Polska szkoła a młodzi uchodźcy z Ukrainy

Raport z badań partycypacyjnych

Polska szkoła a młodzi uchodźcy z Ukrainy

Raport z badań partycypacyjnych

EWA JAROSZ
DAGMARA DOBOSZ
MARCIN GIERCZYK
GRZEGORZ GŁUPCZYK
SABINA PAWLIK

Współpraca: SABINA PALECZNA

Wydawnictwo Gnome
Katowice 2026

ISBN 978-83-63268-93-0
Printed in EU
GNOME — Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne
ul. Drzymały 18/6, 40-059 Katowice, Poland
www.wydawnictwognome.pl
tel.: 603370713, e-mail: biuro@wydawnictwognome.pl

Spis treści

Podziękowania 7
Wprowadzenie 9

Metodologia badań partycypacyjnych z młodymi uchodźcami 13
1. Cel badań – kontekst projektu Back to Learning 13
2. Założenia dotyczące realizacji badań partycypacyjnych 13
3. Udział młodych osób uchodźczych z Ukrainy w badaniach partycypacyjnych . . 16
4. Przebieg badań partycypacyjnych w projekcie BTL – etapy 20

CZĘŚĆ I. GŁOS DZIECI I MŁODZIEŻY UCHODŹCZEJ. OPINIE, DOŚWIADCZENIA I PLANY EDUKACYJNE 27
1. Warsztaty z dziećmi i młodzieżą ukraińską – metodologia i przebieg badań jakościowych 27
2. Doświadczenia uczniów i uczennic z Ukrainy w polskich szkołach 30
3. Wybory edukacyjne dzieci i młodzieży z Ukrainy z doświadczeniem migracyjnym/uchodźczym 51
4. Wnioski i rekomendacje 64

CZĘŚĆ II. BADANIA ILOŚCIOWE – WYNIKI SONDAŻU WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY UCHODŹCZEJ 68
1. Metodologia badań sondażowych 68
2. Polski system edukacji w perspektywie uczniów z Ukrainy. Rozumienie systemu i różnice 70
3. Znaczenie bariery językowej dla motywacji oraz ścieżek edukacyjnych 76
4. Postawy wobec uczniów z Ukrainy w szkołach podstawowych i średnich – między wsparciem a barierami 81
5. Plany edukacyjne i wybory dotyczące dalszego kształcenia uczniów szkół podstawowych 84

6. Plany edukacyjne i wybory dotyczące dalszego kształcenia uczniów szkół ponadpodstawowych 90
7. Praca i kariera zawodowa uczniów z Ukrainy: plany i doświadczenia zawodowe. . 98
8. Wnioski i rekomendacje 109

Zakończenie. Wpływ i znaczenie raportu 113
Badania partycypacyjne jako droga do zmiany – refleksja metodologiczna i społeczno-pedagogiczna 119

Posłowie 125
Bibliografia 127
Spis ilustracji 131
Spis tabel 133

Podziękowania

Zespół badawczy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a jednocześnie Autorzy Raportu, składają serdeczne podziękowania osobom, które przyczyniły się do realizacji badań.

Dziękujemy badaczkom z innych ośrodków akademickich, które realizowały warsztaty fokusowe z dziećmi i młodzieżą ukraińską w różnych częściach Polski. Są to:

dr hab. Paulina Forma, prof. UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
dr Anna Róg, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
dr hab. Urszula Markowska-Manista, prof. UW, Uniwersytet Warszawski
dr Maria Balkan-Małecka, Uniwersytet Warszawski
dr Honorata Czajkowska, Uniwersytet Wrocławski
dr Hanna Achremowicz, Uniwersytet Wrocławski
dr Kinga Majchrzak-Ptak, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr Iwona Murawska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr Kamila Słupska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
dr Maria Porzucek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zespół składa też podziękowania osobom wspierającym realizację badań z Uniwersytetu Otwartego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, w szczególności dziękujemy Pani Julii Stachurze za wielkie zaangażowanie i sprawną pracę nad skomplikowaną organizacją warsztatów fokusowych. Za organizację warsztatów w terenie dziękujemy też zaangażowanym w to organizacjom i szkołom.

Podziękowania składamy także tłumaczkom i konsultantkom ukraińskiej wersji kwestionariuszy zastosowanych w badaniach sondażowych: Pani Olenie Trembovetskiej, SWPS oraz dr Svitlanie Shevchenko, Instytut Socjologii Narodowej Akademii Nauk Ukrainy.

W szczególności jednak podziękowania składamy wszystkim młodym osobom z Ukrainy – uczestniczkom i uczestnikom Projektu BTL, którzy współpracowali

z nami w realizacji całego procesu badań partycypacyjnych oraz pomagali w stworzeniu ostatecznej wersji tego raportu oraz współtworzyli jego wersję przyjazną młodzieży – *youth friendly*. Są to:

Marta Nicińska,
Mariia Komarova,
Ilona Lopatiuk,
Heorhii Melnychenko,
Elizaveta Vlasenko,
Vladyslav Antonenko,
Anastasiia Wenger-Semenowycz,
Oleksii Pnomarenko,
Sofiia Kizym,
Oleksandr Havrilchenko,
Anastasiia Savytska,
Oleh Kalko,
Artur Simkin,
Anna Synohub,
Taisiia Bila,
Uliana Prasol,
Vira Riaboshapka,
Monika-Mariya Zborovska,
Michał Daniszewski,
Artem Korostylov,
Michał Sitarskyi,
Yaroslav (Yarek) Proskurnia.

Wprowadzenie

Po rozpoczęciu pełnoskalowej inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 roku, Polska przyjęła wielu uchodźców. Według danych, do grudnia 2023 roku przybyło ponad milion osób z Ukrainy, z czego około połowa to dzieci i młodzież poniżej 18. roku życia (Główny Urząd Statystyczny, 2025; UNHCR, 2023). Kryzys uchodźczy zmienił krajobraz społeczny szkół. W niektórych placówkach aż co piąty uczeń pochodzi z Ukrainy. Dane wskazują, że w roku szkolnym 2024/2025 w polskich szkołach uczyło się niemal 200 tys. uczniów ukraińskich, co stanowi niemal 5% ogółu uczniów (CEO i IRC, 2025). Ta sytuacja postawiła przed polskim systemem edukacji nowe wyzwania, takie jak konieczność integracji językowej i adaptacji kulturowej oraz wsparcia psychospołecznego dzieci naznaczonych traumą wojenną (Herbst & Sitek, 2023). Szkoły musiały szybko wprowadzić rozwiązania wspierające dzieci uchodźcze. Pojawiły się oddziały przygotowawcze, kursy języka polskiego i programy integracyjne. Edukacja stała się kluczowym filarem integracji dzieci z Ukrainy, wpływając na rozwój społeczny, emocjonalny i zawodowy młodych uchodźców. Mimo jednak początkowej solidarności społecznej, system edukacyjny ujawnił braki w przygotowaniu do długoterminowej inkluzji (CEO i NRC, 2023). Ukraińskie dzieci i młodzież napotykają w rzeczywistości na liczne bariery funkcjonowania w polskim systemie edukacji. Największą jest bariera językowa. 72% nastolatków z Ukrainy deklaruje trudności z językiem polskim, co uniemożliwia pełne uczestnictwo w lekcjach (CEO i NRC, 2023). Istotne są też różnice systemowe. Ukraina i Polska mają różne systemy edukacyjne. To powoduje dezorientację uczniów i ich rodziców oraz w efekcie „straty" edukacyjne (Herbst & Sitek, 2023). Dane wskazywały, że zarejestrowano 309 tys. dzieci szkolnych (baza PESEL UKR), ale tylko 152 tys. chodziło do polskich szkół. To oznacza, że niemal połowa dzieci z Ukrainy pozostawała poza polskim systemem edukacji (CEO i NRC, 2023). Obecność dzieci i młodzieży z Ukrainy w szkołach nieco poprawiła się po wprowadzeniu przepisu o świadczeniu 800+ pod warunkiem uczestnictwa w edukacji szkolnej (CEO, IRC, 2025). Czynnikiem dodatkowym wpływającym na słabą integrację dzieci z Ukrainy w systemie szkolnym w Polsce,

w tym na tzw. odpad [*drop-out*] edukacyjny, jest trauma wojenna. Problemy emocjonalno-społeczne, jak PTSD, lęk i depresja znacząco upośledzają kompetencje uczniów do funkcjonowania w szkole, w tym obniżają koncentrację i motywację (Alshamary et al., 2024). Podobnie stres akulturacyjny (Berry, 1997; Berry et al., 2006) związany z migracją, w tym przymusową prowadzi często do izolacji społecznej, a sporadyczna co prawda, ale występująca jednak dyskryminacja dzieci uchodźczych, powoduje znaczący dyskomfort szkolny i nierzadko wycofanie się z systemu (Rzecznik Praw Dziecka, 2023).

Zjawisko drop-outu szkolnego jest najbardziej dotkliwe wśród ukraińskich nastolatków. Raporty szacują, że 40–50% nie kontynuuje nauki w polskiej szkole, wybierając pracę lub zdalną edukację ukraińską (CEO i IRC, 2025). W dużych miastach odsetek nieuczęszczających do szkoły dzieci uchodźczych jest niższy [Warszawa czy Kraków – ok. 30%], ale na wsiach sięga aż 70%. Wśród przyczyn odpadu z systemu szkolnego dzieci uchodźczych na czoło wysuwa się brak motywacji, bariery językowe, bariery kulturowe oraz problemy rodzinne (CEO i NRC, 2023). Jednakże wśród znaczących czynników wpływających na zjawisko jest też decydowanie się dzieci i rodziców na edukację zdalną w szkolnym systemie ukraińskim, ze względu na chęć kontynuowania edukacji w Ukrainie, ale także występujące trudności w weryfikacji ukraińskich świadectw dla pozyskania odpowiedniego miejsca w polskim systemie edukacji. Okazuje się także, że nastoletnie dziewczynki częściej porzucają szkołę z powodów opiekuńczych, natomiast chłopcy – zarobkowych (CEO i IRC, 2025).

Badania pokazują również spadek aspiracji edukacyjnych wśród dzieci uchodźczych. Z 40% planujących studia przed wojną, obecnie odsetek ten sięga tylko 25% (CEO i IRC, 2025). Ponadto, ukraińska młodzież, jak się okazuje, wybiera szkoły zawodowe. Aż 70% z nich wybiera technika i szkoły branżowe, unikając liceów ogólnokształcących, a tylko 20% kontynuuje naukę w liceach. Taka sytuacja oznacza w rzeczywistości ograniczenie dostępu do studiów wyższych. Powodami są najczęściej niepewność powrotu i poczucie „tymczasowości" pobytu, ale także potrzeba zyskania szybkich kwalifikacji przydatnych na rynku pracy (np. IT, mechanika, usługi) oraz niższe wymagania językowe w szkołach zawodowych (Herbst & Sitek, 2023; CEO i IRC, 2025). Aspiracje zawodowe młodzieży ukraińskiej skupiają się głównie na sektorach deficytowych: opieka zdrowotna, gastronomia, transport. Dodatkowo, brak jest odpowiedniego poradnictwa zawodowego i edukacyjnego dla uczniów uchodźczych i ich rodziców – tylko 15% szkół oferuje poradnictwo ukraińskojęzyczne, co pogłębia problem (Rzecznik Praw Dziecka, 2023).

Bez interwencji, niekorzystne wybory edukacyjne młodych uchodźców z Ukrainy oraz ich drop-out szkolny grozi marginalizacją tej grupy. Konsekwencje odpadu szkolnego są bowiem poważne. Przerwy w edukacji obniżają szanse na maturę i studia, zwiększając ryzyko bezrobocia i ubóstwa (Betancourt et al., 2015). Skutkować też może w przyszłości niższymi zarobkami, problemami zdrowia psychicznego, słabszą integracją społeczną (Spinazzola et al., 2005). Trafne działania zatrzymujące ten proces wymagają licznych eksploracji problemu. Efektywne interwencje są uwarunkowane dobrą i wieloperspektywiczną diagnozą zjawiska. Zasadniczym mankamentem utrudniającym trafne i dogłębnie funkcjonalne diagnozowanie sytuacji dzieci ukraińskich mieszkających w Polsce jest brak mechanizmów pozwalających na monitorowanie liczby i sytuacji dzieci uchodźczych i migrantów, które nie uczęszczają do szkół. Szacunki w tym względzie są niestety bardzo różne.

Uwzględniając zarysowany stan dotyczący aktualnej sytuacji edukacyjnej i uczestnictwa w systemie szkolnym dzieci i młodzieży z Ukrainy, w szczególności obraz i problemy przedstawiane w różnych raportach (np. CEO i IRC, 2025), zaprojektowana została kampania **Back to Learning 2025 (Powrót do Nauki w Klasie).** Projekt ten realizowany był przez Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce wspólnie z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach w okresie czerwiec 2025 – marzec 2026. Celem projektu było przygotowanie komunikatów publikowanych w różnorodnych kanałach wspierających kontynuację nauki szkolnej oraz integrację edukacyjną dzieci i młodzieży z Ukrainy mieszkających w Polsce. Kampania ta została przygotowana przez grupę młodzieży z doświadczeniem uchodźctwa przy wsparciu dorosłych, tak aby to oni powiedzieli swoim rówieśnikom, dlaczego kontynuacja nauki jest tak ważna. Misją projektu BTL było więc podniesienie świadomości nastolatków z Ukrainy mieszkających w Polsce oraz ich rodziców poprzez kampanię społeczną, ale także integracja różnych organizacji działających w Polsce na rzecz dzieci i młodzieży uchodźczej z Ukrainy oraz przeprowadzenie dogłębnych badań rozpoznających czynniki wpływające na wybory edukacyjne dzieci i młodzieży ukraińskiej w Polsce, a także barier i trudności na jakie napotykają w swoich karierach edukacyjnych. To wszystko były więc działania zrealizowane w ramach BTL 2025.

Prezentowany Raport ukazuje badania BTL dotyczące wyborów edukacyjnych oraz planów i doświadczeń zawodowych młodych osób z Ukrainy z doświadczeniem migracyjnym. Pokazuje perspektywę samych dzieci uchodźczych, relacjonując wyniki badań dotyczących ich opinii o polskiej szkole, ich relacji na temat wyborów i karier edukacyjnych oraz odczuwanych trudności

edukacyjnych. Badania przeprowadzono wśród dzieci i młodzieży z Ukrainy mieszkających w Polsce w różnych lokalizacjach. Badania zrealizowano przy współudziale w procesie badawczym młodych osób z Ukrainy, jako badania partycypacyjne z młodzieżą.

Metodologia badań partycypacyjnych z młodymi uchodźcami

1. Cel badań – kontekst projektu Back to Learning

Prezentowane w raporcie badania zostały przeprowadzone w celu dogłębnego rozpoznania perspektywy dzieci i młodzieży z Ukrainy, które uczęszczają do polskich szkół na temat polskiego systemu edukacyjnego oraz preferowanych wyborów i aspiracji edukacyjnych a także zawodowych. Częściowo, w badaniach dążono też do poznania pierwszych doświadczeń zawodowych młodych osób z Ukrainy. Zasadniczą intencją przedstawianych badań było więc rozpoznanie, w jaki sposób dzieci i młodzież ukraińska odnajdują się w polskim systemie edukacji, na ile rozumieją ten system, z jakimi wyzwaniami związanymi ze szkołą mierzą się na co dzień, oraz czy wiedzą gdzie mogą szukać wsparcia w problematycznych sytuacjach związanych ze szkołą i edukacją. Ponadto intencją było zrozumienie, jak ucieczka z Ukrainy, migracja oraz funkcjonowanie w nowym systemie edukacyjnym wpłynęły na plany edukacyjne i zawodowe młodych osób. Szczególnie istotne było przy tym ustalenie czynników związanych z wyborem konkretnych szkół lub uczelni, jak również kwestia spostrzegania przez młodych z Ukrainy wartości polskiego dyplomu jako kredencjum wartościowego w Europie. Ponadto dążono do uchwycenia stanowiska młodych osób co do ich potencjalnej roli w przyszłej odbudowie ich macierzystego kraju.

2. Założenia dotyczące realizacji badań partycypacyjnych

Badania przeprowadzono jako działania poznawcze oraz społeczne w paradygmacie metodologicznym określanym jako *badania partycypacyjne z dziećmi*

i młodzieżą, w nurcie tzw. „badań w działaniu" nazywanym Youth Participatory Action Research – YPAR (Ozer et al., 2024)

W ostatnich latach coraz więcej badaczy i instytucji badawczych angażuje dzieci i młodzież w procesy badawcze, uznając wartość ich głosu nie tylko jako respondentów w badaniach, ale także jako badaczy własnej rzeczywistości (Wyness, 2006; Spyrou, 2018; Tisdall, 2018). Badania partycypacyjne z udziałem dzieci i młodzieży oznaczają zmianę perspektywy statusu dzieci – od „biernych obiektów", do uznawania jako podmiotów badań, w tym traktowania jako aktywnych partnerów w procesie badawczym – jako współbadaczy (Montreuil i in., 2021). Badania partycypacyjne z dziećmi wynikają z podejścia opartego na prawach dziecka, jak też z rozwoju koncepcji i praktyki nowej optyki dzieciństwa, akcentującej sprawczość dzieci oraz ich własne perspektywy i opinie (Christensen & James, 2008; Mayall, 2000; Punch, 2002). Nurt ten opiera się więc pierwszorzędowo na Konwencji o prawach dziecka, która akcentuje prawa partycypacyjne, w tym w Artykule 12, prawo dzieci do bycia wysłuchanymi i uwzględniania ich perspektywy w decyzjach ich dotyczących (Konwencja o prawach dziecka; Angelöw i Psouni, 2025; Groundwater-Smith et al., 2015; Shamrova & Cummings, 2017). W świetle głębokiej interpretacji Artykułu 12 uznaje się więc, że badania z dziećmi nie mogą ograniczać się do „pobierania danych", lecz powinny tworzyć przestrzeń rzeczywistego udziału, wpływu i współdecydowania (Christensen & James, 2008; Punch, 2002; Sevon et al., 2025). Głębokie rozumienie praw dziecka, emancypacji dzieci i ich podmiotowości dotyczą, jak się podkreśla, także sposobu w jaki dzieci są włączane w działania badawcze (Corsaro, 2015, 57–58). Oznacza to przejście od badań „o" dzieciach do badań „prowadzonych wspólnie z" dziećmi [*research with children*] (Alderson, 2008; Kellett, 2010; Percy-Smith & Burns, 2013; Cuevas-Parra i Tisdall, 2019), a w niektórych przypadkach – do badań „prowadzonych przez" dzieci [*child-led research*] eksplorujących zagadnienia i problemy dotyczące ich życia (Cuevas-Parra i Tisdall, 2019; Thomas, 2015; Brady et al., 2018; Ozer et al., 2024). Badania partycypacyjne z dziećmi odwracają więc tradycyjną hierarchię. Dzieci nie tylko nie są obiektami badań lub jedynie dostarczycielami danych (np. jako respondenci), lecz są włączane w różne fazy procesu badawczego – od formułowania problemów badawczych, przez projektowanie narzędzi, gromadzenie danych, ich analizę i interpretację, aż po upowszechnianie wyników (Kellett, 2010; Groundwater-Smith et al., 2015; Shamrova & Cummings, 2017; Sevon et al., 2025). Poziom tego udziału może być różny – od konsultacji (dzieci opiniują np. pytania badawcze czy narzędzia), poprzez współdecydowanie (np. wspólne planowanie działań w projektach badań), aż po sytuacje, gdy dzieci

pełnią rolę badaczy prowadzących własne projekty, a dorośli pełnią funkcję facylitatorów i sojuszników [*research by children; YPAR*] (Alderson, 2008; Kellett, 2010; Cuevas-Parra i Tisdall, 2019; Ryu, 2022; Ozer et al., 2024). Jedną z centralnych cech badań partycypacyjnych jest więc redystrybucja władzy między dorosłymi badaczami a dziećmi (Punch, 2002; Raffety, 2015; Shamrova & Cummings, 2017; Bunio-Mroczek, 2021). W tradycyjnych projektach to badacz całkowicie kontroluje cele, metody i interpretacje, podczas gdy w podejściu partycypacyjnym dorośli świadomie „oddają" część tej kontroli, „pozwalając" dzieciom np. proponować tematy czy zagadnienia badawcze, modyfikować narzędzia, współdecydować o formie prezentacji wyników czy uczestniczyć w formułowaniu rekomendacji (Groundwater-Smith et al., 2015; Shamrova & Cummings, 2017; Angelöw & Psouni, 2025).

W prezentowanych w raporcie badaniach punktem wyjścia było przyjęcie założenia partycypacyjnego ich realizowania oraz że badania partycypacyjne to nie pojedyncza aktywność przekazania perspektywy dzieci, lecz orientacja epistemologiczno-etyczna, w której wiedza powstaje w relacji; poprzez dialog, wspólne działanie i wspólną refleksję dorosłych oraz dzieci oraz respektowana jest podmiotowość i prawa dzieci i młodzieży (Groundwater-Smith et al., 2015; Shamrova & Cummings, 2017; Sevon et al., 2025).

Badania przedstawiane w raporcie zostały osadzone na założeniach dotyczących partycypacji dzieci Lary Lundy (2007). Model ten zakłada cztery wzajemnie powiązane elementy realizacji rzeczywistej partycypacji dzieci w działaniu: 1. przestrzeń, rozumianą jako stworzenie dzieciom bezpiecznych, dostępnych i sprzyjających warunków do swobodnego wyrażania opinii bez presji i obawy przed oceną; 2. głos, czyli rzeczywiste umożliwienie artykulacji własnych doświadczeń, potrzeb i poglądów, przy zastosowaniu metod dostosowanych do wieku, umiejętności oraz preferowanych form komunikacji uczestników; 3. publiczność / odbiorców/, co gwarantuje, że głos dzieci zostanie wysłuchany przez właściwe osoby decydentów, nauczycieli, specjalistów czy instytucje odpowiedzialne za podejmowanie działań; oraz 4. wpływ, oznaczający, że wypowiedziane opinie będą miały rzeczywiste znaczenie dla decyzji, polityk i dalszych działań, a nie pozostaną jedynie symboliczne (Lundy, 2007). Kluczową cechą Modelu jest konieczność współwystępowania wszystkich czterech komponentów, a brak któregokolwiek z nich prowadzi do nieautentycznej partycypacji dzieci, co w konsekwencji narusza ich prawo do bycia wysłuchanym (Lansdowne, 2011 i 2005).

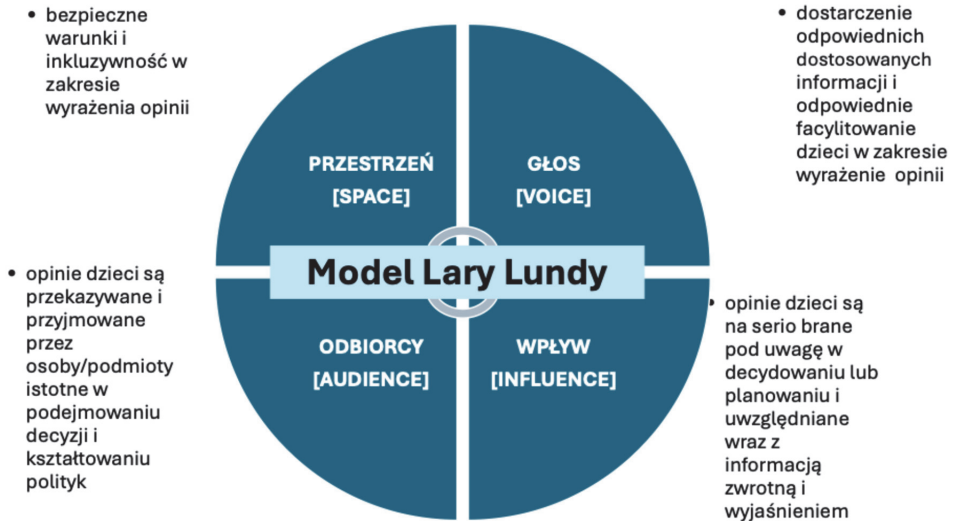
Szczególnie istotne było też założenie realizacji badania BTL jako „uczestniczącego w działaniu" (*Participatory Action Research*), gdzie celem ostatecznym

badania jest nie tylko poznanie i zrozumienie rzeczywistości, ale jednoczesne planowanie i realizacja działań ukierunkowanych na zmianę warunków życia dzieci i ich środowisk (Shamrova & Cummings, 2017; Montreuil et al., 2021; Neumeister et al., 2024). Oparto się więc na założeniu, że badania jako Participatory Action Research (PAR), powinny nie tylko diagnozować problemy wspólnie z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem uchodźczym, ale też wspólnie z nimi opracowywać i wdrażać działania naprawcze i zmiany (Shamrova & Cummings, 2017; Neumeister et al., 2024; Johnson et al., 2014). Kierowano się przy tym ustaleniami co do korzyści jakie dzieci odnoszą z udziału w badaniach partycypacyjnych na jakie wskazuje przegląd badań (Shamrova & Cummings, 2017; Montreuil et al., 2021; PUSKAPA 2023), w tym: rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i obywatelskich, wzrost świadomości społecznej, poczucia sprawczości, umiejętności współpracy, ale też zmiany na poziomie organizacji [np. bardziej „child sensitive" programy, nowe procedury, kultury instytucjonalne otwarte na głos dzieci], czy w społecznościach lokalnych (np. zmiany infrastrukturalne, modyfikacje polityk czy regulacji dotyczących spraw czy problemów dzieci) (Kennedy et al., 2019). Przyjęto ponadto stanowisko, że badania partycypacyjne z dziećmi nie tylko pozwolą bardziej trafnie zdiagnozować założone jako przedmiot badań problemy i kwestie dotyczące dzieci, ale także, że wpisują się w ideę sprawiedliwości społecznej. Mają bowiem przyczyniać się do zmiany statusu społecznego dzieci z pozycji „przedmiotu polityk" do roli współtwórców rozwiązań i partnerów dla decydentów (Angelöw & Psouni, 2025; Montreuil et al., 2021; Numans et al., 2019). To założenie było szczególnie istotne w kontekście badań dotyczących sytuacji i problemów dzieci uchodźczych. Przedstawiane w raporcie badania nie tylko więc ukazują temat barier i karier edukacyjnych dzieci uchodźczych ale także wpisują się w międzynarodową debatę nad sensowną, odpowiedzialną i krytyczną partycypacją dzieci w badaniach (Punch, 2002; Shamrova & Cummings, 2017; Sevon et al., 2025; GroundwaterSmith et al., 2015; PUSKAPA, 2023).

3. Udział młodych osób uchodźczych z Ukrainy w badaniach partycypacyjnych

Metodologiczna specyfika prezentowanych w raporcie badań polegała na ich realizacji zgodnie z współczesnym rozumieniem badań partycypacyjnych z dziećmi, tj. realizacji procesu badawczego przy współudziale młodych osób na wszystkich jego etapach w możliwie podmiotowym wymiarze (Kellett, 2010; Dahl, 2014).

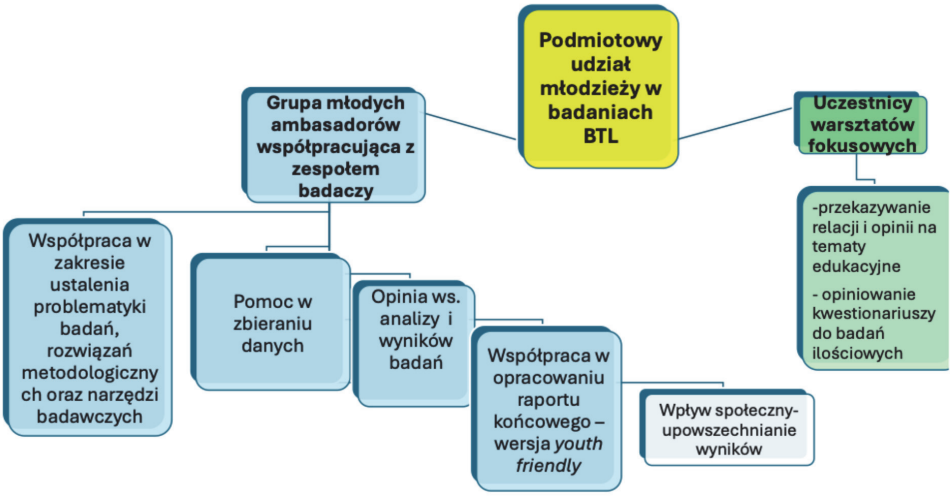
W tym sensie zespół badawczy współpracował na poszczególnych etapach badań z grupą młodych liderów z Ukrainy zamieszkujących w Polsce, którzy w różnej formule mieli wpływ na ostatecznie wypracowywane rozwiązania i elementy, tj. np. ustalenie zakresu badań (szczegółowych celów), wybór metodologicznych rozwiązań z zastosowaniem orientacji metod przyjaznych dzieciom i młodzieży (Greig et al., 2013), opracowanie narzędzi badawczych oraz opis analizy wyników badań, a także udział w opracowaniu ostatecznego raportu w jego wersji podstawowej oraz tzw. „przyjaznej dla młodzieży" [*youth friendly*]. Ponadto udział młodych polegał na wyrażeniu opinii na temat sposobów wzmacniania wpływu raportu z wynikami badań na społeczną rzeczywistość oraz wskazywaniu jego adresatów. Młodzi ambasadorowie zostali też poproszeni o udział w wydarzeniach promujących wyniki raportu, z udziałem kluczowych decydentów. W ten sposób dopełniono kryteriów realizacji partycypacji młodych zgodnie z Modelem Lundy (2007), czyli realizacji czterech obszarów rzeczywistej partycypacji. Należy przy tym zaznaczyć, iż wpisanie się w realizacji projektu w Model Lundy poza merytorycznym wymiarem zgodności z warunkami rzeczywistej partycypacji miało również kontekst etyczny.



Rysunek 1. Model Lundy (2007).

Partycypacja dzieci i młodzieży z Ukrainy w projekcie Back to Learning miała charakter wielorodzajowy. Z jednej strony młodzi uchodźcy uczestniczyli w realizowanych w ramach projektu badaniach, ale także we współpracy z dorosłymi ekspertami tworzyli kampanię społeczną dla swoich rówieśników promującą powrót

do nauki w szkole. Sam udział podmiotowy w badaniach dzieci i młodzież w badaniach także był wielotorowy. W grupie tzw. ambasadorów młodzieżowych / liderów [*youth ambassadors*] była to rzeczywista pełnowymiarowa partycypacja w poszczególnych etapach całego procesu badań, oparta o współpracę w wypracowywaniu wspólnych rozwiązań w badaniach, realizowana w formule warsztatowej, dyskusyjnej oraz konsultacji asynchronicznej. W sensie szczegółowym stosowano metody badawcze przyjazne młodym (Greig et al., 2013, Kellett, 2010). W szerszej grupie dzieci i młodzieży – uczestników warsztatów badawczych (w grupach fokusowych), pozyskiwano relacje (informacje) na tematy stanowiące przedmiotowy zakres badań także przy zastosowaniu rozwiązania – tzw. mozaikowego (*Mosaic Approach*) (Clark i Moss, 2005) oznaczającego stosowanie różnorodnych metod przyjaznych dzieciom i młodzieży). Ponadto w grupach warsztatów fokusowych konsultowano przygotowany wcześniej z młodymi ambasadorami kwestionariusz do badań ilościowych na temat opinii, aspiracji i wyborów edukacyjnych wśród uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy. Jak więc można uznać, w całym projekcie Back to Learning, a w szczególności charakteryzując badania realizowane w jego ramach, wdrażanym skrupulatnie założeniem, a wręcz priorytetem był podmiotowy udział dzieci i młodzieży, oraz zapewnienie im rzetelnej partycypacji w badaniach, jako procesu zdecydowanie wykraczającego poza jedynie konsultowanie, a obejmującego udział we wszystkich etapach badań od rozwinięcia projektu badawczego, przez jego realizację oraz analizy i dyskusję wyników i opis rezultatów oraz określenie implikacji (Lansdowne, 2005; Groundwater-Smith et al., 2015).



Rysunek 2. Podmiotowy udział młodych osób z Ukrainy w badaniach.

Aspekty etyczne:

W podstawowym rozumieniu etyczne standardy badań partycypacyjnych realizowane w badaniu polegały na rzetelnym stosowaniu się do istoty badań partycypacyjnych, jako podejścia osadzonego w prawach dziecka, poszanowaniu podmiotowości oraz wsparciu emancypacji dzieci i młodzieży. W tym sensie postępowanie badawcze zmierzało do zapewnienia podmiotowości osób biorących udział w badaniach – zarówno w grupie młodych badaczy, jak i uczestników warsztatów fokusowych oraz osób uczestniczących w badaniach ilościowych przez wypełnianie kwestionariusza ankiety. Jak już wspomniano, realizacja badań w Modelu Lundy, oznaczała w sensie etycznym prawdziwe respektowanie praw partycypacji poprzez zapewnienie przestrzeni i możliwości wyrażenia głosu oraz jego sprawczości i faktycznego wpływu, przy jednoczesnym dbaniu o zachowanie etyki troski o dobro osób małoletnich (Brzozowska-Brywczyńska, 2017). W podstawowym znaczeniu wszystkie młode osoby uczestniczące w badaniach zapoznawały się z celem i charakterem badań, wyrażały świadomą zgodę (*informed consent*), uczestniczyły dobrowolnie, mogły zrezygnować z udziału w badaniach na dowolnym etapie oraz informowane były o możliwości uzyskania wsparcia w sytuacji jakiegokolwiek dyskomfortu z powodu udziału w badaniach. Etycznym standardem realizowanym w badań było stosowanie metod dostosowanych do dzieci i młodzieży, w sensie łatwości wyrażania swojego głosu w aktywnościach przyjaznych oraz poprzez takie sposoby, które skracają dystans społeczny dzielący dorosłych badaczy oraz młodych badaczy, a także badane dzieci (Corsaro, 2015; Bunio-Mroczek, 2021; Markowska-Manista et.al., 2024). W kontekście etyki badań dążono też do zapewnienia komfortu młodym osobom poprzez dostęp do udziału i możliwość wyrażania swojego zdania ze wsparciem językowym lub bezpośrednio w języku macierzystym (ukraińskim).

W szczególny sposób zapewniano wysokie standardy etyczne w ramach współpracy z grupą młodych osób z Ukrainy współpracujących z badaczami w realizacji poszczególnych etapów badań. W tym zakresie pozyskanie świadomej zgody młodych osób oraz ich rodziców opierało się o dokładne wyjaśnienie roli jaką będą pełnić młode osoby jako współbadacze, w tym uświadomienie korzyści i wysiłku związanego z tą rolą oraz zagwarantowano dobrowolność i możliwość rezygnacji.

Rekrutacja do roli współbadaczy:

Rekrutacja uczestników badań partycypacyjnych odbywała się na bazie rekrutacji uczestników do projektu Back to Learning. Podstawową ścieżką rekrutacji była współpraca Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce

z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz dzieci i młodzieży uchodźczej z Ukrainy. Przekazany im profil uczestnika projektu BTL był podstawą zaproponowania przez ngo-sy określonych młodych osób jako kandydatów do projektu. Po zapoznaniu ich z jego zasadami pozyskano osoby chętne do udziału w nim. W efekcie utworzono grupę 20 osób uchodźców z Ukrainy, którzy podjęli się roli *youth ambasadors* odnośnie do założeń projektu BTL.

Przed włączeniem młodych ambasadorów (liderów) z Ukrainy do współudziału w projekcie badawczym realizowanym jako część BTL, zostali oni w ramach spotkania warsztatowego zaproszeni do dyskusji na temat partycypacji społecznej, własnych doświadczeń partycypacyjnych oraz doświadczeń udziału w różnych badaniach społecznych. Istotną dla świadomego i dobrowolnego udziału w badaniach dla projektu BTL było też wyjaśnienie struktury procesu badawczego oraz naświetlenie możliwej aktywnej roli młodych badaczy na poszczególnych etapach. Na tej bazie przedstawiono im zaproszenie do udziału w kolejnych etapach. Warsztaty wstępne z grupą młodych liderów zawierały także elementy podstawowej wiedzy na temat procesu badań społecznych – jego typowej metodologii, etapów i możliwości metodycznych.

Istotnym aspektem etycznym a jednocześnie spełnieniem wymogu ustawowego było respektowanie przez Zespół badaczy oraz współpracujące z nim osoby w różnych lokalizacjach Standardów Ochrony Małoletnich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz wymogów weryfikacji osób dopuszczanych do działalności z osobami małoletnimi.

Projekt badań został zgłoszony do Komisji Etyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i uzyskał jej zgodę – certyfikat KEUS/O/6/09.2025

4. Przebieg badań partycypacyjnych w projekcie BTL – etapy

Etap I. Ustalenie zakresu badań, ich ogólnej metodologii oraz sposobów pozyskiwania danych – warsztaty partycypacyjne z młodzieżą

Badania ukierunkowane zostały w sposób podstawowy zakresem tematycznym projektu, skupiając się na identyfikacji sposobu recepcji polskiego systemu szkolnego przez dzieci i młodzież uchodźczą z Ukrainy, wyborów edukacyjnych i aspiracji edukacyjnych i zawodowych dzieci i młodzieży oraz czynników wpływających na nie. Wstępnie tak zarysowane pole tematyczne i cel badań

zostało przedstawione młodym ambasadorom projektu Back to Learning i podczas warsztatów wykorzystujących aktywizujące metody przyjazne młodym, jak burza mózgów, mapy skojarzeń, mapowanie problemów, time-lining, oraz dyskusje a także personifikacje zjawisk, dokonano w świetle propozycji tematycznych przedstawianych przez młodych uszczegółowienia zakresu badań, który stał się podstawą określenia problemów badawczych w kilku obszarach tematycznych.

I. Obszar: Edukacja w Polsce – szanse i bariery

1. Czy system edukacji w Polsce jest jasny, zrozumiały dla uchodźców z Ukrainy?
2. Co jest szczególnie „inne" w systemie edukacji w Polsce – różne od tego co znali w Ukrainie. Co jest/było trudne do zrozumienia?
3. Jakie są bariery / trudności kontynuacji nauki w szkole średniej lub dalej na studiach?
4. Jak bardzo bariera językowa wpływa na edukację, motywację do niej i kontynuację nauki?
5. Jakie są postawy wobec uczniów z Ukrainy w szkołach. Czy są różnice w szkołach średnich w porównaniu do szkół podstawowych [nauczycieli i rówieśników]?

II. Obszar: Wybór szkoły

1. Jakie są ich aktualne plany i wybory edukacyjne?
2. Czy plany edukacyjne są inne niż przed przyjazdem do Polski? Czy typ szkoły/studiów, który wybierają jest taki sam jak ten, który wybraliby w Ukrainie? Dlaczego?
3. Jakie czynniki wpływają na wybór szkoły na dalszym etapie edukacji (szkoły średniej, studiów). Kto, co ma „ostateczny głos" w sprawie rodzaju szkoły, którą wybierają?
4. Kto i/lub co wspiera w wyborze szkoły?
5. Jak ważna jest kwestia relacji społecznych w wyborze szkoły – czy przyjaciele wpływają na wybór?
6. Jakie są bariery, trudności w realizacji planów edukacyjnych

III. Obszar: Plany i perspektywy zawodowe

1. Jak postrzegają swoje perspektywy zawodowe w Polsce? Czy w Polsce czy w Ukrainie czy w innym kraju
2. Czy plany zawodowe zmieniły się w Polsce w porównaniu do tego, jakie były w Ukrainie?
3. Jak widzą wartość polskiego dyplomu edukacyjnego w wejściu na rynek pracy w UE, w zdobyciu atrakcyjnej pracy w Europie?

4. Czy myślą o swoim wybieranym zawodzie w kontekście odbudowy Ukrainy?
5. Czy czują się przygotowani do wejścia na rynek pracy? Dlaczego tak i dlaczego nie?

IV. Obszar: Praca i kariera zawodowa – doświadczenia [dla starszych]

1. Czy mieli już jakieś doświadczenia z pracą / ze stażami? Jakie to było doświadczenie, jakie miało/ma znaczenie?
2. Kto lub co może wspierać w sytuacji chęci podjęcia i wyboru pracy? Jakiego rodzaju wsparcie sprawiłoby, że czuliby się pewniej w poszukiwaniu pracy
3. Czy napotkali jakiekolwiek trudności związane z językiem, kwalifikacjami lub aspektami kulturowymi podczas poszukiwania pracy?
4. Kto lub co najbardziej pomógł/ło im w poszukiwaniu pracy?

W formule metod warsztatowych ustalono wspólnie z młodymi badaczami także ogólny profil metodologiczny badań i możliwości sposobów pozyskania danych jako: warsztaty fokusowe z dziećmi i młodzież oraz zastosowanie badań ankietowych (sondażowych) wśród dzieci i młodzieży ukraińskiej uczącej się w szkołach (badania jakościowe i ilościowe).

Podobnie, przy wykorzystaniu metod warsztatowych młodzi badacze proponowali pytania jakie mogłyby być zastosowane wobec uczniów uchodźczych w celu pozyskania informacji na interesujące dla celu badań tematy.

Ostatnim elementem warsztatów z młodymi badaczami, realizującymi Etap I badań partycypacyjnych były propozycje młodych osób na temat elementów motywujących, jakie mogą być wykorzystane dla zachęcenia dzieci i młodzieży ukraińskiej do udziału w badaniach, jako uczestników warsztatów fokusowych oraz w preambule ankiety.

Młodzi badacze zapoznali się też z kolejnymi etapami działań badawczych.

Etap II. Narzędzia badawcze

W oparciu o wypracowane na zrealizowanym stacjonarnie spotkaniu warsztatowym wspólnie z młodymi badaczami stanowiska dotyczące szczegółowej tematyki i rozwiązań metodologicznych oraz tego, jakie pytania badawcze powinny być sformułowane, zespół badaczy ustalił zakres badań oraz przygotował propozycje warsztatów fokusowych z młodszymi (12–15rż) i starszymi uczniami (15+) oraz kwestionariusza ankiety (w wersjach dla młodszych i starszych uczniów). Oba narzędzia, tj. (1) scenariusze warsztatów dla grupy młodszej (12–15) i dla grupy starszej (15+) oraz (2) prototyp kwestionariusza do badań sondażowych (wersja

dla młodszych i starszych) zostały przekazane młodym badaczom do konsultacji w formule asynchronicznej (drogą mailową). Poza indywidualnymi komentarzami i propozycjami zmian dotyczącymi obu narzędzi, w tym uzupełnieniami co do metod w ramach warsztatów fokusowych, które zostały przekazane w formie pisemnej, Z młodymi badaczami dyskutowano na spotkaniu on-line na temat zarówno sposobu realizacji planowanych warsztatów, jak i kwestionariuszy ankiet.

Poza grupą młodych współbadaczy, prototyp kwestionariuszy ankiet, konsultowano z szerszą grupą młodych osób z Ukrainy, tj. uczestnikami warsztatów fokusowych realizowanych w październiku i listopadzie 2025. W czasie warsztatów, pozyskiwano indywidualne pisemne opinie na temat kwestionariusza – jego jakości, czytelności i poziomu zrozumienia pytań. W wyniku tych konsultacji zdecydowano o poprawkach w kwestionariuszach – poprawie czytelności sformułowania niektórych pytań i uproszczeniu ich języka a także zmianie możliwości wyboru proponowanych odpowiedzi oraz o przetłumaczeniu kwestionariuszy na język ukraiński i ustaleniu możliwości wyboru języka pytań w wykorzystanym systemie ankietowym.

W efekcie współpracy dorosłych i młodych badaczy przygotowano:

1. scenariusze warsztatów fokusowych dla grupy młodszej i starszej
2. dwie wersje kwestionariusza ankiety CAWI w dwóch wersjach językowych [polskiej i ukraińskiej] do upowszechnienia w postaci kwestionariuszy on-line (link) [wykorzystano licencjonowany dla Uniwersytetu Śląskiego system LimeSurvey]

Etap III. Realizacja badań

Realizacja badań właściwych przebiegała dwufazowo.

1.

W pierwszej kolejności w okresie odbywały się spotkania – warsztaty fokusowe z grupami uczniów i uczennic z Ukrainy, starszych i młodszych w 8 lokalizacjach w Polsce. W rekrutacji uczestników badania oraz realizacji warsztatów Zespół badawczy UŚ wspierały organizacje społeczne działające na rzecz dzieci i młodzieży ukraińskiej z doświadczeniem migracji oraz częściowo szkoły i inni partnerzy instytucjonalni UNICEF. Część warsztatów fokusowych zrealizowali badacze akademiccy reprezentujący ośrodki akademickie ulokowane w pobliżu terenów (miejscowości) realizacji warsztatów, tj. badaczki z Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu im Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Uniwersytetu im Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Łącznie w warsztatach fokusowych udział wzięło 280 dzieci i młodzieży uchodźczej: w grupach młodszych 133 osoby, a w grupach starszych 147 osób.

Szczegółowy opis przebiegu warsztatów zawiera część I raportu.

2.

W drugiej fazie badań empirycznych luty–marzec 2026 przeprowadzono badania ilościowe w formule CAWI z użyciem systemu ankietowania on-line – Lime Survey na licencji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W upowszechnieniu linku do kwestionariuszy wśród uczniów i uczennic z Ukrainy Zespół badawczy UŚ wspomagały organizacje społeczne, współpracujące z UNICEF szkoły oraz wydziały edukacji oraz – co istotne z punktu widzenia badań partycypacyjnych – także młodzi współbadacze.

W efekcie udział w badaniach ankietowych wzięło 463 młode osoby uchodźcze; 314 ze szkoły ponadpodstawowej oraz 149 ze szkół podstawowych.

Etap IV. Analiza materiału empirycznego i opis wyników

Pozyskany materiał empiryczny – opinie oraz relacje dzieci i młodzieży wyrażane podczas warsztatów fokusowych, zgromadzone w różnej postaci, tj. zgodnie ze scenariuszem warsztatów jako: wytwory uczestników – mapy, skale, rysunki, wypowiedzi pisemne indywidualne i zbiorowe oraz notatki prowadzących analizował Zespół badawczy UŚ. Wstępny opis interpretacyjny materiału pochodzącego z warsztatów (wstępny raport) przekazano do dyskusji młodym badaczom drogą e-mailową. Poza indywidualnymi komentarzami, ten wstępny raport dyskutowano z całą grupą młodych na specjalnym spotkaniu warsztatowym, które zorganizowano w Katowicach. W trakcie spotkania młodzi wypowiadali opinie na temat znaczenia i istotności określonych wyników badań i interpretacji oraz wniosków z analizy badań fokusowych oraz proponowali rozwiązania i formuły jakie powinny zostać zastosowane w wersji raportu „youth friendly", w tym dotyczące języka opisu. Młodzi proponowali także elementy ilustracyjne jakie powinny znaleźć się w raporcie w wersji „youth friendly".

Materiał empiryczny pozyskany w wyniku badań ilościowych – sondażowych zrealizowanych w formule CAWI, we wstępnej postaci ekspozycji danych w tabelach i na wykresach jakie pozyskano w zakresie poszczególnych pytań kwestionariusza, został poddany dyskusji i innym działaniom warsztatowym na spotkaniu z młodymi liderami projektu na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Wypowiedzi młodych ukierunkowane były na kilka aspektów:

- Co wyniki mówią o ich codziennym życiu w szkole?
- Co jest szczególnie interesujące, co najważniejsze?
- Co najbardziej zaskoczyło i dlaczego?
- Jakie mogą być powody, takich wyników?
- Dla kogo te wyniki będą najbardziej przydatne i dlaczego?
- Jakie wnioski mogą z tego wyciągnąć różne osoby?
- Jak wyniki powinny być przedstawione, aby były zrozumiałe przez innych młodych?

Uzyskane od młodych badaczy opinie i propozycje, uwzględnione zostały w analizie interpretacyjnej danych ilościowych przeprowadzonej następnie i opisanej przez Zespół badawczy. Powstała w ten sposób część raportu z badań ilościowych została jeszcze raz skonsultowana z młodymi badaczami w zakresie wniosków końcowych oraz pożądanej postaci wersji „youth friendly", drogą mailową.

Etap V. Rekomendacje oraz wpływ

Ostatnim obszarem realizowanym w ramach badań partycypacyjnych z młodymi badaczami reprezentującymi środowisko młodych uchodźców z Ukrainy były kwestie społecznego znaczenia i wpływu wyników badań zrealizowanych w Projekcie BTL. W tym celu w trakcie spotkania warsztatowego w Katowicach młodych badaczy zapytano o ich oczekiwania co do podmiotów, wśród których raport powinien być upowszechniony oraz pierwszorzędowych zmian jakie raport powinien spowodować. Zebrano także głosy młodych współbadaczy na temat ich odczuć i opinii co do udziału w całym procesie badań oraz to jak spostrzegają jego znaczenie w swoim życiu.

Część I

Głos dzieci i młodzieży uchodźczej. Opinie, doświadczenia i plany edukacyjne

1. Warsztaty z dziećmi i młodzieżą ukraińską – metodologia i przebieg badań jakościowych

Prezentowane w tej części raportu wyniki badań opierały się na jakościowym podejściu do zbierania i analizy danych. Koncentrowano się na pozyskaniu indywidualnych i grupowych relacji o doświadczeniach uczniów uchodźczych. Zakładano, że perspektywa dzieci i młodzieży w bezpośrednim spotkaniu pozwoli uchwycić nie tylko wymiar poznawczy i organizacyjny, lecz także emocjonalny, relacyjny i kulturowy funkcjonowania uczniów uchodźczych w szkole, jako obszary, które często pozostają niewidoczne w badaniach ilościowych.

Zastosowano warsztatową metodę pracy, łącząc wykorzystanie dyskusji grupowych oraz technik aktywizujących w zakresie pozyskiwania opinii i relacji dzieci i młodzieży podczas bezpośrednich spotkań z nimi, wraz z elementami badań partycypacyjnych.

Warsztaty odbyły się w ośmiu miastach w Polsce: w Warszawie (dwa warsztaty), Krakowie, Kielcach, Katowicach, Poznaniu, Wrocławiu, Toruniu, oraz Jeleniej Górze. W rekrutacji uczestników badania oraz przygotowaniu warsztatów, zespół badawczy wspierały organizacje społeczne działające na rzecz dzieci i młodzieży ukraińskiej z doświadczeniem migracji: Warszawska Szkoła Ukraińska SzkoUA, Ukraiński Hub Edukacyjny w Polsce, Fundacja „Zustricz" z Krakowa, Stowarzyszenie „Aktywność Współpraca Rozwój" z Kielc, Fundacja

„Vita de Lex" z Katowic, Stowarzyszenie Projektów Międzynarodowych „Logos Polska" w Poznaniu, oraz Fundacja „Ukraina" z Wrocławia,

Warsztaty odbyły się z podziałem na dwie grupy wiekowe: w grupie młodszej (starsze klasy szkoły podstawowej) oraz w starszej (młodzież szkół ponadpodstawowych). W warsztatach w Warszawie (SzkoUA) udział wzięły 44 osoby – po 22 osoby w grupie młodszej i starszej. W drugiej warszawskiej lokalizacji (EduHub) uczestniczyło 26 osób, w tym 12 w grupie młodszej i 14 w grupie starszej. W Krakowie (Fundacja „Zustricz") w warsztatach uczestniczyły 34 osoby (15 młodszych i 19 starszych), a w Kielcach (Stowarzyszenie „Aktywność, współpraca, rozwój") również 34 osoby (16 młodszych i 18 starszych). W Katowicach (Fundacja „VITA DE LEX") w badaniu wzięło udział 26 osób (11 młodszych i 15 starszych), w Poznaniu („Logos Polska") 19 osób (7 młodszych i 12 starszych), we Wrocławiu (Fundacja „Ukraina") 36 osób (19 młodszych i 17 starszych), w Toruniu 32 osoby (po 16 w każdej grupie), natomiast w Jeleniej Górze (Fundacja „Ukraina") 29 osób (15 młodszych i 14 starszych). Łącznie w grupach młodszych uczestniczyły 133 osoby, a w grupach starszych 147 osób, co oznacza względnie równomierną liczebność uczestników i uczestniczek warsztatów w obu grupach wiekowych, z niewielką przewagą młodzieży starszej.

Młodzież uczestnicząca w warsztatach była rekrutowana poprzez wykorzystanie istniejących baz uczestników projektów prowadzonych przez organizacje organizujące warsztaty. Kontakt z potencjalnymi uczestnikami odbywał się telefonicznie, mailowo lub za pośrednictwem komunikatorów internetowych. Kluczowe znaczenie miało wcześniejsze zaufanie oraz relacje wypracowane w toku innych działań edukacyjnych i integracyjnych. Istotnym kanałem rekrutacji była także współpraca ze szkołami i partnerami instytucjonalnymi. W niektórych przypadkach uczestnikami warsztatów były grupy już funkcjonujące w ramach realizowanych projektów, co ograniczało potrzebę prowadzenia dodatkowego, otwartego naboru. Uzupełniająco wykorzystywano media społecznościowe (m.in. Facebook, Instagram) oraz komunikatory popularne w społeczności ukraińskiej, takie jak Telegram czy WhatsApp. Narzędzia te pełniły funkcję wspierającą, jednak największą skuteczność przynosił bezpośredni kontakt. Proces naboru miał więc charakter lokalny i sieciowy, oparty na bezpośrednich relacjach oraz stałej współpracy organizacji z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym/uchodźczym.

Celem warsztatów dla dzieci i młodzieży z Ukrainy z doświadczeniem uchodźczym, uczących się w polskim systemie edukacji, było nie tylko poznanie ich opinii na temat edukacji, lecz przede wszystkim stworzenie przestrzeni

do wypowiedzi na kwestie szczególnie dla nich istotne: sposób odnajdywania się w nowym systemie szkolnym, źródła poczucia wsparcia, napotykane trudności oraz myślenie o dalszej edukacji i przyszłości zawodowej. Zarówno w grupie młodszej, jak i starszej zachowano podobny układ pracy, dostosowując język i formę ćwiczeń do wieku uczestniczek i uczestników. Spotkania miały możliwie partnerski charakter — tak, aby młodzi ludzie mogli nie tylko odpowiadać na pytania badaczy i badaczek, lecz także współtworzyć narrację o swojej sytuacji edukacyjnej.

Początek warsztatów służył zbudowaniu atmosfery bezpieczeństwa, zaufania i otwartości. W grupie młodszej wykorzystano metodę „tajemniczego pudełka pytań", która zachęcała dzieci do zabierania głosu. W grupie starszej podobną funkcję pełniła krótka runda zapoznawcza. Ten etap pozwalał dzieciom i młodzieży poczuć, że nie znaleźli się w sytuacji typowo szkolnej, ale w miejscu, w którym można mówić o swoich doświadczeniach we własny sposób i we własnym tempie, bez oceny i presji.

Pierwsza część właściwa warsztatów poświęcona była porównaniu szkoły w Ukrainie i w Polsce. Uczestnicy odnosili się do różnych elementów życia szkolnego, wskazując, co postrzegają jako podobne, a co jako odmienne. Następnie wspólnie porządkowano te obserwacje, tworząc obraz szkoły widzianej z perspektywy osób, które doświadczyły zmiany kraju i systemu edukacyjnego. Rozmowa ta pozwalała wydobyć zarówno konkretne różnice organizacyjne, jak i emocjonalny wymiar adaptacji do nowego środowiska.

Kolejny moduł warsztatowy dotyczył samopoczucia uczestników w polskiej szkole oraz ich orientacji w zasadach jej funkcjonowania. Młodzi odnosili się do takich kwestii, jak relacje z rówieśnikami, wsparcie nauczycieli, motywacja do nauki, poczucie bezpieczeństwa czy znajomość zasad oceniania i dalszych możliwości edukacyjnych. Pojawiały się także kwestie doświadczeń związanych z wykluczeniem, znaczenie bariery językowej oraz to, czy edukacja w Polsce jest postrzegana jako realna szansa na dobrą przyszłość. Istotne było nie tylko samo nazwanie trudności, ale także wspólne zastanowienie się nad tym, co mogłoby poprawić codzienne doświadczenie uczniów.

Ważną część warsztatów poświęcono barierom edukacyjnym i sposobom ich pokonywania. Młodzież rozmawiała o trudnościach związanych z nauką, językiem, relacjami szkolnymi i motywacją, a następnie wspólnie szukała rozwiązań i źródeł wsparcia. W grupie młodszej odbywało się to w bardziej angażującej, zabawowej formule, w grupie starszej — poprzez bardziej refleksyjne ćwiczenia i rozmowę. W obu przypadkach ważne było przejście od samego opisu problemów

do wskazania tego, co realnie pomaga i czego młodzi ludzie potrzebują, by czuć się pewniej w szkole.

Dalsza część warsztatów dotyczyła wyborów edukacyjnych i myślenia o przyszłości. Młodzież przyglądała się temu, w jaki sposób zmieniały się ich plany po przyjeździe do Polski, kto wspiera ich w podejmowaniu decyzji oraz w jaki sposób wyobrażają sobie swoją dalszą drogę — w Polsce, Ukrainie lub innym kraju.

Na zakończenie uczestnicy konsultowali pytania przygotowane do ankiety, wskazując, które z nich są zrozumiałe, adekwatne i ważne z ich perspektywy. Dzięki temu warsztaty nie ograniczały się do zebrania materiału, lecz były również formą włączania młodych osób w proces badawczy. Były zaplanowane w taki sposób, aby podkreślić, że dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji nie są jedynie odbiorcami wsparcia, ale ważnymi współtwórcami wiedzy o edukacji, integracji i własnej przyszłości.

Zgodnie z zasadami etyki badań z udziałem dzieci zapewniono im anonimowość, możliwość wycofania się na każdym etapie i w dowolnym momencie oraz pełną transparentność co do tego, w jaki sposób zostaną wykorzystane ich wypowiedzi. Zespół badaczy prowadzących warsztaty dbał o to, by wypowiedzi młodych nie były przez nikogo oceniane, o poszanowanie granic emocjonalnych, a także o to, aby żaden omawiany temat nie był narzucony w sposób wywołujący presję i dyskomfort.

Zebrane podczas warsztatów dane obejmowały wypowiedzi ustne, notatki prowadzących, materiały wizualne wytworzone przez uczestników oraz obserwacje kontekstowe. Analizowano je zgodnie z zasadami analizy tematycznej, identyfikując powtarzające się motywy, wzory doświadczeń i istotne różnice między uczestnikami. Zbiorczo efekty analizy prezentuje tabela 1.

2. Doświadczenia uczniów i uczennic z Ukrainy w polskich szkołach

Doświadczenia uczniów i uczennic z Ukrainy w polskiej szkole tworzą złożony obraz codzienności ich funkcjonowania w polskim systemie oświaty, kształtowany przez różnice systemowe, doświadczenia społeczne, relacje rówieśnicze i te z dorosłymi (nauczyciel – uczeń), bariery językowe i kulturowe oraz dostępne systemy wsparcia. Poniżej, na podstawie opinii uczestników warsztatów przedstawiono kluczowe obszary wpływające na funkcjonowanie zarówno młodszych, jak i starszych dzieci.

Tabela 1 Schemat analizy materiału; źródło: badania własne.

OBSZAR BADAŃ	KLUCZOWE KATEGORIE	TEMATY
Edukacja w Polsce w doświadczeniach dzieci i młodzieży ukraińskiej uczącej się w polskich szkołach	Znajomość polskiego systemu edukacji, doświadczenie różnic w systemach, wiedza o systemie	Wiedza o warunkach funkcjonowania w polskiej szkole
		Różnice w systemie edukacji w Polsce i w Ukrainie
		Podobieństwa w systemie edukacji w Polsce i w Ukrainie
	Bariery / trudności w edukacji (z uwzględnieniem języka)	Język polski jako bariera
		Brak wsparcia psychologiczno-pedagogicznego
		Złe warunki mieszkaniowe i materialne
	Dobrostan młodzieży ukraińskiej w polskiej szkole	Relacje z rówieśnikami i postawy społeczne wobec uczniów z Ukrainy
		Relacje nauczyciel–uczeń
		Dobrostan emocjonalny i psychiczny
Wybory edukacyjne dzieci i młodzieży z Ukrainy z doświadczeniem migracyjnym/ uchodźczym	Plany edukacyjne dzieci i młodzieży ukraińskiej w Polsce	Wybory edukacyjne
		Wparcie w wyborach edukacyjnych
		Bariery i trudności w realizacji planów edukacyjnych
	Praca i kariera zawodowa – plany młodzieży starszej	Plany dotyczące miejsca realizacji kariery
		Zdobyte do tej pory doświadczenie zawodowe

2.1. Znajomość polskiego systemu edukacji, doświadczenie różnic w systemach oświatowych, wiedza o systemie w Polsce

Wiedza o warunkach funkcjonowania w polskiej szkole

Analiza swobodnych wypowiedzi młodszych uczestników i uczestniczek warsztatów i uzyskanego materiału badawczego pokazuje, że badani uczniowie dobrze znają zasady działania polskiej szkoły. Większość z nich potrafi opisać system oceniania, wymagania egzaminacyjne i organizację roku szkolnego. Rozumieją również, co trzeba zrobić, aby dostać się do liceum lub na uczelnie wyższą. Deklarują, że znają prawa i obowiązki ucznia w polskiej szkole. Podkreślali jednak, że dla nich ważniejsze jest realne przestrzeganie ich praw niż ich znajomość na poziomie

poznawczym. Egzemplifikacją tego spostrzeżenia może być wypowiedź jednego z uczestników warsztatów:

> Znamy nasze prawa i obowiązki, ale chcemy, żeby były one bardziej respektowane – nie tylko zapisane, ale praktykowane (…)

Większość starszych uczniów również twierdziło, że rozumie, czego się od nich wymaga w polskiej szkole, jak są oceniani, a także na czym polega polski system szkolny. Młodzież zgłaszała jednak ograniczenia w zakresie pełnego zrozumienia praw i obowiązków ucznia oraz możliwości otrzymania wsparcia. Pojawiła się również obawa przed zgłaszaniem problemów, wynikająca z lęku, że osoby zarządzające (dyrektor, dyrektorzy) będą chronić nauczycieli, zamiast stawać po stronie uczniów. Oto kilka przykładów wypowiedzi uczestniczek i uczestników warsztatów dotyczących zrozumienia zasad panujących w polskiej szkole:

> O obowiązkach ucznia mówi się dużo, ale o prawach mniej. Nie czuję, żebym wszystko rozumiała.

> Na początku było trudno, ale teraz już wiem, jakie są zasady i czego nauczyciele ode mnie oczekują. Oceny są w miarę jasne.

> Boimy się zgłaszać problemy, bo i tak nauczyciel ma większą władzę. Dyrektor raczej stanie po jego stronie.

Jednym z ważnych problemów, na który młodzież zwróciła uwagę był brak doradztwa zawodowego oraz spotkań informacyjnych dotyczących przejścia ze szkoły średniej na studia.

> Nie znam możliwości, poszłam do zawodówki a w Polsce mówi się, że to jest szkoła dal głupich, poniżej moich możliwości. Nie znam procedury, koleżanka w podobnym wieku na Ukrainie idzie na studia. Teraz nie wiem, czy będę też mogła studiować.

Ponadto pojawiały się wątpliwości związane z uznawalnością formalnego wykształcenia uzyskanego w Ukrainie w procesie rekrutacji na polskie uczelnie. Uczniowie zastanawiali się czy dokument ukończenia szkoły średniej w Ukrainie będzie wystarczający, czy też na równi traktowany z polską maturą, jakie

formalności należy spełnić i czy konieczne są dodatkowe egzaminy, a nadto czy ewentualne różnice programowe mogą ograniczać ich możliwości edukacyjne.

> Nie wiem czy ukraińska matura będzie uznana w rekrutacji na studia. Czy jeśli mam polską i ukraińską maturę to który wynik jest ważniejszy.

W sytuacji migracji wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne mogą wymagać ponownej legitymizacji w nowym systemie, co skutkowało wśród uczestników i uczestniczek badań poczuciem niepewności. Stawiane pytania o uznawalność matury, hierarchię wyników czy konieczność dodatkowych egzaminów odzwierciedlają obawę o utratę wartości dotychczasowego dorobku.

Różnice i podobieństwa w systemie edukacji w Polsce i w Ukrainie

Jednym z kluczowych celów warsztatów pozwalających na lepsze zrozumienie doświadczenia edukacyjnego dzieci i młodzieży ukraińskiej była próba ustalenia opinii badanych na temat porównania szkoły polskiej i ukraińskiej. Dyskusja z uczestnikami warsztatów poprzedzona wypełnieniem karty pracy „Mapa podobieństw i różnic" pozwoliła zarówno na zestawienie dostrzeganych przez nich różnic formalnych, jak też ujawniła odczuwane różnice w zakresie modeli relacji, wychowania, stosunku do autorytetu i szkolnej codzienności. Jednocześnie widoczne były rozbieżności w sposobie postrzegania podobieństw i różnic przez poszczególne grupy uczestników warsztatów, co wskazuje na zróżnicowanie indywidualnych doświadczeń edukacyjnych. Należy również podkreślić, że system edukacyjny w Ukrainie nie jest jednolity – różni się w zależności od regionu, typu szkoły czy kontekstu społecznego – co dodatkowo wpływa na niejednoznaczność formułowanych porównań.

System oceniania był jedną z najczęściej podnoszonych różnic. Młodsi uczestnicy warsztatów wskazywali na odmienną skalę ocen w Polsce tj. oceny w skali od 1 do 6 i w Ukrainie, gdzie oceny obejmują zakres od 1 do 12. Zauważali również, w Ukrainie brak jest tzw. „plusów" i „minusów", oraz że ocena końcowa w Ukrainie jest bardziej holistyczna niż w Polsce: nie jest to wyłącznie średnia arytmetyczna z uzyskanych ocen, ale

> (…) to wszystko – jak się zachowujesz, jak pracujesz, czy siedzisz spokojnie.

Podkreślali, że ukraińska szkoła silniej akcentuje dyscyplinę, obowiązkowość i odpowiedzialność zbiorową.

> Na Ukrainie uczniowie muszą sami biegać, aby poprawiać ocenę.

Mówili o tym, że w Ukrainie nie ma automatycznego zdawania do kolejnej klasy, że czasem zostaje się na drugi rok, co w Polsce wydaje się uczestnikom warsztatów niemal niewyobrażalne.

Młodsi uczestnicy warsztatów podkreślali również, że w ich kraju przedmioty są bardziej wyspecjalizowane i podzielone, np. matematyka występuje oddzielnie jako algebra i geometria, podczas gdy w Polsce stanowi jeden zintegrowany przedmiot. Znacząco odmiennie wygląda również nauczanie języka ojczystego. W Ukrainie uczniowie uczą się oddzielnie gramatyki, literatury ojczystej i literatury światowej.

Wskazywali również różnice w podejściu nauczycieli. Zauważali, że w Polsce można wielokrotnie poprawiać oceny oraz że uczniowie mogą liczyć na pomoc nauczycieli w razie problemów z opanowaniem materiału. Stosunek nauczycieli do uczniów w Polsce postrzegany był przez uczestników i uczestniczki warsztatów jako bardziej opiekuńczy, co przekłada się na mniejszy stopień hierarchizacji i formalizacji systemu szkolnego.

> Nauczyciel zabiega, aby dać szansę uczniowi na poprawę, stara się, aby uczniowie zdawali do kolejnej klasy.

Choć elastyczność ta oceniana była raczej pozytywnie, to dla uczniów mających wcześniejsze doświadczenia edukacyjne w systemie o jasno określonych strukturach i zasadach utrudniało to jednoznaczne rozpoznanie oczekiwań oraz zakresu wymagań programowych.

Na tle tych porównań jawią się dwie odrębne kultury edukacyjne. Szkoła ukraińska, zgodnie z obserwacjami uczestników młodszych, jest bardziej tradycyjna i podkreślająca tożsamość narodową (np. strój ludowy podczas uroczystości szkolnych w niektórych szkołach). Uczniowie zwracali uwagę na fakt, że w polskiej szkole zmienia się klasę (salę) podążając za nauczycielem, gdy w Ukrainie zazwyczaj klasa ma stałą salę, do której przychodzą nauczyciele różnych przedmiotów. Ponadto zdaniem uczniów występują różnice organizacyjne np. w Polsce lekcje zaczynają się o różnych godzinach, podczas gdy w Ukrainie zawsze o tej samej godzinie – o 8 rano. Badani wskazywali na mniejszą liczbę zajęć w Polsce i krótszy dzień szkolny. Warto podkreślić, że zdaniem uczniów, przyjechali oni z systemu edukacyjnego, który wydaje się bardziej wymagający. Polska szkoła, mimo że w ich relacjach mniej wymagająca, dla wielu paradoksalnie okazała się bardziej stresująca, bo była obca kulturowo i językowo.

W wypowiedziach uczestników badań powracał również temat zachowania i relacji z nauczycielami. W Ukrainie nauczyciel był postrzegany jako autorytet, osoba, wobec której utrzymywana jest duża formalność. Dla części uczestników luźniejsza relacja nauczyciel – uczeń w Polsce była pozytywnym zaskoczeniem.

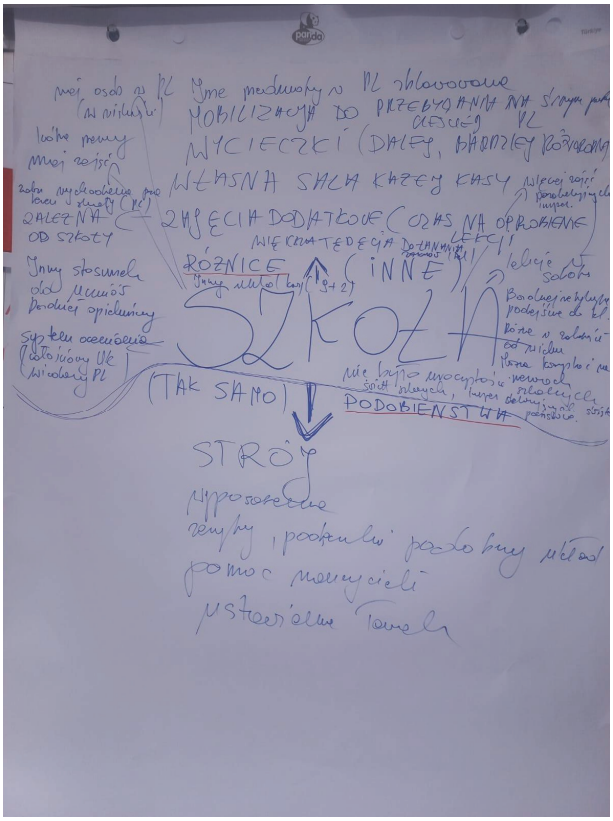
> Uczniowie kłócą się z nauczycielami, zwracają im uwagę w wulgarny sposób, są opryskliwi, takie zachowanie było na Ukrainie nie do pomyślenia.

Ważnym elementem doświadczeń uczniów były różnice dotyczące kultury życia szkolnego. Dzieci i młodzież wymieniali liczne wydarzenia szkolne w Polsce, takie jak np. „Dzień Kropki czy Andrzejki. Jedni oceniali je jako „ciekawe i fajne", inni jako „głupie i niepotrzebne". Wycieczki szkolne natomiast oceniali niemal jednoznacznie pozytywnie, podkreślali że w Ukrainie wycieczek i okazji świętowania jest znacznie mniej. Poniżej znajduje się ilustracja przedstawiająca mapę podobieństw i różnic w funkcjonowaniu szkoły, opracowaną przez uczestników podczas pracy warsztatowej. Różnice umieszczone na mapie to m.in. stosunek nauczycieli do uczniów, odmienny system oceniania, zakres nauczanych przedmiotów, a także organizację wycieczek i zajęć dodatkowych. Za podobieństwa uznano elementy codziennego życia szkolnego, takie jak ustawienie ławek w klasie, strój uczniów, zeszyty oraz podręczniki.

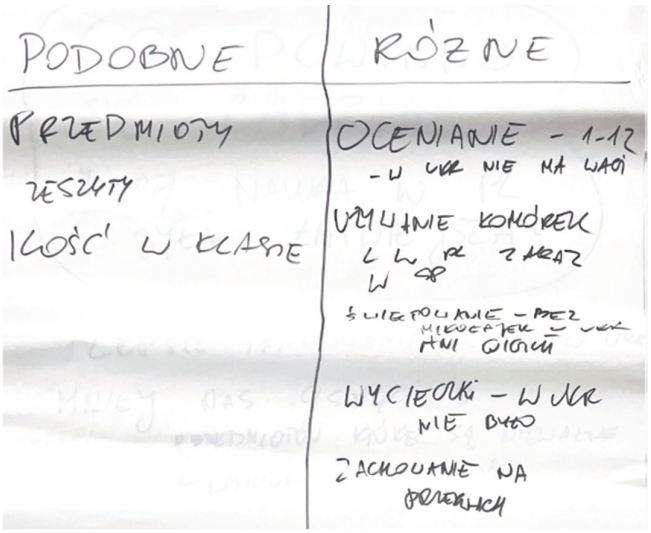
Analizując wypowiedzi i materiały wypracowane przez starszych uczestników warsztatów różnice między polskim a ukraińskim systemem edukacji, wynikające z doświadczeń ukraińskich uczniów, koncentrowały się na strukturze szkoły, zasadach, programach nauczania oraz systemach oceniania. Obrazuje to ilustracja 2.

Zdaniem młodzieży struktura szkoły, liczba uczniów w klasach, zwłaszcza w szkołach średnich oraz układ sali są podobne w obu systemach. Zakres przedmiotów również jest zbliżony. Warto jednak zauważyć, że nie wszyscy uczestnicy warsztatów byli zgodni w ocenie podobieństw i różnic, co można zauważyć w wypełnianych podczas warsztatów kartach pracy (ilustracja 3).

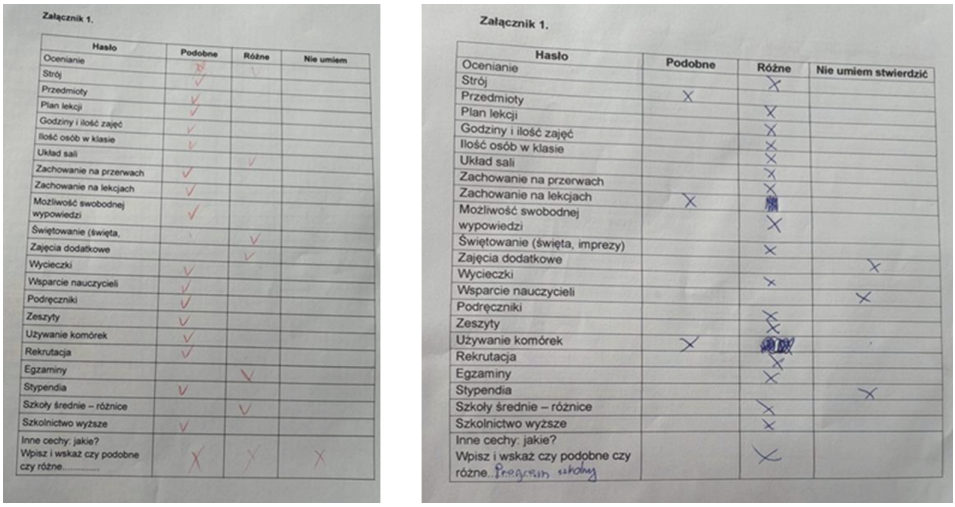
System oceniania podobnie jak to miało miejsce w przypadku grupy młodszej, był jedną z najczęściej wskazywanych różnic. W Polsce funkcjonuje skala ocen 1–6, natomiast w Ukrainie często stosuje się system 12-stopniowy, który zdaniem uczniów pozwala na dokładniejszą ocenę prac i wypowiedzi. W polskim systemie dodatkowo występuje waga ocen (np. sprawdzian ma wagę 6, kartkówka 3), co nie zawsze jest postrzegane jako zrozumiałe rozwiązanie. Kolejna zgłaszana różnica dotyczyła korzystania z telefonów komórkowych. W Polsce



Ilustracja 1. Przykładowa Mapa podobieństw i różnic, Toruń, Grupa młodsza.



Ilustracja 2. Główne podobieństwa i różnice zgłaszane przez uczestników warsztatów, Wrocław, grupa starsza.



Załącznik 1.

Hasło	Podobne	Różne	Nie umiem
Ocenianie			
Strój			
Przedmioty			
Plan lekcji			
Godziny i ilość zajęć			
Ilość osób w klasie			
Układ sali			
Zachowanie na przerwach			
Zachowanie na lekcjach			
Możliwość swobodnej wypowiedzi			
Świętowanie (święta,			
Zajęcia dodatkowe			
Wycieczki			
Wsparcie nauczycieli			
Podręczniki			
Zeszyty			
Używanie komórek			
Rekrutacja			
Egzaminy			
Stypendia			
Szkoły średnie – różnice			
Szkolnictwo wyższe			
Inne cechy: jakie? Wpisz i wskaż czy podobne czy różne.....			

Załącznik 1.

Hasło	Podobne	Różne	Nie umiem stwierdzić
Ocenianie			
Strój			
Przedmioty			
Plan lekcji			
Godziny i ilość zajęć			
Ilość osób w klasie			
Układ sali			
Zachowanie na przerwach			
Zachowanie na lekcjach			
Możliwość swobodnej wypowiedzi			
Świętowanie (święta, imprezy)			
Zajęcia dodatkowe			
Wycieczki			
Wsparcie nauczycieli			
Podręczniki			
Zeszyty			
Używanie komórek			
Rekrutacja			
Egzaminy			
Stypendia			
Szkoły średnie – różnice			
Szkolnictwo wyższe			
Inne cechy: jakie? Wpisz i wskaż czy podobne czy różne. Program szkoły			

Ilustracja 3. Przykładowe karty pracy obrazujące skrajne postrzeganie systemów edukacyjnych w Polsce i w Ukrainie.

korzystanie z telefonów w szkołach, zwłaszcza podstawowych (SP), jest zazwyczaj zakazane, natomiast w Ukrainie podejście do tej kwestii bywa znacznie bardziej swobodne.

> Na początku nie wiedziałam, co oznacza trójka, czwórka czy piątka.

> Oceny od 1 do 6 i to jest dla mnie trochę za mało. Na Ukrainie było 12 stopni i łatwiej było pokazać, czy ktoś napisał średnio, czy całkiem dobrze.

> Tutaj telefonów prawie w ogóle nie można używać.

> W polskiej szkole za używanie telefonu można dostać uwagę.

Zdaniem młodzieży biorącej udział w warsztatach, program nauczania jest szerszy w Ukrainie, a poziom matematyki jest tam wyższy. Z drugiej jednak strony, w Polsce są lepsze metody nauczania i większy wybór języków obcych. Uczestnicy zwracali także uwagę na fakt, że w Polsce jest mnie dyscypliny niż w Ukrainie, gdzie nauczyciele „bardziej cisną uczniów". Zdaniem uczennic i uczniów w Polsce nauczyciele często nie reagują na niewłaściwe zachowania. Uważają również, że w Polsce jest większa swoboda wypowiedzi a nauczyciele bardziej przyjaźni. W dyskusji pojawiły się również uwagi na temat różnic w sposobie świętowania (np. Mikołajki), w egzaminach i procesie rekrutacji, a także w stołówkach (lepsze

jedzenie w Polsce). Jak zostało wcześniej wspomniane, zdania uczestników były jednak bardzo zróżnicowane: niektóre osoby wskazywały, że systemy są niemal identyczne, podczas gdy inne uważały, że różnią się praktycznie we wszystkim.

Jak zauważały po warsztatach z dziećmi i młodzieżą osoby prowadzące je, z wypowiedzi uczniów i uczennic wynika, że rozbieżności między ukraińskim a polskim systemem edukacji są istotnym czynnikiem powodującym dezorientację i trudności adaptacyjne. W Ukrainie dominuje rygorystyczny, hierarchiczny system oceniania i organizacji czasu (stały harmonogram, brak odwołań lekcji), podczas gdy polski system charakteryzuje się większą elastycznością, nieregularnością i różnorodnością podejść nauczycielskich. Ta dynamika wymaga od uczniów umiejętności szybkiego dostosowania się do zmiennego rytmu szkoły oraz różnorodności stylu pracy nauczycieli, co może być wyzwaniem dla nowoprzybyłych osób".

2.2. Bariery i trudności napotykane przez uczniów w polskim systemie edukacji

Edukacja i powiązane z nią dalsze wybory edukacyjne i zawodowe dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole napotykają wiele problemów i wyzwań systemowych. Poszukując odpowiedzi na to, jakie są bariery i trudności w realizacji planów edukacyjnych, w oparciu o materiał analityczny można wskazać trzy główne obszary zgłaszanych przez uczestników problemów, które niejako stają się wyzwaniami dla polskiego systemu edukacji – wskazując pilną i potrzebną drogę do jego dostosowania do potrzeb dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. W ramach zidentyfikowanych kategorii można wyróżnić kategorię związaną z językiem, edukacją, wsparciem i warunkami szkolnymi; kategorię związaną z relacjami w szkole i integracją.

Bariera językowa

Dużym wyzwaniem dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym są kompetencje językowe. Badani uczniowie wskazywali na bariery w tym obszarze, wśród których wybrzmiewała słaba znajomość języka polskiego, ale też brak codziennej praktyki i przestrzeni czy środowisk zachęcających do używania języka polskiego poza środowiskiem szkolnym. Sama szkoła – w związku z tą wskazywaną barierą – identyfikowana jest przez uczestników jako środowisko stresogenne.

Bariera językowa jest zdecydowanie najważniejszym, najgłębszym i najbardziej obciążającym doświadczeniem uczniów. Pojawiała się w każdej grupie i była

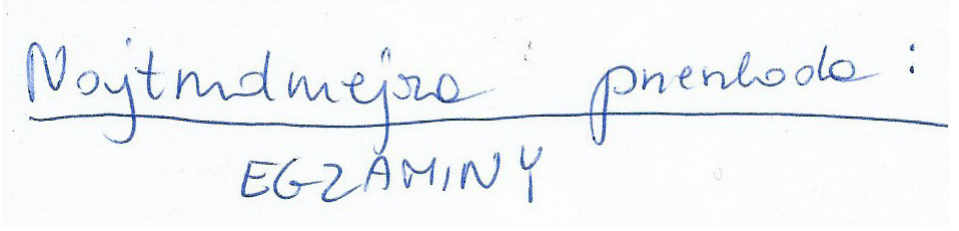
opisywana nie tylko jako problem edukacyjny, ale także społeczny, emocjonalny i tożsamościowy. Konieczność funkcjonowania w obcojęzycznym środowisku edukacyjnym wpływa na zrozumienie materiału, komunikację z nauczycielami i rówieśnikami oraz udział w zajęciach pozalekcyjnych. W połączeniu z innym systemem wartości i norm społecznych, bariera językowa pogłębia poczucie wyobcowania i utrudnia budowanie relacji. Język polski może być postrzegany przez dzieci i młodzież ukraińską jako narzędzie opresji i podporządkowania (Balcerak, 2022).

> Słabo jest, że nie możesz porozmawiać w swoim języku.

Uczestnicy i uczestniczki warsztatów wskazywali na konieczność kształtowania bardziej inkluzywnej postawy nauczycieli wobec wielojęzyczności. W opinii niektórych uczestników badania praktyki oparte na wyłączności języka polskiego są odbierane jako forma presji czy też negowania innych języków. Z jednej strony używanie języka polskiego w niemal każdej sytuacji ma ważne znaczenie dydaktyczne, z drugiej przestrzeń dla języka ukraińskiego zapewnia poczucie bezpieczeństwa.

> (…) aby nauczyciele nie straszyli konsekwencjami za używanie języka ukraińskiego; aby nauczyciele nie mówili, że mamy mówić po polsku także w sytuacjach nieformalnych, podczas przerw (…)

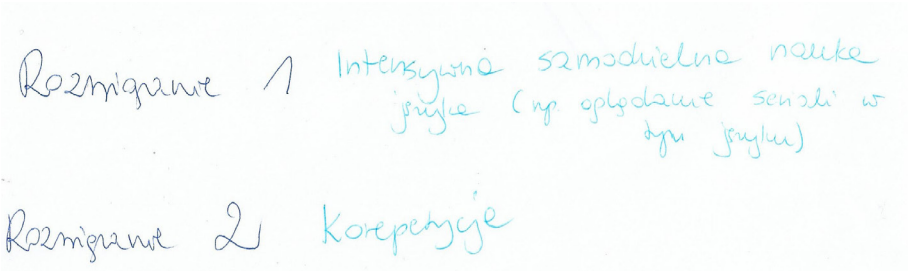
Braki kompetencyjne w obszarze języka mocno powiązane są również z odczuwanym stresem – szczególnie w kontekście obowiązkowych w polskim systemie edukacyjnym egzaminów.



Ilustracja 4. Notatki badacza w trakcie warsztatów, grupa młodsza, Poznań.

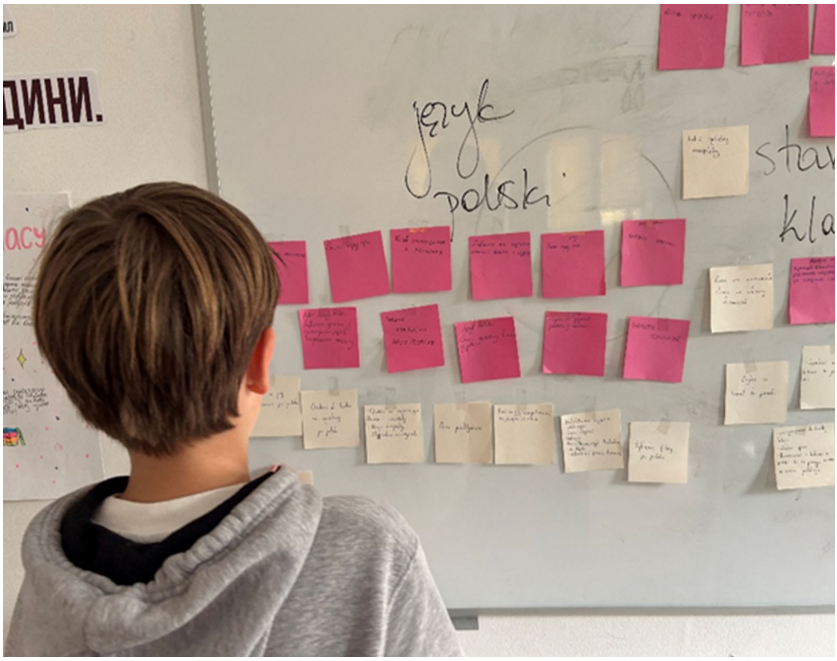
Co ciekawe kompetencje językowe wskazywane były przez młodych jako problem i wyzwanie, przy czym jednocześnie grupę tę cechowała niemała świadomość tego, co można zrobić, by poradzić sobie z wskazywanym problemem. W tym zakresie

uczniowie proponowali różne rozwiązania, od tych tradycyjnych (m.in. praktykowanie czytania, częstsza interakcja z Polakami, udział w korepetycjach czy kursach językowych, itp.) po te nieoczywiste (np. korzystanie z AI, przełączenie języka w urządzeniu mobilnym, czy wykorzystanie narzędzi cyfrowych).



Ilustracja 5. Materiały z warsztatów, grupa starsza, Poznań.

Świadomość dostępnych rozwiązań nie przekłada się jednak na aktywność na tym polu – a większość badanych uczniów nie podejmuje trudu nauki języka polskiego poza niezbędnym szkolnym minimum. Przeszkodą w tym zakresie są również relacje rówieśnicze i swoiste „odtrącenie" odczuwane przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym, które nie sprzyja praktykowaniu języka.



Ilustracja 6. Warsztaty w szkole ukraińskiej w Polsce.

Starsi uczestnicy badania w ramach bariery językowej wskazywali przede wszystkim na:

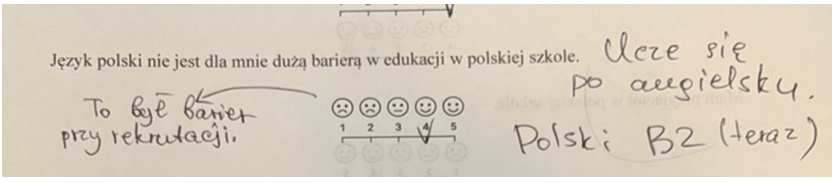
- trudności ze zrozumieniem języka polskiego i brak słownictwa;
- problemy ze zrozumieniem poleceń, pojęć na lekcjach i trudności z lekturami;
- nieporozumienia w komunikacji zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami;
- strach przed popełnieniem błędów podczas odpowiedzi na lekcjach.

Bariery językowe – zdaniem starszych uczestników warsztatów – wpływają bezpośrednio na poziom pewności siebie, w tym na możliwość aktywnego uczestnictwa w zajęciach, rozumienie treści programowych czy nawiązywanie relacji zarówno rówieśniczych, jak i z dorosłymi.

> Jest ok, ale nie czuje się gotowa by zabierać głos.

> Nie mogę się kłócić bo brakuje mi słów.

Co istotne, mimo tych potencjalnych trudności większość uczestników nie postrzegała języka polskiego jako istotnej bariery w swojej edukacji, co pokazuje poniższa ilustracja.



Ilustracja 7. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia".

Badani podkreślali, że szybko opanowali język, co często wynikało z przymusu sytuacji i było konsekwencją konieczności dostosowania się do nowej sytuacji społecznej i edukacyjnej. Zdaniem uczestników ten swoisty przymus sprzyjał intensywnemu, choć nie zawsze komfortowemu procesowi uczenia się.

> To nie była taka nauka z wyboru, tylko z konieczności. Dzięki temu nauczyłem się dość szybko, ale było to męczące.

Starsi uczestnicy warsztatów wskazywali, że istotne w procesie nauki były szczególnie dodatkowe lekcje języka polskiego. Zwracali też uwagę, że w poprzednich

latach mogli korzystać z różnych ułatwień podczas egzaminów, co uznają za pomocne (np. dłuższy czas lub zwolnienie z egzaminu z języka polskiego). Rozwiązania takie bowiem ułatwiają funkcjonowanie w nowym – w stosunku do tego znanego z Ukrainy – systemie oceniania i adekwatną prezentację posiadanej wiedzy.

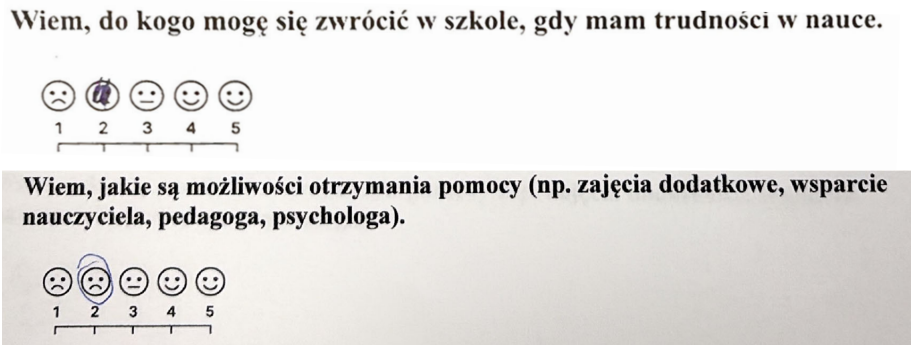
> Na egzaminie mogłam pisać dłużej niż inni. To było fair, bo potrzebuję więcej czasu, żeby wszystko zrozumieć.

> Dobrze, że miałem możliwość zwolnienia z egzaminu z polskiego.

W jednej z badanych grup pojawiła się kwestia dotycząca możliwości nauki języka ukraińskiego w Polsce. Zdaniem uczestników utrzymanie języka ojczystego jest równie ważne co nauka języka kraju przyjmującego, ponieważ stanowi podstawę tożsamości i dziedzictwa kulturowego. Pomimo mówienia językiem ukraińskim w domu młodzież mówiła o obawach związanych z utrzymaniem umiejętności czytania i pisania w swoim języku ojczystym.

Brak wsparcia

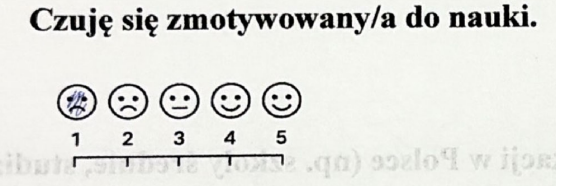
Warsztaty ukazały, że uczennice i uczniowie ukraińscy nie postrzegają polskiej szkoły jako w pełni przyjaznego, bezpiecznego i spokojnego środowiska. Analiza kart pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia" wskazuje, iż uczestniczki i uczestnicy warsztatów najniżej oceniali wiedzę na temat możliwości otrzymania wsparcia i pomocy na terenie szkoły.



Ilustracja 8. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia".

W swoich wypowiedziach podkreślali, że choć wsparcie psychologiczne jest dostępne, to jego jakość i intensywność są różne; młodzież docenia obecność

psychologa, ale odczuwa też brak jego wsparcia w najbardziej krytycznych momentach. W szkołach, zdaniem uczennic i uczniów brakuje odpowiednio dostosowanych programów terapeutycznych i mentoringowych, które uwzględniałyby traumatyczne doświadczenia i specyfikę migracyjną uczniów. Doświadczany brak wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz bariery (językowe, kulturowe, systemowe) mają wpływ na niską motywację do nauki.



Ilustracja 9. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia".

Bariery i trudności w polskim systemie edukacji w opinii uczniów z doświadczeniem migracyjnym to temat złożony. Oprócz wskazanych wcześniej barier w obszarze językowym i szeroko rozumianego wsparcia, warto zwrócić uwagę jeszcze na inne wyzwania zgłaszane przez uczestniczki i uczestników warsztatów. Te dotyczyły sygnalizowanego już wsparcia edukacyjnego i poza edukacyjnego oraz zmiany warunków szkolnych. Często wybrzmiewała kwestia związana ze znajomością regulaminu szkolnego – co powiązane jest z kwestiami językowymi, ale też badani zwrócili uwagę na poziom trudności programu czy zbyt krótkie przerwy. To ciekawy wątek – pojawił się postulat zmiany długości przerw na min. 10. minutowe. Taka zmiana wydaje się trudna do wprowadzenia, ale jednocześnie postulat może być swego rodzaju wskaźnikiem potrzeby zwiększonego czasu na regenerację po zajęciach, które oprócz normalnego obciążenia edukacyjnego, dodatkowo obciążają uczniów z doświadczeniem migracyjnym stresem związanym z kompetencjami językowymi czy napięciami rówieśniczymi. Obszar doradztwa edukacyjno-zawodowego i planowania kariery również jest identyfikowany jako problem dla uczestników warsztatów i wyzwanie dla systemu. I choć badani uczniowie mają swoje – niejednokrotnie skonkretyzowane wizje przyszłej aktywności zawodowej – to na etapie, na którym aktualnie się znajdują deklarują problem w dostępie do informacji o zawodach, praktykach czy do doradztwa zawodowego. Kolejnym wyzwaniem i obszarem w którym zgłaszane były trudności jest ten związany z ocenianiem. Badani uczniowie z doświadczeniem migracyjnym często podkreślali poczucie niesprawiedliwości w ocenach, a także lęk przed zaliczeniami (włączając w to postulat o całkowitej likwidacji egzaminu 8. klasisty).

> Ja bym usunęła najbardziej egzamin na koniec. Tak żeby go w ogóle nie było.

Bariera materialna

W obu grupach wiekowych uczestniczących w warsztatach zaznaczał się wątek trudności materialnych, które są powiązane z funkcjonowaniem uczniów w szkołach i mają wpływ na ich możliwości edukacyjne. Sytuacja materialna była wskazywana jako czynnik utrudniający zarówno codzienne uczenie się, jak i planowanie dalszej ścieżki edukacyjnej. W wypowiedziach uczestniczek i uczestników warsztatów trudności materialne były ściśle powiązane z warunkami życia. Dla wielu z nich uczenie się jest utrudnione z powodu trudnych warunków mieszkaniowych, braku spokojnej przestrzeni do nauki, a także strachu i tremy związanych z nowym środowiskiem. W tym kontekście pojawiały się postulaty dotyczące stypendiów motywacyjnych, które – zdaniem uczniów – mogłyby zwiększyć ich zaangażowanie w naukę i poczucie stabilności, szczególnie w sytuacji niepewnej kondycji finansowej rodzin.

W grupie starszej czynnik ekonomiczny był postrzegany jako bezpośrednio ograniczający aspiracje edukacyjne i zawodowe. Uczestnicy warsztatów wskazywali tutaj na swoje doświadczenia niedostatku finansowego, konieczność samodzielnego finansowania nauki i poprzez to ograniczony dostęp do dalszej edukacji, w tym brak realnej możliwości rozpoczęcia studiów za granicą.

> Wszystko kosztuje — dojazdy, książki, korepetycje.

> Na Ukrainie myślałem o medycynie, ale tutaj patrzę na koszty i zaczynam wątpić, czy mnie na to stać.

> Kiedyś marzyłem o studiach w Niemczech, ale teraz widzę, że to byłyby poza moim zasięgiem.

Jednocześnie starsi uczestnicy warsztatów podkreślali znaczenie wsparcia finansowego w postaci stypendiów jako kluczowego narzędzia wyrównywania szans edukacyjnych.

> Stypendium to dla mnie ogromne wsparcie. Dzięki temu nie muszę tyle pracować po szkole i mogę skupić się na nauce.

Dobrostan młodzieży ukraińskiej w polskiej szkole

Relacje z rówieśnikami i postawy społeczne wobec uczniów z Ukrainy

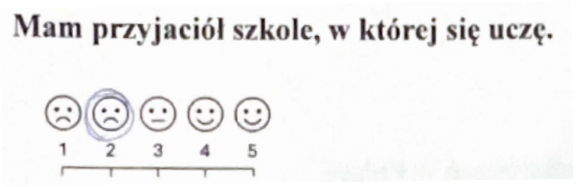
Dużym wyzwaniem dla polskiego systemu edukacyjnego jest obszar relacji w szkole i aspektów integracji rówieśniczej. Badane osoby z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole wskazują na dwa ważne aspekty: izolację lub napięcia w relacjach rówieśniczych z polskimi uczniami i kolejny – dyskryminację i niewłaściwe traktowanie przez nauczycieli.

Pierwszy aspekt jest wyzwaniem codzienności edukacyjnej osób badanych. W ramach prowadzonych badań często padały określenia takie jak: „poniżanie Ukraińców w Polsce", „Nie mam przyjaciół", „Niezaakceptowanie ze strony Polaków", „Trudne relacje z Polakami", „Nieprzychylni nauczyciele", „Jestem dyskryminowana w polskiej szkole", „Brak znajomych" – te jednostkowo przytaczane odczucia uczestników warsztatów były w badanych grupach – niestety – dominującą oceną relacji pomiędzy uczniami polskimi a uczniami ukraińskimi.

Uczestniczki i uczestnicy warsztatów wskazywali na doświadczenie niechęci (pada słowo: nienawiść) do Ukraińców – opór ze strony polskich uczniów do zawierania znajomości z dziećmi z Ukrainy, co mocno utrudniało codzienne funkcjonowanie w szkole – szczególnie na początku, gdy dzieci nie znały języka polskiego i np. nie potrafiły/nie mogły uzyskać informacji co do zadania domowego czy rozpytania co było realizowane na lekcji.

> Nie wiedziałem, jak zapytać jakie są lekcje.

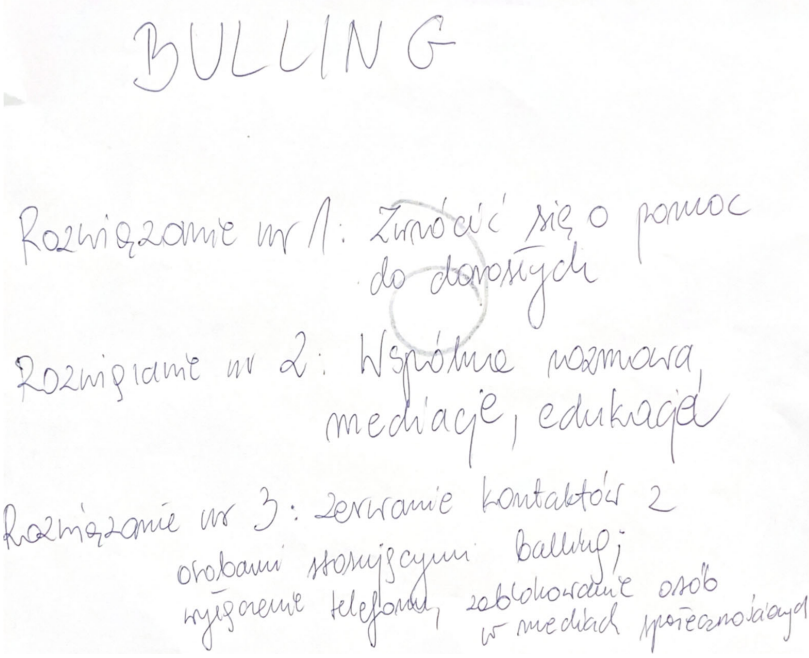
Wskazywali również na napięcia wewnątrz grup między uczniami polskimi a ukraińskimi. Uczestnicy identyfikują własne nastawienie oraz fakt bycia „nowym" jako źródła trudności adaptacyjnych.



Ilustracja 10. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia".

W kilku grupach warsztatowych pojawiły się relacje dotyczące doświadczeń przemocy rówieśniczej, w tym bullyingu, hejtu oraz dokuczania. Dla uczennic

i uczniów z Ukrainy sytuacje te miały szczególnie dotkliwy charakter, co wiązało się z ich wcześniejszymi doświadczeniami wojny, migracji i straty. Pomimo podejmowania prób konstruktywnego radzenia sobie z tymi trudnościami — takich jak korzystanie z pomocy dorosłych, rozmowa, mediacja czy ograniczenie kontaktu ze sprawcami — zjawiska te były postrzegane jako istotna bariera utrudniająca realizację celów edukacyjnych.



Ilustracja 11. Pomysły na radzenie sobie z bullyingiem, fragment gry „Droga do dyplomu", Jelenia Góra, grupa młodsza.

Uczestnicy i uczestniczki warsztatów dzielili się również doświadczeniem stereotypizacji. Wskazywali na to, że często patrzy się na nich przez pryzmat stereotypów lub jednostkowych negatywnych doświadczeń związanych z członkami społeczności ukraińskiej w Polsce. Doświadczali również dyskryminacji ze względu na swoje pochodzenie:

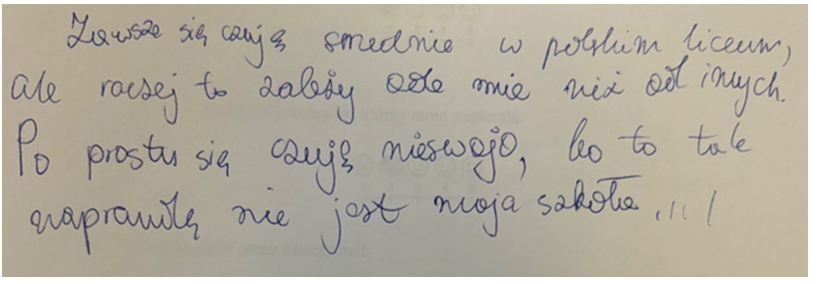
> Aby nie mówili nam, że mamy wracać do swojego kraju.

Co ciekawe, badani uczniowie bardzo dobrze radzili sobie z identyfikacją potencjalnych dróg do poprawy lub zmiany tych negatywnych relacji, wskazując możliwości zmiany relacji na drodze częstych interakcji w postaci udziału

w kołach zainteresowań, wycieczkach szkolnych czy innych aktywnościach dających przestrzeń do „spotkania" międzykulturowego. Nie mieli też problemu ze wskazaniem ścieżki postępowania i reakcji na niewłaściwe zachowanie: „rozmowa z nauczycielem", „rozmowa z dyrektorem", „zgłoszenie do przełożonego" – to tylko część właściwie identyfikowanych przez badanych reakcji. Problem w tym, że reakcje te w ich przekonaniu nie należą do skutecznych i raczej niewiele zmieniają. Jedna z uczennic w dyskusji zauważyła, że czterokrotnie zmieniała szkołę i za każdym razem sytuacja się powtarzała. Dalsze zmiany nie mają sensu, bo sytuacja i tak nie ulegnie – w jej przekonaniu – zmianie. Tego typu doświadczenie, choć jednostkowe, stanowią bolesną ocenę trudności systemowego przeciwdziałania na negatywne zachowania rówieśnicze.

W grupie starszej, choć ogólna ocena tych relacji była często neutralna lub dobra, pojawiają się incydentalne głosy o przypadkach werbalnej agresji lub izolowania przez polskich rówieśników. Niektórzy – wśród starszych uczestników badania – doświadczali komunikatów typu: „wracaj na Ukrainę" lub żartów na temat wojny. Poniżej przykłady wypowiedzi uczestniczki warsztatów:

> Zawsze czuję się średnio w polskim liceum, ale to raczej zależy ode mnie niż od innych.
>
> Po prostu czuję się nieswojo bo to tak naprawdę nie jest moja szkoła!



Ilustracja 12. Fragment wypowiedzi uczestniczki badania.

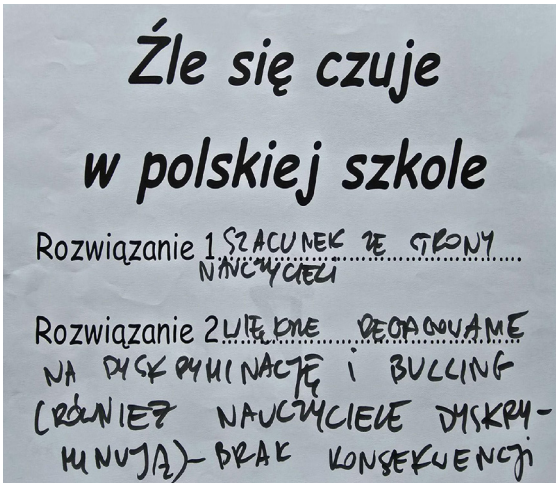
Relacje nauczyciel-uczeń

Negatywne doświadczenia uczestniczek i uczestników warsztatów dotyczą relacji z niektórymi nauczycielami oraz pracownikami systemu edukacji. W wypowiedziach uczniów pojawiały się wątki wskazujące na poczucie gorszego traktowania uczniów z Ukrainy w porównaniu z ich polskimi rówieśnikami. Badani

wskazywali również na obserwowaną zależność ocen dydaktycznych od sympatii nauczyciela, co wzmacniało poczucie niesprawiedliwości. Jedna z uczestniczek badania ujęła to doświadczenie wprost, mówiąc:

> Jestem dyskryminowana przez nauczyciela.

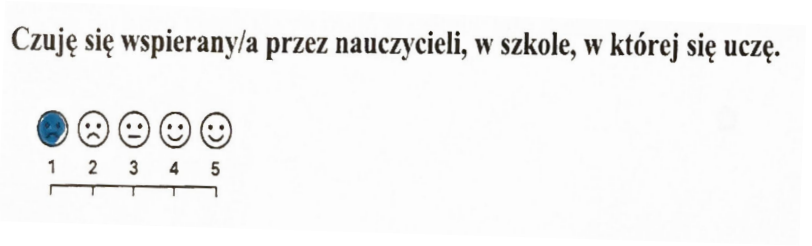
Analiza materiału badawczego pozwala na identyfikację doświadczeń w obszarze zachowań o charakterze dyskryminacji w relacjach z nauczycielami i pracownikami systemu edukacji. Część badanych bez trudności rozpoznaje konkretne zachowania i nazywa je zgodnie z właściwą nomenklaturą, wskazując m.in. na doświadczenia przemocy werbalnej, takie jak okazywany brak szacunku „poniżanie ze strony nauczyciela", a także na brak reakcji nauczycieli na niewłaściwe zachowania innych uczniów, co egzemplifikuje poniższa ilustracja.



Ilustracja 13. Rozwiązania dla złego samopoczucia w szkole,
Fragment gry „Droga do dyplomu", Jelenia Góra, grupa młodsza.

Uczestniczki i uczestnicy warsztatów dzielili się doświadczeniami braku wsparcia lub niedostatecznego wsparcia nauczycieli. Zauważali, że wiele problemów, z których doświadczają uczniowie ukraińscy (językowych, emocjonalnych, relacyjnych) nie jest rozwiązywanych, a część z nich, takich jak np. dyskryminacja czy wręcz przemoc rówieśnicza są „zamiatane jest pod dywan". Zwracali uwagę na negatywne postawy niektórych nauczycieli – zwłaszcza tych z wieloletnim stażem pracy wobec nich (niemiłe zachowania, brak reakcji młodszych nauczycieli). W swojej edukacyjnej historii doświadczali

wartościowania uczniów przez nauczycieli ze względu na to, skąd pochodzą. Taka atmosfera wpływa na poczucie wykluczenia i mniejszą motywację do nauki. Uczniowie postulowali zmianę sposobu komunikacji na linii nauczyciel-uczeń: aby nauczyciele nie straszyli konsekwencjami porażek edukacyjnych, ale tłumaczyli, motywowali do nauki. Na kartach pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia" wielu uczniów zaznaczyło poczucie niedostatecznego wsparcia nauczycieli.



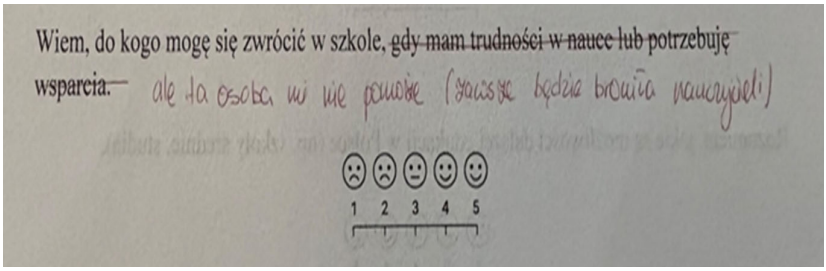
Ilustracja 14. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia".

Podobnie kształtowały się informacje uzyskiwane od starszych uczestników warsztatów. Oni również w zakresie relacji społecznych wykazywali na umiarkowane poczucie wsparcia ze strony nauczycieli (w „Barometrze" u tej grupy badanych przeważają odpowiedzi 3 i 4). Wiedzą natomiast, że w przypadku trudności mogą zwrócić się do nauczycieli, dyrekcji szkoły, a w niektórych placówkach do koordynatorów ds. pomocy Ukraińcom. Poniższe cytaty ilustrują ambiwalencje w relacjach nauczyciel-uczeń w starszej grupie warsztatowej:

> Nauczyciele są raczej w porządku.
>
> Nie mogę powiedzieć, że jestem zostawiona sama sobie.
>
> Jeśli coś jest poważniejszego, to można zgłosić się do dyrekcji. U nas w szkole jest też osoba, która zajmuje się pomocą dla uczniów z Ukrainy.

oraz

> Wiem do kogo mogę zwrócić się w szkole, ale ta osoba mi nie pomoże (zawsze będzie broniła nauczycieli).
>
> Zostałam ukarana za wstawienie się za innym uczniem z Ukrainy.



Ilustracja 15. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia".

Wśród uczennic i uczniów biorących udział w warsztatach pojawia się również sygnały dotyczące sposobu komunikacji nauczycieli w kontekście przygotowań do egzaminu ósmoklasisty. Młodzież wskazuje, że nauczyciele często podkreślają wysoki poziom trudności egzaminu, co odbierane jest jako forma straszenia i budzi dodatkowy stres, szczególnie biorąc pod uwagę trudności językowe. Ponadto część uczniów zauważa, że nauczyciele formułują komunikaty sugerujące, iż słaby wynik na egzaminie może w znaczący sposób ograniczyć ich przyszłe możliwości edukacyjne. Słowa w stylu „jak źle napiszecie, to będzie naprawdę ciężko" czy „potem już nic nie będzie" (warsztat Zielona Góra, grupa młodsza) wzmacniają u uczniów stres i obawy związane z przystąpieniem do egzaminu oraz z wyborem dalszej ścieżki edukacyjnej.

Uczestnicy i uczestniczki warsztatów – zarówno Ci młodsi, jak i starsi – postulowali o zadbanie o integrację uczniów polskich i ukraińskich oraz podjęcie działań, dzięki którym będą mogli się wzajemnie lepiej poznać i zrozumieć.

Reasumując badani uczniowie z doświadczeniem migracyjnym na różnym etapie interakcji z badaczami wskazywali na zmiennie istotne w budowaniu dobrostanu emocjonalnego i psychicznego. Obniżony dobrostan wydaje się niejako konsekwencją braków i potrzeb we wcześniej sygnalizowanych obszarach. Brak poczucia bezpieczeństwa i komfortu, trudności w relacjach z innymi, brak poczucia przynależności do społeczności – wydają się być konsekwencjami różnych deklarowanych i postrzeganych jako istotne przez badanych barier. Trudności językowe i słaba znajomość języka polskiego wydaje się być centralną barierą wpływającą na naukę, relacje i wyniki egzaminów. To wpływa na poczucie lęku przed sytuacjami egzaminacyjnymi i przyszłością. A dodatkowo obecna dyskryminacja i niedostateczna reakcja ze storny szkoły na sytuacje niewłaściwe wpływa na motywację, ale też poczucie przynależności i tym samym ogólny dobrostan uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole.

Tym samym wyłaniają się nam ważne luki systemowe i obszary wsparcia instytucjonalnego: brak skoordynowanego programu wsparcia językowego;

niedostosowanie procesu egzaminacyjnego i brak przygotowania do egzaminów dla uczniów z migracyjnym doświadczeniem; słabe mechanizmy przeciwdziałania dyskryminacji i niewystarczające wsparcie dla zgłaszających czy w końcu brak systemu monitorowania i ewaluacji wsparcia dla migrantów w polskich szkołach. Nie jest to naturalnie diagnoza całego polskiego systemu edukacji i wszystkich szkół do których uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, ale swoisty wskaźnik do stworzenia rekomendacji dla codziennego stawania się lepszym w misji jaka została powierzona polskiej szkole.

3. Wybory edukacyjne dzieci i młodzieży z Ukrainy z doświadczeniem migracyjnym/uchodźczym

Analiza planów edukacyjnych młodzieży – uczniów z doświadczeniem migracyjnym – z młodszej grupy badanej wskazuje, że plany te są na tym etapie jeszcze niewykrystalizowane i niespójne. Edukacja co prawda jest postrzegana jako warunek do emigracji lub pracy za granicą, niemniej przyszłe plany zawodowe i powiązane z nimi wybory szkół na tym etapie pozostają dla uczestników działaniem zupełnie abstrakcyjnym.

3.1. Plany edukacyjne dzieci i młodzieży ukraińskiej w Polsce

W rozmowach i przy analizie materiału można zauważyć swoisty pragmatyzm finansowy – gdzie zarobki, w domyśle wysokie, wyznaczają cel. W globalnym odniesieniu jednak daje się zauważyć pewną prawidłowość: uczestnicy warsztatów nie mieli świadomości możliwych ścieżek dalszej nauki, nie znają zbyt dobrze polskiego systemu, nie rozważali też dotychczas różnych możliwości dalszej edukacji, a tym samym ich plany zawodowe są raczej mętne. Wyłania się zatem obraz młodych ludzi, którzy nie znają dobrze polskiego systemu edukacyjnego, dróg kształcenia, a tym bardziej wymogów egzaminacyjnych. Sam wybór dalszej szkoły postrzegany jest najczęściej jako abstrakcyjny – choć część osób, tych starszych, dysponuje bardziej lub mniej skonkretyzowaną wizją własnej przyszłości. Ich plany edukacyjne są zatem słabo ugruntowane i raczej krótkoterminowe. Wieloletnią perspektywę najczęściej blokują namacalne i bliskie wyzwania edukacyjne, wśród których wyraźnie zaznaczony zostaje egzamin ósmoklasisty. Zaobserwować można pewien ogólny wzorzec. Otóż plany zawodowe są bardziej ambitne niż realne wybory szkolne, a te zaś wydają się bardziej przypadkowe (bliskość, dostępność), niż strategiczne, czyli powiązane z planami).

W rozmowach o przyszłości bardzo wyraźnie zaznaczona jest potrzeba stabilności, bezpieczeństwa i przewidywalności. Co nie dziwi, szczególnie że osoby badane, to młodzi uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, często wielokrotnym – w rozumieniu częstych zmian szkół, miast, a nawet krajów. Pojawia się zatem tutaj poczucie braku przynależności, a ewentualna wizja przyszłości nie opiera się na „marzeniach o przyszłości i zawodzie marzeń", a raczej na pragmatyzmie codzienności – z dominującym pytaniem „gdzie mi będzie dobrze?".

Wybory edukacyjne młodych ludzi były inne niż te, które z dużym prawdopodobieństwem zostałyby poczynione w Ukrainie. Głównie za sprawą różnic w systemie, ale też wybór szkół w Ukrainie był bardziej podyktowany swoista rodzinną tradycją. W Polsce osoby te odczuwają większość elastyczność i zainteresowanie krajami Zachodu. Polska też otwiera drogę do Europy za sprawą takich programów jak np. Erasmus.

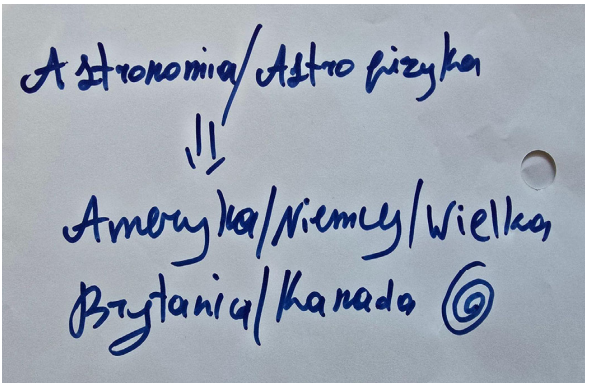
Interesująca jest analiza wyborów przyszłych zawodów i miejsca ich realizacji. Większość wskazała miejsca inne niż Ukraina, ta jako miejsce – kraj – wyboru swojej przyszłości wskazywane było zdecydowanie najrzadziej. Co ciekawe elementem przyciągającym raczej nie była potrzeba czy chęć odbudowy kraju, a raczej kwestie rodzinne. Młodzi uczniowie z doświadczeniem migracyjnym zdecydowanie częściej wskazywali jednak kraje na zachód: Polskę, i inne kraje Unii Europejskiej, a nawet kraje na całym świecie. Wymowne jednak staje się to, że Ukraina jest ostatnim wyborem. Dyskusja czy próby doprecyzowania tego obszaru często kończyły się stwierdzeniem wskazującym, że w Ukrainie i tak nic się nie zmieni, albo podkreślającym negatywne zachowania społeczne, takie jak korupcja.

> W Polsce jest dobrze, to kraj podobny do Ukrainy, a w Ukrainie i tak się nie poprawi.

> W moim domu mówi się że przed wojną w Ukrainie nie było przyszłości, nikt nie wierzy, że coś się zmieni. Jeśli chodzi o Polskę niechęć ze strony Polaków nie pozwala zostać ale jest też strach przed innymi krajami.

To zresztą ciekawe, pokazuje bowiem że problemy Ukrainy mają wymiar przejściowy jak na przykład wojna – która kiedyś powinna się skończyć, i stały – jak przytoczona korupcja – która wpływa i modyfikuje przyszłe wybory młodych ludzi. Te być może nie byłyby możliwe gdyby nie przyjazd do Polski – ten krok, jakkolwiek trudny i podyktowany fundamentalnymi potrzebami bezpieczeństwa, pozwolił jednak otworzyć się na „świat zachodu" – który stał się bardziej namacalny i w zasięgu.

Analiza wyborów edukacyjnych uczniów pokazuje też pewne prawidłowości. Osoby wskazujące Polskę zdecydowanie częściej wybierały zawody łatwo dostępne dla migrantów, które ułatwiają szybsze wejście na rynek pracy. Wybory zawodowe powiązane z krajami Unii Europejskiej (poza Polską) i w innych krajach na świecie (m.in. w USA) były raczej zawodami wysokopłatnymi i prestiżowymi, co ilustruje poniższa grafika.



Ilustracja 16. Plany zawodowe młodzieży ukraińskiej,
Materiały z warsztatów, grupa młodsza, Kraków.

Wyraźnie zaznaczone są tutaj różnice aspiracyjne, choć trzeba podkreślić że dla młodszej grupy badanej uczniów z doświadczeniem migracyjnym wybór przyszłego zawodu – co już zostało podkreślone – jest zadaniem jeszcze abstrakcyjnym i odległym w czasie, czymś na granicy marzeń i planów, z większą dawką tych pierwszych.

> Skoro już wyjechałam do innego państwa to jestem ciekawa też innych, chce poznawać nowe miejsca doświadczać.

Uzasadniając swoje wybory młodzi uczniowie podkreślali w zasadzie dwa aspekty: finansowy i walory estetyczno-geograficzne. Poniżej prezentujemy przykłady argumentacji uczestniczek i uczestników warsztatów:

> Można zarabiać dobre pieniądze.

> Dobra gospodarka.

> Jest ciepło, góry i morze w tym samym kraju.

Podoba mi się kultura.

Ciekawe miejsce, chce poznać kulturę.

Argumentem za pozostaniem w Polsce lub powrotem do Ukrainy była też kwestia bliskości domu, która przekładała się też na odczuwane poczucie bezpieczeństwa.

Tam jest mój dom (Ukraina).

Znam już ten kraj, blisko domu(Polska).

Jednocześnie – co warto podkreślić – argumentem za opuszczeniem Polski i dalszą emigracją – poza potrzebą poznawania i lepszymi możliwościami finansowymi – była kwestia mentalności części Polaków i ich negatywnego nastawienia do Ukraińców – co odczuwają już nawet najmłodsi uczniowie z doświadczeniem migracyjnym.

Natomiast plany i aspiracje zawodowe starszych uczestników warsztatów są bardzo silne, konkretne i często wysoce ambitne, a wybór szkoły jest ściśle powiązany z wizją przyszłego zawodu. Młodzież aspiruje do zawodów, które są postrzegane jako prestiżowe, nowoczesne lub zapewniające samodzielność i wysokie zarobki. Najczęściej wymieniane zawody i kierunki to:

Tabela 2 Przykładowe kierunki aspiracji zawodowych.

Medycyna	stomatologia, lekarz, chirurg, praca w zawodzie medycznym w polskim systemie ochrony zdrowia, specjalista genetyki laboratoryjnej
Informatyka i Technologia	informatyka, robotyka, programista, AI, inwestor kryptowalutowy
Branże kreatywne i artystyczne	grafik, sztuka, śpiew/piosenkarz, animator w USA lub Europie, prowadzenie działalności w branży kreatywnej
Biznes i Prawo	biznes, prawnik, szef kuchni, specjalista turystyki
Filologie	studia językowe, filolog/pisarz
Logistyka	spedycja, firma transportowa
Branża beauty	kosmetolog, medycyna estetyczna

Poniżej przedstawiamy klika cytatów dla zilustrowania aspiracji zawodowych młodzieży ukraińskiej.

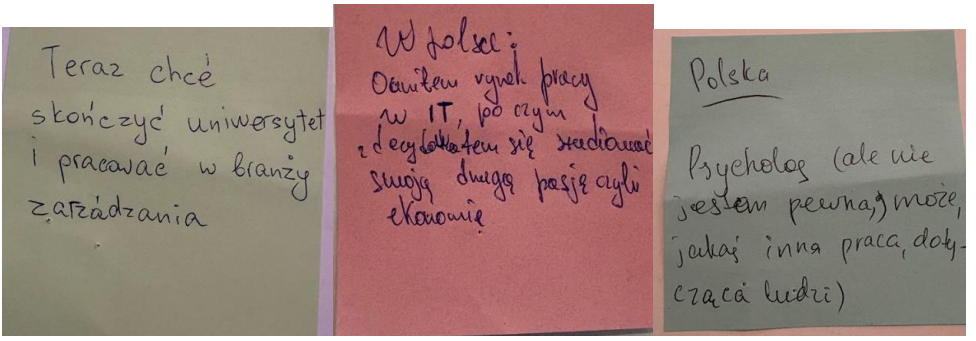
Teraz chce skończyć uniwersytet i pracować w branży zarządzania.

Psycholog ale nie jestem pewna, może jakaś inna praca dotycząca ludzi.

Oceniłem rynek pracy w IT po czym zdecydowałem się studiować swoją drugą pasję, czyli ekonomię.

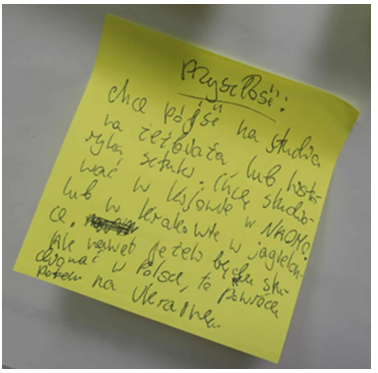
Chce pójść na studia na rzeźbiarza (…) Chcę studiować w Kijowie na NAOMO lub w Krakowie na Jagielonce. Jeżeli będę studiować w Polsce to powrócę potem na Ukrainę.

Jeszcze inne przykłady ilustruje poniższa grafika.



Ilustracja 17. Aspiracje zawodowe młodzieży ukraińskiej.

Motywacją do podjęcia edukacji i realizacji tych aspiracji jest postrzeganie nauki jako drogi do spełnienia marzeń, rozwoju talentów oraz uzyskania samodzielności i prestiżu.



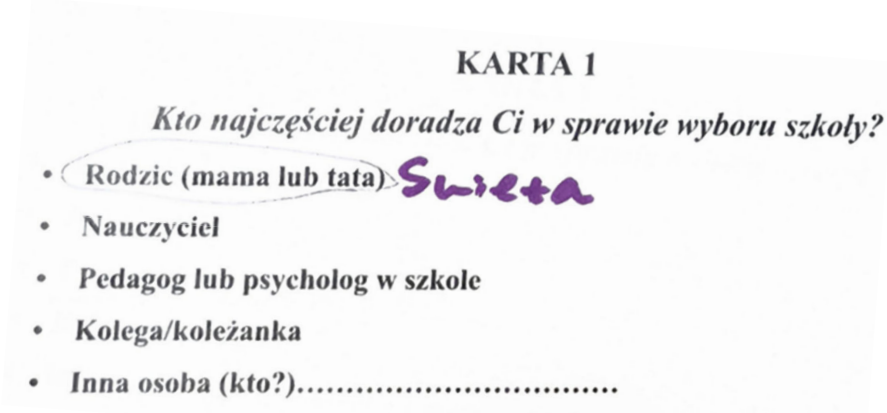
Ilustracja 18. Aspiracje zawodowe młodzieży ukraińskiej.

Analizując zebrany materiał można zauważyć, że wiek uczestników warsztatów wyraźnie różnicuje ich plany zawodowe. Młodsza grupa funkcjonuje na etapie eksploracji i wyobrażeń, ale w krótkiej perspektywie czasowej i z ograniczoną wiedzą systemową. U starszej młodzieży widoczne są elementy myślenia strategicznego, a ich plany charakteryzują się wysokimi, ale realistycznie osadzonymi aspiracjami. Podkreślić należy jednak, że w obu grupach wiekowych wyraźnie zarysowana jest potrzeba stabilizacji i swoistego bezpieczeństwa jako efekt doświadczeń migracji.

Wsparcie w wyborach edukacyjnych

Wybory edukacyjne uczestników warsztatów połączone są z kwestiami związanymi z możliwym do otrzymania i realnym – tym otrzymywanym – wsparciem. Analiza tego aspektu pokazuje dwie ważne kwestie: pierwsza to ważność i dominujący charakter najbliższej rodziny w zakresie udzielanego wsparcia w wyborach edukacyjnych; druga to kwestia związana z lukami systemowymi i deklarowaną przez badanych uczniów z doświadczeniem migracyjnym nieobecnością (w sensie osobowym rozumianym jako osoba pedagoga lub psychologa) lub niedostępnością (w rozumieniu formy wsparcia) profesjonalnego wsparcia w wyborach edukacyjnych.

Niezależnie od miejsca przeprowadzonych badań i rozmów z młodymi uczniami z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym to właśnie rodzice byli wskazywani, jako ci, na których badani uczniowie mogą liczyć w pierwszej kolejności.


KARTA 1

Kto najczęściej doradza Ci w sprawie wyboru szkoły?

- Rodzic (mama lub tata) Swieta
- Nauczyciel
- Pedagog lub psycholog w szkole
- Kolega/koleżanka
- Inna osoba (kto?).....

Ilustracja 19. Przykładowa karta pracy „Kto najczęściej doradza Ci w sprawie wyboru szkoły".

Warto zauważyć pewną prawidłowość. Rodzice, jawili się w odpowiedziach jednostkowo najczęściej jako jeden z rodziców – głównie mama. Część osób wskazując tych którzy najczęściej wspierają ich w sprawie wyboru szkoły podkreślali swój

wybór „mama" lub „tata", część dopisywała imiona – co wydaje się być wskaźnikiem dużej wartości tego wsparcia i ważnej relacji emocjonalnej.

Młodzi uczniowie z doświadczeniem migracyjnym i uchodźstwa mogą liczyć zatem głównie na rodzinę: rodziców lub rodzeństwo (które równie często wskazywane było w polu „inna osoba"). Taki stan rzeczy z jednej strony jest budujący i podkreślający istotną wartość rodziny, z drugiej jednak ograniczający. Jakość udzielanego wsparcia bowiem uzależniona jest w tym znaczeniu również od poziomu wiedzy i zrozumienia polskiego systemu edukacji przez tych, którzy wsparcia tego udzielają. Jeśli jest to rodzeństwo – w domyśle starsze – może opierać się na własnych doświadczeniach, jeśli rodzice – kluczowa wydaje się tutaj ich znajomość systemu. Ta obserwacja wyznacza w pewnym sensie również kierunek koniecznej interwencji: rodzice również powinni być odbiorcami informacji i wiedzy w zakresie doradztwa zawodowego, żeby wzmocnić ich znaczącą rolę we wsparciu uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Dużym ograniczeniem i trudnością w wyborach edukacyjnych okazują się luki systemowe i niedomagania w zakresie wsparcia profesjonalnego. Analiza odpowiedzi uczniów w poszczególnych aktywnościach, a także szerszy kontekst wyłaniający się z rozmów w trakcie warsztatów wskazuje na brak profesjonalnego doradztwa zawodowego czy edukacyjnego na tym etapie edukacji, ale też nieobecność bądź brak wiedzy na temat możliwego wsparcia specjalistycznego – pedagogicznego lub psychologicznego (Markowska-Manista, Ovcharenko 2024).

Kto najczęściej doradza Ci w sprawie wyboru szkoły? Rodzice, rodzeństwo, koledzy i koleżanki, a dopiero później kadra edukacyjna – odpowiadają badani. Co ciekawe, uczniowie Ci wskazują, że na nauczycieli mogą liczyć prawie równie często jak na rówieśników, wielkimi nieobecnymi są jednak pedagodzy czy psycholodzy szkolni. Podobna prawidłowość pojawiała się zarówno przy analizie aspektu doradztwa w wyborze szkoły, przy zachęcie i motywowaniu do kontynuacji nauki, jak i przy analizie osób, na które badani uczniowie mogą liczyć w sytuacji gdy pojawią się problemy z wyborem szkoły.

W przypadku starszych uczestników warsztatów zaobserwowano analogiczną prawidłowość. Otóż młodzież ta otrzymuje wsparcie z różnych źródeł – zarówno formalnych, jak i nieformalnych. Największe wsparcie pochodzi przede wszystkim z sieci społecznych, zwłaszcza rodziny i rówieśników, w mniejszym stopniu z instytucji edukacyjnych. Rodzice i rodzina stanowią zdecydowanie najczęściej wskazywane źródło wsparcia. Ich pomoc ma charakter informacyjny (pomagają w wyborze szkoły i kierunku studiów), emocjonalny i motywacyjny (wspierają młodych ludzi w ich decyzjach), oraz finansowy/praktyczny (proponują

rozwiązania, np. opłacając korepetycje). Koledzy i przyjaciele są drugim najważniejszym źródłem wsparcia. Ich rola polega m.in. na: „pomaganiu w właściwym patrzeniu na życie", zapewnieniu wsparcia społecznego, które ułatwia wybór szkoły. Nieco rzadziej badani wskazywali nauczycieli i trenerów. Badani wskazywali też na siłę motywacji wewnętrznej – kluczowa ich zdaniem jest własna chęć i silne poczucie samodzielności w podejmowaniu decyzji odnośnie do wyboru szkoły i kierunku studiów. Równocześnie w procesie planowania kariery u niektórych osób pojawiły się dylematy między bezpieczeństwem a samorealizacją (np. wybór między logistyką a zostaniem piosenkarzem).

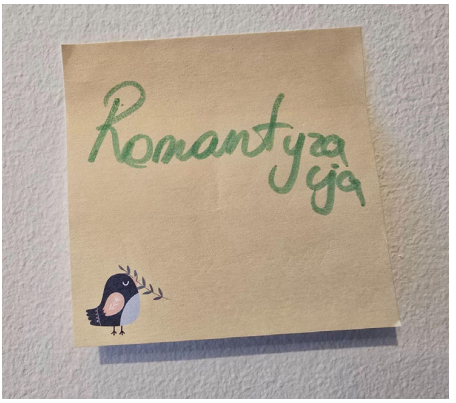
Wybory edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracyjnym – niezależnie od wieku – w największym stopniu kształtowane są przez najbliższe rodziny. Ma to istotne znaczenie emocjonalne i motywacyjne, jest też bardzo ważne ze względu na poczucie stresu w związku z kontynuowaniem edukacji w innym systemie, ma jednak i swoje ograniczenia związane z poziomem znajomości tego systemu przez osoby doradzające czy wspierające. To co jest jednak charakterystyczne – zarówno w młodszej, jak i starszej grupie – to deficyt profesjonalnego wsparcia doradczego.

Bariery i trudności w realizacji planów edukacyjnych

Z tematyką planów edukacyjnych powiązana jest również analiza barier i trudności oraz czynników wspierających identyfikowanych przez badanych młodych uczniów z doświadczeniami migracyjnymi. Analiza tzw. „murów" – tzn. przeszkód – w realizacji planów edukacyjnych pozwoliła na wyłonienie trzech grup barier: edukacyjnych, ekonomicznych i systemowych. W ramach barier edukacyjnych dodatkowo można wyróżnić dwie podgrupy: edukacyjne bariery o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym. Po stronie tych wewnętrznych często pojawiały się informacje wskazujące na niską samoocenę („własne lęki", „niskie poczucie wartości") ale też niechęć do nauki, brak motywacji czy lenistwo oraz – bardzo refleksyjnie – brak dyscypliny. Zewnętrzne bariery o charakterze edukacyjnym to nawiązywały do kwestii relacji: rówieśniczych (nieporozumienia, dokuczanie przez innych uczniów) i na linii uczeń-nauczyciel („niesprawiedliwość nauczycieli", „nierówne traktowanie"). Znaczącą barierą w tym obszarze jest też język – jego znajomość lub brak to bariera najczęściej wymieniana w trakcie badań i towarzyszących im rozmów. Bariery ekonomiczne w sposób bezpośredni dotyczą ograniczeń finansowych związanych z migracją i poprzez to utrudnionych możliwości czy dostępu do ścieżki edukacyjnej pozwalającej odpowiedzieć na plany i marzenia dot. przyszłości. Dostęp ten nawet nie jest

bezpośrednio związany z kwestiami odpłatności za edukację – ta wszak jest co do zasady nieodpłatna – co bardziej z kwestiami pośrednimi, takimi jak miejsce zamieszkania, które ze względu na wymiar finansowy jest najczęściej na obszarach peryferyjnych, co implikuje konieczność dojazdu czy innych utrudnień natury logistycznej. Co skutkuje wyborem rozwiązań „dostępnych" a nie „pożądanych". Ostatnią grupą barier są te związane z systemem jako takim. Badani uczniowie z doświadczeniem migracyjnym podkreślali, że nie posiadają – w ich mniemaniu – dostatecznych informacji na temat systemu edukacji czy możliwych ścieżek zawodowych, a tym samym doradztwa zawodowego. Po stronie barier pojawia się również – wspomniana wcześniej – swoista „niewidoczność" pedagoga / psychologa czy brak tłumaczeń i trudności językowe.

Jakie czynniki wspierające – w realizacji planów edukacyjnych – identyfikują badani uczniowie z doświadczeniem migracyjnym? Głównie to kwestia wsparcia ze strony rodziny i przyjaciół. To ważny aspekt pojawiający się na różnych etapach interakcji w trakcie prowadzonych badań. Ważne jest pozytywne nastawienie własne i skupienie się na celach i działaniach zbliżających młodych uczniów do tych celów. Pozytywne myślenie o przyszłości jest trudne – mając na uwadze niejednokrotnie trudne doświadczenia migracyjne – ale i ważne. Jedna z badanych uczestniczek użyła na ten proces określenia – które w języku polskim nie znajduje adekwatnego tłumaczenia – „romantyzacja". Tłumacząc je, można słowo te odnieść do swoistej projekcji w sensie psychologicznym.



Ilustracja 20. Materiały z warsztatów, grupa młodsza.

Uczniowie dobrze wiedzą, że ich własne zaangażowanie w takie działania jak dodatkowa nauka języka (poza obowiązkowa interakcją szkolną), rozwój zainteresowań czy wewnętrzna motywacja i poczucie obowiązku – to swoiste „kamienie

milowe" zbliżające ich do realizacji założonych planów zawodowych; choć te – plany i wybory zawodowe – co trzeba raz jeszcze podkreślić, jawią się jako mętne i abstrakcyjne, na tym poziomie edukacyjnym.

Reasumując, w oparciu o przeprowadzone badania i późniejszą analizę materiału można w sposób syntetyczny wskazać na kilka istotnych wniosków:

- Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym mają słabą orientację w systemie edukacyjnym. Młodzież, bez znajomości oferty edukacyjnej, nie jest w stanie planować dalszej edukacji, a ewentualne plany zawodowe są oderwane od dostępnych ścieżek edukacyjnych. Ich aspiracje nieraz są „globalne", ale poprzez brak przygotowania będzie trudno je zrealizować;
- Rodzice pełnią funkcję głównych doradców i w ocenie badanych są wyżej w tym aspekcie cenieni niż szkoły. Zatem to rodzice częściej decydują o wyborze szkoły, ale jednocześnie sami nie mają pełnej wiedzy na temat systemu edukacji. Duży potencjał jest w rówieśnikach – ich rola niejednokrotnie jest większa niż nauczycieli.
- Możliwości wsparcia psychologicznego i pedagogicznego bywają niewykorzystane. System wsparcia formalnie istnieje, ale młodzież go nie doświadcza. W zakresie wsparcia młodzież z doświadczeniem migracyjnym wskazuje bardziej na wsparcie nauczycieli przedmiotowych, niż pedagoga szkolnego.

Bariery psychologiczne i emocjonalne są równie silne jak te edukacyjne. Lęk, niskie poczucie własnej wartości oraz brak przynależności ograniczają motywację i utrudniają planowanie dalszej ścieżki kształcenia oraz kariery zawodowej.

3.2. Praca/kariera zawodowa – plany młodzieży starszej

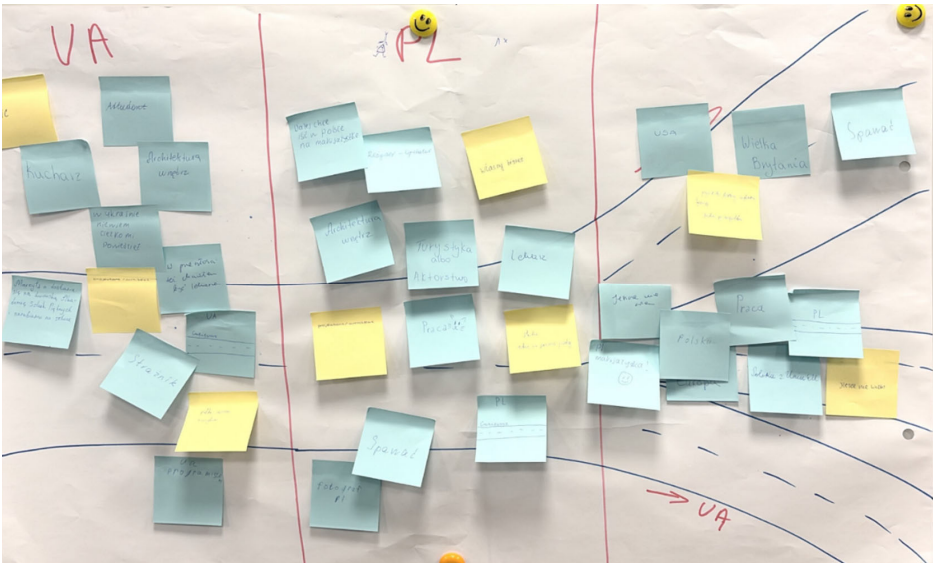
Plany dotyczące pracy i kariery zawodowej starszej młodzieży ukraińskiej w Polsce charakteryzują się wysokim poziomem aspiracji, konkretnymi celami zawodowymi oraz silną tendencją do mobilności, przy czym Polska i inne kraje Unii Europejskiej są głównymi kierunkami ich przyszłego życia i pracy

Plany dotyczące miejsca realizacji kariery

Młodzież charakteryzuje się dużą otwartością na różne scenariusze, ale w wypowiedziach uczestników dominują plany związane z Polską lub innym krajem Europejskim i pozaeuropejskim. Dla znacznej grupy uczestników Polska jest naturalnym kierunkiem dalszego życia, edukacji i pracy. Motywacje te obejmują:

chęć kontynuacji planów edukacyjnych (np. studia na kierunkach takich jak stomatologia, informatyka, kierunki artystyczne), chęć zdobycia dobrej pracy w kraju, lepsze perspektywy zawodowe niż w Ukrainie, poczucie zakorzenienia i integracji, dążenie do uzyskania polskiego obywatelstwa. Uczestniczki i uczestnicy warsztatów podkreślali fakt, że certyfikaty zdobyte w Polsce są akceptowane w innych krajach UE (uniwersalny system dyplomowania). Niektórzy młodzi ludzie byli zdania, że język polski jest łatwiejszy niż angielski, co sprzyja pozostaniu w Polsce.

Druga duża grupa uczestników rozważa wyjazd do innego kraju (np. Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Wielka Brytania/Anglia, Niemcy, Hiszpania, Holandia). W tym przypadku najczęściej zgłaszany był motyw ekonomiczny i prestiżowy – wyższe wynagrodzenia, lepsze warunki pracy oraz bardziej rozwinięte rynki zawodów technologicznych (np. Londyn jako „centrum informatyki w Europie"). Doświadczenie konieczności opuszczenia Ukrainy zwiększało w badanych gotowość do mobilności migracyjnej – „nie boję się zamieszkać gdzie indziej i szukać pracy na terenie UE". Niektórzy uczestnicy zgłaszali potrzebę doświadczenia „czegoś innego", niż to, co jest w Polsce i Ukrainie, inni mieli poczucie, że miejsce zamieszkania jest wtórne wobec rodzaju pracy, zwłaszcza w zawodach mobilnych (informatyka, grafika).



Ilustracja 21. Plansza z ćwiczenie „Moje wybory edukacyjne", grupa starsza, Katowice.

Z wypowiedzi badanych wynika, że powrót do Ukrainy jest najczęściej odkładany i warunkowy (możliwy „po wojnie", za wiele lat). Motywy powrotu dotyczą

przywiązania kulturowego i językowego oraz obecności starszych członków rodziny. Zdarzały się grupy warsztatowe, w których nikt nie wybrał powrotu do Ukrainy. Rezygnacja z powrotu jest motywowana strachem przed zagrożeniem militarnym, korupcją oraz brakiem perspektyw po wojnie.

Bariery i wyzwania w realizacji planów zawodowych

Mimo silnych aspiracji, młodzież dostrzega poważne przeszkody w realizacji planów zawodowych i w poruszaniu się na rynku pracy. Przede wszystkim bariery finansowe ograniczają lub opóźniają realizację aspiracji, np. uniemożliwiając określone studia (np. koszty dojazdów, akademika). Inną często zgłaszaną trudnością, była ta związana ze zdobyciem doświadczenia – młodzież skarżyła się, że „nie chcą przyjmować bez doświadczenia, ale nie ma gdzie tego doświadczenia zdobyć". Wśród kilku uczestników panowało przekonanie, że osoby z Ukrainy mają trudniej na polskim rynku pracy, a pracodawca „wybierze Polaka (niezależnie od poziomu kompetencji)". Dodatkowo badani zastanawiali się nad rozwojem rynków pracy w przyszłości: pojawiły się pytania, „na ile [sztuczna inteligencja] zabierze obszary pracy" w przyszłości.

Kompetencje i doświadczenie

Młodzież ukraińska ma dużą świadomość, jakie kompetencje musi rozwinąć, aby zrealizować swoje ambitne aspiracje zawodowe. Doskonalenie znajomości języków było postrzegane jako podstawowy warunek funkcjonowania w edukacji i pracy. Uczestnicy wskazywali na potrzebę podniesienia poziomu języka angielskiego (często z B1 do C1) oraz zainteresowanie nauką języka hiszpańskiego czy francuskiego jako kompetencji poszerzającej możliwości zawodowe i edukacyjne. Równocześnie uczestnicy podkreślali konieczność doskonalenia języka polskiego, zwłaszcza w zakresie płynnego mówienia i swobodnej komunikacji. Ponadto, młodzież biorąca udział w warsztatach jest świadoma wymagań współczesnego rynku pracy i stałego podnoszenia kwalifikacji. Badani chcą rozwijać naukę nowych programów oraz narzędzi do analizy danych, umiejętności animacji 2D i 3D, pisania scenariuszy, tworzenia projektów graficznych, umiejętności manualnych i usługowych jak np. robienie paznokci, podstawowe prace budowlane, obsługa klienta w gastronomii.

Uczestnicy dostrzegają znaczenie tzw. miękkich umiejętności: pracy w grupie, współpracy i nawiązywania kontaktów, zdolności do znajdowania kompromisu, szanowania opinii innych. Młodzież cechuje się postawą otwartości i motywacją do nauki, wierząc, że „wszystkiego można się nauczyć".

Rozwój tych kompetencji, wsparty silną motywacją wewnętrzną i aspiracjami zawodowymi, jest kluczowy w obliczu barier, takich jak trudności w zdobyciu doświadczenia zawodowego i obawa przed dyskryminacją na polskim rynku pracy.

Posiadane doświadczenie

Badana młodzież ukraińska, w dużej mierze posiada już zróżnicowane doświadczenia zawodowe i okołozawodowe, zdobyte głównie poprzez prace dorywcze, praktyki szkolne oraz aktywności nieformalne i społeczne. Najczęściej powtarzające się formy doświadczeń to:

1. Prace dorywcze i wakacyjne – młodzież często podejmuje prace zarobkowe w czasie wakacji lub w dni wolne, co pozwala jej na lepsze zrozumienie własnych preferencji zawodowych i realiów rynku pracy. Doświadczenia te obejmują np. pracę w sklepie lub markecie, pracę w gastronomii (kawiarnie, restauracje, food trucki), na budowie, pomoc w firmie rodzinnej oraz sezonowe zajęcia, np. zbieranie owoców (truskawek). Ponadto uczestnicy wskazywali na drobne zlecenia realizowane dla sąsiadów lub znajomych, takie jak pomoc przy porządkach czy niewielkie prace fizyczne.
2. Praktyki szkolne i staże – w ramach edukacji (szczególnie w technikum i szkole zawodowej) lub dobrowolnie, uczniowie zdobywają doświadczenie poprzez praktyki, które pozwalają im zweryfikować wyobrażenia o przyszłym zawodzie.
3. Wolontariat i projekty społeczne – aktywność wolontariacka i projekty szkolne odgrywają ważną rolę w zdobywaniu kompetencji społecznych i dają poczucie sprawczości. Najczęściej wymieniane były: wolontariat podczas wydarzeń kulturalnych i festiwali, udział w projektach szkolnych i samorządowych, udział w inicjatywach społecznych (np. pomoc podczas zbiórek).
4. Doświadczenia nieformalne i rodzinne – znaczną część doświadczeń kształtujących odpowiedzialność i samodzielność stanowią obowiązki pozaformalne jak opieka nad młodszym rodzeństwem, pomoc rodzicom w prowadzeniu gospodarstwa domowego lub wspieranie ich w biznesie (np. „praca z ojcem przy drobnych zleceniach").
5. Inne aktywności artystyczne i edukacyjne:

   Bycie wokalistą we własnym zespole lub udział w wydarzeniach kulturalnych.

   Prowadzenie kanału na YouTube.

Pisanie recenzji (np. filmowych, muzycznych).

Udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych.

Uczestnictwo w zajęciach na uniwersytetach lub wizytach studyjnych.

Warto dodać, że niewielka grupa uczestników zadeklarowała brak jakichkolwiek doświadczeń zawodowych lub okołozawodowych.

Reasumując, należy podkreślić, że starsza grupa uczestników warsztatów charakteryzuje się wysokimi i konkretnymi aspiracjami zawodowymi oraz dużą gotowością do mobilności. Najczęściej planuje ona realizację swoich aspiracji zawodowych w Unii Europejskiej, w tym i w Polsce, rzadko rozważając powrót do Ukrainy. Polska w ich ocenie jest krajem oferującym stabilność i możliwości edukacyjne, ale i – co ważne w niektórych planach zawodowych – dostęp do międzynarodowo uznawanych kwalifikacji. Mimo silnych motywacji młodzież ta dostrzega również liczne bariery: w tym te finansowe, związane ze zdobyciem pierwszego doświadczenia czy obawą przed dyskryminacją na rynku pracy. To co jednak ważne: badani wykazują dużą świadomość wymagań współczesnego rynku pracy, a także legitymują się własnymi różnorodnymi zawodowymi i okołozawodowymi doświadczeniami zdobywanymi przez wolontariat, prace dorywcze czy różne nieformalne aktywności, które wzmacniają ich sprawczość i przygotowanie do przyszłej kariery.

4. Wnioski i rekomendacje

Wnioski

- Zgromadzony materiał badawczy pokazuje, że zarówno młodsi, jak i starsi uczestnicy badania deklarują relatywnie dobrą znajomość zasad funkcjonowania szkoły, w tym zasad oceniania czy praw i obowiązków wynikających z pełnionej roli społecznej ucznia. Wiedza ta jednak nie przekłada się na poczucie bezpieczeństwa i sprawczości w bieżącym funkcjonowaniu szkolnym. W praktyce oznacza to, że system dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym jest zrozumiały, ale nie zawsze dostępny – szczególnie w sytuacjach konfliktowych czy takich wymagających bardziej skonkretyzowanego wsparcia. W tym znaczeniu adaptacja systemowa nie jest równoznaczna z adaptacją społeczną.
- Bariera językowa jest kluczowym elementem i osią dla wszystkich pozostałych trudności. Język – w rozumieniu bariery – nie stanowi tylko przeszkody

edukacyjnej stojącej na drodze do zdobycia formalnego wykształcenia czy kwalifikacji i późniejszej realizacji planów zawodowych, ale też ogranicza relacje rówieśnicze, wpływa na poczucie wykluczenia społecznego, obniża dobrostan psychiczny czy – co szczególnie istotne – potęguje stres egzaminacyjny. Bariera ta zauważalna jest bardziej u młodszych uczniów, niemniej w obu grupach brak długofalowego wsparcia językowego sprawia, że odpowiedzialność za efekty nauczania spada głównie na ucznia, przy czym oceny nie zawsze muszą odpowiadać posiadanemu poziomowi realnej wiedzy szkolnej, a być efektem synergii tejże i barier językowych.

- Najsłabszym ogniwem integracji w szkole są relacje rówieśnicze i te ze światem dorosłych – w domyśle z nauczycielami. Zgromadzony materiał wskazuje na powszechność dyskryminacji i stereotypizacji, izolację i – co szczególnie niepokojące – brak adekwatnej reakcji ze strony dorosłych. Powszechność ta rozumiana jest jako powtarzalność takich relacji w każdej z badanych grup, choć nie miały one charakteru stałego, ani nie dotyczyły wszystkich uczestników. Niepokój budzi również fakt, że część młodych osób deklarowała przekonanie o nieskuteczności podejmowanych interwencji, rezygnację z poszukiwania wsparcia oraz obniżenie aspiracji dotyczących własnej przyszłości. Ogólny dobrostan jest raczej niski, co jest konsekwencją różnych nakładających się na siebie barier: językowych, relacyjnych, materialnych czy instytucjonalnych. Wsparcie psychologiczne i pedagogiczne nie jest w pełni wykorzystane i choć system wsparcia formalnie istnieje, to młodzież uczestnicząca w badaniu go nie doświadcza.
- Plany edukacyjne zarówno młodszych, jak i starszych uczniów z doświadczeniem migracyjnym łączy silna potrzeba bezpieczeństwa, stabilności i przewidywalności. Przy czym plany te różnicuje wiek uczestników: plany młodszych uczestników są „niedojrzałe" – fragmentaryczne, trochę oderwane od realiów i możliwości systemowych, zaś starsi prezentują – co do zasady – precyzyjniejsze i bardziej ambitne plany życiowe, choć jednocześnie mają świadomość barier (informacyjnych, finansowych czy proceduralnych). To co łączy obie grupy, to fakt wewnętrznej decyzji o poszukiwaniu swojej własnej drogi – głównie – poza Ukrainą.

Rekomendacje

Analiza materiału badawczego, a także zamysł nad czasem spędzonym z uczestniczkami i uczestnikami warsztatów, wskazują na konieczność rozróżnienia na poziomie praktycznych rekomendacji obu grup uczestników. Grupy te generalnie

są zbliżone w swoich doświadczeniach emigracyjnych i adaptacyjnych do polskiego systemu edukacji, niemniej na poziomie szczegółów ich doświadczenia różnią się na tyle, że zasadne wydaje się rozdzielenie obu grup na etapie opracowania rekomendacji.

Kontekst młodszych uczniów i uczennic z Ukrainy:

- Istotne wydaje się wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa i przynależności tej grupy. Zasadne wydają się tutaj programy integracyjne realizowane w formule stałej, a nie akcyjnej, takie bardziej oparte na współpracy i współdziałaniu, niż „świętowaniu różnorodności". Wzmocnienie bezpieczeństwa to też jasne, konkretne i zrozumiałe procedury reagowania na hejt i przemoc rówieśniczą.
- Ważne jest też zorganizowane i przyjazne wsparcie językowe. Zasadne wydaje się wprowadzenie możliwości nauki języka w formule ciągłej, praktycznej i bezpiecznej emocjonalnie. Zadanie to może być trudne do zrealizowania na poziomie jednej instytucji (jednej szkoły), niemniej możliwe systemowo na poziomie lokalnym. Należy budować środowisko, w którym język ukraiński nie jest postrzegany jako przeszkoda, lecz jako naturalny element tożsamości ucznia.
- Konieczne wydaje się również podjęcie zintensyfikowanych kroków na rzecz przeciwdziałania stresu szkolnego. Już samo odejście od straszenia egzaminami, na rzecz budowania sprawczości wydaje się kierunkiem właściwym. Egzaminy z natury rzeczy są wydarzeniem stresogennym, a poczucie stresu jest jeszcze silniejsze gdy narzucimy na ten obowiązkowy etap barierę językową.
- Transparentne i jednoznacznie komunikowane zasady oceniania, zrozumiałe dla uczniów niezależnie od poziomu kompetencji językowych, mogą wzmacniać poczucie sprawiedliwości oraz bezpieczeństwa edukacyjnego. Równolegle zasadne jest eliminowanie praktyk, które mogą być interpretowane przez uczniów jako przejawy faworyzowania lub nierównego traktowania, zwłaszcza w kontekście barier językowych i kulturowych. Działania te mogą sprzyjać budowaniu zaufania do instytucji szkoły, ograniczać poczucie niepewności oraz wspierać poczucie sprawczości uczniów w procesie edukacyjnym.
- Wsparcie doradcze – w rozumieniu doradztwa zawodowego – powinno być realizowane wcześniej. Ważna wydaje się praca na etapie eksploracji zainteresowań i pasji, a nie dopiero wyboru konkretnej ścieżki edukacyjnej czy zawodowej. Ważne wydaje się również włączenie rodziców – mając na

uwadze ich silną pozycję w tym zakresie – w proces doradztwa i informowania o potencjalnych drogach dalszej kariery i realizacji planów zawodowych. Rodzice powinni stać się bardziej świadomym źródłem informacji.
- Warto również – mając na uwadze partycypację – pamiętać, że uczniowie potrafią formułować konstruktywne propozycje, które należy systematycznie zbierać i uwzględniać w działaniach szkoły

Kontekst starszych uczniów i uczennic z Ukrainy:

- Zasadne wydaje się skonkretyzowane i profesjonalne doradztwo edukacyjno – zawodowe dla starszej grupy uczniów. I to zarówno w obszarze planowania kariery i analizy własnych kompetencji w kontekście planów zawodowych, jak również w obszarze uznawalności świadectw z Ukrainy, warunków rekrutacji na uczelnie w Polsce lub innych krajach UE. Zasadne wydają się tutaj indywidualne konsultacje uwzględniające zarówno doświadczenie migracyjne, jak również sytuację rodzinną i finansową.
- Zasadne wydaje się wzmocnienie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego. Ważny jest dostęp do specjalistów znających kontekst migracyjny i – tam gdzie to możliwe – język ukraiński. Tu również warto pomyśleć o rozwiązaniach na poziomie gminnym, a nie jednostkowym – w rozumieniu jednej szkoły czy placówki edukacyjnej.
- Niesłychanie ważnym wątkiem jest przeciwdziałanie dyskryminacji. Konieczne są do wprowadzenia jasne procedury zgłaszania i rozwiązywania sytuacji nierównego traktowania. Warto rozważyć również szkolenia dla kadry dydaktycznej w zakresie pracy w klasach wielokulturowych czy z zakresu reagowania na dyskryminację lub – w skrajnych przypadkach na przemoc.
- Warto wprowadzić transparentne zasady oceniania oraz eliminowanie praktyk sugerujących faworyzowanie. To zwiększy poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa edukacyjnego.
- Rozwój programów stypendialnych, które realnie wpływają na możliwość realizacji aspiracji zawodowych. Bariery finansowe istotnie wpływają na decyzje edukacyjne i możliwość kontynuowania nauki na wyższych poziomach.
- Warto również, mając na uwadze partycypacyjność oraz włączanie i wspieranie emancypacji dzieci i młodzieży, pamiętać, że młodzi ludzie potrafią formułować konstruktywne propozycje, które należy pozyskiwać oraz uwzględniać w działaniach szkoły, systemu szkolnego oraz polityki edukacyjnej.

Część II

Badania ilościowe – wyniki sondażu wśród dzieci i młodzieży uchodźczej

1. Metodologia badań sondażowych

W badaniach wykorzystano autorskie kwestionariusze ankiet. Kwestionariusze zostały opracowane w formie elektronicznej i udostępnione respondentom za pośrednictwem systemu Lime Survey [formuła metodologiczna CAWI]. Narzędzie zostało zaprojektowane tak, aby jego wypełnienie zajmowało respondentom około 20–25 minut. Ponadto ankiety, w celu wyeliminowania trudności związanych z ewentualną barierą językową, zostały dostosowane językowo do badanych grup – przetłumaczone na język ukraiński oraz dostosowane zostały do wieku uczniów, co oznaczało, iż użyto dwóch podobnych lecz nie tożsamych narzędzi adresowanych do młodszych i starszych uczniów z Ukrainy.

Badane osoby zostały poinformowane w preambule o celu badań i ich tematyce, o sposobie udzielania odpowiedzi oraz o sposobie użytkowania uzyskanych od nich informacji. Ponadto zapewniono im dobrowolność oraz anonimowość udziału, jak również możliwość rezygnacji z udzielania odpowiedzi w dowolnym momencie. Uczniowie uchodźczy przed wypełnieniem kwestionariusza wyrażali indywidualną zgodę na udział w badaniach. Wypełnienie kwestionariusza bezpośrednio nie wiązało się z możliwością wystąpienia jakichkolwiek negatywnych konsekwencji. Jednakże, dbając o dobro osób badanych, zapewniona została im możliwość wsparcia psychologicznego oraz w sytuacji, gdy o to wystąpią, dodatkowe wsparcie. Zapewniona była również ochrona danych osobowych.

Należy zaznaczyć, że żadne z pytań, z wyjątkiem wyrażenia zgody na udział w badaniu, nie było obowiązkowe, dlatego w wynikach badań liczba osób, które odpowiedziały na poszczególne pytania, może się różnić. Badanie zostało

przeprowadzone na platformie Lime Survey w okresie od grudnia 2025 roku do marca 2026 roku. Kwestionariusz obejmował pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte.

Charakterystyka próby badawczej

Badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach wiekowych. Pierwszą stanowili uczniowie szkół podstawowych w wieku od 12 do 15 lat, natomiast drugą – uczniowie szkół ponadpodstawowych w wieku od 16 do 18 lat. W grupie uczniów starszych łączna liczba wejść do ankiety wyniosła 314, natomiast w grupie młodszej – 149. Razem udział w badaniach wzięło 463 uczniów z Ukrainy. Liczba N oznaczająca liczbę osób, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie jest jednak różna.

W grupie młodszych uczniów (szkoła podstawowa) (N=86) przeważały osoby w wieku 12 lat (38,27%), następnie uczniowie w wieku 13 lat (22,22%), 15 lat (22,22%) oraz 14 lat (17,28%). W grupie starszej (szkoła ponadpodstawowa) (N=131) największy udział stanowili uczniowie w wieku 16 lat (25,62%) oraz osoby mające 15 i 17 lat (po 23,65%). Respondenci w wieku 18 lat stanowili 18,23% badanych.

W obu grupach struktura płci była bardzo zbliżona i niemal równomierna. Wśród młodszych uczniów (N=79) dziewczęta i chłopcy stanowili po 48,10%, natomiast 3,80% respondentów nie chciało wskazywać swojej płci. W grupie starszej (N=203) jako mężczyzn było 48,77% badanych oraz kobiet – 48,28%, a 2,96% uczestników nie podało swojej płci.

Pod względem miejsca zamieszkania w obu grupach wyraźnie dominowali uczniowie z województwa dolnośląskiego. W grupie młodszej stanowili oni 37,18% (N=78) respondentów, natomiast w grupie starszej ich udział wynosił 56,63% (N=196). W obu próbach pojawiali się również uczniowie z innych regionów Polski, przede wszystkim z województw mazowieckiego, podkarpackiego oraz śląskiego.

Wśród uczniów szkół ponadpodstawowych (N=203) największą grupę stanowili licealiści (67,49%). Do technikum uczęszczało 21,67% badanych, natomiast do szkoły branżowej – 1,97%. Pozostałe 8,87% osób wskazało inne formy kształcenia, odnoszące się m.in. do kursów oraz nauki w placówkach o specyficznym profilu, takich jak uniwersytety, szkoły wyższe, studia policealne, szkoły językowe czy edukacja online.

W grupie młodszej (N=77) największy odsetek stanowili uczniowie klasy 7 (42,86%), następnie klasy 8 (37,66%) oraz klasy 6 (19,48%). Jednocześnie połowa badanych uczniów uczy się równolegle w szkole polskiej i ukraińskiej (50%). Jedna

trzecia uczęszcza stacjonarnie do polskiej szkoły (33,33%), a 16,67% kontynuuje naukę w ukraińskiej szkole funkcjonującej w Polsce.

Dodatkowa analiza odpowiedzi dotyczących momentu przyjazdu do Polski wskazuje, że większość respondentów w obu grupach przybyła do kraju w 2022 roku, najczęściej w marcu, czyli bezpośrednio po rozpoczęciu pełnoskalowej wojny w Ukrainie. W pojedynczych przypadkach wskazywano również lata 2023–2025, co może świadczyć o późniejszej migracji części rodzin.

W obu badanych grupach dominującym językiem używanym w domu był język ukraiński. Wśród młodszych uczniów (N=80) deklarowało go 65% respondentów, natomiast w grupie starszej (N=202) – 57,92%. W obu próbach część badanych wskazywała także równoczesne używanie języka ukraińskiego i polskiego (22,5% w grupie młodszej oraz 21,78% w grupie starszej). W odpowiedziach pojawiał się również język rosyjski, często wskazywany w kategorii „inne" lub w połączeniu z innymi językami.

2. Polski system edukacji w perspektywie uczniów z Ukrainy. Rozumienie systemu i różnice

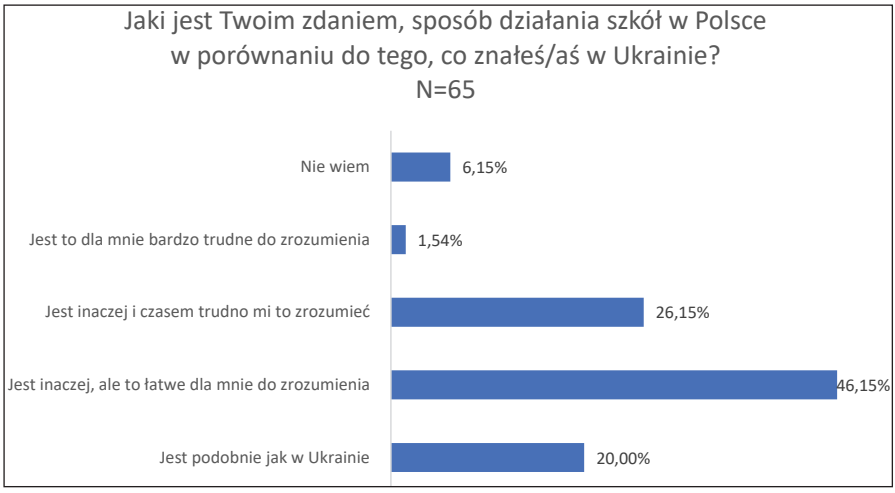
Analizując dane dotyczące postrzegania przez badanych różnic pomiędzy polską a ukraińską szkołą, można założyć, że choć polska szkoła działa inaczej, to jej zasady są dla uczniów z Ukrainy logiczne i przystępne. Większość ankietowanych (46,15% młodszych uczniów oraz 59,30% starszych), niezależnie od grupy wiekowej, wskazała bowiem, że choć dostrzega różnice systemowe, są one dla nich łatwe do zaakceptowania i zrozumienia.

Dane wskazują, że młodsi uczniowie mogą mieć nieco większe trudności z odnalezieniem się w różnicach systemowych niż ich starsi koledzy. Ponad jedna czwarta młodszych uczniów (26,15%) zadeklarowała, że różnice te są dla nich czasem trudne do zrozumienia, podczas gdy w grupie starszej odsetek ten był znacznie niższy i wynosił 15,12%.

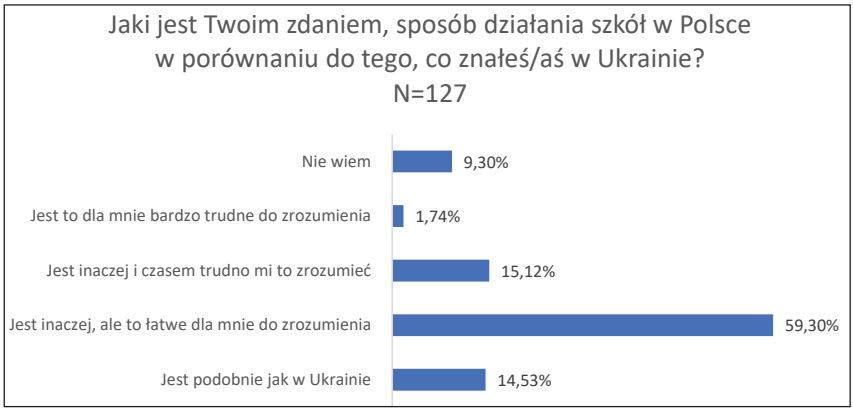
Jedynie niewielki odsetek badanych wskazywał na poważne trudności adaptacyjne lub brak orientacji w nowych regułach szkolnych.

Porównanie znajomości różnych aspektów funkcjonowania polskiej szkoły wykazuje, że uczniowie starsi (ponadpodstawowi) oceniają swoją wiedzę o szkole znacznie wyżej we wszystkich badanych kategoriach w porównaniu do deklaracji uczniów szkół podstawowych. W obu grupach najwyżej ocenianym aspektem była znajomość języka polskiego używanego w szkole. 77% uczniów szkół

Wykres 1. Postrzeganie funkcjonowania szkół w Polsce
w porównaniu z systemem szkolnym znanym z Ukrainy – uczniowie młodsi.



Wykres 2. Postrzeganie funkcjonowania szkół w Polsce
w porównaniu z systemem szkolnym znanym z Ukrainy – uczniowie starsi.



ponadpodstawowych i 59,7% uczniów szkół podstawowych oceniła ją jako dobrą lub bardzo dobrą.

Drugim bardzo wysoko ocenianym obszarem (szczególnie w starszej grupie) były wymagania i oceny – w szkołach ponadpodstawowych 71,9% uczniów jest zdania, że zna je dobrze lub bardzo dobrze, w szkołach podstawowych wskaźnik ten wynosi 50,7%. Odpowiedzi badanych w obu grupach wskazują na trudności w zrozumieniu zasad przyjęć i rekrutacji do szkół średnich/kolejnego poziomu. Tylko 34,8% uczniów szkół podstawowych ocenia swoją wiedzę w tym zakresie jako dobrą lub bardzo dobrą, a ponad 43% badanych zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć". W szkołach ponadpodstawowych choć liczba uczniów oceniających swoją wiedzę w tym zakresie

Tabela 3. Znajomość różnych aspektów funkcjonowania szkoły w Polsce przez uczniów szkół podstawowych.

Jak uważasz, jaka jest Twoja znajomość różnych aspektów tego, jak działają szkoły w Polsce? Oceń każde z poniższych w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „bardzo słaba" a 5 „bardzo dobra"					
Odpowiedź	**Bardzo słaba**	**Słaba**	**Trudno powiedzieć**	**Dobra**	**Bardzo dobra**
Rodzaje szkół i kierunki kształcenia (N=67)	11,94%	10,45%	26,87%	38,81%	11,94%
Zasady przyjęć i rekrutacji do szkół średnich (N=66)	10,61%	10,61%	43,94%	31,82%	3,03%
Program nauczania i przedmioty szkolne (N=66)	7,58%	13,64%	19,70%	48,48%	10,61%
Wymagania i oceny w polskiej szkole (N=67)	5,97%	13,43%	29,85%	40,30%	10,45%
Terminy i procedury (N=66)	7,58%	10,61%	33,33%	40,91%	7,58%
Język polski używany w szkole (N=67)	4,48%	5,97%	29,85%	37,31%	22,39%
Możliwości kontynuowania nauki po szkole średniej (N=66)	7,58%	7,58%	28,79%	40,91%	15,15%

Źródło: badanie własne

była nieco wyższa – 54,1%, obszar ten wciąż pozostaje najniżej oceniony w tej grupie wiekowej. Kolejnym obszarem o relatywnie niższej znajomości była znajomość terminów i procedur – w szkołach podstawowych mniej niż połowa uczniów (48,4%) wskazała, że dobrze je zna, zaś w szkołach ponadpodstawowych 54,7% badanych.

Uczniowie w obu badanych grupach deklarują dość dobrą orientację w tym, jakie mają perspektywy po ukończeniu szkoły średniej. Wśród uczniów szkół ponadpodstawowych ponad 63% badanych ocenia swoją wiedzę na temat możliwości dalszej nauki jako dobrą (32,58%) lub bardzo dobrą (30,90%). Jest to wynik wyższy niż w przypadku młodszych uczniów, co sugeruje, że wraz z wiekiem i zbliżaniem się do końca edukacji średniej, świadomość dostępnych opcji (np. studiów wyższych czy szkół policealnych) wzrasta. Młodsi uczniowie, mimo że są na wcześniejszym etapie edukacji, również w większości (56,06%) zadeklarowali dobrą (40,91%) lub bardzo dobrą (15,15%) znajomość dalszych ścieżek

Tabela 4. Znajomość różnych aspektów funkcjonowania szkoły w Polsce przez uczniów szkół ponadpodstawowych.

Jak uważasz, jaka jest Twoja znajomość różnych aspektów tego, jak działają szkoły w Polsce? Oceń każde z poniższych w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „bardzo słaba" a 5 „bardzo dobra"					
Odpowiedź	**Bardzo słaba**	**Słaba**	**Trudno powiedzieć**	**Dobra**	**Bardzo dobra**
Rodzaje szkół i kierunki kształcenia (N=179)	3,35%	6,15%	25,70%	41,34%	23,46%
Zasady przyjęć i rekrutacji do szkół średnich (N=179)	1,68%	8,94%	35,20%	35,75%	18,44%
Program nauczania i przedmioty szkolne (N=178)	1,69%	6,74%	24,16%	39,33%	28,09%
Wymagania i oceny w polskiej szkole (N=178)	1,69%	5,06%	21,35%	41,01%	30,90%
Terminy i procedury (N=179)	2,79%	9,50%	32,96%	30,73%	24,02%
Język polski używany w szkole (N=179)	1,12%	6,15%	15,64%	43,02%	34,08%
Możliwości kontynuowania nauki po szkole średniej (N=178)	2,81%	6,74%	26,97%	32,58%	30,90%

Źródło: badanie własne

kształcenia. Warto jednak zauważyć, że liczna grupa (28,79%) wskazała, że ma trudności z określeniem swojej wiedzy w tym aspekcie.

Porównanie odpowiedzi uczniów szkół podstawowych (młodszych) oraz ponadpodstawowych (starszych) wskazuje na wyraźne różnice w poziomie adaptacji, wiedzy o systemie oraz poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji. Bardzo wysoki odsetek uczniów w obu grupach deklaruje znajomość swoich praw i obowiązków w szkole (odpowiedzi „zdecydowanie tak" i „raczej tak") – 91,89% w szkołach ponadpodstawowych i 87,5% w szkołach podstawowych. Starsi uczniowie deklarują znacznie większą świadomość (suma odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak) funkcjonowania polskiego szkolnictwa niż ich młodsi koledzy. Blisko 84,5% uczniów szkół ponadpodstawowych wskazuje, że wie, jakie są typy szkół w Polsce i czym się różnią. W szkołach podstawowych podobne deklaracje wyraziło 61,6% badanych. Znajomość zasad naboru do szkół kolejnego szczebla jest o niemal

Tabela 5. Samoocena uczniów szkół podstawowych
w wybranych aspektach życia szkolnego i edukacyjnego.

Wskaż w jaki sposób poniższe twierdzenia charakteryzują Ciebie. Odnieś się do każdego twierdzenia na skali: zdecydowanie tak, raczej tak; ani tak, ani nie; raczej nie; zdecydowanie nie.					
Odpowiedź	**Zdecydowanie tak**	**Raczej tak**	**Ani tak, ani nie**	**Raczej nie**	**Zdecydowanie nie**
Wiem, jakie są w Polsce typy szkół ponadpodstawowych i czym się różnią (n=73)	24,66%	36,99%	19,18%	9,59%	9,59%
Wiem, na czym polega nabór do szkół kolejnego poziomu (n=72)	12,50%	41,67%	18,06%	11,11%	16,67%
Wiem, gdzie szukać rzetelnych informacji o szkołach (n=72)	22,22%	47,22%	18,06%	8,33%	4,17%
Czuję się bezpiecznie w szkole (n=71)	35,21%	33,80%	16,90%	9,86%	4,23%
Znam swoje prawa i obowiązki w szkole (n=72)	62,50%	25,00%	11,11%	1,39%	0,00%
Nie mam problemów z nauką w polskiej szkole z powodu języka (n=72)	26,39%	34,72%	20,83%	13,89%	4,17%
Czuję się akceptowany/a przez nauczycieli w polskiej szkole (n=71)	32,39%	33,80%	21,13%	11,27%	1,41%
Nauczyciele w polskiej szkole są dla mnie pomocni (n=72)	30,56%	37,50%	23,61%	5,56%	2,78%
Czuję się akceptowany/a przez rówieśników w polskiej szkole (n=72)	30,56%	29,17%	20,83%	8,33%	11,11%
W szkole mogę liczyć na pomoc polskich kolegów i koleżanek (n=72)	20,83%	31,94%	18,06%	18,06%	11,11%
Doświadczam w polskiej szkole dyskryminacji ze względu na narodowość (n=72)	16,67%	23,61%	23,61%	16,67%	19,44%
Rodzice/opiekunowie wspierają mnie w edukacji (n=71)	70,42%	16,90%	8,45%	4,23%	0,00%
Uważam, że edukacja w Polsce daje mi szansę na lepszą przyszłość (n=71)	23,94%	38,03%	23,94%	11,27%	2,82%

Źródło: badanie własne

Tabela 6. Samoocena uczniów szkół ponadpodstawowych w wybranych aspektach życia szkolnego i edukacyjnego.

Wskaż w jaki sposób poniższe twierdzenia charakteryzują Ciebie. Odnieś się do każdego twierdzenia na skali: zdecydowanie tak, raczej tak; ani tak, ani nie; raczej nie; zdecydowanie nie.					
Odpowiedź	**Zdecydowanie tak**	**Raczej tak**	**Ani tak, ani nie**	**Raczej nie**	**Zdecydowanie nie**
Wiem, jakie są w Polsce typy szkół ponadpodstawowych i czym się różnią (n=187)	47,59%	36,90%	10,70%	3,74%	1,07%
Wiem, na czym polega nabór do szkół kolejnego poziomu (n=187)	32,62%	39,57%	13,37%	10,70%	3,74%
Wiem, gdzie szukać rzetelnych informacji o szkołach (n=185)	32,97%	36,76%	17,84%	8,65%	3,78%
Czuję się bezpiecznie w szkole (n=186)	38,71%	40,86%	15,05%	4,84%	0,54%
Znam swoje prawa i obowiązki w szkole (n=185)	48,11%	43,78%	4,86%	2,70%	0,54%
Nie mam problemów z nauką w polskiej szkole z powodu języka (n=186)	34,41%	35,48%	22,58%	6,45%	1,08%
Czuję się akceptowany/a przez nauczycieli w polskiej szkole (n=186)	40,32%	45,70%	8,06%	4,30%	1,61%
Nauczyciele w polskiej szkole są dla mnie pomocni (n=186)	41,94%	41,40%	8,60%	6,45%	1,61%
Czuję się akceptowany/a przez rówieśników w polskiej szkole (n=185)	32,97%	41,08%	16,22%	6,49%	3,24%
W szkole mogę liczyć na pomoc polskich kolegów i koleżanek (n=186)	30,11%	34,41%	22,58%	5,38%	7,53%
Doświadczam w polskiej szkole dyskryminacji ze względu na narodowość (n=186)	8,60%	18,28%	23,12%	21,51%	28,49%
Rodzice/opiekunowie wspierają mnie w edukacji (n=185)	48,65%	32,97%	13,51%	3,24%	1,62%
Uważam, że edukacja w Polsce daje mi szansę na lepszą przyszłość (n=185)	47,03%	37,30%	12,97%	1,62%	1,08%

Źródło: badanie własne

20 punktów procentowych wyższa u starszych uczniów (72,2%) w porównaniu z młodszymi (54,1%).

Porównując wyniki w obu grupach, można zauważyć, że uczniowie szkół ponadpodstawowych częściej wskazują (suma odpowiedzi: raczej tak i zdecydowanie tak), że czują się w polskim systemie dobrze i są bardziej usatysfakcjonowani relacjami z kadrą i rówieśnikami. Aż 86% starszych uczniów czuje się akceptowanych przez nauczycieli. W szkołach podstawowych ten wskaźnik wynosi blisko 66%. Starsza młodzież częściej postrzega nauczycieli jako pomocnych (83,3%) niż młodsi uczniowie (68%). Akceptację ze strony rówieśników deklaruje 74% uczniów szkół średnich i niecałe 60% uczniów podstawówek. Również chęć niesienia pomocy przez polskich kolegów jest wyżej oceniana przez starszą grupę (64,5%) niż przez młodszą (52,7%).

Bezpieczeństwo i dyskryminacja to obszary, w których odnotowano największe różnice w odpowiedziach badanych. W szkołach ponadpodstawowych bezpiecznie czuje się niemal 80% uczniów. W szkołach podstawowych odsetek ten jest niższy i wynosi ok. 69%. Doświadczanie dyskryminacji ze względu na narodowość zadeklarowało 40,2% uczniów szkół podstawowych oraz 26,8% starszych uczniów.

Większość badanych deklaruje (suma odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak) brak trudności w nauce spowodowanych barierą językową – takiej odpowiedzi udzieliło 70% starszych uczniów i 61% młodszych.

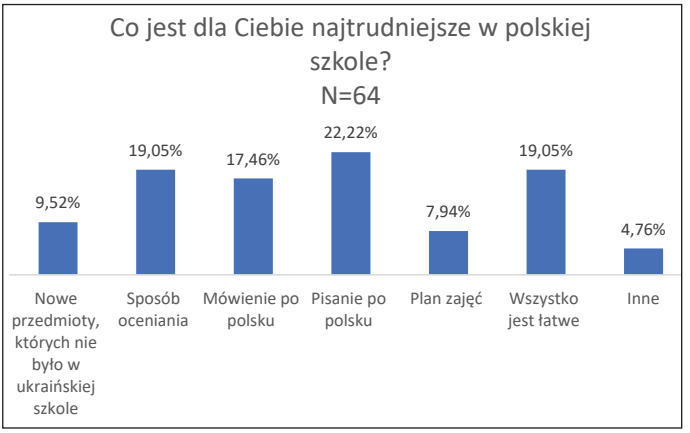
Większość starszych uczniów (84,3%) jest zdania, że edukacja w Polsce daje szansę na lepszą przyszłość. Wśród młodszych uczniów to przekonanie podziela blisko 62% badanych. Kluczowym czynnikiem ułatwiającym uczniom rozeznanie w możliwościach kontynuowania nauki jest wiedza o rzetelnych źródłach informacji – ponad 69% uczniów szkół średnich i blisko 70% uczniów młodszych deklaruje, że wie, gdzie szukać sprawdzonych informacji o dalszym kształceniu. Warto zauważyć, że w obu grupach wsparcie rodziców i opiekunów w edukacji zostało ocenione na bardzo wysokim poziomie (przekraczającym 80% w każdej z grup).

3. Znaczenie bariery językowej dla motywacji oraz ścieżek edukacyjnych

Wyzwania edukacyjne doświadczane przez ukraińskich uczniów w polskiej szkole różnią się znacząco w zależności od ich wieku. Z analizy odpowiedzi wynika, że bariera językowa jest ogólnie częściej zgłaszana przez starszych uczniów. Mówienie po polsku jako trudność zostało wskazane przez 37,58% badanych w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych, podczas gdy wśród młodszych badanych ten odsetek wynosi

17,46%. Podobnie jest z pisaniem po polsku, które jest wyzwaniem dla 34,55% starszych i 22,22% młodszych badanych. Starsza młodzież częściej wskazuje też na trudności z wypowiedziami ustnymi oraz obawę przed popełnieniem błędu językowego. Z odpowiedzi otwartych wynika, że starsi uczniowie muszą mierzyć się z niezrozumiałym słownictwem specjalistycznym oraz trudnościami w przedmiotach takich jak biologia, chemia, fizyka, matematyka czy przedmioty zawodowe. Ponadto, pisanie rozprawek w języku polskim jest dla nich specyficznym wyzwaniem. Dodatkowo, nowe przedmioty, których nie było w ukraińskiej szkole, były częściej wskazywane jako bariera przez starszych (16,36%) niż przez młodszych uczniów (9,52%).

Wykres 3. Trudności w polskiej szkole w percepcji badanych – uczniowie młodsi (pytanie wielokrotnego wyboru).



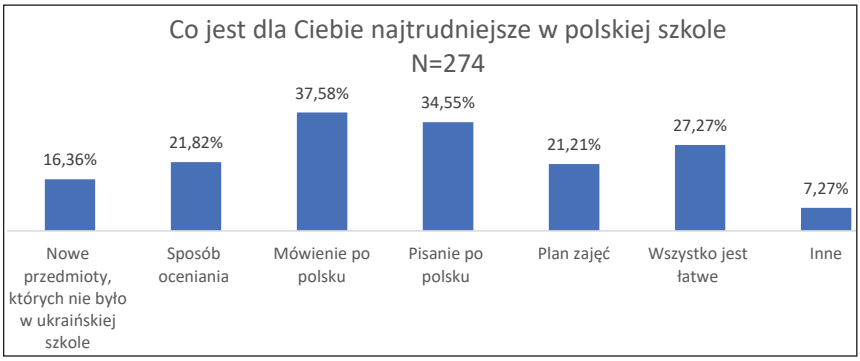
Źródło: badanie własne

Plan zajęć został wskazany jako problematyczny przez co piątego starszego ucznia (21,21%), podczas gdy wśród młodszych dzieci podobnie zadeklarowało tylko 7,94% badanych. Sposób oceniania jest postrzegany jako trudność przez 21,82% starszych uczniów i 19,05% uczniów szkół podstawowych.

Co interesujące, pomimo większych wymagań edukacyjnych, starsi uczniowie częściej niż młodsi deklarują, że „wszystko jest łatwe" (27,27% wobec 19,05%). Wynik ten może sugerować większe zróżnicowanie doświadczeń i sposobów radzenia sobie z wymaganiami szkolnymi w tej grupie wiekowej.

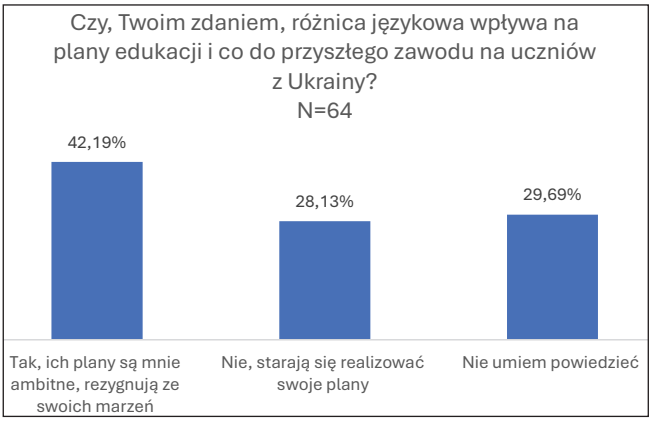
Bariera językowa w istotny sposób modyfikuje ambicje edukacyjne uczniów z Ukrainy, często prowadząc do obniżenia ich aspiracji i rezygnacji z pierwotnych celów. W przypadku młodszych uczniów aż 42,19% respondentów uważa, że plany uczniów-uchodźców wojennych stają się mniej ambitne, co zmusza ich do porzucania marzeń (Wykres 5).

Wykres 4. Trudności w polskiej szkole w percepcji badanych – uczniowie starsi (pytanie wielokrotnego wyboru).



Źródło: badanie własne

Wykres 5. Wpływ bariery językowej na plany edukacyjne i zawodowe uczniów z Ukrainy – uczniowie młodsi.

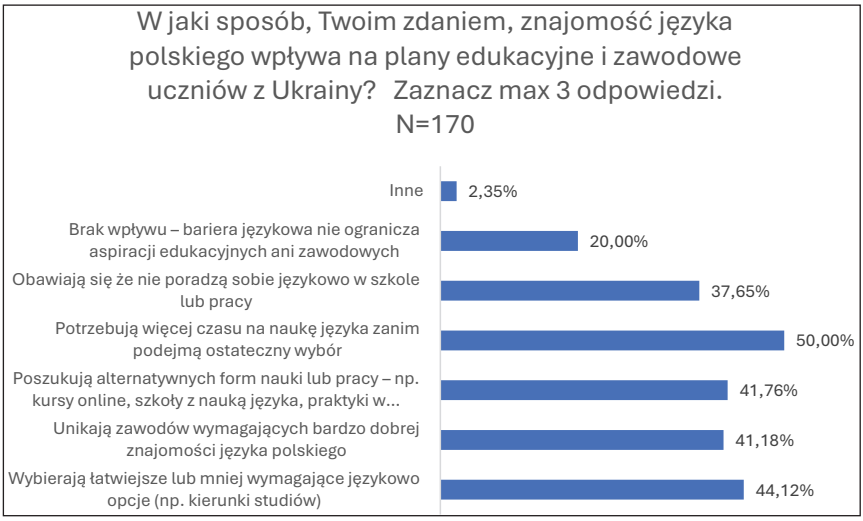


Źródło: badanie własne

28,13% badanych jest zdania, że mimo trudności z językiem uczniowie z Ukrainy starają się realizować swoje pierwotne założenia. Co istotne, niemal co trzeci uczeń (29,69%) nie potrafi jednoznacznie określić wpływu języka na przyszłość swoją i rówieśników.

W przypadku starszych uczniów (Wykres 6) najczęściej wskazywaną konsekwencją bariery językowej jest potrzeba poświęcenia większej ilości czasu na naukę języka przed podjęciem ostatecznych decyzji edukacyjnych lub zawodowych – odpowiedź tę wybrała połowa badanych (50,0%). Znacząca część respondentów deklaruje również, że bariera językowa wpływa na wybór łatwiejszych, mniej wymagających językowo opcji edukacyjnych, takich jak określone kierunki studiów (44,12%). Podobny odsetek badanych wskazuje na poszukiwanie alternatywnych

Wykres 6. Wpływ bariery językowej na plany edukacyjne i zawodowe uczniów z Ukrainy – uczniowie starsi.



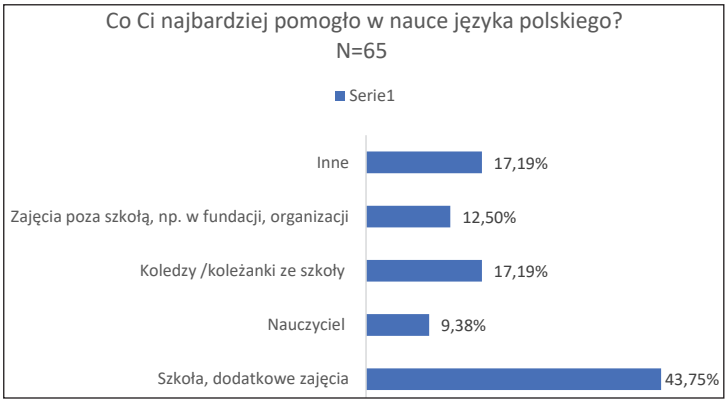
Źródło: badanie własne

form nauki lub pracy, np. kursów online, szkół oferujących intensywną naukę języka czy praktyk zawodowych (41,76%). Ponadto 41,18% uczniów wskazuje na potencjalne unikanie przez uczniów z Ukrainy zawodów wymagających bardzo dobrej znajomości języka polskiego, co może wskazywać, że kompetencje językowe wpływają nie tylko na decyzje edukacyjne, ale także na postrzegane możliwości zawodowe. Jednocześnie co piąty respondent (20,0%) uważa, że bariera językowa nie ogranicza aspiracji edukacyjnych ani zawodowych, co może świadczyć o zróżnicowaniu doświadczeń i poziomu pewności językowej wśród uczniów.

Reasumując, w opinii większości uczniów z Ukrainy, niezależnie od wieku badanych, język polski jest kluczowym czynnikiem modyfikującym ich ścieżkę życiową.

Analiza porównawcza odpowiedzi uczniów młodszych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych wskazuje na wyraźne różnice w tym, co obie grupy uznają za najbardziej pomocne w nauce języka polskiego (Wykres 7 i 8). Dla uczniów młodszych zdecydowanie najważniejszym źródłem wsparcia jest szkoła oraz organizowane w niej zajęcia dodatkowe, co wskazało aż 43,75% badanych. W grupie uczniów starszych znaczenie tego czynnika jest znacznie mniejsze – dodatkowe zajęcia w szkole wskazało 19,88% respondentów. W przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych to koledzy i koleżanki ze szkoły są najczęściej wskazywanym czynnikiem wspierającym (25,15%). U młodszych uczniów rola rówieśników, choć istotna, jest rzadziej podkreślana (17,19%).

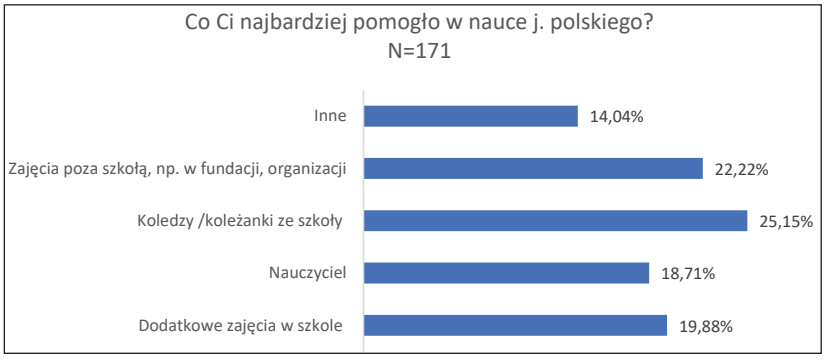
Wykres 7. Najważniejsze źródła wsparcia w nauce języka polskiego – uczniowie młodsi.



Źródło: badanie własne

Starsza młodzież częściej wskazywała na rolę zajęć organizowanych przez fundacje lub inne instytucje (22,22%) w porównaniu do młodszych uczniów (12,5%). Nauczyciel jako główne źródło wsparcia jest częściej doceniany przez uczniów szkół ponadpodstawowych (18,71%) niż przez uczniów młodszych (9,38%). W pytaniach otwartych obie grupy wskazywały na inne formy wsparcia. Młodsi uczniowie wymieniali m.in. gry pomagające w rozumieniu języka, filmy na YouTube oraz pomoc rodziny (rodziców, siostry). Uczniowie starsi zwracali uwagę na czytanie książek, samodzielną naukę oraz wykorzystanie nowoczesnych narzędzi, takich jak ChatGPT.

Wykres 8. Najważniejsze źródła wsparcia w nauce języka polskiego – uczniowie starsi.



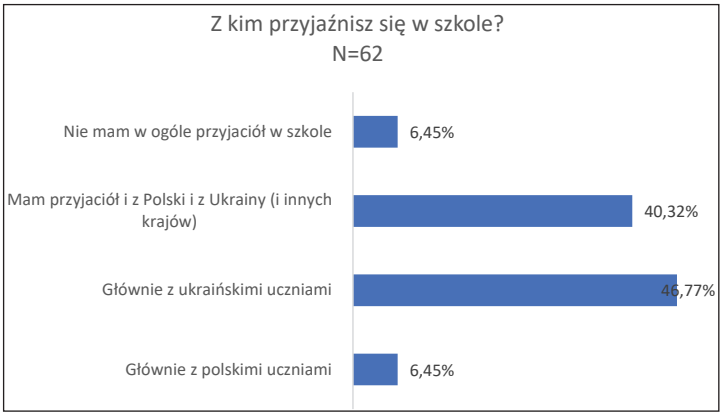
Źródło: badanie własne

Podsumowując, u uczniów młodszych proces nauki opiera się głównie na instytucjonalnym wsparciu szkoły, podczas gdy u młodzieży ponadpodstawowej większego znaczenia nabierają relacje społeczne, zajęcia pozaszkolne oraz samodzielne techniki nauki.

4. Postawy wobec uczniów z Ukrainy w szkołach podstawowych i średnich – między wsparciem a barierami

Starsi uczniowie niemal dwukrotnie częściej deklarują przyjaźnie głównie z polskimi rówieśnikami (12,05%) w porównaniu z uczniami młodszymi (6,45%). Młodsi uczniowie częściej ograniczają swoje relacje głównie do kręgu ukraińskiego (46,77%), podczas gdy wśród starszych uczniów odsetek ten jest niższy i wynosi 40,96%.

Wykres 9. Relacje przyjacielskie uczniów w środowisku szkolnym – uczniowie młodsi.



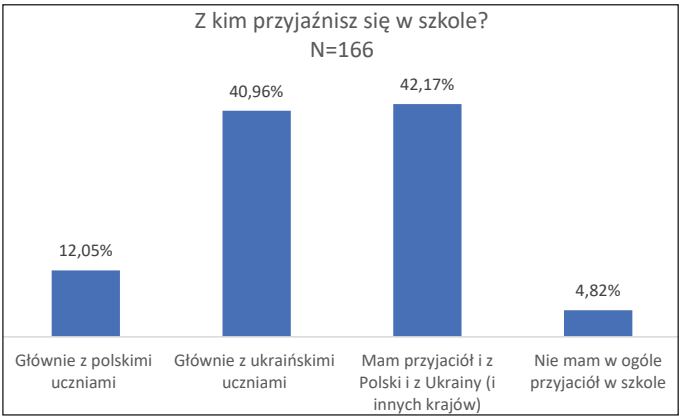
Źródło: badanie własne

Starsza grupa wykazuje nieco większą otwartość na przyjaźnie mieszane (z Polski, Ukrainy i innych krajów) – deklaruje je 42,17% badanych, podczas gdy w grupie młodszej jest to 40,32%. Młodsi uczniowie częściej wskazują na całkowity brak przyjaciół w szkole (6,45%) niż uczniowie starsi (4,82%).

Podsumowując, starsi uczniowie deklarują wyższy poziom integracji ze społecznością polską oraz rzadsze pozostawanie w izolacji lub wyłącznie wewnątrz własnej grupy narodowościowej w porównaniu do młodszych kolegów. Tylko 20,96% starszych uczniów deklaruje brak przyjaciół wśród polskich rówieśników, podczas gdy w grupie młodszej ten odsetek jest znacznie wyższy i wynosi 32,26%. Starsi uczniowie częściej posiadają większe grupy znajomych – 16,77% z nich ma wielu przyjaciół (ponad 7), w porównaniu do 11,29% w grupie młodszej.

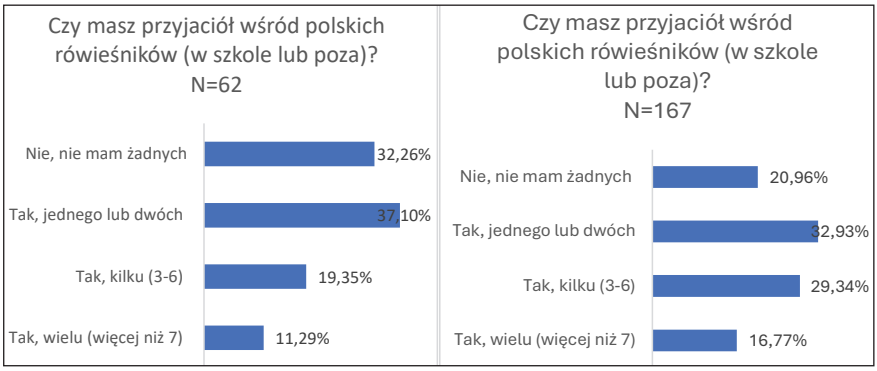
Uczniowie młodsi częściej deklarują doświadczanie dyskryminacji. Łącznie 20,64% z nich wskazało, że spotyka się z nieprzyjemnymi zachowaniami „często" lub „bardzo często". W grupie uczniów starszych odsetek osób deklarujących doświadczanie takich zachowań z dużą częstotliwością jest znacznie niższy i wynosi 9,7%.

Wykres 10. Relacje przyjacielskie uczniów w środowisku szkolnym – uczniowie młodsi.



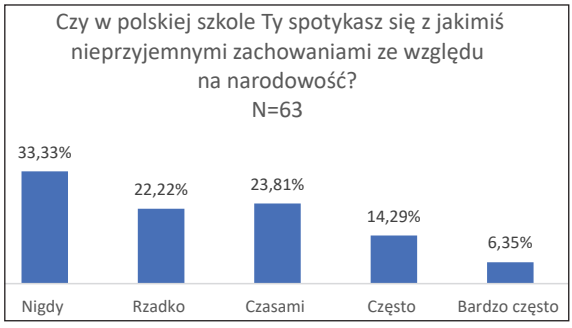
Źródło: badanie własne

Wykres 11. Zestawienie odpowiedzi badanych dotyczących liczby polskich przyjaciół.



Źródło: badanie własne

Wykres 12. Doświadczanie dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych.



Źródło: badanie własne

Około jedna trzecia uczniów w obu grupach (33,33% młodszych i 35,15% starszych) deklaruje, że nigdy nie spotkała się z takimi sytuacjami. Pozostała część uczniów doświadcza ich „rzadko" lub „czasami".

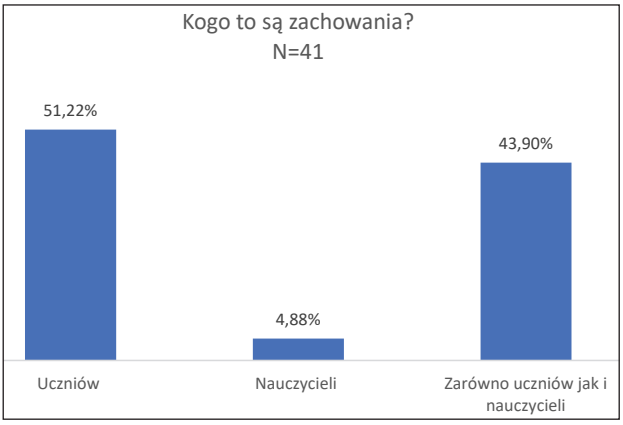
Wykres 13. Doświadczanie dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych.



Źródło: badanie własne

Opinie badanych wskazują na to, że głównym źródłem dyskryminacji są rówieśnicy. Wśród starszych uczniów to oni odpowiadają za 65,42% negatywnych incydentów. W grupie młodszej wskaźnik ten wynosi 51,22%.

Wykres 14. Rówieśnicy i nauczyciele jako źródła dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych.

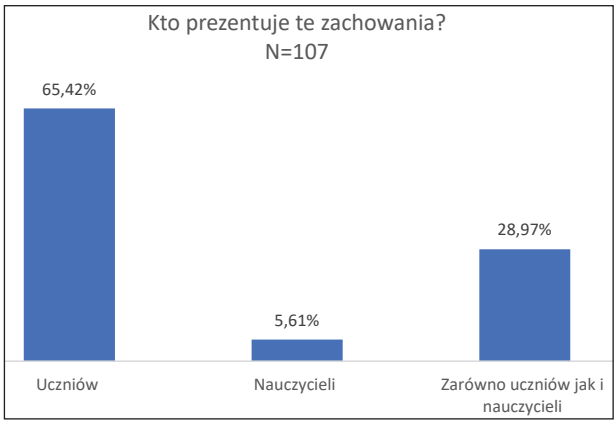


Źródło: badanie własne

Niepokojąco wysoki odsetek młodszych uczniów (43,90%) wskazuje, że nieprzyjemne zachowania pochodzą zarówno od uczniów, jak i od nauczycieli. U starszych

uczniów ten łączony wskaźnik jest niższy i wynosi 28,97%. Dyskryminacja płynąca wyłącznie od nauczycieli jest rzadsza i dotyczy odpowiednio 4,88% młodszych oraz 5,61% starszych uczniów.

Wykres 15. Rówieśnicy i nauczyciele jako źródła dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych.



Źródło: badanie własne

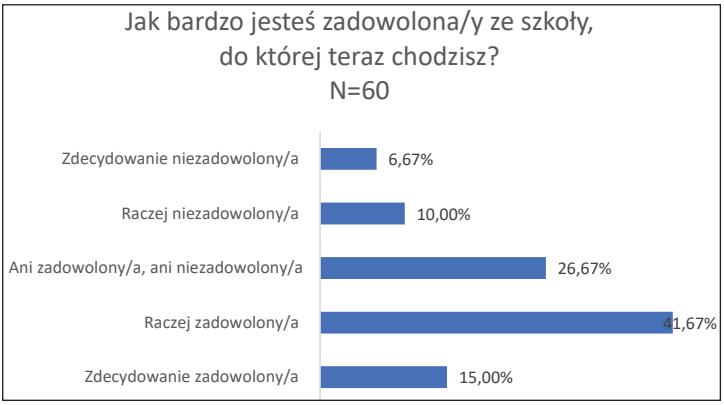
Mimo doświadczania nieprzyjemności, większość uczniów ma poczucie, że w szkole jest osoba, do której mogą zwrócić się o pomoc. Deklaruje to 71,67% młodszych dzieci oraz 74,84% starszych uczniów. W obu grupach istnieje jednak grupa osób (około 10%), która twierdzi, że nie ma nikogo takiego, do kogo mogłyby pójść po wsparcie.

5. Plany edukacyjne i wybory dotyczące dalszego kształcenia uczniów szkół podstawowych

Analiza odpowiedzi uczniów szkół podstawowych wskazuje na umiarkowanie pozytywny stosunek do obecnych placówek oświatowych. Ponad połowa badanych (56,67%) deklaruje zadowolenie ze swojej szkoły, z czego 15% jest zdecydowanie zadowolonych, a 41,67% raczej zadowolonych.

W pytaniu otwartym uzasadniającym poziom zadowolenia ze szkoły uczniowie wskazywali zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia związane z nauką w obecnej placówce. Część odpowiedzi miała charakter ogólnie pozytywny, wyrażany krótkimi stwierdzeniami, takimi jak: „Super", „Ok", „bo jest fajna", „dlatego że prawie wszystko jest okej" czy „Jestem zadowolony ze szkoły, do której teraz chodzę". W niektórych wypowiedziach pojawiały się bardziej rozbudowane

Wykres 16. Zadowolenie uczniów młodszych z uczęszczania do obecnej szkoły.



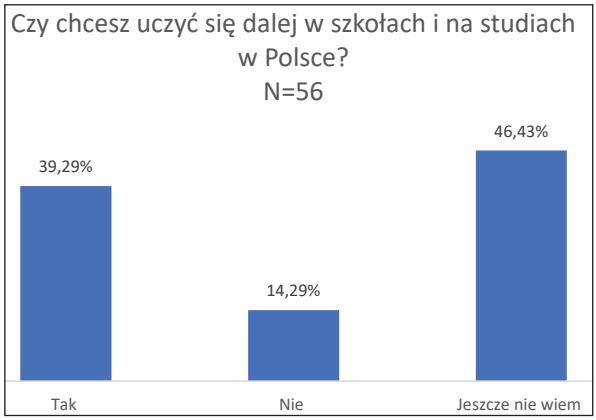
Źródło: badanie własne

uzasadnienia pozytywnej oceny szkoły. Jeden z uczniów wskazał na poprawę sytuacji po zmianie szkoły: „Kiedy byłem w innej szkole, obrażano mnie i mówiono wiele złych rzeczy o moim kraju. Teraz uczę się w innej szkole od dwóch miesięcy i jest lepiej – koledzy są bardziej przyjaźni, a ja dostaję o wiele lepsze oceny niż dwa miesiące temu". Pojawiły się także wypowiedzi wyrażające niezadowolenie lub trudności związane z funkcjonowaniem w środowisku szkolnym. Uczniowie odnosili się m.in. do relacji z rówieśnikami i nauczycielami, co ilustrują odpowiedzi: „Relacje nie są dobre", „Trudna komunikacja z uczniami i nauczycielami. Występuje dyskryminacja ze względu na narodowość" oraz „Muszę uczyć się w domu z powodu bullyingu". W jednej z bardziej rozbudowanych wypowiedzi wskazano: „Nie jestem zadowolona z nauki w polskiej szkole, ponieważ program jest słabszy, zdarzają się sytuacje zawstydzania dzieci ze względu na narodowość oraz widać nieprofesjonalne i lekceważące podejście nauczycieli, którzy poruszają tematy polityczne". W odpowiedziach pojawiały się również uwagi dotyczące organizacji nauki i obciążenia szkolnego, np.: „Wszystko jest fajne, ale jest też wiele lekcji", „Nauka jest raczej słaba, plan lekcji jest niezrozumiały, a niektórzy koledzy z klasy są bardzo dziwni" oraz „Niektórzy nauczyciele źle traktują uczniów, a system oceniania w polskiej szkole jest trudny". Część odpowiedzi była bardzo krótka i ogólna, np.: „Nie wiem", „nie jestem zadowolona" czy „Chodzę do szkoły, bo muszę".

Deklaracje uczniów szkół podstawowych (pochodzących z Ukrainy) dotyczące kontynuowania nauki w Polsce wskazują na duży poziom niepewności, choć znacząca grupa wiąże swoją przyszłość z polskim systemem edukacji.

W kwestii ogólnej chęci dalszego kształcenia się w Polsce (zarówno w szkołach średnich, jak i na studiach), odpowiedzi rozkładają się następująco: 39,29%

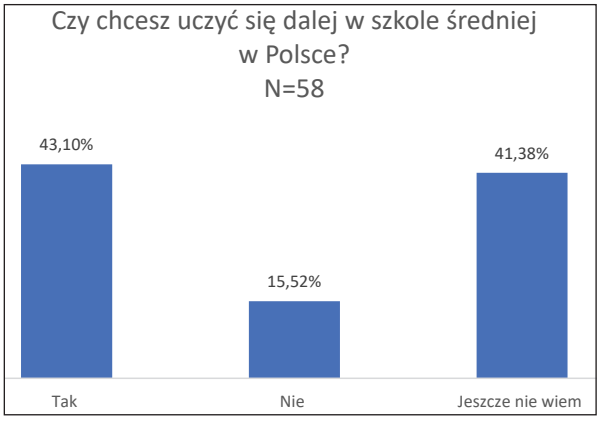
Wykres 17. Deklaracje dotyczące kontynuowania nauki w Polsce.



Źródło: badanie własne

uczniów planuje kontynuować naukę w Polsce, 46,43% badanych nie podjęło jeszcze ostatecznej decyzji, a 14,29% deklaruje, że nie zamierza dalej uczyć się w polskich placówkach.

Wykres 18. Deklaracje dotyczące kontynuowania nauki w szkole średniej w Polsce.

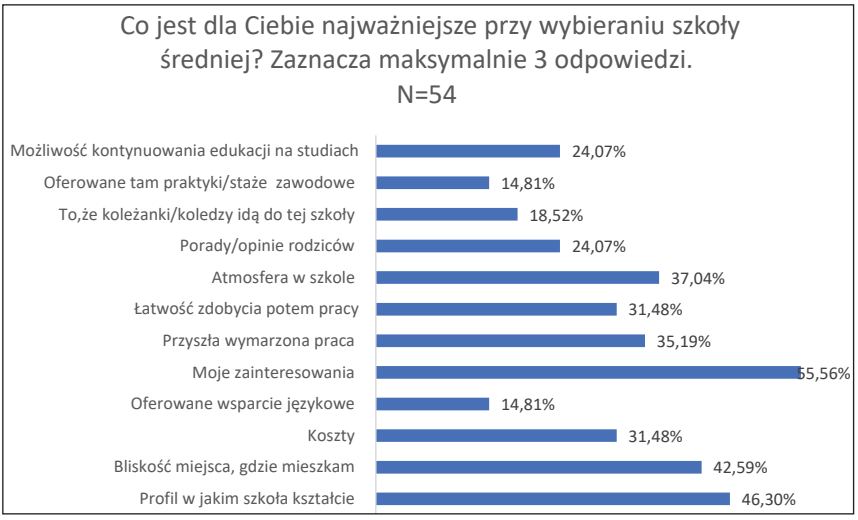


Źródło: badanie własne

W przypadku pytań o samą szkołę średnią, odsetek osób zdecydowanych na Polskę jest nieco wyższy – 43,10% chce kontynuować naukę w polskiej szkole średniej, 41,38% wciąż się waha („jeszcze nie wiem") a 15,52% nie planuje dalszej nauki w polskiej szkole średniej. Wyniki wskazują, że uczniowie znajdują się w fazie kształtowania swoich planów edukacyjnych, a procesowi temu towarzyszy spora niepewność co do dalszej ścieżki. Większość, bo aż 75,86% uczniów zadeklarowało, że jeszcze nie wie, do jakiej szkoły średniej chce iść. Jedynie co czwarty badany wskazał, że już podjął decyzję i wie, jaką szkołę wybrać.

Dla uczniów uczestniczących w badaniu najważniejszymi kryteriami przy wyborze szkoły średniej są przede wszystkim ich własne zainteresowania (55,56%) oraz profil kształcenia danej placówki (46,30%). W dalszej kolejności badani wskazywali na bliskość miejsca zamieszkania, atmosferę w szkole, szkołę związaną z wymarzoną pracą oraz koszty i łatwość zdobycia pracy w przyszłości.

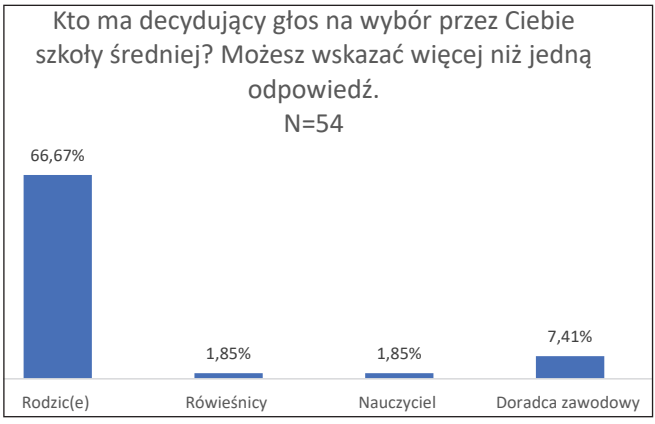
Wykres 19. Czynniki wpływające na wybór szkoły średniej.



Źródło: badanie własne

W procesie decyzyjnym kluczową rolę odgrywają rodzice – aż 66,67% uczniów wskazało, że to rodzice mają decydujący głos przy wyborze szkoły średniej.

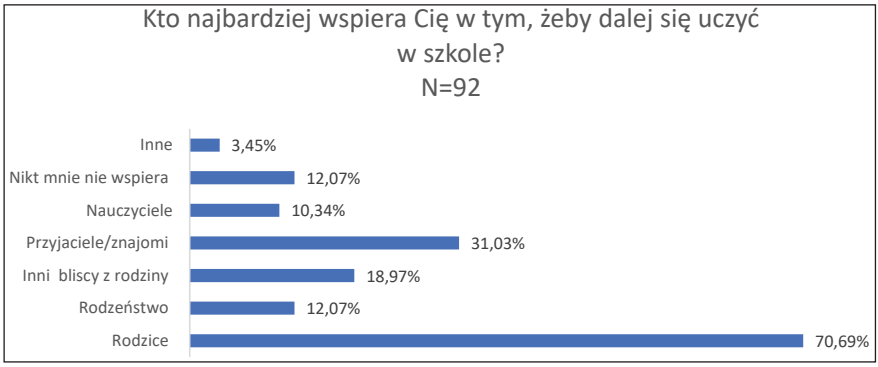
Wykres 20. Źródła wpływu na decyzję o wyborze szkoły średniej.



Źródło: badanie własne

Rodzice są również najważniejszym źródłem wsparcia dla uczniów w kontynuowaniu nauki – na taką odpowiedź wskazało aż 70,69% respondentów. Poza rodzicami, uczniowie mogą liczyć na wsparcie ze strony przyjaciół i znajomych (31,03%), innych bliskich członków rodziny (18,97%), rodzeństwa oraz nauczycieli (na te grupy wskazało odpowiednio 12,07% oraz 10,34% ankietowanych).

Wykres 21. Osoby wspierające uczniów w dalszej edukacji.



Źródło: badanie własne

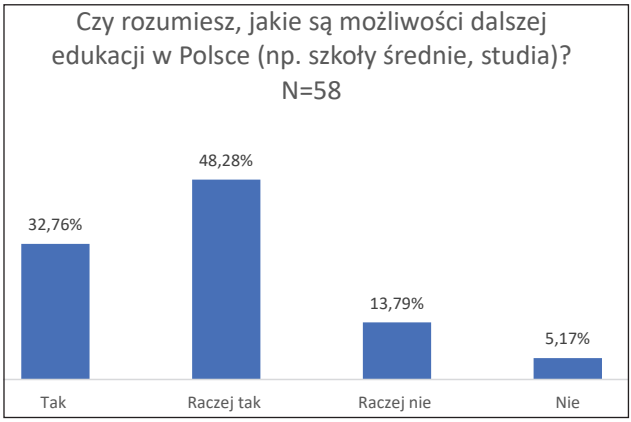
Warto zauważyć, że 12,07% respondentów zadeklarowało, iż nie otrzymuje od nikogo wsparcia w zakresie motywacji do dalszej edukacji.

Poziom orientacji uczniów w polskim systemie edukacyjnym jest zróżnicowany, choć zdecydowana większość badanych deklaruje przynajmniej podstawowe zrozumienie dostępnych ścieżek – 32,76% uczniów uważa, że rozumie te możliwości, zaś największa grupa, stanowiąca 48,28% badanych, deklaruje umiarkowane zrozumienie systemu. 13,79% respondentów ma wątpliwości co do swojej wiedzy w tym zakresie a 5,17% uczniów przyznaje, że nie rozumie dostępnych możliwości.

Łącznie blisko 19% uczniów wskazuje, że nie posiada wystarczającej wiedzy na temat dalszej edukacji w Polsce. Znajduje to odzwierciedlenie w opiniach o trudnościach, z jakimi mierzą się uczniowie z Ukrainy – 23,64% badanych uznało brak informacji o możliwościach edukacyjnych za jedną z największych barier przy wyborze szkoły średniej.

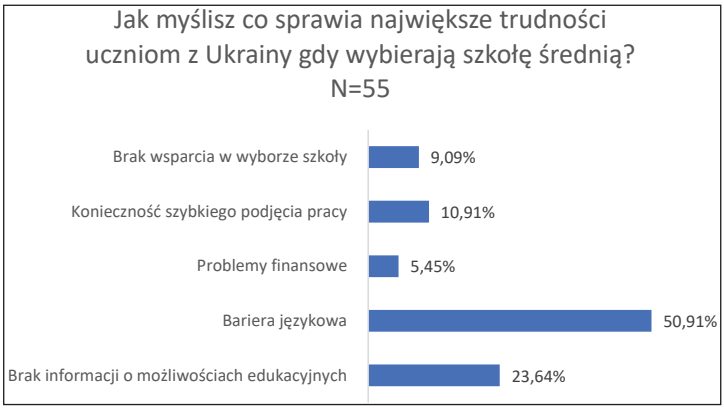
Największą deklarowaną trudnością dla uczniów z Ukrainy przy wyborze szkoły średniej jest bariera językowa, na którą wskazało aż 50,91% badanych. Pozostałe istotne bariery wymieniane przez uczniów to: konieczność szybkiego podjęcia pracy (10,91%), brak wsparcia w wyborze szkoły (dotyczy on 9,09% uczniów, warto przypomnieć, że ponad 12% badanych zadeklarowało, iż nikt nie wspiera ich w dążeniu do dalszej nauki) oraz problemy finansowe (5,45%).

Wykres 22. Świadomość możliwości dalszej edukacji w Polsce.



Źródło: badanie własne

Wykres 23. Postrzegane trudności w wyborze szkoły średniej przez uczniów z Ukrainy.



Zdaniem respondentów dla uczniów z Ukrainy wybierających szkołę średnią lub studia w Polsce kluczowe znaczenie ma połączenie indywidualnych pasji z praktycznym wymiarem edukacji oraz poczuciem bezpieczeństwa w nowym środowisku. Analiza odpowiedzi wskazuje, że największe znaczenie dla respondentów ma praktyczna nauka zawodu oraz wysoki poziom merytoryczny nauczania, które dominują nad pozostałymi czynnikami. Istotną rolę odgrywa również aspekt integracji społecznej z rodakami oraz dostęp do wsparcia językowego, ułatwiającego proces aklimatyzacji. Mniejszą wagę przywiązuje się do lokalizacji szkoły czy opinii znajomych, choć nadal pozostają one istotnymi elementami procesu decyzyjnego. Wyniki te obrazują dążenie młodzieży do zdobycia konkretnych umiejętności, które ułatwią im start na rynku pracy.

Tabela 7. Znaczenie wybranych czynników przy wyborze szkoły średniej lub studiów przez uczniów z Ukrainy.

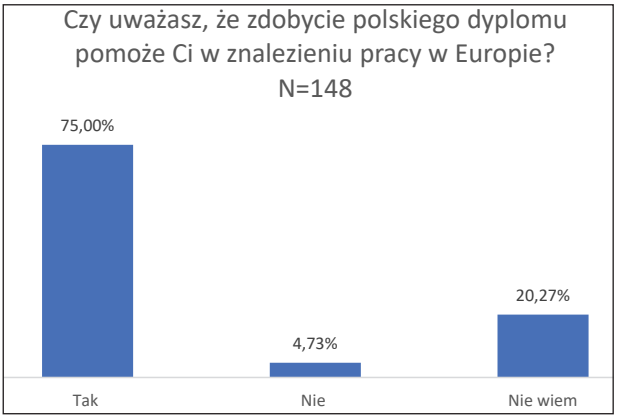
Jak myślisz, co jest ważne dla młodych ludzi z Ukrainy przy wyborze szkoły średniej lub studiów? Oceń każdy z poniższych zdań w skali od 1 (zupełnie nieważne) do 5 (bardzo ważne).			
Odpowiedź	**Ważne**	**Nieważne**	**Nie umiem powiedzieć**
Poziom nauczania i jakość edukacji w szkole (n=55)	76,36%	14,55%	9,09%
Bliskość szkoły od miejsca zamieszkania (n=55)	52,73%	30,91%	16,36%
Możliwość kontynuowania nauki w języku ukraińskim lub wsparcie językowe w języku polskim (n=55)	54,55%	23,64%	21,82%
Możliwość nauki zawodu lub praktycznych umiejętności (n=55)	78,18%	5,45%	16,36%
Oferta zajęć dodatkowych (n=55)	50,91%	23,64%	25,45%
Opinia o szkole wśród uczniów i rodziców (n=54)	53,70%	20,37%	25,93%
Polecenia znajomych, rodziny lub nauczycieli (n=55)	54,55%	16,36%	29,09%
Możliwość integracji z rówieśnikami z Ukrainy (n=55)	65,45%	21,82%	12,73%

Źródło: badanie własne

6. Plany edukacyjne i wybory dotyczące dalszego kształcenia uczniów szkół ponadpodstawowych

Zdecydowana większość młodzieży ukraińskiej planuje dalszą edukację w Polsce. Na pytanie o chęć kontynuowania nauki w polskiej szkole lub na studiach, 68,00% uczniów odpowiedziało twierdząco, jedynie 9,33% uczniów zadeklarowało, że nie planuje dalszej nauki w Polsce. Ponad co piąty badany jeszcze nie ma sprecyzowanych planów w tym zakresie.

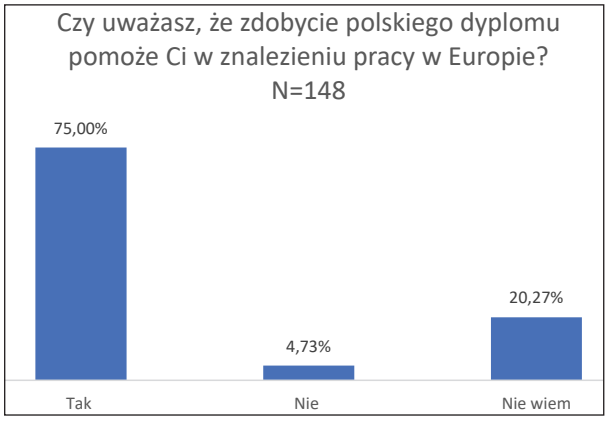
Wykres 24. Deklaracje uczniów dotyczące kontynuowania edukacji w Polsce.



Źródło: badanie własne

Wysoki odsetek osób chcących kontynuować edukację wiąże się z faktem, że aż 75% badanych deklaruje, iż zdobycie polskiego dyplomu pomoże im w znalezieniu pracy w Europie.

Wykres 25. Przekonania uczniów dotyczące znaczenia polskiego dyplomu dla możliwości zatrudnienia w Europie.



Źródło: badanie własne

Deklarowany poziom satysfakcji uczniów z wyboru obecnej szkoły jest bardzo wysoki – 47,83% badanych jest raczej zadowolonych a 35,40% jest zdecydowanie zadowolonych. 13,04% uczniów zajmuje postawę neutralną (ani zadowolony/a, ani niezadowolony/a). Jedynie niewielki odsetek deklaruje niezadowolenie: 2,48% (raczej niezadowoleni) oraz 1,24% (zdecydowanie niezadowoleni).

Wykres 26. Deklarowany poziom satysfakcji uczniów z wybranej szkoły.



Uczniowie uzasadniali swoją odpowiedź na pytanie „Jak bardzo jesteś zadowolony/a ze szkoły, którą wybrałeś/aś?" w następujący sposób: większość badanych wskazywała, że jest zadowolona z wyboru szkoły ze względu na zgodność kierunku z własnymi zainteresowaniami, planami zawodowymi oraz poczuciem, że zdobywana wiedza i kwalifikacje będą przydatne w przyszłości. W wypowiedziach podkreślano także znaczenie przyjaznej atmosfery, życzliwości i otwartości nauczycieli oraz rówieśników, a także możliwość uzyskania wsparcia w nauce i codziennym funkcjonowaniu w szkole. Dla części uczniów istotne były również praktyki zawodowe, projekty, wyjazdy i dodatkowe aktywności, które pozwalają rozwijać zainteresowania oraz zdobywać nowe doświadczenia.

W odpowiedziach pojawiały się także odniesienia do poczucia bezpieczeństwa, integracji społecznej i nawiązywania relacji. Jednocześnie część respondentów wskazywała na pewne trudności, takie jak zbyt duży stres związany z nauką, niewystarczającą liczbę zajęć praktycznych, niski poziom motywacji części uczniów, sporadyczne przejawy dyskryminacji, słabą integrację klas czy odległość szkoły od domu.

Przykładowe wypowiedzi respondentów:

> Jestem pewna, że wiedza, którą tutaj zdobywam, oraz kwalifikacje, które uzyskam, otworzą mi wiele drzwi, ale chciałabym, żeby proces nauki wiązał się z mniejszym stresem, a sama wiedza była bardziej aktualna i lepszej jakości.

> Wybrałam kierunek operatorski w prywatnym studium i za dwa lata skończę naukę oraz zostanę operatorką. Później być może podejmę jeszcze studia

aktorskie. Ukraińską szkołę ukończyłam w trybie eksternistycznym, realizując dwie klasy w ciągu jednego roku.

Uczniowie i nauczyciele w szkole są bardzo tolerancyjni i przyjaźni. Do prawie każdego nauczyciela, który mnie uczy, można zwrócić się o pomoc. W tej szkole nie ma żadnego nauczyciela, który mógłby mi się nie podobać. Jestem również zadowolona z tego, że wybrałam technikum, bo nie ma tu zbyt wielu nudnych przedmiotów – biologii, fizyki i chemii uczymy się tylko przez dwa lata, a nauczyciele nie wymagają od nas nie wiadomo jak wiele, ponieważ rozumieją, że skupiamy się raczej na przedmiotach artystycznych.

Szkoła, którą wybrałam, jest dobra. Daje możliwość odbywania praktyk. Uważam, że nie każda szkoła zapewnia uczniom dobre praktyki zawodowe.

Podoba mi się podejście nauczycieli, którzy mnie uczą, zajęcia oraz różne formy wydarzeń organizowanych w liceum. Ważne jest dla mnie również to, że szkoła umożliwia naukę wielu cudzoziemcom, dzięki czemu można lepiej poznać tradycje i kulturę kolegów z klasy oraz uczniów z innych klas.

Dostałem się do dobrej placówki pierwszego wyboru. Szkoła jest dobrze dofinansowana, ma w miarę nowoczesny sprzęt, również informatyczny, który jest systematycznie ulepszany, a to jest szczególnie ważne w zawodach informatycznych. Poza tym moja szkoła jest aktywna społecznie i panuje w niej zazwyczaj przyjazna atmosfera. Często organizowane są różne wydarzenia, kiermasze, wyjścia i wycieczki.

Nauka jest słaba z powodu niskiego poziomu wiedzy uczniów i ich niechęci do nauki, ale nauczyciele są dobrzy, ponieważ mogą pomóc we wszystkim i łatwo się z nimi porozumieć.

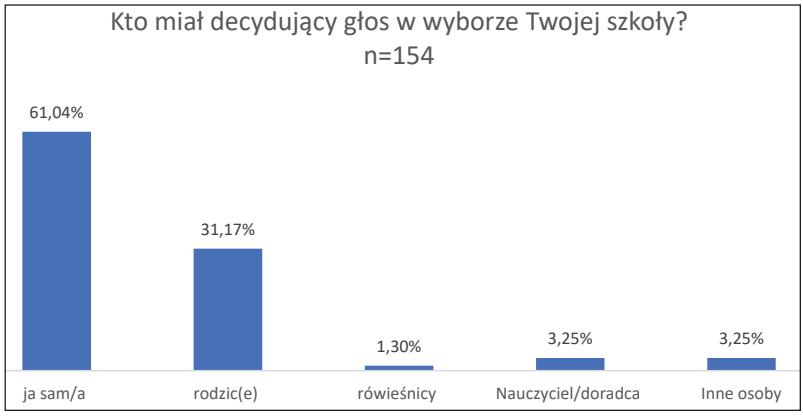
Mam słabą klasę, ale sama szkoła mi się podoba.

Ten uniwersytet jest bardzo dobrze przystosowany do potrzeb ukraińskich studentów i można się do niego dostać nawet bez znajomości języka polskiego.

W mojej szkole organizuje się wiele ciekawych wydarzeń, w których mogę uczestniczyć. Mam tam wielu przyjaciół i znajomych. To miejsce, w którym przyjemnie się przebywa. Mam też dobrych nauczycieli.

Z analizy odpowiedzi respondentów wynika, że decydujący głos przy wyborze szkoły średniej miała przede wszystkim sama młodzież. Samodzielne podjęcie decyzji zadeklarowało 61,04% respondentów. Blisko co trzeci badany (31,17%) wskazał w tej kwestii na opinię rodziców. W dalszej kolejności badani wskazywali na nauczyciela, doradcę zawodowego, inne osoby oraz rówieśników.

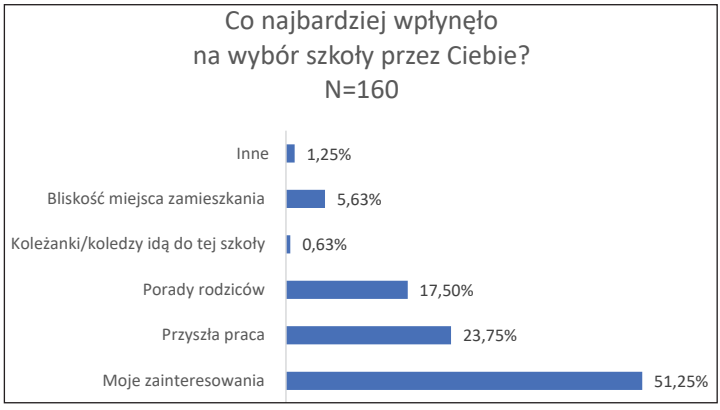
Wykres 27. Podmioty mające decydujący głos w wyborze szkoły ponadpodstawowej.



Źródło: badanie własne

Wysoki stopień samodzielności w podejmowaniu tej decyzji koreluje z czynnikami, które uczniowie wskazywali jako najważniejsze przy wyborze placówki. Największy wpływ na ich decyzję miały własne zainteresowania (51,25%) oraz wizja przyszłej pracy (23,75%). Porady rodziców, choć istotne dla niemal co trzeciego badanego w kontekście ostatecznego głosu, jako główny czynnik wpływający na wybór zostały wskazane przez 17,50% uczniów.

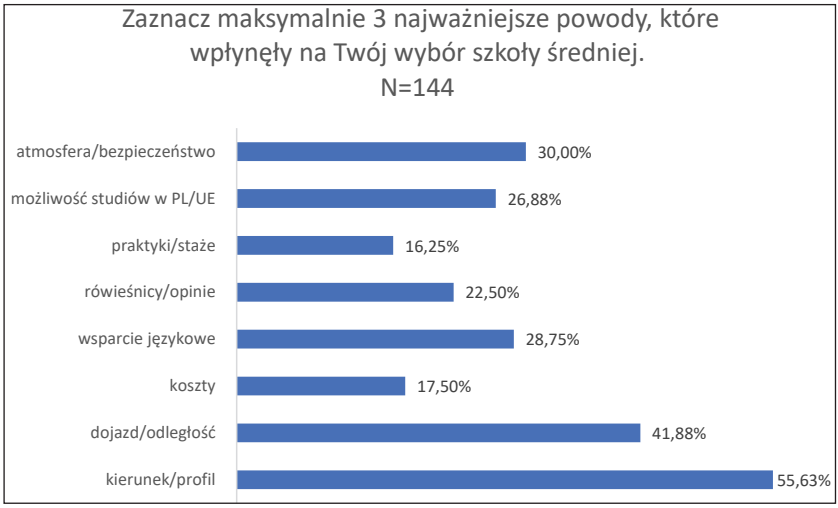
Wykres 28. Determinanty wyboru szkoły ponadpodstawowej.



Źródło: badanie własne

Ponadto, najczęściej wskazywanymi czynnikami, które wpłynęły na wybór szkoły średniej, są także kierunek lub profil kształcenia (wskazany przez 55,63% respondentów), dojazd i odległość od miejsca zamieszkania (istotne dla 41,88% badanych), oraz atmosfera i poczucie bezpieczeństwa (wybrany przez 30,00% uczniów). Kolejnymi ważnymi czynnikami były wsparcie językowe (28,75%) oraz możliwość kontynuowania studiów w Polsce lub Unii Europejskiej (26,88%). Wybory te potwierdzają, że dla młodych ludzi kluczowe jest połączenie praktycznego profilu edukacji z wygodą logistyczną oraz przyjaznym środowiskiem rówieśniczym.

Wykres 29. Kluczowe powody wyboru szkoły średniej.



Źródło: badanie własne

Największą barierą zdaniem uczniów z Ukrainy w kontynuowaniu nauki w Polsce jest bariera językowa, na którą wskazało 37,50% respondentów. Kolejne istotne trudności w opiniach uczestników mają podłoże ekonomiczne i organizacyjne – na problemy finansowe wskazało 22,37% respondentów, zaś na konieczność szybkiego podjęcia pracy – 16,45%). 1 na 10 badanych wskazał na brak informacji o możliwościach kształcenia, zaś nieliczni respondenci wymieniali niedostateczne wsparcie w procesie wyboru odpowiedniej placówki (4,61%).

Analiza odpowiedzi – zaprezentowanych w tabeli nr 6 – wskazuje, że młodzi ludzie z Ukrainy przy wyborze szkoły średniej lub kierunku studiów zwracają uwagę przede wszystkim na jakość edukacji oraz możliwość zdobycia praktycznych kompetencji**.** Największe znaczenie przypisywane jest poziomowi nauczania i jakości edukacji – ponad trzy czwarte respondentów uznało ten czynnik za ważny lub bardzo ważny (75%). Wynik ten pokazuje, że młodzież migrancka postrzega

Wykres 30. Bariery w kontynuowaniu edukacji
w szkole średniej lub na studiach wśród uczniów z Ukrainy.



Źródło: badanie własne

wybór szkoły przede wszystkim jako decyzję związaną z przyszłością edukacyjną i zawodową. Podobnie wysokie znaczenie przypisywane jest możliwości zdobycia zawodu lub praktycznych umiejętności. Ponad 73% badanych uznało ten element za ważny lub bardzo ważny. Wskazuje to, że młodzi ludzie zwracają uwagę nie tylko na poziom kształcenia teoretycznego, ale także na możliwość zdobycia kompetencji przydatnych na rynku pracy.

Istotnym czynnikiem okazuje się również reputacja szkoły wśród uczniów i rodziców, ponad 64% respondentów uznało ją za ważną lub bardzo ważną. Podobne znaczenie mają rekomendacje ze strony znajomych, rodziny lub nauczycieli (ponad 61% odpowiedzi „ważne" lub „bardzo ważne"). Wyniki te wskazują, że decyzje edukacyjne młodych osób są w dużym stopniu osadzone w kontekście społecznym i często podejmowane z uwzględnieniem opinii najbliższego otoczenia. Znaczącą rolę odgrywa także możliwość integracji z rówieśnikami z Ukrainy – niemal 70% badanych uznało ten aspekt za ważny lub bardzo ważny. Wynik ten pokazuje, że dla młodzieży z doświadczeniem migracji istotne jest poczucie wspólnoty i obecność osób o podobnych doświadczeniach kulturowych i językowych. W przypadku wsparcia językowego lub możliwości nauki w języku ukraińskim odpowiedzi były bardziej zróżnicowane. Około połowa respondentów uznała ten czynnik za ważny lub bardzo ważny (50%), natomiast znaczna część badanych wskazała odpowiedź neutralną. Może to sugerować, że choć wsparcie językowe jest istotne dla części uczniów, inni postrzegają je jako element pomocniczy, a nie kluczowy przy wyborze szkoły.

Mniejsze znaczenie przypisywane jest bliskości szkoły od miejsca zamieszkania oraz ofercie zajęć dodatkowych. W przypadku odległości szkoły około połowa

Tabela 8. Znaczenie wybranych czynników
przy wyborze szkoły średniej lub studiów przez uczniów z Ukrainy.

Jak myślisz, co jest ważne dla młodych ludzi z Ukrainy przy wyborze szkoły średniej lub studiów? Oceń każdy z poniższych zdań w skali od 1 (zupełnie nieważne) do 5 (bardzo ważne).					
Odpowiedź	**Zupełnie nieważne**	**Nieważne**	**Ani ważne, ani nieważne**	**Ważne**	**Bardzo ważne**
Poziom nauczania i jakość edukacji w szkole (n=160)	1,88%	3,75%	19,38%	40,63%	34,38%
Bliskość szkoły od miejsca zamieszkania (n=160)	5,00%	10,63%	33,13%	38,75%	12,50%
Możliwość kontynuowania nauki w języku ukraińskim lub wsparcie językowe w języku polskim (n=160)	5,63%	9,38%	35,00%	32,50%	17,50%
Możliwość nauki zawodu lub praktycznych umiejętności (n=160)	0,63%	3,13%	22,50%	39,38%	34,38%
Oferta zajęć dodatkowych (n=158)	3,16%	12,03%	38,61%	27,85%	18,35%
Reputacja szkoły wśród uczniów i rodziców (n=159)	1,26%	8,81%	25,16%	49,06%	15,72%
Rekomendacje znajomych, rodziny lub nauczycieli (n=158)	1,90%	6,33%	30,38%	43,04%	18,35%
Możliwość integracji z rówieśnikami z Ukrainy (n=159)	1,89%	3,77%	24,53%	38,99%	30,82%

Źródło: badanie własne

uczniów uznała ją za ważną lub bardzo ważną (51%), natomiast ponad jedna trzecia wskazała odpowiedź neutralną. Podobnie w przypadku zajęć dodatkowych – choć dla części uczniów są one istotne, wielu respondentów ocenia je jako czynnik drugorzędny.

Podsumowując, wyniki wskazują, że dla młodzieży z Ukrainy kluczowe znaczenie przy wyborze szkoły mają jakość kształcenia, możliwość zdobycia praktycznych umiejętności oraz społeczny kontekst decyzji edukacyjnych. Jednocześnie ważną rolę odgrywają czynniki związane z poczuciem bezpieczeństwa i integracji w środowisku szkolnym, w tym możliwość kontaktu z rówieśnikami o podobnym doświadczeniu migracyjnym.

7. Praca i kariera zawodowa uczniów z Ukrainy: plany i doświadczenia zawodowe

Analiza uzyskanych wyników w ramach przeprowadzonych badań ilościowych w zakresie planów młodych ludzi dotyczących ich przyszłej pracy i kariery zawodowej ujawnia szerokie spektrum aspiracji zawodowych uczniów z Ukrainy uczęszczających do szkół w Polsce. Pomimo różnorodności odpowiedzi uzyskanych w pytaniach otwartych możliwe było wyodrębnienie kilku wyraźnych tendencji, które odzwierciedlają indywidualne plany zawodowe młodych badanych osób. Jednocześnie między tymi grupami można zauważyć różnice związane z etapem rozwoju edukacyjnego i poziomem sprecyzowania aspiracji zawodowych.

W obu grupach wyraźna jest dominacja zawodów związanych z technologią i branżami IT. Szczególnie rozwinięte zainteresowanie tymi branżami jest wśród uczniów starszych – respondenci używali konkretnych i sprecyzowanych nazw zawodów lub grup zawodowych, takich jak: „programista", „backend developer", „fullstack developer", „administrator systemów", „specjalista ds. cyberbezpieczeństwa", „tester i analityk danych". W grupie młodszej wskazania na zawody tego typu również były częste, choć użyte nazwy zawodów były wyraźnie mniej precyzyjne np.: „informatyk", „programista". Niemniej sektor informatyczny postrzegany jest przez obie grupy jako szczególnie perspektywiczny i atrakcyjny zawodowo.

Drugim wyraźnym obszarem aspiracji artystycznej – szczególnie wśród starszej grupy – są zawody kreatywne i artystyczne. Respondenci wskazywali tutaj szerokie spektrum zawodów i podobnie jak w przypadku grupy związanej z technologiami IT, starsi uczestnicy badania używali nomenklatury bardziej precyzyjnej („operator filmowy", „montażysta", „reżyser planu filmowego", „grafik", „projektant", „stylistka", „krytyk sztuki") niż młodsi uczestnicy badania („aktorka", „choreograf").

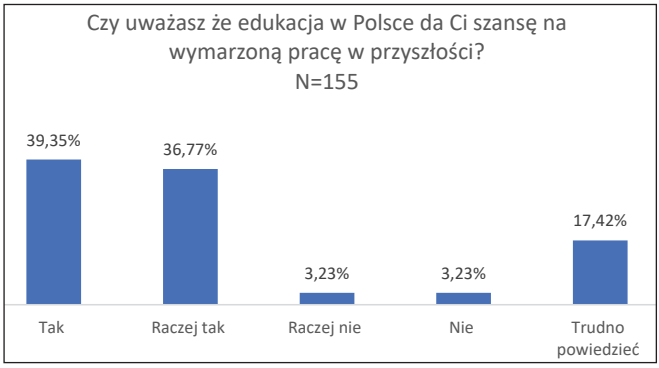
Istotną kategorią w odpowiedziach były również zawody medyczne i pomocowe. Tutaj wśród wskazań pojawiły się takie zawody jak: „lekarz", „stomatolog", „psycholog", „psychoterapeuta", „weterynarz" czy „optometrysta", a także profesje związane z naukami biologicznymi i chemicznymi, takie jak „biochemik" czy „specjalista zajmujący się syntezą organiczną". W młodszej grupie także pojawiały się zawody z tego obszaru, choć rzadziej i w bardziej podstawowej formie.

Wśród innych wskazanych grup zawodowych pojawiały się te związane z obszarami biznesowymi, zarządzaniem i komunikacją; zawody techniczne i praktyczne, a także humanistyczne i społeczne. W obszarze zawodów biznesowych wśród starszych uczniów można zauważyć aspiracje związane zarówno z działalnością

biznesową i zarządzaniem, jak i z funkcjonowaniem instytucji publicznych i międzynarodowych. Respondenci wskazywali m.in. „ekonomistę", „prawnika", „specjalistę ds. marketingu", „project managera", „lidera działu w korporacji" czy „organizatora wydarzeń". Pojawiały się także deklaracje dotyczące prowadzenia własnej firmy oraz pracy w instytucjach takich jak ambasada czy biuro migracji. Wśród zawodów technicznych i rzemieślniczych, pojawiały się takie jak „mechanik samochodowy", „elektryk", „technik żywności", „architekt", „inżynier mechaniczny" czy „specjalista w branży budowlanej i chemicznej". Pokazuje to, że część uczniów rozważa ścieżki zawodowe związane z konkretnymi kwalifikacjami technicznymi. Dosyć konkretnie badani wskazywali również zawody humanistyczne i społeczne: „nauczyciel", „filolog", „tłumacz", „lingwista", „historyk", „antropolog" czy „archeolog" – odpowiedzi te wskazują na obecność zróżnicowanych zainteresowań intelektualnych oraz społecznych, choć ich liczba była mniejsza niż w przypadku zawodów technologicznych czy kreatywnych. Niezależnie od grupy zawodowej widoczna była tendencja pokazująca, że bardziej sprecyzowane i dokładne zawody wybierali uczniowie starsi, ci młodsi raczej wskazywali kierunek i ogólne grupy zawodowe. Poziom sprecyzowania aspiracji zawodowych wyraźnie jest sprzężony z etapem rozwoju edukacyjnego. Wyniki te mogą wskazywać na potrzebę dalszego rozwijania doradztwa zawodowego oraz wsparcia edukacyjnego, które pomoże uczniom w przekładaniu ogólnych aspiracji na konkretne decyzje edukacyjne i zawodowe.

Przeprowadzone badania pokazują, że zarówno wśród starszych uczniów, jak i w grupie młodszej występuje silne przekonanie w wartości polskiej edukacji, jako przepustki do lepszej przyszłości. Wydaje się, że badani uczniowie nie traktują edukacji w Polsce jako rozwiązania tymczasowego czy awaryjnego, ale jako świadomą inwestycję w swoją przyszłość.

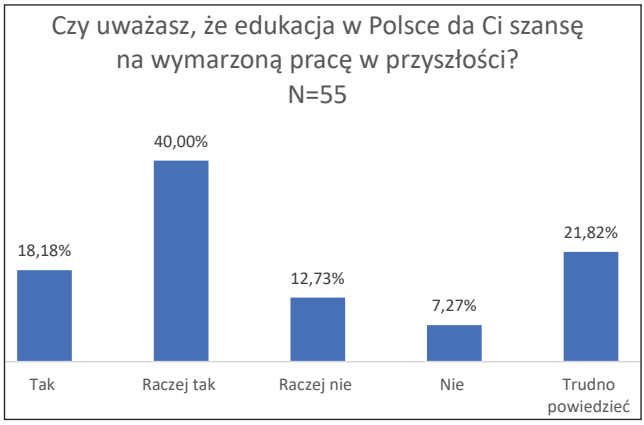
Wykres 31. Ocena wpływu edukacji w Polsce na możliwości zawodowe w przyszłości.



Źródło: Badanie własne

Obie grupy zdecydowanie wskazały, że w ich przekonaniu edukacja w Polsce da im wymarzoną pracę w przyszłości. W przypadku grupy starszej był to znaczny odsetek i wybór 76,12% respondentów (odpowiedzi: tak i raczej tak), podobnie w grupie młodszej – gdzie odsetek tych wyborów liczony łącznie był na poziomie 58,18%. Zdecydowanie pewniejsi jednak w tym twierdzeniu byli uczniowie starsi – większość (39,35%) odpowiedziało zdecydowanie „tak", podczas gdy w młodszej grupie większość (40%) opowiedziała się w sposób mniej zdecydowany. W młodszej grupie również większa liczba młodszych ma trudność w jednoznacznym udzieleniu odpowiedzi.

Wykres 32. Ocena wpływu edukacji w Polsce na możliwości zawodowe w przyszłości.



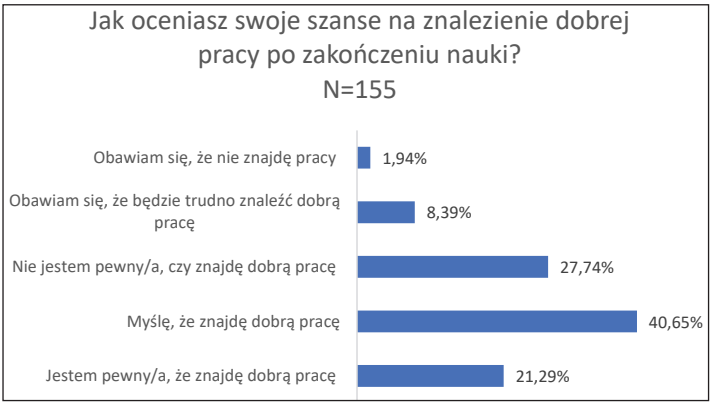
Źródło: Badanie własne

Interpretując te dane łącznie z aspiracjami zawodowymi – zwłaszcza dominacją IT, medycyny czy biznesu – można wnioskować, że badani uczniowie postrzegają Polskę i szerzej przestrzeń Unii Europejskiej jako docelowe miejsce realizacji kariery zawodowej.

Zdecydowana większość w obu grupach wiekowych wysoko ocenia swoje szanse na znalezienie dobrej pracy po zakończeniu edukacji w Polsce. Kolejno w grupie starszej było to 61,94% i 74,55% w młodszej grupie badanych respondentów.

Warto jednak zauważyć, że – i jest to tendencja wspólna dla obu grup – odsetek tych, którzy są pewni (starsi: 21,29%; młodsi: 23,64%), że znajdą dobrą pracę po zakończeniu nauki jest mniej więcej o połowę mniejszy od tych, którzy myślą, że znajdą dobrą pracę (starsi: 40,65%; młodsi: 50,91%). Dominujące jednak jest wśród badanych to, że pracę znajdą – choć pewna część nie ma pewności czy będzie ona dobra (starsi: 27,74%; młodsi: 18,18%) – to jednak odsetek tych obawiających się, że pracy w ogóle nie znajdą jest marginalny.

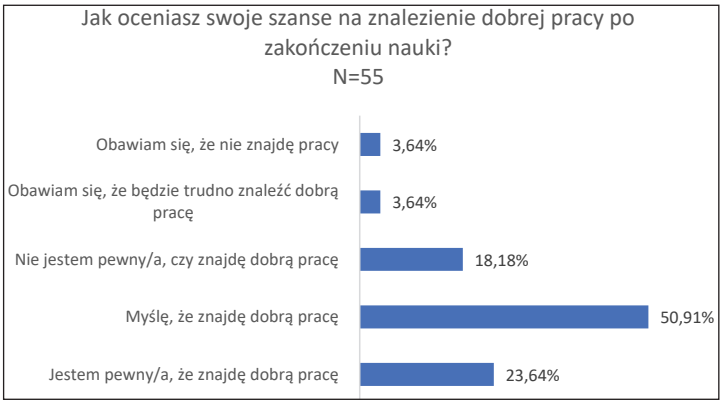
Wykres 33. Postrzeganie szans na znalezienie dobrej pracy po ukończeniu nauki.



Źródło: Badanie własne

Zestawiając te wyniki, z wcześniej omówionymi aspiracjami zawodowymi i dominującą pewnością, że edukacja w Polsce pozwoli badanym zdobyć wymarzoną pracę, nie dziwi wysoka ocena własnych szans na znalezienie dobrej pracy.

Wykres 34. Postrzeganie szans na znalezienie dobrej pracy po ukończeniu nauki.

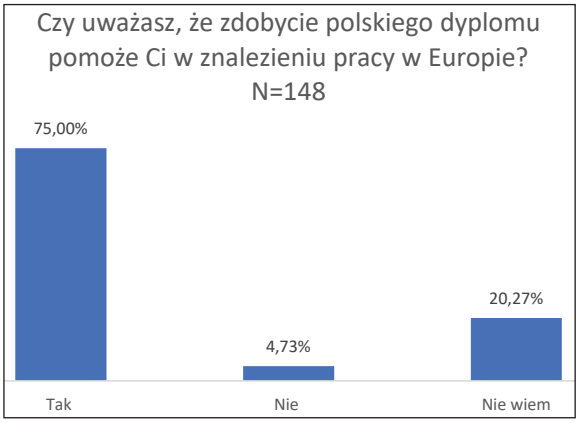


Źródło: Badanie własne

W obu grupach większość prezentuje silne przeświadczenie o tym, że ukończenie edukacji w Polsce i uzyskanie polskiego dyplomu pomoże w znalezieniu pracy w Europie.

Przy czym przeświadczenie to dosyć wyraźnie różnicuje się w grupach wiekowych. Pewność w tym zakresie wyraża aż 75% badanych starszych uczniów, co wydaje się imponującym wskaźnikiem, pewność ta jednak maleje w grupie młodszej. Wśród tych respondentów taką opinię miało 51,92% badanych – co nadal stanowi większość, niemniej 40,38% nie wie i nie jest pewna, czy edukacja

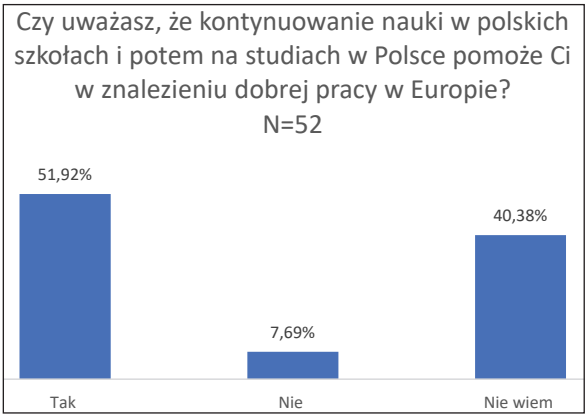
Wykres 35. Ocena znaczenia polskiego dyplomu w znalezieniu pracy w Europie w opinii respondentów.



Źródło: Badanie własne

w Polsce przełoży się na znalezienie dobrej pracy w Europie. Zróżnicowanie to wydaje się skorelowane z ilością i jakością wsparcia w zakresie doradztwa zawodowego w grupie młodszej.

Wykres 36. Postrzeganie znaczenia edukacji w Polsce dla możliwości zatrudnienia w Europie.

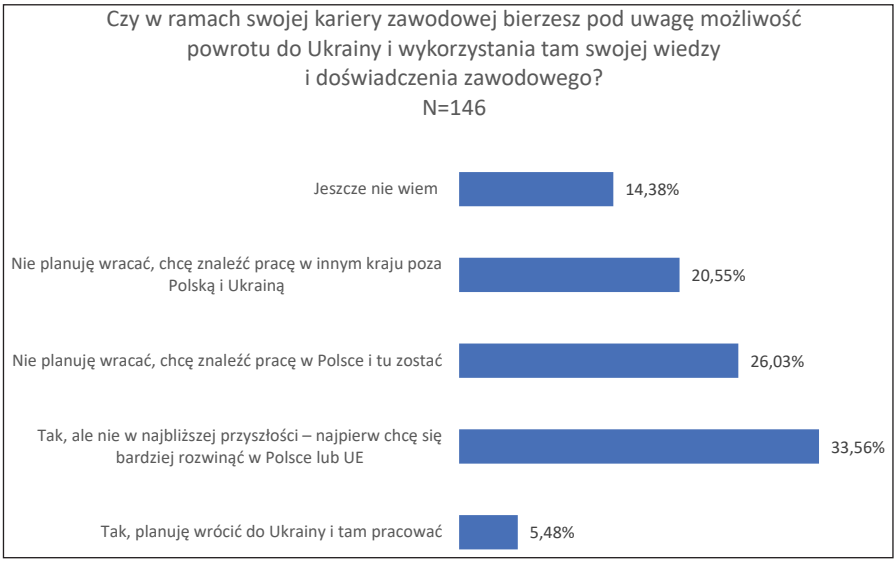


Źródło: Badanie własne

Szczegółowe wizje przyszłości, zarówno w zakresie jakościowym: wyboru konkretnego zawodu, grupy zawodowej, jak również pewności co do wartości polskiego dyplomu na europejskim rynku pracy rosną więc wraz z wiekiem i swoistym doświadczeniem w zakresie edukacji szkolno-zawodowej.

Przyszłość młodych ludzi to nie tylko kwestia wyboru zawodu, ale przede wszystkim decyzja o lokalizacji swojej przyszłej aktywności zawodowej. Analiza danych wskazuje, że duża część osób bierze pod uwagę możliwość powrotu do Ukrainy.

Wykres 37. Plany respondentów dotyczące powrotu do Ukrainy w kontekście kariery zawodowej.



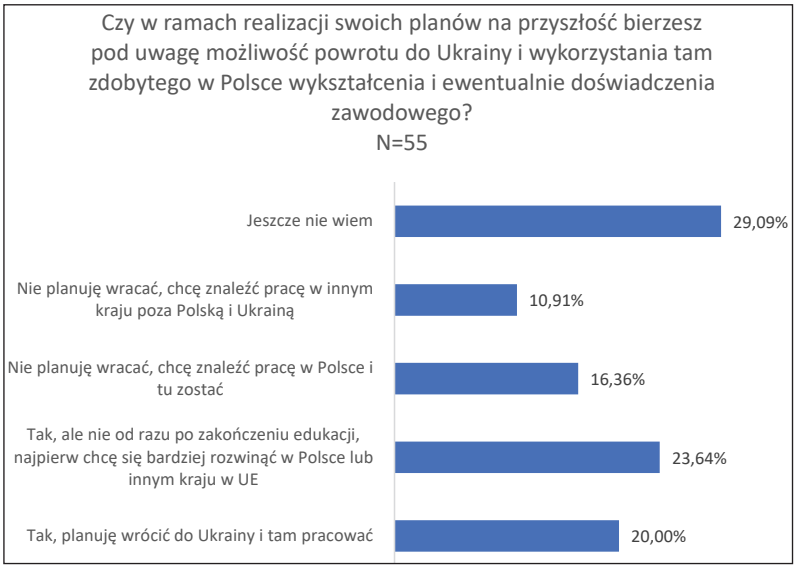
Źródło: Badanie własne

W grupie starszej odsetek osób rozważających powrót to aż 39,04%, przy czym większość rozważa swój powrót w dalszej perspektywie czasowej. Aż 33,56% badanych starszych uczniów wskazało, że planują i rozważają powrót, ale nie w najbliższej przyszłości, a dopiero po zdobyciu doświadczenia – początkowo planują bowiem bardziej rozwinąć się w Polsce lub innych krajach Unii Europejskiej. Jest to najczęściej wskazywana odpowiedź, choć nadal – nie licząc tych niezdecydowanych – większość, bo aż 46,58%, nie bierze pod uwagę takiej możliwości (powrotu do Ukrainy).

Co ciekawe młodsi respondenci prezentują całkowicie inne stanowisko: otóż wśród młodszych uczniów 43,64% badanych planuje – w bliższej lub dalszej perspektywie temporalnej – powrót do Ukrainy. Tych, którzy kategorycznie z Ukrainą nie wiążą swojej przyszłości jest 27,27%, przy czym warto zwrócić uwagę na odsetek osób jeszcze niezdecydowanych w tej kwestii – 29,09%. Brak ukonkretnionej wizji przyszłości – zarówno jakościowo, jak i geograficznie – w zasadzie jest cechą charakterystyczną młodszej grupy respondentów.

Obszar pracy i kariery zawodowej, to również zagadnienia dotyczące posiadanych doświadczeń w zakresie aktywności zawodowej. Ta część – z oczywistych względów – dotyczyła tylko starszej grupy respondentów – którzy, jak założyliśmy mogą mieć już swoje własne doświadczenia, tak na etapie jeszcze edukacji (praktyki zawodowe), jak również w formule prac dorywczych czy wakacyjnych.

Wykres 38. Plany respondentów dotyczące powrotu do Ukrainy w kontekście kariery zawodowej.



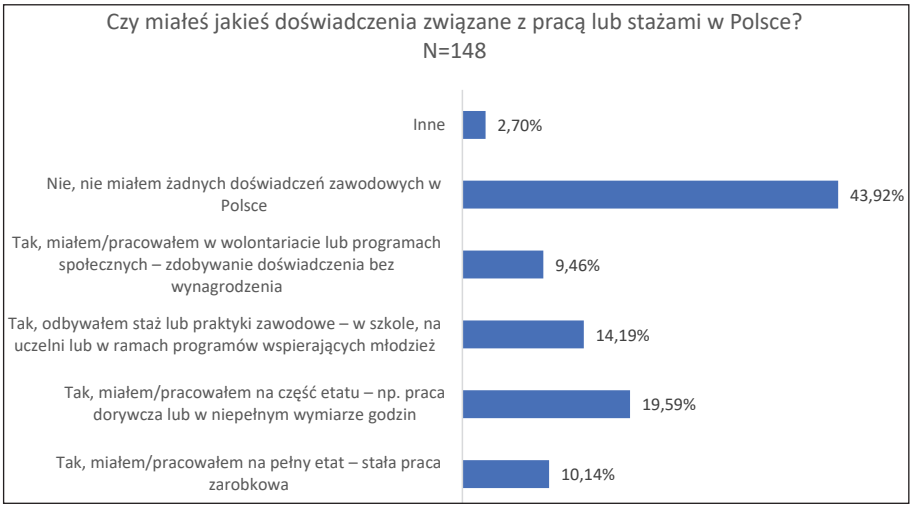
Źródło: Badanie własne

Zdecydowana większość – 53,38% badanych – zadeklarowała posiadanie doświadczeń zawodowych. Z tej grupy najwięcej, bo 19,59% respondentów, wskazało, że doświadczenia te związane były z pracą dorywczą lub w niepełnym wymiarze etatu. Relatywnie duża część miała też doświadczenia kontaktu z rynkiem zawodowym w formule praktyk szkolnych. Pracujących na stałe, w formule pracy zarobkowej w badanej grupie było 10,14%, co ciekawe podobna liczba osób zadeklarowała posiadanie doświadczeń związanych z pracą, które są efektem społecznego zaangażowania młodych uczniów w działalność woluntarną. Uwagę przykuwa duża liczba osób bez doświadczeń zawodowych w Polsce. Trzeba jednak pamiętać, że częstym wyborem edukacyjnym są szkoły ogólnokształcące, które nie przewidują aktywności zawodowej w formule praktyk. Z całą pewnością jest to jednak grupa uczniów, do zagospodarowania w ramach woluntarnych aktywności, które z całą pewnością wzmocnią ich pozycję w przyszłości na rynku pracy.

Spośród osób, które zadeklarowały, że posiadają doświadczenie zawodowe, ponad połowa (57,54%) badanych oceniła te doświadczenia pozytywnie (bardzo pozytywnie lub raczej pozytywnie), odsetek tych oceniających te doświadczenia negatywie był natomiast marginalny.

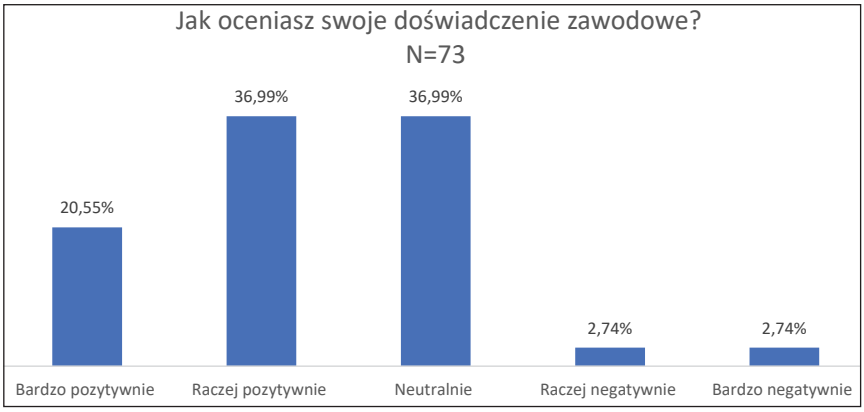
Pomimo faktu, że wśród wszystkich respondentów, grupa tych którzy nie mają doświadczeń zawodowych nie jest mała (43,92%), to jednak dominująca większość wskazuje, że to właśnie praktyki i staże są tym narzędziem aktywizacji

Wykres 39. Doświadczenia zawodowe respondentów.



Źródło: Badanie własne

Wykres 40. Ocena własna doświadczeń zawodowych respondentów.

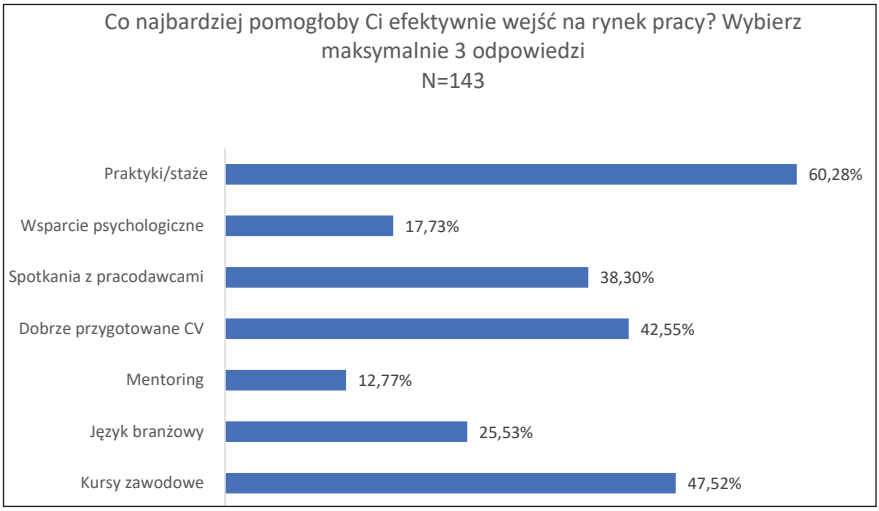


Źródło: Badanie własne

zawodowej, które najbardziej efektywnie pomagają wejść na rynek pracy – takie stanowisko prezentowało 60,28% badanych. Respondenci odpowiadając na pytanie o to, co najbardziej efektywnie może pomóc wejść na rynek pracy wskazali właśnie praktyki/staże, a w następnej kolejności kursy zawodowe, dobrze przygotowane dokumenty aplikacyjne i kontakty z pracodawcami. Relatywnie nisko w tym zakresie natomiast cenią badani wsparcie psychologiczne (17,73%) czy mentoring (12,77%).

Młodzi ludzie wybierając kierunek przyszłej aktywności zawodowej kierują się głównie aspektami pragmatycznymi. Ponad połowa wskazała (54,88%

Wykres 41. Czynniki wspierające efektywne wejście na rynek pracy.

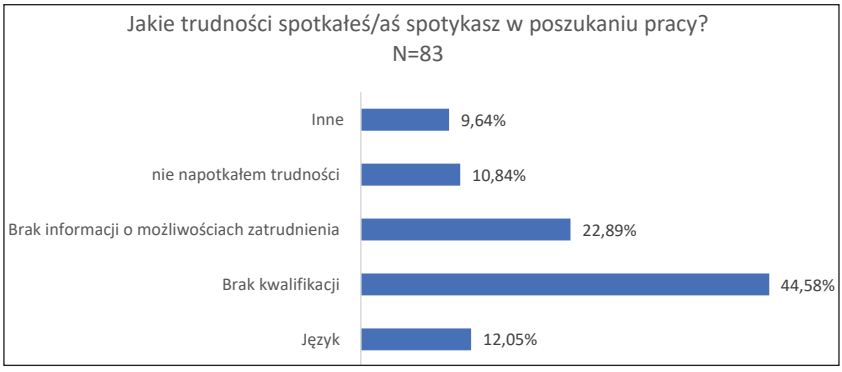


Źródło: Badanie własne

odpowiedzi), że w poszukiwaniu pracy kieruje się głównie pieniędzmi – w domyśle poziomem wynagrodzenia, a dopiero później własnymi możliwościami (23,17%) i zainteresowaniami (19,51%).

Ten aspekt wydaje się ciekawy, szczególnie że możliwości i zainteresowania łączą się z kwalifikacjami, a te zostały zidentyfikowane przez badanych uczniów z Ukrainy jako główny powód trudności.

Wykres 42. Trudności w poszukiwaniu pracy.



Źródło: Badanie własne

Dla największej części badanych – 44,58% to brak kwalifikacji jest główną trudnością w poszukiwaniu pracy, a dopiero później jako czynnik pojawia się brak informacji o możliwościach zatrudnienia. Co ciekawe, język nie stanowi istotnej bariery/trudności w poszukiwaniu pracy.

Tabela 9 prezentuje samoocenę uczniów dotyczącą gotowości do podjęcia pracy w pięciu kluczowych obszarach. Wyniki są zróżnicowane i ujawniają zarówno obszary kompetencji, jak i deficyty wymagające interwencji.

Znajomość języka polskiego w kontekście zawodowym to relatywnie najsilniej oceniana kompetencja: łącznie 56,5% respondentów oceniło się jako dobrze (36,36%) lub bardzo dobrze przygotowanych (20,13%), przy stosunkowo niskim odsetku ocen skrajnie negatywnych (1,95%). Niepokojące mogą wydawać się wyniki dotyczące umiejętności praktycznych i zawodowych. Jedynie 38,3% oceniło się pozytywnie (dobrze: 30,52% i bardzo dobrze: 7,79%), natomiast aż 22,7% zadeklarowało słabe lub bardzo słabe przygotowanie. Ten istotny deficyt kompetencji praktycznych jest jednak zjawiskiem typowym dla uczniów w trakcie nauki.

Doświadczenie zawodowe i staże stanowią jednoznacznie najsłabszy obszar samooceny stopnia przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy. Tutaj aż 40% respondentów oceniło swoje przygotowanie jako złe lub bardzo złe (zupełnie nieprzygotowany/a: 12,90%; Raczej nieprzygotowany/a: 27,10%). Ten wynik jest kluczowy – brak doświadczenia zawodowego jest jedną z głównych barier wejścia na rynek pracy niezależnie od kraju, a w przypadku migrantów może być potęgowany przez bariery językowe czy np. dyskryminację. Jednocześnie warto zauważyć, że świadomość tego braku kompetencyjnego jest duża wśród badanych. Jest to też – czy raczej powinien być – główny kierunek wsparcia i wzmocnienia pozycji osób z doświadczeniem migracyjnym na rynku pracy.

Również wiedza o rynku pracy w Polsce jest obszarem słabości. Ponad 41% wybrało odpowiedź środkową, co sugeruje raczej brak orientacji niż świadome poczucie kompetencji. Deficyt wiedzy o rynku pracy jest zrozumiały w kontekście relatywnie krótkiego pobytu w Polsce, jednak stanowi poważną barierę praktyczną przy poszukiwaniu zatrudnienia. Rozwiązaniem tutaj mogłoby być wsparcie nauczycieli i doradców – te jednak również w ocenie badanych jest oceniane krytycznie. Aż 29,22% respondentów wskazało na brak lub niedostateczne wsparcie, co oznacza, że co trzeci uczeń czuje się pozostawiony bez adekwatnej pomocy w procesie planowania kariery. Dane te wyraźnie wskazują na potrzebę systematycznego wdrożenia doradztwa zawodowego dostosowanego do specyfiki uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Paradoksalnie kompetencje miękkie wypadają najlepiej spośród wszystkich badanych obszarów. W obszarze komunikacji, współpracy i rozwiązywania problemów aż 60,13% respondentów oceniło się pozytywnie. W obszarze pewności siebie i samodzielności w pracy 55,84% ocen jest pozytywnych. Sugeruje to, że uczniowie posiadają solidny fundament interpersonalny – być może wykształcony właśnie

Tabela 9. Ocena stopnia przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy w wybranych obszarach.

Jak oceniasz swoje przygotowanie do znalezienia odpowiedniej dla siebie pracy? W stosunku do każdego z wymienionych poniżej aspektów odpowiedz w skali 1–5, od 1=zupełnie nie przygotowany/a, 5=bardzo dobrze przygotowany/a)					
Odpowiedź	**Zupełnie nie przygotowany/a**	**Raczej nieprzygotowany/a**	**Ani przygotowany/a, ani nieprzygotowany/a**	**Dobrze przygotowany/a**	**Bardzo dobrze przygotowany/a**
Znajomość języka polskiego potrzebnego w pracy (n=154)	1,95%	12,34%	29,22%	36,36%	20,13%
Umiejętności praktyczne i zawodowe (n=154)	5,19%	17,53%	38,96%	30,52%	7,79%
Doświadczenie zawodowe lub staże (n=155)	12,90%	27,10%	38,06%	16,77%	5,16%
Wiedza o rynku pracy w Polsce (n=154)	14,94%	20,13%	41,56%	16,88%	6,49%
Wsparcie doradców, nauczycieli, mentorów (n=154)	11,69%	17,53%	37,66%	22,73%	10,39%
Komunikacja, współpraca, rozwiązywanie problemów (n=153)	3,92%	5,88%	30,07%	43,14%	16,99%
Pewność siebie i samodzielność w pracy (n=154)	5,19%	9,74%	29,22%	27,92%	27,92%

Źródło: badanie własne

w trudnych warunkach migracji i adaptacji – natomiast brakuje im przede wszystkim zakorzenienia w konkretnym rynku i doświadczenia praktycznego.

Podsumowując część dot. planów i doświadczeń zawodowych uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacyjnym, należy stwierdzić, że uczniowie z Ukrainy charakteryzują się wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi oraz szerokim spektrum zainteresowań zawodowych. Jednocześnie większość badanych postrzega edukację w Polsce jako ważną

szansę na poprawę swoich perspektyw życiowych i zawodowych. Pomimo wysokiej samooceny kompetencji społecznych i językowych badani uczniowie wskazują jednak na istotne braki w zakresie doświadczenia zawodowego, przy jednoczesnym zrozumieniu istotnej jego roli, a także braki w wiedzy o funkcjonowaniu rynku pracy w Polsce. Wyniki te sugerują potrzebę rozwijania działań wspierających młodzież z Ukrainy w planowaniu kariery zawodowej, w szczególności poprzez rozwój doradztwa zawodowego, programów stażowych oraz inicjatyw umożliwiających zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych.

8. Wnioski i rekomendacje

Poziom adaptacji i zrozumienie systemu

Ogólny poziom adaptacji ukraińskich uczniów do polskiego systemu szkolnego jest zadowalający – większość badanych deklaruje, że zasady polskiej szkoły są dla nich zrozumiałe i logiczne. Widoczne są jednak różnice w zależności od wieku i poziomu edukacji. Uczniowie szkół ponadpodstawowych oceniają swoją wiedzę o funkcjonowaniu polskiej szkoły znacznie wyżej niż uczniowie szkół podstawowych. Choć systemy różnią się od siebie, większość badanych (46% młodszych i 59% starszych) uważa zasady polskiej szkoły za logiczne i łatwe do zaakceptowania. Największe problemy sprawia zrozumienie zasad rekrutacji do szkół średnich i na kolejne szczeble edukacji – w szkołach podstawowych tylko ok. 35% uczniów dobrze ocenia swoją wiedzę w tym zakresie. Do tego uczniowie szkół podstawowych znacznie częściej wyrażają trudności adaptacyjne.

Bariera językowa i jej skutki

Język polski jest kluczowym czynnikiem determinującym ścieżki zawodowe badanych uczniów. Wpływ bariery językowej różni się jednak jakościowo między badanymi grupami wiekowymi. U młodszych uczniów bariera ta często prowadzi do obniżenia aspiracji i rezygnacji z marzeń (ponad 42% wskazań). Starsza młodzież częściej zgłasza trudności z mówieniem (37,5%) i pisaniem (34,5%) w języku polskim, wskazując na problemy ze specjalistycznym słownictwem w przedmiotach takich jak biologia czy chemia. Młodsi uczniowie polegają głównie na dodatkowych zajęciach w szkole (43,75%), podczas gdy starsi bardziej cenią pomoc rówieśników (25%) oraz samodzielne techniki nauki, w tym narzędzia AI.

Relacje społeczne i bezpieczeństwo

Relacje społeczne ukraińskich uczniów w polskim środowisku szkolnym są zróżnicowane. Starsi uczniowie są bardziej zintegrowani – częściej deklarują przyjaźnie z Polakami (12%) i posiadają szersze grupy znajomych. Problem dyskryminacji silniej dotyka młodszych uczniów – 20,6% z nich doświadcza nieprzyjemnych zachowań „często" lub „bardzo często". Jako główne źródło dyskryminacji wskazywani są rówieśnicy (ponad 65% u starszych i 51% u młodszych). Większość uczniów ma w szkole osobę, do której może zwrócić się o pomoc, jednak ok. 10% badanych czuje się pozbawionych jakiegokolwiek wsparcia.

Plany edukacyjne i zawodowe

Badanie ujawnia silną motywację do kontynuowania nauki w Polsce, przy jednoczesnej znacznej niepewności co do przyszłości, szczególnie wśród młodszych uczniów. Wśród badanych istnieje silna wiara w to, że polska edukacja otwiera drzwi do lepszej przyszłości. Aż 75% starszych uczniów uważa, że zdobycie polskiego dyplomu pomoże im w znalezieniu pracy w całej Europie. Największym zainteresowaniem cieszą się sektory IT (programiści, analitycy danych), zawody kreatywne (graficy, operatorzy) oraz medyczne. Plany są zróżnicowane – 43,6% młodszych uczniów chce wrócić do ojczyzny, podczas gdy u starszych ten odsetek wynosi 39%, przy czym wielu planuje powrót dopiero po zdobyciu doświadczenia w UE.

Rynek pracy i kompetencje

Wyniki wskazują na wyraźne rozbieżności między kompetencjami miękkimi a twardymi. Uczniowie wysoko oceniają swoje zdolności interpersonalne, jednocześnie wskazując na poważne braki w zakresie doświadczenia zawodowego i znajomości rynku pracy. Przy wyborze przyszłej kariery zawodowej uczniowie kierują się głównie wynagrodzeniem (54,8%). Natomiast głównym problemem w znalezieniu pracy nie jest język, lecz brak kwalifikacji (44,5%) oraz brak doświadczenia zawodowego i staży (40% negatywnych ocen przygotowania). Uczniowie bardzo wysoko oceniają swoje kompetencje miękkie – komunikację, współpracę i pewność siebie (ponad 55–60% pozytywnych ocen). Jednocześnie wiedza o polskim rynku pracy jest niedostateczna – ponad 41% wybrało odpowiedź neutralną w tym zakresie, a co trzeci uczeń czuje się pozbawiony adekwatnego wsparcia – ze strony nauczycieli i doradców – w tym zakresie.

Na podstawie przeprowadzonych badań sondażowych, w oparciu o przedstawione analizy, sformułować można szereg **rekomendacji** skierowanych do różnych podmiotów systemu edukacji i wsparcia społecznego:

1. **Wsparcie informacyjne w zakresie rekrutacji i ścieżek edukacyjnych.** Zasadne wydaje się opracowanie wielojęzycznych materiałów informacyjnych objaśniających zasady rekrutacji do szkół na kolejnym poziomie. Dobrym rozwiązaniem wydaje się również powołanie dedykowanych doradców edukacyjnych lub zawodowych dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Ważne jest też organizowanie spotkań informacyjnych dla rodziców (badania jakościowe pokazują, że to oni stanowią główne źródło wsparcia dla młodych) co może znacząco zmniejszyć poziom niepewności decyzyjnej.
2. **Kompleksowy program wsparcia językowego dostosowany do poziomu edukacji**. Kluczowe jest tutaj rozróżnienie wsparcia ze względu na wiek odbiorców. Dla uczniów młodszych zasadne wydaje się rozszerzenie oferty zajęć dodatkowych o charakterze językowym w środowisku szkolnym. W przypadku uczniów starszych warto inwestować w rówieśnicze programy językowe i partnerstwa uczniowskie, a nadto rozwijać i integrować narzędzia cyfrowe. Co ważne: budując kompetencje językowe uwagę zwrócić należy na słownictwo specjalistyczne (biologia, chemia, matematyka).
3. **Systemowe działania na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji.** W tym zakresie rekomenduje się wdrożenie obowiązkowych szkoleń dla nauczycieli z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej i kompetencji międzykulturowych. Szkoły powinny wprowadzać transparentne zasady zgłaszania i reagowania na incydenty dyskryminacyjne, a programy wychowawcze powinny obejmować tematykę różnorodności kulturowej i budowania relacji rówieśniczych.
4. **Rozbudowa doradztwa zawodowego dla uczniów migracyjnych.** Rekomenduje się rozszerzenie oferty doradztwa edukacyjnego i zawodowego o moduły specjalnie zaprojektowane dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, obejmujące: specyfikę polskiego rynku pracy, uznanie kwalifikacji, możliwości stypendialne, itp.
5. **Programy stażowe i praktyki zawodowe dla uczniów bez doświadczenia**. Doświadczenie zawodowe jest najsłabiej ocenianym obszarem gotowości do rynku pracy i jednocześnie najważniejszym – wskazanym przez samych badanych – narzędziem aktywizacji. W tym zakresie rekomenduje się tworzenie partnerstw pomiędzy szkołami a pracodawcami lub organizacjami społecznymi w celu organizacji staży lub praktyk lub przestrzeni do aktywności wolontariackiej. Szczególną uwagę należy poświęcić uczniom szkół ogólnokształcących – którzy nie mają dostępu do praktyk w ramach programu nauczania.

6. **Wzmocnienie komunikacji z rodzicami jako kluczowymi decydentami**. Rodzice pełnią centralną rolę w procesie decyzyjnym uczniów i jednocześnie są najważniejszym źródłem wsparcia edukacyjnego. Rekomenduje się regularną organizację spotkań dla rodziców w języku ukraińskim, a także przygotowanie materiałów informacyjnych. Co ważne materiały informacyjne powinny być dedykowane: osobno dla uczniów, osobno dla rodziców.

Wyniki badań dowodzą, że ukraińscy uczniowie w Polsce to zróżnicowana, zmotywowana i aspirująca grupa, która w dużej mierze postrzega polskie wykształcenie jako realną szansę na lepszą przyszłość. Deklaracje badanych o zamiarze kontynuowania nauki czy budowania kariery w Unii Europejskiej (zarówno w Polsce, jak i innych krajach UE) wskazują na trwałą tendencję osiedleńczą, która powinna mieć przełożenie na politykę edukacyjną i kształcenia zawodowego, a w dalszej perspektywie na rynek pracy.

Jednocześnie wyniki ujawniają szereg wyzwań, które pozostawione bez odpowiedniej interwencji – mogą ograniczać potencjał tej grupy, a w dalszej perspektywie generować koszty społeczne. Kluczowe obszary wymagające pilnego działania to: przeciwdziałanie dyskryminacji, systematyczne wsparcie językowe, doradztwo zawodowe dostosowane do potrzeb migrantów oraz programy stażowe umożliwiające zdobycie pierwszego doświadczenia zawodowego.

Zakończenie. Wpływ i znaczenie raportu

Prezentowane w Raporcie badania realizowane w ramach projektu *Back to Learning* przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w ramach współpracy w realizacji projektu z Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce, zostały przeprowadzone w celu dogłębnego rozpoznania perspektywy dzieci i młodzieży z Ukrainy uczęszczających do polskich szkół na temat polskiego systemu edukacyjnego, ich wyborów i aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych, a także barier i trudności, z jakimi mierzą się w codziennym funkcjonowaniu w polskiej rzeczywistości szkolnej. Zasadniczą intencją przedstawianych badań było zrozumienie, w jaki sposób młodzi uchodźcy odnajdują się w polskim systemie edukacji, na ile rozumieją ten system, z jakimi wyzwaniami mierzą się na co dzień oraz gdzie mogą szukać wsparcia. Szczególnie istotne było rozpoznanie ścieżek edukacyjnych młodych ludzi oraz czynników związanych z ich wyborami, a także spostrzegania przez młodych wartości „polskiego dyplomu" jako wartościowego w Europie, a także ich refleksji nad potencjalną rolą w przyszłej odbudowie Ukrainy.

Wnioski końcowe

Uzyskane wyniki badań – zarówno jakościowych (warsztaty fokusowe), jak i ilościowych (badania ankietowe) – dostarczyły bogatego i wielowymiarowego obrazu sytuacji młodych uchodźców z Ukrainy w polskim systemie edukacji i ich odnajdywania się w nim. Badania ujawniły złożoność doświadczeń edukacyjnych tej grupy, ukazując zarówno obszary sukcesu i adaptacji, jak i znaczące bariery utrudniające pełne uczestnictwo w procesie kształcenia oraz realizację aspiracji edukacyjnych i zawodowych.

Zgromadzony materiał badawczy z rozmów i aktywności dzieci i młodzieży podczas warsztatów pokazuje, że zarówno młodsi, jak i starsi uczestnicy deklarują relatywnie dobrą znajomość zasad funkcjonowania szkoły, w tym zasad oceniania

czy praw i obowiązków wynikających z roli ucznia. Wiedza ta jednak nie przekłada się na poczucie bezpieczeństwa i sprawczości w bieżącym funkcjonowaniu szkolnym, co oznacza, że system jest względnie zrozumiały, ale nie zawsze dostępny i funkcjonalny dla ich adaptacji i dobrostanu szkolnego. Szczególnie w sytuacjach konfliktowych czy wymagających skonkretyzowanego wsparcia. Oznacza to, że adaptacja systemowa nie jest równoznaczna z adaptacją społeczną. Bariera językowa okazuje się kluczowym elementem i niemal osią wszystkich pozostałych trudności: nie tylko utrudnia zdobywanie wykształcenia i kwalifikacji oraz realizację planów zawodowych i potęguje stres egzaminacyjny, ale także ogranicza relacje rówieśnicze, poczucie przynależności, dobrostan psychiczny. Jest bardziej zauważalna u młodszych uczniów, lecz w obu grupach wiekowych brak długofalowego wsparcia powoduje, że odpowiedzialność za efekty nauczania spada głównie na ucznia, a oceny nie zawsze odzwierciedlają realną wiedzę.

Najsłabszym ogniwem integracji okazały się relacje rówieśnicze i z dorosłymi (nauczycielami). Wyniki wskazują na istnienie zachowań dyskryminacji, stereotypizacji oraz izolacji uczniów ukraińskich w polskiej szkole, z niepokojącym brakiem adekwatnej reakcji dorosłych, nieskutecznością interwencji, ale też w efekcie przekładanie się problemu na rezygnację z szukania wsparcia oraz obniżanie aspiracji dotyczących przyszłości. Ogólny dobrostan uczniów z Ukrainy jest więc raczej niski, jako konsekwencja nakładających się barier językowych, relacyjnych, materialnych i instytucjonalnych. Wsparcie psychologiczne i pedagogiczne jakkolwiek istnieje formalnie, to młodzież ukraińska funkcjonalnie go nie doświadcza. Plany edukacyjne różnicowane są oczywiście wiekiem: młodsi mają plany fragmentaryczne i oderwane od realiów systemowych, starsi z kolei prezentują precyzyjne i ambitne często plany, a jednocześnie są świadomi i sygnalizowali istnienie barier informacyjnych, finansowych, proceduralnych. Badania w kwestii planów edukacyjnych ujawniły przenikające tę sferę potrzeby bezpieczeństwa, stabilności i przewidywalności. Co istotne i wydaje się z tym korelować, to fakt, że w obu grupach młode osoby decydują się na poszukiwanie drogi zawodowej głównie poza Ukrainą. Częste deklaracje badanych o zamiarze kontynuowania nauki, czy budowania kariery w Unii Europejskiej (zarówno w Polsce, jak i innych krajach UE) wskazują na tendencję osiedleńczą młodych uchodźców, która powinna mieć przełożenie na politykę edukacyjną i kształcenia zawodowego, a w dalszej perspektywie na politykę zatrudnienia.

Badania potwierdziły silne znaczenie doświadczeń emocjonalnych i społecznych. Trauma wojenna, stres akulturacyjny oraz doświadczenie nagłej

migracji w znaczący sposób wpływają na funkcjonowanie psychospołeczne młodych uchodźców, obniżając ich motywację oraz gotowość do angażowania się w proces edukacyjny, a tym samym aktualny dobrostan, ale też potencjał rozwoju.

Wnioski płynące z badań sugerują pilne i różne w charakterze zmiany.

Rekomendacje

Analiza badań i charakter wniosków końcowych wskazują na konieczność rozróżnienia rekomendacji co do zmian dla obu grup dzieci z doświadczeniami migracyjnymi i adaptacyjnych, lecz różniących się szczegółami swojej sytuacji.

W przypadku dzieci i młodzieży funkcjonujących w szkołach podstawowych, istotne w świetle wyników badań wydają się zmiany, takie jak:

- Wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa i przynależności poprzez stałe systematycznie prowadzone programy integracyjne oparte na współpracy i współdziałaniu młodych z Ukrainy i polskiej młodzieży,
- Wdrożenie jasnych, konkretnych i zrozumiałych procedur reagowania na hejt i przemoc rówieśniczą, w tym na tle różnic narodowościowych i etnicznych.
- Organizowanie przyjaznego, ciągłego wsparcia językowego, które byłoby praktyczne, ale i emocjonalnie bezpieczne. To wsparcie powinno mieć miejsce na poziomie instytucjonalnym, ale też lokalnym, budując środowisko, gdzie język ukraiński jest naturalnym elementem tożsamości, a nie przeszkodą i czynnikiem wykluczenia
- Przeciwdziałanie stresowi szkolnemu: poprzez odejście od klimatu straszenia egzaminami na rzecz budowania sprawczości i poczucia sukcesu.
- Wprowadzenie transparentnych i jednoznacznie komunikowanych zasad oceniania zrozumiałych niezależnie od kompetencji językowych, eliminując praktyki interpretowane jako faworyzowanie lub nierówne traktowanie (w kontekście barier językowych/kulturowych), To wzmacniać może zaufanie, poczucie sprawiedliwości, bezpieczeństwa i sprawczości uczniów uchodźczych.
- Wczesne i funkcjonalne doradztwo zawodowe oparte na eksploracji zainteresowań i pasji uczniów, a nie tylko na formalnych możliwościach co do wyboru ścieżki edukacyjnej, włączające także rodziców jako świadome źródło informacji o karierach i planach i najczęstszych doradców dla młodych ludzi.
- Systematyczne konstruktywne uwzględnianie propozycji i opinii uczniów w działaniach szkoły, uznając ich zdolności do formułowania tychże, czyli urzeczywistnianie codziennej i rzeczywistej partycypacji uczniów, także młodszych w życiu i funkcjonowaniu szkoły

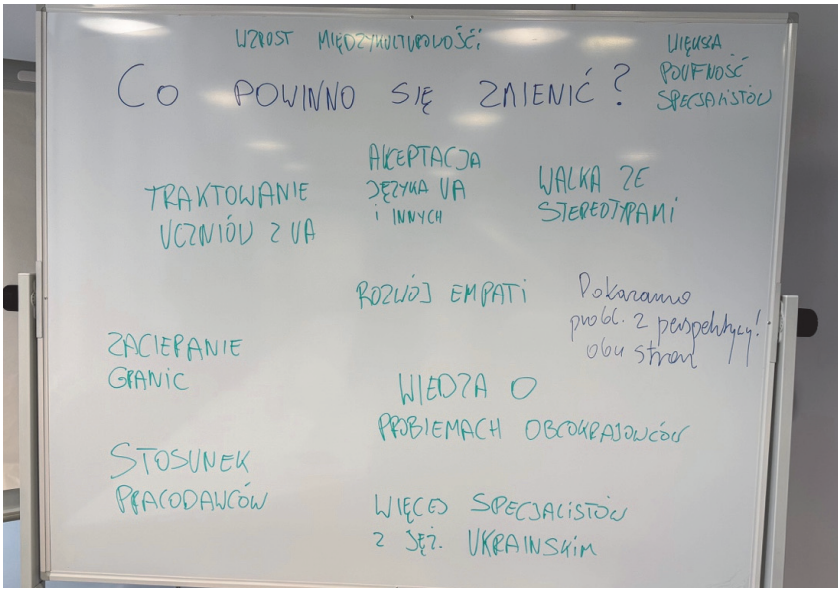
Z perspektywy młodzieży ukraińskiej uczącej się w szkołach ponadpodstawowych, zmiany jakie powinny nastąpić to:

- Wprowadzenie skonkretyzowanego, profesjonalnego doradztwa edukacyjno-zawodowego wraz z analizą kompetencji młodych i ich zainteresowań w kontekście planów zawodowych, oraz uczytelnieniem warunków rekrutacji na uczelnie w Polsce i UE; w tym indywidualne konsultacje uwzględniające doświadczenie migracyjne, sytuację rodzinną i finansową oraz kondycję psychiczną młodych uchodźców. Szczególną uwagę należy poświęcić uczniom szkół ogólnokształcących, którzy nie mają dostępu do praktyk w ramach programu nauczania.
- Wzmocnienie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego: dostępu do specjalistów znających kontekst migracyjny i (gdzie możliwe) język ukraiński, oraz upowszechnienie tego rozwiązania na poziomie gminnym (nie jednostkowym w szkole).
- Poprawić funkcjonalność procesu i standardów uznawalności świadectw ukraińskich
- Przeciwdziałanie dyskryminacji, w tym jasne procedury zgłaszania i rozwiązywania nierównego traktowania oraz szkolenia kadry w pracy z klasami wielokulturowymi, i w reagowaniu na dyskryminację/przemoc.
- Zapewnienie transparentnych zasad oceniania i eliminacja praktyk faworyzowania uczniów, zwiększając poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa edukacyjnego.
- Rozwijanie programów stypendialnych realnie niwelujących bariery finansowe wpływających tym samym korzystnie na decyzje edukacyjne i kontynuację nauki.
- Pozyskiwanie i wdrażanie propozycji młodzieży w działaniach szkoły, systemu szkolnego i polityki edukacyjnej, wspierając partycypacyjność i emancypację.

Wnioski i rekomendacje raportu podkreślają pilną potrzebę praktycznych zmian systemowych wdrażanych z kluczowym uwzględnieniem głosu młodzieży w tym procesie. Przeprowadzone badania potwierdziły, że polski system edukacji stanowi dla dzieci i młodzieży z Ukrainy przestrzeń pełną wyzwań, ale także możliwości. Bariera językowa jako jeden z najpoważniejszych problemów ogranicza pełne uczestnictwo w życiu szkolnym. Problem pogłębiają różnice systemowe między ukraińskim a polskim modelem edukacji, które powodują dezorientację uczniów i ich rodziców oraz generują straty edukacyjne – w tym *drop-out* szkolny oraz obniżenie aspiracji edukacyjno-zawodowych. Niektórzy uczniowie

doświadczają izolacji społecznej czy nawet dyskryminacji, co dodatkowo pogłębia ich dyskomfort i może prowadzić do wycofania się z systemu szkolnego. Takie sytuacje, choć zrozumiałe na tle także niepewności związanej z przyszłością własną i swojego kraju oraz potrzeby szybkiego usamodzielnienia się, ograniczają jednak w rzeczywistości dostęp do lepszej edukacji i do studiów wyższych co może prowadzić do marginalizacji tej grupy w dłuższej perspektywie.

Zmiany, jakie powinny nastąpić w wyniku raportu były też przedmiotem dyskusji i pracy z grupą młodych współbadaczy z Ukrainy. Ich propozycje przedstawia poniższa ilustracja z warsztatów, jakie odbyły się w ramach realizacji tych badań jako badań partycypacyjnych z młodymi osobami.



Ilustracja 22. Co powinno się zmienić w wyniku raportu? Burza mózgów po zapoznaniu się młodych współbadaczy i analizie wyników badań jakościowych i ilościowych.

Jak widać, akcent postulatów kieruje się przede wszystkim ku aspektom społecznym, psychospołecznym i międzykulturowym, dotyczącym komfortu uczniów z Ukrainy, obejmując zmianę w traktowaniu osób z Ukrainy, integrację w warunkach wielokulturowości oraz poszanowanie różnorodności w kontekście szkoły, pracodawców oraz środowiska.

Rekomendacje praktyczne

Na podstawie wyników badań możliwe jest wskazanie kluczowych rekomendacji praktycznych (działaniowych) dla różnych grup interesariuszy: szkół (placówek

oświatowych), nauczycieli, organizacji pozarządowych, instytucji wspierających oraz decydentów kształtujących politykę edukacyjną:

- konieczne jest wzmocnienie wsparcia językowego dla uczniów z Ukrainy. Intensywne kursy języka polskiego, dodatkowe zajęcia wyrównawcze oraz dostosowanie materiałów edukacyjnych do potrzeb uczniów z barierą językową powinny stać się standardem we wszystkich szkołach przyjmujących uczniów uchodźczych. Warto rozważyć wprowadzenie wsparcia w języku ukraińskim na kluczowych etapach edukacji, szczególnie w zakresie przedmiotów ścisłych i specjalistycznych. Ponadto, kluczowe jest rozróżnienie wsparcia ze względu na wiek odbiorców. Dla uczniów młodszych zasadne wydaje się rozszerzenie oferty zajęć dodatkowych o charakterze językowym w środowisku szkolnym. W przypadku uczniów starszych warto inwestować w rówieśnicze programy językowe i partnerstwa uczniowskie, a nadto rozwijać i integrować do tego celu narzędzia cyfrowe.
- niezbędne jest rozwinięcie systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego dostosowanego do potrzeb młodzieży uchodźczej i ich rodzin. Poradnictwo to powinno być dostępne w języku ukraińskim, uwzględniać specyfikę sytuacji młodych migrantów oraz dostarczać kompleksowych informacji na temat ścieżek edukacyjnych, możliwości zawodowych, procedur uznawania kwalifikacji oraz perspektyw na polskim i europejskim rynku pracy.
- rodzice pełnią centralną rolę w procesie decyzyjnym uczniów i jednocześnie są najważniejszym źródłem wsparcia edukacyjnego. W tym znaczeniu, regularna organizacja spotkań dla rodziców w języku ukraińskim, a także przekazywanie im materiałów informacyjnych na temat polskiego systemu edukacji oraz w kontekście poradnictwa i preorientacji zawodowej są wskazanymi działaniami. Co ważne, materiały informacyjne powinny być opracowywane osobno dla uczniów i osobno dla rodziców.
- szkoły i nauczyciele powinni być wyposażeni w narzędzia i kompetencje do pracy z uczniami z doświadczeniem traumy i stresu migracyjnego. Szkolenia dotyczące wrażliwości międzykulturowej, rozpoznawania objawów traumy oraz metod wspierania dobrostanu psychospołecznego uczniów powinny stać się integralną częścią rozwoju zawodowego kadry pedagogicznej.
- istotne jest monitorowanie sytuacji dzieci i młodzieży uchodźczej, która nie uczęszcza do szkół. Stworzenie mechanizmów pozwalających na śledzenie liczby i sytuacji dzieci pozostających poza systemem edukacyjnym oraz aktywne działania zmierzające do ich włączenia w proces kształcenia powinny stanowić priorytet dla instytucji państwowych i samorządowych.

- konieczne jest wspieranie integracji społecznej młodzieży uchodźczej poprzez programy mentorskie, projekty integracyjne oraz działania przeciwdziałające dyskryminacji i izolacji. Tworzenie przestrzeni spotkania i współpracy między uczniami polskimi a ukraińskimi może przyczynić się do budowania wzajemnego zrozumienia i wsparcia. Szkoły powinny wprowadzać transparentne procedury i zasady zgłaszania oraz reagowania na incydenty dyskryminacyjne, a programy wychowawcze powinny obejmować tematykę różnorodności kulturowej i budowania relacji rówieśniczych w oparciu o zasady poszanowania wielokulturowości.

Badania partycypacyjne jako droga do zmiany – refleksja metodologiczna i społeczno-pedagogiczna

Szczególną wartością prezentowanego projektu badawczego jest jego partycypacyjny charakter. Badania zostały zrealizowane nie tyle *o* młodych uchodźcach, ile *wspólnie z nimi* – w pełnym partnerstwie, z poszanowaniem ich podmiotowości, głosu i sprawczości. Ta fundamentalna zmiana perspektywy metodologicznej i etycznej niesie ze sobą szereg istotnych korzyści zarówno dla samych młodych ludzi, jak i dla instytucji, organizacji, nauki oraz społeczeństwa jako całości.

Badania partycypacyjne z dziećmi i młodzieżą w projekcie BTL, osadzone zostały w paradygmacie Youth Participatory Action Research (YPAR), stanowiąc wyraz głębokiego rozumienia praw dzieci do bycia wysłuchanymi i uwzględniania ich perspektywy w decyzjach ich dotyczących (Konwencja o prawach dziecka; Groundwater-Smith et al., 2015; Shamrova & Cummings, 2017). W prezentowanym projekcie przyjęto założenie, że partycypacja to nie pojedyncza aktywność przekazania swojej perspektywy, relacji przez dzieci, lecz orientacja epistemologiczno-etyczna, w której wiedza powstaje w relacji i poprzez dialog, wspólne działanie i wspólną refleksję dorosłych oraz młodych ludzi (Groundwater-Smith et al., 2015; Shamrova & Cummings, 2017; Sevon et al., 2025). Co więcej, relacji partnerskiej, w której tradycyjny układ władzy jest zastępowany szacunkiem i uznaniem dla decyzji i propozycji młodych (Robinson i Kellett, 2004)

Badania zostały zrealizowane zgodnie z modelem partycypacji Lundy (2007), który zakłada jako niezbędne cztery wzajemnie powiązane elementy: stworzenie bezpiecznych warunków do swobodnego wyrażania opinii, rzeczywiste umożliwienie artykulacji doświadczeń i poglądów, zapewnienie, że głos zostanie

wysłuchany przez właściwe osoby i instytucje oraz zagwarantowanie, że wypowiedziane przez młodych opinie będą miały rzeczywiste znaczenie dla decyzji i działań. Realizacja wszystkich czterech komponentów była priorytetem w projekcie Back to Learning, co zapewniło autentyczność partycypacji młodych uchodźców (Lundy, 2007; Lansdowne, 2005, 2011).

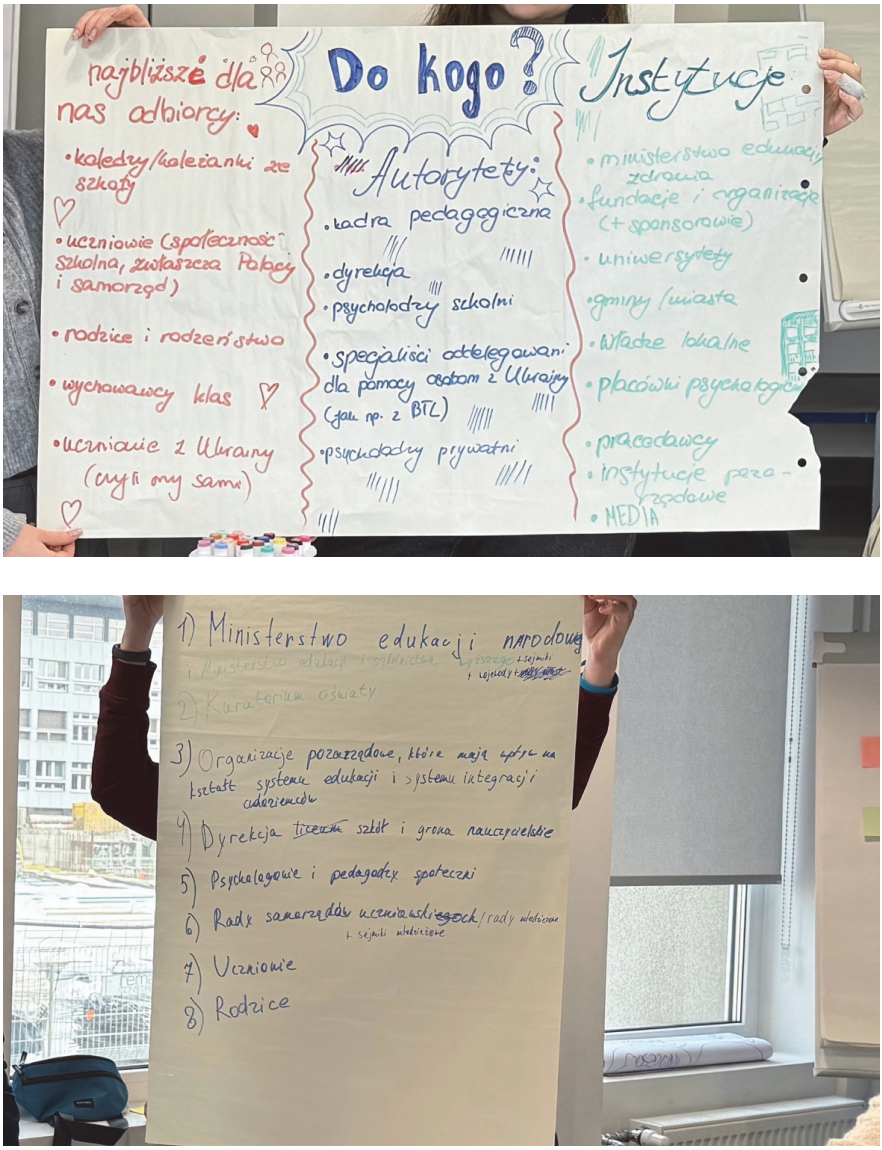
Młodzi liderzy z Ukrainy byli aktywnie zaangażowani na wszystkich etapach procesu badawczego. Wspólnie z zespołem badawczym współdecydowali o zakresie badań i szczegółowych celach, współtworzyli narzędzia badawcze (scenariusze warsztatów fokusowych, kwestionariusze ankiet), uczestniczyli w gromadzeniu i analizie danych, a także w opracowaniu raportu oraz formułowaniu rekomendacji. Co więcej, młodzi wskazywali podmioty, które powinny być adresatami raportu jako decydenci na różnych poziomach społecznych – od instytucji po państwo oraz wskazywali także inne podmioty dla których raport byłby cennym narzędziem do zmiany zachowań czy kultury środowiska. Wśród typowanych przez młodych współbadaczy podmiotów znaleźli się zarówno podmioty stanowienia polityki edukacyjnej w Polsce oraz na poziomie lokalnym, środowiska szkoły i ich decydenci i „udziałowcy", jak i sama młodzież z Ukrainy oraz ich rodziny (ilustracja 23).

Ta pełnowymiarowa partycypacja w badaniach BTL oznaczała rzeczywistą redystrybucję władzy między dorosłymi badaczami a młodymi współbadaczami – przejście od tradycyjnego modelu, w którym badacz kontroluje cele, metody i interpretacje, do modelu współpracy, w którym młodzi ludzie mają realny wpływ na kształt i przebieg badań (Robinson i Kellett, 2004; Punch, 2002; Shamrova & Cummings, 2017; Bunio-Mroczek, 2021).

Korzyści badań partycypacyjnych dla młodych ludzi

Udział w badaniach partycypacyjnych przynosi młodym ludziom szereg istotnych korzyści na poziomie indywidualnym i społecznym. Przegląd badań wskazuje, że dzieci i młodzież zaangażowane w proces badawczy jako współbadacze rozwijają kompetencje poznawcze, społeczne i obywatelskie (Shamrova & Cummings, 2017; Montreuil et al., 2021). Uczą się krytycznego myślenia, analizy problemów, formułowania pytań badawczych oraz interpretacji wyników. Zdobywają umiejętności współpracy, komunikacji, negocjacji i rozwiązywania konfliktów. Wzmacniają swoją sprawczość – poczucie, że mogą wpływać na otaczającą ich rzeczywistość i inicjować zmiany.

W kontekście młodych uchodźców z Ukrainy, którzy doświadczyli traumy wojennej, przymusowej migracji oraz utraty poczucia kontroli nad własnym życiem, udział w badaniach partycypacyjnych może mieć szczególne znaczenie terapeutyczne i rozwojowe. Możliwość bycia wysłuchanym, wyrażenia swoich doświadczeń

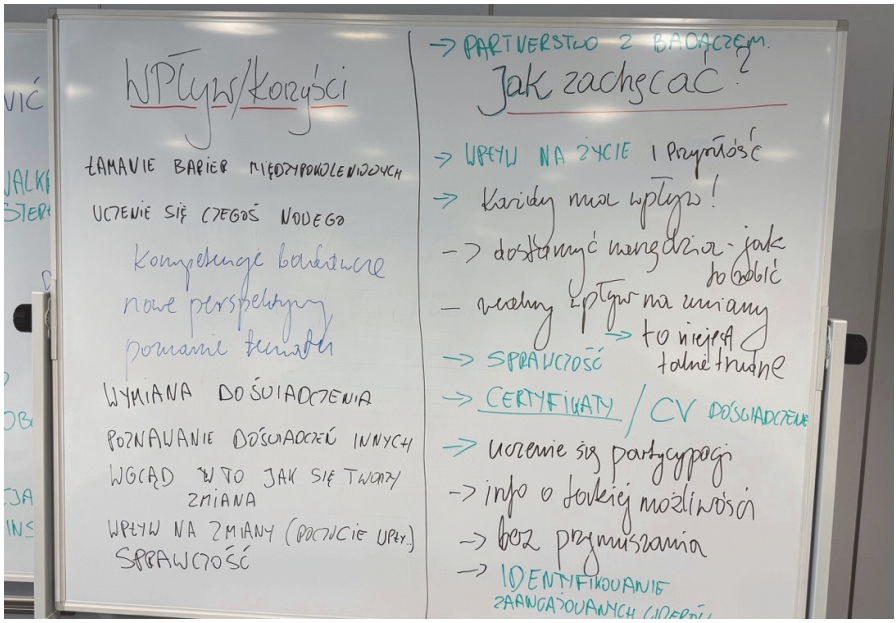


Ilustracja 23. Adresaci Raportu wg propozycji młodych osób.

i opinii oraz współtworzenia wiedzy na temat własnej sytuacji może przyczynić się do odbudowy poczucia sprawczości i godności. Młodzi ludzie przestają być biernymi obiektami polityk i programów pomocowych, a stają się aktywnymi podmiotami – ekspertami od własnego życia, partnerami dla decydentów, współtwórcami rozwiązań (Tisdall et al., 2009; Angelöw & Psouni, 2025; Montreuil et al., 2021).

Udział młodych osób z doświadczeniem uchodźczym w projekcie BTL, umożliwił im nie tylko nawiązanie kontaktów z rówieśnikami o podobnych

doświadczeniach, budowanie sieci wsparcia oraz rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty. Ale także dla wielu z nich była to okazja do rozwinięcia kompetencji zawodowych i edukacyjnych, które mogą być przydatne w przyszłej karierze – umiejętności, organizacyjnych, prezentacyjnych czy medialnych. W konsekwencji udziału w komponencie badawczym projektu, poprzez możliwości aktywnego i podmiotowego wpływania na proces badawczy – jego założenia, sposób realizacji badań oraz analizy a także ostateczny opis jego wyników, młodzi nie tylko pozyskali umiejętności badawcze i rozumienie tego jak prowadzi się badania społeczne, ale także satysfakcję podmiotowości, wpływu i sprawczości, co znacząco może wspierać ich procesy emancypacyjne i tożsamościowe. Te korzyści wskazywali sami młodzi współbadacze.



Ilustracja 24. Korzyści z podmiotowego udziału w badaniach projektu BTL.
Efekt zbiorowej dyskusji podczas warsztatów stacjonarnych.

W Raporcie przedstawiono wypowiedzi uczestników badań partycypacyjnych w projekcie BTL, w postaci indywidualnych relacji o wpływie udziału w nim.

Korzyści badań partycypacyjnych dla nauki oraz instytucji, organizacji

Badania partycypacyjne z dziećmi i młodzieżą przynoszą korzyści nie tylko samym uczestnikom, ale również instytucjom, organizacjom pozarządowym oraz

społeczności naukowej. Włączenie młodych ludzi jako współbadaczy pozwala na uzyskanie bardziej trafnej i dogłębnej diagnozy problemów, które ich dotyczą. Pozyskana w badaniach partycypacyjnych BTL perspektywa młodych uchodźców na ich sytuację w polskim systemie edukacyjnym – ich bezpośrednie doświadczenia, refleksje i opinie, dostarczyły wiedzy niedostępnej dla dorosłych badaczy. Umożliwiło to zrozumienie subtelności i niuansów sytuacji, które mogłyby pozostać niezauważone w tradycyjnych badaniach. Ten walor badań partycypacyjnych (Alderson, 2008; Kellett, 2010; Cuevas-Parra & Tisdall, 2019) został więc w pełni wykorzystany w naszych badaniach. Zakładamy, że uzyskany obraz problemu w wyniku nie tylko pozyskania relacji od dzieci i młodzieży ale także poprzez ich aktywną rolę w całym procesie badawczym, pozwolił w sposób bardziej trafny uchwycić i pokazać rzeczywistość ich perspektywy.

Dla nauki, badania partycypacyjne stanowią istotny wkład także w wymiarze rozwoju metodologii badań z dziećmi. Wierzymy, że zrealizowane badania partycypacyjne w projekcie BTL wpisują się w międzynarodową debatę nad sensowną, etyczną, odpowiedzialną i krytyczną partycypacją dzieci w badaniach, przyczyniając się do budowania wiedzy i dobrych praktyk oraz rozwiązywania wyzwań związanych z realizacją badań partycypacyjnych (Punch, 2002; Alderson, 2004; Shamrova & Cummings, 2017; Sevon et al., 2025; Groundwater-Smith et al., 2015). Badania te promują nową optykę dzieciństwa, która akcentuje sprawczość dzieci i młodzieży, ich kompetencje oraz prawo do bycia traktowanymi jako pełnoprawni uczestnicy życia społecznego (Christensen & James, 2008; Mayall, 2000; Punch, 2002). Uważamy więc, że badania partycypacyjne zrealizowane w ramach projektu BTL wpływają na rozwój dyskursu i praktyki badań partycypacyjnych z dziećmi i młodzieżą, w szczególności w polskiej rzeczywistości.

Wpływ Raportu dotyczy także samych instytucji i organizacji współpracujących z dziećmi i młodzieżą. Mogą one wykorzystać wyniki badań partycypacyjnych do opracowania bardziej trafnych i skutecznych programów wsparcia. Znajomość rzeczywistych potrzeb, oczekiwań i priorytetów młodych odbiorców umożliwi tworzenie interwencji lepiej dostosowanych do ich sytuacji – bardziej *child-sensitive*, bardziej responsywnych, bardziej efektywnych (Kennedy et al., 2019). Ale także jako przykład przeprowadzonych badań partycypacyjnych może również prowadzić do zmian w kulturach organizacyjnych – do większej otwartości na głos dzieci, do rozwoju procedur konsultacyjnych, wdrażania mechanizmów partycypacji w codziennej praktyce organizacyjnej oraz włączania dzieci w analizy rzeczywistości i projektowanie udoskonaleń (Shamrova & Cummings, 2017; Montreuil et al., 2021).

Korzyści badań partycypacyjnych dla społeczeństwa i polityki publicznej

Badania partycypacyjne z dziećmi i młodzieżą mają potencjał przyczyniania się do zmian na poziomie społeczności lokalnych oraz polityki publicznej (Kellett, 2010). Głos dzieci i młodzieży – szczególnie tych należących do grup marginalizowanych, takich jak młodzi uchodźcy – jest często nieobecny w debacie publicznej i procesach decyzyjnych. Badania partycypacyjne tworzą przestrzeń, w której ten głos może zostać wysłuchany przez decydentów, media i szerszą opinię publiczną. Mogą wpływać na kształtowanie polityk i regulacji dotyczących edukacji, integracji, wsparcia psychospołecznego oraz innych obszarów związanych z dobrostanem dzieci (Lundy, 2007; Kellett, 2010; Angelöw & Psouni, 2025). Badania partycypacyjne wpisują się więc w ideę sprawiedliwości społecznej. Mają na celu nie tylko poznanie i zrozumienie rzeczywistości, ale także planowanie i realizację działań ukierunkowanych na zmianę warunków życia dzieci i ich środowisk (Shamrova & Cummings, 2017; Montreuil et al., 2021; Neumeister et al., 2024). W tym sensie badania przedstawiane w niniejszym Raporcie realizowane jako Participatory Action Research (PAR) to badania, które wspólnie z młodymi uchodźcami diagnozowały problemy, ale także wspólnie z nimi poszukiwały rozwiązań i działań naprawczych. Rekomendacje sformułowane w oparciu o wyniki badań mogą stać się podstawą konkretnych interwencji, programów edukacyjnych, zmian w funkcjonowaniu szkół czy modyfikacji polityk publicznych. Mogą także przyczynić się do zmiany społecznych postaw wobec dzieci do uznania za aktywnych obywateli, współtwórców społeczności, partnerów w dialogu i decyzjach (Numans et al., 2019; Angelöw & Psouni, 2025). W przypadku młodych uchodźców z Ukrainy, którzy w polskiej rzeczywistości często napotykają stereotypy, uprzedzenia czy brak zrozumienia, udział w badaniach partycypacyjnych i upowszechnianie ich głosu może przyczynić się do budowania większej wrażliwości społecznej, empatii oraz gotowości do wspierania procesów integracji uchodźców.

Posłowie

Prezentowany raport z badań partycypacyjnych realizowanych w ramach projektu Back to Learning dostarcza cennej wiedzy na temat sytuacji edukacyjnej młodych uchodźców z Ukrainy w Polsce. Ukazuje ich perspektywę, doświadczenia, aspiracje oraz wyzwania, przed jakimi stoją w polskim systemie edukacji. Wyniki badań stanowią podstawę dla sformułowania rekomendacji praktycznych skierowanych do szkół, nauczycieli, organizacji pozarządowych, instytucji wspierających oraz decydentów kształtujących politykę edukacyjną.

Jednocześnie, raport ten jest świadectwem mocy badań partycypacyjnych – badań prowadzonych nie **o** dzieciach i młodzieży, lecz **wspólnie z** nimi. Pokazuje, że młodzi ludzie, w tym młodzi uchodźcy doświadczający traumy i trudności adaptacyjnych, mogą być kompetentnymi współbadaczami, ekspertami od własnego życia, partnerami dla dorosłych w procesie tworzenia wiedzy oraz inicjatorami zmiany społecznej. Ich głos, gdy zostanie wysłuchany i potraktowany poważnie, może przyczynić się do tworzenia bardziej sprawiedliwego, wrażliwego i inkluzywnego społeczeństwa. Realizacja badań partycypacyjnych z dziećmi i młodzieżą wiąże się oczywiście z pewnymi wyzwaniami, które warto otwarcie nazywać. Wymaga znacznych zasobów czasowych i finansowych oraz wysokich kompetencji zespołu badawczego w zakresie pracy z młodymi ludźmi, facylitacji procesów grupowych oraz stosowania metod przyjaznych dzieciom. Rodzi też trudności i wątpliwości etyczne dotyczące równowagi między respektowaniem autonomii młodych uczestników a zapewnieniem im odpowiedniej ochrony i wsparcia (Alderson, 2004). Co szczególnie trudne, wymaga rzeczywistej redystrybucji władzy, co nie zawsze jest łatwe dla dorosłych badaczy przyzwyczajonych do tradycyjnych modeli prowadzenia badań (Robinson i Kellett, 2004). Niemniej jednak, doświadczenia projektu Back to Learning pokazują, że te wyzwania mogą być skutecznie pokonane poprzez staranne planowanie, refleksyjną praktykę badawczą, budowanie relacji opartych na zaufaniu oraz konsekwentne stosowanie się do standardów etycznych badań z dziećmi. Kluczowe jest tu traktowanie partycypacji nie tylko jako orientację

epistemologiczno-etyczną przenikającą cały proces badawczy, ale także jako wewnętrzną potrzebę oraz świadomą postawę badawczą.

Zakończenie realizacji projektu Back to Learning nie oznacza „końca drogi", lecz raczej jej początek. Wyniki badań powinny stać się podstawą konkretnych działań – zarówno na poziomie praktyki edukacyjnej, jak i polityki publicznej. Rekomendacje sformułowane wspólnie z młodymi uchodźcami czekają na wdrożenie. Głos młodych ludzi czeka na kontynuację – w kolejnych projektach, badaniach, inicjatywach społecznych. Partycypacja dzieci i młodzieży nie może być realizowana jako jednorazowe wydarzenie, lecz powinna stawać się trwałym elementem kultury instytucjonalnej szkół, organizacji oraz instytucji, a także państwa.

Bibliografia

Alderson, P. (2004). Ethics. W S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (pp. 97–112). Sage Publications.

Alderson, P. (2008). Children as researchers: Participation rights and research methods. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 276–290). Routledge.

Alshamary, S., Bashir, E., & Salami, B. (2024). *Barriers and facilitators to health care access for migrant children in Canada: A scoping review. Journal of Pediatric Nursing, 77*, e602–e615. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.05.029

Angelöw, A., & Psouni, E. (2025). Participatory research with children: From child-rights-based principles to practical guidelines for meaningful and ethical participation. *International Journal of Qualitative Methods*, 24. https://doi.org/10.1177/16094069251315391

Balcerak, P. (2022). Język jako narzędzie opresji. *Wschodni Rocznik Humanistyczny*, 19(2).

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–68.

Berry, J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P.(2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology,* 3(55), 303–332.

Betancourt, T.S., Newnham, E.A., Layne, C.M., Kim, S., Steinberg, A.M., Ellis, H., Birman, D., & Warriner, C. (2015). Trauma history and psychopathology in refugee children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 54(9), 1–10.

Brady, L.-M., Templeton, L., Toner, P., Watson, J., Evans, D., Percy-Smith, B., & Copello, A. (2018). Involving young people in drug and alcohol research. *Drugs and Alcohol Today*, 18, 28–38.

Brzozowska-Brywczyńska, M. (2017). Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(2), 45–64.

Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze: Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4).

Centrum Edukacji Obywatelskiej (2023). Tędziagolska, M., Walczak, B., & Wielecki, K.M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach: gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego? https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf*

Centrum Edukacji Obywatelskiej & International Rescue Committee. (2025). Jazukiewicz I. i Witkowski J. *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach 2024/2025*. https://ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc/ [ceo.org]

Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau & Joseph Rowntree Foundation.

Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). Routledge.

Corsaro, W.A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed., pp. 57–58). SAGE Publications.

Cuevas-Parra, P., & Tisdall, E.K.M. (2019). *Child-led research: Questioning knowledge. Social Sciences, 8*(2), 44. https://doi.org/10.3390/socsci8020044

Dahl, T.I. (2014). Children as researchers: We have a lot to learn. In G.B. Melton et al. (Eds.), *The SAGE handbook of child research* (pp. 593–618). Sage.

Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2013). *Doing research with children: A practical guide*. Sage.

Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. Sage.

Hart, R.A. (2009). Charting change in the participatory settings of childhood: A very modest beginning. In N. Thomas (Ed.), *Children, politics and communication* (pp. 7–24). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781847421852.ch001

Herbst, M., & Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594.

International Rescue Committee. (2024). *New research reveals Ukrainian adolescents in Poland battle language barriers*.

International Rescue Committee, CARE International in Poland, & Save the Children Poland. (2024). *Out of School: Assessment on barriers to school enrolment for Ukrainian refugee adolescents in Poland*.

Johnson, V., Hart, R., & Colwell, J. (Eds.). (2014). *Steps to engaging young children in research: Volume 1 – The guide*. Education Research Centre, University of Brighton.

Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Continuum.

Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46, 195–203.

Kennedy, H., DeChants, J., Bender, K., & Anyon, Y. (2019). More than data collectors: A systematic review of the environmental outcomes of youth inquiry approaches in the United States. *American Journal of Community Psychology*, 63(1–2), 208–226.

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Save the Children.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. Save the Children/UNICEF.

Lembke, M., et al. (2024). Trauma-sensitive schools for refugee children. *Educational Psychology Review*.

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354.

Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., & Talewicz, J. (Eds.). (2024). *Raport: Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych w społeczności*. Fundacja w Stronę Dialogu & UNICEF.

Markowska-Manista, U., & Ovcharenko, O. (2024). „W mojej głowie wojna" – interwencje kryzysowe w zakresie wsparcia psychologicznego kierowane do dzieci z doświadczeniem migracji z Ukrainy w sytuacji zagrożenia. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 23(2), 108–147.

Mayall, B. (2000). *The sociology of childhood in relation to children's rights. The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243–259. https://doi.org/10.1163/15718180020494640

Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge-Perrault, E., & Racine, E. (2021). A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. https://doi.org/10.1177/1609406920987962

Neumeister, E., Jones, N., Guglielmi, S., Othman, S., & Youssef, S. (2024). *Participatory research with young people: A toolkit*. Gender and Adolescence: Global Evidence.

Numans, W., Van Regenmortel, T., & Schalk, R. (2019). *Partnership research: A pathway to realize multistakeholder participation*. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–12. https://doi.org/10.1177/1609406919884149

Nusche, D., et al. (2009). *OECD reviews of migrant education*. OECD Publishing.

Ozer, E.J., Abraczinskas, M., Suleiman, A.B., Kennedy, H., & Nash, A. (2024). Youth-led participatory action research and developmental science: Intersections and innovations. *Annual Review of Developmental Psychology*, 6, 401–423. https://doi.org/10.1146/annurev--devpsych-010923-100158

Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). *Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development*. *Local Environment*, 18(3), 323–339. https://doi.org/10.1080/13549839.2012.729565

Punch, S. (2002). *Research with children: The same or different from research with adults?*. *Childhood*, 9(3), 321–341. https://doi.org/10.1177/0907568202009003005

PUSKAPA. (2023). *Handbook for children's participation in research in Indonesia*. https://www.researchgate.net/publication/353863393

Raffety, E.L. (2015). *Minimizing social distance: Participatory research with children*. *Childhood: A Global Journal of Child Research, 22*(3), 409–422.

Robinson, C., & Kellett, M. (2004). Power. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 81–96). Sage.

Ryu, Y. (2022). Critical inquiry with children as an unlearning process. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–13.

Rzecznik Praw Dziecka. (2023). *Sytuacja dzieci i młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach*. [https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/12/Załącznik-3-Sytuacja-dzieci-i-młodzieży-z-Ukrainy-w-polskich-szkołach.pdf]

Sevón, E., Notko, M., Salonen, E., & Lahtinen, M. (2025). *Young children's narratives of exclusion in peer relationships in early childhood education and care*. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 26(3), 347–363. https://doi.org/10.1177/14639491231217068

Shamrova, D.P., & Cummings, C.E. (2017). *Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. Children and Youth Services Review*, 81, 400–412. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022

Spinazzola, J., Blaustein, M., & van der Kolk, B.A. (2005). *Posttraumatic stress disorder treatment outcome research: The study of unrepresentative samples?* Journal of Traumatic Stress, 18(5), 425–436. https://doi.org/10.1002/jts.20050

Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillan.

Świdrowska, E., & Stano, K. (2024). Enrollment of Ukrainian refugee children in Polish schools: Report. Centrum Edukacji Obywatelskiej & UNICEF. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Enrollment-report_CEO_UNICEF_10.2024_ENG-1.pdf

Świdrowska, E., & Stano, K. (2025). *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025: Raport z analizy danych (stan na kwiecień 2025).* Centrum Edukacji Obywatelskiej & Fundacja International Rescue Committee Polska. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/08/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-CEO-IRC-1.pdf

Thomas, N. (2015). Children and young people's participation in research. In T. Gal & B. Faedi Duramy (Eds.), *International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child-inclusive policies* (pp. 135–154). Oxford University Press.

Tisdall, E.K.M., Davis, J.M., & Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*. Sage.

Tisdall, E.K.M. (2018). Applying human rights to children's participation in research. In M. Twomey & C. Carroll (Eds.), *Seen and heard: An interdisciplinary exploration of researching children's participation, engagement and voice*. Peter Lang.

Tisdall, E.K.M., & Cuevas-Parra, P. (2024). *Using a human rights lens: Learning from children's activism* (pp. 46–59). In J. Conner (Ed.), *Handbook on Youth Activism*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781803923222.00013

UNHCR. (2023). *Ukraine situation report.* [https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-03/UNHCR%20Ukraine%20Situation%20Supplementary%20Appeal%202023.pdf]

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Treaty Series, 1577, 3. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Wyness, M. (2006). *Childhood and society.* Palgrave Macmillan.

Spis ilustracji

Rysunek 1. Model Lundy (2007) 17
Rysunek 2. Podmiotowy udział młodych osób z Ukrainy w badaniach 18
Ilustracja 1. Przykładowa Mapa podobieństw i różnic, Toruń, Grupa młodsza 36
Ilustracja 2. Główne podobieństwa i różnice zgłaszane przez uczestników warsztatów, Wrocław, grupa starsza 36
Ilustracja 3. Przykładowe karty pracy obrazujące skrajne postrzeganie systemów edukacyjnych w Polsce i w Ukrainie 37
Ilustracja 4. Notatki badacza w trakcie warsztatów, grupa młodsza, Poznań 39
Ilustracja 5. Materiały z warsztatów, grupa starsza, Poznań 40
Ilustracja 6. Warsztaty w szkole ukraińskiej w Polsce 40
Ilustracja 7. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia” 41
Ilustracja 8. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia” 42
Ilustracja 9. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia” 43
Ilustracja 10. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia” 45
Ilustracja 11. Pomysły na radzenie sobie z bullyingiem, fragment gry „Droga do dyplomu”, Jelenia Góra, grupa młodsza 46
Ilustracja 12. Fragment wypowiedzi uczestniczki badania 47
Ilustracja 13. Rozwiązania dla złego samopoczucia w szkole, Fragment gry „Droga do dyplomu”, Jelenia Góra, grupa młodsza 48
Ilustracja 14. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia” 49
Ilustracja 15. Fragment karty pracy „Barometr wiedzy o szkole i samopoczucia” 50
Ilustracja 16. Plany zawodowe młodzieży ukraińskiej. Materiały z warsztatów, grupa młodsza, Kraków 53
Ilustracja 17. Aspiracje zawodowe młodzieży ukraińskiej 55
Ilustracja 18. Aspiracje zawodowe młodzieży ukraińskiej 55
Ilustracja 19. Przykładowa karta pracy „Kto najczęściej doradza Ci w sprawie wyboru szkoły” 56

Ilustracja 20. Materiały z warsztatów, grupa młodsza 59
Ilustracja 21. Plansza z ćwiczenie „Moje wybory edukacyjne", grupa starsza, Katowice . . 61
Ilustracja 22. Co powinno się zmienić w wyniku raportu? Burza mózgów po zapoznaniu się młodych współbadaczy i analizie wyników badań jakościowych i ilościowych 117
Ilustracja 23. Adresaci Raportu wg propozycji młodych osób 121
Ilustracja 24. Korzyści z podmiotowego udziału w badaniach projektu BTL. Efekt zbiorowej dyskusji podczas warsztatów stacjonarnych 122

Spis tabel

Wykres 1. Postrzeganie funkcjonowania szkół w Polsce w porównaniu z systemem szkolnym znanym z Ukrainy – uczniowie młodsi 71
Wykres 2. Postrzeganie funkcjonowania szkół w Polsce w porównaniu z systemem szkolnym znanym z Ukrainy – uczniowie starsi 71
Wykres 3. Trudności w polskiej szkole w percepcji badanych – uczniowie młodsi (pytanie wielokrotnego wyboru) 77
Wykres 4. Trudności w polskiej szkole w percepcji badanych – uczniowie starsi (pytanie wielokrotnego wyboru) 78
Wykres 5. Wpływ bariery językowej na plany edukacyjne i zawodowe uczniów z Ukrainy – uczniowie młodsi 78
Wykres 6. Wpływ bariery językowej na plany edukacyjne i zawodowe uczniów z Ukrainy – uczniowie starsi 79
Wykres 7. Najważniejsze źródła wsparcia w nauce języka polskiego – uczniowie młodsi . 80
Wykres 8. Najważniejsze źródła wsparcia w nauce języka polskiego – uczniowie starsi . . 80
Wykres 9. Relacje przyjacielskie uczniów w środowisku szkolnym – uczniowie młodsi . . 81
Wykres 10. Relacje przyjacielskie uczniów w środowisku szkolnym – uczniowie młodsi . 82
Wykres 11. Zestawienie odpowiedzi badanych dotyczących liczby polskich przyjaciół . . 82
Wykres 12. Doświadczanie dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych. 82
Wykres 13. Doświadczanie dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych. 83
Wykres 14. Rówieśnicy i nauczyciele jako źródła dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych 83
Wykres 15. Rówieśnicy i nauczyciele jako źródła dyskryminacji w szkole – opinie uczniów młodszych 84
Wykres 16. Zadowolenie uczniów młodszych z uczęszczania do obecnej szkoły 85
Wykres 17. Deklaracje dotyczące kontynuowania nauki w Polsce 86
Wykres 18. Deklaracje dotyczące kontynuowania nauki w szkole średniej w Polsce . . . 86
Wykres 19. Czynniki wpływające na wybór szkoły średniej 87
Wykres 20. Źródła wpływu na decyzję o wyborze szkoły średniej 87
Wykres 21. Osoby wspierające uczniów w dalszej edukacji 88
Wykres 22. Świadomość możliwości dalszej edukacji w Polsce 89

Wykres 23. Postrzegane trudności w wyborze szkoły średniej przez uczniów z Ukrainy . 89
Wykres 24. Deklaracje uczniów dotyczące kontynuowania edukacji w Polsce 91
Wykres 25. Przekonania uczniów dotyczące znaczenia polskiego dyplomu dla możliwości zatrudnienia w Europie 91
Wykres 26. Deklarowany poziom satysfakcji uczniów z wybranej szkoły. 92
Wykres 27. Podmioty mające decydujący głos w wyborze szkoły ponadpodstawowej . . 94
Wykres 28. Determinanty wyboru szkoły ponadpodstawowej 94
Wykres 29. Kluczowe powody wyboru szkoły średniej 95
Wykres 30. Bariery w kontynuowaniu edukacji w szkole średniej lub na studiach wśród uczniów z Ukrainy 96
Wykres 31. Ocena wpływu edukacji w Polsce na możliwości zawodowe w przyszłości . . 99
Wykres 32. Ocena wpływu edukacji w Polsce na możliwości zawodowe w przyszłości . . 100
Wykres 33. Postrzeganie szans na znalezienie dobrej pracy po ukończeniu nauki . . . 101
Wykres 34. Postrzeganie szans na znalezienie dobrej pracy po ukończeniu nauki . . . 101
Wykres 35. Ocena znaczenia polskiego dyplomu w znalezieniu pracy w Europie w opinii respondentów 102
Wykres 36. Postrzeganie znaczenia edukacji w Polsce dla możliwości zatrudnienia w Europie 102
Wykres 37. Plany respondentów dotyczące powrotu do Ukrainy w kontekście kariery zawodowej 103
Wykres 38. Plany respondentów dotyczące powrotu do Ukrainy w kontekście kariery zawodowej 104
Wykres 39. Doświadczenia zawodowe respondentów 105
Wykres 40. Ocena własna doświadczeń zawodowych respondentów 105
Wykres 41. Czynniki wspierające efektywne wejście na rynek pracy 106
Wykres 42. Trudności w poszukiwaniu pracy 106