

Redakcja naukowa
Z u z a n n a Z b r ó g

DZIECI Z UKRAINY

– pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne
w przedszkolu, w szkole i w instytucjach
samorządowych



KIELCE 2022

DZIECI Z UKRAINY

**– pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne
w przedszkolu, w szkole i w instytucjach
samorządowych**

Redakcja naukowa

Z u z a n n a Z b r ó g

DZIECI Z UKRAINY

**– pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne
w przedszkolu, w szkole i w instytucjach
samorządowych**



KIELCE 2022

RECENZJA WYDAWNICZA:
prof. dr hab. Jolanta Szempruch, Uniwersytet Rzeszowski

REDAKCJA, KOREKTA:
Magdalena Rudnik, Zuzanna Zbróg

PROJEKT OKŁADKI:
Jadwiga Popowska

ISBN 978-83-965728-1-3

Publikacja dofinansowana przez Województwo Świętokrzyskie w ramach realizacji
zadania publicznego (umowa nr 6/Edukacja/2022)



URZĄD MARSZAŁKOWSKI
WOJEWÓDZTWA ŚWIĘTOKRZYSKIEGO

WYDAWCA:
Kieleckie Towarzystwo Naukowe
Kamienica pod Trzema Herbami
ul. Rynek 3, 25-303 Kielce

© Copyright by Autorzy
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska
Copyright by Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2022

Printed in Poland

REDAKCJA TECHNICZNA, SKŁAD, ŁAMANIE:
TYPO Usługi Wydawnicze, Jadwiga Popowska

DRUK I OPRAWA:
Mazowieckie Centrum Poligrafii
ul. Mikołaja Ciurlionisa 4
05-260 Marki

Spis treści

Słowo wstępne Marszałka Województwa Świętokrzyskiego Andrzeja Bętkowskiego	9
---	---

ZUZANNA ZBRÓG

Wprowadzenie	11
--------------------	----

Część pierwsza POMOC INSTYTUCJONALNA – WOŁONTARIAT

Informacja dotycząca działań podjętych przez Samorząd Województwa Świętokrzyskiego i jego jednostki podległe na rzecz uchodźców z Ukrainy (Urząd Marszałkowski)	17
---	----

KATARZYNA PERDZYŃSKA-ZARZECZNY, MAGDALENA GOŚCINIEWICZ

Działania Miasta Kielce na rzecz obywateli Ukrainy	37
--	----

EWELINA KACZMARZYK

Raport z realizacji pomocy dla obywateli Ukrainy na terenie powiatu kieleckiego	55
--	----

MICHAŁ MŁYNARCZYK, OKSANA ROZMARYTSIA

Realizacja pomocy na rzecz obywateli Ukrainy przez Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach	61
---	----

ALEKSANDRA KIERASIŃSKA

Pomoc Ukrainie w gminie Jastrzębia – studium przypadku	65
--	----

JOANNA BIAŁOGOŃSKA, JUSTYNA KWIECIEŃ

Formy pomocy oferowane uchodźcom w Fundacji „Mama w Mieście Kielce” – organizacja wolontariatu	73
---	----

Część druga JĘZYK – KULTURA – RELACJE

BARTŁOMIEJ KOTOWSKI

O języku i kulturze Ukrainy	85
-----------------------------------	----

EWA ŻMIJEWSKA

Dziecko – uchodźca w polskiej szkole. Dzień powszedni	101
---	-----

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

Konteksty rozmowy dorosłego z dzieckiem o wojnie	111
--	-----

BEATA KUCHARSKA

Komunikacja budująca relacje. Nauczanie języka polskiego jako obcego z elementami biblioterapii podczas warsztatów dla dzieci i młodzieży z Ukrainy 119

AGNIESZKA MIERNIK

Edukacja literacka dzieci cudzoziemskich w przedszkolu i szkole 131

AGNIESZKA SZPLIT, PAULINA TAMBORSKA

Budowanie środowiska dwujęzycznego w polskim przedszkolu jako przykład procesów integracyjnych – analiza przypadku 143

ZUZANNA ZBRÓG

„Relacje koleżeńskie z dziećmi z Ukrainy” – założenia teoretyczne i metodologiczne w projekcie badawczym 153

ALEKSANDRA BOGUCA, WIKTORIA WCISŁO

Nawiązywanie koleżeńskich relacji z dziećmi z Ukrainy – pierwsze doświadczenia 167

AGNIESZKA PASEK, IZABELA PYTKA

Doświadczenie codzienności w klasie szkolnej przez dzieci ukraińskie od kilku lat przebywające w Polsce 179

Część trzecia

POMOC PSYCHOLOGICZNA – TERAPIA – ADAPTACJA – INTEGRACJA

EWA ODACHOWSKA-ROGAŁSKA

Dziecko pod wpływem traumy. Specyfika objawów zaburzeń po stresie traumatycznym u najmłodszych 191

PAWEŁ KURTEK

Terapia zabawowa Virginii Axline jako strategia pomocy psychologicznej w symbolizacji traumatycznych doświadczeń wojennych dziecka 207

KATARZYNA ROGOZIŃSKA

Formy terapii poprzez muzykę dla dzieci-uchodźców 213

ADRIANNA KORNECKA, KAROLINA CZYŻEWSKA

Adaptacja uczniów klas I–III z Ukrainy 223

ANNA MEYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, KATARZYNA SZOSTAK-KRÓL

Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu
przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację
i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy 233

JUSTYNA DOBROŁOWICZ, ANITA GARBAT

Pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne dzieci
z Ukrainy w świetle analizy strony internetowej Świętokrzyskiego
Kuratorium Oświaty w Kielcach 247

ALEKSANDRA ŁODZIŃSKA, JOANNA RZĘSA, MARTA STOLARCZYK,

WIOLETA ZAŁAWA

Zajęcia integracyjne w grupie przedszkolnej i szkolnej
– budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania 261

Noty o autorach 281

Słowo wstępne Marszałka Andrzeja Bętkowskiego

Monografia „Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja, wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych”

pod redakcją
dr hab. prof. UJK Zuzanny Zbróg

„Wojna to zło oczywiste, to najgorszy ze sposobów rozwiązywania sporów między narodami. Wojna jest najbardziej barbarzyńskim i najmniej skutecznym środkiem rozwiązywania konfliktów, będąc jednocześnie rozwiązaniem najbardziej niszczącym i bezużytecznym”. Te słowa, wypowiedziane ponad 3 dekady temu przez Jana Pawła II, najlepiej oddają dzisiejszy brak zgody społeczeństwa polskiego na nieuprawnioną i niesprowokowaną agresję Rosji na Ukrainę i wszystkie związane z nią dramatyczne konsekwencje. Konsekwencje przede wszystkim dla państwa ukraińskiego i dramat jego mieszkańców, ale także wielki niepokój w tej części świata, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa i szereg wyzwań dla państw i rządów związanych z jednej strony z wypracowaniem i zajęciem stanowiska politycznego, z drugiej – stawieniem czoła konsekwencjom wojny, z których najbardziej widocznym jest w tej chwili masowy napływ osób uciekających z Ukrainy.

Państwo polskie, przy wydatnym i często spontanicznym zaangażowaniu społeczeństwa, przyjęło na siebie ciężar, ale i obowiązek zapewnienia dostępu do publicznej edukacji, rynku pracy, służby zdrowia czy mieszkalnictwa setkom tysięcy, a nawet milionom uchodźców z Ukrainy i zapewnienia im bezpieczeństwa i równego traktowania w Polsce.

Perspektywa blisko dziesięciomiesięcznego zaangażowania samorządu województwa świętokrzyskiego w pomoc uchodźcom z Ukrainy pozwala mi stwierdzić, że zdaliśmy jako społeczeństwo regionu świętokrzyskiego oraz jako samorząd tej ziemi test na człowieczeństwo. Wspieraliśmy aktywnie państwo polskie w opiece nad gośćmi z Ukrainy, udostępniając swoje zasoby lokalowe jako mieszkania tymczasowe dla uchodźców. Angażowaliśmy się w pomoc przy organizacji ich pobytu w Polsce w początkowej fazie uchodźczego życia, a także przekazywaliśmy i przekazujemy nadal wydatną pomoc humanitarną do zaprzyjaźnionego z Województwem Świętokrzyskim Obwodu Winnickiego. Przy współpracy z innymi samorządami oraz

organizacjami pozarządowymi zapewniliśmy wypoczynek wakacyjny dla dzieci z terenów objętych działaniami wojennymi w ramach „Kielce Camp dla Winnicy”, zaś w ramach projektu „Świętokrzyskie dla Ukrainy” zaoferowaliśmy wsparcie społeczne, integrację społeczną i aktywizację zawodową oraz adaptację do warunków społeczno-kulturowych uchodźców z Ukrainy w województwie świętokrzyskim. Każdy z Partnerów Projektu „Świętokrzyskie dla Ukrainy” nadal realizuje wielowymiarowe wsparcie, m.in. naukę języka polskiego, finansowanie kursów doszkalających, udzielanie porad prawnych oraz psychologicznych, usługi tłumacza oraz tłumaczenia dokumentów, opiekę nad dzieckiem lub osobą niesamodzielną w trakcie korzystania ze wsparcia przez uczestnika Projektu.

Polecając Państwa uwadze niniejszą monografię, pragnę złożyć serdeczne podziękowania wszystkim tym, którzy w ramach swoich obowiązków zawodowych, ale też poświęcając swój czas i energię, zaangażowali się w pomoc uchodźcom z Ukrainy, pokazując piękno i gościnność Ziemi Świętokrzyskiej oraz szlachetność jej mieszkańców.

Marszałek Województwa Świętokrzyskiego

Andrzej Bętkowski

Wprowadzenie

*[...] odmienność innego jest moją odpowiedzialnością wobec niego,
ta zaś jest uciążliwa, wymyka się.
Oznaką człowieczeństwa jest troska o innego [...].
Bycie odpowiedzialnym za innego to bycie zakładnikiem.
Jestem zakładnikiem niezasłużenie,
ale to «niezasłużenie» stanowi istotny element odpowiedzialności.*

Emmanuel Levinas, 2008, s. 50.

Wojna jest bez wątpienia bolesnym doświadczeniem. Osoby, które się z nią zetknęły, które przed nią uciekają, doświadczają traumy. Przemoc, zagrożenie życia swojego i innych wiąże się z utratą poczucia bezpieczeństwa, stabilności i wejściem w sytuację, której nie jesteśmy w stanie do końca zrozumieć. Z tego powodu ważne jest, aby – żyjąc w lepszych warunkach – poczuć odpowiedzialność za innych, znajdujących się w trudnych, przymusowych okolicznościach.

Trwająca od kilku miesięcy migracja obywateli Ukrainy do Polski, wywołana napaścią Rosji na naszych wschodnich sąsiadów, wymaga reakcji na zagrożenie życia, zdrowia i niemożność egzystencji w warunkach wojennych.

Dla Polaków jest to z jednej strony czas kompetentnego działania w ramach różnych instytucji państwowych, samorządowych, fundacji, stowarzyszeń, a z drugiej – to czas uczenia się funkcjonowania w nowej sytuacji, niełatwej dla wszystkich podmiotów borykających się na co dzień z wyzwaniami trudnymi do przewidzenia. Innymi na początku procesu masowego przemieszczania się uchodźców wojennych, innymi teraz – po ponad połowie roku zorganizowanej pomocy dla przymusowych migrantów, których – jak już wiemy – będzie w Polsce przybywać. Przed nami zatem potrzeba organizowania opieki i profesjonalnego wsparcia uchodźców, w tym dzieci, w dłuższej perspektywie.

Nowa rzeczywistość, nowe zjawiska są najlepszym momentem na dzielenie się swoimi doświadczeniami przez osoby zaangażowane na co dzień w pomoc potrzebującym, zarówno tę instytucjonalnie zorganizowaną, altruistycznie podejmowaną przez wolontariuszy, jak i tę jednorazową, z potrzeby serca, okazjonalną.

Ogromny potencjał w zakresie pomagania mają zarówno przedszkola, jak i szkoły (dyrektorzy, nauczyciele i wychowawcy), ponieważ – w opinii psychologów – wszelkiego rodzaju codzienne rytuały edukacyjne przywracają dzieciom poczucie stabilizacji. Potencjał pomocowy wynika także ze wsparcia grupy rówieśniczej i rodziców, którzy mogą wspierać przymusowych migrantów w radzeniu sobie z trudną codziennością

w obcym kraju, dając im przynajmniej częściowe poczucie bezpieczeństwa i elementarnego zrozumienia. Zaangażowanie wszystkich osób, tworzących zespół klasowy, daje nadzieję na skuteczne wsparcie, przekonanie, że nie jest się pozostawionym bez pomocy, na akceptację w środowisku rówieśników, w nowej szkole, w nowej grupie/klasie, akceptację przez nauczycieli, rodziców, na bycie zauważonym, a nie ignorowanym.

Jak wynika z danych przekazanych przez Kuratorium Oświaty w Kielcach (stan na koniec października 2022 roku), w przedszkolach i klasach „zerowych” (przedшкоlnych i szkolnych) na terenie województwa świętokrzyskiego opiekę znalazło 498 dzieci, zaś w szkołach podstawowych uczy się 1737 uczniów z Ukrainy. W Kielcach w dwóch przedszkolach i siedmiu szkołach podstawowych funkcjonują oddziały przygotowawcze, do których uczęszczają uczniowie nieznający w wystarczający sposób języka polskiego lub mający problemy adaptacyjne, związane ze zmianą środowiska edukacyjnego. Ponadto na terenie województwa świętokrzyskiego 1431 dzieci korzysta z dodatkowych lekcji języka polskiego.

Jest to zatem duża grupa dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji, które wypełniają obowiązek szkolny w zupełnie innym, nieznanym środowisku edukacyjnym i kulturowym. Warto pamiętać, że polskie prawodawstwo oświatowe sprzyja odpowiedniemu do sytuacji traktowaniu uczniów obcojęzycznych w szkole. Uczniowie ci mają prawo do indywidualizacji procesu kształcenia.

Dosyć szybko powstały opracowane przez specjalistów pakiety edukacyjne, które mogą być pomocne dla nauczycieli pragnących rozwijać kompetencje niezbędne do projektowania działań edukacyjnych oraz integrujących uczniów w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Są one dostępne w wersji elektronicznej, oprócz tego pomoc stanowią winny słowniki i książeczki polsko-ukraińskie, pomysły na zajęcia lekcyjne, w świetlicy szkolnej, w trakcie godzin z wychowawcą, a także działań pozalekcyjnych i pozaszkolnych (w tym angażujących rodziców).

Wydaje się jednak, że mimo licznych przedsięwzięć związanych ze wsparciem dzieci z Ukrainy wciąż należy proponować nowe rozwiązania. Taki cel postawili sobie autorzy kolejnych rozdziałów w niniejszej monografii. Została ona zaplanowana tak, aby stała się jeszcze jednym źródłem inspiracji do działań pomocowych oraz wspierających dzieci i dorosłych z trudnym doświadczeniem przymusowej migracji. Osoby zainteresowane pomocą uchodźcom z Ukrainy znajdą w niej:

- informacje instytucjonalne o możliwych formach pomocy migrantom i nowych potrzebach w tym zakresie, w tym o programach edukacyjnych
- podstawową wiedzę o kulturze Ukrainy i języku ukraińskim
- zasygnalizowanie głównych wyzwań towarzyszących procesom edukacji, adaptacji i integracji uczniów z Ukrainy
- model edukacji inkluzyjnej oparty na doświadczeniach w środowisku zróżnicowanym kulturowo i językowo, opracowany przez badaczy z uniwersytetów na terenie wschodniej Polski

- dane na temat pakietów edukacyjnych i materiałów dla nauczycieli zwiększających ich kompetencje pedagogiczne
- analizę doświadczeń dzieci z Ukrainy (przybyłych do Polski przed wojną) z pierwszych dni pobytu w polskich szkołach, które mogą posłużyć nauczycielom za bogate źródło informacji o najważniejszych trudnościach towarzyszących najmłodszym obcokrajowcom
- inspirujący opis działań pomocowych w gminach, stowarzyszeniach i fundacjach
- zachętę do budowania środowiska dwujęzycznego w grupach przedszkolnych i klasach szkolnych
- niezwykle cenny dla nauczycieli psychologiczny opis objawów stresu pourazowego u dzieci z doświadczeniami wojennymi
- przykłady zabawowych metod terapeutycznych i zabaw integracyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Monografia składa się z trzech części. W pierwszej znalazły się raporty napisane przez wybranych przedstawicieli organów samorządowych na temat sposobów/form realizacji pomocy na rzecz obywateli Ukrainy, w tym przez przedstawicieli Urzędu Marszałkowskiego, Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Kielcach, Urząd Prezydenta Miasta Kielce, Starostwo Powiatowe wraz z instytucjami podległymi wymienionym urządcom oraz Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach. Tu przedstawiono także przykłady organizacji wolontariatu.

W II części monografii znajdują się teksty naukowe specjalistów zajmujących się na co dzień pomocą dzieciom i młodzieży z Ukrainy. Dominuje w niej tematyka związana z językiem i kulturą oraz szeroko rozumianymi relacjami komunikacyjnymi. W kolejnych rozdziałach przedstawiane są doświadczenia związane z codziennością przedszkolną i szkolną dzieci polskich i ukraińskich, z podejmowaniem trudnych rozmów na temat wojny czy budowaniem środowiska dwujęzycznego w przedszkolu. Część II kończą wyniki badań przeprowadzonych w ramach działalności naukowej Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej „Elementarni” tuż po rozpoczęciu wojny w Ukrainie. Dotyczyły one adaptacji do nowej rzeczywistości i integracji dzieci z Ukrainy w świętokrzyskich szkołach oraz sposobów ich wspierania w ramach wolontariatu. Projekt badawczy pozytywnie zaopiniowała Komisja ds. Etyki Badań Naukowych działająca na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Część III rozpoczynają interesujące teksty psychologów, w których szczegółowo opisane zostały objawy stresu pourazowego u dzieci i młodzieży oraz rekomendacje co do działań, jakie można podjąć w warunkach codzienności przedszkolnej i szkolnej, aby normalizować funkcjonowanie osób po trudnych doświadczeniach. Adekwatnie do problematyki podjętej na początku tej części, kolejne rozdziały dotyczą

form terapii zabawowej, w tym muzycznej, oraz zagadnień związanych z wyzwaniami dotyczącymi adaptacji i integracji dzieci pochodzących z Ukrainy.

Dziękuję wszystkim osobom, które zaangażowały się w powstanie monografii. Uważam za niezwykle cenne dzielenie się wiedzą i doświadczeniem przez badaczy-praktyków, którzy na co dzień nie tylko pracują naukowo, ale także podejmują trud pracy z dziećmi (i ich rodzinami) znajdującymi się w trudnej życiowej sytuacji, będącymi w kryzysie, prowadzącymi terapię traumy wojennej. Nie mniej ważna jest aktywność związana z pokonywaniem barier kulturowych i komunikacyjnych, z pomocą w codziennym funkcjonowaniu w obcym środowisku.

Podstawowym założeniem pracy nad przygotowaną monografią był otwarty dostęp do publikacji, czyli jej udostępnienie on-line po to, aby każdy zainteresowany mógł zapoznać się z jej treścią i wiedział, gdzie szukać pomocy dla osób jej potrzebujących, jak zorganizować pomoc materialną, psychologiczną czy pracę dydaktyczną (integracja, nauka języka polskiego), aby zapewnić odpowiednie wsparcie, w tym emocjonalne dla dzieci-uchodźców i ich rodzin. Jestem wdzięczna Urzędowi Marszałkowskiemu w Kielcach za wsparcie finansowe w ramach realizacji zadania publicznego (Umowa nr 6/Edukacja/2022) oraz Kieleckiemu Towarzystwu Naukowemu za pomoc w jego wykonaniu.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja poszerzy zasób źródeł, dzięki którym zarówno instytucje, jak i indywidualni odbiorcy jeszcze efektywniej będą mogli pomagać tym, którzy zawsze najbardziej wymagają opieki w czasie konfliktów wojennych – dzieciom.

Zuzanna Zbróg

Część pierwsza
POMOC INSTYTUCJONALNA
– WOLONTARIAT

Informacja dotycząca działań podjętych przez Samorząd Województwa Świętokrzyskiego i jego jednostki podległe na rzecz uchodźców z Ukrainy

W związku z trwającym w Ukrainie konfliktem zbrojnym, rozpoczętym napaścią Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, zarówno Województwo Świętokrzyskie, jak i szkoły oraz placówki oświatowe, dla których organem prowadzącym jest Województwo Świętokrzyskie, włączyły się w pomoc uchodźcom z Ukrainy licznie przybywającym do Polski, jak również pomoc walczącym żołnierzom oraz ludności pozostałej w kraju ogarniętym wojną.

I. POMOC SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA ŚWIĘTOKRZYSKIEGO

Rodzaj pomocy	Kwota
Pomoc humanitarna w postaci zakupu apteczek, posiłków, koców wojskowych, śpiworów, żywności, materacy, karimat itp.)	145 000 zł
Zakup środka transportu – samochód chłodnia	40 000,00
Zakup artykułów spożywczych, przemysłowych i innych	367 000 zł
Razem	552 000 zł

¹ Informacja przygotowana przez Urząd Marszałkowski w Kielcach.

Wsparcie Samorządu Województwa Świętokrzyskiego obywateli Ukrainy poszkodowanych agresją rosyjską

Lp.	Nazwa wydarzenia	Termin i miejsce	Organizatorzy	Cel / Opis wydarzenia
1	2	3	4	5
1.	Zbiórka pieniędzy na rzecz wsparcia działań humanitarnych na terenie Obwodu Winnickiego	01.03.2022 – 04.03.2022 r.; UMWŚ oraz jednostki podległe	UMWŚ oraz podległe jednostki organizacyjne	Wśród pracowników Urzędu Marszałkowskiego Województwa Świętokrzyskiego w Kielcach oraz samorządowych jednostek podległych została zorganizowana zbiórka pieniędzy na rzecz wsparcia działań humanitarnych. Zebrane pieniądze w kwocie 34 tys. zł zostały przekazane do Obwodu Winnickiego oraz ukraińskiego Podola.
2.	Koncert Charytatywny dla Ukrainy w Domu Polski Wschodniej	25.05.2022 r.; Dom Polski Wschodniej w Brukseli	Biuro Województwa Podlaskiego w Brukseli, UMWŚ	W DPW odbył się koncert charytatywny, którego celem była zbiórka funduszy na cele medyczne dla ofiar rosyjskiej agresji na Ukrainie.
3.	Projekt „Kielce Camp dla Winnicy, Świętokrzyskie 2022”	20.06.2022-14.08.2022 r.; Kielce i Świętokrzyskie	UMWŚ oraz Urząd Miasta Kielce	Urząd Miasta Kielce oraz Urząd Marszałkowski Województwa Świętokrzyskiego zorganizowały wakacyjny wypoczynek dzieci z Obwodu Winnickiego i Miasta Winnica w Województwie Świętokrzyskim. W ramach projektu w dniach 20 czerwca do 14 sierpnia 2022 r. zorganizowano wypoczynek stacjonarny dla 200 dzieci z Obwodu Winnickiego w Szkolnym Internacie Zespołu Szkół nr 2 w Kielcach. Wypoczynkiem zostały objęte dzieci zmagające się z traumą związaną z działaniami wojennymi, których rodziny zostały doświadczone okrucieństwem konfliktu. Pobyt dzieci z Ukrainy odbywał się w cyklu czterech dwutygodniowych turnusów i obejmował realizację programu zawierającego zajęcia sportowe, edukacyjne, wycieczki oraz inne formy aktywnego spędzania czasu wolnego. W ramach komponentu edukacyjnego zorganizowane zostały wycieczki po regionie świętokrzyskim oraz zajęcia edukacyjne nt. tradycji i kultury Polskiej. Pobyt młodych Ukraińców dofinansował Urząd Marszałkowski Województwa Świętokrzyskiego w kwocie 50 tys. zł.

1	2	3	4	5
4.	Akcja „Morawica – Ukrainie”	22-31.08.2022 r.; Morawica, Kielce, Świętokrzyskie	UMWŚ, Urząd Miasta i Gminy w Morawicy	Urząd Miasta i Gminy w Morawicy przy wsparciu UMWŚ zorganizował obóz letni dla dzieci z Ukrainy. Wypoczynkiem zostało objętych 40 dzieci z miasta Berszad w Obwodzie Winnickim oraz Wyszgorod w Obwodzie Kijowskim, w wieku od 10 do 16 lat. Były to dzieci zmagające się z traumą związaną z działaniami wojennymi, których rodziny zostały doświadczone okrucieństwem konfliktu. Pobyt odbywał się w formie półtoratygodniowego obozu od 22 sierpnia do 31 sierpnia i obejmował realizację programu zawierającego zajęcia sportowe, edukacyjne, wycieczki oraz inne formy aktywnego spędzania czasu wolnego. Młodzi Ukraińcy zwiedzili dotychczas m.in. chorzowski park rozrywki Legenda, Zamek w Chęcinach, Centrum Leonardo Da Vinci w Podzamczu, kielecką Bazylikę Katedralną, Muzeum Narodowe w Kielcach i amfiteatr Kadzielnia, odbyła się także wizyta w Parku Etnograficznym w Tokarni, ZOO w Leśnym Zaciszu w Lisowie i wizyta na basenie. Pobyt młodych Ukraińców dofinansował Urząd Marszałkowski Województwa Świętokrzyskiego w kwocie 30 tys. zł.
5.	Dzień niepodległości Ukrainy	24.08.2022 r.; Dom Środowisk Twórczych w Kielcach	UMWŚ, Urząd Miasta Kielce, Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód, Fundacja „Podilska Gromada” z Winnicy, Fundacja „Pasiak Świętokrzyski”, Dom Środowisk Twórczych w Kielcach	W Domu Środowisk Twórczych odbyły się kieleckie obchody Dnia Niepodległości Ukrainy. Wydarzenie w tym roku miało formę aukcji charytatywnej połączonej z częścią artystyczną. Podczas aukcji wycelować można było dary przekazane przez m.in. władze Miasta Kielce, miejskie instytucje, samorząd województwa świętokrzyskiego, gości z Winnicy, kieleckich przedsiębiorców, sportowców czy osoby prywatne. Ze sprzedaży 61 darów łącznie uzyskano kwotę 14 310 zł.

Lp.	Nazwa wydarzenia	Termin i miejsce	Organizatorzy	Cel / Opis wydarzenia
PRACA ADMINISTRACYJNA I ORGANIZACYJNA				
1	2	3	4	5
1.	Pomoc organizacyjna i informacyjna w załatwianiu niezbędnych formalności i uzyskaniu świadczeń z pomocy społecznej dla uchodźców z Ukrainy	07.03.2022 r., Hotel Stadion (dalej HS), Centrum Edukacyjne w Wólce Milanowskiej (dalej: CE w WM)	–	Udzielano pomocy organizacyjnej w rozwiązywaniu kwestii legalizacji uchodźców w Polsce, informowano o przysługujących im prawach, możliwościach uzyskania pomocy społecznej od Rządu RP i innych organizacji humanitarnych oraz przekazywano informację o serwisach z przydatnymi danymi o świadczeniach.
2.	Wsparcie informacyjne	07.03.2022 r., HS, CE w WM	–	Udzielano stałego wsparcia informacyjnego związanego z poszukiwaniem pracy (sposoby poszukiwania pracy, podstawy prawne zatrudnienia w Polsce, instytucje rządowe udzielające porad w zakresie zatrudnienia, giełdy pracy, ośrodki pomocy dla uchodźców, gdzie można otrzymać porady od doradców zawodowych), udzielano informacji na temat pomocy prawnej, pomocy psychologicznej, punktach pomocy humanitarnej dla uchodźców w Kielcach, możliwościach nauki języka polskiego, rekreacji i dokształcania dzieci, ważnych wydarzeń i działań dla uchodźców, wydarzeń kulturalnych w Kielcach i Świętokrzyskim oraz specyfice życia codziennego w Polsce itp. Takie wsparcie otrzymało również kierownictwo ośrodków, w których mieszkali nasi podopieczni: pomoc w przekazywaniu informacji gościom z Ukrainy, odczytywaniu i tłumaczeniu dokumentów ukraińskich oraz prawidłowym przygotowaniu ksiąg gości i innych dokumentów, przy rozwiązywaniu trudnych sytuacji i konfliktów.
3.	Pomoc w uzyskaniu opieki zdrowotnej	07.03.2022 r., HS, CE w WM	–	Realizowano kompleksowe wsparcie dla uchodźców z Ukrainy w kierunku wszelkich informacji i konkretnej pomocy medycznej; informowanie o prawie do otrzymania pomocy medycznej, o infolinii dla uchodźców z personelem medycznym, o ośrodkach

1	2	3	4	5
				pomocy humanitarnej, w których pracują wolontariusze medyczni, znalezienie niezbędnych leków, znalezienie specjalistów, zorganizowanie wizyt u lekarzy, wspólne wizyty u doktora z organizowaniem dowozu w razie potrzeby tłumaczenia.
4.	Dostęp do edukacji w polskich placówkach oświatowych	07.03-30.04.2022 r. – CE w WM, 07-12.04.2022 r. – HS	–	W marcu br. ponad 20 dzieci pochodzących z Ukrainy zapisano do Szkoły Podstawowej im. Bohaterów Powstania Styczniowego w Nowej Słupi, rodzicom udzielono pomocy w skompletowaniu dokumentów do rejestrowania dziecka do szkoły i przedszkola. Zapewniono również zróżnicowane wsparcie dla dzieci i rodziców w pierwszych dniach pobytu w szkole, aby zapewnić płynny proces adaptacji dzieci w nowej szkole. Nawiązano kontakt z Dyrektorem szkoły i Sekretariatem, co pomogło w rozwiązywaniu problemów na bieżąco i ułatwiło lepszy przepływ informacji od dyrekcji szkoły do uczniów i ich rodziców. Podobnej pomocy potrzebowali również przebywający w HS podopieczni z Ukrainy. Na prośbę kilku matek z HS zostały przeprowadzone poszukiwania przedszkola w Kielcach, które jest przygotowane na przyjęcie nowych uczniów z Ukrainy. Mimo wyjątkowo wysokiego obłożenia we wszystkich przedszkolach udało się znaleźć dwa odpowiednie warianty, z których jeden został ostatecznie wybrany przez matki jako najlepszy.
5.	Organizowanie grupowych i indywidualnych sesji z psychologiem przy HS	01.04.2022 r., HS	Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód	Dla grupy uchodźców, przebywających w HS zatrudniono ukraińskojęzycznego psychologa, który prowadził regularne spotkania indywidualne oraz sesje grupowe dla dorosłych i dzieci z Ukrainy.
6.	Organizowanie lekcji języka polskiego dla gości CE w WM	12.04.2022 r., CE w WM	ŚCDN	W CE w WM zorganizowano kurs języka polskiego jako obcego, który prowadzili nauczyciele ze ŚCDN. Dwie grupy zainteresowanych Ukraińców uczyły się podstaw języka polskiego, zasad czytania i pisanie, a także ciekawostek polskiej kultury.

Lp	Nazwa wydarzenia	Termin i miejsce	Organizatorzy	Cel / Opis wydarzenia
WYDARZENIA				
1	2	3	4	5
1.	Uroczysty obiad z Marszałkiem Województwa z okazji 8 marca dla kobiet i dzieci z CE w WM	08.03.2022 r., CE w WM	Marszałek Województwa Świętokrzyskiego – Andrzej Bętkowski, UMWŚ	Z okazji 8 marca w CE w WM, w którym przebywało ponad 80 uchodźców, w znacznej większości kobiety i dzieci, odbył się uroczysty obiad. Dla gości zagrał na żywo zespół muzyczny, członkowie którego również pochodzą z Ukrainy. Pan Marszałek osobiście złożył im życzenia, przekazał wyrazy wsparcia oraz słodkie upominki i owoce dla każdego.
2.	Koncert „Miasto i Gmina Nowa Słupia dla Kobiet Ukrainy”	09.03.2022 r., Gminny Ośrodek Kultury, Sportu i Turystyki w Rudkach	Gminny Ośrodek Kultury, Sportu i Turystyki w Rudkach, Wicemarszałek Województwa Świętokrzyskiego – Pani Renata Janik, reprezentujący Starostę Kieleckiego członek Zarządu Powiatu w Kielcach – Pan Stefan Bąk, radne powiatowe Pani Agata Sałata oraz Pani Danuta Żebrowska, Przewodniczący Rady Miejskiej Nowej Słupi – Pan Rafał Piasecki	Dnia 9 marca 2022 r. w GOKSiT w Rudkach odbył się koncert „Miasto i Gmina Nowa Słupia dla Kobiet Ukrainy”, zorganizowany w ramach obchodów Międzynarodowego Dnia Kobiet. Przedstawiciele władz samorządowych oraz lokalna społeczność przywitani przybyłe do gminy kobiety i dzieci z pogrążonej wojną Ukrainy. Muzycy zespołu Strauss Ensemble przygotowali dla gości koncert muzyki filmowej, klasycznej i rozrywkowej, a w międzyczasie dzieci mogły bawić się pod okiem animatorek w specjalnie przygotowanej strefie gier i zabaw. W koncercie wzięła udział także grupa uchodźców z CE w WM.
3.	Zwiedzanie zapoznawcze okolic Wólki Milanowskiej	10.03.2022 r., Szkoła Podstawowa im. Bohaterów Powstania Styczniowego w Nowej Słupi, przedszkole w Rudkach, Gminny Ośrodek Kultury, Sportu i Turystyki w Rudkach	Urząd Miasta i Gminy w Nowej Słupi, Szkoła Podstawowa im. Bohaterów Powstania Styczniowego w Nowej Słupi, przedszkole w Rudkach, Gminny Ośrodek Kultury, Sportu i Turystyki w Rudkach	Goście CE w WM zwiedzili okolice swojego nowego miejsca zamieszkania, poznali najbliższe miejscowości, dowiedzieli się o zlokalizowaniu ważnych elementów infrastruktury, odwiedzili szkołę i przedszkole w Nowej Słupi, przedszkole w Rudkach oraz Dom Kultury w Rudkach, gdzie pracownicy przygotowali niespodzianki dla uchodźców z Ukrainy i szczegółowo opowiedzieli o tym, jak mógłby im posłużyć Dom Kultury. Podczas wizyty w szkole i przedszkolu dzieci

1	2	3	4	5
3.				i ich rodzice mieli okazję spotkać się z administracją, poznać warunki, w jakich uczą się dzieci oraz zadać niepokojące pytania.
4.	Wizyty meczów piłkarskich z udziałem kieleckiego klubu Korona	13.03.2022 r., 09.04.2022 r., Stadion Suzuki Arena, Kielce	Klub Piłkarski Korona Kielce	Kielecki Klub Piłkarski Korona, chcąc pomóc uchodźcom z Ukrainy, którzy znaleźli swój nowy dom w województwie Świętokrzyskim, zapomnieć choć na parę godzin o trudnościach, jakie ich spotkały, zaprosił do bezpłatnego odwiedzania swoich meczów na Suzuki Arenie. Grupa uchodźców z CE w WM odwiedziła mecz Korony z klubem Resovia Rzeszów 13.03.2022 r. (transport z ośrodka na miejsce meczu i z powrotem został zapewniony przez Urząd Marszałkowski), a grupa z hotelu Stadion była na meczu kieleckiego klubu z Zagłębie Sosnowiec – 09.04.2022 r.
5.	Wyjście na spektakl „Kopciuszek” do Teatru Kubuś	03.04.2022 r., Teatr Lalki i Aktora „Kubuś” im. Stefana Karckiego	Teatr Lalki i Aktora „Kubuś” im. Stefana Karckiego	Teatr „Kubuś” zapraszał Ukraińców, przebywających do województwa, na darmowe przedstawienia, licząc, że czas spędzony w teatrze, pozwoli ukraińskim rodzinom choć na chwilę oderwać myśli od trwającej wojny. Akcję zainicjowało Stowarzyszenie Przyjaciół Teatru „Kubuś”. Korzystając z tej możliwości, zorganizowaliśmy wizytę mieszkańców HS na spektakl „Kopciuszek”, a ponieważ wszyscy dobrze znają treść tej bajki, bariera językowa nie przeszkodziła nikomu w zrozumieniu przedstawienia.
6.	Akcji „Pascha dla Ukrainy” i uroczysta kolacja wielkanocna w CE w WM	23.04.2022 r., CE w WM	Szkoła Podstawowa im. Bohaterów Powstania Styczniowego w Nowej Słupi, Towarzystwo Przyjaciół Nowej Słupi, Urząd Miasta i Gminy Nowa Słupia, MOPS,	Tuż przed prawosławną Wielkanocą w gminie Nowa Słupia zorganizowano akcję „Pascha dla Ukrainy”, w której wzięli udział mieszkańcy gminy, pracownicy Urzędu Miasta i Gminy Nowa Słupia, MOPS-u, Towarzystwo Przyjaciół Nowej Słupi. W wyniku tej akcji dla

1	2	3	4	5
6			Samorząd Uczniowski Szkoły Podstawowej im. Bohaterów Powstania Styczniowego w Nowej Słupi	Ukraińców zebrano słodczyce, przygotowane ciasta i wędliny, które stały się częścią zorganizowanej dla nich uroczystej kolacji. Z Urzędu Marszałkowskiego na tą kolację przekazano także tradycyjne ciasta prawosławne Paschi.
7.	Uroczyste śniadanie wielkanocne w HS	24.04.2022 r., HS	Urząd Miasta Kielce (Wiceprezydent Miasta Kielce Bożena Szczypiór), Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Kielcach	Z okazji prawosławnej Wielkanocy dla gości HS z Ukrainy urządzone zostało uroczyste śniadanie, na którym gościli również przedstawiciele administracji miasta Kielce. O zastawienie wielkanocnego stołu zadbał MOPR w Kielcach, a ze strony Urzędu Marszałkowskiego dostarczone tradycyjne prawosławne ciasta – Paschi.
8.	Zwiedzenie Kina Helios w Galerii Echo	04.05.2022 r., Galeria Echo	EPP Sp. z o.o., Helios S.A.	Z inicjatywy administracji Galerii Echo i kinoteatru Helios dla dzieci, ukrywających się przed rosyjską agresją w województwie Świętokrzyskim, został zorganizowany na majówkę bezpłatny pokaz bajki z ukraińskim dubbingiem. Na zaproszenie organizatorów do kieleckiego kina przyjechały osoby z hotelu Stadion, Centrum Edukacji w WM i innych ośrodków, aby obejrzeć film „Uprowadzona księżniczka”. Wszyscy goście otrzymali przy wejściu zestaw smakołyków, w tym popcorn i sok.
9.	Wyjście na spektakli do Teatru im. Stefana Żeromskiego w Kielcach	13.05.2022 r., 14.05.2022 r., 27.05.2022 r., 28.05.2022 r., 03.06.2022 r., Teatr im. Stefana Żeromskiego w Kielcach	Teatr im. Stefana Żeromskiego w Kielcach	Aby ułatwić dostęp do sztuki uchodźcom z Ukrainy, przebywającym w województwie Świętokrzyskim, Teatr im. Stefana Żeromskiego przetłumaczył na język ukraiński kilka swoich spektakli, w tym jeden dla dzieci. Wstęp był wolny dla wszystkich chętnych. Spektakli „Król Mięsopest” i „Prezent urodzinowy” zostali zaprezentowani z napisami w języku ukraińskim, a przedstawienie dla dzieci „Opowieści z Narnii” z tłu-

1	2	3	4	5
				maczeniem symultanicznym, przekazywanego w słuchawkach dla każdego widza. Podopieczni Urzędu Marszałkowskiego z Ukrainy, mieszkający w Hotelu Stadion i CE w WM, również odwiedzili spektakle na zaproszenie pracowników kieleckiego teatru: 13. 05.2022 r., 14.05.2022 r. – „Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa”, 27.05.2022 r., 28.05.2022 r. – „Król Mięsopest”, 03.06.2022 r. – „Prezent urodzinowy”.
10.	Wyjście na spektakl „Przygody Koziołka Matołka” do Teatru Kubuś przy wsparciu EPP Sp. z o.o.	15.05.2022 r., Teatr Lalki i Aktora „Kubuś” im. Stefana Karskiego	Teatr Lalki i Aktora „Kubuś” im. Stefana Karskiego, EPP Sp. z o.o.	Administracja Galerii Echo we współpracy z Teatrem „Kubuś” zorganizowała bezpłatny pokaz spektaklu „Przygody Koziołka Matołka” na scenie teatru Lalki i Aktora dla nowych uczniów kieleckich szkół z Ukrainy, gdzie zaproszono również dzieci mieszkające w HS i CE w WM. Aby ułatwić zagranicznym widzom zrozumienie treści spektaklu, przed rozpoczęciem przedstawienia odczytano w języku ukraińskim streszczenie opowieści.
11.	Dzień Dziecka „Wszyscy do jednej Bramki”	31.05.2022 r., Stadion Miejski – Suzuki Arena	ŚUW, Komenda Wojewódzka Policji w Kielcach, Kuratorium Oświaty w Kielcach, Tomasz Jamka – Członek Zarządu Województwa Świętokrzyskiego, Piotr Kisiel – Dyrektor Dep. EST i SZ, Zbigniew Koniusz – Wojewoda Świętokrzyski	Z okazji Dnia Dziecka zorganizowano wydarzenie integracyjne „Wszyscy do Jednej Bramki”, której celem była wspólna zabawa dzieci polskich i ukraińskich oraz promocja działań na rzecz bezpieczeństwa. Uczestnicy imprezy mogli wraz z animatorami brać udział w zabawach ruchowych, warsztatach, igryskach sportowych, pokazach sztuk walki itp. W pikniku uczestniczyła również grupa dzieci z Ukrainy, mieszkających w hotelu Stadion.
12.	Koncert Charytatywny dla Dzieci „Polska-Dzieciom 2”	01.06.2022 r., Wojewódzki Dom Kultury im. Józefa Piłsudskiego	Fundacja Kuman Team	„Polska Dzieciom” to wydarzenie charytatywne, skierowane do dzieci z domów dziecka, rodzin zastępczych, dzieci niepełnosprawnych czy z rodzin wykluczonych, a w tym

1	2	3	4	5
				roku również i do dzieci z Ukrainy. Na scenie WDK wystąpiły dzieci z Ukrainy i Polski ze swoimi pokazami tańca i numerami muzycznymi. Dla wszystkich gości przygotowano również słodki poczęstunek. Wśród słuchaczy znajdowała się grupa dzieci z Ukrainy, mieszkających w HS.
13.	Spotkanie z Przedstawicielem Komisji Europejskiej	14.07.2022 r., UMWŚ, CE w WM	Szymon Pogorzelski – Przedstawiciel Komisji Europejskiej, Andrzej Prus – Przewodniczący Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego, Renata Janik – Wicemarszałek Województwa Świętokrzyskiego, Elżbieta Korus – dyrektor Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej	Spotkanie Pana Szymona Pogorzelskiego z Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej z kierownikiem Centrum Edukacyjnego Panem Dariuszem Sewerynem oraz uchodźcami z Ukrainy mieszkających w CE w WM. Pan Pogorzelski oddelegowany do przygotowania raportu dla unijnej komisarz ds. migracji – Pani Ylvy Johansson o problemach i obciążeniach organizacyjnych, z jakimi mierzy się administracja samorządowa i rządowa w związku z koniecznością zapewnienia pobytu uchodźcom z Ukrainy na terenie województwa Świętokrzyskiego, chciał porozmawiać z uchodźcami z Ukrainy, aby dowiedzieć się z pierwszej ręki o problemach, z jakimi spotykają się, żyjąc w Polsce, o ich potrzebach i pomysłach na poprawę sytuacji. W spotkaniu uczestniczyli również Andrzej Prus – Przewodniczący Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego oraz Renata Janik – Wicemarszałek Województwa Świętokrzyskiego

Lp	Nazwa wydarzenia	Termin i miejsce	Organizatorzy	Cel / Opis wydarzenia
AKCJE POMOCY HUMANITARNEJ				
1	2	3	4	5
1.	Zbiórka pomocy rzeczowej „Gmina Nowa Słupia z pomocą dla uchodźców”	28.03.2022-18.03.2022 r., CE w WM	Urząd Miasta i Gminy Nowa Słupia, Mieszkańcy Gminy Nowa Słupia	Urząd Miasta i Gminy Nowa Słupia zainicjował zbiórkę rzeczy dla uchodźców, przybywających do regionu. Akcja została aktywnie wsparta przez wielu mieszkańców gminy i bardzo szybko dla nowych gości CE w WM zebrano zabawki, gry planszowe, kolorowanki, kredki, puzzle, które wypełniły świetlicę, artykuły higieny osobistej, chemię gospodarczą, owoce, słodczyce, żywność dla dzieci oraz mnóstwo ubrań i butów.
2.	Dostarczanie uchodźcom artykułów pierwszej potrzeby od SIEW	08-25.03. 2022 r., CE w WM	Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód	W pierwszych dniach pobytu w CE w WM uchodźcy otrzymali od SIEWu wielką pomoc w zakresie artykułów pierwszej potrzeby, odzieży i obuwia. Pomagali również w dostarczaniu potrzebującym niezbędnych leków na receptę. Akcja odbyła się przy pomocy koordynacyjnej i logistycznej pracowników UMWS.
3.	Akcja zbiórki darów dla uchodźców z Ukrainy od Szkoły Podstawowej nr 34 w Kielcach	10-25.03. 2022 r. Szkoła Podstawowa nr 34 im. Adama Mickiewicza w Kielcach, HS, CE w WM	Szkoła Podstawowa nr 34 im. Adama Mickiewicza w Kielcach	Uczniowie, ich rodzice oraz pracownicy Szkoły Podstawowej nr 34 im. Adama Mickiewicza w Kielcach włączyli się w akcję pomocy Ukrainie. Własnymi siłami zebrali olbrzymią ilość ubrań dla uchodźców, przebywających w Województwie Świętokrzyskim. Zebraną odzież przekazano do HS i CE w WM. Akcja odbyła się przy pomocy koordynacyjnej i logistycznej pracowników UMWS
4.	Akcja zbiórki ubrań do szkoły dla dzieci z CE w WM od Koła Gospodyń Wiejskich	10-13.03. 2022 r., CE w WM	Koło gospodyń wiejskich	Swoje wsparcie zaoferowało również Koło Gospodyń Wiejskich z gminy Nowa Słupia. Pomogło w zakupie obuwia odpowiadającego standardom szkolnym, mundurków sportowych na wychowanie fizyczne oraz odzieży codziennej dla nowych uczniów szkoły w Nowej Słupi. Akcja odbyła się przy pomocy koordynacyjnej pracowników UMWS.

1	2	3	4	5
5.	Akcja „Poznaj świętokrzyskie smaki”	15.03.2022 r., CE w WM	UMWŚ, Sieć Dziedzictwo Kulinarne Świętokrzyskie	Marszałek Andrzej Bętkowski oraz członek Zarządu Marek Jońca przekazali uchodźcom z Ukrainy, którzy przebywają w CE w WM, paczki żywnościowe pełne świętokrzyskich, lokalnych produktów. Paczki przygotowali członkowie Sieci Dziedzictwo Kulinarne Świętokrzyskie oraz Departament Rolnictwa i Rozwoju Obszarów Wiejskich Urzędu Marszałkowskiego Województwa Świętokrzyskiego.
6.	Wypożyczenie świetlicy w HS	22.03.2022 r., HS	UMWŚ razem z mieszkańcami Kielc	W HS została zorganizowana impreza w świetlicy. Pomieszczenie zostało wyposażone w to, co ludzie ofiarowali na rzecz uchodźców z Ukrainy – pluszaki, zabawki, konstruktory, puzzle itp.
7.	Przekazanie artykułów żywnościowych dla uchodźców z HS od UMWŚ	23.03.2022 r., HS	UMWŚ	Urząd Marszałkowski, chcąc wesprzeć znajdujących się pod swoją opieką uchodźców z Ukrainy, którzy przechodzą trudny okres w swoim życiu, postanowił przekazać artykuły żywności od producentów Województwa Świętokrzyskiego. W pudełkach z darami znalazły się m.in. chleb, dżem, słodczyce, owoce, przetwory i mięso.
8.	Odnalezienie i zaopatrzenie HS w potrzebne urządzenia AGD	14.04.2022 r., HS	UMWŚ razem z mieszkańcami Kielc	Na prośbę gości HS przeprowadzono poszukiwania brakujących przedmiotów wyposażenia domowego, w wyniku czego znaleziono zaniepokojonych mieszkańców Kielc, którzy byli gotowi podzielić się własnymi rzeczami lub kupić coś nowego na potrzeby uchodźców. Dostarczono między innymi: czajnik, suszarkę, żelazko, chodzik itd.
9.	Przekazanie artykułów żywnościowych dla dzieci uchodźców z CE w WM od firmy Nutricia	20.04.2022 r., CE w WM	Nutricia Polska Sp. z o.o.	Firma Nutricia udostępniła mleko i odżywki energetyczne dla dzieci uchodźców z Ukrainy, mieszkających w ośrodku CE w WM. Pracownicy Urzędu Marszałkowskiego dostarczyli dary do Wólki Milanowskiej.

1	2	3	4	5
10.	Akcja pomocy uchodźcom przeprowadzona przez Zakład Opieki Zdrowotnej „CENTRUM”	24-29.04.2022 r., CE w WM	Niepubliczny Zakład Opieki Zdrowotnej „CENTRUM” Spółka z o.o.	Pracownicy Niepublicznego Zakładu Opieki Zdrowotnej „CENTRUM” wsparli przebywających w CE w WM uchodźców poprzez zakup i dostarczenie niezbędnych leków, chemii gospodarczej oraz artykułów higienicznych.
11.	Akcja pomocy dla uchodźców z Ukrainy od hurtowni i producentów z Kielc i Świętokrzyskiego regionu	16.05.2022 r. i 18.05.2022 r., Kielce, Morawica, Zajeziórze, Starachowice, CE w WM, HS	Hurtownia MaxKomfort, Piekarni Białogon, SPO „Twój ogród”, Sangrow Sp. z o.o.	Przy wsparciu przedsiębiorców z województwa Świętokrzyskiego pracownicy UMWS zorganizowali akcję pomocy dla uchodźców z Ukrainy. Grupy uchodźców, pozostające pod opieką Urzędu Marszałkowskiego, otrzymały zapas pieczywa, artykułów chemicznych i środków czystości, owoców (400 kg jabłek), dżemów dla dzieci i innych produktów.
12.	Przekazanie wody mineralnej uchodźcom od producenta „Uzdrowisko Busko-Zdrój”	12.07.2022 r., CE w WM	Uzdrowisko Busko-Zdrój S.A.	Producent Wody Mineralnej Uzdrowisko Busko-Zdrój udzielił pomocy przebywającym w ośrodku uchodźcom z Ukrainy, przekazując na ich potrzeby 504 półtoralitrowe butelki wody mineralnej (756 litrów wody). Woda została dostarczona we własnym zakresie przez pracowników Urzędu Marszałkowskiego.

Województwo Świętokrzyskie realizuje obecnie projekt pn. „**Świętokrzyskie dla Ukrainy**” w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego na lata 2014-2020. Oś Priorytetowa 9 Włączenie społeczne i walka z ubóstwem, Działanie 9.1 Aktywna integracja zwiększająca szanse na zatrudnienie.

Liderem projektu jest **Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej**, zaś partnerami:

1. Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach (nieformalny),
2. Gmina Kielce,
3. Powiat Kielecki,
4. Powiat Skarżyski,
5. Powiat Starachowicki,
6. Powiat Włoszczowski.

Projekt rozpoczął się 24 lutego 2022 r. i zakończy się 30 czerwca 2023 r.

Aktualna Wartość Projektu: **22 840 000,00 zł**, w tym:

- 20 784 400,00 zł (91%) to środki Unii Europejskiej,
- 2 055 600,00 zł (9%) – środki z budżetu państwa.

Celem głównym projektu jest wsparcie w zakresie oparcia społecznego, aktywizacji społecznej oraz adaptacji do warunków społeczno-kulturowych obywateli Ukrainy w wieku aktywności zawodowej oraz ich otoczenia, którzy przybyli do Polski po 24.02.2022 r. w związku z trwającym konfliktem zbrojnym z Federacją Rosyjską i zamieszkują, uczą się na obszarze województwa świętokrzyskiego.

Realizacja projektu przyczyni się do osiągnięcia celu szczegółowego priorytetu inwestycyjnego tj. aktywnej integracji osób przybywających z Ukrainy, w związku z trwającym konfliktem zbrojnym pozwalająca im na lepsze funkcjonowanie w polskim społeczeństwie, bez względu na płeć i niepełnosprawność.

1. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej zrealizował następujące zadania w ramach projektu:

- **zorganizował piknik integracyjny w Tokarni** na przestrzeni otwartej dla uczestników projektu oraz ich otoczenia;
- **organizuje kurs języka polskiego** jako obcego na poziomach A1, B1 oraz B2 dla maksymalnie 160 uczestników wraz z możliwością uczestnictwa w państwowym egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego jako obcego na poziomach B1 oraz B2 dla maksymalnie 48 osób.
- **uruchomił dyżur konsultanta prawnego** – w ramach dyżuru udzielane są porady i konsultacje prawne m.in. telefoniczne, on-line osobom z Ukrainy przebywającym na terenie całego województwa świętokrzyskiego, organizowana jest pomoc w przygotowywaniu pism sądowych/urzędowych, interpretacja dokumentów prawnych;
- **zatrudnił regionalnych managerów ds. integracji uchodźców** (w tym osobę ukraińskojęzyczną) których zadaniem są działania merytoryczne i współpraca z Centrami Pomocy Uchodźcom na terenie województwa świętokrzyskiego, udzielanie informacji, porad i pomocy cudzoziemcom, wyjaśnienie procedur administracyjnych oraz ułatwianie kontaktów z instytucjami lokalnymi i centralnymi (placówki ochrony zdrowia, szkoły, urzędy), opracowywanie materiałów informacyjnych dla uchodźców, działalność informacyjna w *social mediach*, pośrednictwo w kontaktach uchodźców z CPU, wsparcie doradcze.

Plan działań ROPS Kielce do 30.06.2023 r.

Zorganizowanie gal integracyjnych (m.in. świąteczno-noworocznej) dla uchodźców z Ukrainy;

- Zorganizowanie pikniku integracyjnego dla uchodźców z Ukrainy.
- Wartość tej części projektu to 1 151 200 zł.

2. **Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach** dotychczas zrealizował następujące działania:

- **zorganizował I edycję Regionalnych Targów Pracy (RTP) Polska-Ukraina, które odbyły się w Targach Kielce.** Celem Targów było zainicjowanie bezpośrednich kontaktów polskich pracodawców z cudzoziemcami poprzez organizację stoisk z ofertami pracy oraz punktów informacyjnych. Targom towarzyszyły liczne warsztaty, konsultacje oraz doradztwo indywidualne. Drugim ważnym atutem wydarzenia była analiza i podsumowanie sytuacji na polskim rynku pracy w kontekście kryzysu migracyjnego będącego wynikiem wojny w Ukrainie;
- **zorganizował dwie edycje dwudniowych szkoleń dla 12 Pracowników Centrów Pomocy Uchodźcom** pt.: „Wiem, umiem, pomagam – praca z klientem odmiennym kulturowo”.

W II kwartale 2023 roku WUP w Kielcach planuje jeszcze zorganizowanie II i III edycji Regionalnych Targów Pracy POLSKA-UKRAINA.

Wartość tej części zadania to 95 800 zł.

3. Kolejny partner w projekcie to **Gmina Kielce**, która:

- Zrekrutowała do Projektu 491 obywateli Ukrainy, w tym jako uczestników projektu 239 osób oraz 252 osoby z otoczenia uczestników. Wszystkim uczestnikom opracowano indywidualną ścieżkę integracyjną;
- Zrekrutowała wśród pracowników Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie personel projektu tj. 48 osób do opracowania indywidualnej ścieżki integracyjnej dla uczestników projektu oraz do asystowania uczestnikom projektu w procesie integracji;
- Rozpoczęła realizację kursów języka polskiego jako obcego na poziomach A1 oraz A2;
- Wyłoniła wykonawców do świadczenia usług w zakresie:
 - tłumaczenia przysięgłego dokumentów,
 - porad prawnych,
 - remontu 12 mieszkań na terenie Kielc przeznaczonych na lokale interwencyjne,
- Uruchomiła przy ul. ul. Żeromskiego 20/24a w Kielcach Centrum Pomocy Uchodźcom, czynne od poniedziałku do piątku w godz. 8.00 – 17.00. W punkcie jest udzielane następujące wsparcie:
 - pomoc tłumacza języka ukraińskiego,
 - poradnictwo psychologiczne/psychoterapeutyczne,
 - poradnictwo prawne,
 - doradztwo zawodowe,

- wsparcie z zakresu pomocy społecznej świadczone przez pracowników Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie,
- pomoc w obsłudze komputera i internetu świadczona przez informatyków,
- kąciak zabaw dla dzieci na czas konsultacji w CPU.

W planie działań Gminy Kielce do 30.06.2023 r. są:

- Rozszerzenie działalności CPU o nowe usługi o charakterze edukacyjno-integracyjnym. W Kielcach przy ul. Żeromskiego 20 powstanie miejsce służące integracji i wsparciu dla społeczności ukraińskiej w Kielcach. Zostanie stworzona przestrzeń do działań i wymiany doświadczeń oraz budowania poczucie przynależności do wspólnoty mieszkańców Kielc;
- Dostawa bonów towarowych w formie papierowej na zakup artykułów spożywczych dla uczestników projektu;
- Organizacja dwóch jednodniowych wycieczek integracyjno-krajoznawczych do Krakowa.

Wartość tej części zadania to: 10 667 979, 36 zł.

4. Powiat Kielecki:

- zatrudnił 2 konsultantów ds. integracji uchodźców oraz opiekuna wspierającego uchodźcę i tłumacza;
- prowadzi rekrutację nowych osób zgłaszających się do uczestnictwa w projekcie. Na obecną chwilę zrekrutowano 102 obywateli dorosłych obywateli Ukrainy oraz 122 dzieci;
- rozpoczął udzielanie konsultacji prawnych dla uczestników projektu;
- dokonał rozstrzygnięcia w zakresie usług tłumacza przysięgłego;
- dokonał rozstrzygnięcia w zakresie poradnictwa psychologicznego;
- Powiat Kielecki do końca 2022 roku planuje zorganizowanie zawodowych kursów doskonalących.

Wartość tej części zadania to: 1 615 180,00 zł.

5. Powiat Skarżyski w ramach projektu:

- Zakupił i wydał dzieciom 102 wyprawki szkolne;
- Zorganizował 2 Polsko-Ukraińskie festyny integracyjne pn. „Świątokrzyskie dla Ukrainy”;
- Rozpoczął kurs nauki języka polskiego dla 50 osób (kurs realizowany stacjonarnie i on-line);
- Wyłonił podmiot odpowiedzialny za organizację wyjazdów integracyjnych w ramach jednego z działań w projekcie. W roku 2022 odbędą się 2 wyjazdy, w roku 2023 – 3 wyjazdy;
- Dostosował pomieszczenia / wyremontował pomieszczenia z przeznaczeniem na mieszkania dla uchodźców – adaptacja i przystosowanie wyodrębnionej

z Zespołu Szkół Transportowo-Mechatronicznych w Skarżysku-Kamiennej części powierzchni, z wydzielonym osobnym wejściem, na utworzenie sześciu mieszkań czasowych dla uchodźców wraz z zapleczem sanitarnym oraz wyposażeniem mieszkalnym;

- Rozpoczął świadczenie następujących usług:
 - porady psychologiczne,
 - porady prawnika,
 - usługi tłumacza polsko-ukraińskiego,
 - usługi tłumacza przysięgłego,
 - usługi specjalistów ds. integracji uchodźców oraz asystentów wspierających.

Plan działań Powiatu Skarżyskiego:

- W 2023 roku zostaną zorganizowane 2 festyny integracyjne Polsko-Ukraińskie;
- Zostanie zorganizowany wyjazd dzieci na zimowisko w trakcie ferii zimowych;
- Planowana jest realizacja krótkich kursów doszkalających;
- W listopadzie planowany jest zakup środków czystości oraz środków higieny osobistej z przeznaczeniem dla 250 osób w ramach pomocy socjalno-bytowej;
- W listopadzie planowany jest kolejny nabór do grupy 50 osobowej na kurs nauki języka polskiego.

Wartość tej części zadania to 3 408 705,00 zł.

6. Powiat Starachowicki zrealizował następujące działania w projekcie:

- Zrekrutował 114 uczestników projektu;
- Uruchomił pierwsze kursy języka polskiego;
- Wszczął procedurę przetargową dotyczącą remontu pomieszczeń przeznaczonych na realizację usług w ramach CPU;
- Zrealizował wycieczkę turystyczno-krajoznawczą dla 100 uczestników projektu na terenie powiatu;
- Świadczy wsparcie tłumacza;
- Zatrudnił osobę na stanowisku Specjalisty ds. integracji uchodźców.

Wartość zadania w części będącej w dyspozycji Powiatu Skarżyskiego to 2 523 528,00 zł.

7. Powiat Włoszczowski:

- Zrekrutował 136 osób (68 dorosłych, 68 poniżej 18 roku życia). Formularze rekrutacyjne złożyło 156 osób, w tym 77 dorosłych i 79 osób poniżej 18 roku życia;
- Wyznaczył ścieżki integracji dla 60 uczestników;
- Realizuje kurs języka polskiego, aktualnie z kursu korzysta 58 osób;
- Uruchomił usługę tłumaczeń przysięgłych.

W przyszłym roku Powiat Włoszczowski zaplanował jeszcze organizacje krótkich kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe.

Wartość zadania w części będącej w dyspozycji Powiatu Włoszczowskiego to 1 301 244,00 zł.

II. WSPARCIE UDZIELONE PRZEZ SZKOŁY I PLACÓWKI OŚWIATOWE

- 1. Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Skarżysku- Kamiennej**
 - W szkole zorganizowano Piknik integracyjny z okazji Dnia Dziecka, który odbył się w dniu 04.06.2022 r., w którym uczestniczyli wychowankowie Wielofunkcyjnej Placówki Pomocy Dziecku i Rodzinie w Stąporkowie oraz dzieci z Ukrainy wraz z mamami, które obecnie mieszkają w Skarżysku-Kamiennej.
 - Zatrudniono mieszkankę Ukrainy przebywającą w Polsce na umowę-zlecenie na stanowisku sprzątaczkę na okres 3 miesięcy.
 - Pracownicy wzięli udział w zbiórce publicznej na portalu „pomagam.pl” na rzecz żołnierza sił zbrojnych Ukrainy, który stracił kończyny – nogi i rękę.
 - Wśród pracowników i słuchaczy przeprowadzono zbiórkę darów dla uchodźców w Polsce, a także dla walczących i potrzebujących w Ukrainie.
- 2. Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Morawicy** – zorganizowało zbiórkę artykułów żywnościowych, odzieży, środków higienicznych. W akcji brali udział słuchacze szkoły, pracownicy oraz absolwenci szkoły. Zgromadzone dary zostały przekazane do Centrum Wolontariatu w Chęcinach
- 3. Zespół Szkół Specjalnych przy Świętokrzyskim Centrum Rehabilitacji w Czarnieckiej Górze**
 - W Zespole objęto opieką i wychowaniem 4 uczniów z Ukrainy. Na wsparcie dla uczniów z Ukrainy jednostka otrzymała środki z Funduszu Pomocy na kwotę ok. 12 000 zł.
 - Pracownicy ZSS indywidualnie również pomagali uchodźcom z Ukrainy poprzez przekazywanie darów z żywnością, środkami czystości, zabawkami, książkami itp.
- 4. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Kielcach**
 - Biblioteka zgłosiła do Banku Pomysłów i Inicjatyw Młodzieżowych „Młodzi dla Świętokrzyskiego 2030+” pomysł: *Winniczyzna – Świętokrzyskie. Zaprzyjaźnione regiony – czytający rodacy (Вінничизна – Свентокишське. Дружні регіони – читаючі земляки).*
 - Celem nadrzędnym zgłoszonej przez PBW w Kielcach inicjatywy było rozszerzenie oferty czytelniczej dedykowanej uczniom szkół ponadpodstawowych

oraz studentom narodowości ukraińskiej kształcącym się w Kielcach i powiecie kieleckim. Utworzenie kolekcji ukraińskiej umożliwi kontakt ze słowem pisanym w języku rodzimym, a także przyczyni się do propagowania kultury czytelnicznej oraz popularyzacji literatury wśród młodzieży z Ukrainy. Zaimplementowana kolekcja stanowić będzie alternatywną formę spędzania wolnego czasu. W ramach projektu biblioteka planuje pozyskanie dodatkowych środków na zakup różnorodnych wydawnictw w języku ukraińskim, a także pozyskanie ich w formie zbiorów przeprowadzonych w bibliotekach i szkołach regionu winnickiego. Wdrożona oferta czytelnicza oraz organizacja imprez oświatowo-kulturalnych (np. Dzień ukraiński) wzmocni poczucie bliskości młodzieży ukraińskiej z naszym regionem.

- Zorganizowano zbórkę artykułów pierwszej potrzeby dla mieszkańców Ukrainy. Punkty zbiórki zostały uruchomione w siedzibie głównej biblioteki oraz 11 filiach. Zebrano następujące produkty żywnościowe i środki higieniczne i opatrunkowe: konserwy, pampersy, żele do mycia, podpaski, żywność długoterminową dla dzieci, świece i zapalniczki, kaszę i ryż, koce, ręczniki, ciasteczki, słodkości z obiadekami dla dzieci, zupy, soczki, woda mineralna, herbata i kawa, konserwy, środki higieny i czystości, chusteczki nawilżane, chusteczki do nosa, papier toaletowy, ręczniki jednorazowe, jednorazowe sztućce, kubki, proszek do prania, smoczek dla dzieci, bloki i kredki, a nawet buciki i skarpetki, bandaż i gazy opatrunkowe, pasty i szczoteczki do zębów, mydła.

Ponadto filie PBW podjęły inne działania:

- 1) **W Filii PBW w Busku-Zdroju** – zakupiono książki przydatne dla Ukraińców przebywających w Polsce: elementarz, słownik polsko-ukraiński, ukraińsko-polski oraz bajki.
- 2) **Filia PBW w Jędrzejowie:**
 - objęła wsparciem w postaci pomocy dydaktycznych nauczycieli z powiatu jędrzejowskiego, którzy mieli bezpośredni kontakt z dziećmi – najmłodszymi uchodźcami z Ukrainy. Placówka dysponuje materiałami ułatwiającymi naukę języka polskiego jako obcego. Pakiet ten został rozpowszechniony wśród nauczycieli i cieszy się dużą popularnością,
 - zorganizowała cykl zajęć dla uczniów szkół podstawowych, wśród których znajdowali się uczniowie-uchodźcy z Ukrainy.
- 3) **Filia PBW w Pińczowie** zorganizowała:
 - Zajęcia dla dzieci, których celem było oswojenie się dzieci ukraińskich z językiem polskim. Zajęcia polegały na wykorzystaniu japońskiej sztuki składania papieru zwanej origami.
 - Czytanie dla dzieci wiersze Jana Brzechwy: „Pomidor”, „Idzie jeź”, „Sum” w wersji polskiej i ukraińskiej.

- W ramach akcji „Cała Polska czyta dzieciom” przeczytano wiersz Juliana Tuwima pt. „Lokomotywa” w języku polskim i ukraińskim. Wszystkie działania prowadzone były w siedzibie i we współpracy z Miejską i Gminną Biblioteką Publiczną w Pińczowie.
- Pomoc kierownika Filii PBW w Pińczowie jako tłumacza przy wypełnianiu dokumentów obywatelom Ukrainy w miejscowym Urzędzie Stanu Cywilnego oraz w sądzie, gdzie tłumaczył wypowiedzi osób dorosłych, które starały się o opiekę nad dziećmi, z którymi przyjechały do Polski. Osoby dorosłe nie były rodzicami i opiekunami prawnymi tych dzieci. Kierownik ww. filii pomagał także pracownikom miejscowego Urzędu Miejskiego, przekładając dokumenty i informacje skierowane do obywateli Ukrainy.
- Lekcje języka polskiego (przeprowadzone przez kierownika filii) indywidualne dla kobiet ukraińskich z terenu gminy oraz dla ukraińskiego lekarza zatrudnionego w miejscowym szpitalu.
- Lekcje języka polskiego grupowe dla kobiet ukraińskich. Odbłyło się 9 zajęć, w których uczestniczyło 59 kobiet.

5. Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach

- W Centrum Edukacyjnym ŚCDN w Wólce Milanowskiej w okresie od 1.03.2022 r. do 31.08.2022 r. znalazły schronienie 154 osoby. Zakwaterowanie odbywało się rotacyjnie. ŚCDN otrzymał w tym okresie na ten cel od Wojewody Świętokrzyskiego łącznie kwotę 784 270 zł.
- Zakwaterowanie uchodźców w ośrodku odbywał się na podstawie skierowania przez pracowników Świętokrzyskiego Urzędu Wojewódzkiego, a po wyjeździe danej osoby przekazywano informację zwrotną z ośrodka. Na koniec każdego miesiąca sporządzany był raport z ilością osób zameldowanych i wymeldowanych każdego dnia. Na podstawie umowy oraz faktury potwierdzającej poniesione koszty, następowała refundacja środków finansowych za dany miesiąc.
- Przebywającym w Centrum Edukacyjnym ŚCDN w Wólce Milanowskiej uchodźcom pochodzącym z Ukrainy zorganizowano pomoc w postaci zapewnienia niezbędnej odzieży, opieki medycznej, środków do zachowania higieny, organizacji dowozu, opieki dla dzieci, nauki w przedszkolu i szkole w Nowej Słupi, jak również organizacji różnych zajęć i imprez na terenie ośrodka. Współpracowano w tym zakresie z miejscową Ochotniczą Strażą Pożarną, Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej, Szkołą Podstawową w Nowej Słupi, Gminnym Ośrodkiem Kultury, Sportu i Turystyki w Rudkach i innymi instytucjami. W pomoc również byli zaangażowani pracownicy ŚCDN, PCPR i UM w Kielcach oraz cała społeczność lokalna.

Działania Miasta Kielce na rzecz obywateli Ukrainy¹

Agresja Federacji Rosyjskiej, która rozpoczęła się 24 lutego br. jest wydarzeniem bez precedensu, jawnym złamaniem wszelkich zasad współżycia międzynarodowego i zamachem na wolny świat, którego także my jesteśmy częścią.

Samorząd funkcjonuje w oparciu i zgodnie z przepisami prawa obowiązującego w Rzeczypospolitej Polskiej, które określają jego kompetencje i precyzyjnie wskazują hierarchię decyzji podejmowanych w systemie zarządzania kryzysowego krajem. Miasto na prawach powiatu, takie jak Kielce, w tym kontekście może być bardziej wykonawcą decyzji podjętych na szczeblu krajowym lub międzynarodowym, niż ich samodzielnym kreatorem. Może też działać w ramach posiadanych zdolności organizacyjnych i finansowych, które ujęte są w uchwale Rady Miasta określającej wydatki budżetowe na 2022 rok.

Władze Miasta Kielce, od pierwszych dni trwania rosyjskiej inwazji na terytorium Ukrainy, wykazały pełną wolę organizacji różnych form wsparcia dla obywateli tego kraju, którzy przybyli do naszego miasta.

Podjęte działania można pogrupować w kilka zasadniczych obszarów, takich jak: pomoc społeczna, integracja społeczna i działania obywatelskie, rynek pracy, edukacja oraz pomoc humanitarna dla Winnicy – miasta partnerskiego Kielc. Wejście w życie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, wprowadziło specjalne zadania dla samorządu, a także wskazało źródła ich finansowania.

W zakresie integracji społecznej podjęto następujące działania, które są kontynuowane i dostosowane do potrzeb obywateli Ukrainy przebywających na terenie miasta, aby mieli możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym:

¹ Wszystkie informacje przedstawione w raporcie zostały opracowane na podstawie danych przekazanych przez: Wydział Edukacji, Kultury i Sportu, Biuro Promocji i Współpracy z Zagranicą Wydziału Przedsiębiorczości i Komunikacji Społecznej, Urząd Stanu Cywilnego i Spraw Obywatelskich, Miejski Urząd Pracy w Kielcach. Serdecznie dziękujemy za współpracę.

Pomoc społeczna

Na terenie Miasta Kielce w okresie od 24 lutego 2022 r. do 11 października 2022 r. pomocą oferowaną przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Kielcach objętych zostało 4 321 obywateli Ukrainy w formie jednorazowego świadczenia pieniężnego, o którym mowa w art. 31 cyt. ustawy przeznaczonego na utrzymanie, w szczególności na pokrycie wydatków na żywność, odzież, obuwie, środki higieny osobistej oraz opłaty mieszkaniowe. Wśród 4 321 osób było: 391 dzieci w wieku przedszkolnym, 1 404 dzieci w wieku szkolnym oraz 2 342 osób dorosłych.

Na terenie Kielc zakwaterowanych na dłuższy okres było 3 619 obywateli Ukrainy, w tym:

- 1) dzieci w wieku przedszkolnym – 326,
- 2) dzieci w wieku szkolnym – 1 163,
- 3) osób dorosłych – 1 722.

Osoby goszczące uchodźców mogą korzystać ze świadczenia pieniężnego na zapewnienie zakwaterowania i wyżywienia obywatelom Ukrainy przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w związku z działaniami wojennymi, zgodnie z ustawą o pomocy obywatelom Ukrainy. Natomiast obywatele Ukrainy obejmowani są pomocą w postaci jednorazowego świadczenia w kwocie 300 złotych z przeznaczeniem na pokrycie kosztów zakwaterowania w naszym mieście.

Działając w trosce o zapewnienie kompleksowej obsługi oraz aktywizacji zawodowej i społecznej obywateli Ukrainy przybywających do Kielc, został utworzony Punkt Konsultacyjno-Informacyjny przy ulicy Żeromskiego 20/24a. Wraz z wejściem w życie projektu pn. „Świątokrzyskie dla Ukrainy”, Punkt zmienił nazwę na Centrum Pomocy Uchodźcom. Jest to jedyna tego typu placówka w województwie świętokrzyskim. Głównym jej zadaniem jest udzielanie wszechstronnej pomocy i informacji dla obywateli Ukrainy w celu ułatwienia im adaptacji do funkcjonowania w Polsce. Pracownicy Centrum świadczą bezpłatne specjalistyczne wsparcie z zakresu poradnictwa psychologicznego, psychoterapeutycznego, prawnego, doradztwa zawodowego, tłumaczeń, również w języku ukraińskim. Informują o uprawnieniach, niezbędnych dokumentach, które należy posiadać, aby otrzymać pomoc, pomagają wypełnić wniosek o świadczenie jednorazowe oraz sporządzają listę potrzeb zgłaszających się osób. W Centrum stworzona została sala komputerowa, w której dyżurujący informatyk pomaga w obsłudze komputera i Internetu. Każda chętna osoba może sprawdzić oferty pracy, przygotować dokumenty aplikacyjne do pracy, złożyć wniosek o wypłatę świadczenia 500+ i 300+ do Zakładu Ubezpieczeń Społecznych itp. Organizowana jest również nauka języka polskiego. W Centrum uruchomiono kącik zabaw dla dzieci odwiedzających placówkę wraz z rodzicami. Punkt odwiedził Konsul Generalny Ukrainy w Krakowie Władysław Wojnarowski, który przyjechał do Kielc z zamiarem odwiedzenia swoich rodaków, chciał również zapoznać się z działaniami pomocowymi Miasta Kielce na rzecz obywateli Ukrainy.

Obecnie Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Kielcach realizuje dwa projekty skierowane do obywateli Ukrainy:

- 1) Projekt pn. *Świętokrzyskie dla Ukrainy* – finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego na lata 2014-2020. W ramach projektu zostały zrealizowane następujące działania:
 - a) zrekrutowano 491 uczestników projektu – obywateli Ukrainy,
 - b) zrekrutowano 48 pracowników Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Kielcach do opracowania indywidualnej ścieżki wsparcia i asystowania uczestnikom projektu w procesie integracji,
 - c) rozpoczęto proces pogłębionej diagnozy problemów i potrzeb integracyjnych uczestników projektu,
 - d) opracowano 491 indywidualnych ścieżek integracyjnych dla uczestników projektu,
 - e) wyłoniono w trybie zapytania ofertowego wykonawców usług: tłumaczenia przysięgłego dokumentów (przetłumaczono ok. 213 stron dokumentów) oraz porad prawnych udzielanych w Centrum Pomocy Uchodźcom przy ul. Żeromskiego i Kancelarii Prawnej przy ul. Warszawskiej (zrealizowano 80 godzin porad prawnych),
 - f) wyłoniono w trybie postępowania przetargowego wykonawcę usług: prowadzenia kursów języka polskiego oraz remontu 12 mieszkań na czasowe schronienie,
 - g) rozpoczęto tryb postępowania przetargowego z wolnej ręki na wyłonienie wykonawcy na remont 2 lokali na czasowe schronienie dla uczestników projektu,
 - h) w Centrum Pomocy Uchodźcom przy ul. Żeromskiego 20/24a w Kielcach od poniedziałku do piątku w godz. 8.00 – 17.00 udzielane jest wsparcie w postaci:
 - pomocy tłumaczy języka ukraińskiego
 - poradnictwa psychologicznego/psychoterapeutycznego
 - poradnictwa prawnego
 - doradztwa zawodowego
 - udzielania informacji na temat m.in. świadczeń z pomocy społecznej i rodzinnych
 - pomocy administracyjnej przy wypełnianiu dokumentów, obsłudze komputera i Internetu
 - opieki i kącika zabaw dla dzieci na czas konsultacji
 - i) rozszerzono formę działalności Centrum Pomocy Uchodźcom o nowe usługi o charakterze edukacyjno-integracyjnym. Podpisano umowę na wynajem lokalu przy ul. Żeromskiego – w bezpośrednim sąsiedztwie Centrum Pomocy Uchodźcom, w którym powstanie miejsce służące integracji i wsparciu, przeznaczone dla społeczności ukraińskiej przebywającej w Kielcach. Zostanie tam stworzona przestrzeń do działań kulturowych, wymiany doświadczeń oraz budowania poczucia przynależności do wspólnoty mieszkańców Kielc,

- j) rozpoczęto postępowanie przetargowe na wyłonienie wykonawcy usługi zorganizowania 2 jednodniowych wycieczek integracyjno-krajoznawczych do Krakowa,
 - k) rozpoczęto opracowanie dokumentacji do wszczęcia postępowania przetargowego na wyłonienie wykonawcy na dostawę bonów towarowych w formie papierowej na zakup artykułów spożywczych/posiłków dla osób zależnych w czasie przebywania uczestników projektu na szkoleniach,
 - l) rozpoczęto opracowanie dokumentacji do wszczęcia postępowania przetargowego na wyłonienie wykonawcy na dostawę bonów towarowych w formie papierowej na zakup artykułów spożywczych, odzieży, środków higieny osobistej i chemicznych, celem zabezpieczenia podstawowych potrzeb socjalno-bytowych uczestników projektu.
- 2) Projekt pn. *Wzmocnienie samodzielności obywateli Ukrainy* – resortowy projekt Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej finansowany z rezerwy Funduszu Pracy. Działania zrealizowane w ramach projektu:
- a) zrekrutowano 152 uczestników projektu – obywateli Ukrainy,
 - b) zrekrutowano 25 pracowników MOPR do opracowania indywidualnej ścieżki wsparcia oraz asystowania uczestnikom projektu w procesie integracji,
 - c) zatrudniono konsultanta ds. integracji,
 - d) zatrudniono tłumacza języka ukraińskiego,
 - e) w trybie zapytania ofertowego wyłoniono wykonawców oraz zawarto umowy na realizację: usługi tłumaczenia przysięgłego dokumentów oraz zakupu komputerów i oprogramowania,
 - f) wyłoniono wykonawców na realizację specjalistycznych usług: muzykoterapii, dogoterapii i psychoterapii,
 - g) zakończono postępowania przetargowe na usługi prowadzenia kursów języka polskiego,
 - h) rozpoczęto postępowania przetargowe na usługi: szkolenia dla pracowników projektu z obsługi klienta ukraińskiego oraz organizację 8 wycieczek zwiększających orientację kulturową i społeczną (do Krakowa),
 - i) rozpoczęto postępowania w trybie zapytań ofertowych na zakup usługi: cateringu podczas szkoleń oraz cateringu podczas wydarzeń integracyjnych,
 - j) kontynuowano akcję promocyjną projektu na Regionalnych Targach Pracy, w szkole podstawowej, wykonano projekt i zlecono druk plakatów i ulotek.

Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie odpowiada za koordynację procesu wydawania żywności, artykułów chemicznych i czystościowych dla obywateli Ukrainy przebywających na terenie miasta Kielce. Od 4 maja MOPR uruchomił Punkt Wydawania Pomocy Humanitarnej dla Obywateli Ukrainy przy ul. Turystycznej 1 i nawiązał współpracę z Punktem Wydawania Żywności przy ul. Wiśniowej 6 prowadzonym przez

Caritas Diecezji Kieleckiej. Zgodnie z regulaminem Punktów przy ulicach Wiśniowej i Turystycznej do pomocy humanitarnej uprawnione są osoby narodowości ukraińskiej, które przekroczyły granicę Polski po 24.02.2022 r., pozostające w trudnej sytuacji materialnej (tj. bez pracy i źródeł utrzymania). Każda rodzina może skorzystać z pomocy humanitarnej dwa razy w tygodniu w dowolnym punkcie. Punkty wymieniają ze sobą informacje. Warunkiem otrzymania pomocy jest każdorazowe okazanie paszportu lub innego dokumentu potwierdzającego tożsamość oraz potwierdzenie przekroczenia granicy. Poza kolejnością pomoc mogą otrzymać: osoby z widoczną niepełnosprawnością oraz kobiety w zaawansowanej ciąży.

Rynek pracy

Na podstawie Zarządzenia nr 23 Dyrektora Miejskiego Urzędu Pracy w Kielcach z dnia 9 marca 2022 roku powołany został Zespół ds. pomocy obywatelom Ukrainy w celu koordynacji prac związanych z organizacją działań mających na celu wsparcie MUP. W budynku Miejskiego Urzędu Pracy przygotowane zostały dwie tablice, na których umieszczane są tłumaczone na język ukraiński oferty pracy oraz bieżące informacje dotyczące sposobu załatwiania spraw przez obywateli Ukrainy. Oferty pracy przedsiębiorców oraz pracodawców, którzy wyrażają zgodę na przetłumaczenie ofert pracy umieszczane są po tłumaczeniu również w Centralnej Bazie Ofert Pracy. Dla ułatwienia współpracy z obywatelami Ukrainy w urzędzie zatrudniony został tłumacz języka ukraińskiego. W bieżącym roku podjęte zostały następujące działania:

1. W dniu 22.03.2022 r. w siedzibie Urzędu Stanu Cywilnego Urzędu Miasta w Kielcach została zorganizowana giełda pracy, podczas której zatrudnienie oferowało czterech pracodawców, w zawodach m.in.: pielęgniarka, pokojowa, pomoc kuchenna, kelner, pracownik porządkowy, pracownik pomocniczy w piekarni; także inne dostępne oferty pracy były tłumaczone na język ukraiński, a podczas trwania giełdy pracowali tłumacze.
2. W dniu 29.03.2022 r. przedstawiciele MUP w Kielcach, na zaproszenie Caritas Diecezji Kieleckiej, wzięli udział w spotkaniu informacyjnym dla grupy obywateli Ukrainy, w ośrodku w Kaczynie. Podczas spotkania przedstawiono możliwości podjęcia zatrudnienia na lokalnym rynku pracy. Doradcy zawodowi urzędu dyżurowali w Punkcie Konsultacyjno-Informacyjnym uruchomionym przy ul. Żeromskiego 20/24 a, prowadzonym przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Kielcach;
3. W dniu 06.04.2022 r., w siedzibie Stowarzyszenia Integracja Europa – Wschód, MUP w Kielcach zorganizował targi pracy. Wydarzenie cieszyło się bardzo dużym zainteresowaniem wśród obywateli Ukrainy, którzy mieli możliwość bezpośredniego kontaktu z pracodawcami. W targach wzięło udział 7 pracodawców;
4. W dniu 24.05.2022 r. odbyły się pierwsze w tym roku plenerowe Targi Pracy na Rynku w Kielcach, dedykowane obywatelom Ukrainy. Nawiązywanie kon-

taktów obywateli Ukrainy i wystawców podczas każdego wydarzenia wspierają tłumacze języka ukraińskiego;

5. W dniu 31.05.2022 r. w siedzibie Stowarzyszenia Integracja Europa – Wschód odbyło się pierwsze z zaplanowanych spotkań informacyjnych, skierowanych do obywateli Ukrainy. Podczas spotkania obecni byli przedstawiciele dwóch firm z branży produkcyjnej oraz Państwowej Inspekcji Pracy;
6. W dniu 07.06.2022 r. w siedzibie Stowarzyszenia Integracja Europa – Wschód odbyło się drugie z zaplanowanych spotkań informacyjnych, dedykowane obywatelom Ukrainy. Tym razem osoby poszukujące pracy mogły zapoznać się z dostępnymi ofertami pracy w zawodach: szwaczka maszynowa, krawcowa, pomoc kuchenna, kucharz, kelner;
7. W dniu 10.06.2022 r. odbyły się drugie w tym roku plenerowe Targi Pracy na Rynku w Kielcach, dedykowane obywatelom Ukrainy. Wydarzenie cieszyło się dużym zainteresowaniem wśród Klientów MUP, a także mieszkańców Kielc;
8. W dniu 14.06.2022 r. po raz trzeci Miejski Urząd Pracy w Kielcach zorganizował w siedzibie Stowarzyszenia Integracja Europa – Wschód spotkanie informacyjne, skierowane głównie do osób z Ukrainy, poszukujących pracy w naszym regionie. Osoby, które poszukują zatrudnienia miały możliwość bezpośredniego kontaktu z pracodawcami rekrutującymi na stanowisko pracownika produkcji w branży spożywczej. Do dyspozycji odwiedzających wydarzenie były również oferty pracy zgłaszane do Miejskiego Urzędu Pracy w Kielcach. Pracę oferowały m.in. firma zatrudniająca pracowników do produkcji w branży spożywczej oraz agencja pośrednictwa pracy. Przedstawiciele firm poinformowali, że w sumie poszukują kilkudziesięciu pracowników. W spotkaniu uczestniczył również pracownik Państwowej Inspekcji Pracy w Kielcach, który pozostawał do dyspozycji osób poszukujących informacji i porad prawnych związanych z podjęciem zatrudnienia w Polsce;
9. W dniu 08.09.2022 r. odbyły się kolejne Targi Pracy na Rynku w Kielcach organizowane przez Miejski Urząd Pracy w Kielcach. Targi cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem zarówno ze strony osób poszukujących zatrudnienia jak i wystawców. 19 wystawców przygotowało wiele ofert pracy. Oferty dotyczyły pracy zarówno w regionie, jak i zagranicą. Wychodząc naprzeciw potrzebom obywateli Ukrainy, część ofert pracy została przetłumaczona na język ukraiński, tłumacze j. ukraińskiego pomagali w nawiązywaniu kontaktów z lokalnymi pracodawcami;
10. W dniu 04.10.2022 r. odbyły się Regionalne Targi Pracy, których współorganizatorem był Miejski Urząd Pracy w Kielcach. Wydarzenie skierowane było głównie do obywateli Ukrainy poszukujących pracy w naszym mieście. W wydarzeniu wzięło udział kilkudziesięciu wystawców, którzy zgłosili wiele ofert pracy na różne stanowiska. Wydarzenie cieszyło się dużym zainteresowaniem po stronie wystawców, jak też osób poszukujących pracy. Odwiedzający targi

mieli możliwość rozmowy z pracodawcami, przedstawicielami jednostek samorządowych działających na terenie miasta Kielce, a wsparcia w kontaktach udzielali tłumacze języka ukraińskiego;

11. Do dnia 30.09.2022 r. na podstawie ustawy z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, zarejestrowano 277 obywateli Ukrainy powołujących się na zapisy tej ustawy. Jednocześnie 193 obywateli Ukrainy zostało wyrejestrowanych na własną prośbę. Podkreślić należy, że rejestracja w urzędzie pracy nie jest obowiązkowa a zapisy cyt. ustawy otwierają dostęp uchodźcom do legalizacji pobytu, usług ochrony zdrowia czy pomocy społecznej oraz rynku pracy bez potrzeby dodatkowych rejestracji. Rejestracja oraz wyrejestrowania uchodźców z Ukrainy przedstawia poniższa tabela 1.

Tabela 1. Liczba zarejestrowanych i wyrejestrowanych uchodźców z Ukrainy na terenie Kielc w okresie marzec-wrzesień 2022 r.

Miesiąc	Rejestracja	Wyrejestrowanie
Marzec 2022 r.	38	4
Kwiecień 2022 r.	50	13
Maj 2022 r.	35	31
Czerwiec 2022 r.	26	28
Lipiec 2022 r.	60	35
Sierpień 2022 r.	47	49
Wrzesień 2022 r.	21	32
Podsumowanie	277	193

Tabela 2 obrazuje liczbę wsparć udzielonych obywatelom Ukrainy w formie ustalenia Indywidualnego Planu Działania (IPD) oraz skierowania ich do pracodawców i przedsiębiorców w ramach posiadanych instrumentów oraz usług rynku pracy.

Tabela 2. Liczba osób objętych Indywidualnym Planem Działania wraz z rodzajem uzyskanego wsparcia

Liczba osób objętych IPD	238
Staże – liczba obywateli Ukrainy, którzy podjęli staż	55
Prace interwencyjne – liczba osób zatrudnionych na stanowiskach wspieranych	16
Doposażenia – liczba obywateli Ukrainy skierowanych i zatrudnionych na utworzonych stanowiskach	6
Roboty publiczne – liczba zatrudnionych obywateli Ukrainy	4
Szkolenia – liczba obywateli Ukrainy skierowanych na szkolenia	3

Miejski Urząd Pracy w Kielcach nie ma żadnych możliwości, żeby na podstawie dostępnych danych określić, ilu z obywateli Ukrainy przebywających w Kielcach podjęło zatrudnienie lub rozpoczęło prowadzenie działalności gospodarczej. Urząd posiada dostęp do listy powiadomień o powierzeniu wykonywania pracy obywatelom Ukrainy składanych przez pracodawców z terenu miasta Kielce zgodnie z zapisami cyt. ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy. Takie powiadomienia są niezbędne do zalegalizowania pracy obywateli Ukrainy korzystających z praw na podstawie zapisów tejże ustawy. Jednak są to zgłoszenia przyjmowane automatycznie z zakresem danych określonych w ustawie: bez określenia miejsca wykonywania pracy, bez możliwości poprawy tych zgłoszeń (nawet w wypadku pomyłki), bez możliwości uzupełnienia danych o np. datę zakończenia pracy. Takich zgłoszeń zostało odnotowanych w systemie 1485 – według stanu na 30 września 2022. Z liczby tej jednak nie wynika skala zatrudnienia, obejmuje ona tylko zatrudnienia zgłaszane przez pracodawców zarejestrowanych na terenie Kielc, nawet gdy praca jest podejmowana poza Kielcami (np. w Wałbrzychu) i nie obejmuje podjęć pracy na terenie Kielc u pracodawców, którzy zarejestrowani są poza terenem działania MUP (np. w Warszawie, Krakowie itp.).

Edukacja

Wydział Edukacji, Kultury i Sportu tut. Urzędu w chwili obecnej zapewnia opiekę i wychowanie w przedszkolach i szkołach, dla których organem prowadzącym jest Miasto Kielce dla 713 uczniów, w tym:

- liczba dzieci w wieku przedszkolnym – 89 – stan na 01.09.2022;
- liczba dzieci w wieku szkolnym – 624 – stan na 01.09.2022.

Pod opieką placówek niepublicznych jest w chwili obecnej 1037 uczniów, w tym:

- liczba dzieci w wieku przedszkolnym – 316 – stan na 30.09.2022;
- liczba dzieci w wieku szkolnym – 721 – stan na 30.09.2022.

W chwili obecnej uczniowie szkół publicznych w większości uczęszczają do oddziałów ogólnodostępnych, co jest możliwe ze względu na poziom znajomości języka polskiego. Warto zaznaczyć, iż uczniowie korzystają z dodatkowych godzin nauczania języka polskiego organizowanych w szkołach. Ze względu na potrzeby w kilku szkołach poza oddziałami ogólnodostępnymi utworzone zostały oddziały przygotowawcze. W roku szkolnym 2022/2023, działają one w następujących placówkach:

1. Przedszkole Samorządowe nr 6 – dodatkowy oddział przedszkolny dla dzieci ukraińskich

2. Szkoła Podstawowa nr 7 – oddział przygotowawczy
3. Szkoła Podstawowa nr 18 – oddział przygotowawczy
4. Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego – oddział przygotowawczy.

Nadmienić należy, iż tuż po wybuchu działań zbrojnych na Ukrainie i w miarę napływu obywateli ukraińskich na teren miasta Kielce, tworzono dodatkowe oddziały dla uczniów ukraińskich (przedszkola) oraz oddziały przygotowawcze na każdym szczeblu edukacji. W okresie marzec 2022 – czerwiec 2022 funkcjonowały one w następujących placówkach:

1. Przedszkole Samorządowe nr 5 i nr 6 – dodatkowe oddziały dla dzieci ukraińskich
2. Szkoła Podstawowa nr 7, nr 12, nr 19, nr 18, nr 34, nr 39 – oddziały przygotowawcze
3. Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1 – oddział przygotowawczy
4. Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego – oddział przygotowawczy

We wszystkich placówkach oświatowych dzieci ukraińskie mogą liczyć na pomoc ze strony doświadczonej kadry pedagogicznej oraz wsparcie psychologów i pedagogów szkolnych.

Miasto Kielce aktywnie uczestniczy w szukaniu rozwiązań technicznych, które będą pomocne obywatelom Ukrainy przebywającym w naszym mieście. Miasto Kielce nawiązało współpracę z Fundacją Szkoła z Klasą, która uczestniczyła w pracach samorządowych nad rozwiązaniami dotyczącymi wsparcia dzieci i młodzieży z Ukrainy, zarówno w obszarze pracy edukacyjnej w środowisku wielokulturowym, jak i w kwestii przeciwdziałania dyskryminacji.

Efektem wspólnych działań Miasta Kielce, Fundacji oraz wpierającej ją firmie Prodata, udało się pozyskać 58 laptopów, które ufundowała firma Intel Corporation. Łączna wartość grantu wyniosła 134 432 złotych. Laptopy trafiły do Szkoły Podstawowej nr 12 im. Bohaterów Westerplatte, Szkoły Podstawowej nr 7 im. Partyzantów Ziemi Kieleckiej, Szkoły Podstawowej nr 18 im. Zbigniewa Kruszelnickiego „Wilka”, Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 1, Szkoły Podstawowej nr 32 im. Janusza Kusocińskiego, Szkoły Podstawowej nr 19 im. Ireny Sendlerowej oraz Szkoły Podstawowej nr 39 im. Stanisława Moniuszki.

Komputery sprawdzają się w codziennej pracy, ponieważ posiadają klawiaturę dwujęzyczną, dzięki której dzieci mogą jednocześnie pisać i tłumaczyć słowa. Sprzęt wykorzystamy jest również do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem gier dydaktycznych. Dodatkowo w ramach wsparcia nauczyciele placówek mieli możliwość udziału w szkoleniach dotyczących pracy w wielokulturowej klasie, integracji i adaptacji nowych uczniów oraz technik radzenia sobie ze stresem.

Kultura

W zakresie kultury zadania związane z integracją i włączeniem w życie społeczno-gospodarcze Kielc obywateli Ukrainy realizowane są poprzez działania miejskich instytucji kultury. W 2022 r. zorganizowano szereg koncertów, warsztatów, spotkań integracyjnych i innych wydarzeń mających na celu integrację społeczności ukraińskiej z mieszkańcami Kielc. Plany w tym zakresie na 2023 r. będą znane po uchwaleniu przez Radę Miasta budżetów instytucji na ten rok.

Poniżej zostały przedstawione wybrane spośród wielu wydarzeń organizowane przez miejskie instytucje kultury, które kierowane były do uchodźców przebywających na terenie miasta Kielce:

1. **Biuro Wystaw Artystycznych** – przeprowadziło warsztaty malowania tradycyjnych ornamentów ukraińskich na pisankach. Zajęcia odbyły się we współpracy z Młodzieżowym Domem Kultury;
2. **Kielecki Teatr Tańca** – rozstrzygnął otwarty nabór dla artystów z Ukrainy, w wyniku którego tancerka Maria Lazava wystąpiła podczas wieczoru „Tańce i artyści różnych narodów” w dniu 22.04.2022 r. na scenie Kieleckiego Teatru Tańca, w ramach XX Festiwalu Tańca Kielce. W ramach 35. Międzynarodowych Warsztatów Tańca Jazzowego KTT zatrudnił ukraińską pedagog tańca – Antoninę Kamińską, która poprowadziła zajęcia z techniki street jazz;
3. **Dom Kultury „Białogon”** – zapewnił miejsca w sekcjach zainteresowań dla dzieci ukraińskich, które wyraziły chęć wzięcia udziału w zajęciach oferowanych przez placówkę. Instytucja opracowała 3-godzinny program koncertu na Święto Kielc, którego treści dotyczyły pokoju, solidarności i wolności, odnosząc się do sytuacji wojennej u naszych wschodnich sąsiadów;
4. **Teatr Lalki i Aktora „Kubus”** – zapraszał ukraińskie dzieci (oraz dorosłych) na wszystkie przedstawienia bezpłatnie. Dodatkowo organizował warsztaty integracyjne dla dzieci polskich i ukraińskich;
5. **Miejska Biblioteka Publiczna** – we wszystkich filiach MBP w Kielcach istnieje możliwość bezpłatnego korzystania z Internetu oraz drukowania potrzebnych dokumentów. W Mediatece można korzystać z 3 stanowisk komputerowych z dostępem do Internetu w języku ukraińskim. Obywatele Ukrainy mogą bezpłatnie zapisać się do MBP w Kielcach i korzystać z księgozbioru. Prowadzona jest zbiórka książek w języku ukraińskim. Zakupiono książki w języku ukraińskim dla dzieci i dorosłych. W ramach Tygodnia Bibliotek odwiedzono Ukraiński Dom – świetlicę dla dzieci i dorosłych i dostarczono tam książki w języku ukraińskim oraz zabawki, zakładki do książek i kolorowanki;
6. **Muzeum Historii Kielc** – przygotowało dla gości z Ukrainy we współpracy z Urzędem Miasta Kielce i Regionalnym Centrum Wolontariatu, przy wsparciu UJK, program sobotnich spacerów integracyjnych pod tytułem „Razem poznajemy Kielce”.

Spacerowicze odwiedzali miejsca potrzebne na co dzień: urzędy, sklepy, szkoły, biblioteki, parki, cerkwie i kościoły. Poznawali historię miasta i jego najpiękniejsze okolice. Przygotowano również program muzealnych warsztatów plastycznych, przeznaczonych dla ukraińskich rodzin z dziećmi;

7. **Kieleckie Centrum Kultury** – organizowało teatralne zabawy z językiem polskim, plastyczne zabawy z językiem polskim – zajęcia w ramach warsztatów „Edukacja kulturalna dla najmłodszych” (od 5 roku życia). Warsztaty edukacji artystycznej: „Ceramika” – warsztaty dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Warsztaty plastyczne dla dzieci: linoryt, zielnik, warsztat rysunkowy bądź malarski, ekobizuteria. Teatr Pegaz zapraszał studentów w wieku 17+ na zajęcia teatralne. Wspólnie z Urzędem Miasta Kielce, KCK zorganizowało koncert charytatywny „Solidarni z Ukrainą” w dniu 27 marca 2022 roku połączony ze zbiórką rzeczy dla Ukraińców;
8. **Dom Środowisk Twórczych** – był jedną z pierwszych instytucji organizujących zbiórki darów na rzecz obywateli Ukrainy, jak również dla uchodźców przebywających w Kielcach. Instytucja organizowała bezpłatne lekcje języka polskiego dla obywateli Ukrainy. Działania kulturalne organizowane przez instytucję były nakierowane na włączanie w życie kulturalne miasta obywateli Ukrainy. Ostatnim wydarzeniem był I Międzynarodowy Festiwal Pieśni i Piosenki Patriotycznej Polskiej i Ukraińskiej. Do Kielc przybyli wokaliści i zespoły z całej Polski oraz goście z Ukrainy. Festiwal skierowany był do przedszkolaków, uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych, a także do osób dorosłych z całej Polski oraz zespołów kameralnych. Uczestnicy w eliminacjach wykonali jedną piosenkę o charakterze patriotycznym, dodatkowo punktowane były piosenki autorskie i premierowe utwory. Organizatorami festiwalu był Młodzieżowy Dom Kultury, Stowarzyszenie Wspierania Dzieci i Młodzieży Uzdolnionej w Kielcach oraz Dom Środowisk Twórczych. Celem inicjatorów wydarzenia było zachęcenie do pielęgnowania kulturowego dziedzictwa Polski i Ukrainy, pamięci o wydarzeniach, które zmieniły losy naszej Ojczyzny i losy Ukrainy, a także promocja autorskiej piosenki patriotycznej;
9. **Muzeum Zabawek i Zabawy** – organizowało cykl bezpłatnych warsztatów dla dzieci i młodzieży;
10. **Dom Kultury „Zameczek”** – organizowało cykl bezpłatnych warsztatów dla dzieci i młodzieży;
10. **Geonatura – Centrum Geoedukacji** – opracowało specjalne opisy w języku ukraińskim na wystawie stałej w Centrum Geoedukacji. Zrealizowane zostały warsztaty edukacyjne w ramach Klubu Miłośników Geologii dla dzieci polskich i ukraińskich;
11. **Wzgórze Zamkowe** – przeprowadziło licytację stołków PLOPP w kolorach flagi ukraińskiej przekazanych przez Oskara Ziętę. Przygotowało tablicę interaktywną dla dzieci w punkcie pomocy przy ul. Paderewskiego 49/51. Prowadzono

także cotygodniowe zajęcia Instytutu Dizajnu w Domu Ukraińskim. Umożliwiono rezydencję projektową dla 2 projektantek z Ukrainy. Prowadzono proces integracji dzieci ukraińskich w polskich grupach zwiedzających Ośrodek Myśli Patriotycznej i Obywatelskiej poprzez m. in. kolorowany polsko-ukraiński alfabet dla dzieci.

12. **Energetyczne Centrum Nauki** – organizuje warsztaty edukacyjno-eksperymentalne dla grup zorganizowanych (dzieci, młodzieży) oraz warsztaty rodzinne. Warsztaty prowadzone są w języku ukraińskim i polskim. W ramach współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami, takimi jak: Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód, MOSiR, MOPR, Stowarzyszenie im. Jana Karłowicza – udostępnia do zwiedzania interaktywną wystawę pn. „Energia”. Działania te realizowane są do końca roku, a decyzje w sprawie ich dalszej kontynuacji będą podejmowane w zależności od potrzeb i możliwości jednostki.

Biuro Promocji i Współpracy z Zagranicą, Wydziału Przedsiębiorczości i Komunikacji Społecznej Urzędu Miasta Kielce podjęło działania sprzyjające integracji i włączaniu w życie społeczno-gospodarcze naszego miasta obywateli Ukrainy poprzez:

1. Organizację bezpłatnych koncertów młodych artystów z Winnicy w Kielcach w ramach trasy „Dzieci o pokój w Ukrainie” – 12.05. w Domu Środowisk Twórczych oraz 17.05.2022 r. w Kieleckim Centrum Kultury. W koncertach liczny udział wzięli przedstawiciele społeczności ukraińskiej zamieszkujących Kielce i okolice, w tym młodzież szkolna;
2. Organizację Dnia Samorządu Terytorialnego w Kielcach – 27.05.2022 r. poprzez integrację, wspólną zabawę i prezentację tego, czym na co dzień zajmuje się samorząd Kielc oraz instytucje działające na rzecz mieszkańców. Przedsięwzięcie dedykowane było kielczanom, społeczności ukraińskiej i turystom. Na Rodzinne Pikniki na Ślichowicach i Barwinku zapraszały plakaty w języku polskim i ukraińskim oraz dwujęzyczne publikacje w dwutygodniku „Kielecka”;
3. Współorganizacja ze Stowarzyszeniem Integracja Europa-Wschód uroczystych obchodów Dnia Niepodległości Ukrainy 24 sierpnia w Domu Środowisk Twórczych w Kielcach, w ramach których odbyły się występy artystyczne gości z Winnicy, poczęstunek oraz warsztaty integracyjne rękodzieła dla dzieci i młodzieży oraz aukcja charytatywna na rzecz podopiecznych Fundacji Podilska Hromada. W obchodach wzięli aktywny udział nie tylko stali mieszkańcy Kielc, ale również lokalna społeczność ukraińska.

Działania obywatelskie – współpraca z organizacjami pozarządowymi na rzecz integracji społecznej

Organizacje pozarządowe od pierwszych dni wojny w Ukrainie włączyły się w pomoc osobom przybywającym do naszego miasta.

W marcu br. odbyło się spotkanie z organizacjami pozarządowymi i grupami nieformalnymi, które miało na celu omówienie, skoordynowanie i wskazanie kierunków działań pomocowych dla uchodźców. Opracowano zwartą informację dotyczącą pomocy oferowanej przez 29 organizacji pozarządowych biorących udział w spotkaniu, na rzecz Obywateli Ukrainy. Publikacja zamieszczona została w zakładce www.kielce.eu/dlaukrainy w dwóch wersjach językowych.

Urząd Miasta Kielce aktywnie włącza się we współpracę z organizacjami pozarządowymi, razem współtworzy różne formy aktywności wpisujące się działania integracyjne na rzecz uchodźców przebywających w naszym mieście:

1. Udostępnienie lokalu użytkowego organizacjom pozarządowym WLK4 oraz Prowinca Równości, przy ulicy Paderewskiego 49/51 w celu utworzenia pierwszego magazynu centralnego przyjmującego i wydającego pomoc humanitarną uchodźcom przybywającym do Kielc;
2. Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie ze środków zabezpieczonych w budżecie w rozdziale 85504 – wspieranie rodziny, sfinansował realizację przez Fundację Instytut Rozwoju Rynku „małego grantu” w wysokości 10 000 zł. W ramach zadania pod nazwą „Językowa świetlica artystyczno-sportowa dla dzieci i młodzieży z Ukrainy” realizowane były zajęcia organizujące czas wolny przez dzieci oraz nauczanie języka polskiego. Wartością dodaną projektu był kurs języka ukraińskiego dla wolontariuszy, pracowników pomocy społecznej oraz oświaty;
3. Wsparcie działań organizowanych przez Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód – organizacja spacerów integracyjnych i spotkań informacyjnych w Urzędzie Miasta Kielce prezentujących najciekawsze kulturalne miejsca na mapie miasta. Podczas spotkań rozdawana była specjalnie opracowana w języku ukraińskim mapa turystyczna miasta. W ramach współpracy ze Stowarzyszeniem Integracja Europa-Wschód w Kielcach, w okresie czerwiec-wrzesień br. w naszym mieście odbyło się pięć pobytów adaptacyjnych dla matek i dzieci z Ukrainy. Łącznie podczas wizyt wsparciem objętych zostało ok. 150 osób. Wydarzenia zrealizowane zostały w ramach projektu Stowarzyszenia Integracja Europa-Wschód pn. „Świętokrzyskie – dobre sąsiedztwo na rzecz integracji cudzoziemców” współfinansowanego ze środków Funduszu Azylu Migracji i Integracji „Bezpieczna Przystań”. Ponadto, w ramach współpracy ze stowarzyszeniem, Kielecki Park Technologiczny udostępnił infrastrukturę centrum konferencyjnego (przestrzeń biurową wyposażoną w meble, dostęp do Internetu) oraz przygotował i przeprowadził w języku polskim

- i ukraińskim warsztaty szkoleniowe z zakresu przedsiębiorczości z wykorzystaniem narzędzia, dzięki któremu można zaprojektować i zwizualizować idee biznesowe (tzw. modelu Business Model Canvas). Aby rozwijać i wspierać przedsiębiorczość obywateli Ukrainy prowadzone były także szkolenia dotyczące zasad i sposobów zakładania własnej działalności gospodarczej w Polsce, połączone z prezentacją oferty Kieleckiego Parku Technologicznego dla przyszłych przedsiębiorców. KPT ma w planach współpracę na rzecz obywateli Ukrainy, w zakresie działań statutowych jednostki i podejmowanie kolejnych inicjatyw. Pierwszą z nich jest organizacja szkoleń dla ukraińskich przedsiębiorców, które rozpoczną się jeszcze w tym miesiącu we współpracy z Polską Agencją Inwestycji i Handlu S.A (PAIH) – są one zaplanowane w ramach projektu „Wsparcie rozwoju przedsiębiorczości i konkurencyjności ukraińskich regionów” współfinansowanego w ramach polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP;
4. Ukraińsko-polskie sprzątanie Kielc w Dniu Ziemi zainicjowane przez uchodźców wspólnie ze Stowarzyszeniem Przyjazne Kielce. Do akcji włączyły się również Rejonowe Przedsiębiorstwo Zieleni i Usług Komunalnych, Straż Miejska, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie, diaspora ukraińska, jak i związane z nimi instytucje – Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód czy Ukraiński Dom Planty 6. W sprzątaniu okolic kieleckiego zalewu i Doliny Silnicy wzięli udział uczniowie Zespołu Szkół Awans;
 5. Wsparcie działań mających na celu otwarcie Punktu Informacji Medycznej oraz „Przystani” dla uchodźców organizowanego przez Stowarzyszenie Wesoła 54. Miejsce powstało z myślą o zapewnieniu informacji i pomocy przedmedycznej i medycznej dla obywateli Ukrainy;
 6. Udział w debacie dotyczącej wojny w Ukrainie organizowane przez Diecezjalne Centrum Wolontariatu Caritas Diecezji Kieleckiej oraz Regionalne Centrum Wolontariatu;
 7. Opracowanie założeń pilotażowego programu edukacyjno-integracyjnego dla dzieci polskich i ukraińskich. Stowarzyszenie na Rzecz Wsparcia i Rozwoju – „Integrujemy Pokolenia” we współpracy z Miastem Kielce realizowało program wakacyjnego wsparcia dla dzieci uchodźców ukraińskich. Program finansowany był w ramach projektu „Cash-based assistance in response to the humanitarian crisis in Ukraine” przez Amerykańską organizację Care, a realizowany przez Fundację Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej.
 8. Projekt „Integracja bez granic” – jego celem było wsparcie najmłodszych uchodźców z Ukrainy, którzy po spowodowanej wojną emigracji z kraju, znaleźli się w trudnej sytuacji, umożliwienie integracji kulturowej polskim i ukraińskim dzieciom poprzez wspólne spędzanie czasu i wzajemne poznawanie się. Pośrednim efektem projektu było również wsparcie rodziców – uchodźców z Ukrainy, którzy w czasie zajęć organizowanych dla dzieci mogli poświęcić swój czas na znalezienie lub realizowanie już rozpoczętego zatrudnienia;

9. Wsparcie organizacyjno-techniczne Polsko-Ukraińskiego Festynu Rodzinnego na Skwerze Jagiellonów organizowanego przez Stowarzyszenie Mieszkańców Osiedle Jagiellońskie. W ramach wydarzenia zaplanowano wiele atrakcji dla najmłodszych. Ponadto odbyło się wspólne grillowanie oraz pokaz sprzętu strażackiego;
10. Opracowanie założeń pilotażowego programu edukacyjnego „Stronger Together” – „Silniejsi razem”. Wraz z rozpoczęciem nowego roku szkolnego rozpoczęła się realizacja projektu realizowanego w ramach środków pozyskanych z organizacji humanitarnej działającej na rzecz dzieci – UNICEF Poland przy współpracy Fundacji Wolność i Demokracja, Miasta Kielce oraz Stowarzyszenia na Rzecz Wsparcia i Rozwoju „Integrujemy Pokolenia”. Działania przeznaczone były dla wychowanków świetlic środowiskowych „4 KĄTY” oraz dzieci i młodzieży w wieku 5-17 lat, w tym również uchodźców z Ukrainy. W ramach projektu odbywały się zajęcia z języka polskiego, liczne gry i zabawy pozwalające na lepsze poznanie się dwóch podobnych, a jednak różnych grup kulturowych. Uczestnicy brali udział w wyjściach do kina, na basen. Dopełnieniem atrakcji były edukacyjne wycieczki do Warszawy, Krakowa i Łodzi.

Pomoc humanitarna i wsparcie dla Winnicy – miasta partnerskiego Kielc

Współpraca Kielc z Winnicą rozpoczęła się w 1958 r. Na przestrzeni lat zawarte zostały umowy o partnerstwie, które były kilkakrotnie odnawiane. W 22 października 2003 r. Rada Miejska w Kielcach podjęła uchwałę w sprawie nawiązania współpracy z miastem Winnica na Ukrainie.

Prezydent Bogdan Wenta od pierwszego dnia wojny jest w stałym kontakcie z merem Winnicy Siergiejem Morgunowem, wyrażając tym samym pełną solidarność kielczan z mieszkańcami miasta partnerskiego. Ten bezpośredni kontakt na najwyższym miejskim szczeblu kontynuowany jest do dzisiaj. Pozwala to precyzyjnie określać potrzeby, które pojawiają się w Winnicy.

Do Winnicy od początku wojny wysłanych zostało 12 tirów z pomocą humanitarną – około 160 ton pomocy na łączną kwotę ok. 2 milionów złotych. Pierwszy transport wyjechał 2 marca br. i był organizowany wspólnie przez Urząd Miasta Kielce, Kielecki Park Technologiczny, Stowarzyszenie Integracja Europa-Wschód, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Caritas w Winnicy oraz Winnicką Radę Miejską. Od 12 marca br. Urząd Miasta Kielce przejął rolę wiodącą w organizacji transportów. KPT oddało przestrzeń magazynową i do chwili obecnej koordynuje i realizuje logistykę wysyłek, tworząc w ten sposób Hub Logistyczny. Stroną przyjmującą jest Fundacja Charytatywna Podil-ska Hromada, która została wskazana przez Winnicką Radę Miejską.

W transportach znalazły się: żywność, leki, środki opatrunkowe, kosmetyki, chemia gospodarcza, odzież, karma dla zwierząt, pościel, śpiwory, karimaty, baterie, koce, artykuły dziecięce, powerbanki, latarki, płyny dezynfekcyjne, woda, łóżka polowe i szpitalne, drony.

Prezydent Bogdan Wenta wystosował listy z prośbą o wsparcie działań miasta na rzecz pomocy dla Winnicy do miast Frankenber, Gotha, Flensburg, jak również do urzędów: Konsulatu Generalnego Ukrainy w Krakowie, Ambasady Ukrainy w Warszawie, Urzędu Celnego w Kielcach, Agencji Celnej w Korczowie, Ambasady RP w Kopenhadze, Ambasady Francji w Warszawie, Ambasady Irlandii w Warszawie, klubów sportowych: SC Magdeburg, SG Flensburg- Handewitt, TuS N-Lubbecke Handball, FC Barcelona, Deportivo Bidasoa Irun oraz przedstawicieli świata biznesu. Przygotowane zostało również pismo ogólne do eurodeputowanych Parlamentu Europejskiego oraz urzędników Komisji Europejskiej ws. wsparcia finansowego oraz rzeczowego planowanych zbiorów.

Kieleccy radni jednogłośnie przyjęli uchwałę w sprawie udzielenia pomocy rzeczowej dla miasta partnerskiego Winnicy. Dzięki tej decyzji do Winnicy zostały wysłane również wyposażenia osobiste oraz sprzęt medyczny o wartości do 200 tys. zł. W chwili obecnej trwają przygotowania przekazania paczek żywnościowych dla najuboższych mieszkańców Winnicy. W boxach będzie znajdować się żywność o długim terminie przydatności.

Na zaproszenie Prezydenta Miasta Kielce w Kielcach gościł zespół Contra Bass z Winnicy, wokaliści miejskiego studia Zoryana Mriya z Winnicy oraz Mykoła Svydjuk, noszący tytuł narodowego artysty Ukrainy. Artyści wystąpili podczas cyklu koncertów w Ostrowcu, Jędrzejowie, Kielcach, Busku-Zdroju, Starachowicach i Opocznie. W każdym z odwiedzanych miast grupa miała zapewnione przez gospodarzy wyżywienie oraz zwiedzanie atrakcji turystycznych. Koordynatorem wszystkich działań było Biuro Promocji Współpracy z Zagranicą UM Kielce.

W odpowiedzi na apel Mera Winnicy Siergieja Morgunowa zorganizowane zostały cztery turnusy letnich pobytów dzieci i młodzieży z Winnicy (m.in. sierot, półsierot oraz nieletnich, których rodzice zaangażowani są bezpośrednio w obronę Ukrainy). W ramach Projektu „Kielce Camp dla Winnicy, Świętokrzyskie 2022” w dniach 20 czerwca-14 sierpnia br. przygotowany został wypoczynek stacjonarny dla ponad 200 dzieci z opiekunami z Winnicy w Szkolnym Internacie Zespołu Szkół nr 2 w Kielcach. Pobyt dzieci odbył się w czterech następujących po sobie dwutygodniowych turnusach i obejmował zajęcia sportowe, edukacyjne, wycieczki oraz inne formy aktywnego spędzania czasu wolnego. Przygotowanie programu i opieka nad dziećmi powierzona została wykwalifikowanej kadrze pedagogiczno-instruktorskiej Miejskiego Szkolnego Ośrodka Sportowego we współpracy z Wydziałem Edukacji, Kultury i Sportu oraz Biura Promocji i Współpracy z Zagranicą w Wydziale Przedsiębiorczości i Komunikacji Społecznej. Finansowanie przedsięwzięcia zapewniły Miasto Kielce i Województwo Świętokrzyskie.

W dniach 24.06-04.07.2022 odbyła się także XIV Letnia Szkoła Kultury, Historii i Języka Polskiego dla uczniów Polskiej Szkoły Sobotnio-Niedzielnej z Winnicy prowadzonej przez Konfederację Polaków Podola. Pobyt w Kielcach zorganizowany został dla 30 osób. Program obejmował m.in. lekcje języka polskiego, warsztaty w instytucjach kultury, zajęcia sportowo-rekreacyjne. Przygotowanie programu i opieka nad dziećmi powierzona została wykwalifikowanej kadrze pedagogiczno-instruktorskiej Miejskiego Ośrodka Sportu i Rekreacji w Kielcach.

Mając na uwadze powyższe uważamy, że system logistyczny stworzony w naszym mieście, polegający na organizowaniu, planowaniu, kierowaniu i sprawdzaniu efektywnych przepływów materiałowych, finansowych i informacyjnych jest właściwy i pomaga zaspokoić potrzeby osób, do których jest skierowany. Aby ułatwić naszym gościom pobyt w mieście, został opracowany spójny system identyfikacji miejsc, w którym mogą uzyskać pomoc. Na stronie głównej Urzędu Miasta widnieje dedykowana zakładka – Pomoc dla Ukrainy – tłumaczona również na język ukraiński.

Synergia działań, która została wypracowana w naszym mieście – szerokie partnerstwo na styku administracji, mieszkańców Kielc, organizacji społecznych i biznesu, czyni nasze działania skutecznymi. Przed nami wiele wyzwań systemowych. Będą one związane z zakwaterowaniem i wyżywieniem obywateli Ukrainy. Pomimo bogatej oferty kursów językowych prowadzonych przez uczelnie, instytucje miejskie czy organizacje pozarządowe, duży problem dla obu stron wciąż stanowi bariera językowa. Skala kryzysu uchodźczego spowodowanego przez wojnę nie ma w Europie swojego odpowiednika od czasu zakończenia II wojny światowej. Wszyscy stanęliśmy przed poważną próbą, nie tylko naszych zdolności organizacyjnych, ale przede wszystkim naszego człowieczeństwa. Bazując na wcześniejszych doświadczeniach, Miasto Kielce przygotowuje się do przyjęcia ewentualnej kolejnej fali obywateli Ukrainy, którzy w wyniku prowadzenia działań zbrojnych na terenie ich kraju zmuszeni będą do opuszczenia swojej ojczyzny. Prognozuje się, że z powodu braku bieżącej wody i prądu kolejne osoby, w tym seniorzy, osoby schorowane oraz matki z dziećmi szukać będą schronienia na terenie Miasta Kielce. W celu zabezpieczenia ich podstawowych potrzeb przygotowano budynek po byłej Szkole Podstawowej nr 8 przy ul. J. Karskiego 26. W budynku może ewentualnie zamieszkać 100 obywateli Ukrainy, którym – oprócz schronienia – zapewnione zostanie całodzielne wyżywienie (śniadania, obiady, kolacje), opieka psychologów, psychoterapeutów, pielęgniarek, ratowników medycznych, opiekunów oraz tłumaczy. Kadrę do obsługi stanowić będą pracownicy zatrudnieni w Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie w Kielcach.

Urząd Miasta dokłada wszelkich starań i na bieżąco reaguje na zgłaszane potrzeby, aby podejmowane działania były efektywne. Codziennie spotykamy się z ogromną życzliwością, bezinteresownością i odruchami serca. Wszyscy uczymy się funkcjonowania w tej wyjątkowej sytuacji. Wierzimy, że z perspektywy kolejnych miesięcy wszyscy będziemy mogli spojrzeć na ten czas z satysfakcją dobrze wykonanej pracy.

Raport z realizacji pomocy dla obywateli Ukrainy na terenie powiatu kieleckiego

W związku z akcją prowadzoną przez Wojewodę Świętokrzyskiego oraz na polecenie Starosty Kieleckiego od 1 marca 2022 r. Wydział Zdrowia i Polityki Społecznej koordynował w Starostwie Powiatowym w Kielcach oraz jednostkach organizacyjnych Powiatu zbiórkę niezbędnych rzeczy dla uchodźców z Ukrainy. Dary można było zostawiać w godzinach pracy urzędu w specjalnym pojemniku oznaczonym plakatem akcji lub w wypadku większej ilości – po wcześniejszym telefonicznym uzgodnieniu z urzędnikami. W zbiórkę darów włączyli się m.in.: Izba Administracji Skarbowej w Kielcach, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Kielcach, Powiatowe Centrum Usług Medycznych w Kielcach, Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach, Warsztaty Terapii Zajęciowej w Belni, Inspekcja Handlowa w Kielcach oraz pracownicy Starostwa i mieszkańcy Powiatu Kieleckiego oraz Kielc.

Ponadto w porozumieniu ze Świętokrzyską Grupą Wojewódzką International Police Association (IPA) prowadzona była zbiórka materiałów niezbędnych do obronności dla walczących na Ukrainie. Można było przynosić hełmy, kamizelki kuloodporne, latarki, lornetki, przyłbice, słuchawki aktywne, wojskowe opatrunki oraz odzież termoaktywną.

W kolejnych dniach marca Starosta Kielecki dostarczył do powiatu jarosławskiego na Podkarpaciu dary, które zbierane były w ramach pomocy humanitarnej w kieleckim starostwie. Do powiatu jarosławskiego trafiły: żywność z długim terminem ważności, w tym jedzenie dla dzieci, środki czystości, pieluchy, koce, baterie, latarki, leki przeciwbólowe, powerbanki, słodczyce oraz śpiwory. Starosta pojechał również na przejście graniczne w Korczowej, żeby na miejscu zobaczyć, jak wygląda sytuacja w związku z wojną w Ukrainie.

Po uprzedniej segregacji oraz po uwzględnieniu zgłaszanych potrzeb zebrane dary zostały przekazane 16 marca i 5 maja br. do powiatowych szkolnych schronisk młodzieżowych w Chęcinach, Mącholicach Scholasterii, Łagowie i Nowej Słupi, w których przebywali uchodźcy z ogarniętej wojną Ukrainy. Przekazano: żywność długoterminową, kaszki, soki, wodę, pieluchy, środki czystości, produkty higieniczne, artykuły dla dzieci, zabawki, słodczyce oraz odzież.

Informacja dotycząca uczniów z Ukrainy w szkołach prowadzonych przez Powiat Kielecki

1. Przyjmowanie uczniów–cudzoziemców do szkół

Uczniowie przybywający z zagranicy, zarówno obywatele polscy, jak i cudzoziemcy, są przyjmowani do publicznych szkół na podstawie dokumentów potwierdzających uczęszczanie do szkoły za granicą bądź ukończenie kolejnego etapu kształcenia bez konieczności dokonywania ich nostryfikacji.

Ministerstwo Edukacji i Nauki określiło zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie. Nowe rozwiązania określają także informacje na temat wsparcia nauki uczniów przybywających z zagranicy oraz udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Dyrektor szkoły publicznej kwalifikuje ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr, biorąc pod uwagę także wiek ucznia, opinię rodzica albo samego ucznia, jeśli jest on pełnoletni.

Uczniowie-cudzoziemcy korzystają z nauki i opieki we wszystkich typach publicznych przedszkoli i szkół do ukończenia 18 roku życia lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej na warunkach dotyczących obywateli polskich.

2. Kształcenie

Cudzoziemcy, którzy nie posługują się językiem polskim w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki w szkole, mogą korzystać z następujących form wsparcia:

– dodatkowe zajęcia z języka polskiego

Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych. Dodatkową naukę języka polskiego organizuje gmina lub powiat właściwe ze względu na miejsce zamieszkania cudzoziemca. Korzystanie przez cudzoziemców z dodatkowych zajęć z języka polskiego nie jest ograniczone czasowo.

– nauka w formie oddziału przygotowawczego, w którym proces nauczania jest dostosowany do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów

Organy prowadzące szkoły publiczne i niepubliczne mogą tworzyć oddziały przygotowawcze dla uczniów przybywających z zagranicy, słabo znających lub nieznających języka polskiego. Celem wprowadzenia tej formy organizacyjnej jest wspomaganie efektywności kształcenia osób, które uczyły się w szkołach funkcjonujących w zagranicznych systemach oświaty. Nauka w oddziale przygotowawczym trwa co do zasady jeden rok szkolny, ale może być skrócona lub wydłużona nie więcej niż o jeden rok szkolny.

- **pomoc osoby władającej językiem kraju pochodzenia zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela**

Uczniowie-cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

- **dotatkowe zajęcia wyrównawcze w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę**

Cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez okres 12 miesięcy. Decyzję o przyznaniu danej formy wsparcia podejmuje dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę.

- **pomoc psychologiczno-pedagogiczna**

Uczniowie cudzoziemscy mogą być objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w związku z doświadczeniem migracyjnym. Pomoc polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie ucznia.

Na wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dzieci przybywających z Ukrainy można przeznaczyć środki otrzymane na organizację dodatkowych zajęć specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole organizuje dyrektor szkoły.

- **dzieci i młodzież z Ukrainy mogą przystąpić do egzaminów w Polsce (egzamin ósmoklasisty, egzamin zawodowy i egzamin maturalny)**

Obywatele Ukrainy mogą także kontynuować naukę ukraińskim systemie oświaty na odległość. Ważną regulacją jest umożliwienie uchodźcom kontynuowania pobierania nauki w ramach ukraińskiego systemu oświaty z wykorzystaniem zdalnego nauczania. Uczniowie ci nie podlegają:

- obowiązkowemu rocznemu przygotowaniu przedszkolnemu
- obowiązkowi szkolnemu oraz
- obowiązkowi nauki
- w rozumieniu ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Warunkiem jest jednak złożenie oświadczenia (prze rodzica lub opiekuna) o kontynuacji nauki w ukraińskim systemie oświaty do gminy właściwej ze względu na miejsce pobytu dziecka lub ucznia.

3. Uczniowie z Ukrainy uczą się w poszczególnych szkołach, dla których organem prowadzącym jest Powiat Kielecki.

– Powiatowy Zespół Szkół w Bodzentynie

W Powiatowym Zespole Szkół w Bodzentynie do klasy drugiej zostały przyjęte w połowie marca trzy uczennice z Ukrainy (oddział ogólnodostępny). Zostały one objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie dodatkowych zajęć specjalistycznych zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Organ prowadzący wyraził zgodę na przydzielenie 3 godzin zajęć dodatkowego języka polskiego dla cudzoziemców (uchodźców). Pod koniec marca do klasy drugiej LO przyjęty został jeszcze 1 chłopiec z Ukrainy. Według stanu na dzień 4 listopada 2022 roku w Powiatowym Zespole Szkół w Bodzentynie przebywają 2 uczennice z Ukrainy.

– Powiatowy Zespół Szkół w Chęcinach

Pod koniec marca 2022 roku w Powiatowym Zespole Szkół w Chęcinach uczyło się 53 uczniów z Ukrainy: w liceum ogólnokształcącym było 13 uczniów, a w technikum 40 uczniów. Obecnie w PZS w Chęcinach nie ma uczniów o statusie uchodźcy.

Do uczniów z Ukrainy uczących się w szkole (a nie będących uchodźcami) kierowana jest następująca pomoc:

- uczniowie z klas pierwszych korzystają z dodatkowej nauki języka polskiego i z dodatkowych zajęć z matematyki
- zakwaterowanie w internacie
- posiłki w stołówce szkolnej (początkowo uczniowie przez miesiąc otrzymywali darmowe wyżywienie na stołówce szkolnej; wynikało to z braku środków finansowych i blokady ich kont bankowych)
- wsparcie finansowe w wysokości 300 złotych ze spółek Skarbu Państwa
- pomoc rzeczowa: środki higieny osobistej, środki chemiczne, artykuły przemysłowe i spożywcze w ramach akcji „Pomoc dla uczniów z Ukrainy” zorganizowanej przez stowarzyszenie „Razem Możemy Więcej” działające przy Powiatowym Zespole Szkół w Chęcinach
- na konto stowarzyszenia „Razem Możemy Więcej” wpływają środki finansowe, które przeznaczone są na bieżące potrzeby uczniów z Ukrainy, np. zakup leków, odzieży, w miarę możliwości zorganizowanie w przyszłości wypoczynku wakacyjnego dla uczniów, którzy mogą pozostać w internacie na okres wakacji
- impreza sportowa na wysokim szczeblu – mecz PGNiG Superligi piłkarzy ręcznych, który odbył się na Hali Legionów w Kielcach – sponsorzy sfinansowali bilety wstępu i transport

- operator komórkowy przekazał uczniom z Ukrainy karty na nielimitowane darmowe rozmowy na Ukrainę, 100 minut darmowych na Polskę i 60 GB na Internet – dzięki staraniom nauczycieli
- darmowa wizyta w teatrze „Kubuś” na spektaklu „Dziady po Białoszewskim”
- uczniowie z Ukrainy korzystają bezpłatnie z kompleksu sportowego w Chęcinach
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej z Piekoszowa
- pomoc nauczycieli w ramach zajęć specjalistycznych kompensacyjno-wyrównawczych
- pomoc psychologa – nauczyciela w ramach zajęć specjalistycznych – zajęcia terapeutyczne poprzez indywidualne rozmowy z uczniami z Ukrainy
- zajęcia specjalistyczne: kompetencje emocjonalno-społeczne – prowadzone przez wychowawców internatu.

Aktualnie według stanu na 4 listopada 2022 roku w Powiatowym Zespole Szkół w Chęcinach uczy się 64 uczniów z Ukrainy, w tym: 13 osób w liceum ogólnokształcącym i 51 osób w technikum. W internacie przy Powiatowym Zespole Szkół w Chęcinach przebywa 53 uczniów z Ukrainy.

– Powiatowy Zespół Szkół w Łopusznie

W Powiatowym Zespole Szkół w Łopusznie kształci się 32 uczniów z Ukrainy, z czego: 30 osób w technikum i 2 uczniów w branżowej szkole I stopnia. Uczniowie nie posiadają statusu uchodźcy. W internacie przy Powiatowym Zespole Szkół w Łopusznie przebywa 25 uczniów z Ukrainy.

Zajęcia specjalistyczne w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzone są dla uczniów mających problemy z radzeniem sobie z sytuacją w Ukrainie, szczególnie dotyczy to uczniów, których rodzice mieszkają na terenie obszarów wschodniej Ukrainy.

– Powiatowy Zespół Szkół w Chmielniku

Do technikum w Powiatowym Zespole Szkół w Chmielniku obecnie uczęszcza 2 uczniów z Ukrainy.

4. Wsparcie finansowe z Funduszu Pomocy

Powiat Kielecki otrzymał środki finansowe w wysokości 54 559,00 zł z Funduszu Pomocy z tytułu wsparcia jednostek samorządu terytorialnego w realizacji dodatkowych zadań oświatowych związanych z kształceniem, wychowaniem i opieką nad dziećmi i uczniami będącymi obywatelami Ukrainy.

Szczegółowa wysokość środków otrzymanych przez Powiat Kielecki na kształcenie uczniów z Ukrainy (mających status uchodźcy) przedstawia się następująco:

- za okres od dnia 24.02.2022 do 31.03.2022 r. - 6 443 zł
- za okres od dnia 01.04.2022 do 30.04.2022 r. - 12 905 zł
- za okres od dnia 01.05.2022 do 31.05.2022 r. - 12 533 zł
- za okres od dnia 01.06.2022 do 30.06.2022 r. - 11 329 zł
- za okres od dnia 01.07.2022 do 31.07.2022 r. - 11 249 zł

5. Obywatele Ukrainy w Powiatowym Szkolnym Schronisku Młodzieżowym w Chęcinach

W związku z sytuacją zbrojną na Ukrainie, w Powiatowym Szkolnym Schronisku Młodzieżowym w Chęcinach oraz w filiach przebywają uchodźcy z Ukrainy. Zgodnie ze stanem na 4 listopada 2022 roku liczba uchodźców przedstawia się następująco: PSSM w Chęcinach – 43 osoby z Ukrainy, Filia Nr 3 w Mącholicach Scholasterii – 22 osoby oraz Filia Nr 2 w Łagowie – 15 osób.

Z uwagi na sytuację kryzysową wywołaną działaniami wojennymi na terytorium Ukrainy oraz koniecznością pomocy i wsparcia cudzoziemców przybywających z Ukrainy, Wojewoda Świętokrzyski przekazuje środki finansowe z Funduszu Pomocy dla Powiatu Kieleckiego, które następnie są kierowane do schroniska na wsparcie przybyłych uchodźców.

Uczestnicy projektu „Świętokrzyskie dla Ukrainy” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego na latach 2014–2020 korzystają z form wsparcia w ramach projektu:

- pomoc psychologiczna (konsultacje indywidualne, warsztaty dla dzieci)
- konsultacje prawne
- tłumaczenie dokumentów przez tłumacza przysięgłego z języka ukraińskiego na język polski
- nauka języka polskiego
- kursy zawodowe w tym stylizacja paznokci i kurs kasy fiskalnej, w tym opieka nad dziećmi w czasie korzystania ze wsparcia uczestników projektu (np. bawialnia, warsztaty)
- pomoc socjalno-bytowa.

W następnym roku przewidziana jest kontynuacja powyższych działań oraz dodatkowo integracja społeczna, zakup wyprawek szkolnych i warsztaty „Edukacyjne laboratorium internetowe” dla dzieci.

Realizacja pomocy na rzecz obywateli Ukrainy przez Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach

Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach w pierwszych dniach wojny, jaka wybuchła na Ukrainie, spodziewając się dużej fali migracji do Polski obywateli Ukrainy, uruchomiło dyżury konsultacji psychoterapeutycznych w języku rosyjskim. Do tego celu został przydzielony pracownik biegle posługujący się tym językiem, który już wcześniej prowadził konsultacje w języku rosyjskim. Z konsultacji korzystają osoby dorosłe oraz rodzice z dziećmi. W czerwcu została zatrudniona pedagog z Ukrainy i dodatkowo mogły odbywać się konsultacje w języku ukraińskim. W tym czasie powstał pierwszy program profilaktyczny dla dzieci i młodzieży o tematyce integracji. Skierowany został do młodych ludzi pochodzących z Ukrainy, Białorusi, Rosji i Kazachstanu, a mieszkających w Polsce w Domach Studenta „Asystent”, „Bartek” oraz w hotelu „Sill”. Program został napisany przez pracowników Świętokrzyskiego Centrum Profilaktyki i Edukacji oraz przetłumaczony na język ukraiński. W lipcu odbyły się pierwsze zajęcia, które były prowadzone w świetlicy Domu Studenta „Asystent” w Kielcach. Brała w nich udział młodzież głównie z Ukrainy. Program ma na celu szeroko rozumianą integrację młodych ludzi (w wieku 15-17 lat), wzajemne poznanie siebie, odnalezienie wspólnych pasji, zainteresowań. Zajęcia nie są obowiązkowe, mimo tego młodzież chętnie w nich uczestniczy. Koniec realizacji zajęć jest przewidziany na grudzień 2022 roku. Niejednokrotnie po zajęciach uczestnicy zostają, chcą porozmawiać indywidualnie z prowadzącymi o swoich problemach, trudnościach. Często jest poruszany temat tęsknoty za domem, bliskimi. Młodzież mówi też o trudnej sytuacji, jaka panuje w ich kraju. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 2022/23 zajęcia integracyjne są prowadzone również w hotelu „Sill” w Kielcach, gdzie mieszka młodzież głównie z Ukrainy.

Na początku września do Świętokrzyskiego Centrum Profilaktyki i Edukacji wpłynęło pismo z niepublicznej szkoły AWANS w Kielcach z prośbą o przeprowadzenie zajęć dla młodzieży pierwszych klas z zakresu tolerancji. Uczniowie szkoły to w zdecydowanej większości młodzież z Ukrainy. Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu szkoły, powstał program zajęć z tematyki tolerancji, który jest prowadzony we wszystkich klasach pierwszych szkoły AWANS. Młodzież chętnie udziela się w zajęciach, wymienia się swoimi doświadczeniami, poglądami. Prowadzący uzupełniają wiedzę młodych ludzi z zakresu szeroko pojętego tematu tolerancji. Zajęcia odbywają się również w Szkole Podstawowej nr 12 w Kielcach w klasach, w których uczą się dzieci z Ukrainy.

W czasie wakacji zajęcia odbywały się w Domu Studenta „Asystent”. W tym czasie mieszkała tam młodzież również z Domu Studenta „Bartek” oraz hotelu Sill. Zajęcia odbywały się raz lub dwa razy w tygodniu w godzinach popołudniowych. Każdorazowo grupa uczestników wynosiła około 20–25 osób. W miesiącach wrzesień oraz październik zajęcia odbywały się w Domu Studenta „Asystent” oraz hotelu Sill raz w tygodniu w godzinach popołudniowych. Grupy młodzieży średnio liczyły 20 osób na każdym spotkaniu. Szacunkowo, na dzień sporządzania raportu zajęciami integracyjnymi zostało objętych blisko 350 osób. Program profilaktyczny z zakresu tolerancji będzie prowadzony w szkole AWANS, gdzie obejmie 17 klas pierwszych oraz w Szkole Podstawowej nr 12 w Kielcach, gdzie obejmie 7 klas. Na dzień powstawania raportu (31.10.22 r.) program odbył się w 3 klasach szkoły AWANS (około 70 uczniów) i jednej klasie SP 12 (21 uczniów).

W lipcu została zatrudniona w Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji na stanowisku specjalisty pracy socjoterapeutycznej pani z Ukrainy, tym samym dołączając do zespołu pomocy na rzecz obywateli Ukrainy. Opisuje swoje doświadczenie z bieżącego roku następującymi słowami:

„Moja rodzina osobiście doświadczyła okropności wojny. Nowaja Kachowka, miasto w obwodzie chersońskim, zostało zajęte przez armię rosyjską pięć godzin po wybuchu działań wojennych. Przez dwa miesiące żyliśmy w okupacji: nie było żywności, nie było lekarstw, nie działały szkoły, uczelnie, instytuty i inne instytucje. Postanowiliśmy opuścić nasz dom w poszukiwaniu bezpieczeństwa. Od pierwszych godzin wojny Polska otworzyła nie tylko granice dla Ukraińców, Polacy wpuścili Ukraińców do swoich domów, do swojego życia, miliony Ukraińców znalazły tu tymczasowe schronienie. Po przyjeździe zwróciłam się do punktu konsultacyjno-informacyjnego dla obywateli Ukrainy, gdzie mogłam skorzystać z fachowej pomocy doradców ds. zatrudnienia, a także zapisać się na zajęcia z nauki języka polskiego. Dzięki kadrze Centrum Pomocy dowiedziałam się o naborze w Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach, gdzie zostałam przyjęta jako specjalista od pracy socjoterapeutycznej.

Dzieciom szczególnie trudno jest wytrzymać stres związany z przełomem w ich życiu. Potrzebują wsparcia i pomocy, trzeba je wysłuchać i pomóc w radzeniu sobie z emocjami.

Wiele dzieci uchodźców z Ukrainy ma jedną charakterystyczną cechę – naruszenie socjalizacji, które przejawia się na różne sposoby: trudności w przystosowaniu się do nieznanego środowiska, do nowych okoliczności; utrata zainteresowania studiami, przeszłymi hobby; tęsknota za domem i bliskimi, którzy pozostali na Ukrainie; realne środowisko społeczne jest zastępowane przez „wirtualne” – Internet.

Dlatego w ramach programu Zajęcia integracyjne dla młodzieży pochodzenia ukraińskiego, białoruskiego i rosyjskiego pracownicy Ośrodka starają się nawiązywać z młodzieżą relacje oparte na zaufaniu, włączyć ją w proces aktywnej komunikacji i interakcji, stwarzają potrzebę pozytywnej samorealizacji (uwzględnienie dotychczasowych doświadczeń młodzieży, ich sukcesów w różnych zajęciach: sportowych, muzycznych, tanecznych, plastycznych). Psychoterapeuci prowadzą warsztaty mające na celu samopoznanie przez uczestników własnego „ja”, umiejętność rozróżniania własnych uczuć i emocji w komunikacji z innymi ludźmi, nawiązywanie skutecznej komunikacji, uczenie metod samopomocy psychologicznej, samorozwoju, pozytywnego myślenia.

Oprócz pracy grupowej prowadzone jest również podejście indywidualne (biorąc pod uwagę sytuację życiową i osobistą percepcję, szczególnie dla dzieci, które były w konflikcie zbrojnym, mają traumatyczne doświadczenia wojny).

Część prewencyjna pracy Centrum ma na celu prowadzenie zajęć dla młodzieży z Ukrainy na temat społecznych i prawnych norm zachowania, rozwijanie umiejętności unikania konfliktów i prawidłowego radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, jeśli się pojawiają. Poruszane są problemy zdrowego stylu życia, profilaktyki złych nawyków.

W szkołach praca z dziećmi osób wewnętrznie przesiedlonych ma na celu stworzenie warunków do pomyślnej integracji z grupami rówieśniczymi, zapobiegania konfliktom oraz gromadzenia przez dzieci pozytywnych doświadczeń komunikacyjnych. Program Tolerancja, który Centrum realizuje w miejskich szkołach, daje dzieciom polskim i ukraińskim możliwość zrozumienia, czym jest tolerancja i jak pomaga budować relacje z innymi ludźmi. Pomimo przynależności narodowej, religijnej, społecznej, płciowej dzieci, osobliwości ich wyglądu, zainteresowań, hobby, przyzwyczajęń, lekcja tolerancji uczy żyć w harmonii, doceniać, akceptować innych takimi, jakimi są. Zajęcia odbywają się w formie interaktywnych gier, dyskusji, rozmów, wykonywania zadań twórczych.

Centrum udziela pomocy konsultacyjnej rodzicom z rodzin osób wewnętrznie przesiedlonych, którzy borykają się z problemami w relacjach z dziećmi w różnym wieku. Pracownicy Ośrodka opracowali programy warsztatów z elementami szkoleniowymi, które pomagają nawiązać kontakt emocjonalny z dziećmi, uczą technik aktywnego słuchania, przezwyciężają problematyczne zachowania młodzieży oraz zwiększają potencjał edukacyjny rodziców.

Została również opracowana i przetłumaczona na język ukraiński informacja na stronę internetową Ośrodka odnośnie do form pomocy, jaką bezpłatnie Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach świadczy na rzecz obywateli Ukrainy.

Pomoc Ukrainie w gminie Jastrzębia – studium przypadku

Wprowadzenie

Zaszczości historyczne narodu polskiego i ukraińskiego budzą w społeczeństwie polskim duże emocje. Pamięć zbiorowa dotycząca rzezi wołyńskiej jest przekazywana z pokolenia na pokolenie, jest także obiektyfikowana poprzez zdjęcia i filmy dotyczące tego okresu historii. Z tego powodu w społeczeństwie funkcjonują różne stereotypy, które powstały i rozprzestrzeniły się w trudnym historycznie momencie i nawet dziś determinują myślenie i działanie części Polaków, mając ogromny wpływ na ich perspektywę postrzegania rzeczywistości (Nizinkiewicz, 2013).

Z teorii reprezentacji społecznych wiadomo, że zdroworozsądkowym myśleniem społecznym nie kierują jednak logiczne, jednorodne i spójne schematy myślowe. Koncepcja poznawczej polifazji dopuszcza istnienie obok siebie sprzecznych opinii, elementów wiedzy, myśli czy doświadczeń.

Istnieją stany polifazyjne oparte na współlistnieniu sprzecznych treści w myśleniu jednostek lub grup. Z takim typem polifazji kognitywnej mamy do czynienia wtedy, kiedy jednostka, grupa albo społeczność prezentuje przeciwstawne spojrzenia, idee i znaczenia o tym samym obiekcie, inaczej mówiąc: mnogie reprezentacje o tym, co on oznacza (np. przyjęcie uchodźców z Ukrainy przez jednych postrzegane jest jako bezdyskusyjny przejaw miłosierdzia względem drugiego człowieka, a przez innych jako przykład bezmyślnego, nieroztropnego przyjmowania wrogiego nam narodu).

Inne dominujące stany polifazji odnoszą się do współlistnienia przeciwstawnych procesów obejmujących logiczne aspekty reprezentacji. W stanie polifazyjnym pole reprezentacyjne jest zdominowane przez różnice w tym, *jak* różne sposoby rozumowania są łączone podczas myślenia o obiekcie/sytuacji społecznej (np. naukowe i religijne wyjaśnienia zachowania ludzi w obliczu cierpienia i nieszczęścia).

Istotnym składnikiem reprezentacji są także emocje (Höijer, 2010). W tym typie polifazji przeciwstawne czy też sprzeczne ze sobą afekty współlistnieją w emocjonalnym aspekcie pól reprezentacyjnych, wyrażając różnice w *uczuciach* ludzi

względem obiektu/sytuacji społecznej (np. wojna jednym kojarzy się z nieprawdopodobnym nieszczęściem czy lękiem, innym zaś z okazją do zmierzenia się z wrogiem, poczuciem patriotyzmu i odpowiedzialności za ojczyznę, odwagą powiązaną z gotowością oddania życia za innych) (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 172; przykłady własne).

Przedmiot, cel i strategia badań własnych

Mając na względzie możliwość zetknięcia się w badaniach własnych z różnym podejściem do uchodźców z Ukrainy, postanowiłam sprawdzić, jak mieszkańcy gminy Jastrzębia (powiat radomski, województwo mazowieckie) zareagowali na sytuację Ukraińców. Pomocna w znalezieniu odpowiedzi na to pytanie okazała się jedna z jakościowych metod badawczych – studium przypadku (*case study*), analiza przypadku lub metoda indywidualnych przypadków (Łobocki, 2000, s. 304), przez innych badaczy nazywana strategią badania zdarzeń w działaniu (*instance in action*) (za: Mizerek, 2017, s. 12). W opinii Roberta Yina (2009, s. 13), studium przypadku jest „empirycznym badaniem konkretnych, dziejących się tu i teraz zjawisk (*contemporary phenomenon*) analizowanych w naturalnym kontekście „prawdziwego życia” (*real life-context*)”. Głównym celem tej strategii jest jak najlepsze zobrazowanie pewnego przypadku, wnikliwa analiza konkretnego zjawiska.

Jak podkreśla Krzysztof Konecki (2000, s. 126), „studium przypadku nie jest wyborem metodologicznym, jest natomiast wyborem przedmiotu badania”. W zaprojektowanym przeze mnie badaniu, przedmiotem badania uczyniłam fenomen bezwarunkowego udzielania pomocy potrzebującym uchodźcom z Ukrainy. Analizowałam przypadek w naturalnym kontekście społecznym, kulturowym, historycznym i politycznym.

Badania własne mogę zaklasyfikować jako autoteliczne studium przypadku, czyli takie, które jest ciekawe samo w sobie: „badacz nie dlatego podejmuje badania nad danym przypadkiem, że [...] dobrze ilustruje określoną cechę lub problem, ale dlatego, że choć pojedynczy i powszedni jest interesujący sam w sobie” (Stake, 1997, s. 123).

Z racji tego, że badania zostały przeprowadzone w pierwszych miesiącach po wybuchu wojny w Ukrainie, mają one charakter studium eksploracyjnego (*exploratory*), stanowią rodzaj badania pozwalającego na wstępne rozpoznanie przedmiotu analiz i sformułowanie problematyki oraz strategii przyszłych badań (Konecki, 2000), które będą dotyczyć świadczenia/organizowania pomocy uchodźcom w kolejnych miesiącach. Celem głównym badań własnych było zatem poznanie sposobów organizowania pomocy dla uchodźców z Ukrainy oraz rozpoznanie różnych jej form w zależności od kontekstu społecznego oraz z uwzględnieniem pryzmatu jednostkowych działań pomocowych, szczególnie ich specyfiki i swoistości na tere-

nie gminy Jastrzębia. Obraz podjętej pomocy zorganizowanej przez mieszkańców tej gminy powstał po opracowaniu materiału tematycznego pozyskanego w trakcie obserwacji i indywidualnych wywiadów narracyjno-epizodycznych przeprowadzonych według metodyki opisanej przez Uwe Flicka (2012).

Poznawcze rezultaty badań własnych

Polska jest państwem, które najbardziej zaangażowało się w pomoc uchodźcom. Dach nad głową, bezpieczeństwo, ubrania, jedzenie, pomocnych i pełnych zaangażowania ludzi ukraińscy uciekinierzy znaleźli również w mazowieckiej gminie Jastrzębia.

Uchodźcy z Ukrainy przybyli do Jastrzębi już w pierwszych dniach wojny. Z informacji uzyskanych od Wójta Gminy pana Wojciecha Ćwierza wynika, że ogółem przebywało tu 154 uchodźców, w tym 68 dzieci. Gmina dostosowała dwie świetlice na wypadek masowych przyjazdów uciekinierów z Ukrainy. Poszczególne rodziny i miejscowi przedsiębiorcy, którzy zatrudniali pracowników z Ukrainy otworzyli swoje serca i domostwa. Najwięcej miejsc zaoferował pan Sylwester Jabłoński z rodziną – właściciele Łowiska 3 *Stawy* w Goryniu.

Pierwsza grupa, która mieszkała w pobliżu granicy z Białorusią, dotarła do ośrodka w Goryniu już w nocy 24 lutego. Zdecydowali się na przyjazd do Polski ze względu na chorobę syna – SMA. Utrudnienia w dostępie do leków, lekarzy i rehabilitacji mogły zabić ich dziecko.

Kolejne rodziny miały już bezpośredni kontakt z wojną. Najbardziej wzruszający był przyjazd opiekuna z 5 sierotami. Trzeba było jechać po nich pod granicę. Podróż do Polski rozpoczęli pociągiem, który był pod ciągłym ostrzałem. Następnie pieszo pokonali ostatni odcinek drogi – około 20 km. Byli bardzo skromnie ubrani i w zasadzie nie mieli prawie bagaży.

Łowisko przyjęło łącznie 48 osób, w tym 29 dzieci. Były to kobiety z dziećmi z różnych stron Ukrainy mające bardzo niewielkie zasoby finansowe. Najmłodsze dziecko było w wieku 5 miesięcy. Rodziny zamieszkały w 9 drewnianych domkach, które trzeba było intensywnie ogrzewać prądem. W każdym domku jest łazienka, salonik z aneksem kuchennym i sypialnia/sypialnie. Łowisko posiada dobrze wyposażoną kuchnię.

Z chwilą przyjęcia gości z Ukrainy na gospodarzy spadło mnóstwo obowiązków. Prawie codziennie potrzebna była interwencja lekarza rodzinnego lub dentysty. Opieki podjęła się mieszkająca na terenie gminy pani doktor oraz stomatolog z Radomia.

Początkowo posiłki przygotowywali pracownicy Łowiska i wszyscy jedli o określonych godzinach. Później przyjęto inne akceptowane przez Ukrainki rozwiązanie. Udostępniono im całe wyposażenie kuchni oraz stołówki wraz z produktami spożywczymi i gotowały już same.

Do ośrodka zaczęły docierać dary. Przybywało przeróżnych produktów żywnościowych, w tym pieczywo, mięso, konserwy czy wędliny. Wydzielono pomieszczenie, gdzie składowano ubrania, zabawki, chemię, materiały higieniczne, opatrunkowe itp. Kobiety same segregowały dary i wraz z dziećmi wybierały te, które były im potrzebne. Pralka będąca na wyposażeniu ośrodka chodziła całe dni, dość szybko na szczęście znaleźli się ofiarodawcy drugiego urządzenia. Z zebranych środków finansowych zakupiono także suszarkę.

Pan wójt był w Goryniu nawet kilka razy dziennie. Pomagał rozwiązywać nie tylko codzienne problemy, ale również zawiłości prawne. Przy finansowym wsparciu Urzędu Gminy 18 marca zorganizowano w Bartodziejach spotkanie dla wszystkich dzieci, przebywających na terenie gminy Jastrzębia. Na integracyjnym spotkaniu nie zabrakło dobrej zabawy i mnóstwa atrakcji. Był także pyszny poczęstunek i upominki dla wszystkich dzieci.

Najtrudniejsze jednak, według pana Sylwestra, były pierwsze dni i proces adaptacji do nowych warunków. Trudy podróży, rozstanie z bliskimi, rozpacz, niepewność, stany depresyjne, utrata kontroli nad własnym życiem – to tylko część negatywnych emocji młodszych i starszych uchodźców z Ukrainy. Małomówne, przestraszone, zamknięte w sobie albo szukające bliskości dzieci – te obrazy na długo pozostaną w jego pamięci.

Pracownicy Łowiska 3 Stawy najpierw zaspakajali podstawowe potrzeby: wskazali dostęp do wody, nakarmili i dali odpocząć. Przez następne dni starano się wspierać przyjezdnych. Gospodarze ośrodka przełamywali strach przybyszy swoim uśmiechem, dobrym słowem, gestem, a przede wszystkim szczerością intencji. Czasami pomagała zwykła rozmowa, wysłuchanie (choć nie wszystko można było zrozumieć), innym razem serdeczny uścisk lub sama obecność. Małe dzieci były zaciekawione nową sytuacją, ciągnęły mamy na plac zabaw, często chciały się przytulać. Starsze raczej wołały siedzieć w domkach, często śledziły wiadomości z Ukrainy, rozmawiały z ojcami czy z przyjaciółmi. Wśród osób, które odwiedzały ośrodek była ukraińska psycholog. Okazała się dużym wsparciem dla swoich rodaków.

Choć w jednym miejscu znalazło się wielu obywateli Ukrainy, znali się tylko nieliczni. Najszybciej porozumiały się dzieci. Miały do dyspozycji na ogrodzonym terenie ośrodka plac zabaw, małą gaj, a później w okresie letnim basen. Starsi mogli łowić w stawach ryby, czy korzystać z rowerków wodnych. Ważnym elementem było również to, że dzieci miały siebie nawzajem i mogły porozumiewać się w języku ukraińskim.

Na początku marca ośrodek zaczęła odwiedzać pani dyrektor Publicznej Szkoły Podstawowej w Woli Goryńskiej Magdalena Trzmiel-Wieteska. Poznawała rodziców i dzieci oraz dużo z nimi rozmawiała. Czas integracji wypełniała także wspólna zabawa.

Aż 18 dzieci w połowie marca pojawiło się w małej wiejskiej szkole, w której uczyło się dotychczas 65 uczniów. Warunki lokalowe wykluczyły możliwość utworzenia oddziału przygotowawczego, więc nowi uczniowie znaleźli się w poszczególnych klasach.

Szkoła zorganizowała zbiórkę najpotrzebniejszych rzeczy dla każdego dziecka. Ofiarność nauczycieli i rodzin uczniów sprawiła, że mali Ukraińcy zostali wyposażeni we wszystkie sprzęty i pomoce umożliwiające naukę.

Początkowo dzieciom towarzyszył lęk, stres, nie wiedziały z czym się zmierzają, lecz bardzo szybko zaczęły się oswajać z nową sytuacją, otoczeniem i zaczęły czuć się bezpiecznie. Najtrudniej było dotrzeć do siódmoklasistów, którzy byli świadomi tego, co dzieje się w ich kraju. Na bieżąco śledzili sytuację na froncie, obawiali się o los najbliższych. Fakt, że ukraińskie dzieci znalazły się w małej placówce oświatowej ułatwił im proces integracji ze społecznością szkolną. W tego typu szkołach nikt nie jest anonimowy.

Pani dyrektor jest dumna ze swoich polskich uczniów. Stanęli oni na wysokości zadania, wręcz wykazali się dorosłością. Polskie dzieci pomagały, pilnowały, lecz bez narzucania się. Razem uczono się piosenek i zabaw, wspólnie przygotowywano uroczystości szkolne. W codziennych kontaktach ogromną pomocą okazały się telefoniczne słowniki i translatory. Złata to dziewczynka uzdolniona muzycznie. Reprezentowała ona szkołę w gminnym konkursie wokально-językowym *The voice of Jastrzębia*. Śpiewała ukraińską piosenkę i została wyróżniona.

Dyrektorka szkoły docenia także współpracę z rodzicami. Gdy zaufali nauczycielom i lokalnej placówce oświatowej, byli otwarci i chętni do współpracy. Na koniec roku szkolnego zarówno ukraińscy uczniowie, jak i ich rodzice, czuli się częścią społeczności szkolnej. Z wielką czułością żegnano dzieci, które przeprowadzały się z rodzicami lub wracały na Ukrainę.

Pan Sylwester Jabłoński zauważył, że niektóre starsze dzieci bały się nauki w polskiej szkole, inni nie widzieli w tym sensu, gdyż wierzyli, że wkrótce wrócą na Ukrainę. Kontynuowali oni edukację zdalną we własnych szkołach. Maluchy i dzieci w wieku przedszkolnym pozostały pod opieką swoich mam.

Członkinie kilku Kół Gospodyń Wiejskich zainicjowały przy kościele w Jastrzębi kiermasz ukraińskich pyszności. Na terenie ośrodka, chętne Ukrainki uczyły polskie kobiety, jak przygotowywać tradycyjne potrawy ukraińskie. Wspólnie je przygotowywano, pakowano i sprzedawano w wybrane niedziele. Czynności te bardzo zbliżyły kobiety z obu krajów, nawet ich dzieci wspólnie dekorowały słodkości. Inicjatywa ta pozwoliła na uzbieranie pewnej kwoty, która całkowicie była przekazana angażującym się Ukrainkom, a smaczne potrawy przybliżyły mieszkańcom Gminy Jastrzębia tradycyjną kuchnię ukraińską.

Nie wszystkie kobiety chciały się integrować, nawet między sobą. Przełomem okazał się zorganizowany w ośrodku 28 kwietnia koncert charytatywny *Razem dla Ukrainy*. Jednym z punktów programu był występ taneczny i wokalny ukraińskich dzieci z Łowiska. Wystąpiły, także ze swoimi dziećmi, kobiety mieszkające we wsi Mąkosy Stare. Zaśpiewały *Czerwoną kalinę* – utwór będący obecnie symbolem wolnej i demokratycznej Ukrainy, a także pieśń w języku polskim – *Hej, sokoły*. Wy-

darzenie zakończyło się niezwykle poruszającym wykonaniem hymnu narodowego przez wszystkich obecnych Ukraińców. Podczas koncertu zorganizowana została zbiórka pieniędzy oraz kiermasz tradycyjnych ukraińskich i polskich dań. Dochód zebrany podczas wydarzenia w całości został przeznaczony dla rodzin przebywającym na terenie ośrodka.

Czas spędzony u Pana Sylwestra Jabłońskiego był dla wielu mieszkańców okazją do poznania nowych osób, zdobycia przyjaciół. Swojego przyjaciela znalazł tutaj czteroletni Wania. Chłopcy byli nierozłączni, wspólnie spędzali każdą nadarzającą się chwilę. Radość nie trwała jednak długo. W ośrodku była duża rotacja rodzin, jedni wracali na Ukrainę, inni znajdowali pracę i przeprowadzali się do Radomia. Tak właśnie było z kolegą Wani, jego rodzina przeprowadziła się i chłopcy musieli się rozstać. Dłuższy czas Wania bardzo przeżywał rozstanie z przyjacielem.

Dzieci z Gorynia odwiedzały swoich rówieśników, wspólne zabawy i rozmowy zbliżały ich do gości z Ukrainy. Każde wyjeżdżające dziecko było żegnane, niejednokrotnie w dziecięcych oczach pojawiały się łzy. Bywało, że najmłodsi tak przywykli do życia w Polsce, że wpadali w histerię wyjeżdżając na Ukrainę. Kilka rodzin po zakończeniu roku szkolnego zabrało dzieci, aby naocznie przekonać się czy w Ukrainie da się żyć. Ile ich wróci po wakacjach?

Podsumowanie

„Każdy przypadek ma własną niepowtarzalną historię i tworzy złożoną całość funkcjonalną w wielu różnych kontekstach (fizycznym, ekonomicznym, etycznym, estetycznym itp.)” (Stake, 1997, s. 127). W swojej analizie starałam się udowodnić wyjątkowość, niepowtarzalność oraz złożoność badanego przypadku: pomocy ludności ukraińskiej na terenie gminy Jastrzębia.

Mimo iż opisywałam przypadek (jedna gmina), dzięki badaniom mogłam wyodrębnić cały szereg elementów składowych – zorganizowanych grup/łańcuchów pomocowych oraz okoliczności definiujących charakter ich funkcjonowania. Obserwowane działania pomocowe miały charakter altruistyczny, powtarzający się, angażujący wszystkie władze samorządowe i bezinteresownie pomagających ludzi.

Łowisko 3 Stawy stało się dla wojennych uchodźców azylem, bezpieczną przystanią. Tu nie było bomb, strzałów czy ognia – tu była gorąca herbata, sycąca zupa, pyszna kanapka. Tu nie było pistoletów, porzuconych bagaży – tu były pluszowe przytulanki. Nie zabrakło przykładów mobilizacji wśród rodzin, które wspólnie ze swoimi dziećmi na różne sposoby wspierały strauatyzowanych uchodźców.

Mali Ukraińcy mogli przebywać między rówieśnikami, bawić się, nawiązywać nowe znajomości czy przyjaźnie. Pierwsze kontakty z przedstawicielami społeczności lokalnej nie potrzebowały zrozumienia nieznanego języka, wystarczyły np. niewerbalne gesty, wskazywanie ręką, a dziecięcy uśmiech ułatwiał nawiązywanie wzajemnych

relacji. Bardzo ważnym i znaczącym dla młodych Ukraińców wydarzeniem było rozpoczęcie nauki w polskiej szkole. Możliwość powrotu do szkoły stała się okazją do przebywania z rówieśnikami, ukazania własnych talentów i umiejętności, poznawania nowej wiedzy oraz uczenia się języka polskiego.

Mimo wojny ukraińskie dzieci mogły zajmować się tym, czym ich rówieśnicy na świecie. Wszystkim nowym wydarzeniom towarzyszyły ogromne dziecięce emocje. Od strachu i niepewności po zadowolenie i radość, a przede wszystkim budzącą się nadzieję na lepsze jutro oraz wiarę w możliwość zwycięstwa.

Z literatury metodologicznej (zob. bibliografia) wiadomo, że wszelkie zjawiska społeczne, dylematy ludzkie, w tym istota badanych przypadków, mają charakter sytuacyjny i podlegają wpływom różnych zdarzeń. Są zrelatywizowane do miejsca i czasu związanego z opisem i wyjaśnianiem tego, co szczególne, wyjątkowe i niepowtarzalne.

Badany przypadek udowadnia, że w gminie Jastrzębia zadziałały specyficzne czynniki, które sprawiły, że pomoc Ukrainie w wielu aspektach wyróżniała się nietuzinkowym i swoistym charakterem.

Specyfiką gminy Jastrzębia jest bardzo aktywne społeczeństwo. Nie brakuje tu liderów i organizacji pozarządowych, którzy są inicjatorami przeróżnych przedsięwzięć, a otwarta na problemy mieszkańców gminna władza wspomaga te działania.

Publiczna Szkoła Podstawowa im. Św. Jana Pawła II jest małą wiejską szkołą. W 9 oddziałach uczy się średnio po 7 dzieci, a ukraińscy uczniowie stanowili ok. 22% społeczności szkolnej. W placówce nie było możliwości utworzenia oddziału przygotowawczego. Młodzi Ukraińcy trafili do poszczególnych klas. Zaangażowanie nauczycieli oraz rodziców i dzieci sprawiły, że dość szybko zarówno ukraińscy uczniowie, jak i ich rodzice, poczuili się częścią społeczności szkolnej.

Przebywanie wojennych uchodźców w niewielkiej, wiejskiej gminie, w tym samym ośrodku ułatwiało im wzajemne poznanie, skonfrontowanie własnych doświadczeń i doznań z przeżyciami rodaków, będących w takiej samej sytuacji. W środowisku lokalnym nie byli anonimowi, co umożliwiło nawiązywanie relacji z Polakami czy udział w różnych wiejskich wydarzeniach.

Od samego początku wojny na Ukrainie w gminie Jastrzębia, tak jak w całym społeczeństwie polskim, funkcjonowały różne opinie na temat ogromnego zaangażowania się Polski w pomoc wojennym uchodźcom. Funkcjonowały tu różne stany polifazji. Skrajne podejście do Ukrainy i Ukraińców związane z zaszłościami historycznymi nie zdominowało jednak działań społeczności gminnej.

Dwustronne relacje na wielu poziomach, stopniowe poznawanie ludzi, ich zwyczajów, potraw i kultury oraz rozmowy na temat wzajemnej historii, w wielu wypadkach doprowadziły do zmiany rozumienia pamięci zbiorowej, co umożliwiło poszczególnym mieszkańcom lub ich grupom, połączenie dwóch skrajnych opinii na temat trudnych relacji z narodem ukraińskim.

W środowisku zaczęły funkcjonować opinie (badania własne):

- *Ukraina teraz to inni ludzie, inny naród;*
- *Nie można żyć tylko przeszłością. Co nam to da?*
- *Ukraińcy mają odpowiadać teraz za to, co ktoś kiedyś zrobił?*
- *Nie można zapomnieć o historii, ale trzeba iść do przodu.*

Zjednoczenie ludzi wobec tragedii narodu ukraińskiego, solidarność okazywana osobom uciekającym przed wojną sprawiła, że mieszkańcy gminy Jastrzębia zdali egzamin z człowieczeństwa, z godnością wspomagając ludzi potrzebujących pomocy.

Bibliografia

- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Höijer, B. (2010). Emotional anchoring and objectification in the media reporting on climate change. *Public Understanding of Science*, 19(6), 717–731.
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernandez, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Mizerek, H. (2017). Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9–22.
- Nizinkiewicz, J. (2013). *Polacy nie są lepsi od Ukraińców*. *Rzeczpospolita*, nr 160 (9584), 10–11.
- Stake, R.E. (1997). Studium przypadku. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.

Formy pomocy oferowane uchodźcom w Fundacji „Mama w Mieście Kielce” – organizacja wolontariatu

Od kilkudziesięciu lat coraz częściej mówi się o fundacjach, które angażują się w problemy dotyczące najbliższego otoczenia, społeczeństwa. Każdego roku zakładane są kolejne, a ich liczba stale rośnie. Dynamika powstawania fundacji jest znacząca. Wszystko to za sprawą zmieniającego się świata, nowych wyzwań. Ludzie zaczęli dostrzegać wiele obszarów, w których potrzebna jest dodatkowa pomoc oraz wsparcie i wykazywanie się wielką empatią. Fundacje stały się czymś naturalnym w naszej codzienności. W końcu kto z nas nie został poproszony chociażby raz o wsparcie dla jakiejś fundacji.

Czym jest fundacja?

Przepisy prawne nie podają konkretnej definicji fundacji. W ustawie regulującej działanie fundacji możemy znaleźć informację, iż jest to podmiot stworzony dla realizacji celów społecznie bądź gospodarczo użytecznych. Jak możemy przeczytać w jednej z publikacji dotyczących fundacji:

Jest instytucją ściśle związaną z porządkiem prawnym. Jej byt uzależniony jest od prawa, począwszy od momentu jej utworzenia np. w drodze aktu fundacyjnego (tj. prywatnoprawnego oświadczenia woli fundatora) czy w drodze ustawowej (fundacji prawa publicznego) (Blicharz, 2016, s. 13).

Możemy zatem stwierdzić, że działalność fundacji jest ściśle określona przez prawo i musi się mu podporządkować. Każdego rodzaju pomoc czy wsparcie musi być udzielane zgodnie z przepisami.

Z kolei *Słownik języka polskiego PWN* podaje, że fundacja jest „instytucją, której podstawą istnienia jest majątek przeznaczony przez jej założyciela na określony cel społeczny”. Zatem drugą ważną cechą, którą możemy przypisać fundacjom, jest przekazywanie przez nie środków pieniężnych lub materialnych na konkretny cel. Warto podkreślić, że instytucje te zwracają się o pomoc w celu wsparcia ich działalności nie tylko do osób prywatnych, ale także do różnych instytucji publicznych.

Prawną definicję fundacji, która kompleksowo zawiera wszystkie jej elementy konstytutywne, proponuje H. Cioch, określając fundację jako jednostkę organizacyjną:

- typu zakładowego,
- posiadającą osobowość prawną,
- ustanawianą z inicjatywy osób fizycznych lub prawnych,
- ustanawianą do realizacji w sposób trwały i na podstawie wpływów uzyskiwanych z przekazanego im majątku celów użyteczności publicznej wskazanych w akcie fundacyjnym (za: Kamińska, 2016, s. 264).

Możemy również wyróżnić najważniejsze cechy fundacji jako instytucji:

Wskazane już w definicji H. Ciocha:

- cel społecznie lub gospodarczo użyteczny,
- fundatorzy w postaci osób fizycznych lub prawnych,
- osobowość prawną uzyskana z chwilą wpisania do Krajowego Rejestru Sądowego (KRS) a ponadto:
- nadzór organów państwowych nad działalnością fundacji,
- przysługujące przywileje prawne i finansowe (za: Kamińska, 2016, s. 264).

Wszelkie kwestie prawne dotyczące szeroko pojętej działalności fundacji zostały określone w Ustawie z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach. Możemy znaleźć w niej informacje dotyczące sposobu tworzenia fundacji i jej rejestracji, kompetencji zarządu fundacji czy sposobu nadzoru nad wszystkimi fundacjami działającymi w naszym kraju. Po zarejestrowaniu fundacji zostaje ona wpisana do KRS, który jest bazą danych prowadzoną przez sąd.

Zasady regulujące działalność fundacji są ściśle określone w jej statucie, który jest najważniejszym i jednocześnie niezbędnym do założenia takiej instytucji dokumentem. Wytyczne dotyczące informacji, które powinien zawierać, znajdują się w art. 5 ust. 1 Ustawy o fundacjach.

Jednym z istotnych elementów statutu jest określenie celów fundacji.

W myśl art. 1 ustawy o fundacjach zasadnicze cele, dla których ustanawia się fundację, to cele społecznie i gospodarczo użyteczne. Są to w szczególności: ochrona zdrowia, rozwój gospodarki i nauki, oświata i wychowanie, kultura i sztuka, opieka i pomoc społeczna, ochrona środowiska oraz opieka nad zabytkami (Blicharz, 2016, s. 34).

Każda fundacja przed rozpoczęciem działalności musi ustalić, jakiego rodzaju pomocy będzie udzielała i dla kogo będzie ona przeznaczona.

Oprócz celów fundacji w statucie powinny znaleźć się również informacje dotyczące jej nazwy i siedziby, sposobu pozyskiwania majątku na działalność, władz i zarządu, zasad, form, zakresów działalności.

Historia fundacji

Kiedy prześledzimy rozwój fundacji, możemy zauważyć, że jej początki sięgają prawa rzymskiego. „Początkowo (...) nie występowała jako odrębna osoba prawna, lecz pod formą legatu lub darowizny na rzecz już istniejących osób” (Blicharz, 2016, s. 13).

Pojęcie fundacji nabrało znaczenia dopiero w średniowieczu, kiedy to zaczęto postrzegać ją jako majątek przeznaczony z woli fundatora na określony cel. Dzieje polskich fundacji sięgają aż XII i XIII w. Wtedy to przy parafiach powstawały przytulki dla ubogich. Wynika z tego, iż historia fundacji jako instytucji prawnej na polskich ziemiach miała związek z tradycją obdarowywania Kościoła i wiąże się ściśle z jego działalnością. W XII w. na polskich ziemiach istniało kilkanaście dużych klasztornych fundacji, m.in. benedyktyńskich, cysterskich czy norbertanów.

Największymi fundatorami w okresie Rzeczypospolitej Szlacheckiej były rody bogatej szlachty, które niejednokrotnie finansowały budowę szpitali i przytułków. Z czasem zaczęto powoływać fundacje, które łączyły w sobie cele religijne, dobroczynne i oświatowe.

W okresie zaborów również powstawało wiele fundacji. „Znaczącą rolę w rozwoju polskiej nauki i kultury odegrała placówka naukowa – Ossolineum – ufundowana przez J.M. Ossolińskiego” (tamże, s. 16).

Fundacje działały także w okresach wojennych, jak i po nich. Zmieniały się jedynie przepisy prawne, które regulowały ich działalność. Ustawa uchwalona w 1984 r. określiła cechy fundacji jako instytucji. Od tamtej pory zostały przyjęte różne nowelizacje, jednak ustawa ta również i dziś jest podstawą prawną do założenia fundacji.

Finanse fundacji

Organizacja pozarządowa musi umiejętnie gospodarować finansami. Jest to jeden z najważniejszych aspektów funkcjonowania fundacji. Bez odpowiednich środków finansowych nie może ona w pełni realizować swoich celów. Aby utrzymać płynność finansową organizacji, należy właściwie gospodarować zasobami pieniężnymi. Ważne, aby taka organizacja potrafiła korzystać z rad i pomocy

odpowiedniej wykwalifikowanej osoby. Jednak przede wszystkim to osoba zarządzająca fundacją (prezes zarządu) powinna nieustannie monitorować zarówno przychody, jak i wydatki, podejmować elastyczne decyzje w zakresie jej działalności. Co ważne, decyduje ona również, na co pieniądze będą przeznaczone i na jaki cel zostaną przekazane.

Fundacje w dużym stopniu korzystają z finansowania zapewniającego im znaczną niezależność. Są to przede wszystkim darowizny od osób indywidualnych (np. 1% podatku) oraz od firm. Takie organizacje korzystają także z krajowych środków publicznych, z własnej działalności ekonomicznej, wsparcia innych organizacji. Dzięki różnorakiemu wsparciu, jakie fundacje otrzymują od ludzi, mogą nieść pomoc najbardziej potrzebującym.

Fundacja „Mama w Mieście Kielce”

Fundacja „Mama w Mieście Kielce” rozpoczęła działalność 3 marca 2021 r. Została założona przez Katarzynę Dziedzic, która jest jej prezesem, oraz Aleksandrę Bielecką, pełniącą funkcję członka zarządu. Zakładając fundację, kobiety spełniły swoje marzenie.

Fundacja to było marzenie nas obu – jej założycielek – od dawna. Każda, działając społecznie/charytatywnie na własną rękę, myślała, że może kiedyś się uda. A gdy połączyłyśmy siły i spotkałyśmy się przy wspólnym działaniu, uznaliśmy, że trzeba to zrobić, by pomagać ludziom. Ci, którzy się włączą do pomocy, będą mogli czuć się bezpiecznie, wiedząc, że działaniami kieruje zarejestrowana Fundacja.

Katarzyna Dziedzic przed założeniem Fundacji pomagała m.in. w organizacji pomocy dla Domu dla Matek z Małoletnimi Dziećmi i Kobiet w Cięży w Kielcach. Koordynowała również poszukiwania domu dla Janka Kościelnego (historia mężczyzny była popularnym tematem w Kielcach, mieszkał on w toalecie przy katedrze). Aleksandra Bielecka także działała społecznie we własnym zakresie, m.in. była zaangażowana w organizację dwóch charytatywnych turniejów Mazda Matsuoka Cup. W końcu kobiety zdecydowały się połączyć siły i założyły własną fundację. Działalność traktują jako pewnego rodzaju służbę.

To faktycznie misja i wewnętrzna potrzeba. Choć głównie to drugie jest naszym motorem napędowym. Wszystkie nasze realizacje, projekty, działania są charytatywne, a nasz udział wolontaryjny. Fundacja nie jest działalnością gospodarczą, nie pozyskujemy w niej wynagrodzenia. Obie pracujemy zawodowo w innych obszarach.

Organizacja skupia się na udzielaniu szeroko rozumianej pomocy. Otacza wsparciem tych, którzy jej potrzebują. Są to seniorzy, samotne matki, dzieci, rodziny dotknięte nieszczęściem. Ponadto zachęca też innych do pomocy i działania. Dzięki temu Fundacja zawsze może liczyć na wsparcie wolontariuszy, którzy chcą służyć innym, nieść pomoc, wsparcie czy dobre słowo.

Cele Fundacji zostały szczegółowo przedstawione w KRS:

- „1. Działania w zakresie pomocy społecznej, w tym pomocy rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej oraz wyrównywanie szans tych rodzin i osób.
2. Działalność charytatywna.
3. Działania w zakresie podtrzymywania tradycji narodowej, pielęgnowania polskości oraz rozwoju świadomości narodowej, obywatelskiej i kulturowej.
4. Działania w zakresie współpracy z organami administracji państwowej i samorządowej, instytucjami Unii Europejskiej, stowarzyszeniami, ośrodkami naukowymi, instytucjami kultury, placówkami oświatowymi, środkami masowego przekazu, osobami fizycznymi i prawnymi w kraju i za granicą.
5. Działania w zakresie ochrony i promocji zdrowia.
6. Działania na rzecz osób niepełnosprawnych.
7. Działania na rzecz promocji zatrudnienia i aktywizacji zawodowej osób pozostających bez pracy i zagrożonych zwolnieniem z pracy.
8. Działania na rzecz upowszechniania i ochrony praw kobiet oraz działalność na rzecz równych praw kobiet i mężczyzn.
9. Działalność wspomagająca rozwój gospodarczy, w tym rozwój przedsiębiorczości.
10. Działalność wspomagająca rozwój wspólnot i społeczności lokalnych.
11. Działalność naukowa, edukacyjna, oświatowa i wychowawcza.
12. Działalność na rzecz środowiska akademickiego.
13. Działalność krajoznawcza oraz wypoczynek dzieci i młodzieży.
14. Działalność z zakresu kultury, sztuki i ochrony dóbr kultury i tradycji.
15. Działalność z zakresu upowszechniania kultury fizycznej i sportu.
16. Działalność na rzecz porządku i bezpieczeństwa publicznego oraz przeciwdziałania patologiom społecznym.
17. Działalność na rzecz upowszechniania i ochrony wolności i praw człowieka oraz swobód obywatelskich, a także działań wspomagających rozwój demokracji.
18. Działania na rzecz integracji europejskiej oraz rozwijania kontaktów i współpracy między społeczeństwami.
19. Działalność na rzecz szeroko rozumianej ekologii, ochrony środowiska, odnawialnych źródeł energii w celu realizacji zasady zrównoważonego rozwoju”.

Założycielki nie chciały ograniczać swojej działalności, stąd bardzo szeroki zakres działań. Co więcej, zawsze mogą liczyć na pomoc i wsparcie innych osób, które również bezinteresownie reagują na potrzeby innych.

Jesteśmy fundacją, która działa na każdym możliwym polu, wtedy, kiedy ktoś potrzebuje pomocy. Działamy dla seniorów, samotnych matek, dzieci, które potrzebują wsparcia, dla rodzin dotkniętych nieszczęściem. Słowem – wszędzie tam, gdzie należy pomóc. Staramy się też motywować innych do działania.

Wolontariuszem należy nazwać właściwie każdego, kto choć raz pomógł. Każdego, kto wpłacił choćby przysłowiowy grosz na nasze działania i przede wszystkim wszystkie te osoby, które przez blisko pięć miesięcy dostarczały zakupy dla seniorów. Były i takie „dobre dusze”, które pomagały w remoncie u naszej podopiecznej, 93-letniej Wandzi, ci którzy kupili jej pralkę, odkurzacz i podgrzewacz do wody. Byli darczyńcy, którzy zadbali, by pani Bożena i jej wnuk Krzysz mieli nową kanapę i węgiel na zimę. Znalazł się też Anioł, który dla Krzysia i jego trójki rodzeństwa przygotował całą wyprawkę zimowych ubrań, pamiętając też o wymarzonych prezentach pod choinkę. Nasi wspaniali wolontariusze namalowali „Skrzydła dla Mam” na budynku hali przy ulicy Żytniej w Kielcach.

Od początku istnienia fundacji obie założycielki zorganizowały wiele akcji charytatywnych, m.in.: „Kielce Seniorzy w Koronie”, „Listy do Mikołaja od Babć i Dziadziusiów z Domów Pomocy Społecznej”, „Mamy Bohaterki” i „Skrzydła Mam”. Teraz jednak całą swoją uwagę poświęcają sytuacji na Ukrainie – organizują pomoc dla uchodźców. Od pierwszego dnia inwazji Rosji na naszego wschodniego sąsiada Fundacja pomaga tym, którzy potrzebują tej pomocy najbardziej.

Obecna sytuacja na Ukrainie

Od ponad dwóch miesięcy cały świat obserwuje sytuację, jaka panuje na Ukrainie. Data 24 lutego 2022 r. zapadnie w pamięć nie tylko narodowi ukraińskiemu, ale również milionom ludzi na całym świecie. W tym dniu wszystko się zmieniło, świat na chwilę się zatrzymał, a dla Ukrainy nadeszły wyjątkowo trudne, wręcz okrutne czasy.

Od kilkudziesięciu dni za naszą wschodnią granicą giną ludzie, bombardowane są miasta, niszczone obiekty kulturalne, mieszkalne, cała infrastruktura. Obywatele Ukrainy w jednej chwili znaleźli się w nowej rzeczywistości, przypominającej obrazy z II wojny światowej. Musieli stawić czoła nowym wyzwaniom, wyjątkowo trudnym i bolesnym.

Wybuch wojny spowodował zmiany w zadaniach czy obowiązkach społecznych społeczeństwa ukraińskiego, co widać, obserwując podział zadań ze względu na płeć. To przede wszystkim mężczyźni walczą w obronie swojego kraju. Z bronią w ręku dzielnie stawiają czoła wrogowi. Wcześniej zajmowali się czymś zupełnie innym – chodzili do pracy, zarabiali na życie, aby móc utrzymać rodzinę.

Większość kobiet wraz z dziećmi uciekła w bezpieczne miejsca, z dala od wybuchających bomb, strzałów, huku samolotów czy dźwięków czołgów. Chciały zapewnić sobie, ale przede wszystkim dzieciom, bezpieczeństwo i odrobinę spokoju. Duża część imigrantów znalazła schronienie w Polsce, która teraz stała się ich domem. To tutaj mogą poczuć pewną ulgę i z nadzieją patrzeć w przyszłość.

Nie wszystkie kobiety zdecydowały się jednak na ucieczkę. Część z nich nadal pozostaje na Ukrainie. Niektóre walczą, inne pomagają obrońcom. Przygotowują dla nich posiłki, szują ubrania, wspierają w tych trudnych chwilach.

Patrząc na sytuację na Wschodzie, nietrudno zauważyć dramat rodzin, które zostały rozdzielone. Szczególnie przeraża to, że nie wiedzą one, czy jeszcze kiedykolwiek uda im się zobaczyć z bliskimi. Każdy dzień na froncie dla mężów, ojców może okazać się tym ostatnim. Mimo tej niepewności Ukraińcy nie tracą wiary ani nadziei. Wierzą, że za jakiś czas będą mogli znowu wieść normalne, spokojne życie w swojej ojczyźnie.

Działalność Fundacji „Mama w Mieście Kielce” po rozpoczęciu konfliktu zbrojnego Rosji z Ukrainą

Konflikt zbrojny Rosji z Ukrainą, który rozpoczął się 24 lutego 2022 r., zmienił funkcjonowanie Fundacji. Działania organizacji już w drugiej dobie od pojawienia się pierwszej informacji o wybuchu wojny skupiły się na pomocy dla uchodźców z Ukrainy:

Ludzie stali w kolejkach na przejściach granicznych. Pojawiły się pierwsze posty w Internecie, że potrzeba ciepłych ubrań, bo ludzie uciekli z domów bez ciepłej odzieży, właściwie bez niczego. Napisaliśmy na naszej grupie, że potrzebujemy kurtek, obuwia zimowego, pieluch, parasoli i żywności. To było popołudnie. Wielu komentujących odpowiedziało, że chętnie prześlą dary, ale nie mają możliwości nam tego dowiedzieć. Wsiadliśmy w swoje auta i jeździliśmy po Kielcach, zbierając wszystko, co trzeba. Późnym wieczorem rzeczy te dostarczyliśmy do grupy Ukraińców mieszkających w Kielcach, a oni zapakowali to do busa i ruszyli na granicę. Powtarzałyśmy to przez kolejne dni, ale wiedziałyśmy, że to nie wystarczy.

Fundacja zaczęła pomagać uchodźcom z Ukrainy, którzy znaleźli się w hotelu Amełiówka w okolicach Kielc. Trafiło tam około 200 osób, głównie kobiet z dziećmi, które potrzebowały pomocy zarówno materialnej, jak i zdrowotnej. Właściciele hotelu

zwrócili się do władz Fundacji z prośbą o pomoc i wsparcie w organizacji oraz koordynacji działań. Katarzyna Dziedzic i Aleksandra Bielecka, korzystając z funduszy pozyskanych od darczyńców, stworzyły tam punkt medyczny z bezpłatną pomocą dla uchodźców, a także punkt apteczny z niezbędnymi lekami. Zadbały również o zorganizowanie czasu wolnego w postaci wyjazdów do kina czy meczów piłki ręcznej.

Założycielki nawiązały współpracę w punktem pomocy humanitarnej dla uchodźców z Ukrainy:

Współpracujemy z Punktem Pomocy Humanitarnej dla osób z Ukrainy przy z Paderewskiego 49/51. Odpowiedziałyśmy na ich apel na Facebooku i od razu ustaliłyśmy, że pomoc do nich będzie trafiała za każdym razem, gdy zbierzemy odpowiednie fundusze. Teraz zwykle raz w tygodniu robimy zakupy na kwoty od 1000 zł wzwyż, ponieważ są osoby, które wpłacają na konto fundacji pieniądze z konkretnym przeznaczeniem – właśnie na ten Punkt.

Kolejną formą pomocy dla uchodźców z Ukrainy oferowaną przez Fundację „Mama w Mieście Kielce” są transporty humanitarne z Kielc do Rzeszowa, skąd trafiają do Lwowa i Kijowa. Wolontariusze z Fundacji biorą udział w koordynacji działań dla dzieci z Ukrainy – organizują im czas wolny, gry i zabawy.

Fundacja „Mama w Mieście Kielce” jako jedyna fundacja z Polski uczestniczyła w konferencji online „Ukraine’s refugee crisis: the faces of war” organizowanej przez American Bar Association – dobrowolne stowarzyszenie prawników i studentów prawa w USA. Przedstawicielka opowiedziała o sytuacji uchodźców w naszym regionie i o formach pomocy oferowanych przez Fundację.

Katarzyna Dziedzic i Aleksandra Bielecka spotkały się z bardzo dużym zaangażowaniem wolontariuszy w pomoc na rzecz uchodźców zaraz po wybuchu wojny. Jednak podobnie jak w przypadku organizowanych wcześniej akcji dostrzegają problem wygaszania chęci pomocy:

Z każdym dniem widać, że chęć pomocy słabnie. Coraz bardziej przyzwyczajamy się do tej sytuacji, która spotkała naszych sąsiadów. Pojawiają się też krzywdzące komentarze, takie jak te, które mówią o tym, że należy pomagać polskim dzieciom, a nie ukraińskim, że uchodźcy otrzymali już dużo, że powinniśmy pomagać „naszym”. Kiedy wpływów było coraz mniej, odezwaliśmy się do znajomych za granicą. Tam, gdzie mieszkańcy nie są jeszcze „zmęczeni” pomaganiem. W Irlandii mamy już swoją rzeczniczkę prasową – Magdalenę Kalwat-Paszkievicz, która pozyskuje dla nas kolejnych darczyńców. Pomagają lokalni przedsiębiorcy. Dzięki temu nadal możemy zasilać Punkt Pomocy Humanitarnej w Kielcach. Odzywamy się do firm na Wyspach Brytyjskich z apelem o wsparcie. Pozyskałyśmy już transporty z darami z Anglii i Szwecji.

Podsumowanie

Historia fundacji sięga czasów starożytnych. Na przestrzeni lat zmieniała się jej definicja, charakter, zasady działania, a także popularność. Z biegiem czasu zaczęto zakładać coraz więcej różnego typu fundacji. Powstawały zatem kolejne przepisy prawne regulujących ich funkcjonowanie oraz finanse. Jedno się jednak nie zmieniło – fundacje powstają i działają na rzecz społeczeństwa, a w szczególności jednostek potrzebujących pomocy. Organizacje tego typu określają w swoich statutach odbiorców i cele działalności.

Fundacja „Mama w Mieście Kielce” zarówno przed wybuchem wojny na Ukrainie, jak i po jej rozpoczęciu skupiała się i skupia na pomocy najbardziej potrzebującym. Zmienił się jedynie odbiorca tego wsparcia. Od 24 lutego 2022 r. organizacja zajmuje się organizowaniem szeroko rozumianej pomocy uchodźcom, przede wszystkim matkom i dzieciom. Cele realizowane przez Fundację nie zmieniły się. Pomoc humanitarna była bowiem wpisana w zakres działania Fundacji w KRS.

Bibliografia

Blicharz, J. (2016), *Fundacje. Wybrane zagadnienia*. Wrocław: E-Wydawnictwo.

Kamińska-Stańczak, A. (2016). Instytucja prawna fundacji w kontekście podmiotowości rachunkowości. *Zarządzanie i finanse*, 4, 261–283.

Słownik języka polskiego PWN; <https://sjp.pwn.pl/> (dostęp: 24.05.2022).

Surma, D. (2020), Zarządzanie finansami organizacji pozarządowej, <https://publicystyka.ngo.pl/zarzadzanie-finansami-organizacji-pozarzadowej> (dostęp: 30.09.2022).

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz.U. z 1984 r. nr 21, poz. 97).

Część druga
JĘZYK – KULTURA – RELACJE

O języku i kulturze Ukrainy

Доброго вечора ми з України¹

Wprowadzenie – Ukraina

Ukraina, państwo o burzliwej i jakże ciekawej historii. Z jednej strony bogactwo przyrody i kultury, heterogeniczność zwyczajów i obrzędów, z drugiej – walka o niepodległość i niezależność. Złote kopuły świątyń, bogactwo (w tym przyrody) i przepychy przeplatają się tu z postsocjalistycznymi krajobrazami architektonicznymi biedy i ubóstwa. Ukraina współcześnie to kraj kontrastów. Dychotomie widoczne są tu wszędzie i na każdej płaszczyźnie. Bezkrzesne niziny porośnięte topolami, stopy, ugory, łąki, pola uprawne rozciągające się w zasadzie na prawie całym jej terytorium sprawiły, że stała się wymorzonym miejscem dla koczowniców i ludów osadniczych.

Od wieków ukształtowanie terenu decydowało o losach i dziejach tego kraju. Pierwszymi mieszkańcami tych terenów były ludy kultury aszelskiej, natomiast pierwsze osady Słowian to przedstawiciele kultury зарубієцької. W czasach Rusi Kijowskiej Ukraina (ukr. Україна) zamieszkiwana była przez przedstawicieli różnych plemion, takich jak Polanie, Drewłanie, Wołynianie, Tywercy. Druga wojna światowa to czas, w którym za sprawą paktu Ribbentrop-Mołotow dokonana została przez agresora aneksja ziem wschodnich, zwanych Ukrainą Zachodnią. W 1941 r. Ukraińcy powołali

¹ „Dobry wieczór, jesteśmy z Ukrainy” – fraza ta wpisała się we współczesny język ukraiński i stała się zawołaniem i przywitaniem Ukraińców, a także nieoficjalnym powitaniem ukraińskiej armii. Jest ona symbolem niezłomności, oporu i woli walki narodu ukraińskiego, swoistym symbolem walki Ukraińców, wezwaniem do odwagi i stawiania oporu. Hasztag #доброевечорамизукраїни w serwisie TikTok posiada ponad 61 mln wyświetleń, a na Instagramie ponad 30 tys. oznaczeń (13.06.2022). Cytowany zwrot spopularyzowany został po 24 lutego 2022 r. Występuje w słowach piosenek oraz w licznych cyberprzestrzennych kompilacjach zamieszczanych na mediach społecznościowych jako pointa sukcesów Ukraińców w kolejnych walkach militarnych z okupantem. Analogicznie można wskazać tu również frazę „Jesteśmy z wami” (ukr. Ми з Вами), która stała się symbolem solidarności z Ukrainą.

do życia Ukraińską Powstańczą Armię (ukr. Українська повстанська армія, УПА; *Ukrajńska powstańska armija*, UPA), która walczyła z Niemcami, Polakami i komunistami, a jej celem było powstanie monoetnicznego, czyli jednonarodowego państwa. Po upadku III Rzeszy na Ukrainie obowiązywał reżim komunistyczny, pomimo walk UPA prowadzonych do roku 1956.

Przenosząc się jednak w historii do czasów mniej odległych, należy wskazać kilka faktów ważnych dla formowania i funkcjonowania Ukrainy. Jest to przede wszystkim rok 1991, kiedy to po rozpadzie ZSRR (Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich, ros. Советский Союз, Союз Советских Социалистических Республик, СССР) Ukraina stała się państwem suwerennym. Jest ona również uczestnikiem programu Partnerstwo Wschodnie (2009). W 1996 r. uchwalono konstytucję Ukrainy (KU, ukr. Конституція України). Rok 2004 to czas tzw. pomarańczowej rewolucji (ukr. Помаранчева революція) – protestu odbywającego się głównie na kijowskim Placu Niezależności (ukr. Майдан Незалежності). Od 2014 r. Ukraina jest krajem stowarzyszonym z Unią Europejską oraz od 2016 r. – członkiem strefy wolnego handlu.

Co ciekawe, z punktu widzenia etymologicznego samo słowo Ukraina zbudowane jest z rdzenia „kraj” oraz sufiksu „ina”, który w językach słowiańskich używany jest do tworzenia nazw przestrzennych. Wspomniany wyżej rdzeń oznacza „coś ukrojonego”, „krańce państwowe”, „obrzeże”, „kraniec”, „koniec” jakiegoś obszaru terytorialnego. Sięgając pamięcią do zdarzeń lat przeszłych, jak i głębiej zanurzając się w historii losów tego państwa, zauważymy, że sama nazwa własna Ukraina nie wydaje się bez znaczenia. Skomplikowany wydaje się natomiast proces tłumaczenia historycznych dziejów tego państwa podpartych jedynie etymologią. Niemniej jednak faktem bezspornym jest to, że ta właśnie konkretnie nazwa kraju, w każdym swoim znaczeniu, nie pozostaje wyjałowiona i obojętna wobec skomplikowanych, trudnych i nierzadko krwawych dziejów państwa, a także kształtowania się jego kultury narodowej i symbolicznej. Zjawisko to dotyczy wielopłaszczyznowych zdarzeń zarówno przeszłych, jak i teraźniejszych, tych, które możemy obserwować na początku XXI w.

Niniejszy tekst opiera się na próbie opisu znaków i symboli charakterystycznych dla kultury ukraińskiej (np. ukraińska wyszywanka), w optyce antropologii symbolicznej i socjologii interpretatywnej, a jego celem jest omówienie i analiza wybranych elementów języka, znaczeń symboli (np. herbu, flagi, kaliny itd.) i tradycji kulturowych (dorobku kulturowego) (np. Stary Nowy Rok, szczedriwki) na płaszczyźnie konfrontatywnej (por. Douglas, 2004, s. 33). A zatem próba wyjaśnienia, jakie elementy kultury ukraińskiej są ważne dla członków tej społeczności. Istotnym elementem kontaktów międzykulturowych jest bowiem próba zrozumienia percepcji (również na płaszczyźnie aksjologicznej) osoby żyjącej w innej sferze kulturowej. Udzielanie wsparcia bądź pomocy Ukraińcom, których kraj poddany jest agresji militarnej, nie powinno więc

pozostawać obojętne na próby poznania elementów ich kultury. Znajomość charakterystycznych symboli (zob. Mikiewicz, 2016, s. 164), znaków i świąt z pewnością będzie przydatna w pracy psychologów, pedagogów, wolontariuszy i wszystkich osób pracujących na co dzień z uchodźcami z Ukrainy.

Ukraińska (wy)mowa

Językiem urzędowym na Ukrainie jest język ukraiński (ukr. українська мова), o czym stanowi zapis w konstytucji Ukrainy, rozdz. 1, pkt 10, który mówi, że:

Językiem państwowym na Ukrainie jest ukraiński. Państwo zapewnia wszechstronny rozwój i funkcjonowanie języka ukraińskiego we wszystkich sferach życia publicznego na całym terytorium Ukrainy. Na Ukrainie gwarantowany jest swobodny rozwój, używanie i ochrona języka rosyjskiego i innych języków mniejszości narodowych Ukrainy. Państwo promuje naukę języków komunikacji międzynarodowej. Używanie języków na Ukrainie gwarantuje Konstytucja Ukrainy i określa ustawa² (KU, rozdz. 1, pkt 10 – tłum. własne).

Z punktu widzenia przynależności kraju, który ulegał różnym wpływom, zauważmy w tym miejscu, że oprócz języka urzędowego, którym posługuje się według różnych szacunków ponad 40 mln osób, dość liczna grupa obywateli Ukrainy na co dzień używa języka rosyjskiego. Zjawisko to nie pozostaje obojętne dla wyboru języka, w którym prowadzona jest nauka w szkołach czy uniwersytetach. Otóż, szczególnie we wschodniej części kraju, język rosyjski jest używany powszechnie jako pierwszy język komunikacji, czyli język codziennego użytku. Stąd też można mówić o swoistej bilingwalności Ukraińców. Działania geopolityczne, które obserwujemy na początku wieku XXI, doprowadziły do tego, że z coraz większym nasileniem władze państwowe starają się o to, by obywatele przestali używać języka rosyjskiego, w rozumieniu języka codziennego użytku, na terytorium Ukrainy.

Sam zaś język ukraiński uznać można za jeden z melodyjniejszych języków świata. Należy on do grupy języków wschodniosłowiańskich i dzieli się na dialekty północne (np. gwary poleskie), południowo-wschodnie (np. gwary naddniestrzańskie, stepowe), południowo-zachodnie (np. gwary łemkowskie, wołyńskie). Fonetyka języka ukraińskiego może wywoływać złudzenie podobieństwa do języka polskiego czy rosyjskiego.

² „Стаття 10. Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом.”

Niemniej jednak mówiąc o języku ukraińskim i polskim na płaszczyźnie konfrontatywnej, należy wskazywać nie tylko podobieństwa, ale i różnice. Powinno się zwracać szczególną uwagę przy kontaktach międzykulturowych na tzw. grupę słów określaną jako „falszywi przyjaciele”. Są to słowa i wyrażenia, które brzmią tak samo lub w sposób bardzo podobny w obu językach, jednak mają różne konotacje, co pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Falszywi przyjaciele

Język polski	Język ukraiński	Wymowa
dywan	диван (sofa)	dyvan
człowiek	чоловік (mąż)	cholovik
drużyna	дружина (żona)	druzhyna

Źródło: opracowanie własne.

Cechami charakterystycznymi wymowy ukraińskiej jest zapewne wymowa „Г” (pl. „G”), które należy wymawiać jako gardłowe „H”, a także problematyczne fonetycznie „Л” (pl. „L”), które jest głoską zapośredniczoną i znajduje się pomiędzy dźwiękami języka polskiego „L” i „Ł”, a jej poprawna artykulacja powinna odbywać się podczas mechanicznego dotykania językiem górnych zębów przednich.

Sama wymowa przedniojęzykowo-zębowego „L”/„Ł” spotykana była w języku polskim czasów przełomu wieków XVI i XVII oraz we lwowskim bałaku. Nie jest więc zjawiskiem egzotycznym dla Polaków, lecz raczej nawiązaniem sentymentalnym do czasów przeszłych. Realizacja „L”, „L’”, czy też „Ł”, których świadectwa znajdujemy m.in. w tekstach lwowskich piosenek takich jak *Byłeś wolny, swobodny, tak jak mało kto/ a dziś związany, spętany, czy nie dziwne to?*³, zanikanie krtaniowego „h” oraz dwuwargowego „w”, a także miękkość wymowy „s” w przyrostku *-ski* oraz cały

szereg zmian w brzmieniu poszczególnych wyrazów polskich i zapożyczonych, będących różnego rodzaju wykojeńkami, których przyczyna tkwi w mechanizmach rozmaitych dźwiękowych adideacji, kontaminacji i etymologii ludowych (Kurzowa, 1983, s. 378),

charakterystyczny jest dla dawnego bałaku, a współcześnie dla tzw. gwary lwowskiej. Miejska gwara – język dawnego historycznie, polskiego i współcześnie ukraińskiego

³ *Nic o tobie nie wiem* z filmu *Włóczęgi* (1939), sł. E. Szlechter, muz. H. Wars, źródło: A. Bogucki, Z. Rakowiecki – *Nic o tobie nie wiem* (*Włóczęgi*, 1939) – YouTube, data dostępu: 21.05.2021. Piosenka ta posiada wersję rosyjskojęzyczną pt. *Ничего не знаю*, którą wykonywał Eugeniusz Bodo.

Na dzień 8 lipca 2022 r., w związku z agresją na terytorium Ukrainy dokonaną 24 lutego 2022 r., szacuje się, że na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej przebywa 4,619 mln Ukraińców (300gospodarka.pl, data dostępu: 8.07.2022). Nie bez znaczenia zatem pozostaje konkultura, rozumiana jako:

zespół praktyk kulturowych inicjowanych przez grupę mniejszościową migrantów w nowym miejscu ich przebywania, które wynikają z narodowego skryptu kulturowego tej grupy. Grupa ta pielęgnuje w ten sposób wspólnotowość bez powiązania z kulturą dominującą (kulturą narodową) szerszego społeczeństwa, w skład którego wchodzi lub w przestrzeni którego żyją jej członkowie (...). Konkultura stanowi część procesu separacji. Każdy naród na inny sposób celebrowania kultury, wynikający z ducha danej kultury, który kształtuje się w wielowiekowych procesach społecznych zachodzących na danym terytorium. Te procesy to tradycje, obyczaje, święta, język, religia i kształt liturgii, klimat, wymuszane przezeń zachowania, podzielane przez kolejne pokolenia żyjące na danym obszarze (Jawor, Markowska-Manista, Pietrusińska, 2020, s. 50–51).

A także proces akulturacji, który urzeczywistnia się na styku wpływu jednej kultury na drugą, w tym przypadku na osi Polska–Ukraina, i motywowany jest wpływem warunków społecznych i środowiskowych. Akulturacja oznacza zatem

proces przemian kulturowych, zachodzących w pojedynczych osobach ludzkich, grupach społecznych czy różnego rodzaju wspólnotach w wyniku bezpośrednich i trwałych kontaktów między nimi. Ta forma kontaktów z reguły pozwala zachować stronom podstawowe cechy kultury rodzimej, w różnym jednak stopniu zmodyfikowanej (Pankowicz, 2007, s. 9).

Konkultura, jak i akulturacja nie pozostają obojętne na sam język, który

jest głęboko wpleciony w duchowy rozwój ludzkości, towarzyszy mu na każdym szczeblu jego lokalnego postępu lub cofania się i w języku również przejawia się każdorazowy stan kultury (Humboldt, 2004, s. 63).

Język jest nośnikiem kultury i kształtuje językowy obraz świata jednostek (por. Bartmiński, 2006). Zauważmy, że również wiedza o języku nie może być odizolowana od wiedzy o społeczeństwie, w którym ten język funkcjonuje, gdyż

język i kultura w swoim rzeczywistym historycznym funkcjonowaniu są od siebie nieodłączne: nie jest możliwe istnienie języka (w pełnym rozumieniu tego słowa) nie osadzonego w kontekście kultury, jak również kultury nie posiadającej w swym centrum struktury typu języka naturalnego. Tylko na prawach abstrakcji

naukowej można sobie wyobrazić język jako zjawisko odizolowane. W rzeczywistości jest on włączony do ogólniejszego systemu kultury i tworzy z nim bardziej złożoną całość (Łotman, Uspienski, 1975, s. 179).

Środowisko społeczne, w którym przyszło żyć jednostce – w tym czasowo, czyli podczas emigracji czy uchodźstwa, a zatem egzystencji i utrzymywania kontaktów międzykulturowych z obcym sobie światem społecznym, cywilizacją czy kulturą – ma bezpośredni wpływ na kształtowanie jednostki, re-kreowanie postaw i poglądów, percepcję otaczającej ją rzeczywistości czy w końcu modelowanie tożsamości czy też kulturowe kształtowanie się *ja*, które to może odbywać się na poziomie płytkim, średnim i głębokim (por. Mathews, 2005, s. 15–41) i w zasadzie zawsze zakotwicza się pomiędzy „światem korzeni”, tradycji, skutków socjalizacji i edukacji, tego, co jej znane i przez nią oswojone a „światem docelowego wyboru”, czyli wolności decyzji jednostki wraz z wszelkimi tego konsekwencjami. Zjawisko to nie pozostaje obojętne zarówno wobec jednostki opuszczającej swoje naturalne środowisko kulturowe, jak środowiska przyjmującego jednostkę z odmiennej, czyli nie swojej, obcej kultury. Dlatego też poznawanie różnic kulturowych, otwartość poznawcza, budowanie relacji, wzajemnego szacunku i zrozumienia kulturowego, psychologicznego, społecznego, komunikacyjnego warunkuje wspólne zrozumienie i postawę otwartości na „obcego”, słowem – na drugiego człowieka.

Bez wierzby i kaliny nie ma Ukrainy⁵

Znaki i symbole kulturowe są elementem charakterystycznym kultury. Dlatego też skupiając swoje rozważania wokół ukraińskiej kultury i języka, warto zwrócić uwagę na uzus semiotyczny i paradygmatyczny subiektywnie wybranych na potrzeby niniejszego tekstu oraz prowadzonych w nim analiz, symboli narodowych i kulturowych, jakimi są flaga, herb, a także wyszywanka, kalina czy palyanica.

Oficjalnymi symbolami narodowymi Ukrainy są, zgodnie z zapisem w pkt 20 konstytucji tego kraju, flaga, godło i hymn.

Symbolami państwowymi Ukrainy są flaga państwowa Ukrainy, godło państwowe Ukrainy i hymn państwowy Ukrainy. Flaga państwowa Ukrainy to flaga składająca się z dwóch poziomych pasów o równej wielkości w kolorach niebieskim i żółtym. Wielkie godło państwowe Ukrainy jest ustalane z uwzględnieniem małego godła państwowego Ukrainy i herbu Armii Zaporoskiej ustawą uchwaloną

⁵ Jest to powiedzenie silnie zakorzenione w ukraińskiej kulturze, która posiada swoje symbole pojawiające się w pieśniach czy grafikach haftowanych na tradycyjnych strojach, malowanych na naczyniach, ścianach chat. Wśród symbolicznych wyobrażeń szczególne miejsce zajmują motywy roślinne, np. kwiatu słonecznika (symbol ukraińskiego oporu), topoli, dębu czy właśnie kaliny i wierzby.

przez co najmniej dwie trzecie konstytucyjnego składu Rady Najwyższej Ukrainy. Głównym elementem dużego herbu państwowego Ukrainy jest Godło Książęcego Państwa Włodzimierza Wielkiego (mały herb państwowy Ukrainy). Hymn narodowy Ukrainy jest hymnem narodowym do muzyki M. Werbyckiego ze słowami zatwierdzonymi ustawą, uchwalonym przez co najmniej dwie trzecie konstytucyjnego składu Rady Najwyższej Ukrainy. Opis symboli państwowych Ukrainy i tryb ich używania określa ustawa uchwalona przez co najmniej dwie trzecie konstytucyjnego składu Rady Najwyższej Ukrainy. Stolicą Ukrainy jest miasto Kijów⁶ (KU, rozdz. 1, pkt 20 – tłum. własne).

Flaga Ukrainy to dwukolorowy prostokąt, który tworzy pas niebieski i żółty; stosowanie takiej kolorystyki sięga tradycją historyczną czasów księstwa halicko-wołyńskiego, czyli wieku XIII. Układ kolorów na fladze państwowej nie był jednak oczywisty, ponieważ początkowo kolor żółty znajdował się na górze flagi, współcześnie stosowany układ kolorów z kolorem niebieskim na górze obowiązuje od końca wieku XX. Kolor niebieski stanowi metaforę pogodnego nieba i symbolizuje pokój. Natomiast kolor żółty jest metaforą kłosa pszenicy lub zboża rosnącego w stepach i jest interpretowany jako obfitość, urodzaj, bogactwo ziemi czy też pracy. Herb to przyjęty w 1918 r. żółty trójząb (ukr. тризуб) znajdujący się na niebieskim tle.



Rysunek 1. Trójząb

Źródło: Muzeum Historii Polski, <https://muzhp.pl/pl/c/2683/herb-ukrainy> (dostęp: 8.07.2022).

⁶ „Стаття 10. Державними символами України є Державний Прапор України, Державний Герб України і Державний Гімн України. Державний Прапор України – стяг із двох рівновеликих горизонтальних смуг синього і жовтого кольорів. Великий Державний Герб України встановлюється з урахуванням малого Державного Герба України та герба Війська Запорізького законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України. Головним елементом великого Державного Герба України є Знак Княжої Держави Володимира Великого (малий Державний Герб України). Державний Гімн України – національний гімн на музику М. Вербицького із словами, затвердженими законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України. Опис державних символів України та порядок їх використання встановлюються законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України. Столицею України є місто Київ”.

Budowa herbu Ukrainy jest ciekawa poznawczo, gdyż rysunek graficzny trójkąta składa się z wkomponowanych w niego kolejno poszczególnych liter, które tworzą słowo „wolność” (ukr. воля). I tak kolejno, poczynając od strony lewej trójkąta, pierwszy „ząb” stanowi ukraińska litera „В” (pl. „W”), na dole wpisana jest litera „О” (pl. „O”), w środku „Л” (pl. „L”), a w prawy „ząb” wkomponowana jest litera jotowana „Я” (pl. „j” + „a” = [ja]). Ponadto do symboli narodowych zaliczamy pieśń *Nie umarła Ukrainy ani chwała, ani wolność* (ukr. Ще не вмерла України і Слава, і Воля), powstałą w 1963 r., która od 1917 r. jest hymnem Ukrainy (URL, ZURL), a została skomponowana przez grekokatolickiego księdza i społecznika Mychajło Mychajłowycz Werbyckiego (ukr. Михайло Михайлович Вербицький, 1815–1870). Tekst hymnu stworzył etnograf i poeta ukraiński Pawło Płatonowycz Czubynski (ukr. Павло Платонович Чубинський, 1839–1884).

Tabela 2. Hymn Ukrainy

Ще не вмерла України і слава, і воля, Ще нам, браття молодії, усміхнеться доля. Згинуть наші воріженьки, як роса на сонці. Запануєм і ми, браття, у своїй сторонці.	Jeszcze nie umarła Ukrainy i chwała, i wola; Jeszcze do nas, bracia młodzi, uśmiechnie się los. Zginą nasi wrogowie, jak rosa na słońcu. I my bracia będziemy rządzić w naszym kraju.
Приспів:	Refren:
Душу й тіло ми положим за нашу свободу, І покажем, що ми, браття, козацького роду.	Duszę i ciało poświęcimy dla naszej wolności, Pokażemy, że jesteśmy braćmi kozackiego rodu.

Źródło: Ukraiński Instytut Pamięci Narodowej, <https://old.uinp.gov.ua/publication/derzhavnii-gimn-ukraini> (dostęp: 8.07.2022, tłum. własne).

Abstrahując od symboli narodowych, zwróćmy uwagę na warstwę symboliczną przyrody, która jest jednym z nieodzownych elementów pojawiających się w tradycji. Szczególne miejsce w ukraińskiej kulturze znajdują właśnie motywy roślinne. W folklorze ukraińskim każde z wykorzystywanych roślin, kwiatów czy drzew ma swoje znaczenie czy też przypisywane są jej lecznicze lub magiczne właściwości. Zauważmy, że już samo wręczenie kwiatów jest symbolem zaklinania rzeczywistości i wyrazem dobrych życzeń.

Słonecznik (ukr. соняшник) porównywany do słońca jest symbolem Ukrainy – ojczyzny. Dąb (ukr. дуб) z kolei ma właściwości lecznicze, bowiem wierzono, że chroni od bólu, wszelakich dolegliwości i chorób, a także zapewnia długowieczność. Topola (ukr. тополя) jest jednym z najbardziej charakterystycznych symboli występujących nie tylko w folklorze, ale również w poezji wybitnego ukraińskiego poety, etnografa, malarza i folklorysty Tarasa Szewczenki (ukr. Тарас Григорович Шевченко, 1814–1861). W jego twórczości topola personifikuje młodą dziewczynę o niebywałej urodzie, a motyw przemiany dziewczyny w topolę znajdujemy w takich utworach jak *Topola*

(ukr. *Тополя*, 1840), *Wokół zagajnika, w czystym polu* (ukr. *Коло гаю, в чистім полі*, 1848). Topola u Szewczenki występuje również jako drzewo samotnie stojące, które jest nieodzownym elementem ukraińskiego krajobrazu dróg i stepów (np. poemat *Sen*, ukr. *Сон*, 1844). Drzewo to może stanowić metaforę ojczyzny, ojczystego domu, młodości, a przede wszystkim siły i wierności swoim ideałom. Wierzba (ukr. *верба*), symbolizująca przebudzenie się przyrody, wiosnę, ma w ukraińskiej kulturze nadprzyrodzone oraz magiczne moce. Jest też elementem zakotwiczonym w religii. Otóż Niedziela Palmowa na Ukrainie nosi miano Niedzieli Wierzbowej, podczas której istnieje tradycja wzajemnego uderzania się właśnie gałązkami tego drzewa i składania sobie życzeń zdrowia, bogactwa, wszelkiej pomyślności. Niegdyś wierzono, że przechowywane w domach gałązki wierzbowe mają zapewnić ochronę przed klęskami żywiołowymi i chorobami zarówno gospodarzy, jak i zwierząt rolnych. Wierzba jest symbolem budzącego się życia i płodności. Kalina (ukr. *калина*), a w zasadzie jej czerwone owoce, symbolizuje piękno, miłość i wierność, białe kwiaty – czystość, zielone liście – naród ukraiński. Wierzy się, że przytulanie drzewa kaliny ma kojące właściwości, uspokaja⁷ i wycisza.

Moja matko ja wiem tyleś nocy nie spałaś
Gdy m opuszczał mój dom aby iść w obcy świat.

I na szczęście dalekie skromny dar
Iniany ręcznik mi dałaś
Haftowany przez ciebie i wzorzysty jak
kwiat.

I na szczęście dalekie skromny dar
Iniany ręcznik mi dałaś
Haftowany przez ciebie i wzorzysty jak
kwiat (...).

Gdy mi smutno i źle, idę w leśną gęstwinę,
W szumie dębów i traw wspomnę te dawne
dni.

Na zwalonym przez burzę, starym pniu
barwny ręcznik rozwinę,
Wtedy wraca twa miłość i szczęście, i łzy.
Na zwalonym przez burzę, starym pniu
barwny ręcznik rozwinę,
Wtedy wraca twa miłość matczyzna
i szczęście, i łzy.

Рідна мати моя, Ти ночей не доспала
І водила мене у поля край села.

І в дорогу далеку,
Ти мене на зорі проводжала
І рушник вишиваний на щастя дала.

І в дорогу далеку,
Ти мене на зорі проводжала
І рушник вишиваний на щастя,
на долю дала (...).

Я візьму той рушник, простелю наче
долю.

В тихім шелесті трав, щебетанні
дібров.

І на тим рушничкові оживе все
знайоме до болю,

І дитинство, і розлука, і вірна любов.

І на тим рушничкові оживе все
знайоме до болю,

І дитинство, і розлука, і Твоя
материнська любов.

Źródło: <https://www.partykula.pl/moja-matko-ja-wiem-tyle-s-nocy-nie-spa-las-gdy-m-opuszc-zal-moj-dom-aby-isc-w-obcy-swiat/> (, data dostępu: 9.07.2022).

Źródło: <https://www.tekstowo.pl/piosenka,kobza,rid-na-maty-moya.html> (, data dostępu: 9.07.2022).

⁷ Dlatego też wiele współczesnych piosenek dotyczących działań zbrojnych prowadzonych na terytorium Ukrainy nawiązuje do motywu topoli, kaliny czy wierzb, np. utwór *Bilia Topoli – Enej*, *Біля Тополи – Шумей*.

Wszystkie wyżej wspomniane rośliny, jak i ich graficzne egzemplifikacje, mocno obecne są w wytworach kultury materialnej. Występują one na obrzędowych naczyniach, tradycyjnych strojach ludowych czy rysunkach stanowiących nawiązania do folkloru. Są nieodzownym elementem pamiątek z tego regionu.

Na szczególną uwagę zasługuje tradycyjny ukraiński strój ludowy, jakim jest tzw. wyszywanka (ukr. вишиванка). Uważa się, że jest ona symbolem jedności ludu ukraińskiego. Nie bez znaczenia pozostają tu kolory, materiał i sposób, w jaki jest wykonywana. Wyszywanka to płócienna lub lniana koszula męska lub sukienka żeńska zdobiona charakterystycznym haftem (zazwyczaj krzyżykowym), stąd też i nazwa („wyszywać” + „anka”). Dawniej wyszywanki haftowano samodzielnie na domowym warsztacie tkackim i te mają największą wartość materialną, symboliczną i sentymentalną. Panny na wydaniu haftowały wyszywanki, ale również ręczniki⁸ czy obrusy, które miały stać się częścią posagu. Matki wyszywały koszule swoim synom i mężom. Wyszywanka posiada wiele lokalnych wariantów i kolorów, które różnią się w zależności od tradycji regionu, w którym powstają. Kolor biały symbolizuje czystość i niewinność, czerwony – miłość, żółty – radość i siłę, czarny – życie oraz smutek. I tak jak przeplata się radość i smutek w życiu człowieka, tak i przeplatają się hafty wyszywanek. Świadectwo tego można odnaleźć w popularnej pieśni wykonywanej m.in. przez Kvitkę Cisik (ukr. Квітка Цісик, wł. Квітослава-Орія Цісик, 1953–1998) pt. *Dwa kolory* (ukr. Два кольори).

Два кольори, мої два кольори,
Оба на полотні, в душі моїй оба.

Два кольори, мої два кольори,
Червоне – то любов, а чорне
– то журба (...).

Піти у світ незаними шляхами,

Сорочку мати вишила мені,
Червоними і чорними,
Червоними і чорними нитками
(...).

Лиш згорточок старого полотна

I вишите моє життя,

I вишите моє життя на ньому.

Dwa kolory, moje dwa kolory,
Oba na płótnie, oba są obecne
w mojej duszy.

Dwa kolory, moje dwa kolory,
Czerwień to miłość, a czerni to
smutek (...).

Aby wejść w świat w nieznanymi
szlakami,

Moja mama wyszyła mi koszulę,
czerwonymi i czarnymi,

Czerwonymi i czarnymi nićmi (...).

Tylko rolka starego materiału

I wyhaftowane moje życie,

I wyhaftowane na nim moje życie.

Źródło: <https://www.karaoketeksty.pl/tekste/kvitka-cisik/--824704> (dostęp: 9.07.2022, tłum. własne).

⁸ W kulturze ukraińskiej ważną rolę odrywa także haftowanie serwet i ręczników. Świadectwo tego, co stanowi sentymentalne wspomnienie rodzinnego domu, matki, odnajdujemy w pieśni funkcjonującej i w Polsce, i na Ukrainie *Moja matko ja wiem // Pieśń o ręczniku* (ukr. Рідна мати моя // Пісня про рушник), sł. Andrij Małyshko (ukr. Андрій Самійлович Малишко), muz. Platon Maiboroda (ukr. Платон Іларіонович Майборода). Na haftowanych ręcznikach wieszano obrazy ikon, witano chlebem (korowaj – ukr. коровай – rodzaj obrzędowego pieczywa bogato zdobionego motywami roślinnymi i przyrodniczymi, przy wypieku którego nie mogli być obecni mężczyźni) i solą parę młodą podczas wesela.

Używane w hafcie wzory krzyżkowe, motywy roślinne, kolory stanowią swoistą wizytówkę osoby, która nosi taki strój. Bowiem to ze stylu wykorzystanego haftu można odczytać informacje o pochodzeniu jednostki, jej wieku czy stanie cywilnym. Wyszywanka jest bezspornym elementem ukraińskiego stroju ludowego. Niegdyś zakładana była jedynie z okazji świąt, ważnych uroczystości rodzinnych, obrzędów przejścia. Jednak z początkiem wieku XX wyszywanki zaczęto ubierać również z mniej oficjalnych powodów. Stały się symbolem podniosłości chwili dla jednostki, noszone są obecnie np. jako element garnituru (zamiast białej koszuli) w przypadku uroczystości religijnych, państwowych, patriotycznych, rodzinnych, w ważnych dla danej osoby chwilach. Od roku 2007 na Ukrainie obchodzi się Dzień Wyszywanki.

Palanyca

Istotnym elementem symbolicznym w kulturze ukraińskiej jest chleb (ukr. хліб). Samo pieczywo typu palanyca (ukr. паляниця) w kulturze ukraińskiej symbolizuje szczęście, dobrostan, dobrobyt, dobre samopoczucie, a także jest wyrazem opieki, troski i bezpieczeństwa. Okrągła palanyca (słodka lub słona) świadczy o gościnności i hojności Ukraińców, ale także o ich pracowitości. Jest nieodzownym elementem świąt i obrzędów. Tradycyjny chleb (właśnie palanyca) przygotowuje się z drożdży, chmielu, mąki pszennej, wody i soli. Słowo to wywodzi się od czasownika *palić* (ukr. палити) i oznacza powstającą podczas wypieku chrupką, przypieczoną skórkę chlebową. Niegdyś ciasto chlebowe wyrabiano w nocy, a pieczono rankiem. Proces rośnięcia ciasta wynosił bowiem dwanaście godzin. Po wypieku palanyca „odpoczywała” owinięta zwykle wyszywaną serwetą czy ręcznikiem.

Ciekawy poznawczo jest fakt, że samo słowo *palanyca* pod względem fonetycznym nie jest łatwe do prawidłowego wymówienia przez osobę, która nie włada językiem ukraińskim. Warstwa fonetyczna słowa *palanyca* (pɛljɛˈnitsʲɐ) jest charakterystyczna i wymowa tego słowa jest dość problematyczna m.in. dla Rosjan, bowiem паляниця w języku rosyjskim wymawiana jest z miękkim dźwiękiem „i” zamiast charakterystycznego dla języka ukraińskiego twardego „и” (y) oraz „ц”, czasem „тс”. Fakt ten zaczęto wykorzystywać podczas agresji militarnej w 2022 r. na terytorium Ukrainy celem weryfikacji osób rosyjskojęzycznych (wrogów). Przyzwyczajenia fonetyczne użytkowników (nosicieli) języka rosyjskiego niejako automatycznie powodują wymowę z wyraźnym akcentem słyszalnym dla nosiciela języka ukraińskiego jako ojczystego. Stąd też słowo to wykorzystywane jest jako element pozwalający na odróżnienie „swoich” od „obcych”.

Między kalendarzem juliańskim a gregoriańskim

W europejskim obszarze kulturowym obowiązuje kalendarz gregoriański. Niemniej jednak w niektórych obrządkach i kościołach stosuje się kalendarz juliański, tak jest np. w krajach, w których dominującym wyznaniem jest prawosławie⁹, a więc i na Ukrainie. Podczas kontaktów międzykulturowych ważna jest znajomość i zrozumienie nie tylko tradycji, lecz również dat wyznaczających ważne dla danej kultury święta. Na Ukrainie według tzw. starego stylu, inaczej mówiąc, na płaszczyźnie konfrontatywnej „z opóźnieniem czasowym” w porównaniu z kalendarzem gregoriańskim, obchodzone są według kalendarza juliańskiego święta takie jak: Boże Narodzenie (7 stycznia) i Stary Nowy Rok (14 stycznia). Mówiąc o świętowaniu Bożego Narodzenia, zauważmy, że pomimo „przesunięcia czasowego”, bowiem najpierw obchodzony jest Nowy Rok (31 grudnia/1 stycznia), a następnie Boże Narodzenie (7 stycznia) i Stary Nowy Rok (14 stycznia), nie odbiegają one znacząco formą od świąt występujących w Polsce, wyłączając Stary Nowy Rok, który nie jest obchodzony w polskim obszarze kulturowym. Pamiętajmy również, że odpowiednik Świętego Mikołaja, czyli Dziadek Mróz (ukr. Дід Мороз) w towarzystwie Śnieżynki¹⁰ (ukr. Снігуронька, Снігурочка), do ukraińskich dzieci przychodzi 19 grudnia, podczas gdy 6 grudnia obchodzi się Dzień Sił Zbrojnych Ukrainy.

Obrzędy ukraińskie są w większości zbieżne z obrzędami polskimi oraz innych krajów słowiańskich. Warto jednak zwrócić uwagę na pewne tradycje i obyczaje charakterystyczne dla kultury ukraińskiej. Dla przykładu możemy tu wskazać dwa rodzaje pieśni: noworoczne i bożonarodzeniowe. Są to szczedriwki (ukr. щедрівка) oraz kolędy (ukr. різдвяна пісня, колядка) i te ostatnie nawiązują bezpośrednio do świąt i tematyki bożonarodzeniowej. Szczedriwki natomiast posiadają nazwę wywodzącą się od Szczodrego Wieczoru (ukr. Щедрий Вечір), który obchodzony jest 13 stycznia (31 grudnia) i bywa porównywany z Sylwestrem (wigilia Starego Nowego Roku). Szczedriwki śpiewane podczas tego święta są bardzo popularne w kulturze ukraińskiej. Na uwagę zasługuje fakt, że jedną z najbardziej popularnych globalnie jest kompozycja Mykoły Łontowicza (ukr. Микола Дмитрович Леонтович), do której słowa w języku angielskim napisał Peter Wilhousky, pt. *Carol of the Bells*, a która znana jest również pod nazwą *Ding Dong*. Co ciekawe, w szczedriwkach nie spotyka się motywów religijnych. Śpiewane są zawsze do konkretnych osób, np. gospodarza, gospodyni lub dzieci. Pieśni te mają za zadanie zaklinanie rzeczywistości i niosą życzenia

⁹ Jako ciekawostkę można podać, że kalendarz juliański obowiązuje również w państwach bałkańskich oraz wśród berberyjskich plemion Afryki Północnej.

¹⁰ Jest to bajkowa postać wywodząca się z rosyjskiego folkloru, która rozprzestrzeniła się na terytoriach państw postsowieckich. Śnieżynka jest wnuczką Dziadka Mroza, pośredniczącą pomiędzy dziećmi a Dziadkiem Mrozem. Często pojawia się pierwsza i razem z dziećmi woła Dziadka Mroza, m.in. śpiewając piosenki lub pływając wokół choinki w oczekiwaniu na prezenty noworoczne.

zdrowia, szczęścia, urodzaju, dostatku. Wierzy się, że wyśpiewane słowa są samospełniającą przepowiednią, która ma urzeczywistnić się w nadchodzącym roku. W tradycji ludowej wierzy się również w to, że tego dnia nie należy wyrzucać śmieci, gdyż jest to równoznaczne z wyrzuceniem szczęścia ze swojego domu, nie należy rozmieniać ani sobie, ani komuś pieniędzy, aby nie mieć długów, a jeżeli świąteczna noc jest spokojna, to i nowy rok będzie szczęśliwy.

Do istotnych dat, które nie są związane z różnicą w stosowaniu kalendarza gregoriańskiego i juliańskiego, należą: 8 marca – Międzynarodowy Dzień Kobiet, 1 maja – Święto Pracy, a także święto państwowe Ukrainy: 22 stycznia – Dzień Jedności Ukrainy, 28 czerwca – Dzień Konstytucji Ukrainy, 23 sierpnia – Dzień Flagi Narodowej, 24 sierpnia – Dzień Niepodległości Ukrainy.

Podsumowanie

Skierowana na Ukrainę agresja militarna rozpoczęta 24 lutego 2022 r. spowodowała falę migracji zewnętrznych. W poszukiwaniu bezpieczeństwa miliony Ukraińców, szczególnie kobiet i dzieci, szukają schronienia m.in. w Polsce. Są to osoby niejako wyrwane ze swojego obszaru kulturowego, wystraszone, strauumatyzowane, potrzebujące wsparcia. Rozbicie rodzin, strach, wybuchy bomb, ataki z ziemi, powietrza, morza, podróż do innego kraju, brak kontaktu z rówieśnikami, przyjaciółmi nie pozostają obojętne dla psychiki zarówno dorosłych, jak i dzieci. I to właśnie dzieci ukraińskich uchodźców potrzebują szczególnego zrozumienia, intensywnego wsparcia, w tym psychologicznego i edukacyjnego, które niezbędne jest do tego, aby mogły odnaleźć się w obcej dotychczas dla nich strefie kulturowej, jaką jest dla nich Polska.

Brak znajomości języka i kultury (znaków i symboli) z pewnością nie pozostaje obojętny dla procesu percepcji otaczającej rzeczywistości, rozumienia świata i zjawisk. Bariery kulturowe i językowe nie sprzyjają procesom pomocowym, jak i socjalizacji jednostki oraz edukacji. Ważne jest, aby nie tylko rozmawiać, ale i starać się zrozumieć. Stąd też w niniejszym tekście przedstawiono wybrane aspekty kultury i języka na płaszczyźnie konfrontatywnej, z nadzieją że w kontaktach międzykulturowych z uchodźcami z Ukrainy będą one przydatne dla psychologów, pedagogów, wolontariuszy pracujących na co dzień z dziećmi uchodźców.

Język ukraiński wydaje się podobny w brzmieniu do języka polskiego, co może z jednej strony pomagać (odbiorcy komunikatu) w rozumieniu intencji osoby mówiącej (nadawcy komunikatu), ale z drugiej, znacznie utrudniać rozumienie (odczytanie kodu zawartego w kontaktach międzykulturowych). Należy jednak pamiętać, że język nie istnieje w oderwaniu od kultury, a co więcej – jest on jej nośnikiem. Środowisko społeczne, w którym przychodzi żyć jednostce, która doświadczyła migracji, uchodźstwa, ma bezpośredni wpływ na zmianę tej osoby, re-kreowanie jej postaw

i poglądów, tożsamości, wykształconego dotychczas własnego „ja”, a także ogólnie na postrzeganie otaczającej rzeczywistości, która zawsze zakotwicza się pomiędzy „światem korzeni”, tradycji, skutków socjalizacji i edukacji (tego, co oswojone, swoje, „nieobce”), tego, co znane, a „światem docelowego wyboru”. Fakt ten nie pozostaje obojętny dla jednostek opuszczających swoje dotychczasowe środowisko kulturowe (Ukraińcy), jak i dla jednostek przyjmujących (Polacy). Dlatego też otwartość poznawcza na „obcego”, drugiego człowieka, a także próba zrozumienia jego kultury, świata znaków i symboli bezsprzecznie sprzyja budowaniu wzajemnego szacunku w kontaktach międzykulturowych.

Omówione w niniejszym tekście elementy ukraińskiego obszaru kulturowego i ich znaczenia stanowią podstawowe źródło wiedzy o tradycji, obyczajach, kulturze. Są swoistym kluczem do zrozumienia motywów konkulturowej aktywności behawioralnej podejmowanej przez uchodźców żyjących w Polsce. Funkcjonowanie Ukraińców w nowej dla nich rzeczywistości, partycypacja kulturowa i językowa jest zjawiskiem skomplikowanym, wielopłaszczyznowym i podobnie jak proces akulturacji wymagającym wzajemnego poszanowania i zrozumienia.

Bibliografia

- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: UMCS.
- Domagalski, S. (2018). *Bałak Lwowski. Mowa przedwojennego Lwowa*. Warszawa–Kraków–Lwów: AA.
- Douglas, M. (2004). *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Humboldt von, W. (2004). O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój rodzaju ludzkiego. W: *Antropologia słowa, zagadnienia i wybór tekstów* (s. 63–67), oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kotowski, B. (2021). Kresy konsumpcjonizmu, czyli gdzie jeszcze ludziom jest tak dobrze, jak tu we Lwowie? W: *Zabawy i Zabawki Studia. Antropologiczne*, 18–19, 11–38.
- KU – konstytucja Ukrainy, źródło: <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-i> (dostęp: 8.07.2022).
- Kurzowa, Z. (1983). *Polszczyzna Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich do 1939 roku*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Mathews, G. (2005). *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Warszawa: PIW.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Назарук, Ю., Борковський, А. (2015). *Гвара. Автентична львівська абетка*. Львів: Видавництво Старого Лева.

- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Jawor, A., Markowska-Manista, U., Pietrusińska, M. (2020). *Konkultura. Wymiary uczestnictwa w kulturze młodych imigrantów z Ukrainy w Polsce*. Warszawa: Scholar.
- Pankowicz, A. (2007). Akulturacja jako problem badawczy w XIX i XX wieku. W: A. Pankowicz, S. Bielański (red.), *Dialog i akulturacja: judaizm, chrześcijaństwo i islam* (s. 9–19). Kraków: Wydawnictwo UJ.

Netografia

- 300gospodarka.pl, <https://300gospodarka.pl/news/uchodzczy-z-ukrainy-w-polsce-liczba> (dostęp: 8.07.2022).
- Hymn Ukrainy*, Ukraiński Instytut Pamięci Narodowej, <https://old.uinp.gov.ua/publication/derzhavnii-gimn-ukraini> (dostęp: 8.07.2022).
- Muzeum Historii Polski, <https://muzhp.pl/pl/c/2683/herb-ukrainy> (dostęp: 8.07.2022).
- Moja matko ja wiem*, <https://www.partykula.pl/moja-matko-ja-wiem/> (dostęp: 9.07.2022).
- Два кольори*, <https://www.karaoketeksty.pl/tekste/kvitka-cisik/--824704> (dostęp: 9.07.2022).
- Рідна мати моя*, https://www.tekstowo.pl/piosenka,kobza,ridna_maty_moya.html (dostęp: 9.07.2022).

Dziecko – uchodźca w polskiej szkole. Dzień powszedni

Wprowadzenie

24 lutego 2022 r. drastycznie zmienił się obraz Europy – Rosja Władimira Putina uruchomiła „operację specjalną” w Ukrainie. Rozpoczęła się krwawa i brutalna wojna, mająca na celu jak najszybsze podbicie terenów niepodległego i suwerennego państwa i, w konsekwencji, włączenie zdobytych terytoriów do „wielkiej Rosji”. Setki tysięcy matek, wraz z dziećmi i innymi członkami rodzin, opuściło swoje domy, szukając bezpiecznego schronienia w wielu krajach Europy. Najwięcej uchodźców zamieszkało w Polsce. Polska Straż Graniczna podaje, że od 24 lutego do 26 września 2022 r. granicę polsko-ukraińską przekroczyło ponad 6,56 mln osób (<https://300gospodarka.pl/news/uchodzcy-z-ukrainy-w-polsce-liczba>; dostęp: 26.09.2022).

Zdecydowanie większą trudność niż określenie liczby uchodźców sprawia precyzyjne ustalenie liczby uczniów, którzy trafili do polskich placówek edukacyjnych. Jest to spowodowane tym, iż dane w tym zakresie są zróżnicowane, co wynika np. z liczby nadanych numerów PESEL, wykazów uczniów przesyłanych przez dyrektorów poszczególnych szkół czy też z pewnej płynności związanej ze zmianą miejsca uczenia się (migracje wewnętrzne), korzystaniem z ukraińskiego systemu edukacji online oraz powrotami do Ukrainy. Szacuje się, że po 24 lutego 2022 r. do polskich szkół przybyło około 200 tys. uczniów z tego kraju.

Uczeń – uchodźca. Propozycje systemowe a faktyczne potrzeby

Dokumentem, który stanowił punkt wyjścia do procesu prawnego uregulowania sytuacji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, było Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących

obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r. poz. 1283, ze zm.).

Regulacje te znalazły egemplifikację w następujących ustawach, rozporządzeniach i listach Ministra Edukacji i Nauki:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2022 r. poz. 573);
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022 r. poz. 583);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 645);
- List Ministra Edukacji i Nauki do kuratorów, samorządowców i dyrektorów z dnia 23 marca 2022 r., DWM-WOPG.473.51.2022.MT;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 795);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 1711);
- List Ministra Edukacji i Nauki do kuratorów, dyrektorów, nauczycieli i przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego z dnia 2 września 2022 r., DWM-WOPG.473.453.2022.AR.

Wymienione powyżej akty prawne zawierają wskazania dotyczące przede wszystkim liczebności oddziałów klasowych (w tym oddziałów przygotowawczych), liczby godzin języka polskiego w tygodniu oraz zasad promowania i oceniania uczniów z Ukrainy. Oto wybrane zalecenia:

- zwiększenie do 25 maksymalnej liczby uczniów w oddziale przygotowawczym;
- zwiększenie godzin przeznaczonych na nauczanie języka polskiego, przy czym minimalna liczba godzin to 6;
- niepodleganie dzieci i uczniów będących obywatelami Ukrainy, przybyłych do Polski po 24 lutego 2022 r., uczących się w szkole lub przedszkolu działającym w systemie państwa ukraińskiego w formule kształcenia na odległość (nauka zdalna), obowiązkowi rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkowi szkolnemu albo obowiązkowi nauki w rozumieniu prawa polskiego;

- nieklasyfikowanie uczniów będących obywatelami Ukrainy uczęszczających do oddziału przygotowawczego, w przypadku gdy rada pedagogiczna uzna, że nie znają oni języka polskiego lub ich znajomość języka polskiego jest niewystarczająca do korzystania z nauki lub też zakres realizowanych w szkole zajęć edukacyjnych uniemożliwia przeprowadzenie klasyfikacji rocznej tych uczniów; w tym przypadku zamiast świadectwa szkolnego uczniowie otrzymują zaświadczenie o uczęszczaniu do oddziału przygotowawczego.

Jak widać z powyżej przytoczonych wskazówek, główną troską Ministerstwa były kwestie *stricte* organizacyjne. Oczywiście nie sposób od nich uciec i są one niezwykle ważne w procesie przyjmowania tak dużej liczby uczniów z doświadczeniem uchodźstwa do szkół, niemniej jednak można pokusić się o konstatację, że poprzestano na nich, zapominając o najistotniejszych potrzebach dzieci, rodziców i nauczycieli. Zaspokajanie ich stało się udziałem wychowawców i asystentów międzykulturowych. Najczytelniej owe potrzeby można przedstawić z wykorzystaniem piramidy (ryc. 1).



Rycina 1. Piramida potrzeb uczniów z doświadczeniem uchodźstwa

Źródło: Czerniejewska, 2022, s. 14.

Każdy z kolejnych poziomów przedstawionej piramidy (podobnie jak w piramidach Masłowa czy Allporta) budowany może być dopiero na fundamencie poprzedniego. Priorytetowym zadaniem placówek edukacyjnych stało się zatem (i jest do dzisiaj) tworzenie atmosfery bezpieczeństwa. Mając na uwadze doświadczenia traumy wojennej, będące udziałem naszych uczniów i ich matek, nauczyciele i asystenci międzykulturowi zaczęli wprowadzać elementy terapii (oczywiście na miarę posiadanych kompetencji i we współpracy z psychologami i terapeutami), pozwalali dzieciom przepracowywać traumę, uczyli się oraz uczyli swoich wychowanków (polskich

i cudzoziemskich) rozmawiać o wojnie. Na tej bazie zaczęto kreować sytuacje sprzyjające nawiązywaniu relacji interpersonalnych między wszystkimi członkami nowo powstałych (zmodyfikowanych) zespołów klasowych, systematycznie znosząc bariery komunikacyjne, wynikające przede wszystkim z nieznajomości języka polskiego przez dzieci – uchodźców i ukraińskiego/rosyjskiego przez dzieci polskie. Jasne jest zatem, jakie priorytety powinny być (i z reguły są) przyjmowane w procesie edukacyjnym w zespole uczniów zróżnicowanych kulturowo, szczególnie gdy zespół ten współtworzą dzieci z doświadczeniem wojny.

Ukraińscy uczniowie w Szkole Podstawowej z Oddziałami Sportowymi nr 5 w Krakowie

Po 24 lutego 2022 r. do naszej szkoły zostało przyjętych prawie 100 dzieci – uchodźców, co stanowiło około jedną piątą liczby wszystkich uczniów. Stworzyliśmy dla nich dwa oddziały przygotowawcze – dla klas I–III oraz VII–VIII – pozostałych lokując w klasach ogólnodostępnych, w tym sportowych. Kryterium takiego podziału był stopień znajomości języka polskiego oraz test sprawności ruchowych.

Proces wprowadzania uczniów ukraińskich w realia naszej szkoły i wpierania ich poczucia bezpieczeństwa rozpoczęliśmy od stworzenia przyjaznej przestrzeni. Wyrazem tego było:

- umieszczenie powitań w języku ukraińskim na drzwiach zewnętrznych;



Fotografia 1. Wejście do szkoły

Źródło: zbiory własne.

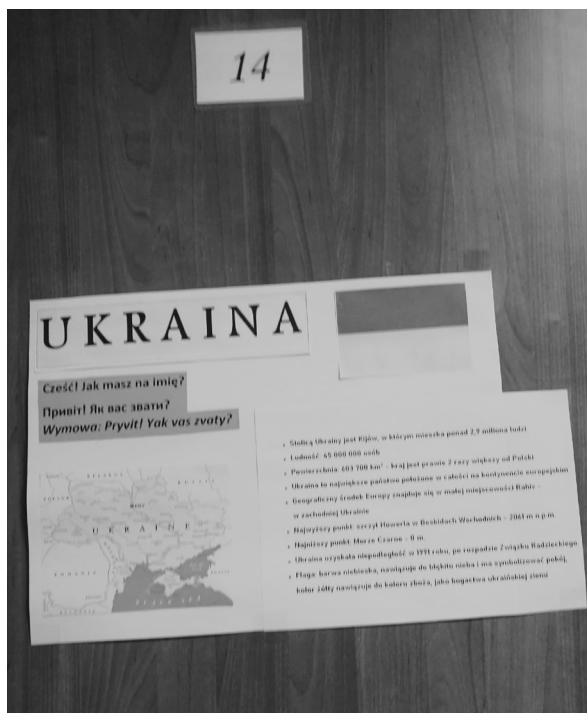
- opisanie wszystkich ważnych miejsc w szkole (m.in. gabinet dyrekcji, sekretariat, pokój nauczycielski, stołówka, gabinet pielęgniarki) tabliczkami w trzech językach: polskim, angielskim i ukraińskim;



Fotografia 2. Pokój nauczycielski

Źródło: zbiory własne.

- zawieszenie na drzwiach sal lekcyjnych, w których uczą się klasy zróżnicowane kulturowo, wybranych informacji o Ukrainie oraz



Fotografia 3. Sala nr 14

Źródło: zbiory własne.

– oznaczenie symbolicznym rysunkiem pokoju asystentów międzykulturowych.



Fotografia 4. Gabinet asystentów międzykulturowych

Źródło: zbiory własne.

Wpierając poczucie bezpieczeństwa, budując relacje między dziećmi polskimi i ukraińskimi oraz rozpoczynając nauczanie języka polskiego, bazowaliśmy m.in. na tekstach literackich (zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim).



Fotografia 5. Nasze pierwsze lektury

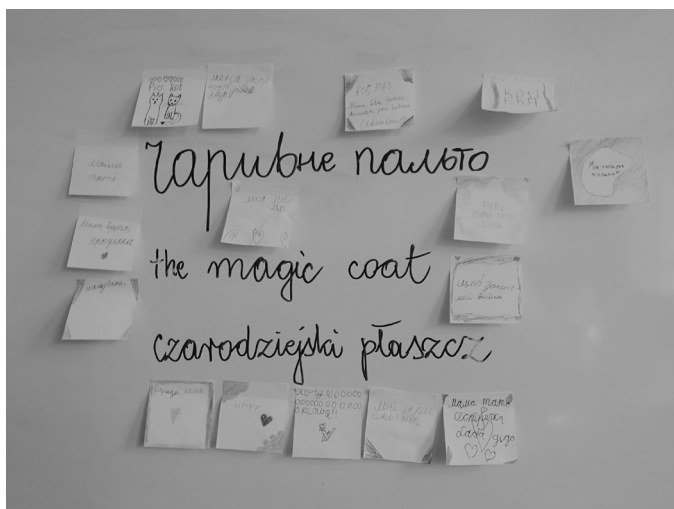
Źródło: zbiory własne.

Lektury służyły również oswajaniu traumy, pozwalając np. na uświadomienie sobie i nazwanie przez dzieci osób, zwierząt, rzeczy czy sytuacji dających im poczucie bezpieczeństwa i spokoju.



Fotografia 6. Czytamy lekturę

Źródło: zbiory własne.



Fotografia 7.

Czarodziejskie palto

Źródło: zbiory własne.

Stworzyliśmy w szkole zespół, składający się z wychowawców klas, asystentów międzykulturowych, pedagoga i psychologa, który (wraz z pozostałymi nauczycielami i wychowawcami świetlicy) pracował (i pracuje nadal) nad jak najpełniejszą integracją wszystkich naszych uczniów. Warto bowiem przypomnieć, że spośród procesów akulturacyjnych tylko integracja daje szansę na rozwój zrównoważonej tożsamości człowieka.

Podsumowanie

Trudno jest o jednoznaczne i definitywne zakończenie i podsumowanie rozważań o sytuacji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Wojna w Ukrainie trwa nadal, właściwie codziennie pojawiają się nowi uczniowie, przynosząc kolejne doświadczenia i traumy.

Chciałabym jednak podzielić się refleksjami, które – w kontekście moich osobistych doświadczeń – wydają się szczególnie ważne.

Jedną z najważniejszych lekcji, które możemy wyciągnąć z globalnych doświadczeń w edukacji uchodźców, walki o równość szans edukacyjnych oraz istniejącego na ten temat dorobku naukowego, jest głęboka potrzeba zastąpienia podejścia skupionego na deficytach (ang. *deficit-based approach*) – podkreślającego braki i problemy – podejściem opartym na zasobach (ang. *asset-based approach*) – skupiającego się na możliwościach i istniejącym potencjale. Przyjęcie takiej postawy zakłada, że nawet jeżeli istnieją problemy, czasami wyjątkowo poważne, istnieją również niewykorzystane zasoby i możliwości nieodłączne dla każdego człowieka, organizacji czy społeczności (Weaver, Barker, 2019; za: Di Maggio i in., 2022, s. 13).

Bazując na przekonaniu o fundamentalnym znaczeniu słowa, zarówno w opisywaniu pewnych sytuacji, jak i w bezpośrednich relacjach międzyludzkich, pragnę domknąć ten tekst przywołaniem myśli wybitnego aktora Andrzeja Seweryna, którą w pełni podzielam:

Nie lubię słowa tolerancja, ponieważ zakłada ono, że tolerujący jest powyżej tolerowanego. Jest wart więcej niż tolerowany, więc robi mu łaskę, uprzejmość i go toleruje. Nie jestem również do końca przekonany do słowa „akceptacja”, ponieważ zakłada, że akceptuję cię pomimo tego, że coś jest z tobą nie tak. Lubię słowo „współistnienie” (Kurek, 2022, wywiad).

Bibliografia

- Czerniejewska, I. (2022). *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracji w Polsce*. Poznań: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Migrant Info Point Centrum Badań Migracyjnych UAM.
- Di Maggio, A. i in. (2022). *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci – uchodźców z Ukrainy*. Transatlantic Future Leaders Forum.
- <https://300gospodarka.pl/news/uchodzczy-z-ukrainy-w-polsce-liczba> (dostęp: 26.09.2022).
- Kurek, M. (2022). *Andrzej Seweryn: Nie lubię słowa tolerancja – wywiad*. <https://kmag.pl/artic-le/andrzej-seweryn-nie-lubie-slowa-tolerancja-wywiad> (dostęp: 17.09.2022).
- List Ministra Edukacji i Nauki do kuratorów, samorządowców i dyrektorów z dnia 23 marca 2022 r., DWM-WOPG.473.51.2022.MT.
- List Ministra Edukacji i Nauki do kuratorów, dyrektorów, nauczycieli i przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego z dnia 2 września 2022 r., DWM-WOPG.473.453.2022.AR.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 r. poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2022 r. poz. 573).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 645).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 795).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 1711).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022 r. poz. 583).

Konteksty rozmowy dorosłego z dzieckiem o wojnie

Wprowadzenie

Zastanawiając się nad wydarzeniami związanymi z wojną w Ukrainie i fali uchodźców, do głosu dochodzi myśl o wartości pokoju na świecie. „Pokój na świecie jest podstawową wartością społeczną. W czasach współczesnych pokój stanowi problem egzystencjonalny, co ma związek z ilościowym i jakościowym wzrostem środków zagłady masowej” (Wojciechowska, Adamczyk, 2020, s. 13).

Codziennym zadaniem ludzi jest budowania świata do pokoju i odpowiedzialności. Ale gdy wojna staje się faktem, obowiązkiem rodziców, nauczycieli i wychowawców jest tworzenie wiedzy dzieci o nowej, niepewnej, strasznej rzeczywistości i prowadzenie rozmów z nimi o wojnie, wartości ludzkiego życia, pomocy uchodźcom i sposobach radzenia sobie w czasie zmiany oraz budowania wspólnego dobra. Obowiązkiem rodziców i nauczycieli wobec wychowanków jest objaśnianie im świata nawet w tak trudnych i traumatycznych sytuacjach oraz dobranie takich warunków do prowadzenia rozmowy dorosłego z dzieckiem, aby wspierać ich rozwój, zapewnić należytą wiedzę, budować przydatne doświadczenie, zmniejszyć lęki i poczucie zagrożenia.

W publikacji zostaną poruszone wybrane przestrzenie takiej rozmowy:

- potencjał dziecka
- kontekst miejsca
- kontekst osobowy i językowy.

Potencjał dziecka

Nauczyciel, rodzic, przygotowując się do rozmowy o wojnie powinien m.in. określić:

- Jakie doświadczenia spowodowały, że dziecko pyta, interesuje się wojną?
- Co już wie o wojnie, działaniach zbrojnych, uchodźcach, śmierci, rówieśnikach z Ukrainy, którzy przybyli do jego grupy przedszkolnej lub klasy szkolnej?

- Co dziecko chce wiedzieć o wojnie?
- Jakie ma możliwości, predyspozycje poznania i rozumienie treści prezentowanych przez nauczyciela/ rodzica?
- Jakie są jego drogi/strategie ucznia się i w jaki sposób przygotować przestrzeń edukacyjną do tej rozmowy?

Dziecko mogło zainteresować się tematyką wojny poprzez: sytuację społeczną np. obserwację przyjazdu uchodźców, podsłuchaną rozmowę w rodzinie, pozyskaną informację z mediów, obserwację zachowań dorosłych i doświadczanie ich emocji, kontakt z rówieśnikiem z Ukrainy w przedszkolu lub w szkole, rozmowę z koleżanką, kolegą w czasie zabaw swobodnych lub przerwy w szkole. W jego umyśle zrodziło się wiele pytań inspirowanych nowym doświadczeniem, które zachęciły do postawienia pytania do dorosłego, który jest dla niego ważnym źródłem wiedzy o świecie i relacjach społecznych.

Zdaniem Kingi Kuszak (2019, s. 210) „przedmiotem dziecięcej refleksji i zdziwienia mogą być sytuacje i zdarzenia, w których uczestniczy, które obserwuje lub które sobie wyobraża, które istnieją wyłącznie w jego umyśle. Konsekwencją zdziwienia są dziecięce pytania”. Pytania dziecka są wyrazem jego bystrej obserwacji, postawy badawczej i samoradnego zastanawiania się nad problemem wojny. Pytając dorosłych o wojnę, uchodźców, rzeczywistość wojenną, działania zbrojne, reakcje prezydentów i zwierzchników państw, dziecko powiadamia ich, czego nie wie, a pragnie się dowiedzieć i czego nie rozumie, a koniecznie chciałoby pojąć i zrozumieć. W tej sytuacji wysoko zmotywowany przedszkolak lub uczeń pragnie uzupełnić swoją wiedzę osobistą, uzyskać szerszą wiedzę naukową i zbudować w swoim umyśle spójny obraz zmniejszonego świata. Dziecko w tym celu poszukuje sposobności, aby zacząć dorosłego, formułuje pytania do niego, tworzy i podtrzymuje rozmowę, prezentuje, co wie i czego nie rozumie, pokazuje swoje obawy, lęki, rozgoryczenie, poczucie niesprawiedliwości.

Ważne jest w tym momencie, aby dorosły miał właściwy obraz możliwości dziecka i nie ignorował jego potencjału. Współczesne badania dowodzą, że zdolności poznawcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są znacznie większe niż dotychczas sądzono. Ponadto dzieci nie są bezradne podczas wyzwania intelektualnego powiązanego z różnymi tematami i potrafią rozwiązywać różne problemy społeczne, praktyczne i naukowe, z którymi od początku zmagają się w codziennym życiu. Alison Gopnik (2010) dowodzi, że rozwój dzieci we wczesnym okresie życia jest możliwy przez trzy czynniki: wrodzoną wiedzę, zaawansowane zdolności uczenia się i od pokoleń rozwijanie zdolności rodziców do nauczania swojego potomstwa. Dzieci potrafią zdobywać wiedzę jak naukowcy poprzez doświadczanie i eksperymentowanie, przeprowadzać doświadczenia statystyczne, analizując wyniki, i tworzyć własne teorie, wnioskować, odróżniać przyczynę od skutku, rozumieć podstawowe zjawiska fizyczne, przyjąć punkt widzenia drugiej osoby (rówieśnika, dorosłego lub osoby

pochodzącej ze swojego kręgu kulturowego lub innego), rozpoznawać regularności w seriach obrazów, obserwowanych zjawisk (np. zawsze o tej porze dzieje się określna czynność), dostrzegać odstępstwa od normy (dotychczas w naszej grupie były znane dzieci, a teraz są inne) i poznawać zasadę działania ludzi np. w określonych sytuacjach lub pod wpływem emocji. Podczas swobodnej zabawy poszukują przyczyn i skutków oraz przeprowadzają eksperymenty, czyli stosują najskuteczniejsze sposoby odkrywania reguł funkcjonowania świata (Davies, Braun, 2006). Dzieci posiadają dość rozległą wiedzę na temat innych osób, ludzkich upodobań, wiedzę abstrakcyjną na temat przedmiotów i doświadczonych sytuacji (Buchsbbaum i in., 2011).

Zatem dorosły, planując rozmowę z dzieckiem, np. o wojnie, śmierci, żałobie, przemocy, musi sobie uświadomić, że predyspozycje wychowanka są znacznie większe od panujących opinii, a zdanie „*Głupia ta wojna!*” jest wynikiem poważnego namysłu dziecka nad światem, a nie zasłyszana opinią kogoś z jego kręgu społecznego.

Współczesne dziecko narażone jest w poszczególnych etapach swojego życia na różne niebezpieczeństwa związane z działaniami wojennymi, pandemią, ubóstwem, zmianami ekonomicznymi funkcjonowania rodziny, technologią, sytuacjami społecznymi, obciążeniem psychologicznym w wymiarze indywidualnym i społecznym. Nauczyciel/rodzic, wprowadzając dziecko w ważne obszary wiedzy o świecie (wojna, śmierć, choroba, działania zbrojne, powinności i obowiązki obywateli, rozstanie z najbliższymi, wojenna tułaczka, ograniczenia, los dzieci na wojnie), powinien zachęcać go do:

- zmiany wiedzy osobistej, prywatnej dziecka (czasem zniekształconej i niepełnej)
- zmiany zachowań (np. w warunkach kontaktu z uchodźcami, działań pomocowych, ogłoszenia alarmu, wprowadzenia obostrzeń)
- zmiany przyzwyczajeń w warunkach powołania rodzica np. żołnierza, policjanta, strażnika granicznego, lekarza do działań prewencyjnych
- interpretowania wieloznaczność sytuacji, kontekstów
- ufności, iż nowe nie oznacza bezpośrednio niebezpieczeństwa dla niego i jego rodziny.

Kontekst miejsca

Proces uczenia się zawsze przebiega w realnej przestrzeni, w określonych warunkach, które w sposób znaczący determinują jego charakter. Przestrzeń można opisać jako układ warunków podmiotowego istnienia jednostek, która służy poznawaniu symboli i wymianie idei.

Odpowiednie zaplanowanie i urządzenie miejsca do rozmowy o wojnie przez nauczyciela/rodzica oraz przemyślana aranżacja sali przedszkolnej, klasy szkolnej, pokoju w domu, ławki w parku, kącika książki „o wojnie”, nie jest rzeczą

prostą. Dorosły zawsze musi odnaleźć potencjał miejsca, a następnie wykorzystać go do konstruowania wiedzy i doświadczeń podopiecznego, uzgadniania znaczeń, tworzenia systemu wartości i konstruowania się różnych narracji (Andrzejewska, 2019).

Miejsce zawsze ma pedagogiczny sens i zależy od obowiązujących wzorów kulturowych, wartości, rytuałów i norm przyjętych w danej społeczności. W postrzeganiu miejsca zawierają się rzeczywiste i potencjalne wydarzenia, które w nim zajądą, system stosunków i relacji, jakie będą miały miejsce między rozmawiającymi osobami. W pamięci dziecka to miejsce rozmowy o wojnie na zawsze się zapisze w sposób specyficzny, ale niezwykle znaczący. Dlatego warto specjalnie wybrać inne miejsce, które będzie kojarzyło się wyłącznie z tą rozmową, z tymi obawami i emocjami, np.:

- pokój z przygotowaną zabawką lub książką, kojarzący się z wojną (Darien, 2009; Bardiejewska, 2016)
- sala/klasa przygotowana do rozmowy ze zdjęciami, albumami, książkami; kącik z klockami (Andrzejewska, Guz, 2000, 2021), którymi dziecko może bawić się podczas rozmowy
- kącik teatralny, w którym można odegrać wybraną scenę np. J. Brzechwa *Grzyby*
- biblioteka z aranżacją powiązaną z działaniami wojennymi
- ogród przedszkolny bogaty w okazy przyrodnicze
- punkt zbiórki darów dla uchodźców
- dworzec, na który przebywają uchodźcy
- miejsce pomocy ofiarom działań wojennych
- miejsce powołania rodzica np. przed jednostką wojskową, szpitalem
- miejsce pamięci o ofiarach innych wojen
- dom kultury, okolicznościowa wystawa, koncert
- miejsce przy ambasadzie lub konsulacie.

Kontekst osobowy i językowy

Dorosły, tworząc kontekst rozwoju dziecka jako osoba bardziej kompetentna, staje się mediatorem pomiędzy nim i otoczeniem fizyczno-społecznym. Ponieważ rozwój dziecka odbywa się w modelu wzajemności, to kontakty nauczyciela/rodzica z dzieckiem powinny polegać na wzajemnym korzystaniu ze swoich kompetencji. Zdaniem Anny Brzezińskiej (1994, s. 36–37) podczas wspólnego działania lub rozmowy możliwa staje się „wymiana wiedzy, wymiana doświadczeń życiowych, uczenie się od siebie nawzajem różnych umiejętności”.

Środowisko osobowe (nauczyciele, rodzice, wychowawcy, psychologowie, lekarze), aby w pełni tworzyło przestrzeń uczenia się dziecka, musi posiadać wystarczającą wiedzę o nim, chętnie wchodzić w relacje z wychowankiem, lubić i potrafić przekazywać

małemu człowiekowi wiedzę z różnych dziedzin oraz cechować się cierpliwością podczas odpowiedzi na liczne pytania dzieci. Dziecko podczas tworzenia znaczeń potrzebuje kontaktu z doświadczonym specjalistą i działań w świecie rzeczywistym.

Dziecko musi mieć świadomość, że jego zdanie na temat wojny nie będzie ignorowane, ale przyjęte ze zrozumieniem i zainteresowaniem ze strony dorosłego. W związku z tym nauczyciel/rodzic podczas rozmowy powinien uwzględniać: własną gotowość do pomocy wychowankowi, dostępność fizyczną i mentalną swojej osoby, pozytywne relacje emocjonalne z rozmówcą, szczerość i akceptację dziecka jako podmiotu autonomicznego.

Język odgrywa w procesie uczenia się dziecka w koncepcji Lwa S. Wygotskiego kluczową rolę, ponieważ przy jego pomocy przekazywany jest kulturowy dorobek poprzednich pokoleń. Dziecko przejmuje znaczenia słów od dorosłego w trakcie interakcji z nim. Stopniowo słowa zaczynają znaczyć dla dziecka to samo, co znaczą dla dorosłego – dorośli i dziecko „podzielają znaczenia słów”.

Zadaniem nauczyciela sprawnego językowo jest dostosowanie wypowiedzi do sytuacji (Andrzejewska, 2009). Nauczyciele małego dziecka i jego rodzice pokazują swoim wychowankom system wartości, tworzą wzory zachowania się i wzory wartościowania świata poprzez słowa i gesty. Zatem świadomość nadawanych komunikatów werbalnych i niewerbalnych przez dorosłych pracujących z dzieckiem powinna być wysoka. Nauczyciel/rodzic powinien planować swoje zachowania językowe, sposób poruszania się, gestykulowania i mimiki twarzy w trakcie rozmowy z dzieckiem o wojnie. Musi także uwzględniać stan emocjonalny dziecka, rodzaj jego motywacji, kody językowe, analizować komunikaty zwrotne, umożliwiać ujawnianie przez dziecko różnych punktów widzenia. Taki dorosły powinien prawdziwie słuchać dziecko. Zdaniem Mieczysława Sawickiego (1996, s. 94) dorosły nie słucha dziecka „gdy dusza nauczyciela jest zamknięta na pobudzenie duchowe płynące od duszy ucznia, albo też jest daleko stąd, jest tutaj w tej rozmowie nieobecna, a mówiące dziecko mówi w próżni”. Autor podkreśla, że „prawdziwe słuchanie ucznia przez nauczyciela, czyli ich jednia duchowa, ich bliskość duchowa, wymagają wysiłku wewnętrznego ze strony nauczyciela” (tamże). Prawdziwe słuchanie jest powiązane z przerywaniem wykonywanej czynności, skierowaniem ciała i wzroku w kierunku dziecka, zbliżeniem się do niego i wyciszeniem myśli, skupieniem się na znaczeniu i sensie wypowiedzi lub pytania dziecka. Dorosły odpowiada za tworzenie środowiska społecznego i przedmiotowego wspierającego dobrostan dziecka, jego aktywność, buduje relacje dialogu, „spotkania” (tamże, s. 111). Dorosły i dziecko wspólnie negocjują system znaczeń na temat wojny, śmierci, rozstania, ucieczki, przetrwania, które mogą stanowić podstawę dalszych wspólnych działań.

Dorosły podczas rozmowy powinien zawsze wychodzić od wiedzy osobistej dziecka posiadanej na dany temat i proponować mu części wiedzy naukowej związanej z problemem np. *Powiedz, co myślisz? A co ty byś zrobił w tej sytuacji? Opowiedz o tej*

sytuacji, którą widziałeś. Jak sądzisz...? Moim zdaniem należy w tej sytuacji zrobić.... Poziom wiedzy osobistej dziecka może być różnorodny, zależy m.in. od wieku, od otoczenia społecznego i doświadczeń. Wiedza osobista to taki rodzaj wiedzy, która została głęboko przeżyta przez jednostkę i wbudowana w system pojęć, wyobrażeń, ocen, sądów i twierdzeń na temat rzeczywistości. Dziecko, rozwijając się, powoli konstruuje indywidualny obraz świata. Początkiem tej żmudnej pracy jest właśnie wiedza osobista. Do wiedzy osobistej dodawana jest przez rodziców, nauczycieli, rówieśników, książki i telewizję systematycznie wiedza bardziej ustrukturalizowana. Do tej wiedzy trzeba świadomie sięgnąć i wbudować w prywatne doświadczenie. Dziecko otoczone jest różnymi informacjami na temat wojny, uchodźców, pomocy ludziom, rannych, śmierci, działań wojskowych, użytej broni. Informacje to jeszcze nie wiedza, istnieją jedynie „na zewnątrz” człowieka, natomiast wiedza istnieje „w umyśle” człowieka – jest przemyślana i zrozumiała. Pośród gąszczy informacji dzieciom potrzeby jest dorosły, który w trakcie rozmów wskazuje drogę, nadaje strukturę temu, co się dzieje oraz tworzy wiedzę interpretacyjną. Wiedza interpretacyjna rozwija myślenie krytyczne i refleksyjne dziecka, samodzielność w myśleniu i działaniu, uczy analizy, syntezy, porównywania, oceniania, weryfikowania, klasyfikowania pojęć, zwiększa wewnętrzną sterowność jednostki, zachęca do aktywności, wyrabia nawyk sprawdzania i dochodzenia do prawdy. Dziecko, rozwiązując problemy, dostrzega złożoność zjawisk i antycypuje skutki np. *Jak się zachować, gdy do grupy/klas przybędzie uchodźca? Dlaczego dziecko powinno wiedzieć, jak się zachować, gdy słycho alarm bombowy? Czy to prawda, że w schronie można przetrwać wojnę?*

Oprócz rozmowy, czasem dorosły z dzieckiem powinien przećwiczyć pewne zachowania. Wtedy w przestrzeni fizycznej przygotowuje dziecku zadania z zakresu bezpiecznego zachowania się w różnych sytuacjach (Izdebska, 2012), które muszą mieć określoną naturę i strukturę (Wollman, 2013). Zadania powinny mieć charakter problemowy i wzbudzać ciekawość poznawczą i konflikt poznawczy np. *Co trzeba przygotować do plecaka w razie ucieczki? Jakie jedzenie ma długą datę ważności do spożycia?* Zadania powinny zachęcać do analizy sytuacji, syntezy, porównywania (zestawiania ze sobą przedmiotów, sytuacji, zjawisk, a następnie zestawianie podobieństw i różnic). Podczas rozwiązywania problemu dziecko powinno czuć wsparcie emocjonalne nauczyciela/rodzica. Zdaniem Anny Jakubowicz-Bryx i Moniki Kwiecińskiej (2022, s. 147–148) „wymiar emocjonalny umożliwia budowanie prawidłowych relacji między nauczycielem i wychowankiem, pozwalających na wzajemne zrozumienie i akceptację”.

Konstruowanie wiedzy o świecie, także związanej z działaniami wojennymi, zależy od wrażliwości dzieci na bodźce, od zasobu posiadanej wiedzy o świecie rzeczywistym, od uprzedzeń i lęków, od wyobraźni, od wcześniejszych wiadomości i doświadczeń. Dorosły musi uwzględnić, że każde dziecko inaczej konstruuje swoją wiedzę na temat działań wojennych, śmierci i w inny sposób przeżywa swoje doświadczenia.

Podsumowanie

Rozmowa dorosłego z dzieckiem „o wojnie” stanowi zawsze poważne wyzwanie, ale powiększa zasoby wychowanka i jest źródłem jego wiedzy o realnym świecie. Zdaniem Kuszak (2019, s. 224) „Wiedza pozwala zrozumieć przyczyny ludzkich wyborów i decyzji. Pozwala widzieć nie tylko konsekwencje, ale motywy działań”. Dzieci w tak trudnych czasach, naznaczonych wojną i pandemią, mają prawo do kontaktu z „mądrym dorosłym”, który wyjaśnia im mechanizmy życia społecznego. Nauczyciele i rodzice podczas rozmów pokazują dzieciom świat dobra i zła, wartość pokoju na świecie, tworzą wzory zachowania się i wzory wartościowania świata poprzez słowa i gesty. Dlatego w ogólnym procesie wychowania dziecka należy skupić się na dążeniu do opisywania i tworzenia świata bez wojen, przemocy i zbrojeń. Zadaniem nauczyciela, rodzica, wychowawcy jest introcepcja wartości m.in. pokoju na świecie dzieciom poprzez „kształtowanie w sobie i prezentowanie postawy opiekuna, życzliwego doradcy, animatora, zachęcającego dziecko do urzeczywistniania wartości; stawianie się autorytetem przez dawanie świadectwa; ukazanie wiedzy o wartościach i tkwiącym w nich pięknie; motywowanie uczniów do zgłębiania wiedzy o wartościach, akceptowania, wybierania, budowania własnych struktur hierarchicznych, urzeczywistniania, dawania świadectwa w indywidualnym i społecznym wymiarze; ukazywanie drogi prowadzącej do pełni człowieczeństwa; wspomaganie uczniów w osiągnięciu pełni człowieczeństwa” (Chałas, Winiarczyk, 2018, s. 13).

Dzieci są uczestnikami życia społecznego i w miarę wzrastania w coraz większym stopniu wpływają i będą wpływać na to, co się dzieje wokół nich.

Bibliografia

- Andrzejewska, J. (2009) (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Andrzejewska, J. (2019). Sytuacje edukacyjne w szkole zogniskowane na uczeniu się wychowanka. *Roczniki Pedagogiczne*, 2, 81–91.
- Andrzejewska J., Guz, S. (2000). *The Teacher-Originator of Student Activity during Play and Developmental Tasks*. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 102–119.
- Andrzejewska, J., Guz, S. (2021). Uczenie się dziecka z rówieśnikiem podczas realizacji zadań rozwojowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 4, 173–188.
- Bardiejewska, L. (2016). *Kot Karima i obrazki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.

- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, Th. L., Shafto, P. (2011). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120, 331–340.
- Chalas, K., Winiarczyk, E. (2018). Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37, 143–157.
- Darien, J. (2009). *Wojna liczb*. Toruń: Wydawnictwo TAKO.
- Davies, R.D., Braun, E.M. (2006). *Dar uczenia się*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Gopnik, A. (2010). Jak myślą dzieci? *Świat Nauki*, 8, 44–49.
- Izdebska, J. (2012). Zmieniająca się przestrzeń życia współczesnego dziecka. W: A. Popławska (red.), *Oblicza edukacji w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 24–32). Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Jakubowicz-Bryx, A., Kwiecińska, M. (2022). *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa mistrzostwa*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kuszał, K. (2019). Literatura dla dzieci wobec aktualnych problemów społecznych. W: M. Cywińska (red.), *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci* (s. 207–227). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper.
- Wojciechowska, M., Adamczyk, D. (2020). Wartość pokoju na świecie w systemie wartości młodzieży. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 35, 11–35.
- Wollman, L. (2013). *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*. Katowice: Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej.

Komunikacja budująca relacje. Nauczanie języka polskiego jako obcego z elementami biblioterapii podczas warsztatów dla dzieci i młodzieży z Ukrainy

Wprowadzenie

W niniejszym artykule chcę przedstawić swoje spostrzeżenia i doświadczenia, jakie zgromadziłam podczas nauczania języka polskiego jako obcego w grupie dzieci i młodzieży z Ukrainy. Wśród materiałów i środków dydaktycznych, jakie wykorzystywałam, były różne teksty kultury, w tym współczesna literatura polska i ukraińska dla dzieci. Zdecydowałam się na taką strategię nauczania wbrew tradycyjnym założeniom glottodydaktyków, zgodnie z którymi w procesie nauczania języka obcego stosuje się utwory literackie dopiero jako zwieńczenie dotychczasowych wysiłków (Cudak, 2000; Próchniak, 2001; Garncarek, 2006; Gębał, 2010).

Warsztaty kształcenia językowego prowadziłam od pierwszych dni marca 2022 roku, co stanowiło jedną z wielu wówczas organizowanych akcji pomocowych w mieście Chełm i na terenie uczelni, Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Chełmie. Dynamika wydarzeń tamtego czasu wymagała od wolontariuszy pewnej elastyczności oraz woli dostosowania się do okoliczności czy bieżących potrzeb przybywających uchodźców wojennych. Tak też się stało w wypadku prowadzonych przeze mnie zajęć. Zróżnicowane grupy młodzieży ukraińskiej, z wielu obszarów kraju i z różnymi doświadczeniami, nierzadko po tragicznych przeżyciach i z traumą – to tylko wybrane przykłady ówczesnych trudności.

Uczniami byli młodzi Ukraińcy, zarówno z bezpośrednio sąsiadujących terenów zachodniej Ukrainy, jak też z Kijowa i okolicznych miasteczek. Przyjechali również uchodźcy ze wschodnich obszarów, gdzie język rosyjski był częściej używany niż

ukraiński. Spośród przybyłych nieliczni znali język polski lub mieli z nim wcześniej kontakt. Problemy z lokacją uchodźców przekładały się na rotację uczestników zajęć, którzy wyjeżdżali wraz z rodzinami, by po pewnym czasie powrócić na prowadzone w PANS warsztaty. W tych okolicznościach trudno było zdecydować się na pracę z konkretnym podręcznikiem do nauczania języka polskiego jako obcego.

Kolejną determinantą w planowanym procesie kształcenia językowego była potrzeba komunikacji w grupie uchodźców z Ukrainy i polskich wolontariuszy, co doprowadziło do zmiany koncepcji warsztatów – z nauczania języka polskiego jako obcego w obustronne kształcenie, tj. polsko-ukraińskie i ukraińsko-polskie.

Podczas prowadzenia zajęć korzystałam z różnych tekstów kultury: kart alegorycznych, ilustracji kamishibai (z japońskiego *kami* – papier, *shibai* – teatr) oraz książek graficznych dla dzieci, zazwyczaj o podobnym kontekście historyczno-kulturowym. Materiały te pozwalały uczestnikom – młodym Polakom i Ukraińcom – na pierwsze próby porozumiewania się, na początku z przewagą komunikacji pozawerbalnej lub bazowaniem na kartach pracy i aplikacjach translatora. W oparciu o te materiały przebiegały zabawy i gry integracyjne, improwizowane scenki oraz wspólne słuchanie, a potem śpiewanie piosenek polskich i ukraińskich. Utwory biblioterapeutyczne dla dzieci, jak *Wojna, która zmieniła Rondo* (Łesiw, Romanyszyn, 2015), wydane w języku ukraińskim i polskim, były kolejnym etapem organizowanego procesu i odpowiadały na deklarowane przez uczestników potrzeby w nowo powstałej grupie, umożliwiając młodzieży doświadczenie uniwersalizacji i kompensacji doświadczanych przeżyć, prowadząc ich do pewnego rodzaju *katharsis*.

Wykorzystanie literatury dla dzieci w warsztatach glottodydaktycznych

W literaturze glottodydaktycznej nie ma wyraźnych kryteriów, zgodnie z którymi należy uwzględniać poezję czy beletrystykę w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, poza wskazaniem konieczności dostosowania realizowanych treści do kompetencji językowych uczestników. „Trudno arbitralnie stwierdzić, kiedy należy zacząć wprowadzanie tekstów literackich, zdecydować o tym musi lektor, jego intuicja” (Burzacka, 2010, s. 28), ale najczęściej zaczyna się od literatury dla dzieci, liryki lub prostych tekstów fabularnych. Nieliczne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego proponują utwory literackie na wczesnym etapie kształcenia językowego, jak *Uczymy się polskiego* autorstwa Barbary Bartnickiej (2015; wyd. I, 1984). Większość postuluje uwzględnianie tego typu utworów, czy raczej ich fragmentów, w grupie średniozaawansowanej, np. w *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek, 2007), czy na poziomie C1 i C2. Coraz częściej można zaobserwować rezygnację z korzystania z tekstów literackich w kształceniu językowym cudzoziemców, o czym świadczy

popularność wśród glottodydaktyków serii podręcznikowej *Hurra!!! Po polsku* (Burkat i in., 2006-2010), gdzie pominięto dorobek literatury polskiej, a w trzeciej części podręcznika, skierowanego do uczniów zaawansowanych, nie ma żadnych fragmentów utworów literackich.

Irena Burzacka przekonuje, że tekst literacki stanowi nie tylko praktyczny środek dydaktyczny, gdzie „jego funkcja językowa wysuwa się na plan pierwszy, [służąc] poznawaniu i doskonaleniu znajomości języka” (2010, s. 29), ale pozwala też na kształtowanie kompetencji komunikacyjnych poprzez kontakt ze współczesną polszczyzną. Poprzez swoje funkcje estetyczne i metajęzykowe książka zapewnia możliwość przeżycia przyjemności czytelniczej, co zazwyczaj motywuje do samodzielnej lektury. Wskazane zalety stosowania literatury pięknej wydają się ważniejsze niż potencjalne trudności ze zrozumieniem tekstu, bo „nie ma niczego złego w prezentowaniu uczniom materiału przekraczającego ich kompetencje, nawet jest to z korzyścią dla nich” (Seiretny, Lipińska, 2005, s. 159). Literatura piękna pozwala na nauczanie problemowe i kształtowanie umiejętności rozumienia kontekstowego. Piotr Garncarek wskazuje kolejny atut włączenia tekstu literackiego w proces glottodydaktyczny, co w efekcie „prowadzi do poznania nie tylko samej struktury języka, ale i do metajęzyka (...) odkrywa on przed nami nieznany dotąd, obcy zbiorowy ogląd świata, obcą zbiorową estetykę, obcy zbiorowy świat wartości. Pozostaje jednocześnie miejscem spotkania kultur” (za: Burzacka, 2010, s. 35).

W planowanym procesie nauczania języka polskiego jako obcego przyjęłam strategię drobnych kroków, stopniując poziom trudności poznawanych tekstów fabularnych, zaczynając od książek graficznych, gdzie obok tekstu ważną rolę komunikacyjną pełnią zamieszczone ilustracje. „Ciekawy tekst i przydatne informacje same niejako przykuwają naszą uwagę” (Komorowska, 2002, s. 149). Poza aspektem pragmatycznym w wybranych fragmentach książek ważny też był czynnik emocjonalny – widoczny w komizmie sytuacyjnym, językowym i postaci. Wśród stosowanych tekstów znalazły się utwory współczesnych pisarzy polskich – Wojciecha Wiślaka (*Samotny Jędrus*, 2011), Iwony Chmielewskiej (*Cztery strony czasu*, 2013; *Dwoje ludzi*, 2014; *Gdzie jest moja córka?*, 2020), Justyny Bednarek (saga opowieści o skarpetkach, 2015-2022) i Agnieszki Frączek (*Rany Julek! O tym jak Julian Tuwim został poetą*, 2019; *A to feler! O tym jak Brzechwa został bajkopisarzem*, 2021), a także teksty autorów ukraińskich – Romany Romanyszyn i Andrija Łesiwa (*Wojna, która zmieniła Rondo*, 2015; *Skąd i dokąd*, 2022).

Ten typ literatury dziecięcej okazał się bardzo pomocny z kilku powodów. Po pierwsze, narracji towarzyszyły sugestywne ilustracje, często alegoryczne lub symboliczne, ale zrozumiałe dla uczestników zajęć. Po drugie, tematyka dotyczyła problemów współczesnych ludzi, a treść była uniwersalna i daleka od infantylizmu. Do tego dialogi były krótkie, a narracja zwięzła i poprawna pod względem językowym. Jako kolejny atut należy uznać wartość literacką wykorzystanych książek, które zy-

skwały uznanie krytyków i czytelników, zostały nagrodzone i tłumaczone na wiele języków świata. Zaś po piąte, z racji swej popularności literatura ta posiada różne wersje językowe, w tym angielskie i ukraińskie, co ułatwiało przygotowanie scenek dialogowych do zadań i zabaw z dramą.

Naprzemienne stosowanie książek dla dzieci w języku polskim i ukraińskim okazało się skuteczną strategią kształcenia językowego w grupie młodzieży. Warto jednak podkreślić, że prowadzone zajęcia nie bazowały na metodzie porównawczej (kombinowanej), akcentującej podobieństwo i różnice w obu językach przy objaśnianiu leksyki oraz czytaniu tekstów czytanek ani też na metodzie reproduktywno-produktywnej z prezentacją podstawowych informacji lingwistycznych na zasadzie porównawczej (Nowak, 2016, s. 35). Chciałam uniknąć trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupie osób ukraińsko- i rosyjskojęzycznych wskazywanych przez glottodydaktyków, czyli dominację myślenia ojczystego oraz pokrewieństwo obu języków (Chlebda, 2002; Nowak, 2016). Za to jako strategię nauczania języka polskiego jako obcego przyjąłam metody aktywne i czynnościowe (sytuacyjne), odwołanie do tzw. drylów językowych i podejście komunikacyjno-czynnościowe w stwarzaniu sytuacji „zanurzenia w języku” (Komorowska, 2005) poprzez aktywizujące metody pracy z tekstem literackim oraz techniki dramy.

Kształcenie kompetencji językowych i komunikacyjnych poprzez dramę

Za nadrzędne cele dydaktyki języka obcego wskazuje się kształcenie kompetencji komunikacyjnych-lingwistycznych, socjolingwistycznych oraz pragmatycznych (Baylon, Minot, 2008). Psycholingwiści przestrzegają jednak, że nie można posiadać kompetencji komunikacyjnej bez wiedzy i sprawności językowej, podając przykład Christophera, który wprowadzie znał 16 języków, ale operował nimi tylko w warstwie dosłownej, nie rozumiejąc intencji nadawców ani ukrytego znaczenia tekstów jak żart, ironia czy przenośnia (Kurcz, Okuniewska, 2011). W kontekście glottodydaktyki definicja kompetencji komunikacyjnej akcentuje rolę mowy w procesie porozumiewania się, czyli nawiązywania i podtrzymywania kontaktu, posługiwania się właściwym i stosownym kodem językowym, „dostosowywanie się do celów i stylu rozmówców, aprobaty stereotypów narzuconych w danej społeczności i właściwe reagowanie na niuanse kontekstualne” (Nowak, 2016, s. 47–48). Tak rozumiana sprawność komunikacyjna przekłada się na zależność pomiędzy kompetencjami językowymi a umiejętnością wchodzenia w interakcje z innymi uczestnikami procesu kształcenia.

Irena Nowak podkreślała różnicę między kompetencją komunikacyjną na gruncie pierwszego (rodzimego) języka, gdzie dana osoba posiada już pewne schematy myślenia i wzory działań mownych, a sprawnością komunikacyjną w obszarze

drugiego (obcego) języka: „W języku pierwszym kompetencja jest nabywana z i dla komunikacji, w języku obcym – jest wykształcana w celu umożliwienia komunikacji” (2016, s. 56). W pierwszym wypadku umiejętności komunikacyjne są nabywane przez intuicyjną wiedzę proceduralną, w drugim – są uwarunkowane przez świadome i metajęzykowe procesy, zaliczane do wiedzy deklaratywnej (Chłopek, 2011). W przywoływanych opracowaniach glottodydaktycy zgodnie wskazują sztuczność warunków szkolnych nauczania kompetencji komunikacyjnej na bazie języka obcego/drugiego oraz założenie wielofazowości w przebiegu procesu kształcenia sprawności systemowej (leksyki, semantyki, gramatyki, fonologii, składni i ortografii) oraz sprawności społeczno-kulturowo-sytuacyjno-pragmatycznej (Nowak, 2016; Żydek-Bednarczuk, 2002).

Podczas organizowanych warsztatów językowych w PANS w Chełmie, mimo towarzyszących im tragicznych okoliczności w wymiarze politycznym i prywatnym, staraliśmy się uniknąć tej opisaney wcześniej sztuczności warunków szkolnych (zinstytucjonalizowanych i sterowanych), kreując przestrzeń spotkania z akcentowaniem tego, co łączy, a nie dzieli (podobieństwa kulturalnego, mentalnego itp.). Przyjmując też ustalenia z literatury przedmiotu, że kompetencja komunikacyjna to stan jednostkowy konkretnego ucznia, jako wolontariuszom zależało nam na koordynowaniu spotkania, a nie na jego „sterowaniu”. Nadrzędnym celem stało się za to integrowanie zespołu oraz budowanie wzajemnych relacji między uczestnikami, a dopiero potem wzmacnianie gotowości do kształcenia sprawności w działaniu komunikacyjnym w danym języku: polskim dla młodzieży ukraińskiej, a ukraińskim dla studentów z Polski.

W realizacji założonych celów kształcenia kompetencji komunikacyjnych podczas prowadzonych warsztatów zastosowałam metodę dramy. Wyjątkowość tej dydaktyczno-wychowawczej formy wynika z szerokiego wachlarza możliwości jej realizacji. Już sama etymologia pojęcia *drama*, od greckiego *drao*, czyli *działam, czynię, ale i walczę, zmagam się, przeciwstawiam*, sugeruje aktywność i zaangażowanie, „zmaganie się” z problemem i „stawianie mu czoła” (Kucharska, 2010), co z kolei w edukacji przekłada się na aktywne nauczanie i uczenie się poprzez działanie i doświadczenie oraz wpływa na rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny uczniów. Termin *drama* jest znany, powszechnie stosowany i podobnie brzmi w większości języków europejskich, również w Ukrainie (*δρᾶμα*). Wyjątek stanowi język niemiecki (*Schauspiel*), co oznacza „ekspresję dramatyczną”. *Drama* przyjmuje pokrewne nazwy, jak: *art play* (sztuka), *role of play* (gry dramatyczne), *creative dramatics* (twórczość dramatyczna) czy *jeu dramatique* (gra dramatyczna). Działania w obrębie dramy bazują na podstawowej zdolności człowieka do naśladowania kogoś lub czegoś, udawania i odgrywania ról. To też forma ekspresji siebie, rozumiana jako spontaniczne zachowanie bądź jako umiejętność twórczego wyrażania się w działaniu, mowie, tańcu i śpiewie (Pankowska, 2000). *Drama* nie jest za to tożsama z teatrem, mimo że dysponuje podobnymi środkami. Teatr (z greckiego

theatron – widownia i *theaomai* – widzę, oglądam) odwołuje się do fundamentalnej właściwości teatru jako sztuki spojrzenia, gdzie widzowie są najważniejsi, a nawet niezbędni, bo bez widowni mamy do czynienia z formami parateatralnymi.

W metodyce dramy podkreśla się przemienność pełnionych ról oraz to, że nie gra się dla kogoś (widowni), ale wchodzi się w rolę dla siebie i innych graczy w grupie. Animator dramy zarysowuje jedynie sytuację wyjściową, dokonuje podziału na grupy, co jest istotne, bo bezstronnie zadba o przemienność ról i różnicowanie grup. Zadaniem uczestników jest samodzielne poprowadzenie wątku przy pomocy własnej wyobraźni i ekspresji lub bazując na osobistych doświadczeniach. Warto pamiętać o stymulatorach, jakimi są: muzyka lub dźwięki (np. nagranie odgłosu lasu, szumu wody czy hałasu ulicy), ilustracja (np. karty kamishibai) czy tekst utworu literackiego, który może stanowić punkt wyjścia danej sceny czy kanwę tworzonej na żywo opowieści. Uczestnicy dramy uczą się przy tym współdziałania i polegania na sobie, co daje wiele możliwości do kształtowania kompetencji językowych i komunikacyjnych, a także integruje członków grupy. Głównym obszarem działania dramy jest wychowanie, dlatego musi ona mieć określony cel. Zdarza się bowiem, że praktycy dramy w barwnych sytuacjach wyjściowych zagubiają sens i często sami uczestnicy, poza dobrą zabawą, nie wiedzą do czego to wszystko prowadzi. Drama to działanie razem i osobno, ale prowadzone metodycznie w „określonym kierunku”.

Odnosząc się do katalogu funkcjonalno-pojęciowego dla poziomu kształcenia językowego A1 (Janowska, 2011), metoda dramy umożliwia też kształtowanie kompetencji językowych w kluczowych obszarach. Są to kontakty społeczne (powitania, pożegnania, pozdrawianie, przedstawianie siebie i kogoś, pytanie o samopoczucie i wyrażanie swojego samopoczucia, dziękowanie, przepraszenie, zapraszanie i składanie życzeń), funkcje informacyjne i mediacyjne (informowanie/identyfikowanie/nazywanie i prośba o informację, potwierdzenie i przeczenie informacji), a także funkcje działania (wzywanie do działania oraz zgoda lub odmowa działania, oferowanie/propozycja zrobienia czegoś oraz przyjęcie/odrzućcie propozycji, wydawanie poleceń) (Wieczorek, 2017).

Przy niewielkim stopniu znajomości języka i trudnościach komunikacyjnych Ukraińców i Polaków zaczynaliśmy od najprostszych ćwiczeń językowych z wykorzystaniem kart pracy z wybranym słownictwem oraz scenkami dialogowymi, które były podstawą zabaw dramatycznych, jak ilustrowanie gestem i mimiką, wchodzenie w rolę wybranej postaci. Tematyczne scenki dotyczyły codziennych sytuacji (w szkole, w podróży, w urzędzie itp.), relacji międzyludzkich (w sytuacjach mniej i bardziej oficjalnych), a także lokalnych tradycji i zwyczajów (z naciskiem na wspólne tradycje dla obu obszarów kulturowych). Stosowane karty pracy zawierały wybrane z książek dla dzieci fragmenty dialogów czy partie narracji, a także ilustracje tematyczne.

Na początku realizowaliśmy tzw. wprawki dramatyczne zgodnie z modelem trójkąta Gavina Boltona (Kucharska, 2010), mające na celu pobudzenie wyobraźni uczestników przez ćwiczenia pantomimiczne (naśladowcze i sytuacyjne), odzwierciedlające daną sytuację, ruch i mimikę postaci, przeżywane emocje i interakcje między bohaterami scenki. Jako pomoce dydaktyczne wykorzystaliśmy alegoryczne ilustracje z książek graficznych Romanyszyn i Łesiwa pt. *Skąd i dokąd* oraz Chmielewskiej *Cztery strony czasu*. W obu pozycjach wspólnym motywem była podróż jako wybór lub konieczność w życiu człowieka, ale też w porządku świata i biegu historii ludzkości. Punktem wyjścia do wprawek stały się pytania trójki autorów, „kim jesteśmy?”, „skąd i dokąd zmierzamy?”, „czy i jak ważne jest nasze miasto/rodzinny dom?”. Zajęcia te pełniły też funkcję ludyczną i relaksacyjną, integrując członków grupy oraz wyzwalając ich kreatywność – także w obszarze kompetencji komunikacyjnych.

Kolejną grupą działań były ćwiczenia dramowe, które bazowały na materiale leksykalnym z książek dla dzieci, głównie autorstwa Agnieszki Frączek pt. *Rany Julek!* oraz *A to feler!*. Wśród realizowanych zajęć znalazły się m.in. ćwiczenia intonacyjne i artykulacyjne. Pozostałe proste fabularnie, jednowątkowe teksty, zbudowane na dualizmie dobra i zła, pozwalały na szereg działań w zakresie ćwiczeń słownikowych, ale też stawały się podstawą gier dramowych, czyli technik opartych na improwizacji. Następną stosowaną formą pracy były dowolne modyfikacje struktury tekstu, jak zmiana w obszarze schematu wydarzeń (ze smutnych rozwiązań fabuły na te bardziej optymistyczne) czy w świecie przedstawionym lektury (wprowadzenie nowych postaci, wzbogacenie wątków czy dodatkowych perypetii w przebiegu zdarzeń).

Dodatkowym aspektem prowadzonych działań był wymiar terapeutyczny, wcześniej niezakładany, a wynikający z samych lektur – ich odczytania i zrozumienia podczas zajęć z dramą. Wtedy też pojawiła się potrzeba mówienia wprost o trudnych i bolesnych, ale ważnych dla uczestników sprawach.

Leksykultura i biblioterapia podczas nauczania języka polskiego jako obcego

Podejście komunikacyjno-czynnościowe w nauczaniu języka polskiego z wykorzystaniem technik dramy, gdzie tekst książek dla dzieci stanowił punkt wyjścia do zrozumienia i odegrania danej sytuacji, ale też jej modyfikacji (zmiany zakończenia i biegu zdarzeń, odwrócenia ról i intencji nadawcy), pozwalało na uwzględnienie kontekstu tzw. leksykultury. To nowe we współczesnej glottodydaktyce pojęcie akcentuje nierozdzielność kultury i języka w kształceniu kompetencji komunikacyjnych. Leksykultura to z jednej strony „wspólny substrat kulturowy zbiorowości” (Ligara, 2008), gdzie nie ma podziału na kulturę wysoką czy popkulturę, a najważniejsze jest wspólne przeżywanie i odczuwanie kultury, a nie jej klasyfikowanie czy opisywanie. Z drugiej zaś

strony – leksykultura „przejawia się w codziennym życiu społeczności”, pełniąc funkcję integrującą, „stanowi identyfikator grupy, jest potwierdzeniem tożsamości zbiorowej”, bo „jest prezentowana w powszechnym zachowaniu członków zbiorowości, w komunikacji codziennej” (Nowak, 2016, s. 77–78).

Najważniejszym kryterium doboru leksykultury w warsztatach glottodydaktycznych stają się wspólne pola semantyczne, spośród których Bronisław Ligara (2009, s. 135–140) wyróżnił pola tematyczne: „człowiek i przestrzeń (podpola: ciało człowieka, życie wewnętrzne, praca, rozrywka, życie społeczne, religijne, edukacja i państwo) oraz człowiek i czas (podpola: etapy życia, święta, pory roku, historyczne punkty odniesienia, postaci historyczne)”. W takim ujęciu leksykultura staje się podstawą porównań – wskazywania zbieżności i rozbieżności kulturowych przy podobnych bądź różnych wyrażeniach, zachęcając uczniów obcego języka do porządkowania i klasyfikowania językowego obrazu świata człowieka i czasoprzestrzeni, co ma przełożenie na szereg leksemów typu: *taki sam, podobny, przypomina mi, inny, różny* – ‘podobnie jak u nas’ lub ‘nie tak jak u nas’ (Nowak, 2016, s. 81).

Stosowane podczas chełmskich warsztatów książki graficzne, operujące alegorią i metaforą, odnoszące się do współczesnych, ale jednocześnie uniwersalnych i międzyludzkich przeżyć, pozwalały na takie podsumowania. Wskazywane podobieństwa w świecie przedstawionym literatury prowadziły uczestniczącą w zajęciach młodzież do potwierdzenia i uświadomienia przeżywanych uczuć, a więc pewnej ich uniwersalizacji. Nawet w zabawnych opowieściach Frączek o dzieciństwie polskich poetów, Juliana Tuwima i Jana Brzechwy, uczestnicy zajęć wskazywali cień wojny, który zaważył na ich losach, a który był tylko sugerowany w narracji przez antycypacje. W obu dziecięcych lekturach o Julku i Janku zaprezentowany został świat przed wojną i zniszczeniem Warszawy, stanowiąc rodzaj wspomnień i rekonstrukcji minionej epoki. Kondycja samotnego chłopca z opowieści graficznej Wojciecha Wiślickiego (*Samotny Jędrus*), zagubionego nie mniej w asfaltowym mieście, co w swoich myślach, czy też magiczne postaci z pięknego miasta Rondo, przeciwstawiające się mimo swej kruchości diabolicznej Wojnie w opowieści Romany Romanyszyn i Andrija Łesiwa (*Wojna, która zmieniła Rondo*) – umożliwiały uczestnikom zajęć odniesienie do swojej osobistej sytuacji oraz kompensację i katharsis poprzez oddziaływanie biblioterapeutyczne.

Historia ludzkości oparta na ciągłym ruchu, „skądś” i „dokądś” w książce lwowskich autorów, gdzie bohaterowie – pielgrzymi, podróżnicy, uchodźcy, migranci – rzadko podejmują dobrowolną decyzję opuszczenia rodzinnego domu, a raczej są kolejnym elementem tej cywilizacyjnej peregrynacji – wskazywali analogie do osobistej wędrówki. Jeden z wersów z książki stał się cytatem przewodnim zajęć w konwencji spotkania i dialogu budującego relacje, bo „Kiedy wszystko przyspiesza, trzeba uważać, by się nie zgubić. Zwolnić tempo i rozejrzeć się wokół, zatrzymać się, żeby złapać oddech” (Romanyszyn, Łesiw, 2022, s. 11). Wszystkie stosowane podczas zajęć książki dla dzieci, zbudowane na antynomii dobra i zła, nie pozwa-

lały na pesymistyczne rozwiązanie akcji i zgodnie z baśniową konwencją dawały zwycięstwo protagonistom opowieści. Zło wprawdzie nie zawsze znikало, a ślady przeżytych trudności pozostawały w pamięci bohaterów (jak mieszkańców Ronda) czy w strukturze świata przedstawionego (w sadze Justyny Bednarek), ale to właśnie doświadczenie stanowiło o sile literackich postaci, które stoją na straży kluczowych wartości: dobra, harmonii i prawdy.

Czasami trudno jest mówić o emocjach i uczuciach w swoim ojczystym języku, tym bardziej jeśli są wciąż żywe i determinowane na bieżąco przez szereg okoliczności. W tym trudnym procesie skomunikowania się z samym sobą, rozpoznania i nazwania swoich przeżyć i odczuć oraz gotowości do dzielenia się z innymi – pomocne okazały się książki graficzne. Przykładowo, kolażowe opowieści Widłaka i Chmielewskiej pozwalały na mówienie poprzez obrazy, wzmacniane przez pracę z kartami metaforycznymi oraz z alegorycznymi kartami kamishibai (czyli kartami narracyjno-obrazkowymi do papierowego teatru). Te ostatnie niosły ze sobą dodatkowy przekaz w kontekście spotkania – książki i jej opowieści – czyli *kyōkan*, tłumaczone jako *wspólne przeżywanie i współodczuwanie opowieści* narracyjnej, prowadzące do zbudowania relacji i tworzenia wspólnoty (Matsui, 2017).

Skuteczne biblioterapeutycznie utwory powinny wzbudzać emocje i to w pełnej ich skali, prowadząc czytelnika czy słuchacza do bezpiecznego przeżycia fikcyjnej opowieści i w konsekwencji oczyszczenia się z trudnych uczuć (Konieczna, 2010). Warunkiem *katharsis* jako oczyszczenia w dziecięcej biblioterapii – a tylko takie utwory zostały uwzględnione w prowadzonych warsztatach glottodydaktycznych – jest pewność, że w dualizmie świata przedstawionego dobro zwycięży, a zło zostanie pokonane, chaos ustąpi miejsca harmonii, a bohaterowie na bazie doświadczonych trudności uczynią swój świat lepszym miejscem dla siebie i innych ludzi.

Podsumowanie

Zrealizowane w semestrze letnim warsztaty w Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Chełmie w rezultacie stały się bardziej złożonym procesem kształcenia niż tylko zakładany wcześniej cykl nauczania języka polskiego jako obcego. W obliczu strasznych i niespodziewanych okoliczności, wywołanych agresją rosyjską na naszych ukraińskich sąsiadów, większość Polaków zaangażowała się w niesienie pomocy potrzebującym. Oferta nauczania języka polskiego dla młodych uchodźców z Ukrainy była jedną z takich form wsparcia oferowanych przez PANS w Chełmie. Należy podkreślić, że nasza uczelnia od dawna jest zaangażowana we współpracę z różnymi ośrodkami edukacyjnymi w Ukrainie, jak uniwersytety czy Domy Kultury Polskiej. Pracownicy PANS od ponad 15 lat prowadzą również projekty edukacyjne w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego/dziedzicznego w Ukrainie.

Dzięki tym wcześniejszym doświadczeniom, opracowanym programom kształcenia językowego i kulturowego wraz z kartami pracy (tradycyjnymi i interaktywnymi), łatwiej nam było zorganizować strategię pomocy w obszarze adaptacji językowej młodych uchodźców wojennych. Niestety, towarzyszące ówczesnym wydarzeniom zjawiska, jak chaos organizacyjny, migracja, zróżnicowanie uczestników pod względem wieku oraz stopnia znajomości języka polskiego (od braku jakichkolwiek doświadczeń do skali B1), nie pozwalały w pełni skorzystać z istniejących podręczników glottodydaktycznych ani też z opracowanych przez pracowników PANS materiałów dydaktycznych. Do tego sama sytuacja była niecodzienna i trudna dla młodych uczestników, którzy bardziej niż kompetencji językowych potrzebowali zrozumienia i wsparcia, ale też kontaktu z innymi rówieśnikami oraz możliwości oderwania się od aktualnych trudności.

W obliczu konieczności indywidualizacji prowadzonych działań skuteczne okazały się metoda dramy oraz forma pracy z biblioterapeutycznymi tekstami dla dzieci. Pomocna przy tym była również sama formuła spotkania z nieocenionym wsparciem młodych polskich wolontariuszy – studentów pedagogiki w PANS w Chełmie. Do tego czas zajęć, gdzie początkowo spotykaliśmy się kilka razy w tygodniu od godz. 9.00 do 13.00, a potem w wybrane dni przez cztery godziny dziennie, umożliwiał zintegrowanie lekcji kształcenia kompetencji językowych z innymi formami działań, jak zabawa, techniki dramy i improwizacji. Zawsze też znajdowaliśmy czas na rozmowę i budowanie relacji podczas wspólnie przygotowywanych posiłków czy w grze i karaoke. To był trudny, ale jednocześnie inspirujący czas, w którym ludzie czynnie przeciwstawiali się złu niczym baśniowi bohaterowie z czytanych podczas zajęć książek.

Bibliografia

- Bartnicka, B. (2015). *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Baylon, Ch., Mignot, X. (2008), *Komunikacja*. Tłum. M. Sowa. Kraków: Flair.
- Bednarek, J. (2014). *Banda czarnej frotte. Skarpetki powracają*. Warszawa: Poradnia K.
- Burkat, A., Jasińska, A. (2007). *Hurra!!! Po polsku*. Cz. 2. Kraków: Prolog.
- Burzacka, I. (2010). Miejsce polskiej literatury współczesnej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. W: A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 25–32). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Burzyńska, A. (2002). *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.

- Chlebda, W. (2002). *Studia i szkice slawistyczne. Literatura. Kultura. Język*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne i inne*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Chmielewska, I. (2013). *Cztery strony czasu*. Warszawa: Media Rodzina.
- Chmielewska, I. (2014). *Dwoje ludzi*. Warszawa: Media Rodzina.
- Chmielewska, I. (2020). *Gdzie jest moja córka*. Warszawa: Media Rodzina.
- Cudak, R. (1998). Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim. W: B. Ostromecka-Frączak (red.), *Polonistyczna i kulturowa edukacja cudzoziemców* (s. 22–24). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Cudak, R. (2000). Interpretacja tekstu literackiego i edukacja studentów zaawansowanych. W: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie* (s. 235–242). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Frączek, A. (2019). *Rany Julek! O tym jak Julian Tuwim został poetą*. Warszawa: Literatura.
- Frączek, A. (2021). *A to feler! O tym jak Brzechwa został bajkopisarzem*. Warszawa: Literatura.
- Garncarek, P. (2006). *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gębał, P.E. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kaczmarek, S.P. (2003). Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji. *Języki Obce w Szkole*, 1, 14–18.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konieczna, E. (2010). *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. Kraków: Impuls.
- Kucharska, B. (2010). Drama – możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki. W: P. Mazur, D. Sikora (red.), *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne* (s. 51–64). Chełm: PWSZ.
- Kurcz, I., Okuniewska, H. (2011). *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Ligara, B. (2009). Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Galisona. W: W.T. Miodunka (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- Łesiw, A., Romanyszyn, R. (2016). *Wojna, która zmieniła Rondo*. Tłum. A.A. Oranż. Warszawa: Krytyka Polityczna; (2015) *Wijna, szczo zminyla Rondo*.
- Łesiw, A., Romanyszyn, R. (2022). *Skąd i dokąd*. Tłum. M. Petryk. Warszawa: Wytwórnia.
- Madeja, A., Morcinek, B. (2007) *Polski mniej obcy. Podręcznik dla średniozaawansowanych*. Katowice: Śląsk.

- Matsui, M. (2017). *Wszystko o kamishibai. Pytania i odpowiedzi*. Tłum. A. Sauvignon. Warszawa: Tibum.
- Nowak, I. (2016). *Przekaz treści z zakresu kultury w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej (na podstawie nauczania języka rosyjskiego skierowanego do Polaków)*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Pankowska, K. (2000). *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Żak.
- Próchniak, P., Próchniak, W. (2005). Czasami jestem hamburgerem. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Konferencji Glottodydaktycznej* (s. 282–230). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Próchniak, W. (2001). Przeprowadzka do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie. W: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki* (s. 205–214). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Próchniak, W. (2004). Gra w domino, czyli o pożytkach z czytania literatury kobiecej. W: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym* (s. 332–340). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Widłak, W. (2011). *Samotny Jędrus*. Kraków: Czerwony Konik.
- Wieczorek, I. (2017). Kształcenie kompetencji pragmatycznej na poziomie początkującym w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. W: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Cz. IV*. (s. 125–137). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2007). Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej. W: H. Synowiec (red.), *W kręgu dydaktyki języka i literatury polskiej* (s. 223–237). Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Edukacja literacka dzieci cudzoziemskich w przedszkolu i szkole

W glottodydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego coraz większy akcent kładzie się na wykorzystanie w procesie nauczania tekstu literackiego. Problematyka adaptacji utworu jest polecana przez wielu specjalistów, zwracających uwagę na walory powyższych zajęć, umożliwiających modelowanie strategii edukacyjnej.

Interesującą i ważną pracą w tym zakresie jest książka Tamary Czerkies pt. *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Autorka dzieli się nie tylko wiedzą teoretyczną (pierwsza część książki), ale i praktyczną. Omawia aspekt wprowadzania i wykorzystywania tekstów na zajęciach, dając jednocześnie ogłęd ewolucji omawianego zagadnienia. Czerkies słusznie wskazuje na wielorakie kompetencje, które należy zdobyć w procesie nauki języka obcego, w tym kompetencje literackie. Pisze:

kompetencja literacka jest zatem zakotwiczona w wielu kompetencjach równocześnie przez uruchamianie języka – w kompetencji językowej; przez reakcję interakcyjną na tekst literacki – w kompetencjach komunikacyjnych: dyskursywnej i funkcjonalnej; zaś przez zdolność porozumiewania się i oswajania kultury – w kompetencji interkulturowej (Czerkies, 2012, s. 105).

Według badaczki teksty literackie można, zarówno w ujęciu dyskursywnym, jak i zadaniowym, z powodzeniem proponować na zajęciach dydaktycznych. Stanowią one wyzwanie dla intelektualnych poszukiwań. A ponadto, jak zauważają inni glottodydaktycy języka polskiego jako obcego:

Tekst literacki (...) może być źródłem doskonalenia umiejętności językowych, ale nie tylko, bowiem buduje on świat, opisuje sytuacje, postaci, odzwierciedla dialogi, wpływa na wyobraźnię czytelnika, uruchamiając podczas procesu czytania wiele aktywności percepcyjnych. Lektura tekstu literackiego może być po

prostu źródłem przyjemności czytelniczej, interpretacji poznanych światów, zdarzeń, pełni też funkcję poznawczą, dzięki której czytelnicy dowiadują się czegoś o świecie i o sobie samych. Takie myślenie o tekście literackim pokazuje ogrom potencjału edukacyjnego i implikuje odpowiednie metody pracy oraz podejścia do wykorzystania dzieł literatury pięknej w edukacji literackiej cudzoziemców (Cudak, Hajduk-Gawron, 2016, s. 604).

Kluczowym elementem w kształceniu językowo-literackim jest wybór tekstu, na co zwraca uwagę Anna Serenty, przekonując, iż utwór stanie się „własnością” czytelnika tylko wówczas, gdy zostanie w pełni zrozumiany (2006, s. 292). Wydaje się to szczególnie uzasadnione w odniesieniu do literatury dziecięcej. Nauczyciel musi dostosować tekst do możliwości małego odbiorcy, jego wieku i stopnia znajomości języka polskiego. Utwór literacki powinien być zatem starannie dobrany pod względem językowym i estetycznym. Interesujący dla dziecka tekst zaspokoi jego istotne potrzeby: ludyczne (potrzeba zabawy, kombinowania), estetyczne, terapeutyczne, wyobraźni (Baluch, 1994, s. 57–64). Będzie sprzyjał rozwijaniu i łączeniu różnorodnych stylów odbioru: czytankowego, piosenkowego, zabawowego, medytacyjnego lub dydaktycznego (Waksmund, 1987). Alicja Baluch przekonuje, iż dzieciom warto i powinno się czytać, „bo słowo, a przede wszystkim słowo uporządkowane, specjalnie dobrane i ułożone w utworach dla maluszków podoba się im, zachęca do zabawy, otwiera do życia” (2012, s. 74). Powyższa refleksja wydaje się równie celna w odniesieniu do pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Zachęczone do refleksji nad mądrym i ciekawym dla nich utworem, z pewnością chętniej i łatwiej przyswoją konieczną wiedzę językową i kulturową. Wpisze się w ów proces bez wątpienia „idea korespondencji sztuk, dokonująca się zwłaszcza w ramach książki od okładki do okładki”, (...), tekstu literackiego wyrażonego wierszem lub prozą i ilustracją” (Baluch, 2008, s. 99).

Zgubiona dusza Olgi Tokarczuk i Joanny Concejo: projekt edukacyjny na zajęciach języka polskiego jako obcego

Interesującą propozycją zajęć z tekstem literackim może stać się praca z książką polskich autorek Olgi Tokarczuk i Joanny Concejo pt. *Zgubiona dusza*. Jest to jedyna pozycja w twórczości naszej noblistki adresowana do młodego czytelnika¹. Jej problematyka, sposób opisywania świata korespondują z właściwym dla pisarki czułym

¹ W jednym z wywiadów pisarka przyznaje, iż nie wierzy w rozróżnienie dorosły – dziecko, jeśli chodzi o literaturę, przekonuje, że „jest taki rodzaj literatury, który trafia równie dobrze do dorosłych i dzieci. Sama zaczęłam czytać dorosłe książki i dopiero po kilku latach wróciłam do książek dziecięcych, widząc ze zdziwieniem, że jest cała rzeka tego rodzaju literatury” (Tokarczuk, 2017).

oglądem człowieka i jego spraw (Tokarczuk, 2020). Uniwersalne przesłanie baśni wpisuje się w kształcenie ogólnokulturowe, którego celem jest budowanie osobowości o otwartym, tolerancyjnym umyśle, niekierującej się stereotypami, lecz zdolnej do rozumienia innych. Autorki wprowadzają młodego czytelnika w problemy współczesnego człowieka, jakimi są pośpiech, brak kontaktu z naturą, zubożenie relacji międzyludzkich, czego skutkiem jest depresja wyrażona w symbolicznym obrazie utraty duszy. Utwór wpisuje się zatem w sferę aksjologiczną i może być interesującym projektem edukacyjnym, propozycją wprowadzającą dzieci w sferę odpowiedzialności moralnej za osobisty rozwój osobowy, projektem wskazującym na konieczność dążenia do szczęśliwej, spełnionej egzystencji. Powyższe przesłanie jest bez wątpienia bliskie dzieciom z doświadczeniem migracji i emigracji, które muszą na nowo budować swoje życie i odnajdywać się w obcym świecie.

Zaproponowany tekst cechuje się właściwym dla dziecka słownictwem, a dodatkowym walorem są ilustracje Joanny Concejo, które również mogą być interesującą inspiracją, skłaniającą do dążenia do wyzwalania się ze schematycznych sposobów myślenia o edukacji. *Zgubiona dusza* wprowadza zatem do hermeneutyki obrazu i słowa jednocześnie, a „hermeneutyka obrazu ma swoje źródło tam, gdzie wzrokowe doświadczenie obrazu przechodzi w medium języka” (Boehm, 2014, s. 144). Słowo stanowi tu inspirację dla ilustracji, które pogłębiają świat przedstawiony tekstu. Należy nadmienić, iż obraz pełni w książkach dla dzieci istotną rolę. Właściwie skomponowana szata graficzna decyduje dziś o jakości i popularności tekstów adresowanych do najmłodszych odbiorców. Jak pisze Alicja Baluch, dobra ilustracja dla dziecka sprawia, że wkracza ono w sam środek świata przedstawionego i dosłownie czuje się jego uczestnikiem (2012, s. 73). Z punktu widzenia psychologicznego taka postawa ułatwia przyswajanie wiedzy, bowiem w procesie nauczania konieczny jest paradygmat nieświadomości i perspektywa psyche (Neville, 2009; Olchanowski, 2013). I w tym względzie pomocne są takie domeny jak sztuka, literatura piękna, muzyka, taniec. Rzeczywistość psychiczna jest zupełnie pomijana we współczesnej edukacji, a przecież dziecko cudzoziemskie zмага się przede wszystkim z licznymi problemami natury psychologicznej. I to, w jaki sposób upora się z nimi, ma decydujący wpływ na jego sukces edukacyjny. Toteż uznana za „nienaukową” sfera uczuć powinna być szczególnie rozwijana na zajęciach edukacji polonistycznej i lektoratach języka polskiego jako obcego. Mózg domaga się doświadczeń rozwijających wyobraźnię, na co wskazują współczesne badania neurobiologiczne:

odkrycie, że ludzie mogą wpływać na emocjonalny stan swojego organizmu poprzez tworzenie obrazów wzrokowych, ma implikacje do uczenia się. Uważa się, że procedury oparte na wyobraźni mogą oddziaływać na całe mnóstwo funkcji somatycznych, w tym układ hormonalny i immunologiczny (Blakemore, Frith, 2008, s. 162).

Na medytacyjny kierunek narracji literackiej wskazuje James Hillman, przekonując, że tylko tą drogą możemy ożywić obolałą duszę współczesnego człowieka. Obrazy literackie dostarczają podmiotowi szczególnego rodzaju przeżyć symbolicznych, a zatem przyczyniają się do umacniania, wzbogacania i rozwoju osobowości. Zdaniem amerykańskiego psychologa duszy nie trzeba leczyć, lecz powinno się ją ożywiać, pielęgnować przez przepracowywanie obrazów, przemianę narracyjnych przeżyć w codzienne doświadczenia (Hillman, 2013). Intuicyjny odbiór tekstu uruchamia aspekt terapeutyczny, co umożliwia wyzwolenie ze schematycznych, ograniczających rozwój nawyków myślowych i otwiera na rozwiązanie problemów (Erickson, 1976). Wykorzystując aspekt emocjonalny, docieramy do sfery intelektualnej, a połączenie obu półkul mózgowych przyniesie z pewnością satysfakcjonujący efekt edukacyjny².

Intepretując projekt ikonotekstowy, jakim jest baśń Tokarczuk i Concejo, zaczynamy od analizy okładki. Zwracamy uwagę na surową fakturę ekspozycji, przypominającą stary zeszyt formatu A4, który zresztą posłużył Joannie Concejo jako kluczowa inspiracja do stworzenia projektu³. Pożółkły zeszyt przywodzący na myśl stare kajety księgowe lub porzucony pamiętnik zdaje się zawierać skrupulatnie notowane i przechowywane nieaktualne informacje, wspomnienia, wydarzenia, daty, cyfry. Jednocześnie niesie odniesienia do obrazu księgi z *Sklepów cynamonowych* Brunona Schulza i tym samym odsyła do tego jakże uniwersalnego toposu (Baluch, 2003, s. 42; 1992, s. 58). Uczniowie stają przed inspirującą wyobraźnię zagadką, mogą próbować odgadnąć zawartość „zeszytu”, i to zarówno w formie werbalnej, jak i plastycznej. Zwracamy uwagę na sposób zakomponowania tytułu utworu w ilustrację – który został wytloczony i utrzymany w kolorystyce okładki – w kolorze ciepłego beżu. Pod tytułem umieszczono nazwiska autorek, których sylwetki należy bez wątpienia przybliżyć. Na oszczędną ilustrację składają się: krzesło, marynarka, kolorowy dywanik, walizka

² Sama Tokarczuk jasno deklaruje, że czynnik emocjonalny pełni istotną rolę w dojrzewaniu człowieka: „W ten sposób niereligijna młoda kobieta, moja mama, dała mi coś, co kiedyś nazywano duszą, a więc wyposażała w najlepszego na świecie czulego narratora (...). Wyniosła bowiem moje istnienie poza zwykłą materialność świata i przypadkowość, poza przyczynę i skutek oraz prawa prawdopodobieństwa. Umieściła je niejako poza czasem, w słodkim pobliżu wieczności. Zrozumiałam moim dziecięcym umysłem, że jest mnie więcej, niż sobie do tej pory wyobrażałam. I nawet jeżeli powiem: „Jestem nieobecna”, to i tak na pierwszym miejscu znajduje się: „Jestem” – najważniejsze i najdziwniejsze słowo świata”. O. Tokarczuk, *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, www.nobelprize.org, data dostępu: 10.11.2020.

Joanna Concejo przyznaje się do obecności intuicyjnego, czulego artysty bytującego poza czasem i realnością: „Cierpliwie czekam, aż książka mi się objawi. (...) to układanka, której fragmenty powoli znajduję, otrzymuję od siebie, od losu, od życia. Aż mi się to wszystko ułoży w całość, w jakiś trudny do nazwania porządek. Tekst jest klejem, który to wszystko ze sobą łączy”. Joanna Concejo, <https://culture.pl/pl/tworca/joanna-concejo>, data dostępu: 11.06.2022.

³ Rozmowa telefoniczna Agnieszki Miernik z Joanną Concejo na temat genezy utworu *Zgubiona dusza* przeprowadzona 1 października 2020 r.

i dwie rośliny w doniczkach (jedna stoi na ziemi, druga na krześle). Okładka zamykająca książkę obrazuje dziecięcą rękę w zimowej rękawiczce, która zdaje się sięgać po miniaturową filiżankę.

Zamysł starego zeszytu znajduje wyraz niemal w całej książce: czytelnik zauważa, że numeracja jest niepełna i zaburzona, wiele stron ma zeszytową kratkę. Wewnętrzne strony okładki zdobi wzór roślinny przypominający tapety na ścianach, na których zdaje się wisieć czarno-biały obraz miejskiego krajobrazu (okładka tytułowa) oraz wije się kolorowa roślina w stanie rozkwitu (tylna okładka). Znajdujemy tu symboliczną ramę kompozycyjną odnoszącą się do treści fabuły, czyli do życia głównego bohatera.

Zanim czytelnik dotrze do karty tytułowej, napotyka kilka kart przedtytułowych, wypełnionych rysunkami przedstawiającymi zimowy park, miejsca zabaw dzieci i spacerów dorosłych. Ilustracje są eksponowane ze względu na porządek perspektywistyczny – od najdalszej: ujęcie z lotu ptaka ludzi spacerujących i dzieci bawiących się w parku, po perspektywę bliższą: zatrzymane w kadrze sceny, ukazujące na pierwszej ławce siedzące i tulące się do siebie dzieci oraz matkę z chłopcem na kolanach, na drugiej natomiast rozmawiające dzieci oraz panią z psem na smyczy. Ilustracje przedziela strona z lapidarnym fragmentem z tekstu Tokarczuk oraz umieszczonym obok niego znaczkiem pocztowym. Sugeruje to ułożenie utworu w formule listu czy też kartki pocztowej adresowanej do tych, którzy „potrafią spojrzeć” na świat z lotu ptaka. Na stronie czytamy: „Gdyby ktoś umiał spojrzeć na nas z góry, zobaczyłby, że świat jest pełen ludzi biegających w pośpiechu, spoconych i bardzo zmęczonych, oraz ich spóźnionych, pogubionych dusz” (Tokarczuk, Concejo, 2017). Zatem tylko zmiana perspektywy pozwoli wyjść poza dosłowność i otworzy nowe sensy, których można doszukać się w dzieciństwie, w prostych zabawach, co wyraźnie sugerują wspomniane ilustracje.

Najważniejszą część tekstu umieszczono na jednej stronie kartki w kratkę (s. 12). Kolejny fragment, dwuzdaniowy, pojawia się dopiero na stronie 32, która ma ciekawą fakturę pergaminowej, białej przekładki, a ostatni (zakończenie utworu) na stronie 42, zaznaczonej za pomocą poszarzałej kartki ze spinaczem. Tekst główny informuje o losach mężczyzny, który wiódł powierzchowną egzystencję, nastawioną na doznania zewnętrzne, na zadaniowość. Konsekwencją odrzucenia rzeczywistości psychicznej i ukierunkowania wyłącznie na wzorce społeczne stała się utrata indywidualizmu, zagubienie kontaktu z najgłębszą warstwą psyche, co wyraża symbolika utraty duszy. Jan jest współczesnym *homo consumens*, oddającym się całkowicie pracy zawodowej, licznym podróżom i zaplanowanemu relaksowi fizycznemu. W ów harmonogram wkrada się zaledwie drobne przecucie, przelotna wątpliwość, że prowadzona egzystencja jest jałowa i podobna do kartki zeszytowego papieru w kratkę. Refleksja ta jest natychmiast tłumiona i zapomniana. Tymczasem odtrącana wątpliwość wegetuje w głębinach psychiki, aż pewnego dnia blokuje pamięć bohatera, który

podczas jednej z licznych podróży, w pokoju hotelowym (...) obudził się w środku nocy i poczuł, że nie ma czym oddychać. Wyjrzał przez okno, ale nie bardzo wiedział, w jakim mieście się znajduje (...). I – niestety – zapomniał też, jak ma na imię. (...) W końcu, przerażony, odszukał na dnie walizki paszport i ujrzał, że ma na imię Jan (Tokarczuk, Concejo, 2017).

Proces poszukiwania duszy przechodzi w utworze w warstwę ikoniczną. Na kolejnych stronach widzimy sceny rodzajowe z motywem typowo polskich krajobrazów w różnych porach roku. Przesycone są one nostalgią za czasem dzieciństwa, szczerymi relacjami z przyjaciółmi, rodziną i przyrodą. Ukazują dzieci oraz dorosłych podczas czynności przechowywanych we wspomnieniach: w czasie rozmów z bliskimi, zabaw tanecznych, spożywania deserów w kawiarniach, a wszystko przeplata cudowna, wybujała roślinność. Interesująco wkomponowano w powyższe sytuacje przeróżne przedmioty: walizkę, krzesło, dziecięce rękawiczki, nakryty stół. Z kolei Jan jest ukazywany głównie w stanie oczekiwania: siedzi na krześle, wyrastają mu długie włosy i broda. Widoczne jest tu trwanie w cierpliwym, żmudnym procesie odnajdywania sensu egzystencji, odnowy wnętrza, indywiduacji, dochodzenia do całości. Oczekujący na zagubioną duszę Jan jest początkowo prezentowany tyłem do widza. Postać spogląda w stronę zamkniętego okna, wyrażającego nadzieję. Żmudny, medytacyjny niemal czas oczekiwania przypomina buddyjski spokój istnienia w oczekiwaniu na przebudzenie. By osiągnąć ten cel, trzeba poddać się swoistym regułom życia „klasztornego”, oddaleniu, medytacji, cierpliwości.

Ważną rolę pełnią w tekście zwierzęta. Bohatera odwiedzają jeleni i królik, co niesie głęboką symbolikę zwierzęcą. Z jeleniem i zającem wiąże się wiele znaczeń; jelen symbolizuje samą duszę, aspiracje ducha, jest zwierzęciem Buddy i wyrazem jego nauk, odzwierciedla też wzniosłość, samotność, czystość, odrodzenie, zmartwychwstanie, zasadę męską, miłość, radość. Natomiast króliki i zające jako zwierzęta mocy przynoszą dar czujności i uważnego słuchania; jeśli zdobędziemy owe przymioty i nauczymy się kierować intuicją, korzystać z wewnętrznych darów, to nie będziemy uciekać w popłochu przed miłością (Kopaliński, 2006, s. 122, 490). Zwierzęta mocy kierują uwagę Jana na piękno otaczającej natury, co wydają się potwierdzać kolejne ilustracje wypełniające się światem roślinnym, jak bowiem wyjaśnia Arvic Baghramian, „zwierzęta mocy są po prostu źródłem siły vitalnej. Przychodzą do nas, ponieważ ich poszukujemy, a ich intencje są zawsze dobre, nigdy złe. Są po to, by nam pomagać” (Baghramian, 2018, s. 149). Ilustracja zamykająca książkę Tokarczuk i Concejo przedstawia wiejski dom z czerwonym dachem. Tonie on w bujnej, soczystej zieleni i czerwieni kwiatów, nasuwającej skojarzenia z naturą z ogrodu Eden. Wymowność symboliki (topos domu i ogrodu) wskazuje na zwieńczenie procesu indywiduacji i, jak interesująco pisze Clarisa Pinkola Estes,

kiedy złe czasy są już za nami, pora zakwitnąć, a to oznacza, że trzeba wykorzystać wszelkie możliwości, czerpać światło, pożywienie i rozwijać się, wypuszczać gęste, bujne kwiecie i dorodne listowie. Czy nie lepiej nadawać sobie imiona, na które rzucają wyzwanie, i wzrastać jako wolne stworzenie? Na tym polega rozwój i pełnia. To jest to, co było nam przeznaczone (Estes, 2015, s. 263).

Ponadto ilustratorka powraca w zakończeniu do perspektywy z lotu ptaka, która otwierała ikoniczną historię książki. Spojrzenie na świat i siebie z zewnątrz jest oglądem całościowym i sugerującym dokonany proces zjednoczenia pogubionych warstw psychiki głównego bohatera.

Ważną rolę pełni symboliczna tytułowa „zgubiona dusza”, przedstawiona jako dziecko poszukujące głównego bohatera – co stanowi bez wątpienia znakomity concept Concejo. Odnalezienie duszy to odszukanie w sobie dziecka, tych aspektów, które pozwolą na nowo odczuć pierwotne pragnienia. Czytelnik widzi, jak baśniowa dusza – dziecko oddaje się ulubionym zajęciom: bawi się z innymi dziećmi, zjada się lodami, podróżuje pociągiem, obserwuje przyrodę, zagląda z zewnątrz przez okno do pokoju oczekującego na nią Jana i w końcu szczęśliwa trafia do domu bohatera. Dziecko pełni zatem rolę medycyjną, poprzez swój autentyzm doprowadza do odnalezienia się Jana i odbudowania osobowości⁴.

Przedstawiona powyżej interpretacja utworu Tokarczuk i Concejo jest zaproszeniem do przybliżenia książki dzieciom cudzoziemskim. Poddana odpowiednim zabiegom adaptacyjnym dostosowanym do potrzeb czytelnika może przerodzić się w interesującą propozycję zajęć dydaktycznych. Omawiana baśń pełni funkcje wskazane przez Wiolettę Hajduk-Gawron: jest sposobem uczestniczenia w życiu kulturalnym, drogą do poszerzenia wiedzy o świecie i ważnym narzędziem w edukacji językowej (Hajduk-Gawron, 2016, s. 3).

W pracy z powyższym utworem możemy również wykorzystać wskazówki Wioletty Próchniak, omawiającej tekst literacki z dziećmi cudzoziemskimi w trzech kontekstach: jako pretekst, tekst i kontekst. W pierwszym ujęciu omawiana powyżej baśń jest odzwierciedleniem żywego języka⁵, w drugim możemy odnieść się do wartości ikonicznych książki, a trzeci kontekst wprowadza w warstwę symboliczną, opozycję kultura–natura. Odnosząc się do propozycji wskazówek Romualda Cudaka, umieszczamy *Zgubioną duszę* w kontekście historycznoliterackim i wskazujemy słuchaczom na inne baśnie wykorzystujące motyw zgubionej duszy (np. H. CH. Andersen, *Cień*; O. Wilde, *Rybak i jego dusza*) (Cudak, 1998, s. 23–33). Warto również odnieść

⁴ Medycyjną rolą dziecka stanowi ważną warstwę refleksyjną w pracach C. G. Junga.

⁵ Wprowadzając dzieci w świat werbalny utworu, uczymy je zarówno pojęć konkretnych (czynności, przedmioty), jak i abstrakcyjnych (uczucia, stany). Obserwując zachowanie bohaterów, uczniowie mogą dokonywać wizualizacji takich pojęć jak: oczekiwanie, smutek, miłość, radość, szczęście, tęsknota, przyjaźń, samotność, cierpliwość, dobroć, współczucie.

się do pracy Grażyny Przechodzkiej i Anny Trębskiej-Kerntopf. Autorki podjęły się zadania wykorzystania w glottodydaktyce dzieła ikonicznego (2001, s. 183–197). Pisząc o spożytkowaniu obrazu malarskiego na lekcjach języka polskiego jako obcego, podały interesujące propozycje zastosowania obrazu jako medium kulturowego, w tym przykłady ćwiczeń kształcenia sprawności językowych.

Biorąc pod uwagę propozycje metodyczne glottodyktów i powyższe rozważania na temat utworu Tokarczuk i Concejo, możemy przygotować zajęcia z dziećmi cudzoziemskimi według następujących wskazówek:

I. Ćwiczenia przed przeczytaniem przez uczniów utworu

1. Analiza okładki i ilustracji w utworze literackim:
 - a) informacje o ilustratorze i autorze;
 - b) próba określenia (przewidywanie) na podstawie ilustracji, o czym może być tekst;
 - c) interpretacja tytułu.
2. Czytanie wybranego fragmentu tekstu:
 - a) wykonywanie umówionych gestów przez słuchaczy w odpowiednich momentach;
 - b) powtarzanie za nauczycielem wybranych słów, powiedzeń;
 - c) wykonanie ilustracji do fragmentu;
 - d) wybranie z utworu przez nauczyciela i przedstawienie słuchaczom np. sentencji, aforyzmów, słów kluczowych (zasadniczych dla przesłania i interpretacji).

II. Ćwiczenia po przeczytaniu całego utworu literackiego

1. Uczniowie korygują treść przygotowanego i czytanego na głos przez nauczyciela tekstu, zawierającego celowe błędy (uczniowie np. przerywają wypowiedź, wołając „stop” i rekonstruują poprawną wersję tekstu).
2. Drama – uczniowie odgrywają wybraną scenę.
3. Prezentacja bohaterów utworu.
4. Refleksja nad losem bohaterów. Kontekst medytacyjny: uczniowie wczuwają się w rolę bohatera, mówią o uczuciach. Dają dobre rady bohaterowi utworu (Baluch, 2003).
5. Układanie obrazków we właściwej kolejności, zgodnie z fabułą utworu. Uczniowie podnoszą obrazek ilustrujący treść wypowiedzianego przez nauczyciela zdania.
6. Wykonanie rysunku do wybranej sceny z utworu.
7. Dzieci wybierają z utworu słowa, które szczególnie im się spodobały.

Język polski jako obcy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

W zakończeniu rozważań warto pochylić się nad koniecznością wprowadzenia zajęć z nauczania języka polskiego jako obcego do pracy ze studentami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Refleksja na temat istnienia i statusu zajęć z glottodydaktyki dla studentów wczesnej edukacji wydaje się dziś uzasadnioną koniecznością. Wprawdzie nauczyciele otrzymują wiedzę z zakresu edukacji polonistycznej oraz literatury dla dzieci, jednak nie potrafią jej wykorzystać w nauczaniu dzieci cudzoziemskich (Miodunka, 2016, s. 18). Istotne jest, by nauczyciele poznali specyfikę tego nauczania: mieli możliwość wymiany doświadczeń, zaznajomienia się z podstawami dydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego, mogli uczestniczyć w szkoleniach i warsztatach, zapoznali się z planowaniem wynikowym i metodycznym, programami nauczania, podręcznikami, jednostkami lekcyjnymi i metodycznymi procesu uczenia się, planowaniem działań dydaktycznych. Niezbędne jest przygotowanie studentów do samodzielnego konstruowania konspektów lekcji, utwierdzenie ich w kreatywności, pomysłowości i zmotywowanie do pracy w omawianej dziedzinie. Integracja nauczania języka polskiego jako obcego z innymi przedmiotami nauczania w procesie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej winna przebiegać komplementarnie z wykorzystaniem nauczania kultury, polskich realiów, oswajaniem obcości i inności (Pamuła-Behrens, 2003; 2012). Piotr Gancarek słusznie zauważył, iż ważne jest „wyposażenie uczących się w podstawowy kanon wzorców i zasad kultury języka nauczanego. Nigdy nie będzie to zbiór skończy. Ale ułatwi wybór zachowań w określonym środowisku” (Gancarek, 1997, s. 89).

Podsumowanie

Egzemplifikacja książki dziecięcej na zajęciach języka polskiego jako obcego powinna odnosić się zarówno do przekazu werbalnego, jak i ikonycznego. Zapoznanie dzieci z wybitnymi książkami i obrazami polskich twórców prowadzi do ich otwarcia się na to, co polskie i jednocześnie piękne, i co ostatecznie pozwoli zbudować „czuły” związek z nową ojczyzną. Utwory literackie są w odniesieniu do małych odbiorców doskonałym materiałem ułatwiającym nauczanie języka i wprowadzającym je w polską kulturę, edukację i świat wartości. Istotne jest, aby nauczyciele nauczyli się uwzględniać w pracy zawodowej proces globalizacji społeczeństw, a jednocześnie mieli opanowaną specyfikę nauczania polskiego jako obcego, by mogli w działaniach dydaktycznych wprowadzać ćwiczenia o charakterze kulturowo i literacko poznawczym.

Bibliografia

- Czekies, T. (2012). *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Baluch, A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław: Wacław Bagiński i Synowie.
- Baluch, A. (2003). *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Baluch, A. (2008). *Od form prostych do arcydzieła*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Baluch, A., Zabawa, K. (2012). „Małe dziecko wchodzi w środek świata przedstawionego i czuje się jego uczestnikiem...” – wywiad z prof. dr hab. Alicją Baluch, rozmawia Krystyna Zabawa. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2, 73–81.
- Baghrmian, A. (2018). *Magia szamanizmu. Uzdrawiająca moc szamańskiej podróży*. Łódź: GALAKTYKA.
- Białek, E. (2005). *Psychosynteza w edukacji. Wzrastanie samoświadomości człowieka*. Warszawa: Eneteia.
- Blakemore, S. J., Frith, U. (2008). *Jak uczy się mózg*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Boehm, G. (2014). *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Kraków: Universitas.
- Cackowska, M. (2009). Czym jest książka obrazkowa. *O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*. *Ryms*, 5, 14–16.
- Concejo, J., <https://culture.pl/pl/tworca/joanna-concejo> (dostęp: 11.06.2022).
- Cudak, R., Hajduk-Gawron, W. (2016). Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców. W: E. Jaskółowa i in. (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki* (s. 603–615). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Ericson, M., Rossi, E., Rossi, S. (1976). *Hypnotic Realites*. New York: Irvington.
- Estes, C. P. (2015). *Biegnąca z wilkami. Archetyp dzieckiej kobiety w mitach i legendach*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Jung, C. G. (1988). *Fenomenologia archetypu dziecka*. W: M. Janion, S. Chwin (red.), *Dzieci. Transgresje* (s. 255–269). Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Garncarek, P. (1997). Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego. W: W. T. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z sesji konferencyjnej polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego* (s. 85–90). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kopaliński, W. (2006). *Słownik symboli*. Warszawa: Rytm.
- Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński Wydział Polonistyki.

- Neville, B. (2009). *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków: Wydawnictwo: WAM.
- Olchanowski, T. (2013). *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Warszawa: Eneteia.
- Pamuła-Behrens, M. (2012). *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pamuła-Behrens, M. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Przechodzka, G., Trębska-Kerntopf, A. (2001). Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego. W: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* (s. 23–33). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Serenty, A. (2006). *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru* (s. 292–306). T. 1. Katowice: Gnome.
- Tokarczuk, O. (2017). *Zgubiona dusza*. Wypowiedź dla portalu Legalna Kultura, <https://www.youtube.com/watch?v=Km4dQwTT8qI> (dostęp: 12.05.2022).
- Tokarczuk, O. (2019). *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, www.nobelprize.org (dostęp: 10.05.2022).
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tokarczuk, O. Concejo, J. (2017). *Zgubiona dusza*. Wrocław: Format.
- Waksmund, R. (1987). *Poezja i dziecko. Antologia form i tematów*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.

Budowanie środowiska dwujęzycznego w polskim przedszkolu jako przykład procesów integracyjnych – analiza przypadku

Wprowadzenie

W związku z wybuchem wojny i migracją Ukraińców do Polski pojawiła się potrzeba integrowania dzieci ukraińskich z polskimi w przedszkolach. Proces włączania dzieci ukraińskich do polskich przedszkoli był niespodziewanym i trudnym wyzwaniem. Nauczyciele i wychowawcy w przedszkolach nie dysponowali ani kompetencjami do nauczania języka polskiego jako obcego, ani też materiałami dydaktycznymi, które umożliwiały im pracę. Sytuacja ta wymagała szybkiej reakcji i decyzji umożliwiających integrację dzieci ukraińskich przy jednoczesnej realizacji polskiej podstawy programowej i zapewnieniu sprawnego funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego.

Działania integracyjne

Zgodnie z polityką Unii Europejskiej i Rady Europy dziecko cudzoziemskie ma prawo do bezpłatnej nauki w kraju, do którego przybywa. Odniesienie do prawa do nauki znajduje się również w Konwencji o Prawach Dziecka. W Polsce w art. 70a Konstytucji RP zapisano, że edukacja jest obowiązkowa dla wszystkich, także dla dzieci cudzoziemskich. Prawo oświatowe (art. 165 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach w systemie oświaty

innych państwa, opisują zasady przyjmowania dzieci obcojęzycznych do polskich szkół i przedszkoli. Zgodnie z nimi w Polsce obowiązuje integracyjny model edukacji dzieci cudzoziemców, czyli dzieci te uczęszczają do przedszkoli i szkół razem z dziećmi polskimi (Lachowicz, 2015). Wybuch konfliktu zbrojnego w Ukrainie oraz duży napływ ukraińskich uchodźców wymagał od polskiego państwa wprowadzenia ustawy z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy. Rozporządzenie zawiera przepisy dotyczące m.in. *kształcenia, wychowania i opieki dzieci i uczniów będących obywatelami Ukrainy, w tym wsparcia jednostek samorządu terytorialnego w realizacji dodatkowych zadań oświatowych w tym zakresie* (Ustawa z dnia 12 marca 2022 r.). Powołując się na ustawę Prawa oświatowego dzieci niebędące obywatelami Polski mają prawo do korzystania z nauki i opieki w placówkach edukacyjnych: publicznych przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego, niepublicznych przedszkolach (Ustawa o systemie oświaty, art. 90, ust. 1b), oddziałach przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych (Ustawa o systemie oświaty art. 90, ust. 1b), innych niepublicznych formach wychowania przedszkolnego (Ustawa o systemie oświaty art. 90, ust. 1c).

Dostęp do edukacji przedszkolnej dla dzieci uchodźczych jest niezmiernie ważny ze względów integracyjnych, jak i ekonomicznych, bowiem daje rodzicom możliwość podjęcia pracy (OECD, 2018). Wiele placówek przedszkolnych zaangażowało się w pomoc dzieciom z Ukrainy i stworzyło darmowe miejsca dla nich. Łącznie w polskich przedszkolach znalazło się ponad 41 tysięcy dzieci z Ukrainy. Tabela numer 1 podaje szczegółowe dane ze wskazaniem na liczebność dzieci uchodźczych w poszczególnych województwach.

Asymilowaniem dzieci obcojęzycznych zajmuje się w Polsce od lat wiele instytucji i organizacji. W swojej działalności skupiają się one na wprowadzaniu dzieci obcojęzycznych do szkół, wspierają mniejszości etniczne i religijne, mają na celu integrację społeczną młodego pokolenia. Jednym z przykładów takiej organizacji jest Fundacja Polskie Forum Migracyjne działająca od 2007 roku. Fundacja działa po to, by pomagać cudzoziemcom, a także Polakom mieszkającym poza granicami kraju. Istotną częścią jej działalności jest także wspieranie dialogu pomiędzy ludźmi wielu kultur. Najważniejsze zadania fundacji to działania informacyjne, udzielanie bezpośredniego wsparcia, organizowanie szkoleń czy pomoc matkom-migrantkom.

Kolejną organizacją jest Fundacja Szkoła z Klasą, która została założona w 2015 roku. Jednym z jej głównych celów statutowych jest wspieranie edukacji ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań współczesnego świata, edukacji, która jest otwarta i zaangażowana w rozwiązywanie różnorodnych problemów społecznych.

Wyzwania współczesnego świata to także temat, którym zajmuje się Centrum Edukacji Obywatelskiej. Organizacja ta ma na celu: angażować obywatelsko, otwierać na kulturę, wyjaśniać politykę, pomagać w nauce, uczyć otwartości, odpowiadać na globalne problemy.

Tabela 1. Dzieci z Ukrainy w przedszkolach w Polsce – stan na 03.10.2022 r.

Województwo	Liczba dzieci ukraińskich w przedszkolach
Dolnośląskie	4102
Kujawsko-pomorskie	1690
Lubelskie	1414
Lubuskie	1422
Łódzkie	2492
Małopolskie	3661
Mazowieckie	8198
Opolskie	1013
Podkarpackie	1026
Podlaskie	760
Pomorskie	2918
Śląskie	4613
Świętokrzyskie	591
Warmińsko-mazurskie	903
Wielkopolskie	4569
Zachodniopomorskie	1950
Polska ogółem	41322

Źródło: Wybór danych na podstawie: Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty_stan na 03.10.2022 r.

Kolejnym przykładem organizacji pozarządowej działającej na rzecz człowieka jest wrocławskie stowarzyszenie NOMADA. Stowarzyszenie to skupia się na prawach człowieka, wykluczeniu społecznym, środowiskach imigranckich, mniejszościach etnicznych i religijnych.

Adaptacja do nowych warunków wymuszona wojną w Ukrainie niesie ze sobą wiele problemów finansowych, bowiem organy prowadzące przedszkola ponoszą ogromne koszty wynikające z poszerzenia działalności i przyjęcia dzieci z Ukrainy. Wielkim wyzwaniem jest także przygotowanie nauczycieli do nauczania języka polskiego jako obcego (Maggio i in., 2022). Integracja jest też utrudniona przez emocje, które towarzyszą dzieciom i ich rodzinom, takie jak utrata poczucia bezpieczeństwa i poczucie tymczasowości, traumatyczne doświadczenia wojenne czy utrata bliskich (Piegar-Kaczmarczyk, Rejmer, 2010). Ważną barierą integracyjną jest też brak znajomości języka polskiego umożliwiającego funkcjonowanie w „nowym” kraju.

Wśród najważniejszych potrzeb dziecka migranckiego wymienia się zatem (Chisi i in., 2015):

- 1) poczucie bezpieczeństwa,
- 2) akceptację w środowisku rówieśników, w nowej szkole, w nowej klasie,
- 3) akceptację przez nauczycieli,
- 4) wsparcie, poczucie, że nie jest samo,
- 5) pomoc w odnalezieniu się w nowej sytuacji, znalezieniu swego miejsca / roli w nowym środowisku,
- 6) bycie zauważonym, nie ignorowanym, docenianym,
- 7) pomoc w poznaniu nowego języka i kultury.

Dzieci przebywające w Polsce i w polskich przedszkolach w sposób automatyczny staną się dwujęzyczne, będą bowiem praktycznie i swobodnie posługiwać się dwoma językami w sposób naturalny (Chłopek, 2011). Umiejętności te zdobędą dzięki nieświadomemu uczeniu się i przebywaniu w środowisku drugiego języka, „zanurzeniu” w nim. Jednakże dwujęzyczność dziecięca nie zawsze przynosi tylko pozytywne skutki. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa terminy związane z dwujęzycznością: immersja i submersja (Bielawska, 2018). Pierwszy z ich to dwujęzyczność wzbogacająca, „zanurzenie” dziecka w drugim języku przy jednoczesnym zachowaniu wysokiego prestiżu społecznego i dużej wagi przez język ojczysty. Przypadek ten jest wysoce prawdopodobny ze względu na swoisty kult języka ojczystego (Ogienko, 1994), który stanowi o tożsamości narodowej i poszanowaniu tradycji i zwyczajów. Drugi wspomniany przypadek to dwujęzyczność zubażająca, w sytuacji, gdy dziecko nie osiąga wysokiej kompetencji w swoim ojczystym języku na skutek dominacji języka drugiego. Sytuacja ta często występuje w rodzinach imigrantów (Kurcz, 2007), stąd i ten przypadek może mieć miejsce również w kontekście edukacji dzieci z Ukrainy w Polsce.

W obecnej chwili najważniejsze jest umożliwienie dzieciom ukraińskim zaadaptowania się do warunków, w których żyją w Polsce i poznania języka na poziomie nie tylko komunikacyjnym, ale i zapewniającym im dostęp do kolejnych etapów edukacyjnych. Kształcenie dwujęzyczne ma zatem na celu:

- nauczanie dzieci ukraińskich podstaw języka polskiego, na bazie których możliwy będzie dalszy rozwój umiejętności porozumiewania się w języku polskim
- swobodną integrację dzieci ukraińskich i polskich operujących różnymi językami, a zatem usunięcie podstawowej bariery społecznej jaką jest wzajemne niezrozumienie
- wspomaganie pracy nauczyciela, którego zadaniem jest integracja dzieci o różnych językach
- umożliwienie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w grupie mieszanej (polsko-ukraińskiej).

Realizacja wspomnianych celów jest możliwa tylko w sprzyjającym środowisku edukacyjnym zorganizowanym w placówkach przedszkolnych przyjmujących dzieci ukraińskie, przy pełnej współpracy organów zarządzających, dyrekcji, kadry nauczycielskiej, ale i rodziców dzieci. Przykładem takiego przedszkola tworzącego korzystne warunki rozwojowe dzieciom z Ukrainy jest Przedszkole Niepubliczne AQQ w Kielcach.

Metodologia badania

Zorganizowane badania miały na celu rozpoznanie środowiska przedszkolnego, które ulegało modyfikacji w kierunku poszerzenia oferty edukacyjnej i wychowawczej o komponent dwujęzyczności i działania integracyjne. Badania przeprowadzono w prywatnym przedszkolu w Kielcach, które wybrano spośród placówek najszybciej reagujących na potrzebę integracji dzieci z Ukrainy. Decyzję o wyborze placówki wzmocnił fakt, iż jedna ze współautorek tekstu pracuje w opisywanej placówce i miała możliwość przeprowadzenia badań wśród rodziców dzieci ukraińskich uczęszczających do przedszkola i pracowników przedszkola oraz prowadziła obserwację uczestniczącą.

Badaczki dokonały analizy przypadku, w którym za przypadek uznano jedną placówkę budującą środowisko dwujęzyczne. Badanie miało charakter jakościowy, a dane zgromadzone zostały przy wykorzystaniu różnych metod badawczych. Pozwoliło to na zbudowanie pełnego obrazu środowiska wychowawczego i edukacyjnego przedszkola. Zastosowane metody badawcze to:

- 1) analiza dokumentów ujawniająca działania organizacyjne placówki;
- 2) obserwacja działań w placówce oraz zachowania dzieci i pracy nauczycielek;
- 3) analiza treści wypowiedzi rodziców i nauczycielek uzyskanych w ankietach z pytaniami otwartymi.

Obserwacja funkcjonowania środowiska dwujęzycznego trwała 4 miesiące (od marca do czerwca 2022 roku). Wśród rodziców dzieci z Ukrainy i nauczycielek przeprowadzono ankiety dotyczące środowiska dwujęzycznego i funkcjonowania dzieci w przedszkolu. Ankieta dla rodziców została przygotowana w dwóch językach: polskim i ukraińskim, aby rodzice nieznający języka polskiego mogli swobodnie odpowiedzieć na pytania w niej zawarte. Odpowiedzi po ukraińsku zostały przetłumaczone na język polski dzięki pomocy rodziców znających polski. Ankieta zawierała 10 pytań otwartych dotyczących adaptacji i integracji dzieci w grupie (3 pytania), wdrażania dwujęzyczności (3 pytania) oraz budowania relacji w środowisku przedszkolnym (4 pytania). Identyczna tematyka znalazła się w pytaniach w ankiecie dla nauczycielek (14 pytań otwartych), lecz rozkład pytań był nieco inny: adaptacja dzieci była tematem 2 pytań, dwujęzyczność – 3, a proces budowania relacji wymagał odpowiedzi na

9 pytań. Ankieta dla nauczycielek przygotowana była w języku polskim. Wszystkie ankiety zostały przekazane rodzicom i nauczycielkom do domu i wypełnione były w dowolnym czasie.

Badaniem objęto całość populacji rodziców dzieci z Ukrainy: 6 Ukrainek w wieku 27-29 lata, których dzieci (łącznie 8) znalazły się we wszystkich trzech grupach przedszkolnych prowadzonych w placówce i przebywały w nich od 2 do 4 miesięcy. Nauczycielki to 4 panie w wieku 25-32 lat prowadzące 3 grupy przedszkole (4 osoby z 5 pracujących w tych grupach).

Budowanie środowiska dwujęzycznego w przedszkolu – przykład Przedszkola Niepublicznego AQQ w Kielcach

Budowanie środowiska dwujęzycznego wymaga działań wielotorowych, skierowanych zarówno do dzieci ukraińskich, jak i ich rodziców i całych rodzin. Analiza przypadku przeprowadzona została w zakresie kilku obszarów działania przedszkola:

- działania organizacyjne i pomoc rodzinom ukraińskim, które opisane są na podstawie dokumentów i sprawozdań prowadzonych przez dyrekcję placówki;
- budowanie relacji z rodzicami i rodzinami ukraińskimi;
- działania przedszkola skierowane na integrację i adaptację dzieci w grupach przedszkolnych oraz rozwój ich znajomości języka polskiego.

Działania organizacyjne

Przedszkole Niepubliczne AQQ przy ulicy Szydłówek Górny 6 w Kielcach jest placówką, która jako jedna z pierwszych w Kielcach zaoferowała pomoc dla dzieci z Ukrainy, publikując na funpagu przedszkola informację o możliwości przyjęcia dzieci w wieku 2,5-6 lat do placówki bez żadnych opłat. Przedszkole zapewniało kompleksową opiekę opiekuńczo-wychowawczą w godzinach 7-18, posiłki (śniadanie, obiad dwudaniowy i podwieczorek, wodę i kompot), zajęcia dydaktyczne, zajęcia dodatkowe takie, jak: zajęcia taneczne, sportowe, język angielski, język hiszpański, logopedię, rytmikę. Dodatkowo bez żadnych opłat dzieci z Ukrainy uczestniczyły we wszystkich wycieczkach organizowanych przez przedszkole.

Rejestracja dziecka do przedszkola wymagała od rodzica jedynie zgłoszenia się do dyrekcji przedszkola, przedstawienia dokumentu stwierdzającego przekroczenie granicy polsko-ukraińskiej w dniu wybuchu wojny lub w trakcie trwania wojny i podpisania umowy pomiędzy rodzicem a przedszkolem. Dyrekcja przedszkola oprowadzała dziecko wraz z jego rodzicem po przedszkolu, przedstawiała ich wychowawczyniom, wskazywała sale dydaktyczne, do których należy przyprowadzać dziecko, jadalnię i szatnię. Dziecko otrzymywało swoją osobistą (podpisaną) półkę w szatni.

Dodatkowo, w ramach pomocy rodzinom uciekającym z Ukrainy, zorganizowana została w przedszkolu zbiórka żywności, ubrań, koców, środków higienicznych, które zostały przekazane potrzebującym rodzinom. Do akcji zaangażowali się rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola, organ prowadzący i nauczycielki. Ponadto, rodzice dzieci z Ukrainy byli poinformowani o możliwości otrzymania dofinansowania do wyżywienia z Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Kielcach.

Organ prowadzący oraz dyrekcja przedszkola zalecali szczególnie pomoc dzieciom z Ukrainy mającą na celu zapewnienie bezpiecznych warunków w placówce, integrację z rówieśnikami i wszechstronny rozwój. W momencie braku miejsca w placówce, była organizowana pomoc dzieciom i ich rodzicom polegająca na kontakcie z dyrekcją Przedszkola Niepublicznego AQQ przy ul. Romualda 1 i 1-go Maja 158 i zapewnienie opieki w tych placówkach.

Budowanie relacji z rodzinami ukraińskimi

Największą barierą okazała się nieznajomość języka polskiego. W momencie pojawiających się problemów komunikacyjnych pomocy udzielali rodzice z Ukrainy dziecka, którzy zamieszkują na terenie Polski dłuższy czas. Kontakt odbywał się bezpośrednio w przedszkolu lub telefonicznie. Pomocą okazały się również tłumacze internetowe, dzięki którym rodzice otrzymywali potrzebne informacje. Każdy rodzic był na bieżąco informowany o wszystkich wydarzeniach przedszkolnych drogą mejlową.

Reakcja placówki na sytuację mającą miejsce na Ukrainie spotkała się z bardzo dużą wdzięcznością rodziców dzieci przyjętych do przedszkola. Swoją wdzięczność okazują codziennie poprzez chęć komunikacji z dyrekcją i nauczycielkami (w języku polskim) oraz pozytywnymi opiniami na temat funkcjonowania placówki i pracy nauczycielek przekazywanymi dyrekcji i im bezpośrednio lub na funpagu. Inną formą wdzięczności i wyrazem podziękowania było upieczenie ciasta dla dyrekcji i nauczycielek przez mamę jednego chłopca uczęszczającego do grupy 3-latków.

Integracja i adaptacja dzieci ukraińskich

Proces adaptacji i integracji dzieci ukraińskich do przedszkola jest scharakteryzowany dzięki obserwacji pracy dzieci w grupach oraz wypowiedziom matek i nauczycielek. Pytania w ankietach dotyczyły trzech aspektów: adaptacji i integracji dzieci w grupie, dwujęzyczności i relacji w środowisku przedszkolnym. Największym problemem była nieznajomość języka polskiego.

Wszystkie matki dzieci ukraińskich stwierdziły, że dzieci chętnie uczęszczały do przedszkola, a proces adaptacji przebiegał bez większych problemów. Zauważane trudności dotyczyły problemu w rozstaniu się z rodzicem (mijającym po kilku dniach) i po-

zostania w nowej nieznanej grupie. Wspomniane zachowania dzieci mogły wynikać zarówno z naturalnej obawy dzieci przed pozostaniem bez rodzica, lecz prawdopodobnie jest także ich nasilenie spowodowane traumatycznymi doświadczeniami dzieci i lękiem przed nieznanym miejscem bardzo odmiennym w stosunku do własnego środowiska.

Problemem wspomnianym przez dwie matki była też niechęć do jedzenia posiłków i produktów, które dzieciom nie były wcześniej znane. Była to z pewnością bariera wynikająca z konieczności przystosowania się do innej kultury, która ujawnia się w odmiennych smakach w polskim przedszkolu.

Dzieci ukraińskie dość szybko zaadaptowały się do przedszkola mimo zauważonych (przez matki i nauczycielki) początkowych trudności w porozumiewaniu się wynikających z nieznamości języka polskiego. Bez większego problemu nawiązywały kontakt z rówieśnikami w celu wspólnej zabawy. Początkowo najłatwiejsza była komunikacja pomiędzy dziećmi ukraińskimi, ale bariery językowe stopniowo zanikały, najszybciej w trakcie oglądania bajek, rysowania, zabaw ruchowych i spacerów. Matki dzieci ukraińskich stwierdziły, że ich dzieci rozumiały język polski na poziomie „dogadywania się”, „trochę” lub „w 5%”. Mówiły zaś językiem mieszanym („po ukraińsku-polsku”). Nauczycielki potwierdzały te opinie – wyjaśniły, że dzieci dość szybko nauczyły porozumiewać się z rówieśnikami. Dzieci ukraińskie rozumiały „kogoś, kto posługuje się językiem polskim” oraz używały „pojedynczych słów i prostych zwrotów, aby wyrazić swoje potrzeby”. Rozwój językowy był oczywiście bardzo zindywidualizowany i tak np. jeden z 3-latków rozumiał język polski, ale nie mówił w nim, podczas gdy u drugiego 3-latka były „zauważalne ogromne postępy”, a dziecko po 4 miesiącach umiało porozumieć się z rówieśnikami, rozumiało nauczyciela i chętnie uczestniczyło w zajęciach.

Przedszkole nie stwarzało żadnych specjalnych warunków stymulujących rozwój języka polskiego, nauczycielki pracowały zgodnie ze standardami polskimi. Dzieci przebywały w środowisku polskojęzycznym i poznawały język poprzez „immersję”, czyli zanurzenie w nim – słuchały i obserwowały „różne sytuacje”, uczyły się polskiego „między sobą w zabawie i przez kontakt z nauczycielem”, „cały dzień będąc w przedszkolu”. Nauczycielki stosowały też gestykulację i mimikę twarzy, komunikowały się z dziećmi „werbalnie i niewerbalnie”. Jedna z nauczycielek wspomniała trudności w zrozumieniu dzieci ukraińskich oraz własne, celowe działania: „zdarzają się sytuacje, w których ciężko zrozumieć dziecko. Ale poprzez odtwarzanie tych sytuacji i wzmacnianie komunikatów gestami, można sobie z tym poradzić”. Innej nauczycielce w sytuacjach problemowych pomagały dzieci z Ukrainy, wszystkie nauczycielki używały w kontaktach z dziećmi i ich rodzicami translatorów.

Wszystkie matki dzieci ukraińskich uważają, że zaledwie po kilku miesiącach w Polsce ich dzieci miały dobry kontakt zarówno z nauczycielkami, jak i rówieśnikami w grupie przedszkolnej. W wypadku jednego dziecka kontakt z innymi dziećmi z Polski ograniczał się tylko do pobytu w przedszkolu, pozostałe matki nie określały relacji pozaprzedszkolnych swoich dzieci. Wszystkie dzieci chętnie bawiły się z innymi, a jedna

z mam uważała, że jej dziecko miało wielu przyjaciół w przedszkolu. Dzieci bawiły się razem, a jeśli czegoś nie rozumiały, to pokazywały „na konkretach”, podawały sobie obrazki i zabawki lub rozmawiały każde „po swojemu” (z wypowiedzi nauczycielek).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt włączania dzieci w działalność przedszkola poprzez uczestnictwo w akademiach, m.in. w Dniu Mamy i Taty, Pasowaniu na Przedszkolaka, Dniu Edukacji Narodowej. Dzieci w wieku 6 lat odbędą roczne przygotowanie przedszkolne od kolejnego roku.

Podsumowanie

Niespodziewana obecność dzieci ukraińskich w polskich przedszkolach wymaga sprawnego podjęcia działań umożliwiających im lepsze funkcjonowanie w nowym miejscu. Podstawowym zadaniem przedszkoli jest zatem stworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja szybkiemu poznaniu języka polskiego oraz pełnej integracji z grupą rówieśników. Działania podejmowane przez przedszkola wymagają udziału i wsparcia organizacyjnego ze strony władz lub dyrekcji przedszkola, jak również aktywnego i emocjonalnego zaangażowania nauczycieli i rodziców.

Budowanie dwujęzycznego środowiska edukacyjnego w przedszkolu to przede wszystkim codzienna praca nauczycieli, podejmujących trud zintegrowania dwunarodowościowej grupy przedszkolnej. To planowanie aktywności dzieci ukraińskich, które pozwolą im na poznanie i dobre opanowanie języka polskiego. Są to bardzo wymagające zadania dla wychowawców, bowiem nie posiadają oni umiejętności nauczania języka polskiego jako obcego, a przedszkola nie dysponują odpowiednimi materiałami dydaktycznymi.

Z takimi samymi problemami zmagają się w Polsce wiele przedszkoli i placówek przedszkolnych. Niektóre stworzyły już jednak swoją strategię budowania środowiska sprzyjającego integracji i dwujęzyczności i mogą dzielić się własnymi pomysłami. Analizując ich doświadczenia, można wypracować nowy model wychowania przedszkolnego, dynamicznie zmieniającego się na skutek zmian politycznych i społecznych na świecie.

Bibliografia

- Bielawska, M. (2018). Jak wspomagać rozwój językowy dzieci wielojęzycznych? Postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego, *Logopaedica Lodziensia*, 2, 23–34.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej; <https://ceo.org.pl> (dostęp: 05.11.2022).
- Chisi, B., Jach, I., Panasiuk, T., Pawlic-Rafałowska, E., Yeremyan-Wozniakowska, M. (2015). *Dziecko migranckie w naszej szkole. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Warszawa: Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji (IOM); https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf (dostęp: 05.11.2022).

- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fundacja Polskie Forum Migracyjne; <https://forummigracyjne.org/news/o-nas> (dostęp: 05.11.2022).
- Fundacja Szkoła z Klasą; <https://www.szkolazklasa.org.pl/o-fundacji/> (dostęp: 05.11.2022).
- International Migration Outlook 2018*. Paris: OECD Publishing; http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en (dostęp: 05.11.2022).
- Kurcz, I. (2007). Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność? W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 9–39). Warszawa: GWP.
- Lachowicz, B. (2015). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa: ORE.
- Maggio, A., Jacyna, M., Klasiński, T., Kotrych, Z., Owczarek, A., Pujszo, P., Stolarski, P., Stysło, M., Witkowska, J., Żurawska, W. (2022). *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci – uchodźców z Ukrainy*. Transatlantic Future Leaders Forum dla MEiN; <https://tvn24.pl/najnowsze/w4z04y-TFLF-Raport-o-integracji-i-edukacji-dzieci-z-Ukrainy> (dostęp: 05.11.2022).
- Mykhaylyshyn, R. (2014). Ukraińskie narodowe tradycje rodzinnej edukacji dzieci i młodzieży. *Wychowanie w Rodzinie*, 1(9), 219–230.
- Nomada. Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego; <https://nomada.info.pl/nomada-o-nas> (dostęp: 15.10.2022).
- Piegar-Kaczmarczyk, M., Rejmer, Z. (2010). Psychologiczne skutki uchodźstwa. W: *Inny w polskiej szkole – poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi* (s. 15–33). Warszawa: MillerDruk;
- https://um.warszawa.pl/documents/21449838/21614882/inny_w_polskiej_szkole.pdf/32445ba1-7916-f8a3-1615-bc4a04c02103?t=1634497737324 (dostęp 15.10.2022).
- Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59., Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U.2017 poz. 1655).
- Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty_stan na 03.10.2022; https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711,uczniowie-uchodzczy-z-ukrainy/resource/41670/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 10.10.2022).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022 poz.583).

„Relacje koleżeńskie z dziećmi z Ukrainy” – założenia teoretyczne i metodologiczne w projekcie badawczym

Uzasadnienie wyboru tematyki badawczej

Napaść Rosji na Ukrainę wywołała falę migracji do Polski, obszar bezpieczny dla uchodźców z terenów objętych działaniami wojennymi. Spowodowało to konieczność szybkiego zaspokojenia w pierwszej kolejności podstawowych potrzeb: dostarczenia żywności, zorganizowania pomocy medycznej i materialnej dla ludzi, którzy przekraczali polską granicę po wielu dniach bez jedzenia, snu, leków i dobytku, często również bez najbliższych im członków rodziny.

Większość uchodźców stanowiły kobiety i dzieci w różnym wieku, strauumatyzowane i zaleknione jako świadkowie lub ofiary działań wojennych i aktów terroru. Najpierw na wysokości zadania stanęli mieszkańcy przygranicznych miejscowości, wolontariusze przyjeżdżający na wschodnią granicę z Ukrainą z całej Polski, wreszcie instytucje, stowarzyszenia, fundacje, osoby pragnące pomóc.

Po zakończeniu pierwszego etapu niezbędnej pomocy, przyszedł czas na wsparcie edukacyjne i psychologiczne. Pedagodzy, psychologowie, językoznawcy są świadomi długofalowości zobowiązań, jakie stanęły przed nimi w związku z uczęszczaniem do polskich przedszkoli i szkół dzieci nieznających naszego języka. Zaspokojenie najpilniejszych potrzeb adaptacji do nowego środowiska, integracji z rówieśnikami, zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i odbudowy wiary w przywrócenie normalności i sprawczość osób dorosłych stało się ważnym wyzwaniem.

Studenckie Koło Naukowe Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej „Elementarni” już w marcu, tuż po przybyciu do Kielc pierwszych dzieci-uchodźców, podjęło zobowiązanie do przygotowania projektu badawczego, dzięki któremu będzie można lepiej zorganizować działania pomocowe. Ich zaangażowanie wynikało z doświadczeń własnych – studentki na co dzień zaczęły mieć do czynienia na praktykach pedago-

gicznych z nieznanym im dotąd doświadczeniem organizowania procesu edukacyjnego w jednej klasie dzieci polskich i nieznających języka polskiego. Również autorka, będąca opiekun praktyk w przedszkolu i klasach I-III z ramienia uczelni, w ramach hospitacji zajęć spotkała się z różnymi trudnymi sytuacjami, które stanowiły wyzwanie dla wszystkich członków grupy przedszkolnej lub klasy szkolnej oraz dla wzajemnych relacji komunikacyjnych. Związane one były najczęściej z koniecznością zapewnienia elementarnego poczucia bezpieczeństwa dzieciom wystraszonym, płaczącym lub z pomocą w nawiązaniu relacji komunikacyjnych w sytuacji nieznamości języka polskiego. Zdecydowano zatem o przeprowadzeniu badań z uczniami z Ukrainy, którzy przybyli do Polski kilka lat wcześniej. Zaprojektowano badania, które polegają na dzieleniu się doświadczeniami uczniów klas I-III z polskiej szkoły, jeśli chodzi o nawiązywanie relacji i pierwsze próby integracji klasowej z dziećmi z Ukrainy. Pomocą w tym trudnym zadaniu mogą być doświadczenia dzieci z Ukrainy od kilku lat przebywających w Polsce, mówiących po polsku, mających już doświadczenia w integracji z polskimi uczniami.

Dzięki zbadaniu ich pierwszych doświadczeń w polskich szkołach, lepiej będziemy wiedzieć, które obszary codzienności szkolnej wymagają szczególnego wsparcia. Przedstawiane w tej części monografii badania stanowią część projektu pt. *„Doświadczenie codzienności szkolnej przez dzieci klas I-III:*

1) *pierwsze kontakty koleżeńskie z dziećmi z Ukrainy*

2) *doświadczenia relacji rówieśniczych dzieci z Ukrainy od kilku lat przebywających w Polsce.*” Projekt badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (nr 5/2022)¹.

Ramy pojęciowe

Z tematyki badań wyłaniają się podstawowe kategorie teoretyczne, które wykorzystywano w badaniach: codzienność oraz relacje rówieśnicze/koleżeńskie. Człowiek funkcjonujący w świecie działa bowiem aktywnie przede wszystkim wobec innych – z jednej strony wchodzi on z nimi w relacje, a z drugiej – inni motywują jednostkę do określonej aktywności. Mamy więc do czynienia z pewnego rodzaju relacją wzajemności, która zachodzi we wspólnej rzeczywistości. Aktorzy społeczni porozumiewają się, podejmując działania komunikacyjne wyłącznie w podzielanej codzienności.

¹ Skład zespołu projektowego: dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. UJK (kierownik/opiekun naukowy SKN „Elementarni”); Aleksandra Bogucka, Agnieszka Pasek, Izabela Pytka, Wiktoria Wcisło – studentki III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, członkinie Studenckiego Koła Naukowego „Elementarni”.

Codziennność jest pojęciem wyjątkowo szeroko omawianym w literaturze, dlatego niezbędne jest ograniczenie się do wybranej konceptualizacji: świata życia codziennego Alfreda Schütza (2008). Według tego badacza, każdy człowiek nastawiony jest przede wszystkim na to, co dzieje się w jego najbliższym otoczeniu, w jego miejscu w świecie, miejscu, w którym znajduje się ciało czasowo i przestrzennie. To w konkretnym czasie i przestrzeni, podczas bycia „tu” znajduje się scena działań, na której można realizować swoje zamiary. W takim świecie życia codziennego człowiek uczestniczy zawsze (nawet podczas snu). Obiekty zewnętrzne wyznaczają granice naszym możliwościom działania i doświadczania, stawiając opór, który może być przezwyciężony jedynie wysiłkiem. Świat codzienny możemy zmieniać i przekształcać dzięki naszej aktywności, m.in. komunikując się z innymi, ustanawiając tym samym nasze wspólne środowisko życia, podzielane intersubiektywnie.

Z tego powodu adekwatnym uzupełnieniem koncepcji świata życia codziennego jest teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa, ponieważ w jego rozważaniach dominuje przekonanie o tym, że codzienność konceptualizowana jest z perspektywy działających podmiotów jako świat życia pewnej grupy społecznej, która podejmuje działania zorientowane na porozumienie. „Dochodzenie do porozumiewania przez podmioty działające komunikacyjnie odbywa się zawsze w horyzoncie świata życia” (Habermas, 1999, s. 135).

Dzieciństwo badanych dzieci toczy się w różnych wymiarach świata życia. Jednym z nich jest codzienność szkolna. To w szkole dokonują się procesy socjalizacji, integracji, adaptacji, zaspokajania podstawowych potrzeb emocjonalnych i społecznych: poczucia bezpieczeństwa, potrzeby łączności, przynależności do grupy, więzi emocjonalnej, społecznej akceptacji, ochrony i autonomii (Zbróg, 2011, s. 121-136). Z badań nad dzieciństwem (np. Segiet, 2011, s. 290-296) wynika, że życie codzienne w szkole jest odmienne od innych środowisk, ponieważ wymaga od dziecka „innego myślenia i funkcjonowania” (tamże, s. 90). Codzienność szkolna wzbudza w dzieciach wyjątkowo silne odczucia i doświadczenia. Przeważający jest „emocjonalny składnik stosunku do szkoły (tamże).

Tym bardziej silne odczucia wywołują relacje z Innym, rozumianym tu jako „inny człowiek”. „Z innym człowiekiem nie wiąże mnie ani relacja posiadania, ani jedność liczbowa, ani jedność pojęcia. Brak wspólnej ojczyzny sprawia, że Inny jest Obcym, który zakłóca moje u siebie” (Levinas, 1998, s. 26). Emmanuel Levinas, francuski filozof, jest zdania, że świat jest sensowny tylko wtedy, gdy istnieje w nim Inny człowiek, dzięki któremu ów świat zostaje obdarzony znaczeniem, innym znaczeniem przyniesionym do wspólnoty przez Innego, dzięki jego obecności. Inny jest zatem ważny, bowiem nadaje sens relacjom, zwłaszcza wówczas, gdy wypływają one z bezinteresowności. Troska o potrzeby Innego musi wiązać się z trudem, wyrzeczeniem, ofiarnością, samozaparciem, a nawet pojawieniem się pewnego rodzaju napięć, kiedy trzeba zaprzeć się samego siebie (Levinas, 2000, s. 125). Ten kontekst w badaniach własnych

jest szczególnie widoczny. Potwierdza adekwatność przyjętych założeń teoretycznych. Doświadczenie świata życia codzienności szkolnej w kontekście relacji koleżeńskich/rówieśniczych z Innymi można potraktować jako proces ilustrujący sposoby radzenia sobie z „dochodzeniem do porozumienia”. Znaczące momenty tego procesu wskazał sam badani.

Szczególnie ważne są relacje „twarzą w twarz”, kontakty bezpośrednie – to „kategoria zdarzeń, do których dochodzi podczas współobecności i dzięki współobecności. Jej podstawowym materiałem behawioralnym są spojrzenia, gesty, ułożenie ciała i wypowiedzi, jakie ludzie bez przerwy, celowo bądź nie, wnoszą do sytuacji” (Goffman, 2006, s. 1). Każdy z aktorów relacji bezpośredniej podziela z Innym teraźniejszość w wymiarach czasu i przestrzeni, uczestnicząc wspólnie w doświadczaniu świata życia codziennego. Każdy z partnerów relacji może zatem sprawczo oddziaływać na Innego.

Przedmiot badań, cele projektu i problematyka

Przedmiotem analiz uczyniono doświadczanie codzienności edukacyjnej przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym w specyficznych wymiarach: (1) relacje koleżeńskie polskich uczniów z rówieśnikami z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po wybuchu wojny w Ukrainie i (2) relacje koleżeńskie ukraińskich uczniów, którzy przybyli do Polski wcześniej, przed wybuchem wojny, z polskimi rówieśnikami. Nie badano więc dzieci ukraińskich z doświadczeniem traumy wojennej.

Zespół badawczy postawił sobie za cel:

- rozpoznanie/nazwanie dziecięcych pierwszych doświadczeń w relacjach dzieci polskich i dzieci z Ukrainy wspólnie uczących się w jednej klasie oraz wyjaśnienie /zinterpretowanie/zrozumienie doświadczeń badanych.

Interesowało nas poszukiwanie odpowiedzi na pytanie związane z doświadczeniami badanych podczas uczenia się w nowych warunkach: ***Jakie są pierwsze doświadczenia w relacjach dzieci polskich i dzieci z Ukrainy wspólnie uczących się w jednej klasie/szkole?***

W zaprojektowanych badaniach ważne było rozpoznanie i zrozumienie doświadczeń badanych w takich obszarach jak:

- postrzeganie przez polskich uczniów koleżeńskości, nawiązywanie relacji rówieśniczych, sposoby opisywania doświadczania sytuacji porozumiewania się bez znajomości języka polskiego;
- doświadczanie ww. zjawisk przez dzieci z Ukrainy mówiące już po polsku, czerpanie z ich doświadczeń w celu pomocy dzieciom aktualnie uczącym się w polskich szkołach.

Metoda, techniki i narzędzia badań

W zbieraniu materiału badawczego wykorzystano zogniskowany wywiad grupowy/ wywiad fokusowy (*focus group interview*), który dobrze nadaje się do badania rozumienia przez dzieci codziennych problemów. Cechą charakterystyczną grup fokusowych jest „jawne wykorzystywanie interakcji grupowych do generowania danych” (Kitzinger i Barbour, 1999, s. 4; za: Krzyżanowski, 2011, s. 255). Dzięki wywiadowi fokusowemu można zatem wykorzystać możliwości, jakie wynikają z relacji grupowych – uczestnicy, oddziałując na siebie i komunikując się ze sobą, wykazują większe zaangażowanie i pomysłowość. W czasie dyskusji zaś analizują swoje pomysły, często dochodząc do wspólnych wniosków, co zwiększa trafność uzyskiwanych informacji.

Zalety wybranej metody w kontekście badań własnych dotyczą zatem następujących elementów:

- wypowiedzi badanych są tworzone spontanicznie
- między uczestnikami zachodzą interakcje
- w procesie wewnętrznej/grupowej komunikacji bezustannie nadaje się (uzgadnia) znaczenia zjawiskom otaczającego świata
- pojawia się dynamika grupowa (wynikająca m.in. z przypominania sobie nawzajem różnych sytuacji, w których uczestniczyli badani), co korzystnie wpływa na tempo, ilość oraz jakość uzyskiwanych danych
- wspólnota doświadczeń.

Dzięki uzyskanym danym można będzie wypracować – na bazie zrozumienia doświadczeń i potrzeb dziecięcych – rekomendacji co do efektywnej współpracy i zaangażowania w relacje koleżeńskie między uczniami polskimi i ukraińskimi oraz między nauczycielami i uczniami w zróżnicowanej kulturowo i językowo klasie szkolnej.

Wywiady fokusowe prowadzono przede wszystkim po to, aby dzięki grupowym interakcjom mieć wgląd w „dane”, które bez tych interakcji byłyby nieosiągalne. Celem nie było zatem zgromadzenie materiału empirycznego o charakterze transkrypcji poglądów każdego z uczestników wywiadu po kolei, opowieści narracyjnej (Barbour, 2011), ale uwzględnienie społecznego kontekstu, w jakim powstawały poglądy, opinie, argumentacje oraz możliwość dotarcia do różnorodnych stanów emocjonalnych, które kryją się za werbalizowanymi przekonaniami.

Podstawową zastosowaną techniką był częściowo ustrukturyzowany (niedyrektywny) wywiad, do którego wspólnie utworzono autorskie narzędzia – scenariusze. Badaczki mogły uzupełniać wywiad swoimi pytaniami i pogłębiać konkretne obszary związane z przedmiotem badań na podstawie swobodnej rozmowy. Oba scenariusze wywiadu wypracowane zostały przez zespół w związku z celem badań.

Temat wywiadu nr 1: *Pierwsze doświadczenia uczniów z uchodźcami z Ukrainy*

Cel: Poznanie doświadczeń uczniów polskich podczas pierwszych kontaktów z rówieśnikami z Ukrainy przybyłych po rozpoczęciu wojny.

Moderatorki: Aleksandra Bogucka, Wiktoria Wcisło (opieka naukowa: Zuzanna Zbróg)

Pytania podstawowe:

1. Czy słyszeliście, co dzieje się na Ukrainie?
2. Kto to jest uchodźca?
3. Jak ludzie pomagają uchodźcom?
4. Co poczulście, gdy dowiedzieliście się, że do waszej klasy ma dołączyć rówieśnik z Ukrainy?
5. Co sądzicie o dołączeniu ukraińskich dzieci do waszej klasy?
6. Skąd wzięła się taka konieczność?
7. Jak kontaktujecie się z nowymi koleżankami i kolegami, jeśli nie znacie ich języka? Czy nieznanomość języka ukraińskiego jest dla was barierą w kontaktach z rówieśnikami ze wschodu? Jak radzicie sobie z tymi utrudnieniami?
8. Czy łatwo jest nawiązać kontakt z dziećmi z Ukrainy? Czy sami podejmujecie takie próby? Opowiedzcie o nich.
9. Na czym polegają wasze obawy związane z nawiązaniem z nimi głębszych relacji?
10. Opisz swój pierwszy kontakt z kolegą/koleżanką z Ukrainy.
11. Jak wyglądały lekcje kiedyś, a jak wyglądają w chwili obecnej? Co się zmieniło?
12. Jak sądzicie, jakie problemy w szkole mogą mieć uczniowie z Ukrainy?
13. Jak wszyscy radzicie sobie z obecną sytuacją? Co jest najtrudniejsze dla was, co dla pani, co dla dzieci z Ukrainy?
14. Jaki przedmiot może stwarzać im najwięcej problemów?
15. Czy twoja szkoła organizuje zajęcia dodatkowe dla uczniów z Ukrainy?
16. W jaki sposób nauczyciel może pomóc/pomaga uczniom w procesie adaptacji w nowym otoczeniu? Kto jeszcze im pomaga? Jak wy możecie im pomóc w przystosowaniu się do życia i uczenia się w waszej klasie?
17. Co myślicie o tej całej sytuacji? Jakie uczucia wam towarzyszą?
18. Z kim możecie porozmawiać na temat swoich nowych doświadczeń?

Temat wywiadu nr 2: *Pierwsze doświadczenia uczniów z Ukrainy w polskiej szkole*

Cel: Poznanie doświadczeń uczniów ukraińskich od kilku lat przebywających w Polsce, mówiących po polsku, podczas pierwszych kontaktów z polskimi rówieśnikami.

Moderator/ki: Agnieszka Pasek, Izabela Pytko (opieka naukowa: Zuzanna Zbróg)

Pytania podstawowe:

1. Ile masz lat?
2. Do której klasy uczęszczasz?
3. Kiedy przyjechałeś/przyjechałaś do Polski?
4. Jak wyglądał wasz pierwszy dzień w polskiej szkole?
5. Opowiedzcie, jak zostaliście przyjęci w swojej klasie. Co najbardziej zapamiętaliście?
6. Z czym mieliście problem na początku nauki w polskiej szkole?
7. Do kogo mogliście zwrócić się o pomoc?
8. Co najlepiej wspominasz z początków nauki w polskiej szkole?
9. Co najgorzej wspominasz z początków nauki w polskiej szkole?
10. Opowiedzcie, w jakich sytuacjach potrzebowaliście pomocy w uczeniu się? Jak pomagali wam nauczyciele?
12. Jak pomagali wam koleżanki/koledzy (polskie czy ukraińskie)?
13. Kto pomagał Ci najbardziej?
14. Z czym macie teraz największe trudności?
15. Jak sobie z nimi radzicie?
16. Co najbardziej podoba wam się w polskiej szkole?
17. Co było lepsze w szkole na Ukrainie?
18. Co chcielibyście przenieść z Ukrainy do Polski?

Przebieg wywiadów fokusowych

Zogniskowany wywiad grupowy w każdej grupie składał się z następujących części (zob. Daniłowicz, Lisek-Michalska, 2007, s. 20-23):

1. Wprowadzenie:
 - przedstawienie się
 - powitanie uczestników i zachęcenie do aktywnego udziału w dyskusji
 - informacja o możliwości rezygnacji z udziału w badaniu w każdej chwili
 - informacja o rejestracji dyskusji wraz z uzasadnieniem konieczności zapisu wywiadu dla celów badawczych
 - zapewnienie o poufności informacji uzyskanych od uczestników
 - informacja o przewidywanym czasie trwania wywiadu
 - określenie roli badaczek/moderatorek
 - respektowanie zasad przebiegu dyskusji (np. nieprzerywanie mówiącemu, uważne słuchanie).
2. Część zasadnicza:
 - przedstawienie tematu
 - zadawanie pytań ze scenariusza w kolejności adekwatnej do toczącej się dyskusji, specyficznie przebiegającej w każdej grupie, uzupełnianie pytaniami

pogłębiającymi rozumienie wypowiedzi dziecięcych, odnoszącymi się bezpośrednio do dyskusji, niezawartymi w scenariuszu

- podsumowywanie kolejnych wątków w celu upewnienia się, czy moderatorki dobrze zrozumiały sens wypowiedzi wygłaszanych przez badane dzieci
- w razie konieczności zadawanie pytań dodatkowych negatywnych (celowe poddawanie w wątpliwość pewnych kwestii).

3. Zakończenie wywiadu, podziękowanie.

Podczas obu wywiadów dyskusja toczyła się swobodnie, ponieważ uczniowie z jednej grupy fokusowej byli członkami jednej klasy, zaś z drugiej – byli uczniami narodowości ukraińskiej uczącymi się w jednej szkole podstawowej, którzy dobrze się znali. Tematyka zaproponowana przez moderatorki do dyskusji odnosiła się do wiedzy i doświadczeń posiadanych przez badanych. Taki dobór próby spowodował, że podczas dyskusji nie było konfliktów na tle różnej hierarchii osób w grupie, zaś interakcja zbiorowa w znanym sobie gronie prowokowała do wyrażania spontanicznych, ekspresyjnych i emocjonalnych opinii (zob. Kvale, 2011, s. 126).

Moderatorki uczestniczyły w dyskusji pod naukową opieką. Staraly się nie kierować dyskusją, ale ją stymulować. Czynny udział badaczek w tworzeniu konceptualizacji problemu badawczego, spowodował, że moderatorki bardzo dobrze orientowały się w celach i przedmiocie badania. Wszystkie badaczki uczestniczyły ponadto w tworzeniu narzędzia – częściowo ustrukturyzowanego scenariusza wywiadu o charakterze niedyrektywnym, a następnie w parach moderowały wywiady. Dzięki temu mogły z jednej strony monitorować dynamikę grupową, a z drugiej – tworzyć ramy dyskusji.

W badaniach własnych, w obu wywiadach, zastosowano zatem *dual moderator focus group* – moderatorki dzieliły się obowiązkami, stymulując dyskusję naprzemiennie. Urozmaicało to przebieg spotkania.

Badaczki dążyły do tego, aby przede wszystkim słuchać dyskusji dziecięcych i pilnować, aby były one zogniskowane na przedmiocie badania. To do dzieci należał głos wiodący w dyskusjach, badaczki zaś interweniowały tylko wówczas, gdy konieczne było podtrzymanie i kontynuowanie rozmów. Moderatorki subtelnie interweniowały także w sytuacji, gdy najbardziej rozmowni uczestnicy zaczynali dominować w dyskusji. Stale zachęcały także bardziej nieśmiałyh uczestników do wypowiadania się (zob. Krzyżanowski, 2011, s. 258-259). W czasie dyskusji każdy członek grupy mógł się swobodnie wypowiedzieć, wymienić poglądy z innymi, dowiedzieć się, co inni sądzą na dany temat, negocjować wspólne znaczenia danego obiektu badawczego.

Podczas rozmowy moderatorki dążyły do pojawienia się wielu różnorodnych opinii na dany temat, także dyskusyjnych po to, aby uzyskać przekrój poglądów na dany temat (Kvale, 2011, s. 126). Celem wywiadu fokusowego nie jest bowiem uzyskanie konsensusu, ale zróżnicowanych opinii na dany temat. W zależności

od pojawiających się na bieżąco kontekstów i potrzeb, moderatorki poddawały w wątpliwość to, co grupa przyjmowała za oczywiste i zachęcały do rozmowy nad zaproponowanym wątkiem lub nad niespójnościami, pojawiającymi się w myśleniu danej osoby.

Dobór grupy w badaniach własnych. Dynamika grupowa

Dobór grupy w badaniach fokusowych zależy „od badanej problematyki i ustalonych celów projektu badawczego” (Daniłowicz, Lisek-Michalska, 2007, s. 19). Podstawowym kryterium doboru uczestników w zogniskowanych wywiadach grupowych jest także „posiadanie odpowiedniej wiedzy czy doświadczeń w danej sprawie” (Daniłowicz, 2007, s. 36).

W badaniach jakościowych, zwłaszcza zaprojektowanych, równie ważnym kryterium jest możliwość przeprowadzenia badań: obecność uczniów z Ukrainy w szkole, uzyskanie zgody dyrektorów szkół, rodziców, nauczycieli i samych uczniów. Do badań wybrana została szkoła, w której członkinie SKN „Elementarni” odbywają praktykę pedagogiczną w klasach I-III pod opieką dr hab. prof. UJK Zuzanny Zbróg. Cotygodniowy kontakt utrzymywany był przez zespół badawczy od początku semestru. Uczniowie z danej klasy sami zgłaszali się do wywiadu. W wypadku nadmiaru chętnych, dzieci były losowane do wywiadu.

Dobór grup do badań miał zatem charakter tzw. próby „dogodnej”. Jest to jedno z powszechnie stosowanych kryteriów w badaniach jakościowych, w których celem prowadzonych analiz nie jest uogólnienie, ale zrozumienie (np. Saumare, Given, s. 2008, s. 124-125) – a tak jest w badaniach własnych.

Kluczowym założeniem w badaniach fokusowych jest także faktyczne istnienie grupy, „a nie zbioru przypadkowych osób, ponieważ właśnie grupa ma zapewnić generowanie nowych informacji” (Daniłowicz, 2007, s. 37). Relacje powinny się więc ukształtować przed rozpoczęciem zasadniczej części badania. Z tego powodu grupy fokusowe dobiera się do badań z grup już istniejących, np. dzieci w wieku szkolnym, studentów, członków rodziny, organizacji itp. Ma to także związek z łatwiejszym stworzeniem w grupach dzieci znajdujących się atmosfery wzajemnego zaufania, poczucia bezpieczeństwa, komfortu swobodnej, spontanicznej wypowiedzi, a także rozproszenia odpowiedzialności. W szkole wywiady fokusowe prowadzi się zawsze w grupach z tej samej klasy także z tego powodu/po to, aby można było korzystać ze zjawiska synergii. Polega ono na „potęgowaniu działania, wzajemnym wzmacnianiu, wzbogacaniu zachowań uczestników sesji. Działanie mechanizmu synergii powoduje efekt kuli śnieżowej, a więc lawinowego narastania informacji” (Daniłowicz, 2007, s. 40).

Jak we wszystkich badaniach jakościowych zmienne bazują na opisie grupy. Za kryteria, które mogą różnicować wypowiedzi badanych uznano warunki niezbędne do realizacji celów badawczych.

W pierwszej grupie badanych (dzieci polskie) w badaniach uczestniczyli uczniowie klas drugich i trzecich ze Szkoły Podstawowej nr 27 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Kielcach. Liczba respondentów biorących udział w badaniu wynosiła 26 uczniów. Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach po 13 osób z podziałem na klasy, dzięki czemu uczniowie czuli komfort podczas wypowiedzi. Można zatem stwierdzić, że badania były prowadzone w większych grupach fokusowych, które zwykle liczą 10-12 osób (Banaszak, 2017). Do każdej z badanych klas zostali przypisani nowi uczniowie z Ukrainy.

Z kolei w drugim wywiadzie uczestniczyło 5 osób uczęszczających do szkoły podstawowej w różnym wieku (od 9 do 14 roku życia), zatem mieliśmy do czynienia z minigrupą fokusową, która zwykle liczy 4-6 osób (tamże). W literaturze podkreśla się, że w fokusach nie chodzi jednak o liczbę respondentów, lecz o problematykę oraz głębię jej rozpoznania.

Biorąc pod uwagę częstotliwość badania, przeprowadzone wywiady miały charakter klasycznych sesji pojedynczych, które trwały krócej niż godzinę. Według Lisek-Michalskiej (2013), *brief group* (w przeciwieństwie do *extended group*) są najczęstsze w praktyce fokusowej. Wszystkie grupy były badane w podobnym czasie (przełom kwietnia i maja 2022 roku) w bezpośrednim kontakcie (badania terenowe).

Aspekty etyczne udziału osób w badaniu

Zarówno cele badań, jak i treść zadawanych pytań miały charakter pedagogiczny, dotyczyły codzienności szkolnej dzieci w nowych warunkach. Jednak ze względu na to, że badania obejmowały doświadczenia dziecięce, mogły pojawić się elementy negatywnych wspomnień i negatywnych emocji. Zachowanie badaczek zależało od sytuacji/kontekstu, jednak w takich okolicznościach zastosowano aktywne słuchanie, w tym m.in. parafrazowanie wypowiedzi. Badaczki wysłuchiwały opowieści dzieci, zakładając „nieczynienie krzywdy” i „podchodzenie do badanych z troską” (Latusek-Jurczak, 2012, s. 35).

Wywiad grupowy, w przeciwieństwie do indywidualnego, minimalizuje możliwość pojawienia się sytuacji stresogennych. Dzieci wyrażały opinie w wyniku dyskusji grupowej, w dobrze znanej sobie grupie dzieci, charakterystycznej dla ich codziennego funkcjonowania w szkole. Żadne dziecko nie było zmuszane do udziału w wywiadzie i do wypowiedzi – udział w badaniu dotyczył dzieci chętnych, które same zgłosiły się do wywiadu w odpowiedzi na propozycję wychowawców klas. W każdej chwili mogły zrezygnować z uczestnictwa w wywiadzie. Członkinie zespołu badawczego zostały uczulone na mogące pojawić się trudne kwestie – zawsze na względzie miały przede wszystkim dobro dziecka.

Po wydaniu pozytywnej opinii przez Komisję ds. Etyki Badań Naukowych Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK, uzyskano wszelkie pisemne zgody niezbędne do rozpoczęcia badań: od dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców dzieci. Dyrekcja szkoły, rodzice uczniów i nauczyciele zostali poinformowani o celu badania i sposobie jego prowadzenia. Uzyskano także ustne zgody od badanych uczniów. Instrukcja dla badanych miała charakter rozmowy studentek z dziećmi, które znają ze względu na praktyki (pod kierunkiem opiekuna naukowego).

Nie były zbierane żadne dane osobowe dzieci – ich wypowiedzi mieć charakter anonimowy.

Nagrane wywiady, po dokonaniu transkrypcji, zostały skasowane. Formularz zgody na nagrywanie był przedstawiony do podpisu rodzicom uczniów wraz z informacją, kiedy nagrania zostaną usunięte.

Analiza materiału empirycznego

W badaniach własnych, podczas opisywania wyników badań fokusowych oraz poszczególnych wypowiedzi, zgodnie z zaleceniem Flicka (2012, s. 149), za najbardziej istotne uznano udokumentowanie kontekstu grupowego oraz całego przebiegu dyskusji, mniej koncentrując się na pojedynczych wypowiedziach, a bardziej na zgromadzeniu materiału tekstowego przedstawiającego różne poglądy i opinie na tematy związane z badaniami. Najważniejsze było więc wspólne uzgadnianie znaczeń w grupie badanych, co związane jest „ze społecznym postrzeganiem różnych kwestii” (Krzyżanowski, 2011, s. 256).

Dokonano transkrypcji wywiadów, które zostały opracowane zgodnie z przyjętymi celami.

Zastosowano sposób analizy materiału tekstowego, który został opracowany w ramach krytycznej analizy dyskursu przez Ruth Wodak (2011), przedstawiony także przez Michała Krzyżanowskiego (2011, s. 265-276). W ramach tego podejścia wykorzystano analizę treści, koncentrując się na analizie tematycznej, obejmującej generalny poziom kluczowych tematów dyskursu stratyfikujących zawartość dyskursu;

Tematy/obszary dyskursu wyłonione zostały w ramach definiowania ram wywiadów grupowych. Były one związane z różnymi warstwami codzienności szkolnej, określanymi jako konkretne konteksty lub miejsca interakcji uczniów polskich z ukraińskimi oraz innymi osobami uczestniczącymi w procesie uczenia się lub pomagania. Określono zatem najważniejsze tematy wyłaniające się na podstawie analizy tematycznej – szczegółowo przedstawione w kolejnych artykułach.

Dyskursywnie konstruowana percepcja tematów/obszarów badawczych pozwoliła ustalić, w których obszarach kształtowały się pozytywne i negatywne doświadczenia uczniów, dlaczego one się pojawiły, w jaki sposób oddziaływały one na powstanie nowych znaczeń wokół procesu uczenia się uczniów polskich i ukraińskich w kontekście

specyfiki codzienności szkolnej. Czas, przestrzeń, interakcje, działania, język, zasoby pomocowe osób i instytucji zostały przyjęte jako naczelne (abstrakcyjne) kategorie porządkujące ramy opisu codzienności i niecodzienności szkolnej dzieci – uczniów klas początkowych w czasie pierwszych miesięcy pobytu w Polsce dzieci z Ukrainy.

Wyniki analiz zrealizowanych w ramach projektu badawczego przedstawione są w kolejnych rozdziałach:

Aleksandra Bogucka, Wiktoria Wcisło, *Pierwsze doświadczenia uczniów z uchodźcami z Ukrainy*

Agnieszka Pasek, Izabela Pytka, *Doświadczenie codzienności w klasie szkolnej przez dzieci ukraińskie od kilku lat przebywających w Polsce*

Bibliografia

- Banaszak, S. (2017). *Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Daniłowicz, P. (2007). Problemy akulturacji wywiadu zogniskowanego. W: P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą* (s. 33–48). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Daniłowicz, P., Lisek-Michalska, J. (2007). Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody. W: P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą* (s. 11–32). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Aletheia.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Racjonalność działania a racjonalność społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzyżanowski, M. (2011). Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 255–280). Warszawa: Łośgraf.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Latuszek-Jurczak, D. (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejście i teorie*. T.1 (s. 23–40). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Warszawa: Aletheia.

- Lisek-Michalska, J. (2003). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Saumure, K., Given, L. (2008). Convenience Sample. W: *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 124–125). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Nomos.
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wodak, R. (2011). Wstęp: badania and dyskursem – ważne pojęcia i terminy. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 11–48). Warszawa: Łośgraf.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Impuls.

Nawiązywanie koleżeńskich relacji z dziećmi z Ukrainy – pierwsze doświadczenia

Wprowadzenie

Od zarania dziejów ludzkości towarzyszyły wojny, w które uwikłane były poszczególne państwa chcące poszerzyć swoje terytoria oraz udowodnić dominację na arenie międzynarodowej. Niektóre z nich zapisały się na kartach historii, a o ich przebiegu możemy usłyszeć po dziś dzień. Wojny wywoływane przez rządzących zazwyczaj miały na celu ustanowienie nowych granic na świecie oraz ekspansję własnych praw i wpływów. Okrucieństwo I i II wojny światowej pokazało światu, czym tak naprawdę jest wojna i jakie niesie ze sobą konsekwencje. Po tych wydarzeniach większość państw zgodnie opowiedziało się za tym, że agresja zbrojna jednej nacji na drugą nie powinna mieć miejsca. O jedności większości krajów świadczą słowa Jana Pawła II: „*nigdy więcej wojny*” znajdujące się na półwyspie Westerplatte. Również utworzenie wszelkich paktów pokojowych m. in. Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego (NATO) miało być gwarancją ochrony dla jego członków, przed ewentualną napaścią jednego z agresorów, chcącego wywołać konflikt na świecie. Zatem termin „wojna” dla współczesnych, urodzonych zwłaszcza w XXI wieku, głównie kojarzony jest odległą przeszłością. Toteż agresja ze strony Rosji 24 lutego 2022 roku na Ukrainę była dla wszystkich Europejczyków niemalym zaskoczeniem. Co prawda, wojna na Ukrainie rozpoczęła się po aneksji Krymu, a także zajęciach, jakie miały miejsce w Donbasie w 2014 roku, jednak nikt nie przypuszczał, że Rosja posunie się o krok dalej i będzie chciała unicestwić Ukrainę. Wydarzenia, które miały miejsce w ciągu ostatnich kilku miesięcy, są zaprzeczeniem wszelkich porozumień o nieagresji zbrojnej na świecie, a poczynania wojsk rosyjskich są przykładem barbarzyństwa.

Zniszczenia które wciąż dokonują wojska Władimira Putina na terenie naszego wschodniego sąsiada, przedstawia film dostępny pod adresem internetowym: <https://www.youtube.com/watch?v=p7xmZUPinfs>

Borodzianka to osiedle położone w obwodzie kijowskim, w rejonie buczańskim nad Zdwyżem. Ukazana na filmie miejscowość, leżąca na północny zachód od Kijowa, została zniszczona przez okupanta w wyniku użycia amunicji kasetowej oraz systemów raketowych. Podobnych zniszczeń dokonano w innych miastach Ukrainy: Mariupol, Charków, Bucza, Irpień i wielu innych.



Mariupol



Charków



Bucza



Irpień

W wyniku najazdu Rosji Ukraina poniosła ogromne straty. Życie straciło tysiące ludzi, reszta w wyniku prześladowań musiała uciekać ze swojego kraju, aby ratować siebie i swoją rodzinę. Ukraińcom, którym udało się przedostać do Polski, została zaoferowana pomoc, jednakże musieli oni, podobnie jak w swoim kraju, żyć, pracować i się uczyć. W wyniku tego tysiące ukraińskich dzieci, musiało rozpocząć naukę w polskich szkołach. Z tego względu podjęliśmy próbę przeprowadzenia badania, dotyczącego pierwszych kontaktów uczniów z uchodźcami z Ukrainy. Badanie miało formę wywiadu z dziećmi polskimi, które relacjonowały swój pierwszy kontakt z rówieśnikami. Z ich perspektywy mogłyśmy się dowiedzieć, jakie uczucia towarzyszyły im podczas nawiązywania relacji z nowymi osobami. Dzieci potrafiły także wczuć się w sytuację nowo przybyłych uczniów i wykazać się altruizmem w tych trudnych dla nich chwilach.

Badania własne

Przeprowadzone badania miały charakter badań jakościowych, a materiał badawczy zgromadzono za pomocą wywiadu fokusowego. Ich przedmiotem były doświadczenia dzieci zdobywane podczas pierwszych kontaktów z uchodźcami z Ukrainy.

Celem badania było rozpoznanie i nazwanie dziecięcych doświadczeń dotyczących nawiązywania koleżeńskich relacji z dziećmi z Ukrainy. Naszą przewodnią myślą było zinterpretowanie i zrozumienie doświadczeń badanych, którzy znaleźli się w dotąd nieznanym im sytuacji. W badaniach uczestniczyli uczniowie klas drugich i trzecich ze Szkoły Podstawowej nr 27 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Kielcach. Uczniowie z zaangażowaniem opowiadali o swoich pierwszych relacjach z Denisem, Anią, Bożeną oraz Iwanem.

Badanie było przeprowadzone w obecności opiekuna dzieci-nauczyciela uczącego, opiekuna naukowego, poprzedzone wcześniejszym uzyskaniem zgód od rodziców badanych uczniów. Było ono anonimowe, wykorzystano wyłącznie imiona dzieci. Wywiady były nagrywane, a po dokonaniu transkrypcji, zostały skasowane.

Wywiad został przeprowadzony w grupie uczniów należących do tej samej klasy, do których dołączyli rówieśnicy z Ukrainy. Biorąc pod uwagę kryterium przeprowadzania wywiadów, badanie przeprowadzono w grupie skoligaczonej, co według Lisek-Michalskiej oznacza, że dzieci znały się już wcześniej i tworzyły spójną grupę. Zwiększa to poczucie bezpieczeństwa badanych oraz sprzyja takiemu poziomowi szczerości, jaki obowiązuje między nimi w warunkach naturalnych (Lisek-Michalska, 2003). Liczba badanych przez nas respondentów wynosiła 26 uczniów. Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach po 13 osób z podziałem na klasy, dzięki czemu uczniowie czuli komfort podczas wypowiedzi.

Analiza zebranego materiału

Proces edukacyjny to zbiór wzajemnie się warunkujących czynności nauczyciela i uczniów, które są podporządkowane osiągnięciu wspólnego celu i realizowane w intencjonalnie tworzonych warunkach. Przeprowadzone badania odsłaniają, zgodnie z założeniami badań dotyczących codzienności, wiele rutynowych, drobnych, czynności dzieci związanych z procesem uczenia się. Codziennosc nauczania zmieniła się w chwili dołączenia do polskich szkół ukraińskich dzieci. Jak zatem wygląda ta rzeczywistość w chwili obecnej? W odpowiedzi na to pytanie posłużymy się wypowiedziami naszych respondentów, którzy z zapałem opowiedzieli nam o swoich pierwszych kontaktach podczas wspólnej edukacji.

Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje na zróżnicowane doświadczenia polskich dzieci związane z ich pierwszym kontaktem z nowymi uczniami z Ukra-

iny. Pozwala wyłonić dominujące kategorie: emocje towarzyszące spotkaniu, bariery językowe, codzienne czynności dzieci związane z uczeniem się, obawy z nawiązywaniem przyjaźni, przebieg lekcji kiedyś a dziś oraz postawa nauczyciela podczas pracy z nowymi uczniami.

Emocje towarzyszące spotkaniu

Proces nawiązywania pierwszych kontaktów rozpoczął się w chwili, gdy uczniowie klas drugich i trzecich zostali poinformowani przez swoich wychowawców i dyrektora placówki o dołączeniu do ich klas nowych uczniów. W odpowiedzi na zadane pytanie: *Co poczułeś, gdy dowiedziałeś się, że do twojej klasy ma dołączyć rówieśnik z Ukrainy?*, uczniowie odpowiedzieli następująco:

Hania: *Ja się bardzo ucieszyłam, że ktoś nowy przyjdzie.*

Klaudia: *Stresowałam się trochę, że nie będą się mogli z nami porozumieć, że będzie taka bariera językowa.*

Adam: *Ja się cieszyłem, że do nas ktoś dołączy.*

Rozalia: *Byłam wesola, że ktoś do nas dołączy nowy, no ale miałam mieszane uczucia.*

Reakcja dzieci na wiadomość o dołączeniu uczniów z Ukrainy była pozytywna. Dzieciom towarzyszyło poruszenie i ciekawość poznania nowych osób, jednak część z nich wykazywała mieszane uczucia. Przeważająca większość uczniów cieszyła się z możliwości nawiązania nowych relacji. Gdy zapytałyśmy, jak wyglądał sam moment przywitania się, w pierwszym kontakcie, dzieci opisywały swoje wrażenia w taki sposób:

Adam: *Ja pamiętam, że gdy pierwszy raz go zobaczyłem to był z mamą i z Panią dyrektorem, w kurtce i przybiłem z nim piątkę.*

Klaudia: *Wtedy, kiedy pierwszy raz przyszli, był to w-f i mówiliśmy swoje imiona. Mieli przyjść w poniedziałek, jednak w piątek mieliśmy informatykę to wtedy przyszli z rodzicami i z Panią dyrektorem. Pani dyrektorka o nich opowiadała.*

Amelia: *Jak Iwan przyszedł, to nasza Pani posadziła go przy jej biurku i dała mu ćwiczeniówki. Jak przyszedł do klasy to dużo osób pokazywało mu, gdzie co jest. Przybijaliśmy z nim piątki.*

Ada: *Jak Iwan przyszedł pierwszy raz, Pani go przedstawiła, dała mu wszystkie rzeczy, książki. Ja dałam mu swoją książkę, której nie używam, z literkami polskimi, żeby sobie poćwiczył i żeby zobaczył, jak one wyglądają i jak się je pisze.*

Hania: *Pierwszego dnia przed przyjściem wszyscy zebrali się wokół niego i nie wiedział, co się dzieje. Chcieliśmy zbijać z nim piątki.*

Wypowiedzi dzieci opierają się głównie na momencie pierwszego kontaktu z nowymi kolegami. Uczniowie opowiadają o samym momencie przywitania i przedstawienia się, jak i również o oprowadzeniu nowych uczniów po szkole oraz o pokazaniu lokalizacji poszczególnych miejsc w placówce. Naszą uwagę zwróciła dziewczynka z klasy III, która podarowała Iwanowi książkę z literkami polskimi, by mógł się z niej uczyć. Pragniemy w tym miejscu zaznaczyć, że to nie tylko jedyny tego typu gest, o którym nas poinformowano.

Bariery językowe

Bariera językowa jest dużym zmartwieniem dla osoby, która przebywa w obcym państwie. Można powiedzieć, że brak znajomości języka jest równoważny z dezinformacją i nieporozumieniami. Z problemem tym musiały zmierzyć się zarówno dzieci z Ukrainy, które przybyły do polskich szkół, jak i polscy uczniowie.

Zapytani polscy uczniowie o to: *Czy nieznajomość języka ukraińskiego jest dla nich barierą w kontaktach z rówieśnikami ze Wschodu? I jak sobie poradzili z tymi utrudnieniami, jeśli takie wystąpiły?* Odpowiedzieli:

Adam: *Niektórych słów, które mówi Iwan, nie rozumiem, ale czasami się domyślam. Mam wrażenie, że Iwan już się trochę tych słów nauczył mówić i je wypowiada po polsku bardziej. Ja się porozumiewam z Iwanem po polsku i kiedy mam wrażenie, że jakiegoś słowa, zdania może nie zrozumieć, mówię mu „panimajesz” to po rosyjsku „czy rozumiesz?”*

Adam: *Porozumiewamy się przez „Tłumacza”. Najczęściej to Iwan wyciąga telefon.*

Klaudia: *Zawsze, gdy nie może się z kimś porozumieć, to wtedy po prostu mówimy mu, bo znamy tylko z dwa lub trzy słowa po ukraińsku, no i wtedy mówimy jedno z nich, a czasem gestykulujemy rękami. Idziemy też do Pani, żeby włączyła tłumacza.*

Natalia: *Ja rozumiem Iwana trochę, ale czasami też pytam go i jak nie zrozumie, to mu pokazuję.*

Hania: *Ja się uczyłam ukraińskiego i trochę go rozumiem. Staram się pokazywać mu rękami, jak mnie nie rozumie. Nie jest to dla mnie przeszkodą.*

Jak wynika z powyższych wypowiedzi język ukraiński – co oczywiste – jest dla polskich uczniów nieznany. Jednak nie stanowiło to dla nich większej przeszkody w porozumiewaniu się. Dzieci doskonale sobie radziły, stosując między innymi porozumiewanie się na migi, czyli gestykulację. Nieocenioną aplikacją okazał się tłumacz, przy pomocy którego uczniowie mogli się nawzajem komunikować. Z aplikacji tej korzystali również nauczyciele. Jak możemy zauważyć, nawiązanie kontaktu z Ukraińcami nie było łatwe, ale dzięki wytrwałości i wysiłkowi, porozumienie się jest możliwe. Nasuwa się, zatem pytanie, czy polscy uczniowie sami wychodzili z inicjatywą nawiązania kontaktu?

Ada: *Jak Iwan przyszedł pierwszy raz do szkoły to starałam się z koleżankami coś mu pokazywać trochę po polsku. Jak nie rozumiałam go, choć ukraiński jest bardzo podobny, to pytałam się Pani albo on wyciągał telefon i tłumaczył, co ja mówię, i odpowiadał na pytania. Próbował coś tam mówić, pokazywać.*

Klaudia: *Oni rozmawiali ze sobą, ponieważ nas się trochę wstydzieli. My też się wstydziliśmy powiedzieć do nich „cześć” po ukraińsku. Ale potem poszłam do jednej z dziewczynek i powiedziałam „cześć” po ukraińsku.*

Hania: *Ja na początku nie wiedziałam, jak było po ukraińsku „cześć”, ale Klaudia mi powiedziała.*

Wypowiedzi dzieci wskazują na to, że nawiązywanie kontaktów z drugim człowiekiem nie należy do najłatwiejszych zadań. Większość z nas ma pewne zawahania i obawy. U dzieci zaś może wystąpić poczucie wstydu. W naszych badaniach taka sytuacja miała miejsce, jednakże trwało to bardzo krótko. Dzieci szybko pokonały lęki i podjęły próbę przełamania bariery językowej. Od cichego „cześć” na przywitanie dotarły do wspólnych zabaw dzisiaj.

Nawiązywanie przyjaźni

Przyjaźń to silna więź, która oparta jest na obustronnym zaufaniu i szczerości. Polega ona na możliwości liczenia na kogoś w każdej sytuacji. Pierwsze przyjaźnie nawiązują się zazwyczaj w szkole, podczas wspólnych zabaw, gier czy nauki. To właśnie zabawa była elementem, który zbliżył do siebie rówieśników z obu krajów. Jak zatem ona przebiegała?

Adam: *Jak była lekcja to Pani nam powiedziała, żebyśmy poszli na koniec sali i zrobili kółko. Pani wzięła piłkę i dała ją Iwanowi. Powiedziała, żeby rzucił do kogoś piłkę. Dana osoba łapie, a odrzucając mówi swoje imię. Również bawiliśmy się w kolory. Iwan mówił kolor, a my łapaliśmy.*

Ada: *Drugiego dnia, jak on przyszedł, to uczył nas nowej gry, w którą bawił się z kolegami w Ukrainie. My się z nimi bawimy w berka. Lubię się z nim bawić, jest radosny i chyba nas też lubi.*

Badaczka: *Na czym polegała gra?*

Razem: *To jest wyliczanka, w której łapiemy się za kciuki.*

Adam: *Iwan liczy po ukraińsku do stu tylko w dziesiątkach. Gdy wypadnie liczba sto, to osoba do której należy ręka na samej górze, to ta osoba cofa rękę i liczy od nowa. Osoba, która ostatnia zostanie, jest „berkiem”.*

Badaczka: *Nauczyliście go jakiejś gry, której on nie znał? Jaka to była gra?*

Amelia: *Zbijak” na wf-ie, tak mi się wydaje, ponieważ nie wiedział, o co chodzi.*

Klaudia: *Z dziewczynami na korytarzu na długiej przerwie bawiliśmy się w berka, w którym Ania dotykała nas palcem, później przerobiliśmy na innego berka.*

Warto zaznaczyć, że jedną z głównych aktywności dzieci w tym wieku są zabawy. Wiadomo było, że jedną z łatwiejszych dróg nawiązania relacji będzie wspólna zabawa. Tak właśnie było. Uczniowie podczas przerw bawili się w „berka” i poznawali nowe wyliczanki. Wzajemna nauka nowych zabaw zbliżyła do siebie uczniów i zacieśniła między nimi koleżeńskie więzy. Zapytałyśmy zatem, czy mają obawy związane z nawiązaniem z nimi głębszych relacji? Oto odpowiedzi dzieci:

Adam: *Nie mam żadnych obaw. Mam kolegę z czwartej klasy, który długo jest w Polsce i wszystkie słowa mówi po polsku i się z nim zakolegowałem, dlatego myślę, że z Iwanem nie będzie większego problemu.*

Hania: *W tamtym roku lub w tym taka dziewczynka z pierwszej klasy dawno już była w Polsce z Ukrainy, jak jeszcze nie było wojny i ona umie już polski. Czasem na świetlicy Ukraińcom przetłumaczy to, co mówi Pani.*

Pozytywną odpowiedź uzyskaliśmy od większości pytaných dzieci. Znaczna liczba uczniów wykazała chęć nawiązania głębszych relacji z Ukraińcami. Argumentem przemawiającym za pogłębieniem kontaktu były historie opowiedziane przez dzieci. Podczas wypowiedzania się można było zauważyć optymizm i podeksytowanie.

Widząc ogromne zainteresowanie, empatię i altruizm u dzieci, postanowiłyśmy zapytać o odczucia towarzyszące ukraińskim dzieciom, które znalazły się w dotąd nieznanym im rzeczywistości. Uczniowie potrafili wczuć się w trudną sytuację ich rówieśników. Doskonale wiedzieli, *jakie emocje mogły towarzyszyć nowo przybyłym:*

Klaudia: *Towarzyszył im wielki stres.*

Hania: *Mogli się wstydzić.*

Adam: *Widać po nim, że jest zestresowany i się wstydzi.*

Rozalia: *Mógł być zestresowany, no i smutny.*

Julia: *Był wystraszony i zestresowany, bo też nie wiedział, o co chodzi i co się dzieje.*

Ada: *Był zestresowany, nie wiedział, o co chodzi, dlaczego to się akurat stało. Mógł być nieśmiały i się wstydzić.*

Badaczka: *Czy byli zagubieni?*

Dzieci: *Tak.*

Badaczka: *Bali się?*

Dzieci: *Tak.*

Przebieg lekcji kiedyś a dziś

Dołączenie ukraińskich uczniów do polskich szkół zmieniło dotychczasowy obraz polskiej szkoły. Idąc dalej, za tym stwierdzeniem, postanowiłyśmy zadać uczniom dwa kolejne pytania: *Jak wyglądały lekcje kiedyś, a jak wyglądają one w chwili obecnej? Co się zmieniło, gdy doszli do was ukraińscy uczniowie?* Oto ich odpowiedzi:

Adam: Kiedy jeszcze Iwana nie było, no to była inna osoba w pierwszej ławce i Pani pisała szybciej i mam wrażenie, że teraz piszę ładniej, żeby Iwan dobrze przepisał. Kiedy Iwan przyszedł, to na początku to Pani pisała bardzo wolno i się naprawdę starała.

Ada: Jak jeszcze nie było Iwana, to mieliśmy takiego kolegę Krystiana, który był z Włoch. Poznaliśmy go w przedszkolu. Jak byliśmy w pierwszej klasie, to już go znaliśmy. Troszkę umiał polskiego. Teraz z Iwanem jest podobna sytuacja, że on znowu musi przyjść i nauczyć się naszego języka i zakolegować się. Pani pisze wyraźnie i nie dyktuje tak, jak kiedyś. Wcześniej dyktowała nam temat, a teraz wszystko pisze na tablicy.

Hania: Pani pisze teraz wolniej, wcześniej pisała szybciej. Kiedyś Pani krzyczała, teraz jest spokojniejsza.

Klaudia: U nas Pani robi tak, że większość pisze na tablicy niż dyktuje. Robimy zadanie, na którym jest rysunek, to on tego nie rozumie i Pani musi to pisać.

Hania: Jak wcześniej ich jeszcze nie było, to Pani mówiła temat lekcji i nie rozdawała tak często na pracę domową kartek w piątek, a teraz ciągle rozdaje. Wcześniej było tak, że oni dostawali kartki z literami.

Julia: Jak cała klasa miała sprawdzian, to Iwan ćwiczył czytanie albo robił jakieś ćwiczenia, żeby sobie poćwiczyć. Nie robił z nami sprawdzianów.

Klaudia: Gdy usłyszeliśmy w piątek, że będziemy mieć nowych kolegów z Ukrainy, to nasza klasa, na google sprawdzała słowa, które są ważne, żeby się porozumieć z Ukraińcami.

Jak wynika z przytoczonych odpowiedzi, uczniowie w momencie, gdy dowiedzieli się, że od ich klasy mają dołączyć nowi uczniowie, od razu zaczęli przygotowania do tego wydarzenia. O tym świadczą słowa Klaudii uczennicy klasy II, która powiedziała, że uczyli się nowych słów po ukraińsku, żeby się z nimi porozumieć. Jak możemy zauważyć, wypowiedzi dzieci w dużej mierze skupione były na osobie nauczyciela. Uczniowie zauważyli różnicę w postawie nauczyciela i jego nauczaniu. Nauczyciel dotąd dyktujący i szybko piszący na tablicy, zamienił się w spokojnego pedagoga, który pisze wolniej i staranniej. Jak powiedzieli uczniowie, częściej widzą swoich nauczycieli przy tablicy z kredą niż to było dotychczas. Ciekawym z naszego punktu widzenia okazał się fakt, że Iwan nie pisał sprawdzianów, podczas, gdy reszta klasy pilnie wypełniała test. Jak dowiedzieliśmy się, w trakcie wypełniania testów Iwan ćwiczył czytanie i pisanie po polsku. Również interesująca wydaje się być perspektywa prac domowych:

Amelia: Czasami Pani zadaje Iwanowi prace domowe, ale też mówi, że jak nie będzie rozumiał jakiegoś zadania to nie musi tego robić.

Natalia: Jak są trudne zadania to Pani Iwanowi nie zadaje, bo Iwan nie zrozumie.

Ada: *Zadaje Pani prace domowe, ale czasami nie zadaje takich trudnych zadań, gdzie jest zadanie na przykład z treścią, gdzie jest bardzo dużo do czytania, tylko najbardziej takie, żeby on czytał i żeby nauczył się tego polskiego.*

Klaudia: *To na początku Pani zadawała im literki pisane i zadawała im zwykłe rzeczy, a teraz zadaje im większość z matmy, a z polskiego to albo zadaje, a jak zadaje, to mogą sobie wtedy na tłumacza, a jak powiedzą, że tego nie rozumieją, to im Pani tego nie zadaje.*

Badaczka: *Mówicie tutaj, że uczniom z Ukrainy nauczyciele zadają mniej. Nie macie z tym problemu, że wam jest zadawane cały czas tak samo, a im mniej? Czy wam się to podoba, czy nie podoba? Jakie macie odczucia?*

Adam: *No nie mamy z tym problemu, bo wiemy, że dzieci z Ukrainy, no nie rozumieją tak języka polskiego, tak jak my.*

Natalia: *Ja nie mam z tym nic problemu, bo tak jak Adam powiedział dzieci z Ukrainy nie rozumieją polskiego.*

Polscy nauczyciele rozumiejący trudną sytuację uczniów z Ukrainy, nie zadają im prac domowych, jeśli już taka sytuacja ma miejsce, to mają zadawaną mniejszą ilość materiału do omówienia. W wypadku trudnych zadań, uczniowie nie mają obowiązku ich odrabiania. Zaskakujący okazał się fakt, że polscy uczniowie wykazali się niezwykłą dojrzałością. Doskonale zdają sobie sprawę z powagi sytuacji, w której znalazły się ukraińskie dzieci. Toteż nie mają oni problemu, gdy zadawane jest im mniej zadań domowych. Jak zatem radzą sobie z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi? W tym celu zadałyśmy pytanie: *Jak myślicie, jaki przedmiot może stwarzać im największej problemów?*

Ada: *Ja zauważyłam, że u Iwana jest to polski, a tak, jak u nich w szkole to oni mieli szybszą matematykę i on umie więcej niż my z matematyki, ale umie mniej niż my z polskiego.*

Adam: *Dla Iwana jest trudniejszy polski, ponieważ nie rozumie, niektórych słów, a jest o wiele łatwiejsza dla niego matematyka, no bo już, kiedy my się uczyliśmy dodawać pisemnie, to on już się uczył dodawać pisemnie, ale podejrzywam, że to były setki i tysiące.*

Z wypowiedzi uczniów wynika, że ukraińscy uczniowie, mają największe problemy z językiem polskim, jednakże lepiej radzą sobie z matematyką. Według naszych badań, lepsza znajomość matematyki wynika z różnic programowych. Jaką w takim wypadku pomoc oferuje szkoła? Czy szkoła organizuje zajęcia wyrównawcze? Jeżeli mają jakieś problemy z jakimś przedmiotem, na przykład polskim czy matematyką, to czy organizuje takie zajęcia?

Amelia: *Na przykład Iwan chodzi na dodatkowy angielski i polski, żeby się uczyć.*

Klaudia: *U nas jest tak, że jak my mamy na przykład w-f, to oni idą na język polski. Różne literki wtedy piszą.*

Adam: *Iwan chodzi na dodatkowy polski i też nie wiem, dlaczego, ale Iwan nie chodzi na religię.*

Ada: *Właśnie na religię on nie chodzi, bo idzie na dodatkowy polski i ja uważam, że jak nawet uczą się tego dodatkowego to, że teraz lepiej mówi niż wcześniej.*

Wypowiedzi uczniów jasno wskazują na to, że szkoła nie jest obojętna na potrzeby swoich nowych podopiecznych, toteż organizuje zajęcia wyrównawcze z języka polskiego. Po uzyskaniu tak wartościowych i obszernych odpowiedzi na nasze pytania, chcieliśmy się upewnić, że chęć niesienia pomocy nie wychodzi tylko od dorosłych, ale również od dzieci. W tym celu zadałyśmy pomocnicze pytanie: czy sądzisz, że dołączenie ukraińskich dzieci do polskich szkół jest potrzebne? Uzyskane odpowiedzi poruszyły nas. Pozwolimy sobie przytoczyć kilka z nich:

Klaudia: *Tak, bo już nie mogą iść tam, gdzie już straciły dom.*

Natalia: *Szkoła dla Ukraińców, jest bardzo potrzebna, bo tak to nie mogą się porozumiewać z Polakami.*

Ada: *Uważam, że potrzebna jest ta szkoła, bo dzieci muszą się rozwijać, muszą się uczyć, żeby potem mieć dobrą pracę, mieć dobre życie i na siebie zarabiać. Żeby być odpowiedzialnym.*

Julia: *Moim zdaniem tak, dlatego że szkoły, w których wcześniej się uczyli, już raczej ich nie ma. Są zrównane z ziemią.*

Możemy zatem stwierdzić, że los Ukraińców nie jest obojętny polskim uczniom. Odpowiedzi, które uzyskałyśmy świadczą o ogromnej dojrzałości naszych respondentów, którzy obeznani są z obecną sytuacją panującą na świecie. Badani uczniowie uważają, że uczestnictwo ukraińskich uczniów do polskich szkół jest niezwykle potrzebne, ale i konieczne. Chciałybyśmy zwrócić uwagę na słowa, którymi posługują się badani uczniowie argumentując swoje stanowisko. Niektóre wypowiedzi świadczą o ich wrażliwości.

Podsumowanie

Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje na altruizm badanych polskich uczniów. Losy ukraińskich dzieci nie są im obojętne ani obce. Wszelkie ich działania charakteryzują się wielką empatią. Nie strasza im jest bariera językowa, która co prawda utrudnia komunikację, ale jest ona do pokonania. Translatory i słowniki okazują się

w tym wypadku niezbędne i bardzo pomocne. To wszystko sprawia, że dzieci nawiązują nowe więzy koleżeńskie i z każdym dniem coraz łatwiej jest im się porozumieć.

Uczestniczący w badaniach uczniowie klas drugich i trzecich wskazują na konieczność dołączenia ukraińskich dzieci do polskich szkół. Jak tłumaczą, trudną sytuacją, w której się znaleźli młodzi Ukraińcy, jest na tyle poważna, że takie podjęte działania są konieczne.

W wypowiedziach uczniów dotyczących nawiązywania relacji panuje ekscytacja i zainteresowanie nowymi osobami, z którymi można się bawić w nowe, dotąd niezbrane zabawy. Pierwsze próby nawiązania kontaktów między rówieśnikami pochodzącymi z Polski i z Ukrainy można uznać za udane. Najmłodszy uczniowie szybko znaleźli wspólny język i nie mają obaw przed nawiązaniem głębszych relacji. Doskonale rozumiejąc aktualną sytuację na świecie, młodzi kielczanie chcą stworzyć Ukraińcom bezpieczne i spokojne miejsce na świecie, w którym mogą poczuć się tak, jakby byli u siebie, w swojej ukochanej ojczyźnie – Ukrainie, co według nas jest piękne.

Bibliografia

- Lisek-Michalska, J. (2003). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Banaszak, S. (2017). *Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Potocka, J., *Zdewastowany Irpień, exodus mieszkańców* https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-wojna-z-rosja/news-zdewastowany-irpien-exodus-mieszkancow-filmy-i-zdjecia,nId,5871544#crp_state=1 (dostęp: 23.06.2022).
- Pietraszewski, M., *Nie żyje dwoje dzieci z ranami postrzałowymi. Rosjanie nie pozwolili przewieźć ich do szpitala*, <https://wiadomosci.radiozet.pl/Swiat/Bucza.-Nie-zyje-dwoje-dzieci-z-ranami-postrzalowymi.-Rosjanie-nie- pozwolili-przewiezcz-ich-do-szpitala> (dostęp: 23.06.2022).
- Theise, E., *Wstrząsające relacje z Mariupola. „To jest po prostu piekło”*, <https://www.dw.com/pl/wstrz%C4%85saj%C4%85ce-relacje-z-mariupola-to-jest-po-prostu-piek%C5%82o/a-61252287> (dostęp: 23.06.2022).
- WasyłóW, W. *Wybuch rakiety w Charkowie. Nagrania pokazują ogromniszczeń*, <https://na-temat.pl/399629,ogromny-wybuch-w-charkowie-nagrania-ukazujace-zniszczenia-video> (dostęp: 23.06.2022).

Doświadczenie codzienności w klasie szkolnej przez dzieci ukraińskie od kilku lat przebywające w Polsce

Wprowadzenie

Problem adaptacji uczniów obcojęzycznych w polskich szkołach od wielu lat jest podejmowany na nowo przez badaczy różnych dyscyplin. Nieustannie poszukują oni odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, jak powinien przebiegać proces przystosowania się nowych uczniów do realiów placówek edukacyjnych. Wielu z nich poszukuje głębszego zrozumienia pojęcia „adaptacja” i tego, jak ważną funkcję pełni ten proces w życiu każdego dziecka.

Z naukowego punktu widzenia termin *adaptacja* oznacza: *przystosowanie się organizmów do nowych warunków środowiskowych* (SJP PWN). Niestety, przepis na przebieg prawidłowej adaptacji nie został jeszcze ściśle określony i twierdzi się, że nie ma jednoznacznych badań, które byłyby w stanie ukazać prawidłowy i jednoznaczny sposób osvajania się dzieci obcojęzycznych z codziennością polskich szkół. Każdorazowo jest to proces subiektywny, przebiegający indywidualnie, uzależniony od wielu czynników osobowościowych i kontekstowych. Wymaga zatem od nauczyciela dużej empatii, wrażliwości i taktu pedagogicznego.

Adaptacja uczniów obcojęzycznych w polskich szkołach

Na przestrzeni lat Ukraina stała się źródłowym krajem migracji do Polski. Jej obywatele przyjeżdżają do naszej ojczyzny głównie w celu poszukiwania lepszego źródła utrzymania, chęci ustatkowania się w nowym, niezależnym miejscu. Wiele osób de-

cyduje się na przyjazd do Polski, chociażby z tego względu, że jest to kraj najbliższy geograficznie i kulturowo w Ukrainie:

Migracja Ukraińców do Polski ma w większości przypadków charakter zarobkowy, krótkookresowy, acz regularny (cykliczny, często sezonowy). Przyjeżdżają oni do naszego kraju, by podjąć się pracy (najczęściej w sektorach budowlanym, opieki domowej i rolnictwie), zarobić i wspomóc tym samym swój budżet i/lub budżet gospodarstwa domowego, którego są częścią. Wykorzystują w tym celu coraz bardziej przyjazne warunki wjazdu i podejmowania legalnego zatrudnienia, w tym system oświadczeń pracodawców (Lesińska i in., 2012, s. 4).

Przyjęcie dzieci obcojęzycznych do polskich placówek oświatowych powiązane jest z wymagającym procesem, dokumentacją, nieustannymi rozmowami z władzami danej szkoły. Jeśli rodzinie dziecka uda się przejść przez ustawowe, biurokratyczne postępowanie, z pierwszym dniem rozpoczęcia zajęć zaczyna ono proces adaptacji do nowej grupy rówieśniczej. Bogumiła Lachowicz (2015) uważa, że istotny wpływ na stosunek dzieci polskich do dzieci pochodzących z Ukrainy mają w głównej mierze relacje z rodzicami. To właśnie poglądy rodziców mają największy wpływ na wszelkie postawy dzieci w szkole – to czy będą pozytywnie, czy też negatywnie nastawione do dzieci obcojęzycznych.

Znajomość kultury i religii ukraińskiej jest dość istotną kwestią, jeżeli chcemy, aby adaptacja nowoprzybyłych uczniów przebiegała poprawnie. Dlatego tak ważne jest, aby przekazywać rodzicom dzieci polskich wiedzę na ten temat na zebraniach, uświadamiając im tym samym dzielące nas różnice kulturowe. W ten sposób zdobyte informacje rodzice mogą przekazać swoim dzieciom, budując tym samym ciepłą atmosferę, wolną od wątpliwości i uprzedzeń.

Kolejną aktywnością, którą może podjąć szkoła, jest inicjowanie spotkań integracyjnych zarówno z rodzicami polskimi, jak i cudzoziemskimi, na których mogą być organizowane różnorodne konkursy, wystąpienia czy zebrania niezbędne do poruszenia spraw ważnych dla obu społeczności. Najlepiej, gdyby takie zebrania prowadziła osoba władająca językiem polskim i językiem ukraińskim w celu przełamania bariery komunikacyjnej. Ważne jest również, aby każde istotne informacje pojawiające się w szkole, np. o apelu i spotkaniach były tłumaczone na język dziecka obcojęzycznego, chociażby po to, aby nie czuło się ono pominięte czy wykluczone z życia szkoły. Aktywności, które szkoła mogłaby podjąć w tej sprawie jest wiele.

Badania własne

Przeprowadzone badania miały charakter empirycznych badań jakościowych. Ich przedmiotem było doświadczanie codzienności w klasie szkolnej przez dzieci ukraińskie, które już od kilku lat mieszkają w Polsce.

Celem prezentowanych badań był opis doświadczeń dotyczących przyjęcia i asymilacji dzieci pochodzenia ukraińskiego przez uczniów i pracowników polskich szkół. Opis ten, operujący pojęciami, za pomocą których ujmowany jest badany stan i posiadającymi określone znaczenia traktowany jest w naukach społecznych również jako interpretacja (Urbaniak-Zajac, 2009). W tym wypadku dotyczyła ona indywidualnych odczuć uczniów obcojęzycznych w sytuacji przyjęcia do polskiej placówki oświatowej. W badaniach uczestniczyło pięcioro uczniów pobierających obecnie naukę w szkołach podstawowych na terenie miasta Kielce. Biorąc pod uwagę, że przebadani uczniowie są aktywnymi podmiotami rozumiejącymi, interpretującymi i przetwarzającymi rzeczywistość społeczną wokół siebie, uważamy, iż ich osobiste doświadczenia stanowią najbardziej wiarygodne źródło informujące dorosłych o tym, jak ważne są sytuacje związane z doświadczaniem codzienności szkolnej przez uczniów.

Materiał badawczy zgromadzono za pomocą wywiadu fokusowego pomagającego określić, a zarazem zrozumieć odczucia uczniów obcojęzycznych, towarzyszące im w pierwszych dniach nauki w polskiej szkole oraz w późniejszych miesiącach. Sposób przeprowadzenia badania umożliwił zarówno wyrażenie własnych opinii i ocen, jak i przysłuchiwanie się temu, co mają do powiedzenia rówieśnicy. Stwarzał warunki do wzajemnej wymiany przekazów oraz konfrontowania własnych przekonań z innymi (Kubiak, 2007).

Wywiad został przeprowadzony wśród pięciorga dzieci z Ukrainy od kilku lat przebywających w Polsce. Badani uczniowie są w różnym wieku – od 9 do 14 roku życia. Uczęszczają do jednej szkoły podstawowej, do klas dobranych zgodnie z ich wiekiem oraz zdobytą wiedzą. Do Polski przybyły na przełomie 2018 i 2019 r., a więc wtedy, gdy miały 5-10 lat (były w wieku przedszkolnym i młodszo szkolnym). Przyjazd ich rodzin był spowodowany chęcią zmiany otoczenia i poszukiwaniami lepszego życia, w tym lepiej płatnej pracy.

Wyniki badań

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła wyłonić dominujące kategorie tematyczne, które po kolei zostaną omówione.

Pierwszy dzień w polskiej szkole

Pierwsze pytanie skierowane do dzieci dotyczyło krótkiego opisu ich pierwszego dnia w polskiej szkole. Z wypowiedzi wynika, że przebiegł on bez większych problemów, a przeważająca część dzieci wspomina go pozytywnie. Niektóre odczuwały jednak duży strach oraz dyskomfort psychiczny, spowodowany tym, że nie знаły one jeszcze języka polskiego w stopniu komunikatywnym i obawiały się, w jaki sposób będą porozumiewać się z całą społecznością szkolną – nauczycielami, kolegami i koleżankami lub innymi pracownikami szkoły, oraz jak zostaną przez nich przyjęte.

Pierwszy dzień zaczęłam od przyjścia na świetlicę szkolną. Było to bardzo krępujące, ponieważ wszystkie dzieci podchodziły do mnie i wypytywały, czy znam język. Po wejściu do klasy pani wychowawczyni wskazała mi miejsce. Po zajęciach wróciłam do domu.

Mój dzień przebiegł bardzo fajnie. Koleżanki były miłe i ciepło mnie przyjęły. Na długiej przerwie oprowadziły mnie po szkole.

Mój pierwszy dzień wyglądał tak, że kiedy przyszedłem do szkoły, miałem spotkanie z dyrektorem, później dyrektor zaprowadził mnie do mojej klasy, przedstawiłem się, miałem normalnie lekcje i wróciłem do domu.

Bardzo się stresowałam, bo nie znałam języka i nie umiałam się dogadać z nikim.

Było strasznie, źle wspominam ten dzień. Nie dość, że nic nie rozumiałem, to wszyscy patrzyli na mnie, jakbym był z obcej planety.

Obawy dzieci można uznać za uzasadnione. Jak powszechnie wiadomo, pierwszy dzień w nowej szkole zawsze przysparza ogromnego stresu, gdyż musimy wejść w całkiem nowy i nieznany świat. Jednak w tym wypadku uczniowie mogli swoje zmartwienia odłożyć na bok, ponieważ zostali przyjęci z dużą życzliwością. Nowi koledzy i koleżanki okazali się bardzo mili, wyrozumieli i z chęcią zaprzyjaźnili się z przybyłymi uczniami:

Wszyscy byli dla mnie mili.

Przyjęli mnie bardzo ciepło.

Klasa przyjęła mnie życzliwie, bardzo dobrze się czułem.

Było bardzo fajnie, ale niestety nie wiedziałam, co do mnie mówią.

Wszystko poszło dobrze, od razu znalazłem kolegę w klasie.

Podstawowe trudności

Zarówno dzieciom polskim, jak i tym obcojęzycznym, podczas nauki towarzyszą pewne trudności. Nauczyciele nie zawsze mogą dłużej omawiać trudne zadania na zajęciach, przez co uczniowie muszą nauczyć się ich w domu, gdzie nie zawsze mogą uzyskać pomoc. Rodzice często nie mają czasu dla swoich podopiecznych lub nie potrafią wytłumaczyć im trudnego tematu ze względu na brak własnej wiedzy z danej dziedziny. Prócz podstawowych trudności w zrozumieniu omawianego materiału, uczniowie obcojęzyczni borykają się z barierą językową. Jak wspominają uczestnicy badania, początki ich nauki były dla nich dość trudne. Nieznajomość języka utrudniała porozumienie się ze społecznością szkolną oraz funkcjonowanie na zajęciach, wykonywanie ćwiczeń i zadań. Przekładało się to również na gorsze opanowanie materiału zarówno z przedmiotów humanistycznych, jak i przedmiotów ścisłych.

Największy problem miałam z matematyką i ze zrozumieniem, co pani mówi na lekcjach.

Z językiem, matematyką, chemią i fizyką.

Z językiem.

Nie mogłam się z nikim dogadać.

Z językiem polskim.

Pomoc nauczycieli

Przełamanie barier językowych wymaga wielu dni ciężkiej pracy i zaangażowania zarówno ze strony uczniów, jak i nauczyciela prowadzącego zajęcia. Choć określane jest to mianem pracowitego wysiłku, efekty we włożony trud bywają zaskakujące. Najczęściej owy trud podejmują nauczyciele języka obcego, tego najbardziej zbliżonego do ojczystego języka przybyłych uczniów. Jednak nasze badania pokazują, że przebadani uczniowie najczęściej mogli liczyć na pomoc ze strony wychowawców klas i nauczycieli języka polskiego. Pomocni okazali się również rówieśnicy z klasy.

Mogłem iść z problemem do pani wychowawczynie.

Zazwyczaj radziłem sobie sam, ale pomagała mi też pani od języka polskiego.

Do kolegi z Ukrainy.

Mojej pani wychowawczynie i mojego brata.

Do kolegów z klasy.

Ograniczenia językowe nie były jedynym problemem, z jakim musieli zmierzyć się ukraińscy goście. Najczęściej prosili oni o pomoc w wytłumaczeniu pracy domowej oraz przetłumaczeniu niezrozumiałych dla nich słów. W takiej sytuacji nieocenieni okazali się nauczyciele, którzy z chęcią pomagali przy użyciu internetowych translatorów i dostępnych w szkole słowników.

Nie rozumiałam, co się dzieje na lekcjach i miałam problem z wykonywaniem pracy domowej. Nauczycielka pomagała mi z pracą domową na zajęciach dodatkowych, a na lekcjach używała tłumacza internetowego.

Nauczyciele pomagali mi, kiedy nie umiałem czegoś powiedzieć po polsku.

Kiedy pisałem kartkówki i nie znałem jakiegoś słowa, to nauczyciel wyjaśniał, co to znaczy.

Zawsze mogłem liczyć na nauczycieli, gdy potrzebowałem pomocy w wytłumaczeniu pracy domowej lub treści zadania.

Kiedy nie znałem jakiegoś słowa, zawsze pomagali nauczyciele albo koledzy.

Obecne problemy

Rozważając omawiane trudności, nie można było nie zapytać o problemy, z jakimi uczniowie zmagają się obecnie. Niestety, pomimo przebywania w naszym kraju już od kilku lat, badane dzieci wciąż wspominają o komplikacjach w porozumiewaniu się, do których zaliczali najczęściej wypowiadanie niektórych słów, jak *szczęście* czy *żółty*. Problematiczne okazało się również zrozumienie omawianego materiału, zazwyczaj związanego z obszarem edukacji matematycznej oraz dodatkowego języka obcego – angielskiego.

Problemem jest dla mnie matematyka, język angielski i pisanie ze słuchu.

Z nauką i zrozumieniem materiału.

Trochę mam problem z językiem, czasami nie wiem, jak coś powiedzieć.

Z odrabianiem prac domowych.

Nie mam z niczym problemów.

Dzieci przewyżniają wyżej wspomniane trudności najczęściej chodząc na zajęcia dodatkowe, organizowane specjalnie dla nich w szkole. Pomocne w tym aspekcie są również placówki opiekuńczo-wychowawcze zlokalizowane na terenie miasta, np. świetlice środowiskowe czy kluby młodzieżowe. W Kielcach znajduje się ok. 20 takich instytucji – do jednej z nich (mieszczącej się na ul. Chęcińskiej) uczęszczają badani uczniowie. Otrzymują tam pomoc w wykonaniu pracy domowej oraz wytłumaczeniu materiału analizowanego na zajęciach. Dzieci zwracają również uwagę na możliwość porozmawiania tam z nauczycielem/wychowawcą na nurtujące ich kwestie.

Często chodzę na zajęcia dodatkowe.

Dobrze sobie z nimi radzę, ale czasem chodzę na świetlicę, żeby mi pomogła pani w pracy domowej.

Chodzę na zajęcia dodatkowe.

Pomagają mi panie ze świetlicy, do której chodzę.

Ze wszystkim daję radę sam.

Pomoc rówieśników

Chęć niesienia pomocy nowym uczniom deklarowali nie tylko nauczyciele i wychowawcy, ale również koledzy i koleżanki z klasy. Choć i dla nich była to nowa, trudna sytuacja, to starali się z całych sił, aby choć trochę ulżyć przybyłym dzieciom. Najczęściej ofiarowali pomoc przy wytłumaczeniu i wykonaniu prac domowych. Warto tu zaznaczyć, że pomimo obecności w klasie rówieśników z Ukrainy, znaczącą pomoc okazywały dzieci polskie.

Koleżanki (z Polski) pokazywały mi szkołę i zaprowadzały do sal, w których mieliśmy zajęcia i dawały spisywać prace domowe.

Kolega Anton (z Ukrainy) pomagał mi w nauce i wprowadzeniu w życie szkoły.

Pomagał mi Glib, kolega z Ukrainy.

Polskie koleżanki tłumaczyły mi wszystko na język polski.

Koledzy (polscy) bardzo mi pomagali z lekcjami i pracami domowymi.

Przychodząc do nowej klasy bardzo często oczekujemy, że rówieśnicy nas zaakceptują i przyjmą z życzliwością do swojego grona. Liczymy na to, że już pierwszego dnia zyskamy przyjaciół, którzy pomogą nam przebrnąć przez trud pierwszych dni. Często tak się dzieje, ale nie zawsze. Zdarza się, że niektórzy nie akceptują nowych uczniów uznając, że nie nadają się do ich „paczki”. Oceniają ich przez pryzmat posiadanych rzeczy lub na podstawie wyglądu, nie zważając na walory duchowe i osobowość danego człowieka. Jednak i w tym aspekcie życia zdarzają się wyjątki. Badane dzieci, zapytane o najlepszych kolegów/koleżanki z klasy, najczęściej wymieniali dzieci polskie, które pomagają im w odrobieniu pracy domowej i spędzają z nimi swój wolny czas, wychodząc na plac zabaw, do kina lub McDonalda.

Najlepszym jest Kuba dlatego, że mamy dużo tematów do rozmowy.

Mój kolega Kuba, ponieważ bardzo dużo mi pomaga i spędzamy dużo czasu razem.

Paweł, bo pomaga mi w lekcjach i gdy mam jakiś problem w nauce.

Polina, Maciek i Łukasz, bo mi dużo pomagają i wychodzą do mnie po lekcjach.

Wszyscy, ale najbardziej pomaga mi Lena, bo daje mi lekcje, pomaga na sprawdzianach i kartkówkach i jest bardzo miła.

Pierwsze wspomnienia

Powszechnie przyjęło się, że szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza ma za zadanie kształcić i wychować młode pokolenia, które są fundamentem naszego społeczeństwa. Największy wpływ na nasz rozwój psychiczny mają doświadczenia, które zdobywamy w klasie szkolnej i jakich jesteśmy świadkami. Później określamy je mianem wspomnień lat szkolnych. Również na potrzeby naszych badań poprosiliśmy badaną grupę o przywołanie najlepszego i najgorszego wspomnienia z początków nauki w polskiej szkole. Odpowiedzi były różne:

Najlepiej wspominam to, że wszyscy byli dla mnie mili, a teraz już nie są.

Miałem dużo przyjaciół, a nauczyciele byli mili i w ciekawy sposób prowadzili lekcje.

To jak pani od języka polskiego pomagała mi ze zrozumieniem języka i nauką.

Kiedy pani wychowawczyni z 3. klasy miała ze mną zajęcia dodatkowe.

Najlepsze były przerwy między lekcjami, dużo się działo i mogłem pogadać z kolegami.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że najlepsze wspomnienia były związane ze znalezieniem pierwszych przyjaciół i ich ogromną życzliwością. Dzieci równie często wracały

pamięcią do zorganizowanych zajęć dodatkowych, na których nadrabiały zaległości i uczyły się języka polskiego. Niestety wśród pozytywnych wspomnień znalazły się też te nacechowane negatywnie:

Koledzy z mojej klasy bardzo mi dokuczali i czasem wyzywali.

Problemy z językiem, które sprawiały, że nie umiałem się z nikim dogadać.

Najgorsze było to, że nie znałem języka i nie rozumiałem, co mówi do mnie nauczycielka.

Kiedy moja koleżanka z klasy krzyczała na mnie, bo nie wiedziałam, o czym do mnie mówi.

Nie było nic takiego, ale też nie było kolorowo.

Przytoczone przez dzieci sytuacje, w głównej mierze dotyczyły problemów z komunikacją w naszym języku. Choć domyślamy się, że początkowy okres adaptacji dzieci przepełniony był komplikacjami tego typu, jednak trzeba pamiętać o tym, że nie opowiadali oni jeszcze języka w stopniu, który pozwalał na sprawną komunikację. Nawet gdy z czasem dzieci rozumiały skierowane do nich przekazy werbalne, nie potrafiły skonstruować sensownej i poprawnej wypowiedzi zwrotnej.

Szkoła polska a szkoła ukraińska

Rozmowa dotyczyła także porównania szkoły polskiej ze szkołą w Ukrainie, w tym tego, co najbardziej podoba się badanym w polskiej szkole. W tym wypadku opinie były bardzo różne, jednakże najczęściej wyróżniane było życzliwe podejście nauczycieli i władz szkoły oraz możliwość rozwoju własnych zainteresowań.

To, że nauczyciele są bardzo mili i wyrozumiali.

WF, matematyka, polski język i fajni nauczyciele.

Można korzystać z telefonu podczas zajęć.

Dyrektor jest dla mnie bardzo miły i fajny, i wszystko mi się podoba, jest takie inne.

Możliwość rozwoju własnych zainteresowań, dzieci mogą chodzić na różne zajęcia.

Badane dzieci, porównując polskie szkoły do ukraińskich, nie potrafiło znaleźć kilku pozytywnych cech szkół rodzimych.

Nic. Tam w większości szkoły były płatne i panowały tam rygorystyczne zasady.

Chyba tylko to, że była na Ukrainie.

Nic.

Tyle, że można było korzystać z telefonu w szkole.

Trudno powiedzieć, ponieważ tam było inne podejście do wszystkiego.

Ostatnie pytanie zadane podczas naszego spotkania dotyczyło tego, co dzieci chciałyby przenieść z Ukrainy do Polski. Znaczna część byłaby za tym, aby w polskich szkołach znajdowało się jedzenie i przysmaki z Ukrainy (najbardziej tęsknią za flagowym daniem Ukrainy, czyli warietami – są to półkoliste pierogi z mięsem, grzybami, mieszanką twarogu i ziemniaków, a także kapustą i wieloma innymi farszami). Co więcej, w udzielonych odpowiedziach możemy zauważyć, że dwoje z badanych marzyło o tym, aby ich najbliższe rodziny miały możliwość przyjeżdżania do Polski.

Chciałabym, żeby był system 12 ocen; żeby uczyć się 12 lat ciągiem, nie zmieniać szkół, tylko w jednej szkole zakończyć naukę; żeby w salach były pojedyncze ławki dla każdego, nachylone i wygodne krzesła, a na stołówkach wariety na obiad.

Zdecydowanie nasze jedzenie na stołówkach.

Jedzenie, jakie było w tamtej szkole.

Chciałabym, żeby moje rodzeństwo tu przyjechało.

Chciałabym sprowadzić tu całą moją rodzinę.

Podsumowanie

Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje na zróżnicowanie doświadczeń związanych z codziennością szkolną, jaką odczuły dzieci z Ukrainy w polskich placówkach oświatowych. Jednakże właśnie ta różnorodność odpowiedzi pomaga nam lepiej zrozumieć ich emocje i sposób postrzegania polskiego systemu oświaty. Objęci badaniem uczniowie wykazali się dużą dojrzałością emocjonalną i zaradnością. Pomimo napotykaných trudności, umieli prosić o pomoc i wychodzić naprzeciw obowiązkom i zadaniom. Postawa dzieci budzi w nas wielki szacunek. Ich pierwsze dni w polskiej szkole były przepełnione strachem i niepewnością, jednak mimo to potrafili znaleźć wspólny język z rówieśnikami oraz pracownikami szkoły i odnaleźć się w tej nowej rzeczywistości.

Należy pamiętać, że przybywające do naszych szkół dzieci obcojęzyczne to takie same dzieci, jakie spotykamy na co dzień w salach lekcyjnych. Z tą różnicą, że są bardziej zagubione w nowej rzeczywistości i potrzebują większej uwagi i czasu na poradzenie sobie ze szkolnymi trudnościami. Powinniśmy postępować tak, jak nauczyciele wspomniani przez badanych uczniów – małymi krokami z życzliwością i spokojem pomagać w zrozumieniu omawianych treści. To od nauczycieli bowiem zależy, czy przybyłe do szkoły dzieci zaadaptują się w nowym środowisku szkolnym.

Zatrważająca sytuacja związana z wojną za naszą wschodnią granicą, zapewne doprowadzi do tego, że wiele dzieci z Ukrainy zawita do naszych szkół. Warto zatem przygotować się na przyjazd nowych gości, np. zaznajomić dzieci z kulturą i obyczajami

mi ukraińskimi oraz nauczyć ich kilku podstawowych zwrotów, chociażby po to, aby łatwiej było nam się porozumieć z nowymi uczniami. Nowe znajomości mogą okazać się przyjaźniami na całe życie.

Uzyskane wyniki skłaniają do pogłębionej refleksji dydaktycznej dotyczącej nie tylko oddziaływania codzienności szkolnej na ucznia obcojęzycznego, ale także odnoszącej się do rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci w młodszych wiekach szkolnym – „uczenia się siebie w bogatych relacjach z innymi i światem, w którym działamy” (Klus-Stańska, 2018, s. 32).

Bibliografia

- Lesińska, M. Grotte, M., Brunarska, Z. (2012). Migracje obywateli Ukrainy do Polski w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego: Stan obecny, polityka, transfery pieniężne. *CMR Working Papers*, 60(118), 1–89;
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/140843/1/737328630.pdf> (dostęp: 25.09.2022).
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: Sage.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kubiak, D. (2007). Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego do badań nad korupcją. W: J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy: studia nad metodą* (s. 197–232). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Lachowicz, B. (2015). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa: ORE.
- Urbaniak-Zajac, D. (2009). O problemach towarzyszących badaniom jakościowym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 20–35.

Część trzecia
POMOC PSYCHOLOGICZNA
– TERAPIA– ADAPTACJA – INTEGRACJA

Dziecko pod wpływem traumy. Specyfika objawów zaburzeń po stresie traumatycznym u najmłodszych

Wprowadzenie

Stresujące zdarzenia o potencjale traumatycznym stanowią stosunkowo częste zjawisko w populacji ogólnej (Norris, Slone, 2007; Bartkiewicz, Lis-Turlejska, 2005). Badacze podkreślają, że do chwili osiągnięcia dorosłości co czwarte dziecko doświadczyło traumatycznej sytuacji (Dąbkowska, 2014). Najczęściej wymienia się tu takie zdarzenia jak doświadczenie lub/i obserwacja przemocy w otoczeniu, uczestniczenie w wypadkach, śmierć bliskiej osoby, hospitalizacja, a także zaniedbanie, opuszczenie czy wykorzystywanie seksualne. W wielu regionach świata dzieci narażone są na skutki różnego rodzaju katastrof naturalnych, ale także tych spowodowanych przez człowieka, w tym działań wojennych, stają się uchodźcami, często ofiarami lub/i świadkami aktów terroru. Przykładem jest chociażby konflikt zbrojny w Ukrainie, którego skutki obserwowane są na co dzień w wielu placówkach oświatowych. Tego rodzaju doświadczenia wywierają ogromny wpływ na rozwój dziecka, często stanowiąc podwalinę do ukształtowania się zaburzeń w życiu dorosłym. Tymczasem nadal oddziaływania terapeutyczne w stosunku do skutków takich doświadczeń nie są wystarczające, a często należą wręcz do rzadkości. Dzieje się tak z wielu przyczyn, choć wydaje się, iż na pierwszy plan niezmiennie od wielu lat wybija się brak odpowiednich kadr przystosowanych do wsparcia psychologicznego najmłodszych. Sytuacja wymaga nie tylko wprowadzenia zmian w systemie wsparcia i opieki nad dziećmi doświadczającymi traum, ale przede wszystkim zwiększenia świadomości dorosłych na temat doświadczeń traumatycznych i ich skutków dla rozwoju.

Stres traumatyczny u dzieci

Kryteria definicyjne urazu traumatycznego klasyfikują go jako szczególny rodzaj stresora, który ze względu na swoją nagłość, intensywność i brak kontroli znajduje się poza zakresem normalnych ludzkich przeżyć a także, w odróżnieniu do słabszych stresorów, często przewyższa możliwości poradzenia sobie jednostki z doświadczeniem (APA, 1993). Pojęcie traumy wg klasyfikacji DSM-5 (APA, 2013) określane jest jako szczególny rodzaj stresującego zdarzenia w postaci narażenia na utratę życia, poważnego obrażenia ciała, doświadczenia przemocy seksualnej, zaistniałych w pewnych krytycznych dla jednostki okolicznościach. W ujęciu DSM-5 trauma jest traktowana jako rodzaj ciężkiego stresora, który powoduje nie tylko narażenie na utratę życia lub poważne zranienie ciała, ale także ma najczęściej charakter nagły, niekontrolowany i może dotyczyć również sytuacji, w której osoba jest świadkiem takiego wydarzenia (Solomon, Heide, 1999, Folkman, 2011).

Skutki doświadczeń traumatycznych mogą być bardzo poważne u każdego, kto doświadczył tej kategorii stresora, niemniej jednak szczególnie wrażliwe na działania takich urazów są dzieci. Ich układ nerwowy jest mało odporny na szkodliwe działanie czynników zewnętrznych, a jednocześnie stanowią one podwalinę dla kształtującej się osobowości. Niedojrzałość układu nerwowego, jego duża plastyczność, trwałość efektów wczesnego uczenia się powodują dużą podatność dziecka na wpływy środowiskowe zarówno te szkodliwe, jak i pozytywne. System nerwowy zmienia się i kształtuje w odpowiedzi na powtarzające się wzorce aktywacji neuronalnej, zgodnie z zasadą użyteczności. Tym samym stany dużego lęku, przerażenia i bezradności w sytuacji traumatycznej powodują modyfikację struktur mózgowych odpowiedzialnych za przetrwanie. Dzieje się to zwykle znacznym kosztem dla całego ośrodkowego układu nerwowego, pociągając za sobą mobilizację i aktywację systemów rozmieszczonych w całym mózgowiu (korze, układzie limbicznym, śródmózgowiu, obszarach mostu i opuszki) (Perry i in., 1995; Pynoos, Nader, 1989; Schwartz, Kowalski, 1991).

Pobudzenie o znacznej intensywności, wynikające z przeżytej traumy, poprzez wyrzut hormonów stresu (szczególnie kortyzolu) powoduje silną stymulację i ekstremalne pobudzenie układu nerwowego, co wpływa na stan całego organizmu, który w tak wczesnym okresie rozwoju jest nastawiony przede wszystkim na przetrwanie. Im wcześniej działają niekorzystne czynniki, tym głębsze i rozleglejsze powodują zaburzenia (Schwarz, Perry, 1994). Elementy traumatycznych przeżyć przechowywane są w systemie emocjonalnym, poznawczym, motorycznym, wspólnie tworząc pamięć chronicznego urazu. Te uwarunkowania sprawiają, iż naturalną konsekwencją doświadczenia traumatycznego jest lęk o życie własne lub bliskiej osoby, a także bezsilność wobec sytuacji, której dziecko jest świadkiem bądź ofiarą doświadczenia traumatycznego. Powszechną reakcją staje się nieufność wobec osób dorosłych, brak

poczucia bezpieczeństwa, poczucie bezradności, braku kontroli i panowania nad sytuacją. Wszystkie je można określić jako chroniczne zaburzenia będące wynikiem przeżytej traumy.

Warto zaznaczyć, iż reakcja dziecka na uraz nie jest jednorodna i zależy od wielu czynników. Zgodnie z teorią kryzysu istotne w tym względzie są zarówno wskaźniki wynikające z samego stresora (jaki to rodzaj doświadczenia, co dziecko widziało i przeżyło podczas urazu itp.), jak również czynniki indywidualne (w tym wiek i płeć dziecka, a także zasoby osobowościowe etc.), nie mniej istotne są zasoby społeczne związane ze wsparciem dorosłych, szczególnie opiekunów. Istotna jest także obserwowana przez dziecko reakcja rodzica (szczególnie matki) obserwowana i interpretowana przez dziecko (Badura-Madej, 1999).

W zakresie demonstrowanych objawów po stresie u dzieci zaznaczają się także pewne różnice zależne nie tylko od wieku, ale także płci, co niesie za sobą konieczność dostosowywania oddziaływań w stosunku do dzieci także uwarunkowanych tą zmienną. Wyróżnia się dwie główne odpowiedzi na stres: pobudzenie lub dysocjacja (por. Tabela 1).

Tabela 1. Model reagowania dzieci na doświadczenia o potencjale traumatycznym

	Walcz lub uciekaj	Zastygnij	
POBUDZENIE	W miarę narastania poczucia zagrożenia dziecko staje się coraz bardziej pobudzone. Świadczyć mogą o tym zachowania: – reakcje werbalne: krzyk lub podniesiony ton głosu, płacz; – reakcje z ciała: szybkie bicie serca, przyspieszony oddech, napięcie mięśni; – zachowanie: próba walki, agresja, konfrontacja z zagrożeniem, niekiedy reakcja unikowa - ucieczka; – przekonanie, że świat jest niebezpieczny i wrogi, a opiekun nie jest w stanie zapewnić adekwatnej opieki i wsparcia.	Reakcja zamrożenia następuje zwykle w sytuacji ekstremalnego napięcia i sytuacji bez wyjścia (molestowanie, bolesne zabiegi medyczne, skrajna przemoc, wojna). – reakcje werbalne: zwykle brak reakcji; – reakcje z ciała: zwolniony metabolizm, spadek tętna, zwolnienie akcji serca, trudności w oddychaniu, obniżenie wrażliwości na ból; – zachowanie: dysocjacja, zastyganie w bezruchu, „zawieszanie się”, omdlenie; – ucieczka w świat magiczny, wyłączenie świadomości.	ZAMROŻENIE

Źródło: opracowanie własne.

Młodsze dzieci i dziewczynki wykazują skłonności do reagowania mechanizmami dysocjacyjnymi w postaci unikania, zamierania, ucieczki w marzenia, fugi, depersonalizacji, aż do katatonii. U podłoża takich reakcji leżą procesy neurobiologiczne, w których znaczną rolę przypisuje się systemowi opioidowemu, dopaminowemu oraz

osi HPA (Perry i in., 1995; Mate, 2021). U starszych dzieci znacznie częściej obserwuje się nadaktywność układu sympatycznego (Scheeringa i in., 1995; Perry i in., 1995; Ornitz, Pynoos, 1989). Obserwacje i analizy dowodzą, iż starsze dzieci i chłopcy częściej reagują w modelu pobudzenia i agresji. Skutki traumy dziecięcej przekładają się na określony stan układu nerwowego (van der Kolk, 2003), czego rezultaty obserwowane są w zachowaniu. Dzieciom mogą towarzyszyć koszmary senne, różnego rodzaju lęki, nierzadko także dolegliwości bólowe (głowy, brzucha, narządów rodnych). Często jest współistnienie zaburzeń lękowych, depresji, kłopotów z koncentracją, deficytów uwagi i zaburzeń zachowania. U młodzieży, która w okresie dzieciństwa doznała urazu psychicznego, obserwuje się zwiększoną podatność na uzależnienia i zachowania ryzykowne. Objawy zaburzeń po stresie traumatycznym wskazują zatem na różnorodność w zależności od wieku dziecka. Wśród oznak pourazowych wymienić można symptomy przejawiające się w różnych obszarach funkcjonowania, charakteryzujące się odmiennym stopniem nasilenia i głębokością w zależności od okresu rozwojowego, w jakim znajduje się dziecko oraz czynników zewnętrznych związanych z sytuacją, a także jakością i rodzajem wsparcia (Odachowska, Woźniak-Prus, 2018). Warto zaznaczyć, iż istnieje genetyczna predyspozycja do wystąpienia objawów potraumatycznych, uwarunkowana temperamentem oraz reaktywnością osi przysadkowo-podwzgórzowej.

Diagnoza zaburzeń po traumie – specyfika objawów u dzieci

W najnowszym wydaniu klasyfikacji DSM-5 Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wyodrębniło odrębną grupę zaburzeń określanych jako zaburzenia związane z traumą lub stresem (APA, 2013). Klasyfikacja ta bardzo obrazowo przedstawia poszczególne zaburzenia będące skutkiem doświadczeń urazowych, stosując przy tym zarówno kryterium stresora, jak i czasu obserwacji jego skutków w podziale na szerokie spektrum objawów. Najbardziej powszechnie omawiane i najczęściej wymieniane jako skutek jest Zaburzenie po stresie traumatycznym (ang. *Post traumatic stress disorder* – PTSD).

Do stwierdzenia diagnozy PTSD konieczne jest doświadczenie przez osobę wydarzenia traumatycznego, a objawy muszą się utrzymywać przez co najmniej miesiąc. Objawy podzielone są na cztery kategorie:

- 1) intruzje;
- 2) unikanie bodźców związanych z traumatycznym wydarzeniem;
- 3) negatywne zmiany w treściach poznawczych i nastroju związane z wydarzeniem traumatycznym oraz
- 4) znaczne zmiany w zakresie pobudzenia i reaktywności (APA, 2013).

Dla postawienia diagnozy PTSD wymagane jest stwierdzenie występowania objawów w każdej z tych kategorii, jak również potwierdzenie urazu traumatycznego w etiologii. Poniżej w tabeli opisano szczegółowo kryteria z uwzględnieniem specyfiki reagowania obserwowanej u dzieci i młodzieży.

Tabela 2. Objawy PTSD na podstawie kryterium diagnostycznego DSM-5 (APA, 2013) z uwzględnieniem ich specyfiki u dzieci

Kryterium	Szczegóły objawów	Specyfika objawów u dzieci i młodzieży
1	2	3
A. Ekspozycja na śmierć, zagrożenie śmiercią, poważne zranienie lub przemoc seksualną przejawiająca się w jeden lub więcej poniżej wymienionych sposobów:	1. Bezpośrednie doświadczenie zdarzenia traumatycznego; 2. Bycie świadkiem (osobiste) zdarzenia, które przytrafiło się innym; 3. Uzyskanie informacji o tym, że ktoś z bliskich (rodzina, przyjaciele) uczestniczył w zdarzeniu traumatycznym. W przypadku śmierci lub zagrożenia utratą życia członka rodziny/ bliskich przyjaciół zdarzenie musi być nacechowane przemocą lub przypadkowe; 4. Doświadczenie powtarzających się lub ekstremalnych ekspozycji na awersyjne szczegóły zdarzenia traumatycznego (np. ratownicy zbierający szczątki ludzkie, policjanci mający wgląd w drastyczne detale znęcania się nad dziećmi).	– Reakcja dziecka na uraz psychiczny zależy od stopnia jego rozwoju oraz reakcji rodziców oraz reakcji opiekunów na zachowanie dziecka.
B. Obecność jednego lub więcej niżej wymienionych objawów intruzji związanych ze zdarzeniem traumatycznym, które pojawiły się po zdarzeniu traumatycznym:	1. Powtarzające się, niechciane i intruzywne stresujące wspomnienia traumatycznego wydarzenia.	– U dzieci powyżej 6 r.ż. mogą pojawiać się powtarzające się zabawy, w których tematy związane ze zdarzeniem traumatycznym, pytania i rozmowy nt. wydarzenia (powszechniejsze u młodszych dzieci; u dzieci w wieku szkolnym mogą mieć postać makabrycznych rysunków).

1	2	3
	1. Powtarzające się stresujące sny, których treść i /lub afekt odnosi się do zdarzenia traumatycznego; 2. Reakcje dysocjacyjne (np. wtargnięcia flashback), w których jednostka czuje się lub działa, jak gdyby zdarzenie traumatyczne się powtarzało; 3. Intensywna lub przedłużona reakcja stresowa na ekspozycję na zewnętrzne lub wewnętrzne sygnały, które symbolizują lub przypominają jakiś aspekt zdarzenia traumatycznego; 4. Znaczące fizjologiczne reakcje na zewnętrzne lub wewnętrzne sygnały, które symbolizują lub przypominają jakiś aspekt zdarzenia traumatycznego.	– U dzieci mogą to być przerażające sny bez rozpoznawalnej treści; – U dzieci odtwarzanie sytuacji związanych z traumą może pojawić się w zabawie; – Zwiększona wrażliwość na dźwięki (np. syreny, grzmoty, odgłosy samolotu); – U dzieci zaburzenia psychosomatyczne (np. bóle głowy, żołądka, chroniczne bóle o niejasnym pochodzeniu, u dziewczynek także ginekologiczne), problemy z oddychaniem (także astma), bóle pleców, kręgosłupa.
C. Utrzymujące się unikanie bodźców związanych ze zdarzeniem traumatycznym, pojawiające się po zdarzeniu traumatycznym i manifestujące się poprzez przynajmniej 1 z opisanych zachowań:	1. Unikanie lub podejmowanie wysiłków by uniknąć stresujących wspomnień, myśli lub odczuć o zdarzeniu traumatycznym lub blisko z nim związanych; 2. Unikanie lub podejmowanie wysiłków by uniknąć zewnętrznych wspomnień), które wzbudzają stresujące wspomnienia, myśli lub odczucia o zdarzeniu traumatycznym lub są z nimi blisko związane (unikanie ludzi, miejsc, rozmów, aktywności, przedmiotów, sytuacji związanych z lub przypominających zdarzenie).	– U dzieci wyraźny staje się lęk separacyjny, ucieczka w świat fantazji, dysocjacja; – Unikanie bodźców skojarzonych z traumą.
D. Negatywne zmiany w procesach poznawczych i nastroju	1. Niezdolność do pamiętania istotnych aspektów zdarzenia traumatycznego; 2. Utrzymujące się negatywne myśli temat siebie, innych lub świata;	

1	2	3
związane ze zdarzeniem traumatycznym, które pojawiły się lub pogorszyły po zdarzeniu traumatycznym i przejawiają się w jednym lub więcej z poniższych objawów:	3. Utrzymujące się zniekształcenia poznawcze na temat przyczyn i konsekwencji zdarzenia traumatycznego, które doprowadzają do winienia siebie lub innych; 4. Utrzymujące się negatywne stany emocjonalne (strach, gniew, wina, wstyd); 5. Znacząco obniżone zainteresowanie lub uczestnictwo w ważnych aktywnościach; 6. Poczucie wyobcowania, oddalenia się od innych; 7. Utrzymująca się niezdolność do doświadczania pozytywnych emocji.	– U dzieci pogorszenie wyników w nauce, u młodzieży obserwuje się zwiększenie liczby opuszczanych lekcji; – U starszych dzieci nawracające myśli na temat śmierci, umierania, z myślami samobójczymi włącznie (u młodzieży reakcja ta skutkuje wzrostem zachowań ryzykownych, np. związanych z używaniem substancji psychoaktywnych); – Dzieci młodsze mogą przejawiać regresywne zachowania (np. moczenie się, mowę poniżej rozwoju, napady złości); – Uczniowie starsi mogą przejawiać będąc spadek zaufania, negatywne postrzeganie innych ludzi, zwłaszcza wyróżniających się swoją odmiennością. Mogą odczuwać dyskomfort związany z uczuciami dot. sprawców traumatycznego zdarzenia, zwłaszcza gdy w grę wchodzi chęć zemsty.
E. Znaczące zmiany w pobudzeniu i reaktywności związanej ze zdarzeniem traumatycznym,	1. Poirytowanie wyrażone w zachowaniu i wybuchy gniewu (przy niewielkiej lub braku prowokacji), zwykle wyrażane w postaci werbalnej lub fizycznej agresji wobec ludzi i przedmiotów;	– Wybuchy gniewu lub agresja (mniejsze pociechy miewają częstsze napady złości); – Wzrost drażliwości w kontaktach z przyjaciółmi, rodziną,

1	2	3
które pojawiły się lub pogłębiły po zdarzeniu traumatycznym i przejawiają się w co najmniej dwóch z poniższych objawów:	2. Lekkoomyślne lub autodestruktywne zachowanie; 3. Nadmierna czujność; 4. Wyolbrzymiona reakcja przestachu; 5. Problemy w koncentracji; 6. Zaburzenia snu (np. trudności z zaśnięciem, ciągłością snu, sen niedający wypoczynku).	dorosłymi albo w określonych sytuacjach; wycofanie się; – Zmiany w zachowaniu: wzrost poziomu aktywności, zachowania ryzykowne i lekkoomyślne; – Zaburzenia koncentracji uwagi (u dzieci w wieku szkolnym przypominają ADHD); – Obawy, strach, lęk o bezpieczeństwo swoje i innych (młodsze dzieci mogą bardziej lgnąć do dorosłych - w skrajnych przypadkach kurczowo się ich trzymać, starsze dzieci mogą odczuwać dyskomfort z powodu uczucia, że są podatne na uszkodzenie, zranienie); – Lęk przed tym, że sytuacja stanowiąca przyczynę urazu powtórzy się; – Zaburzenia snu (małe dzieci mogą mieć koszmary senne pozornie niezwiązane z urazem; występują trudności z zasypianiem, budzenie się w nocy z płaczem, palpatacjami serca czy dreszczami).
F. Czas trwania	Czas trwania zaburzenia jest dłuższy niż 1 miesiąc (dotyczy objawów opisanych w kryteriach B, C, D i E).	– U większości dzieci do rozwoju PTSD lub jego pojedynczych objawów dochodzi w ciągu pierwszych tygodni lub miesięcy po wydarzeniu. Nasilenie objawów ma duże znaczenie

3	3	3
		prognostyczne (przy średnio i mocno nasilonych symptomach rokowania są gorsze). Szacuje się, że objawy mogą pojawiać się po 3 miesiącach.
G. Kliniczny dystres	Zaburzenie powoduje klinicznie istotny dystres lub zakłócenia w życiu społecznym, zawodowym lub innych ważnych obszarach funkcjonowania.	– U dzieci obniżone zainteresowanie czynnościami, które do tej pory sprawiały przyjemność; – Wzrost natężenia negatywnych zachowań (np. buntowniczych, prowokacyjnych) lub emocji (smutku, złości, niepokoju); – Zmiany dotyczące odżywiania (jadłowstręt psychiczny) oraz trawienia; – Stany intensywnego gniewu wywołujące kłopoty w relacjach (małe dzieci mogą się bawić gwałtownie, w sposób powodujący ból, ujawniający te uczucia).
H. Kryterium wykluczające	Zaburzenie nie wynika z fizjologicznych skutków używania substancji psychoaktywnych (np. alkoholu, leków) ani nie jest skutkiem innych uwarunkowań medycznych.	

Źródło: opracowanie własne.

W wypadku obserwacji objawów przed upływem 30 dni od wydarzenia uprawniającą diagnozą jest Ostre zaburzenie stresowe (ASD, ang. *Acute stress disorder*). Warunkiem koniecznym do rozpoznania tego zaburzenia jest doświadczenie urazu traumatycznego oraz utrzymywanie się objawów w okresie od trzech dni do miesiąca po wystąpieniu traumy. Klasyfikacja wymienia 14 objawów tego zaburzenia, pogrupowanych w kategorie w dużej mierze odzwierciedlające kategorie zdefiniowane w Zespole Stresu Pourazowego (PTSD): objawy intruzji (np. nawracające wspomnienia, sny); obniżony nastrój; objawy dysocjacyjne (derealizacja, depersonalizacja, amnezja

dysocjacyjna); objawy unikania (np. wspomnień, osób, myśli, miejsc wiążących się z traumą) oraz objawy pobudzenia (np. zaburzenia snu, drażliwość, nadmierna czujność). Zgodnie z obowiązującymi klasyfikacjami diagnostycznymi do ustalenia rozpoznania należy stwierdzić obecność przynajmniej dziewięciu spośród nich.

Efektom czynników stresogennych mogą być także *Zaburzenia przystosowania* (zaburzenia adaptacyjne) ujmowane jako heterogenna grupa syndromów reakcji na stres, występujących po narażeniu na wydarzenie potencjalnie kryzysowe. W przypadku tych zaburzeń klasyfikacja dopuszcza, iż stresor może mieć charakter zarówno traumatyczny, jak i pozbawiony tej cechy. Wyróżnikiem jest tu możliwość ustąpienia objawów po wycofaniu źródła stresu.

Poza typowymi zaburzeniami stanowiącymi potencjalne konsekwencje stresu w postaci PTSD czy ADS, klasyfikacja DSM-5 wyróżnia dwa specyficzne zaburzenia występujące w okresie dzieciństwa, związane z doświadczaniem specyficznego typu wydarzeń traumatycznych w tym okresie rozwojowym. Zaburzenia te niekiedy nazywane są tzw. *pierwszym PTSD* i stanowią efekt pozbawienia bezpiecznej więzi dziecka z opiekunem w najwcześniejszym okresie życia. Pierwsze z nich to *Reaktywne zaburzenie przywiązania* (ang. RAD) charakteryzujące się uporczywymi odchyleniami od normy we wzorcach wytwarzania więzi (przywiązania) u dziecka (tzw. typ zahamowany; *emotionally withdrawn inhibited*). Cechą charakterystyczną są tu objawy zaburzeń emocjonalnych (brak społecznej i emocjonalnej reaktywności na innych, ograniczenie pozytywnego afektu, epizody nieuzasadnionej drażliwości, smutku, lęku). Drugie to *Odhamowane zaangażowanie się w relacje społeczne* (tzw. typ odhamowany; *disinhibited social engagement disorder, DSED*) – charakteryzujące się zmniejszeniem lub brakiem odpowiedniego zahamowania w nawiązywaniu relacji z nieznanymi dorosłymi (APA, 2013).

Reaktywne zaburzenie więzi w ujęciu ICD-11 klasyfikuje się jako efekt występowania czynników ryzyka, takich jak: zaniedbanie społeczne, częste zmiany opiekunów, deprywacja opieki, izolacja od bliskich itp. do 5 roku życia dziecka. Te sytuacje ograniczają zdolność dziecka do tworzenia selektywnego przywiązania (WHO, 2011). W konsekwencji zarówno dzieci z zahamowanym RAD, jak i te z DSED charakteryzuje pozabezpieczne przywiązanie.

Na podstawie obserwacji dziecka z rozhamowaną postacią więzi zwykle zwraca uwagę fakt, iż ma ono wielu znajomych, ale żadnego przyjaciela (z nikim się po szkole nie spotyka, nie jest zapraszane do domu swoich rówieśników). W młodszy wiek często szuka kontaktu fizycznego z osobami dorosłymi; próbuje się przytulać lub siadać na kolana nawet tym, których słabo zna. Dodatkowo niejednokrotnie próbuje manipulować osobami dorosłymi (oczarować osoby dorosłe swoim naturalnym urokiem), np. mówić im miłe rzeczy w celu uzyskania dla siebie różnych profitów, także materialnych (potrafią kłamać „na zawołanie”, np. twierdząc, że opiekunowie nie chcą im kupować nic, łącznie z jedzeniem).

W postaci rozhamowanej obserwowana jest zwykle znaczna nadruchliwość dziecka (sugerująca inne zaburzenia, np. ADHD), dziecko nie potrafi usiedzieć w miejscu, ma problemy z utrzymaniem dłuższej uwagi podczas lekcji. Dzieci z tym zaburzeniem często łamią zasady obowiązujące zarówno w szkole, jak i domu, co z kolei niekiedy kojarzone jest z zaburzeniem opozycyjno-buntowniczym (ODD). Warto dodać, iż zwykle towarzyszy dziecku dość duża impulsywność i nadwrażliwość (dziecko nie lubi, kiedy się je dotyka; zdarza się, że na dotyk reaguje złością i agresją). Duża emocjonalność powoduje, iż szybko wpada ono w złość, bardzo łatwo ulega prowokacji, może wtedy zachowywać się agresywnie, a nawet autoagresywnie (częste są także samookaleczenia). Towarzyszy temu niskie poczucie własnej wartości, lęk przed oceną i przewrażliwienie na swoim punkcie – dziecko jest „prze-czulone” na swoim punkcie.

Poza omówionymi powyżej najbardziej typowymi zaburzeniami związanymi ze stresem traumatycznym wyróżnia się także złożony zespół stresu pourazowego (CPTSD), diagnozowany w późniejszym okresie, niejednokrotnie wiele lat po przeżytych urazach. Zaburzenie to wiąże się z przedłużoną lub powtarzającą się traumą, sięgającą okresu dzieciństwa. Do podstawowych cech tego zespołu należą: poczucie winy, stygmatyzacja, zachowania autodestruktywne, zaburzenia tożsamości (ciągłości *Ja* – trudność w integrowaniu doświadczeń z życiem w czasie) (Herman, 1998; van der Kolk, 1978; Solomon i Heide, 1999).

Trudności diagnostyczne zaburzeń po stresie traumatycznym u dzieci i młodzieży

Skoro skutki doświadczeń traumatycznych mogą być tak poważne, a jednocześnie kryteria definicyjne wskazują, iż uraz traumatyczny w przypadku dzieci może być związany nie tylko z pośrednim lub bezpośrednim zagrożeniem życia, powstaje pytanie, czy każde dziecko, które przeżyło doświadczenie traumatyczne, jest narażone na zaburzenie po stresie traumatycznym?

Badacze podkreślają, iż wydarzenia o potencjale traumatycznym mogą stanowić przyczynę wielu zaburzeń u dzieci, a ich diagnoza często jest błędna (Odachowska, Woźniak-Prus, 2018). W tym miejscu należy wspomnieć o ważnym rozróżnieniu w kategoryzacji doświadczeń urazowych w postaci podziału na traumę typu I i typu II (Terr, 1991). Pierwszy (trauma przez *duże T*) stanowi skutek zdarzenia pojedynczego i zwykle krótkotrwałego, choć niezwykle intensywnego (wypadek, katastrofa, wojna, gwałty, rozboje, hospitalizacja, nagła śmierć osoby bliskiej itp.), drugi (trauma przez *małe t*) – dotyczy sytuacji długotrwałych i powtarzających się, wynikających z narażenia na częste działanie traumatycznych czynników zewnętrznych (np. przykrych doświadczeń z dzieciństwa, przemocy w najbliższym środowisku, powtarzającej się kry-

tyki, niedoceniań, zaniedbań, wyszydzania czy braku uwagi ze strony dorosłych bliskich). Jeden i drugi typ doświadczeń urazowych mają potencjał dla pojawienia się zaburzeń po stresie traumatycznym, choć nie zawsze nimi skutkują. Istnieją jednak czynniki zwiększające prawdopodobieństwo rozwinięcia się objawów. W wypadku dzieci są to nie tylko predyktory osobowościowe (istnieje genetyczna predyspozycja do wystąpienia PTSD, uwarunkowana jednostkowym temperamentem oraz reaktywnością osi przysadkowo-podwzgórzowej), ale przede wszystkim takie aspekty jak brak wsparcia społecznego oraz rodzicielskiego, wcześniejsze wystawienie na działanie silnie stresujących sytuacji lub/i istniejące zaburzenia psychiczne czy powtarzające się urazy. Ważnym elementem zwiększającym kryteria urazowości jest trauma powodowana przez osobę bliską (zwłaszcza w sytuacji, gdy była ona uznawana za godnego zaufania opiekuna). Potencjał ten jest znacznie wyższy aniżeli powstający wskutek wypadku lub innego czynnika sytuacyjnego.

Warto zaznaczyć, iż trauma bezpowrotnie niszczy dwie ważne iluzje świata dziecięcego: omnipotencji (wszechmocy dotyczącej własnych umiejętności i możliwości) oraz nieograniczonych umiejętności chronienia go przed złem przez rodziców/opiekunów. Uraz wprowadza nowe zagadnienia do świata dziecka odnośnie do tego, co może się wydarzyć w otaczającym świecie, powodując, iż zaczyna je absorbować kwestia czyhającego zagrożenia oraz braku wystarczających zabezpieczeń, aby się przed nim uchronić.

Najbardziej charakterystyczne objawy w przypadku dzieci występują zwykle do 3 miesięcy od urazu/doświadczenia i polegają na wyczekiwaniu na złe wydarzenie (stan pobudzenia i gotowości do reagowania, duża reakcja przestachu), unikaniu sytuacji kojarzących się z negatywnym doświadczeniem, nadmiernej reakcji na bodźce, wzroście napięcia, drażliwości, natrętnych wyobrażeniach negatywnego zdarzenia oraz koszmarach sennych, których treść nie musi odzwierciedlać samego doświadczenia urazowego (Dąbkowska, 2008; APA, 2013).

Warto zaznaczyć, iż w wypadku dzieci młodszych (do 48 miesiąca życia) wystarczy występowanie jednego z symptomów w postaci powtórnego przeżywania, obniżonej aktywności i społecznego wycofania, wzrostu pobudliwości, reakcji lekowych lub/i agresywnych, aby można było stwierdzić występowanie PTSD (Dąbkowska, 2008). PTSD jest zaburzeniem neurofizjologicznym, mającym znaczący wpływ na funkcjonowanie mózgu, a kryteria jego rozpoznania powinny uwzględniać wiek rozwojowy dziecka.

Pomoc psychologiczna w wypadku objawów zespołu stresu pourazowego stanowi konieczny element powrotu do stabilności psychicznej. Tymczasem znaczną trudnością jest już samo rozpoznanie u dziecka zaburzeń emocjonalnych jako zespołu stresu pourazowego. Dzieje się tak z uwagi na dość częste odroczenie objawów, z kolei późniejszy czas ujawnienia może spowodować brak skojarzeń z doświadczeniem urazowym. Stosunkowo często związek pomiędzy traumatycznym wydarzeniem a pustką emocjonalną, złością, lękiem i objawami fizjologicznymi, które ujawniają się w wiele

miesiące po tragedii jest na tyle niejasny, że powoduje trudności diagnostyczne. Ponadto są one bardzo często maskowane przez kryzysy rozwojowe bądź inne elementy nieskojarzone z traumą, a zmiany wynikające z poszczególnych faz rozwojowych wpływają bezpośrednio na stan emocjonalny dziecka po traumie. Dość powszechne jest także ukrywanie niepokojących symptomów z powodu poczucia winy i wstydu. Efektem tego jest brak opieki, błędna lub niepełna diagnoza sugerująca albo inne zaburzenie, albo trudności adaptacyjno-rozwojowe (Odachowska, Woźniak-Prus, 2018).

Trudności diagnostyczne i brak dostatecznej wiedzy i doświadczenia klinicznego wielu specjalistów powoduje, że najczęściej mylone z PTSD są jednostkowe objawy lub zespoły objawów (zaburzenia hiperkinetyczne, neurorozwojowe, opozycyjno-buntownicze, zaburzenia zachowania, depresja etc.). Stosunkowo często pomyłki diagnostyczne, niedoszacowanie lub przeszacowanie objawów dotyczą dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.

Brak zrozumienia dynamiki zaburzeń post-traumatycznych będących efektem obserwacji lub/i doświadczania przemocy wśród sporej części profesjonalistów z instytucjonalnego otoczenia dziecka skutkuje nie tylko błędami diagnostycznymi, ale również stosunkowo częstymi przypadkami wtórnej traumatyzacji dzieci.

Pomoc interwencyjna i psychologiczna

Wsparcie dziecka będącego świadkiem lub ofiarą doświadczeń traumatycznych jest podstawowym warunkiem jego szybkiego powrotu do równowagi. Niezależnie od tego, czy u młodego człowieka pojawiają się objawy zaburzeń po stresie traumatycznym, czy też podobna jednostka diagnostyczna nie zostanie stwierdzona, podstawową zasadą jest przywracanie poczucie bezpieczeństwa i odbudowa bądź wzmocnienie wiary w ochronną rolę dorosłych. Z uwagi na fakt, iż reakcja dziecka jest uzależniona od wielu czynników, w tym m.in. od zachowania dorosłych opiekunów w sytuacji traumatycznej, także oni sami wymagają często psychoedukacji i uświadamiania zarówno w obszarze możliwych reakcji dziecka, jak i metod wsparcia. Ogromną rolę w tym zakresie pełni placówka szkolna, która sama ma zarówno potencjał pomocowy czy stabilizacyjny w stosunku do dziecka (nauka szkolna, lekcje i zajęcia pozaszkolne stanowią ważne rytuały przywracające poczucie stabilności), jak i wsparcia grupy rówieśniczej, pedagoga, wychowawcy czy psychologa szkolnego. Placówka może także wspomagać dorosłych w radzeniu sobie z działaniami na rzecz wspierania dziecka. Wśród działań, które mogą być pomocne w sytuacji przeżywania przez dzieci różnorodnych trudności będących np. efektem przeżytych doświadczeń (np. dzieci, które były narażone na traumę wojenną) wymienia się:

- wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa, zapewnienie wsparcia;
- jasny i przewidywalny plan dnia;
- normalizacja emocji (spotkania i rozmowy na temat przeżywanych trudności);

- wyznaczenie osoby, do której dziecko może zawsze zwrócić się po pomoc;
- umożliwienie kontaktu z rodzicem lub opiekunem (z uwagi na wzrost leku separacyjnego u dzieci narażonych na stres traumatyczny);
- jasne i zrozumiałe komunikaty (wyjaśnianie powolne, bez natłoku informacji, a w razie potrzeby pomoc tłumacza);
- ograniczenie głośniejszych dźwięków, nagłych zmian planu dnia;
- uszanowanie faktu niechęci dzielenia się przeżyciami;
- uważność na ewentualne objawy zaburzeń po stresie traumatycznym.

W wypadku pojawiania się objawów sugerujących PTSD należy przekierować opiekunów z dzieckiem do specjalisty celem postawienia diagnozy i, w razie potrzeby, rozpoczęcia pracy terapeutycznej. Praca ta zwykle przebiega w trzech fazach. Pierwszym etapem jest stabilizacja i normalizacja emocji dziecka i obejmuje pracę z opiekunami, wsparcie systemu rodzinnego (ona tworzy rutynę, reguły), trening umiejętności dziecka w radzeniu sobie z emocjami oraz psychoedukację dziecka i rodziny – aby zrozumiało swoje odczucia i uznało je za naturalne w zaistniałej sytuacji. Po tej fazie następuje kluczowa praca z traumą, czyli przepracowanie doświadczenia wraz z towarzyszącymi mu emocjami i przekonaniami. Stosowane tu procedury opierają się głównie na metodach poznawczo-behawioralnych. W ostatnim etapie prowadzona jest konsolidacja doświadczenia z dotychczasowymi przeżyciami. W tym czasie dziecko uczy się, jak szukać pomocy w trudnych sytuacjach w przyszłości i jak unikać potencjalnych zagrożeń.

Podsumowanie

Negatywne doświadczenia we wczesnym dzieciństwie trwale odciskają swe piętno na osobowości dziecka, a bez odpowiedniego wsparcia zaburzenia w różnej formie mogą trwać całe życie. Specjaliści podkreślają, iż większość przeżyć urazowych pozostaje niezasymilowana i przez to staje się zagrożeniem w tworzeniu tożsamości. Podejmowanie działań mających na celu przeciwdziałanie negatywnym skutkom zdarzeń stanowi kluczowe zadanie specjalistów, psychologów, pedagogów i opiekunów dzieci. Odpowiedzialność dorosłych jest tym bardziej istotna, że to właśnie ich świat jest potencjalnie traumatyzujący. Jak twierdzi Teer (1995, s. 303) „(...) urazy okresu dzieciństwa pochodzą z zewnątrz, żadne nie powstaje jedynie w umyśle dziecka (...) trauma rozpoczyna się zdarzeniem będącym poza dzieckiem, ale z chwilą tego zdarzenia mają miejsce różne wewnętrzne zmiany w samym dziecku”. Kryzysy wynikające z takich doświadczeń, jeśli są pozytywnie rozwiązane, mają potencjał stać się dla dziecka nauką na przyszłość, zasobem do radzenia sobie w potencjalnych trudnościach, informacją, że na dorosłych można zawsze liczyć, a ich chroniąca moc to podstawa wiary w dobry i sprawiedliwy świat. Bez takiej nauki świat jawić się może jako miejsce mniej bezpieczne i przyjazne.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Badura-Madej, W. (1999). Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej. W: W. Badura-Madej (wybór i oprac.), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*. Katowice: Śląsk.
- Badura-Madej, W., Dobrzyńska-Mesterhazy, A. (2007). *Przemoc w rodzinie: interwencja kryzysowa i psychoterapia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bratkiewicz, A., Lis-Turlejska, M. (2005). Depression after trauma. Comparison of the course of depression between patients with different exposure to traumatic events. *Psychological Studies*, 4(43), 23–35.
- Dąbkowska, M. (2008). Rozpoznawanie zespołu stresu pourazowego. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 3(2), 80–84.
- Dąbkowska, M. (2014). Kompleksowa opieka nad dzieckiem z zespołem stresu pourazowego. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 14(2), 130–134.
- Folkman, S. (red.) (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Norris, F. H., Slone, L. B. (2007). The epidemiology of trauma and PTSD. W: M. J. Friedman, T. M. Keane, P. A. Resick (red.), *Handbook of PTSD: Science and practice* (s. 78–98). The Guilford Press.
- Odachowska, E., Woźniak-Prus, M. (2018). Trudna diagnoza. Kontrowersje wokół ADHD i PTSD. *Psychologia Wychowawcza*, 55(13), 7–24.
- Ornitz, E. M., Pynoos, R. S. (1989). Startle modulation in children with posttraumatic stress disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 146(7), 866–870; <https://doi.org/10.1176/ajp.146.7.866> (dostęp: 30.10.2022).
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271–291.
- Pynoos, R. S., Nader, K. (1989). Children’s memory and proximity to violence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(2), 236–241.
- Scheeringa M.S., Zeanah C.H. (1995). Symptom expression and trauma variables in children under 48 months of age. *Infant Mental Health Journal*, Special Issue: *Posttraumatic stress disorder (PTSD) in infants and young children*, 16, 259–270.
- Scheeringa, M. S., Zeanah, C. H., Drell, M. J., Larrieu, J. A. (1995). Two approaches to the diagnosis of posttraumatic stress disorder in infancy and early childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 191–200.

- Schwartz, E. D., Kowalski, J. M. (1991). Posttraumatic stress disorder after a school shooting: Effects of symptom threshold selection and diagnosis by DSMIII, DSMIII-R, or proposed. *American Journal of Psychiatry*, 148(5), 592–597.
- Schwarz, E. D., Perry, B. D. (1994). The post-traumatic response in children and adolescents. *Psychiatric Clinics*, 17(2), 311–326.
- Silva, R.R., Alpert, M., Munoz, D.M, Singh, S., Matzner, F., Dummit, S. (2000). Stress and vulnerability to posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1229–1235; DOI: 10.1176/appi.ajp.157.8.1229 (dostęp: 30.10.2022).
- Skinner, E. M., Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Perceived control and the development of coping. W: S. Folkman (red.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 35–59). Oxford–New York: Oxford University Press.
- Solomon, E. P., Heide, K. M. (1999). Type III trauma: Toward a more effective conceptualization of psychological trauma. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 43(2), 202–210.
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10–20.
- Van der Kolk, B. A. (2003). *Psychological trauma*. American Psychiatric Pub.
- World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.

Terapia zabawowa Virginii Axline jako strategia pomocy psychologicznej w symbolizacji traumatycznych doświadczeń wojennych dziecka

Wojna jako stresor globalny

Mówi się, że ciężkie czasy kształtują twardych ludzi, zaś łatwe czasy – słabych ludzi. Jednak nie wszyscy reagujemy tak samo na sytuacje trudne. Niektórzy, odporni niczym „orchidee”, wzmacniają swoje zasoby. Inni, wrażliwi niczym „dmuchawce”, szybko wyczerpują swoje siły psychiczne (Hobfoll, 2006). Poza indywidualnymi różnicami między osobami w generowaniu stanu stresu istotne znaczenie ma także rodzaj stresora i jego nasilenie. O ile z codziennymi trudnościami radzimy sobie w sposób rutynowy, to zdarzenia nowe, zagrażające życiu, zdrowiu, bezpieczeństwu własnemu i najbliższych stanowią ogromne wyzwanie dla naszego aparatu regulacji. Szczególnym rodzajem takich sytuacji są katastrofy przyrodnicze i społeczne, w tym doświadczenie wojny. Sytuacja ta nieznana jest współczesnemu Europejczykowi (tylko nieliczni seniorzy mają w pamięci własne doświadczenia z II wojny światowej), dlatego zarówno większość dorosłych, jak i dzieci nie posiada repertuaru działań zaradczych wobec różnorodnych stresorów, które niesie wojna. Należą do nich m.in. naloty i ostrzeliwania miejsca pobytu (tj. miejsca zamieszkania, nauki i pracy, odpoczynku, rozrywki, transportu itp.), ryzyko lub fakt utraty zdrowia lub życia osób bliskich, naruszenia prywatności i pozbawienia mienia, gwałty, rabunki, wypędzenia, głód, konieczność emigracji. Wojna niesie zatem ogrom różnych trudnych sytuacji – zagrażających lub udaremniających potrzeby: fizjologiczne, bezpieczeństwa, więzi, szacunku, autonomii, samorealizacji. Ma ona charakter stresora totalnego, gdyż oddziałuje na większość aspektów funkcjonowania jednostki.

Dziecko jako ofiara wojny

Szczególnie bezradne wobec doświadczenia wojny są dzieci. Ich możliwości sprośnięcia działaniom najeźdźcy są minimalne. Zgodnie z teorią percepcji zagrożenia Mortimera H. Appleya (za: Terelak, 2001, s. 68–69) brak możliwości podejmowania strategii zorientowanych na problem skłania do strategii emocjonalnych i unikowych. Permanentny stres aktywizuje proces wyczerpywania zasobów zaradczych. O ile wobec zdarzeń spostrzeganych jako powtarzalne i przewidywalne dziecko uruchamia gotowe, rutynowe strategie radzenia sobie (tzw. *coping behavior*), to w sytuacjach nieprzewidywalnych doświadcza nasilenia niepokoju, który wyraża się w postaci *pierwotnego progu wzbudzenia* stanu stresu. To mobilizuje je do rozszerzenia indywidualnego repertuaru zaradczego. Gdy te nowe strategie okażą się zadawalające, następuje readaptacja, jeśli jednak zastosowane działania okażą się nieskuteczne, wówczas dochodzi do eskalacji stanu stresu w postaci *progu frustracji*, którego podstawowym wskaźnikiem jest wysoki poziom lęku. W tej sytuacji dziecko motywowane jest do zabezpieczenia osobowości z użyciem mechanizmów obronnych. Przerost kosztów działań obronnych nad korzyściami stanowi ryzyko osiągnięcia *progu wyczerpania*, co charakteryzuje się poczuciem bezradności i brakiem nadziei na poprawę sytuacji.

Z uwagi na słabszy aparat poznawczy i mniejszą dojrzałość emocjonalną dzieci narażone są na więcej doświadczeń stresowych i mniejszą zaradność (wydolność zaradczą) w czasie wojny. W efekcie szybciej doświadczały one frustracji i wyczerpania. Niedopasowanie indywidualnych możliwości dziecka do wyzwań czasu wojny skutkuje obronną dezintegracją struktury *ja* (Rogers, za: Jakubowska, 1998, s. 50–53). Doświadczenia traumatyczne, które przekraczają możliwości ich zrozumienia i zaakceptowania przez dziecko, wymykają się świadomej kontroli i przesuwane są do podświadomości, tworząc *ja* „doświadczane” – autentyczne przeżycia („Ich chcemy – gdy gratyfikują nasze potrzeby oraz ich nie chcemy – gdy deprywują nasze potrzeby”). Natomiast w obszarze świadomym w tzw. *ja* „symbolizowanym” odzwierciedlone są przeżycia oczekiwane („Z nimi potrafimy i chcemy być w kontakcie”). Są to rekonstrukcje poznawczo-afektywne, spostrzeżenia, myśli i odczucia, które są dla dziecka zrozumiałe i przyczyniają się do jego dobrostanu emocjonalnego, kosztem obiektywności (dominacja zasady przyjemności nad zasadą rzeczywistości). A zatem gdy zdarzenia są zbyt trudne (nie do świadomego przepracowania), następuje utrata spójności między *ja* „doświadczanym” a *ja* „symbolizowanym” wskutek włączenia mechanizmów obronnych opartych na:

1. *Blokowaniu negatywnych doświadczeń* dzięki mechanizmowi zaprzeczania lub represji. O ile pierwszy umożliwia odłączenie się od świata realnego, utrzymywanie przekonania o nierealności lub przemijalności zdarzeń, to drugi stanowi formę ochrony przed traumatycznymi wspomnieniami (amnezja częściowa lub całkowita).

2. *Zmianie schematów reagowania* dzięki mechanizmowi regresji lub racjonalizacji. Pierwszy polega na włączeniu prymitywnych form zachowań (np. moczenie się, mutyzm, lęk separacyjny), ukierunkowanych na wzmocnienie zależnościowej relacji z obiektem lub postawy pasywnej (selektywnego kontaktu z otoczeniem społecznym). Natomiast drugi mechanizm ujawnia się w dopasowywaniu (obronnej deformacji) obrazu rzeczywistości (w tym zachowań własnych i osób bliskich) do własnych potrzeb. Na przykład w okresie wojny usprawiedliwia się przemoc zabójstwa, kradzieże, gwałty za sprawą mechanizmu dehumanizacji wroga.
3. *Przemieszczaniu energii psychicznej* dzięki mechanizmom projekcji i przeniesienia. O ile pierwszy oznacza przypisywanie wrogowi odczuć zachowań nieakceptowanych u siebie, to drugi ujawnia się w postaci przesuwania emocji i postaw z obiektu pierwotnego (wobec którego ekspresja afektu jest zablokowana) na obiekt podobny, skojarzony (wobec którego ujawnienie odczuć jest wolne od sankcji).
4. *Introjekcji obiektów znaczących* dzięki mechanizmowi identyfikacji. Szczególnie chłopcy próbują naśladować wzorce zachowań dorosłych żołnierzy, dzięki czemu redukują lęk przed zagrożeniem. Rozwiązanie to stanowi iluzję zdolności sprostaania wyzwaniom walki i pokonania przeciwnika.

Niestety obrona osobowości ma swoje koszty psychiczne. Dezintegracja struktury *ja* choć stanowi formę obrony osobowości, to prowadzi do zakłócenia procesu samoregulacji w postaci syndromu stresu potraumatycznego (APA, 2013). Obejmuje on następujące aspekty dezorganizacji:

1. Nadmierną generalizację i unikanie miejsc, osób, zdarzeń skojarzonych ze stresem, a także niezdolność przypomnienia sobie ważnych elementów wydarzenia traumatycznego.
2. Podwyższenie poziomu aktywacji (zwiększenie czujności i mobilizacji), co utrudnia odpoczynek i sen. Zwiększona czujność osłabia zdolność koncentracji uwagi dowolnej, zwiększa drażliwość i powoduje negatywny nastrój.
3. Niechciane, natrętne wspomnienia na jawie (w postaci *flashback*) i koszmary senne (często dotyczące traumatycznego zdarzenia lub o nieokreślonej treści). Ponadto pojawiają się nowe fobie i lęki, które wydają się niezwiązane z traumą (np. strach przed potworami). W przypadku dzieci obsesje mogą być redukowane w postaci kompulsywnej zabawy, w której powtarzają się tematy lub aspekty traumy. Odgrywanie traumy może się dokonywać poprzez: zabawę, opowiadane historie lub rysunki.

Postawa unikowa utrudnia wchodzenie w nowe relacje i poznawanie otaczającego świata. Postawa mobilizacji wyczerpuje zasoby fizjologiczne i psychiczne. Zaś intruzywne obrazy, myśli ograniczają zdolność do kontroli, monitorowania i samoregulacji sfery poznawczej. Wymienione obciążenia ograniczają możliwość

skutecznego realizowania społecznych ról i zadań życiowych zgodnych z wiekiem rozwojowym. Uzdolnienie dziecka do roli przedszkolaka lub ucznia opierać się powinno na wsparciu psychologicznym w zakresie redukcji psychologicznych i społecznych skutków doświadczanej tramy.

Proces reintegracji struktury *ja* w ramach niedyrektywnej terapii Virginii Axline

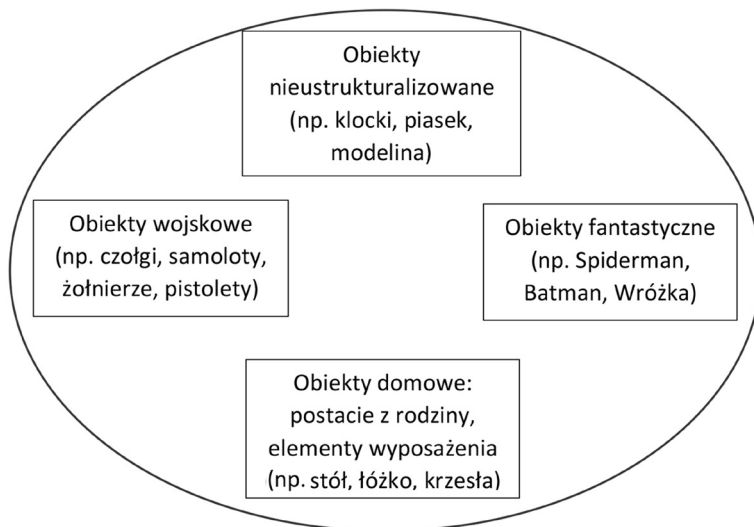
Szczególne znaczenie w terapii psychologicznej zajmuje niedyrektywna terapia Axline (za: Bokus, 1979), oparta na zaprezentowanej teorii rozwoju i patologii Rogersa (2002). Polega ona na dostarczeniu alternatywnego doświadczenia emocjonalnego, które stanowi antidotum dla doświadczeń przemocy, poniżenia, ubezwłasnowolnienia. Remedium tym jest doświadczenie miłości i wolności, które wyrażają się w „podążaniu” za dzieckiem i bezwarunkowej akceptacji jego przeżyć, myśli. Proces odbudowy integracji *ja* zakłada zbudowanie bezpiecznej przestrzeni zabawowej, w której dziecko będzie miało szansę na odgrywanie siebie zamiast odgrywania wymuszonej roli społecznej. Ekspresja siebie zależy od terapeuty, który powinien zachować postawę spójnej, autentycznej i bezwarunkowej akceptacji nastawień dziecka (bez stawiania oczekiwań i próby narzucania wymagań roli czy sytuacji).

Taka postawa sprzyja aktywizacji *ja* „doświadczanego” i symbolizacji utajonych, negatywnych doświadczeń w ramach aktywności zabawowej. Zabawa stanowi bowiem dla dziecka najbardziej dogodną formę „odegrania” (ang. *play out*) i przepracowania własnych trudności, niepokoju, złości, smutku czy wstydu. Symboliczne ujawnienie własnych przeżyć winno być odzwierciedlane przez czujnego, podążającego za dzieckiem światem terapeutę. Trafne parafrazy wobec dziecka i komunikaty składające je do aktywnego słuchania umożliwiają uzyskanie przez nie wglądu (np. „chyba Mi-siu jest niezadowolony”, „wydaje mi się, że Chłopczyk czegoś się przestraszył”, „chyba Dziewczynka nie chce czegoś powiedzieć”, „chyba Tygrysek jest zdenerwowany”, „chyba Laleczkę coś boli”).

Odnalezienie własnych „zagubionych” przeżyć w przyjacielskiej bezpiecznej relacji może przyczynić się do dopasowania własnych emocji do rzeczywistych trudnych doświadczeń (niczym w układance puzzle) i tym samym uwolnić dziecko od zalegających przeżyć. W ten sposób dochodzi do integracji podświadomej – doświadczanej części struktury *ja* z częścią świadomą. Uzyskanie wglądu w przyczyny emocji pozwala przebudować subiektywny obraz własnych doświadczeń i poszerzać możliwości interpretacji zdarzeń z perspektywy: ofiary, napastników, obserwatorów.

Sala, w której przeprowadza się terapię, powinna być wolna od dystraktorów zewnętrznych. Przygotowane zestawy zabawek powinny uwzględniać specyficzne potrzeby dziecka i inspirować je do samorzutnej aktywności. W przypadku dziecka,

które jest ofiarą wojny, można przygotować następujące zestawy pomocy, zgodnie z zasadą stopniowania trudności: zabawki nieustrukturalizowane, zabawki z postaciami fantastycznymi, zabawki przedstawiające postacie i obiekty rzeczywiste (ryc. 1). Wybór rodzaju aktywności i zabawek zależy od gotowości dziecka do odgrywania i przepracowywania określonych treści psychicznych.



Rycina 1. Przykładowa przestrzeń zabawowej sali terapeutycznej

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście opisany proces wymaga czasu, cierpliwości i samodyscypliny ze strony terapeuty. Przyspieszanie terapii może skutkować narastaniem oporu ze strony dziecka, tj. mobilizacją mechanizmów obronnych. Rezygnacja ze stosowanych obron następować będzie stopniowo w trakcie budowanej relacji opartej na korektywnym doświadczeniu emocjonalnym. Jeśli czynnik traumatyczny jest trwały, jak to się dzieje w przypadku ciągle toczącej się wojny, proces wsparcia psychicznego także winien być kontynuowany.

Od integracji struktury *ja* do samorealizacji w roli ucznia

Możliwość porządkowania i rozumienia własnych emocji zmniejsza tendencję do obronnego blokowania, deformowania lub przemieszczania własnych przeżyć, myśli, wspomnień i ogranicza skłonność do kompulsywnych zachowań. Uwalnianie się od przeszłości (lub przepracowywanie aktualnych sytuacji stresowych osób bliskich, np.

ojców, dziadków na polu bitwy) stwarza szansę na odnalezienie się w teraźniejszości, czyli adekwatne reagowanie na bieżące wyzwania życia społecznego, w tym szkolnego. Zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności oparte jest bowiem na zasobach poznawczych. Inwestowanie uwagi i pamięci w traumatyczne doświadczenia ogranicza skuteczność uczenia się, zaś uwalnianie się od nich stwarza szansę na sukces edukacyjny (Kahneman, za: Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2013, s. 212–215). Względne zaspokojenie potrzeb deficytowych (fizjologicznych, bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności, szacunku) uwalnia zasoby poznawcze i zwiększa motywację zadaniową związaną z obowiązkami szkolnymi. Wówczas dziecko przeistacza się z ofiary wojny w ucznia, czyli zdobywa gotowość emocjonalną i poznawczą do realizacji propozycji edukacyjnych, zgodnie z ontogenetycznym kalendarzem zadań rozwojowych (Havighurst, za: Kurtek, 2009).

Bibliografia

- APA (2013). *Podręcznik diagnostyczno-statystyczny zaburzeń psychicznych (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Bokus, B. (1979). Niedyrektywna terapia zabawowa V.M. Axline. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 673–687.
- Hobfoll, S. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Jakubowska, U. (1998). Podejście humanistyczno-egzystencjalne. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy* (s. 49–60). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurtek, P. (2009). Perspektywa rozwojowa. W: W. Pilecka i M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się* (s. 36–47). Kraków: Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2013). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers, C. (2002). *O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*. Poznań: Rebis.
- Terelak, J. F. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Branta.

Formy terapii poprzez muzykę w środowisku wielokulturowym

*„Edukacja nigdy więcej nie powinna być w głównej mierze
przekazywaniem wiedzy, ale musi przyjąć nową formę, szukając
uwolnienia dla ludzkich możliwości”.*

Maria Montessori

Wprowadzenie

Sztuka to obszar działalności artystycznej, której jedną z dziedzin jest muzyka. Pełni ona ważną rolę w kształtowaniu osobowości dziecka. Spełnia także funkcje estetyczne, społeczne, dydaktyczne, terapeutyczne. Pomaga odkrywać własne stany emocjonalne, uwalnia od napięć, oddziałuje na różne sfery życia psychicznego, umacniając poczucie własnej wartości. Jak zauważył Tadeusz Natanson „w odniesieniu do specyficznej roli muzyki należy raz jeszcze przypomnieć, że spośród wszystkich sztuk wyróżnia się ona szczególnie silnym i bezpośrednim oddziaływaniem na człowieka dzięki swej »bezznaczeniowości«” (Natanson, 1979, s. 22). Dla autora nie ma konieczności odnoszenia się do czynnika racjonalnego dzieła muzycznego, natomiast uwaga skupia się przede wszystkim na sferze emocjonalnej człowieka, ta rola estetyczna muzyki spełnia znakomicie swoje znaczenie w wykorzystaniu jej w terapii (tamże).

Wita Szulc – pedagog, prekursorka polskiej arteterapii stwierdziła: „sztuka, a zwłaszcza muzyka, ma ogromną siłę budzenia świadomości uczuć. Tę świadomość można określić jako zdolność do wyrażania i doświadczania uczuć o różnym stopniu intensywności takich jak witalność, zdolność otwarcia się na świat, innych ludzi i siebie. Zdolność ta jest ważnym warunkiem rozwoju osobistego. Witalność jest kombinacją spontaniczności i refleksyjności. W witalności zawiera się nasz sposób aktywowania pewnych uczuć. Możemy więc twierdzić, że takie pobudzanie źródeł emocjonalnych jest ważnym składnikiem naszego zdrowia w sensie utrzymania silnego i stawiającego opór ja” (Szulc, 2021, s. 26).

Odnosząc się do uczuć, autorka zauważa także: „z psychologii klinicznej wiadomo, że możliwe jest tłumienie uczuć w obawie przed rzeczywistością, a ceną jest utrata samoświadomości. Może dojść nawet do przerwania kontaktów z otoczeniem, które może uznać, że porozumienie z nami jest bardzo trudne, a nawet niemożliwe. W takich sytuacjach oknem na świat może być kontakt ze sztuką” (tamże).

Sztuka, w tym muzyka, jest doskonałym elementem w przezwyciężaniu traumy spowodowanej wojną dla dzieci-uchodźców z Ukrainy.

Jak pisze Paulina Jarecka (2022, b.s.) – psycholog dziecięcy: „wojna bez wątpienia jest doświadczeniem traumatycznym. Osoby, które się z nią zetknęły, które przed nią uciekają, które były w jej centrum, spotykają się z szeregiem zdarzeń związanych z przemocą i zagrożeniem zdrowia i życia – u siebie i u innych. [...] to ważne, by zrozumieć, co to znaczy doświadczyć traumy oraz by podkreślić, że reakcje na traumę, dotyczą zdarzeń, które (w uproszczeniu) zagrażają zdrowiu i życiu”.

Warto postawić sobie zatem pytanie: Jak można wspierać dzieci z Ukrainy? Pytanie to zadała także w swojej wypowiedzi przytaczana powyżej autorka – odpowiadając: „po pierwsze: bezpieczeństwo i stabilizacja. Najważniejszą pomocą dla osoby z doświadczeniem wojny jest zapewnienie jej bezpieczeństwa i zaspokojenie podstawowych potrzeb. Bez względu na to ile ma lat” (tamże).

Przyjęcie do domów dzieci z Ukrainy oraz zapewnienie im bezpiecznych, domowych warunków, znacząco wpływa na życie dzieci, gdyż zwiększa ich szansę na zniwelowanie konsekwencji psychologicznych wojny. W obecnym czasie poczucie bezpieczeństwa jest podstawową potrzebą każdej osoby, w tym przede wszystkim dzieci uciekających przed działaniami wojennymi. Od tego zależy m.in. ich zdrowie psychiczne. Niestety wojna naruszyła bezpieczeństwo dzieci. Pomocą dla nich będzie każda forma wsparcia, empatii czy autentyczna chęć ich wysłuchania (tamże).

Formy terapeutyczne

W obliczy poniesionych strat, nie tylko psychicznych, bardzo często w swoich działaniach pomocowych sięgamy do zdrowotwórczych aspektów sztuki. Jednym z nich jest zastosowanie elementów arteterapii. Arteterapia oznacza bowiem leczenie za pomocą szeroko rozumianej sztuki (Konieczna, 2007, s. 13–16).

W literaturze wyróżnia się następujące rodzaje terapii:

Tabela 1. Rodzaje terapii

Rodzaje terapii		
Nazwa	Zakres znaczeniowy	Podstawowe cele
1	2	3
Arteterapia	Terapia za pomocą szeroko rozumianej sztuki lub z wykorzystaniem sztuk plastycznych.	Komunikacja interpersonalna, pozawerbalna. Rozbudzanie pozytywnych emocji, uzewnętrznianie negatywnych poprzez projekcję. Opisywanie stanu psychofizycznego dziecka za pomocą wytworów plastycznych.
Muzykoterapia	Terapia za pomocą muzyki poprzez: – improwizację z wykorzystaniem instrumentów – improwizację wokálną i ruchową – słuchanie muzyki w sposób swobodny i zadaniowy – techniki relaksacyjne.	Zdobywanie doświadczeń pod względem poznawczym i emocjonalnym: aktywizowanie emocji, poprawa nastroju, realizacja ćwiczeń zaburzonych sfer psychofizycznych, przezwyciężanie oporu w uzewnętrznianiu własnych emocji, rozładowywanie napięcia.
Teatroterapia: – psychodrama – drama – pantomima	Terapia przez przygotowanie i uczestniczenie w działaniach i spektaklach teatralnych. Metoda pomocnicza stosowana w kształtowaniu osobowości poprzez rozwijanie wrażliwości, wyobraźni i ekspresji w procesie odgrywania ról. Odnosi się do problemów intrapersonalnych i interpersonalnych. Terapia ruchem, gestem, mimiką.	Odreagowanie stłumionych uczuć, wyrażanie przeżyć i konfliktów zmiana zachowań niepożądanych, lepsze przystosowanie do rzeczywistości. Poszerzanie wrażliwości, kształtowanie poczucia własnej indywidualności, poszanowanie odrębności innych. Rozwijanie kompetencji niewerbalnych.

1	2	3
Choreoterapia	Leczenie za pomocą tańca, ćwiczeń muzyczno-ruchowych, improwizacji ruchowych przy muzyce.	Wyrażanie doświadczeń emocjonalnych związanych z kontaktem cielesnym i dotykowym.
Biblioterapia	Terapia czytelnicza za pomocą słowa, publikacji i materiałów czytelniczych.	Wprowadzenie w proces samowychowania, stymulowanie postaw twórczych, kształtowanie systemu wartości i celów życiowych.
Ludoterapia	Terapia za pomocą gier i zabaw.	Uruchamianie różnego rodzaju aktywności fizycznej i psychicznej, nawiązanie kontaktów z rówieśnikami, zabawa.
Ergonoterapia (terapia zajęciowa)	Wyspecjalizowana forma rehabilitacji organizowana w postaci zajęć w pracowniach: malarskich, tkackich, ceramicznych, rzeźbiarskich itd.	Uruchamianie aktywności twórczej uczestników.
Hortikuloterapia	Terapia pracą lub przebywaniem w ogrodzie.	
Silvoterapia	Terapia przez obcowanie z lasem.	

Źródło: Kołodziej (b.r.), s. 13–14.

Terapia przez muzykę

a) formy ekspresji muzycznej dzieci

Wspólne zajęcia, spotkania dzieci-uchodźców z Ukrainy z ich polskimi rówieśnikami to najlepsza forma terapii dla najmłodszych, jak i dorosłych dotkniętych doświadczeniem traumy wojennej. Spotkania te pomagają odzyskać na nowo utraconą równowagę emocjonalną po ucieczce z kraju ogarniętego wojną.

Potrzeba kontaktu dzieci-uchodźców z Ukrainy z rówieśnikami może być realizowana przez wspólną zabawę. Zabawy ze śpiewem sprzyjają rozwojowi wrażliwości muzycznej, wspólnych doznań, nawiązywaniu kontaktów. Z kolei ruch przy muzyce przede wszystkim wyzwala w dzieciach radość, spontaniczne działania, likwiduje u nich napięcia, normuje procesy pobudzania i hamowania, wyrabia orientację prze-

strzenną, koordynację ruchów. Dzieci z Ukrainy, które po raz pierwszy mają kontakt z rówieśnikami z Polski, czują się zagubione, doświadczają bariery językowej, nie chcą mówić o swoich przeżyciach, emocjach, ale mogą je wyrazić za pomocą form ekspresji muzycznych. Oprócz wspomnianej powyżej formy – ruchu przy muzyce, również poprzez grę na instrumentach perkusyjnych, śpiewanie, tworzenie czy aktywne słuchanie muzyki (Kołodziej, b.r., s. 3).

W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym stosuje się metody rozwijające ich aktywność. Należą do nich m.in.:

- pedagogika zabawy, która jest metodą zdobywania przez dzieci wiadomości i umiejętności, poznawania rzeczywistości, pozwala także współdziałać z innymi (np. zabawy tematyczne, zabawy konstruktywne, spontaniczne zabawy ruchowe),
- muzykoterapia, która opiera się na różnych formach aktywności muzycznej (zabawy ze śpiewem, gra na instrumentach),
- metoda A. i M. Kniessów, (twórcza, rytmiczna gimnastyka, polegająca na poszukiwaniu nowych form ruchu),
- metoda Karla Orffa (łączenie muzyki ze słowem i ruchem),
- metoda Rudolfa Labana (będąca gimnastyką twórczą na bazie opowieści według własnej inwencji, fantazji i doświadczenia),
- zabawy grafomotoryczne (malowanie dziesięcioma palcami),
- drama (scenki dramatyczne, teatrzyki kukiełkowe, chiński teatrzyk cieni, pantomima),
- zabawy rytmiczne (odtworzenie przy pomocy ruchu rytmu piosenki),
- techniki plastyczne (Danielewicz, 2020, s. 82–83).

Towarzysząc wspólnej integracji dzieci z Ukrainy z rówieśnikami podczas zabawy, które będą także doskonałą formą poznawania języka, a tym samym likwidowania bariery językowej, można zaproponować kilka typów ćwiczeń:

- 1) ćwiczenia rytmiczne – ćwiczenia ruchowe przy muzyce, rytmiczne – dzieci wspólnie odtwarzają rytm podany przez prowadzącego, rytmizowanie słów, zdań;
- 2) ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne – wykonanie konkretnego ruchu, czynności, gestu lub miny w momencie wskazanego sygnału, reagowanie ruchem na zmiany muzyczne: wysoko-nisko, szybko-wolno, cicho-głośno;
- 3) ćwiczenia porządkowe – samodzielne odnajdywanie przez dzieci miejsca, w którym słyszą grający instrument, przyjmowanie prawidłowej pozycji na siedząco, na stojąco, ustawianie się w kole wiązanim, jedno za drugim, w parach;
- 4) ćwiczenia dużej motoryki – nazywanie poszczególnych części ciała, odnajdywanie nazywanych części ciała u drugiego dziecka, chodzenie na palcach, na piętach, tyłem;
- 5) zabawy tematyczne – zabawy oparte na tekstach piosenek, zabawy na bazie odtwarzania ról,
- 6) wydobywanie dźwięków przy pomocy różnych przedmiotów np. gazety, papieru, worków foliowych;

- 7) gestodźwięki – wykonywanie odgłosów klaskania, klepania, pocierania, pstrykania, tupania;
- 8) gra na instrumentach perkusyjnych – poznawanie nazw instrumentów, wspólne rytmizowanie prostych wierszyków z użyciem instrumentów;
- 9) śpiewanie – poznawanie piosenek ukraińskich śpiewanych przez dzieci-uchodźców, wspólna nauka piosenek ukraińskich oraz polskich, przedstawianie ich za pomocą gestu i ruchu;
- 10) aktywne słuchanie muzyki – podczas słuchania utworów, dzieci mogą wykonywać gesty, improwizować ruchem, grać na instrumentach perkusyjnych w momentach wskazanych przez prowadzącego (Program zajęć z muzykoterapii „*W krainie muzyki*”).

b) muzykoterapia

Muzykoterapia to terapia za pomocą muzyki (Konieczna, 2007, s. 16). Wykorzystywana jest w ujawnianiu i rozładowaniu zablokowanych emocji i napięć, nauce odpoczynku i relaksacji, osiągnięcia integracji z rówieśnikami w grupie, poprawie komunikacji, usprawnianiu funkcji percepcyjno-motorycznych, uwrażliwianiu na muzykę i przyrodę, procesie leczenia, poprawiania kondycji psychofizycznej oraz do pozytywnego nastawienia do życia (Program zajęć z muzykoterapii „*W krainie muzyki*”). Poprzez stosowanie różnych form zajęć umuzykalniających podczas zajęć terapii przez muzykę umożliwia się dziecku zmniejszenie napięć psychofizycznych, odprężenie, rozładowanie zablokowanej energii. Sprzyjają one także łagodzeniu agresji oraz poprawie kondycji wszystkich zmysłów. Głównie jednak dostarczają dzieciom radość z prowadzonej aktywności oraz wspólnej zabawy. Oprócz działania relaksującego, muzyka pobudza do aktywności umysłowej, intelektualnej, otwiera dzieci na emocje, które dzięki kontaktowi z muzyką stają się wrażliwsze. Terapia przez muzykę prowadzona wśród dzieci w wieku przedszkolnym ma ogromne znaczenie w procesie jego rozwoju. Do walorów wychowawczych terapii poprzez muzykę zaliczyć można m.in. rozwijanie umiejętności słuchania, rozumienie własnej psychiki, warunków życia, kształtowanie kultury muzycznej, rozbudzanie zainteresowań i sympatii do ludzi. Warto zauważyć, że jednym z najłatwiejszych sposobów dotarcia do dziecka, w tym także do dziecka z trudnymi doświadczeniami, jest muzyka i dźwięki stosowane podczas zabaw. W zabawach muzycznych stosowane powinny być nie tylko ćwiczenia ruchowe, ale także śpiewanie, gra na instrumentach. Mając na uwadze cele terapeutyczne i wychowawcze, jakie może stawiać muzykoterapia prowadzona wśród dzieci w wieku przedszkolnym, także z dziećmi-uchodźcami wyróżnić można cele:

- a) terapeutyczne:
 - ćwiczenie koncentracji i dyscypliny,
 - rozwijanie umiejętności komunikowania się z rówieśnikami i dorosłymi,
 - praca nad wyrażaniem własnego „ja” poprzez muzykę,

- odreagowywanie złych emocji,
 - kształtowanie umiejętności wyrażania własnych uczuć,
 - poprawa ogólnego samopoczucia dziecka.
- b) wychowawcze:
- próba wzbudzenia zainteresowania muzyką,
 - rozwijanie wyobraźni i kształtowanie kreatywności,
 - rozwijanie poczucia rytmu i muzykalności,
 - kojarzenie edukacji z przyjemnymi uczuciami,
 - poznawanie zasad funkcjonowania w społeczeństwie (Opawska, 2021; Kisiel, 2007, s. 93–94).

Muzykoterapia obejmuje oddziaływanie za pomocą muzyki i jej elementów: dźwięku i rytmu, na sferę emocjonalną, a także na ekspresję komunikatów niewerbalnych. Muzyka może działać uspokajająco, ale też aktywizująco czy pobudzająco. Wywołuje różne doznania i reakcje. Wpływa na zmianę aktywności systemu nerwowego, modyfikuje oddychanie, przyspiesza przemianę materii. Dostarcza wielu przyjemnych przeżyć, pobudza do marzeń, zapobiega apatii i nudzie, a także poprawia samopoczucie. Dużą wartość terapeutyczną ma percepcja, czyli odbiór muzyki oraz muzykoterapia czynna, czyli tworzenie (Kuśpit, 2003, s. 6). Tak więc zajęcia z terapii muzycznej dla dzieci są bardzo urozmaicone. Należy dodać, że łączą one słuchanie muzyki z ruchem, z zabawą, a także z rysowaniem. Można wykorzystywać je w grupach, w których przebywają dzieci-uchodźcy do wspólnej integracji. Wśród prostych ćwiczeń wymienić można najbardziej podstawową formą muzykowania – akompaniowanie do śpiewanej piosenki przez wszystkie dzieci przez klaskanie, tupanie, grę na instrumentach perkusyjnych.

Przykładowe zajęcia muzykoterapeutyczne dla dzieci-uchodźców:

- zabawa ruchowa ze śpiewem, czyli ilustrowanie tekstu piosenki za pomocą gestów naśladowczych, na przykład do piosenki *My jesteśmy krasnoludki*
- ćwiczenia słuchowe polegające na słuchaniu i rozpoznawaniu oraz naśladowaniu dźwięków
- zabawy inscenizowane, czyli odgrywanie ról związanych z treścią piosenki samodzielnie bądź przy pomocy zabawek
- zabawy rytmiczne, czyli odtwarzanie rytmu piosenek przy pomocy prostych instrumentów, za pomocą klaskania lub tupania
- muzyka i zabawa plastyczna – w trakcie słuchania muzyki dzieci rysują to, co sobie wyobrażają.

Poza ćwiczeniami związanymi z muzyką, warto wykorzystać muzykę relaksacyjną na zakończenie zajęć. W trakcie odpoczynku dzieci mogą się lepiej wyciszyć. Według Jacobsona, na skutek relaksacji zmniejsza się nadmierne napięcie mięśniowe, zmieniają się także towarzyszące mu negatywne emocje.

Wszelkie działania dotyczące terapii muzycznej a niosące pomoc dzieciom-uchodźcom, sprzyjają poprawie komunikacji w odniesieniu do zachowań dzieci. Zapewniają także równowagę emocjonalną, stymulują spontaniczną interakcję wszystkich uczestniczących w zajęciach. Budują więź między dziećmi-uchodźcami a ich rówieśnikami, pomagają zaangażować się w realizację ćwiczeń i zadań (Kokowska, 2015, s. 163). Muzykoterapia sprzyja także dzieciom w rozwijaniu postawy twórczej. Jak pisał Wojciech Strzelecki (2017, s. 217) „przedstawiciele paradygmatu humanistycznego (C. Rogers czy A. Maslow) już dawno uznali twórczość za znaczący czynnik rozwoju psychicznego człowieka”.

Podsumowanie

Organizowanie wspólnych zajęć dla dzieci-uchodźców z ich rówieśnikami wydaje się być słuszne i celowe. Zajęcia, na których są wykorzystywane elementy arteterapii stają się coraz częściej popularnym narzędziem stosowanym wśród dzieci w celu likwidacji wszelkich napięć. Można zauważyć korzystny wpływ stosowania elementów muzykoterapii łagodzącej stres, lęk czy depresję wśród dzieci-uchodźców (Paszkiewicz-Mes, 2013, s. 170-175). Ponadto zajęcia te mogą sprawić dzieciom wiele radości, rozbudzać ich zainteresowania, ciekawość świata, własnej kultury, tożsamości. Uczą ich samodzielności i wyzwalania wiary we własne siły, pokazują indywidualne uzdolnienia. Dzieci rozbudzają u siebie motywację do działania. Poprzez uczestniczenie w różnych formach aktywności muzycznej, która równocześnie staje się terapią oddziaływującej na ich zmysły, nabywają nowe umiejętności np. łatwiej przyswajają sobie nowy język.

Jak słusznie zauważa Emilia Paszkiewicz-Mes, warto także zwrócić uwagę, że terapia poprzez muzykę odgrywa znaczącą rolę w życiu osób zdrowych w tym także dzieci – jako metody relaksacyjnej. Warunki codziennego życia, napięcia, stres, obniżają równowagę i sprawność psychiczną. Stają się także przyczyną napięć. Odpowiedzią może być muzyka, która uspokaja, ułatwia odpoczynek, odpręża, pomaga dostrzec piękno i dobro. Nauczenie się relaksowania, odprężania czy uspokojenia pozwala na zlikwidowanie niepokoju czy lęku. Śpiew ptaków, odgłos strumyka, szum fal, wiatr, odgłos deszczu mają wpływ na nasz stan psychiczny i emocjonalny oraz wywołują odprężenie i poczucie relaksu. Podczas słuchania muzyki relaksacyjnej występuje także wzrost zdolności przyswajania wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności (Paszkiewicz-Mes, 2013, s. 174).

Warto dodać na koniec, że wszystkie działania arteterapeutyczne integruje ich cel główny, jakim jest umożliwianie wyrażania myśli, emocji, przekonań czy zachowań w języku sztuki, czyli wyrażanie przeżyć w działaniu (Kołodziej, b.r., s. 23).

Bibliografia

- Danielewicz, A. (2020). Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym, *Zeszyty Naukowe WSG*, seria: Edukacja-Rodzina Społeczeństwo, t. 236(5), 82–83.
- Jarecka, P. (2022). *Psychologia dziecięca. Gdy w dziecięcych wspomnieniach jest... wojna*; <https://dzieciecapsychologia.pl/gdy-w-dziecięcych-wspomnieniach-jest-wojna/> (dostęp: 04.10.2022).
- Kisiel, M. (2007). *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: WSB.
- Kokowska, M. (2015). Społeczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii. W: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej* (s. 161–182). Kraków: Libron.
- Kołodziej, E. (b.r.), *Program zajęć z muzykoterapii „Muzyka jako czynnik terapeutyczny u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo w wieku przedszkolnym”*; file:///C:/Users/KR/Desktop/Prog_zaj_z_muzykterap.pdf (dostęp: 06.10.2022).
- Konieczna, E. J. (2007). *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków: Impuls.
- Kuśpit, M. (2003). *Arteterapia. Remedium. Profilaktyka i promocja zdrowego stylu życia*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Natanson, T. (1979). *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Opawska, A. (2021). *Rodzaje i funkcje muzykoterapii oraz jej walory terapeutyczne i wychowawcze*; <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/warsztat-pracy/metody-pracy/rodzaje-i-funkcje-cele-muzykoterapii/> (dostęp: 29.09.2022).
- Paszkiewicz-Mes, E. (2013). Muzykoterapia jako metoda wspomagająca leczenie, *Hygeia Public Health*, 48(2), 170–175.
- Program zajęć z muzykoterapii „W krainie muzyki”*; <https://nowy.plock.eu/core/uploads/page/Muzykoterapia-.pdf> (dostęp: 12.09.2022).
- Strzelecki, W. (2017). Muzykoterapia dziecięca. W: M. Cyłkowska-Nowak, W. Strzelecki (red.), *Muzykoterapia. Między wyglądem a inkluzją* (s. 217–242). Toruń: Adam Marszałek.
- Szulc, W. (2021). Zdrowie i jakość życia w orbicie celów terapii z udziałem sztuki. Przyczynek do rozważań na temat interdyscyplinarnego charakteru arteterapii. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, TOM XI, Biblioterapia i Arteterapia, 20–30.

Adaptacja uczniów klas I–III z Ukrainy

Wprowadzenie

W artykule pragniemy przybliżyć, z jakimi trudnościami oraz wyzwaniem zmagają się nauczyciele w procesie adaptacyjnym uczniów klas I–III pochodzenia ukraińskiego przybywających do polskich szkół. Rodziny z Ukrainy chcą, aby ich dzieci kontynuowały naukę w polskich placówkach szkolnych. Najczęściej nie jest to łatwa zmiana dla dziecka. Uczniowie z Ukrainy często są zamknięci w sobie, czują się nieswojo i obco w nowym środowisku. Z tego powodu tak ważna jest ich właściwa adaptacja, poznanie i zintegrowanie z rówieśnikami oraz zapewnienie wsparcia psychologicznego w tak ciężkiej dla nich sytuacji.

Celem artykułu jest przedstawienie etapów adaptacji uczniów pochodzenia ukraińskiego w polskich szkołach na podstawie przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami klas I–III.

Definicja adaptacji

Termin **adaptacja** jest zamiennie stosowany z terminem **przystosowanie**. Posługują się nim badacze nie tylko nauk społecznych, ale i humanistycznych oraz przyrodniczych. Termin ten pochodzi od łacińskiego słowa *adaptatio*, co oznacza „regulowanie wzajemnych stosunków organizmu z otoczeniem przez zamiany organizmu odpowiednie do otoczenia”.

Pojęcie adaptacji rozpatrywane jest przez Wincentego Okonia zarówno z biologicznego, jak i społecznego punktu widzenia. Pod względem biologicznym Okoń (2001, s. 12) definiuje adaptację (łac. *adaptatio* – przystosowanie) jako „zachowania przystosowawcze organizmu w stosunku do zmian zachodzących w środowisku”. Natomiast adaptację społeczną określa jako „proces lub wynik procesu uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego” (tamże).

Czynnikami regulującymi prawidłowy przebieg adaptacji społecznej są uspołecznienia jednostki, które kształtują wrażliwość na dobro społeczne oraz potrzeby innych ludzi, jak również inteligencja i znajomość własnych możliwości. Adaptacja społeczna przyczynia się do lepszego przygotowania człowieka do „zdrowego, przynoszącego mu zadowolenie i społecznie wartościowego życia”.

W procesie tym istotne role odgrywają cechy, takie jak m.in.: inteligencja, samodzielność, odpowiedzialność, samopoznanie czy przynależność do różnych grup społecznych.

Adaptacja uczniów klas I–III z Ukrainy w polskich szkołach

Szkoła jest środowiskiem, w którym dziecko uczy się niezależności, zdobywa kolegów i koleżanki poprzez uspołecznianie się. Kontakty z rówieśnikami uczą norm współżycia i respektowania grupy społecznej. Szkoła jako środowisko społeczne, które pełne jest różnorodnych bodźców spełniać musi swoje funkcje dydaktyczne i wychowawcze. Będzie je spełniać tylko wówczas, gdy dziecko będzie to postrzegało jako bezpieczne i atrakcyjne dla siebie.

Włączenie uczniów klas I–III pochodzących z Ukrainy do edukacji w polskich szkołach jest wyzwaniem nie tylko dla samego wychowawcy, ale wszystkich nauczycieli oraz uczniów. Można się jednak odpowiednio przygotować, aby osiągnąć sukces w procesie adaptacyjnym uczniów pochodzenia ukraińskiego w polskich placówkach szkolnych.

Proces adaptacji dzieci ukraińskich może przebiegać w kolejnych etapach, np.:

Etap 1 – Zapoznanie się z uczniem, jego rodziną oraz kulturą uczniów cudzoziemskich

- W pierwszej kolejności należy poznać ucznia i jego rodzinę, zapytać czym interesuje się dziecko, jakie ma uzdolnienia. Z czasem można to wykorzystać, żeby wzmocnić pozycję ucznia w klasie.
- Warto, aby wychowawca przynajmniej w minimalnym stopniu zapoznał się z kulturą ukraińską.
- Wskazane jest, aby dowiedzieć się, z której części Ukrainy pochodzi uczeń.
- Zapoznając się z kulturą ukraińską warto dowiedzieć się o kwestiach łączących Ukraińców i Polaków.
- Wychowawca powinien być także przygotowany na incydenty związane z agresywnymi zachowaniami ze strony innych uczniów lub ich rodziców.

Etap 2 – Uczeń z Ukrainy integruje się z klasą

- W tym etapie integracja z klasą jest najważniejszą, a zarazem najtrudniejszą częścią pracy dla wychowawcy. Jeżeli uczeń zintegruje się z zespołem klasowym, będzie czuć się bezpiecznie, będzie osiągać lepsze wyniki w nauce oraz uzyskać wsparcie rówieśników.
- Przygotowanie klasy na przyjście nowego ucznia jest niezbędnym elementem. Można zacząć od lekcji wychowawczej, na której będą poruszane tematy tolerancji, różnic kulturowych itd.
- Można zaproponować, żeby dzieci nauczyły się kilku słów w języku ukraińskim.
- Dodatkowo, można poprosić jednego z uczniów o wsparcie i przydzielić mu za zadanie oprowadzenie ucznia-obcokrajowca po szkole.
- Zazwyczaj dzieci są bardzo podekscytowane pojawieniem się kogoś nowego w klasie, więc prawdopodobnie będą chętnie opiekować się nowym uczniem.

Etap 3 – Nauczyciele zwracają uwagę na sukcesy w szkole

Warto, by nauczyciele pracujący z dziećmi cudzoziemskimi kierowali się kilkoma zasadami. Wskazane byłoby:

- przygotowanie krótkiego, jasnego i prostego streszczenia lektur i innych tekstów, dostosowanych do poziomu znajomości języka polskiego przez ucznia,
- akceptowanie i chwalenie każdej prawidłowej odpowiedzi ucznia (nawet jedno-wyrazowej, czy nie do końca poprawnej gramatycznie),
- w wypowiedziach pisemnych – ocenianie komunikatywności (dopuszczanie występowania błędów językowych),
- stosowanie języka instrukcji – krótkie, proste, jasne komunikaty oraz krótkie pytania (np. kiedy i gdzie toczy się akcja utworu? kto jest bohaterem? jaki jest bohater?),
- umożliwienie korzystania podczas lekcji ze słownika dwujęzycznego,
- pozwolenie uczniowi na zadawanie pytań pomocniczych,
- pamiętanie, by nie przywiązywać zbyt wielkiej wagi do poprawności językowej wypowiedzi ucznia – ciągle poprawianie może stać się przyczyną stresu, a w efekcie spowodować blokadę komunikacyjną między nauczycielem a uczniem,
- angażowanie uczniów w pomoc koleżeńską w klasie, po lekcjach, podczas zajęć świetlicowych – takie praktyki służą też integracji uczniów.

Etap 4 – Wszyscy nauczyciele współpracują z rodzicami

- Istotnym filarem w edukacji ucznia – obcokrajowca jest współpraca z jego rodziną. Rodzice są dużym wsparciem dla dziecka, które znalazło się nowej sytuacji. Dziecko może podzielić się z nimi swoimi zmartwieniami, postrzeganiem nowej szkoły, opowiedzieć o relacjach z rówieśnikami znacznie łatwiej, ponieważ używają tego samego języka.

- Od rodziców możemy dowiedzieć się, jak uczeń naprawdę czuje się w nowym miejscu, zareagować, jeżeli dzieje się coś niepokojącego.
- Przyjęcie do szkoły ucznia pochodzącego z Ukrainy jest dużym wyzwaniem dla całej szkoły, jednak jeśli się do niego przygotujemy, to unikniemy niezręcznych sytuacji, problemów wychowawczych, a nowy uczeń szybciej zintegruje się z klasą.
- Należy pamiętać, że zadaniem szkoły i wychowawcy jest zintegrowanie ucznia z Ukrainy z klasą, podzielenie się wiedzą o Polsce, ale również skorzystanie z odmienności i poznanie kultury ukraińskiej (Revkovych, 2022).

Warto zaznaczyć, że najistotniejszym jest etap drugi, czyli integracja nowego ucznia z klasą. Jest to najważniejszy etap, gdyż psychika dziecka i nawiązywanie dobrych relacji z rówieśnikami, stworzą sprzyjającą atmosferę do osiągania sukcesów edukacyjnych przez uczniów z Ukrainy.

Celami procesu adaptacji uczniów klas I – III z Ukrainy w polskich szkołach są m.in.:

- wspomaganie dziecka w procesie przystosowania do życia w nowych warunkach
- skrócenie czasu wchodzenia w rolę „nowego/obcego ucznia”
- kształtowanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej w klasie
- poznawanie osób pracujących w szkole – umiejętność zachowania się w stosunku do nich
- wdrażanie do orientacji czasowej w rozkładzie dnia w szkole
- przygotowanie rodziców do udzielania dziecku wsparcia psychicznego i pomocy w procesie przystosowania
- ograniczenie w środowisku szkolnym liczby bodźców utrudniających dziecku adaptację.

Wyniki badań własnych

W maju 2022 roku przeprowadzono badania nad procesem adaptacyjnym uczniów z Ukrainy w wybranych szkołach podstawowych. Wzięło w nich udział ośmioro nauczycieli klas I–III, do których przydzielono dzieci z Ukrainy. Celem badań było uzyskanie informacji dotyczących przygotowania wybranych szkół podstawowych oraz nauczycieli na przyjęcie uczniów z zagranicy.

Główne pytanie problemowe brzmiało: „Jak szkoła pomaga nauczycielom w procesie adaptacji uczniów klas I–III z Ukrainy?”

Badania miały formę wywiadu, który składał się z dwunastu pytań. Nauczyciele wyczerpująco i rzetelnie udzielali na nie odpowiedzi.

Oto zbiór pytań i najczęściej udzielanych odpowiedzi z przeprowadzonego wywiadu z nauczycielami klas 1-3, do których uczęszczają uczniowie z Ukrainy:

1. Czy w szkole odbywają się zajęcia, które mają na celu adaptację uczniów z Ukrainy w polskich placówkach szkolnych?

Nauczyciele zgodnie odpowiadali, iż nie są prowadzone dodatkowe zajęcia mające na celu adaptację uczniów z Ukrainy w polskich szkołach. Głównie to nauczyciele, którym powierzona zostaje opieka nad takimi uczniami, starają się własnymi sposobami i dzięki swoim umiejętnościom działać na rzecz wstępnej adaptacji przybyłych gości. Wyłącznie na ich barkach spoczywa dbałość o przystosowanie się uczniów z Ukrainy do polskich warunków szkolnych. Na tym etapie (po trzech miesiącach od przymusowej migracji Ukraińców) nie ma rozwiązań systemowych.

2. Które z zajęć adaptacyjnych są prowadzone w szkole?

W szkołach główny wpływ na adaptację uczniów mają wychowawcy. To właśnie oni na swoich lekcjach, np. wychowania fizycznego, starają się integrować dzieci poprzez gry i zabawy, w których nie ma znaczenia, w jakim języku mówią dzieci. Liczy się tylko wspólna zabawa.

Jeśli występują zorganizowane w szkołach zajęcia adaptacyjne to prowadzone są one głównie na zajęciach z wychowawcą, ale także na języku angielskim czy na świetlicy szkolnej. Ich głównym celem jest dodatkowa nauka języka polskiego, dzięki której powinna poprawić się wzajemna komunikacja uczniów oraz nauczycieli z uczniami.

3. Jak wygląda wsparcie psychologiczne dla uczniów z Ukrainy?

W każdej ze szkół, w których przeprowadzone zostały wywiady, uchodźcom nie jest zapewniana pomoc psychologiczna (w szkołach brakuje psychologów). Cudzoziemcy uzyskują wsparcie od pedagoga szkolnego, który dba i troszczy się o dzieci z Ukrainy, w razie potrzeby rozmawia z nimi oraz jest w stałym kontakcie z ich rodzicami/opiekunami.

Pedagodzy w głównej mierze ze swojej inicjatywy przygotowywali szkołę na przybycie nowych uczniów, m. in. opisane zostały w języku ukraińskim łazienki, świetlice, poszczególne sale itp.

4. Jakie działania podejmowane są na terenie szkoły, aby pomóc nauczycielom w sprawnej adaptacji uczniów pochodzenia ukraińskiego?

Nauczyciele zgodnie odpowiedzieli, że szkoła pomaga nauczycielom w procesie adaptacji dzieci z Ukrainy. Zapewniane są różnego rodzaju pomoce dydaktyczne, które otrzymywane są zarówno od rodziców, rady rodziców, jak i samych nauczycieli.

W jednej z badanych szkół również szkolny pedagog pomaga nauczycielom. Udo-
stępnia im różnego rodzaju materiały, pomysły do zajęć, aplikacje do tłumaczenia oraz

inne ciekawe publikacje, strony internetowe, itp., dzięki którym adaptacja i integracja uczniów z Ukrainy z uczniami polskimi staje się łatwiejsza.

Nauczyciele, z którymi przeprowadzałyśmy wywiad, wymienili takie działania jak m.in.:

- szkoły przeważnie zapewniają uczniom z Ukrainy szkolne wyprawki, aby zapewnić im lepszy start w nowym miejscu
- dla nauczycieli organizowane są szkolenia online dotyczące, m.in. prowadzenia zajęć z dziećmi z Ukrainy mające na celu wspomóc ich proces adaptacyjny w polskiej szkole
- nauczyciele wzajemnie przekazują sobie zdobyte we własnym zakresie środki dydaktyczne w postaci, np. fiszek obrazkowo-językowych.

5. Jak uczniowie z polskich szkół zostali przygotowani na przybycie nowych uczniów z Ukrainy?

W poszczególnych szkołach, z minimum kilkudniowym wyprzedzeniem, prowadzone były rozmowy z polskimi uczniami na temat przybycia nowych kolegów i koleżanek z Ukrainy. Przygotowywano miejsca dla nowych uczniów, półki na przybory, buty itp. Niekiedy jednak sytuacja była tak dynamiczna, że polscy uczniowie dowiadawali się o nowych kolegach i koleżankach z Ukrainy w dniu ich przybycia. Wówczas nauczyciele byli zmuszeni do szybkiego przeorganizowania zajęć w taki sposób, aby nowi uczniowie mogli poczuć się swobodnie i bezpiecznie. Często organizowali zajęcia zapoznawcze z wykorzystaniem gier i zabaw, dzięki którym dzieci poznawały się w przyjacielskiej atmosferze.

6. Jak polskie dzieci zareagowały na kolegów i koleżanki z Ukrainy?

Zareagowały bardzo entuzjastycznie. Cieszyli się, że będą mieli nowe osoby w klasie. Chłopcy cieszyli się, że będzie ich wreszcie do pary. Od razu były rozmowy, kto z kim będzie siedział, więc jak najbardziej bardzo fajnie przyjęły nowych kolegów.

Polskie dzieci nie mają żadnych zahamowań, jeśli chodzi o włączanie uczniów z Ukrainy do swoich „grupek klasowych”. Wręcz przeciwnie, dzieci szybko akceptują nowe osoby, są pomocne i otwarte na nowych kolegów i koleżanki z Ukrainy. *Pomagają w tłumaczeniu polskich słów, w zrozumieniu tego, co dzieje się w klasie i na przerwach.*

W jednej z badanych szkół dzieci z Ukrainy otrzymały od swoich nowych kolegów z klasy prezent w postaci teczek, aby nie czuły się „gorsze”. Polscy uczniowie i ich rodzice chcieli, aby ich nowi koledzy i koleżanki mieli to samo, co oni.

Uczniowie sami podsuwali pomysły, aby zakupić dzieciom z Ukrainy niezbędne rzeczy, których nie miały, jak np.: piórniki, bloki, podstawowe przybory szkolne itp. Wspólnie z rodzicami organizowali zakup najpotrzebniejszych rzeczy. Uczniowie dzielą się z gośćmi również swoimi śniadaniem i przyborami.

7. Jak uczniowie z Ukrainy radzą sobie w polskich szkołach? Jakie mają trudności?
Nauczyciele zgodnie odpowiedzieli, że największym problemem bez wątpienia jest język polski.

Przede wszystkim bariera językowa. To jest rzecz, którą jest nam trudno przeskoczyć. Nie ukrywam, że radzimy sobie poprzez, na przykład translator w telefonie. Jeżeli nie możemy się porozumieć, to wtedy sobie w ten sposób pomagamy.

W niektórych wypadkach uczniowie z Ukrainy umieją się komunikować słownie w języku polskim (na co duży wpływ ma znajomość podstaw języka polskiego członków rodziny tych uczniów), jednak wciąż największym problemem jest czytanie tekstów ze zrozumieniem z polskich podręczników oraz pytań do tych tekstów, a także pisanie w języku polskim – znajomość alfabetu, budowa liter, łączenie liter, pisanie płynne.

Dzieci z Ukrainy, próbując komunikować się z rówieśnikami, posługują się głównie gestykulacją, słowem (często w języku angielskim), ale przede wszystkim wykazują chęć do porozumienia się.

Jednym z głównych problemów jest również różna otwartość uczniów z Ukrainy. Jedni są bardziej odważni i swobodni, jednak są również dzieci bardzo zamknięte w sobie lub te, które pochodzą z miejsc objętych wojną, przez co adaptują się one o wiele wolniej. Podchodzą do innych z dystansem czy z ostrożnością – na tym etapie nikt nie wie, z jak trudnymi doświadczeniami przybyli do nas najmłodsi uczniowie.

8. Jak Pani/Pan radzi sobie z integracją klasy?

Nauczyciele wymienili kilka sposobów na integrację uczniów. Są to m.in.:

- organizowanie różnych zabaw/prac grupowych, które integrują uczniów
- zmiany usadzenia uczniów w ławkach, aby każdy mógł się ze wszystkimi lepiej poznać
- stwarzanie sytuacji, w których uczniowie z Ukrainy będą czuli, że są traktowani na równi z uczniami z Polski
- przydzielanie uczniom z Ukrainy różnych ról i funkcji w klasie, aby mogli poczuć się docenieni
- włączanie uczniów w różnego rodzaju aktywności oraz w tzw. „codziennność szkolną”, typu przedstawienia, apele, śpiewanie piosenek.

9. Jakie są największe wyzwania z jakimi boryka się Pani/Pan obecnie w zapewnieniu opieki ukraińskim uczniom w szkole?

Największym wyzwaniem dla nauczycieli jest bariera językowa. Nie zawsze są oni w stanie porozumieć się z dzieckiem z Ukrainy w sposób zrozumiały dla obu stron pomimo tego, że się starają (pomocne są tutaj różne aplikacje tłumaczące).

10. Jakie narzędzia byłyby Pani/Panu obecnie najbardziej pomocne w codziennej adaptacji dzieci pochodzenia ukraińskiego?

Najbardziej pomocny w szkołach według nauczycieli byłby tłumacz języka ukraińskiego zważywszy na to, że nie wszystko w dokładny sposób można przetłumaczyć na język polski za pomocą słowników czy stron tłumaczących. Dlatego kilka godzin w tygodniu z tłumaczem byłoby bardzo pomocne, również w wypadkach, kiedy są problemy wychowawcze z uczniem z Ukrainy.

Ciekawym pomysłem jednego z nauczycieli było zapewnienie tabletów, na których będzie opcja włączenia wersji elektronicznej podręczników z tłumaczeniem ukraińskim, co z pewnością ułatwiłoby (choć na początku) naukę uczniów pochodzenia ukraińskiego w polskich szkołach.

13. Czy korzysta Pani/Pan z pomocy Internetu, mediów społecznościowych w procesie pomocy w zaadaptowaniu się uczniów pochodzenia ukraińskiego?

Nauczyciele korzystają z tzw. szkolnych grup, gdzie udostępniane są różnego rodzaju materiały, pomysły do zajęć, aplikacje do tłumaczenia, słowniczki itp. We własnym zakresie biorą udział w różnego rodzaju szkoleniach, szukają samodzielnie ciekawych pomocy dydaktycznych, które ułatwią uczniom z Ukrainy naukę języka polskiego.

12. Co jeszcze szkoła, według Pani/Pana, mogłaby zrobić, aby lepiej zaadaptować uczniów z Ukrainy?

Jednym z głównych pomysłów, jakie podawali badani nauczyciele jest włączenie w szkole (dla uczniów z Ukrainy) języka polskiego jako języka obcego, czyli dodatkowe lekcje języka polskiego, pod kierunkiem glottodydaktyka.

Powinni mieć jakieś dodatkowe zajęcia, na przykład takie, gdzie bardziej będą musiały wykazywać się mową polską. Językowe zajęcia, ale żeby nie był to typowo język polski, tylko bardziej poprzez zabawę.

Inną propozycją, która pojawiała się najczęściej jest zatrudnienie tłumacza ze znajomością języka ukraińskiego i polskiego lub nauczycieli z Ukrainy potrafiących komunikować się w obu językach.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania dotyczące adaptacji uczniów klas I–III z Ukrainy miały na celu wyegzekwowanie, czy i w jaki sposób szkoły pomagają nauczycielom w tym procesie. Ważne dla nas było zdobycie informacji, w jaki sposób nauczyciele radzą sobie z tą niecodzienną sytuacją, jaką jest przyjęcie do klasy uczniów z obcego kraju.

Odpowiedzi na zadane pytania bardzo często się powtarzały. Wielu nauczycieli jednogłośnie przyznaje, że najbardziej potrzebnym w edukacji dzieci z Ukrainy jest obecność tłumacza języka ukraińskiego na polski i odwrotnie. Bardzo brakuje takiego typu pomocy, z racji tego, że nauczyciele nie znają języka, aby porozumieć się z uczniami z Ukrainy lub nie są w stanie przetłumaczyć tego, co chcą przekazać najmłodszym.

Adaptacja uczniów pochodzenia ukraińskiego przebiega różnie, indywidualnie, w zależności od ich stanu psychicznego. Należy zwracać uwagę na to, czy uczniowie ci są otwarci na poznanie i zintegrowanie się z rówieśnikami z Polski, czy wręcz przeciwnie – są zamknięci w sobie i trudno jest im odnaleźć się w nowej sytuacji. Niezbędne byłoby zorganizowanie pomocy psychologicznej czy zajęć integracyjnych, co miałyby pozytywny wpływ na jakże istotny proces adaptacyjny uczniów.

Bibliografia

- Program adaptacji do szkoły dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Skrypt dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego* (2014). Wrocław: Daimond Wing.
- Kochanowska, E. (2012). *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześćo-siedmioletnich do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny. Moja szkoła – mój drugi dom*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Revkowych, S. (2022). *Uczeń z Ukrainy – etapy adaptacji i formy wsparcia oferowane przez wychowawcę*; <https://epedagogika.pl/top-tematy/uczen-z-ukrainy-etapy-adaptacji-i-formy-wsparcia-oferowane-przez-wychowawce-4004.html> (dostęp: 25.06.2022).

Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy

Wprowadzenie

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że aktualnie populacja uczniów różnicuje się jak nigdy wcześniej, dlatego też, poza przemyślaną polityką oświatową, uwagi wymagają kompetencje nauczycieli i ich wpływ na jakość procesu edukacji szkolnej (por. Lin, Bates, 2014, s. 1). Istotne jest również skupienie się na narzędziach do pracy edukacyjnej i wychowawczej w postaci podręczników i skryptów metodycznych, które umożliwią kadrze pedagogicznej optymalizację procesów edukacji i integracji w warunkach zróżnicowania kulturowego. Dotyczy to zarówno krajów o wysokim, jak i niskim stopniu zróżnicowania kulturowego.

Krajobraz kulturowy Polski przez lata tworzyły głównie rdzenne mniejszości. Mimo to, od dawna funkcjonują w świecie polskich szkół dzieci i młodzież z rodzin przymusowych migrantów¹, których rodzice/opiekunowie zdecydowali się na wyjazd z kraju ojczystego w obawie o utratę swojego zdrowia/życia i/lub swoich bliskich oraz ubiegają się na terenie nowego państwa o ochroną międzynarodową bądź ją otrzymali. Aktualnie, w związku z wojną na Ukrainie, Polska znalazła się w szczególnej sytuacji, która wymaga mobilizacji i przemyślanych działań na wielu różnych płaszczyznach.

¹ W tym rozdziale termin „przymusowi migranci” dotyczy wszystkich osób, które poszukują bezpiecznych warunków egzystencji w związku z wojną, prześladowaniami, dyskryminacją itd. Niezależnie od tego, czy osoby te zdecydowały się ubiegać się na terenie Polski o ochronę międzynarodową, czy nie.

Celem rozdziału jest zasygnalizowanie głównych wyzwań towarzyszących procesom edukacji i integracji uczniów z Ukrainy, biorąc pod uwagę nowy kontekst przymusowej migracji. Rozdział składa się z dwóch komplementarnych części. W pierwszej zostały zasygnalizowane główne wyzwania związane z funkcjonowaniem uczniów z Ukrainy w polskich szkołach. W drugiej zawarte są autorskie propozycje metodyczne służące rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli i pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo.

Nowy kontekst przymusowej migracji do Polski: główne wyzwania edukacyjne

Po 24 lutego 2022 roku, w związku z agresją Rosji na Ukrainę, kontekst przymusowej migracji do Polski zmienił się diametralnie. Geograficzne sąsiedztwo Polski i Ukrainy sprawiło, że większość osób uciekających przed wojną przybyła do Polski (UNHCR, Refugee Statistics, 2022). Na jej terenie pojawiła się rekordowa liczba Ukraińców poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji. Większość Polaków, bezpośrednio lub pośrednio, doświadczyła kontaktu z osobami poszukującymi bezpiecznej przestrzeni. Ogromna ich liczba zaangażowała się na różne sposoby w działania pomocowe.

W kontekście zaistniałej sytuacji kryzysowej rząd polski prawnie zobowiązał się do udzielenia wsparcia ludziom uciekającym przed wojną (Ustawa o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa Dz.U. z 2022, poz. 583). Naturalną konsekwencją intensywnego napływu przymusowych migrantów pochodzących z Ukrainy do Polski było/jest rozpoczęcie wypełniania obowiązku szkolnego przez uczniów z tego kraju. Ukraińcy, jak i polscy obywatele, reemigranci oraz dzieci i młodzież pochodzący z innych krajów, przebywając na terenie Polski, mają prawo do nieodpłatnej edukacji. Tym samym, ich rodzice/opiekunowie są odpowiedzialni za to, aby wypełniali oni obowiązek szkolny. Gwarancję uczestnictwa w edukacji zapewnia art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 nr 78, poz. 483 ze zm.). W uzasadnionych wypadkach, w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020, poz. 1280), istnieje również możliwość korzystania przez uczniów z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Poza tym, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022, poz. 645), stwarza tej grupie uczniów możliwość, gdy zaistnieje taka potrzeba, realizacji edukacji w oddziałach przygotowawczych, dodatkowej nauki języka

polskiego (w wymiarze aż sześciu godzin tygodniowo), udziału w zajęciach wyrównawczych z różnych przedmiotów oraz korzystania ze wsparcia pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego.

Ze względu na specyfikę przymusowej migracji uczniowie z Ukrainy wymagają ogromnej życzliwości oraz dbałości o ich poczucie bezpieczeństwa. Jest to kwestia priorytetowa, gdyż z dnia na dzień rozpoczęli/rozpoczynają oni edukację w nowych, odmiennych realiach społeczno-kulturowych, najczęściej bez odpowiedniego przygotowania językowego w zakresie posługiwania się językiem polskim. Tym samym, w związku z wojną, dyskryminacją oraz prześladowaniami, niosą ze sobą nieraz większy lub mniejszy bagaż trudnych, a nawet traumatycznych doświadczeń (więcej w: Tędziągolska i in., 2021). Ukraińcy, w momencie rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego w polskich szkołach, spotykają się z odmienną niż dotychczas kulturą organizacyjną polskich placówek oraz zintegrowaną już grupą rówieśniczą. Należy pamiętać o tym, że z perspektywy dzieci i młodzieży, bez względu na wiek, narodowość, pochodzenie etniczne czy przynależność religijną, rozpoczęcie nauki w nowej szkole to sytuacja, w której potrzebne jest szczególne wsparcie (więcej zob. Jaskulska, 2018, s. 261–270; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017). Większość nowych uczniów potrzebuje czasu, otwartości rówieśników, uwagi ze strony nauczycieli, a także nieraz zorganizowanego rytuału przejścia, żeby zintegrować się ze społecznością nowej klasy.

Wzrost liczby uczniów ze środowiska przymusowych migrantów w polskich szkołach wiąże się z tym, iż kadra pedagogiczna stanęła przed nowym wyzwaniem, jakim jest praca ze znacznie większą grupą cudzoziemców, którzy ze względu na kontekst ich migracji do Polski, potrzebują szczególnego wsparcia. Dlatego też, w aktualnych warunkach, dyrektorzy, nauczyciele, szkolni pedagodzy oraz psycholodzy powinni zadbać o rozwijanie własnych kompetencji zawodowych oraz zachować szczególną czujność.

W Polsce, z założenia obowiązuje model polityki oświatowej, który cechuje się inkluzyjnością. Edukacja ma więc służyć wszystkim uczącym się osobom poprzez zapewnianie warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz efektywne włączenie w życie społeczne (więcej w: Podgórska-Jachnik, 2020). Pełne, zakładające analizę potrzeb dzieci i młodzieży z Ukrainy, włączanie do procesu edukacyjnego to zadanie, przed którym stają zarówno doświadczeni nauczyciele, jak i nowicjusze. Jego realizacja zakończy się sukcesem pod warunkiem, że kadra pedagogiczna będzie do tego odpowiednio przygotowana. Nasze doświadczenia związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazują, że na przestrzeni lat świadomość nauczycieli dotycząca specyfiki pracy w warunkach różnicowania kulturowego znacznie się rozwinęła i wciąż się rozwija. Z drugiej jednak strony w polskich szkołach, niestety, nie zawsze jest dostrzegana zróżnicowana natura wyzwań i problemów towarzyszących edukacji dzieci i młodzieży ze śro-

dowiska migracyjnego. Zdarza się, że w natłoku innych spraw i zadań do realizacji, są one, mniej lub bardziej świadomie, pomijane przez dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli. Zdarza się, że nauczyciele nie biorą pod uwagę sytuacji życiowej i edukacyjnej uczniów ze środowiska migracyjnego, i co za tym idzie, nie zaliczają ich do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r.). W percepcji wielu nauczycieli obraz uczniów ze środowiska migracyjnego nieraz wydaje się dośyc jednolity. Uczniowie ci, bez względu na charakter migracji ich rodziców do Polski (przymusowa, ekonomiczna), postrzegani są jako osoby przebywające w Polsce przejściowo, które słabo znają język polski, mają trudności w nauce, odznaczają się niską frekwencją i motywacją do nauki, a także jako zagubione, wyizolowane, często sprawiające problemy wychowawcze, mało zainteresowane edukacją, których rodzice są, z różnych powodów, trudni w kontakcie ze szkołą. Tego typu obraz uczniów ze środowiska migracyjnego opiera się na nadmiernej generalizacji. Najczęściej kreowany jest na podstawie uproszczonych opinii krążących w środowisku szkolnym. Zazwyczaj nie wynika on z rzetelnego i wieloaspektowego rozpoznania sytuacji dzieci i młodzieży, identyfikacji ich potrzeb i problemów. Zdarza się, że skutkiem takiego stanu rzeczy jest to, że uczniowie ze środowiska migracyjnego postrzegani są przez cały okres edukacji jako niezrozumiani Obcy.

W kontekście powyżej zasygnalizowanego problemu, warto zauważyć, że w świetle obowiązującego w Polsce prawodawstwa oświatowego, specjalne potrzeby edukacyjne są rozumiane dość szeroko. Czynnikiem specjalnych potrzeb edukacyjnych może być zmiana środowiska nauki oraz nieznajomość lub słaba znajomość nowego języka edukacji. Dlatego też uczniowie z doświadczeniem migracji mogą być traktowani jako osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). To stanowi podstawę do indywidualizacji procesu kształcenia (treści kształcenia, wymagań szkolnych, stosowanych metod pracy, systemu oceniania częściowego i końcowego), tak długo jak jest to potrzebne. Istnieje również możliwość dostosowania do możliwości uczniów z doświadczeniem migracji treści egzaminów oraz oceniania podczas egzaminów kończących dany etap kształcenia (więcej w: Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017).

Stawanie się pełnoprawnym członkiem nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów wymaga nieraz wiele czasu i tym samym rozwijania kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym oraz językiem edukacji, wsparcia w zakresie włączenia do nowej społeczności klasowej/szkolnej, integracji rówieśniczej, wyrównywania różnic/zaległości programowych itd. W początkowym okresie edukacji szczególnie ważne źródło wsparcia mogą stanowić Swoi (więcej w: Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 22), czyli osoby tej samej lub innej narodowości, które znajdują się w podobnej sytuacji życiowej i posługują się tym samym językiem komunikacji. Budowanie kon-

struktywnych relacji rówieśniczych wymaga zaangażowania wszystkich osób tworzących zespół klasowy, tj. uczniów przynależących do grupy większościowej, uczniów z doświadczeniem migracji (w tym uchodźczej) oraz nauczycieli i rodziców.

Poza rozwiązaniami systemowymi, z perspektywy optymalizacji pracy z uczniami z doświadczeniem przymusowej migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo, priorytetem jest rozwijanie kompetencji kadry pedagogicznej, a w szczególności nauczycieli. Problematyką przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo od lat zajmuje się wielu naukowców z krajów zarówno o wysokim, jak i niskim stopniu zróżnicowania kulturowego, wskazując na wciąż aktualne wyzwania, jak i niedoskonałości systemów kształcenia (zob. więcej m.in. Banks i in., 2003; Lewowicki, 2008; Nikitorowicz, 2010; Leutwyler i in., 2014, Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016).

W dzisiejszym, dynamicznie różnicującym się świecie, priorytetem jest realizacja edukacji w ujęciu międzykulturowym. Praca dydaktyczno-wychowawcza zgodna z zasadami monokulturowej metodyki, opartej na paradygmacie narodowym, nie jest często w stanie odpowiedzieć na wyzwania i potrzeby pojawiające się w grupach zróżnicowanych kulturowo. Dlatego też, coraz częściej podkreśla się, że kompetencje międzykulturowe, rozumiane szeroko jako „odpowiednie i skuteczne zarządzanie interakcjami między ludźmi, którzy w pewnym stopniu reprezentują różne lub rozbieżne orientacje afektywne, poznawcze i behawioralne wobec świata” (Spitzberg, Changnon, 2009, s. 45), powinny stanowić integralny element kompetencji zawodowych nauczycieli i tym samym ich kształcenia na poziomie akademickim oraz uzupełniającego (więcej w: Gonçalves i in., 2014, s. 82). Przy czym należy pamiętać również o znajomości metodyki pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, czyli metod zarządzania i realizacji programów kształcenia, które znajdują zastosowanie w warunkach różnicy oraz implementacji konstruktywnych podejść umożliwiających rozwiązywanie problemów pojawiających się na styku kultur (Młynarczuk-Sokołowska, 2022).

Metodyka wrażliwa na Innego: działania na rzecz rozwijania kompetencji kadry pedagogicznej oraz edukacji i integracji uczniów z Ukrainy

W tej części rozdziału prezentujemy zainicjowane/zrealizowane/opracowane przez nas działania (w tym projekty wydawnicze), które służą rozwijaniu kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej oraz stanowią wkład do metodyki pracy z uczniami ze środowiska migracyjnego oraz grupą zróżnicowaną kulturowo. Zostały one przez nas wdrożone na podstawie wieloletnich badań i/lub doświadczeń związanych z pra-

czą w środowisku zróżnicowanym kulturowo, umożliwiającą systematyczną obserwację zawodowego funkcjonowania osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną oraz uczniów uczestniczących w edukacji w warunkach różnicy. W okresie poprzedzającym projektowanie przedstawionych przez nas inicjatyw, priorytetowe z naszej perspektywy było rozpoznanie aktualnych potrzeb kadry pedagogicznej oraz uczniów i tym samym wyzwań stojących przed współczesną edukacją.

II Szkoła Edukacji Międzykulturowej „Wzmacnianie potencjału osobowego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji”²

W kontekście aktualnych wyzwań związanych z różnicowaniem się współczesnych szkół, dzięki zaangażowaniu interdyscyplinarnego grona teoretyków i praktyków, w 2022 roku z inicjatywy Fundacji Otwartej Edukacji, we współpracy z Katedrą Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, została zorganizowana II Szkoła Edukacji Międzykulturowej „Wzmacnianie potencjału osobowego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji” (zob. więcej II Szkoła Edukacji Międzykulturowej...). Zespół wykładowców i trenerów Szkoły tworzyli: prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, dr hab. Wioleta Danilewicz prof. UwB, dr Katarzyna Sztop-Rutkowska, dr Katarzyna Szostak-Król, mgr Mariusz Sokołowski, mgr Marta Piegat-Kaczmarczyk, mgr Anna Huminiak, mgr Alina Tkaczyk, mgr Aleh Yurchyk, mgr Dorota Paszyńska, mgr inż. Alicja Dybowska oraz dr Anna Młynarczuk-Sokołowska (jednocześnie Mentor Szkoły).

Działanie adresowane było do nauczycieli, pedagogów, psychologów, dyrektorów, edukatorów, asystentów międzykulturowych i liderów organizacji pozarządowych, którzy pracują z osobami z doświadczeniem migracji oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo, bądź swoją przyszłość zawodową wiążą z tym obszarem.

Uczestnictwo w Szkole stanowiło płaszczyznę:

- nabywania wiedzy na temat sytuacji w krajach pochodzenia dzieci i młodzieży ze środowiska migracyjnego oraz powodów migracji do Polski;
- nabywania wiedzy na temat zasobów i trudności uczniów z doświadczeniem migracji oraz możliwości optymalizacji procesów edukacji i integracji w środowisku zróżnicowanym kulturowo;
- rozwijania umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów ze środowiska migracyjnego oraz projektowania procesu edukacyjno-wychowawczego w szkole zróżnicowanej kulturowo;

² Szkoła Edukacji Międzykulturowej jest działaniem zainicjowanym przez Annę Młynarczuk-Sokołowską. Pierwsza edycja Szkoły została zrealizowana w 2016 roku.

- rozwijania umiejętności wzmacniania cech liderekich wśród dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji (w kontekście pracy na rzecz własnego środowiska i społeczności lokalnej).

Działanie stanowiło kontynuację I Szkoły Edukacji Międzykulturowej „Cudzoziemcy w przestrzeni edukacji” (więcej zob. I Szkoła...), która odbyła się w 2016 roku. II edycja Szkoły ukierunkowana była na wspieranie potencjału dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji m.in. poprzez rozwijanie umiejętności charakteryzujących liderów. Program Szkoły obejmował 40 godzin szkoleniowych i był realizowany w ramach trzech komplementarnych modułów: teoretycznego, metodycznego i praktycznego. Uczestnicy mogli rozwijać kompetencje niezbędne do projektowania działań edukacyjnych oraz integrujących uczniów w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Szczególna uwaga została poświęcona kwestiom włączania, uprawomocnienia i równego traktowania osób z doświadczeniem migracji. W Szkole wzięło udział dwadzieścia osób. W ramach programu Szkoły, pod opieką merytoryczną jej mentora, we współpracy z wykładowcami i trenerami, powstało dziewiętnaście scenariuszy działań edukacyjnych o tematyce międzykulturowej, na podstawie których jej uczestnicy zrealizowali własne inicjatywy wspierające proces edukacji dzieci i młodzieży doświadczających migracji. Efektem pracy zespołu praktyków jest m.in. Pakiet metodyczny „W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich”.

Pakiet metodyczny „W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich”³

Pakiet metodyczny „W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich” jest opracowaniem prezentującym zweryfikowane przez praktykę pomysły na zajęcia skierowane do dzieci i młodzieży w różnym wieku, z różnych grup zróżnicowanych kulturowo. Na podstawie tych scenariuszy możliwa jest realizacja zajęć lekcyjnych, w świetlicy szkolnej, w trakcie godzin z wychowawcą, a także działań pozalekcyjnych i pozaszkolnych (w tym angażujących rodziców). Zawarte w opracowaniu scenariusze można modyfikować, biorąc pod uwagę aktualne potrzeby, poziom wiedzy uczniów na temat danego zagadnienia oraz wyzwania pojawiające się w konkretnym środowisku szkolnym/lokalnym.

³ Pełne dane bibliograficzne to: A. Młynarczuk-Sokołowska (red.). 2022. *W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich. Pakiet metodyczny*. Białystok: Fundacja Otwarta Edukacja. Publikacja dostępna jest w wersji elektronicznej na stronie Fundacji Otwarta Edukacja (<http://www.otwartaedukacja.org.pl/>), zakładka: „Do pobrania”.

Zamieszczony w pakiecie cykl scenariuszy zajęć edukacyjnych został przygotowany przez grono nauczycieli, pedagogów, asystentów międzykulturowych oraz liderów organizacji pozarządowych, którzy pracują w szkołach/wspierają szkoły o różnym stopniu zróżnicowania kulturowego. Część szkół to placówki z wieloletnim doświadczeniem w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji pochodzącymi z różnych krajów (Czeczenia, Gruzja, Ukraina, Białoruś itd.). Z perspektywy innych placówek, obecność uczniów migrujących to relatywnie nowe wyzwanie. Tym, co łączy wszystkie placówki, to doświadczenie nieoczekiwanego napływu do szkół uczniów pochodzących z Ukrainy. Pomysły zawarte w cyklu scenariuszy są wynikiem analizy potrzeb dzieci i młodzieży dokonanej przez ich autorów w szkołach funkcjonujących w różnych środowiskach społeczno-kulturowych. Stanowią one próbę odpowiedzi na nie, popartą indywidualnym doświadczeniem i autorskimi pomysłami praktyków, którzy pełnią różne funkcje w szkołach. Przedstawione w opracowaniu scenariusze cechują się różnorodnością pomysłów oraz metod pracy. Ich autorzy, projektując działania edukacyjne, kierowali się założeniem, że edukacja powinna stanowić płaszczyznę budowania podmiotowości i autonomii wszystkich uczniów oraz wzmacniania ich potencjału osobowego, w taki sposób, aby mogli oni z twórczym zaangażowaniem partycypować w szeroko rozumianym życiu społecznym.—

Zaprezentowane w książce treści mogą umożliwić realizację wartościowych działań w wielu polskich placówkach edukacyjnych oraz służyć jako inspiracja do projektowania własnych inicjatyw na rzecz integracji uczniów polskich z ukraińskimi oraz grup zróżnicowanych kulturowo w szerszym kontekście. Mogą również stanowić przyczynek do rozwijania kompetencji zawodowych osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną, które w globalnym świecie i różnorodnych szkołach wielokulturowych, są zupełnie inne niż te, które były pierwszoplanowe kiedyś, gdy zadaniem szkoły było wspieranie budowy monokulturowego państwa narodowego (Räsänen, 2005, s. 92).

„Na dobry początek”⁴, czyli powitalna książka dla dzieci i rodziców z Ukrainy

W sytuacji uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, język umożliwia poznanie realiów nowej szkoły, a wraz z upływem czasu tworzenie jej świata. W związku z tym, dążąc do optymalizacji procesów edukacji i integracji dzieci doświadczających uchodźstwa, niezbędne jest systematyczne i przemyślane rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, z uwzględnieniem wiedzy na temat społeczno-kulturowych realiów życia w nowym kraju. Dlatego już w pierwszych dniach agresji Rosji na Ukrainę

⁴ Pełne dane bibliograficzne to: A. Suchowierska, K. Szostak-Król (2022). *Na dobry początek*. Białystok: Unia Metropolii Polskich, Miasto Białystok, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

powstała powitalna książka-prezent przygotowana z myślą o dzieciach i rodzicach z Ukrainy, którzy zamieszkali w Polsce. Publikacja została napisana w języku polskim i ukraińskim. Skierowana jest przede wszystkim do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ale biorąc pod uwagę podejmowane w niej treści, można ją zaproponować także starszym dzieciom. To książka, która może pełnić dwojaką rolę.

Celem treści w niej zawartych jest dodanie dzieciom ukraińskim odwagi, nadziei i wiary w to, że szybko pokonają trudności adaptacyjne w polskiej szkole, uspokojenie ich lęków i obaw, poprzez wprowadzenie do książki elementu literackiego, który stanowi historia Daniły i jego rodziny. Okrutna wojna zmusza ich do opuszczenia ojczyzny. Pełni niepewności trafiają do naszego kraju. Po przekroczeniu progu polskiej szkoły na bohatera czekają otwarci nauczyciele, koledzy i koleżanki. Otrzymuje on wsparcie emocjonalne. Podążając za bohaterem, ukraińscy uczniowie łatwiej przełamują strach i zagubienie towarzyszące obcokrajowcowi w nowym środowisku szkolnym. Dodatkowo zdobywają podstawową wiedzę na temat organizacji polskiej szkoły oraz zasad obowiązujących podczas lekcji i przerw. Informacje te wprowadzone są w postaci tzw. dobrych rad.

Ponadto publikacja może stanowić pierwszy podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego i być wykorzystywana przez dzieci do pracy samodzielnej w domu (także z pomocą rodziców), ale też podczas zajęć lekcyjnych oraz pozalekcyjnych (lektora-tów). Zawiera ćwiczenia gramatyczne i komunikacyjne z nagraniami audio, które mają na celu zapoznanie dzieci z leksyką z kręgu tematycznego – nauka w szkole, np. nazwy miejsc, przedmiotów szkolnych, przyborów szkolnych. To materiał z podstawowymi zwrotami i ich wymową. Zasoby leksykalne wzbogacone są ćwiczeniami pobudzającymi aktywność twórczą uczniów typu krzyżówki, kolorowanki. Publikację zamyka słownik ukraińsko-polski. Zgromadzone w nim słownictwo stanowi pomoc w nauce nowego języka nie tylko dla uczniów z Ukrainy, ale też ich rodziców. Książka posiada także wersję elektroniczną⁵ wzbogaconą o dodatkowe elementy interaktywne.

Pakiet metodyczny „Polski na szóstkę dla dzieci z Ukrainy”⁶

Pakiet metodyczny „Polski na szóstkę dla dzieci z Ukrainy” stanowi komplementarne i inspirujące narzędzie pracy z uczniami pochodzącymi z Ukrainy do wykorzystania w toku edukacji wczesnoszkolnej oraz pozalekcyjnej (w tym pozaszkolnej). Składa się z dwóch integralnie ze sobą powiązanych części:

⁵ Z wersją multibooka można zapoznać się na stronie <https://gwo.pl/wspieramy/#minibiblioteka>, 28.10.2022.

⁶ Pełne dane bibliograficzne to: K. Szostak-Król (2022). *Polski na szóstkę. Program nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci z Ukrainy*. Część I. Białystok: Wydawnictwo EduLex. J. Olech, K. Szostak-Król. *Polski na szóstkę. Karty pracy dla dzieci z Ukrainy*. Część II. Białystok: Wydawnictwo EduLex.

- programu nauczania języka polskiego jako obcego skierowanego do uczniów z Ukrainy rozpoczynających realizację obowiązku szkolnego w ogólnodostępnych klasach I – III szkoły podstawowej oraz oddziałach przygotowawczych;
- przykładowych kart pracy zawierających zróżnicowane ćwiczenia glottodydaktyczne.

Program nauczania języka polskiego jako obcego „Polski na szóstkę” ma na celu przygotowanie dzieci do partycypacji w życiu polskiej szkoły oraz zintegrowanie procesu nauczania języka polskiego i nauczania przedmiotowego dostosowanego do możliwości i potrzeb uczniów z Ukrainy. Dlatego realizatorami programu mogą być nauczyciele, lektorzy języka polskiego jako obcego, nauczyciele uczący na I etapie edukacyjnym oraz nauczyciele różnych przedmiotów, w szkołach, w których powstały oddziały przygotowawcze. Ponadto z programu mogą korzystać rodzice uczniów ze środowiska migracyjnego, którzy chcą samodzielnie wspomóc dziecko w nauce nowego języka lub utrwalić słownictwo nabyte przez dzieci podczas nauki w szkole. Po zakończeniu realizacji programu zakłada się, że uczniowie osiągną językową kompetencję komunikacyjną w zakresie języka polskiego jako obcego na poziomie zbliżonym do A1 według skali biegłości językowej Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Na realizację programu przewiduje się 60 godzin dydaktycznych w wymiarze 6 godzin tygodniowo.

Program nauczania obejmuje cele szczegółowe, główne strategie dydaktyczne, formy i metody pracy oraz zalecane materiały przeznaczone do wykorzystania na zajęciach. Zawartość merytoryczną programu stanowią zgrupowane w kilku katalogach treści kształcenia odnoszące się do polskiej kultury oraz realiów życia codziennego i szkolnego z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem ukraińskiej kultury i realiów życia). Bazują one na konkretnych umiejętnościach, jakie powinien osiągnąć uczeń i są skorelowane z obowiązującą podstawą programową, a także pozwalają uczestnikom zajęć swobodnie włączyć się w proces dydaktyczny realizowany dalej w placówce oświatowej.

W pierwszej części publikacji został także zamieszczony zestaw gier i zabaw językowych wspomagających dzieci w opanowaniu nowego słownictwa oraz utrwalaniu nowo poznanych struktur gramatycznych. Znajdują się w niej również przykładowe konspekty lekcji ukazujące, jak można wykorzystywać materiały dydaktyczne zawarte w kartach pracy podczas organizowania procesu edukacyjnego.

W drugiej części pakietu zamieszczony jest rozkład materiału zawierający tematykę zajęć oraz zakres leksykalny i gramatyczny zagadnień wprowadzanych na kolejnych zajęciach. Natomiast karty pracy zawierają zróżnicowane ćwiczenia glottodydaktyczne doskonalące poprawność gramatyczną i poszerzające znajomość leksyki.

Uczniowie, do których skierowany jest materiał zawarty w pakiecie, to grupa o zróżnicowanych umiejętnościach i predyspozycjach językowych wynikających z doświadczeń edukacyjnych nabytych w kraju pochodzenia. Ponadto, biorąc pod uwagę wiek

dzieci, większość z nich to osoby, które nie uczyły się wcześniej języka polskiego w toku sformalizowanej nauki, a więc będą go poznawać od podstaw. Dlatego w niektórych wypadkach program i karty pracy będą wymagały modyfikowania i dostosowywania do jednostkowych potrzeb i możliwości edukacyjnych poszczególnych uczniów z Ukrainy.

Podsumowanie

Rozpoczęcie wypełniania obowiązku szkolnego w Polsce przez dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji zobowiązuje szkoły do realizacji szeregu zadań wynikających z prawodawstwa oświatowego. Badania naukowe i obserwacja rzeczywistości szkół pokazują, że włączanie do systemu edukacji oraz optymalizacja procesów edukacji i integracji tej grupy uczniów, wciąż stanowi ogromne wyzwanie. Zdarza się, że przemyślane projektowanie pracy z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi uchodźstwa wykracza poza standardy funkcjonowania wielu szkół. I tym samym wymaga systematycznego prowadzenia prac diagnozujących i monitorujących sytuację uczniów, którzy zazwyczaj z dnia na dzień, bez wcześniejszego przygotowania językowego i organizacyjnego, rozpoczynają edukację w polskich szkołach.

Obecność w polskich szkołach uczniów doświadczających migracji powinna uświadamiać kadrze pedagogicznej, że w edukacji nie tylko chodzi o zdawalność, statystyki, sukcesy. Ale przede wszystkim o to, żeby w centrum usytuować dobro uczniów i zadbać o ich wszechstronny rozwój. Przebieg procesu włączania uczniów ze środowiska przymusowych migrantów w dużej mierze zależy od wiedzy i umiejętności osób odpowiedzialnych za proces edukacyjny oraz modelu zarządzania placówką. Należy pamiętać, że edukacja w centrum sytuująca potrzeby i możliwości uczestników procesu edukacyjnego, a nie realizację programu nauczania, której podstawę stanowi równe traktowanie wszystkich uczniów, przynosi znacznie większe rezultaty edukacyjne oraz wychowawcze.

Efektywność procesów edukacji i integracji wymaga tworzenia przemyślanej polityki edukacyjnej, zaangażowania i świadomego wysiłku zarówno ze strony dzieci ze środowiska migracyjnego, ich rodziców, szkół oraz podmiotów funkcjonujących w środowisku lokalnym. Szkoła jako instytucja, w której uczniowie nabywają umiejętności niezbędne do życia w społeczeństwie, odgrywa tu szczególną rolę. Przy czym warto pamiętać, że kompetencje zawodowe, których potrzebują nauczyciele, a także inne osoby zaangażowane w praktykę edukacyjną w globalnym świecie i zróżnicowanych kulturowo szkołach, są zupełnie inne niż te, które były pierwszoplanowe kiedyś, gdy zadaniem szkoły było wspieranie budowy raczej monokulturowego państwa narodowego (por. Räsänen, 2005, s. 92). Poza tym warto pamiętać, że nie są one dane raz na zawsze. Wymagają ciągłego rozwijania w toku samokształcenia oraz różnych form kształcenia instytucjonalnego. Priorytetem jest również opracowywanie, w nawiązaniu do aktualnych wyzwań i potrzeb uczniów, materiałów metodycznych do pracy w warunkach różnorodności kulturowej.

Bibliografia

- Banks, J. A., McGee Banks Ch. A. (2003). *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2nd Edition. Jossey-Bass.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Tłum. W. Martyniuk. Warszawa: CODN.
- Gonçalves, S., Soeiro, D., Silva, S. (2014). Advancement of Teaching in Higher Education: a Portuguese Project. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher educators and Teachers and Learners: International Perspectives* (s. 75–89). Kraków: LIBRON.
- Grzybowski, P. P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy, ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Jaskulska, S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lin, M., Bates, A. (2014). Who is in my classroom? Teachers preparing to work with culturally diverse students. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 27–42.
- Leutwyler, B., Carola, M., Petrović, D. S., Bojana, Dimitrijević, M., Zlatković, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, 5(8); <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.196> (dostęp: 22.10.2022).
- Lewowicki T. (2008). O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego* (s. 23–45). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Codziennność polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Białystok: Wydawnictwo UwB (w druku).
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016). Uczniowie cudzoziemscy w Polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 149–171). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2017). Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci* (s. 121–146). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Nikitorowicz, J. (2010). Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej* (s. 29–45). Wydawnictwo UO.

- Podgórska-Jachnik, D. we współpracy z Pracownią Doradczo-Badawczą EDBAD. *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Warszawa: ORE i MEiN.
- Räsänen, R. (2005). Intercultural co-operation as an ethical issue. W: *Conditions for intercultural learning and dialogue* (s. 23–45). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. W: Dardorff, D.K. (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (s. 2–52). Thousand Oaks, Sage.
- Refugee Statistics UHNCR (2022). <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/> (dostęp: 27.10.2022).
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Warszawa: CEN.

Prawodawstwo

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020, poz. 1280).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022, poz. 645).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022, poz. 583).

Materiały informacyjne

- I Podlaska Szkoła Edukacji Międzykulturowej „Cudzoziemcy w przestrzeni edukacji”; https://www.researchgate.net/publication/363891374_I_Szkola_Edukacji_Miedzykulturowej_Teachers%27_intercultural_competences (dostęp: 28.09.2022).
- II Szkoła Edukacji Międzykulturowej „Wzmacnianie potencjału osobowego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji”; <http://www.otwartaedukacja.org.pl/wp-content/uploads/2022/03/II-Szkola-Edukacji-Miedzykulturowej-zaproszenie.pdf> (dostęp: 1.09.2022).

Materiały pomocnicze dla nauczycieli

- Młynarczuk-Sokołowska, A. (red.) (2022). *W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich. Pakiet metodyczny*. Białystok: Fundacja Otwarta Edukacja; <http://www.otwartaedukacja.org.pl/>, zakładka: „Do pobrania”.

- Suchowierska, A., Szostak-Król, K. (2022). *Na dobry początek*. Białystok: Unia Metropolii Polskich, Miasto Białystok, GWO; <https://gwo.pl/wspieramy/#minibiblioteka>.
- Szostak-Król, K. (2022). *Polski na szóstkę. Program nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci z Ukrainy*. Część I. Białystok: Wydawnictwo EduLex.
- Olech, J., Szostak-Król, K. (2022). *Polski na szóstkę. Karty pracy dla dzieci z Ukrainy*. Część II. Białystok: Wydawnictwo EduLex.

Pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne dzieci z Ukrainy w świetle analizy strony internetowej Kuratorium Oświaty w Kielcach

Wprowadzenie

Od wybuchu wojny na Ukrainie minęło ponad pół roku. W tym czasie w polskich szkołach i przedszkolach rozpoczęło edukację ponad 180 tys. dzieci z Ukrainy. Organizacja edukacji małych wojennych uciekinierów to olbrzymie wyzwanie dla polskiego systemu edukacji, dla polskich szkół i dla polskich nauczycieli. Przymusowy wyjazd do obcego kraju i rozpoczęcie nauki w zupełnie nowych warunkach jest stresującym doświadczeniem dla osób dorosłych, a tym bardziej dla dzieci. Nie można zapominać o tym, że mali Ukraińcy – obecnie uczniowie polskich szkół i przedszkoli – przyjechali do naszego kraju z powodu wybuchu wojny w ich ojczyźnie. Ich rodzice, opiekunowie, uciekając z kraju, pozostawili niejednokrotnie prawie cały dorobek swojego życia i niekiedy musieli opuścić najbliższe osoby, które albo nie mogły wyjechać z Ukrainy, albo chciały pozostać w kraju, by bronić jego niepodległości.

W związku z przybywaniem do naszego kraju ukraińskich matek z dziećmi konieczne stało się przeanalizowanie ich sytuacji w kontekście wsparcia i integracji zorganizowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN). Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci z traumą wojenną wymaga zapewnienia im przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa, gdyż bardzo wiele z nich wykazuje zaburzenia związane z przeżytym stresem. Najczęstsze zaburzenie w funkcjonowaniu osób, które doznały traumy, to zespół stresu pourazowego (PTSD), który polega na ograniczeniu zdolności do radzenia sobie w codziennym życiu m.in. ze względu na zmienne nastroje, lęk, nieufność czy drażliwość. PTSD wpływa nie

tylko na osobę, której dotknął uraz, ale oddziałuje na jej bliższe i dalsze otoczenie. W celu poprawy jakości życia osób z PTSD można stosować różnorodne terapie: terapię poznawczo-behawioralną, farmakoterapię czy terapię związaną z równoważeniem perspektyw postrzegania czasu, której celem jest zbudowanie równowagi między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością (Zimbardo, Sword, Sword, 2013, s. 5–23).

Sytuacja ukraińskich dzieci jest bardzo trudna, gdyż nie wiadomo, do kiedy będzie trwać wojna i w związku z tym jak długi będzie ich pobyt w Polsce. W skomplikowanym położeniu znajdują się również nauczyciele polskich szkół, którzy codziennie mierzą się z problemami psychicznymi, fizycznymi i emocjonalnymi przeżywanymi przez przybyłych uczniów, jak również sami zmagają się z dodatkowym stresem powodowanym brakiem przygotowania do radzenia sobie z problemami wynikającymi z uchodźstwa uczniów. Potwierdza to raport Fundacji Szkoła z Klasą zatytułowany *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach* (2022). Według tego dokumentu zdecydowana większość nauczycieli, którzy obecnie pracują z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy, albo wcześniej nie miała żadnego pedagogicznego doświadczenia pracy z młodymi ludźmi z innych krajów, kultur, w tym Ukrainy, albo to doświadczenie było niewielkie (dotyczyło pojedynczych uczniów). W krótkim czasie w polskich szkołach w dużej liczbie znalazły się dzieci, z których znaczna część miała za sobą traumatyczne doświadczenia związane ze śmiercią i cierpieniem spowodowanym wojną. Ta grupa uczniów wymaga specjalnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz łagodnego wprowadzenia w ramy polskiego systemu edukacyjnego. Służą temu m.in. oddziały przygotowawcze, które pozwalają na opanowanie języka polskiego w stopniu, który umożliwi im komunikację i normalne funkcjonowanie w polskiej szkole.

Ukraiński system szkolny, choć podobny do polskiego, różni się jednak od niego wieloma elementami, co stanowi kolejne wyzwanie zarówno dla samych uczniów, jak i dla ich nauczycieli, opiekunów oraz kadry zarządzającej szkołami. W tej sytuacji pomocą i wsparciem dla nauczycieli organizujących edukację ukraińskich uczniów powinny być kuratoria oświaty działające w każdym województwie naszego kraju z ramienia MEiN. Na stronie internetowej każdego z kuratoriów znajdują się informacje, dokumenty, jak i linki do innych instytucji oraz otwartych zasobów edukacyjnych, które mają na celu ułatwienie procesu adaptacji ukraińskich dzieci i uczniów w polskich szkołach i przedszkolach.

Przedmiotem naszych zainteresowań stała się strona internetowa Kuratorium Oświaty w Kielcach, która obrazuje proces organizowania pomocy i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci przybywających z Ukrainy do Polski w obrębie polskiego systemu oświaty. Ukazuje również inicjatywy podejmowane ze strony organizacji rządowych i pozarządowych mające na celu odnalezienie się przybyłych uczniów w nowym otoczeniu.

Metodologiczne podstawy badań

Przestrzeń wirtualna, będąca obiektem naszych zainteresowań badawczych, zaliczana jest przez Annę Przeclawską (1999) do istotnych pedagogicznie przestrzeni życia człowieka. Tworzona jest przez coraz bardziej popularne media elektroniczne, które są dziś naturalnym miejscem aktywności prawie każdego człowieka. *Strona internetowa*, będąca ważnym elementem przestrzeni wirtualnej, jest definiowana jako plik lub zespół powiązanych ze sobą plików zapisanych w języku HTML, umieszczony na serwerze WWW pod wspólnym adresem. Strona może zawierać informacje tekstowe, grafikę, animacje, filmy, a także odsyłacze (linki) do innych miejsc w sieci (Jesionowicz, 2006, s. 203). Współcześnie większość instytucji ma nie tylko swoją stronę internetową, ale i konto na jednym lub kilku portalach społecznościowych. Ze stroną internetową w naturalny sposób wiąże się zamieszczane na niej *hiperłącza* oraz *hiperteksty*. Pierwszy termin odnosi się do możliwości tworzenia powiązań w strukturze tekstu w elektronicznym środowisku cyfrowym. Drugi zaś ukazuje sieć powiązań i wielość interpretacji zjawisk, które leżą w obszarze zainteresowań badacza (Kubinowski, 2010, s. 73–74). Ludzie korzystają z mediów w sposób wybiórczy, często poprzez używanie hiperlinków, które łączą treści i przyspieszają proces wyszukiwania danych (Dijk, 2010, s. 268–288). Z uwagi na fakt, że strony internetowe instytucji edukacyjnych również są powiązane ze stronami internetowymi innych podmiotów, należy podkreślić, iż proces przekazywania informacji jest wielokierunkowy i nie stanowi zamkniętej struktury, co zarówno ułatwia, jak i utrudnia proces badania ich zawartości. Główny problem badawczy podjętych przez nas analiz brzmi:

Jakie dokumenty i treści na temat pomocy, wsparcia i integracji dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym przybywających z Ukrainy prezentowane są na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Kielcach?

Stoimy na stanowisku, że zaplanowane badania wymagają oddzielenia metody zbierania danych od metody ich analizy. Jest ono zgodne z poglądami Krzysztofa Konarzewskiego, który napisał:

choć metody zazębiają się, to samo badanie nie kończy się przecież na zbieraniu danych. Zgromadzone dane należy przetworzyć, by mówiły o tym, co nas interesuje, rozstrzygały teoretyczny spór lub pomagały ulepszać praktykę (2000, s. 166).

Podzielając taki pogląd, najpierw dokonaliśmy celowego wyboru strony internetowej, na której umieszczane są aktualne informacje dotyczące edukacji dzieci przybywających do naszego kraju z Ukrainy, a następnie zbadałyśmy informacje zapisane na tej stronie, wykorzystując do tego metodę analizy dokumentów. Pedagogiczna analiza dokumentów związana jest z takim ich analizowaniem, w wyniku którego pragnie się

uzyskać wnioski przydatne dla organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego (Łobocki, 2009, s. 225). W przypadku prowadzonych analiz interesowały nas działania podejmowane przez instytucje, organizacje rządowe i pozarządowe, których celem była pomoc, wsparcie edukacyjne i integracja ukraińskich dzieci.

Strona internetowa Kuratorium Oświaty w Kielcach jako źródło pomocy i wsparcia edukacyjnego dla dzieci z Ukrainy

W pierwszych dniach wojny wszystkie kuratoria oświaty w Polsce zamieściły na swoich stronach internetowych informacje dla rodziców uczniów przybywających z Ukrainy. Tak postąpiło również świętokrzyskie kuratorium oświaty. 25 lutego 2022 r. minister edukacji i nauki przekazał dyrektorom szkół zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół i przedszkoli w kontekście sytuacji na Ukrainie. Dzieci w wieku 7–18 lat mogą nieodpłatnie uczyć się w polskich szkołach. Przyjęcie ucznia do szkoły wymaga jedynie złożenia wniosku, nie jest wymagana znajomość języka polskiego ani żadne dokumenty dziecka. Opiekunowie składają oświadczenie o tym, ile klas w Ukrainie ukończył uczeń, a decyzję w sprawie kontynuowania edukacji podejmuje dyrektor szkoły. Publiczna szkoła podstawowa, w rejonie której mieszka dziecko przybyłe z zagranicy, musi przyjąć je z urzędu. Uczniowie z Ukrainy mogą też uczestniczyć, oczywiście bezpłatnie, w lekcjach języka polskiego oraz zostać objęci opieką psychologiczno-pedagogiczną. Mają możliwość wyboru sposobu kontynuowania edukacji w Polsce. Mogą być przyjęci do polskich szkół i przedszkoli albo mogą pozostać w swoich macierzystych szkołach w Ukrainie i pobierać naukę w Polsce, korzystając z edukacji zdalnej.

28 lutego 2022 r. na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Kielcach ukazał się dokument przygotowany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki pt. *Jak rozmawiać z dziećmi i uczniami na temat sytuacji w Ukrainie – rekomendacje dla nauczycieli i pedagogów szkolnych*. W tekście omówiono różne aspekty pomocy dla dzieci z Ukrainy, a szczególnie mocno zaakcentowano potrzebę solidarnej pomocy ze strony nauczycieli, wychowawców, psychologów, pedagogów – w szkole, placówce oświatowej czy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Kadra pedagogiczna polskich szkół i placówek została zobligowana do podejmowania nowych zadań, takich jak: zapewnienie uczniom odpowiednich warunków pracy na lekcji, podczas zajęć dodatkowych i terapeutycznych oraz wypracowanie właściwego stylu prowadzenia rozmów na temat toczącej się wojny. W dokumencie podkreślono konieczność rozmowy o emocjach uczniów, ale z uwzględnieniem ich wieku i możliwości percepcyjnych. Nauczyciele powinni dać dzieciom przestrzeń do mówienia o swoich uczuciach i emocjach oraz wskazać sposoby radzenia sobie w trudnej psychicznie sytuacji. Stąd też potrzeba

nieustannego obserwowania dzieci i rodziców oraz informowania ich o możliwościach uzyskania wsparcia ze strony placówek i instytucji edukacyjnych oraz urzędów. W rekomendacjach zwrócono również uwagę na „wyciszenie” lęku i niepokoju poprzez zapewnianie dzieci/uczniów, że z całego świata do Ukrainy kierowane jest wsparcie, w tym humanitarne, którego celem jest zakończenie działań wojennych. Ponadto w myśl dokumentu nauczyciele powinni omówić bądź przypomnieć uczniom zasady bezpieczeństwa, sygnały alarmowe oraz elementy obrony cywilnej i zasady udzielania pierwszej pomocy. W rekomendacjach zaakcentowano również potrzebę okazywania należytego szacunku Ukraincom jako osobom innej narodowości i ich kulturze, m.in.: poprzez zapoznanie się z podstawowym słownictwem w języku ukraińskim, rosyjskim i angielskim w celu lepszego komunikowania się i niesienia potrzebnej pomocy.

W marcowych wpisach na stronie świętokrzyskiego kuratorium oświaty zaofiarowano różnorodne formy pomocy dla dzieci z Ukrainy. Uwzględniono w nich również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Procedurę ubiegania się o pomoc dla dziecka znajdujemy w interaktywnym banerze *Szkoła dla Was – школа для вас*, który przekierowuje zainteresowane osoby ze strony kuratorium do strony MEiN. W celu uzyskania pomocy rodzice lub opiekunowie dzieci z Ukrainy powinni zwrócić się do dyrektora przedszkola, szkoły lub poradni psychologiczno-pedagogicznej z prośbą o przygotowanie wniosku o wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wojenni uciekinierzy, którzy w pośpiechu opuszczali swój kraj, by ratować własne życie, bardzo często nie posiadają ważnych dokumentów niezbędnych do przeprowadzenia diagnozy i wydania orzeczenia, co jednak nie powinno być przeszkodą w wydaniu takiego dokumentu. Na stronie internetowej MEiN zamieszczono dodatkowe informacje na temat podstaw prawnych organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wydawania orzeczeń i opinii, a także funkcjonowania publicznych placówek oświatowo-wychowawczych. Dołączono również wzory wniosków o wydanie orzeczenia w trzech językach: ukraińskim, rosyjskim i polskim.

Strona kuratorium stała się miejscem informowania o różnorodnych inicjatywach pomocowych organizowanych nie tylko przez rząd, ale również przez organizacje pozarządowe. Bezpłatną zdalną pomoc psychologiczną i psychiatryczną dla obywateli Ukrainy – dzieci i osób dorosłych – zaproponowała na początku marca 2022 r. Fundacja „Twarze depresji”. Dzięki tej akcji osoby potrzebujące mogły odbyć konsultacje ze specjalistami w języku rosyjskim oraz ukraińskim. Wsparcie w radzeniu sobie ze stresem pourazowym to ważne zadanie, ale kolejnym jest zadbanie o możliwość efektywnego kontynuowania nauki przez dzieci z Ukrainy. Również w marcu na stronie kuratorium udostępniono przygotowane przez MEiN informacje o materiałach edukacyjnych do wykorzystania w pracy z uczniami z Ukrainy. Zamieszczono aktywny link do Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (ZPE), który umożliwia

każdemu otwarty i bezpłatny dostęp do różnorodnych materiałów edukacyjnych (ponad 11 tys. e-materiałów do nauczania i uczenia się wszystkich przedmiotów). Ponadto udostępniono 70 książek dla dzieci w języku ukraińskim, które można pobrać za darmo, a to wszystko dzięki porozumieniu z ukraińskimi wydawcami. Wpis z 13 kwietnia 2022 r. zawiera kolejne informacje o udostępnieniu interaktywnych podręczników dla ukraińskich dzieci przez gdańską firmę Learnetic przy współpracy z ukraińskim wydawnictwem edukacyjnym Ranok. Z bezpłatnych cyfrowych wersji podręczników mogą korzystać ukraińscy uczniowie na całym świecie. We wpisie z 6 maja 2022 r. znajdujemy m.in. informację o przekazaniu przez Delegaturę Instytutu Pamięci Narodowej w Kielcach dla Kuratorium Oświaty w Kielcach 500 podręczników do nauki historii Polski, wydanych w języku ukraińskim. Wydawnictwa będą rozpowszechnione wśród uczniów narodowości ukraińskiej, którzy znaleźli schronienie w województwie świętokrzyskim.

W poście z 16 maja 2022 r. poinformowano o propozycji bezpłatnych szkoleń online dla kadry zarządzającej szkołami na temat *Edukacja dla uchodźców – zadania i obowiązki dyrektora placówki edukacyjnej, w tym zasady przyjmowania uczniów z Ukrainy w trakcie roku szkolnego*, które zaproponował Narodowy Instytut Samorządu Terytorialnego. We wpisie z 24 maja 2022 r. zatytułowanym *Wsparcie psychologiczne dla uczniów, rodziców i nauczycieli w ramach Programu Wsparcia Psychologiczno-Pedagogicznego* poinformowano o dyżurach psychologów na Internetowej Platformie Specjalistyczno-Doradczej, która ma na celu bezpłatne doradztwo psychologiczno-pedagogiczne dotyczące pomocy psychologicznej w sytuacji depresji, kryzysu, trudnych doświadczeń życiowych i wyzwań codzienności; w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z dziećmi i młodzieżą; pracy z zespołem klasowym i rozwiązywania konfliktów, budowania relacji interpersonalnych oraz radzenia sobie z przewlekłym stresem i trudnymi emocjami; wsparcia edukacyjno-wychowawczego dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ich rodziców i nauczycieli; wsparcia dydaktyczno-metodycznego dla nauczycieli przedmiotowych; pomocy psychologicznej dla dzieci, młodzieży i dorosłych w języku ukraińskim. Oprócz poradnictwa na platformie zaoferowano szkolenia dotyczące m.in.: rozpoznawania wczesnych oznak problemów zdrowia psychicznego u uczniów/dzieci, obciążenia w pracy nauczyciela, stresu traumatycznego spowodowanego wojną, budowania odporności psychicznej i wiele innych.

Bardzo ciekawe i ważne materiały stanowiące wsparcie dla Ukraińców podczas pobytu w Polsce zostały zamieszczone 3 czerwca 2022 r. na stronie internetowej świętokrzyskiego kuratorium oświaty w zakładce *Pomoc Ukrainie*. Zostały one przygotowane przez studentów psychologii Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi i mają formę poradnika zatytułowanego *Miniporadnik dla szkół i osób goszczących obywateli Ukrainy przybyłych po 24 lutego 2022 roku. Jak dobrze przyjąć osoby z Ukrainy szukające schronienia w Polsce?* Poradnik skierowany jest do szkół, osób goszczących obywateli Ukrainy w prywatnych domach oraz do wszystkich, którym

bliskie są problemy wojny na Ukrainie. Składa się z czterech części. Najpierw autorzy wyjaśniają często dziś używane terminy, których znaczenie nie jest powszechnie znane: *kryzys psychologiczny*, *wydarzenie traumatyczne*, *zespół stresu pourazowego*, *hash-backi*. Część drugą stanowią rady, jak należy zachować się wobec dorosłych Ukraińców, którzy przyjechali ze swojego kraju i obecnie mieszkają w Polsce: w jaki sposób z nimi rozmawiać; jak zorganizować przestrzeń, w której na co dzień przebywają; co mówić, i czego mówić nie należy; kiedy i gdzie szukać pomocy, jeśli u przybyszów z Ukrainy wystąpią problemy psychiczne. Kolejna część poświęcona została obalaniu stereotypów dotyczących Ukraińców, które są upowszechniane w Internecie. Wreszcie ostatnia, dość obszerna, czwarta część porusza kwestie związane z funkcjonowaniem w polskich szkołach i przedszkolach ukraińskich dzieci. Nauczyciele dowiedzą się, jakie zachowania, zarówno ich, jak i rówieśników, zapewnią nowemu uczniowi poczucie bezpieczeństwa i sprawią, że polubi polską szkołę i przedszkole. A także czego robić nie wolno, jak pracować z dzieckiem po kryzysie lub traumie, kiedy szukać pomocy psychotraumatologa lub psychoterapeuty poznawczo-behawioralnego. Uważamy, że treści tej publikacji stanowią rzeczywiste wsparcie nie tylko dla małych Ukraińców, ale również dla polskich nauczycieli, gdyż uświadamiają im rolę ich postaw i zachowań w procesie integracji nowych uczniów oraz ułatwiają nauczycielom właściwe wywiązywanie się z nałożonych na nich obowiązków zawodowych.

13 czerwca 2022 r. na stronie internetowej świętokrzyskiego kuratorium oświaty w banerze *Szkoła dla Was* zamieszczona została informacja zatytułowana *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – wsparcie dzieci z Ukrainy*. Rodzice ukraińskich uczniów dowiedzieli się z niej, że aby ich dzieci mogły korzystać z zajęć wczesnego wspomagania rozwoju, muszą uzyskać opinię zespołu orzekającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, który stwierdzi, czy dziecko jest niepełnosprawne, i czy wymaga wsparcia w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju. Obok tych informacji zamieszczono link do dwóch rozporządzeń ministra edukacji narodowej z 2017 r., które stanowią podstawę prawną omówionej wyżej opinii.

Kilka dni później, 23 czerwca 2022 r., na stronie internetowej kuratorium zamieszczono w języku polskim i ukraińskim informację skierowaną do rodziców uczniów, a przygotowaną przez Główny Inspektorat Sanitarny. Dotyczy ona problemu zapobiegania chorobom zakaźnym, takim jak: błonica, krztusiec, odra, ostre nagminne porażenie dziecięce (polio – choroba Heinego-Medina), wirusowe zapalenie wątroby typu A, COVID-19. Główny Inspektorat Sanitarny w przygotowanych materiałach informacyjnych przedstawił objawy, sposoby zakażenia i powikłania chorób zakaźnych, a także przybliżył rolę szczepień ochronnych w zapobieganiu takim chorobom.

27 czerwca 2022 r. znajdujemy wpis o ponownej aktywności Fundacji „Twarze depresji”, która tym razem przygotowała szkolenia dla nauczycieli oraz broszurę psychoedukacyjną w formie pliku pdf dla pedagogów korzystających z programu

„Twarze depresji dla Szkół”. To kompendium wiedzy zawiera charakterystykę najczęstszych trudności psychicznych wśród uczniów – ze szczególnym uwzględnieniem dzieci dotkniętych traumą wojenną. Nauczyciele otrzymają również opis dziesięciu lekcji wychowawczych opartych na psychoedukacji i ćwiczeniach ważnych dla zdrowia psychicznego dzieci. Ponadto będą mogli zadawać pytania i zgłaszać trudności w prowadzeniu zajęć z uczniami, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z Ukrainy.

Po wakacjach, we wpisie z 5 września 2022 r., minister edukacji i nauki Przemysław Czarnek skierował do nauczycieli, dyrektorów szkół, kuratorów oświaty i przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego list, w którym przypomniał o rozwiązaniach systemowych dotyczących kształcenia, opieki i wychowania uczniów z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 r. W dokumencie znajdujemy również zachęty do korzystania z aktywnego baneru *Szkola dla Was*, w którym oprócz zakładki *Oddziały przygotowawcze* zawarte są zakładki z aktualnościami, a także informacje o darmowych lekcjach języka polskiego i angielskiego dla osób z Ukrainy oraz o szkoleniach dla nauczycieli.

Integracja polskich i ukraińskich dzieci

Nieco odmiennym problemem jest ułatwienie integracji dzieci z Polski i z Ukrainy. Przybycie do naszego kraju wojennych uchodźców z Ukrainy sprawiło, że w zasadzie wszystkie polskie szkoły i przedszkola, nieomal z dnia na dzień, stały się instytucjami wielokulturowymi. Sytuacja ta jest dla wielu osób nowa i zupełnie nieznaną. Problemy różnicowania kulturowego występowały dotąd sporadycznie i przeważająca część polskich uczniów nigdy w szkole czy w przedszkolu nie miała okazji poznać i nawiązać kontaktu z uczniami innej narodowości. Brak takich doświadczeń nie ułatwia integracji polskich i ukraińskich dzieci. A to ona powinna być teraz najważniejsza. Trzeba zrobić wszystko, żeby polskie i ukraińskie dzieci nawiązały ze sobą kontakt, poznały się, zrozumiały, a może i zaprzyjaźniły.

Zaniedbania w edukacji międzykulturowej w polskich szkołach i przedszkolach można, a nawet trzeba, nadrobić. Uważamy, że strony internetowe kuratoriów oświaty to miejsca, w których nauczyciele powinni znaleźć pomoc w organizowaniu zajęć z edukacji międzykulturowej.

Ideą [takiej] edukacji jest spotkanie Innego/Obcego, wejście z nim w dialog, zapoznanie się z jego światem, osobiste doświadczenie jego odmienności i zrozumienie, dlaczego jest właśnie taki. Na tej zasadzie towarzyszące niekiedy tego rodzaju spotkaniu niepewność, niechęć i strach mogą ustąpić miejsca pozytywnemu zainteresowaniu i przyjaźni. To podstawowy cel takiej właśnie edukacji (Grzybowski, 2019, s. 189).

Dostępne są liczne materiały, które wspomogą wychowawców w przekazywaniu podstaw dialogu międzykulturowego. Wybór lektur dla dzieci do edukacji międzykulturowej zaproponował Przemysław P. Grzybowski (2019); część nich dostępna jest w Internecie w formie ebooków¹. Dobrze byłoby należycie wyeksponować dostęp do tych lektur na stronie internetowej każdego kuratorium oświaty w Polsce, gdyż wykorzystanie ich przez nauczycieli nie tylko ułatwiłoby im pracę, ale także pozwoliło małym Ukraińcom zadomowić się w naszym kraju. Trzeba bowiem stwarzać jak najwięcej okazji do kontaktu polskich i ukraińskich dzieci oraz przeciwdziałać naturalnemu procesowi tworzenia się jednorodnych narodowościowo podgrup. Polacy czy Ukraińcy nie powinni przebywać tylko we własnym gronie. To jest zapewne łatwiejsze, ale jednocześnie prowadzi do podtrzymywania stereotypów i uprzedzeń, co uniemożliwia wzajemne poznanie. Zdaniem wielu pedagogów kluczowa dziś powinna być nie tyle asymilacja ukraińskich uczniów, co właśnie ich integracja z polskimi kolegami (Piegat-Kaczmarczyk, Rejmer, Kosowic, 2016). W celu realizacji tego postulatu konieczna jest zmiana działania polskiej szkoły i przedszkola. Zmianę tę dobrze określa hasło: „Maslow przed Bloomem”. Oznacza ono, że najważniejszym celem edukacji ukraińskich dzieci powinno być zaspokojenie ich potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i akceptacji, a dopiero później realizowanie celów dydaktycznych (Pyżalski, 2020, s. 26–27).

Dostrzegając opisane wyżej wyzwania, Kuratorium Oświaty w Kielcach zamieściło na swojej stronie internetowej wpis pt. *Jak włączyć uczniów uchodźców do społeczności szkolnej?*, który odsyła do strony internetowej Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli (ŚCDN), gdzie znajdują się scenariusze zajęć i materiały dydaktyczne, których celem jest pomoc w zintegrowaniu uczniów z Ukrainy ze społecznością szkolną. Na stronie Centrum nauczyciele mogą zapoznać się z materiałami dydaktycznymi, które powstały jako jeden z efektów międzynarodowego projektu „Tolerancja – Integracja – Kultura – Otwartość” (TIKO).

Na stronie kuratorium pojawiła się również informacja o inicjatywie Komendy Wojewódzkiej Policji w Kielcach i Kuratorium Oświaty w Kielcach o konkursach adresowanych do uczniów szkół podstawowych z terenu województwa świętokrzyskiego. Przedmiotem pierwszego konkursu pt. „Podaj rękę Ukrainie” było przygotowanie pracy plastycznej obrazującej wsparcie dla obywateli Ukrainy, a drugiego, „Pokojowa Nutka” – wykonanie dowolnego utworu muzycznego nawiązującego do problemów Ukrainy. W ramach tego konkursu odbyło się 95 występów muzycznych (26 zespołów i 69 solistów). Natomiast na konkurs plastyczny przesłano 1125 prac ze 154 szkół (wpis z 27 maja 2022 r.). Na stronie Kuratorium Oświaty w Kielcach, w zakładce *Pomoc Ukrainie*, umieszczono informację, że 31 maja 2022 r. na stadionie w Kielcach

¹ Krakowska Oficyna Wydawnicza Impuls udostępnia bezpłatnie e-book *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej* autorstwa P. P. Grzybowskiego i L. Fic.

odbędzie się impreza integracyjna „Wszyscy do Jednej Bramki”. Wydarzenie zorganizował świętokrzyski kurator oświaty wraz z Komendą Wojewódzką Policji w Kielcach przy współudziale Wojewody Świętokrzyskiego. Głównym celem przedsięwzięcia były zabawy integracyjne polskich i ukraińskich dzieci. Czas dziecięcej zabawy z pożytkiem wykorzystali również policjanci, strażacy i żołnierze, którzy uczyli zasad bezpiecznego zachowania i zaprezentowali specjalistyczny sprzęt. W trakcie tego integracyjnego spotkania rozegrany został mecz piłkarski młodzików między drużynami Korona Kielce U-16 a ukraińskim klubem Metalist Charków.

Jak podkreśla Leszek Korporowicz,

(t)worzenie i działanie w przestrzeni międzykulturowej jest w swej naturze działaniem transgresyjnym, które angażuje najbardziej twórcze cechy kompetencji międzykulturowej, takie jak otwartość, kreatywność, zdolność podejmowania ryzyka, empatia, wyobraźnia, wrażliwość, ale także asertywność i pasja odnajdywania i nadawania swym działaniom pożądanego poziomu sensu, celowości i samorealizacji (2017, s. 79).

Podsumowanie

Wojna Rosji z Ukrainą ponownie ukazała, że mimo cywilizacyjnego postępu wciąż istnieje zagrożenie, iż konflikty i spory będą rozwiązywane przy pomocy siły. Ma to katastrofalne skutki nie tylko w postaci zniszczeń materialnych, ale przede wszystkim psychicznych i emocjonalnych. Śmierć i cierpienia ludności cywilnej, zwłaszcza dzieci, kobiet, osób z niepełnosprawnością lub chorych, są wpisane w wojenną traumę. Bardzo często jej konsekwencją jest również przymusowa ucieczka z miejsca zamieszkania do innych krajów, które są mniej lub bardziej przygotowane do udzielania wsparcia uciekinierom. Sytuacja wojny jest również swoistego rodzaju sprawdzianem z naszego człowieczeństwa. Mamy okazję przekonać się, czy potrafimy wczuć się w położenie uciśnionych, uciekających i wyciągnąć do nich pomocną dłoń.

Od wybuchu wojny Rosji z Ukrainą minęło ponad pół roku, w tym czasie miały i mają miejsce nie tylko zorganizowane formy pomocy rządowej, ale i liczne inicjatywy pozarządowe. Zbiórki niezbędnych artykułów, opieka przygraniczna, a także solidarność z walczącą Ukrainą stały się wiodącym tematem medialnym. W tym samym czasie na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Kielcach systematycznie ukazywały się wpisy dotyczące różnych aspektów niesienia pomocy dla uciekających z Ukrainy, którą zorganizowało MEiN. Pozwalają one prześledzić proces organizowania i usprawniania edukacji oraz niesienia wsparcia pedagogiczno-psychologicznego dla uchodźców wojennych. Najczęstszymi problemami uciekinierów okazały się: bariera językowa, różnice kulturowe, problemy finansowe oraz trauma związana z przymusowym wyjazdem z kraju ogarniętego wojną. W rozwiązanie tych trudności

włączyły się spontanicznie organizacje pozarządowe, wolontariusze oraz ludzie, którym nie jest obcy los poszkodowanych przez wojnę, zwłaszcza najmłodszych, o czym również informowano we wpisach na stronie internetowej Kuratorium.

Bardzo ważnym aspektem pomocy dla dzieci z Ukrainy jest zwrócenie uwagi kadry pedagogicznej, kadry zarządzającej szkołami, pedagogów i psychologów na pierwszeństwo w zaspokajaniu ich podstawowych potrzeb: potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji, a dopiero później realizowanie celów dydaktycznych. Dlatego też prowadzone są szkolenia, kursy dla nauczycieli, które mają poszerzyć zakres ich kompetencji w zakresie pracy z dziećmi z doświadczeniem traumy oraz rozwijać ich kompetencje międzykulturowe, które są niezbędne w procesie integracji ukraińskich uczniów. Również możliwość przebywania dzieci w oddziałach przygotowawczych lub korzystania z edukacji zdalnej w swoich szkołach w Ukrainie daje ich rodzicom lub opiekunom możliwość przyjęcia rozwiązania najlepszego dla dziecka. Korzystne usprawnienia w procesie ubiegania się o wsparcie dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomagają tym dzieciom i ich rodzicom (opiekunom) w procesie integracji ze szkolną społecznością. Uczniowie z Ukrainy, mając bezpłatny dostęp do licznych materiałów edukacyjnych online, mogą korzystać z nich w dowolnym czasie i miejscu, co pozwala im kontynuować naukę. Warto w tym miejscu przywołać zapis zamieszczony w *Rekomendacjach systemowych dotyczących integracji dzieci – uchodźców z Ukrainy*, w którym to dokumencie podkreślono rolę budowania relacji z rodzicami, która jest kluczowa w procesie integracji.

Inicjatywy skutecznie angażujące rodziny w edukację muszą być holistyczne, tj. postrzegać rodziców jako ważnych członków i członkinie społeczności szkolnej (...). Badania nad współpracą z rodzicami uchodźców i imigrantów w amerykańskim systemie edukacji pokazują, że rodzice często znają swoje dzieci z innej strony niż nauczyciele i nauczycielki. Kiedy nauczyciele zyskują dostęp do takich informacji, ich praca z uczniami staje się efektywniejsza (2022, s. 15).

Problematyka uchodźstwa wymaga połączenia działań wielu podmiotów. Warto podkreślić, że tylko wspólna i systematyczna praca nauczycieli, pedagogów, uczniów, rodziców, instytucji pomocy społecznej i lokalnych organizacji może przynieść pozytywne efekty w procesie integracji uczniów – uchodźców. Należałoby również zapewnić odpowiednie środki finansowe na utworzenie stanowiska asystenta kulturowego, który byłaby zatrudniony w szkole w charakterze pomocy nauczyciela i pełniłby funkcję tłumacza oraz wspierał budowanie pozytywnych relacji ukraińskich uczniów w środowisku szkolnym. Być może dobrym rozwiązaniem byłoby uproszczenie lub zmodyfikowanie procedury zakładania szkół domowych, w których nauka dzieci prowadzona byłaby indywidualnie przez rodziców lub przez kilka rodzin łączących się w grupy. Można byłoby rozważyć włączenie w ten proces lokalnych ośrodków

akademickich i tym samym wykorzystać potencjał studentów, którzy pod kierunkiem opiekuna praktyk prowadziliby lekcje online.

Polska szkoła ma niewielkie doświadczenia w integracji dzieci – uchodźców oraz edukacji międzykulturowej. Tego rodzaju doświadczenia mają jednak organizacje pozarządowe i to z ich praktycznej znajomości tej problematyki należałoby skorzystać. Warto byłoby także zrobić użytek z wiedzy i doświadczeń ludzi nauki, zwłaszcza tych, którzy specjalizują się w tematyce związanej z międzykulturowością, diagnozą pedagogiczną i organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Strona internetowa kuratorium oświaty może być miejscem, w którym poprzez system aktywnych linków można stworzyć szkolną sieć wsparcia i wymiany doświadczeń. Dzielenie się sprawdzonymi rozwiązaniami, sposobami pracy, które były pomocne w pracy z dziećmi z wojenną traumą, mogłoby okazać się niezwykle pożyteczne dla polskich nauczycieli, którzy potrzebują nie tylko wsparcia merytorycznego, ale przede wszystkim emocjonalnego. Świadomość, że nie jest się „samotną wyspą”, ale grupą, którą łączą podobne problemy, może okazać się pomocna w przewyżnianiu trudów codziennej pracy.

Dzieci z Ukrainy, które uczą się w polskich szkołach, powinny mieć poczucie bezpieczeństwa, czuć się akceptowane i szanowane jako osoby odmienne kulturowo. Czy tak się czują? Na to pytanie nie ma jednej odpowiedzi, ale może nią być nasze nastawienie do Innego oraz wykorzystanie konstruktywnych doświadczeń innych w tworzeniu własnych rozwiązań mających na celu pomoc dla ukraińskich dzieci i ich integrację.

Bibliografia

- Dijk van, J. (2010). *Společné aspekty nových mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzybowski, P. P. (2019). Lektury do edukacji międzykulturowej dla dzieci. Przewodnik bibliograficzny. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Szafrńska (red.), *Edukacja małego dziecka. Tom 14. Konteksty społeczne i międzykulturowe* (s. 189–203). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jesionowicz, M. (2006). Strona WWW. W: W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej* (s. 203). Kraków: Universitas.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Korporowicz, L. (2017). Ku zintegrowanej teorii przestrzeni międzykulturowej. *Relacje Międzykulturowe*, 1, 57–82.

- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piegat-Kaczmarczyk, M., Rejmer, Z., Kosowicz, A. (2014). *Szkoła integracji międzykulturowej. Model pracy międzykulturowej WISE i przykładowe scenariusze zajęć*. Polskie Forum Migracyjne, Szkoła Integracji Międzykulturowej (www.forummigracyjne.org) (dostęp: 8.10.2022).
- Przeławska, A. (1999). Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro. W: A. Przeławska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego* (s. 75–85). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 25–27). Warszawa: EduAkcja, <https://www.edu-akcja.pl/wydawnictwa/zdalnie/> (dostęp: 28.06.2022).
- Razem w Klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*. (2022). Fundacja Szkoła z Klasą, <https://www.szkołazklasa.org.pl/raport-z-badania-razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/> (dostęp: 22.09.2022).
- Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci – uchodźców z Ukrainy*. (2022). Fundacja Transatlantic Future Leaders Forum, https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf (dostęp: 8.10.2022).
- Zimbardo, P., Sword, R., Sword, R. (2013). *Siła czasu*. Tłum. A. Cybulko. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zajęcia integracyjne w grupie przedszkolnej i szkolnej – budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania

Wprowadzenie

Pierwszego września każdego roku wiele dzieci po raz pierwszy przekracza mury wybranej szkoły lub przedszkola. Oba momenty są przełomowe dla młodego człowieka, ponieważ musi on rozstać się z rodzicami na dłuższy czas, spotyka się po raz pierwszy z nowymi osobami, nauczycielami oraz często znajduje się w nowym, nieznanym miejscu. Początek roku szkolnego to trudny okres w życiu wielu dzieci, duża część z nich ma trudności z zaadaptowaniem się do nowego środowiska i grupy przedszkolnej czy szkolnej. Podobnie bywa w sytuacji, gdy do grupy dołącza nowe dziecko. Znajduje się ono w niekorzystnym położeniu, gdyż staje się członkiem grupy, która już funkcjonuje. Kluczowa jest tu rola wychowawcy/nauczyciela, który staje przed zadaniem integracji nieznających się dzieci. Wychowawca, jako osoba znacząca, może w tym okresie wspierać swoich wychowanków i współuczestniczyć w kreowaniu atmosfery bezpieczeństwa i zaufania.

Pomocne stają się zajęcia integracyjne, które mogą ułatwić nawiązanie więzi między dziećmi. Dzięki takim zajęciom zyskują one możliwość lepszego poznania siebie nawzajem. Zajęcia integracyjne również sprzyjają tworzeniu pozytywnej atmosfery w grupie, a to z kolei ma znaczenie w budowaniu poczucia zaufania i bezpieczeństwa. Dzieci, które są ze sobą zżyte, chętniej angażują się w wykonywanie powierzonych im zadań i czerpią z nich satysfakcję. Ponadto podczas zajęć integracyjnych dzieci zdobywają kompetencje społeczne, takie jak umiejętność komunikowania się czy rozwiązywania konfliktów. Kształtują się u nich również postawy prospołeczne, które wpływają na poczucie odpowiedzialności za drugą osobę czy powodują, iż

udzielają one pomocy i wsparcia (Meslin, 2018). Proces integracji może nieść również zagrożenia, tj. konflikty wewnątrz grupy czy izolowanie się pojedynczych osób będących członkami grupy.

Budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania w grupie staje się również istotne z perspektywy aktualnej sytuacji panującej na terenie Ukrainy. Wojna zmusza wiele rodzin ukraińskich do emigracji do innych krajów, w tym również do Polski. Dzieci ukraińskie muszą obecnie odnaleźć się w polskim systemie nauczania, co jest niejednokrotnie bardzo trudne ze względu na liczne bariery, m.in. językową. Integracja w tym przypadku jest procesem związanym z akceptacją i odczuwaniem przynależności. Przekładając to na funkcjonowanie w szkole – odnosi się ona do klasy, kultury, środowiska, w którym muszą się odnaleźć dzieci z Ukrainy. Uczniowie, u których proces ten przebiega w sposób prawidłowy, rozumieją zasady działania szkoły. Dodatkowo są oni akceptowani przez nauczycieli oraz rówieśników i wchodzą z nimi w głębsze relacje (Radziejewska, 2022). Można powiedzieć, że integracja jest owocna, gdy dzieci czują się dobrze w miejscu, do którego trafiły.

Proces integracji jest niezwykle trudny, jednak warto się go podjąć w celu stworzenia grupy, której członkowie będą czuć się ze sobą dobrze, ich współpraca będzie owocna i satysfakcjonująca. A co najważniejsze, wraz z pomyślnym procesem integracji zbudują oni poczucie bezpieczeństwa i zaufanie, które pozwoli im się w pełni rozwijać.

Charakterystyka kluczowych pojęć

W pracy podjęto próbę przeanalizowania znaczenia zajęć integracyjnych mających na celu budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania w grupie przedszkolnej i szkolnej. Dla lepszego przedstawienia problematyki konieczne jest wyjaśnienie kluczowych pojęć niezbędnych do prawidłowej interpretacji zaprezentowanych treści. Wśród nich wyróżnić należy terminy takie jak: *integracja*, *integracja grupowa*, *zajęcia integracyjne*, *bezpieczeństwo*, *zaufanie*.

Pojęcie *integracja* ma obecnie wiele znaczeń. W *Słowniku psychologii* termin ten został zdefiniowany jako „proces koordynowania i jednoczenia całkowicie różnych elementów w całość” (Reber, Reber, 2005, s. 420). Podobne ujęcie tego pojęcia można odnaleźć w *Słowniku wyrazów obcych*, gdzie czytamy, że integracja jest to „scalanie, tworzenie całości z części, a włączanie jakiegoś elementu w całość” (Kopaliński, 2006, s. 192). Szersze spojrzenie na integrację ukazuje Małgorzata Budyta-Budzyńska, według której polega ona na „braniu udziału w życiu większości i współtworzeniu kultury większości bez porzucania własnych wzorów. W integracji nie dąży się do zmiany własnych wzorów kulturowych, ale do ich włączenia do kultury centralnej” (Budyta-Budzyńska, 2013, s. 108). Autorka zwraca również uwagę na to, że integracja nie wymaga od osób integrowanych asymilacji czy spójności kulturowej. Próby zdefiniowania integracji podjął się również Marian Malikowski

(1974), którego zdaniem integrację należy rozumieć jako proces tworzenia się więzi rozumianych jako system powiązań międzyludzkich. Jak można zauważyć na podstawie zaprezentowanych definicji, pojęcie *integracja* odnosi się do scalania w jedną integralną całość różnych elementów.

Termin *integracja* jest często używany z określeniami uzupełniającymi. Można mówić m.in. o integracji behawioralnej, funkcjonalnej, grupowej, kulturowej czy społecznej (Reber, Reber, 2005). W przedszkolu i szkole najczęściej spotykamy się z integracją grupową, wówczas systemem rozpatrywania jest grupa, a częściami składowymi są tworzące ją dzieci. Integracja grupowa zdaniem Josepha Fichtera odnosi się do akceptacji norm grupowych i przekonania o funkcjonowaniu we wspólnocie, której członkowie akceptują obowiązujące w niej zasady (Świątkiewicz, 2001). Nie można również mówić o integracji grupy jako o zdarzeniu jednostkowym. Jak zasygnalizował Malikowski, integracja grupy to proces łączenia/scalania różnych osobności, który jest niejednokrotnie trudny i długotrwały (Malikowski, 1974).

Nierozłącznym elementem integracji grupy przedszkolnej i szkolnej są zajęcia integracyjne, które mają ułatwić ten proces. Termin *zajęcia integracyjne* można rozumieć jako zestawy zabaw i ćwiczeń dobranych odpowiednio do grupy wiekowej, których celem jest poznanie się członków danej zbiorowości i budowanie między nimi poczucia więzi.

W budowaniu tej więzi kluczowe jest poczucie bezpieczeństwa i zaufanie między członkami danej grupy przedszkolnej czy klasowej. Bezpieczeństwo jest jedną z ważniejszych kategorii, które pozwalają opisać jakość życia i sposób funkcjonowania człowieka. Można scharakteryzować je jako „obiektywny stan braku zagrożenia, który jest subiektywnie odczuwany przez jednostki lub grupy” (Korzeniowski, 2000, s. 53). Ta definicja pozwala rozumieć bezpieczeństwo na dwa sposoby, a zatem:

- obiektywnie, czyli w związku z czynnikami zewnętrznymi, przedmiotowymi, które są ważne dla funkcjonowania człowieka;
- subiektywnie, czyli w odniesieniu do indywidualnych doświadczeń jednostki, podmiotowej oceny tego, co posiada.

Współcześnie takie ujęcie definiowania bezpieczeństwa jest kwestionowane jako zbyt wąskie lub konserwatywne. Obecnie, podejmując próbę wyjaśniania znaczenia poczucia bezpieczeństwa i samego bezpieczeństwa, należy zwrócić uwagę nie tylko na gwarancje nienaruszalnego przetrwania człowieka, ale również na swobodę jego rozwoju (Majer, 2009). Poczucie bezpieczeństwa jest niezwykle ważne w funkcjonowaniu dziecka. Dzięki niemu młody człowiek zyskuje szansę na prawidłowy rozwój zarówno emocjonalny, jak i fizyczny. Dziecko, które ma poczucie komfortu, staje się bardziej otwarte na nowe osoby, doświadczenia i zwiększa się jego ufność. Ponadto może skupić się na odkrywaniu świata, zdobywaniu wiedzy i poszerzaniu swoich umiejętności.

Drugą wspomnianą kategorią jest zaufanie. Uważa się, że zaufanie to zjawisko, które możemy obserwować w sytuacjach wymagających współdziałania i w momentach niepewności. Panuje pogląd, że zaufanie opiera się na wcześniejszych doświadczeniach, które mogą wpłynąć na stosunek do drugiej osoby i na dalsze postępowanie wobec niej (Redakcja, 2015). Przyglądając się bardziej współczesnym sposobom definiowania zaufania, można zauważyć w nich oprócz aspektów poznawczych również elementy afektywne. Taka perspektywa ukazuje, że na fundament zaufania składają się więzi emocjonalne, a dokładniej ich jakość warunkuje stopień zaufania, jakie wiąże osoby uczestniczące w relacji. Mówiąc o zaufaniu w życiu dziecka, można się spotkać w dużej mierze z odniesieniami dotyczącymi więzi dziecka z matką lub innymi istotnymi dla niego osobami. Jednak tego typu relacji można również doszukać się w okresie przedszkolnym i szkolnym.

U dziecka w wieku przedszkolnym zaufanie jest budowane przede wszystkim na współpracy nauczycieli i rodziców. Ta współpraca korzystnie wpływa na zdrowie psychiczne najmłodszych oraz powstanie środowiska, w którym dziecko będzie czuć się bezpiecznie i zyska możliwość rozwijania się i zdobywania nowych umiejętności. Podkreśla się również, że poziom zaufania jest wynikiem procesu uczenia się, w którym istotną rolę odgrywa wsparcie dorosłych. Bez odpowiedniej postawy opiekunów dzieci nie nauczą się ufać ani sobie, ani innym (Redakcja, 2015).

W momencie rozpoczęcia nauki w szkole dziecko zaczyna brać większą odpowiedzialność za swoje postępy oraz zaczyna pojmować, że ich tempo zależy od współpracy m.in. z nauczycielami. Pedagodzy zdobywają zaufanie uczniów poprzez dzielenie się własną wiedzą, kompetencjami, dając odczuć dziecku, że może czuć się bezpiecznie zarówno w aspekcie intelektualnym, jak i osobistym. Dodatkowo gdy młody człowiek ma poczucie, że jest szanowany i nauczyciel chce jego dobra, znacznie częściej angażuje się w swój wszechstronny rozwój (Redakcja, 2015). Ponadto uczniowie cenią tych nauczycieli, którzy okazują im wsparcie i zaufanie.

Korzyści i niebezpieczeństwa zajęć integracyjnych

Wszelkie działania integracyjne prowadzone w grupie przedszkolnej i szkolnej przyczyniają się do poznania przez dzieci zarówno wychowawcy, jak i siebie nawzajem. Jest to niezwykle ważne, ponieważ dzieci tworzące daną grupę podczas roku szkolnego spędzają ze sobą większość czasu w ciągu dnia. Integracja grupy wpływa korzystnie na jej funkcjonowanie w placówce oraz pozwala na nawiązanie głębszych relacji rówieśniczych. Grupa, w której panuje serdeczna i życzliwa atmosfera, jest najlepszym miejscem dającym młodemu człowiekowi możliwość rozwoju. W niej również może uzyskać wsparcie w trudnych chwilach.

Jednym z częściej podejmowanych przez nauczycieli przedsięwzięć na rzecz adaptacji członków grupy w nowym miejscu oraz ich integracji są zajęcia integracyjne.

Jak już wspomniano, zajęcia te można rozumieć jako wszelkiego rodzaju ćwiczenia, zabawy, gry, których celem jest budowanie pozytywnych relacji grupowych. Należy przy tym pamiętać, że zajęcia integrujące i szerzej pojęta integracja to proces, który nie jest jednorazowym zdarzeniem. Integracja jest to długi, niełatwy cykl łączenia dzieci, które się nie znają, w grupę.

Integracja zespołu przedszkolnego czy klasowego daje wiele korzyści grupie jako całości, jak i pojedynczym osobom czy nauczycielowi. Za sprawą zajęć integrujących grupę dziecko/uczeń:

- poznaje lepiej swoich rówieśników oraz nauczyciela/wychowawcę;
- uczy się tolerancji i empatii wobec drugiej osoby;
- nabywa kompetencje pozwalające funkcjonować w grupie, takie jak: dobra komunikacja, asertywność, umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- zyskuje poczucie bezpieczeństwa, które pozwala mu na większą łatwość w konstruowaniu wiedzy;
- buduje wiarę w siebie i grupę, w której funkcjonuje;
- dowiaduje się, co robić, aby łatwiej pokonywać trudności pojawiające się m.in. przy podejmowaniu nowych zadań;
- uczy się poczucia odpowiedzialności za innych i efekty podejmowanych wspólnie działań;
- zyskuje szansę na uzyskanie pomocy ze strony grupy w trudnych sytuacjach;
- zaspokaja liczne potrzeby, w tym potrzebę uznania i aprobaty;
- zdobywa poczucie akceptacji, co daje podwaliny do budowania zaufania;
- ma możliwość bycia częścią większej społeczności (Lubczyńska, 2000).

Bez wątpienia zajęcia integracyjne mają wiele zalet. Pozwalają nauczycielowi lepiej poznać swoich wychowanków, ich możliwości oraz słabsze i mocniejsze strony. Jest to również szansa na bliższy kontakt pedagoga z uczniami i doskonalenia umiejętności wychowawczych. Prowadzenie zajęć integracyjnych to również idealny czas pod kątem diagnostycznym, kiedy to można obserwować funkcjonowanie dzieci jako grupy. Dodatkowo zajęcia takie dają możliwość podejmowania działań profilaktycznych, np. w przypadku zaobserwowania zachowań zagrażających funkcjonowaniu grupy (Lubczyńska, 2000).

Zajęcia integracyjne korzystnie wpływają także na funkcjonowanie emocjonalne dzieci. Pozytywny klimat, jaki mogą wytworzyć, wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa i poczucie bycia akceptowanym w grupie, co z kolei warunkuje budowanie zaufania między jej członkami. Jest to punkt wyjścia dla wychowawcy do tworzenia grupy, która jest spójna, gotowa do współpracy i, co istotne, zorientowana na pozytywne wartości.

Mówiąc o zajęciach integrujących grupę przedszkolną i szkolną, należy również wspomnieć o zagrożeniach, jakie mogą nieść. Tutaj niezwykle istotna staje się rola nauczyciela jako obserwatora zachowań panujących w grupie. Złe zdiagnozowanie

sytuacji zaobserwowanej w grupie przedszkolnej czy szkolnej, a także niezauważenie konfliktu lub izolacji niektórych dzieci może skutkować zahamowaniem procesu integracji lub jej zachwianiem (Lubczyńska, 2000). Istotnym zagrożeniem dla procesu integracji mogą być również pojedyncze zachowania osób, które wchodzą w skład grupy. Osoby takie najczęściej działają, nie dostrzegając korzyści funkcjonowania w zespole, lub chcą zaistnieć na tle grupy czy też jej zaimponować. Staje się to szczególnie ryzykownym zachowaniem, gdy takie dziecko zyskuje aprobatę grupy/klasę. W takich okolicznościach wychowawca musi wykazać się niezwykłym taktem, wnikliwością, a przede wszystkim cierpliwością.

Również w przypadku integracji obcokrajowców w grupie przedszkolnej lub szkolnej możemy napotkać problemy. Jednym z głównych jest indywidualizacja. Wyróżniającą się zasadą edukacji dzieci cudzoziemskich jest indywidualizm. Jednak w perspektywie dużej liczby dzieci z terenów Ukrainy indywidualne podejście do każdego dziecka będzie niezwykle trudne do osiągnięcia. Innym aspektem utrudniającym integrację może być przenoszenie do szkoły poglądów rodziców. Dlatego też warto, aby nauczyciel zorganizował spotkanie z nimi w celu zbadania nastrojów panujących w rodzinie (Radziejewska, 2022).

O korzystnym lub niekorzystnym przebiegu zajęć integracyjnych mówi również stosunek dzieci do swojego nauczyciela. Jeżeli wzbudza on zaufanie wychowanków, wówczas grupa:

- zgłasza konflikty i problemy;
- jest otwarta na rozmowę;
- wysuwa propozycje wspólnych działań;
- angażuje się w powierzone jej zadania i bierze odpowiedzialność za ich przebieg;
- stara się przestrzegać przyjętych norm i zasad funkcjonowania;
- ujawnia głębsze relacje społeczne, czego wyrazem jest np. mówienie dzieci o sobie (Maksymowska, Werwicka, 2000).

Gdy obserwujemy sytuację odwrotną, tj. uczniowie nie darzą zaufaniem swojego wychowawcy, wówczas członkowie grupy:

- nie dzielą się z wychowawcą swoimi pomysłami;
- niechętnie angażują się w powierzone zadania, nawet te interesujące;
- przejawiają zachowania manipulacyjne, np. kłamią;
- nie podejmują rozmowy na tematy życiowe lub robią to niechętnie;
- nie zadają pytań (Maksymowska, Werwicka, 2000).

Jak można zauważyć, proces integrowania grupy nie należy do najprostszych. Nie- sie zarówno korzyści, jak i niebezpieczeństwa. Jednak mimo tych drugich warto pod- jąć się wyzwania stworzenia zgranego zespołu, gdyż może to pozytywnie zaprocen- tować w przyszłym życiu dzieci.

Znaczenie zajęć integracyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym

Wiek przedszkolny to niewątpliwie jeden z najważniejszych etapów rozwoju w całej ontogenezie człowieka. Jest to także jeden z trudniejszych okresów zarówno dla dziecka, jak i rodzica. Ma to związek z pewnymi zmianami, które zachodzą w funkcjonowaniu dziecka rozpoczynającego edukację przedszkolną. Zmiany te dotyczą w dużej mierze sfery emocjonalnej. Zapisanie dziecka do instytucji opiekuńczo-wychowawczej bardzo często wiąże się z silnymi emocjami towarzyszącymi wychowankowi w związku z rozstaniem z opiekunami. Przekroczenie przez dziecko murów przedszkola powiązane jest także z procesem adaptacji. Jerzy Modrzewski definiuje ten termin w sposób następujący: „przystosowanie, dostosowanie, przysposobienie czegoś do aktualnej sytuacji, potrzeby, okoliczności, oczekiwań” (Modrzewski, 2003, s. 24–27). Na adaptację wpływa wiele czynników, w tym poziom psychofizyczny dziecka, środowisko rodzinne, jak również organizacja placówki. Czołową rolę w owym procesie przypisuje się przedszkolu i jego pracownikom, którzy powinni organizować ten proces w sposób świadomy i refleksyjny.

Przedszkole jest pierwszą intencjonalną placówką wychowawczą w życiu dziecka organizującą jego czas oraz proces poznawania, który nieodłącznie powiązany jest z zabawą. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* można zapoznać się z następującą definicją przedszkola: „jest samodzielną instytucją opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci w wieku od trzech lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego, wspierającą wychowanie rodzinne” (Tyska, 1993, s. 50). Wychowanie przedszkolne rozumiane jest przez Danutę Waloszek jako „poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego i zaprojektowanego dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mającego służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej” (Waloszek, 2003, s. 952). W placówkach wychowania przedszkolnego realizowane są cele edukacyjne, które ukierunkowane są przede wszystkim na stymulację rozwoju dziecka. Mają one zapewnić wychowankom przede wszystkim możliwość wspólnej zabawy i nauki, które powinny przebiegać w bezpiecznej, przyjaznej atmosferze, a także odpowiednich warunkach, oraz, co najważniejsze, dostosowanych do potrzeb rozwojowych dzieci. Podstawową rolą przedszkola jest sprawowanie opieki nad wychowankiem. Oprócz funkcji opiekuńczej wymienia się również funkcję wychowawczą oraz kształcącą. Należy wspomnieć, że funkcje te są nierozłączne.

Zajęcia prowadzone w ramach edukacji przedszkolnej to przede wszystkim wszelkiego rodzaju zabawy, które zaliczane są do głównych form aktywności dziecka. Wincenty Okoń podaje, że:

zabawa jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzi

reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznania i przekształcania rzeczywistości (Okoń, 1987, s. 44).

Istotne jest to, że zabawa podejmowana jest przez dziecko bez przymusu. Stanowi ona dla niego interesujący sposób spędzania czasu, a co więcej, jest główną formą poznawania rzeczywistości. Dzięki zabawom dziecko zaspokaja przede wszystkim potrzeby intelektualne, społeczne, a także estetyczne i ruchowe. Podejmując zabawę, młody człowiek uwidacznia swój twórczy charakter, przekształca rzeczywistość na swój sposób, co czyni go bardziej kreatywnym. Zabawa pełni wiele istotnych funkcji w procesie kształcenia i wychowania najmłodszych. Przede wszystkim w każdej grupie przedszkolnej sprzyja poprawnej integracji. Celem zabaw integracyjnych, co wynika z ich nazwy, jest integracja grupy osób mających razem coś zrobić, czegoś doświadczyć czy po prostu spędzić ze sobą czas. Zabawy integracyjne przełamują wszelkie bariery wśród dzieci, takie jak nieśmiałość, strach i lęk przed nieznanym. Odnoszą się one głównie do ruchu, który jest czynnikiem sprzyjającym integracji wśród najmłodszych. Zabawa wpływa także na organizację czasu dziecka i nauczyciela. Motywuje do działania, umożliwia wszechstronny rozwój, przygotowuje najmłodszych do nauki czytania, pisanie, liczenia oraz innych przyszłych umiejętności. Równie istotną funkcją zabawy jest funkcja poznawcza. Nauczyciel, obserwując dzieci podczas zabawy, może zauważyć cechy, które przy okazji innych aktywności nie są ujawniane. Nie należy zapominać także o funkcji wychowawczej zabawy, która kształtuje normy oraz postawy społeczno-moralne. Wszystkie przedstawione funkcje są równoważne oraz ściśle ze sobą powiązane. Oprócz wspomnianych powyżej zabaw integracyjnych wyróżnia się także zabawy tematyczne, w których dzieci odtwarzają w sposób ludyczny rzeczywistość otaczającego świata, zabawy konstrukcyjne, dzięki którym zaspokajają potrzeby poznawcze w wyniku manipulacji przedmiotami, zabawy dydaktyczne, zawierające elementy nauczania kierowanego, oraz najważniejsze z punktu widzenia etapu rozwojowego dziecka, jakim jest wczesne dzieciństwo, zabawy ruchowe, które zaspokajają potrzebę ruchu (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma, 2011). Reasumując, zabawy są najważniejszą formą aktywności dziecka i wpływają na wszystkie obszary jego rozwoju. Odnosząc się do konkretnych obszarów rozwoju dziecka, można wyszczególnić następujące funkcje zabawy:

- w obszarze fizycznym zabawa rozwija wszystkie części ciała przedszkolaka, w ten sposób dba o jego prawidłowy rozwój fizyczny. Co więcej, wspiera rozwój sprawności manualnej oraz mięśni. Daje możliwość rozładowania nadmiaru energii, której kumulacja może powodować napięcie;
- w obszarze psychicznym zabawa rozwija u najmłodszych cechy osobowości. W wyniku zabawy dziecko tworzy swój intelekt oraz umiejętności. Aktywność ta pomaga przywrócić równowagę psychiczną, a także rozwija wyobraźnię;

- istotną rolę zabawa pełni również w obszarze poznawczym dziecka, ponieważ dostarcza wiedzy o otaczającym świecie. Wspomaga dziecko w prawidłowym dostrzeganiu struktur, przedmiotów, ale także ich kształtów, rozmiarów i kolorów;
- niebagatelne znaczenie przypisuje się zabawie w obszarze społecznym. Zabawa zachęca do wzajemnego komunikowania się, uczy nawiązywania kontaktów społecznych, a także pokazuje, jak wyglądają role społeczne.

U naszych wschodnich sąsiadów panuje wojna, co jeszcze niedawno wydawało się nierealne. To czas związany ze strachem przed śmiercią, cierpieniem z powodu straty bliskich oraz utraty majątku, ale także czas przystosowywania się do nowych realiów. Jest to trudny okres zwłaszcza dla najmłodszych, którzy ujrzeni obraz wojny. Dodatkowo dzieci odczuwają strach, ponieważ znajdują się w obcym kraju, w którym społeczność posługuje się innym, nieznanym im językiem. Wszystko może sprawiać wrażenie inności. Dzieciom stawiane jest trudne zadanie związane z odbudowaniem poczucia własnej wartości. Istotną rolę w przystosowaniu przedszkoli do potrzeb dzieci ukraińskich odgrywa wspomniana w artykule adaptacja. Celem jej powinno być nawiązanie zarówno przez nauczyciela, jak i polskie dzieci bliskiego, serdecznego kontaktu z nowymi ukraińskimi kolegami i koleżankami. Należy zbudować więź opartą na zaufaniu, a także stworzyć poczucie bezpieczeństwa i bycia otoczonym opieką. Główny element adaptacji stanowi integracja oraz związane z nią zabawy. Jak już wspomniano wcześniej, zabawa jest źródłem wielu pozytywnych wrażeń. Co więcej, każde dziecko uwielbia ten rodzaj aktywności, niezależnie od narodowości, kultury czy wyznania. Zabawa jest wpisana w życie każdego dziecka. Dlatego to ona stanowi główną formę aktywności dzieci w każdym przedszkolu, niezależnie od kraju. Można zaproponować wiele zabaw integracyjnych, które pomogą nowym przedszkolakom odnaleźć się w obecnej sytuacji. Są to głównie zabawy ruchowe, bo – jak wiadomo – ruch stymuluje wytwarzanie endorfin, czyli hormonów szczęścia, które wprawiają dzieci w dobry nastrój. Do zabaw integracyjnych, które mogą pomóc w procesie integracji dzieci ukraińskich z dziećmi polskimi, można zaliczyć następujące zabawy:

– Zabawa pt. „Imiona”

Przebieg zabawy: grupa siedzi w kręgu. Nauczyciel wypowiada swoje imię i podaje piłkę danemu dziecku, które także się przedstawia. Następnie piłka jest przekazywana kolejnym osobom i każdy, kto ją dostanie, mówi bardzo wyraźnie swoje imię. Kiedy wszyscy już się przedstawiają, piłka wraca do pierwszej osoby, która rzuca ją w kierunku innego uczestnika. Ten, łapiąc piłkę, musi wykrzyknąć imię osoby rzucającej. I tak kolejno piłka przekazywana jest dalej, a każda osoba łapiąca ją musi wypowiedzieć imię rzucającego. Zabawa trwa tak długo, aż nikt się już nie myli.

Cel zabawy: poznanie przez dzieci imion swoich nowych kolegów oraz koleżanek, zaspokojenie potrzeby akceptacji i bezpieczeństwa, a także rozładowanie stresu odczuwanego przez nowych przedszkolaków.

– Zabawa pt. „Dżungla”

Przebieg zabawy: nauczyciel rozdaje dzieciom karteczki z rysunkami zwierząt. Każde zwierzę powinno się powtórzyć dwa razy. Na sygnał prowadzącego wszyscy zaczynają naśladować głosy swoich zwierząt (albo charakterystyczne ruchy), szukając w tym czasie swojej pary – tego samego zwierzęcia.

Cel zabawy: integracja wszystkich dzieci, wywołanie u przedszkolaków uśmiechu na twarzy, stworzenie okazji do ośmielenia, a także wzbudzenie poczucia przynależności do grupy.

– Zabawa pt. „Lustro”

Przebieg zabawy: nauczyciel przeprowadza losowanie, dzieląc dzieci na pary. Przez następne pięć minut jedna osoba w parze będzie lustrzanym odbiciem drugiej – będzie naśladować jej postawę, ruchy, gesty, wyraz twarzy, ton głosu, a także powtarzać wypowiedzianą przez nią słowa.

Cel zabawy: przełamanie bariery językowej między dziećmi, wyrabianie u dzieci umiejętności rozumienia się bez słów, stworzenie atmosfery przyjaznej dla dziecka, która powinna wywoływać u niego radość oraz poczucie ciepła płynącego od wszystkich przedszkolaków.

– Zabawa pt. „Nie rozśmieszaj mnie”

Przebieg zabawy: uczestnicy dobierają się parami. Jedna osoba usiłuje być poważna i nie uśmiecha się. Partner ma za zadanie ją rozśmieszyć. Kiedy mu się to uda, para zamienia się rolami. Jeśli się nie uda, następuje zmiana partnerów.

Cel zabawy: podniesienie u dzieci poczucia własnej wartości oraz rozwijanie wyobraźni i twórczej ekspresji ruchowej.

– Zabawa pt. „Łączenie się w grupy”

Przebieg zabawy: uczestnicy spacerują po sali. Prowadzący pokazuje na palcach daną liczbę, a uczestnicy starają się jak najszybciej utworzyć kręgi złożone z tylu osób, ile pokazał nauczyciel. Jeżeli liczba uczestników nie dzieli się przez daną liczbę, wówczas osoby, które zostaną bez pary, mogą się połączyć w krąg o mniejszej liczbie osób.

Cel zabawy: kształtowanie więzi grupowej oraz podniesienie poczucia własnej wartości.

– Zabawa pt. „Berek kucany”

Przebieg zabawy: nauczyciel wyznacza berka. Zadaniem wybranego dziecka jest złapanie uczestnika zabawy, który staje się berkiem. Zawodnik, który zanim zostanie złapany, zdąży ukucnąć, jest „niełapalny”.

Cel zabawy: kształtowanie u dzieci pełnego uczestnictwa w życiu grupy oraz odkrywanie przez nie własnych możliwości.

– Zabawa pt. „Murarz”

Przebieg zabawy: nauczyciel przedziela terytorium zabawy, rysując na podłodze kredą linię lub kładąc sznurek. Następnie prowadzący wybiera jedną osobę, która będzie tzw. murarzem. Murarz staje w wyznaczonym miejscu. Na sygnał nauczyciela reszta dzieci przebiega przez wyznaczoną linię, a zadaniem murarza jest schwytywanie jak największej liczby osób.

Cel zabawy: tworzenie przyjaznej atmosfery oraz rozwijanie przyjaznych relacji z rówieśnikami (Szroeder-Dowjat, 2008).

Jest również wiele innych, ciekawych zabaw, które zintegrują dzieci, pomogą im odnaleźć się w nowej sytuacji. Dzięki takiej formie aktywności każde dziecko poczuje się ważne. Istotne jest to, aby nauczyciel tłumaczył swoim wychowankom, że należy z szacunkiem traktować nowych kolegów i koleżanki. Co więcej, różny język nie powinien stanowić bariery w procesie wychowania i kształcenia. Należy dobierać odpowiednio skonstruowane zabawy tak, aby każdy uczestnik mógł zrozumieć ich zasady. Kiedy dzieci odpowiednio się ze sobą zintegrują, nic nie będzie stało na przeszkodzie na dalszym etapie pobierania nauki, jakim jest edukacja wczesnoszkolna, która wiąże się z przekroczeniem przez dzieci progu nowej dla nich instytucji, jaką jest szkoła.

Znaczenie zajęć integracyjnych dla dzieci w wieku szkolnym

Dzieci w młodszym wieku szkolnym ulegają procesowi silnego formowania się osobowości społecznej, który zachodzi od egocentryzmu wczesnodziecięcego po zdobywanie pojęć społecznych oraz form przebywania z równolatkami dostosowanego do grup, których dziecko jest członkiem. Pod koniec tego okresu młody człowiek osiąga odpowiedni poziom społecznego rozwoju, dzięki czemu może prawidłowo współpracować w zespole rówieśniczym. Kształtują się podstawowe formy społecznej aktywności, do których można zaliczyć następujące: osiąganie celów osobistych za pomocą poczynań na rzecz grupy, uczciwe postępowanie wobec niej, dostosowanie się do norm i zasad zespołu. Dziecko potrafi zauważyć procesy

życia społecznego w bliskich grupach oraz rozwiązać zachodzące w nich problemy. Posiadanie kompetencji społecznych jest niezmiernie ważne dla odpowiedniego funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami. Helena Sęk kompetencje społeczne ujmuje jako

trafność spostrzegania i rozumienia sytuacji społecznych, dążenie do rozwiązywania problemów interpersonalnych, zdolność do współpracy w toku interakcji i umiejętności rozwiązywania problemów interpersonalnych (negocjacji, podtrzymania, komunikacji) (Sęk, 1985, s. 472–503).

Skupiając się na funkcjonowaniu dziecka w środowisku szkolnym, należy stwierdzić, iż ważne jest pojęcie kompetencji społeczno-emocjonalnych, definiowanych przez Annę Matczak jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych” (Ciarkowska, Matczak, 2001, s. 53–70).

Uważa się, że dzięki posiadaniu opisywanych kompetencji wychowankom łatwiej zaakceptować nowe osoby w klasie oraz nawiązać z nimi relacje. Przyjmowanie do szkół dzieci z Ukrainy wymaga od polskich rówieśników zaakceptowania nowych kolegów, koleżanek, którzy dołączyli do ich grupy, mierząc się z trudami wojny, wyjazdu w nowe, nieznane miejsce, rozstaniem z ojcem, starszymi braćmi, nagłą zmianą środowiska, przystosowaniem do kultury innego narodu, zmianą szkoły i nauką w polskim systemie oświatowym. Polscy pracownicy szkół stanęli przed ogromnym wyzwaniem włączenia dzieci z Ukrainy w tutejszy system nauczania i pomocy im w odnalezieniu się w środowisku szkolnym. W trudnej sytuacji znalazły się również polskie dzieci, których rolą jest zaakceptowanie rówieśników z innego kraju, nawiązanie z nimi kontaktu, włączenie ich do swojej grupy, dawanie wsparcia, opiekowanie się nimi, zapewnianie pomocy i troskliwej ochrony. Podczas zapoznawania się z nowymi przyjaciółmi duże znaczenie będzie miała opinia na ich temat uczniów posiadających silniejszą pozycję w grupie, na której będą opierać się pozostali. Może się zdarzyć, że nie będą oni akceptowani przez kilka osób z klasy, co mocno wpłynie na resztę. Aby uniknąć wielu trudnych sytuacji, nauczyciel przed dołączeniem ukraińskich uczniów do klasy powinien przeprowadzić z wychowankami wspólną – oraz, jeśli zajdzie potrzeba, także indywidualną – rozmowę, dokładnie wytłumaczyć sytuację oraz poprosić wszystkich o życzliwość wobec nowych kolegów.

Uczęszczanie do jednej klasy dzieci o różnych narodowościach może przynieść wiele korzyści edukacyjnych, takich jak: poznanie przez dzieci historii i kultury swoich rówieśników, co stanowi żywą lekcję historii oraz naukę tolerancji niezwykle ważnej w późniejszym okresie rozwojowym. Nauczyciele zdobędą nowe doświadczenie – pracy z uczniami należącymi do odmiennych kultur. Podczas nauczania ważne jest, aby ważyć słowa, poruszać wszelkie tematy z ogromną ostrożnością.

Gdy omawia się aktualne problemy, istotne jest zachowanie delikatności i wycucia w sprawach, które mogą dotyczyć trudnych i nieprzyjemnych doświadczeń, wspomnień uczniów oraz ich rodzin.

Sama integracja grupy jest procesem, a nie jednostkowym zdarzeniem, dlatego ważnym zadaniem wychowawcy jest dobór ćwiczeń i aktywności wspomagających integrację klasową w ciągu całego roku szkolnego. Ciekawymi propozycjami dla uczniów mogą okazać się wszelkie niecodzienne wydarzenia takie jak:

1. Pikniki rodzinne, ogniska, biwaki, wieczory filmowe, karaoke, wycieczki z elementami zwiedzania, rozrywki oraz integracji.
2. Innowacyjne obchodzenie wszelkich świąt: urodzin, Dnia Chłopaka, Dnia Kobiet, walentynek czy innych zaproponowanych przez nauczyciela lub dzieci, np. dnia pluszowego misia, ulubionej bajki, sportu.
3. Prowadzenie kroniki klasowej, gdzie uczniowie będą umieszczać opisy wydarzeń klasowych, zdjęcia oraz filmiki. Można nauczyć dzieci, w jaki sposób ją pisać, i pomóc, jeśli będzie taka potrzeba. Zważając na rozwój nowoczesnych technologii, kronikę można prowadzić w prostej wersji elektronicznej. Nie jest to przeszkodą, aby tworzyć kronikę w wersji papierowej, czym mogą zajmować się wychowankowie uwielbiający ozdabiać i malować. W ten sposób uczniowie, którzy nie potrafią sprawnie posługiwać się komputerem, nie będą wykluczeni z wykonywania zadania.
4. Dopingowanie ucznia/ zespołu klasowego podczas występowania w konkursach, akademiach szkolnych, rozgrywkach sportowych, turniejach (Meslin, 2018).
5. Innowacyjne lekcje, podczas których uczniowie będą np. grać w gry planszowe, prowadzić dyskusje w formie debaty, uczyć się układów tanecznych lub przygotowywać wystąpienie teatralne, które przedstawią w wybranym dniu rodzicom, społeczności szkolnej i zaproszonym gościom.

Zajęcia integracyjne, w których będą brali udział po raz pierwszy nowi uczniowie, należałoby rozpocząć od wzajemnego zapoznania się, tak aby poznać imiona oraz podstawowe zainteresowania kolegów. Do ćwiczeń, które można prowadzić w ramach zajęć integracyjnych, możemy zaliczyć następujące:

– „Imiona w kręgu”

Przebieg zabawy: uczniowie, siedząc w kole, wypowiadają swoje imię oraz imiona dzieci, które przedstawiały się przed chwilą. Ćwiczenie należy traktować jako zabawę, w przypadku trudności w wymienieniu imion poprzedników można je przypomnieć.

Cele zabawy: stwarzanie możliwości poznania imion rówieśników oraz ćwiczenie pamięci.

– „Imię wraz z zainteresowaniem”

Przebieg zabawy: dzieci, siedząc w kręgu, przedstawiają się oraz mówią, co lubią robić. Zadaniem kolejnego uczestnika jest powiedzenie swojego imienia oraz hobby, jak również powtórzenie tych informacji podanych przez osoby wypowiadające się przed nim. Zadanie jest zabawą, podczas której możemy przypomnieć swoje imię i zainteresowania innym osobom.

Cele zabawy: tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie, integrowanie się grupy, poznanie imion kolegów i koleżanek oraz ich zainteresowań.

– „Imię plus kalambury zainteresowań”

Przebieg zabawy: uczniowie siedzą w ławkach, a następnie wychodzą po kolei na środek sali, przedstawiają się i prezentują swoje zainteresowania za pomocą ruchu. Pozostali uczniowie odgadują hobby danego dziecka.

Cele zabawy: ćwiczenie koncentracji, wyobraźni i spostrzegawczości.

– „Krzyżówka literowa”

Przebieg zabawy: dzieci zajmują miejsca przy stolikach, przygotowują krzyżówkę, której główne hasło stanowi własne imię. Hasłami dodatkowymi natomiast są przypisywane cechy charakteru, np. Marta: M – miła, A – ambitna, R – rozważna, T – tolerancyjna, A – asertywna (Meslin, 2018).

Cele zabawy: rozwijanie pomysłowości, poprawności językowej tekstu pisanego i umiejętności krótkiego opisanie własnej osoby.

Posiadając podstawowe informacje na temat swoich rówieśników, uczniowie wraz z nauczycielem powinni ustalić reguły i zasady, których każdy będzie przestrzegał. Jest to szczególnie istotne, gdy w klasie pojawiają się osoby o innej narodowości czy wyznaniu. Wychowawca może poświęcić temu zadaniu osobną lekcję, podczas której zostanie przeprowadzana dyskusja i wspólnie spisany zostanie kodeks, dowolnie zatytułowany przez dzieci. Nauczyciel koordynuje zadanie, wszyscy wspólnie zastanawiają się nad poszczególnymi podpunktami, zapisują na tablicy, analizują, omawiają, dopisują, wymieniają się zdaniem na dany temat. Rolą wychowawcy jest pomoc w poprawnym tworzeniu zdań twierdzących. Należy pamiętać, aby punktów nie zapisywać w postaci zakazów. Ważne jest, aby nauczyciel przed zatwierdzeniem danej zasady upewnił się, czy jest ona rozumiana przez wszystkie dzieci. Kiedy kodeks jest gotowy, można stworzyć grupy, których zadaniem będzie przepisanie podpunktów na brystol i ozdobienie pracy. Podsumowując zajęcia związane z tworzeniem kodeksu – należy ustalić (od razu lub na kolejnej lekcji) „sankcje” za złamanie zasad zgodne ze statutem szkoły.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym, podobnie jak przedszkolaki, kochają zabawę. W szkole nie wyklucza się zabaw, które pomogą uczniom się odstresować, poradzić

sobie z trudami kształcenia, a także pozwolą poczuć się swobodnie w nowej grupie kolegów i koleżanek. W każdej klasie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej można przeprowadzić następujące zabawy:

– Zabawa pt. „Słuchamy kapitana”

Przebieg zabawy: nauczyciel, losując numer z dziennika z magicznego worka, wybiera, która osoba przeprowadzi zabawę. Kapitan ma na głowie kapelusz marynarza i stoi na środku sali. Pozostali uczniowie spacerują po sali w sposób podany przez prowadzącego, np. pływają radośnie i podśpiewują lub mają smutne miny i poruszają się powoli. Kapitan rozgląda się po sali i obserwuje, czy wszyscy poprawnie wykonują zadanie. Czas trwania zabawy i liczbę osób pełniących rolę kapitana ustala nauczyciel (Witek, 2019).

Cel zabawy: kształtowanie umiejętności współpracy poprzez dzielenie pewnych zachowań i emocji.

– Zabawa pt. „Głuchy telefon”

Przebieg zabawy: uczniowie siedzą w szeregu, nauczyciel szeptem na ucho podaje pierwszej osobie hasło, które dzieci przekazują dalej w zaprezentowany przez wychowawcę sposób. Osoba znajdująca się na końcu wypowiada hasło na głos.

Cel zabawy: rozwijanie pamięci oraz umiejętności współpracy w grupie.

– Zabawa pt. „Odwróć koc, nie dotykaj podłogi”

Przebieg zabawy: nauczyciel rozkłada koc, na którym ustawiają się dzieci. Jeśli klasa jest bardzo liczna i uczniowie nie mieszczą się na jednym kocu z zachowaniem odstępu między sobą, należy zastosować podział na grupy, np. przy pomocy losowania – każdy uczestnik losuje kartkę z numerem zespołu, do którego został przypisany. Zadaniem dzieci jest ustawienie się na kocu i przekręcenie go na drugą stronę, tak aby nie dotknąć przy tym podłogi.

Cel zabawy: kształtowanie równowagi, strategicznego myślenia i współpracy w grupie.

W literaturze pedagogicznej wymienia się również wiele innych zabaw integracyjnych, dzięki którym dzieci będą czuły się w klasie swobodnie, bezpiecznie oraz utworzą więzi z rówieśnikami. Zadaniem nauczyciela jest odpowiednie przyporządkowanie uczniów do zespołów. Podział może odbywać się losowo, będzie wówczas sprawiedliwy. Integracja grupy jest ważnym elementem dobrego funkcjonowania zespołu klasowego, dzieci powinny się dobrze poznać, znać potrzeby swoich rówieśników, aby podczas zajęć oraz na przerwach mogła panować przyjazna atmosfera. Nauczyciel powinien bacznie obserwować wychowanków, stwarzać dużo sytuacji, w których dzieci będą mogły współdziałać.

Umiejętność współpracy jest jedną z kompetencji potrzebnych współczesnemu człowiekowi. Uczniowie podczas zajęć integracyjnych zyskują możliwość rozwijania kompetencji interpersonalnych. Mogą również zostać zapoznani z cechami relacji opartej na współpracy. Według Marii Deptuły i Agnieszki Misiuk jest to relacja, w przypadku której:

- skuteczne porozumiewanie się wynika z umiejętności słuchania, akceptacji, proponowania pomysłów, stosowania się do reguł danej kultury, przyjmowania argumentów członków grupy i uwzględniania ich potrzeb;
- członkowie grupy okazują sobie nawzajem akceptację poprzez niesienie pomocy innym, możliwość zmiany swojego stanowiska, życzliwe zachowanie, zaufanie i wyrażanie przyjacielskiej postawy;
- stawia się cele pracy i dokonuje podziału obowiązków w grupie, a także koordynuje się pracę członków zespołu, dyskutuje;
- występują: dbałość o wspólne interesy, próby wzmacniania sił w grupie oraz przeświadczenie o podobnym punkcie widzenia na sposób realizacji pracy;
- członkowie grupy udzielają sobie wzajemnie pomocy w rozwoju w zakresie kształtowania zasobów i umiejętności, poszerzania wiedzy;
- konflikty powstające w grupie są łagodzone, skutecznie dochodzi się do porozumienia (Deptuła, Misiuk, 2016).

Umiejętność współpracy korzystnie wpływa na relacje dziecka z innymi, jego rozwój oraz powoduje pozytywny stosunek do obowiązku szkolnego. Brak umiejętności wspólnej aktywności wpływa na wzbudzenie u dziecka poczucia osamotnienia oraz prowadzi do braku poczucia bezpieczeństwa w grupie.

Zajęcia integracyjne kształtują u dzieci kompetencje społeczne, umiejętność współpracy w grupie, a także komunikowania się, orientację na działanie, empatyczne reagowanie na emocje innego dziecka, umiejętność udzielania i przyjmowania pomocy, zachowania się w sytuacjach konfliktowych, dlatego uważa się, że są ważnym elementem edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci w początkowym okresie kształcenia zdobywają podstawowe umiejętności, które będą towarzyszyć im w dorosłym życiu. Uczniowie podczas zajęć wzajemnie się poznają, zawierają przyjaźnie, uczą tolerancji, ponieważ każdy z nich jest inny. Gdy do klasy dołącza nowy młody człowiek, wtedy rolą wychowanków jest wykazanie się szczególną serdecznością, pomoc nowemu koledze lub koleżance w zaadaptowaniu się w szkole oraz – w przypadku dziecka o odmiennej narodowości – w odnalezieniu się w innej kulturze. Rolą nauczyciela zaś wykazanie się kreatywnością i pomoc dzieciom we wzajemnym poznaniu się w miły i ciekawy sposób, tak aby w późniejszym czasie było jak najmniej konfliktów podczas wspólnej nauki, a także nauczanie dzieci współpracy w grupie i wzajemnej akceptacji, wytłumaczenie różnic wynikających z przynależności do innych kultur.

Podsumowanie

Od samego początku wojny na Ukrainie Polska przyjęła dużą falę uchodźców, głównie kobiet i dzieci. Już dwa tygodnie po rozpoczęciu rosyjskiej inwazji lokalne władze polskie zaczęły organizować miejsca nauki dla przybywających dzieci, aby zapewnić im przede wszystkim prawo do nauki. Przed samorządami stało wyzwanie organizacji nauki dla nowych uczniów, natomiast przed pedagogami wyzwanie integracji dwóch społeczności.

Dzieci ukraińskie zyskały możliwość przebywania ze swoimi rówieśnikami. Muszą obecnie odnaleźć się w polskim systemie nauczania. Jak wiemy, mimo stworzenia przyjaznego otoczenia proces adaptacji do nowego środowiska bywa trudny dla młodego człowieka, który przeżył traumę wojenną. Występują również pewne bariery, głównie językowa. Tutaj kluczową rolę odgrywają wychowawcy i nauczyciele przedszkoli i klas wczesnoszkolnych. To oni podejmują działania w celu integracji grupy i budowania poczucia bezpieczeństwa.

Organizowanie zajęć integracyjnych ma na celu przede wszystkim nawiązanie relacji między dziećmi. W ten sposób poznają się, jak również nabywają umiejętność komunikowania się. To buduje pozytywną atmosferę, która pomaga w kreowaniu zaufania i bezpieczeństwa. Poczucie ufności jest niezwykle ważne w funkcjonowaniu dziecka ukraińskiego w nowym otoczeniu. Jest to podstawa dla wychowawcy do zbudowania spójnej grupy, otwartej na pozytywne wartości. Postawa nauczyciela także jest bardzo ważna, decyduje bowiem o tym, czy wzbudza on zaufanie swoich wychowanków. Jeśli tak się dzieje, uczniowie są m.in. otwarci na rozmowę, zgłaszają konflikty i problemy, angażują się w powierzone zadania. Gdy sytuacja jest odwrotna, dzieci nie są chętne do komunikacji, zaangażowania i zwierzeń.

Jak już wspomniano, zajęcia integracyjne przynoszą wiele korzyści wychowankom, m.in. naukę tolerancji i empatii, jak również dają możliwość bycia częścią większej społeczności. Dla nauczycieli to także szereg zalet. Istotne jest poznanie ucznia, jego mocnych i słabych stron. Wychowawca otrzymuje informacje zwrotne, dzięki którym może wypracować plan działania.

Zdarza się, iż proces integracji niesie również zagrożenia, np. konflikty wewnątrz grupy czy izolowanie się pojedynczych osób będących jej członkami. Ćwiczenia integrujące dają możliwość podjęcia w takich przypadkach działań profilaktycznych. W placówkach wychowania przedszkolnego proces poznawania świata powiązany jest z zabawą, która jest jedną z głównych form aktywności dziecka. Cele edukacyjne ukierunkowane są na stymulację jego rozwoju. W pierwszej kolejności mają zapewnić dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki, która musi odbywać się w bezpiecznej, przyjaznej atmosferze, a przede wszystkim w warunkach adekwatnych do potrzeb rozwojowych dziecka. Zabawy wpływają na wszystkie obszary rozwoju, w tym na rozwój fizyczny, psychiczny, poznawczy i społeczny. W artykule

zostały zaproponowane zabawy integracyjne, które pomogą nowym przedszkolakom odnaleźć się w obecnej sytuacji. Są to głównie zabawy ruchowe stymulujące wytwarzanie endorfin, które wprawiają dzieci w dobry nastrój i zaspokajają potrzebę aktywności fizycznej. Ćwiczenia integracyjne przełamują wszelkie bariery wśród wychowanków, takie jak nieśmiałość, strach i lęk przed nieznanym. Oprócz zabaw integracyjnych są również zabawy tematyczne, w których dzieci w zabawny sposób realistycznie odtwarzają otaczający je świat, oraz zabawy konstrukcyjne, za pomocą których zaspokajają potrzeby poznawcze związane z poznawaniem i tworzeniem świata. Odpowiednio skonstruowane gry i zabawy powinny być tak dobrane, aby każdy uczestnik mógł zrozumieć ich zasady.

Na kolejnym etapie edukacji, jakim jest szkoła, następuje kształtowanie osobowości społecznej. Dzieci w młodszym wieku szkolnym osiągają odpowiedni poziom społecznego rozwoju, dzięki czemu mogą prawidłowo współpracować w zespole rówieśniczym. To czas, gdy tworzą się podstawowe formy społecznej aktywności. Uczniowie podejmują próby komunikowania się i współpracy, dążąc do rozwiązywania konfliktów między sobą. Nabywają kompetencje społeczno-emocjonalne, dzięki którym radzą sobie w różnych sytuacjach społecznych. Kształtowanie umiejętności społecznych jest niezwykle ważne, aby dziecko dobrze funkcjonowało w relacjach z rówieśnikami. Są to kompetencje niezbędne dla polskich uczniów, od których obecnie, gdy przyjmowane do szkół są dzieci z Ukrainy, oczekuje się zaakceptowania nowych kolegów i koleżanek, którzy dołączyli do ich grupy, mierząc się z trudami wojny.

Aby uniknąć wielu trudnych sytuacji, nauczyciel przed dołączeniem do klasy ukraińskich uczniów powinien przeprowadzić ze swoimi wychowankami rozmowę, aby przygotować ich do zapoznania się z przyszłymi kolegami i zachęcić do niesienia im pomocy. Takie działania powinny przeciwdziałać sytuacji braku akceptacji nowych uczniów ze strony pojedynczych wychowanków, co mogłoby znacząco wpłynąć na inne dzieci.

Uczenie się w tej samej klasie przez uczniów różnych narodowości może przynieść wiele korzyści edukacyjnych. Dzieci polskie odbędą żywą lekcję historii oraz naukę tolerancji. Poznają kulturę i dzieje kraju swoich rówieśników. Nauczyciele zdobędą nowe doświadczenie. W procesie integracji ważnym zadaniem wychowawcy jest dobór ćwiczeń i zajęć wspomagających integrację w klasie przez cały rok szkolny. W artykule wspomniano o różnych ciekawych propozycjach wydarzeń, imprez oraz działań na rzecz zintegrowania uczniów. Wymieniono liczne ćwiczenia i zabawy, które można prowadzić w ramach zajęć integracyjnych, dzięki którym dzieci będą czuły się komfortowo i bezpiecznie w klasie oraz stworzą więź z rówieśnikami. Uczniowie podczas takich zajęć nabywają umiejętność współpracy, jak również rozwijają kompetencje interpersonalne. Te umiejętności wzbogacają proces integracji całej klasy. Zajęcia integracyjne niosą zatem wiele korzyści. Mają one wspomóc budowanie poczucia

bezpieczeństwa i zaufania w grupie przedszkolnej i szkolnej. Należy jednak pamiętać, że to nauczyciel jest mentorem, który musi odpowiednio reagować, wykazać się właściwą postawą, a przede wszystkim kreatywnością w działaniach.

Okoliczności wojny toczącej się za wschodnią granicą Polski pokazały, jak nie-samowicie zjednoczone, empatyczne i zaradne jest polskie społeczeństwo – także w przestrzeni edukacyjnej nauczyciele dzielą się dobrymi praktykami i wymieniają doświadczeniami. Ten sposób działania jest niezwykle ważny i konstruktywny. Wspólnotowe, szkolne i lokalne poszukiwanie optymalnych rozwiązań może przyczynić się do zmiany sposobu myślenia o edukacji, także w przestrzeni społecznej.

Bibliografia

- Budyta-Budzyńska, M. (2013). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deptuła, M., Misiuk, A. (2016). *Diagnostowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: WAM.
- Kopaliński, W. (2006). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Rytm.
- Korzeniowski, L. (2000). Zarządzanie bezpieczeństwem. Rynek, ryzyko, zagrożenie, ochrona. W: P. Tyrała, *Zarządzanie bezpieczeństwem* (s. 43–63). Kraków: Wydawnictwo PSB.
- Lubczyńska, E. (2000). *Integracja klasy a etapy rozwoju grupy*. Warszawa: Raabe.
- Matczak, A. (2001b). Temperament a kompetencje społeczne. W: A. Ciarkowska, A. Matczak, *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 53–70). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Majer, P. (2009). W poszukiwaniu uniwersalnej definicji bezpieczeństwa wewnętrznego. *Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego*, 7, 11–18.
- Maksymowska, E., Werwicka, M. (2000). *Poznanie klasy*. Warszawa: Raabe.
- Malikowski, M. (1974). Pojęciowo-teoretyczne aspekty kontrowersji wokół istoty więzi społecznej. *Studia Socjologiczne*, 4, s. 8–19.
- Meslin, A. (2018). Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego, czyli integracja zespołu klasowego. *Życie Szkoły*, 39; <https://www.zycieszkoły.com.pl/arttykul/jeden-za-wszystkich-wszyscy-za-jednego-czyli-integracja-zespołu-klasowego> (dostęp: 2.05.2022).
- Modrzewski, J. (2003). Adaptacja społeczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 24–27). Warszawa: Żak.
- Okoń, W. (1987). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.

- Radziejewska, A. (2022). *Wyzwania dla integracji dzieci ukraińskich w polskiej szkole*, <https://witrynawiejska.org.pl/2022/04/04/wyzwania-integracji-dzieci-ukrainskich-w-polskiej-szkole/> (dostęp: 4.07.2022).
- Reber, A. S., Reber, E. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Scholar.
- Redakcja (2015). Na fundamencie zaufania. *Charaktery*, 11; <https://charaktery.eu/artikul/na-fundamencie-zaufania> (dostęp: 3.05.2022).
- Sęk, H. (1985). Podstawy psychoprofilaktyki: wybrane zagadnienia teoretyczne. *Przegląd Psychologiczny*, 28.
- Szroeder-Dowjat, K. (2008). *Zabawnik*. Warszawa: AKOS.
- Świątkiewicz, W. (2001). Kapitał kulturowy a zagadnienie integracji społecznej. W: A. Barska, T. S. Michalczyk, *Ku integracji rozwoju człowieka i społeczeństwa: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Władysławowi Jacherowi*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Tyszka, Z. (1993). Rodzina. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 636). Warszawa: Fundacja Innowacyjna.
- Waloszek, D. (2003). Edukacja przedszkolna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2 (s. 952). Warszawa: Żak.
- Witek, I. (2019). *Zabawy integracyjne. 12 zabaw integracyjnych, które pokochają dzieci!*, <https://livekid.com/pl/blog/zabawy-integracyjne-ktore-pokochaja-dzieci/> (dostęp: 3.05.2022).

Noty o autorach

JOLANTA ANDRZEJEWSKA – dr hab. prof. uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, pracuje w Instytucie Pedagogiki. Jest kierownikiem Katedry Wczesnej Edukacji. **Zainteresowania badawcze:** rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce i na świecie, organizacji przestrzeni i czasu edukacyjnego dziecka w przedszkolu, szkole, domu i środowisku lokalnym, pandemiczno-kulturowo-społeczny wymiar wczesnej edukacji, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, edukacja w plenerze, partnerstwo edukacyjne i animacja środowiska lokalnego, rozwój zawodowy nauczyciela przedszkola i klas I-III. **Ważniejsze publikacje:** Andrzejewska, J. Lewandowska, E. (2021). Pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki. *Studia z Teorii Wychowania*, nr 1; Andrzejewska, J. (2019). *Sytuacje edukacyjne zogniskowane na procesie uczenia się*, *Roczniki Pedagogiczne*, nr 2; Andrzejewska, J. (2013). *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Adres e-mail: jolanta.andrzejewska@mail.umcs.pl

JUSTYNA DOBROŁOWICZ – dr hab. prof. uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Instytucie Pedagogiki. Jest kierownikiem Zakładu Badań nad Edukacją. **Zainteresowania badawcze:** przemiany współczesnego świata i ich wpływ na edukację; dyskurs publiczny. **Ważniejsze publikacje:** *Jaki jest chłopak? Dyskurs męskości w piśmie dla trzynastolatek* 2010; *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym* 2013; *Szkoła w wirtualnej przestrzeni*, 2020.

Adres e-mail: justdo@ujk.edu.pl

ANITA GARBAT – dr pedagogiki, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Instytucie Pedagogiki. Członek Zakładu Badań nad Edukacją. **Zainteresowania badawcze:** pedeutologia, pedagogika medialna, socjologia edukacji, szkolne strony internetowe, blogi uczniów i nauczycieli, wirtualne upamiętnianie nauczycieli. **Ważniejsze publikacje:** *Szkoła w wirtualnej przestrzeni. Analiza stron internetowych wybranych szkół średnich*, 2020; *Macierzyństwo i ojcostwo w warunkach zmiany społeczno-kulturowej. Od wyobrażeń do rzeczywistości*, 2018.

Adres e-mail: garbat.anita@gmail.com

MAGDALENA GOŚCINIEWICZ – dyrektor Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Kielcach, wykładowca w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach na Wydziale Prawa i Nauk Społecznych oraz na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, wykładowca w Kolegium Służb Społecznych w Skarżysku Kamiennej. **Zainteresowania naukowe** koncentrują się wokół podstawowych problemów społecznych, w szczególności związanych z problemami funkcjonowania w środowisku osób starszych, niepełnosprawnych oraz osób chorych psychicznie. **Ważniejsze publikacje:** Gościniewicz M. (2011). *Wiedza osób starszych o zjawisku przemocy*, W: Matyas B., M. Gościniewicz (red.), *Człowiek starszy w rodzinie – o trudnym problemie przemocy wobec osób starszych*, Kielce; Gościniewicz M. (2011). *Raport z analizy dokumentów jednostek organizacyjnych i instytucji gmin powiatu skarżyskiego oraz jednostek organizacyjnych i instytucji powiatowych*, W: A. Kościołek (red.), *Analiza lokalnych problemów społecznych w perspektywie instytucjonalnej*, Fundacja Ośrodek Pomocy Dzikim Zwierzętom – Ptasi Azyl, Kielce.

Adres e-mail: m.gosciniwicz@mopr.kielce.pl

EWELINA KACZMARZYK – Dyrektor Wydziału Organizacji i Zarządzania Kryzysowego Starostwa Powiatowego w Kielcach

ALEKSANDRA KIERASIŃSKA – mgr, absolwentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach. Pracuje jako nauczycielka w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Jastrzębi (woj. mazowieckie). Autorka innowacyjnego programu edukacyjno-wychowawczego dla pięcioletków pt. *Magiczny świat książek*.

Adres e-mail: a-kierasinska@wp.pl

BARTŁOMIEJ KOTOWSKI – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, pracuje w Instytucie Pedagogiki UJK w Kielcach. **Zainteresowania naukowe** obejmują językoznawstwo, antropologię lingwistyczną, semiotykę kultury, etnografię Federacji Rosyjskiej i Ukrainy, socjologię mediów i kultury współczesnej. **Autor monografii:** *Język. Bunt. Tożsamość. Socjologiczno-antropologiczne studium empiryczne subkultury młodzieżowej rap* (2016), *Popkulturowy all inclusive. Socjologiczno-antropologiczny szkic o szczęściu* (2017) oraz *Płazczyzny zjawisk społecznych Obywatelskość. Cyberprzestrzeń. Socjoekologia* (2021) – współautorstwo: A. Kościołek, H. Mielicka-Pawłowska.

Adres e-mail: bartlomiej.kotowski@ujk.edu.pl

BEATA KUCHARSKA – dr, adiunkt w Państwowej Akademii Nauk Specjalnych w Chełmie; Katedra Pedagogiki. **Zainteresowania badawcze:** współczesna literatura i popkultura, arteterapia, edukacja teatralna i drama, edukacja polonistyczna.

Wybrane publikacje: *Pogranicze – obsesje – projekcje – projekty* (2008, współredakcja z M. Bednarczuk), *Chełm w literaturze* (2015, współredakcja z A. Piwnicka-Jagielska), *Artcodziennik. Edukacja teatralna w przedszkolu i szkole* (2022).

Adres e-mail: bkucharska@nauka.panschelm.edu.pl

PAWEŁ KURTEK – dr hab. prof. uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Katedrze Psychologii. Jest koordynatorem Pracowni Psychologii Rozwoju Człowieku. **Zainteresowania badawcze:** psychologia rehabilitacji, społeczna integracja osób niepełnosprawnych, doświadczenia społeczne (rodzinne i szkolne) i radzenie sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w społecznych sytuacjach trudnych. **Wybrane publikacje:** Kurtek P. (2020). Causal Attribution and Coping with Classmates' Isolation and Humiliation in Young Adults with Mild Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour*, DOI 10.1108/JIDOB-10-2019-0019; Kurtek P. (2019). Causal Attribution and Coping with Parental Dominance and Deprecation in Youth with Mild Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, early view. doi.org/10.1111/jar.12685; Kurtek P. (2018). Prosocial vs antisocial coping and general life satisfaction of youth with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(6), pp. 581-592. doi.org/10.1111/jir.12497.

Adres e-mail: kurtekp@ujk.edu.pl

AGNIESZKA MIERNIK – dr hab. prof. UJK w Kielcach, prowadzi zajęcia z biblioterapii i literatury dla dzieci. Autorka kilkudziesięciu prac poświęconych twórczości dla młodych odbiorców. **Wybrane publikacje:** *O prozie literackiej Ewy Nowackiej* (2010), *Domeny wyobraźni: Andersen i Jung* (2015), *Dziewczynka z głową pełną bajek. Wielkie Tematy w prozie Marty Tomaszewskiej* (2019).

Adres e-mail: agnieszka.miernik@ujk.edu.pl

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA – dr, pedagog-kulturoznawca, adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku (2010–2019), doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog (2012–2015). Jako teoretyk i praktyk zajmuje się edukacją międzykulturową. Jest autorką publikacji naukowych i metodycznych z tego zakresu (m.in. *Od Obcości do Inności...* (2015), *Kulturowe konteksty dzieciństwa...* 2018 (współautor: A. Koźmickowska), realizatorką/kierownikiem projektów naukowych i społecznych (np. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce...* NCN). Zainicjowała i współtworzyła dwie innowacje pedagogiczne (Przygody Innego: innowacja metodyczna i pro-

gramowa (1), metoda międzykulturowego portfolio: innowacja metodyczna (2). Od 14 lat pracuje z osobami z doświadczeniem migracji (z Czeczenii, Ukrainy itp.). W związku z zaangażowaniem na rzecz edukacji międzykulturowej została m.in. laureatką pierwszego miejsca w World Organization for Early Childhood Education OMEP oraz otrzymała stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla Wybitnych Młodych Naukowców na lata 2018–2020.

Adres e-mail: a.mlynarczuk-sokolowska@uwb.edu.pl

MICHAŁ MŁYNARCZYK – wykształcenie wyższe pedagogiczne o specjalizacji resocjalizacja oraz profilaktyka społeczna, dyplomowany muzykoterapeuta, psycho-terapeuta rodzinny, psychoterapeuta dzieci i młodzieży. Od 18 lat pracuje w Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach na stanowisku specjalisty pracy socjoterapeutycznej. Pracuje z młodzieżą, rodzinami, małżeństwami/parami oraz osobami dorosłymi. Zajmuje się profilaktyką pierwszorzędową, prowadząc zajęcia profilaktyczne dla młodzieży w kieleckich szkołach na temat uzależnień, tolerancji, przemocy, integracji.

EWA ODACHOWSKA-ROGALSKA – dr psychologii, adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej, w Instytucie Psychologii. Kierownik Zakładu Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży. **Zainteresowania naukowe** oscylują wokół psychologii traumy, narratyzowania doświadczeń traumatycznych i egzystencjalizmu. **Zainteresowania naukowo-praktyczne** skupiają się w obszarze psychotraumatologii, interwencji w kryzysie, terapii traumy dzieci i młodzieży i jej skutków u osób dorosłych oraz psychologii transportu. **Wybrane publikacje:** Odachowska E., Trzebiński J., Prusik M. (2019). The Impact of Self-Narrative Framing of a Close Person's Sudden Death on Coping with the Meaning in Life. *Journal of Loss & Trauma*, vol. 24, nr 4, 2019, ss. 293-321, DOI:10.1080/15325024.2019.1565145; Odachowska E., Woźniak-Prus, M. (2018). Trudna diagnoza. Kontrowersje wokół PTSD i ADHD. *Psychologia Wychowawcza* 2018; 55 (13), 7-24; Zdankiewicz-Ścigała, E., Odachowska, E., Tworek, B. (2018). Early childhood trauma, alexithymia, dissociation and the power of the body self. Wczesnodziecięca trauma, aleksytymia i dysocjacja a siła Ja cielesnego. *Psychiatria Psychologia Kliniczna* 2018, 18 (3), p. 255–270; Zdankiewicz-Ścigała, E., Herda, M., Odachowska, E. (2018). Dziecko wobec śmierci. Jak dzieci opisują doświadczanie utraty bliskiej osoby? *Psychologia Wychowawcza* 2018, 55 (13): 25-38.

Adres e-mail: eodachowska@aps.edu.pl

KATARZYNA PERDZYŃSKA-ZARZECZNY – pełnomocnik Prezydenta Miasta Kielce ds. działań miasta na rzecz pomocy dla Obywateli Ukrainy

Adres e-mail: katarzyna.zarzeczny@um.kielce.pl

KATARZYNA ROGOZIŃSKA – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Instytucie Pedagogiki. **Zainteresowania badawcze:** pedagogika w XIX i początkach XX wieku z perspektywy ówczesnych publikacji tematycznych (źródłowych) i wydawnictw periodycznych, ekspresja muzyczna dzieci i emisja głosu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w ujęciu historycznym i współczesnym. **Wybrane publikacje:** K. Rogozińska, A. Winiarczyk, *Multimedialne przedszkole*; Wydawnictwo UJK w Kielcach, Kielce 2019; K. Rogozińska, *Aspekty edukacyjne na łamach „Echa Muzycznego Teatralnego i Artystycznego” (1877-1907)*, Kraków: 2018; K. Rogozińska, Edukacja muzyczna w dwudziestolecu międzywojennym na łamach miesięcznika „MUZYKA w SZKOLE”, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Edukacja Muzyczna*, 2017, nr 12, 169-186.

Adres e-mail: katarzyna.rogozinska@ujk.edu.pl

OKSANA ROZMARYTSIA – wykształcenie wyższe, na Ukrainie pracowała jako nauczycielka matematyki. Od lipca 2022 roku pracuje w Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach na stanowisku specjalisty pracy socjoterapeutycznej. Pracuje z młodzieżą, prowadząc zajęcia profilaktyczne w kieleckich szkołach na temat tolerancji i integracji. Konsultuje obywateli Ukrainy, umawia spotkania, pełni dyżur telefoniczny, opracowuje tłumaczenia z języka polskiego na ukraiński, rosyjski.

KATARZYNA SZOSTAK-KRÓL – dr, językoznawca, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 26 im. S. Staszica w Białymstoku, lektorka Szkoły Języka i Kultury Polskiej „Pollando” na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Od kilku lat pracuje w charakterze lektora języka polskiego jako obcego z dziećmi i dorosłymi z doświadczeniem migracyjnym. Jest autorką, współautorką i redaktorką publikacji z zakresu edukacji międzykulturowej (m.in. „Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej”, 2011) oraz metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (m.in. „Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego”, 2015; „Polski na dzień dobry. Program nauczania języka polskiego jako drugiego wspomagający nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w oddziałach przygotowawczych w szkole podstawowej”, 2020).

AGNIESZKA SZPLIT – dr hab. prof. uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Instytucie Pedagogiki. **Zainteresowania badawcze:** pedeutologia, kształcenie nauczycieli, bilingwizm, edukacja językowa, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. **Wybrane publi-**

kacje: Boyd P., Szplit A., Zbróg Z. (red.), *Developing Teachers' Research Literacy: International Perspectives*, Kraków 2021; Szplit A., *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertywności nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce, 2019; Szplit A., 2018, Strategie badania praktyki przez nauczycieli akademickich jako wyraz uczenia się nieformalnego. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 157-169.

Adres e-mail: agnieszka.szplit@ujk.edu.pl

PAULINA TAMBORSKA – dr, pedagog, wicedyrektor Przedszkola Niepublicznego AQQ w Kielcach. **Zainteresowania badawcze:** pedagogika przedszkolna, dwujęzyczność, pedagogika medialna. **Wybrane publikacje:** P. Barańska, A. Wileczek, S. Barczewska (2016). 'School? You go because you have to'. The linguistic worldview of 'school' in Polish and American teen Internet discourse. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*, 16, 1-32; P. Barańska, S. Barczewska (2019). Imagining the end of the world: polish perspectives. W: K. Kujawińska-Courtney, T. Fisiak, A. Miksza, G. Zinkiewicz (red.), *What's new in the New Europe? Redefining Culture, Politics, Identity*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; P. Barańska (2017). Creative teacher is a creative child – how a teacher's professional performance influences children's activity in a preschool age. Theoretical and empirical. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 29, 20–40.

Adres e-mail: paulina.baranska.02.01@gmail.com

ZUZANNA ZBRÓG – dr hab. prof. uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Instytucie Pedagogiki. Kierownik Zakładu Edukacji Elementarnej i Wspomagania Rozwoju Dziecka. Zastępca przewodniczącej Sekcji Edukacji Elementarnej KNP PAN i Członek Sekcji Pedeutologii KNP PAN. **Zainteresowania badawcze:** kierunki przemian teoretycznych i badawczych w pedeutologii i pedagogice wczesnoszkolnej, interdyscyplinarne badania nad kształceniem nauczycieli wczesnej edukacji i ich wiedzą pedagogiczną, reprezentacje społeczne zjawisk edukacyjnych, zbiorowe pisanie biografii jako metoda badawcza i metoda uczenia się. **Wybrane publikacje:** P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.) (2021). *Developing Teachers' Research Literacy: International Perspectives*. Kraków; Z. Zbróg (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa; J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.) (2017). *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers in a Changing World*. Warszawa.

Adres e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl

EWA ŻMIJEWSKA – dr pedagogiki, asystentka międzykulturowa, nauczycielka języka polskiego jako obcego. Pracuje w: Zespół Interdyscyplinarny ds. współpracy na rzecz realizacji Programu „Otwarty Kraków”, Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja. **Zainteresowania badawcze:** kreowanie dialogu międzykulturowego w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. **Wybrane publikacje:** E. Żmijewska, B. Nawolska, B. Pawlak (2020). *Wybrane konteksty współczesnej edukacji wczesnoszkolnej: przedsiębiorczość – neuroedukacja – międzykulturowość*. Prace Monograficzne nr 978, Kraków; E. Żmijewska (2020). Including Pupils Who Have Experienced Migration During the COVID-19 Pandemic. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(15), 65–79; E. Żmijewska (2021). Obecność utworów literatury kaszubskiej w podręczniku Kaszëbscë abecadło. Twój pierszi elementôrz. W: E. Kocój, C. Obracht-Prondzyński, K. Barańska, M. Kuklik (red.), *Kaszubskie dziedzictwo kulturowe. Ochrona – trwanie – rozwój*. Kraków.

Adres e-mail: zmijewska.ewa@gmail.com

STUDENCKIE KOŁO NAUKOWE „ELEMENTARNI” – studentki IV roku kierunku „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”: Joanna Białogońska, Aleksandra Bogucka, Karolina Czyżewska, Adrianna Kornecka, Justyna Kwiecień, Agnieszka Pasek, Izabela Pytka, Wiktoria Wcisło. Opiekun naukowy: dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. UJK.

STUDENCKIE KOŁO NAUKOWE „MOTOR” – studentki V roku kierunku „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”: Aleksandra Łodzińska, Joanna Rzęsa, Marta Stolarczyk, Wioleta Zaława. Opiekun naukowy: dr Magdalena Lełonek.

Przedstawiona do zaopiniowania monografia jest interesującym przykładem refleksji nad teraźniejszością współczesnego świata, aktywnością podmiotów zaangażowanych w pomoc przymusowym migrantom z Ukrainy, a przede wszystkim stanowi dowód na konieczność reagowania w sytuacji kryzysowej. Świadczy o człowieczeństwie i odpowiedzialności za Innego, wymagającego pilnego wsparcia w każdym obszarze codziennego funkcjonowania.

Walorem monografii jest problematyzowanie wielu wątków związanych z ludzką kondycją we współczesnym świecie i obrazem naszego w nim istnienia. Autorzy poszczególnych rozdziałów, każdy na swój sposób, zastanawiają się nad odpowiedzią na pytania: Kim/jacy jesteśmy dla innych ludzi wokół nas? W jaki sposób budujemy nasze życia we współczesnym świecie? Jak jesteśmy odpowiedzialni za Innego? Jak odpowiadamy na jego potrzeby?

To ważne, że badacze nie narzucają odbiorcom swojej perspektywy, nie podsuwają sformułowanych przez siebie gotowych rozważań na temat rozumienia rzeczywistości. Zachęcają natomiast Czytelników do refleksyjnego poszukania swoich odpowiedzi, znalezienie swojego miejsca i określenie swojej roli w czasach kryzysu migracyjnego.

Każdy z Autorów wskazuje na ogromny potencjał pomocowy, jaki mieści się zarówno w instytucjach samorządowych, fundacjach, wolontariatach, jak i w uniwersytetach, szkołach, przedszkolach. Pracownicy urzędów, dyrektorzy, nauczyciele, psychologowie, pracownicy socjalni, glottodydaktycy, tłumacze, zwykli ludzie – każdy może przywrócić Uchodźcom nadzieję na lepsze jutro.

Z recenzji prof. dr hab. Jolanty Szempruch

Wydawca:



Kamienica pod Trzema Herbami
ul. Rynek 3, 25-303 Kielce

ISBN 978-83-965728-1-3