

Ewa Żmijewska

Akademia Nauk Stosowanych im. J. Gołuchowskiego w Ostrowcu Świętokrzyskim

ORCID: 0000-0001-7664-9082

DOI 10.35464/1642-672X.PS.2025.4.06

Klimat polskiej szkoły oczami uczniów-uchodźców z Ukrainy

The Climate of a Polish School through the Eyes of Refugee Pupils from Ukraine

ABSTRACT: Migration is an age-old human domain. We have changed and are changing our places of residence for various reasons – economic, educational, climatic or political. One of the most difficult situations is the need to migrate/refuge due to war. This article presents considerations related to the presence of student refugees from Ukraine in Polish schools. It is set in the theoretical context of school climate, while the method of obtaining empirical material was the analysis of children's drawings and their statements explaining artwork.

KEYWORDS: migration, refugee, school climate, analysis of children's drawings.

STRESZCZENIE: Migracje są odwieczną domeną człowieka. Zmienialiśmy i zmieniamy swoje miejsca zamieszkania z różnych powodów – ekonomicznych, edukacyjnych, klimatycznych czy też politycznych. Jedną z najtrudniejszych sytuacji jest konieczność migracji/uchodźstwa z powodu wojny. W niniejszym artykule zaprezentowano rozważania związane z obecnością w polskich szkołach uczniów-uchodźców z Ukrainy. Osadzono je w teoretycznym kontekście klimatu szkoły. Metodą pozyskiwania materiału empirycznego była analiza rysunków dzieci oraz ich wypowiedzi objaśniających prace plastyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: migracja, uchodźstwo, klimat szkoły, analiza rysunków dzieci.

Wprowadzenie

W pewnym sensie cała historia gatunku ludzkiego to historia migracji. Migrowanie wymaga współpracy i porozumiewania się. Ta konieczność porozumiewania się i współpracy nie jest zależna od rodzaju migracji. W takim samym stopniu pożądana jest w przypadku przemieszczania się na gruncie ekonomicznym, jak i edukacyjnym czy klimatycznym. Jednakże istnieje rodzaj migracji, w którym konieczność porozumiewania się i współpracy jest szczególnie istotna. To migracja określana mianem uchodźstwa, czyli ucieczki przed prześladowaniami lub wojną. Dzieje się tak dlatego, że decyzja o zmianie miejsca pobytu jest gwałtowna, nieprzewidywana, a więc obciążona ogromnym ciężarem emocjonalnym. W ciągu ostatnich lat decyzję taką musiały podjąć setki tysięcy mieszkańców Ukrainy – niektórzy uczynili to już po aneksji Krymu (2014), większość po rosyjskiej agresji w lutym 2022 roku. Skutkiem tego do polskich szkół trafiło prawie dwieście tysięcy ukraińskich uczennic i uczniów, co stanowi 3% wszystkich uczniów.

Ich obecność w polskich szkołach można badać i opisywać w kontekście rozmaitych problemów badawczych. Eksplorowaniem tego obszaru zajmują się specjaliści z zakresu psychologii, socjologii, antropologii kulturowej i – co z mojej perspektywy najważniejsze – pedagogii. Pojawiają się również liczne raporty, będące wynikiem rozmaitych analiz, przygotowywane m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych czy Centrum Edukacji Obywatelskiej. Wpisując się w nurt tych poszukiwań, rozpoczęłam projekt badawczy skupiający się na postrzeganiu przez uczniów z Ukrainy klimatu szkoły.

Klimat szkoły – kategoria nieostra

Pojęcie klimatu szkoły znajduje bogatą egzemplifikację w dociekaniach wielu autorów. Jawi się ono jako kategoria mglista, nieostra, opisywana przez pryzmat rozmaitych czynników. Najczęściej wymieniane są:

- jakość relacji społecznych, m.in. relacje między uczniami, nauczycielami, dyrektorem, rodzicami; troska, obojętność, szacunek, agresja, zaufanie, nieufność, poniżanie, lekceważenie, poczucie przynależności, udział w podejmowaniu ważnych decyzji;
- cechy środowiska kształcenia i wychowania, m.in. metodyka i tempo prowadzenia zajęć, presja na osiągnięcia, poziom rywalizacji, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań, relacje między uczniami

a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, etykietowanie, faworyzowanie, egzekwowanie dyscypliny;

- bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, m.in. poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów, a także działania w kierunku ograniczenia agresji rówieśniczej, takie jak ochrona czy monitoring;
- charakterystyka środowiska fizycznego szkoły, m.in. wielkość, wygląd, wyposażenie [Ostaszewski, 2012].

W celu jednoznacznej interpretacji badań przyjąłam za Śliwerskim i Milerskim [2000, s. 97], że „Klimat szkoły to czynnik psychosocjalny wpływający na jakość edukacji i wychowania w szkole, który dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, a także między rodzicami uczniów i samymi uczniami”.

Istotnym i wartym szczególnego wyartykułowania, w kontekście badanej grupy – uczniów-uchodźców z Ukrainy, jest przyjęcie, że klimat szkoły to „subiektywna reprezentacja obiektywnych uwarunkowań środowiskowych, zależna od czynników wpływających na sposób ich percepcji i interpretacji” [Al.-Khamisy, 2017, s. 8].

Badania z uczniami-uchodźcami

„Świat dzieci dla osoby dorosłej jest niczym odrębny ład kryjący w sobie wiele wciąż nieznanych układów, zjawisk, sieci zależności. To jednocześnie fragment naszej wspólnej (dzieci i dorosłych) rzeczywistości społecznej” [Zalewska-Królak, 2025, s. 11].

Przyjmując przytoczone powyżej słowa za swego rodzaju drogowskaz, postanowiłam poznać świat dzieci-uchodźców w jednym z jego wymiarów, mianowicie w wymiarze subiektywnego postrzegania codzienności szkolnej. Oddałam im głos, prosząc, aby opisały/opowiedziały w postaci rysunku (dowolną techniką) swój rok w polskiej szkole. Było to możliwe z punktu widzenia perspektywy czasowej, gdyż badania odbyły się w czerwcu 2025 roku, zaś dzieci biorące udział były uczniami polskiej szkoły przynajmniej jeden rok szkolny. Moimi rozmówcami było 50 ukraińskich uczennic i uczniów jednej z krakowskich szkół – Szkoły Podstawowej z Oddziałami Sportowymi nr 5 im. Polskich Olimpijczyków.

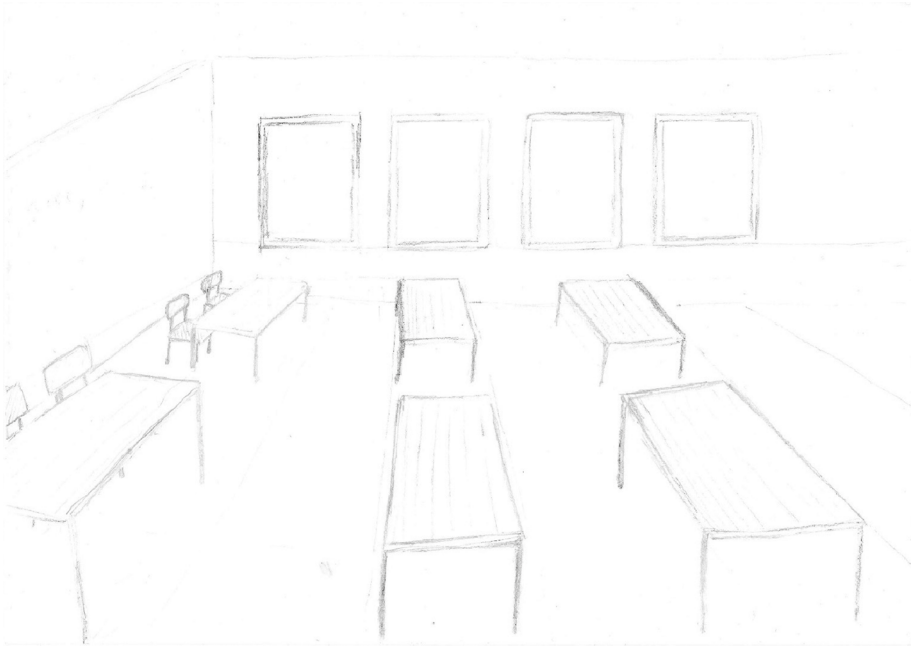
Zebrane prace plastyczne zostały podzielone na kategorie według klucza, którym był długość pobytu w polskiej szkole. W ten sposób wyłoniono trzy grupy:

- 1) uchodźcy po aneksji Krymu (2014) – 11 uczennic i uczniów,
- 2) uchodźcy po wybuchu wojny (2022) – 31 uczennic i uczniów,
- 3) uchodźcy, którzy przybyli do Polski w ostatnim roku szkolnym (2024) – 8 uczennic i uczniów.

Kolejnym etapem były rozmowy z uczniami z wyłonionych grup, które stworzyły przestrzeń do dopowiedzeń, uzupełnień treści przedstawionych na rysunkach oraz nadania im tytułów.

Jestem w polskiej szkole

Uczennice i uczniowie, którzy najdłużej uczą się w Polsce, mieli już czas, aby poznać jej realia. Poznać, ale czy „zadomowić się” w nich? Badania, zarówno moje, jak i te opisywane w literaturze wskazują raczej na pogłębiającą się „osobność” i pewnego rodzaju równoległość doświadczeń. Przyjmując, zgodnie z definicjami klimatu szkoły, jakość relacji interpersonalnych za kluczową w kształtowaniu dobrostanu, warto poddać refleksji nasze społeczne pojmowanie współbycia z Innym.

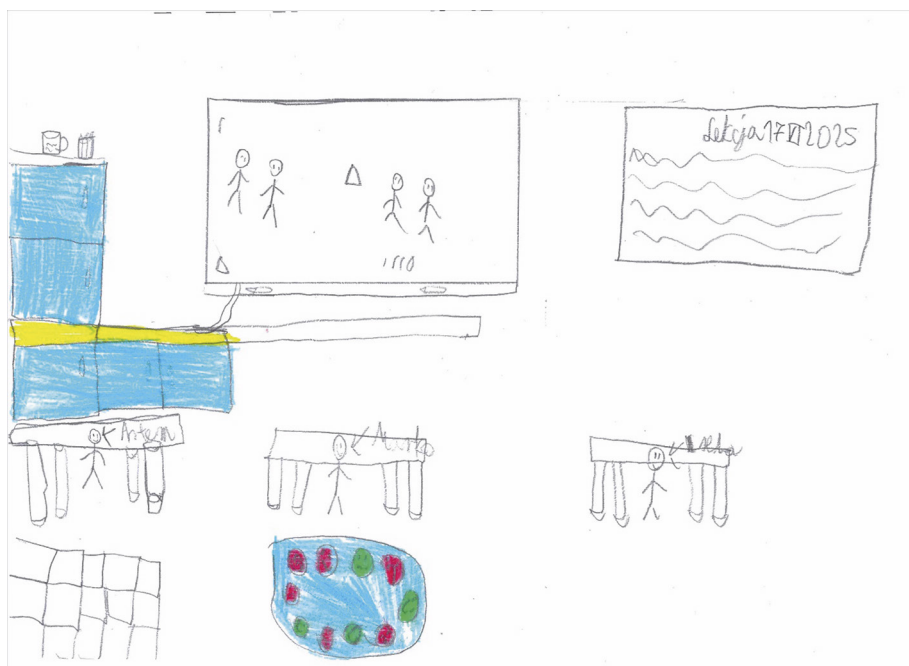


Rys. 1. *Moja klasa*

Źródło: badania własne.

Dasza, czternastoletnia dziewczynka, ucząca się w badanej szkole od 2016 roku, powiedziała: „to moja klasa, dla mnie to tylko sala i dlatego tak narysowałam; rozmawiam z innymi, ale nie tak «na poważnie»”.

Te odczucia rezonują z wypowiedzią innej uczennicy z Ukrainy: „W mojej klasie istnieję sama, jak kot. Jestem tam w jakiś sposób oddzielona. Mam to samo zadanie, te same lekcje. Ale dla reszty [uczniów – dop. autorki] ja po prostu istnieję, oni po prostu istnieją. Nikt nikogo nie dotyka, współistniejemy bezkonfliktowo i na tym koniec” (Y, dziewczynka z Ukrainy, 12 lat) [Centrone, Gromada, Posylni, 2023, s. 38].



Rys. 2. *Moja klasa*

Źródło: badania własne.

„Narysowałam, jak siedzimy w ławkach. Artem (to ja), Marko i Seba. Inne dzieci bawią się na dywanie, ale my ze sobą nie rozmawiamy”, powiedział ośmioletni chłopiec, uczeń badanej szkoły od 2022 roku.

Kwestia podziału zespołu klasowego na odrębne, właściwie nieporozumiewające się ze sobą grupy – Polaków i Ukraińców – stosunkowo często pojawia się w raportach z badań, jest także obserwowana w szkolnej codzienności. Czasami dodatkowym kryterium podziału bywa płeć. „W naszej klasie powstały trzy odrębne grupy. Nawet nauczyciele zwracali się do nas: „chłopcy,

dziewczęta i Ukraińcy” – wspomina 15-letnia Sofia, która mieszka z rodziną w Lublinie. Ukraińcy od razu się zjednoczyli, bo polskie dzieci miały już własne, ustalone grono znajomych, do którego nie kwapiły się wpuszczać nikogo nowego” (Halymonyk, 2025).

Na rysunku Artema kolorowe są dwa miejsca: dywan i dzieci na nim się bawiące, „ale razem tam się nie bawimy” oraz szafka w barwach ukraińskiej flagi – „chciałbym, żeby wszyscy wiedzieli, że są w naszej klasie dzieci z Ukrainy”.

Tą wypowiedzią Artem zwraca uwagę również na postępujące zjawisko znikania z fizycznej przestrzeni szkolnej komunikatów, symboli tworzących przestrzeń wielokulturową. Gdy uchodźcy zaczęli przybywać do polskich szkół, symbole te zdawały się być wszechobecne. Tak było też w badanej szkole, której korytarze i sale w 2022 roku pełne były oznak obecności ukraińskiej społeczności dzieci i rodziców.



Fot. 1. Tablica obok pokoju nauczycielskiego – SP 5 w Krakowie, marzec 2022 r.

Źródło: zbiory własne.

Wydaje się, że szczątkowa obecność elementów ukraińskiej kultury czy też symbolicznych komunikatów świadczących o solidarności z uchodźcami

i budowaniu faktycznej przestrzeni międzykulturowej to zaledwie wierzchołek góry lodowej zmieniającego się nastawienia do przybyszów z Ukrainy.

W szkołach coraz częściej obecne są postawy lub podejmowane są działania o charakterze asymilacyjnym a nie integracyjnym. Jest to szczególnie widoczne w oczekiwaniu, by uczniowie z Ukrainy nie posługiwali się językiem ukraińskim na terenie szkoły oraz w znikaniu ukraińskich symboli z przestrzeni szkolnej. Nie zawsze są to jednak zamierzone działania – zwykle są nieświadome i wynikają z braku kompetencji do nauczania w szkole wielokulturowej (Tędziągolska, Walczak, Wielecki, 2024, s. 4).



Rys. 3. Spacer

Źródło: badania własne

„Poszliśmy z panią na spacer. I tam była budka z lodami. Wszyscy stanęli w kolejce, trzymali się za ręce. Ja (August) byłem sam na końcu, udawałem syrenę alarmową, żeby mnie zauważyli, ale tylko pani się zezłościła” – opowiadał siedmioletni chłopiec, przebywający w Polsce i uczący się w badanej szkole od 2024 roku.

Może się wydawać, że rok to krótki okres, ale doświadczenia wyartykułowane przez uczennice i uczniów o dłuższym stażu bycia w polskiej szkole wskazują na wspólną przeżył i poczucie wyobcowania.

Wnioski

Rozpoczęty projekt badawczy będzie kontynuowany w kolejnym roku szkolnym. Mam pełną świadomość, że zaprezentowany w niniejszym artykule materiał nie pozwala na daleko idące uogólnienia, gdyż: badania odbyły się z uczennicami i uczniami z doświadczeniem uchodźstwa tylko w jednej krakowskiej szkole oraz dotyczyły tylko jednego aspektu klimatu szkoły jakim jest jakość relacji interpersonalnych między rówieśnikami. Pozostaną jednak w nurcie badań partycypacyjnych, gdyż: „Eksploracyjne badanie grupowego życia ludzi jest środkiem do osiągnięcia jednocześnie dwóch komplementarnych i przeplatających się ze sobą celów. Z jednej strony, jest to sposób, w jaki badacz akademicki może się blisko zaznajomić ze sferą życia społecznego, która jest mu nieznana, i o której nic nie wie. Z drugiej strony, jest to środek rozwijania i wyost్రzania jego postawy badawczej” [Blumer, 2007, s. 33].

Warto zwrócić uwagę na rysujący się obraz polskiej szkoły, która nie jest gotowa do animowania środowiska wielokulturowego, którego osią będzie faktyczny dialog międzykulturowy. A przecież istnieją, dawno już opisane podstawy komunikacji międzykulturowej, które znajdziemy m.in. u K. Błeszyńskiej: „podstawowym miernikiem adekwatności w komunikacji międzykulturowej należałoby zatem uczynić zdolność przyjmowania perspektywy partnerów, prezentowania własnego stanowiska z poszanowaniem systemów odniesień innych aktorów, gotowość i umiejętność nieustannego negocjowania znaczeń i obrazu doświadczanej rzeczywistości, jak również umiejętność radzenia sobie z napięciami nieuchronnie pojawiającymi się w obszarze permanentnej niepewności cechującej stosunki między osobami o zróżnicowanym kulturowym milieu” [Błeszyńska, 2013, s. 151].

Powstało bardzo dużo materiałów, zarówno na podstawie badań, jak i dobrych praktyk edukacyjnych, zawierających informacje na temat tworzenia klimatu szkoły przyjaznego dzieciom z doświadczeniem uchodźstwa, m.in. poprzez zaspokajanie ich podstawowych potrzeb emocjonalno-społecznych, do których zalicza się:

- potrzeby emocjonalne:
 - potrzeba odbudowy poczucia bezpieczeństwa,
 - potrzeba stabilizacji i przewidywalności,
 - potrzeba rozpoznania własnych emocji,
 - potrzeba opanowania niepokoju, strachu i lęku,
 - potrzeba poradzenia sobie z separacją, traumą, stratą;
- potrzeby społeczne:
 - potrzeba relacji z rówieśnikami z różnych grup narodowościowych,

- potrzeba przynależności do wspólnoty klasowej i szkolnej,
- potrzeba sprawczości,
- potrzeba adaptacji do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo,
- potrzeba podtrzymania własnej tożsamości kulturowej i językowej,
- potrzeba zrozumienia polskiego kontekstu kulturowego, w tym polskiej kultury [Ruszkowska, 2024, s. 1–2].

Istotną kwestią jest przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych, wpisane w Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w których wymieniona jest znajomość „zagadnień edukacji międzykulturowej”, posiadanie kompetencji „międzykulturowych i glottodydaktycznych”, znajomość „podstaw dialogu międzykulturowego” [Dz.U. 2024, poz. 453]. Nie do przecenienia jest także fakt, że w znaczącej większości szkół zatrudnieni są asystenci międzykulturowi.

Jakie więc działania należy wdrożyć, aby, będący przedmiotem moich badań klimat szkoły bardziej sprzyjał rozwojowi dialogu międzykulturowego? Może wystarczy tylko i aż, „żeby nam się chciało chcieć”?

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2017). Klimat szkoły jako edukacyjna przestrzeń dla inkluzji/ekskluzji społecznej, <https://www.researchgate.net/publication/318508336>
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. NOMOS.
- Bleszyńska K. (2013). Komunikacja międzykulturowa jako negocjowanie znaczeń. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 21, 139–154.
- Centrone M.R., Gromada A., Posylny I. (2023). „Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom...” *Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. IBE.
- Halymonyk H. (2025). *Między światami: traumy ukraińskich nastolatków na emigracji*, <https://www.sestry.eu/>
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2024 poz. 453
- Ostaszewski K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 23–38.
- Ruszkowska M. (2024). *Dobre praktyki w zakresie zaspokajania potrzeb uczniów*, globalna.ceo.org.pl
- Śliwerski B., Milerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tędziągolska M., Walczak B., Wielecki K.M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*, CEO.
- Zalewska-Królak A. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.