

Jolanta Pisarek, dr hab. Paweł Grygiel, prof. UJ,

dr Sylwia Opozda-Suder, Maja Gajda

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Uczniowie urodzeni w Ukrainie w polskich szkołach podstawowych: funkcjonowanie rówieśnicze, doświadczenia szkolne i osiągnięcia edukacyjne

Wyniki badania pilotażowego projektu „Przyjazna szkoła”

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badania pilotażowego dotyczącego funkcjonowania uczniów urodzonych w Ukrainie w polskich szkołach podstawowych. Analizą objęto relacje rówieśnicze, dobrostan, doświadczenia szkolne oraz osiągnięcia edukacyjne. Wyniki wskazują, że uczniowie urodzeni w Ukrainie nie różnią się istotnie od swoich rówieśników pod względem funkcjonowania społeczno-emocjonalnego, jednak deklarują niższe osiągnięcia szkolne i słabszą ocenę własnych kompetencji edukacyjnych. Jednocześnie wykazują większą radość z uczenia się, silniejsze poczucie przynależności do szkoły oraz bardziej pozytywnie oceniają wsparcie ze strony nauczycieli i środowisko szkolne.

Słowa kluczowe: uczniowie z doświadczeniem migracji, uczniowie z Ukrainy, dobrostan szkolny, integracja edukacyjna, osiągnięcia szkolne

Wprowadzenie

Po eskalacji wojny w Ukrainie do polskich szkół trafiła duża grupa osób (dzieci i młodzież) urodzonych w Ukrainie. Szkoła stała się dla nich nie tylko miejscem nauki, lecz także środowiskiem odbudowywania codziennych rutyn, nawiązywania relacji rówieśniczych i uzyskiwania wsparcia w nowym otoczeniu. Ocena ich sytuacji nie powinna więc ograniczać się ani wyłącznie do wyników szkolnych, ani do objawów trudności emocjonalnych – wymaga ujęcia wielowymiarowego, uwzględniającego zarówno zasoby, jak i specyficzne trudności (Papuda-Dolińska i in., 2025; Świdrowska i Stano, 2024; Tędziągolska i in., 2024).

Dobrostan szkolny jest konstruktem wielowymiarowym. Obejmuje warunki funkcjonowania w szkole, relacje społeczne, możliwość podmiotowego uczestnictwa oraz zdrowie i samopoczucie (Konu i Rimpelä, 2002; Hossain i in., 2023). Uczeń może dobrze czuć się w szkole, mieć wspierające relacje z rówieśnikami i nauczycielami, a jednocześnie doświadczać trudności w realizowaniu wymagań edukacyjnych. Dlatego sytuację uczniów z doświadczeniem migracji warto opisywać jako profil zasobów i trudności, a nie za pomocą jednej ogólnej oceny adaptacji. Badania uczniów z doświadczeniem migracji pokazują, że taki profil zależy m.in. od czasu pobytu w kraju przyjmującym,

stresu akulturacyjnego, znajomości języka edukacji, wcześniejszego przebiegu nauki, zasobów rodziny oraz praktyk szkoły (Berry, 2005; Cummins, 1979; Hjern i in., 2013; Matikka i in., 2015; Suárez-Orozco i in., 2010).

Polskie badania wskazują na poprawę komunikacji i uczestnictwa uczniów z Ukrainy w życiu szkoły, ale także na utrzymujące się bariery językowe, programowe i materialne (Papuda-Dolińska i in., 2025; Świdrowska i Stano, 2024; Tędziągolska i in., 2024). Celem niniejszego badania było porównanie uczniów urodzonych w Ukrainie z pozostałymi uczniami klas 4–8 polskich szkół podstawowych pod kątem funkcjonowania rówieśniczego, obrazu siebie, doświadczeń szkolnych oraz osiągnięć edukacyjnych. Sprawdzano, czy różnice mają charakter szeroki i jednolity, czy też tworzą selektywny profil, w którym podobieństwo w funkcjonowaniu rówieśniczym i emocjonalnym współwystępuje z odmiennymi doświadczeniami szkolnymi i osiągnięciami edukacyjnymi.

Metoda

Analizy przeprowadzono na danych z badania pilotażowego projektu „Przyjazna szkoła”. Uczestniczyło w nim $N = 1464$ uczniów klas 4–8, uczących się w 85 oddziałach z 14 szkół. Próba była niemal zrównoważona pod względem płci, a poszczególne poziomy klas były reprezentowane w zbliżonych proporcjach. Większość badanych mieszkała w mieście (73,0%).

Grupę zasadniczą tworzyło 78 uczniów, którzy jako kraj urodzenia wskazali Ukrainę (5,3% próby). Grupę porównawczą stanowili pozostali uczniowie, przede wszystkim urodzeni w Polsce. Kategoryzacja dotyczyła kraju urodzenia, a nie narodowości, obywatelstwa ani statusu uchodźczego. Nie zbierano informacji o dacie i przyczynie migracji, dlatego nie można zakładać, że wszyscy uczniowie urodzeni w Ukrainie przybyli do Polski po 2022 roku.

Funkcjonowanie rówieśnicze oceniano za pomocą (najczęściej wieloitemowych; sprawdzonych psychometrycznie) skal dotyczących poziomu samotności (poczucia izolacji) w relacjach rówieśniczych, deklarowanego posiadania przyjaciół, doświadczenia i sprawstwa przemocy tradycyjnej i cyberprzemocy oraz oceny własnej skuteczności w relacjach interpersonalnych.

Uwzględniono również ogólną ocenę własnej wartości, przekonanie o zdolności do radzenia sobie z zadaniami i trudnościami (zgeneralizowane poczucie samoskuteczności), poczucie energii i dobrej kondycji fizycznej, zadowolenie z własnego wyglądu oraz nasilenie trudności emocjonalnych w środowisku szkolnym, takich jak smutek, lęk i zamartwianie się. W obszarze edukacyjnym mierzono radość i zainteresowanie uczeniem się, przekonanie ucznia, że szybko się uczy i potrafi poradzić sobie z trudnymi zadaniami szkolnymi, oraz deklarowane oceny z języka polskiego i matematyki.

Doświadczenia szkolne obejmowały poczucie przynależności do szkoły, ocenę warunków materialnych i komfortu przestrzeni szkolnej oraz ocenę tego, czy nauczyciele prowadzą lekcje w sposób wspierający i dostosowany do możliwości, potrzeb, uczuć i zainteresowań ucznia. Uwzględniono także podmiotowe traktowanie przez nauczycieli, rozumiane jako słuchanie uczniów, reagowanie na zgłaszane przez nich problemy, uwzględnianie ich pomysłów i wyjaśnianie

podejmowanych decyzji. Mierzono ponadto ocenę reakcji szkoły na przemoc i inne zagrożenia oraz poczucie możliwości wpływania na sprawę klasy i szkoły.

Różnice między grupami oceniano testami t Welcha dla prób niezależnych oraz współczynnikiem d Cohena; wartości dodatnie oznaczały wyższe wyniki uczniów urodzonych w Ukrainie. Analizy miały charakter eksploracyjny.

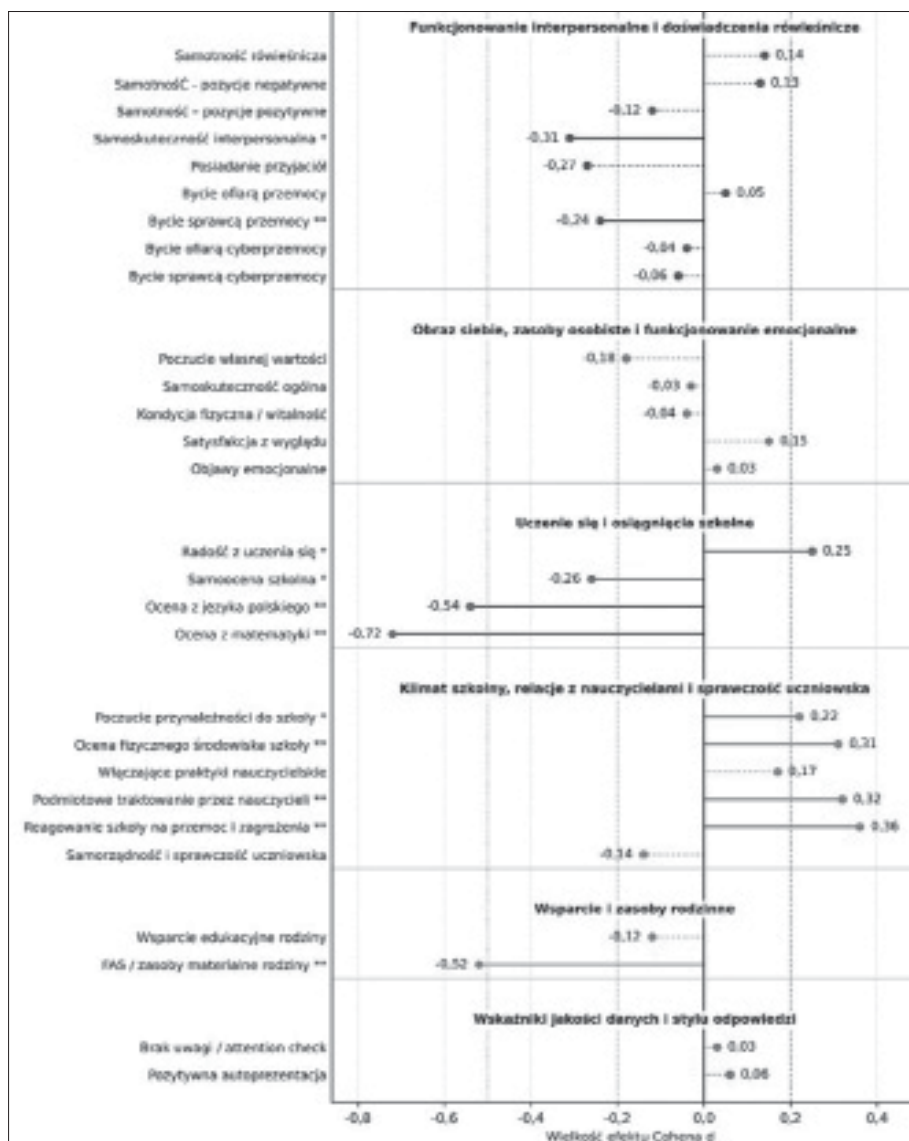
Wyniki

W większości analizowanych obszarów funkcjonowania rówieśniczego i osobistego obie grupy uzyskały podobne wyniki (por. rys. 1). Uczniowie urodzeni w Ukrainie nie różnili się od pozostałych uczniów poziomem samotności rówieśniczej ani deklarowanego posiadania kolegów i przyjaciół. Nie stwierdzono również różnic w doświadczaniu przemocy tradycyjnej i internetowej, poczuciu własnej wartości, zgeneralizowanej samoskuteczności, poczuciu energii i dobrej kondycji fizycznej, zadowoleniu z wyglądu ani nasileniu objawów emocjonalnych, takich jak smutek, lęk i zamartwianie się. Niżej oceniali natomiast własną skuteczność w kontaktach społecznych ($d = -0,31, p < 0,05$) i deklarowali mniejsze sprawstwo przemocy rówieśniczej ($d = -0,24, p < 0,01$).

Najbardziej wyraźny profil różnic dotyczył uczenia się i osiągnięć. Uczniowie urodzeni w Ukrainie odczuwali większą radość z uczenia się ($d = 0,25, p < 0,05$), ale niżej oceniali własne kompetencje w uczeniu się – szybkość uczenia się, radzenie sobie z trudnymi zadaniami i własne zdolności szkolne ($d = -0,26, p < 0,05$). Deklarowali też niższe oceny z języka polskiego ($d = -0,54, p < 0,01$) i matematyki ($d = -0,72, p < 0,01$). Pozytywne nastawienie do nauki współwystępowało więc z mniej korzystną oceną własnych możliwości edukacyjnych i niższymi deklarowanymi ocenami szkolnymi.

Jednocześnie uczniowie urodzeni w Ukrainie korzystniej oceniali kilka aspektów środowiska szkolnego: silniej czuli się związani ze szkołą ($d = 0,22, p < 0,05$), lepiej oceniali jej warunki fizyczne ($d = 0,31, p < 0,01$), częściej postrzegali nauczycieli jako osoby słuchające uczniów i uwzględniające ich zdanie ($d = 0,32, p < 0,01$) oraz lepiej oceniali reagowanie szkoły na przemoc i zagrożenia ($d = 0,36, p < 0,01$). Nie różnili się natomiast od pozostałych uczniów pod względem oceny nauczycielskich praktyk włączających ani poczucia wpływu na życie szkoły.

W obszarze rodzinnym nie stwierdzono różnic we wsparciu w nauce ze strony rodziców lub opiekunów. Uczniowie urodzeni w Ukrainie deklarowali jednak mniejsze zasoby materialne gospodarstwa domowego ($d = -0,52, p < 0,01$). Grupy nie różniły się pod względem uważności w wypełnianiu ankiety ani tendencji do przedstawiania siebie w nadmiernie korzystnym świetle (pozytywnej autoprezentacji), co zmniejsza prawdopodobieństwo, że uzyskany profil jest skutkiem odmiennego stylu odpowiadania.



Rysunek 1. Istotne różnice między grupami wyrażone współczynnikiem d Cohena

Uwaga: wartości dodatnie oznaczają wyższe wyniki uczniów urodzonych w Ukrainie, a wartości ujemne – wyższe wyniki pozostałych uczniów. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Dyskusja i wnioski

Wyniki nie potwierdzają obrazu uczniów urodzonych w Ukrainie jako grupy o ogólnie niższym dobrostanie szkolnym. W większości wskaźników relacji rówieśniczych, obrazu siebie i funkcjonowania emocjonalnego grupy były podobne. Taki selektywny profil jest zgodny z badaniami pokazującymi, że skutki doświadczenia migracji różnią się zależnie od obszaru funkcjonowania, czasu pobytu i kontekstu szkoły (Deżań i Sedmak, 2023; Hjern i in., 2013; Matikka i in., 2015). Z praktycznego punktu widzenia jest istotne, że niższa ocena własnej skuteczności w kontaktach społecznych nie szła w parze z większą samotnością, brakiem przyjaciół ani częstszą wiktymizacją.

Ważnym rezultatem jest także rozbieżność między pozytywnym doświadczeniem szkoły a mniej korzystnymi wynikami edukacyjnymi. Uczniowie urodzeni w Ukrainie częściej czerpali radość z uczenia się i lepiej oceniali przynależność, traktowanie przez nauczycieli oraz bezpieczeństwo, ale równocześnie niżej oceniali własne kompetencje w uczeniu się i deklarowali słabsze oceny. Podobne rozchodzenie się społecznej i edukacyjnej adaptacji obserwowano w badaniach uczniów nowo przybyłych; istotną rolę mogą odgrywać: znajomość języka edukacji, różnice programowe i przerwy w nauce (Cummins, 1979; Suárez-Orozco i in., 2010). Niższa ocena własnych kompetencji ma znaczenie praktyczne, ponieważ – jak wskazują badania – akademicki obraz siebie wiąże się z późniejszymi osiągnięciami i gotowością do podejmowania trudnych zadań (Susperreguy i in., 2018).

Na podstawie wyników badania można stwierdzić, że wsparcie dla uczniów z Ukrainy nie powinno zatem opierać się na założeniu ogólnego deficytu psychospołecznego. Priorytetem jest pomoc w opanowaniu języka edukacji, rozpoznawanie luk programowych oraz dostępne wsparcie z języka polskiego i matematyki. Równolegle warto wzmacniać pewność uczniów w kontaktach społecznych i wiarę we własne możliwości uczenia się. Korzystna ocena szkoły i nauczycieli stanowi ważny zasób, ponieważ wspierające relacje z nauczycielami i poczucie przynależności sprzyjają dobrostanowi oraz zaangażowaniu uczniów (Papuda-Dolińska i in., 2025; Tennant i in., 2015).

Wyniki wymagają jednak ostrożnej interpretacji. Próba była celowa i niereprezentatywna, a grupa uczniów urodzonych w Ukrainie relatywnie niewielka. W analizach nie uwzględniono czasu pobytu w Polsce, kompetencji językowych ani przebiegu migracji; oceny szkolne miały charakter samoopisowy. Mimo tych ograniczeń uzyskany profil jest spójny i praktycznie ważny: nie wskazuje na szeroki kryzys psychospołeczny, lecz na współwystępowanie zasobów środowiska szkolnego z wyraźnymi nierównościami edukacyjnymi i materialnymi. Dalsze badania powinny sprawdzić, jak profil ten zmienia się wraz z czasem pobytu w Polsce, rozwojem kompetencji językowych i otrzymywanym wsparciem. Wyniki stanowią ważną przesłankę dla działań w ramach projektu „Przyjazna szkoła”, wskazując na potrzebę zróżnicowanego, opartego na dowodach wsparcia, które buduje na istniejących zasobach uczniów i szkół.

Literatura

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijin-trel.2005.07.013>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Dežan, L., & Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, 8, 1003762. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1003762>
- Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., & Modin, B. (2013). Migrant children in Sweden: A systematic review. *Acta Paediatrica*, 102(3), 249–256. <https://doi.org/10.1111/apa.12105>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What is school well-being? A systematic review of conceptualizations and measures. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09712-0>
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., & Paananen, R. (2015). The well-being of children with immigrant background in Finland. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(7), 735–742. <https://doi.org/10.1177/1403494815589860>
- Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., & Wiejak, K. (2025). *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. <https://doi.org/10.24131/9788368313871>
- Suárez-Orozco, C., Ban, J. H., O'Conner, E., Gaytan, X. F., Pakes, J., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., & Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196–2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>
- Świdrowska, E., & Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej i UNICEF.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., & Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494–512. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>