

Anna Walulik CSFN, Karolina Burz

ORCID: 0000-0002-5607-6974; 0009-0003-1326-5892, <https://doi.org/10.71358/ezu.2234>

---

## **DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELEK EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W SYTUACJI MIGRACJI WOJENNEJ UCZNIÓW Z UKRAINY**

EXPERIENCES OF FEMALE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
IN A SITUATION OF WAR MIGRATION OF PUPILS FROM UKRAINE

ДОСВІД ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ  
В УМОВАХ МІГРАЦІЇ УЧНІВ ІЗ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

### **1. Wprowadzenie**

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma ogromny wpływ na rozwój młodego pokolenia, bo to on prowadzi uczniów przez pierwsze meandry przyswajania wiedzy, ale przede wszystkim dba i kształtuje moralne oraz społeczne postawy swoich podopiecznych. Rozwój uczniów w dużej mierze zależy od tego, w jaki sposób nauczyciel będzie wykonywał swą pracę; jakie wartości i ideały będą mu przyświecały. Aby osiągał on dobre rezultaty, konieczne jest doskonalenie sposobów i środków jego oddziaływania wychowawczego, jak również konieczna jest refleksja nad własnymi działaniami, potrzebami edukacyjnymi uczniów i społeczeństwa.

W ostatnich latach w dyskusji pedagogicznej pojawiają się coraz mocniej kwestie dostosowywania działań nauczycieli na zmieniające się potrzeby dzieci związane z rozwojem środowisk cyfrowych, czy innymi zmianami społecznymi (Brzezińska, 2008, s. 35–50), a nawet politycznymi, takimi jak pełnoskalowa rosyjska inwazja na Ukrainę 24 lutego 2022 roku. W obliczu tej tragedii polski system oświaty stanął przed nowym wyzwaniem, mianowicie kwestią edukacji

uczniów uchodźczych licznie przyjeżdżających do polskich szkół. Nauczyciele mieli za zadanie zająć się tymi uczniami pod kątem psychologicznym i edukacyjnym, co od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymagało dynamicznych zmian w pracy oraz elastyczności w adaptacji do nowej sytuacji.

Sytuacja konfliktu zbrojnego zmusiła dzieci ukraińskie do opuszczenia dotychczasowego miejsca zamieszkania, domu, szkoły i przyjechania do innego kraju o obcym języku. Emocje, które temu towarzyszyły to głównie szok i niedowierzanie. Wyzwaniem, przed którym stanęli uczniowie z Ukrainy, ale też nauczyciele to konieczność adaptacji i dostosowywania się do funkcjonowania w polskiej szkole. Na początku najważniejsze było zapewnienie dzieciom i ich opiekunom stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa, a dopiero potem skupienie się na edukacji. Bez spełnienia tego warunku, drugi jest niemożliwy do realizacji. W nowym środowisku dzieci potrzebują przede wszystkim akceptacji i zrozumienia od rówieśników oraz uważnego traktowania przez nauczycieli. Kluczem do sukcesywnej pracy z uczniem uchodźczym jest zrozumienie i respektowanie jego potrzeb (Kosowicz, 2011, s. 151–152).

Uczniowie ukraińscy zaliczeni zostali do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Stepaniuk, 2016, s. 185) z uwagi na zmianę środowiska nauki, nieznajomość lub słabą znajomość języka polskiego (Rozporządzenie MEN, 2020, poz. 1280). Adaptacja uczniów uchodźczych, którzy dołączyli do polskich szkół przypadła w udziale głównie nauczycielom-wychowawcom, gdyż w większości szkół nie odbywały się dodatkowe zajęcia adaptacyjne (Kornecka, K. Czyżewska, 2022, s. 227). Dlatego ich doświadczenia stanowią cenne źródło wiedzy w zakresie radzenia sobie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w sytuacjach kryzysowych.

Zdaniem Tadeusza Buksińskiego (1984) doświadczenie może stać się źródłem mądrości, wiedzy i umiejętności. Dlatego też w refleksji naukowej nad uczeniem się dorosłych doświadczenie coraz częściej staje się przedmiotem badań (Jurgiel-Aleksander, 2013).

O doświadczeniu można mówić wtedy, kiedy sytuacje i wydarzenia, w których osoba uczestniczy pozostawiają w jej umyśle pewien ślad poznawczy, który poddawany jest interpretacji. Doświadczenie więc powstaje w rezultacie procesu decyzyjnego, czyli świadomemu przypisaniu wydarzenia do określonej kategorii (Bakiera, 2017, s. 16–18). Przy czym osobiste doświadczenie nie wyklucza wymiaru społecznego. Wydarzenie, które było udziałem wielu ludzi, a nawet całych społeczeństw jest jednocześnie doświadczeniem indywidualnym i społecznym. Można mieć współdzielone doświadczenie, ale każdy uczestnik nadaje temu doświadczeniu inne, subiektywne znaczenie (Prawda, 1987, s. 84–85.).

## 2. Założenia metodologiczne refleksji nad doświadczeniem nauczycielek

W refleksji nad doświadczeniami nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej w sytuacji migracji wojennej uczniów z Ukrainy doświadczenie rozumiane jest jako jednostkowe zetknięcie podmiotu z przedmiotem, którego skutkiem jest pewna umysłowa reprezentacja je odzwierciedlająca, po ustaniu bezpośredniego kontaktu. Doświadczenie czterech nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej związane z pracą z uczniami pochodzącymi z Ukrainy w związku z sytuacją wojenną na terenie tego kraju stało się przedmiotem badań prezentowanych w niniejszym artykule. Celem artykułu jest ukazanie specyfiki doświadczeń nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zgromadzonych podczas pracy z uczniami ukraińskimi, którzy w wyniku migracji wojennej znaleźli się w polskim systemie oświaty.

Doświadczenia nauczycielek zostały zgromadzone za pomocą wywiadu narracyjnego (Kazimierska i Waniek, 2020) z elementami wywiadu kreatywnego (Douglas, 1985). Uzyskana tą drogą narracja pozwala na zrozumienie sposobu, w jaki osoba doświadcza rzeczywistości społecznej i bierze udział w jej kształtowaniu, co wyraźnie wskazuje również na badanie kontekstu tych wydarzeń (Kos i Urbaniak-Zajac, s. 93). W badaniu zastosowano celowy dobór narratorek (Rubacha, s. 124), przyjmując kryterium zatrudnienia jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w klasie, do której po 24 lutego 2022 roku dołączyli uczniowie ukraińscy<sup>1</sup>. Do analizy treści zastosowano technikę analizy proksemicznej, w której wyodrębnia się aktorów, miejsca, czas, wartości i oczekiwania, co skutkuje sformułowaniem implikacji pedagogicznych, w ramach których badacz podkreśla unikatowe aspekty doświadczeń uczestników badania (Walulik, 2022). Na potrzeby niniejszego artykułu wybrane zostały tylko przykłady najbardziej wyraźnie charakteryzujące doświadczenia nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej w kontekście obecności uczniów z Ukrainy w ich zespole klasowym po 24 lutego 2022 r.

## 3. Blaski i cienie codzienności nauczycielskiej w sytuacji migracji wojennej uczniów z Ukrainy

Jan Władysław Dawid na przełomie XIX i XX wieku dowodził, że w żadnej innej profesji rola człowieka nie jest tak istotna, jak w przypadku zawodu nauczyciela. Ze względu na ważkość roli nauczyciela jest to profesja niezwykła, ale też niezwykle wymagająca. Pedagog głosił, że najważniejszym elementem w procesie

<sup>1</sup> W wywiadach wzięły udział cztery nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej z krakowskich szkół podstawowych. Trzy z nich posiadają ponad dwudziestoletnie doświadczenie zawodowe. Wywiady przeprowadzono w grudniu 2023 roku.

edukacyjnym jest osobowość nauczyciela, jego samoocena oraz aspiracje dotyczące tego, kim jest i kim pragnie się stać. Dawid przyrównywał pracę nauczycieli do sztuki, a jej jakości upatrywał we wnętrzu nauczyciela, w jego właściwościach psychicznych. Uznawał, że to miłość jest czynnikiem fundamentalnym pracy pedagoga i jego powołania. Aby nauczyciel z powodzeniem realizował swoje zadania, musi również poznać swoich uczniów – wychowanków: ich charakter, zainteresowania; a także mieć świadomość funkcjonowania procesów poznawczych i etapu rozwoju. W prowadzeniu uczniów przez świat wiedzy, nauki i wychowania istotną kwestią jest „potrzeba doskonałości”, czyli samodoskonalenie się nauczyciela, dążenie do bycia „coraz bardziej i lepiej”. Wynika to z wewnętrznej motywacji do własnego rozwoju (Dawid, J. W., 2002, s. 40–44).

Szczególne rolę w zakresie prowadzenia wychowanków ma nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, bowiem specyfika jego pracy zakłada towarzyszenie dzieciom w rozwoju i kierowanie nim przez 3 lata, od klasy pierwszej do trzeciej szkoły podstawowej. Jest to moment, gdy uczniowie po raz pierwszy spotykają się ze środowiskiem szkolnym, a ich doświadczenia w tym zakresie mogą wpływać na ich dalszą drogę edukacyjną.

Po rosyjskiej inwazji na Ukrainę w 2022 roku polski system oświaty stanął przed nowym wyzwaniem, mianowicie kwestią edukacji uczniów uchodźczych liczenie przyjeżdżających do polskich szkół. Nauczyciele mieli za zadanie zająć się tymi uczniami pod kątem psychologicznym i edukacyjnym. Sytuacja ta dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej była kolejną nowością, wymagała dynamicznych zmian w pracy oraz elastyczności w adaptacji do nowej rzeczywistości. Można to traktować w kategorii wyzwania, a więc czegoś, z czym spontanicznie musieli się zmierzyć i w odpowiedzi wypracować swoje strategie działania.

### *Źródła motywacji w pracy nauczycielek*

Analiza narracji uświadamia, że owocność pracy nauczyciela wynika z motywacji, która jest jednocześnie motorem wszelkich działań. Motywacja nauczycielek jest głęboko wynika z troski o dobro dziecka i poczucie misji zawodowej. Z właściwej motywacji wynikają działania nierozzerwalnie związane z chęcią pomocy i pełne wyrozumiałości podejście do wychowanków i ich sukcesy:

Przyszły w pierwszej klasie i te dwie dziewczynki są dla mnie absolutnym fenomenem; jak przyszły nie mówiły w ogóle po polsku, w ogóle. Minęło prawie 2 lata, można by powiedzieć, że po roku mówiły perfect. Perfect mówiły po polsku; z lekkim akcentem, takim jak na Ukrainie jak we Lwowie się mówi, tak trochę się zaciąga (Iwona).

W głosie narratorki wybrzmiewa podziw dla dziewczynek i zdumienie, że w tak krótkim czasie były one w stanie na tyle dobrze przyswoić język polski, że mogły swobodnie się nim posługiwać. Charakterystyczne dla nauczycielki słowo „perfect” wzmacnia jej przekaz. Z tej wypowiedzi można wywnioskować, że niekiedy założenia i oczekiwania, które czasem nieświadomie pojawiają się w umyśle bywają błędne, a rzeczywistość potrafi zaskoczyć bardzo niespodziewanie również w pozytywnym aspekcie stać się motywem podejmowanych działań. Nauczycielki starają się być „dla dzieci”, okazywać im wsparcie. Nie jest to jednak relacja jednostronna. Zaangażowanie to sprawia, że dzieci w sytuacji migracji wojennej czują się bezpieczne i mają do nich zaufanie, co wzmacnia ich samoocenę i satysfakcję z życia.

### *Barriere językowe*

Osiągnięcia w zakresie znajomości języka polskiego, mimo że są źródłem nauczycielskiej motywacji, to jednocześnie kwestie językowe stanowią ogromne wyzwanie. Różny poziom znajomości języka jest problemem, który utrudnia pracę z tak zróżnicowanym zespołem klasowym:

Najtrudniejsze jest to, że każdy jest na innym poziomie językowym; Niby to są różne języki, no ale jednak z grupy słowiańskiej, więc nie jest tak tragicznie; Jak czytamy to zawsze wyjaśniamy niezrozumiałe słowa czy związki frazeologiczne, czy takie których nawet polskie dzieci nie zawsze rozumieją o co chodzi, a co dopiero obcokrajowcy; Nie wiedziałam, nikt nas nie uczył, jak się mamy z tym zmierzyć od samego początku (Stanisława).

Początkowo, starając się znaleźć możliwość porozumiewania się, nauczycielki korzystały z internetowych tłumaczy. Te, które pamiętały ze swoich szkolnych lat język rosyjski, wspomagały się swoimi umiejętnościami językowymi. Jeszcze inna dostrzegła, że „dziewczynka ta pierwsza, która przysłała, Katia, bardzo szybko opanowywała język polski. Bardzo szybko, także potem jak doszły kolejne dzieci to ja ją, że tak powiem wykorzystywałam, jeśli można tak powiedzieć, jako tłumacza trochę” (Kasia). Wszystko to w trosce o dzieci, aby bariera językowa nie utrudniała działań edukacyjnych:

Bardzo się starają, ale bariera językowa jest dla nich bardzo duża, mimo że rozumieją i porozumiewamy się już tutaj na lekcji bez tłumacza, ale jeszcze widać to, że trudniej im się pracuje, bo jednak

mimo wszystko są w grupce takiej, gdzie my na co dzień władamy językiem polskim. To jest nasz język i też mówimy do nich, więc też czasami trzeba mówić wolniej, zwolnić czy wielokrotnie powtórzyć. To się zdarza (Marta).

Brak znajomości języka polskiego przez uczniów uchodźczych i tworząca się w ten sposób bariera komunikacyjna jawi się jako największa trudność deklarowana przez wszystkich nauczycieli (Lodzińska i in., 2022, s. 272).

Dodatkowym czynnikiem, który nie wzmacniał znajomości języka polskiego był czas wakacji. Zwykle po takiej przerwie dzieci wracają z ugruntowanymi umiejętnościami i wiadomościami poprzez posługiwanie się językiem w sytuacjach nieformalnych. Jednak w przypadku uczniów ukraińskich było odwrotnie:

Widziałam też różnicę jak dzieci przyszły po wakacjach. W domu oczywiście większa była ekspozycja na języku ukraiński i jak te dzieci wróciły po wakacjach do szkoły to był taki delikatny regres i we wrześniu niektórym myliły się słowa. I nawet same dzieci to zauważyły, że ktoś już potrafił mówić i trochę przestał potrafić (Katarzyna).

Jak w każdej pracy, nauczyciele w swoich działaniach potrzebują poczucia sensu i celu. Trudno go uzyskać w pracy z uczniami przybyłymi do Polski z powodu wojny, ponieważ bardzo często wyjeżdżają szybciej, niż staną się widoczne efekty pracy nauczyciela z uczniem (Kosowicz, 2011, s. 165).

### *Zespół klasowy*

Swego rodzaju panaceum niwelującym barierę językową były pozytywne relacje w zespole klasowym. Nauczycielki są zgodne, że polscy uczniowie pozytywnie przyjmowali ukraińskich rówieśników, mimo że ich rotacja była duża i nieprzewidywalna:

Dzieci są fajne, także przyjęły te dzieci ukraińskie naprawdę tak jakby swoje. (...) Uczniowie z Ukrainy przychodzili i odchodzili. Można by powiedzieć, że dzieci polskie przyzwyczyły się, że te dzieci z Ukrainy są i zdarza się, że one odchodzą. W trakcie trzech lat pracy z tą grupą cały czas ktoś dochodził. Jakieś 8/9 osób się przewinęło (Iwona).

Nie oznacza to jednak, że było im to obojętne. Nauczycielka wspomina rozstanie z Katią, która jako pierwsza dołączyła do polskiej klasy:

Bardzo była rezolutna, bardzo szybko się uczyła, ale ona akurat była krótko, chyba tylko pół roku. Zresztą bardzo przeżyła to, że wyjechali do innej miejscowości z Krakowa. Bardzo to przeżyła, bo akurat tutaj trafiła na grupę dosyć zgraną, bardzo ją dzieci polubiły. I faktycznie potem jak przeprowadzili się, jak odchodziła no to było im smutno. Dziewczynka też płakała, no zżyła się tutaj, mimo że nie była zbyt długo. Zżyła się tutaj z dziećmi i dzieci bardzo ją lubiły (Iwona).

Narratorki uważają, że jest to efekt ich wcześniejszych działań wychowawczych. Uznając to za swój sukces wychowawczy jednocześnie przyznają, że oddziałuje to pozytywnie na ich samopoczucie, co jest znaczące dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego (Bach, 2023, s. 207–208). Nie ukrywają jednak, że „łatwiej pracuje się z tymi, którzy uczęszczają do klasy od początku, ci, którzy dołączyli potem, a są całkowicie początkujący, stoją oni przed trudnym wyzwaniem ‘nadrobienia’ umiejętności językowych” (Stanisława). Podkreślają, że trudniej jest zwłaszcza wtedy, gdy uczeń dołącza w trakcie roku szkolnego do przynajmniej częściowo już zintegrowanej klasy.

Jak takie dziecko ukraińskie trafi do pierwszej klasy, no to uczy się tych liter i w zasadzie jakoś się wdraża. Gorzej starsze dzieci, które już ileś tam lat chodziły do szkoły w Ukrainie i nagle mają się przesiąść na inny system edukacji (Katarzyna).

### *Zmienność pewnością – stabilizacja nieosiągalnym pragnieniem*

Niepewność dotyczyła nie tylko czasu trwania zmian, co wprawdzie skutkowało doskwierającym poczuciem tymczasowości, ale przede wszystkim pytania o właściwy sposób zagospodarowania potencjału ukraińskich uczniów. Nauczycielki obserwowały, że „Oni matematycznie są dobrzy, z matematyką żaden z nich nie ma problemu; Matematycznie sobie naprawdę dobrze radzą, ale nie wiadomo jak go otoczyć opieką, po jakich on jest przeżyciach (Katarzyna). Przytoczona wypowiedź wskazuje na problem, jakim było nieprzygotowanie na nowe wyzwania.

Polska szkoła nie była przygotowana na przyjmowanie uczniów ukraińskich i cała odpowiedzialność spoczęła na nauczycielkach, a one intuicyjnie czuły, że w sytuacji migracji wojennej uczniów pierwszą potrzebą jest odnalezienie się w nowym środowisku. Dzieci pragną przede wszystkim akceptacji, zrozumienia, przyjaźni ze strony rówieśników, a ze strony nauczycieli – uważnego traktowania. Nauka i zdobywanie wiedzy, choć ważne, w tym okresie nie zajmują priorytetowego miejsca w hierarchii ważności. Kierunek wspierania procesu

adaptacyjnego uczniów uchodźczych i cudzoziemskich powinien początkowo zapewniać stabilizację i poczucie bezpieczeństwa dziecku, a dopiero w dalszej kolejności troszczyć się o wyniki w nauce.

Wprawdzie, jedna z nauczycielek twierdzi, że „nie widać jakiś traum wojennych” u uczniów, z którymi pracuje i nie przejawiają oni zachowań mogących świadczyć o byciu świadkiem wydarzeń wojennych, to jest przekonana, że to rodzice tych uczniów „jakoś nad tym pracują”. Zauważa, że temat wojny jest traktowany jako sprawa prywatna, o której powinno rozmawiać się głównie w domu. Ona sama również nie wyraża chęci do podjęcia tego tematu ze swoją klasą. Być może dlatego, że brakuje wskazań, materiałów i publikacji pomocnych do rozmawiania z dziećmi o konflikcie zbrojnym. Nauczyciele obawiają się tego tematu, traktują jako temat tabu. Wszyscy dookoła jednak, również dzieci są świadomi jego obecności, na przykład w mediach. Kwestia wojny wpływa na sytuację Polaków, uczniów a szkoła o tym milczy.

### *Wsparcie versus samotność*

Brak, zwłaszcza instytucjonalnego, wsparcia w zakresie pracy z uczniami z Ukrainy wzbudzał wiele negatywnych emocji:

Problem jest w tym, że... to, że trudna praca to już w ogóle nie ulega żadnej kwestii; Natomiast nade mną się nikt nie lituje, ja się muszę z nimi codziennie jakoś zmierzyć i jakoś sobie radzić; I na dobrą sprawę jakoś sobie radzimy; Ja jako nauczyciel się czuję absolutnie na lodzie zostawiona i mam sobie poradzić; Nie czuję żadnej pomocy (Stanisława).

Sytuacja taka powodowała, że nauczycielki czuły się przytłoczone nadmiarem obowiązków, bezradne i zmęczone, rozżalone i rozczarowane. Beata Jędryka mówi: „trzeba stanąć w ich obronie i głośno powiedzieć, że nie mają oni odpowiednich narzędzi oraz kwalifikacji, ponieważ taka sytuacja dydaktyczna jest czymś nowym w polskim systemie oświaty. Czymś, co wymaga działań ogólnych, a nie oddolnych” (Jędryka, 2021, s. 39).

Mimo powszechnego braku programów szkoleniowych dla grona pedagogicznego, które obejmowałyby treści wykraczające poza podstawowe i ogólne zagadnienia międzykulturowości czy zagadnienia dotyczące nauczania w szkołach dzieci cudzoziemskich (Derda, 2012, s. 76), znaczącą rolę odegrały inicjatywy lokalne. Jedna z nauczycielek wprost rozpoczyna opowieść o swoich doświadczeniach od wzmianki o szkoleniach: „Jeśli chodzi o pracę z nimi to przeszliśmy

wiele tutaj, ja nie pamiętam konkretnych tytułów, ale byliśmy na różnych szkoleniach, jak z nimi postępować” (Marta). Szkolenia te były okazją do „oswojenia” się z tematem pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jakim jest uczeń cudzoziemiec czy uchodźca. Wiedza i wskazówki praktyczne pochodzące ze szkoleń pomogły w rozplanowaniu pracy w klasie i były niejako drogowskazem przy planowaniu działań o ile można było w ogóle tak myśleć w tej niespodziewanej i dynamicznej sytuacji. Nauczycielka podkreśla, że dyrektorka szkoły dba i troszczy się o dobrostan nauczycieli, dlatego rozpoznając potrzeby swoich pracowników zadbała o pomoc dla nich. Dzięki temu nauczycielka nie czuła się pozostawiona sama sobie, ale razem z całym gronem pedagogicznym ukierunkowana na nową specyfikę pracy. Również podczas rad pedagogicznych pojawiały się rozmowy dotyczące spojrzenia i wizji szkoły w stosunku do pracy z dziećmi ukraińskimi: „Na radzie pedagogicznej też kilka takich słów związanych z tym, że mamy takie nowe dzieci, jak powinniśmy się odnieść” (Marta).

W procesie wspomagania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w pracy z uczniami z Ukrainy zauważalna, choć wysoce niewystarczająca, jest pomoc asystentów międzykulturowych.

Przychodzi pani która jest Ukrainką, jest asystentką, więc ona pomaga. Na początku to wyglądało tak, że była jedna pani, a tych dzieci było sporo w różnych klasach, więc też nie była czas w stanie czasu poświęcać wystarczająco w jednej klasie. Teraz są dwie panie w szkole, więc też mogą poświęcić trochę więcej czasu no i tutaj akurat do tej dziewczynki, która ostatnio doszła z Białorusi miałam panią asystentkę codziennie, bo to było zero rozumienia. Jak pani przychodzi na lekcję to siedzi koło niej, pracuje z nią po prostu, tłumaczy, już inni tego nie potrzebują. Jest na zasadzie takiego indywidualnego tłumaczenia, ona ze mną nie prowadzi zajęć.

Asystentka przyjmuje niejako rolę nauczyciela wspomagającego, który podczas prowadzenia zajęć przez nauczycielkę pomaga uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań. Przytoczona wypowiedź świadczy o tym, że zainicjowana i dobrze pokierowana współpraca jest wyrazem wzajemnego zaufania wszystkich uczestników sytuacji wychowawczej.

### *Współpraca i współdziałanie*

W odniesieniu do sytuacji pracy w klasie, do której dołączyli uczniowie z Ukrainy nauczycielki wskazały na potrzebę, albo wręcz konieczność współdziałania

w różnych obszarach funkcjonowania. Znaczącą rolę w aspekcie współdziałania pełni wychowawca klasy:

Pochodzący z Ukrainy chłopczyk, który doszedł we wrześniu, a więc na początku klasy drugiej jest w trudnej sytuacji rodzinnej i materialnej, która jednak nie wynika bezpośrednio z konfliktu zbrojnego. To też jest dziecko-sierota, ale rodzice nie zginęli na wojnie. Tato jest nieznanym, mama zmarła z jakiegoś innego powodu. On tutaj jest z babcią i z bratem tej mamy w Polsce. (...) na początku roku zadbałam trochę o pomoc z materialną (Stanisława).

Nauczycielka zauważa, że chłopiec potrzebuje nie tylko pomocy materialnej, ale także pomocy w kwestiach językowych, czy szerzej kulturowych. Pozostając w stałym kontakcie z asystentką międzykulturową, której babcia wyznała, że nie jest w stanie „wyprawić” wnuka na wycieczkę klasową. Za sprawą działań wychowawczyń wyjazd chłopca został sfinansowany z funduszy szkolnych. Przywołane doświadczenie pokazuje, że współpraca jest ważnym aspektem pracy nauczyciela. Nie jest to jednak oczywiste dla nauczycieli przyzwyczajonych pracować w klasie indywidualnie z stałym zespołem klasowym. Pojawienie się uczniów z Ukrainy spowodowało konieczność równoległego współdziałania z asystentką kulturową i stało się szansą na nowe, choć trudne, otwarcie w tym zakresie.

Innym wymiarem działań asystentek jest pośredniczenie w kontaktach nauczycielka-rodzice poprzez rozmowy telefoniczne.

Ja zawsze proszę te dziewczyny, żeby zadzwoniły do rodziców, no i rodzice też komunikują się ze mną przez te asystentki; jeśli chodzi o współpracę z rodzicami, to jest ona stricte zapośredniczona przez te panie asystentki kulturowe, one pomagają mi w kontakcie, więc te nasze spotkania są takie zapośredniczone (Katarzyna).

Dzięki temu możliwa jest wymiana informacji pomiędzy stronami, a bariera językowa jest minimalizowana. Opisane pośrednictwo nie jest w oczach nauczycielki rozwiązaniem idealnym, ale najlepszym z możliwych w konkretnym miejscu i czasie. Asystenci międzykulturowi odpowiadają na potrzeby poszczególnych grup tworzących społeczność szkolną. Dla nauczycieli szczególną rolę ma pomoc związana z pracą z dziećmi z Ukrainy oraz współpraca z rodzicami uczniów migranckich (Kozakoszczak, 2015, s. 14–15). Bardzo cenne okazuje się tłumaczenie treści poleceń, zapewne ułatwia to pracę zarówno uczniom, jak i nauczycielkom.

Przestrzenią współpracy, która według nauczycielek, jest najważniejsza, a jednocześnie najbardziej skomplikowana to współpraca z rodzicami, opiekunami ukraińskich uczniów. Często dzieje się tak, że przychodząc rano na zajęcia wyrównawcze, nie ma z kim ich prowadzić. Z jednej strony okazuje zrozumienie dla istniejącej sytuacji, a z drugiej trudno jest jej zrozumieć, że rodzice/opiekunowie nie korzystają z tej oferty. Niepokoi ją, że rodzice nie widzą w tym czegoś cennego. Bolesne jest również poczucie bezradności. Przyznaje, że niewiele więcej można w tej kwestii zrobić. Problem ten jest dość powszechny, ale nie oznacza, że całkowicie rezygnują z podejmowania kolejnych inicjatyw:

Jedna z tych dziewczynek ukraińskich jest głucha, a właściwie niedosłyszy (...) całą pierwszą klasę próbowałam walczyć z rodzicami, żeby dziecko poszło do logopedy, czy gdzieś do specjalisty od słuchu. W sumie trwało to cały rok, żeby zmobilizować rodziców, żeby poszli do logopedy. Widząc, że kontakt z rodzicami jest utrudniony, sama zorganizowałam pomoc dla dziewczynki: siądę naprzeciwko niej i realizuję, wypowiadam jakieś proste wyrazy to ona patrzy, układa buzię i jest w stanie wiele rzeczy wypowiedzieć. Do pomocy zaangażowałam też koleżankę z pracy: Pomyślałam, że mamy tutaj w szkole panią logopedkę, panią Angelikę (...), no i mówię błagam cię Angelika, weź ją chociaż ty na zajęcia, no bo co (...) Rok trwało, żeby zrobić dziecku badania, aparaty słuchowe. W tym momencie rodzicom się wydawało, że już „czary mary”, są aparaty, ona zacznie mówić wszystko będzie dobrze i w ogóle (Stanisława).

Wyraźny problem braku zainteresowania współpracą ukraińskich rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej i szerzej szkołą w ogóle (Struzik i Warat, 2023, s. 22) budzi rozczarowanie, poczucie bezradności a nawet jest odbierane jako lekceważenie i roszczeniowość. Nauczycielki mają jednak świadomość, że rodzice z racji swojego trudnego położenia potrzebują pomocy psychologicznej i w związku z tym bez jej zapewnienia, nie mogą zbyt wiele oczekiwać od rodziców/opiekunów w zakresie współpracy.

Przywołanie najbardziej charakterystycznych doświadczeń nauczycielek, w międzykulturowej sytuacji związanej z edukacją na etapie edukacji wczesnoszkolnej, uświadamia istotną rolę przygotowania nauczycieli do pracy w określonym środowisku i sytuacji społecznej. Ze względu na dokonujące się w nich zmiany również praca nauczyciela podlega nieustannym zmianom. Pedagodzy stają przed wyzwaniem odnajdywania się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Zadaniem, jakie przed nimi stoi jest reagowanie na zmiany społeczne i modyfikowanie swoich oddziaływań pedagogicznych pod ich wpływem. Sytuacja wojny na Ukrainie pokazuje jednak, że przygotowanie to powinno mieć charakter działań zmierzających do kształtowania twórczych postaw nauczyciela, umożliwiających podejmowanie działań w sytuacjach nietypowych. Dotyczą one nie tylko sfery zawodowej, ale wszystkich sfer życia. Iwona Paślawska-Smęder i Anna Walulik (2024) określają to mianem twórczego życia, które zanurzone jest w przestrzeni wartości; w którym człowiek nie lęka się sensownej zmiany, ma poczucie posiadania potencjału do „brania życia w swoje ręce” (s. 11–12).

#### 4. Podsumowanie i rekomendacje

Wydobycie najbardziej charakterystycznych cech doświadczenia nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej gromadzonego w sytuacji wojennej migracji uczniów z Ukrainy ukazuje, że dynamika i szybkie tempo zmian społecznych jak w soczewce odbija się w płaszczyźnie edukacyjnej. Cechy tego doświadczenia, jak każdego innego, mają charakter subiektywny, ale dotyczą wspólnych obszarów przeżywanych wydarzeń, co upoważnia do wskazania przesłanek pedeutologicznych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w przygotowaniu do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i w ramach doskonalenia zawodowego podstawową kwestią jest rozwijanie kompetencji radzenia sobie w sytuacjach nietypowych, czyli twórczego życia. Jednocześnie analizy uświadamiają, że sytuacje stresowe, nagłe, jakim była migracja wojenna uczniów z Ukrainy, obniżają dobrostan psychiczny wychowawców. Oznacza to, że nie można dopuścić do takiej sytuacji, w której na barkach nauczyciela spoczywa tak wiele obowiązków. W tych okolicznościach nauczyciel nie tylko udziela wsparcia uczniom uchodźczym, ich rodzicom/opiekunom, ale też sam tego wsparcia potrzebuje i powinien mieć świadomość pomocy.

Narratorki są zgodne, że nauczycielstwo to nie tylko zawód, ale przede wszystkim misja. Oznacza to, że z różnym nasileniem, ale trwa przez całe życie i mniej lub bardziej intencjonalnie włączane są w jej realizację całe rodziny. Przy czym nie zwalnia to instytucji od udzielania bezpośredniego, celowanego wsparcia w sytuacjach kryzysu społecznego. Brak pomocy instytucjonalnej skłania ich do poszukiwania wsparcia w zasobach osobistych, samorozwoju, intuicji, doświadczeniu zawodowym oraz w eksperymentowaniu, aby znaleźć odpowiednią metodę pracy. W takich przypadkach zasoby własne nauczycieli okazują się niewystarczające, by należycie realizować zadania.

Przeprowadzone badania uświadamiają również potrzebę zidentyfikowania czynników utrudniających realizację podejścia inkluzyjnego w klasach edukacji

wczesnoszkolnej; ocenę skuteczności działań nauczycieli i szkół wobec uczniów ukraińskich, obserwację ich dalszej kariery w polskiej szkole oraz zakresów współpracy i wsparcia w obrębie szkoły. Działania takie pozwolą na wypracowanie strategii postępowania i dadzą wskazówki do pracy w klasie międzykulturowej.

**STRESZCZENIE:** W obliczu tragedii pełnoskalowej wojny na Ukrainie polski system oświaty stanął przed nowym wyzwaniem – edukacją uczniów uchodźczych liczących przyjeżdżających do polskich szkół. Zostali oni zaliczeni do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych a całość edukacji na poziomie wczesnoszkolnym przypadła w udziale głównie nauczycielom-wychowawcom. Ich doświadczenia stały się przedmiotem badań prezentowanych w artykule. Przedstawione zagadnienia są częścią projektu badawczego realizowanego w ramach seminarium dyplomowego. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jak z wyzwaniami związanymi z wojenną migracją uczniów z Ukrainy radzili sobie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w polskiej szkole? Celem artykułu jest ukazanie specyfiki doświadczeń nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zgromadzonych podczas pracy z uczniami ukraińskimi, którzy w wyniku migracji wojennej znaleźli się w polskim systemie oświaty. Omówione zostały obszary gromadzenia doświadczeń i ich znaczenie dla rozumienia pełnej roli nauczyciela-wychowawcy w klasach I–III, do których uczęszczali polscy i ukraińscy uczniowie. Za najbardziej znaczące uznano zagadnienia dotyczące motywacji do podejmowania działań; problemy związane z otrzymywanym/nieotrzymywanym wsparciem w realizacji zadań oraz kwestie współpracy i współdziałania. Badania pokazały, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią być bardzo rezylietni, a więc odporni, elastyczni i z odwagą stają wobec nawet najbardziej wymagających wyzwań, co świadczy o posiadaniu i umiejętności korzystania z własnego potencjału rozwojowego, ale w sytuacjach kryzysowych konieczne jest wsparcie instytucjonalne.

**SŁOWA KLUCZOWE:** doświadczenie, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, uczniowie z Ukrainy, wyzwania edukacyjne

**ABSTRACT:** Faced with the tragedy of a full-scale war in Ukraine, the Polish education system faced a new challenge – the education of refugee pupils arriving in large numbers at Polish schools. They were classified as pupils with special educational needs and the whole education at the early school level fell mainly to educators. Their experiences became the subject of the research presented in this article. The issues presented are part of a research project carried out within the framework of a diploma seminar. The question sought was: How did early childhood education teachers in a Polish school cope with the challenges of the wartime migration of pupils from Ukraine? The aim of the article is to show the specificity of the experiences of female early childhood education teachers accumulated while working with Ukrainian students who found themselves in the Polish educational system as a result of wartime migration. Areas of experience accumulation and their relevance for the understanding of the fulfilled role of educator in first-third grades attended by Polish and Ukrainian pupils are discussed. Issues of motivation to take action; problems of receiving/not receiving support in carrying out tasks and issues of cooperation and collaboration were

considered to be the most significant. The research showed that early childhood education teachers are able to be very resilient, i.e. resilient, flexible and face even the most demanding challenges with courage, which shows that they possess and are able to use their own developmental potential, but that institutional support is necessary in crisis situations.

KEYWORDS: experience, early childhood education teacher, Ukrainian students, educational challenges

АНОТАЦІЯ: Зіткнувшись з трагедією повномасштабної війни в Україні, польська система освіти зіткнулася з новим викликом – навчанням учнів-біженців, які масово прибувають до польських шкіл. Їх класифікували як учнів з особливими освітніми потребами, і вся робота з ними на початковому етапі навчання лягала переважно на плечі педагогів. Їхній досвід став предметом дослідження, представленого в цій статті. Представлені питання є частиною дослідницького проекту, виконаного в рамках дипломного семінару. Ми шукали відповіді на такі питання: Як вчителі дошкільної освіти в польській школі впоралися з викликами міграції учнів з України під час війни? Мета статті – показати специфіку досвіду жінок-педагогів дошкільного виховання, накопиченого під час роботи з українськими учнями, які опинилися в польській освітній системі внаслідок міграції у воєнний час. Обговорюються напрями накопичення досвіду та їхня релевантність для розуміння виконуваної ролі виховательки у перших-третьох класах, які відвідують польські та українські учні. Найбільш значущими були визнані питання мотивації до дій; проблеми отримання/неотримання підтримки у виконанні завдань, а також питання співпраці та взаємодії. Дослідження показало, що педагоги дошкільної освіти здатні бути дуже резистентними, тобто стійкими, гнучкими та сміливо зустрічати навіть найскладніші виклики, що свідчить про те, що вони володіють і вміють використовувати власний потенціал розвитку, але в кризових ситуаціях необхідна інституційна підтримка.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: досвід, педагог дошкільної освіти, українські учні, освітні виклики

## Bibliografia

- Bakiera, L. (2017). Doświadczenie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji. *Psychologia Rozwojowa*, 22(2), 15–31.
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (Red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Buksiński, T. (Red.). (2001). *Doświadczenie*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Dawid, J. W. (2002). *O duszy nauczycielstwa*. RW KUL.
- Derda, A. (2012). Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych. W: N. Kłorek i K. Kubin (Red.), *Innowacyjne*

- rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. *Przykłady praktyczne* (s. 73–91). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Douglas, J. D. (1985). *Creative Interviewing* (Vol. 159). Sage Library of Social Research.
- Jędryka, B. (2021). *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Każmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kornecka, K., Czyżewska. (2022). Adaptacja uczniów klas I–III z Ukrainy. W: *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych* (s. 223–232). Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Kos, E., Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kosowicz, A. (2011). Dzieci cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym. W: A. Paszko (Red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań* (s. 151–169). Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Kozakoszczak, A. (2015). *Asystentka międzykulturowa/asystent międzykulturowy w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Lodzińska, A., Rzęsa, J., Stolarczyk, M., i Zaława, W. (2022). Zajęcia integracyjne w grupie przedszkolnej i szkolnej – budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania. W: *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*, s. 261–280. Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Paślawska-Smęder, I., Walulik, A. (2024). *Wychowanie do twórczego życia. Perspektywa młodych dorosłych*. Wydawnictwo UIK.
- Prawda, M. (1987). Doświadczenie pracy w historii życia. *Studia Socjologiczne*, 1, 207–233.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (2020). *Dz. U.*, poz. 1280.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Stepaniuk, J. (2016). Narzędzia i metody pracy w klasie wielokulturowej z wykorzystaniem nowych technologii. W: *Kulturologicznej Almanach, Vypusk 2. Innowacjini technologii w kulturnij gałuzi*. TOW Niłan-ŁTD.
- Struzik, J., Warat, M. (2023). *Polska szkoła w perspektywie dzieci migranckich – doświadczenia, praktyki i rekomendacje*. Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk.
- Walulik, A. (2022). Biography as a spatial frame of meanings: A proxemic analysis in pedagogical narrative analysis. *Multidisciplinary Journal of School Education, 11*(1), 131–150.