lwowie. Warszawską Szkołę Ukraińską, jako projekt edukacyjny, nadal prowadzą Klub Inteligencji Katolickiej oraz Fundacja Ukraiński Dom, korzystając ze wsparcia innych organizacji pomocowych i darczyńców.

MISJA SZKOŁY W OPINIACH KADRY ZARZĄDZAJĄCEJ

SzkoUA jest placówką wspierającą dzieci z Ukrainy, zapewniającą im edukację na poziomie podstawowym i średnim. Dba o wysoką jakość nauczania, realizowanego równolegle w dwóch systemach – polskim i ukraińskim. Jednocześnie szkoła koncentruje się na zapewnieniu odpowiedniego wsparcia psychologicznego, odpowiadając na potrzeby uczniów i uczennic wynikające z doświadczenia uchodźstwa.

Autorski program nauczania łączy treści polskiej i ukraińskiej podstawy programowej. Przedmioty prowadzone w języku ukraińskim uzupełniane są lekcjami języka polskiego, polskiej historii i kultury oraz zajęciami dwujęzycznymi, które prowadzone są przez ukraińskich nauczycieli przedmiotowych oraz nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego, co pozwala uczniom poznać polski język szkolnej edukacji.

Na stronie internetowej SzkoUA podkreślono wyjątkowe znaczenie realizowanego projektu. Zgodnie z zamieszczonymi tam treściami, celem placówki jest podtrzymywanie ukraińskiej tożsamości narodowej poza granicami kraju, przy równoczesnym wspieraniu integracji uczniów ze społeczeństwem przyjmującym. Szczególną wagę przykłada się do troski o dobrostan emocjonalny dzieci. Oferowanie edukacji w dwóch systemach – polskim i ukraińskim – otwiera przed młodymi ludźmi możliwość zarówno powrotu do kraju pochodzenia, jak i kontynuowania nauki w Polsce.

> Jesteśmy przekonani, że istnienie ukraińskich instytucji edukacyjnych za granicą jest niezwykle istotne dla zachowania i kształtowania ukraińskiej tożsamości narodowej. Jednocześnie w obliczu przedłużającej się wojny mamy świadomość, jak ważne jest zapewnienie ukraińskim uczniom dobrej, spokojnej integracji z polskim społeczeństwem. Misja SzkoUA opiera się na oferowaniu szerokiego spektrum możliwości. **[www.vshkolu.edu.pl/historia-2]**

Dla pełniejszego zrozumienia specyfiki placówki warto podkreślić, że wśród osób odpowiedzialnych za realizację projektu SzkoUA – określanych w niniejszym raporcie jako kadra zarządzająca – są osoby zarówno polskiego, jak i ukraińskiego pochodzenia. Ten fakt znacząco wpływa na charakter i kierunek działań podejmowanych przez szkołę. Z rozmów przeprowadzonych z przedstawicielami kadry wyłania się rozumienie misji SzkoUA jako dynamicznej i elastycznej, co zostało zgodnie podkreślone

przez wszystkie badane osoby. Misja ta ewoluuje wraz ze zmieniającymi się warunkami funkcjonowania placówki oraz sytuacją dzieci ukraińskich przebywających w Polsce.

Misję szkoły można sprowadzić do kilku zasadniczych punktów:

1. Zapewnienie dzieciom bezpiecznego środowiska.
2. Przygotowywanie uczniów do powrotu do Ukrainy oraz kontynuacji nauki w Polsce i polskim systemie edukacji – pozostawianie otwartego wyboru.
3. Rozwijanie ukraińskiej tożsamości narodowej.
4. Kształtowanie europejskiej tożsamości uczniów.
5. Budowanie postawy otwartości i tolerancji,
6. Oferowanie wsparcia dla nauczycieli z Ukrainy.

Zdaniem badanych osób szczególnie istotna jest pamięć o przyczynach powstania SzkoUA. Jako placówka miała zapewnić dzieciom z Ukrainy przestrzeń do nauki i rozwoju, w której kluczowe jest bezpieczeństwo – nie tylko fizyczne, ale również emocjonalne. Szkoła od początku działalności koncentrowała się na budowaniu wspólnoty, w której każde dziecko i jego bliscy mogą poczuć się pewnie i w której znaleźć mogą wsparcie w procesie adaptacji do nowej rzeczywistości. Wspólnotę, oprócz rodzin uchodźczych i uczniów, tworzą również kadra pedagogiczna i inni pracownicy SzkoUA.

> Od początku bardzo nastawiliśmy się na tworzenie takiej wspólnoty, nie wiem, jak to nazwać, społeczności szkolnej... **(WKZ1)**

Autorski program, łączący polską i ukraińską podstawę programową, pozwala wybrać miejsce kontynuowania nauki – Polskę lub Ukrainę. Zdaniem badanych rozwiązanie to pozwala elastycznie odpowiadać na indywidualne potrzeby i aktualne wyzwania, wspierając świadome decyzje uczniów i uczennic, jak również ich rodziców/opiekunów dotyczące przyszłości. Powrót do szkoły w Ukrainie lub przejście do polskiego systemu może nastąpić na dowolnym etapie edukacji.

> Dziecko ma perspektywę wyboru systemu edukacji w dowolnym momencie: albo powrót do Ukrainy, albo pozostanie w Polsce. **(WKZ3)**

SzkoUA wspiera uczniów w pielęgnowaniu znajomości języka ukraińskiego oraz własnej kultury i tradycji. Co więcej, umożliwia naukę w języku ojczystym oraz kontakt z nauczycielami i rówieśnikami pochodzącymi z Ukrainy. Dzięki temu dzieci mogą zachować swoją tożsamość, jednocześnie stopniowo otwierając się na polskie społeczeństwo.

> SzkoUA dąży do tego, by uczniowie mogli zachować swoją tożsamość narodową, jednocześnie ucząc się funkcjonowania w nowym środowisku. **(WKZ1)**

W ramach nauki w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej – SzkoUA uczniowie są przygotowywani nie tylko do życia w Polsce, ale również do aktywnego funkcjonowania w społeczności europejskiej. Edukacja staje się przestrzenią do budowania tożsamości Europejczyków oraz rozwijania postawy otwartości, odpowiedzialności i zaangażowania we wspólnotę wykraczającą poza narodowe granice.

> Chcemy, aby nasze dzieci nie były tylko dziećmi, które migrują tam i z powrotem, ale aby stały się społecznością europejską. **(WKZ3)**

SzkoUA troszczy się także o swoich pracowników – większość kadry pedagogicznej to uchodźczynie z Ukrainy. Placówka zapewnia

im zatrudnienie zgodne z wykształceniem, a także wsparcie administracyjne, możliwość rozwoju zawodowego i pracę w przyjaznym środowisku.

> Chodzi o to, żeby każdy [zatrudniony w SzkoUA – dop. aut.] czuł się potrzebny i wysłuchany. **(WKZ2)**

Deklarowanej misji odpowiadają wartości przyjęte w regulaminie placówki. Określone zostały one mianem „wszystkiego, co ważne dla całej społeczności naszej szkoły". Wskazano następujące wartości, które wybrzmiały również w wypowiedziach badanych.

Wartości:

- wolność jednostki,
- nieustanny rozwój,
- integracja z polskim społeczeństwem,
- rozwijanie tożsamości narodowej,
- innowacyjność,
- demokratyczna atmosfera,
- szacunek wobec drugiej osoby,
- odpowiedzialność – za własny rozwój, własny kraj i swoją przyszłość.

(Regulamin SzkoUA 2024)

Misja SzkoUA, wyrażona przez przedstawione zasady, odzwierciedla kompleksowe podejście do potrzeb uczniów i ich rodzin. Zapewnienie bezpiecznego środowiska, rozwijanie tożsamości narodowej oraz europejskiej, a także dbałość o integrację z polskim społeczeństwem i poznanie polskiej kultury tworzą fundament działania placówki. Takie podejście gwarantuje, że SzkoUA nie tylko realizuje cele edukacyjne, lecz także odpowiada na wyzwania dzieci i młodzieży, wspierając ich rozwój w różnorodnym i dynamicznie zmieniającym się otoczeniu[3].

WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE W SzkoUA

Wielu uczniów SzkoUA zmaga się z trudnościami adaptacyjnymi, emocjonalnymi i edukacyjnymi, które wynikają z doświadczeń wojennych i migracji. Problemy emocjonalne dzieci często objawiają się symptomami somatycznymi, takimi jak bóle brzucha czy głowy. W odpowiedzi na te problemy szkoła oferuje dostosowane do konkretnych potrzeb wsparcie psychologiczne – zarówno indywidualne, jak i grupowe. Pośrednio pomoc oferowana jest także rodzinom uczniów i uczennic.

Kompleksowe wsparcie psychologiczne w SzkoUA zapewniane jest dzieciom dzięki pracy kadry psychologicznej. Dodatkową pomoc świadczy pielęgniarka, dbająca poza tym o zdrowie fizyczne podopiecznych. Wsparciem w zapewnianiu dobrostanu emocjonalnego uczniów i uczennic służą także nauczycielki przeszkolone i stale dokształcające się w zakresie specyfiki pracy z dziećmi doświadczonymi uchodźstwem. SzkoUA korzysta również z ofert innych organizacji społecznych, kierowanych nie tylko do uczniów, ale również do nauczycieli.

Kadra psychologiczna SzkoUA podejmuje różnorodne działania, które składają się na kompleksową pomoc psychologiczną. Prowadzone

są zajęcia grupowe oraz konsultacje indywidualne, zarówno dla uczniów, jak i rodziców, zajęcia terapeutyczne oraz działania korekcyjno-kompensacyjne. Szczególną opieką otaczane są dzieci, które doświadczyły traumy wojennej, adaptują się w SzkoUA po przejściu z polskiego systemu edukacji oraz te ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. W praktyce oznacza to codzienną obecność w życiu uczniów i reagowanie na bieżąco na ich potrzeby oraz pojawiające się wyzwania.

> Zajmujemy się po prostu wszystkim. Są to konsultacje indywidualne z dziećmi oraz ich rodzicami, zajęcia o charakterze terapeutycznym i wspierającym rozwój społeczno-emocjonalny, a także działania korekcyjno-kompensacyjne. Szczególną uwagę poświęcamy również uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bo takie też mamy. **(WN6)**

Szkolne panie psycholog nie tylko reagują na trudności, ale też im zapobiegają, obserwując dzieci w klasach i na przerwach, rozpoznając, kto może potrzebować ich wsparcia oraz analizując, jak funkcjonuje cały zespół klasowy. Starają się budować zaufanie, co nie jest łatwym zadaniem, ponieważ – jak podkreślają – w kulturze ukraińskiej dominuje nieufność wobec wsparcia psychologicznego oraz samych psychologów:

> Panuje stereotyp, że nie powinno się chodzić do psychologa, a są nawet dzieci, które mają własne negatywne doświadczenia... Ale wszystko się zmienia, gdy widzą nasze podejście [...]. Przychodzę do klasy. Na początku staram się zrozumieć, czy dziecko jest gotowe, aby do mnie podejść. Przychodzę również podczas przerwy... **(WN5)**

Zespół psychologiczny oferuje uczniom swoją obecność i dostępność – podobnie jak szkolna pielęgniarka, która nie tylko bada i mierzy temperaturę, ale też proponuje herbatę i wyraża otwartość na rozmowę, kiedy jest to potrzebne. Jak podkreśla jedna ze specjalistek, niezwykle istotne jest, aby każde dziecko w SzkoUA czuło się wysłuchane i zrozumiane – aby ktoś w nie uwierzył. W placówce tej nie tylko przekazuje się wiedzę z zakresu konkretnych przedmiotów, lecz także przygotowuje uczniów i uczennice do życia, wspiera ich w drodze ku dojrzałości oraz buduje ich emocjonalną równowagę. Szczególną wagę przykłada się do towarzyszenia młodym ludziom w procesie planowania przyszłości, co w kontekście doświadczenia uchodźstwa stanowi wyjątkowe wyzwanie. Jedna z pań psycholog pracujących w SzkoUA opisuje cel edukacji i swojej pracy w następujący sposób:

> Głównym celem jest nauczenie się życia. Tu w szkole toczy się życie, tutaj uczniowie marzą o przyszłości, snują plany. To tutaj przychodzą do mnie i mówią, że chcą być np. psychologami. Na początku, gdy pytałam dzieci, czego chcą, większość odpowiadała, że chce wrócić do domu albo nic chce nie robić. **(WN5)**

Jak zauważa jedna z badanych specjalistek, niechęć młodzieży do myślenia o przyszłości – tak charakterystyczna w pierwszym okresie pobytu w Polsce – zaczyna z czasem ustępować. Obecnie uczniowie i uczennice chętniej podejmują refleksję nad swoją przyszłością, co stanowi istotną zmianę w ich postawie.

Uczniowie uchodźczy doświadczają wyjątkowego napięcia emocjonalnego i stresu. Jest to spowodowane z jednej strony przymusową migracją z Ukrainy do Polski, a z drugiej strony pozostawaniem w kontakcie z bliskimi, którzy zostali w kraju i ciągle narażeni są na utratę życia czy zdrowia.

> Migracja, zwłaszcza w sytuacji wojny, jest bardzo trudna – szczególnie gdy zostawia się rodzinę w niebezpiecznych warunkach. **(WN6)**

Dzieci ukraińskie ponadto zmagają się ze stresem wynikającym z funkcjonowania w innym kraju. Wiele z nich doświadczyło wojny, utraty bliskich, a czasami nawet otarło się o śmierć, przez co wymagają szczególnej opieki.

> Były dzieci, które musiały uciekać, do których po nogach strzelano. One przeżyły, ale przeszły przez ogromny stres. To jest taki stres, po którym przez całe życie można potrzebować wsparcia terapeuty... (WN7)

Pierwszy etap wsparcia terapeutycznego oferuje SzkoUA. Jest on niezwykle ważny, bowiem traumatyczne przeżycia przekładają się negatywnie na relacje szkolne. Mogą powodować u dzieci i młodzieży agresywne zachowania i niekontrolowane wybuchy emocji.

> [Dzieci uczące się w SzkoUA – dop. aut.] doświadczyły różnych traum i stresów. Ich reakcje często są niekontrolowane, bo nie mają jeszcze wykształconych mechanizmów radzenia sobie z emocjami. Nawet dorośli mają z tym problem, a co dopiero dzieci. (WN6)

Kadra psychologiczna, przeszkolona i stale dokształcająca się pod kątem pracy z uczniem z doświadczeniem uchodźczym, wspierana jest przez również przeszkolone w tym kierunku nauczycielki. Dzięki temu SzkoUA oferuje uczniom i uczennicom konkretne narzędzia, służące do radzenia sobie ze stresem, traumą i innymi trudnymi doświadczeniami. Narzędzia tego typu prezentowane są w programach wsparcia psychospołecznego Team Up i HEART, zapewniających rozwój osobowy i zespołowy, lepszą integrację w ramach klas szkolnych. Wiele osób reprezentujących kadrę pedagogiczną i psychologiczną potwierdza znaczenie rozwijania u dzieci poczucia sprawczości, często mocno nadwyrężonego doświadczeniem wojny i przymusowej migracji.

Część uczniów trafia do Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej po wcześniejszych, często trudnych doświadczeniach w szkole polskiej. Są też tacy, którzy pierwotnie kształcili się w SzkoUA, a następnie podjęli próbę nauki w ogólnodostępnej polskiej placówce. Jako że nie odnaleźli się w niej, wracają do Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej. Najczęściej powodem tego typu sytuacji są trudności z adaptacją, wykluczenie i przemoc ze strony rówieśników polskiego pochodzenia. SzkoUA staje się wówczas dla ukraińskich dzieci środowiskiem bezpiecznym emocjonalnie, ponieważ nie są one w niej narażone na dyskryminację czy nękanie.

> Mam w klasie dzieci, które uczyły się w dwóch polskich szkołach i wróciły do nas. (FN5)
>
> Większość z nich przyszła do nas z powodu zastraszania i nękania. (FN3)
>
> Niektóre dzieci próbowały odnaleźć się w polskich szkołach, ale wróciły do SzkoUA z powodu trudności językowych i poczucia wyobcowania. (WKZ1)

Uczniowie, którzy przenoszą się z polskich szkół, wymagają szczególnego wsparcia oraz pomocy w integracji ze społecznością klasową i szkolną.

Zdarza się, że trudne doświadczenia i stres ulegają somatyzacji. Intensywny proces adaptacji szkolnej trwa około dwóch miesięcy.

> Na początku [po przeniesieniu się do SzkoUA – dop. aut.] dzieci są bardziej obciążone stresem, zwłaszcza te, które dopiero co przyjechały do Polski. Pierwszy miesiąc czy dwa są najtrudniejsze. (WN7)

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że w roku szkolnym 2024/2025, w związku z przedłużającym się konfliktem rosyjsko-ukraińskim, do SzkoUA trafiło mniej uczniów przybyłych bezpośrednio z Ukrainy. Częściej były to osoby, które od jakiegoś czasu przebywały już w Polsce i korzystały z edukacji zdalnej w systemie ukraińskim. Byli i tacy, którzy trafiali do SzkoUA po dłuższej przerwie w nauce. Zmniejszyła się liczba uczniów silnie straumatyzowanych bezpośrednim doświadczeniem wojny. Jednocześnie zauważalny był wzrost liczby dzieci, które – po nieudanej próbie integracji w polskich szkołach – poszukiwały bezpiecznego środowiska edukacyjnego, w którym mogłyby uczyć się wśród rówieśników pochodzenia ukraińskiego i w oparciu o elementy ukraińskiego systemu nauczania. W takiej przestrzeni szkolni koledzy i koleżanki ze SzkoUA stali się naturalną grupą wsparcia, dzielącą podobne doświadczenia, niepokoje i nadzieje.

> Dzieci się tu dobrze czują, bo są w znanym sobie systemie, z kolegami, które mają podobne doświadczenia migracyjno-wojenno-traumatyczne [...]. Są takie dzieci, które najpierw poszły do polskiej szkoły, nie dały sobie rady i dlatego się u nas znalazły. **(WKZ1)**

Kadra psychologiczna, pracująca w SzkoUA, podkreśla, że uczniowie – oprócz trudności wynikających z doświadczenia migracji – mierzą się również z wyzwaniami typowymi dla młodzieży w Polsce i innych krajach. Są to codzienne problemy związane z dorastaniem, funkcjonowaniem w relacjach oraz rozwiązywaniem konfliktów. W wywiadach rozmówczynie wspominają także o kwestiach charakterystycznych dla wieku nastoletniego, takich jak pierwsze miłości, budowanie przyjaźni czy poszukiwanie własnej tożsamości.

> Jak te dzieci czują się w szkole? Jak zwykłe dzieci – mają swoje problemy, konflikty, nieporozumienia... – jak wszędzie. **(WN7)**

Badane, odnosząc się do wyzwań wieku nastoletniego uczniów, mówią również o konfliktach w rodzinie, do których często przyczynia się brak czasu i przepracowanie rodziców, w tym matek samotnie wychowujących w Polsce swoje dzieci. Problem ten dotyka kolejnego ważnego tematu, związanego z doświadczeniem uchodźczym. Specjalista nie zastępuje w trudnych sytuacjach rodzica, może jednak udzielić wsparcia i w razie potrzeby pokierować dalej, zapewniając dziecku specjalistyczną pomoc również poza szkołą.

> Staram się rozmawiać z dziećmi, zwłaszcza nastolatkami, o ich problemach. Często mają nieporozumienia z rodzicami, którzy dużo pracują i mają mało czasu dla dzieci. Nie staram się zastępować rodziców, ale próbuję pomóc. Jeśli nie chcą iść do psychologa, proponuję inne rozwiązania, np. infolinię. Trzeba usuwać przyczynę problemu, nie tylko łagodzić skutki. **(WN7)**

SzkoUA uczy radzić sobie z codziennymi problemami oraz trudnościami związanymi z wiekiem dojrzewania, wspierając dzieci i młodzież w regulacji emocji i panowaniu nad stresem.

Nauczycielki i zespół psychologiczny towarzyszą młodzieży w dorastaniu, starając się przede wszystkim przeciwdziałać wszelkiego rodzaju aktom przemocy i zagrożeniom dla zdrowia psychicznego.

> Zdarzają się jednak trudniejsze momenty, zwłaszcza w klasach ósmej i dziewiątej, gdzie nastolatki zmagają się z problemami – depresją, pierwszymi miłościami, rozczarowaniami, przyjaźniami i odrzuceniami. Staram się zauważać takie sytuacje, zapobiegać przemocy psychicznej i fizycznej, wspierać dzieci i rozmawiać z nimi. **(WN6)**

Rodzice uczestniczący w badaniu wyrażają uznanie dla pracy zespołu psychologów zatrudnionych w SzkoUA i wykazują dużą świadomość potrzeb swoich dzieci w kontekście korzystania z tego typu wsparcia. Podkreślają, że dzięki obecności pań psycholog ich dzieci czują się bezpieczne i odpowiednio „zaopiekowane" również w aspekcie zdrowia psychicznego. Możliwość skorzystania z pomocy psychologicznej, wpisana w misję szkoły, stanowi jedną ze znaczących przyczyn, dla których rodzice decydują się na wybór właśnie tej placówki.

> Psychologowie są aktywnie zaangażowani, znają dzieci, prowadzą zajęcia i interweniują w razie potrzeby. **(FR3)**
>
> Doceniamy wsparcie psychologiczne, szczególnie w kontekście traumatycznych doświadczeń wojennych. **(FR4)**
>
> Szkoła oferuje indywidualne podejście i wsparcie psychologiczne, co jest dla nas bardzo ważne. **(FR4)**

Praca psychologa w SzkoUA jest wyjątkowo wymagająca. Obejmuje nie tylko kontakty z uczniami, lecz także z ich rodzinami oraz nauczycielami – osobami, które w większości również same doświadczyły skutków trwającej wojny w Ukrainie. Wiele z nich nosi w sobie pamięć o ucieczce, stracie i traumatycznych przeżyciach. Kadra psychologiczna także należy do tej grupy, co pozwala jej lepiej rozumieć potrzeby swoich podopiecznych i skuteczniej na nie odpowiadać. Jednocześnie, ze względu na charakter pracy i obciążenie emocjonalne, sama również potrzebuje wsparcia, które możliwe jest dzięki regularnej superwizji.

> Czasami jest to naprawdę trudne. Ludzie przychodzą z historiami, które potrafią zaskoczyć, mimo że już wiele słyszałam i widziałam. Nadal potrafią mnie zaskoczyć. Korzystam z superwizji, terapii indywidualnej... **(WN5)**

Pozostali nauczyciele również zachęcani są przez dyrekcję do korzystania z superwizji oraz innych form wsparcia psychologicznego, oferowanych głównie przez zaprzyjaźnione organizacje trzeciego sektora. Warto zauważyć, że dla uczniów SzkoUA jest nie tylko miejscem nauki, ale też wyjątkową przestrzenią, w której mogą poczuć się bezpiecznie. Dzieje się to zarówno w wymiarze fizycznym, jak i emocjonalnym. Ponadto w placówce młodzież uchodźcza może otrzymać potrzebne wsparcie i nawiązać istotne dla siebie relacje. Warszawską Szkołę Ukraińską tworzy społeczność, z którą młodzi się identyfikują i której częścią się stają. W szkole tej wypróbowują swoją sprawczość, co jest niezwykle ważne dla zdrowego rozwoju społecznego i emocjonalnego. Wszystko to ma miejsce mimo wielu trudnych uwarunkowań oraz aktualnych i przyszłych wyzwań.

EDUKACJA - WYZWANIA I REALIZACJA PROCESU

Praca w SzkoUA jest dla nauczycieli dużym wyzwaniem, lecz mimo to przynosi satysfakcję. Na pewno wymaga ciągłego uczenia się i stymuluje rozwój zawodowy. Zgodnie z opiniami kadry pedagogicznej wyzwania płyną z kilku źródeł i mają różny charakter.

Jedno z nich, powtarzające się w wielu wypowiedziach, ale tracące na aktualności w związku ze zmianą siedziby szkoły w 2025 r., dotyczy kwestii lokalowych. Poza tym nauczyciele zauważają, że praca w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej - SzkoUA nie daje poczucia stabilności zatrudnienia, co wynika z braku stabilności finansowej projektu. Niektórzy z nich borykają się przez dłuższy czas z nostryfikacją dyplomu, utrudnioną przez bariery formalne. Problemem jest bowiem opanowanie języka polskiego na takim poziomie, który by ją umożliwiał. Atutem pracy w SzkoUA jest - według nauczycielek - „bycie w rozwoju", charakterystyczne dla projektu. Dynamika pracy wymusza na nich bieżące dostosowywanie się do zmieniających się uwarunkowań i potrzeb.

> Atmosfera tutaj jest bardzo kreatywna i wystarczy się otworzyć. [Możesz się rozwijać - dop. aut.] i masz do tego wszystkie narzędzia. Bo tutaj nikt nie podcina skrzydeł. **(WN12)**

Kadra pedagogiczna jako wyzwanie postrzega również jednoczesną pracę w dwóch systemach edukacyjnych, wymagającą większego wysiłku i zaangażowania oraz współpracy w ramach zespołów nauczycielskich. Nauczyciel samodzielnie zdobywa materiały edukacyjne, decyduje o ich wyborze, w zespole zaś porównuje podstawy programowe, by stworzyć roczny program kształcenia.

> Największym wyzwaniem jest łączenie dwóch systemów edukacyjnych, co wymaga dużej adaptacji i elastyczności. Problemem jest także lokal szkoły oraz duże obciążenie pracą nauczycieli. **(WN10)**

W porównaniu z nauczaniem w szkołach w Ukrainie edukacja w SzkoUA jest znacznie bardziej zindywidualizowana i dostosowana do potrzeb uczniów i uczennic. Te potrzeby są niezwykle zróżnicowane - wynikają zarówno z pochodzenia dzieci, które przyjeżdżają do Polski z różnych regionów Ukrainy i odmiennych środowisk społeczno-kulturowych, jak i z ich indywidualnych doświadczeń życiowych. W polskim systemie oświaty nauczyciele mają większą swobodę w doborze treści kształcenia oraz wykorzystywanych materiałów, co stanowi istotną różnicę w porównaniu z bardziej schematycznym podejściem, obowiązującym w szkole ukraińskiej.

Nauczycielki języka polskiego również napotykają wiele wyzwań. Dotyczą one motywowania ucznia do nauki, zróżnicowania poziomów znajomości języka, ale i konieczności pracy z jednej strony nad treściami programowymi, a z drugiej - nad przygotowaniem do państwowych egzaminów certyfikatowych i opanowaniem przez uczniów języka szkolnej edukacji.

> Chociaż języki polski i ukraiński są bardzo podobne, i język polski łatwy do zrozumienia w szkole, to problemem są terminy, słownictwo szkolne... **(WKZ2)**

Praca dydaktyczna wymaga bycia w kontakcie z innymi członkami zespołu pedagogicznego, dostosowywania swoich działań i rozwiązań metodycznych do kompetencji i preferencji innych osób oraz ścisłej współpracy na wielu polach.

Polska podstawa programowa stanowi bazę do realizacji programu nauczania i jest uzupełniana o treści z programów ukraińskich. Zdarza się jednak, że nauczycielki wychodzą od podstawy ukraińskiej – dzieje się tak w sytuacji, kiedy jest w niej więcej treści programowych przypisanych do danego poziomu.

> Bierzemy ukraiński i polski program i sprawdzamy, który z nich jest bardziej złożony. Jeśli ukraiński jest bardziej złożony, bierzemy go za podstawę i odwrotnie. **(DN1)**

Członkowie kadry pedagogicznej SzkoUA pracują zarówno zespołowo, jak i indywidualnie, tworząc nowatorskie, integrujące oba systemy programy nauczania. Okazjonalnie do pomocy zapraszani są również nauczyciele i nauczycielki z polskich szkół Montessori, którym podlega Warszawska Szkoła Ukraińska.

Podstawowym językiem komunikacji w SzkoUA jest język ukraiński – to w nim uczniowie i uczennice porozumiewają się z kadrą pedagogiczną i realizują program nauczania. Polszczyzna wykorzystywana jest głównie podczas zajęć z języka polskiego, natomiast na lekcjach języka angielskiego uczniowie uczą się tego języka, wspierając się ukraińskim lub polskim, w zależności od potrzeb. Dzieci są zachęcane do aktywnego korzystania z języka angielskiego jako narzędzia komunikacji.

Język rosyjski, ze względu na jego powiązanie z agresorem, nie jest formalnie dopuszczony do użycia podczas zajęć lekcyjnych. Niemniej jednak w razie potrzeby, poza lekcjami – na przykład podczas przerw – dzieci mogą się nim posługiwać. Dopuszczalne jest również korzystanie z literatury rosyjskojęzycznej podczas zajęć z literatury światowej, ale wyłącznie w sytuacjach, gdy nie istnieją dostępne tłumaczenia na język ukraiński, a poziom znajomości języka polskiego nie pozwala uczniowi na pełnowartościowy kontakt z tekstem omawianym na lekcji.

Szczególną uwagę przykłada się do nauczania języka polskiego jako drugiego. Momentami praca w klasie przypomina jednak, przynajmniej w przypadku niektórych uczniów, edukację z zakresu języka obcego. Lekcje języka polskiego prowadzone są zgodnie z zasadami glottodydaktycznymi, przy uwzględnieniu elementów przygotowania pod kątem polskiego egzaminu ósmoklasisty w przypadku szkoły podstawowej. Dodatkowo uczniowie wyższych klas szkoły średniej mają możliwość uczestniczenia w kursach przygotowawczych do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B1, z czego bardzo chętnie korzystają.

> My uczymy tutaj przede wszystkim polskiego jako języka obcego i drugiego. Dla tych dzieci to jest język drugi. On nie jest nauczany tak, jak w szkole polskiej. Tutaj inne są programy, założenia, metody, praktycznie wszystko się różni... **(WN2)**

Nauczycielki języka polskiego skarżą się na brak odpowiedniego programu nauczania dla uczniów młodszych. Dodatkowym utrudnieniem jest sytuacja, w której dzieci wykazują brak znajomości alfabetu łacińskiego. W praktyce więc to właśnie od niego rozpoczyna się naukę języka polskiego. W przypadku starszych uczniów nauczycielki korzystają z dostępnych programów nauczania języka polskiego jako obcego, lekcje uzupełniając polską podstawą programową języka polskiego jako ojczystego.

Młodzież ma większe niż ich młodsi koledzy i koleżanki trudności z motywacją do nauki. Jeżeli młody człowiek nie wiąże swej przyszłości z Polską, nie chce angażować się w poznawanie języka. Badane wspominają, że część uczniów

chciałaby wrócić do swojego kraju i właśnie tak uzasadniają oni brak motywacji do nauki polskiego. Jak przywołuje jedna z nauczycielek, chodzi o myślenie typu:

> Aha, no skoro to my jesteśmy tutaj tylko na chwilę, to znaczy, że ja się tego nie muszę uczyć, bo my tam wrócimy... **(WN2)**

Badane przyznają, że nie wszyscy manifestują niechęć do nauki polskiego i w starszych klasach zdarzają się również takie osoby, które są bardzo zmotywowane. Potwierdzają to sami uczestnicy i uczestniczki badania fokusowego, uczniowie szkoły. Podkreślają oni, że chętnie korzystają z języka polskiego. Nawet jeżeli nie używają tego języka szczególnie często w praktyce, to np. słuchają polskich audycji czy starają się czytać właśnie po polsku. To zazwyczaj osoby, które rozważają dłuższy pobyt w Polsce, biorąc pod uwagę edukację wyższą. Chęć pozostania na dłużej i perspektywa przejścia do polskiego systemu edukacyjnego wpływają na zaangażowanie podczas lekcji języka polskiego.

Ostatnim wskazanym przez nauczycielki problemem jest duże zróżnicowanie poziomów znajomości języka pośród dzieci i młodzieży,

niezależnie od klasy. Ze względu na rotację uczniów, część z nich trafia do SzkoUA bezpośrednio z polskiej szkoły, po czasie intensywnego zanurzenia w język polski, w tym język szkolnej edukacji. Inni przychodzą z systemu ukraińskiego, w którym mieli ograniczony kontakt z polszczyzną. Taka sytuacja wymaga od rozmówczyń bardzo indywidualnego podejścia do uczniów i uczennic oraz dostosowywania materiałów dydaktycznych i wymagań do ich potrzeb.

> Natomiast to jest taka specyfika tej pracy... Założenie „na dzień dobry" polega na tym, że mamy grupę mieszaną. Każda z nas, lektorek, ma grupę mieszaną. I z taką grupą trzeba się nauczyć pracować, a to jest też wyższa szkoła jazdy. **(WN2)**

W SzkoUA wprowadzono autorską formę lekcji dualnych[4]. Ich specyfika polega na tym, że zajęcia prowadzone są przez dwóch nauczycieli, ukraińskiego przedmiotowca i nauczyciela języka polskiego jako obcego/drugiego. Pozwala to na opanowanie polskiego słownictwa specjalistycznego i jego wykorzystanie w praktyce lekcyjnej. Zajęcia dualne odbywają się tylko na wybranych przedmiotach. W planie lekcji zmieniają się one rotacyjnie. W ten sposób nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego może raz pracować w parze z geografem, a innym razem z historykiem, przybliżając uczniom słownictwo specjalistyczne z różnych dziedzin. Lekcje tego typu oparte są na prezentacji przygotowywanej przez nauczyciela przedmiotowego, ze wsparciem glottodydaktyka, który wprowadza odpowiednią leksykę w języku polskim.

> Taki był nasz pomysł. To miało wyglądać tak, że nauczyciel przedmiotowiec przygotowuje prezentację i tłumaczy ją przez Google'a na język polski, przekazuje nauczycielce języka polskiego, no i tyle. Ona poprawia tam język polski - przygotowuje poprawną wersję polską. **(WKZ2)**

Zajęcia dualne wymagają od nauczycielek wysiłku, pracy zespołowej, dostosowywania się do drugiego prowadzącego oraz przygotowywania dodatkowych materiałów.

> Na lekcji jesteśmy we dwie osoby. To jest na pewno wyzwanie. Trzeba się jakoś dograć. Na początku tak sztucznie trochę się dzielimy, potem to przychodzi bardziej naturalnie. **(WN1)**

Nauczyciele przedmiotowcy, poza prezentacjami, wykorzystują również polskie podręczniki. Z reguły oceniają je bardzo dobrze. Przygotowują też i wyszukują dodatkowe materiały dydaktyczne, takie jak krótkie filmiki, piosenki, krzyżówki, quizy, różne ćwiczenia itp. Materiały tworzone są zarówno w formie tradycyjnej, jak i online, do wykorzystania w pracy z rzutnikiem.

> Materiał [prezentacja na daną lekcję, ewentualnie inne materiały dydaktyczne – dop. aut.] jest przygotowywany po ukraińsku. Pani [imię, nauczyciel przedmiotowiec] przygotowuje go najpierw po ukraińsku, a ja to przekładam na polski, wprowadzam tam potrzebne terminy, jakieś polskie pojęcia. Załóżmy np. że są nazwy miesięcy. Jeżeli mamy taki temat, to na prezentacji jest nazwa po polsku i po ukraińsku. Tak samo, jak będą [takie tematy, jak – dop. aut.] pory roku, roślinność, świat zwierząt itd. Wszystko jest wykładane w dwóch językach podczas jednej lekcji. **(WN1)**

Z założenia lekcje dualne mają mieć charakter podsumowujący. Podczas tego typu zajęć uczeń poznaje polskie słownictwo przypisane do danego tematu. Przy okazji powtarza materiał.

> Umawialiśmy się z naszymi paniami, że one uczą tego swojego przedmiotu, a lekcja binarna to jest taka lekcja podsumowująca, takie podsumowanie tematu. **(WKZ2)**

Zdaniem badanych nauczycielek uczniowie i uczennice chętnie uczestniczą w lekcjach dualnych. Z reguły są one dla nich atrakcyjne. Dodatkowym atutem jest obecność dwóch nauczycieli i dynamika zajęć, jaka się w takiej sytuacji wytwarza. Na pytanie, jak lekcje dualne odbierają dzieci, jedna z pań odpowiedziała:

> Dzieci są podekscytowane. Myślę, że te lekcje podobają im się bardziej niż zwykłe. **(DN2)**

INTEGRACJA - MIĘDZY ZACHOWANIEM TOŻSAMOŚCI A WŁĄCZENIEM W POLSKIE SPOŁECZEŃSTWO

Działania na rzecz integracji uczniów z Ukrainy z polskim społeczeństwem, podejmowane w SzkoUA, obejmują wiele poziomów. Stanowią one dopełnienie edukacyjnej funkcji szkoły, ale także odpowiedź na potencjalne zarzuty ze strony krytyków modelu SzkoUA. Te ostatnie dotyczą tworzenia równoległego systemu kształcenia, izolującego ukraińskich uczniów.

Polskojęzycznej kadrze zarządzającej integracja w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej przede wszystkim kojarzy się z „integracją edukacyjną", rozumianą jako połączenie w ramach SzkoUA dwóch systemów kształcenia, polskiego oraz ukraińskiego. To jednocześnie – zdaniem jednej z badanych – przygotowanie do innego typu integracji, którym jest integracja z polskim społeczeństwem.

> Z naszej perspektywy najważniejsze jest to i właśnie to byśmy chcieli wytłumaczyć „światu", że SzkoUA jest „szkołą integracyjną" w tym sensie, że jest zintegrowana z polskim systemem i w sposób bezbolesny, przyjazny dla uczniów, łagodny wprowadza ich do polskiego sytemu oświaty, integruje ich z polskim systemem. Może nie jest to bezpośrednia integracja z ludźmi, ale jest to najlepsze znane nam przygotowanie do integracji z polskim społeczeństwem. **(WKZ1)**

Integracja zakłada wejście do innego społeczeństwa bez utraty własnego języka i kultury. SzkoUA pozwala więc na naukę w dwóch

systemach edukacji, na adaptację do polskiego systemu edukacji i nowego środowiska, a jednocześnie na kontynuację dotychczasowej ścieżki kształcenia, poznawanie własnego dziedzictwa kulturowego i rozwijanie tożsamości narodowej kraju pochodzenia. Dzięki temu dzieci i młodzież mogą dbać o własny język i kulturę. Wymiar integracji, pozwalający na adaptację do innego społeczeństwa i innej kultury, dostrzegają i dowartościowują badane reprezentujące kadrę zarządzającą.

Jak przyznają nauczycielki języka polskiego i kadra zarządzająca, kluczowym elementem pełnej integracji jest nauka języka polskiego, która w projekcie SzkoUA jest realizowana bardzo intensywnie. Uczniowie i uczennice poznają nie tylko język codzienny, ale także specjalistyczne odmiany polszczyzny, niezbędne do dalszej edukacji oraz do podjęcia studiów w Polsce. To podejście pozwala na szybsze i efektywniejsze funkcjonowanie w polskim środowisku szkolnym i społecznym. Jedna z nauczycielek języka polskiego tak mówi o swoich celach:

> Mamy nadzieję, że zanim nasi uczniowie wypłyną na głęboką wodę [wyjdą ze SzkoUA - dop. aut.], to będą znali całkiem nieźle polski język i polski system edukacji oraz słownictwo szkolne. **(WN3)**

Jak wynika z badań, w SzkoUA integracja to nie tylko nauka języka polskiego, ale także uczestniczenie w kulturze kraju przyjmującego i jej aktywne poznawanie. Uczniowie i uczennice regularnie korzystają z oferty kulturalnej Warszawy, odwiedzając muzea, instytucje kulturalne i edukacyjne, np. Centrum Nauki Kopernik. Zwiedzają również Polskę w ramach szkolnych wycieczek. Dzięki temu poznają polskie tradycje, historię i kulturę, a jednocześnie ćwiczą praktyczne użycie języka polskiego.

Bardzo ważnym aspektem integracji jest nawiązywanie kontaktów z polskimi rówieśnikami. SzkoUA organizuje różnorodne działania w tym kierunku, takie jak projekty edukacyjne, wspólne wycieczki, warsztaty czy gry terenowe. Te inicjatywy służą budowaniu wzajemnego zrozumienia i relacji, a także praktycznemu wykorzystaniu języka polskiego[3].

> Na wyjazdach organizujemy wspólne zajęcia, na przykład polsko-ukraińskie warsztaty integracyjne, gry terenowe czy wspólne ogniska, które pomagają dzieciom lepiej się poznać. **(WN4)**

Badani wskazują na to, że tego typu inicjatyw, pozwalających na użycie języka w naturalnym środowisku i integrację rówieśniczą, jest zdecydowanie za mało. Mówią o tym wszystkie zaangażowane grupy - kadra zarządzająca, pedagogiczna, jak również uczniowie i ich rodzice.

> Brakuje mi integracji uczniów [z polskimi dziećmi - dop. aut.]. My ich przygotowujemy do wejścia do polskiego systemu, ale za mało mamy relacji z polskimi rówieśnikami [...]. Bardzo byśmy chcieli, żeby ukraińskie i polskie dzieci miały więcej okazji do wspólnych aktywności, ale wymaga to większego zaangażowania szkół polskich. **(WKZ1)**

Wyniki badań uwidoczniły trudności w organizowaniu wspólnych, polsko-ukraińskich inicjatyw. Mają one charakter systemowy - niełatwo jest nawiązać współpracę z polską szkołą w godzinach lekcyjnych. Inne możliwości na budowanie takich kontaktów, poza tymi godzinami czy też z innymi instytucjami, są ograniczone. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na rezerwę strony polskiej wobec inicjatyw integracyjnych, przejawiającą się szczególnie w braku motywacji i zaangażowania młodzieży. Problemem bywa też postawa polskich rodziców czy osób decyzyjnych w polskich szkołach, które często są ograniczone uwarunkowaniami formalnymi i administracyjnymi.

Niezwykle istotnym narzędziem integracji uczniów SzkoUA z polskim społeczeństwem jest edukacja historyczna. To ważny obszar edukacji, dostosowany do potrzeb ukraińskich uczniów i uczennic. Przedmiot ten realizowany jest już od pierwszej klasy szkoły podstawowej aż po klasy licealne, w formule dwujęzycznej, co sprzyja lepszemu zrozumieniu treści i integracji językowej. Program nauczania historii Polski jest uzupełniany poprzez inne działania szkolne, takie jak edukacyjne wyjścia do warszawskich instytucji kultury, spacery tematyczne po mieście oraz wycieczki po Polsce. Ważnym elementem są również wspólne obchody świąt państwowych, m.in. Narodowego Święta Niepodległości, które wzmacniają poczucie przynależności i budują świadomość kulturową uczniów. Jedna z rozmówczyń wspomina:

> W ramach historii mamy oddzielnie polską historię i historię Ukrainy. U maluchów to jest bardzo ciekawe, bo w systemie polskim tego przecież nie ma! [...] Chodzimy na wycieczki po Warszawie - to przecież historia Warszawy... [...] Wychowawczyni mówi po ukraińsku, a ja dodaję terminy po polsku. Nauczyciele bardzo się starają, by lekcje były ciekawe - robią wycinanki, przyklejanki, pokazy filmów... **(WN1)**

Na potrzeby lekcji historii Polski nauczycielki SzkoUA opracowują autorskie programy i materiały dydaktyczne, bazując na polskich podstawach programowych, a jednocześnie uwzględniając kontekst historii Ukrainy oraz tzw. „miejsca wspólne" - punkty styku obu narracji historycznych. Wprowadzenie kultury polskiej już od pierwszej klasy szkoły podstawowej wspiera proces integracji uczniów ze społeczeństwem przyjmującym oraz ułatwia zrozumienie polskiego kontekstu historycznego.

W planie lekcji historia Polski funkcjonuje równolegle z historią Ukrainy, co pozwala na budowanie dialogu międzykulturowego i pogłębianie kompetencji obywatelskich. Jak podkreśla jedna z nauczycielek historii ukraińskiej w SzkoUA:

> Ciągle powtarzamy naszym uczniom, że jesteśmy Ukraińcami, że musimy znać naszą historię, naszą kulturę. Nie tylko musimy ją znać, musimy ją pielęgnować. **(WN10)**

Kadra pedagogiczna SzkoUA, pracując zespołowo, dokłada starań, by przekazywane treści umożliwiały poznanie dwóch perspektyw historycznych - polskiej i ukraińskiej - oraz ich możliwe zbliżenie i integrację. Nauczycielki dbają o to, by nauczanie odbywało się z poszanowaniem tradycji obu narodów oraz ukraińskiego pochodzenia uczniów i uczennic, nie unikając przy tym trudnych tematów

i otwierając przestrzeń do refleksji oraz dialogu. Takie podejście sprzyja budowaniu wzajemnego polsko-ukraińskiego zrozumienia i wspólnej przestrzeni edukacyjnej, w której historia staje się narzędziem integracji, a nie podziału.

Dla starszych uczniów i uczennic zaproponowano udział w szkolnym „Klubie dialogu", zajęciach dodatkowych, które odgrywają istotną rolę w kształtowaniu otwartości na różne perspektywy historyczne. To przestrzeń otwarta i bezpieczna, w której uczniowie mogą prowadzić rozmowy na trudne tematy związane z historią Polski i Ukrainy oraz współistnieniem obu narodów.

Zajęcia w klubie sprzyjają rozwijaniu umiejętności słuchania, empatii i prowadzenia dialogu. Uczestnicy uczą się dostrzegać wielowerspektywiczność historii, wsłuchując się w różne punkty widzenia – z szacunkiem i otwartością. Jak podkreśla jedna z nauczycielek historii ukraińskiej w SzkoUA, sięgając do początków tworzenia klubu i motywacji, które temu towarzyszyły:

> Pomyśleliśmy, że jest wiele pytań w polsko-ukraińskiej historii. To nie tylko tragedia wołyńska, są też inne kwestie, takie jak operacja „Wisła". Pojawiło się pytanie: jak opracować historię w ramach lekcji. Zdecydowano, że dobrze byłoby stworzyć klub dialogu, w którym my i licealiści mielibyśmy okazję porozmawiać o pewnym zestawie bolesnych problemów i poszukać materiałów. Chcieliśmy, żeby dzieci szukały materiałów i angażowały się w ten proces. W zeszłym roku zaprosiliśmy nawet polskich historyków. **(WN9)**

W ramach edukacji historycznej prowadzonej w SzkoUA szczególny nacisk kładzie się na budowanie wzajemnego zrozumienia między Polakami a Ukraińcami, przekazywanie wiedzy o obu krajach oraz niwelowanie luk w świadomości historycznej dzieci i młodzieży. Dzięki takiemu podejściu lekcje historii służą nie tylko przekazywaniu wiedzy faktograficznej, lecz także kształtowaniu pozytywnych relacji między dwoma narodami i budowaniu poczucia wspólnoty kulturowej. Nauczanie polskiej historii wpisuje się zaś w szersze działania szkoły na rzecz poznawania Polski jako kraju zamieszkania oraz wspierania integracji uczniów i uczennic z polskim społeczeństwem.

Jak pokazały badania, co potwierdza literatura przedmiotu, nieodłącznym elementem integracji jest podtrzymywanie i rozwijanie języka oraz tożsamości narodowej kraju pochodzenia. Projekt SzkoUA zakłada, że młodzi ludzie, uczniowie i uczennice szkoły, którzy są świadomi swojej kultury i tradycji, stają się jednocześnie bardziej otwarci na dialog i współpracę z przedstawicielami społeczeństwa kraju przyjmującego. Budowanie tożsamości odbywa się we wspólnocie, w ramach szkolnej społeczności, a więzi tworzone są właśnie na bazie wspólnego pochodzenia i doświadczeń, jak również łączących tych młodych ludzi wartości, w tym otwartości na Polskę, jej język i kulturę.

> Mamy różne inicjatywy, które pozwalają [ukraińskim – dop. aut.] dzieciom i rodzicom poczuć, że nie są w Polsce sami. Wspólne świętowanie ważnych ukraińskich dni buduje więzi i daje siłę do życia w nowej rzeczywistości. **(WKZ1)**

Ważnym elementem podtrzymywania ukraińskiej tożsamości jest przypominanie o ukraińskich symbolach narodowych, obchodzenie tamtejszych świąt i pielęgnowanie tradycji.

> W każdy poniedziałek i piątek zaczynamy dzień od ukraińskiego hymnu narodowego. **(FN1)**
>
> Wszystko jest tu robione po to, żebyśmy nie zapomnieli, kim jesteśmy, skąd pochodzimy. **(FR1)**
>
> Przede wszystkim chodzi o zachowanie naszej kultury i tradycji. **(FN7)**

Co warte podkreślenia, obchodzeniu świąt ukraińskich wtóruje pamięć o ważnych wydarzeniach w polskim kalendarzu państwowym.

Badani – nauczycielki, rodzice oraz uczniowie i uczennice – w kwestii tożsamości narodowej wypowiadają się zgodnie, a ich zdanie wpisuje się w założoną przez dyrekcję misję SzkoUA. Zachowanie tożsamości narodowej i kulturowej jest celem nadrzędnym szkoły i ma przeciwdziałać asymilacji, która mogłaby prowadzić do utraty własnej kultury. Taka postawa nie wyklucza jednak otwartości na polskość i polską kulturę. Rozumiana w ten sposób integracja staje się uzupełnieniem zadań edukacyjnych szkoły.

> Głównym celem szkoły jest zachowanie tożsamości narodowej i kulturowej uczniów oraz przeciwdziałanie asymilacji. Jeśli teraz pójdą do polskich szkół, to nie będą się integrować, będą się asymilować. **(FN3)**

Asymilacja wydaje się w tym ujęciu zagrożeniem, podczas gdy świadoma integracja – wartością. Integracji służy nauka polskiego, widziana w perspektywie rozwijania wielojęzyczności dziecka. Wpisuje się to w cel edukacji w SzkoUA taki jak kształtowanie postawy otwartości i tożsamości europejskiej, wykraczający poza narodowe podziały i wspierający międzykulturowy dialog.

REKOMENDACJE

Badania przeprowadzone w SzkoUA pozwalają na sformułowanie rekomendacji, których uwzględnienie może przyczynić się do dalszego rozwoju projektu i lepszego dostosowania go do aktualnych wyzwań. Ze względu na jego wysoką wartość społeczną zaleca się kontynuowanie działań w dotychczas wypracowanej formie. Dobrym kierunkiem byłoby podjęcie rozmów z odpowiednimi ministerstwami w Polsce i Ukrainie, w celu dostosowania obowiązujących rozwiązań organizacyjno-prawnych do specyfiki funkcjonowania placówki. Warto również rozważyć potraktowanie projektu jako działania modelowego – formy i metody pracy edukacyjnej wypracowane w jego ramach mogłyby zostać wykorzystane w innych miejscach, w których edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym wymaga szczególnego podejścia.

Dalej przedstawiono rekomendacje, pogrupowane według kluczowych wymiarów funkcjonowania szkoły.

- **Kontynuowanie i rozwijanie kompleksowego wsparcia psychologicznego**

Niezmiernie istotne jest dalsze rozwijanie kompleksowego wsparcia psychologicznego dla uczniów oraz ich rodzin, w tym dla dzieci i młodzieży przechodzących do SzkoUA z polskiego systemu kształcenia, którzy mają trudne doświadczenia edukacyjne. Warto również zadbać o superwizję oraz pomoc oferowaną kadrze pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie dobrostanu emocjonalnego.

- **Wzmacnianie indywidualizacji procesu dydaktycznego oraz wsparcia językowego**

Zaleca się stosowanie różnorodnych metod i technik nauczania, w tym metod aktywizujących, podejścia komunikacyjnego oraz zadaniowego, a także korzystania z dostępnych materiałów online dla uczniów z doświadczeniem migracji[5]. Warto rozwijać programy lekcji dualnych oraz kontynuować prace nad

indywidualizacją procesu kształcenia z uwzględnieniem diagnozy umiejętności i potrzeb ucznia.

- **Rozwijanie działań na rzecz integracji z polskimi rówieśnikami**

W zakresie integracji z rówieśnikami pochodzącymi z Polski rekomenduje się rozwijanie programów ukierunkowanych na budowanie relacji, współpracę przy realizacji zadań o charakterze edukacyjnym oraz wspólne rekreacyjne spędzanie czasu. Ponadto zaleca się prowadzenie poszukiwań innych form współpracy oraz nowych partnerów w środowisku lokalnym, a także organizowanie wspólnych projektów, warsztatów, wycieczek oraz wydarzeń kulturalnych i sportowych, w których uczestniczyliby uczniowie i uczennice z Ukrainy i Polski. Warto nawiązywać nowe kontakty ze szkołami oraz z innymi polskimi instytucjami i organizacjami skupiającymi dzieci i młodzież, takimi jak drużyny harcerskie czy domy kultury.

- **Wsparcie uczniów nowych oraz przechodzących ze SzkoUA do polskiego systemu**

Aby skutecznie wspierać nowych uczniów i nowe uczennice, warto wdrożyć w SzkoUA system mentoringu rówieśniczego oraz inne formy pomocy, które ułatwiałyby adaptację do nowego środowiska edukacyjnego. Rekomenduje się również przygotowanie „pakietu startowego" dla nowych osób, w którym znalazłyby się najważniejsze informacje dotyczące zasad funkcjonowania szkoły.

Jednocześnie należy podejmować działania skierowane do uczniów i uczennic planujących przejście do polskiego systemu kształcenia. Powinny one towarzyszyć dzieciom i młodzieży zarówno w trakcie danego cyklu nauczania, jak i podczas przejść między poszczególnymi etapami edukacji. Mogą one przyjmować formę doradztwa, prowadzonego – w miarę możliwości – we współpracy z lokalną poradnią psychologiczno-pedagogiczną, pobliskimi polskimi szkołami oraz innymi potencjalnie zainteresowanymi instytucjami.

- **Zachowanie równowagi między integracją a dbaniem o tożsamość narodową uczniów**

Równowagę między integracją a dbaniem o tożsamość narodową uczniów i uczennic można zachować poprzez kontynuowanie działań podtrzymujących ukraińską tożsamość narodową i wspierających rozwój zrównoważonej wielojęzyczności. W inicjatywach wykraczających poza środowisko SzkoUA należy promować integrację bez asymilacji, czyli takie działania, które umożliwiałyby uczestnictwo dzieci ukraińskich w polskim społeczeństwie z jednoczesnym zachowaniem świadomości własnej tożsamości narodowej. Jednocześnie zaleca się prowadzenie różnego typu zajęć z udziałem polskich uczestników i uczestniczek. Miałyby one na celu rozwój kompetencji międzykulturowych uczniów i uczennic SzkoUA.

PODSUMOWANIE

Z analizy raportów przedstawionych w pierwszej części opracowania wynika, że szkoła polska – mimo upływu ponad trzech lat od rozpoczęcia pełnoskalowej inwazji rosyjskiej na Ukrainę i nagłego wzrostu liczby ukraińskich dzieci w polskim systemie edukacji – ciągle nie wypracowała optymalnych narzędzi wsparcia uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym i nie do końca odpowiada na ich specyficzne potrzeby. Rozwiązania, które miały służyć integracji dzieci i młodzieży z Ukrainy, często okazują się bliższe działaniom asymilacyjnym, czego skutkiem jest niepozostawianie młodym Ukraińcom przestrzeni na dbałość o znajomość rodzimego języka i rozwijanie tożsamości narodowej.

Przywołana w raporcie teoria z zakresu edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz wyzwań związanych z procesem integracji w Polsce stanowi dobre tło dla zaprezentowanych wyników badań jakościowych, które zostały przeprowadzone w SzkoUA. W tym ujęciu integracja, oparta na poszanowaniu języka i kultury kraju pochodzenia migranta, wydaje się rozwiązaniem optymalnym i pożądanym – zarówno z perspektywy samych migrantów i migrantek, jak i społeczeństwa przyjmującego. Takie rozumienie integracji nie zamyka uchodźcom i uchodźczyniom drogi powrotnej do kraju pochodzenia w momencie, gdy będzie to możliwe i bezpieczne. Pozwala przy tym na jednoczesne odnalezienie się w polskiej rzeczywistości, a w przypadku dzieci – w polskim systemie edukacji.

SzkoUA czyni łatwiejszym adaptację do nowej sytuacji – zarówno poprzez troskę o dobrostan emocjonalny uczniów i uczennic, intensywną naukę języka polskiego jako drugiego oraz działania na rzecz integracji, jak i przygotowywanie ukraińskich przedstawicieli młodego pokolenia do ewentualnego powrotu. W placówce zapewniane jest poczucie bezpieczeństwa, a ponadto dba się o komfort psychiczny dzieci szczególnie mocno doświadczonych przez wojnę, oraz tych, które spotkały się z objawami dyskryminacji i przemocy w polskiej szkole. Przebywanie w środowisku osób pochodzenia ukraińskiego sprzyja budowaniu poczucia przynależności oraz nawiązywaniu relacji rówieśniczych w atmosferze bezpieczeństwa, zrozumienia i kulturowej bliskości.

Zgodnie z wynikami badań, Warszawska Szkoła Ukraińska – SzkoUA to innowacyjny projekt edukacyjny, który odpowiada na potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy. To inicjatywa dynamicznie rozwijająca się, uwzględniająca zmieniające się uwarunkowania polityczno-społeczne oraz wrażliwa na oczekiwania odbiorców, nie tylko dzieci, ale również ich rodziców i opiekunów. Obecnie SzkoUA łączy polski i ukraiński system edukacyjny, a dodatkowo oferuje uczniom kompleksowe wsparcie psychologiczne. Z jednej strony przygotowuje młodych do ewentualnego powrotu do Ukrainy, z drugiej zaś – do odnalezienia się w polskiej szkole i w polskim społeczeństwie.

Badani wskazali na szereg wyzwań, które napotykają osoby realizujące projekt. To problemy związane przede wszystkim z integracją z polskimi rówieśnikami, choć równie istotne – zwłaszcza z perspektywy kadry zarządzającej i nauczycieli – są te związane z niestabilnością finansową projektu, która nie pozwala na długofalowe planowanie, co w przypadku placówki edukacyjnej jest niezwykle istotne.

Mimo pewnych ograniczeń realizację procesu edukacji w ramach SzkoUA można traktować jako propozycję modelową, odpowiadającą na wyzwania edukacyjne związane z migracjami przymusowymi na dużą skalę. Może być ona inspiracją do planowania kształcenia dzieci z doświadczeniem uchodźstwa niezależnie od kraju pochodzenia, również poza granicami Polski.

PRZYPISY

1 Badania przeprowadzone zostały przez interdyscyplinarny zespół badawczy pod kierunkiem dr Katarzyny Stankiewicz (UKSW w Warszawie). Pozostali członkowie zespołu to: dr hab. Anna Żurek, prof. UWr; dr Vira Neszew (UKSW); dr hab. Sylwia Jaskuła-Korporowicz, prof. UJ; dr Ewa Pogorzała (UR). Realizację prac badawczych wspierała mgr Żaneta Szczygielska (w trakcie projektu studentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie).

2 Na potrzeby analizy i prezentacji wyników badań wszystkie wywiady oraz wybrane dokumenty zostały przetłumaczone na język polski (osoba odpowiedzialna za tłumaczenie - dr Vira Neszew, UKSW).

3 W SzkoUA jeden z pracowników ma przypisaną rolę osoby odpowiadającej za działania na rzecz integracji. Nad tym obszarem czuwają również wszystkie nauczycielki i panie psycholog.

4 Tak określane są w SzkoUA lekcje prowadzone zgodnie z zasadami nauczania bilingwalnego z wykorzystaniem elementów metody zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL).

5 Materiały integrujące język komunikacji z językiem szkolnej edukacji są dostępne na stronie: https://portal.integracja.fwmp.pl. Obecnie powstają „E-materiały edukacyjne wspierające włączenie się uczniów przybywających do Polski do polskiego systemu oświaty" (FERS.01.04-IP.05-0018/24), które znacząco wesprą edukację w zakresie nauczania wczesnoszkolnego, języka polskiego, historii, geografii i wiedzy o społeczeństwie. Zob. więcej: https://www.sjpik.uni.wroc.pl/pl/art/299,105

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA PRZEDMIOTOWA

Baranowska A.S., 2020, *Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym*, „Studia Edukacyjne", 59, 215-236, bit.ly/4o2MWIG [dostęp: 3.07.2025].

Błeszyńska K.M., 2010, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych - perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, bit.ly/48E5sCT [dostęp: 1.07.2025].

Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cerna L., 2019, *Refugee Education: Integration models and practices in OECD countries*, „OECD Education Working Papers", 203, http://bit.ly/4h8qz26 [dostęp: 3.02.2025].

Chrzanowska I., Jachimczak B., 2018, *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej - uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej", 21, 87-102.

Dąbrowa E., 2024, *Segregacja czy integracja? - sytuacja uczniów ze słabą znajomością języka polskiego w oddziałach przygotowawczych*, [w:] *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*, J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 227-246.

Golka M., 2010, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.

Grudzińska K., 2019, *Integracja językowo-kulturowa ucznia z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia", 10 (285), 277-288.

Krawczak A., 2022, *Sytuacja dzieci ukraińskich w Polsce*, [w:] *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 354-375.

Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców „Universitas".

Libura A., Żurek A., 2019, *Jak będą mówić dzieci osób, które dziś emigrują z Dolnego Śląska? Badania nad polszczyzną osób dwujęzycznych*, [w:] *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie*, A. Tworek (red.), Wrocław: Wydawnictwo Quaestio, 143-161.

Majcher-Legawiec U., 2022, *Oddział przygotowawczy w polskiej szkole*, Kraków: Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja, bit.ly/3VWsxJd [dostęp: 22.04.2025].

Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezinie z okazji Jej jubileuszu*, J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), Kraków: Księgarnia Akademicka.

Nadachewicz N., Bilewicz M., 2020, *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań pedagogiki inkluzyjnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Rafał-Łuniewska J., 2022, *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać?*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Seretny A., 2024, *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas".

Stankiewicz K., Żure**k** A., 2022, *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, „INFOS. Zagadnienia społeczno-gospodarcze", 5, 1-4, bit.ly/3Wuzm4W [dostęp: 12.04.2025].

Stankiewicz K., Żurek A., 2024, *Educational needs of children with migration experience in terms of language development at their early childhood stage. Theoretical assumptions and state of research*, „Problemy Wczesnej Edukacji", 59 (2), 20-32, bit.ly/47bJGVH [dostęp: 22.06.2025].

Walczak B., Wielecki K.M., 2024, *„My z wami" - uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskich szkołach w świetle badań jakościowych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka", 2 (23), 148-170.

ANALIZOWANE RAPORTY

Halabi S., Janowska-Maddison K., Gontarska M. i in., 2024, *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce*, Fundacja CARE International in Poland, International Rescue Committee, Save the Children International Poland, bit.ly/4h1SIIh [dostęp: 10.07.2025].

Papuda-Dolińska B., Knopik T., Wiejak K., Błaszczak A., Styrkacz S., Mykowska K., 2024, *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy - dobre praktyki i rekomendacje*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, bit.ly/3IBnifb [dostęp: 13.07.2025].

Pyżalski J. i in., 2022, *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*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą, http://bit.ly/43g2qB1 [dostęp: 4.03.2025].

Świdrowska E., Stano K., 2024, *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach*, bit.ly/4mVN3oq [dostęp: 11.03.2025].
Raport CEO, 2023, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie* edukacji, P. Chrostowska (oprac.), Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, bit.ly/4n0KTnB [dostęp: 5.05.2025].
Raport CEO, 2024, *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*, M. Tędziagolska, B. Walczak i K. Wielewski, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, bit.ly/4nIOlyU [dostęp: 10.05.2025].
Raport NIK, 2023, *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*, Narodowa Izba Kontroli, bit.ly/4q2v825 [dostęp: 15.06.2025].
Regulska A., Stankiewicz K., Żurek A., Najda A., 2023, *Od edukacji do integracji uczniów uchodźczych z Ukrainy. Raport z badań*, Lublin: Fundacja Wspierania Myśli Polskiej, bit.ly/47ggBs7 [dostęp: 10.04.2025].
Rzecznik Praw Dziecka, 2023, *Sytuacja dzieci i młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach*, Gliwice: Market Research World, bit.ly/4h7lqaO [dostęp: 12.03.2025].
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2023 r. poz. 2301, art. 165 i 166).

LITERATURA METODOLOGICZNA

Babie E., 2008, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Denzin N.K., Lincoln Y.S., 2018, *The SAGE Handbook of Qualitative Research, Los Angeles – London: SAGE Publishing*.
Domański H., 2004, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Flick U., 2018, *An Introduction to Qualitative Research*, Los Angeles – London: SAGE Publishing.
Gerring J., 2017, *Case Study Research*: *Principles and Practices*, Cambridge: Cambridge UP.
Jacobsen K., Landau L., 2003, *Researching refugees*: *Some methodological & ethical considerations in social science and forced migration*, bit.ly/476JQN4 [dostęp: 12.05.2025].
Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Lahman M.K.E., 2018, *Ethics in social science research*: *Becoming culturally responsive*, Los Angeles – London: SAGE Publishing.
Łobocki M., 2006, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Maxwell J.A., 2013, *Qualitative Research Design*: *An Interactive Approach*, Los Angeles – London: SAGE Publishing.
Miles M.B., Huberman A.M., Saldaña J., 2014, *Qualitative Data Analysis*: *A Methods Sourcebook*, London: SAGE Publications.
Nowak S., 1985, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
Silverman D., 2016, *Qualitative Research*, Los Angeles – London: SAGE Publishing.
Stake R.E., 1995, *The Art of Case Study Research*, London: SAGE Publications.
Yin R.K., 2018, *Case Study Research and Applications*: *Design and Methods*, Los Angeles – London: SAGE Publications.

KODY WYWIADÓW

WKZ - wywiad z osobą zarządzającą
WN - wywiad z nauczycielem/pracownikiem szkoły mającym kontakt z dziećmi (jak psycholog, osoby zatrudnione w świetlicy, pielęgniarka, osoba odpowiedzialna za działania na rzecz integracji itp.)
WE - wywiad z ekspertem
FN - wywiad fokusowy z nauczycielami
FR - wywiad fokusowy z rodzicami
FU - wywiad fokusowy z uczniami
DN - wywiad w formie diady z nauczycielami/pracownikami

Cyfry przy skrócie oznaczają numer wywiadu.

ORGANIZACJE PROWADZĄCE I WSPIERAJĄCE WARSZAWSKĄ SZKOŁĘ UKRAIŃSKĄ - SzkoUA

PROJEKT SZKOUA

Klub Inteligencji Katolickiej (KIK)

- organizacja założona w 1956 r., zrzeszająca osoby, którym bliska jest społeczna nauka Kościoła Katolickiego. W ciągu swojej historii KIK był głęboko zaangażowany w rozwój ekumenizmu, obronę praw człowieka, tworzenie i rozwój związku zawodowego „Solidarność", pomoc internowanym, przywrócenie demokracji i wolności w Polsce w 1989 r. oraz w proces integracji europejskiej. Obecnie warszawski KIK pozostaje dużym stowarzyszeniem, zrzeszającym około 1700 osób. KIK jest podzielony na 8 Sekcji, w ramach których realizowanych jest co roku kilkadziesiąt projektów odpowiadających na różne potrzeby społeczne. Jednocześnie od wielu lat KIK działa na rzecz osób uchodźczych, od 2022 r. zwłaszcza pochodzących z Ukrainy, m.in. w takich obszarach jak pomoc interwencyjna, działania integracyjne i edukacja.

Fundacja Ukraiński Dom

- organizacja, która od 15 lat wspiera społeczność ukraińską w Polsce i buduje mosty międzykulturowe. Powstała z inicjatywy ukraińskich migrantek i od początku działa na rzecz integracji, edukacji i wsparcia społecznego. W obliczu pełnoskalowej wojny stała się schronieniem dla tysięcy uchodźców - od 2022 r. zaoferowała pomoc ponad 150 tys. osobom. Dziś Fundacja prowadzi Centrum Spotkań i Centrum Wsparcia w Warszawie, tworząc bezpieczną przestrzeń dla tych, którzy budują tu nowe życie.

Save the Children

- fundacja będąca częścią największej na świecie niezależnej organizacji humanitarnej działającej na rzecz dzieci - Save the Children, założonej w Wielkiej Brytanii w 1919 r. Organizacja działa w ponad 120 krajach, współpracując z lokalnymi społecznościami, rządami i organizacjami pozarządowymi, aby chronić prawa dzieci i wzmacniać ich głos. W Polsce Save the Children rozpoczęła działalność w 2022 r., koncentrując się na wsparciu dzieci niezależnie od ich pochodzenia czy sytuacji życiowej, w tym dzieci z doświadczeniem uchodźstwa. Fundacja działa w szczególności na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec dzieci, zabezpieczenia bezpieczeństwa finansowego rodzin, wsparcia zdrowia psychicznego najmłodszych, zapewnienia równego dostępu do edukacji oraz ochrony praw dzieci. Organizacja wspiera także rodziny, opiekunów oraz instytucje takie jak szkoły, biblioteki i świetlice. Ważnym elementem działalności Save the Children Polska jest rzecznictwo na rzecz realizacji praw dzieci.

dr Katarzyna Stankiewicz

Adiunkt na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; z wykształcenia pedagog (edukacja ustawiczna) i polonistka z przygotowaniem do nauczania języka polskiego jako obcego; lektorka języka polskiego jako obcego/drugiego. Ma doświadczenie w pracy w szkole polonijnej oraz w polskiej szkole podstawowej z dziećmi ukraińskimi. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli i nie tylko w zakresie pracy z uczniem cudzoziemskim, edukacji międzykulturowej i integracji imigrantów. Od wielu lat jest zaangażowana w działania na rzecz integracji imigrantów oraz wsparcia edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym, w tym uchodźczym. W latach 2016-2017 z ramienia Uniwersytetu Gdańskiego współkierowała grupą „Edukacja" w ramach prac nad miejskim Modelem Integracji Imigrantów w Gdańsku. Naukowo zajmuje się pedagogiką międzykulturową, wsparciem rodziny w sytuacji migracji, edukacją i integracją dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz kulturowymi aspektami nauczania języków obcych. Brała udział jako członkini Rady Programowej oraz ekspertka w projekcie MEiN „Nauka dla Społeczeństwa" pt. „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy" (NdS/552155/2022/2022). Obecnie prowadzi badania w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki na temat adaptacji szkolnej uczniów z rodzin migrantów powrotnych. Kierowała projektem badawczym na temat edukacji w SzkoUA, którego wyniki stanowiły podstawę dla niniejszego raportu. Opisała i opracowała pod względem naukowym realizowany w szkole model dualny edukacji dzieci z doświadczeniem uchodźstwa (2025)

dr hab. Anna Żurek, prof. UWr

Językoznawczyni i glottodydaktyczka, kieruje Zakładem Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Filologii Polskiej oraz Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców na Uniwersytecie Wrocławskim. Pomysłodawczyni serii wydawniczej „Glotto-Logo", poświęconej zagadnieniom związanym z nauczaniem języka polskiego jako obcego, wielojęzycznością i logopedią. Członkini Rady Języka Polskiego oraz przewodnicząca Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju RJP przy Prezydium PAN. Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia z zakresu: teorii akwizycji języka, bilingwizmu, etykiety językowej, dydaktyki i metodyki języka polskiego jako obcego i odziedziczonego, komunikacji międzykulturowej oraz edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym (w tym uchodźczym). Jako członkini Rady Programowej oraz ekspertka uczestniczyła w projekcie MEiN „Nauka dla Społeczeństwa" pt. „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy" (NdS/552155/2022/2022). Kierowniczka projektu „E-materiały edukacyjne wspierające włączenie się uczniów przybywających do Polski do polskiego systemu oświaty" (FERS.01.04-IP.05-0018/24). Autorka licznych monografii i artykułów naukowych oraz programów i materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego.

O AUTORKACH

Projekt SzkoUA

W kontekście uchodźstwa szczególnego znaczenia nabiera analiza konkretnych rozwiązań edukacyjnych, takich jak model dualny edukacji realizowany w Warszawskiej Szkole Ukraińskiej - SzkoUA. Został on stworzony z myślą o dzieciach i młodzieży z Ukrainy, które znalazły się w Polsce w wyniku wojny. Przeprowadzone badanie funkcjonowania SzkoUA pozwala lepiej zrozumieć, jak szkoła może odpowiadać na potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym, a tym samym wspierać ich rozwój w nowym kraju. Analiza wyników badań ukazuje nowatorskie podejście, które wykracza poza obowiązujące modele integracji i separacji, ograniczone do realizacji polskiej podstawy programowej w nauczaniu obcokrajowców, i otwiera przestrzeń dla szerszego modelu dualnego, otwartego na perspektywę dwujęzyczną i dwukulturową.

[z *Wprowadzenia*]

Save the Children

tik WARSZAWA KLUB INTELIGENCJI KATOLICKIEJ

ISBN 978-83-943103-5-6