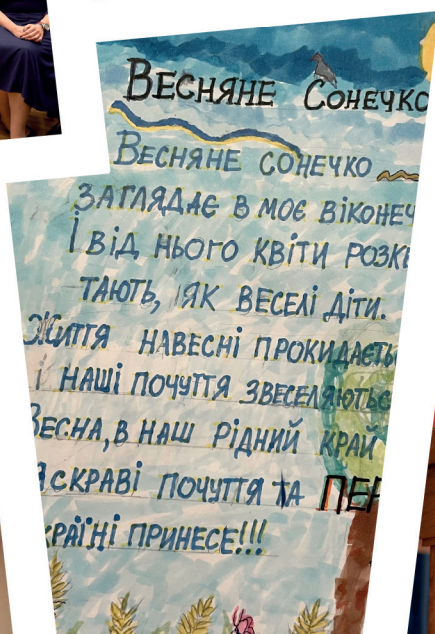
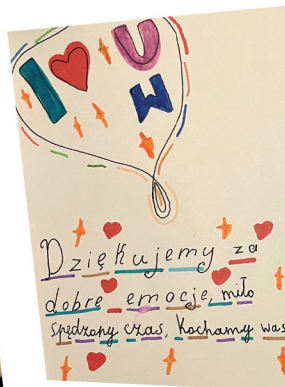


UNIwersytet Warszawski DLA UKRAINY

Program edukacyjno-społeczny dla uchodźców

AGNIESZKA RÓŻYCKA
MAŁGORZATA DZIEWANOWSKA



UNIwersytet Warszawski DLA UKRAINY

Program edukacyjno-społeczny
dla uchodźców

UNIwersytet Warszawski DLA UKRAINY

Program edukacyjno-społeczny
dla uchodźców

Redakcja
dr Agnieszka Różycka, dr Małgorzata Dziewanowska

Warszawa 2025

Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Program edukacyjno-społeczny dla uchodźców

REDAKCJA MERYTORYCZNA: dr Agnieszka Różycka, dr Małgorzata Dziewanowska

AUTORZY ROZDZIAŁÓW: Ksenia Alpern, Piotr Bębas, Jekaterina Blizniuk-Biskup, Nina Boichenko, Sara Bojarczuk, Alina Burliai, Marcin Chrzanowski, Małgorzata Dziewanowska, Alla Fridrikh, Marta Góra, Jarosław Górski, Katarzyna Jakubowska-Krawczyk, Marta Jaroszewicz, Krzysztof Jeleń, Piotr Kajak, Monika Klejman, Karolina Klonowska, Paweł Kłobukowski, Yuliya Litvinova, Halyna Nahornyuk, Agata Opolska-Bielańska, Paulina Potasińska, Anna Rosner, Agnieszka Różycka, Nataliia Shcherbii, Hanna Smaliichuk, Monika Soroka, Krzysztof Spirzewski, Rafał Stryjek, Agnieszka Suszczyńska, Yaroslava Vasylchenko, Magdalena Wnuk, Agata Wroczyńska

SEKRETARZ REDAKCJI: Joanna Pacholska i Jacek Rapacz

RECENZENCI: dr hab. Diana Rokita-Poskart, prof. ucz. (Politechnika Opolska); prof. dr hab. Joanna Wojdon (Uniwersytet Wrocławski)

OPRACOWANIE REDAKCYJNE: Bez błędu. Redagowanie i korekta

PROJEKT TYPOGRAFICZNY I SKŁAD: Grzegorz Kalisiak | *Pracownia Liternictwa i Grafiki*

Copyright by Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-63856-36-6

Druk: Totem.com.pl
Warszawa 2025

SUGEROWANY SPOSÓB CYTOWANIA:

Różycka, A., i Dziewanowska, M. (red.). 2025. Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Program edukacyjno-społeczny dla uchodźców. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
DOI: <https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366>

SPIS TREŚCI

Słowo od Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Warszawskiego	9
List Marszałka Województwa Mazowieckiego	11
Słowo od kierownika jednostki, dziekana Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego	13
Słowo od współredaktorki	15
Wprowadzenie od redaktora książki i kierowniczkę programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy.....	19

CZĘŚĆ 1

AGNIESZKA RÓŻYCKA

ROZDZIAŁ 1. Założenia, działania, efekty edukacyjne i społeczne programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy.....	27
--	----

AGATA OPOLSKA-BIELAŃSKA

ROZDZIAŁ 2. Ocena działań wspierających Ukraińców w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy.....	61
---	----

MONIKA KLEJMAN, MARTA GÓRA, AGNIESZKA SUSZCZYŃSKA, MARCIN CHRZANOWSKI,
PIOTR BĘBAS, RAFAŁ STRYJEK

ROZDZIAŁ 3. Doświadcz sam, czyli i ty możesz być naukowcem! Zajęcia przyrodnicze dla dzieci z Ukrainy	75
---	----

KRZYSZTOF SPIRZEWSKI

ROZDZIAŁ 4. Finanse w życiu osobistym	93
---	----

PAULINA POTASIŃSKA, PIOTR KAJAK

ROZDZIAŁ 5. Glottopolonistyczne zadawanie — kursy języka polskiego i kultury polskiej dla osób z doświadczeniem przychodzącym 107

JEKATERINA BLIZNIUK-BISKUP, KRZYSZTOF JELEŃ

ROZDZIAŁ 6. Nauczanie języka polskiego jako obcego online w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy z perspektywy rusycysty. Refleksja glottodydaktyczna ... 121

KATARZYNA JAKUBOWSKA-KRAWCZYK

ROZDZIAŁ 7. Tożsamość i paradygmat współistnienia kultur w nauczaniu języka polskiego ukraińskich uchodźców 139

NATALIIA SHCHERBII

ROZDZIAŁ 8. Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego na podstawie wyników badań oraz doświadczenia z prowadzenia kursów 155

ALLA FRIDRIKH

ROZDZIAŁ 9. Education as a Vitality: Multidimensional Benefits of EFL Teaching and Learning for Ukrainian Asylum Seekers in Poland. Autoethnography 171

JAROSŁAW GÓRSKI

ROZDZIAŁ 10. Warsztaty negocjacyjne jako forma rozwoju kompetencji społecznych uchodźców z Ukrainy 189

ANNA ROSNER

ROZDZIAŁ 11. Chodźmy na spacer! Spacery miejskie jako forma aktywizacji i integracji społeczności ukraińskiej w Warszawie 205

KAROLINA KLONOWSKA

ROZDZIAŁ 12. Perspektywa animatorów zajęć dla dzieci w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Jak zbudowaliśmy tysiące pozytywnych wspomnień 215

AGATA WROCZYŃSKA, MONIKA SOROKA

ROZDZIAŁ 13. Kulturowe i społeczne doświadczenia Polaków i Ukraińców. Podobieństwa i różnice 231

YULIYA LITVINOVA

ROZDZIAŁ 14. Pomoc humanitarna w edukacji i wiedzy dla uchodźców z Ukrainy w obliczu wojny 249

MAŁGORZATA DZIEWANOWSKA

ROZDZIAŁ 15. Pomoc prawna dla osób z Ukrainy. Wyzwania dla prawa, prawników i klientów 261

SARA BOJARCZUK, MAGDALENA WNUK, MARTA JAROSZEWICZ, ALINA BURLIAI

ROZDZIAŁ 16. *Skills for Future* jako program wsparcia wysoko wykwalifikowanych migrantów z Ukrainy..... 275

NINA BOICHENKO, ALINA BURLIAI, MAGDALENA WNUK, HANNA SMALIICHUK

ROZDZIAŁ 17. Mentoring jako klucz do efektywnej integracji osób migranckich. Doświadczenia i wyzwania 291

KSENIA ALPERN, HALYNA NAHORNYUK

ROZDZIAŁ 18. Analiza rezultatów programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy w rozwoju kariery zawodowej uczestników 307

PAWEŁ KŁOBUKOWSKI, YAROSLAVA VASYLCHENKO

ROZDZIAŁ 19. Przedsiębiorczość młodych Ukraińców w Polsce 325

CZĘŚĆ 2

ROZDZIAŁ 20. Konferencja podsumowująca program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy 343

ROZDZIAŁ 21. Opinie i podziękowania..... 349

Spis rycin 375

Spis zdjęć 377

Spis tabel 379

SŁOWO OD JEGO MAGNIFICENCJI
REKTORA UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO

Szanowni Państwo!

Z satysfakcją przedstawiam książkę, która podsumowuje efekty programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Od początku wspierałem inicjatywę, której celem było zapewnienie szerokiego istotnego wsparcia dla uchodźców z Ukrainy – nie tylko edukacyjnego, ale również społecznego. Program ten był inicjatywą całego Uniwersytetu, w którą zaangażowało się wiele jednostek UW i osób. Dzięki synergii działań udało się nam osiągnąć niespotykaną w Polsce skalę wsparcia edukacyjnego oferowanego w ramach trzeciej misji uczelni.

Składałem szczególnie podziękowania władzom Wydziału Nauk Ekonomicznych, które aktywnie uczestniczyły w tych działaniach, oraz kierownicze programu dr Agnieszce Różyckiej, której zaangażowanie i determinacja były kluczowe dla sukcesu programu. Dziękuję również wszystkim, którzy przyczynili się do realizacji tej ważnej inicjatywy. Dzięki wspólnym wysiłkom udało się stworzyć przestrzeń solidarności i wsparcia w trudnych czasach.

Dziękujemy także uchodźcom z Ukrainy za zaufanie do naszego Uniwersytetu i tak liczny udział w programie. Na zakończenie chciałbym dodać słowa wsparcia – jesteśmy z Wami w tym trudnym czasie i będziemy nadal wspierać Waszą drogę ku lepszej przyszłości. Razem damy radę przezwyciężyć te wyzwania, a nasza wspólnota uniwersytecka zawsze będzie otwarta, aby pomóc Wam odnaleźć się w nowej rzeczywistości.

ALOJZY Z. NOWAK
Rektor Uniwersytetu Warszawskiego





Marszałek
Województwa Mazowieckiego
ul. Jagiellońska 26, 03-719 Warszawa

Warszawa, 15 grudnia 2023 r.

Jego Magnificencja
Prof. Dr hab. Alojzy Z. Nowak
Rektor Uniwersytetu Warszawskiego

Pani
Dr hab. Gabriela Grotkowska, prof. ucz.
Dziekan Wydziału Nauk Ekonomicznych
Uniwersytetu Warszawskiego

Magnificencjo Rektorze, Szanowna Pani Dziekan,
serdecznie dziękuję za zaproszenie na Uroczystość Zakończenia Programu „Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy”, która odbędzie się 15 grudnia 2023 r. w Auli im. Adama Mickiewicza Auditorium Maximum UW.

W dzisiejszych, trudnych dla Ukrainy czasach, w obliczu agresji rosyjskiej na jej niepodległość, Polacy nieustannie dowodzą, że „Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie”. Program taki jak „Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy” niewątpliwie stanowi ważny bodziec do dalszego polepszania współpracy pomiędzy społeczeństwami Polski i Ukrainy, do tego abyśmy mogli pozytywnie zmierzyć się zarówno ze wspólną skomplikowaną historią, jak i z nowymi wyzwaniami, które pojawiają się w przyszłości. Wierzę, że wnioski i konkluzje jakie zostały wyciągnięte w trakcie realizacji niniejszego projektu przeniosą relacje polsko-ukraińskie na jeszcze wyższy poziom i przyczynią się do zwiększenia potencjału edukacyjnego, jak również stworzenia nowej jakości w sferze społecznej.

Serdecznie dziękuję Państwu za stworzenie i realizację tego ważnego dla społeczności Polski i Ukrainy przedsięwzięcia. Jestem również przekonany, że niniejsza konferencja podsumowująca upłynie w konstruktywnej atmosferze i wszyscy jej uczestnicy zdobędą nową wiedzę i wyciągną ciekawe wnioski, zaś występy grup dziecięcych z Domu Dziecka w Ossie oraz szkoły ukraińskiej w Markach, a także Chóru Akademickiego Uniwersytetu Warszawskiego dostarczą wszystkim uczestnikom wielu wzruszeń, pozytywnych emocji oraz niezapomnianych wrażeń.

Z wyrazami szacunku,

SŁOWO OD KIEROWNIKA JEDNOSTKI, DZIEKANA WYDZIAŁU
NAUK EKONOMICZNYCH UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

Szanowni Państwo!

Z wielką radością i dumą prezentujemy monografię, która pozwoli Państwu poznać wyjątkowe osoby i wyjątkową inicjatywę. Wypłynęła ona z serca i potrzeby działania w obliczu wielkiej tragedii i krzywdy dziejącej się naszym sąsiadom. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy wpisał się w misję Wydziału Nauk Ekonomicznych, której częścią jest realizacja tzw. trzeciej misji Uniwersytetu Warszawskiego. W ramach tej misji korzystamy z zasobów Uniwersytetu, aby pozytywnie oddziaływać na otoczenie, zarówno w skali lokalnej, jak i szerszej.

Program UW dla Ukrainy to przedsięwzięcie realizowane z ogromnym zaangażowaniem przez całą społeczność akademicką kilkunastu wydziałów i jednostek UW, którego efekty przerosły nasze najśmielsze oczekiwania. Frekwencja i aktywność migrantów z Ukrainy nadały programowi niezwykle charakter. Ich entuzjazm, otwartość i chęć uczestnictwa stworzyły prawdziwą przestrzeń integracji i wzajemnego wsparcia.

Przy tej okazji chciałabym skierować podziękowania do władz Uczelni, a przede wszystkim do Jego Magnificencji prof. Alojzego Z. Nowaka za zaufanie oraz wszelkie wsparcie, którego wielokrotnie doświadczyliśmy w trakcie realizacji programu. Wyrazy wdzięczności kieruję także do wszystkich Dziekanów i Kierowników jednostek UW, którzy nie tylko wspierali program, ale także aktywnie przyczynili się do jego sukcesu, ponieważ byli źródłami wielu nieszablonowych inicjatyw. Dzięki Waszemu zaangażowaniu oraz poleceniu znakomitych trenerów i ekspertów udało się zbudować zespół, który inspirował i motywował setki uczestników. Program UW dla Ukrainy stał się przy tym okazją do zacieśnienia i pogłębienia współpracy wydziałów Uniwersytetu. Już dziś widzimy, iż kontakty nawiązane przy okazji realizacji programu UW dla Ukrainy owocują kolejnymi pomysłami na wspólne działania.

Chcę serdecznie podziękować pani dr Agnieszce Różyckiej, kierownicze programu, która z wielką determinacją i troską koordynowała wszelkie działania. To właśnie dzięki jej wizji i zaangażowaniu program mógł zaistnieć na Uniwersytecie Warszawskim i rozwinąć się w tak imponującym zakresie. Bez jej wiedzy, wysiłku i poświęcenia ten sukces nie byłby możliwy.

Jako Dziekan Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego jestem szczególnie dumna, że to właśnie nasz Wydział miał zaszczyt koordynować tak duży i niespotykany program o wielkich walorach społecznych. UW dla Ukrainy pokazuje, że ekonomia to nie tylko liczby i analizy, ale przede wszystkim ludzie i społeczny wymiar procesów gospodarczych. Nasze działania stały się dowodem na to, że możemy przyczyniać się do budowania wspólnoty opartej na solidarności i wzajemnym wsparciu.

Oddajemy w Państwa ręce książkę, która ukazuje jedynie niewielki fragment działań podjętych w ramach programu. Nie sposób opisać tę wyjątkową całość projektu. Mam nadzieję, że lektura będzie dla Państwa inspiracją i pozwoli uchwycić ducha tego nadzwyczajnego przedsięwzięcia.

Z wyrazami wdzięczności dla wszystkich, którzy przyłożyli cegiełkę do tej płynącej z serca inicjatywy

GABRIELA GROTKOWSKA

dziekan Wydziału Nauk Ekonomicznych UW



SŁOWO OD WSPÓŁREDAKTORKI

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy realizowany od października 2022 roku do grudnia 2023 roku przyniósł nam wszystkim nie tylko wiele radości i satysfakcji, ale również ogrom pozytywnej energii, mnóstwo nowych inspirujących kontaktów, a także niezapomniane wspomnienia pracy, współpracy i współtworzenia. Dlatego też książka, którą oddajemy w Państwa ręce, stanowiąca świadectwo tego, co przez wiele miesięcy wydarzyło się w projekcie, ma szczególne znaczenie dla wszystkich osób zaangażowanych, zarówno pracowników, jak i beneficjentów.

Dla mnie osobiście ta podróż ma szczególny wymiar, i to już od pierwszego spotkania z kierowniczką projektu dr Agnieszką Różycką aż do chwili, gdy możemy podzielić się z Państwem niewielkim ułamkiem tego, co zadziało się w tamtych miesiącach. Jako prawniczka od pewnego czasu zaangażowana w pomoc cudzoziemcom w Polsce wielokrotnie obserwowałam trudności, z jakimi zmagali się obcokrajowcy próbujący korzystać z przygotowanych dla nich propozycji. Często obok problemów komunikacyjnych pojawiały się bowiem trudności związane z różnicami kulturowymi i brakiem możliwości dostosowania systemu do indywidualnych potrzeb. W takiej rzeczywistości znalazły się też osoby z Ukrainy, które po wybuchu wojny zmuszone były do opuszczenia kraju i przyjazdu do Polski.

Pierwszy raz spotkałam się z dr Różycką jeszcze przed faktycznym uruchomieniem programu. Nie ukrywam, że gdy zobaczyłam jego wstępne założenia, byłam zaintrygowana skalą planowanych działań, ale jednocześnie obudził się we mnie niepokój, że nie tylko nie uda się podołać im wszystkim, ale także, że w natłoku planów zgubi nam się człowiek. I choć po wstępnej rozmowie obudził się we mnie nieukrywany entuzjazm – prawdopodobnie częściowo przejęty od doktor Różyckiej, która od samego początku zarażała nim wszystkich wokół – to do samego końca myślałam o tym, czy faktycznie uda się wdrożyć program o takiej skali oddziaływań i w tak niespotykanym wcześniej na Uniwersytecie zakresie, a jednocześnie uwzględnić faktyczne potrzeby jego beneficjentów. Z perspektywy czasu wiem, że nie tylko się udało, ale stworzona w ramach projektu

przestrzeń do rozwoju osobistego dla uczestników była miejscem absolutnie niezwykłym, a powtórzenie tego sukcesu byłoby niezwykle trudne.

Doktor Agnieszka Różycka, która swoją ścieżką naukową związała się z Wydziałem Nauk Ekonomicznych, wykazała się nie tylko umiejętnościami organizacyjnymi, które w tak dużych projektach są niezbędne, ale również szczególną wrażliwością, otwartością, uważnością na potrzeby indywidualne i grupowe, a także czymś, co czasem w projektach umyka, co jest pomijane — ogromnym sercem.

Program był na bieżąco weryfikowany i dostosowywany do potrzeb beneficjentów od samego początku. Wszelkie uwagi i pomysły były rozpatrywane w trybie natychmiastowym i w takim trybie były naprawiane bądź po prostu wprowadzane nowe propozycje, bardziej odpowiadające na zapotrzebowanie. Często pojawiały się pomysły, nawet nieskonkretyzowane, ale gdy tylko dotarły do uszu kierowniczk, okazywało się, że ich realizacja nie tylko jest możliwa, ale wręcz od razu można otrzymać wsparcie koncepcyjne, organizacyjne i finansowe. Ta niezwykła umiejętność słuchania, wspierania i jednak radzenia sobie z biurokracją projektową towarzyszyła nam wszystkim od początku do końca, a może nawet jeszcze dłużej, biorąc pod uwagę dzieło, które trzymają Państwo w rękach.

Program zaktywizował tysiące ludzi, nie tylko samych beneficjentów, ale osób przy nim pracujących. Pozwolił nam wszystkim doświadczyć głębokiej międzykulturowej solidarności, otworzył na potrzeby drugiego człowieka, pomógł zauważyć i zrozumieć, co jest naprawdę ważne, również w pracy na Uniwersytecie Warszawskim. Gdyby nie szalony pomysł dr Różyckiej, ten potencjał mógłby nigdy się nie obudzić. Za to, i pewnie wiele więcej, należą się jej się głębokie podziękowania:

Agnieszko! Byłaś i jesteś inspiracją dla nas wszystkich. Za twój entuzjazm, wiarę w dobro, potrzebę działania, ale także codzienne pokazywanie nam, że nie ma rzeczy niemożliwych — dziękuję! I jestem pewna, że jest to głos tysięcy innych, którzy byli z nami przez ponad rok.

W książce, którą trzymają Państwo w rękach, zawarliśmy tylko wrywek, ułamek tego, co udało nam się zrobić. Jej powstanie było i jest związane z głęboką potrzebą nas wszystkich, aby choć część tego, co się zadziało, ocalić od zapomnienia. Jest też hołdem dla ciężkiej pracy całego zespołu, który przez kilkanaście miesięcy dawał z siebie wszystko, aby w jak najbardziej adekwatny

sposób zaspokoić potrzeby uczestników programu. Wiemy, że wielu liczyło na jego kontynuację, ale choć tak się nie stało, mam głębokie przekonanie, że raz rozbudzone w nas wszystkich entuzjazm i potrzeba czynienia dobra będą znajdowały ujście w innych działaniach, również na rzecz społeczności ukraińskiej. Ja jednak, na wszelki wypadek, będę się trzymać blisko źródła mocy, czyli naszej kierowniczkii, aby codziennie przypominać sobie, że nie tylko warto, ale po prostu trzeba.

MAŁGORZATA DZIEWANOWSKA
Wydział Prawa i Administracji UW



WPROWADZENIE OD REDAKTORA KSIĄŻKI I KIEROWNICZKI PROGRAMU UNIWERSYTET WARSZAWSKI DLA UKRAINY

Zapraszam Państwa do zapoznania się z interdyscyplinarną monografią opisującą realizację programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Program trwał od 15 października 2022 roku do 31 grudnia 2023 roku i był najprawdopodobniej największym projektem edukacyjno-społeczny skierowanym do uchodźców z Ukrainy i przeprowadzony przez polską uczelnię lub jednostkę naukową, zarówno z powodu liczby osób objętych wsparciem, wartości projektu, jak i zakresu oferowanego wsparcia.

Ta książka to spotkanie różnych głosów, stylów i perspektyw, w której każdy rozdział odzwierciedla unikalny warsztat badawczy swojego autora. Różnorodność form językowych i struktur narracyjnych nie jest przypadkiem, lecz świadomym wyborem, który doskonale oddaje bogate doświadczenia trenerów, animatorów i wykładowców zaangażowanych w program. Autorzy poszczególnych rozdziałów pochodzą z różnych jednostek naukowych i reprezentują odmienne dyscypliny, jednak połączyła ich wspólna idea — chęć niesienia pomocy i dzielenia się wiedzą w ramach tego wyjątkowego przedsięwzięcia. To właśnie ta różnorodność sprawia, że książka staje się wielowymiarową opowieścią o interdyscyplinarnej współpracy, otwartości i sile akademickiej solidarności.

W pierwszym rozdziale mogą się Państwo zapoznać z założeniami, działaniami oraz efektami edukacyjnymi i społecznymi programu, co stanowi doskonały kontekst omówienia wielu tematów przedstawionych przez innych autorów. Jest to szczegółowe wyjaśnienie krok po kroku wszystkich 27 działań realizowanych w programie. Poznają Państwo fakty, liczby i cele z punktu widzenia koordynatora programu czy, jak to niektórzy żartobliwie określali, „kierowniczkę tego całego cudownego bałaganu”. Jako kierownik projektu, pomysłodawca i główny realizator UW dla Ukrainy starałam się wszystko nadzorować, ale jakże tu sprawować szczegółową kontrolę nad setkami pracowników uniwersytetu, z których każdy ma własne fantastyczne pomysły; jak skoordynować wsparcie, którym objęto ponad 10 tysięcy potrzebujących osób; jak pilnować poprawności wydatkowania każdej złotówki z tych blisko 24 mln zł, a wszystko w ograniczonym horyzoncie czasowym niewiele ponad jednego

roku... Zebrałam zatem wszystkie oddolne inicjatywy, wychodzące od pracowników naszego uniwersytetu, do jednego worka; dorzuciłam brakujące działania odpowiadające większości potrzeb grupy docelowej; przekonałam władze rektorskie Uniwersytetu Warszawskiego i dziekańskie Wydziału Nauk Ekonomicznych, że to nie jest ryzykowny projekt; powiększyłam skalę, oczekując dużego zainteresowania; wynegocjowałam z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju przyznanie dofinansowania przekraczającego ich pierwotne plany, potem jeszcze wróciłam po kolejne środki, bo potrzeby wzrosły i grupa chętnych także i... Działo się! Oj, naprawdę wiele się działo! Nadzorowałam pracę ponad 350 osób z 31 różnych jednostek uniwersyteckich, zaoferowaliśmy tysiące godzin kursów, warsztatów, spotkań, wycieczek... Poznałam wielu pozytywnych ludzi, aktywistów działających dla dobra innych. To było największe wyzwanie w moim życiu zawodowym i jednocześnie jedna z największych przygód.

W poszczególnych rozdziałach tej książki mogą się Państwo zapoznać z fragmentem tego, co zrobiliśmy. Wszystkiego nie sposób opisać.

Polecam rozdział napisany przez dr hab. Agatę Opolską, prof. ucz., która podjęła się oceny skuteczności programu na podstawie ankiet wypełnionych przez 1631 uczestników. Oceniała przydatność zajęć, pomoc w poradzeniu sobie w nowym środowisku w Polsce, dostosowanie do potrzeb i oczekiwań, wpływ na rozwój umiejętności społecznych i kulturowych, rozwój umiejętności zawodowych, zróżnicowanie oferty zajęć, a nawet wsparcie, życzliwość i pomoc pracowników programu.

Nauka języka polskiego była jedną z podstawowych potrzeb uchodźców, dlatego stała się jednym z głównych oferowanych działań: 264 grupy miały zajęcia 30-godzinne, 48 grup – konwersacji, 2 grupy – intensywnej nauki po 900 godzin, co daje łącznie ponad 10 tys. godzin nauki języka polskiego. Piszą o tym w swoich ciekawych rozdziałach i pokazują doświadczenia lektorów nauki języka polskiego jako obcego: dr Paulina Potasińska i dr Piotr Kajak z Polonicum UW – opisują kursy języka polskiego jako istotne narzędzie adaptacji kulturowej; dr Katarzyna Jakubowska-Krawczyk z Instytutu Ukrainistyki z Wydziału Lingwistyki Stosowanej omawia kwestie tożsamości kulturowej oraz paradygmatu współistnienia różnych kultur w Polsce, a także potrzebę wzajemnego zrozumienia i współpracy; dr Nataliia Shcherbii z kolei przedstawia koncepcję interkomprehensji, czyli wzajemnego rozumienia języków, co jest interesującym kontekstem w nauczaniu języka polskiego; Krzysztof Jeleń dzieli się refleksją glottodydaktyczną z nauczania języka polskiego online z perspektywy rusycysty.

Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy był programem edukacyjnym, dlatego większą część publikacji stanowią zagadnienia ściśle związane z rozwojem kompetencji, podnoszeniem kwalifikacji zawodowych i szeroko pojętą edukacją. Perspektywę praktyczną podnoszenia kwalifikacji i dostosowywania kompetencji do potrzeb europejskiego i polskiego rynku pracy przedstawiają: dr Sara Bojarczuk, dr hab. Paweł Kaczmarczyk, dr Magdalena Wnuk, dr Alina Burliai z Ośrodka Badań nad Migracjami i omawia działania mentorskie i edukacyjne podejmowane w ramach własnego działania zatytułowanego *Skills for the Future*. Drugi zespół także z OBM w składzie: dr Hanna Smaliichuk, Nina Boichenko, dr Alina Burliai oraz dr Magdalena Wnuk prezentują mentoring jako narzędzie efektywnej integracji osób migranckich – wszystko na podstawie własnych doświadczeń z realizacji działań. Doktor Jarosław Górski z Wydziału Nauk Ekonomicznych przygląda się rozwojowi kompetencji miękkich, podkreślając, jak ważne jest kształtowanie takich umiejętności jak negocjacje i sztuka autoprezentacji, które odgrywają podstawową rolę w integracji i rozwoju społecznym. Pracownia Dydaktyki Biologii z dr Moniką Klejman na czele zespołu koncentruje się na ukazaniu sposobów na zachęcanie młodych ludzi do samodzielnego odkrywania nauki przez doświadczanie i eksperymentowanie. Doktor Alla Fridrikh w swoim rozdziale analizuje wielowymiarowe korzyści płynące z uczenia się języka obcego, akcentując fundamentalne znaczenie edukacji jako źródła osobistej i społecznej vitalności. Z kolei dr Krzysztof Spirzewski z Wydziału Nauk Ekonomicznych przedstawia edukację finansową dzieci ukraińskich, a skupia się na praktycznych aspektach zarządzania finansami osobistymi. Doktor Ksenia Alpern i Halyna Nahornyuk zaangażowane w Biurze Karier UW jako doradczynie analizują znaczenie doradztwa zawodowego w rozwoju kariery zawodowej uczestników programu.

Aby przedstawić rolę społeczną podejmowanych przez nas działań, zamieszczamy rozdziały omawiające integrację społeczną i kulturową. Karolina Klonowska koncentruje się na perspektywie animatorów zajęć dla dzieci i młodzieży i opisuje ich rolę w integracji, asymilacji oraz rozwoju dzieci ukraińskich, a także wpływ tych zajęć na życie uchodźców, ale i animatorów. Agata Wroczyńska i Monika Soroka z Uniwersytetu Otwartego opisują wykłady i warsztaty ukazujące kulturowe i społeczne doświadczenia Polaków i Ukraińców z akcentem na współistnienie różnych kultur i ich wzajemne relacje. Warto również zwrócić uwagę na rozdział dr Anny Rosner, która prezentuje spacery

miejskie jako narzędzie wspólnotowej integracji społecznej – jest ono nie tylko formą rekreacji, ale i platformą do budowania relacji między uchodźcami.

Wojna podważa prawa jednostki, budzi traumę, narusza zasady społeczne. Z powodu przeżyć i potrzeb uchodźców niezwykle ważne było wsparcie prawne, psychologiczne i przedsiębiorcze w ramach programu. Doktor Małgorzata Dziewanowska z Wydziału Prawa i Administracji przedstawia wyzwania pomocy prawnej dla osób z Ukrainy, a także narastające trudności, z którymi mierzyli się prawnicy zaangażowani do programu. Doktor Paweł Kłobukowski z Wydziału Zarządzania koncentruje się na przedsiębiorczości młodych Ukraińców w Polsce przez badanie ich inicjatyw i strategii adaptacji na rynku pracy. Yuliya Litvinova przedstawia pomoc humanitarną jako formę edukacji i przekazywania wiedzy osobom potrzebującym.

W drugiej części niniejszej monografii Dominika Huczek opisuje konferencję podsumowującą realizację programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, która odbyła się 15 grudnia 2023 roku na Uniwersytecie Warszawskim.

Całość jest kompleksowym obrazem działań edukacyjnych, integracyjnych i adaptacyjnych, mających na celu wsparcie jednostek i grup w dynamicznie zmieniającym się środowisku społecznym i kulturowym. Każdy autor wnosi indywidualny, osobisty wkład w rozwój wiedzy o edukacji, integracji oraz wsparciu uchodźców z Ukrainy, w ten sposób tworzy się bogaty materiał do refleksji nad współczesnymi wyzwaniami społecznymi.

A ponieważ jeden obraz jest wart więcej niż tysiąc słów, to niniejszą monografię w części drugiej wzbogacamy zdjęciami z różnych aktywności programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Jest to rodzaj podziękowania uczestnikom za zaufanie, zaangażowanie, naukę, poświęcony czas, uśmiechy... Dziękuję gorąco wszystkim uczestnikom programu edukacyjno-społecznego UW dla Ukrainy za Waszą obecność, zaangażowanie i chęć rozwoju. Wasza odwaga i gotowość do nauki są dla nas inspiracją. Cieszymy się, że mogliśmy wspólnie tworzyć przestrzeń do zdobywania nowych umiejętności, wymiany doświadczeń i budowania wspólnoty. Jesteśmy wdzięczni, że wybraliście Uniwersytet Warszawski jako miejsce kontynuowania waszej edukacji i życiowej podróży. Широ дякую і бажаю вам всього найкращого!

Serdecznie dziękuję wszystkim pracownikom Uniwersytetu Warszawskiego: trenerom, animatorom, prawnikom, psychologom, mentorom, doradcom zawodowym, pracownikom biura, tłumaczom, informatykom i ekspertom za ogromny wkład, ciężką pracę i niesamowite zaangażowanie w tworzenie programu UW dla Ukrainy. Wasza działalność obejmująca prowadzenie kursów,

warsztatów i wielu innych inicjatyw, a także udzielanie wsparcia wykraczającego często poza obowiązki i godziny pracy, jest pięknym świadectwem oddania i empatii. Dzięki Waszej pasji, pomysłowości i determinacji powstało unikalne wsparcie, które pomogło uczestnikom nie tylko zdobywać nowe umiejętności i rozwijać się, ale także odnaleźć nadzieję i siłę w nowej rzeczywistości. Wasz wysiłek sprawił, że program stał się przestrzenią pełną życzliwości, otwartości i wzajemnej pomocy. Byliście prawdziwą inspiracją i fundamentem tego wyjątkowego projektu, a Wasze zaangażowanie pozostanie wzorem. Prywatnie, jestem ogromnie wdzięczna, że dzięki temu projektowi miałam okazję poznać w naszej uczelni tylu wspianych i wyjątkowych ludzi. Dziękuję!

Wyrazy uznania kieruję też do studentów Uniwersytetu Warszawskiego, którzy, zapisując się na prowadzony przeze mnie przedmiot ogólnouniwersytecki studenci UW dla Ukrainy, początkowo nie wiedzieli, czego się spodziewać. Z czasem jednak Wasze zaangażowanie rosło, pojawiały się nowe pomysły, energia i chęć działania. Dziękuję za ogromne poświęcenie i wrażliwość społeczną, które przejawiały się w edukacyjnej pomocy uchodźcom z Ukrainy, organizacji zajęć tanecznych, językowych, kulturowych, animacyjnych i wielu innych, a także we wsparciu udzielanym w ośrodkach dla uchodźców i domach dziecka. Wasze zaangażowanie i serdeczność pokazują, jak wiele można zrobić dla innych, dając im realne wsparcie i nadzieję na lepsze jutro. Dziękuję, że byliście częścią tego niezwykłego projektu!

Serdecznie dziękuję władzom rektorskim UW, władzom dziekańskim Wydziału Nauk Ekonomicznych UW oraz administracji Uniwersytetu Warszawskiego za nieocenione wsparcie przy realizacji programu UW dla Ukrainy. Dziękuję za cierpliwość i pomoc nawet wtedy, gdy wykraczaliśmy poza schematy działania uczelni. Dzięki Waszemu zaangażowaniu, otwartości i gotowości do działania uczestnicy programu mieli możliwość rozwijania swoich umiejętności, zdobywania wiedzy i odnalezienia się w nowej rzeczywistości. Wasz życzliwy udział pozwolił zrealizować projekt, który przyniósł znakomite rezultaty i stał się tak ważny dla jego uczestników. Dziękuję za zaufanie i za umożliwienie mi niemal nieskrępowanego działania!

Serdeczne podziękowania kieruję również do organizacji zewnętrznych, które wsparły Uniwersytet Warszawski w realizacji tego programu. Szczególne uznanie należy się Fundacji Lifesong wspierającej domy dziecka przeniesione z Ukrainy do Polski. Dzięki jej nieocenionej pomocy organizacyjnej udało się dotrzeć do najbardziej potrzebujących, a zarazem najmłodszych uczestników programu. Fundacja Liderzy Przemian wielokrotnie wspierała nasz zespół

projektowy w rekrutacji trenerów z odpowiednimi kwalifikacjami i znajomością języka ukraińskiego i rosyjskiego, co miało podstawowe znaczenie dla powodzenia naszej pracy. Nie sposób nie wspomnieć o Stowarzyszeniu Sąsiedzki Włochy i Mareckim Stowarzyszeniu Gospodarczym – Przyszań Nadzieja, których zaangażowanie i serdeczność stanowią piękny przykład prawdziwej idei pomagania. Ukraińskie szkoły działające w Polsce, takie jak: Ukrainian School of Wrocław „Union”, działalność fundacji Educational Center Children of Ukraine czy ukraińska szkoła „Materynka”, skupiają wyjątkowych ludzi, którzy nie tylko odnaleźli się w nowych okolicznościach, ale również pomagają innym w ich drodze. To właśnie dzięki Wam wszystkim ten projekt nabrał skrzydeł i stał się czymś znacznie więcej niż tylko programem – stał się wspólnotą ludzi dobrej woli, gotowych zmieniać świat! Jesteście niezwykli i pełni ciepła – dziękujemy za wszystko!

Dziękuję Narodowemu Centrum Badań i Rozwoju za finansowanie wszystkich działań, udane negocjacje, szybkie rozliczenia kwartalne wniosków o płatność i pomysł wykorzystania oszczędności powstałych w trakcie realizacji innych projektów unijnych na wsparcie uchodźców z Ukrainy. Mamy nadzieję, że przykład naszego projektu pokazuje, że warto finansować tego typu inicjatywy.

Na zakończenie tej monografii pragniemy podzielić się z czytelnikami

wybranymi wypowiedziami uczestników, trenerów i gości. To słowa wdzięczności, które dotarły do nas drogą elektroniczną lub zostały zapisane w księgach pamiątkowych. Niestety, nie utrwaliliśmy licznych podziękowań przekazywanych osobiście, choć było ich naprawdę wiele.

Podjmując się organizacji tego przedsięwzięcia, przyświecała mi myśl, że warto będzie podjąć ten trud, jeśli choć jednej osobie uda się skutecznie pomóc. Nie mnie to oceniać, ale wierzę, że było warto.

AGNIESZKA RÓŻYCKA

kierownik projektu

Wydział Nauk Ekonomicznych UW



CZĘŚĆ 1

ROZDZIAŁ 1

Założenia, działania, efekty edukacyjne i społeczne programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

*Assumptions, Activities, Educational and Social Outcomes of the University
of Warsaw for Ukraine Program*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch1>

AGNIESZKA RÓŻYCKA¹

¹Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale opisano program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, który powstał w odpowiedzi na kryzys migracyjny wywołany wojną w Ukrainie. Program miał na celu wszechstronne wsparcie uchodźców w Polsce działaniami: edukacyjnymi, językowymi, psychologicznymi oraz integracyjnymi. Dofinansowanie z funduszy unijnych objęło 27 różnorodnych działań skierowanych do ponad 10 tys. uczestników, w tym dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów. Najważniejsze były: nauka języka polskiego, rozwój zawodowy, warsztaty integracyjne, wsparcie psychologiczne i adaptacyjne, a także dostosowanie do specyficznych potrzeb grup docelowych. Program realizowało 31 jednostek Uniwersytetu Warszawskiego i wspierały liczne organizacje zewnętrzne. Przedstawiono tu założenia, cele, szczegóły realizacji oraz efekty programu, ze szczególnym uwzględnieniem jego znaczenia dla społecznej i zawodowej integracji uchodźców.

SŁOWA KLUCZOWE: uchodźcy z Ukrainy, wsparcie edukacyjne, integracja społeczna, UW dla Ukrainy

ABSTRACT: The chapter describes the University of Warsaw for Ukraine program created in response to the migration crisis triggered by the war in Ukraine. The program aimed to provide comprehensive support for refugees in Poland through educational, linguistic, psychological, and

integration initiatives. Funded by the European Union resources, the program encompassed 27 diverse activities, targeting over 10,000 participants, including children, youth, adults, and seniors. Key components included Polish language learning, professional development, integration workshops, psychological and adaptive support, as well as activities tailored to the specific needs of target groups. The program was implemented by 31 units of the University of Warsaw and supported by numerous external organizations. The chapter outlines the program's assumptions, objectives, implementation details, and outcomes, emphasizing its significance for the social and professional integration of refugees.

KEYWORDS: Ukrainian refugees, educational support, social integration, UW for Ukraine

Wprowadzenie

Wojna w Ukrainie, która rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku, spowodowała jeden z największych kryzysów migracyjnych w Europie od czasów II wojny światowej. Konflikt zmusił miliony obywateli Ukrainy do opuszczenia swoich domów. Zgodnie z danymi ONZ, do końca 2022 roku ponad 11 mln Ukraińców opuściło kraj, z czego znaczna część znalazła schronienie w Polsce (Eurofound, 2023). Polska, jako najbliższy sąsiad, przyjęła najwięcej uchodźców. Kulminacja nastąpiła w marcu 2022 roku, w trzy tygodnie po wybuchu wojny, wtedy ponad 2 mln uchodźców z Ukrainy mieszkało na terenie Polski. Był to bezprecedensowy napływ migrantów w historii kraju (UNHCR, 2022). Według danych Urzędu ds. Cudzoziemców, w ciągu kilku miesięcy po wybuchu wojny do Polski przybyło ponad 3,5 mln obywateli Ukrainy. W miarę upływu czasu część tych osób kontynuowała podróż do innych krajów europejskich, a część, znaczna, zdecydowała się pozostać w Polsce. W obliczu tak ogromnej fali migracyjnej Polacy szybko zareagowali, zaoferowali pomoc i wsparcie, wiele inicjatyw integrujących uchodźców w nowym środowisku (Duszczyk i in., 2023; Maciejewska-Mieszkowska, 2022).

Migracja ludności ukraińskiej do Polski po wybuchu wojny jest zjawiskiem złożonym, wymagającym analizy z różnych perspektyw. Z badań przeprowadzonych wśród uchodźców z Ukrainy wynika szereg trudności, takich jak:

bariera językowa, różnice w systemach edukacyjnych oraz problemy z integracją społeczną (Afanasieva i Nikolskaya, 2023; Herbst, 2023). Uchodźcy często mierzą się z traumą wojny, przemocy, utraty bliskich oraz trudnościami w przystosowaniu się do nowego środowiska. Badania wskazują, że osoby w tej sytuacji mają wyższy poziom stresu psychicznego w porównaniu do ogółu populacji, co może prowadzić do zaburzeń, takich jak: PTSD, depresja i stany lękowe (Schweitzer i in., 2006). Odpowiednio ukierunkowane wsparcie psychologiczne jest nie do przecenienia w łagodzeniu tych objawów, ale i w adaptacji do nowego kraju (Giacco, Priebe, 2017).

Warto zauważyć, że większość uchodźców to kobiety, dzieci oraz osoby starsze, bo mężczyźni w wieku produkcyjnym byli zmobilizowani do służby wojskowej (Kubicieł-Lodzińska, 2023). W związku z tym programy wsparcia musiały być dostosowane do specyficznych potrzeb tej grupy, musiały więc uwzględniać nie tylko naukę języka polskiego, ale także pomoc w znalezieniu pracy i dostosowaniu się do nowego stylu życia (Buzarov, 2023). Większość uchodźców miała świadomość, iż nabycie umiejętności językowych zwiększa szanse na znalezienie pracy i dłuższe osiedlenie się w Polsce (Długosz, 2023; Kohlenberger, 2023), umiejętności językowe zaś wpływają na zdolność do negocjowania warunków pracy oraz ogólną integrację w polskim społeczeństwie (Walawender, 2023; Domaradzki i in., 2022).

W zmieniającym się rynku pracy w Polsce i Europie uchodźcy z Ukrainy musieli dostosować swoje umiejętności do nowych warunków. Wielu z nich miało wysokie kwalifikacje zawodowe, jednak ze względu na różnice w systemach edukacyjnych i zawodowych mogli napotykać trudności w uznawaniu swoich kwalifikacji w Polsce (Kohlenberger, 2023; Triandafyllidou, 2023). Polskie badania (NBP, 2023; Długosz i in., 2022) wykazują, że u osób docierających do Polski od wybuchu wojny w Ukrainie nieproporcjonalnie wysoki był odsetek dobrze wykształconych, w tym ze specyficznymi kwalifikacjami, i że to właśnie te osoby mają największe trudności w znalezieniu pracy, zwłaszcza odpowiadającej ich kwalifikacjom. Wybuch wojny w Ukrainie spowodował największy kryzys migracyjny w ostatnich latach, co wymaga od Polski elastyczności w podejściu do aktywizacji zawodowej uchodźców (Długosz i in., 2022).

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy demonstruje systemową odpowiedź instytucji akademickiej na kryzys migracyjny. W tym rozdziale przeprowadzimy analizę struktury, implementacji oraz rezultatów inicjatywy edukacyjno-integracyjnej, która przez 27 różnych działań pomagała w adaptacji uchodźców do warunków polskich. Inicjatywa ta była największym tego

typu przedsięwzięciem realizowanym przez polską uczelnię, co potwierdza ją główne parametry: zakres wsparcia, wartość projektu (23,9 mln zł) oraz liczba beneficjentów (ponad 10 tysięcy osób). Analiza przedstawiona w rozdziale dostarcza cennych wniosków na temat efektywnych metod wspierania uchodźców przez instytucje szkolnictwa wyższego oraz może stanowić punkt odniesienia dla podobnych inicjatyw w przyszłości.

1.1. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Założenia i cele

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy zainicjowano, aby zaspokoić pilną potrzebę wsparcia uchodźców, którzy przybyli do Polski po 23 lutego 2022 roku. Opracował go zespół pracowników Uniwersytetu Warszawskiego (UW) we współpracy z licznymi instytucjami i organizacjami społecznymi. Jego głównym celem było: umożliwienie uchodźcom z Ukrainy dostępu do edukacji, wsparcie językowe, zawodowe i psychologiczne, które miały pomóc im w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości.

Pomoc uchodźcom z Ukrainy, którzy przybyli na terytorium Polski, miała wymiar interdyscyplinarny i integrujący społeczność UW i polegała na współdziałaniu różnych jednostek. Od wybuchu wojny z Rosją pracownicy, studenci, doktoranci oraz członkowie ich rodzin niezwykle aktywnie włączyli się w tę pomoc. Początkowo działania miały charakter oddolny, spontaniczny, jednak z czasem stały się bardziej uporządkowane.

W czerwcu 2022 roku zespół z UW pracujący nad przygotowaniem kompleksowej oferty wsparcia dla osób z Ukrainy przybyłych do Polski zaprojektował i przeprowadził internetowe badanie potrzeb osób z potencjalnej grupy docelowej. W ankiecie zamieszczono pytania wynikające z wcześniej zdiagnozowanych potrzeb w kontaktach z uchodźcami z Ukrainy oraz metryczkę zawierającą pytania o: posiadanie numeru PESEL, pieczęć w paszporcie potwierdzającą przekroczenie granicy Ukrainy po 23 lutego 2022 roku, wiek, płeć, preferowaną formę kursów i godziny zajęć. W krótkim czasie udało się uzyskać odpowiedzi od 273 osób, a do dalszego procedowania wybrano wyłącznie działania, dla których zainteresowanie przekraczało próg 50% respondentów.

Dzięki dofinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 wszystkie działania były bezpłatne, beneficjenci nie ponosili żadnych kosztów. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy stanowił odrębne zadanie projektu Wydziału

Nauk Ekonomicznych UW Trzecia Misja Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, dlatego w dalszej części publikacji używamy określenia „program”, by rozgraniczyć je od „projektu”. Z uwagi na ogłoszoną przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju możliwość wykorzystania oszczędności lub pozyskania dodatkowych środków na wsparcie uchodźców z Ukrainy, którzy otrzymali numer PESEL ze statusem UKR (nadawanym obywatelom ukraińskim przybyłym do Polski po wybuchu wojny), Uniwersytet Warszawski zdecydował się skorzystać z tej szansy. W pierwszym kroku, na mocy porozumienia podpisanego w październiku 2022 roku między Narodowym Centrum Badań i Rozwoju a Uniwersytetem Warszawskim, udało się pozyskać 12,5 mln zł dofinansowania (13 mln zł jako wartość ogółem) na realizację programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy obejmującego 19 działań skierowanych do 3 tys. obywateli Ukrainy, którzy przekroczyli granicę Polski po 23 lutego 2022 roku. Jednak w miarę realizacji programu okazało się, że zakres pomocy nie jest wystarczający. Po zdobyciu pierwszych doświadczeń, po potrzebach zgłaszanych przez uchodźców i wspierające ich organizacje pozarządowe oraz po dołączeniu do współpracy kolejnych jednostek UW okazało się konieczne poszerzenie skali przedsięwzięcia. W kwietniu 2023 roku podpisano aneks zwiększający liczbę działań do 27, wartość programu – do 23 936 720 zł, przy czym kwota dofinansowania stanowiła 97%, a 3% – wkład własny UW. Planowana liczba osób objętych wsparciem została ustalona na 6 tys. uchodźców z Ukrainy.

Ramy czasowe projektu, obejmujące okres od 15 października 2022 roku do 31 grudnia 2023 roku, wymusiły zintensyfikowaną realizację działań.

Głównym celem programu było wsparcie osób z Ukrainy przybyłych na terytorium Polski w dniu 24 lutego 2022 roku lub później:

- w poszukiwaniu indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego, zgodnie z preferencjami i umiejętnościami,
- w nauce języka polskiego poprzez praktykę,
- w budowaniu niezależności ekonomicznej ukraińskich rodzin,
- w zrównoważonym rozwoju społecznym i ekonomicznym mieszkańców Polski (w tym największej mniejszości w Polsce),
- w rozwoju i budowaniu dobrobytu społecznego,
- w integracji środowiskowej z lokalną lub branżową społecznością,
- w zapobieganiu wykluczeniu młodzieży i całych rodzin, zapobieganiu marginalizacji i przestępczości.

Te cele były realizowane poprzez działania:

- wsparcie językowe: nauka języka polskiego i angielskiego (oraz innych języków obcych) niezbędnych do funkcjonowania na polskim i europejskim rynku pracy;
- edukacja i rozwój zawodowy: kursy edukacyjne podnoszące kwalifikacje w celu ułatwienia znalezienia pracy;
- wsparcie psychologiczne i adaptacyjne: warsztaty, konsultacje indywidualne i grupowe, które miały pomóc w radzeniu sobie z traumą wojny i migracji oraz w integracji z polskim społeczeństwem.

Uniwersytet Warszawski jako instytucja publiczna postawił sobie za cel wsparcie społeczności uchodźców w sposób kompleksowy. W związku z tym program obejmował różne formy pomocy skierowane do różnych grup wiekowych i społecznych, w tym do: dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów. Szczególną uwagę poświęcono potrzebom kobiet, jednej z najliczniejszych grup beneficjentów programu. Planując działania programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, zaprojektowano zajęcia w języku ukraińskim lub rosyjskim, aby zniwelować bariery językowe.

Założeniem programu była nie tylko krótko- i średnioterminowa pomoc uchodźcom, ale również zapewnienie im możliwości zdobycia umiejętności, które będą przydatne na polskim i europejskim rynku pracy, a także po powrocie do Ukrainy.

Program realizowany był przez różne jednostki Uniwersytetu Warszawskiego, a jego główną siedzibą było Centrum Działań Ukraińskich na Uniwersytecie Warszawskim, zlokalizowane przy ulicy Dobrej 55. Zaangażowało się 31 jednostek uczelni, które oferowały różne zajęcia, warsztaty i kursy do wyboru. Pełna lista jednostek UW zaangażowanych w realizację programu jest w aneksie 1.

Program wsparły organizacje spoza UW, ich lista jest w aneksie 2. Podmioty te służyły zespołowi projektowemu pomocą organizacyjną, wsparciem merytorycznym, technicznym, lokalowym, ale przede wszystkim okazały ogromną życzliwość i chęć wspólnego niesienia pomocy uchodźcom.

1.2. Uczestnicy programu

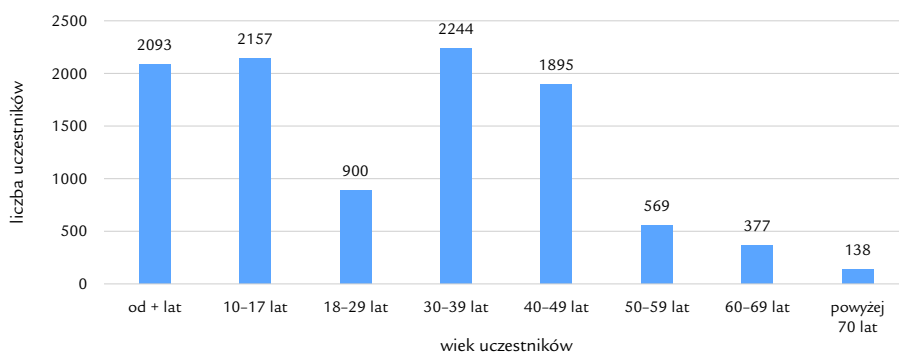
Odbiorcami i uczestnikami działań programu była społeczność pozaakademicka, składająca się z obywateli Ukrainy, którzy przekroczyli granicę Polski

24 lutego 2022 roku lub później. Były to osoby niebędące standardowymi odbiorcami szkolnictwa wyższego, gdyż program był realizowany w ramach trzeciej misji uczelni.

Grupy docelowe:

- dzieci i młodzież: szkoły, przedszkola, grupy z domów dziecka, ośrodków dla uchodźców, dzieci z niepełnosprawnościami;
- osoby dorosłe: osoby z różnym wykształceniem, z różnymi zawodami i o różnym doświadczeniu zamieszkałe na obszarze całej Polski;
- rodziny z dziećmi, w tym rodziny wielodzietne i znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej; z różnych obszarów Polski;
- seniorzy: osoby powyżej 60. roku życia.

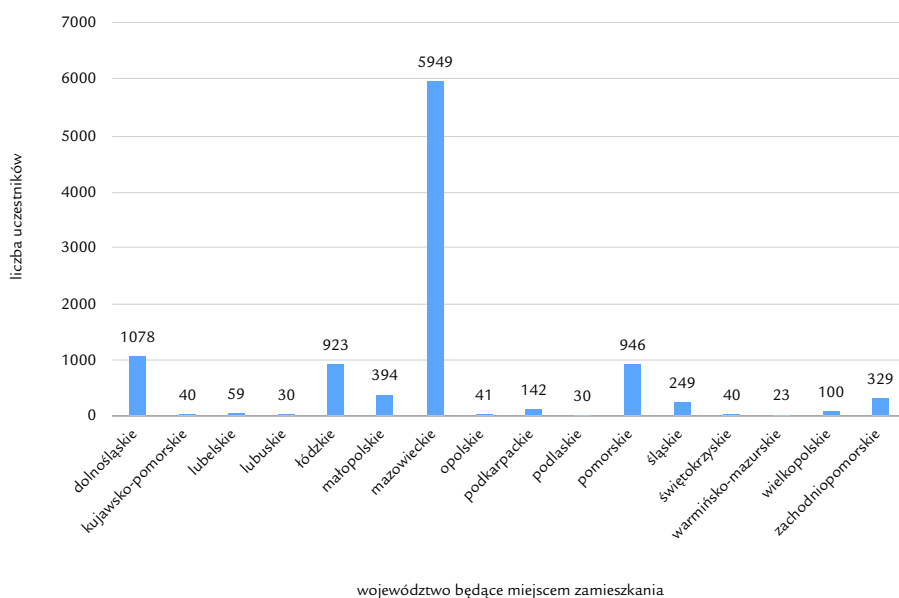
Strukturę wieku uczestników zaprezentowano na rycinie 1.1. Największą grupą uczestników były osoby w wieku 30–39 lat, czyli młode, z ukończoną edukacją formalną i najczęściej aktywne zawodowo. Kolejnymi pod względem liczebności są grupy: nastolatków (10–17 lat) i dzieci (do 10 lat). Liczna była również grupa osób w wieku 40–49 lat, wciąż aktywnych zawodowo i często z rodziną na swoim utrzymaniu. Najmniej liczna była grupa seniorów, czyli osób powyżej 60. roku życia, które najczęściej zakończyły aktywność zawodową, nie mają odwagi lub sił ani chęci na naukę nowego języka obcego, nie myślą też o podnoszeniu kwalifikacji.



RYCINA 1.1. Struktura wieku uczestników programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie danych uczestników

Najbogatszą ofertę zajęć stacjonarnych przedstawiono w Warszawie i bliskich okolicach. Promowano ją przez plakaty, ulotki, marketing bezpośredni na obszarze gminy m.st. Warszawa i gmin sąsiadujących, dlatego większość uczestników stanowili mieszkańcy województwa mazowieckiego. Ponieważ większość kursów (ok. 70%) prowadzono zdalnie, to mogły w nich uczestniczyć osoby z różnych części Polski. W efekcie wśród uczestników programu znajdują się mieszkańcy wszystkich województw (rycina 1.2). Dodatkowo animatorzy i trenerzy starali się dotrzeć z ofertą edukacyjną do mieszkańców innych województw, rekrutowali więc uczestników regionalnie, w różnych miastach, np. w: Katowicach, Gdańsku, Szczecinie, Wrocławiu. Stosunkowo dużo uczestników programu z województwa łódzkiego można wyjaśnić wsparciem projektowym dzieci i młodzieży z ukraińskich domów dziecka tymczasowo mieszkających w Ossie, w gminie Biała Rawska.



RYCINA 1.2. Podział uczestników programu według miejsca zamieszkania

ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie danych uczestników

1.3. Opis działań

W ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy zrealizowano 27 różnorodnych form edukacyjnych, adaptacyjnych i społecznych. Każde z nich było dostosowane do specyficznych potrzeb uchodźców, które zostały zidentyfikowane podczas wstępnych badań i konsultacji z osobami bezpośrednio zaangażowanymi w pomoc uchodźcom oraz badań potrzeb grupy docelowej. Większość zajęć odbywała się w języku ukraińskim lub rosyjskim, część – w polskim, najczęściej z tłumaczeniem na ukraiński lub rosyjski, jedynie kursy języka polskiego i angielskiego odbywały się bezpośrednio w nauczanych językach. Zajęcia prowadzono zarówno stacjonarnie (przede wszystkim w budynku przy ul. Dobrej 55 w Warszawie), jak i zdalnie. To ostatnie umożliwiło uczestniczenie w zajęciach osobom przebywającym w różnych częściach Polski.

Działanie w ramach projektu można podzielić według grup docelowych: dzieci i młodzież, osoby dorosłe, rodziny z dziećmi oraz seniorzy.

1.3.1. Działania dla dzieci i młodzieży

AKTYWNOŚCI EDUKACYJNE I ADAPTACYJNE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Początkowo zajęcia dla dzieci i młodzieży miały być jedynie uzupełnieniem oferty dla dorosłych. Chodziło o to, aby matka lub babcia mogły uczestniczyć np. w kursie języka polskiego i aby dziecko wartościowo spędzało ten czas na własnych zajęciach edukacyjnych. Szybko okazało się jednak, że potrzeby są znacznie większe, a dzieci i młodzież chętnie korzystają z naszych propozycji.

Dzieciom przedstawiono zajęcia z podziałem na grupy wiekowe, preferencje i zainteresowania. Dla najmłodszych były to: gry ruchowe, planszowe, zajęcia plastyczne, artystyczne, muzyczne itp. Dodatkowo dla dzieci w wieku 6–10 lat (wiek przynależności do zuchów) zaplanowano wsparcie i pokazano im alternatywę dla komputerów i telefonów: przede wszystkim czas na łonie natury, gry i zabawy harcerskie. Młodzież (wiek 13–26 lat) preferowała poznawanie rówieśników podczas wspólnych spacerów, gier planszowych, dyskusji, wyjścia do muzeum.

Wszystkie plany zrealizowano, ale rzeczywiste zapotrzebowanie na zajęcia dla dzieci i młodzieży okazało się znacznie większe od zakładanego. Przeprowadzono ponad tysiąc różnych zajęć wśród najmłodszych uczestników programu.

Celem były: integracja z rówieśnikami, lepsze funkcjonowanie w otoczeniu i wsparcie edukacyjne, rozwijanie talentów. Dzieci i młodzież stanowiły znaczną część migrantów, dlatego zorganizowano wiele zajęć edukacyjnych:

- ogólnorozwojowe i sportowe, np.: nauka jazdy na rolkach prowadzona przez profesjonalnego trenera sportowego, unihokej, gry zespołowe, wyścigi sztafet, tańce i animacje;
- artystyczne, np.: malowanie na płótnie, decoupage, ozdabianie toreb, wykonywanie stroików świątecznych i biżuterii;
- przyrodnicze: poznawanie świata, tworzenie lasów w słoiku, rozpoznawanie roślin, zwierząt i owadów;
- archeologiczne: zapoznanie z zabytkami archeologicznymi, wykonywanie kopii naczyń ceramicznych;
- nauka chemii przez praktykę, np.: eksperymenty chemiczne, własnoręcznie robione mydła;
- robotyka z elementami programowania: poznanie podstaw elektroniki i programowania w językach scratch i python, konstruowanie prostych robotów sterowanych programowalnym mikrokontrolerem;
- finanse, szczególnie podstawy finansów osobistych, zakładanie i obsługa konta bankowego dla dzieci, skuteczne inwestowanie i oszczędzanie, spekulacje finansowe, pokazanie zasad funkcjonowania rynków finansowych, banków itp.;
- warsztaty z pierwszej pomocy przedmedycznej;
- wyjazdy w teren i zabawa z elementami metodyki harcerskiej;
- nauka języka polskiego, zabawy z językiem polskim: śpiewanie, taniec w formie piosenek z wesołymi przyśpiewkami;
- nauka języka angielskiego;
- spotkania z polską i ukraińską tradycją i kulturą: świętowanie mikołajek, ozdabianie pierników, tworzenie materiałowych bałwanków, rozmowy o tradycji.

EKSPERYMENTALNE WARSZTATY PRZYRODNICZE

Przeprowadzono pięć cykli warsztatów, podczas których uczestnicy mogli rozwijać zainteresowania naukowe, ciekawość świata, mogli eksperymentować i poznawać tajniki biologii. Warsztaty były przewidziane dla dzieci ze szkoły podstawowej w przedziale wiekowym głównie 10–14 lat. W ramach jednego

cyklu przeprowadzono cztery spotkania trwające po cztery godziny dydaktyczne. Odbywały się one w laboratoriach, podzielono je na cztery moduły tematyczne: zwierzęta, rośliny, człowiek i komórka i dotyczyły np.: izolowania DNA, chromatografii liści itp. Ten typ zajęć obejmował również gry przyrodnicze.

WARSZTATY „JAK UCZYĆ SIĘ SKUTECZNIE”

Przeprowadzono cztery cykle warsztatów dla młodzieży, każdy obejmował 10 godzin dydaktycznych. Zagadnienia kursu: fakty i mity w edukacji, motywacje, relacje, efektywne techniki nauczania. Było to wprowadzenie do tematyki przez wykłady, ale i praktyczne ćwiczenia, np. przez pracę w grupach. Wśród młodzieży, która wzięła udział w badaniu potrzeb, zainteresowanie tymi warsztatami wyniosło 73%. Efektywna nauka jest — jak widać — problemem w każdym społeczeństwie, a w sytuacji różnic w systemach edukacyjnych, i to podczas emigracji, jest szczególnie trudna. Proponowane przez nas warsztaty wywodziły się z wiedzy uniwersalnej opartej na biologicznych uwarunkowaniach nauki i przyswajania wiedzy.

WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE

Początkowo w ramach programu zakładano prowadzenie tylko warsztatów i wsparcia psychologicznego osób dorosłych, jednak uczestnicy prosili o pomoc dla dzieci, dlatego konieczne było zatrudnienie psychologa dziecięcego posługującego się biegle językiem ukraińskim. Rozmowy dzieci z psychologiem odbywały się w asyście ich opiekuna prawnego. Niektóre dzieci bardzo mocno przeżywały traumę wojenną, miały zaburzenia lękowe, trudności adaptacyjne i komunikacyjne związane z nowym otoczeniem. Część dzieci, te objęte polskim systemem edukacyjnym, mogła skorzystać ze wsparcia psychologa, pedagoga, wychowawcy lub nauczyciela wspomagającego w szkole. Jednakże wiele dzieci, szczególnie w pierwszym roku po wybuchu wojny, było poza jakimkolwiek systemem edukacji. Nie zawsze rodzice lub opiekunowie potrafili rozwiązać ich problemy, a sytuacja stawała się nieraz tak poważna, że dzieci odmawiały wychodzenia z domu, a nawet wstawania z łóżka. W takiej sytuacji konieczna była współpraca psychologa dziecięcego, psychologa wspierającego opiekuna (najczęściej matkę lub babcię) z rodzicem bądź opiekunem dziecka. Psychologowie zatrudnieni w ramach projektu prowadzili konsultacje podczas spotkań osobistych lub zdalnych.

WARSZTATY EDUKACYJNE ZE WSPIERANIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Uniwersytet Warszawski świadomie buduje swoją markę uczelni dostępnej, przyjaznej dla osób z niepełnosprawnościami. Takie osoby były również wśród migrantów z Ukrainy. W ramach programu planowano działania włączające, popularyzujące ideologie równościowe, aktywizujące społecznie i zapobiegające społecznemu wykluczeniu z przeznaczeniem dla osób z różnymi niepełnosprawnościami, dla członków ich rodzin i otoczenia lub dla osób pragnących poszerzać swoją wiedzę ogólną i specjalistyczną oraz rozwijać zainteresowania w tym kierunku. Zorganizowano, na przykład, warsztaty i szkolenia korzystania z technologii wspierających, spotkania-pogadanki z osobami z niepełnosprawnościami. Wszystko po to, aby podnieść świadomość o niepełnosprawności i możliwościach niezależnego funkcjonowania tych osób przez bezpośredni kontakt i przekazanie własnych doświadczeń oraz zasad korzystania ze specjalistycznego sprzętu. Na tych warsztatach uczono prawidłowego udzielania pomocy, przekazywano sposoby komunikowania się z osobami z niepełnosprawnościami oraz praktyczne porady. W pełni sprawnym dzieciom bardzo podobały się zajęcia z osobą niewidomą i psem przewodnikiem, ponieważ mogły wczuć się w ich rolę, np.: podczas spaceru z opaską na oczach po korytarzu lub schodach, pod opieką koleżanki lub kolegi pokonywanie barier architektonicznych przez osobę niewidomą, lub przez próbę nawleknięcia koralików w rękawicach kuchennych poznawały trudności osób z niepełnosprawnością ruchową.

Zajęcia miały charakter raczej jednorazowych wydarzeń dwu-, cztero-godzinnych, były powtarzane dla różnych grup, a te same osoby mogły brać udział w różnych zajęciach. W zajęcia zaangażowani byli pracownicy Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami UW. Z uwagi na włączający charakter zajęcia prowadzono stacjonarnie.

SPOTKANIA DLA UCZNIÓW, WSPARCIE EDUKACYJNE

W ramach programu zorganizowano stałe wsparcie edukacyjne dla uczniów zapewniające im ciągłość nauki i pomoc w adaptacji do polskiego systemu szkolnictwa.

Spotkania edukacyjne dla uczniów szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych poszerzały ich horyzonty, wiedzę ogólną i specjalistyczną oraz rozbudzały ciekawość naukową i edukacyjną. Dla zwiększenia efektywności

wsparcia zajęcia odbywały się w małych grupach. W zależności od preferencji i zainteresowań oraz zdolności uczestników były zajęcia z różnych przedmiotów szkolnych, np.: matematyka, język polski, ale mogły bardzo wykraczać poza program kształcenia. Celem było pobudzenie aktywności edukacyjnej, dlatego mogły być swobodnie kształtowane przez trenerów, zarówno pod kątem programu, jak i liczby godzin poświęconych grupie.

Szczególnie ważnym wsparciem w ramach tego działania było doskonalenie komunikacji i pisanie w języku polskim, co sprawiało trudność wielu uczniom z Ukrainy przywykłym do używania cyrylicy.

1.3.2. Działania dla osób dorosłych

Największą grupą odbiorców byli dorośli i dla nich przeznaczono najwięcej zajęć. Zgodnie z badaniami potrzeb, osoby dorosłe były najbardziej zainteresowane nauką języków obcych, przede wszystkim kursami języka polskiego i angielskiego. Dużą grupę stanowiły osoby pragnące podnieść swoje kompetencje, jednak z uwagi na ograniczenia postawione przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (instytucję przekazującą środki finansowe) Uniwersytet nie mógł oferować kursów zawodowych.

KURSY JĘZYKOWE

Nauka języka polskiego była uznana za najważniejszą w programie edukacyjnym. W trakcie programu zorganizowano 258 grup uczących się języka na kursach 30-godzinnych oraz 44 grupy konwersacji językowych. Zajęcia te miały zasadnicze znaczenie dla adaptacji uchodźców, bo umożliwiały im komunikację w codziennym życiu i w miejscu pracy. Przeznaczone były dla osób z różnym poziomem znajomości języka: od podstawowego po bardziej zaawansowany; wzięło w nich udział łącznie ponad 3 tys. osób. Tak duże zainteresowanie kursami języka polskiego przerosło pierwotne oczekiwania. W przeprowadzonym w czerwcu 2022 roku badaniu potrzeb aż 98% respondentów było zainteresowanych tą nauką, jednak osoby zarządzające programem obawiały się przesycenia rynku, gdyż kursy językowe proponowało wiele podmiotów. Tymczasem zainteresowanie nowymi zajęciami obejmującymi naukę języka polskiego było tak duże, że miejsca w poszczególnych grupach wypełniały się nieraz w ciągu kilkunastu minut od uruchomienia zapisów. Ta sytuacja potwierdza zainteresowanie wielu osób z Ukrainy pozostaniem

w Polsce na dłużej, podjęciem tu pracy lub studiów, a znajomość języka polskiego jest podstawową kompetencją wpływającą na ich integrację i adaptację.

Aby zaspokoić potrzeby nauki języka uruchomiono **intensywny kurs języka polskiego dla osób początkujących**, obejmujący doskonalenie kompetencji językowych oraz stworzenie solidnej podstawy z wybranych dziedzin, które miały ułatwić podjęcie studiów lub pracy w Polsce. Zorganizowano dwie grupy, które uczestniczyły w 900-godzinny (!) kursie. Trzeba zauważyć, że był to kurs bardzo wymagający, gdyż zajęcia odbywały się przez 5 dni w tygodniu, codziennie od poniedziałku do piątku, po 5–6 godzin dydaktycznych. Była to nie tylko intensywna nauka języka polskiego, poznanie zasad gramatycznych, pisowni, wymowy, ponieważ prowadzono dodatkowe zajęcia specjalistyczne z zakresu kultury polskiej i polskiego języka biznesu. Ogólnym celem kształcenia tego kursu językowego było osiągnięcie biegłości językowej na poziomie znacznie wyższym od poziomu początkowego (od A1 do C1). Główny nacisk położono na nabywanie, rozwijanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Po tym kursie była możliwa zmiana sytuacji zawodowej kilkudziesięciu osób, które dzięki nabyciu kompetencji i biegłemu posługiwaniu się językiem polskim mogły awansować na stanowiska kierownicze, zdobyć lepszą pracę lub rozpocząć naukę na dziennych studiach w Polsce.

W ramach programu zaoferowano **naukę języka angielskiego**. Zorganizowano 170 grup chętnych do nauki, w tym aż 162 obejmowały 30 godzin nauki, pozostała część to kursy 10-godzinne w formule *speaking club* (rozmówki w języku angielskim). Zajęcia miały na celu podniesienie kompetencji językowych, co zwiększało szanse kursantów na znalezienie pracy nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach Unii Europejskiej. Język angielski, jako *lingua franca* współczesnego świata, był szczególnie ważny dla tych migrantów, którzy planowali kontynuować karierę zawodową w międzynarodowym środowisku. Dzięki tym kursom uczestnicy mogli podnieść swoje kompetencje zawodowe, co zwiększyło ich mobilność na europejskim rynku pracy. Kursy odbywały się na różnych poziomach nauki, w zależności od potrzeb uczestników, od A0 (początkujący) do poziomu C1++ (zaawansowanego).

Dla osób zainteresowanych nauką innych języków obcych zorganizowano 55 grup zajęć 30-godzinnych. Chętne na te kursy były osoby, które planowały dalszą migrację do innych krajów, chciały poszerzyć swoje kompetencje lub zapoznać się z podstawami języka obcego czysto hobbystycznie. Łącznie zorganizowano:

- 24 kursy języka hiszpańskiego na poziomach A0–B1,
- 12 kursów języka niemieckiego na poziomach A0–A2,

- 9 kursów języka włoskiego na poziomach A0–A1++,
- 7 kursów języka chińskiego na poziomie A0,
- 2 grupy nauki języka francuskiego na poziomie A1,
- 1 grupę nauki języka portugalskiego na poziomie A1.

Ciekawym przykładem były kursy języka chińskiego, które obejmowały również zapoznanie się z podstawami kultury chińskiej. Dodatkowo, oprócz kursów grupowych, uczestnikom zaoferowano językowe konsultacje indywidualne.

WARSZTATY PLANOWANIA KARIERY I AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ

Jednym z ważnych aspektów programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy była aktywizacja zawodowa uchodźców przybyłych do Polski. Program obejmował wiele warsztatów zawodowych oraz doradztwa zawodowego z rozwoju lub budowania od podstaw nowej kariery. Przeprowadzono 48 warsztatów, podczas których uczestnicy uczyli się sztuki autoprezentacji, przygotowywania dokumentacji aplikacyjnej, sposobów poszukiwania pracy, zapoznawali się ze specyfiką rynku pracy w Polsce. Pierwszym wymagany krokem było uczestniczenie w warsztatach aktywizujących, dalszym etapem – indywidualne konsultacje z wykwalifikowanymi doradcami zawodowymi.

WARSZTATY I WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE

W programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy zorganizowano 79 warsztatów i liczne indywidualne konsultacje psychologiczne. Korzystały z nich osoby zmagające się z traumą wojenną i stresem migracyjnym, były dla nich często zaspokojeniem podstawowej potrzeby. Grupą docelową byli przede wszystkim dorośli, głównie kobiety, które zostawiły w Ukrainie męża, brata, ojca i z dziećmi uciekły przed wojną. Szczególną uwagę poświęcono dzieciom, bo one często borykały się z trudnościami adaptacyjnymi do nowego środowiska, potrzebowały w związku z tym szczególnego wsparcia. Takiej pomocy potrzebowali również ich opiekunowie.

WSPARCIE PRAWNE

Kwestie prawne były następną potrzebą migrantów. W badaniu potrzeb w pytaniach zamkniętych nie zadano pytania o wsparcie prawne, ale w odpowiedziach na pytanie otwarte o inne potrzeby grupy docelowej pojawiała się wiele

uwag na temat wsparcia prawnego lub udzielania porad prawnych, np. o nostryfikację dyplomów, przeniesienia uprawnień do wykonywania zawodu, różnic podatkowych itp. Aby zaspokoić te potrzeby, zaoferowano wsparcie prawne w formie konsultacji i warsztatów prowadzonych przez prawników z wiedzą i kwalifikacjami w zakresie prawa polskiego i międzynarodowego oraz znających różnice między ukraińskim a polskim systemem podatkowym, administracyjnym i prawnym.

Przeprowadzono 17 warsztatów prawnych, których tematyka dotyczyła problemów zgłaszanych bezpośrednio przez Ukraińców, np.: unikanie nielegalnego zatrudnienia w Polsce, cyberprzestępczość, rozpoczęcie pracy w Polsce, przeniesienie przedsiębiorstwa z Ukrainy do Polski, sytuacja prawna osób zatrzymanych przez policję. Udzielono również wielu godzin indywidualnych konsultacji, aby pomóc w rozwiązywaniu problemów prawnych związanych z pobytem w Polsce, takich jak: legalizacja pobytu, uzyskiwanie dokumentów, prawa pracownicze lub rejestracja w polskim systemie opieki zdrowotnej i socjalnej. Konsultacje odbywały się podczas osobistych spotkań, zdalnie, a nawet drogą korespondencji mailowej, gdy uczestnik programu nie miał odwagi bezpośrednio zwrócić się do prawnika ze swoim problemem.

WARSZTATY Z PRZEDSIĘBIORCZOŚCI

Przeprowadzono 25 warsztatów z przedsiębiorczości w formule 30-godzinnych kursów. Omawiano na nich zasady prowadzenia firmy w Polsce, metody i warunki podejmowania działalności gospodarczej, podstawy zarządzania finansami, ćwiczenia kreatywności, krytycznego myślenia, negocjacji i zarządzania projektami. Zajęcia były zarówno dla dorosłych, jak i młodzieży, czyli osób, które myślą o własnej firmie lub stanowisku kierowniczym.

KURSY KOMPUTEROWE

Zainteresowanie młodzieży kursami komputerowymi, zdiagnozowane na podstawie badania potrzeb, wyniosło blisko 79%. Wśród dorosłych odsetek zainteresowanych był nieco niższy i wynosił 70%. Najwięcej osób w obydwu grupach wiekowych zainteresowało się szkoleniami korzystania z MS Excel.

W programie zaoferowano 38 grup z 30 godzinami kursów komputerowych oraz 20 grup krótszych zajęć, które miały na celu podniesienie cyfrowych kompetencji uczestników. Kursy obejmowały podstawową obsługę komputera,

warsztaty obsługi pakietu MS Office (Word, Excel, Power Point), obsługi programów graficznych, a także bardziej zaawansowane szkolenia z zakresu programowania i cyberbezpieczeństwa. Kursy te były przeznaczone zarówno do młodzieży, jak i dorosłych, co pozwoliło uchodźcom na zdobycie nowych umiejętności cenionych na rynku pracy.

ZAJĘCIA EDUKACYJNO-ADAPTACYJNE DLA DOROSŁYCH

Zaproponowano duży wybór warsztatów edukacyjnych, adaptacyjnych oraz artystycznych. Łącznie odbyło się ponad 400 zajęć.

Zorganizowano edukacyjne zajęcia tematyczne oraz webinaria dla dorosłych umożliwiające poszerzanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej, a także rozwój zdolności i zainteresowań oraz pobudzenie kreatywności. Wcześniej uruchomione zajęcia dla dzieci i młodzieży ukraińskiej pokazały, że w wielu z nich chętnie wzięliby udział ich rodzice bądź dziadkowie. Niektórzy wprost prosili o utworzenie oferty zajęć tematycznych dla dorosłych i seniorów, inni wchodzili na salę pod pretekstem pomocy dziecku lub wnukowi i angażowali się w wykonywanie prac, realizowali własne niespełnione pasje. Przykładowe warsztaty: plastyczne, architektoniczne, muzealne, wokalne, teatralne, filmowe, fotograficzne, szycia, tworzenia naturalnych kosmetyków, klub literacki, zajęcia z ochrony środowiska, zdrowego trybu życia, historii sztuki i wiele innych, które organizowano zgodnie z bieżącymi potrzebami i zainteresowaniami uczestników. Trenerami byli dotychczasowi pracownicy UW, ale także zewnątrzni eksperci i specjaliści, np.: nauczyciele z Akademii Sztuk Pięknych, artyści, aktorzy, profesjonalni fotografowie, filmowiec, muzycy i inni.

Najczęściej były to krótkie spotkania, dwu-, sześciogodzinne, ale wiele organizowano cyklicznie, prowadzono stacjonarnie, zdalnie lub hybrydowo. Dopuszczalny był wielokrotny udział tych samych osób w różnych spotkaniach.

DOSTOSOWANIE KOMPETENCJI WYSOKO WYKWALIFIKOWANYCH MIGRANTÓW

Wielu emigrantów z Ukrainy miało wysokie kwalifikacje zawodowe, jednak ze względu na różnice w systemach edukacyjnych i zawodowych mogło napotykać trudności w uznaniu kwalifikacji w Polsce i w efekcie mieć trudności ze znalezieniem pracy odpowiadającej wykształceniu i umiejętnościom. Oznaczało to, że największe znaczenie miały takie działania, które mogłyby ułatwić dostosowanie posiadanych (specyficznych) kompetencji do potrzeb polskiego

ryнку pracy. Konieczne było więc sformułowanie takiej oferty szkoleń i zajęć, która pozwoliłaby wzmocnić kompetencje uczestników na tyle, aby znaleźli pracę zgodną z wykształceniem i umiejętnościami. Uzasadnione i celowe były dodatkowe działania, które ułatwiłyby włączanie się uchodźców wojennych w polskie instytucje, przyspieszyłyby integrację społeczną i przyczyniłyby się do poprawy kompetencji twardych i miękkich. Byłoby to korzystne niezależnie od rozwoju sytuacji i wyborów życiowych uchodźców, czyli niezależnie od tego, czy pozostaną w Polsce, wyemigrują do innych krajów, czy powrócą do Ukrainy. Działanie to prowadził Ośrodek Badań nad Migracjami pod nazwą *Skills for the Future* i obejmowało kursy narzędzi analitycznych, zarówno ilościowych, jak i jakościowych (np. SPSS, STATA, narzędzia analizy jakościowej, analiza treści), nauczanie metod prezentacji wyników prac i przygotowywania wniosków projektowych, a także mentoring uchodźców z Ukrainy w celu opracowania strategii dalszej pracy – średnio po ok. 10 godzin indywidualnego wsparcia dla każdego uczestnika.

Planowano objęcie kompleksowym programem wsparcia 50 wysoko wykwalifikowanych osób z Ukrainy. Jednak z uwagi na duże zainteresowanie uchodźców (ponad 150 zgłoszeń) docelowo objęto wsparciem 62 osoby, poszerzając grono trenerów i mentorów.

WARSZTATY Z PIERWSZEJ POMOCY PRZEDMEDYCZNEJ

Wśród potrzeb zgłoszonych na etapie realizacji projektu pojawiły się prośby o warsztaty z pierwszej pomocy przedmedycznej – przeprowadził je ratownik kwalifikowanej pomocy przedmedycznej. Dzieci, młodzież oraz dorośli zapoznali się z podstawami udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej oraz postępowaniem w sytuacjach zagrożenia życia i zdrowia. Dla osób z Ukrainy, które przebywały na terenach okupowanych, istotne było zdobycie wiedzy o postępowaniu z poparzeniami, ranami ciętymi i reanimacją. Zajęcia rozwijały u uczestników kompetencje pozwalające na poszerzenie wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz rozwój zainteresowań. U osób z traumą wojenną udział w takich warsztatach zapobiegał społecznemu wykluczeniu i pozytywnie wpływał na aktywizację społeczną.

Przeprowadzono wśród uchodźców 40 warsztatów z podstawowych umiejętności udzielania pierwszej pomocy. Czas zajęć był różny i zależał od grupy wiekowej, dla dzieci konieczne było przeprowadzenie zajęć krótszych i podanie wiedzy w przystępnej formie.

WEBINARIA WSPIERAJĄCE OPIEKUNÓW, WYCHOWAWCÓW I TRENERÓW ZAANGAŻOWANYCH W POMOC DZIECIOM Z UKRAINY

Zainteresowanie webinariami wspierającymi opiekunów, wychowawców i trenerów zaangażowanych w pomoc dzieciom z Ukrainy, wyrażone w 2022 roku w badaniu potrzeb, wykazało 51% respondentów. Zorganizowano 28 webinarów, które dostarczały praktycznych narzędzi do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Były przeznaczone dla opiekunów, wychowawców, trenerów, rodziców i innych osób z Ukrainy opiekujących się dziećmi przeżywającymi kryzys. Wszystkie webinaria prowadzili eksperci przez dwie godziny dydaktyczne. Celem były: budowanie podstawowej wiedzy i umiejętności radzenia sobie w sytuacji kryzysu wojennego, edukacja i opieka nad dziećmi z doświadczeniami traumy wojennej, kontakt z ich rodzicami, dbanie o dobrostan osób pomagających oraz wsparcie komunikacji z uwzględnieniem różnic kulturowych.

WYKŁADY OTWARTE POŁĄCZONE Z WARSZTATAMI

Planowano przeprowadzenie sześciu wykładów otwartych (w formie hybrydowej) dla wszystkich zainteresowanych (z transmisją online), po których odbywały się warsztaty stacjonarne (dla ograniczonej liczby osób). Tematyka obejmowała bieżące życie, problemy gospodarcze i poszerzenie zainteresowań oraz włączanie się w specyfikę życia akademickiego. Ostatecznie zorganizowano 10 wykładów połączonych z warsztatami przeznaczonymi dla chcących pogłębić wiedzę zawodową i społeczną.

1.3.3. Działania dla rodzin, szczególnie wielodzietnych

WIELOPOKOLENIOWE ADAPTACYJNE SPACERY PO WARSZAWIE

Zaplanowano i zorganizowano spacer po Warszawie w celu poznawania miasta, jego kultury, historii, ale i aklimatyzacji osób z Ukrainy. Po spacerach odbywały się dyskusje, omawiano najważniejsze zagadnienia. Była to aktywność wielopokoleniowa (rodziny z dziećmi, młodzież, seniorzy), na różnych trasach, obejmująca różne zagadnienia – cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem. Początkowo planowano przeprowadzenie dziewięciu spacerów, każdy dla 10–15 osób. Ostatecznie zorganizowano aż 175, a grupy uczestników jednorazowo liczyły nawet 40 osób. Odkrywanie miasta pod okiem

wykwalifikowanego przewodnika mogło pomóc zrozumieć lokalne tradycje, przyczynić się do wzrostu poczucia bezpieczeństwa i stabilności w nowym miejscu zamieszkania, co jest kluczowe dla osób z doświadczeniem przemocy i destabilizacji. Najważniejsze jednak, zdaniem uczestników, było obcowanie z rodakami, poczucie przedwojennej normalności i wspólnoty.

SPOTKANIA RODZINNE

Zaplanowano i przeprowadzono edukację, adaptację i aktywizację społeczną rodzin przez wspólne spędzanie czasu, np.: spacer, gry terenowe, spotkania muzyczne, artystyczne, teatralne i inne. Odbyły się wspólne wyjścia do: muzeum, teatru, galerii, ogrodu botanicznego, parku, kina, spędzano wspólnie czas na dyskusjach edukacyjnych poszerzających horyzonty. Te spotkania trwały najczęściej od dwóch do sześciu godzin dydaktycznych, przy czym dopuszczono wielokrotny udział tych samych osób lub rodzin w różnych spotkaniach. W zależności od potrzeb uczestników oraz oferty rynkowej powtarzano także zajęcia o największym zainteresowaniu grupy docelowej. Charakter i cel bezpośredniej aktywizacji determinował formę stacjonarną. Zorganizowano spotkania rodzinne, takie jak wyjścia do Centrum Nauki Kopernik, Muzeum Szcześcia czy Planetarium, które miały na celu integrację rodzin uchodźców oraz wspólne spędzanie czasu. W pierwszych miesiącach realizacji programu spotkania rodzinne były organizowane wyłącznie na terenie Warszawy, później poszerzono obszar zwiedzania na inne miasta w Polsce, np.: Kraków, Katowice, Szczecin, Gdańsk, Gdynię.

KRÓTKIE WYJAZDY EDUKACYJNE I POBUDZAJĄCE ZAINTERESOWANIA

Dla wielu Ukraińców wyjazd do Polski był opuszczeniem po raz pierwszy własnego kraju, dlatego wywoływał obawy, poczucie zagrożenia, konieczność rozstania z najbliższymi. Polska stała się dla nich drugim domem. Założeniem tego działania było stworzenie domu jak najbardziej przyjaznego, aby uczestnicy programu mieli możliwość poznania nie tylko bliższej okolicy (spacer po Warszawie), ale i dalszych miejsc. Program został zaprojektowany z intencją budowania pozytywnych doświadczeń uczestników w kontakcie z polską kulturą, różnorodnością krajobrazową oraz dziedzictwem historycznym kraju. Zorganizowano jednodniowe lub kilkudniowe (dwu- lub trzydniowe) wyjazdy do różnych regionów Polski, aby pogłębić wiedzę o polskiej kulturze, środowisku i historii. Były to wyjazdy edukacyjne, pobudzające zainteresowania osób

dorosłych i rodzin, np.: zwiedzanie Krakowa w dwa dni (poznawanie historii, zabytków); Trójmiasto w trzy dni; poznanie form ochrony przyrody w Tatrzańskim Parku Narodowym oraz tradycji Zakopanego (poznawanie historii i tradycji oscypka, zapoznanie się z zasadami zachowania w wysokich górach, wycieczka z przewodnikiem tatrzańskim). Zajęcia przeprowadzane w ramach tego działania były w całości stacjonarne, pod opieką przewodników i animatorów.

Odwiedzanie ciekawych miejsc w Polsce miało charakter edukacyjny, poszerzający wiedzę ogólną i specjalistyczną, rozwijało zainteresowania, pozwalało na aktywizację społeczną i zapobiegało społecznemu wykluczeniu. Dzieci i nastolatki z Ukrainy nieraz pierwszy raz w życiu zobaczyły morze, bo od czasu aneksji Krymu przez Rosję w 2014 roku ich rodziny nie wyjeżdżały nad morze w swoim kraju.

SPOTKANIA Z POLSKĄ I UKRAIŃSKĄ TRADYCJĄ I KULTURĄ

Spotkania były idealną przestrzenią prezentowania polskich i ukraińskich zwyczajów i tradycji oraz okazją do porównania i znalezienia punktów wspólnych. Celem było poszerzanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej, rozwój zainteresowań, budowanie spójności społecznej, otwartość na drugiego człowieka i jego tradycję. Najczęściej spotkania trwały dwie do sześciu godzin, dopuszczono ich cykliczność. W tym działaniu pokazywano tradycje wielkanocne, bożonarodzeniowe, a także mniejszych świąt obchodzonych w Polsce, jak: mikołajki, andrzejki, Halloween, tłusty czwartek, walentynki. Były to regularne spotkania integracyjne przez poznawanie obu kultur.

WYDARZENIA KULTURALNE

Zorganizowano wydarzenia pokazujące umiejętności uczestników oraz stanowiące okazję do pobudzenia aktywności kulturalnej, rozwoju zainteresowań, poszerzenia wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Przykłady takich wydarzeń: po warsztatach malarskich lub fotograficznych organizowano wystawy prac; po warsztatach teatralnych zorganizowano przedstawienia; podczas konferencji podsumowującej program urządzono wystawę prac i zdjęć ze szkoleń. Była to okazja do prezentacji talentów, ale przede wszystkim umożliwienie aktywizacji społecznej, pobudzenie aktywności kulturalnej i zapobieganie społecznemu wykluczeniu. Wydarzenia miały charakter stacjonarny i różną skalę: od wydarzeń kameralnych po większe imprezy.

1.3.4. Działania dla seniorów

KLUB SENIORA

Chociaż seniorzy nie byli wykluczani z aktywności dla dorosłych poniżej 60. roku życia, to jednak rzadko uczestniczyli w nauce języków obcych, kursach przedsiębiorczości czy komputerowych. Byli nieraz uczestnikami spotkań rodzinnych, wycieczek, wydarzeń kulturalnych. Okazało się, że z uwagi na brak sił nie zawsze mieli możliwości dotrzymywania kroku podczas spacerów czy zwiedzania narzucanego przez osoby młodsze. Mieli odmienne zainteresowania. W odpowiedzi na zapytanie grupy kobiet po 60. roku życia utworzono pierwszą grupę Klubu Seniora. Spotkania prowadziła również seniorka, trenerka, która starała się zaktywizować wszystkie osoby na spotkaniu, wzmocnić ich silne strony i nauczyć dzielenia się wiedzą i umiejętnościami. W efekcie niektóre uczestniczki programu same prowadziły zajęcia, np.: zawodowa krawcowa prowadziła kursy szycia, artystka malarka – kursy rysunku i malowania, emerytowana instruktorka jogi – zajęcia gimnastyki dla seniorów.

KRÓTKIE WYJAZDY EDUKACYJNE DLA SENIORÓW

Podobnie jak na kursach językowych lub podnoszących kompetencje seniorzy mieli możliwość uczestniczenia w krótkich wycieczkach edukacyjnych. Często babcia towarzyszyła wnukom i ich mamie, a czasem sama pełniła rolę opiekunki dzieci. Jednak wyjazdy przeznaczone dla seniorów miały własną specyfikę. Zorganizowano ich kilka, łączyły zwiedzanie z integracją, jak: rozmowy przy stole czy wykonywanie prac plastycznych. Jeden z wyjazdów, zorganizowany w okresie przedświątecznym, obejmował także kolędowanie w języku polskim i ukraińskim.

ZAJĘCIA SPORTOWE

Proponowano zajęcia sportowe połączone z edukacją o zdrowym trybie życia, które cieszyły się szczególną popularnością wśród osób starszych. Pracownicy Studium Wychowania Fizycznego i Sportu UW prowadzili zajęcia poprawiające stan zdrowia, np.: zdrowy kręgosłup, dlaczego warto się rozciągać, pięć filarów zdrowia (wsparcie społeczne, regularne ćwiczenia fizyczne, regularna aktywność umysłowa, dieta, sen), metody regeneracji, zasady prawidłowego odżywiania.

1.3.5. Działania wspierające

STAŁA ASYSTA JĘZYKOWA ORAZ WSPARCIE TŁUMACZENIOWE

Stała asysta językowa oraz wsparcie tłumaczeniowe były udzielane wszystkim uczestnikom programu. To działanie było bardzo ważne dla pokonywania barier językowych i zaspokojenia zdiagnozowanych potrzeb grupy docelowej. Z uwagi na potencjalną barierę językową założono, że większość działań, kursów, konsultacji i webinarów (poza kursami językowymi) odbędzie się w języku ukraińskim lub rosyjskim. Część zajęć prowadzili Ukraińcy, a część tłumaczono symultanicznie. Chodziło o to, aby osoby znajdujące się w tak trudnej sytuacji z racji wojny i konieczności migracji nie przechodziły dodatkowych trudności w Polsce. Właśnie z tego powodu horyzontalnym wsparciem była asysta językowa w postaci zajęć, materiałów, konsultacji itp. w języku ojczystym, zrozumiałym dla uchodźców. Nie dotyczyło to kursów języków obcych (polskiego, angielskiego czy innych), choć w razie trudności i w tym zakresie było możliwe wsparcie asystenta językowego.

W trakcie programu okazało się konieczne zwiększenie wsparcia tłumaczy, asystentów językowych i redakcji platformy e-learningowej. Bieżące doświadczenia pokazały, że uchodźcy z Ukrainy potrzebują zdecydowanie większego wsparcia, niż wcześniej zakładano. Dużo osób dzwoniło z pytaniami, przysyłało e-maile, przychodziło osobiście, zgłaszało szereg problemów i wątpliwości, miało trudności z wypełnieniem formularza zgłoszeniowego do programu, wyborem odpowiednich działań czy nawet identyfikacją swoich potrzeb. Zaobserwowaliśmy obawy zgłaszających się do programu, czy pomoc będzie realnie udzielona, dlatego dochodziło do masowego uczestniczenia przez te same osoby we wszystkich otwartych naborach (nawet w zajęciach, których harmonogramy kolidowały). Dopiero po zapisaniu się do wybranych grup uczestnicy decydowali, w których zajęciach będą brać udział. Finalnie doprowadzało to do trudności w wypełnieniu grup (przez zarezerwowane „puste” miejsca, na których wykorzystanie uczestnicy ostatecznie się nie decydowali) i ponowienia zapisów. Osoby dorosłe zapisywały się do grup dla dzieci, z kolei swoje kilkuletnie dzieci zapisywały na zajęcia dla osób w wieku 16+ lat. Problem był też z frekwencją na zajęciach, np. na zapisanych 30 osób na pierwsze zajęcia przyszło kilka lub kilkanaście osób, pomimo kilkukrotnych przypomnień wysyłanych mailowo oraz SMS-em. Powodowało to konieczność uruchomienia dodatkowych zajęć i poszerzenia zakresu wsparcia oraz weryfikacji

poprawności wyboru uczestników. Większość pomocy udzielano w języku ukraińskim lub rosyjskim, co wymagało zatrudnienia dodatkowych ekspertów biegle posługujących się tymi językami, a jednocześnie znających dobrze język polski. Osoby te były również angażowane do tłumaczenia zajęć, webinarów, wykładów, doradztwa i innych spotkań z uczestnikami programu prowadzonych w języku polskim, a także zapewnienia szerokiej asysty językowej.

OBSŁUGA INFORMATYCZNA PLATFORMY E-LEARNINGOWEJ

W trybie ciągłym obsługiwano informatyczną platformę, na której prowadzono zajęcia zdalne. Szacuje się, że ok. 70% godzin zajęć (warsztatów, kursów, webinarów, spotkań itp.) prowadzono drogą internetową. To wsparcie musiało być większe od zakładanego z powodu trudności osób z Ukrainy w dostępie i obsłudze kursów e-learningowych. Jak pokazała bieżąca realizacja programu, większość osób z Ukrainy nie знаła obsługi platformy Moodle, miała problemy z dostępem do materiałów szkoleniowych i do wybranego kursu.

Wsparcie techniczne platformy e-learningowej, mimo pomocniczego charakteru dla działań merytorycznych, wyodrębniono w dokumentacji projektowej jako autonomiczne ze względu na jego strategiczne znaczenie dla realizacji celów programowych.

KONFERENCJA PODSUMOWUJĄCA Z UROCZYSTYM WRĘCZENIEM CERTYFIKATÓW

Konferencja, w której uczestniczyło ponad 500 osób, była okazją do podsumowania efektów programu i wręczenia certyfikatów uczestnikom. Zorganizowano ją 15 grudnia 2023 roku, otworzył rektor UW prof. dr hab. Alojzy Z. Nowak, gości powitali też dziekan WNE UW dr hab. Gabriela Grotkowska, prof. UW, zastępca prezydenta m.st. Warszawy Renata Kaznowska, dyrektor NCBR Piotr Kraiński, radca Ambasady Ukrainy Vitalii Bilyi oraz kierownik programu dr Agnieszka Różycka. W części oficjalnej odśpiewano hymny Polski i Ukrainy. Zaprezentowano efekty naukowe oraz edukacyjno-społeczne programu. Referaty przedstawili pracownicy UW i koordynatorzy placówek współpracujących. Przeplatano je występami artystycznymi: zespołu Niżno powstałego podczas programu, Chóru Akademickiego UW, dzieci ze szkoły ukraińskiej objętej wsparciem oraz niezwykle wzruszającym wykonaniem kolędy w języku angielskim przez dzieci ukraińskie z domu dziecka w Ossie. Na koniec uroczyste wręczono dyplomy dla najbardziej zaangażowanych uczestników i pracowników

programu. Dla wielu Ukraińców był to moment dumy i wzruszenia podczas nagradzania ich wysiłków w podnoszeniu kwalifikacji i zdobywaniu wiedzy.

1.4. Efekty edukacyjne

Program Uniwersytetu Warszawskiego dla Ukrainy przyniósł znaczące rezultaty edukacyjne, które można rozpatrywać na kilku poziomach. Przede wszystkim zaoferowano bardzo szeroką, interdyscyplinarną pomoc w 27 różnych działaniach, a w ich ramach – setki różnych kursów, warsztatów, webinarów i wydarzeń, wiele tysięcy godzin różnych aktywności. We wsparcie uchodźców z Ukrainy zaangażowało się ponad 350 pracowników z 31 różnych jednostek Uniwersytetu Warszawskiego. Program miał na celu zaspokojenie wielowymiarowych potrzeb osób dotkniętych kryzysem, głównie potrzeb: edukacyjnych, językowych, zawodowych i społecznych. Poniżej zamieszczamy szczegółowy opis efektów edukacyjnych, jakie osiągnięto.

1.4.1. Duża liczba osób objętych wsparciem

Według danych statystycznych na 31 grudnia 2023 roku (zakończenie realizacji programu) wsparciem objęto 10 373 osoby, które wzięły udział w przynajmniej jednej aktywności projektowej. Warto zaznaczyć, że wiele osób uczestniczyło w różnych działaniach programu, ich udział nie był zatem jednorazowy. Niektórzy przychodzili na zajęcia niemal codziennie, inni w każdy weekend, niektórzy zaczynali sami, a potem zapraszali rodzinę i znajomych. Rekordzistka wzięła aktywny udział w ponad 100 różnych kursach i wydarzeniach w ciągu 13 miesięcy. Była też młoda osoba, której założeniem było poświęcenie roku na zdobycie umiejętności językowych i innych przydatnych zawodowo, poszerzenie wiedzy, a dopiero po tym czasie poszukiwanie pracy zgodnej z nabytymi kwalifikacjami.

1.4.2. Rozwój kompetencji językowych

Naukę języka polskiego uznano za najważniejszą część programu, co przełożyło się na zorganizowanie 258 grup kursów podstawowych (30-godzinnych), 44 grup zajęć konwersacyjnych i dwóch grup intensywnego kursu 900-godzinnego. Kursy te umożliwiły uczestnikom nabycie umiejętności komunikacyjnych, niezbędnych do integracji w nowym środowisku oraz funkcjonowania

na polskim rynku pracy. Program zapewniał naukę języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania, co miało bezpośredni wpływ na poprawę zdolności komunikacyjnych uczestników, a tym samym na ich zdolność do odnalezienia się na rynku pracy. Podobnie kursy języka angielskiego oraz innych języków obcych (francuski, niemiecki, hiszpański) pozwalały na zwiększenie mobilności zawodowej uczestników i przygotowanie ich do podjęcia pracy lub studiów również poza Polską.

1.4.3. Rozwój kompetencji, wiedzy i zainteresowań

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy znacząco wpłynął na rozwój kompetencji uczestników, na wiedzę specjalistyczną i ogólną, co przyczyniło się do lepszego przygotowania do pracy i życia w Polsce. Uczestnicy zyskali praktyczne umiejętności cyfrowe, zawodowe oraz językowe, które zwiększyły ich konkurencyjność na rynku pracy i umożliwiły skuteczniejszą integrację w nowym środowisku. Rozwijanie zainteresowań artystycznych i naukowych pobudziło kreatywność, ciekawość oraz przyczyniło się do budowania więzi społecznych wewnątrz grupy uchodźców i w lokalnej społeczności. Poszerzenie wiedzy o polskiej kulturze i historii oraz dostosowanie kwalifikacji do wymagań rynku pracy ułatwiło uczestnikom adaptację i kontynuowanie edukacji lub podjęcie zatrudnienia. Uczestniczenie w programie nie tylko powodowało rozwój indywidualny, ale również sprzyjało integracji społecznej, wzmacniało poczucie przynależności w nowym kraju.

Choć przy ogromnej skali działań trudno mówić ogólnie o efektach edukacyjnych całego programu, to warto zauważyć, że ponad 95% uczestników, którzy dobrowolnie wzięli udział w ankiecie oceniającej działania, uznało aktywności, w których uczestniczyli, za pomocne w poradzeniu sobie w nowym środowisku, w Polsce. Program nie zawierał kursów zawodowych i wsparcie w tym zakresie nie było jego celem, a mimo to ponad 60% ankietowanych uznało udział w zajęciach programu za pomocny w rozwinięciu umiejętności zawodowych.

Można też wiele powiedzieć o sukcesach edukacyjnych poszczególnych osób: ósmoklasistka, która wzięła udział w kursie przygotowującym do egzaminu z języka polskiego, uzyskała bardzo wysoki wynik i bez problemu dostała się do jednego z najlepszych liceów w Warszawie; różne osoby dzięki nabyciu znajomości języka polskiego zdobyły pracę; inni uzyskali awanse zawodowe na stanowiska kierownicze; młode osoby dostały się na studia prowadzone w języku polskim itd.

1.4.4. Wsparcie młodzieży i dzieci

Zajęcia dla dzieci i młodzieży miały wiele pozytywnych efektów edukacyjnych. Przede wszystkim dzieci uzyskały lepszą umiejętność komunikacji w języku polskim i znajomość kultury Polski i Ukrainy.

Jednym z przykładów skutecznego wsparcia jest historia rodziny uchodźców, w której opiekę nad trójką nastoletnich dzieci sprawowała niepiśmienna babcia. Ze względu na traumę wojenną i bariery komunikacyjne przez rok praktycznie nie opuszczali pokoju w hostelu. Dopiero przypadkowa informacja od recepcjonistki skierowała babcię do biura projektu, gdzie po rosyjsku zapytała o dostępne formy bezpłatnego wsparcia. Od tego momentu cała rodzina regularnie uczestniczyła w kursach, spotkaniach i wyjazdach. W tym czasie odkryto, że dzieci nie uczęszczają do szkoły, najstarszy, 16-letni chłopiec, miał jedynie podstawowe umiejętności pisania w języku rosyjskim, a młodsze (również nastoletnie) nie potrafiły czytać ani pisać w żadnym języku. Dzięki uczestniczeniu w programie dzieci nauczyły się podstaw pisania i czytania po polsku i ukraińsku, a następnie zapisano je do polskich szkół. Babcia natomiast rozpoczęła naukę języka polskiego na kursie dla początkujących, co znacząco poprawiło sytuację rodziny i umożliwiło jej lepszą integrację w nowym środowisku.

1.4.5. Lepsze wsparcie przez elastyczność i dostępność

Jednym z ważnych aspektów sukcesu programu była jego elastyczność i dostępność. Około 70% zajęć odbywało się zdalnie, co umożliwiło uczestniczenie w nich osobom z różnych regionów Polski. Taka forma okazała się niezwykle korzystna, szczególnie dla kobiet z dziećmi, które miały ograniczone możliwości skorzystania ze stacjonarnych zajęć, a także dla osób przebywających w mniejszych miejscowościach lub na wsi, gdzie uzyskanie wsparcia edukacyjnego było mocno ograniczone.

1.5. Efekty społeczne

Poza efektami edukacyjnymi program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy miał ogromny wpływ na społeczną integrację uchodźców z Ukrainy. Większość uczestników programu stanowiły kobiety z dziećmi, dlatego szczególnie ważne były działania wspierające integrację społeczną i przeciwdziałające wykluczeniu.

1.5.1. Integracja społeczna

Program ułatwił integrację społeczną uchodźców z polskim środowiskiem, dzięki niemu lepiej poznali Warszawę, nawiązali relacje z lokalną społecznością i zaczęli budować więzi z innymi osobami w podobnej sytuacji życiowej. Zyskali poczucie przynależności i wsparcia, co sprzyjało ich adaptacji w nowym otoczeniu. Dla niektórych program stał się pierwszą okazją do nawiązania głębszych relacji z innymi uchodźcami. Przykładem jest 20-letni uczestnik, który po spotkaniu adaptacyjnym z grami planszowymi przyznał animatorce, że mimo półtorarocznego pobytu w Polsce czuł się bardzo samotny, a dopiero podczas zajęć znalazł prawdziwych przyjaciół. Ważnym efektem programu było utworzenie grupy wokalnejskiej, którą składają się wyłącznie z uczestników projektu. Po opanowaniu repertuaru i rozwinięciu umiejętności wokalnych grupa z powodzeniem dawała koncerty. Mimo upływu roku od zakończenia programu grupa działa, co świadczy o trwałym wpływie projektu na uczestników i ich społeczność.

1.5.2. Wsparcie psychologiczne i prawne

Program poważnie wpłynął na poprawę kondycji psychicznej uczestników, pomógł im w radzeniu sobie z traumą wojenną i trudnościami adaptacyjnymi. Wielu uczestników traktowało warsztaty psychologiczne jako formę terapii grupowej, dlatego zapisywali się na zajęcia niezależnie od tematyki. Dla osób, które nie miały odwagi lub środków na terapię indywidualną, warsztaty stały się przestrzenią do omawiania trudnych doświadczeń, osławiania lęków i ich stopniowego przepracowywania.

Wiele problemów prawnych uczestników znalazło rozwiązanie dzięki programowi. Pomoc prawna udzielona im doprowadziła do uzyskania zgody na pobyt, pozwolenia na pracę, niektórzy zrozumieli procedury spadkowe i inne zawiłości prawne. Animatorzy, trenerzy i pracownicy biura aktywnie wspierali uczestników w codziennych sprawach administracyjnych, takich jak wypełnianie wniosków o świadczenie wychowawcze 500+ i inne świadczenia socjalne. Uczestnicy zyskali pomoc i nabrali większej pewności w poruszaniu się w nowej rzeczywistości.

Zajęcia tak przygotowały uczestników, że lepiej rozumieli zasady funkcjonowania w nowym społeczeństwie. Był to efekt zdobycia wiedzy historycznej, poznania kultury, języka i reguł przedsiębiorczości. Łatwiej odnajdowali się teraz w polskiej rzeczywistości, zarówno w życiu społecznym, jak i zawodowym.

Program przyczynił się do budowy podstawowej orientacji w polskich realiach, ponieważ pomógł w przystosowaniu się do nowego środowiska. Udział w różnorodnych zajęciach, takich jak wycieczki lub wydarzenia kulturalne, często łagodził skutki traum. Wpływała na to także atmosfera spotkań i zaangażowanie animatorów, działało to jak dodatkowe wzmocnienie uczestników w integracji.

1.5.3. Eliminacja barier językowych

Wprowadzenie stałej asysty językowej oraz tłumaczenia na język ukraiński i rosyjski należało do priorytetów, bo chodziło o zapewnienie uczestnikom komfortu i pewności w funkcjonowaniu i korzystaniu z pomocy. Eliminacja barier językowych w życiu codziennym następowała także przez podnoszenie kompetencji językowych, naukę języka polskiego na kursach i komunikowanie się w języku polskim z trenerami, wykładowcami i innymi uczestnikami projektu.

1.5.4. Wsparcie rodzin i budowa wspólnoty

Ważnym skutkiem programu była budowa wspólnoty, zarówno w grupach uczestników, jak i między uchodźcami a lokalną społecznością. Centrum Działań Ukraińskich przy ulicy Dobrej 55 w Warszawie, gdzie odbywały się zajęcia, stało się przestrzenią, w której uczestnicy mogli nawiązać kontakty z innymi osobami w podobnej sytuacji życiowej.

Prowadzący program zwracali szczególną uwagę na potrzeby rodzin z dziećmi i proponowali różne zajęcia edukacyjne i adaptacyjne dostosowane do tych potrzeb. Zorganizowano ponad tysiąc różnych zajęć dla dzieci i młodzieży, co pozwoliło na ich aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, a to ułatwiło dzieciom ukraińskich uchodźców nawiązywanie nowych przyjaźni i integrację z rówieśnikami.

1.5.5. Zapobieganie społecznemu wykluczeniu

Działania w ramach programu były zróżnicowane i dopasowane do specyficznych potrzeb uchodźców z Ukrainy, tak aby ułatwić im włączenie się do polskiego społeczeństwa oraz zapewnić szerokie wsparcie. Dzięki różnorodnym działaniom dobranym do grup wiekowych program wspierał aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym.

Kursy językowe eliminowały bariery komunikacyjne, przez co umożliwiały uczestnikom lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie i na rynku pracy. Zajęcia integracyjne, takie jak spacerowanie miejskie i warsztaty artystyczne, sprzyjały nawiązywaniu relacji oraz budowaniu więzi z lokalną społecznością. Program zapewniał wsparcie psychologiczne, co pozwalało na łagodzenie skutków traumy i radzenie sobie z nową rzeczywistością. Asysta językowa oraz pomoc prawna bardzo przyczyniły się do adaptacji i integracji uchodźców, bo eliminowały dodatkowe trudności społeczne. Program uwzględniał także działania kulturalne i integracyjne, co sprzyjało budowaniu więzi społecznych i wzmacnianiu poczucia przynależności.

Z pewnością program znacząco wpłynął na proces asymilacji uchodźców do polskiego społeczeństwa. Dzięki działaniom edukacyjnym i kulturalnym uczestnicy zyskali możliwość lepszego zrozumienia kultury, tradycji i funkcjonowania społeczeństwa polskiego.

Zakończenie

Program Uniwersytetu Warszawskiego dla Ukrainy jest przykładem zróżnicowanego i interdyscyplinarnego podejścia do wsparcia uchodźców, ponieważ łączy działania edukacyjne z integracyjnymi i psychologicznymi. Dzięki szerokiemu zakresowi szkoleń objęliśmy wsparciem ponad 10 tys. osób, co czyni ten program jednym z największych i najbardziej kompleksowych projektów wspierających w Polsce uchodźców z Ukrainy. Jego sukces wynikał z dostosowania oferty edukacyjnej i społecznej do potrzeb uczestników, elastyczności w formach realizacji zajęć oraz zaangażowania szerokiego grona specjalistów z różnych dziedzin.

Efekty programu są widoczne zarówno na poziomie edukacyjnym, jak i społecznym. Program przyczynił się do podniesienia kompetencji zawodowych i językowych uchodźców, co zwiększyło ich szanse na rynku pracy w Polsce oraz w innych krajach Unii Europejskiej. Równocześnie wsparcie psychologiczne i integracji społecznej miały silny wpływ na proces adaptacji uchodźców do nowej rzeczywistości.

Jednym z najważniejszych wniosków, które można wysnuć z realizacji programu, jest potrzeba kontynuowania tego typu zajęć. Wojna w Ukrainie trwa, a uchodźcy ciągle są w Polsce. Istnieje zatem konieczność dalszej pomocy edukacyjnej, językowej i psychologicznej, aby zapewnić uchodźcom możliwość

pełnej integracji i rozwoju zawodowego. W przyszłości warto rozważyć kontynuację programu z większym naciskiem na integrację migrantów z polskim społeczeństwem oraz kontynuację kursów języka polskiego i angielskiego. Istnieje również potrzeba rozwijania wsparcia psychologicznego i zawodowego dla migrantów, co pozwoli na dalsze zwiększenie ich szans na rynku pracy.

Bibliografia

- Afanasieva A.V., Nikolskaya E.Y. 2023. *Cultural routes as a tool for geopolitical integration*, Anais Brasileiros de Estudos Turísticos, 13 (Special Issue), <https://doi.org/10.5281/zenodo.10436758>.
- Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D. 2022. *Uchodźcy wojenni z ukrai-ny – życie w polsce i plany na przyszłość*, Wydawnictwo Academicos, <https://doi.org/10.52097/acapress.9788362475971>.
- Długosz P. 2023. *War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian re-fugees staying in Poland*, Journal of Migration and Health, nr 7(8), s. 100196, doi: 10.1016/j.jmh.2023.100196.
- Domaradzki J., Walkowiak D., Bazan D., Baum E. 2022. *Volunteering in the front line of the ukrainian refugee crisis: a brief report from Poland*, Frontiers in Public Health, nr 10, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.979751>.
- Duszczyk M., Górny A., Kaczmarczyk P., Kubisiak A. 2023. *War refugees from Ukraine in Poland – one year after the Russian aggression: Socioeconomic consequences and chal-lenges*, Regional Science Policy & Practice, nr 15(1), s. 181–200, <https://doi.org/10.1111/rsp3.12642>.
- Eurofound. 2023. *Social impact of migration: Addressing the challenges of receiving and integrating Ukrainian refugees*, <https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-03/ef23030en.pdf>, dostęp: 15.10.2024.
- Giacco D., Priebe S. 2017. *Mental health care for adult refugees in high-income countries*, Epidemiology and Psychiatric Sciences, nr 27(2), s. 109–116. <https://doi.org/10.1017/s2045796017000609>.
- Herbst M. 2023. *Education in exile: ukrainian refugee students in the schooling system in poland following the russian-ukrainian war*, European Journal of Education, nr 58(4), s. 575–594, <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>.
- Kohlenberger J., Buber-Ennser I., Pędziwiatr K. i in. 2023. *High self-selection of ukra-inian refugees into europe: evidence from Kraków and Vienna*, Plos One, nr 18(12), s. e0279783, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279783>.

- Kubiciel-Lodzińska S., Golebiowska K., Pachocka M., Dąbrowska A. 2023. *Comparing pre-war and forced ukrainian migrants in poland: challenges for the labour market and prospects for integration*, International Migration, nr 62(1), s. 236–251, <https://doi.org/10.1111/imig.13213>.
- Maciejewska-Mieszkowska K. 2022, *Stosunek Polaków do uchodźców w kontekście wojny w Ukrainie*, Środkowoeuropejskie Studia Polityczne, nr 4, doi:10.14746/ssp.2022.4.7.
- Narodowy Bank Polski. 2023. *The living and economic situation of Ukrainian refugees in Poland*, Warszawa, https://nbp.pl/wp-content/uploads/2024/02/Raport_Imigranci_2023_EN.pdf; dostęp: 10.10.2024.
- Schweitzer R., Melville F., Steel Z., Lacherez P. 2006. *Trauma, post-migration living difficulties, and social support as predictors of psychological adjustment in resettled sudanese refugees*, Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, nr 40(2), s. 179–187, <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01766.x>.
- Triandafyllidou A. 2023. *Circular Migration between the EU and its Neighbours. A Comparative Analysis*; <https://doi.org/10.32920/24290599>.
- UNHCR. 2022. *Poland welcomes more than two million refugees from Ukraine*; <https://www.unhcr.org/news/press/2022/3/6234e39f4/poland-welcomes-two-million-refugees-ukraine.html>; dostęp: 2.10.2024.
- Walawender P., Liszka D., Szczygieł E. 2023. *“What i want versus what i will agree to” – an analysis of the views of ukrainian refugees toward work*, Social Sciences, nr 13(1), s. 14, <https://doi.org/10.3390/socsci13010014>.

Aneks 1

W działania programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy
byli zaangażowani pracownicy następujących jednostek:

1. Wydziału Nauk Ekonomicznych
2. Wydziału Neofilologii
3. Wydziału Polonistyki
4. Wydziału Psychologii
5. Wydziału Lingwistyki Stosowanej
6. Wydziału Biologii
7. Wydziału Pedagogicznego
8. Wydziału Prawa i Administracji
9. Wydziału Historii

10. Wydziału Zarządzania
11. Wydziału Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii
12. Wydziału Nauk o Kulturze i Sztuce
13. Wydziału Archeologii
14. Uniwersytetu Otwartego
15. Biura ds. Rozwoju UW
16. Welcome Point
17. Biura Karier
18. Ośrodka Badań nad Migracjami
19. Ośrodka Studiów Amerykańskich
20. Biblioteki Uniwersyteckiej
21. Centrum Pomocy Psychologicznej
22. Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW
23. Biura Innowacji Dydaktycznych
24. Centrum Badań nad Kulturą Warszawy
25. Studium Europy Wschodniej
26. Uniwersyteckiego Ośrodka Transferu Technologii
27. Szkoły Edukacji PAFW i UW
28. Chóru Akademickiego UW
29. Muzeum Uniwersytetu Warszawskiego
30. Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami UW
31. Studium Wychowania Fizycznego i Sportu UW

Aneks 2

Organizacje spoza Uniwersytetu Warszawskiego, które wsparły program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy:

1. Fundacja Lifesong (wspierająca Domy Dziecka przeniesione z Ukrainy do Polski)
2. Fundacja Educational Center Children of Ukraine
3. Global Compact Network Ukraine (organizacja pozarządowa działająca w ramach United Nations),
4. Fundacja Liderzy Przemian
5. Dom Ukraiński
6. ABA ROLI Ukraine

7. OPORA
 8. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności
 9. Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”
 10. Stowarzyszenie Sąsiedzkie Włochy
 11. Mareckie Stowarzyszenie Gospodarcze – Przyszań Nadzieja
 12. Związek Harcerstwa Polskiego
 13. Kancelaria prawna zajmująca się cyberbezpieczeństwem
 14. szkoły podstawowe i średnie np. Ukrainian School of Wrocław „Union”,
ukraińska szkoła „Materynka”
 15. organizacje studenckie
- i wiele innych.

ROZDZIAŁ 2

Ocena działań wspierających Ukraińców w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

Evaluation of Activities Supporting Ukrainians under the University of Warsaw for Ukraine Program

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch2>

AGATA OPOLSKA-BIELAŃSKA¹

¹Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Celem badania była ocena skuteczności działań dla uczestników. Ważna była ich ocena jakości zajęć, dostosowanie do potrzeb, a także ich wpływ na indywidualny rozwój umiejętności społecznych i kulturowych. Badanie przeprowadzono metodą CAWI (Computer-Assisted Web Interview), zbierano odpowiedzi od 1631 uczestników. Kwestionariusz zawierał pytania w języku ukraińskim i był oparty na pięciostopniowej skali Likerta.

Okazuje się, że uczestnicy programu pozytywnie ocenili działania wspierające, zwrócili uwagę na ich efektywność w pomaganiu im w radzeniu sobie z trudnymi emocjami i w adaptacji do nowej rzeczywistości. Wyniki ankiety sugerują, że oferowane zajęcia były dobrze dopasowane do potrzeb uczestników, a wsparcie społeczno-edukacyjne było bardzo ważne dla adaptacji i przełamywania traumy wojennej. Sukces programu pokazuje znaczenie kompleksowej pomocy uwzględniającej zarówno wsparcie psychiczne, jak i edukacyjne dla integracji uchodźców. W artykule potwierdzono, że programy pomocowe uwzględniające edukację i wsparcie społeczne mogą być skutecznym narzędziem pomocy osobom z traumą wojenną i umożliwiać im lepsze przystosowanie do zmienionych warunków życiowych.

SŁOWA KLUCZOWE: badanie ankietowe, rozwój umiejętności, skuteczność programu

ABSTRACT: The article presents the results of a study conducted as part of the University of Warsaw for Ukraine program, whose aim was to assess the effectiveness of the activities carried out from the perspective of its participants. It was important how beneficiaries evaluated the quality of the classes and workshops, their adaptation to needs, and their impact on the individual development of social and cultural skills. The survey was conducted using the CAWI (Computer-Assisted Web Interview) method, collecting responses from 1,631 program participants. The questionnaire contained questions in Ukrainian and was based on a five-point Likert scale.

It turns out that the program participants positively assessed the support activities, noting their effectiveness in helping them cope with difficult emotions and adapt to the new reality. The survey results suggest that the activities offered were well suited to the participants' needs, and socio-educational support was crucial in adapting and overcoming war trauma. The success of the program shows how important comprehensive assistance is, including both psychological and educational support for the refugee integration process. The article confirms that aid programs based on education and social support can be an effective tool in helping people experiencing war trauma, offering them the opportunity to adapt better to changed life conditions.

KEYWORDS: survey, skills development, program effectiveness

Wstęp

Trafna i rzetelna pomoc ludziom w trudnych sytuacjach nie jest prosta, zwłaszcza jeśli tej pomocy potrzebują szybko. To niełatwe zadanie weryfikuje poglądy i teorie. Epatowanie gotowością niesienia pomocy potrzebującym jest praktykowane podczas niemal wszystkich działań promujących osoby publiczne. Dopiero sytuacja realna je weryfikuje. Tak też się stało po wybuchu wojny na Ukrainie. Uciekający obywatele Ukrainy, bez środków do życia, potrzebowali realizacji tych haseł. Jak dobrze wiadomo, doraźna pomoc powinna być udzielona w danej chwili, ale nauczanie radzenia sobie w nowej rzeczywistości jest trudniejsze i potrzeba na nie więcej czasu, bo jest nie lada wyzwaniem. Na to wyzwanie odpowiedział Uniwersytet Warszawski, który uruchomił program

Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. W niniejszym artykule przedstawimy wyniki działania programu na podstawie opinii uczestników. Założeniem programu była merytoryczna pomoc obywatelom Ukrainy przez szeroką ofertę zajęć dostosowanych do uczestników. W badaniu prowadzonym metodą CAWI zebrano opinie 1631 respondentów i wyciągnięto wnioski na temat działania pomocowego. Badanie trwało razem z projektem. Wyniki i wnioski opisano w niniejszym artykule na podstawie teoretycznych wstępnych rozważań, na jakich powstała idea samego programu.

2.1. Merytoryczne fundamenty programu

Agresja Rosji przeciwko Ukrainie poważnie dotknęła całe ukraińskie społeczeństwo. Dzień 24 lutego 2022 roku stał się na zawsze historią świata. Wojska rosyjskie zgromadzone wzdłuż granic Ukrainy zaatakowały wtedy militarnie swojego sąsiada. Wydarzenie to spotkało się z dużym niedowierzaniem w stolicach różnych krajów, ale i szybkim udzielaniem pomocy obywatelom Ukrainy. Rosyjski agresor zajął dużą część terytorium przez ataki na instytucje edukacyjne, szpitale, targowiska, centra handlowe i inne ośrodki ludności cywilnej. Wiele osób opuszczało swoje domy i miejsca pracy, szukając bezpieczeństwa na emigracji. Działo się tak również przy innych konfliktach zbrojnych, które na różne sposoby wpływają na ludność cywilną (Boehland 2015), kiedy zacierają się granice między wojną a terroryzmem (Tumber 2009).

Chcąc pomóc obywatelom Ukrainy w trudnej sytuacji, Uniwersytet Warszawski stworzył najobszerniejszy program: Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. W jego ramach przewidziano zajęcia dla obarczonych trudnościami obywateli Ukrainy ułatwiające odnalezienie się w nowej rzeczywistości. Zaofiarowano więc pakiet zajęć rekreacyjnych, ułatwiających realizowanie marzeń, rozwój hobby i poznawanie nowych ludzi. Program był punktem wyjścia z traumy wojennej dla osób poszukujących poprawienia sytuacji, w jakiej nagle się znaleźli. Poznając zmagania uczestników programu, obserwowano, jak przeżyli i zmagali się z traumatycznymi wydarzeniami, negatywnymi emocjami, myślami i wspomnieniami. Często było to zachowanie typowe dla zespołu stresu pourazowego (PTSD), zaburzenia psychicznego wywołanego traumatycznymi wydarzeniami (Turrini, Tedeschi, Cuijpers 2021). Dlatego wsparcie społeczno-edukacyjne stało się tak ważne. Świadomość, że człowiek jest z natury istotą społeczną i musi żyć wśród ludzi i z nimi współpracować

(Arystoteles 1996), przyczyniła się do dużej popularności programu. Istotne w trudnej sytuacji obywateli ukraińskich było ukształtowanie relacji z innymi ludźmi, z członkami rodzin, narodowości, pochodzenia, a następnie wspólnych zainteresowań, pasji i poglądów. Nauka polegała na obserwacji, naśladownictwie, rozmowach, współodczuwaniu lub reagowaniu na bodźce (Aronson, Aronson 2020). Skupienie na tym etapie rozwojowym człowieka tworzyło program. Oferta zajęciowa, pracownicy, również obywatele Ukrainy znający problemy uczestników programu, oraz język i interdyscyplinarność całego przedsięwzięcia realizowanego we współpracy różnych jednostek UW – wszystko to wpisywało się w teorię potrzeb człowieka (Calicchio 2023). Każda osoba, według ogólnej teorii systemów podobnie jak psychosyntezy, jest całością złożoną z poszczególnych części, które są jednocześnie częścią większego systemu (Young 1996). System zmienia się nieustannie przez samoregulację lub adaptację do zewnętrznych zmian. Jeżeli dokonuje się zmiana w systemie zewnętrznym, to następuje też wewnętrzna reakcja prowadząca do utrzymania systemu w dynamicznej równowadze (homeostazie) (Białek 2022). Zmiany zewnętrzne zachodzące w Ukrainie wpłynęły na wnętrze obywateli tego kraju. Możliwość zachowania równowagi jest ważna dla poprawnego funkcjonowania jednostki, racjonalnego myślenia oraz dbania o siebie i najbliższych. W tym trudnym czasie wszelkie działania programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy miały służyć wsparciu zachowania równowagi psychicznej.

Organizm ma własny system informacyjny o zmianie. Może nim być jakakolwiek reakcja (obniżenie lub podwyższenie temperatury) albo zmiana nastroju, albo obrazowe, symboliczne, intuicyjne postrzeganie rzeczywistości jako odpowiedź na zmianę. W ogólnej teorii systemów mówi się o tzw. negatywnych i pozytywnych reakcjach zwrotnych (*feedback*), które oddziałują na każdy aspekt systemu przez włączenie całości. Może się zdarzyć, że jakiś zewnętrzny wpływ, działając niespodziewanie, zniszczy system. Aby więc zapobiec destrukcji i przeżyć, musi on natychmiast stworzyć wzorzec reakcji kompensacyjnej, niezbędnej dla danej sytuacji i otoczenia. Ten proces nosi nazwę: adaptacji, samoorganizacji lub uczenia się (luty 2021). Takie zjawiska często występowały w siedzibie programu. Zachowania typowe dla zaakceptowania zmian wywoływały duże emocje i potrzebę dzielenia się przeżyciami, przemyśleniami, często z nowo poznanymi osobami najbliższymi w danym momencie.

Wszelkie czynności opierały się na fundamencie rozważań naukowych podczas interdyscyplinarnych konsultacji z jednostkami naukowymi. Był to

autorski plan pracy z uczestnikami programu, odwołujący się jednak do doświadczenia prowadzących i rozmów z otoczeniem jednostek Uniwersytetu Warszawskiego biorących udział w programie.

W efekcie program ukończyło wiele osób deklarujących zadowolenie ze wsparcia i opieki oraz wyedukowanych na potrzeby rynku zawodowego.

Konkluzją całego przedsięwzięcia naukowo-edukacyjnego było zweryfikowanie odczuć towarzyszących uczestnikom programu. Zweryfikowanie, czy odczucia pracowników programu i ich obserwacje są tożsame z odczuciami uczestników, możliwe było dzięki przeprowadzeniu autorskiej ankiety wśród uczestników programu na koniec zajęć.

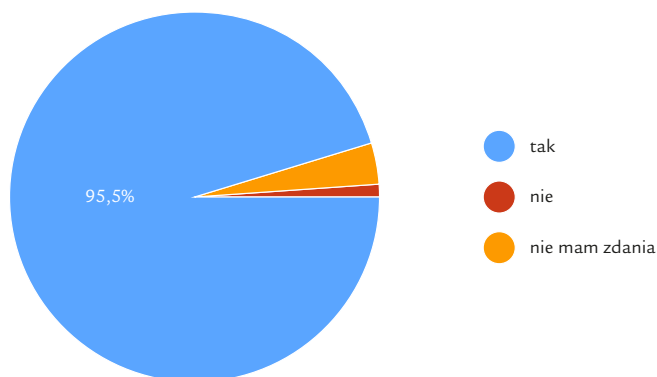
2.2. Ocena działań wspierających Ukraińców, na przykładzie programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy na podstawie badań własnych

Aby ocenić skuteczność programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy poproszono uczestników o wypełnienie ankiety. Była ona autorskim badaniem wyłącznie na potrzeby finalnej analizy czynności przeprowadzonych w ramach programu i ich skuteczności. Wykonano ją metodą CAWI; udział był dobrowolny, ale informowano uczestników o wartości wyników dla całego programu. Badanie było anonimowe.

Zbieranie danych rozpoczęto w lipcu 2023 roku, gdyż na tym etapie uważano dużą aktywność uczestników, popularność i rozpoznawalność programu poza Uniwersytetem Warszawskim oraz sukcesywnie zwiększającą się liczebność uczestników. W badaniu uzyskano 1631 odpowiedzi. W kwestionariuszu znalazło się 12 pytań nawiązujących do oceny zajęć proponowanych w projekcie: ich skuteczności, ciekawości, służeniu rozwojowi umiejętności (społeczno-kulturowych i społecznych), dostosowaniu do potrzeb uczestników. Uczestnicy oceniali zajęcia, przy czym w wybranych pytaniach zastosowano pięciostopniową skalę Likerta, gdzie określali istotność badanych aspektów. Na tej skali 1 oznaczało najniższy stopień, a 5 – najwyższy.

Całość ankiety sformułowano w języku ukraińskim, aby uniknąć nieporozumień językowych i nie utrudniać udzielania odpowiedzi. Wyniki przedstawiono na rycinach i pokrótce omówiono.

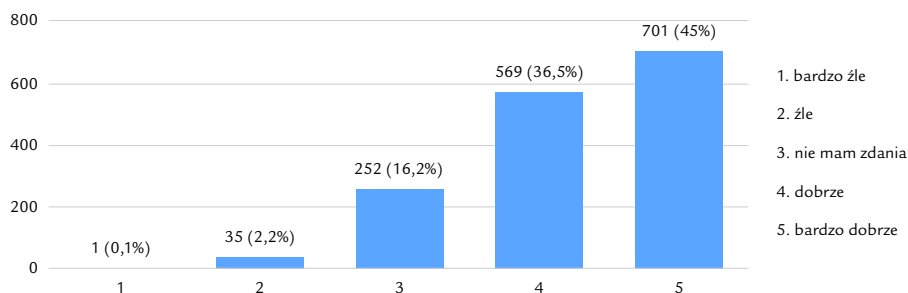
Pierwsza część ankiety dotyczyła oceny skuteczności programu w ułatwieniu uczestnikom funkcjonowania w polskim środowisku (rycina 2.1) oraz określenia stopnia istotności tego aspektu dla respondentów (rycina 2.2).



RYCINA 2.1. Opinia skuteczności pomocy w radzeniu sobie w nowym środowisku, w Polsce, podczas zajęć prowadzonych w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Niemal wszyscy respondenci (95,5%) uznali, że zajęcia prowadzone w programie UW dla Ukrainy były pomocne w odnalezieniu się w nowym, polskim otoczeniu.

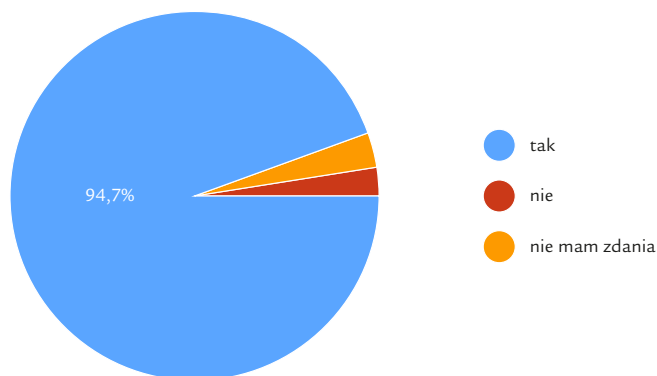


RYCINA 2.2. Stopień przydatności zajęć

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

W wynikach widać przewagę odpowiedzi pozytywnych: w stopniu bardzo dobrym (45%) i dobrym (36,5%). Już pierwsze dane przedstawiają program w dobrym świetle, jako trafne działanie odpowiadające potrzebom grupy docelowej.

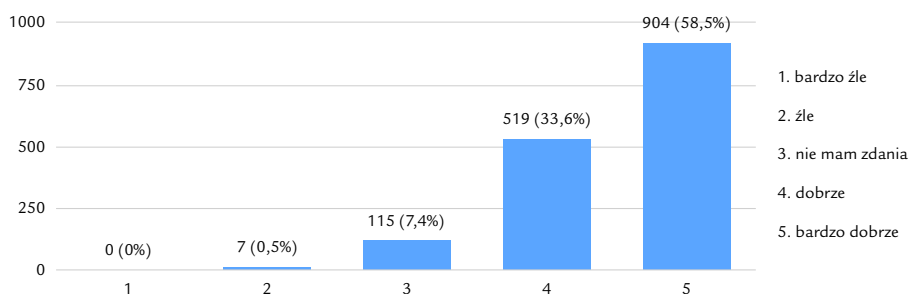
Drugie pytanie dotyczyło stopnia dostosowania zajęć do potrzeb i oczekiwań respondentów (rycina 2.3), a poziom istotności dla uczestników przedstawiono na rycinie 2.4.



RYCINA 2.3. Opinia dostosowania zajęć do potrzeb i oczekiwań respondentów w programie UW dla Ukrainy

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

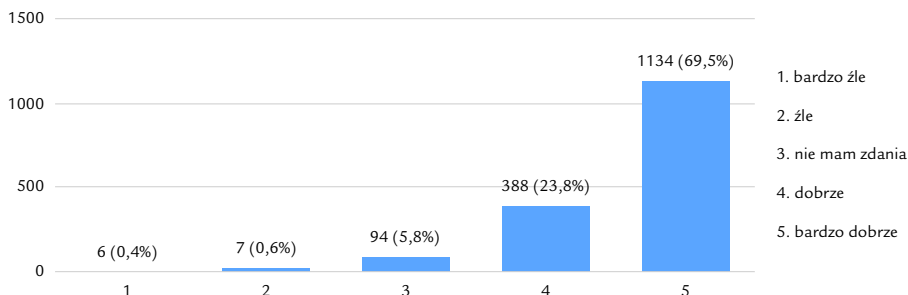
Wyniki dostosowania zajęć do potrzeb uczestników korespondują z rezultatami przedstawionymi na poprzedniej rycinie. Zdecydowana większość respondentów (94,7%) pozytywnie oceniła dostosowanie zajęć do własnych potrzeb. W szczegółowym rozkładzie odpowiedzi 58,5% badanych oceniło ten aspekt jako bardzo dobry, a 33,6% – jako dobry (rycina 2.4). Tak wysoka ocena stopnia dostosowania zajęć świadczy o trafnym doborze tematyki zgodnym z oczekiwaniami uczestników programu.



RYCINA 2.4. Ocena stopnia dostosowania zajęć do oczekiwań uczestników

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Kolejnym analizowanym aspektem była ocena tematyki zajęć pod kątem jej atrakcyjności dla uczestników (rycina 2.5).

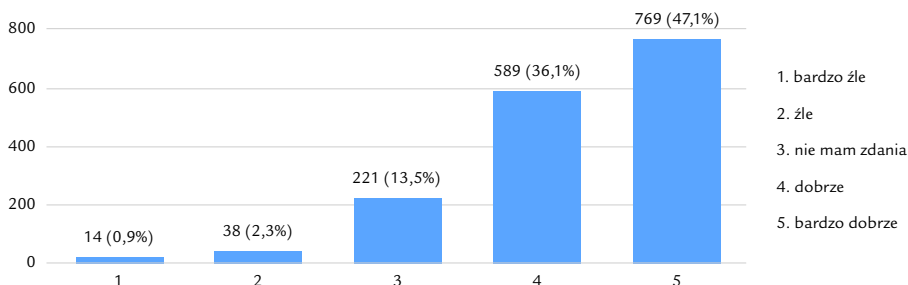


RYCINA 2.5. Ocena tematyki zajęć pod kątem atrakcyjności

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Nie było zaskakujące, że i w tym przypadku tematyka zajęć była oceniona dobrze: w najwyższym stopniu (ocena 5) zaopiniowało 69,5% respondentów, natomiast jako dobrą (ocena 4) – 23,8%. Przy licznych konsultacjach różnych jednostek uniwersyteckich biorących udział w projekcie, ich zaangażowaniu i zróżnicowanej szerokiej ofercie zajęć każdy mógł wybrać coś interesującego. Ciągłe aktualizowanie programu pozwalało na dobranie ciekawej tematyki.

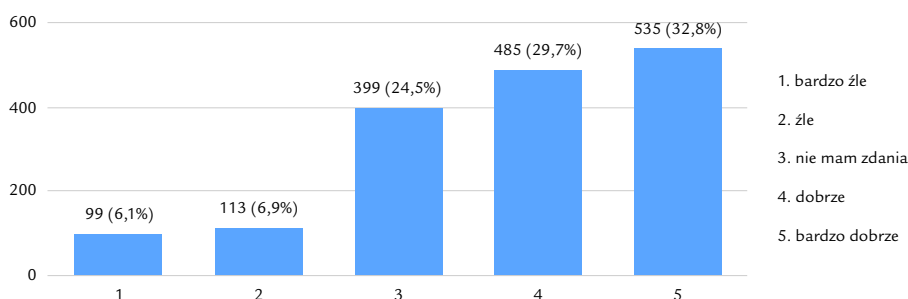
Czwarte pytanie dotyczyło oceny rozwoju umiejętności społeczno-kulturowych uczestników. Był to jeden z głównych celów programu, ponieważ samorealizacja i adaptacja w nowym środowisku są zależne od stopnia integracji społecznej i przyswojenia norm kulturowych. Wyniki zaprezentowano na rycinie 2.6.



RYCINA 2.6. Stopień rozwoju umiejętności społecznych i kulturowych u uczestników programu

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Wyniki wskazują na bardzo dobrą przydatność programu do rozwijania umiejętności społecznych i kulturowych: 47,1% badanych oceniło rozwój swoich umiejętności społeczno-kulturowych jako bardzo dobry, a 36,1% – jako dobry. Te pozytywne wyniki potwierdzają skuteczność programu w realizacji jednego z jego głównych założeń – wspierania procesu integracji społecznej uczestników oraz ich adaptacji do nowego kontekstu kulturowego. W trakcie badania zapytano o wpływ tematyki zajęć na rozwój umiejętności zawodowych. Było to istotne dla samorozwoju badanych, realizowania własnych pasji i zainteresowań naukowych. Ponadto miało to pozwolić respondentom na asymilowanie się w nowym środowisku i kontynuowanie zawodu. Wyniki przedstawiono na rycinie 2.7.

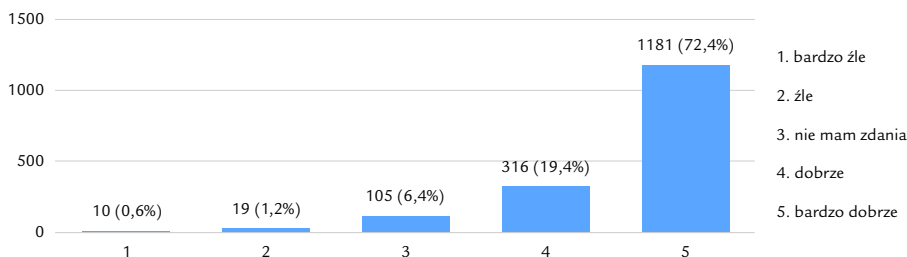


RYCINA 2.7. Stopień rozwoju umiejętności zawodowych

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Tym razem odpowiedzi respondentów były bardziej zróżnicowane. Przewagę stanowiły pozytywne oceny, jednak pojawiły się zdania nisko oceniające tą cechę programu. Rozkład ocen przedstawiał się następująco: najwyższą ocenę (5) przyznało 32,8% respondentów, ocenę dobrą (4) – 29,7%, ocenę średnią (3) – 24,5%, natomiast oceny niskie (2 i 1) – odpowiednio: 6,9% i 6,1%. Zróżnicowanie ocen może wynikać z heterogeniczności grupy badawczej pod względem reprezentowanych zawodów i zróżnicowanego poziomu kompetencji wyjściowych. Mimo że przy tak licznej i zróżnicowanej grupie trudno osiągnąć pełną satysfakcję wszystkich, łączny odsetek ocen pozytywnych (62,5%) świadczy o skuteczności programu w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych. Jest to tym ważniejsze, że celem kursów w ramach programu UW dla Ukrainy była pomoc w edukacji, a nie rozwój umiejętności zawodowych.

Istotne dla rozwoju programu, skuteczności założonych analiz było ustosunkowanie się uczestników do zróżnicowania, urozmaicenia zajęć. Wyniki zaprezentowano na rycinie 2.8.

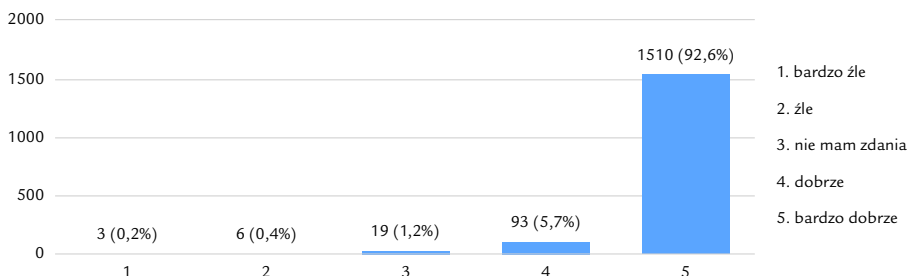


RYCINA 2.8. Ocena zróżnicowania tematyki zajęć w programie UW dla Ukrainy

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Ocena zróżnicowania, urozmaicenia tematyki zajęć w ramach programu była bardzo dobra – takiej odpowiedzi udzieliło 72,4% respondentów. Z kolei 19,4% badanych oceniło ten aspekt programu na ocenę dobrą. Ten wynik jest ważny dla organizatorów, gdyż uczestnicy zauważyli i docenili trud przygotowania rzetelnej i szerokiej oferty.

Aby dobrze realizować misję i założenia programu potrzebna była dobrana kadra zarządzająca. W programie charakteryzowała się ona interdyscyplinarnym przygotowaniem i solidnymi podstawami merytorycznymi, co miało zapewnić wysoki poziom kompetencyjny zajęć. Równie ważna była pozytywna atmosfera zajęć, dlatego w ankiecie nie pominięto relacji uczestników z personelem realizującym program. Wyniki przedstawiono na rycinie 2.9.

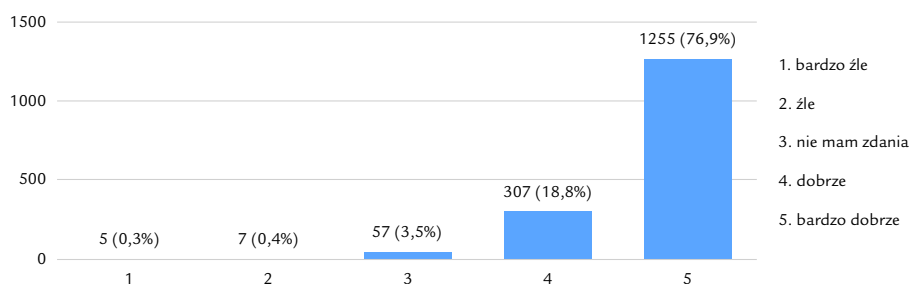


RYCINA 2.9. Ocena pomocy osób pracujących w programie UW dla Ukrainy

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Niemal wszyscy uczestnicy badania ocenili osoby pracujące w projekcie jako pomocne i życzliwe (92,6%). Wynika z tego, że nie tylko program miał mocne fundamenty merytoryczne, ale i atmosfera była bardzo dobra. W takim działaniu jak pomoc osobom w trudnej sytuacji klimat spotkań jest bardzo ważny. Poczucie bezpieczeństwa, okazywanie zrozumienia, życzliwość – są niezbędne do nawiązania kontaktu z osobami po traumatycznych przeżyciach. U osób odwiedzających siedzibę programu często występowały objawy PTSD, dlatego nastrój spotkań i poczucie zrozumienia były dla nich podstawą do podjęcia szkoleń rozwojowych.

W kolejnym pytaniu uwzględniono stopień przygotowania zajęć na potrzeby odbiorców, a wyniki zaprezentowano na rycinie 2.10.

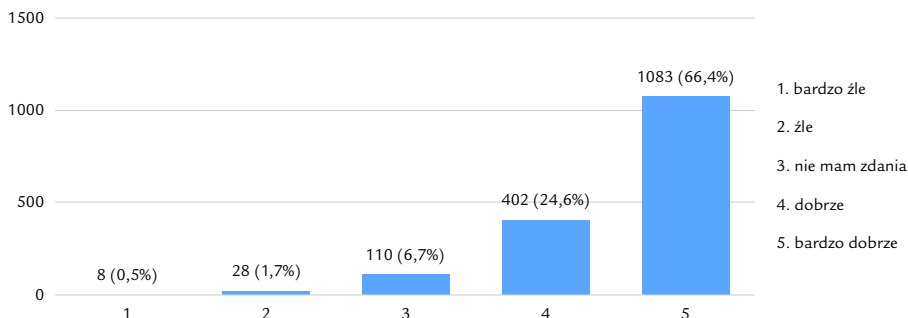


RYCINA 2.10. Ocena stopnia dostosowania programu UW dla Ukrainy do potrzeb uczestników

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Zajęcia przygotowane dla osób, które przyjechały do Polski po 24 lutego 2022 roku, zostały ocenione bardzo wysoko: bardzo dobrze oceniło je 76,9% respondentów, a dobrze – 18,8%. Zajęcia skierowane do osób potrzebujących były zatem trafne i kompetentne. Jest to potwierdzeniem znaczenia inicjatyw programowych oraz uzasadnieniem samej idei. Aby program trafił do jak największej grupy osób, ważna była jego promocja i przekaz informacyjny. Współcześnie największy zasięg reklamowy mają media społecznościowe. Na potrzeby programu utworzono więc stronę internetową z opisami procedur i linkiem do formularza zgłoszeniowego (<https://ua.wne.uw.edu.pl/2022/12/18/universytet-warszawski-dla-ukrainy-formularz-rejestracyjny/>) oraz fanpage na Facebooku (<https://www.facebook.com/UWdlaUkrainy>). Pracownicy i uczestnicy na prywatnych kontach w mediach udostępniali, lajkowali, zamieszczali swoje zdjęcia, komentarze, opisy zajęć, w jakich brali udział.

Czytelność i zrozumienie informacji oceniane były przez respondentów w pytaniu 9, a otrzymane wyniki przedstawiono na rycinie 2.11.

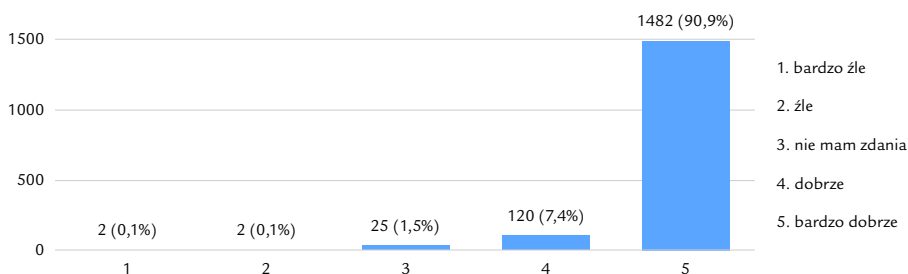


RYCINA 2.11. Ocena jakości informacji zamieszczanych na stronie programu i w mediach społecznościowych

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

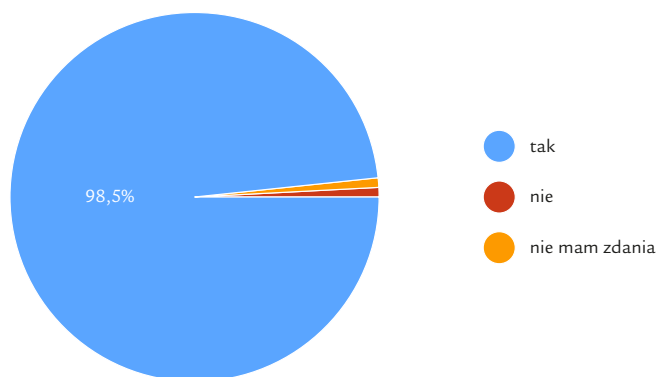
Informacje zamieszczane na stronie programu i w mediach społecznościowych były czytelne i zrozumiałe dla 91% respondentów ogółem (66,4% oceniło je bardzo dobrze, a 24,6% dobrze). Przekaz informacyjny jest kluczowy dla sukcesu działań oraz dla popularności podejmowanych poczynań. Wyniki udowadniają, że zakres aktywności w mediach społecznościowych był odpowiedni i bardzo dobrze oceniany przez uczestników.

Ostatnie trzy pytania – to ocena idei i realizacji programu (rycina 2.12), chęć podzielenia się z innymi osobami informacją o programie (rycina 2.13).



RYCINA 2.12. Ocena idei i realizacji programu UW dla Ukrainy

ŹRÓDŁO: opracowanie własne



RYCINA 2.13. Stopień polecenia programu UW dla Ukrainy znajomym, rodzinie
ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Z rycin 2.12 i 2.13 można wywnioskować, że program cieszył się dużą akceptacją uczestników. Wszyscy wysoko ocenili ideę programu i niemal wszyscy poleciliby program UW dla Ukrainy swoim znajomym i rodzinie.

Wniosek z informacji zawartych w ankiecie wpływa taki, że program dobrze zaspokoił potrzeby osób, dla których był przeznaczony.

Zakończenie

Wyniki autorskiego badania przeprowadzonego na potrzeby programu świadczą o tym, że jego idea odpowiadała potrzebom uczestników, zajęcia spełniły ich oczekiwania, a program powinien być kontynuowany. I choć dziś pomoc obywatelom Ukrainy wymaga innych przedsięwzięć, to program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy powstał z potrzeby serca i został ujęty w merytoryczne ramy edukacyjnego wsparcia osób potrzebujących go najbardziej. Ze statystyki wynika pozytywna ocena zajęć i trafność oferty.

To działanie powinno być kontynuowane w formie adekwatnej do obecnych potrzeb: asymilacji, wspólnego podejmowania różnych prac nie tylko w społeczności ukraińskiej, ale i łączącej Polaków i Ukraińców w dążeniu do wspólnego dobra, z życzliwością i w poczuciu dzielenia się wiedzą i umiejętnościami. Jest to istotne, bo przecież człowiek jest istotą społeczną, czyli nie może żyć poza społeczeństwem, w którym zaspokaja swoje potrzeby i ma możliwość rozwoju (Zawojcka 2017).

Bibliografia

- Arystoteles. 1996. *Dzieła wszystkie*, t. 5, *Etyka nikomachejska*, Księga IX, 1169b, Warszawa.
- Aronson E., Aronson J. 2020. *Człowiek — istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Białek E. 2022. *Doświadczenie życiowe a duchowa natura człowieka. Wpływ traumy*, *Dydaktyka Literatury*, nr 28.
- Boehland N. 2015. *The People's Perspectives: Civilian Involvement in Armed Conflict*, Center for Civilians in Conflict.
- Calicchio S. 2023. *Abraham Maslow od hierarchii potrzeb do samorealizacji. Podróż w psychologii humanistycznej przez hierarchię potrzeb, motywację i osiągnięcie pełnego potencjału ludzkiego*, e-book.
- Luty J. 2011. *Sztuka jako adaptacja: uniwersalizm w estetyce ewolucyjnej*, *Studia Philosophica Wratislaviensia*, t. 16, doi:10.19195/1895-8001.16.1.1.
- Tumber H. 2009. *Covering War and Peace*, [w:] *The Handbook of Journalism Studies*, red. K. Wahl-Jorgensen, T. Hanitzsch, Nowy Jork.
- Turrini G., Tedeschi F., Cuijpers P. i in. 2021. *A network meta-analysis of psychosocial interventions for refugees and asylum seekers with PTSD*, *BMJ Global Health*, nr 6(6), s. e005029, doi:10.1136/bmjgh-2021-005029.
- Young B.M. 1996. *Psychosynthesis and deep ecology*. AAP Newsletter, nr 1.
- Zawojcka T. 2017. *Arystotelesowska koncepcja człowieka podstawą racjonalnej działalności gospodarczej*, *Zeszyty Naukowe SGGW, Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej*, nr 117. doi:10.22630/EIOGZ.2017.117.1.

ROZDZIAŁ 3

Doświadcź sam, czyli i ty możesz być naukowcem! Zajęcia przyrodnicze dla dzieci z Ukrainy

Discover It Yourself, You Can Become a Scientist Too
Nature Workshops for Children from Ukraine

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch3>

MONIKA KLEJMAN¹, MARTA GÓRA¹, AGNIESZKA SUSZCZYŃSKA¹,
MARCIN CHRZANOWSKI¹, PIOTR BĘBAS², RAFAŁ STRYJEK³

¹Pracownia Dydaktyki Biologii, Wydział Biologii, Uniwersytet Warszawski

²Zakład Fizjologii Zwierząt, Instytut Biologii Funkcjonalnej i Ekologii,
Wydział Biologii, Uniwersytet Warszawski

³Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk

ABSTRAKT: W rozdziale opisano kurs naukowy przeprowadzony dla ukraińskich dzieci, które znalazły schronienie w Polsce po agresji Rosji na Ukrainę. Kurs zrealizowano w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, miał na celu ułatwienie integracji uczestników z polskim systemem edukacji oraz wprowadzenie ich w zagadnienia biologiczne i przyrodnicze podczas zajęć interaktywnych i praktycznych.

Kurs obejmował cztery moduły tematyczne: człowiek, rośliny, zwierzęta i komórki, był skierowany do dzieci w wieku 10–14 lat. Prowadzący zajęcia tworzyli bezpieczne i wspierające środowisko rozwijające ciekawość, umiejętność współpracy oraz naukowe myślenie. Zastosowano metodologię łączącą treści przedmiotowe z nauką języka oraz uwzględniającą psychologiczne, społeczne i kulturowe potrzeby dzieci uchodźców.

Wyniki wskazują, że kurs z powodzeniem rozwijał umiejętności naukowe, wspomagał współpracę i umożliwiał wyrażanie tożsamości kulturowej uczestników. Podkreślono znaczenie edukacji w odbudowie życia dzieci dotkniętych przesiedleniem oraz przedstawiono kurs jako model dla przyszłych inicjatyw edukacyjnych wspierających populację uchodźcze.

SŁOWA KLUCZOWE: ukraińskie dzieci, edukacja uchodźców, nauka przez doświadczenie, nauki biologiczne, wsparcie psychologiczne, integracja kulturowa, polski system edukacji

ABSTRACT: This chapter examines a science course conducted for Ukrainian children who sought refuge in Poland following the Russian aggression against Ukraine. Organized as a part of the University of Warsaw for Ukraine program, the course aimed to integrate participants into the Polish educational system while introducing them to biological and natural sciences through interactive, hands-on learning.

The course, now completed, consisted of four thematic modules: Humans, Plants, Animals, and Cells. It targeted children aged 10–14. It fostered curiosity, teamwork, and scientific reasoning in a safe and supportive environment. The methodological framework integrated subject content with language learning and addressed refugee children's unique psychological, social, and cultural needs.

Results indicate the success of the course in enhancing scientific skills, promoting collaboration, and supporting cultural identity expression. It highlights the importance of education in rebuilding the lives of displaced children and provides a model for future educational initiatives supporting refugee populations.

KEYWORDS: Ukrainian children, refugee education, hands-on learning, biological sciences, psychological support, cultural integration, Polish educational system

Wprowadzenie

Po agresji Rosji na Ukrainę kształcenie dzieci z Ukrainy oraz ich wsparcie stało się istotną kwestią w polskim systemie edukacji. Wiele ukraińskich rodzin opuściło swój kraj i znalazło schronienie w Polsce. Połowę zarejestrowanych uchodźców stanowiły dzieci w wieku szkolnym, których edukacja w ukraińskiej szkole została przerwana (Urząd 2024). Jej kontynuację umożliwiono w Polsce, jednak w nowym środowisku i w nieznanym języku, i innej kulturze. Według danych Systemu Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2022/2023

liczba uczniów cudzoziemców wzrosła prawie czterokrotnie w porównaniu z rokiem szkolnym 2020/2021 (NIK 2023).

W ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy przygotowano kurs Doświadcz sam, czyli i ty możesz być naukowcem, który zrealizowano na Wydziale Biologii Uniwersytetu Warszawskiego pod opieką pracowników naukowych i studentów UW. Kurs przeznaczony był dla ukraińskich dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (10–14 lat) i składał się z czterech modułów tematycznych: człowiek, roślina, zwierzęta i komórka.

W tym rozdziale opisano zajęcia prowadzone w ramach kursu oraz ich efekty, z uwzględnieniem obserwacji i refleksji zespołu przygotowującego i prowadzącego zajęcia.

3.1. Uzasadnienie realizacji kursu

Kurs zorganizowano, aby pomóc ukraińskim dzieciom w aklimatyzacji do polskiej szkoły. Celem było zapoznanie uczestników z tematyką biologiczną i przyrodniczą w języku polskim oraz rozbudzenie chęci eksperymentowania i poznawania świata w sprzyjających i bezpiecznych warunkach. Podczas przygotowania programu kursu zwrócono uwagę na trzy aspekty: merytoryczny, czyli związany z podstawą programową, językowy oraz psychologiczno-społeczno-kulturowy.

3.1.1. Aspekt merytoryczny

Zagadnienia merytoryczne poruszane na zajęciach uwzględniają program nauczania na poziomie szkoły podstawowej. Porównanie polskiego i ukraińskiego systemu edukacji oraz podstaw programowych polskich przedmiotów przyroda i biologia oraz ukraińskich przedmiotów biologia i przyrodoznawstwo pokazuje duże podobieństwo treści nauczania w obydwu krajach (Lilpop 2022).

3.1.2. Aspekt językowy

Tematyka kursu pozwoliła uczestnikom zapoznać się ze słownictwem polskim, a szczególnie z nazewnictwem związanym z przyrodą i biologią, gdyż język jest praktycznym narzędziem do efektywnego uczenia się w nowym środowisku. W zajęciach zastosowano metodę CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*)

polegającą na uczeniu się przez „zanurzenie w języku” (Lewicka-Mroczek 2005). Przedmioty przyrodnicze obfitują w słownictwo, którego nieznajomość może być przeszkodą w zrozumieniu kolejnych procesów, tzn. definicje opisujące dane zjawisko zawierają słowa z poprzednich etapów edukacyjnych (Wellington 2001). We współpracy z tłumaczką przygotowano materiały dwujęzyczne, dzięki czemu uczestnicy mają możliwość nadania polskich znaczeń zjawiskom już znanym, takim jak: fotosynteza, enzymy lub nazwy związków chemicznych.

3.1.3. Aspekt psychologiczno-społeczno-kulturowy

Duże znaczenie miał aspekt psychologiczno-społeczno-kulturowy, dlatego uwzględniono wskazówki zespołu klinicystów. Na podstawie pracy z dziećmi uchodźczymi zwracają oni uwagę na postępowanie wpływające na zdrowie psychiczne i będące wsparciem psychospołecznym dzieci (Schwartz 2022). Jest nim na przykład „rozumienie działań pomocowych jako międzyludzkich potrzeb spotkań i umożliwienie rodzicom oraz ich opiekunom udziału w tych spotkaniach”. Przygotowane zajęcia realizowały takie założenia. Stworzono przyjazne warunki do spotkań dzieci, które mogły się integrować, dobrze bawić i współpracować w czasie wykonywania zadań. Warto podkreślić, że przybywając do Polski, ukraińskie dzieci zostały postawione w nowym kontekście społecznym: zmiana miejsca zamieszkania, gorsze warunki życia, ogólna niepewność i liczne straty (Schwartz 2022, Mihajlovic 2022). Doświadczenia te mogą przekładać się na traumę, nie rzadko prowadzącą do głębokich zmian w funkcjonowaniu człowieka, w tym rozwoju zespołu stresu pourazowego (PTSD). Objawy wiążące się z tym stanem mogą przyczynić się do trudności w kontaktach społecznych, również w szkole i grupach zajęciowych (Schwartz 2022). Dlatego ważne jest, aby stworzyć dzieciom uchodźczym bezpieczną przestrzeń do nauki i interakcji z rówieśnikami.

Bardzo ważne jest podłoże patriotyczne. Jak podkreśla Lyla Schwartz, odwołując się do teorii Wygotskiego, dzieci uchodźcze znajdują relaks i ukojenie w kontekstach patriotycznych, zyskują wtedy odporność życiową i współczucie dla siebie (Schwartz 2022). Zwraca ona szczególną uwagę na potrzebę zajęć pielęgnujących utraconą kulturę, język i bezpieczeństwo. Elementy patriotyczne można wprowadzić do zajęć biologiczno-przyrodniczych, tak bliskich człowiekowi, gdyż ten temat dotyczy bezpośrednio funkcjonowania ludzkiego ciała oraz opisuje i wyjaśnia świat i przyrodę. Podążając tą ścieżką, podczas zajęć nawiązywano do kultury i języka ukraińskiego oraz umożliwiono dzieciom swobodną ekspresję.

3.2. Metodyka zajęć w ramach kursu

Przygotowano scenariusze zajęć uwzględniające założone cele. Scenariusze zawierały aktywizujące metody dydaktyczne, angażujące uczniów w nauczanie oraz umożliwiające samodzielne działanie i doświadczanie przez używanie zmysłów. Współczesne badania nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu i jego rolę w procesie uczenia się wykazują, że nauka jest skuteczniejsza, jeśli zrobimy coś własnymi rękami i zaangażujemy jak najwięcej zmysłów, gdyż powstają w ten sposób nowe połączenia nerwowe, które będą silniejsze i trwalsze (Maas 2020). Zajęcia sensoryczne, w szczególności pozwalające na różnorodne doznania zmysłowe, mogą pomóc uczniom, którzy doznali silnego stresu, a nawet traumy z powodu sytuacji w Ukrainie. Przykładem mogą być wrażenia węchowe docierające bezpośrednio do układu limbicznego i do ciała migdałowatego, i hipokampa, czyli obszarów mózgu związanych z emocjami i pamięcią. Wspomnienia określonych zapachów często są wyjątkowo intensywne. Pamięć zapachów różni się od innych rodzajów wspomnień, takich jak werbalne czy wizualne, ponieważ jest silniej zakorzeniona i ściśle powiązana z mocnymi emocjami (Daniels, Vermetten 2016). Według Rachel Herz (2016), wspomnienia wywoływane zapachami wpływają na samopoczucie, a skojarzenia emocjonalne wywołane zapachami są niezbędne dla naszego zdrowia psychicznego i fizycznego.

W scenariuszach zajęć zaplanowano również czynności rozwijające wyobraźnię i kreatywność oraz pracę zespołową, zaplanowano też elementy gier sprzyjające nie tylko przyswajaniu wiedzy, ale i integracji grupy. Metody te rozbudzają ciekawość, a co za tym idzie – motywację wewnętrzną do poznawania nowych pojęć i zagadnień (Pinter 2017).

Co więcej, w toku zajęć stworzono dzieciom przestrzeń do ćwiczenia rozumowania naukowego przez motywowanie do analizy informacji oraz wyciągania wniosków przez dociekanie i zadawanie pytań. Zachęcano do stawiania hipotez i ich weryfikacji przez wykonywanie prostych doświadczeń, gdyż w edukacji przyrodniczej edukacja kształtująca postawy i umiejętności badawcze uczniów pełni ważną rolę (Maciejowska 2012).

Szczegółowy opis aktywności na zajęciach oraz karty pracy zebrano na stronie Pracowni Dydaktyki Biologii Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego (Pracownia Dydaktyki Biologii UW).

3.3. Realizacja zajęć

Doświadczyć sam, czyli i ty możesz być naukowcem! – to kurs składający się z czterech modułów tematycznych: człowiek, roślina, zwierzęta i komórka. Zajęcia zaplanowano dla pięciu grup realizujących wszystkie cztery moduły. W ciągu pięciu miesięcy przeprowadzono 20 zajęć. Na realizację każdego modułu tematycznego zaplanowano cztery godziny dydaktyczne, przeprowadzono więc 80 godzin dydaktycznych zajęć (rycina 3.1).

Lubisz biologię?
Lubisz doświadczenia?

**DOŚWIADCZ SAM, czyli
i TY MOŻESZ BYĆ NAUKOWCEM!**

*Cykl czterech, bezpłatnych zajęć
dla uczniów z Ukrainy w wieku 10-14 lat*

Grupa 1, godz. 9:00-12:15
04.02 (Rośliny), 04.03 (Zwierzęta),
18.03 (Człowiek), 25.03 (Komórka)

Grupa 2, godz. 9:00-12:15
04.02 (Człowiek), 04.03 (Komórka),
18.03 (Rośliny), 25.03 (Zwierzęta)

Grupa 3, godz. 13:00-16:15
04.02 (Rośliny), 04.03 (Zwierzęta),
18.03 (Człowiek), 25.03 (Komórka)

Grupa 4, godz. 13:00-16:15
04.02 (Człowiek), 04.03 (Komórka),
18.03 (Rośliny), 25.03 (Zwierzęta)

Grupa 5
26.06, 9:00-12:15 (Rośliny)
26.06, 13:00-16:15 (Zwierzęta)
27.06, 9:00-12:15 (Człowiek)
27.06, 13:00-16:15 (Komórka)

Zapisy: <https://ua.wne.uw.edu.pl>

Zajęcia odbywają się
na Wydziale Biologii
Uniwersytetu Warszawskiego,
ul. Miecznikowa 1

Fundusze Europejskie
Współpraca dla rozwoju
 Rzeczpospolita
Polska Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny

RYCINA 3.1. Plakat promujący kurs Doświadczyć sam, czyli i ty możesz być naukowcem!

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

W dalszej części rozdziału opisano realizację zajęć w trzech modułach tematycznych: rośliny, człowiek i zwierzęta. W opisie przedstawiono ich efekty, uwzględniono też doświadczenia prowadzących, obserwujących działanie programu oraz ich refleksje.

3.3.1. Moduł przedstawiający świat roślin

Scenariusz zajęć modułu „Rośliny” zawierał różne aktywności, które jako spójna całość obejmowały budowę i wykorzystanie roślin. Poniżej przedstawiono je w kolejności przeprowadzania zajęć.

Z JAKICH ELEMENTÓW ZBUDOWANA JEST ROŚLINA

Aktywnością wprowadzającą była praca zespołowa polegająca na opracowaniu plakatu przedstawiającego budowę rośliny. Celem było przypomnienie podstawowej wiedzy i słownictwa tematycznego. Poproszono uczestników o narysowanie rośliny i nazwanie jej poszczególnych części. Następnie informacje na rysunku zweryfikowano i uzupełniono w układance polegającej na dopasowaniu zdjęć części rośliny do ich nazw. Podczas analizowania zdjęć części roślin z układanki zwrócono uwagę na różnorodność liści, łodyg, korzeni, kwiatów i owoców. W podsumowaniu omówiono plakaty i zawieszono je na tablicy, co umożliwiło odnoszenie się do nich w każdym momencie zajęć.

JAKĄ CZĘŚĆ ROŚLINY KUPUJĘ W WARZYWNIAKU

Kolejnym zadaniem była wizyta w zaaranżowanym sklepie z warzywami, czyli przy stole, na którym rozłożono na talerzykach różne warzywa i owoce (fot. 3.1). Celem było zdobycie umiejętności rozróżniania części rośliny, jaką kupujemy. Poproszono uczestników o określenie, jaką częścią rośliny są produkty położone na stole i zanotowanie swoich przypuszczeń w tabeli, którą w podsumowaniu wspólnie omówiono.

W JAKI SPOSÓB ROŚLINY TRANSPORTUJĄ WODĘ

Celem tej części zajęć było zrozumienie pobierania wody przez rośliny i transportowania jej. Po prezentacji doświadczenia pokazującego udział sił

kapilarnych w transporcie zabarwionej wody między szklankami zabarwiono kwiaty goździków, liście kapusty pekińskiej i selera naciowego. W kolejnym kroku zachęcono uczestników do wcielenia się w rolę chirurga-botanika i wyizolowania zabarwionych na niebiesko wiązek przewodzących selera naciowego.



FOT. 3.1. Warzywniak i plakaty uczestników przedstawiające budowę rośliny (fot. M. Klejman)

JAK STWORZYĆ NATURALNE FARBY

Następne zadanie, jakie zaproponowano uczestnikom, było kreatywne. Polegało na samodzielnym wykonaniu farb z barwników roślinnych przy zastosowaniu następujących narzędzi: moździerz do rozcierania, tarki oraz roślin: analizowanych wcześniej warzyw i owoców, soków i ziół przyprawowych. Te zajęcia były dobrą okazją do omówienia kolorów występujących w roślinach, skąd się one tam biorą, gdzie są umiejscowione i do czego są potrzebne roślinie. Farb przygotowanych przez uczestników użyto do pracy plastycznej (fot. 3.2). Dla pełniejszego poznania różnorodności roślin dodano żywe i suszone części różnych roślin, które wkomponowano w pracę.

Na zakończenie zajęć o roślinach dla powtórzenia materiału, uporządkowania i utrwalenia go przygotowano atrakcyjną i dynamiczną grę ruchową. Liczyła się w niej nie tylko szybkość wykonania, lecz także wiedza zdobyta na

zajęciach. Był to wyścig drużyn, podczas którego uczestnicy odpowiadali na pytania typu „prawda czy fałsz”. Każda drużyna otrzymywała po jednym punkcie za poprawną odpowiedź, a najszybsza drużyna otrzymywała dodatkowe trzy punkty. Po zakończeniu gry zaangażowano uczestników do sprawdzenia poprawności odpowiedzi i przyznania punktów.



FOT. 3.2. Tworzenie naturalnych farb i ich zastosowanie (fot. M. Klejman)

3.3.2. Moduł „Człowiek”

Ten moduł dotyczy funkcjonowania ludzkiego organizmu. Tematyka zajęć obejmowała głównie rolę zmysłów i ich związek z układem pokarmowym.

POBUDZENIE APETYTU — ZMYSŁY

Głównym celem tej części zajęć był odbiór wrażeń olfaktorycznych związanych z przyprawami korzennymi: rozpoznawaniem niepodpisanych przypraw, stworzenie własnej, autorskiej przyprawy do wykorzystania przy aromatyzowaniu kawy lub do pieczenia piernika. Zajęcia rozpoczęto od pogadanki o tym, czym są zmysły, jak wpływają na człowieka i którymi zmysłami głównie posługuje się człowiek w poznawaniu świata. Wymieniono zmysły zwierząt, których człowiek nie ma, np.: echolokacja lub zmysł elektryczny, oraz zaprezentowano sposób, w jaki można oszukiwać zmysły i jak się to wykorzystuje np. w marketingu lub w restauracjach.

HISTORIA PEWNEGO PIERNIKA

Podczas tych zajęć analizowano drogę pokarmu (kęsa piernika przez nawiązanie do poprzedniego zadania) przez przewód pokarmowy i łączono elementy pokazu i metod aktywizujących z metodą naukową i pogadanką. Była to symulacja podróży masy pokarmowej przez poszczególne narządy przewodu pokarmowego, reprezentowane przez podpisane miseczki. „Podróż” rozpoczęto od rozdrobnienia piernika w miseczce „jama ustna” i rozmiękczenia go roztworem z butelki podpisanej „ślina”. Tak przygotowaną masę pokarmową przelano przez tubę z folii plastikowej symulującą przełyk do miseczki podpisanej „żołądek”. Tam treść pokarmową zakwaszono roztworem kwasu cytrynowego przygotowanego w butelce podpisanej „sok żołądkowy”. Zmianę pH w masie pokarmowej uwidoczniono przez dodanie naturalnego wskaźnika pH, jakim jest wywar z czerwonej kapusty. W kolejnym kroku masę pokarmową przeniesiono do miski podpisanej „dwunastnica” i dodano „sok trzustkowy” (roztwór sody oczyszczonej), który neutralizuje kwaśną treść żołądkową. Do ilustracji pracy jelita cienkiego i grubego i wchłaniania wykorzystano nylonową pończochę, do której przelano „treść pokarmową”, pokazując, że stałe części pozostają wewnątrz, a przefiltrowane płyny i drobne cząsteczki pokarmowe wypływają na zewnątrz, do miseczki podpisanej „naczynie krwionośne”. Tym pokazem wyjaśniono proces wchłaniania strawionych związków pokarmowych w jelicie cienkim i absorpcji wody w jelicie grubym. Ostatecznie pozostałą w pończosze masę usunięto przez otwór na jej końcu, symulujący odbył.

W czasie pokazu przesuwano magnes w kształcie piernika po plakacie ze schematem układu pokarmowego, to ułatwiło podążanie za tokiem zajęć, orientację, która część przewodu pokarmowego jest aktualnie omawiana oraz powtarzanie polskich nazw narządów układu pokarmowego.

Wykonano trzy doświadczenia ilustrujące procesy trawienne: trawienie skrobi przy udziale amylazy ślinowej, denaturację białek w kwaśnym środowisku i emulgację tłuszczów pod wpływem żółci.

3.3.3. Moduł o zwierzętach

Scenariusz zajęć modułu „Zwierzęta” zawierał zagadnienia, nad którymi pracują naukowcy z Wydziału Biologii, i przybliżył uczestnikom kursu świat owadów i gryzoni.

SPOTKANIA Z OWADAMI

Celem zajęć było przybliżenie uczniom owadów, jakie widzimy każdego dnia, i uświadomienie im, że zwierzęta tej grupy, jak mało której, mają niemal ciągły realny wpływ na nasze życie. Rozpoczęto od krótkiej prezentacji budowy owadów i przekazania paru ciekawostek z ich życia. Wyjaśniono, jak odróżnić owady od innych stawonogów i dlaczego owady nie są robakami, wbrew powszechnemu nazewnictwu. Omówiono rozwój owadów i zwrócono uwagę na zmiany trybu życia form larwalnych i dojrzałych. Pokazano aparaty gębowe przedstawicieli różnych grup owadów i powiązano ich budowę z rodzajem pobieranego pokarmu w czasie konkretnego etapu rozwoju (rycina 3.3).

Uświadomiono uczestników, że istnieją choroby przenoszone przez owady, jak: malaria, żółta febra, denga. Poruszono także temat globalnych zmian klimatycznych i ich znaczenie dla owadów. Zwrócono uwagę na fakt poszerzania się strefy występowania chorób charakterystycznych dla obszarów tropikalnych, które docierają do Europy, także do południowych obszarów Ukrainy.

Na koniec omówiono budowę pszczół, sposób zbierania nektaru i pyłku, co produkują w ulach i co jest użyteczne dla człowieka. Dyskusja poszerzyła się o rodzaje miodu i to, które są najbardziej lubiane i jakich ważnych składników odżywczych dostarczają.



FOT. 3.3. Przykładowe modele aparatów gębowych owadów: kłująco-ssącego komara, liżącego muchy i ssącego motyla (fot. M. Chrzanowski)

GRYZONIE — CEL I TECHNIKI BADAŃ NAUKOWYCH NAD ZACHOWANIEM ZWIERZĄT

W tej części przedstawiono rolę badań nad zachowaniem zwierząt i procesami psychicznymi zwierząt i ludzi oraz wyjaśniono, jak mierzy się zachowanie zwierząt. Zajęcia rozpoczęto od przypomnienia systematyki zwierząt kręgowych

przez zadanie polegające na przypisaniu prezentowanych gatunków kręgowców do poszczególnych gromad (ssaki, ptaki, płazy, gady, ryby).

W kolejnym kroku zaprezentowano nagrania z testu preferencji pokarmowej u wolno żyjących szczurów. Ten test polega na ocenie, jakie rodzaje pokarmu wybierają szczury, gdy mają do dyspozycji różne możliwości. Następnie przeprowadzono podobny test na uczestnikach zajęć. Polegał on na zarejestrowaniu zachowania uczestników, którzy wybierali stoliki z różnymi przedmiotami, podchodząc do nich. W dalszej części zajęć zaprezentowano sprzęt używany w badaniach: fotopułapkę – zaprezentowano nagrania z ciemnego pomieszczenia, przez które przeszli wcześniej uczestnicy; kamerę termowizyjną – pomiar temperatury różnych powierzchni; mikrofon ultradźwiękowy – pokazano, że wiele z pozoru bezgłośnych urządzeń emituje głośny dźwięk; rejestrator temperatury i wilgotności.

Ostatnią część warsztatów przeznaczono na interaktywny wykład o historii badań i biologii gryzoni, w szczególności szczura wędrownego i myszarki leśnej. Zaobserwowano, że uczestnicy byli zafascynowani, a prezentacji towarzyszyła ożywiona dyskusja i chęć rozwiązywania przygotowanych zagadek i quizów.

3.4. Wnioski z realizacji działań Refleksja oparta na doświadczeniach

Zajęcia naukowe dla dzieci z Ukrainy umożliwiły obserwację różnorodnych grup warsztatowych. Uczestnicy różnili się nie tylko wiekiem, lecz także zaangażowaniem, zachowaniem i postawą. Poniżej przedstawiono efekty zajęć oraz obserwacje, wnioski i refleksje w odniesieniu do celów.

3.4.1. Stworzenie bezpiecznej i interesującej przestrzeni

Warsztaty odbyły się w budynku Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zauważono, że już sama możliwość eksperymentowania w prawdziwym laboratorium była dla uczestników przygodą i wzbudziła dużo emocji. Dla wielu osób był to pierwszy kontakt ze środowiskiem akademickim i pracą naukową. Zaobserwowano, że dzieci były zaciekawione i pytały o sprzęt w salach, informacje na tablicach oraz były zainteresowane tematyką badań naukowych prowadzonych na wydziale. Stworzono bezpieczną przestrzeń,

w której dzieci będące w podobnej sytuacji spotkały się ze sobą i w której znalazły odskocznię od codzienności, często przytłaczającej. Również rodzicom i opiekunom umożliwiono uczestniczenie w tych spotkaniach w roli obserwatorów. Zapewniono obecność tłumacza, który też brał udział w zajęciach, opiekował się dziećmi i wprowadzał miłą atmosferę.

3.4.2. Zdobywanie wiedzy i dzielenie się nią

W cyklu zajęć uwzględniono polską i ukraińską podstawę programową i zrealizowano założone cele merytoryczne. Przedstawiono uczestnikom podstawowe słownictwo i treści biologiczne w języku polskim. Zauważono osoby poprawnie używające języka polskiego, w tym specjalistycznego słownictwa biologicznego i w logiczny sposób wyjaśniające omawiane procesy biologiczne. Dla większości było to jednak trudne. Stworzono przyjazne warunki nie tylko do bycia ze sobą, lecz także do nauki. Dano uczestnikom okazję do „zanurzenia się” w polskich wyrażeniach biologicznych. Nie oceniono efektów uczenia się końcowym testem. Zdobywanie wiedzy i rozumienie tematu weryfikowano na bieżąco przez zadawanie pytań, rozmowy i dyskusje. Pojawiające się błędy w rozumowaniu lub właściwym użyciu nazewnictwa cierpliwie na bieżąco korygowano i wyjaśniano trudne zagadnienia. Przeprowadzono grę podsumowującą i zauważono, że większość odpowiedzi uczestników była poprawna, było to satysfakcjonującą informacją zwrotną o poziomie zrozumienia zagadnień omawianych na zajęciach. Co ciekawe, zaobserwowano, że prowadzący zajęcia nie byli jedynym źródłem wiedzy, gdyż w zaplanowanych aktywnościach dzieci uczyły się również od siebie, przywołując z pamięci szkolną wiedzę i dzieląc się nią z innymi.

Doświadczenia osób prowadzących potwierdzają, że zajęcia były okazją do poznania świata przez aktywne odkrywanie i doświadczanie, a także do doskonalenia umiejętności pracy zespołowej i konstruktywnej dyskusji. Wykonywanie zadań i prostych doświadczeń wzbudzało emocje i ciekawość, sprawiało, że uczestnicy zadawali pytania, analizowali, stawiali hipotezy i wyciągali wnioski. W ten sposób ćwiczyli rozumowanie naukowe, które jest ważne w edukacji polskiej i ukraińskiej, słowem — język nauki i sposób jej prowadzenia jest międzynarodowy i uniwersalny.

Na podstawie obserwacji stwierdzono, że przyjęta strategia aktywizującej nauki przez zabawę i wykonywanie prostych zadań i doświadczeń była dla uczestników atrakcyjna i motywująca.

3.4.3. Konteksty kulturowe. Zapachy i wspomnienia

Aby utworzyć przestrzeń do kontekstów kulturowych, zdecydowano się na poszukiwanie analogii i znaczeń w języku pochodzenia, a przede wszystkim umożliwiono dzieciom swobodne wyrażanie i dyskusję o zauważonych przez nich różnicach i podobieństwach. Warzywniak zaaranżowany przez dzieci rozbudził ich wyobraźnię i rozpoczął dyskusję o tym, czym jest warzywniak, czy są w Ukrainie takie miejsca i jak wyglądają. Zatrzymano się w tym miejscu na chwilę, aby dzieci mogły swobodnie dzielić się swoim doświadczeniem i wspomnieniami. Zauważono, że niektóre warzywa były dzieciom nieznane lub były mniej albo bardziej popularne w środowiskach poszczególnych osób. Wspominano ogródki babć i dziadków, w których rosły omawiane owoce i warzywa. Ciekawostką kulturową okazał się orzech włoski, który w języku ukraińskim jest orzechem greckim.

Podczas zajęć zastosowano zapachy i użyto zmysłu węchu do wywołania pozytywnych wspomnień. Rozcieranie liści albo tarcie warzyw do skomponowania farb uwolniło całą gamę intensywnych zapachów, a mieszanie przypraw przywołało konkretne momenty w pamięci. Zauważono, że uczestnicy chętnie opowiadali prowadzącym o swoich skojarzeniach zapachów przypraw z przedmiotami albo sytuacjami, jak: pieczenie ciasta, parzenie kawy, święta, ciepło rodzinnych spotkań i bezpieczny dom. Zwrócono uwagę, że uczniowie nie znali takiego ciasta jak piernik, a więc poznali również część naszej polskiej kultury kulinarnej.

3.4.4. Poczucie więzi z krajem rodzinnym

Podczas zajęć zdecydowano się na wykorzystanie symboli patriotycznych. Do farbowania liści kapusty i goździków użyto żółtego i niebieskiego barwnika (barwy flagi ukraińskiej). Zauważono, że dzieci często same nawiązywały do kraju pochodzenia, szczególnie podczas pracy plastycznej, która była okazją do rozmów po ukraińsku lub polsko-ukraińsku. Stworzono przestrzeń do wspólnej podróży po wspomnieniach miejsc, ulubionych aktywnościach i pasjach uczestników, ich marzeniach i planach. Dano dzieciom okazję do opowiadania o regionach, miastach, z których pochodzą. Warto zwrócić uwagę, że uchodźcy szukający schronienia w Polsce przybyli z różnych części Ukrainy, zarówno z terenów bezpośredniej agresji rosyjskiej, jak i tych dotychczas od niej wolnej.

3.4.5. Wyobraźnia, kreatywność i zaangażowanie uczestników

Zauważono, że reakcja i rodzaj zaangażowania w poszczególne zadania różniły się w zależności od grupy i tematu. Uczniowie chętnie brali udział w grze podsumowującej, gdzie mogli zintegrować się i uwolnić energię, biegając. Największe skupienie i koncentrację zauważono podczas doświadczeń. Aktywność chirurg-botanik wymagała dużego skupienia i podczas tego zadania w sali panowała cisza. Zaobserwowano, że wśród uczestników były osoby, które działały bardzo precyzyjnie i podjęły się izolacji większej liczby wiązek, a nawet prosiły o kolejny fragment lodygi. Było widać satysfakcję przy wykonywaniu tego ćwiczenia. Zapytani, dlaczego tak bardzo im się ono podoba, odpowiadali, że w przyszłości chcieliby być lekarzami i lubią taką precyzyjną pracę.

Podczas zajęć o owadach również stwierdzono duże zaangażowanie. Analizując modele aparatów gębowych, dzieci z ciekawością rozkładały je na mniejsze elementy i porównywały ich budowę z prawdziwymi aparatami gębowymi, które obserwowały pod mikroskopem stereoskopowym. Dla wielu z nich był to pierwszy kontakt z tym przyrządem.

Samodzielne przygotowywanie farb z naturalnych składników to kolejna ekscytująca aktywność. Zauważono ścisłą współpracę w grupie i integrację. Uczestnicy inspirowali się wzajemnie, wymieniali się przygotowanymi farbami, a także dzielili się pomysłami na metodę ich powstania. W rozmowach słyszano zainteresowanie i zachwyt: „Ale fajny kolor! Jak to zrobiłeś?”, „Jak uzyskać niebieski kolor?”, „Czy ktoś chciałby mój różowy?”. Proces malowania był swoistym festiwalem indywidualizmu i różnorodności temperamentów. Swoje prace i kompozycje przypraw dzieci zabrały do domów, z dumą pokazywały je czekającym rodzicom lub opiekunom.

3.4.6. Obcowanie z językiem polskim

Uczestnicy zajęć rozumieli język polski i posługiwali się nim w różnym stopniu. Większość dzieci miała kontakt z językiem przez polską szkołę lub przebywanie w otoczeniu polskich rodzin. W każdej grupie były osoby, które dzięki temu, że lepiej zrozumiały po polsku, chętnie pomagały tym ze słabszą znajomością naszego języka. Udział w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy pokazał, że do przygotowania i prowadzenia zajęć dla dzieci z Ukrainy konieczna jest osoba znająca dobrze język polski i ukraiński. Zaobserwowano, że osoba ta nie tylko pomagała w tłumaczeniu i przygotowaniu dwujęzycznych

materiałów edukacyjnych, lecz była także na zajęciach i na bieżąco reagowała na potrzebę tłumaczenia niezrozumiałych słów i trudnych zagadnień. Obecność tłumacza sprawiła, że dzieci chętniej brały udział w dyskusji i opisywały procesy biologiczne po ukraińsku, gdyż miały większą łatwość wypowiadania się w języku ojczystym. Dzięki tłumaczowi głos dzieci został doceniony i tym chętniej podejmowały próby zrozumienia i uczenia się w języku polskim.

Podsumowanie

Podczas opisanych w rozdziale zajęć stworzono bezpieczną i interesującą przestrzeń przywołującą miłe wspomnienia, w której uczestnicy mogli zdobywać wiedzę, pobudzać wyobraźnię i dzielić się myślami z rówieśnikami, którzy znaleźli się w podobnie trudnej sytuacji. Doświadczenie zdobyte w projekcie potwierdza potrzebę i sens prowadzenia zajęć edukacyjnych dla dzieci uchodźczych. Należy podkreślić, że edukacja jest prawem każdego dziecka i szansą na lepsze odnalezienie się w dorosłym życiu, dlatego warto szukać sposobów na zachęcanie i wzmacnianie aspiracji edukacyjnych dzieci w kreatywny sposób, z uwzględnieniem trudności dzieci uchodźczych.

Przedstawione tu pomysły i materiały dydaktyczne stanowią dobry punkt wyjścia do projektowania działań edukacyjnych przybliżających tematykę biologiczną i przyrodniczą nie tylko dzieciom z Ukrainy, ale także dzieciom przybywającym do Polski z innych krajów oraz dzieciom polskim. Jako przykład można by podać zajęcia w szkole w ramach lekcji przyrody lub biologii, kółka biologicznego albo przyrodniczych zajęć dodatkowych. Omówione tu pomysły są także cenną inspiracją dla rodziców i dziadków do wspólnego spędzenia czasu na nauce przez zabawę.

Podziękowanie

Serdeczne podziękowanie dla pani Oleny Rybakovej za pomoc w tłumaczeniu materiałów edukacyjnych na język ukraiński oraz za wsparcie w dwujęzycznym prowadzeniu zajęć.

Szczegółowy opis aktywności wykorzystanych na zajęciach oraz karty pracy znajdują się na stronie Pracowni Dydaktyki Biologii Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego, w zakładce Materiały dydaktyczne:

link: <https://pw.ckc.uw.edu.pl/materiały-dydaktyczne/>

Bibliografia

- Daniels J.K., Vermetten E. 2016. *Odor-induced recall of emotional memories in PTSD-Review and new paradigm for research*, Exp Neurol, nr 284(Pt B), s. 168–180.
- Herz R.S. 2016. *The Role of Odor-Evoked Memory in Psychological and Physiological Health*, Brain Science, nr 6(22), s. 1–13.
- Lewicka-Mroczek E., Krajka J. 2011. *Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu dzieci języków obcych – moda czy faktyczna potrzeba?*, Linguodidactica, nr 15, s. 113–132.
- Lilpop J., Stocka J., Goldstein J. 2022. *Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie. Poradnik przedmiotowy – biologia*, Szkoła Edukacji, Warszawa.
- Maas V.F. 2020. *Uczenie się przez zmysły*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Maciejowska I., Odrowąż E. 2012. *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, cz. 1, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Mihajlovic A., Segalite L., Lawler A. 2022. *Mental Health Disparities of Ukrainian Children Exposed to War: A Narrative Review A narrative review*, World Social Psychiatry, nr 4(2), s. 63–68.
- Najwyższa Izba Kontroli. 2023. *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach. Informacja o wynikach kontroli*. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego; <https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888,vp,31720.pdf>; dostęp: 26.08.2024.
- Pinter A. 2017. *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press, Oxford.
- Urząd ds. Cudzoziemców. 2024. Raport na temat obywateli Ukrainy. <https://www.gov.pl/attachment/831fe2c9-ecbc-4c06-a9d5-7380e82457ea>; dostęp: 26.08.2024.
- Pracownia Dydaktyki Biologii UW. 2024. *Materiały do pracy z uczniami z Ukrainy*. <https://pw.ckc.uw.edu.pl/materiały-dydaktyczne/>; dostęp: 26.08.2024.
- Schwartz L., Nakonechna M., Campbell G. i in. 2022. *Addressing the mental health needs and burdens of children fleeing war: a field update from ongoing mental health and psychosocial support efforts at the Ukrainian border*, European Journal of Psychotraumatology, nr 13(2), s. 1–8.
- Wellington J., Osborne J. 2001. *Language and Literacy in Science Education*, Open University Press, Buckingham, Filadelfia.

ROZDZIAŁ 4

Finanse w życiu osobistym

Finances in Personal Life

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch4>

KRZYSZTOF SPIRZEWSKI¹

¹Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale opisano przeprowadzenie warsztatów finansowych dla ukraińskich dzieci i młodzieży dotkniętych wojną. Warsztaty prowadzono w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, a skoncentrowano się na edukacji finansowej, w tym na podstawach pieniądza, planowaniu budżetu domowego, oszczędzaniu, inwestowaniu oraz zrozumieniu ryzyka pożyczania pieniędzy. Tematykę dostosowano do potrzeb i poziomu wiedzy uczestników i uwzględniono traumę wojenną oraz różnice edukacyjne. Zaprezentowano w rozdziale wnioski i rekomendacje do dalszej edukacji finansowej. Zwrócono uwagę na konieczność personalizacji podejścia edukacyjnego oraz podkreślenie roli praktycznych ćwiczeń w utrwalaniu wiedzy.

SŁOWA KLUCZOWE: finanse, edukacja finansowa, budżet domowy, oszczędzanie, inwestowanie, ukraińska młodzież

ABSTRACT: The chapter describes the implementation of financial workshops for Ukrainian children and youth affected by the war. The workshops, conducted as part of the University of Warsaw for Ukraine program, focused on financial education, including the basics of money, household budgeting, saving, investing, and understanding borrowing risks. The content was adapted to participants' needs, knowledge levels, war trauma and educational differences. The work presents conclusions

and recommendations for further financial education. It emphasizes the importance of personalized educational approaches and the role of practical exercises in consolidating knowledge.

KEYWORDS: finance, financial education, household budget, saving, investing, Ukrainian youth

Wstęp

Położenie ludzi opuszczających ojczyznę jest trudne, a w sytuacji zagrożenia życia spowodowanego rosyjskimi nalotami bombowymi i atakami rakietowymi na miasta Ukrainy jest wręcz katastrofalne. Setki tysięcy obywateli Ukrainy, praktycznie wyłącznie kobiety z dziećmi i osoby w podeszłym wieku, przyjechało do Polski w poszukiwaniu bezpiecznego schronienia. Wśród nich jest także młodzież szkolna.

Cierpienie ludzi wyzwała naturalną reakcję chęci pomocy. Dzięki inicjatywie dr Agnieszki Różyckiej z Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego w 2023 roku zrealizowano projekt Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. W jego ramach uruchomiono wiele form wsparcia dla osób z Ukrainy. Jedną z nich były warsztaty przeznaczone dla dzieci i młodzieży szkolnej, a zakresem tematycznym – finanse. Cel – przybliżenie podstawowych zasad funkcjonowania pieniądza, systemu bankowego i rynku finansowego z punktu widzenia osoby indywidualnej i rodziny; dodatkowo – omówienie prowadzenia budżetu domowego, oszczędzania i inwestowania oraz dostarczenie wiedzy o bezpiecznym pożyczaniu pieniędzy.

Warsztaty prowadzono w Warszawie w gmachu UW przy ul. Dobrej 55 – dla ukraińskiej młodzieży licealnej z Wrocławia oraz w tymczasowym domu dziecka zlokalizowanym w Centrum Konferencyjno-Szkoleniowym Ossa koło Rawy Mazowieckiej – dla dzieci, których dom dziecka został przeniesiony z Ukrainy do Polski.

4.1. Warsztaty Finanse na całe życie

Po ucieczce przed skutkami wojny młodzież ukraińska kontynuowała naukę w liceach na terenie Dolnego Śląska. W ramach projektu zorganizowano

jednodniowy przyjazd do Warszawy w celach edukacyjnych. Młodzież zwiedzała Narodowy Bank Polski (NBP), gdzie zapoznała się z historią bankowości i Banku Centralnego Polski, oraz Centrum Pieniądza, nowoczesną placówkę ekspozycyjno-edukacyjną NBP.

Kontynuacją wątku finansów był udział w dwugodzinnych warsztatach Finanse na całe życie. Odbłyły się one w gmachu Uniwersytetu na ul. Dobrej 55. Podzielono je na dwie części: prezentację tematu głównego oraz sesję pytań i odpowiedzi. Temat główny składał się z następujących zagadnień:

- historia pieniądza,
- finanse na całe życie,
- oszczędzanie i pożyczanie.

Każde z tych trzech zagadnień zilustrowano pokazem slajdów i omówiono w punktach. Uczniowie dobrze znali język polski, dlatego zajęcia prowadzono po polsku. W momentach niepewności co do znaczenia wyrażen typowych dla finansów z pomocą przychodzili opiekunowie ukraińscy biegle mówiący językiem Mickiewicza. Dodatkowo w części „co to jest pieniądz” posłużono się fikcyjnymi banknotami złotych polskich, dolara amerykańskiego (zakupionymi w sklepie z zabawkami) i, co wzbudziło duży entuzjazm, hrywny ukraińskiej (wydrukowanymi własnym sumptem). Na przykładzie tych rekwizytów (każdy wart niewiele, czyli około 0,01 grosza) wyjaśniono znaczenie pieniędzy fiducjarnych, używanych obecnie na całym świecie. Pieniądz fiducjarny (słowo pochodzi od łacińskiego *fides* – wiara) to określenie waluty kraju bez oparcia w dobrach materialnych (np. złocie, srebrze). Wartość takiego pieniądza ma źródło w monopolu państwa na użycie go na swoim terytorium jako legalnego środka płatniczego (NBP 2023a).

4.1.1. Historia pieniądza

Ta część zajęć służyła zapoznaniu uczniów z początkiem dziejów wymiany handlowej, poczynając od wymiany barterowej, przez płacidło, pieniądz kruszcowy aż do pieniądza fiducjarnego. Na zakończenie tej części zasygnalizowano pojęcie pieniądza elektronicznego. Odrębnie omówiono, posługując się schematem, sposób obrotu bezgotówkowego, gdy w użyciu jest karta płatnicza (Maciejewski 2013).

W tym miejscu opiekunowie uczniów, obywatele Ukrainy, poinformowali, że na terenie Polski mogą bez przeszkód użytkować swoje karty płatnicze wydane przez banki w Ukrainie. To daje powód do postawienia tezy, że system bankowy Ukrainy jest na wysokim poziomie rozwoju w zakresie oferowanych usług oraz bezpieczeństwa. Mimo wojny, gdzie armia rosyjska celowo niszczy obiekty cywilne i infrastrukturę krytyczną (sektor bankowy do nich należy) system rozliczeń krajowych i międzynarodowych nadal funkcjonuje. W czasie prezentacji wspomniano o szerokim wsparciu ukraińskiego banku centralnego przez NBP stabilizującym ukraiński system finansowy (NBP 2023b). Na potrzeby transportu gotówki z Polski do Ukrainy przekazano wiele specjalistycznych samochodów z opancerzeniem, gdyż te ukraińskie zostały skierowane na front w pierwszych dniach agresji rosyjskiej i służą ewakuacji rannych żołnierzy z pierwszej linii walk.

4.1.2. Finanse na całe życie

Finanse na całe życie były tematem szczególnie interesującym słuchaczy, byli to licealiści, a więc osoby wkraczające w dorosłe życie. Niestety, dla wielu z nich pożegnanie z wiekiem młodzieńczym następowało bardzo gwałtownie – w ich rodzinach byli zabici, majątek zrujnowany lub w najlepszym wypadku ojciec z bronią w rękę bronił ojczyzny. Na twarzach uczestników warsztatów był widoczny niepokój.

Na początku omawiania tego zagadnienia wyjaśniono pojęcie dochodu, którego źródło w każdym etapie rozwoju człowieka (dziecko, młodzież, student, pracownik) jest inne. Będzie to w kolejności m.in.: kieszonkowe, stypendium, wynagrodzenie. Następnie przedstawiono różne rodzaje wydatków z ich kwalifikacją na: stałe, zmienne i opcjonalne. Do danego dochodu należy dostosować wydatki, które mogą być dobre albo złe, ale mogą być niekonieczne. W związku z tym jest wybór wysokości wydatków. Znając obie kategorie (dochód i wydatki), można zaplanować finanse, czyli sporządzić budżet domowy. Tę czynność należy wykonywać przede wszystkim w dorosłości, ale również w wieku młodzieńczym.

4.1.3. Oszczędzanie i pożyczanie

Tę część rozpoczęto od najprostszej definicji oszczędności jako składowej dochodu, która nie jest wydana lub jest nadwyżką dochodu nad wydatkami. Gdy w danym miesiącu osiągnięto tak rozumianą nadwyżkę, to naturalne staje się

pytanie, gdzie ulokować oszczędzone pieniądze, biorąc oczywiście pod uwagę inflację. Inflacja – to spadek wartości pieniądza w czasie (Danowska-Prokop 2016). To zjawisko oznacza, że za oszczędności pozostawione w domu w gotówce będzie można z upływem czasu nabyć coraz mniej towarów i usług. Narzędziem łagodzącym ten mechanizm jest rachunek bankowy, czyli podstawowa usługa bankowa. W ramach tej usługi bank może zaproponować oprocentowanie rachunku lub założenie oprocentowanych lokat na dany okres, najczęściej 3, 6 lub 12 miesięcy. Bardzo ważna wiadomość dla osób korzystających z usług bankowych w Polsce jest taka, że pieniądze zgromadzone przez osobę fizyczną są objęte gwarancją Bankowego Funduszu Gwarancyjnego (BFG) do równowartości w złotych kwoty 100 tys. euro (Zaleska 2023).

Konkurencyjną ofertą są możliwości inwestowania wolnych środków finansowych w akcje spółek notowanych na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie (GPW) oraz w obligacje skarbu państwa.

Oprócz oszczędzania bardzo ważną funkcją uzupełniającą funkcjonowanie ekonomiczne rodziny jest pożyczanie. Pożyczanie pieniędzy związane jest z ryzykiem ich niespłacenia. Co zatem trzeba wiedzieć, aby bezpiecznie pożyczać? Głównie trzeba znać:

- cel pożyczki,
- jej koszt,
- status pożyczkodawcy.

CEL POŻYCZKI

Cel może być inwestycyjny lub konsumpcyjny. Przykładem zakupu inwestycyjnego będzie samochód dostawczy, który posłuży do świadczenia usług transportowych i zarazem generowania nowego dochodu. Natomiast przykładem zakupu konsumpcyjnego będzie żywność lub odzież. Tutaj ważna uwaga: koszty zakupu zarówno żywności, jak i odzieży można racjonalizować przez odpowiedni dobór ceny.

KOSZT POŻYCZKI

Jest związany z wieloma elementami, których suma stanowi o całkowitej kwocie do zapłaty. Ten całkowity koszt przedstawiony jest również jako rzeczywiste oprocentowanie, do czego stosuje się wskaźnik RRSO (Rzeczywista

Roczna Stopa Oprocentowania). Do składowych kosztów pożyczki zalicza się: koszt pieniądza w czasie, prowizje, koszt ubezpieczenia i opłaty (Redo 2024). Decydując się na pożyczkę, należy uwzględnić jeszcze takie czynniki, jak całkowita kwota do spłaty oraz wysokość miesięcznych rat. Trzeba być ostrożnym, aby obie pozycje nie przekroczyły możliwości finansowych pożyczkobiorcy.

STATUS POŻYCZKODAWCY

W życiu codziennym najczęściej pożyczamy niewielkie kwoty od bliskich. Natomiast o kwoty poważniejsze ubiegamy się w instytucji pożyczkowej, najczęściej w banku. Należy pamiętać, że instytucja świadcząca usługi pożyczania pieniędzy musi być do tego upoważniona, gdyż czynności polegające na obciążaniu ryzykiem wkładów klientów wymagają odpowiedniej zgody organów do tego powołanych. Z racji tej normy prawnej instytucje takie noszą miano podmiotów regulowanych (Koćwin 2016). Najczęściej są to banki i SKOK-i¹ oraz pozabankowe podmioty pożyczkowe (Jakubowska-Branicka 2020).

Banki, SKOK-i i pozostałe podmioty regulowane prowadzą działalność na podstawie zezwolenia urzędu Komisji Nadzoru Finansowego (KNF) i są objęte jego nadzorem. KNF prowadzi rejestr tych instytucji, tak aby nie było wątpliwości co do statusu pożyczkodawcy. Wszelkie nieprawidłowości związane z pożyczkodawcami są publikowane i powszechnie dostępne. KNF prowadzi bieżącą listę ostrzeżeń z podmiotami, co do których zachodzi prawdopodobieństwo nieuczciwych praktyk lub wyłudzeń, lub wprost niespełnianie wymogów prawnych, finansowych i wysokich norm etycznych (Izdebski 2019).

4.1.4. Podsumowanie

Warsztaty dla ukraińskiej młodzieży licealnej uczącej się w placówkach na Dolnym Śląsku kończyły się sesją pytań uczestników, w tym opiekunów. Główne wątki to: wysokość zarobków w polskim sektorze finansowym, wymagane kwalifikacje do pracy w tym sektorze, inwestowanie w akcje, cyberbezpieczeństwo oraz możliwości zarabiania na inwestowaniu w kryptowaluty. Wszystkie te pytania po kolei omówiono w skrótovej formie. Przede wszystkim uwytkuklono szereg ryzyk, jakie niesie funkcjonowanie na rynku finansowym,

¹ SKOK: Spółdzielcza kasa oszczędnościowo-kredytowa, spółdzielcza instytucja zaliczana do instytucji finansowych.

zwłaszcza giełdowym. W sprawie cyberbezpieczeństwa uczestnicy wykazali dużą wiedzę, nawet o powszechnych i wyspecjalizowanych metodach wyłudzeń, ale też metodach przeciwdziałania.

4.2. Warsztaty w OSSA. Finanse

Głównym zadaniem projektu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy były warsztaty prowadzone w Centrum Konferencyjno-Szkoleniowym Ossa. Ośrodek ten w całości udostępniono ukraińskiemu domowi dziecka, którego opiekunowie i wychowankowie musieli ewakuować się z rodzinnej placówki zagrożonej zniszczeniem przez wojsko rosyjskie, gdy rozpoczęło wojnę ze swoim sąsiadem – Ukrainą.

Po zapoznaniu się z tematyką warsztatów dyrekcja placówki wydelegowała dzieci w wieku 14–18 lat, które chciały poszerzyć tę wiedzę i wyróżniały się w edukacji podstawowej rodzimego trybu. Warsztaty prowadzono dla dwóch grup zajęciowych. Znajomość języka polskiego była zróżnicowana, najlepsza wśród dzieci, których dziadkowie byli Polakami. Były one bardzo pomocne, gdy pojawiały się sformułowania specjalistyczne z dziedziny finansów. Warsztaty odbywały się w formule prezentacji w PowerPoint. Treść prezentacji przetłumaczono na język ukraiński, co było zaskoczeniem i zostało przyjęte bardzo dobrze.

Prowadzenie zajęć w takich okolicznościach obarczone jest potrójnym ciężarem. Po pierwsze, uczestnicy to dzieci wychowujące się poza domem rodzinnym, często pamiętające śmierć rodziców bądź ich nieznaną w ogóle. Po paru warsztatach praktycznie w każdym z nich pojawiała się otwartość na nowo poznaną osobę przejawiająca się chęcią opowiedzenia zdarzeń z dzieciństwa, z domu rodzinnego; opowiadanie o zainteresowaniach lub planach na dorosłe życie. Z czasem dzieci wyczekiwały kolejnego przyjazdu, kolejnych warsztatów, wyraźnie uradowane możliwością kontaktu z osobą spoza kadry opiekuńczej. Czasami brakowało jakiegoś dziecka, pytano więc o przyczynę nieobecności. W odpowiedzi informowano, że opiekun nałożył karę za brak dyscypliny.

Po drugie, z racji długotrwałego przebywania w domu dziecka niektórzy nie wyrobili w sobie naturalnej skłonności do komunikowania się ze światem zewnętrznym. Przejawiało się to w postawie wycofania i nieśmiałości.

Po trzecie, trzeba było dostosować program warsztatów do zakresu wiedzy uczestników. Należało wyjaśnić podstawowe zagadnienia finansowe związane z życiem rodzinnym (budżet rodzinny), funkcjonowaniem pieniądza i rynkiem

finansowym. Dodatkowo uwidoczniły się różnice programowe między szkolnictwem ukraińskim a polskim i różnice w poziomie życia obu społeczeństw. Szczególnie widoczne to było przy omawianiu popytu i podaży, rozwoju handlu detalicznego i rynku kapitałowego (giełda papierów wartościowych).

Dwugodzinne warsztaty składały się każdorazowo z trzech części:

- 1) prezentacji tematu na slajdach w języku ukraińskim,
- 2) pytań na tematy bieżące i odpowiedzi,
- 3) omówienia odrobionej pracy domowej.

W sumie omówiono cztery zagadnienia:

- 1) pieniądze a historia,
- 2) planowanie finansowe, czyli budżet domowy,
- 3) rynek finansowy,
- 4) inwestowanie.

4.2.1. Pieniądze a historia

Dla głębszego zrozumienia dzisiejszego otoczenia ekonomicznego przedstawiono ewolucję pieniądza. Ludzkość rozpoczęła wymianę handlową od barteru, czyli transakcji towar za towar. Następnie pojawiła się potrzeba ustandaryzowania formy płatności, co skutkowało pojawieniem się pierwszych form pieniądza zwanego „placidłem” lub po prostu „pieniądzem towarowym” (Kula 2011). Kolejna forma to pieniądz kruszcowy, a następnie monety, które były już wysoko w hierarchii historii wymiany handlowej. Bicie monet z kruszców szlacheńskich (m.in. miedź, srebro, złoto) bardzo ułatwiło handel z racji ustandaryzowania wartości danej monety (Zaleska 2024).

Po wprowadzeniu do obiegu monet okazało się, że rozwinął się proceder ich fałszowania przez zmniejszanie zawartości metali szlacheńskich. W tym okresie odkryto jedno z praw ekonomicznych, które sformułowali równocześnie Mikołaj Kopernik i Thomas Gresham (angielski ekonomista): „pieniądz gorszy wypiera z rynku lepszy” (Boruszewski 2018). Obaj odkrywcy zauważyli, że kupujący w pierwszej kolejności płacą pieniądzem uważanym za gorszy (obecnie byśmy powiedzieli mniej stabilnym), zachowując ten lepszy jako oszczędności. Po pewnym czasie zaczęto wprowadzać banknoty, uzupełniające pieniądze w obiegu, które stały się początkiem pieniądza fiducyjnego (bez pokrycia w kruszcu).

Na tych zajęciach omówiono również temat o pieniądzu obecnie szeroko używanym, tzn. elektronicznym, i o kartach płatniczych. Temat kart wywołał niemalże poruszenie, gdyż kilkoro uczestników miało sporą wiedzę obiegową o kartach „złoty” lub „czarny”. Według opowieści, posługując się takimi kartami, można kupić wszystko, no i oczywiście takie karty posiadają bogaci ludzie. Wymagało to sprostowania, że każda karta ma limit wydatków, który ustanawia bank dla bezpieczeństwa własnego, a w szczególności – posiadacza karty.

Temat pieniądza jest związany z pytaniami: „skąd biorą się pieniądze w rodzinie?” i „jak je wydajemy?”. A to z kolei jest związane z pojęciem dochodu, czyli elementu funkcjonowania w gospodarce od najmłodszych lat życia. Dzieci otrzymują pieniądze od rodziców (np. kieszonkowe), ale też prezenty (np. płyty, sprzęt sportowy), które po sprzedaniu komuś innemu będą dochodem dziecka. Młodzież ucząca się może otrzymywać stypendium lub wynagrodzenie za pracę dorywczą. Dla dorosłych źródłem dochodu będzie m.in. wynagrodzenie za pracę, dochód z prowadzenia firmy lub z inwestycji w akcje lub obligacje. Natomiast w wieku starszym jest to emerytura lub renta, ale też dochód z odsetek od lokat bankowych.

4.2.2. Planowanie finansowe, czyli budżet domowy

Przygotowanie budżetu stosuje się w wielu dziedzinach: od działalności państwowej przez przedsiębiorstwa aż do rodziny. Wszędzie konieczne jest zrobienie budżetu, czyli planowanie dochodów i wydatków. Na warsztatach skupiono się na budżecie rodzinnym. Wyjaśniono, że dochód na następny miesiąc dość łatwo zaplanować, gdyż zarobki są przeważnie stałe, co najwyżej może dojść dodatkowy przychód z pracy dorywczej lub z odsetek bankowych.

Natomiast po stronie wydatków są duże możliwości manewru ze względu na ich charakter. Wydatki mogą być: stałe, zmienne lub opcjonalne. O ile na wydatki stałe (np. czynsz, gaz, prąd) rodzina nie ma wpływu, to na zmienne (np. ubrania, paliwo, edukacja) ma pewien wpływ. Natomiast wydatki opcjonalne (np. rozrywka, podróże) pozostają całkowicie pod kontrolą rodziny. Najważniejsza zasada to ta, aby wydatki były przede wszystkim konieczne, wówczas wystąpi nadwyżka dochodu nad wydatkami, co wyznaczy oszczędności. Dla utrwalenia poznanych pojęć poproszono uczestników o pracę własną polegającą na utworzeniu budżetu dla siebie. Grupę podzielono na zespoły dwuosobowe, każdy zespół otrzymał tabelę budżetową do uzupełnienia

zgodnie z własnymi preferencjami. Tabela była wstępnie przygotowana, zaproponowano źródła dochodu i wydatków. W czasie wykonywania ćwiczenia w zespołach panowała ożywiona dyskusja, gdyż każdy miał własne preferencje i propozycje, zarówno po stronie dochodów, jak i wydatków. Po zakończeniu ćwiczenia sprawdzono wyniki pod względem merytorycznym i ogłoszono zwycięski zespół, który osiągnął największe oszczędności. Nagrodę wręczył prowadzący, a były to czekoladki.

Przy tworzeniu budżetu należy pamiętać o funduszu bezpieczeństwa, czyli kwocie pozostawionej na czarną godzinę. Powinien on wynosić od trzech do sześciu miesięcznych dochodów stałych rodziny.

Jednym z celów tworzenia planu dochodów i wydatków jest uzyskanie oszczędności, wówczas staje się możliwy duży zakup czy inwestycja pomnażająca majątek. W takich okolicznościach niezbędny staje się prawidłowo rozwinięty rynek finansowy.

4.2.3. Rynek finansowy

Wśród instytucji rynku finansowego najbardziej znaczący jest bank, ale dla niektórych krajów na świecie w tej kategorii zwycięża giełda papierów wartościowych. Zależy to od tworzącego się w długim czasie, tradycyjnego zachowania ludności i od obowiązującego systemu prawnego. Historia bankowości jest długa, a niektóre banki powstałe jeszcze w XV wieku wciąż funkcjonują (Spirzewski 2020). Obecnie podstawą funkcjonowania banków jest uznanie banku jako instytucji zaufania publicznego. Do głównych zadań banku należą: przechowywanie pieniędzy, dbanie o ich bezpieczeństwo, dochowanie tajemnicy bankowej i zapewnienie kompetentnej obsługi. Podstawową funkcją banku jest przyjmowanie depozytów i udzielanie kredytów. Oznacza to, że bank dokonuje transferu oszczędności w kredyty, czyli zamienia je w inwestycje. Dodatkowe usługi banku to m.in.: wpłaty i wypłaty gotówki, realizacja przelewów międzybankowych krajowych i międzynarodowych, wymiana walut zagranicznych oraz doradztwo finansowe. Z racji posiadania statusu instytucji zaufania publicznego bank jest ściśle regulowany przez państwowy urząd Komisję Nadzoru Finansowego, która nadzoruje również pozostałe instytucje finansowe. Rolę gwarancyjną dla lokat osób indywidualnych sprawuje BFG jako jednostka sektora finansów publicznych (Jaworski 2005).

Drugą co do znaczenia i powszechności instytucją rynku finansowego są zakłady ubezpieczeniowe, które oferują polisy ubezpieczeniowe, m.in.: na życie,

komunikacyjne lub mieszkaniowe. Ważną instytucją tego rynku jest giełda papierów wartościowych, gdzie można zainwestować oszczędności w papiery wartościowe (akcje i obligacje). Giełda ma duże znaczenie dla rynku, bo podobnie jak banki transferuje oszczędności w inwestycje (nowy kapitał pozyskany przez spółki), ale przede wszystkim jest źródłem informacji o spodziewanej koniunkturze gospodarczej. Do pozostałych instytucji rynku finansowego należy zaliczyć m.in.: domy maklerskie, Towarzystwo Funduszy Inwestycyjnych (TFI), fundusze emerytalne i podmioty świadczące usługi płatnicze.

4.2.4. Inwestowanie

Rynek finansowy umożliwia wykorzystanie oszczędności do powiększania dochodu przez inwestycje. Podstawową zasadą dobrego inwestowania jest maksymalizowanie zysku i minimalizowanie ryzyka. Należy pamiętać, że zysk to zapłata za niepewność, a im większy zysk, tym większa niepewność, czyli większe ryzyko. Należy dokonywać przemyślanego wyboru spośród wielu możliwości inwestycyjnych. Najlepszym rozwiązaniem jest dywersyfikacja ryzyka, to znaczy inwestowanie w różne aktywa finansowe, których zysk zależy od innych czynników i są w dyspozycji różnych właścicieli (Gluzicka 2016). Dobre rezultaty przynosi metoda reinwestowania, gdyż w dłuższym czasie zwiększa sumę osiągniętych zysków. Metoda ta, to dodawanie zysku do kolejnej inwestycji, w ten sposób w kolejnym okresie pracuje większa kwota i tworzy większy przychód (Daniluk 2012).

Do najpowszechniejszych metod inwestowania należą lokaty bankowe, łatwe do wykonania, bo nie wymagają specjalistycznej wiedzy. Do założenia lokaty bankowej wystarczy zapoznanie się z ofertą wysokości stopy procentowej, zaakceptowanie oferty i złożenie dyspozycji w banku. Ryzyko takiej inwestycji jest minimalne. Obecnie te czynności można wykonać bardzo sprawnie w aplikacji mobilnej banku. Wizyta w banku jest zbędna.

Więcej wiedzy fachowej potrzeba przy wyborze inwestycji w obligacje. Do wyboru są najpopularniejsze obligacje skarbu państwa, ale są też: municypalne, przedsiębiorstw i banków. Kupując obligacje, pożyczamy pieniądze (państwu, miastu, przedsiębiorstwu lub bankowi) w zamian za otrzymywanie co pewien czas (np. co 3 miesiące) odsetek i wypłatę wartości nominalnej w terminie wykupu obligacji. Ryzyko dla obligacji skarbu państwa jest bliskie zeru, a dla pozostałych – ograniczone (Babczuk 2002).

Dużej wiedzy ekonomicznej wymagają inwestycje w akcje przedsiębiorstw. Kupując akcje, stajemy się udziałowcami w firmie, a inwestycja ma charakter trwały, co oznacza, że wycofanie z takiej inwestycji jest możliwe, gdy będzie drugi inwestor, który chętnie odkupi nasze akcje. Jako udziałowiec firmy stajemy się jej współwłaścicielem i uzyskujemy prawo wpływu na jej działalność i wypłatę z zysku (dywidendę). Ryzyko takiej inwestycji jest największe, jak i możliwe zyski (Pieloch-Babiarz 2017).

Inwestycji w wymienione instrumenty finansowe można dokonać pośrednio, powierzając oszczędności funduszom inwestycyjnym, które zrobią to w imieniu właściciela, stosując przy tym elementy dywersyfikacji. Poziom ryzyka jest uzależniony od preferencji inwestora.

4.3. Zakończenie

Uczestnikom warsztatów w OSSA zadawano po każdym warsztatach prace domowe z zakresu szeroko pojętych finansów. Odrabianie tych prac wpłynęło na utrwalenie wiedzy, a jednocześnie stało się okazją do dodatkowej dyskusji podczas ich omawiania.

Pierwsze zadania do wykonania służyły sprawdzeniu ogólnej wiedzy o finansach. Były więc pytania o znaczenie pieniądza i jego rodzajów, jak: gotówka, pieniądz elektroniczny, pieniądz krajowy i zagraniczny albo złote monety, które są w posiadaniu niektórych rodzin. Temat złotych monet wywoływał duże zainteresowanie podczas omawiania prac domowych z racji historii rodzinnych, którymi dzieci chciały się podzielić. Natomiast wiedza na temat pieniądza elektronicznego, w tym funkcjonowania kart kredytowych, była praktycznie pełna. Kolejne prace domowe dotyczyły spraw budżetu rodzinnego, najpierw należało wymienić podstawowe kategorie dochodów i wydatków, z jakimi mieli do czynienia, a w następnym zadaniu przygotować swój wymarzony plan finansowy dla rodziny czteroosobowej. W tym przypadku praktycznie wszystkie zadania wykonane zostały z dużym rozmachem po stronie dochodów, ale wydatki były pod kontrolą. Prace domowe na temat rynku finansowego i inwestycji były zadaniami zbyt trudnymi dla młodszych uczestników. Natomiast dla starszych największą trudnością było zrozumienie możliwości inwestowania w obligacje. W odpowiedziach podawano definicję z Wikipedii, ale zakres pytań zadawanych przy omawianiu tych prac wykazywał, że jest to temat zupełnie nowy, nieznan.

Odrabianie prac domowych nakładało na uczestników konieczność poświęcenia czasu, wymagało pomysłowości i współpracy. W rezultacie mieli możliwość zaprezentowania odpowiedzi jako pracy własnej, co dawało im dużo satysfakcji. Najbardziej cieszyło ich, że ktoś chce wysłuchać, co mają do powiedzenia. Ta możliwość była dla dzieci i młodzieży dużą radością, swego rodzaju oderwaniem od monotonii i smutnej codzienności.

Warsztaty w ośrodku OSSA zakończyły się tuż przed Bożym Narodzeniem. Dla dzieci była to okazja i inspiracja do własnoręcznego wykonania kolorowej gwiazdy betlejemskiej i wręczenia jej prowadzącemu.

Bibliografia

- Babczuk A. 2002. *Rynek obligacji niepaństwowych w Polsce (1996–2000)*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, nr 934.
- Boruszewski J., Nowak-Posadzy K. 2018. *Prawo Kopernika-Greshama: rekonstrukcja metodologiczna*. Ekonomista, nr 5, s. 554–577.
- Daniluk M. 2012. *Zarządzanie kapitałem finansowym i strategię inwestycyjne*. Zarządzanie. Teoria i Praktyka, nr 1, s. 51–61.
- Danowska-Prokop B. 2016. *Teoria pieniądza w ujęciu polskich marginalistów*. Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 287.
- Gluzicka A. 2016. *Optymalna dywersyfikacja na polskim rynku inwestycyjnym*. Studia Ekonomiczne, nr 297, s. 22–37.
- Izdebski P. 2019. *Lista ostrzeżeń publicznych Komisji Nadzoru Finansowego*. Przegląd Prawa Publicznego, nr 10, s. 86–97.
- Jakubowska-Branicka I., Walczak B., Waliszewski K. 2020. *Determinanty rozwoju rynku pożyczek pozabankowych w Polsce — perspektywa ekonomiczna, regulacyjna, technologiczna i socjologiczna*, Ekonomista, nr 5, s. 717–739.
- Jaworski W.L. 2005. *Miejsce i rola bankowego funduszu gwarancyjnego*, Bezpieczny Bank, nr 26, s. 57–62.
- Koćwin J. 2016. *Sytuacja konsumenta na rynku szarej bankowości*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 451, s. 175–186.
- Maciejewski K. 2013. *Uczestnicy obrotu bezgotówkowego na rynku polskim*, [w:] *Obrót bezgotówkowy w Polsce*, red. H. Żukowska, M. Żukowski, Wydawnictwo KUL. Lublin, s. 59–61.
- NBP. 2023a. *Czym jest pieniądz i jak powstaje?*, Edukacja NBP; https://nbp.pl/wp-content/uploads/2023/01/pieniadz_1.pdf; dostęp: 03.10.2024.

- NBP. 2023b. *Narodowy Bank Polski przedłużył umowę o linii swapowej dla Narodowego Banku Ukrainy*, Komunikat z 6.04.; <https://nbp.pl/nbp-i-nbu-przedluzaja-umowe-o-wspolpracy/>; dostęp: 03.10.2024.
- Pieloch-Babiarz A. 2017. *Wyniki ekonomiczne a atrakcyjność inwestycji w akcje spółek wypłacających dywidendę i nabywających akcje własne*. Studia Ekonomiczne. Publisher Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 322, s. 51–167.
- Redo M. 2024. *Sposób poboru pozaodsetkowych kosztów kredytu a poziom wskaźnika RRSO*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, nr 1003, s. 137–157.
- Spirzewski K., Majewski B., Kocia A. i in. 2020. *Przewodnik po nowoczesnej bankowości*, Uniwersytet Warszawski Wydział Nauk Ekonomicznych; https://www.researchgate.net/publication/359400913_Przewodnik_po_nowoczesnej_bankowosci; dostęp: 3.10.2024.
- Zaleska M. 2023. *Bezpieczeństwo depozytów bankowych w Polsce w czasie wieloletniego kryzysu*, Bank i Kredyt, nr 54, s. 459–474.
- Zaleska M., Kozinska M., 2024. *Instytucjonalne i historyczne wymiary ewolucji form pieniądza*, [w:] *Instytucjonalne i historyczne wymiary dyskusji o ekonomii i gospodarce*, red. K. Szarzec, B. Woźniak-Jęchorek, Wydawnictwo UEP, Poznań, s. 115–127, doi:10.18559/978-83-8211-237-5/8.

ROZDZIAŁ 5

Glottopolonistyczne zadawanie — kursy języka polskiego i kultury polskiej dla osób z doświadczeniem przychodźczym

Polish Language Glottodidactics — Courses of Polish Language and Culture for People Who Experienced Displacement

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch5>

PAULINA POTASIŃSKA¹, PIOTR KAJAK¹

¹Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Dla Cudzoziemców Polonicum, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale omówiono doświadczenia słuchaczek i słuchaczy z Ukrainy uczestniczących w kursach języka polskiego i kultury polskiej, prowadzonych przez zespół trenerek i trenerów związanych z Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Przedstawiono glottopolonistyczne działania włączające, które służyły immersji językowej i kulturowej grupy ze wspólnym doświadczeniem przychodźczym. Opisano adaptacyjne korzyści płynące ze wzbogacenia programu lektoratów języka polskiego o aspekty realioznawcze oraz socjokulturowe (kulturoznawcze, literaturoznawcze, filmoznawcze).

SŁOWA KLUCZOWE: glottodydaktyka polonistyczna, język polski jako obcy, nauczanie jpjo, nauczanie osób ze Wschodu, nauczanie osób z doświadczeniem przychodźczym, przychodźcy ukraińscy, glottopolonistyczne zadawanie, integracja, Centrum Polonicum

ABSTRACT: The chapter discusses the experiences of Ukrainian participants in Polish language and culture courses conducted by a team of trainers affiliated with the Polonicum Centre of Polish Language and Culture for Foreigners at the Faculty of Polish Studies, University of Warsaw. It presents inclusive activities typical for teaching Polish as a Foreign

Language aimed at linguistic and cultural immersion for a group with shared experiences of displacement. It also describes the adaptive benefits of enriching Polish language courses with cultural and sociocultural aspects (literature, film studies).

KEYWORDS: Polish glottodidactics, Polish as a foreign language, teaching Polish as a foreign language, teaching learners using East Slavonic Languages, teaching learners with experience of displacement, Ukrainian migrants, cultural integration, Centre Polonicum

5.1. Glottopolonistyczne zadawanie – próba definicji

Polszczyzna obfituje w przysłowia zawierające słowo „dom”, a wiele z nich odsyła do toposu *locus amoenus* – miejsca przyjaznego, bezpiecznego, w którym można znaleźć schronienie. Po 24 lutego 2022 roku znaczna część naszego społeczeństwa udowodniła, że jedno z nich, a mianowicie „gość w dom, Bóg w dom”, to więcej niż bezrefleksyjnie powtarzane porzekadło. W pierwszym roku pełnoskalowej wojny toczącej się na terytorium Ukrainy granicę z Polską przekroczyło 10 mln naszych sąsiadek i sąsiadów (Straż Graniczna 2023). Większość z nich traktowała Polskę jak kraj tranzytowy, ale niemal 2 mln (UNHCR 2023) postanowiły zatrzymać się tu na dłużej. Nasi rodacy i rodaczki zdali na piątkę egzamin z gościnności, kiedy czekali na granicy z jedzeniem, ciepłymi napojami i ubraniami, organizowali zbiórki rzeczowe i finansowe, masowo przyjmowali obcych ludzi pod swój dach. Oferowali im namiastkę domu, wiedzieli bowiem (z własnego doświadczenia lub z przekazów rodzinnych), co to znaczy opuścić go z jedną walizką i świadomością, że być może to na zawsze. Wiersz Stanisława Barańczaka (2007: 218), napisany prawie pół wieku wcześniej, stał się boleśnie aktualny:

Jeżeli porcelana, to wyłącznie taka,
której nie żal pod butem tragarza lub gąsienicą czołgu;
jeżeli fotel, to niezbyt wygodny, tak aby
nie było przykro podnieść się i odejść;
jeżeli odzież, to tyle, ile można unieść w walizce,
jeżeli książki, to te, które można unieść w pamięci,
jeżeli plany, to takie, by można o nich zapomnieć,

kiedy nadejdzie czas następnej przeprowadzki
na inną ulicę, kontynent, etap dziejowy
lub świat

Dla milionów naszych sąsiadek i sąsiadów nadszedł „czas przeprowadzki”: stawali się uchodźcami albo – *przychodźcami* (Doroszewski 1958–1962), jak wolimy, ponieważ to określenie ma charakter włączający i eksponuje zadowolenie w nowym miejscu, a nie ucieczkę z poprzedniego. Wbrew pozorom nie jest to leksem powstały na fali mody ostatnich lat – odnotowano go już w wydany w latach 1958–1962 *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego. Ten wybitny językoznawca został w 1926 roku pierwszym w historii odrodzonego Uniwersytetu Warszawskiego lektorem języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo¹), podczas drugiej wojny światowej wykładał na uniwersytecie podziemnym, a po jej zakończeniu doprowadził do ponownego utworzenia na naszej uczelni kursów jpjo.

Wychowanki i wychowankowie profesora Doroszewskiego przez dekady przyczyniali się do promocji polszczyzny w kraju i za granicą, a dzięki ich pracy rozwijało się utworzone w 1956 roku przez prof. Stanisława Frybesa (Staniszewska 2010), Sprawiedliwego wśród Narodów Świata, warszawskie Centrum Polonicum, którego misją od samego początku było nie tylko wspomaganie rozwoju językowego zagranicznych polonistek i polonistów, czy – szerzej – slawistek i slawistów, ale także działanie na rzecz osób w potrzebie. Wielu ludzi zasłużonych dla Polonicum (zwłaszcza w pierwszym etapie jego funkcjonowania) doświadczyło wojny. Niektórzy działali w konspiracji, jak nasza była dyrektorka z lat 70. prof. Maria Straszewska, pseudonim „Emma”, członkini Szarych Szeregów, współpracowniczka Aleksandra Kamińskiego (Maliszewski 2011). Inni stracili bliskich w najbardziej tragicznych momentach polskiej historii. Nasi lektorscy mistrzowie i mistrzynie przez dziesięciolecia wspomagali osoby przybywające do Warszawy na skutek rozmaitych kryzysów i konfliktów politycznych. Kształtując nas, swoje następczynie i swoich następców, zawsze podkreślali misyjny charakter naszego zawodu. Świadomi tradycji wielokulturowej Rzeczypospolitej, a także zainspirowani gościnnością Polek i Polaków przyjmujących do swoich domów osoby z Ukrainy postanowiliśmy zadbać

¹ Termin „język polski jako obcy” (jpjo) wykorzystujemy parasolowo jako określenie obejmujące nauczanie polszczyzny jako języka nierodzimego, tj. obcego, drugiego/trzeciego/itd. oraz odziedziczonego.

o innego rodzaju zadomowienie – w polszczyźnie i naszej kulturze. Celem niniejszego rozdziału jest podsumowanie naszych obserwacji przebiegu nauczania osób z doświadczeniem przychodzącym (Fundacja bd.)², omówienie blasków i cieni tego procesu, a także podzielenie się wskazówkami metodycznymi, z których będą mogły skorzystać osoby uczące jpjo w środowisku wschodniosłowiańskim.

5.2. Zaangażowanie Centrum Polonicum w nauczanie osób z Ukrainy

To oczywiste, że w obliczu nowej sytuacji geopolitycznej zajęliśmy się tym, co od blisko 70 lat w Centrum Polonicum umiemy robić najlepiej – nauczaniem jpjo, zaznajamianiem cudzoziemek i cudzoziemców z naszą kulturą oraz kształceniem przyszłej kadry. Zaczęliśmy od szkoleń metodycznych dla lektorek i lektorów, równolegle nagrywaliśmy i umieszczaliśmy na kanale Polonicum TV na YouTube filmy szkoleniowe, dzięki którym dawaliśmy narzędzia osobom zmuszonym do prowadzenia (bez wcześniejszego przygotowania!) lektoratów jpjo. Następnie skupiliśmy się na wdrożeniu ukraińskiej młodzieży do studiowania w języku polskim, aż w końcu wiosną 2023 roku wsparliśmy program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, w ramach którego prowadziliśmy przede wszystkim lektoraty, warsztaty kulturowe oraz specjalistyczne szkolenia.

Zespół trenerski tworzyły osoby zatrudnione na co dzień w Centrum Polonicum: Anna Domańska, Piotr Kajak, Katarzyna Kołak-Danyi, Małgorzata Malinowska, Paulina Potasińska (koordynatorka działań z ramienia Polonicum), Anna Rabczuk, Marta Skura i Tomasz Wegner, a także współpracowniczki i współpracownicy Centrum (przeważnie po naszej specjalizacji lub studiach podyplomowych): Michał Basiak, Milena Hebal-Jezińska, Emilian Mucha, Magdalena Nosal, Małgorzata Ofman, Jakub Plis, Joanna Prędotą i Sylwia Sobilo. Staliśmy się „lektor(k)ami pierwszego kontaktu”, wsłuchującymi się w zgłaszane potrzeby, reagującymi na bieżące problemy i udzielającymi doraźnych porad. Jak lekarki i lekarze kierowaliśmy się zasadą *primum non nocere*. Nasze zadanie polegało przede wszystkim na zapewnieniu podstaw

² Najczęściej stosuje się określenie „doświadczenie migracji”, nam jednak zależy na wypromowaniu terminu „doświadczenie przychodzące”, w którym nacisk położony jest na perspektywę osób przybywających do nowego kraju.

językowych ułatwiających kursantom i kursantom odnalezienie się w nowej rzeczywistości, a dopiero w drugiej kolejności na wystawieniu skierowań do „wykładowczyń specjalistek / wykładowców specjalistów”, którzy prowadzili warsztaty i zajęcia kulturowe.

Choć wszyscy mieliśmy wieloletnie doświadczenie glottodydaktyczne, mierzyliśmy się z wyzwaniem, o których dotychczas najwyżej czytaliśmy w branżowych publikacjach. Teorię musieliśmy skonfrontować z praktyką. Zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego od lektorek i lektorów oczekuje się przede wszystkim „postępowania zgodnie z odgórnymi zaleceniami i wytycznymi programowymi, używania podręczników i materiałów dydaktycznych [...], opracowywania i przeprowadzania testów oraz przygotowywania uczniów do egzaminów” (ESOKJ 2003: 123). Czym innym jest jednak edukacja językowa w czasach pokoju, kiedy wystarczy sumiennie wywiązywać się z tych obowiązków i wykazywać się odrobiną lektorskiej kreatywności, a czym innym w sytuacji nadzwyczajnej.

Pracowaliśmy z osobami przychodzącymi, które zostały zmuszone do opuszczenia Ukrainy, gdzie do tej pory prowadziły względnie wygodne życie i przeważnie nie były zainteresowane migracją. Wybór Polski jako pierwszego kraju ucieczki wydawał im się dość naturalny, nie było zaś jasne, co stanie się potem. Uczestniczki i uczestnicy kursów dzielili się z nami swoimi niepokojami: nie wiedzieli, jak długo potrwa wojna, czy i kiedy będą mogli wrócić do Ukrainy, czy warto inwestować czas i energię w naukę nowego języka, który w innych okolicznościach wykorzystywaliby najwyżej w kontaktach turystycznych czy biznesowych. Zdarzało się, że ktoś zapisywał się na zajęcia, ale nigdy się na nich nie pojawił lub przestawał się pojawiać po kilku lekcjach, bo nagle decydował się wrócić do ojczyzny albo jechać dalej. Niektóre osoby rezygnowały z kursu po otrzymaniu tragicznych wiadomości z domu, inne zaś – przeciwnie – czuły wtedy większą motywację do nauki języka, ponieważ perspektywa powrotu oddalała się. Kursantki i kursanci uczęszczający na zdalny lektorat wracali czasami na parę dni do ojczyzny, ale nie chcieli opuszczać zajęć i łączyli się z nami z najróżniejszych miejsc. Pewna zmotywowana do nauki języka polskiego studentka dotrwała do końca lekcji mimo alarmu powietrznego, siedząc przy słabym świetle świec w piwnicy swojego kijowskiego mieszkania.

Po raz pierwszy w naszych karierach (generacji urodzonych w latach 70., 80. i 90.) musieliśmy na taką skalę połączyć pracę lektorską z działaniami typowymi dla grup wsparcia psychologicznego. Uczyliśmy ludzi, którzy doświadczali

wojny, martwili się o członków rodzin walczących na froncie albo z jakichś powodów niemogących opuścić Ukrainy, przeżywali traumę. Niektórzy chcieli o tym rozmawiać, inni milczeli. Instynktownie przeczuwaliśmy to, co potwierdziły badania Piotra Długosza: „trauma utrudnia adaptację uchodźców uciekających do Polski. Trudniej adaptują się ankietowani nieznający i niechący uczyć się języka polskiego” (Długosz 2022: 39). Chcieliśmy pomóc tym, którzy szybko zrozumieli wartość poznawania świata polszczyzny, bo to oni mogli przekonać nieprzekonanych, a w konsekwencji – ułatwić im przepracowanie traumy oraz zadomowienie się w kraju i języku.

5.3. Specyfika zaproponowanych działań glottodydaktycznych

Większość uczonych przez nas osób, to – z oczywistych względów – kobiety, przeważnie reprezentujące ukraińską inteligencję, dobrze wykształcone, przedsiębiorcze, ciekawe świata, nieprzyzwyczajone do bezczynności. Kursantki i kursanci potrzebowali konkretnej wiedzy językowej i kulturowej, żeby jak najszybciej zacząć funkcjonować w społeczeństwie przyjmującym: nie tylko zrobić zakupy, umówić się na wizytę lekarską lub stomatologiczną czy przeczytać gazetę, ale także odnaleźć się na rynku pracy, porozumieć się ze szkołą w sprawach dotyczących dzieci czy zaznajomić się z polską kulturą. Odpowiadaliśmy więc na szczegółowe pytania o życie w Polsce, obyczaje, kulturę – nie tylko tę wysokoartystyczną, lecz także tę popularną. Własne pomysły poparte wytycznymi z Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 (Janowska i in. 2016) modyfikowaliśmy na bieżąco, wsłuchując się w głosy słuchaczek i słuchaczy. Od samego początku zachęcaliśmy ich do współtworzenia programu kursu przez wskazywanie tych obszarów tematycznych, które są dla nich istotne, oraz tych zagadnień gramatycznych, z którymi się dotychczas zmagali. Trzeba więc podkreślić, że za ostateczny kształt zajęć nie odpowiadały tylko osoby nauczające, ale także te uczące się, a zatem dominującym stylem kierowania procesem dydaktycznym był na naszych lektoratach styl demokratyczny (Komorowska 2002: 84).

Prowadząc lektoraty zintegrowane z podstawowym kursem kultury polskiej, dawaliśmy swoim podopiecznym możliwość przynajmniej chwilowego odciążenia się od codziennych komplikacji życia. Czytaliśmy wspólnie fragmenty tekstów literackich, słuchaliśmy piosenek i dyskutowaliśmy o filmach, wiemy bowiem, że dywersyfikowanie tematów, metod i strategii sprzyja kształceniu

kompetencji interkulturowej. Wielokrotnie rozmawialiśmy także o podobieństwach i różnicach między naszymi krajami, ponieważ takie rozmowy „pozwalają na stopniowe odchodzenie od etnocentryzmu w kierunku etnorelatywizmu kulturowego, co jest celem podejścia interkulturowego”, jak podkreślała Magdalena Białek (2017: 14). Na tych dyskusjach skorzystały obie strony procesu dydaktycznego.

Powyższe działania pozwalające cudzoziemkom i cudzoziemcom rozgościć się w polskiej codzienności stanowią esencjonalny obszar glottodydaktyki polonistycznej, tj. praktycznej i teoretycznej refleksji na temat nauczania języka polskiego jako nierodzimego. W dydaktyce języków obcych należących do rzadziej nauczanych (zasięgu międzynarodowego oddziaływania polszczyzny, jak wiemy, nie można zestawiać z językami tzw. wielkimi czy kongresowymi) niezwykle istotne jest uwzględnienie treści kulturowych, pozwalające na szybsze włączanie osób przychodzących w krwioobiegi społeczeństwa przyjmującego. Synergia elementów językowych i kulturowych przyspiesza adaptację, pozwala nie tylko na dzielenie się nowym językiem w podstawowych aspektach codzienności, ale także na budowanie kompetencji międzykulturowej zestawiającej dotychczasowe doświadczenia nowej osoby ze stawianymi przez życie wyzwaniem. Nowoczesna glottodydaktyka przestała być dziedziną przypisywaną tylko do językoznawstwa, a dotyczące nas zmiany sprawiły, że nauczanie języków obcych stało się interdyscyplinarną platformą do działań społecznych. Z tego powodu oferowane przez nas lektoraty musiały być wzbogacone o szeroką tematykę kulturoznawczą, literaturoznawczą, filmoznawczą itp., służącą lepszej adaptacji do nowych realiów.

Codziennosc i potoczność stanowią w nauczaniu języków obcych punkt wyjścia, a stopniowe przechodzenie do innych sfer odbywa się zgodnie z potrzebami uczących się. Podczas prowadzenia kursów w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy ważna była świadomość, że sukces (i tempo) zdomowienia się naszych podopiecznych zależy od pracy lektoratowej wprowadzającej w praktyki codzienności. Treści i teksty kultury popularnej wykorzystane na zajęciach sprawdziły się świetnie. Nie powinno to nikogo dziwić, przecież kultura popularna jest kodem pośredniczącym – nie tylko w przechodzeniu od „niskiego” do „wysokiego”, ale także przy oswojaniu odmiennej rzeczywistości oraz (ze względu na podobieństwa kulturowe i historyczne) przyspieszaniu budowania kompetencji międzykulturowej (Kajak 2020). Na marginesie warto dodać, że elementy ludyczne i rozrywkowe miały także dodatkową, ale bardzo istotną funkcję – terapeutyczną. Treści popkulturowe

włączały również u słuchaczek i słuchaczy mechanizm samodoskonalenia, a w konsekwencji wzmacniały motywację do samodzielnej pracy poza lektorem. Trudna sytuacja życiowa zmuszała do żmudnej i intensywnej pracy z nowym językiem, popkultura z kolei (wykorzystująca kulturę fanek / fanów i fanowskie zachowania) zachęcała, bo towarzyszyło jej poczucie przyjemności. Popkulturowy budulec tożsamości lokalnej, narodowej i europejskiej stał się potężnym sojusznikiem dla glottodydaktyczek i glottodydaktyków.

Podróż przez polską historię to zajęcia stanowiące część kilkudziesięciogodzinnego popkulturowego cyklu lektoratów prowadzonych przez Piotra Kajaka. Był to przekaz arsenału środków językowych pozwalających wziąć udział w rozmowie na temat podstawowych, powszechnie znanych wydarzeń historycznych, najistotniejszych momentów polskich dziejów i polskiej mitologii narodowej, zestawionej z historią świata i Ukrainy. Moduł poświęcony społecznej historii PRL-u, kultowym rzeczom PRL-u oraz kulturowej rzeczywistości pierwszej fazy transformacji w Polsce pozwalał namierzyć punkty styczne dla doświadczenia osób pochodzących z dawnego bloku wschodniego, a także zastanowić się nad konsekwencjami przemian zachodzących w krajach sąsiedzkich. Wstępem do polskiego imaginarium były spotkania, podczas których przyglądaliśmy się: popkulturowym bohater(k)om polskiej wyobraźni (m.in.: gwiazd(k)om popkultury, bohater(k)om świata fikcji, idol(k)om, celebryt(k)om), kultowym filmom, piosenkom, czytałom, komiksom, reklamom, sportowi. Duże znaczenie miały moduły poświęcone mediom w Polsce: tradycyjnym i tzw. społecznościowym, które odpowiadałyby na specyficzne potrzeby każdego użytkownika i każdej użytkowniczki.

Niesłabnącym powodzeniem cieszyły się prowadzone przez Paulinę Potańską sześciogodzinne warsztaty poświęcone egzaminowi certyfikatowemu z jpjo na poziomie B1. Dzięki wejściu w życie przepisów regulujących uzyskiwanie pozwolenia na pobyt w RP / UE oraz ubiegania się o obywatelstwo RP te egzaminy funkcjonują od 2012 roku jako egzaminy doniosłe (Domańska, Kajak 2019). W procedurach wymaga się potwierdzenia znajomości polszczyzny certyfikatem państwowym wystawionym (przede wszystkim) przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego³. Szkolenia miały spełnić oczekiwania tych osób, które rozumiały rangę egzaminu państwowego i miały konkretny plan wykorzystania certyfikatu.

³ Więcej o państwowym egzaminie z jpjo zob. <https://certyfikatpolski.pl/>; dostęp: 18.09.2024.

Warsztaty składały się z części teoretycznej (omówienie poszczególnych części egzaminu i typów zadań, wskazanie newralgicznych fragmentów testu i najczęściej popełnianych błędów, przegląd podręczników, zbiorów zadań i materiałów dostępnych online) oraz z części praktycznej, podczas której kursantki i kursanci mieli okazję zmierzyć się z zadaniami gramatycznymi oraz podejść do próbnego egzaminu ustnego. Co ciekawe, w warsztatach uczestniczyły również osoby planujące zdawać egzamin na wyższych poziomach: B2, a nawet C1, którego popularność znacznie wzrosła, od kiedy legitymowanie się certyfikatem na tym poziomie uprawnia do ubiegania się o bezpłatne studia na polskich uczelniach państwowych. Po zajęciach słyszeliśmy, że niezależnie od poziomu znajomości polszczyzny poszczególnych słuchaczek i słuchaczy nie był to czas stracony, ponieważ strategie egzaminacyjne są uniwersalne. Dumą napawały nas wiadomości od kursantek i kursantów, którzy dziękowali za warsztaty i chwalili się swoimi wynikami z egzaminu. Cieszyliśmy się też z ich sukcesu – uzyskania certyfikatu państwowego, który otwierał przed naszymi podopiecznymi nowe możliwości funkcjonowania w społeczeństwie przyjmującym.

5.4. Wyzwania towarzyszące pracy z osobami z obszaru wschodniostowiańskiego

Częścią naszego wcześniejszego treningu lektorskiego było poznanie potrzeb osób z dawnego ZSRR (Polki i Polacy na Wschodzie, skupiska polonijne, osoby zainteresowane Polską mimo braku polskich korzeni). Od wielu lat instytucje RP kierowały na postsowiecki Wschód nauczycielki i nauczycieli polszczyzny. Od lat przybywali do nas uczennice i uczniowie oraz studentki i studenci z tego obszaru w ramach projektów realizowanych ze Studium Europy Wschodniej UW, ale też we współpracy z agendami rządowymi i organizacjami pozarządowymi. Niektóre osoby z naszego lektorskiego zespołu mogły mieć ograniczone doświadczenie pracy z grupami jednoetnicznymi posługującymi się wyłącznie językiem ukraińskim, ale świadomość kwestii istotnych w pracy z osobami z obszaru wschodniostowiańskiego była dość wysoka.

Stosowną wiedzę zapewniały obowiązkowe dla osób szkolonych w Polonicum publikacje: Magdaleny Foland-Kugler (1998); Anny Dąbrowskiej, Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasieki (2010); Dominiki Izdebskiej-Długosz

(2017, 2021); autorkę i autorów tekstów zebranych przez Beatę Jędrykę i Samantę Busiło w dwóch numerach specjalnych Poradnika Językowego pod redakcją naukową Stanisława Dubisza (Poradnik Językowy 2022a, 2022b), a także licznych publikacji zbiorowych redagowanych przez Jana Mazura (1992, 1993, 1994, 1995, 1996). Dzięki tym podręcznikom, poradnikom, zbiorom ćwiczeń, monografiom oraz artykułom potrafiłmy określić podobieństwa i różnice w językach i kulturze, dzięki czemu dało się przyspieszyć immersję słuchaczek i słuchaczy w realiach RP. Korzystając z cennych wskazówek badaczy i badaczek, którzy doskonale opracowali tematykę nauczania osób z Ukrainy (i szerzej ze Wschodu), dowodzimy słuszności tezy Hanny Komorowskiej, że:

Nauczyciel dobrze oceniający możliwości swoich uczniów wie, jakie potrzeby wyrastają z sytuacji dydaktycznej w danej grupie, i oczekuje ich zaspokojenia poprzez odpowiedni dobór materiałów. Nauczyciel dobrze oceniający swoje własne możliwości wie także, jakie są jego zawodowe mocne i słabe strony, a więc jakiego rodzaju pomocy ze strony materiałów dydaktycznych on sam potrzebuje (Komorowska 2002: 37).

Korzystaliśmy więc z dostępnych pomocy dydaktycznych, ale też często tworzyliśmy autorskie materiały, żeby jak najpełniej odpowiedzieć na zgłaszane problemy. Wszystko, oczywiście, po polsku – od serca, z wycuciem, z wrażliwością..., ale i z poczuciem humoru, bo przecież śmiech bywa świetnym lekarstwem na ból codzienności. Rozkładaliśmy na czynniki pierwsze (i na łopatki) fałszywych przyjaciół. „Jaka jest twoja ulubiona drużyna?” – pytałem (dumny kibic Legii!) na lekcji sportowej, pomny faktu, że Szachtar Donieck rozgrywał mecze w Lidze Mistrzów na stadionie przy ulicy Łazienkowskiej. Mnie chodziło o klub, a skonfundowani studenci i studentki myśleli, że podejrzewam ich o wielożenstwo. „Chciałabym pojechać w Gdańsk”, „język polski ma bogato reguł”, „psy szczekali” – z tymi i innymi trudnymi miejscami polszczyzny konfrontowaliśmy się kilkadziesiąt razy dziennie, dzięki czemu uczyniliśmy gramatykę naszym najpopularniejszym produktem eksportowym. Gramatyka języka polskiego, na myśl o której wiele Polek i wielu Polaków się krzywi, stała się spokojną przystanią, bezpiecznym miejscem, źródłem zapomnienia o tym, o czym nie chce się pamiętać...

5.5. Społeczna funkcja polszczyzny: nowe esperanto

Równie istotne były drobne gesty solidarności, także te wyrażane przez język, jak próba poznania kilku ukraińskich słówek czy zamiana utrwalonej w uzusie formy „na Ukrainie” przez podkreślającą suwerenność formę „w Ukrainie”. Na instytucjonalną reakcję Rady Języka Polskiego nie trzeba było zresztą długo czekać. Już w lipcu 2022 roku RJP wydała opinię, w której uznała obie formy za poprawne, jednak zachęcała do „szerokiego stosowania składni *w Ukrainie* i *do Ukrainy*” (Rada 2022). Mało kto spodziewał się tak błyskawicznej zmiany nawyków, ale – jak można przeczytać w uzasadnieniu opinii – „w połowie marca 2022 [roku] *na Ukrainie* było tylko trzy razy częstsze niż *w Ukrainie*”. Zrozumieliśmy, że to, jakich słów używamy, ma naprawdę duże znaczenie.

Ważne było i to, którym językiem posługujemy się w codziennej komunikacji. Warto podkreślić, że według spisu powszechnego z 2001 roku prawie 30% obywateli i obywateli Ukrainy uznaje język rosyjski za swój język ojczysty, a znaczna część z nich w ogóle nie posługuje się językiem ukraińskim. Stykaliśmy się z tym, o czym pisała Dominika Izdebska-Długosz: „Okazuje się [...], że dostanie się do Polski Ukraińców mówiących po rosyjsku wywoływało negatywne reakcje wśród uchodźców mówiących po ukraińsku” (Izdebska-Długosz 2022: 36). Zasadniczym celem, który przyświecał Ludwikowi Zamenhofowi podczas tworzenia esperanto, czyli międzynarodowego języka pomocniczego, było zbliżenie do siebie ludzi. Doctor Esperanto (‘doktor mający nadzieję’, jak tłumaczy się ten pseudonim) wierzył, że dzięki usprawnieniu komunikacji międzyludzkiej można uniknąć konfliktów. Na lektoratach, które prowadziliśmy w ramach trzeciej misji UW, funkcję esperanto przejęła polszczyzna – dzięki niej mogliśmy się porozumieć, zbliżyć i znaleźć to, co nas, osoby posługujące się na co dzień językami: polskim, ukraińskim i rosyjskim, łączy.

Działaliśmy w duchu dydaktyki wielojęzyczności, zorientowanej na różnorodność językową. Wspieraliśmy różnorodność (i różnokulturowość) swoich podopiecznych, chociaż nie wiedzieliśmy, ile czasu spędzimy razem. Nawet osoby, które po krótkiej przygodzie z jpjo decydowały się na powrót do Ukrainy lub wyjazd do innych krajów, traktowaliśmy jako potencjalne ambasadorki i potencjalnych ambasadorów polszości. Jako lektorki i lektorzy pierwszego kontaktu zdawaliśmy sobie sprawę, że w pewnym momencie trzeba będzie się pożegnać, mieliśmy jednak głębokie przekonanie, że z zasianego na zajęciach ziarna polszości może wyrosnąć roślina o właściwościach leczniczych albo drzewo, z którego zbuduje się nowy dom lub odbuduje się stary.

Bibliografia

- Barańczak S. 2007. *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków.
- Białek M. 2017. *Kształcenie uświadomości interkulturowej w edukacji językowej*, Języki Obce w Szkole, nr 4, s. 14–20.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ), tłum. W. Martyniuk, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. 2010. *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Długosz P. 2022. *Trauma wojenna ukraińskich uchodźców przebywających w Polsce*, Studia Polityczne, nr 4, s. 15–44.
- Domańska A., Kajak P. 2019. *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim (po 2015 roku)*, Poradnik Językowy, nr 6, s. 7–18.
- Doroszewski W. red. 1958–1962. *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa; hasło „przychodźca”, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/przychodzca;5485963.html>; dostęp 25.08.2024.
- Foland-Kugler M. 1998. *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Fundacja Ocalenie. bd. *Jak z szacunkiem mówić o osobach z doświadczeniem migracji, w tym uchodźstwa?*; <https://ocalenie.org.pl/aktualnosci/jak-z-szacunkiem-mowic-o-osobach-z-doswiadczeniem-migracji-w-tym-uchodzstwa>; dostęp: 22.08.2024.
- Izdebska-Długosz D. 2017. *Po polsku bez błędów. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne Absolwent, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D. 2021. *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A. i in. 2016. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Kajak P. 2020. *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Komorowska H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Maliszewski S. 2011. „Emma” — wywiad rzeka z Marią Straszewską, Muzeum Historyczne m.st. Warszawy, Wydawnictwo Akson, Warszawa.

- Mazur J., red. 1992. *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*, UMCS, Lublin.
- Mazur J., red. 1993. *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, UMCS, Lublin.
- Mazur J., red. 1994. *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, UMCS, Lublin.
- Mazur J., red. 1995. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, UMCS, Lublin.
- Mazur J., red. 1996. *Kształcenia rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, UMCS, Lublin.
- Poradnik Językowy. 2022a. Polonistyczne spotkania polsko-ukraińskie – język, literatura, kultura, nr 1 specjalny.
- Poradnik Językowy. 2022b. Polonistyczne spotkania polsko-ukraińskie – lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka, nr 10 specjalny.
- Rada Języka Polskiego. 2022. *Opinia Rady Języka Polskiego w sprawie wyrażen w Ukrainie / do Ukrainy i na Ukrainie / na Ukrainę*, <https://rjp.pan.pl/?view=article&id=2099:opinia-rady-jezyka-polskiego-w-sprawie-wyrazen-w-ukrainie-do-ukrainy-i-na-ukrainie-na-ukraine&catid=98>; dostęp: 19.08.2024.
- Staniszewska M. 2010. *Stanisław Frybes*, Archiwum Historii Mówionej, sygn. AHM_1819; https://audiohistoria.pl/nagranie/3209-ahm_1819, dostęp: 25.08.2024.
- Straż Graniczna. 2023. *Rok od wybuchu wojny w Ukrainie*, [strazgraniczna.pl](https://www.strazgraniczna.pl/pl/aktualnosci/11380,Rok-od-wybuchu-wojny-w-Ukrainie.html) 24.02.2023; <https://www.strazgraniczna.pl/pl/aktualnosci/11380,Rok-od-wybuchu-wojny-w-Ukrainie.html>; dostęp: 28.08.2024.
- UNHCR. 2023. *Uchodźcy z Ukrainy zarejestrowani w Polsce. Stan na 11.03.2023*; <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine/location/10781>; dostęp: 28.08.2024.

ROZDZIAŁ 6

Nauczanie języka polskiego jako obcego online w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy z perspektywy ruscysty Refleksja glottodydaktyczna

*Teaching Polish as a Foreign Language Online as a Part of the University
of Warsaw for Ukraine Program from the Perspective of a Teacher of Russian
A Glottodidactics Reflection*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch6>

JEKATERINA BLIZNIUK-BISKUP¹, KRZYSZTOF JELEŃ¹

¹Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale przedstawiono skuteczne metody nauczania języka polskiego jako obcego online w ramach programu UW dla Ukrainy. Zajęcia prowadzili dydaktycy Uniwersytetu Warszawskiego na platformie Zoom, a celem było potwierdzenie skuteczności nauczania na odległość w kontekście glottodydaktyki polonistycznej. Główne wyzwanie stanowiły specyficzne potrzeby osób z Ukrainy, które uciekły przed wojną i szukały stabilizacji zawodowej oraz społecznej w Polsce.

W rozdziale zwraca się szczególną uwagę na to, że kształcenie na odległość może być skuteczne, jeśli uwzględnia specyfikę uczniów dorosłych, którzy często muszą radzić sobie z traumą wojenną oraz innymi wyzwaniami życiowymi. Metody nauczania uwzględniały tradycyjne techniki glottodydaktyczne, jak: praca nad wszystkimi sprawnościami językowymi (słuchaniem, czytaniem, mówieniem i pisanem) oraz poprawnością fonetyczną, gramatyczną i ortograficzną. Zastosowanie metod przyjaznych dzieciom, np. zabaw i wierszy, pomogło w przełamaniu bariery językowej.

We wnioskach stwierdza się, że nauczanie na odległość dorosłych z Ukrainy, którzy uczą się polskiego, może być bardzo skuteczne, jeśli odpowiednio zaadaptujemy materiały dydaktyczne oraz jeśli metody uwzględnia ich szczególne potrzeby edukacyjne i emocjonalne.

SŁOWA KLUCZOWE: glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego, nauczanie na odległość

ABSTRACT: The chapter presents effective methods of teaching Polish as a foreign language online as part of the University of Warsaw for Ukraine program. Teachers from the University of Warsaw conducted classes on the Zoom platform, and their aim was to confirm the effectiveness of distance learning in the context of Polish language glottodidactics. The main challenge was the specific needs of people from Ukraine who fled the war and were looking for professional and social stability in Poland.

The article emphasizes that distance learning can be effective if it considers the specificity of adult students who often deal with war trauma and other life challenges. Teaching methods were based on traditional glottodidactics techniques, including working on all language skills (listening, reading, speaking and writing), phonetic, grammatical and spelling correctness. The use of child-friendly methods, e.g. games and poems, helped overcome the language barrier.

The conclusions indicate that distance learning for adults from Ukraine learning Polish can be very effective if we appropriately adapt teaching materials and methods that regard their unique educational and emotional needs.

KEYWORDS: glottodidactics, teaching Polish language, distance learning

Wstęp

W rozdziale opisano najciekawsze i najskuteczniejsze metody pracy, które sprawdziły się podczas zajęć z języka polskiego jako obcego w programie UW dla Ukrainy. Zajęcia prowadziło dwoje dydaktyków z Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego na platformie Zoom w ramach intensywnego kursu języka polskiego jako obcego. Celem niniejszego rozdziału jest potwierdzenie tezy o skuteczności metod kształcenia na odległość w kontekście glottodydaktyki polonistycznej.

Kształcenie na odległość zapewnia wygodę prowadzenia zajęć, ale wymaga szczególnego podejścia do osób uczących się oraz starannego doboru materiałów atrakcyjnych dla słuchaczy, które pozwalają przełamać barierę językową i mobilizują do aktywnego udziału w kursie. Choć nawiązanie bezpośredniego kontaktu z grupą i zachęcenie do udzielania się w zajęciach przed włączoną

kamerą i mikrofonem wydaje się trudne, to okazało się to możliwe dzięki odpowiedniemu doborowi metod i narzędzi pracy.

Rosyjska agresja i inwazja na Ukrainę 24 lutego 2022 roku spowodowały duży napływ Ukraińców na terytorium Polski, przede wszystkim kobiet i dzieci szukających schronienia przed toczącą się wojną. Konieczność odnalezienia się w zupełnie nowej sytuacji życiowej, a szczególnie chęć zdobycia stabilnego zatrudnienia i zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych przyczyniły się do zainteresowania obywateli Ukrainy wszelkim rodzajem pomocy: i materialnej, i umożliwiającej samodzielne funkcjonowanie czy pracę zawodową w Polsce, i samodzielne utrzymanie.

Do najważniejszych wyzwań stojących przed przybyszami zza wschodniej granicy należały: przełamanie traumy wojennej dzięki uzyskaniu odpowiedniej pomocy psychologicznej, integracja w środowisku i nawiązanie nowych relacji, nostryfikacja dyplomów oraz znalezienie pracy w wyuczonym zawodzie bądź zdobycie nowych kwalifikacji zawodowych. Nauka języka polskiego była ogniwem łączącym te wszystkie działania, gdyż aktywne funkcjonowanie w środowisku polskojęzycznym zależało od komunikowania się w tym języku i niejako wymuszało opanowanie go w stopniu umożliwiającym swobodne porozumiewanie się i załatwianie podstawowych spraw urzędowych.

Ukazując praktyczne podejście do nauczania języka polskiego jako obcego online, uwzględniające specyficzne potrzeby i trudności, z jakimi borykają się osoby z Ukrainy, postaramy się przedstawić najskuteczniejsze metody pracy, które sprawdziły się na naszych zajęciach w programie UW dla Ukrainy. Wyjdziemy od spostrzeżeń bardziej teoretycznych związanych z naturalnym przyswajaniem języka przez dzieci i skutecznym przełamywaniem bariery językowej u dorosłych dzięki zastosowaniu w procesie glottodydaktycznym metod i ćwiczeń powszechnie stosowanych w pracy z dziećmi, takich jak stosowanie wierszy i zabaw (Rutkowska 2020). Odniesiemy się do rozwoju poszczególnych sprawności (receptywnych – słuchanie i czytanie oraz produktywnych – mówienie i pisanie), o których mowa w wielu publikacjach metodologicznych (Seretny, Lipińska 2005; Gębał, Miodunka 2023), a także takich zagadnień, jak: nauczanie poprawności fonetycznej, gramatycznej i ortograficznej (Lipińska 2010; Lipińska 2023; Madelska 2012), interferencja między językami słowiańskimi, elementy kulturowe na zajęciach (Lipińska 2007; Seretny 2006). Następnie zilustrujemy nasze spostrzeżenia konkretnymi przykładami ćwiczeń użytych w trakcie kursu.

6.1. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

Intensywny kurs języka polskiego prowadziło równolegle wielu lektorów zasadniczo w pierwszej połowie 2023 roku. Organizacją i koordynacją całego przedsięwzięcia zajmowała się dr Katarzyna Jakubowska-Krawczyk z Wydziału Lingwistyki Stosowanej. Zajęcia odbywały się w dni robocze całkowicie online, zgodnie z harmonogramem pracy lektorów. Grafiki były ustalane na bieżąco w poszczególnych miesiącach przez Krzysztofa Machulca sprawującego pieczę nad platformą Moodle i sprawami technicznymi.

Zajęcia odbywały się najczęściej we wtorki i czwartki w grupie porannej, prowadziliśmy je w kilkunastogodzinnych blokach w formie wideokonferencji Zoom i realizowaliśmy niezależny program, aczkolwiek w porozumieniu i stałym kontakcie ze sobą. W założeniu intensywny kurs języka polskiego na UW miał doprowadzić słuchaczy od poziomu zerowego do poziomu C1 w europejskiej skali oceny biegłości językowej (Lipińska, Seretny 2005: 18–19). Poniżej prezentujemy zapis naszych obserwacji i wniosków z zajęć.

6.2. Spostrzeżenia J. Blizniuk-Biskup

Opanowanie w ciągu niespełna roku języka polskiego do poziomu zapewniającego sprawną komunikację językową niezbędną do funkcjonowania w Polsce i odnoszenia sukcesów zawodowych, czyli od zera do poziomu C1, było dużym wyzwaniem zarówno dla beneficjentów programu, jak i wykładowców. Słuchacze znaleźli się w sytuacji bardzo stresującej pod wieloma względami, do tego doszła potrzeba szybkiej nauki języka obcego. Jedną z największych trudności do przezwyciężenia było jak najszybsze pozbycie się blokady językowej. Mimo że część kursantów w dość krótkim czasie przyswoiła sobie zasób słownictwa pozwalający na co najmniej podstawowy poziom komunikacji, to ich wiedza leksykalno-gramatyczna często ograniczała się do umiejętności rozumienia, czytania i słuchania, czyli uczący się przeważnie znajdowali się jeszcze w receptywnej (biernej) fazie przyswajania języka obcego. Celem moich zajęć dydaktycznych było przede wszystkim przejście do fazy produktywnej (aktywnej), a mianowicie do: rozwijania sprawności mówienia, wyrażania własnych opinii, prawidłowej wymowy, sporządzania tekstów pisanych, ogólnie rzecz ujmując – budowania pewności siebie w różnych warunkach sytuacyjno-komunikacyjnych.

Wiadomo, że najszybciej uczą się dzieci, bo przyswajanie przez nie języka ojczystego odbywa się naturalnie przez życie w danym otoczeniu i komunikację z nim. W procesie nauczania języka obcego w grupie dziecięcej stosuje się też inne, bardziej zabawowe metody niż w grupie dorosłych. Podstawą opanowania przez dzieci różnego rodzaju struktur fonetyczno-fonematycznych oraz konstrukcji syntagmatyczno-syntaktycznych jest wielokrotne ich powtarzanie. Aby zapewnić dorosłym słuchaczom jak najatrakcyjniejsze formy pracy pozwalające na naturalne i bezstresowe opanowanie nowego materiału, nie ograniczałam się do tradycyjnych metod glottodydaktycznych. Ważne w każdym bloku moich zajęć były ćwiczenia praktyczne z pomocami dydaktycznymi przy użyciu technik pracy stosowanych w nauczaniu dzieci języka ojczystego, ale i obcego. Były to: powtarzanie w różnym tempie (od wolnego do szybkiego) słów lub zwrotów sprawiających kłopoty, powolne czytanie z dzieleniem wyrazów na sylaby, ćwiczenia z wyrazami dźwiękonaśladowczymi (świetną pomocą były utwory literatury dziecięcej, np. wiersz Juliana Tuwima *Lokomotywa*), słuchanie piosenek, a później śpiewanie ich, rymowanki m.in. Doroty Gellner (Gellner 2009), wyliczanki, ćwiczenia logopedyczne (Kozłowska 2011), uczenie się krótkich fragmentów tekstów na pamięć itp. Wykorzystanie takich zadań nie tylko urozmaiciło zajęcia i spotkało się z pozytywnym odbiorem w grupie, lecz także pomogło w poznaniu trudnych części gramatyki w sposób bardziej naturalny i mniej stresujący (np. krótka piosenka *Dwóm tańczyć się zachciało* (Kulikowska 2012), składająca się z trzech zwrotek, zawiera struktury bezosobowe, czasowniki zwrotne, liczebnik zbiorowy, czyli wprowadza w zakres materiału gramatycznego na poziomie co najmniej B2). Moim zdaniem, zastosowanie tekstów przeznaczonych dla dzieci doskonale sprawdziło się w kursie przewidzianym dla osób dorosłych, ponieważ niwelowało stres, wzbogacało i utrzymywało słownictwo, wpływało motywująco na uczących się. Jak wynikało z ich spontanicznych relacji, po zajęciach mogli ze swoimi dziećmi przećwiczyć w domu fragmenty muzyczne lub literackie, które im się najbardziej spodobały.

Należy zaznaczyć, że beneficjenci programu byli bardzo ambitni, gotowi poświęcać czas również takim elementom językowym, które w procesie uczenia się języka obcego nie są uznawane za najistotniejsze, szczególnie gdy trzeba szybko nauczyć się nowego języka. Mam tu na myśli przede wszystkim dokładne opanowanie trudności fonetyczno-fonologicznych, a więc pracę nad poprawną wymową poszczególnych głosek oraz prozodią.

Dobra znajomość systemu fonetycznego języka obcego pozwala unikać błędów komunikacyjnych, lepiej odczytywać intencje rozmówcy oraz być lepiej

rozumianym przez odbiorcę. Niełatwo jednak nabyć umiejętności fonetycznych samodzielnie, bez pomocy i wskazówek lektora. Jak słusznie zauważa J. Tambor, żeby

faktycznie opanować język obcy, potrzebna jest praca własna. Dla uczenia się leksyki można posłużyć się słownikiem, dla nabywania poprawności gramatycznej odpowiednimi ćwiczeniami z kluczem, aby nauczyć się poprawnej wymowy, trzeba właściwie nadzoru nauczyciela i/lub laboratorium językowego. (Tambor 2018: 18).

W nauczaniu bardzo ważna była dla mnie pomoc słuchaczom w opanowaniu fonetyki z jednoczesnym zrozumieniem zasad ortografii. Z tego powodu na zajęciach dużo uwagi poświęcaliśmy rozwojowi tzw. inteligencji słuchowej przez różnorodne ćwiczenia fonetyczne, np. utrwalenie wymowy wyrazów różniących się liczbą i długością głosek, ale dla nierodzimego użytkownika języka brzmiących podobnie: *udka* – *łódka*, *uszek* – *łóżko*. Analizowaliśmy zależności między pisownią a wymową, np. *dżem* – *drzewo*, *czemu* – *trzeba*; ćwiczyliśmy właściwą intonację w konstrukcjach pytających, przeczących, rozkazujących, oznajmujących, przy wyrażaniu emocji itp. Pracowaliśmy również nad zapobieganiem błędom komunikacyjnym powstającym przy nieprawidłowej wymowie, np. fryzjerowi podziękujemy za „piękny blond” czy za „piękny błąd?”.

Przykłady ćwiczeń fonetycznych poszerzających zasób słownictwa o zwroty językowe, paronimy lub kalambury (gry słowne):

lody dla ochłody

los – łos

lęk – lek

leczy (idiom: czas leczy rany) – leci (pot. ktoś leci w kulki)

laska – łaska

placz – płąć (*żart.* płacę i płacę)

lata – łata

lądy – lody

bluzka – łuska

źle (*robisz źle*) – *złe* (*złe zachowanie*)

włosy – Włosi – Włochy

znudzenie – znużenie

zamyśl – umysł – zmysł

podamy – padamy
jarzyna – jeżyna
przebywać – przybywać
przejmować – przyjmować
wyzwanie – wezwanie – wyznanie

Niektóre z podanych przykładów wykorzystywaliśmy również do utrwalenia akcentu wyrazowego na przedostatniej sylabie, ze zwróceniem szczególnej uwagi na to, że w języku polskim nie ma redukcji samogłosek *a*, *o*, *e*, *y* w pozycji nieakcentowanej, czyli zjawiska fonetycznego charakterystycznego dla języków wschodniosłowiańskich. W systemach wokalicznych języka ukraińskiego, rosyjskiego i białoruskiego brzmienie samogłoski (jej długość i jakość) zależy od pozycji w wyrazie względem akcentu. W języku polskim natomiast nierozróżnianie w wymowie *o* i *a*; *a*, *e* i *i* oraz *y* i *e* w słabej (nieakcentowanej) pozycji może prowadzić do nieporozumienia¹. Staraliśmy się przeznaczyć część każdego zajęcia na ćwiczenie odpowiednich nawyków mownych w celu pozbycia się interferencji fonetycznej np.: w wyrazach „przybywać” i „przebywać” oraz „wyzwanie” i „wezwanie” samogłoski *y* i *e* wymawiamy wyraźnie niezależnie od akcentu, zamiana *e* na *y* prowadzi do zmiany znaczenia; podobnie w formach 1 os. l. mn. czasowników „podać” i „padać” ważna jest wyraźna wymowa *o* i *a* (prawidłowa artykulacja różnicuje znaczenie: „podamy” do publicznej wiadomości jakąś informację, a „padamy” ze zmęczenia po wyczerpującym treningu); z kolei w rzeczownikach „jarzyna” i „jeżyna” niepoprawne wymawianie pierwszej sylaby jako *ji* wskazuje na „obcy akcent” rozmówcy.

Rozwijanie kompetencji słuchowych łączyliśmy z opanowaniem kolejnej ważnej umiejętności – pisania. Świetnym rozwiązaniem okazały się dyktanda, które wbrew pozorom sprawdziły się w pracy zdalnej. Słuchacze bardzo dobrze radzili sobie zarówno z dyktandami czytanyymi przez wykładowcę w nieco wolniejszym tempie, jak i z nagraniami polskich aktorów lub zawodowych

¹ W językach wschodniosłowiańskich zredukowane głoski w pozycji nieakcentowanej wymawiane są krócej niż ich akcentowane odpowiedniki; celem niniejszego rozdziału nie jest jednak szczegółowa analiza rozmaitych przypadków redukcji, tylko pokazanie różnicy w omawianych językach oraz wskazanie problemów, które mogą wynikać z negatywnego transferu fonetycznego z rodzimego języka słuchaczy na język obcy (polski).

lektorów. Chętnie analizowali swoje błędy, tłumaczyli sobie nawzajem trudne kwestie. Uzupełnieniem w charakterze pracy domowej były dostępne na różnych portalach edukacyjnych dyktanda interaktywne².

Oczywiście, z powodu bliskości genetycznej języków słowiańskich na lekcjach dochodziło do sytuacji lingwistycznie zabawnych, związanych z interferencją leksykalną i gramatyczną oraz użyciem przez słuchaczy homonimów międzyjęzykowych, czyli tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza (pol. „urok” i ukr. „ypok” ‘lekcja’; pol. „kazać” i ukr. „казати” ‘opowiadać, mówić’ i in.). Pokrewieństwo i podobieństwo między językami okazało się jednak bardzo pomocne w procesie edukacyjnym. Aby ułatwić słuchaczom zrozumienie reguł ortograficznych i gramatycznych na zajęciach, odwoływałam się do wspólnych cech języków słowiańskich (polskiego, ukraińskiego, białoruskiego, rosyjskiego) wywodzących się ze wspólnego dla nich języka prasłowiańskiego i podawałam przykłady w ujęciu porównawczym (ze wskazaniem rozbieżności w konotacji lub stylistycznym użyciu wyrazów). Przykłady:

- pisownia *ch / h*:
pol. chata, ukr. хата, ros. хата (*pot., m.in. w przysłowiaach), biał. хата;
pol. honor, ukr. гонор, ros. гонор, biał. гонар (*w językach ukraińskim i rosyjskim może mieć pejoratywne zabarwienie);
- pisownia *rz / ż*:
pol. rzeka, ukr. річка, ros. река, biał. пака;
pol. żuk, ukr. жук, ros. жук, biał. жук;
- pisownia *ó / u*:
pol. góra, ukr. гора, ros. гора, biał. rapa;
pol. ucho, ukr. вухо, ros. ухо, biał. выха.

Podobieństwa były przyswajane szybciej niż rzeczy zupełnie nieznane, takie jak konstrukcje składniowe lub formy gramatyczne nietypowe dla języków wschodniosłowiańskich (rodzaj męskoosobowy, końcówki osobowe czasowników, formy bezosobowe typu „miewano”, związki składniowe liczebnika z różnymi częściami mowy i in.). Słuchacze nie zniechęcali się jednak do nauki w razie niepowodzenia w opanowaniu trudniejszych zagadnień gramatycznych.

² Por. <https://www.ortograf.pl/dyktanda>; <https://dyktanda.online>; dostęp 19.09.2024.

Opracowywali własne strategie zapamiętywania skomplikowanych konstrukcji i z entuzjazmem dzielili się swoimi mnemotechnikami z grupą.

Nie było żadnej formy interakcji, która by się spotkała z niechęcią kursantów. Rozwijając sprawność mówienia, aktywnie brali udział w tworzeniu dialogów, wczuwali się w rolę nauczyciela, zadawali pytania innym uczestnikom kursu, dzielili się swoimi spostrzeżeniami. Omawialiśmy na zajęciach stany emocjonalne i fizyczne (radość, złość, rozczarowanie, irytację, ból, spokój itp.), stereotypowe zachowanie w pewnych sytuacjach w różnych krajach, opowiadaliśmy sobie żarty (ciekawym doświadczeniem dla grupy było np. porównanie polskich dowcipów o Jasiu z odpowiednikami w ich kulturze). Sięgaliśmy również do utworów na bardziej zaawansowanych poziomach (C1–C2), np. do lektur satyrycznych (Lipińska 2007), takich jak *Chory mąż* Stefanii Grodzieńskiej. Słuchacze chętnie dzielili się własnymi spostrzeżeniami i doświadczeniem odnośnie do tematów poruszonych w tekstach (relacje rodzinne, jak zadbać o własne samopoczucie, jak rozmawiać z szefem itp.).

Cotygodniowe zajęcia kończyliśmy tzw. pytaniem na następne spotkanie, czyli zebraniem reguł do utrwalenia, wątpliwości, które pojawiły się podczas lekcji, oraz życzeń do tematów leksykalnych i gramatycznych.

6.3. Spostrzeżenia K. Jelenia

Prowadziłem zajęcia w czwartki w godzinach porannych i wczesnopopołudniowych od 26 stycznia do 22 czerwca 2023 roku. Łącznie odbyło się 20 spotkań w blokach kilkugodzinnych (najczęściej około 6 godzin dydaktycznych z krótkimi przerwami). Uczestniczyło w nich z reguły kilkanaście osób, w ciągu kilku miesięcy kursu niektórzy przenosili się z grupy porannej do grupy popołudniowej, dopisywano również słuchaczy do grupy porannej. Mimo ogromnej intensywności nauki (beneficjenci programu UW dla Ukrainy codziennie i w dodatku z różnymi lektorami mieli zajęcia od rana do wczesnych godzin popołudniowych) frekwencja w moim bloku była wysoka, a aż pięć osób uczestniczyło we wszystkich dwudziestu spotkaniach, co świadczy o niezwyklej motywacji kursantów, którzy oprócz nauki prowadzili przecież życie towarzyskie, rodzinne i zawodowe.

Główną pomocą dydaktyczną i w pewnym sensie trzonem realizowanego programu był podręcznik *Polski na dobry start A1* dostępny na stronach Urzędu do Spraw Cudzoziemców w formacie .pdf (Jędryka, Buława, Mijas 2017) z zeszytem ćwiczeń i zestawem nagrań do zadań rozwijających sprawność

rozumienia ze słuchu. Wybór był podyktowany szeroką dostępnością materiału dla każdego kursanta bez konieczności kupna podręcznika. Jednostki tematyczne obejmowały zagadnienia przydatne w sytuacjach codziennych, z jakimi może zetknąć się cudzoziemiec przyjeżdżający do Polski, m.in.: zawieranie znajomości i udzielanie podstawowych informacji o sobie, opowiadanie o swojej rodzinie i doświadczeniu zawodowym, robienie zakupów, przyrządzanie posiłków, zamawianie jedzenia w lokalu i z dostawą do domu, opisywanie swojego miejsca zamieszkania – jego umeblowania i wyposażenia, poszukiwanie i wynajmowanie mieszkania, przedstawianie swojego typowego dnia i planów na weekend, przemieszczanie się po mieście i podróżowanie po Polsce z wykorzystaniem różnych środków transportu, pogoda, ubrania, wizyta u lekarza, poszukiwanie pracy, dzieci w polskim systemie edukacji. Choć książka *Polski na dobry start A1* była napisana z myślą o szerokim kręgu osób podejmujących naukę języka polskiego jako obcego (niekoniecznie reprezentujących środowisko słowiańskojęzyczne), mogła być z sukcesem stosowana do omawiania podstawowych zagadnień leksykalnych i gramatycznych, stopniowo rozszerzanych i uzupełnianych o dodatkowe materiały z innych źródeł.

Ogromną zaletą książki dostępnej w formacie .pdf była możliwość robienia notatek w czasie rzeczywistym na czerwono w otwartym pliku (korzystałem z programu Mozilla Firefox), a następnie przrzucania zrzutów ekranu do pliku z notatkami z zajęć w edytorze tekstu Microsoft Office Word. Ponieważ udostępniałem słuchaczom swój ekran na bieżąco w trakcie całych zajęć, widzieli zapisywane odpowiedzi, a po zajęciach mieli do nich swobodny dostęp i mogli spokojnie przeanalizować cały materiał. Osoby nieobecne też mogły prześledzić tok całych zajęć. Tworzenie na bieżąco takich materiałów wymagało dość dużej podzielności uwagi i staranności, ale z perspektywy roku od zakończenia kursu jestem w stanie dość dokładnie określić, co robiłem na każdych zajęciach i jakie zagadnienia wymagały szczególnej uwagi.

Pierwsze zajęcia przeznaczyłem na ustalenie zasad współpracy i wprowadzenie różnych konstrukcji pozwalających opisać siebie samego. Słuchacze znali już polski alfabet, ale dla porządku usystematyzowałem ich wiedzę o podstawowych zasadach ortograficznych i fonetycznych w języku polskim. Podawane informacje konfrontowałem z systemem rosyjskojęzycznym, co było pomocne w wielu wypadkach, chociażby wyjaśnienia kwestii zapisu zmiękczeń przez literę *i* przed samogłoską bądź kreseczkę, gdy zmiękczenie występuje przed spółgłoską lub na końcu wyrazu z odwołaniem do rosyjskich głosek jotowanych i znaku miękkiego. Doskonałym materiałem do ćwiczenia pisowni okazały się imiona w wersjach

pełnych oraz różnych zdrobnień, np.: Zofia, Zosia, Zośka; Jan, Jasek, Jaś), dodatkowym atutem podjęcia tego tematu była możliwość wprowadzenia wołacza przy okazji ćwiczenia ortograficznego: Zofio!, Zosiu!, Zośko!; Janie!, Jaśku!, Jasiu!.

Od samego początku kursu wskazywałem słuchaczom różne wartościowe pomoce dydaktyczne dostępne bezpłatnie online (np. słowniki: wsjp.pl i sgjp.pl, podcasty na stronach Polskiego Radia, materiały na portalu YouTube, teksty literackie dostępne na portalu wolnelektury.pl). Kursanci otrzymywali wszystkie linki w notatkach z zajęć, które były przesyłane na czacie programu Zoom oraz zamieszczane w odpowiedniej zakładce Moodle'a.

Duży nacisk kładłem na kwestie gramatyczne: na początku koniugacje (czas teraźniejszy), końcówki przymiotnika, liczebniki główne i porządkowe, fleksja rzeczownika. Starłem się dokonywać konfrontacji polsko-rosyjskiej tam, gdzie pojawiały się rozbieżności, np. łączliwość liczebników dwa, trzy, cztery z rzeczownikami rodzaju męskiego. Takie podejście pozwalało z jednej strony łatwiej zrozumieć pewne osobliwości języka polskiego, a z drugiej — świadomie unikać kałek narzucających się ze względu na znajomość języka ukraińskiego i rosyjskiego.

Waluty w połączeniu z liczebnikami

1	złoty	grosz	dolar	hrywna
			funt	korona
			forint	
			cent	
2-4	złote	grosze	dolary	hrywny
			funty	
			forinty	
			centy	korony
5-21	złotych	groszy	dolarów	hrywien
			funtów	koron
			forintów	
			centów	
22, 23, 24	złote	grosze	dolary	hrywny
25-31	złotych	groszy	dolarów	hrywien
32-34	złote	grosze	dolary	hrywny
35-41	złotych	groszy	dolarów	hrywien

RYCINA 6.1. Przykład z zajęć ilustrujący połączenia liczebników z walutami

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Szczególnie cennymi materiałami uzupełniającymi okazały się wybrane cytaty z książek *Czas na czasownik* Garcnarka (2011), *Połącz kropki* Jasińskiej (2020), a także ćwiczenia gramatyczne przygotowujące do egzaminu certyfikacyjnego dostępne online (Państwowa Komisja 2017, 2020) i kanał Polski z Anią prowadzony na YouTube przez wykładowczynię Polonicum UW. Wartościami ćwiczeniami ortograficznymi były m.in. interaktywne dyktanda online.

Odmiana czasownika w czasie teraźniejszym – ćwiczenia z zadań do egzaminu certyfikacyjnego

(http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B1_PG.pdf)

I. Proszę uzupełnić tekst czasownikami w czasie teraźniejszym zgodnie z podanym przykładem.

____/5 p. (10 x 0,5 p.)

Anna **wstaje** (**wstawać**)0 zwykle bardzo wcześnie rano. Najpierw **gimnastkuje** się (gimnastkować się)1 i **berze** (brać)2 krótką kąpiel w wannie. Kiedy Anna **się myje** (myć się)3, jej mąż Karol **przygotowuje** (przygotowywać)4 poranną kawę. Potem oboje **jedzą** (jeść)5 śniadanie. Po śniadaniu Anna zwykle **wyprowadza** (wyprowadzać)6 na spacer psa, a o siódmej oboje **opuszczają** (opuszczać)7 dom. Do pracy **jeździ** (jeździć)8 najczęściej tramwajem, ale w pogodne dni **chodzi** (chodzić)9 do pracy pieszo. Domu **pilnuje** (pilnować)10 pies.

II. Proszę uzupełnić tekst czasownikami w czasie teraźniejszym zgodnie z podanym przykładem.

____/5 p. (10 x 0,5 p.)

Po ciężkiej pracy **wracam** (**wracać**)0 do domu. Na ulicze pod blokiem nie **znajduję** (znajdować)1 wolnego miejsca na zaparkowanie samochodu. **Muszę** (Musieć)2 więc zostawić auto kilkadziesiąt metrów dalej. **Wchodzę** (Wchodzić)3 do klatki schodowej. **chwytam** (chwycić)4 drzwi od windy i w tym momencie winda **rusza** (ruszać)5 w górę. „Kto zabrał mi windę! Przecież w dół pan Stefan **może** (móc, on)6 zejść po schodach” – **myślę** (myśleć, ja)7 ze złością. Sąsiedzi **potrafią** (potrafić)8 zepsuć humor nawet wtedy, gdy nie **robią** (robić)9 niczego złego. Czasem **denerwują** (denerwować)10 nas samą swoją obecnością.

RYCINA 6.2. Przykład zadania wykonywanego przez uczestników – koniugacja

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Wiele zagadnień kursanci opanowywali dość intuicyjnie. Największą trudność sprawiała im abstrakcyjna dla nich kategoria męskoosobowości w liczbie mnogiej rzutujszej nie tylko na odmianę czasownika w czasie przeszłym (byliśmy, byliśmy), ale także na fleksję przymiotników i liczebników porządkowych (pracowici mężczyźni, pracowite kobiety; pierwsi zawodnicy, pierwsze zawodniczki). Wartą odnotowania rozbieżnością była kategoria żywotności w liczbie mnogiej.

Jednym z największych wyzwań było urozmaicenie zajęć tak, aby z jednej strony systematycznie rozwijać umiejętności gramatyczne i wprowadzać użyteczny materiał leksykalny, z drugiej zaś rozwijać świadomość kulturową i sprawić, żeby zajęcia były interesujące, czyli wprowadzić jakiś element zabawy językowej albo atrakcyjny element audiowizualny, co jest ważne na zajęciach trwających, na przykład, pięć i pół godziny zegarowej z dwiema krótkimi przerwami w ciągu całego bloku. Jednocześnie istotne było przygotowanie uczestników do państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego sprawdzających wszystkie kompetencje językowe (czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie). Celem kursu było bowiem umożliwienie słuchaczom podjęcia pracy zawodowej w Polsce bądź podjęcia studiów w języku polskim. Aby to wszystko osiągnąć, niezwykle ważne było obserwowanie dynamiki pracy grupy i dostosowywanie sekwencji zadań i ich liczby do możliwości poznawczych słuchaczy. Zazwyczaj punktem wyjścia były treści leksykalno-gramatyczne z podręcznika *Polski na dobry start A1* bądź trudniejsze zagadnienia gramatyczne wymagające dokładniejszego omówienia i utrwalenia, aby uniknąć negatywnej

To jest (co)	Widzę (co)	To są	Widzę	Nie widzę
Liczba pojedyncza		Liczba mnoga		
zeszyt	zeszyt	zeszyty	zeszyty	zeszytów
torba	torbę	torby	torby	toreb
okno	okno	okna	okna	okien
pies (♥)	psa	psy	psy (w j. polskim biernik rzeczowników żywotnych nieosobowych = formie mianownika)	psów
kot (♥)	kota	koty	koty	kotów
owca (♥)	owcę	owce	owce	owiec
świnia (♥)	świnie	świnie	świnie	świń
To jest (kto)	Widzę (kogo)	To są	Widzę	Nie widzę
dziecko (♥)	dziecko	dzieci	dzieci	dzieci
kobieta (♥)	kobietę	kobiety	kobiety (B=M)	kobiet
chłopiec (♥)	chłopca	chłopcy	chłopców	chłopców
mężczyzna (♥)	mężczyznę	mężczyźni	mężczyzn	mężczyzn

W języku polskim **tylko** rzeczowniki w rodzaju męskim osobowym mają w liczbie mnogiej formę biernika równą formie dopełniacza.

RYCINA 6.3. Przykład rozważań gramatycznych z zajęć

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

interferencji między językami słowiańskimi. Zdarzało się, że również praca domowa omawiana na forum grupy mogła posłużyć za rodzaj powtórzenia i punkt wyjścia do wprowadzania kolejnych treści. Z kolei w środkowej części zajęć lub w ciągu ostatniej godziny znacznie częściej pojawiały się ćwiczenia związane z rozwijaniem kompetencji receptywnych, np.: czytanie i słuchanie baśni, oglądanie filmów, prezentowanie jakichś piosenek, wierszy, ciekawostek.

Interesujący materiał gramatyczny często pojawiał się w związku z błędami albo pytaniami słuchaczy. Bardzo wartościowe były dialogi i wypracowania pisane samodzielnie w domu bądź w trakcie zajęć, które stawały się materiałem do wspólnej pracy dla całej grupy. Uczestnicy byli bardzo otwarci i chętnie zgadzali się na publiczne weryfikowanie i korygowanie ich prac. Teksty w wersji elektronicznej były najczęściej poprawiane w trybie śledzenia zmian w edytorze tekstu Word, dzięki czemu kursanci widzieli błędy i prawidłową wersję. Zdarzała się też praca z tekstami napisanymi ręcznie. Wtedy słuchacze fotografowali swoje wypracowania i wspólnie omawialiśmy wyniki ich pracy. Cały materiał za zgodą słuchaczy był udostępniany grupie i umieszczany w notatkach z zajęć.

Język polski nas połączył

To było w styczniu, kiedy zobaczyłam, że ~~Warszawski~~ Uniwersytet ~~Warszawski~~ przygotował kursy języka polskiego dla Ukraińców, którzy przyjechali do Polski ~~po wojnie~~ związku z wojną na terytorium Ukrainy. Kiedy ~~jeszcze dodatkowo~~ przeczytałam, że ~~to~~ będą toż ~~intensywne zajęcia~~ po 6 godzin dziennie (na dzień), ~~postanowiłam~~ uznałam, że to dar niebios i od razu postanowiłam się ~~zapisać~~ zapisać się do nich. ~~Ta~~ Niestety nie było już miejsca i trzeba było czekać, aż się pojawią, bo było wielu chętnych ~~jakich~~ jak ja. ~~To~~ tydzień później zaczęła się moja nauka. W grupie były osoby w różnym wieku, ale każdy miał ~~jedno~~ cel ~~zyczenie~~ zyczenie – jak najszybciej nauczyć się języka polskiego: do pracy, na studia, do życia codziennego. Na początku było bardzo ciężko, bo dawno skończyłam studia i już zapomniałam, jak to jest być na lekcjach i pracować w grupie, ~~ale~~ potem wszyscy przyzwyczailiśmy się do tego rytmu. Jesteśmy ~~Bardzo~~ wdzięczni naszym nauczycielom, którzy mają wielką wytrzymłość i cierpliwość, ponieważ nie jesteśmy zwykłymi studentami. Wszyscy już widzimy postęp w nauce: ktoś może porozmawiać z nauczycielką dziecka w szkole albo w przedszkolu, ktoś może pójść na rozmowę kwalifikacyjną, ktoś może załatwić sprawę w urzędzie. To jest bardzo ~~ważnym~~ ważne dla każdego z nas!

RYCINA 6.4. Przykład wypracowania z arkusza certyfikacyjnego

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Najwięcej ciekawych rozważań kulturowych pojawiło się przy okazji omawiania bloku tematycznego poświęconego jedzeniu i tradycjom wielkanocnym. Konfrontowaliśmy tradycje katolickie i prawosławne, sięgaliśmy do ciekawych tekstów o tematyce kulinarnej z internetu, a nawet do fragmentów *Chłopów* Władysława Reymonta, gdzie były opisane obrzędy świąteczne – wskazałem słuchaczom stosowny rozdział w powieści i link do ekranizacji na portalu Vod.tvp.pl).

Praca z tekstami literackimi pomagała uczestnikom w rozwijaniu nawyku czytania i słuchania ze zrozumieniem, a także streszczania tekstu. Niezwykle cennym materiałem glottodydaktycznym okazały się powszechnie znane baśnie dostępne w wersji pisanej i audio na wspomnianym już portalu wolnelektury.pl. W trakcie zajęć słuchaliśmy ich, śledząc jednocześnie tekst udostępniany przeze mnie na ekranie. W ten sposób pracowaliśmy m.in. z *Calineczką*, *Brzydkim kaczątkiem*, *Kopciuszkiem*, *Czerwonym kapturkiem* i fragmentami *Królowej śniegu*. Po wysłuchaniu tekstu rozmawialiśmy całą grupą na temat baśni, chętni zgłaszali się do spontanicznych wypowiedzi, naciskając odpowiedni przycisk powodujący podniesienie ręki w Zoomie. Referowaliśmy ustnie najważniejsze wydarzenia, często od razu zapisywaliśmy streszczenie danej baśni w punktach w pliku z notatkami i odczytywaliśmy je na głos, wprowadzając jeszcze ewentualne poprawki. Innym nietypowym tekstem, z którym pracowali słuchacze, były początkowe rozdziały *Kubusia Puchatka* w tłumaczeniu Ireny Tuwim. Czytałem na głos, a uczestnicy mieli przede wszystkim czerpać przyjemność ze słuchania. Bardzo pomocne i atrakcyjne były wiersze dla dzieci. Czasami słuchacze sami proponowali jakieś urozmaicenie zajęć, np. prosili o polskie łamańce językowe.

Nieco trudniej było pracować z dłuższymi materiałami filmowymi, ale także taka forma pracy okazała się atrakcyjna dla słuchaczy, którzy deklarowali chęć ich samodzielnego oglądania. W trakcie zajęć wykorzystałem m.in. fragmenty filmu *Karol, człowiek, który został papieżem* (na player.pl), który przybliżył słuchaczom realia historyczne w Polsce w okresie II wojny światowej oraz sylwetkę jednego z najbardziej rozpoznawalnych Polaków – Karola Wojtyły.

Spośród innych materiałów filmowych, z których korzystałem na zajęciach, najlepsze okazały się odrestaurowane stare seriale produkowane przez Telewizję Polską wzbogacone o napisy dla niesłyszących i dostępne za darmo (Vod.tvp.pl) – mimo upływu lat wywoływały uśmiech i stanowiły pretekst

do rozmowy. Na zajęciach bliżej wakacji oglądaliśmy *Podróż za jeden uśmiech*, w której oprócz intrygującej opowieści pojawiały się ciekawe konteksty geograficzne i kulturowe, np. w pierwszym odcinku piosenka Marka Grechuty *Niepewność* będąca interpretacją wiersza Adama Mickiewicza o tym samym tytule.

Celem nauki było przygotowanie do egzaminu certyfikacyjnego, dlatego na zajęciach pod koniec kursu rozwiązywaliśmy przykładowy arkusz egzaminacyjny na poziomie B2. Uczestnicy chętnie włączali się w wykonywanie zadań i mogli zweryfikować umiejętności nabywane systematycznie online przez kilka miesięcy. Z kolei doskonałym przygotowaniem do zadań ustnych okazało się opisywanie różnych fotografii przedstawiających rozmaite formy wypoczynku i turystyki. Temat podróżowania był również poruszany w kontekście atrakcyjnych turystycznie miejsc w Ukrainie i w Polsce. Dzięki zasobom internetowym udało się przybliżyć m.in. różne regiony w Polsce i ich walory przyrodnicze i kulturowe przyciągające turystów z wielu zakątków świata.

6.4. Wspólna refleksja glottodydaktyczna i wnioski

Jako wykładowcy na co dzień specjalizujący się w nauczaniu kilku języków słowiańskich staraliśmy się stosować zróżnicowane metody dydaktyczne, aby zwiększyć efektywność ćwiczeń, zmotywować kursantów i zachęcić do dalszej nauki, budować w nich wiarę we własne możliwości językowe. Edukacja zawsze jest na tyle skuteczna, na ile zaangażowani są sami uczący się. Sukces w prowadzeniu intensywnego kursu języka polskiego w programie UW dla Ukrainy był możliwy dzięki ogromnemu wysiłkowi i współpracy słuchaczy. Z pewnością uczestnikom udało się opanować język polski na poziomie niezbędnym nie tylko do adaptacji w środowisku, ale także do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Poza umiejętnościami komunikacyjnymi rozwinęli oni również kompetencje kulturowe i interkulturowe. W glottodydaktyce jednym z założeń wspomagającym główny cel, tzn. przyswojenie wiedzy i nabycie sprawności językowych na określonym poziomie, jest wzmocnianie u uczących się ciekawości, otwartości, szacunku i tolerancji wobec innych narodowości i tradycji, a także uwrażliwianie na podobieństwa i kontrasty międzykulturowe. Uczestników programu nie trzeba było tego uczyć, wręcz odwrotnie – wielu z tych rzeczy można było się nauczyć od nich.

Bibliografia

- Garncarek P. 2011. *Czas na czasownik. Ćwiczenia gramatyczne*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Gellner D. 2009. *Roztrzępana sprzątaczką*, Wilga, Warszawa.
- Gębał P.E., Miodunka W. 2023. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, PWN, Warszawa.
- Jasińska A. 2020. *Połącz kropki. Gramatyka polska dla obcokrajowców dla poziomu A2–B1. Aktywnie i samodzielnie*, Progressja, Kraków.
- Jędryka B.K., Buława M., Mijas A. 2017. *Polski na dobry start. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom początkujący A1*, Linguae Mundi, Warszawa.
- Kozłowska U. 2011. *Sum wąsaty i inne logopedyczne tematy*, Lux Maior Sedeka, Warszawa.
- Kulikowska K. 2012. *Hopsasanki zabawianki*, CD, Muzyczny Domek.
- Lipińska E. 2007. *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski (poziom zaawansowany C1–C2)*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E. 2010. *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E. 2023. *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Madelska L. 2012. *Praktičeskaja grammatika pol'skogo jazyka*, tłum. O. Leshkova, Universitas, Kraków.
- Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. 2017. *Egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego. Poprawność gramatyczna. Poziom B1*; <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>; dostęp: 16.09.2024.
- Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. 2020. *Przykładowe testy*; https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B1_PG.pdf; dostęp: 16.09.2024.
- Praca zbiorowa. 2012. *Wiersze i rymowanki polskie (klasyczne wiersze, rymowanki, piosenki dla dzieci)*, SBM, Warszawa.
- Rutkowska I. 2020. *Wierszyki wspomagające naukę gramatyki (z ćwiczeniami gramatycznymi oraz poszerzającymi leksykę). Dla dorosłych obcokrajowców. Poziom A1–A2*, Universitas, Kraków.
- Seretny A. 2006. *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 243–279.

Seretny A., Lipińska E. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Tambor J. 2018. *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli*, [w:] *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, red. M. Maciołek, J. Tambor, Gnome, Katowice, s. 17–49; https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/19232/4/Maciolek_Tambor_Gloski_polskie_przewodnik_fonetyczny_dla_cudzoziemcow_i_nauczycieli_uczacych.pdf; dostęp 19.09.2024.

Vod.tvp.pl, <https://cyfrowa.tvp.pl/sub-category/seriale,35024065>.

ROZDZIAŁ 7

Tożsamość i paradygmat współistnienia kultur w nauczaniu języka polskiego ukraińskich uchodźców

Identity and the Paradigm of Cultural Coexistence in Teaching Polish to Ukrainian Refugees

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch7>

KATARZYNA JAKUBOWSKA-KRAWCZYK¹

¹Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale analizowano treści programowe kursów języka polskiego przeznaczone dla ukraińskich uchodźców. Wyjątkowość tych kursów wynika z wyzwań sytuacji życiowych uczestników, traumatycznych doświadczeń oraz konieczności adaptacji do nowego środowiska przy jednoczesnym zachowaniu własnych korzeni kulturowych. W tym kontekście nauczyciele języka polskiego nie tylko uczą języka, lecz także wyjaśniają zawilości codziennego życia w Polsce. Na podstawie analizy konkretnych przykładów oraz wyników ankiet przeprowadzonych wśród uczestników kursu języka polskiego dla uchodźców z Ukrainy organizowanego na Uniwersytecie Warszawskim (UW for Ukraine) opisano znaczenie i wpływ treści kulturowych kursu, które pomagają w zrozumieniu polskich tradycji i historii.

SŁOWA KLUCZOWE: ukraińscy uchodźcy, tożsamość, adaptacja, edukacja kulturowa, nauczanie języka polskiego jako obcego

ABSTRACT: This chapter analyzes the program content of Polish language courses designed for Ukrainian refugees. Their uniqueness lies in the challenges posed by the students' life situations, traumatic experiences, and the need to adapt to a new environment while maintaining their cultural roots. Language teachers in this context provide language education and clarify the complexities of everyday life in Poland. By

examining specific examples and analyzing surveys from participants of the Polish language course conducted at the University of Warsaw for Ukrainian refugees (UW for Ukraine), the chapter highlights the significance and impact of the cultural content of the course, which helps them understand Polish traditions and history.

KEYWORDS: Ukrainian refugees, identity, adaptation, cultural education, teaching Polish as a foreign language

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale przeanalizowano treści programowe kursów języka polskiego przeznaczonych dla uchodźców z Ukrainy i specyfiki ich potrzeb związanych z traumatycznymi doświadczeniami i adaptacją do nowego środowiska przy jednoczesnym zachowaniu korzeni kulturowych. Intensywny kurs języka polskiego dla uchodźców w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy był prowadzony od lutego do września 2023 roku. Za materiał badawczy posłużyły ankiety przeprowadzone wśród uczestników kursu oraz treści programowe zawarte w materiałach dydaktycznych

Skoncentrowano się na analizie treści kursu języka polskiego oraz i ich roli w procesie kulturowej integracji studentów. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz (2008):

Intensyfikacja stosunków społecznych, ustawiczne interakcje kreujące społeczeństwo globalne powodują zachwianie tradycyjnych wzorców, lęki i obawy o utratę tożsamości, niechęć i opór, powrót do tradycyjnych ideologii, jak też różnego rodzaju działania obronne i wyzwajające rezygnację z postaw tolerancji. W tym kontekście idee międzykulturowości jako wynik dokonujących się procesów modernizacji, westernizacji, globalizacji, regionalizacji, transformacji i integracji stają się inspirujące i pomocne w procesie kreowania dialogu kultur.

Wspomniane obawy są jeszcze większe, gdy dotyczą grupy uchodźców wojennych, zmuszonych do porzucenia własnego domu. W sytuacji wysokiego poziomu stresu i przy próbach funkcjonowania w nowym środowisku zachowanie równowagi między nową kulturą miejsca zamieszkania a własną było

ogromnym wyzwaniem. Wymaga ono ciągłych negocjacji między pragnieniem zachowania ukraińskiej tożsamości kulturowej a czerpania z polskiej.

Uchodźcy ukraińscy funkcjonowali i funkcjonują na bardzo specyficznym pograniczu kulturowym, definiowanym już nie jako konkretny region geograficzny, lecz przestrzeń mentalna.

Pogranicze, rozumiane jako leżący poza centrum obszar różnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować i prowadzić dialog, staje się obok kategorii – międzykulturowość – istotną kategorią charakteryzującą paradygmat współistnienia (Nikitorowicz 2008).

Ta definicja pogranicza może i powinna ukierunkowywać tworzenie programów nauki języka polskiego i innych kursów dla uchodźców. W tym szczególnym przypadku nie powinna to być wyłącznie funkcja edukacyjna, jak dla obcokrajowców przyjeżdżających na kilka tygodni, żeby nauczyć się języka, lecz powinna również pełnić funkcję adaptacyjną

Takie pragnienia przedstawiali także uczestnicy intensywnego kursu języka polskiego zorganizowanego w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy realizowanego w projekcie Trzecia Misja Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

W pierwszych miesiącach kursu podczas nieformalnych rozmów uczestnicy otwarcie dzielili się doświadczeniami stresu związanego z trudnościami w rozumieniu różnic kulturowych, a także z nieznaną polskiej historii, geografii i innych kontekstów społecznych. Odpowiedzią prowadzących było włączanie do programu zajęć tematów porównawczych obu kultur, tak aby pomóc uchodźcom włączyć polską perspektywę we własne postrzeganie świata. Doświadczenie uchodźcze silnie wpływa na kształtowanie tożsamości

jako umiejętności i zdolności godzenia wskazanych zakresów i wymiarów tożsamości, traktując ją jako twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i w strukturach społecznych,

przyswajanych w nich normach i wartościach w wyniku pełnienia ról społecznych i zajmowania określonych pozycji (Nikitorowicz 2022).

Próba znalezienia konsensusu między tożsamością odziedziczoną, indywidualną a narzucaną przez warunki społeczne i intensywne zmiany otoczenia jest w takich okolicznościach ogromnym wyzwaniem.

Sytuacja kryzysu powoduje intensyfikację przeżyć, zmusza do rozważań na temat tożsamości indywidualnej i tej społecznie uwarunkowanej. Ta pierwsza, kształtowana w sposób bardzo osobisty, uwzględnia własne przeżycia, bagaż kulturowy, ale również sytuację życiową i ekonomiczną i jest zderzana z tym, co promują instytucje państwa, szkoły, media i rozmaite organizacje. W warunkach niepewności i ogromnego stresu poszukiwanie równowagi między tym, co indywidualne, wyniesione z domu, a tym, co społecznie oczekiwane, było często dużym wyzwaniem. Ważna okazuje się tu kultura. W analizowanym przez nas przypadku w trakcie zajęć z języka polskiego kluczowe było prowadzenie dialogu międzykulturowego, który pomagał w przełamywaniu barier, lęków i stereotypów.

Praca z dużą grupą osób, która przeżyła traumę i wciąż jest traumatyzowana przez doniesienia medialne o wydarzeniach w ich ojczyźnie, wymaga więc specyficznych kompetencji. Nie zawsze wystarczy mieć umiejętność uczenia języka ojczystego jako obcego, być polonistą itp. W pracy z uchodźcami potrzebne są kompetencje kulturowe związane ze specyfiką kultury pochodzenia uczniów. W analizowanym przypadku najwięcej było kobiet, które wraz z dziećmi wyjechały z powodu działań wojennych. Jak wykazały badania sondażowe przeprowadzone przez Piotra Długosza, Liudmyłę Kryvachuk, Dominikę Izdebską-Długosz od 15 kwietnia do 10 maja 2022 roku, większość uchodźców stanowiły kobiety z dziećmi, które przed wybuchem wojny cieszyły się relatywnie wysokim statusem materialnym w Ukrainie. Wybór Polski jako kraju docelowego motywowały m.in. siecią znajomości i podobieństwem kulturowym. Kobiety, które zdecydowały się pozostać w Polsce, dążyły i nadal dążą do integracji i adaptacji do nowych warunków życia (Długosz, Kryvachuk, Izdebska-Długosz 2022).

Termin „adaptacja” określa całą gamę procesów przystosowywania się do zmian, które wkroczyły w życie jednostki, a mają jej umożliwić osiągnięcie dobrostanu. Badacze dzielą te procesy na psychologiczne i społeczne. Jedne i drugie odnoszą się do zmian w zachowaniu, motywacji i postrzeganiu świata (Kochan 2023). Adaptacja jest ściśle związana z akulturacją. John Berry (1997)

wyodrębnił takie strategie akulturacji, jak: integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja. Z kolei prowadzący badania nad akulturacją i relacjami międzykulturowymi F.W. Rudmin zakwestionował ten podział, argumentując, że tak trudnego doświadczenia jednostki nie da się zaklasyfikować w prosty sposób. Na jego kształt wpływa bowiem wiele dodatkowych czynników, jak: polityka władz, procesy społeczne i in. (Rudmin 2003). Przedmiotem mojego zainteresowania są więc rozmaite sposoby, w które powyższe kwestie dochodzą do głosu w procesie uczenia się języka polskiego przez uchodźców, są, mogą, a może powinny być brane pod uwagę przy kształtowaniu programów zajęć.

Według badań Piotra Długosza (2022) ponad 50% uchodźców nie było wcześniej w Polsce, mniej niż 1/5 zna polski, większość planuje się kiedyś uczyć, tym bardziej że jest możliwość bezpłatnej nauki.

7.1. Wyniki ankiet uczestników kursu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

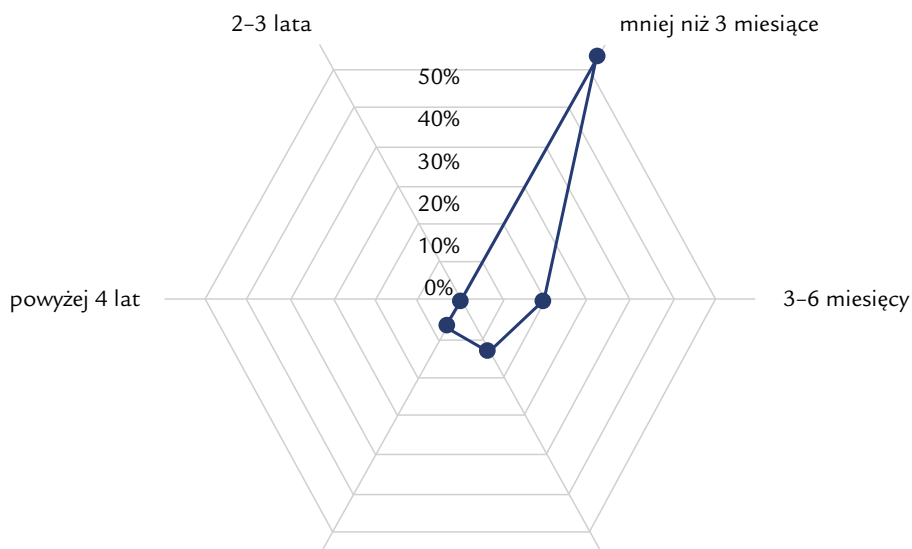
Za materiał badawczy posłużyły ankiety i rozmowy z osobami prowadzącymi kurs języka polskiego dla uchodźców w ramach programu UW dla Ukrainy. Drogą mailową wysłano zaproszenie do uczestników kursu (59 osób) z prośbą o odpowiedzi na platformie Survio na 13 pytań. Odpowiedziały 22 osoby.

Jak wynika z ankiet, zdecydowana większość respondentów zaczęła się uczyć języka polskiego już po przyjeździe do Polski.

Na pytanie o długość uczenia się języka polskiego przed rozpoczęciem kursu 63,6% odpowiedziało, że mniej niż trzy miesiące, poniżej sześciu – 22,7%, pozostali – nie dłużej niż rok (rycina 7.1).

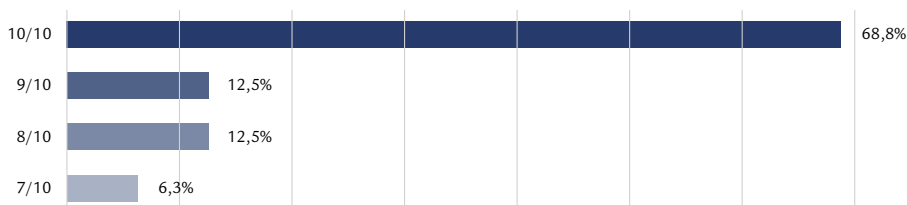
Następną grupę pytań stanowią te związane z motywacją. Powodem podjęcia nauki nie było szczególne zainteresowanie kulturą czy historią polską, lecz względy praktyczne. Program musiał więc być tak skonstruowany, aby odpowiedzieć na specyficzne oczekiwania tej grupy. Podstawą była tu motywacja uczestników, której stopień się zmienia zależnie od sytuacji, przede wszystkim od oceny szans i czasu powrotu do Ukrainy: im mniejsze szanse i dłuższy czas, tym większa jest motywacja. U uczestników kursu języka polskiego była ona bardzo wysoka: 68,8% respondentów oceniło swoją motywację w skali 10/10, poniżej 8 – jedynie 6,3% (rycina 7.2).

Wśród motywacji podejmowania nauki uczestnicy wymieniali np.: chęć radzenia sobie w codziennych życiowych sytuacjach, poszukiwanie nowego celu i miejsca w życiu. Dla niektórych codzienne regularne zajęcia były próbą uporządkowania codzienności, dawały poczucie odzyskania kontroli nad rzeczywistością i pomagały w przeciwdziałaniu stresowi.



RYCINA 7.1. Ile czasu uczył(-a) się Pan / Pani języka polskiego przed rozpoczęciem kursu na Uniwersytecie Warszawskim?

ŹRÓDŁO: survio.com



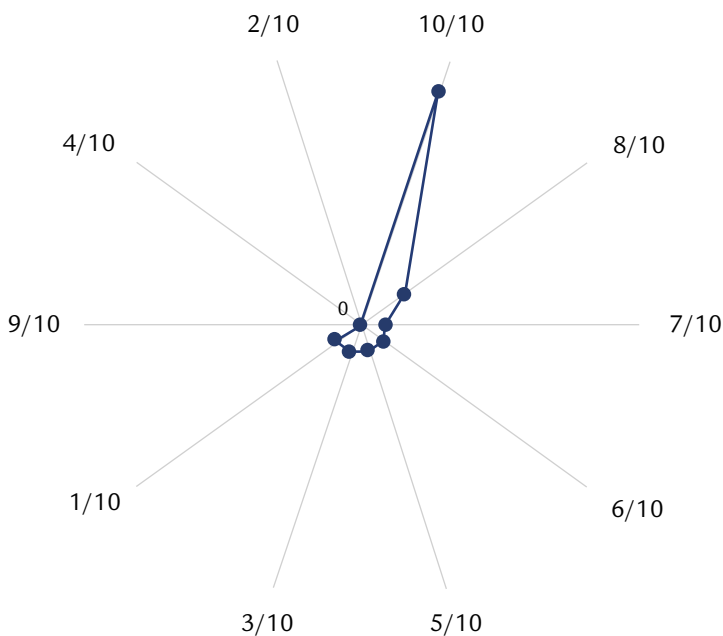
RYCINA 7.2. Na ile Pani / Pan ocenia swoją motywację do nauki języka polskiego?

ŹRÓDŁO: survio.com

Większość respondentów odpowiedziała, że nie tyle był to dobrowolny wybór, ile konieczność podjęcia nauki. Wśród najczęstszych odpowiedzi znalazły się takie: „chciałam przeżyć”, „musiałem studiować” i podobne.

Wśród odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego zaczęłaś / zacząłeś się uczyć języka polskiego?” można odnaleźć: „żeby studiować i swobodnie komunikować się z ludźmi, mieszkając w tym czasie w Polsce”; „dlatego że przeprowadziłam się tu”.

O tym, że konstrukcja programu spełniała ich oczekiwania, świadczy choćby to, że na pytanie o przydatność zajęć z języka polskiego w programie UW dla Ukrainy przy poszukiwaniu pracy 50% respondentów odpowiedziało: 10/10, 25,6% oceniło ich przydatność między 7/10 a 9/10, a na 5/10 i poniżej — jedynie 13,5%.

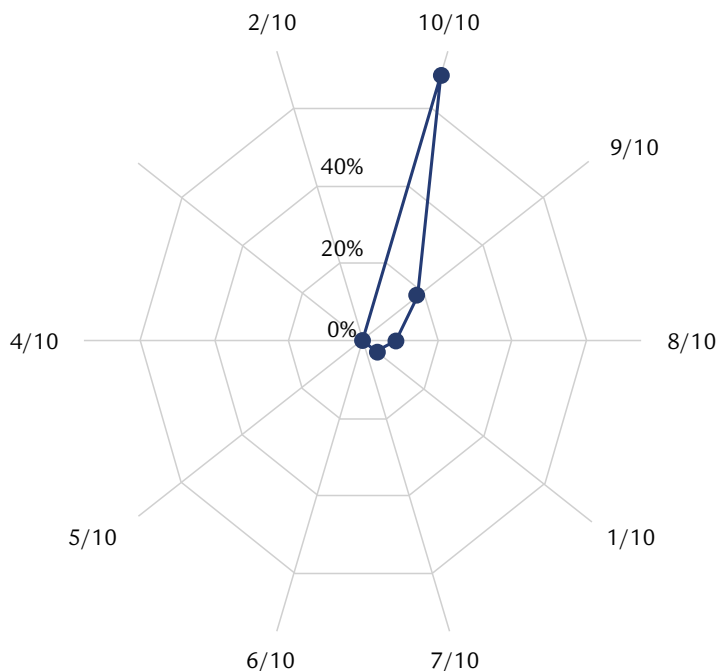


RYCINA 7.3. Na ile wiedza z zajęć z języka polskiego w ramach programu UW dla Ukrainy była przydatna przy poszukiwaniu pracy?

ŹRÓDŁO: survio.com

Jak pokazano na rycinie 7.4, według odpowiedzi uchodźców zajęcia z języka polskiego prowadzone w ramach programu były bardzo pomocne w integracji z polskim społeczeństwem.

W tle tych najbardziej doraźnych potrzeb językowych, choć nie mniej ważnych, są motywacje związane z celami długoterwałymi, czyli z odnalezieniem swojego miejsca w nowej rzeczywistości i na nowo zdefiniowanie własnych celów jako jednostki (cele narodowe są wspólne *peremoha* — zwycięstwo). Jednocześnie wśród motywacji pojawia się potrzeba mobilizacji do działania.



RYCINA 7.4. Na ile zajęcia z języka polskiego w ramach programu UW dla Ukrainy były pomocne w integracji z polskim społeczeństwem?

ŹRÓDŁO: survio.com

Nauka, pozostawanie w ciągłym ruchu intelektualnym jest sposobem walki ze stresem. Samorozwój postrzegany jest jako próba znalezienia jakiegokolwiek sensu lub pocieszenia w tym, co się dzieje.

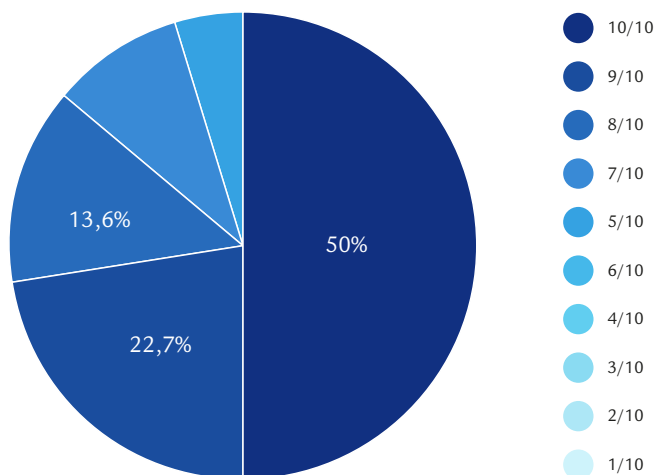
7.2. Integracja kulturowa

Ankiety przekonują o ważnej roli, jaką w procesie adaptacji odgrywa adaptacja kulturowa. Ważne jest więc, aby nauczyciele pracujący z uchodźcami znali nie tylko kulturę polską, ale i ukraińską i aby dobrze rozumieli specyfikę kulturową i społeczną tej części Europy.

Migracja jest zawsze trudnym doświadczeniem, a ucieczka z ojczystego kraju po wybuchu wojny – doświadczeniem skrajnie stresującym. Według badań Długosza, aż u 3/4 badanych uchodźców zaobserwowano traumę mierzoną skalą RHS-15 (Długosz, Kryvachuk, Izdebska-Długosz 2022; Hollifield 2013).

Uchodźcy zostali wyrwani z dobrze im znanego i bliskiego emocjonalnie świata, znaleźli się w pustce. Łączenie wartości, w których wyrosli, przywoływanie miejsc im bliskich i pokazywanie polskiego pokrewieństwa ułatwia zmierzenie się z jednym z wielu wyzwań, przed którymi postawił ich los – nauki języka polskiego. Sami uchodźcy podkreślają, jak istotną rolę w nauce języka polskiego odgrywa kultura. Podczas rozmów na zajęciach zwracali uwagę na szczególnie cenne dla nich aspekty nauki – wskazówki do samodzielnej nauki w czasie wolnym, a także rekomendacje książek i filmów, zarówno wykładowców, jak i innych uczestników kursu.

Jak wynika z badań, uczestnicy kursu doceniali polecenie lektur w języku polskim i rozmowy o nich podczas zajęć. Aż 86,3% z nich ten aspekt zajęć oceniło na 8 punktów lub więcej w skali 10-punktowej (rycina 7.5).

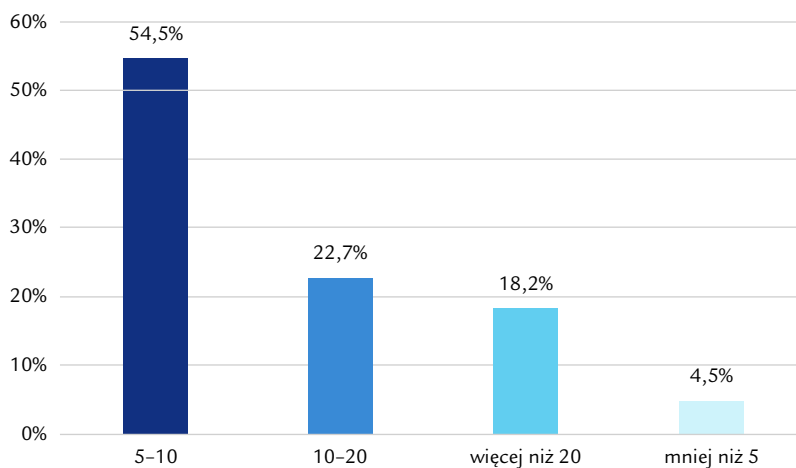


RYCINA 7.5. Jak ocenia Pani / Pan rozmowy o książkach podczas zajęć z języka polskiego?

ŹRÓDŁO: survio.com

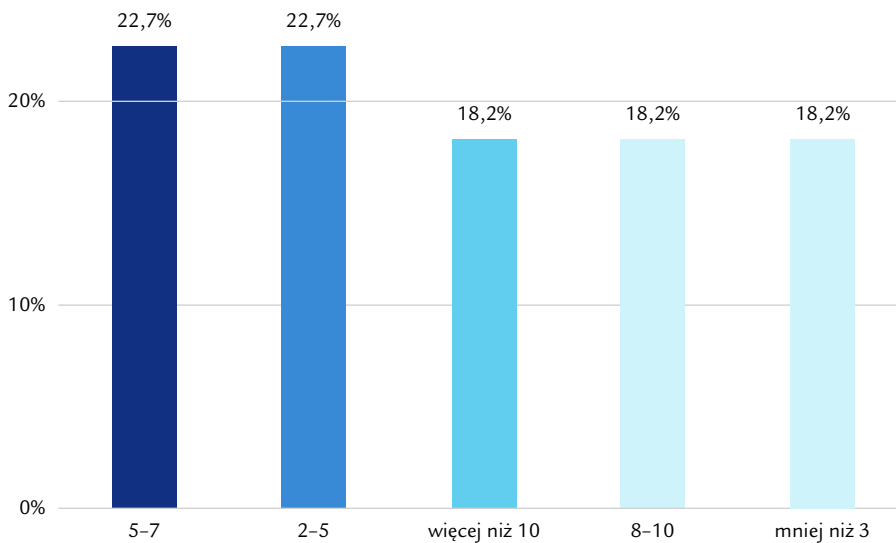
Na pytanie o znajomość polskich filmów prawie 41% zadeklarowało znajomość powyżej 10, jedynie 4, 5% – mniej niż pięciu.

Biorąc pod uwagę statystyki czytelnictwa w Polsce i to, że osoby uczące się na kursie języka polskiego przyjechały relatywnie niedawno, a część z nich dopiero po przyjeździe zaczęła się uczyć języka, to imponująca jest znajomość polskiej literatury. Na pytanie o liczbę książek przeczytanych po polsku aż 38,7% odpowiedziało, że powyżej ośmiu (rycina 7.7).



RYCINA 7.6. Na ile wiedza z zajęć języka polskiego w ramach programu UW dla Ukrainy była przydatna przy poszukiwaniu pracy?

ŹRÓDŁO: survio.com

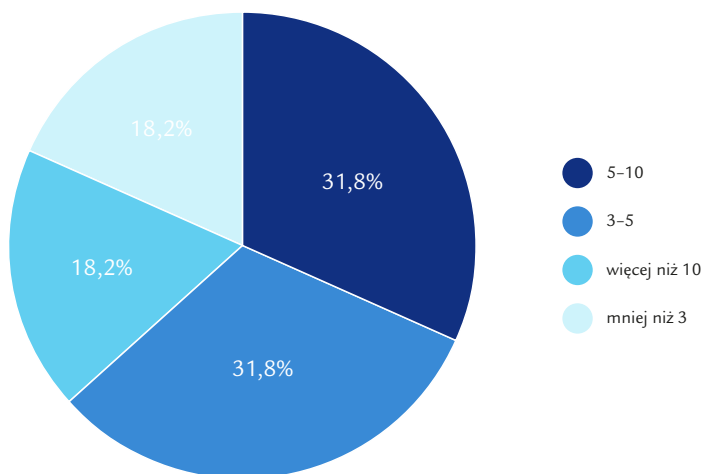


RYCINA 7.7. Ile książek Pani / Pan przeczytała po polsku?

ŹRÓDŁO: survio.com

Badania prowadzono wśród osób podejmujących naukę na Uniwersytecie Warszawskim, co ma duży wpływ na wyniki, a znaczny procent uchodźców stanowiły wykształcone kobiety z dziećmi. Wyniki są więc charakterystyczne dla tej wybranej grupy.

Uczestnicy zajęć chcieli też poznawać historię Polski, byli zainteresowani zdobywaniem informacji o miastach, zabytkach, miejscach ciekawych geograficznie. Uwidocznili się to w pytaniach zadawanych podczas zajęć, dlatego już na poziomie podstawowym program zajęć był poszerzany o wskazane tematy. Na przykład, na zadane w połowie 2024 roku pytanie o znajomość polskich muzeów prawie 32% podało przedział między pięć a 10, tyle samo respondentów przyznało się do znajomości od trzech do pięciu, a jedynie około 18% – poniżej trzech, choć ci właśnie przyjechali najwcześniej, bo w lutym 2022 roku.



RYCINA 7.8. Ile polskich muzeów Pani / Pan odwiedził(-a)?

ŹRÓDŁO: survio.com

Na kursie języka polskiego realizowanym w ramach programu UW dla Ukrainy zauważalne było, że zajęcia o tematyce geograficzno-historycznej inspirowały uczestników do podejmowania wspólnych inicjatyw: umawiali się na wycieczki, odwiedzali się nawzajem w miastach, w których mieszkali w Polsce. Z zainteresowaniem słuchali opowieści o znanych muzeach, a na kolejnych zajęciach dzielili się swoimi wrażeniami z odwiedzin i polecali najciekawsze miejsca swoim kolegom. Znalazło to oddźwięk np. w e-mailach do prowadzących kurs z języka polskiego:

Bardzo chcę podziękować za to, że każdy wykładowca oprócz nauki języka przedstawiał nam dużo informacji o wspaniałym kraju, jakim jest Polska, o jej kulturze, historii i znanych ludziach. Dzięki Państwu poznawaliśmy polskie społeczeństwo i naprawdę pokochaliśmy ten kraj.

7.3. Oczekiwania uczestników a realizacja kursu

Przestrzenią na dobre poznanie potrzeb językowych uchodźców były rozmowy w pierwszych tygodniach zajęć. Rozmowy te ułatwiały identyfikację podstawowych potrzeb. Format kursu umożliwiał bowiem dostosowywanie poszczególnych zajęć do najbardziej palących potrzeb.

Początkowo zajęcia koncentrowały się więc na nauce języka, co pozwalało rozwiązywać różne trudności codziennego funkcjonowania. Oprócz tematów typowych dla poziomu początkującego konieczne było dodanie treści związanych z wizytami lekarskimi, załatwianiem spraw w urzędach oraz komunikacją w szkołach, do których uczęszczały dzieci znacznej części uczennic; najczęściej chodziło nie tylko o komunikację ustną, ale i pisemną. Już po kilku pierwszych zajęciach na prośbę uczestników włączano ćwiczenie wypełniania konkretnych formularzy, pisania podań lub usprawiedliwień do szkoły. Korzystając z początkowo bardzo podstawowej znajomości języka, kursanci uczyli się pisania CV, listu motywacyjnego, przygotowywali podstawowe odpowiedzi na pytania w rozmowie o pracę, opanowywali poprawną leksykę, aby jak najlepiej zaprezentować swoje umiejętności itp. Wynikało to z konkretnej sytuacji sporej części uczestników. Równie ważne na początkowym etapie było opanowanie podstawowych zwrotów dotyczących leczenia, załatwiania dokumentów w urzędzie, banku i porozmawianie z nauczycielem własnego dziecka.

W wypowiedzi jednej z uczestniczek kursu można przeczytać:

Było bardzo ciężko, jest nadal ciężko, ale strach przed mówieniem zniknął i to jest najlepszy wynik. Było mi tak wstyd przed dzieckiem, że jego mama nie mogła porozmawiać z nauczycielem w szkole. Dziś sytuacja się zmieniła na lepsze.

Takie modyfikacje, wbrew klasycznym zasadom układania programu nauczania języka polskiego jako obcego, wymuszone były sytuacją kursantów. I jak wynika z anonimowych ankiet, umożliwiło im to łatwiejszą adaptację do nowego środowiska.

Podsumowanie i wnioski

Kurs języka polskiego w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy był przeznaczony dla osób nieznających języka lub posiadających znajomość bardzo elementarną. Główną motywacją uczestników była potrzeba funkcjonowania w Polsce. Z ankiet wynika, że spełniono oczekiwania z tym związane. Po ukończeniu kursu uczestnicy zauważają większą swobodę i pewność siebie przy posługiwaniu się językiem polskim.

Uchodźcy bardzo potrzebują drugiego człowieka. Często więc w sposób naturalny tworzyły się więzi i grupy wsparcia. Spotkanie na lekcjach czy wykładach było też okazją do wymiany doświadczeń z bardzo różnych poziomów. Kurs języka postrzegany był jako miejsce spotkań z ludźmi i przeżywania pozytywnych emocji. W innym e-mailu tak pisze uczestniczka: „Naładowaliście nas energią i pozytywnym nastawieniem oraz oczywiście nauczyliście języka polskiego”. Ważne jest budowanie wspólnoty wśród uchodźców uczestników kursów językowych, ale nie mniej istotna jest potrzeba tworzenia grup wspólnych zainteresowań, współpracy polsko-ukraińskiej itp.

Przedstawione tu badania dotyczą elity przybyłych z Ukrainy. Grupy jednak bardzo ważne, bo ma potencjał oddziaływania na rodaków. Często zmienia ona także sposób myślenia społeczeństwa przyjmującego, tym razem Polaków, i wpływa na obalenie stereotypów, zaświadcza o tym, jak złudne mogą być uogólnienia.

Uchodźcy sami mówią o potrzebie głębszego wchodzenia w polską kulturę oraz zwiększenia integracji, obecnie tak niewystarczającej. Chociaż w Polsce oferuje się kursy języka polskiego, szczególnie na niższych poziomach, to brakuje późniejszych instytucjonalnych lub oddolnych form wsparcia, które ułatwiłyby integrację. Problem ten dotyczy różnych środowisk, w tym studentów.

Kontakty z polskimi znajomymi wzmacniają motywację do nauki języka polskiego i przyspieszają jego przyswajanie. W przestrzeni publicznej dostrzegalne są liczne działania integracyjne wewnątrz samych społeczności ukraińskich uchodźców, natomiast zdecydowanie rzadziej pojawiają się inicjatywy angażujące polskich obywateli. Duży potencjał integracyjny mają z pewnością te propozycje organizatorów kursów językowych, które są atrakcyjne również dla osób już posługujących się językiem polskim.

Zajęcia językowe łączące elementy kultury polskiej i ukraińskiej okazały się ważnym krokiem integracyjnym, budującym realne porozumienia.

Wskazywanie na wspólne wartości i doświadczenia obu narodów nie tylko ułatwiało integrację, ale także dostarczało konkretnych przykładów, które ukazywały, ile łączy Polaków i Ukraińców.

W perspektywie zaleca się opracowanie usystematyzowanych programów nauczania skierowanych do ukraińskich uchodźców. Programy te powinny nie tylko wzmacniać kompetencje zawodowe i przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy, ale także wspierać integrację w przestrzeni społecznej. Podstawą takich programów powinna być specyfika kultury ukraińskiej, w której uczestnicy zostali wychowani. Pogłębione rozumienie różnic i podobieństw kulturowych pozwoli na uniknięcie stereotypizacji zachowań i będzie sprzyjało budowaniu wzajemnego szacunku. Takie podejście powinno być skierowane zarówno do społeczności ukraińskiej, jak i polskiej.

Z tego względu rekomenduje się tworzenie programów edukacyjnych i integracyjnych, które angażują przedstawicieli obu grup narodowych. Szczególną uwagę należy poświęcić projektom zajęć tematycznych promujących dialog międzykulturowy, rozwijających kompetencje społeczne i wspierających integrację uchodźców w lokalnych społecznościach

Bibliografia

- Berry J.W. 1997. *Immigration, acculturation, and adaptation*, Applied Psychology, nr 46(1), s. 5–34.
- Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D., 2022. *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, Academicon, Lublin.
- Hollifield M., Verbillis-Kolp S., Farmer B. i in. 2013. *The Refugee Health Screener-15 (RHS-15): development and validation of an instrument for anxiety, depression, and PTSD in refugees*, Gen Hosp Psychiatry, nr 35(2), s. 202–209; doi: 10.1016/j.genhosppsych.2012.12.002.
- Jakubowska-Krawczyk K., Romaniuk S. 2024. *Adaptacja ukraińskich uchodźców (na przykładzie działań Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego)*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Kochan I. 2023. *Adaptacja dzieci ukraińskich w Polsce*, International Journal of New Economics and Social Sciences, nr 20, s. 157–166.
- Maryl M., Jaroszewicz M., Degtyarova I. i in. 2022. *Beyond Resilience: Professional Challenges, Preferences, and Plans of Ukrainian Researchers Abroad*, Warszawa, <https://zenodo.org/records/7380509>, dostęp: 8.10.2024.

- Nikitorowicz J. 2008. *Dylematy paradygmatu współistnienia w globalnym świecie*, Trans Humana, Białystok.
- Nikitorowicz J. 2022. *Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości*, [w:] *Dziecko w historii — między godnością a zniewoleniem*, t. 2, *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 43–58.
- Rudmin F.W. 2003. *Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization*, *Review of General Psychology*, nr 7, s. 3–37.

ROZDZIAŁ 8

Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego na podstawie wyników badań oraz doświadczenia z prowadzenia kursów

*Intercomprehension in Teaching Polish as a Foreign Language Based on
Research Results and Experience from the Courses of Polish Organized
by the Open University of the University of Warsaw under the University
of Warsaw for Ukraine Program*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch8>

NATALIIA SHCHERBII¹

¹Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka

ABSTRAKT: Tematem rozdziału jest nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) w ramach działań Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW) w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Nauczanie to polega na podobieństwach leksykalnych i gramatycznych między językiem polskim a ukraińskim i rosyjskim (jako ojczystymi językami, którymi posługują się Ukraińcy), aby ułatwić i przyspieszyć przyswajanie języka polskiego. Po wprowadzeniu do teoretycznego zakresu badań przedstawiono wyniki badania ankietowego słuchaczy oraz analizę wybranych części polskiej morfoskładni w ujęciu glottodydaktycznym. Szczegółowo omówiono koncepcję programów nauczania i materiałów do szybkiego nauczania jpjo dla Ukraińców, aby ułatwić ich integrację językową w społeczeństwie polskim w kontekście obecnego kryzysu humanitarnego w Ukrainie.

SŁOWA KLUCZOWE: język polski jako obcy, interkomprehensja, języki wschodniosłowiańskie, interferencja językowa, UOUW

ABSTRACT: The chapter focuses on teaching Polish as a foreign language (PFL) within the Open University of the University of Warsaw (UOUW) under the University of Warsaw for Ukraine program. This approach is based on lexical and grammatical similarities between Polish and Ukrainian as well as Russian (the native languages spoken by Ukrainians),

aiming to facilitate and accelerate the process of language acquisition. Following an introduction to the theoretical framework, the chapter presents the results of a survey conducted among participants and an analysis of selected elements of Polish morphosyntax from a glottodidactics perspective. The chapter also provides a detailed discussion of the teaching programmes and materials designed for Ukrainians to learn PFL faster, intended to ease their linguistic integration into Polish society in the context of the ongoing humanitarian crisis in Ukraine.

KEYWORDS: Polish as a foreign language, intercomprehension, East Slavic languages, language interference, UOUW

Wprowadzenie

Bezpośrednią inspiracją do powstania niniejszego artykułu było glottodydaktyczne doświadczenie trenera zdobyte podczas prowadzenia kursów języka polskiego organizowanych przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy (UW dla Ukrainy) koordynowanym przez Wydział Nauk Ekonomicznych UW. Był to największy w Polsce program wsparcia edukacyjnego osób z Ukrainy realizowany przez polską uczelnię, zarówno pod względem liczby oferowanych działań, jak i wartości programu. Kontekstem aktualizującym był zaś gwałtowny wzrost zapotrzebowania na pracę lektorów języka polskiego jako obcego (jpjo) przygotowanych do prowadzenia grup złożonych z natywnych użytkowników języków blisko spokrewnionych. Wspomniane zwielenokrotnienie zapotrzebowania dało się zaobserwować wraz z pojawieniem się kilkumilionowej fali ukraińskich uchodźców przybywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w wyniku rosyjskiej agresji zbrojnej na Ukrainę 24 lutego 2022 roku. Wschodni Słowianie w ciągu ostatnich lat stali się zdecydowanie najliczniejszą grupą uczących się jpjo. Jeszcze przed rozpoczęciem wojny rosyjsko-ukraińskiej w 2022 roku badania GUS (2024) wykazały, że na początku 2024 roku Ukraińcy stanowili zdecydowaną większość cudzoziemców w Polsce, zarówno wśród Słowian wschodnich, jak i obcokrajowców w ogóle. Oprócz tego, w związku z trwającym kryzysem humanitarnym, nauka języka polskiego przez obywateli Ukrainy stała się sprzeciwem wobec tego kryzysu i była ważna przy przyjmowaniu uchodźców do Unii Europejskiej, której

Polska jest największym i najbardziej aktywnym przedstawicielem na granicy wschodniej Unii Europejskiej. Z tego powodu ponad 10 tys. obywateli Ukrainy wzięło udział w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, zwłaszcza w kursach języka polskiego. Cieszyły się one największym zainteresowaniem dzięki różnym formom prowadzenia zajęć: stacjonarnej i online, co umożliwiło uczestniczenie osobom także spoza Warszawy, z całej Polski. Autorka tego rozdziału i trenerka języka polskiego w programie UW dla Ukrainy na początku lutego 2022 roku razem z dzieckiem sama została uchodźczynią, co sprawiło, że w pracy z innymi uchodźcami z Ukrainy mogła wykorzystać własne doświadczenia.

Rozdział został napisany na podstawie przeglądu literatury i badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczestników grup, w których trenerem języka polskiego była dr Nataliia Shcherbii.

Celem opracowania jest analiza metod i sposobów nauczania jpjo na kursach językowych organizowanych przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego w programie UW dla Ukrainy na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród słuchaczy. Szczególną uwagę poświęcono interkomprehensji oraz interferencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego osób z Ukrainy posługujących się językami blisko spokrewnionymi.

8.1. Uczestnicy kursów

Kurs języka polskiego jako obcego obejmował 30 godzin lekcyjnych na każdym poziomie (A0, A1, A2, A2+, B1, B2). Zajęcia odbywały się zwykle dwa razy w tygodniu po dwie godziny lekcyjne. Wdrożono także kursy intensywne, trwające kilka godzin dziennie. Słuchacz mógł uczęszczać na zajęcia grup wieczorowych (w dni powszednie) lub weekendowych, te ostatnie budziły największe zainteresowanie. Nataliia Shcherbii prowadziła cztery grupy od poziomu A1 do B1 – uczestnicy ukończyli łącznie po 90 godzin lekcyjnych, oraz dwie grupy na poziomie A1 – po 30 godzin. Każda grupa (wg listy słuchaczy) liczyła 30 osób, natomiast liczba słuchaczy aktywnie uczestniczących w zajęciach, którym udało się pomyślnie ukończyć kurs, wyniosła po 20 osób z każdej grupy. Badanie ankietowe przeprowadzono przez kwestionariusz ankiet w Formularzach Google między 30 sierpnia a 10 września 2024 roku, wzięło w nim udział ponad 60 osób, co stanowi połowę aktywnych uczestników kursów jpjo w grupach Natalii Shcherbii. Badanie ankietowe było

złożone z 27 pytań różnego typu, dotyczyły: wieku, płci, wykształcenia, wykonywanego zawodu, języka rodzimego, obecnego miejsca zamieszkania, celu uczenia się języka polskiego, preferowanych metod nauczania, opanowania tematów leksykalnych i gramatycznych itp. Szczegółową analizę odpowiedzi przedstawiono niżej.

Na niższych poziomach znajomości języka zajęcia miały charakter adaptacyjny z elementami kulturowymi. Celem tych na poziomie A1 było głównie opanowanie słownictwa i konstrukcji przydatnych w porozumiewaniu się w codziennych sytuacjach: w kawiarni, taksówce, sklepie, pociągu lub u lekarza, omawiano realia polskie, takie jak: kuchnia, komunikacja miejska i wynajmem mieszkania. Takie podejście do działań glottodydaktycznych wskazuje na cel kształcenia, jakim jest umożliwienie nowo przybyłym orientacji w nieznanym otoczeniu przy słabej znajomości języka (Hofmański 2022: 256).

Większość osób dorosłych opanowała polszczyznę do poziomu umożliwiającego subiektywnie komfortowe funkcjonowanie w nowej rzeczywistości. Na podstawie wyników badania ankietowego wiadomo, że 52,4% słuchaczy ukończyło kurs na poziomie B1, 27% – A2 i tylko 9,5 % – B2. Prawie 89% słuchaczy nie tylko ukończyło kurs, ale i uzyskało certyfikat uczestnictwa, spełniło więc wszystkie wymagania kursu (uczestnicy wykonali test wstępny i końcowy, brali udział w co najmniej 80% zajęć). Wśród 10% słuchaczy, którzy nie uzyskali certyfikatu, 37% podało jako przyczynę brak czasu, 40% – trudności spowodowane pracą w grupie i tylko 3,7% – poziom wystarczający do adaptacji w Polsce.

Grupy słuchaczy były zróżnicowane. Osoby uczestniczące w kursach posługiwały się na co dzień różnymi językami: ukraińskim, rosyjskim lub kilkoma, na które wpływ miały regionalizmy:

Ten ostatni element znów można postrzegać przynajmniej w dwojaki sposób – chodzi bowiem o jednostki leksykalne, które związane są z korzystnym w tym kontekście wpływem polszczyzny, jak również potencjalnie komplikujące początkową komunikację w czasie kursu ze względu na inklinacje wykraczające poza zasięg rodziny języków słowiańskich, a nawet języków indoeuropejskich (Hofmański 2022: 255).

Ponadto kursantów różniło: wykształcenie, wiek, nawyki i doświadczenie w komunikacji. Najwięcej osób było w wieku 35–44 lata (54%), grupa 45–54 lata – to 25,4 %, 25–34 lata – 14,3 %, pojedyncze osoby w wieku 55–69 lat

i więcej – 4,8%. Jak widać, grupy składały się z osób o różnych możliwościach przyswajania materiału. Zdecydowana większość osób (87,3 %) miała wyższe wykształcenie, co znaczy, że byli to ludzie świadomi, posługujący się różnymi elektronicznymi narzędziami wsparcia edukacyjnego i komunikacyjnego: od (darmowych) aplikacji do słowników i translatorów online. Jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium płci słuchaczy, to: 85,7% stanowiły kobiety, a 9% – mężczyźni. Reprezentowali oni różne grupy zawodowe: inżynierów, informatyków i programistów, naukowców, wykładowców, ekonomistów, księgowych, prawników, redaktorów i filologów, nauczycieli, wychowawców, menedżerów, lekarzy, słowem – specjalistów w różnych dziedzinach.

Niezwykle istotną motywacją uczenia się języka polskiego wydawały się potrzeby życiowe. To oczekiwanie uczestników zakłócało konsekwentną i planową edukację na standardowych podręcznikach kursowych. Jako czynnik decydujący w podjęciu nauki języka polskiego 33,3% słuchaczy podało stały pobyt w Polsce, 27% – bieżące zatrudnienie w Polsce, 22,2% – plany zatrudnienia w najbliższym czasie. 80,6% słuchaczy nadal mieszka w Polsce, a 6,5% przedstawiło plany zamieszkania w innym państwie. Ponad 50% ankietowanych znalazło pracę w Polsce, a 49,2 % było w trakcie szukania.

8.2. Metody nauczania języków blisko spokrewnionych

Zajęcia odbywały się w trybach stacjonarnym i zdalnym, co umożliwiło uczestniczenie w nich słuchaczom z całej Polski. Dla 36,5% słuchaczy tryb prowadzenia zajęć nie miał znaczenia, 34,9% preferowało tryb stacjonarny i tylko 28,6% wybrało tryb zdalny. W komentarzach uczestnicy sygnalizowali, że skuteczność zajęć w trybie zdalnym zależy przede wszystkim od wykładowcy, sposobu ich prowadzenia oraz materiałów. Jeśli te warunki są na wysokim poziomie, to tryb zdalny określano jako satysfakcjonujący i skuteczny, szczególnie gdy w kursie przewidziano wsparcie przez wykładowcę w komunikatorach społecznościowych; potwierdziło to 81% uczestników. Omawiane tu grupy miały dostęp do czatu z prowadzącą w aplikacji Telegram, dlatego uczestnicy mogli zadawać pytania, uzyskać dodatkowe materiały, ciekawostki językowe, informacje o wydarzeniach kulturalnych w Polsce itp.

Zespół wykładowców Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centrum Badań nad Kulturą Warszawy przygotował listę darmowych materiałów do nauki języka polskiego jako obcego (Materiały do

nauki języka polskiego 2022). Spośród podręczników należy wyróżnić: *Polski na dobry start* Beaty Jędryki, Marty Buławy oraz Anny Mijas na poziomie A1 (2017); *Z językiem polskim każdego dnia* cz. 1 i cz. 2 Pauli Madziej na poziomie A2 i B1–B2 (2020) oraz podręcznik *Po polsku bez błędu* – zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych na poziomach A1–B1 Dominiki Izdebskiej-Długosz (2017), które powstały w ramach programu Wsparcie materialne i edukacyjne dla cudzoziemców ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce współfinansowanego ze środków programu krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji. Te materiały opracowano przede wszystkim na potrzeby cudzoziemców ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce. Jako materiał pomocniczy do nauczania języka polskiego jako obcego w szkołach ukraińskich zastosowano serię podręczników *Język polski bez granic* Stowarzyszenia Wspólnota Polska z 2018 roku; podręczniki i nagrania dźwiękowe można pobrać za darmo. Do pracy samodzielnej służyły materiały ze Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej Ministerstwa Edukacji Narodowej, gdzie każdy słuchacz mógł sprawdzić swoje umiejętności, oraz z platformy Testy ProPolski do sprawdzania sprawności z poszczególnych tematów na różnych poziomach.

Na poziomie podstawowym zaczęliśmy od absolutnie podstawowych informacji: alfabetu, wymowy, podstawowych konstrukcji itd. Należało się spodziewać szybko pojawiających się pytań o zakresy komunikacyjne daleko wykraczające poza standardowy materiał pierwszych kilkunastu godzin klasycznie programowanych kursów. Na szczególną uwagę zasługuje dzielenie się przez uczestników doświadczeniami z życia codziennego: korzystania z komunikacji miejskiej, usług, terminologii medycznej i podstawowych zwrotów medycznych, szerzej rozpatrywanych konwencji grzecznościowych, a nawet pewnych elementów stylu kancelaryjno-urzędowego ze względu na konieczność legalizacji pobytu i stałą orientację w zmieniających się rozporządzeniach określających prawne ramy funkcjonowania Ukraińców w Polsce. Trzeba tu wymienić: analizę wzorów formularzy i pism urzędowych, prezentowanie konwencjonalnych fraz stosowanych w CV, podaniach, wnioskach, oficjalnej korespondencji itp.

Oprócz tego każdy kurs nauki języka obcego musi obejmować nie tylko materiał gramatyczny i leksykalny, lecz także wiedzę o kulturze kraju, zwłaszcza gdy jego odbiorcami są osoby ubiegające się o pobyt z powodu sytuacji społeczno-politycznej kraju pochodzenia. Niezwykle pomocna stała się seria podręczników Jolanty Tambor (2023) i Agnieszki Tambor (2018), Izabeli Górnickiej-Zdziech (2020) oraz Bartłomieja Maliszewskiego (2020).

Dla słuchaczy ważne było, aby materiały do pobrania były darmowe (42,9%) i zamieszczone na platformie kursowej odpowiednio wcześniej, czyli przed rozpoczęciem zajęć (55,6%). Zdecydowana większość słuchaczy (81%) uważa, że materiały do nauczania języka powinny być zróżnicowane, a 71,4% – że dopasowane do potrzeb słuchaczy z Ukrainy, to znaczy złożone z różnych podręczników, autentycznych materiałów audio i wideo, gier, propozycji platform edukacyjnych. Ponadto 98,4% uczestników stwierdziło, że materiały do nauki były odpowiednio stosowane podczas kursu.

8.3. Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Według ankietowanych: 60,3% jako języka codziennego używa ukraińskiego, a 38,1% – rosyjskiego, co jest uwarunkowane regionem pochodzenia. Rozpowszechnione są mieszane odmiany rosyjsko-ukraińskie, znane jako surżyk (Danylenko 2016; Łewczuk 2016; Pietnoczka 2018). Język polski jest stosunkowo powszechny w Ukrainie, zwłaszcza w regionach przygranicznych, w obwodach: lwowskim, iwanofrankiowskim, tarnopolskim oraz łuckim (Levchuk 2020), są tam szkoły mniejszości narodowych z polskim językiem jako wykładowym. W pozostałej części kraju polski jest tym z języków obcych, które należą do formalnej edukacji szkolnej, zwłaszcza w Ukrainie zachodniej. Zgodnie z obowiązującymi ukraińskimi standardami edukacyjnymi, naucza się go jako tzw. drugiego języka obcego (pierwszym językiem obcym jest angielski) obok niemieckiego lub francuskiego. 47,6% słuchaczy wykazało, że znajomość języka ukraińskiego i rosyjskiego jako języków blisko spokrewnionych ułatwiła im naukę języka polskiego. Ponadto osoby dwujęzyczne szybciej opanowują język polski przynajmniej na poziomie A1, świadczą o tym wyniki badania: 42,9% zaznaczyło 5 w skali od 1 do 5 (gdzie 5 – to *zgadzam się ze stwierdzeniem*, a 1 – *nie zgadzam się*), 23,8% zaznaczyło 4, natomiast 20,6% – 3; 3,2% – 2, a 9,5% – 1.

Języki wschodniosłowiańskie są leksykalnie i gramatycznie bardzo zbliżone do innych języków słowiańskich, szczególnie do języka polskiego, co jest specyficznym kontekstem dla koncepcji przyswajania języków obcych. Badacz historii pochodzenia języka ukraińskiego argumentuje, że język ukraiński ma tylko 12 spośród 82 specyficznych cech fonetyki i morfologii wspólnych z innymi językami wschodniosłowiańskimi, natomiast najwięcej, bo 27–29 cech – z językami południowsłowiańskimi i 20–24 cechy –

z językami zachodniosłowiańskimi (Tišenko 2012: 32). To badanie i podobne badania językoznawców potwierdzają, że podział języków słowiańskich na trzy grupy był błędny, bo geograficzny i polityczny (Smal-Stockij 1913; Caruk 1997; Pivtorak 1993; Šerbij 2025).

Zjawisko wzajemnego podobieństwa języków słowiańskich pozwala na realizację interkomprehensji międzyjęzykowej jako

zdolności rozumienia nieznanego nam języka w oparciu o inny znany nam język, zazwyczaj należący do tej samej rodziny językowej i funkcjonujący jako tzw. język pomostowy (ang. *bridge language*) wspomagając rozwój sprawności receptywnych (przede wszystkim w zakresie czytania ze zrozumieniem) w nowym języku (Łyp-Bilecka, 2022).

W porównaniu z językami romańskimi i germańskimi w glottodydaktyce i językoznawstwie języki słowiańskie pod względem interkomprehensji są słabo zbadane, chociaż ta sytuacja się zmienia wraz ze zmianą sytuacji społeczno-politycznej w Europie Wschodniej w 2022 roku (Jasińska 2013; Zawadzka 2013; Gębał 2016, 2022; Saturno 2022; Krawczuk 2006; Bednarska 2014).

Z takiej perspektywy interkomprehensję można postrzegać jako skutek masowego pozytywnego transferu przyswajania języka, ponieważ niektóre cechy języka docelowego są już znane uczącym się, choć często jedynie podświadomie. Dlatego na poziomach początkujących słuchacze wschodniosłowiańscy łatwo sobie radzą z czytaniem ze zrozumieniem prostych tekstów, przy czym często wykazują umiejętności spontaniczne przy dobieraniu odpowiedniego znaczenia słów. Należy pamiętać, że na konkretne możliwości zastosowania interkomprehensji wpływa nie tylko typologia lingwistyczna, czyli strukturalne podobieństwo dwóch języków w wersji opisowej, ale również psychotypologia (Kellerman 1983), czyli dostrzeganie przez uczących się podobieństwa między językami, które może różnić się u użytkowników w zależności od wielu zmiennych, takich jak: dotychczasowe doświadczenia lingwistyczne i edukacyjne, repertuar językowy, styl uczenia się itp. Jak wykazano, na sukces interkomprehensji mają wpływ zmienne zarówno językowe, jak i pozajęzykowe (Saturno, Gębał 2022: 215), które często nazywamy potocznie „poczuciem filologicznym”, bardzo ważnym w przyswajaniu języków obcych. Chodzi tu o metodę kognitywną, którą cechuje przekonanie o znaczeniu komunikacyjnej świadomości językowej (Hofmański 2021) w samym procesie przyswajania języka obcego oraz towarzyszącej mu sukcesywnej automatyzacji

nabywanych struktur wraz ze stosowaniem ich w autentycznych oraz preparowanych sytuacjach komunikacyjnych. Badali ten fenomen w kontekście zachodniosłowiańskim Marta Pančíková i Alexander Horák i widzą w nim „zjawisko odgadywania znaczeń wyrazów i struktury języków pokrewnych, zdolność szybkiego rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym uczących się” (Pančíková, Horák, 2020: 92). Ma to jednak niebagatelne znaczenie zwłaszcza przy rozpatrywaniu specyfiki nauczania języków blisko spokrewnionych. Świadomość granic podobieństw, potencjalnych problemów, najistotniejszych różnic połączona z efektywnym treningiem strategii rozpoznawania tego, co bliskie, oraz unikania tego, co może być źródłem nieprzystawalności, powinna stanowić dla glottodydaktyków pracujących z mieszkańcami rodzimej przestrzeni etnokulturowej (a zatem wszystkich Słowian) podstawowy punkt odniesienia (Hofmański 2022: 261).

Praktyczne zalety interkomprehensji wydają się wielorakie: przy nauczaniu polskiego alfabetu większość liter czyta się tak samo, jak w języku ukraińskim lub angielskim, dlatego student już od razu potrafi przeczytać i nawet przetłumaczyć prosty tekst bez liter ze znakami diakrytycznymi, np.:

Co to jest? To jest alfabet. Znam polski alfabet. To jest twoja klasa. Ona jest jasna i wielka. To jest okno. Za oknem jest ulica. To jest wysoki blok. A to jest autobus. Kto to jest? To jest nowy kolega. Jest dobry i spokojny. On jest Polakiem. To jest Polska. Polska to wielki kraj.

Następnie słuchacz stopniowo poznaje typowo polskie litery ze znakami diakrytycznymi i w całości bardzo szybko, już po pierwszej lekcji daje sobie radę z czytaniem, co jest najważniejsze w nauczaniu każdego języka obcego. Jednak tej kompetencji słuchacz nie rozpozna samodzielnie, dopóki nie weźmie aktywnego udziału w zajęciach językowych z wykładowcą potrafiącym zwrócić uwagę na specyfikę wymowy.

Nauczanie języka polskiego jako obcego za pomocą interkomprehensji jest możliwe tylko wtedy, gdy wykładowca zna język rodzimy słuchaczy. Potwierdzają to wyniki badania ankietowego: 46% słuchaczy zaznaczyło, że znajomość języka rodzimego kursantów przez lektorów języka obcego jest ważna przynajmniej na niższych poziomach, 12,7% — na wszystkich poziomach i tylko 6,3% odnotowało, że to przeszkadza w opanowaniu języka obcego. To dowodzi, że istniejące umiejętności interkomprehensji są nadal niedoceniane, jeśli nie są całkowicie ignorowane.

Z danych badania ankietowego można wywnioskować, że słuchacze łatwo poznają większość słownictwa na poziomie A1 z zakresu: rodziny, jedzenia, zakupów, mieszkania, pogody, zawodów, świąt i uroczystości. Natomiast jako najtrudniejszy ponad 39,7% uczestników zaznacza temat chorób i części ciała; na poziomie A2 – to sport, a na B1 – technika i wynalazki – 42,6%. Przyczyną jest specyficzna terminologia, niepodobna ani do języków słowiańskich, ani do języka łacińskiego, ani angielskiego. Właściwość ta tylko podkreśla wyjątkowość języka polskiego wśród innych języków słowiańskich i zmniejsza stopień przyswajania materiału leksykalnego zapożyczonego z innych języków, zwłaszcza angielskiego.

Mimo że interkomprehensja stanowi cenne narzędzie do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego w kontekście wielojęzycznym, może również być przyczyną transferu negatywnego, co – szczególnie z perspektywy formalnego uczenia się i oceniania – często wskazuje się jako jedną z głównych wad tego podejścia. Interferencja wynikająca ze struktur podobnych, ale jednak innych, w języku rodzimym i docelowym może zakorzenić się w tym drugim i stać się wyróżnikiem (jeśli nie piętnem) sposobu mówienia, rozpoznawalnym np. przez reprezentantów określonej grupy imigranckiej (Saturno, Gębał 2022: 216).

Najważniejsze dla osób prowadzących lektoraty z grupami użytkowników języków wschodniosłowiańskich jest przyswojenie przynajmniej podstawowego katalogu regularnych interferencji oraz tzw. miejsc trudnych. Interferencją lub transferem negatywnym nazywamy proces nienormatywnego przenoszenia na grunt języka przyswajanego struktury typowej dla języka wyjściowego (Szulc 1997: 91–92; Krawczuk 2006). Zjawisko to może dotyczyć wszystkich podsystemów języka, zaczynając od organizacji dźwiękowej, a następnie przechodząc przez morfologię do składni ze szczególnym uwzględnieniem fleksji.

Osoby posługujące się językami wschodniosłowiańskimi mają trudności z fleksją, i to zarówno imienną, jak i werbalną. W tej pierwszej występują specyficzne interferencje wynikające z oddziaływania zjawiska pozornej ekwiwalencji (Orłós 2004) polegającej na odmiennej dystrybucji takich samych lub analogicznych końcówek gramatycznych. Najszybciej słuchacze opanowują narzędnik, który ma podobne do języka ukraińskiego końcówki fleksyjne (końcówka *-q* w rodzaju żeńskim odpowiada końcówce *-oю* w języku ukraińskim i *-oй* w rosyjskim, a w innych rodzajach polska fleksja *-em* odpowiada ukraińskiej *-om*). Jednak na etapie wdrażania narzędnika należy zwrócić uwagę na ograniczoną funkcjonalność polskiego przypadku, który pod wpływem interferencji wschodniosłowiańskiej może być błędnie stosowany również

w konstrukcjach z rzeczownikami żywotnymi (np. „fotel zniszczony psem”; „dokument podpisany dyrektorem”), tzn. w konstrukcjach biernych, gdzie w języku polskim przyjęta jest forma biernikowa w połączeniu z przymikiem „przez” przy imiesłowie przymiotnikowym: fotel został zniszczony przez psa; dokument został podpisany przez dyrektora, ale najczęściej używa się konstrukcji czynnych: pies zniszczył fotel, dyrektor podpisał dokument.

Dla wszystkich Słowian szczególnie kłopotliwe okazują się dopełniacz i celownik rzeczowników rodzaju męskiego, a także – co nie może zaskakiwać – mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego. Polski dopełniacz rodzaju męskiego operuje – podobnie jak ukraiński i rosyjski – dwiema końcówkami *-a* (oraz *-ja* / *-я*) i *-u* (oraz *-ju* / *-ю*) ze szczegółową listą wyjątków. W języku polskim kryterium używania końcówki rzeczowników w rodzaju męskim jest żywotność – niemal bez wyjątków (formy dopełniacza „wołu”, „bawołu”) występuje w nich końcówka *-a*. Polski celownik obok wielofunkcyjnego *-u* wyraża także specyficzna końcówka *-owi*; w języku ukraińskim *-u* oraz analogiczna do polskiego *-owi* końcówka *-obi* (rzeczowniki twar-dotematowe) lub *-ebi* (miękkotematowe) lecz bez ustalonych zasad używania każdej z nich w odróżnieniu do polskiego, np.: „każdemu **człowieku** chce się”; „co ugotować kochanemu **mężu**?”; „biernik jest równy **dopełniacz**u” (w odpowiednim przypadku w języku ukraińskim dominuje końcówka *-u*, stąd częstotliwość omawianego błędu). Język rosyjski ogranicza ten zakres do *-u*.

Według słuchaczy najtrudniejszy do opanowania jest mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego (41,7% ankietowanych), który w polszczyźnie operuje większą liczbą końcówek (*-owie*, *-i*, *-y*, *-e*), podczas gdy za formy ukraińskie rodzaju męskiego odpowiadają jedynie końcówki *-y*, *-i* / *-ji* (*-и*, *-i* / *-ї*) podobnie jak w formach rosyjskich zakończonych *-y* oraz *-i* (*-ы*, *-у*), np. „te długie **mięsiące**”; „moda na **tatuaży**”; „nasze **pokoje** są puste”; „zawsze będzie to niepokoić nasze serca i **duszy**”; „mam **pretensji**”. Wpływ odmiennych zasad dystrybucji oraz sama różna liczba dostępnych końcówek (np. mianownik liczby mnogiej) skutkuje często konstruowaniem niewłaściwej formy gramatycznej polskiego rzeczownika. W dopełniaczu zdarza się nadużywanie końcówki *-a*, w celowniku *-u*, a w mianowniku liczby mnogiej problemy pojawiają się zwłaszcza w kontekście specyficznej końcówki *-owie*, która często jest mylona z celownikową *-owi*. Należy przy tym podkreślić, że końcówka ta ma charakter ekspansywny (profesorzy i profesorowie), a jej dobre opanowanie istotnie wpływa na jakość komunikacji przede wszystkim w sytuacjach oficjalnych (urzędowych), co pozostaje nie bez znaczenia dla funkcjonowania migrantów w nowej rzeczywistości językowej.

Podstawowe trudności związane z fleksją werbalną zauważalne są na poziomie odmiany w czasie przeszłym z powodu obcego polszczyźnie synkretyzmu form osobowych, zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej. W języku ukraińskim używane są trzy formy w czasie przeszłym (dwie w liczbie pojedynczej *робив / робила* i jedna w liczbie mnogiej *робили*), w odróżnieniu od polskiego, gdzie jest 13 form z rozróżnieniem na formy męskoosobowe i niemęskoosobowe w liczbie mnogiej, których nie zna język ukraiński ani rosyjski (*oni-one*). Oprócz tego przy użyciu form czasownikowych w czasie teraźniejszym i przeszłym zdarzają się błędy nadużywania zaimków osobowych w formie podmiotu zdań z orzeczeniem, wynikające z obligatoryjnego użycia takich form w języku ukraińskim i rosyjskim.

Kolejną trudnością są błędy składniowe, tzw. rekcja czasownikowa. Wiele polskich czasowników o normatywnej rekcji dopełniaczowej ma w języku ukraińskim odpowiedniki (zarówno formalne, jak i przekładowe) o rekcji biernikowej, np.: zapomnieć dokumentów — *забути документи*, słuchać muzyki — *слухати музику*, używać wyrazu — *вживати слово*. Różne schematy rekcyjne pokazują się także w innych przypadkach: ryzykować życie — *ризикувати життям*, kibicować drużynie — *вболівати за команду*, zakochać się w chłopaku — *закохатися в хлопця*. Wskutek tego pojawiają się wzorowane na ukraińskich konstrukcjach na kształt: „szukałam te dokumenty, ale nie znalazłam”; „zapomniałam okulary w domu”; „młodzi ludzie kibicują za drużynę”; „on ryzykował życiem”; „zakochała się w chłopaku dużo starszego od siebie”. Częste są błędy w konstrukcjach przyimkowych: „musiał uciekać od rozbójników” (zamiast: przed rozbójnikami; por. ukr.: *утікати від розбійників*). Bardzo często Ukraińcy pod wpływem języka rodzimego popełniają błędy w użyciu dopełnienia biernikowego po zaprzeczonym orzeczeniu, w tym po orzeczeniu modalnym, np.: „nie mogą pooglądać telewizję”; „nie mogę rozerwać tę całość, która się nazywa”; „nie możemy zmienić **nasze** życie”; „nie mogę całkowicie oddzielić **studia** od swego życia”; „nigdy nie mogłam odnaleźć **odpowiedź** na takie pytanie” (Krawczuk 2006). W języku ukraińskim podobnie jak w polszczyźnie regularna jest rekcja dopełniaczowa w negacji czasownika. Takiej regularności nie wykazuje jednak język rosyjski. Takie problemy potęgują konstrukcje, w których dopełnienie pojawia się w układzie linearnym przed zanegowanym czasownikiem.

Istotnym kontrastem w stosunku do odpowiedników wschodniosłowiańskich jest lokowanie zaimka zwrotnego „się” oraz szyku przydawek. Zaimek zwrotny jest bowiem integralną częścią czasowników rosyjskich i ukraińskich,

co interferencyjnie skłania użytkowników tych języków do umieszczania go po czasowniku, nawet jeśli jest to pozycja nieakcentowana na końcu konstrukcji zdaniowej, np. „bardzo cieszę się”). Zasada umieszczenia zaimka zwrotnego w polszczyźnie wyklucza jednak stawianie go na pierwszej i ostatniej pozycji syntaktycznej, a poprawność stylistyczna nakazuje umieszczanie go w pobliżu czasownika, z którym jest związany. Na ogół polskie czasowniki zwrotne są podobne do ukraińskich, są jednak wyjątki: wracać — повертатися, zostać — залишитися, walczyć — боротися, korzystać — користуватися, patrzeć — дивитися, przeproszać — вибачатися, ćwiczyć — тренуватися, studiować — навчатися, dotyczyć — стосуватися, śpieszyć się — поспішати, przyjaźnić się — дружити, pytać się — запитувати i inne. Oprócz tego dla polskiego zaimka „się” charakterystyczne jest zjawisko haplologii, polegające na usuwaniu jego dubletu w zdaniu i stosowaniu jednego zaimka do dwóch czasowników: „Wychylił się i oparł łokciami na barze, aby zwrócić uwagę barmana, który rzekomo przychodzi w to miejsce bardzo często” (J.L. Wiśniewski) (Šerbij 2014).

Dopełnienie czasowników modalnych i fazowych (właściwych i niewłaściwych) może być wyrażone w języku polskim albo bezokolicznikiem, albo rzeczownikiem odczasownikowym. Wybór bezokolicznika lub gerundium nie zawsze jest dowolny. Owszem, przy niektórych polskich czasownikach poprawne jest użycie obu tych form, np.: „kończyć pisać” albo „kończyć pisanie”, „zdecydować się kupić” albo „zdecydować się na kupno”. Jednak w języku polskim w odróżnieniu od języka ukraińskiego i rosyjskiego częstsze są formy z rzeczownikiem odczasownikowym, na co wskazuje używanie w Narodowym Korpusie Języka Polskiego oraz badania językoznawców (Łaziński 2012; Shcherbii, Vorobets 2023).

Ta krótka charakterystyka istotnych trudności Słowian wschodnich z opanowywaniem systemu językowego polszczyzny z pewnością nie wyczerpuje katalogu problemów, z którymi regularnie muszą mierzyć się lektorzy prowadzący zajęcia w grupach użytkowników języków blisko spokrewnionych. Co więcej, nie wyczerpuje to jeszcze opisu czynników charakterystycznych dla tego typu procesów glottodydaktycznych.

Podsumowanie

Nauczanie języka polskiego jako obcego skierowane do osób posługujących się językami wschodniosłowiańskimi jest jedną z najważniejszych aktywności obecnej glottodydaktyki polonistycznej, zwłaszcza w kontekście wzrostu liczby

obywateli Ukrainy przebywających w Polsce z powodu agresji Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku. Potwierdzenie tej tezy odnaleźć można m.in. w liczbie osób uczestniczących w kursach języka polskiego jako obcego zorganizowanych w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Świadczy to o tym, że umiejętność komunikacji w dużej mierze ułatwia integrację społeczną. Wpływa na to jakość glottodydaktycznych narzędzi, szczególnie zastosowanie metody kognitywnej wraz z interkomprehensją. Wymienione narzędzia dydaktyczne wyróżnia sukcesywna automatyzacja oraz odgadywanie i rozumienie znaczeń przyswajanych wyrazów i struktur języków pokrewnych wraz z wykorzystaniem tych struktur w autentycznych tudzież preparowanych sytuacjach komunikacyjnych języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym uczących się. Świadomość specyfiki procesu nauczania języka polskiego jako obcego w grupach użytkowników najbliższej spokrewnionych języków słowiańskich jest przy tym pierwszym krokiem do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Bibliografia

- Bednarska K. 2014. *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Łódź.
- Caruk O. 1997. *Do problem zasad genealogičnoï klasifikacii slov`ans'kih mov*, Slavia: Časopis pro Slovanskou Filologii, nr 66, s. 331–336.
- Danylenko A. 2016. *Iazychie and Surzhyk: Mixing Languages and Identities in the Ukrainian Borderlands*, [w:] *The Palgrave Handbook of Slavic Languages, Identities and Borders*, red. Kamusella T., Nomachi M., Gibson C., Londyn, s. 81–100.
- Hofmański W. 2021. *Świadomość i intuicja językowa w perspektywie fenomenu interkomprehensji*. Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 4031 Slavica Wratislaviensia, s. 123–136.
- Hofmański W., Pospiszil-Hofmański K. 2022. *Interkomprehensja-interferencja-integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*, Poznańskie Studia Slawistyczne, nr 23, s. 253–271.
- Gębal P.E. 2016. *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych* [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 77–93.
- Główny Urząd Statystyczny. 2024. *Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w styczniu 2024 r.* <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-styczniu-2024-r,15,14.html>; dostęp 30.09.2024.

- Izdebska-Długosz D. 2017. *Po polsku bez błędów. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych*, Rzeszów.
- Jasińska A. 2013. *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland, nr 1, s. 68–75.
- Język polski bez granic. Stowarzyszenie Wspólnota Polska; http://wspolnotapolska.org.pl/bezgranic/polski_5.php; dostęp 30.09.2024.
- Krawczuk A. 2006. *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, Postscriptum, nr 2(52), s. 137–153.
- Lewczuk P. 2016. *Socjolingwistyczny status surżyka*, LingVaria, nr 1(21), s. 177–189.
- Levchuk P. 2020. *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
- Łaziński M. 2012. *Statystyka funkcji bezokolicznika w języku polskim, czeskim i rosyjskim*, [w:] Prace na XV Międzynarodowy Kongres Slawistów w Mińsku 2013. Z polskich studiów slawistycznych. Seria 12. Językoznawstwo, Warszawa, s. 105–111.
- Łyp-Bilecka A. 2022. *Interkomprehensja w nauczaniu języków obcych*, <https://jezykiobce.pwn.pl/artukul/interkomprehensja-w-nauczaniu-jezykow-obcych-6375dc6f4c-caf500196d820f>; dostęp 30.09.2024.
- Maliszewski B. 2020. *Gramatyka z kulturą: przez przypadki*, Lublin.
- Materiały do nauki języka polskiego, 2023, <https://www.uo.uw.edu.pl/uploads/Baza%20materiałów%20do%20nauki%20języka%20polskiego.pdf>; dostęp 30.09.2024.
- Orłó T.Z. 2004. *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa. Materiały pomocnicze dla studentów, polskich bohemistów i czeskich polonistów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Pančíková M., Horák A. 2020. *Transfer in related Slavic languages*, Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 27, s. 81–92.
- Pietnoczka P. 2018. *Sytuacja językowa na Ukrainie w świetle powszechnego spisu ludności oraz badań socjologicznych*, Sprawy Narodowościowe, nr 50, s. 1–14.
- Pivtorak G. 1993. *Ukraińci: zvidki mi i naša mova*. Kijów.
- Saturno J. 2022. *East Slavic Interference in L2 Polish*, Applied Linguistics Papers, nr 26, s. 84–97.
- Saturno J., Gębał P.E. 2022. *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo) Słowian wschodnich*, Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, nr 29, s. 213–229.
- Smal-Stockyj S. 1913. *The Gartner, Grammatic der ruthenischen (ukra.nischen) Sprache*, Wiedeń, s. 550.
- Szulc A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN Warszawa.

- Shcherbii N., Vorobets O., Mytsan D. i in. 2023. *Syntactic function of infinitives in Slavic languages*, AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, nr 13/02, special 37, s. 87–95.
- Šerbij N., 2014. *Gramatična spolučuvaniš' virazu się v pol's'kij movi v porivnânni z ukraïns'koû movoû (postfiks sâ)*, Naukovij Visnik Mižnarodnogo Gumanitarnogo Universtitetu, Filologîâ, nr 9, s. 44–48.
- Šerbij N. 2025. *Morfologičnî kategorii, semantika i funkcii gibridnih form diêslava u slo- v`âns'kih movah»: monografiâ, ĭvano-Frankivs'k.*
- Tišenko K. 2012. *Pravda pro pohodžennâ ukraïns'koï movi*, Ukraïns'kij Tižden', nr 39(256), s. 44.
- Testy ProPolski. <https://testy.propolski.com/pl/gramatyka/czasownik/tryb-rozkazujujacy/>; dostęp 30.09.2024.
- Zawadzka A. 2013. *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacania tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. J. Mazur, A. Mały-ska, K. Sobstyl, Lublin, s. 123–133.

ROZDZIAŁ 9

Education as a Vitality: Multidimensional Benefits of EFL Teaching and Learning for Ukrainian Asylum Seekers in Poland. Autoethnography

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch9>

ALLA FRIDRIKH¹

¹Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem

ABSTRAKT: Niniejsza autoetnografia bada wielowymiarowe korzyści płynące z nauczania i uczenia się języka angielskiego (EFL) w ramach inicjatywy Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, której celem było wspieranie warunków edukacyjnych, socjologicznych i psychologicznych ułatwiających adaptację osób z Ukrainy w Polsce. Wykorzystując podejście oparte na analizie tematycznej, zbadano, w jaki sposób edukacja przyczynia się do ewolucji tożsamości nauczyciela języka (LTI) i kształtowania społeczności osób z Ukrainy szukających schronienia w Polsce. Główne pytanie badawcze dotyczy zmian, jakich doświadcza nauczyciel-uchodźca języka angielskiego w zakresie wypełniania obowiązków pedagogicznych w ramach programu, mających na celu zwiększenie odporności i integracji społecznej dorosłych ukraińskich osób ubiegających się o ochronę w Polsce. Wyniki dostarczają spostrzeżeń, które nie tylko potwierdzają, ale także poszerzają obecne rozumienie transformacji LTI i integracji uchodźców przez edukację. Badania podkreślają znaczenie tworzenia przestrzeni edukacyjnych wrażliwych na traumę, które rozpoznają i integrują różne rodzaje wiedzy, szczególnie w czasie kryzysów. Niniejsze badanie stanowi wkład w toczącą się dyskusję na temat tożsamości nauczyciela języków w wymagających okolicznościach.

SŁOWA KLUCZOWE: tożsamość nauczyciela języka (LTI), świadoma pedagogika traumy, uczenie się społeczno-emocjonalne, praca emocjonalna, osoby z Ukrainy poszukujące ochrony, uchodźcy

ABSTRACT: This autoethnography explores the multidimensional benefits of English Foreign Language (EFL) teaching and learning within the University of Warsaw for Ukraine initiative, aimed at fostering educational, sociological, and psychological settings that facilitate the adaptation of Ukrainian asylum seekers in Poland. The study uses a thematic analysis approach. It investigates how education contributes to the evolution of Language Teacher Identity (LTI) and the cultivation of resilient communities of Ukrainian asylum seekers. The central research question addresses the changes an EFL refugee teacher experiences in shifting pedagogical responsibilities within the program to enhance the resilience and social integration of adult Ukrainian asylum seekers in Poland. The results provide insights that corroborate and expand the current understanding of LTI transformation and the integration of refugees through education. The research underscores the significance of establishing trauma-sensitive educational spaces that recognize and integrate various types of knowledge, particularly during crises. This study contributes to the ongoing conversation about language teacher identity in challenging circumstances.

KEYWORDS: Language Teacher Identity, Trauma-Informed Pedagogy, social-emotional learning, emotion labour, Ukrainian asylum seekers, refugees

Introduction

At the outbreak of the war, Poland emerged as a primary refuge, accommodating nearly 1.5 million Ukrainians who were granted asylum as of October 2022 (UNHCR 2022). This influx included a significant number of educators from various institutional levels. I was among this cohort, having fled Ukraine on March 6, 2022, with my 12-year-old daughter. We settled in Warsaw, where my background as an English teacher and a PhD holder from Rivne State University of the Humanities, Ukraine, continued to shape my professional identity.

Before the war, I had taught English for 23 years. The onset of war initially disrupted educational activities, which were briefly halted before resuming in diverse formats — online, hybrid, and in-person — in less affected regions

of Ukraine (Lavrysh et al. 2022). Despite continuing my role remotely, a significant reduction in salary prompted me to seek new professional opportunities in Poland.

During my initial month in Warsaw, I connected with Polish academics from Warsaw University, including Agnieszka Kałdonek-Crnjaković, Luis Javier Pentón Herrera, and Karolina Czopek, who were involved in supporting Ukrainian refugees. Their assistance, along with the guidance of Anna Cetera-Włodarczyk, led me to the University of Warsaw for Ukraine (UW for UA) program. This opportunity allowed me to contribute as an English language trainer for Ukrainian asylum seekers residing in Poland.

This publication explores the multifaceted benefits of English as a Foreign Language (EFL) teaching and learning within the context of this program. The publication highlights how these courses have served not only as a vital support mechanism for Ukrainian asylum seekers but also as a transformative element in my own professional journey. Through autoethnography, I will reflect on the significance of these educational activities in shaping my language teacher identity (LTI) and enhancing the adaptation and resilience of Ukrainian refugees in Poland.

This autoethnography utilizes a reflective, self-inquiry approach to understand the intricate experiences of being both a refugee and an English language teacher of Ukrainian asylum seekers within the UW for UA program. Employing autoethnography as a method (Gannon 2017), I engage in profound self-examination and reflection on my emotion labour (Kałdonek-Crnjaković, Czopek 2023) and program outcomes. As an English language trainer for 12 groups of Ukrainians traumatized by the war, I view this as an opportunity for rethinking and self-study (Trinh 2020; Yazan 2019).

9.1. Theoretical background and framework

Over the past two decades, research has underscored that teachers are no longer mere providers of content. Instead, teachers' roles are shaped by their thinking, performance, and sense of belonging within their communities (Karimi, Mofidi 2019; Kayi-Audar 2019; Pennington, Richards 2016; Yazan 2019; Yazan et al. 2023). Language Teacher Identity (LTI) is critical in this context, influencing teachers' agency, self-efficacy, motivation, emotions, values, and beliefs (Benesch 2017, 2019; Bukor 2014; Golombek, Doran 2014;

Pentón Herrera et al. 2022; Pentón Herrera, Martínez-Alba 2022; Yazan 2018; Nazari, Karimpour 2023). LTI is particularly relevant in conflict zones or with traumatized students where education faces unique challenges (Davies 2004; Lopatina et al. 2023; O'Malley 2010).

Teaching under challenging circumstances involves a deep sense of care, characterized by attentiveness, trust, responsiveness, and fostering caring relationships (Kałdonek-Crnjaković Czopek 2023; Fridrikh 2022; Pranjić 2021; Koster 2011; Gkonou, Miller 2019). This caring attitude reflects a responsibility for students' success, addressing their complex learning needs and cultural and social requirements (Kayi-Aydar 2015; Cahan 2023; Yoon 2008). However, teachers may be expected to exhibit preferred emotions like patience, empathy, or understanding, which can lead to mental exhaustion, secondary trauma, depersonalization, and burnout (Tsybuliak et al. 2024; Acheson et al. 2016; King 2015).

Reflecting on my professional experiences within the UW for UA program, I try to find out how education can help refugees build new social networks and navigate everyday interactions. Through the course English Ups Your Life I provide insights into how targeted educational programs can address the unique needs of adult refugees, improving their chances for integration and personal development in Poland, where English is increasingly a lingua franca and a language of opportunity. The additional focus is on how English language learning within the UW for UA program transcends traditional educational outcomes to support Ukrainian asylum seekers in Poland, facilitating not only social inclusion and personal development but also addressing mental health challenges. By exploring the role of this program, I aim to analyze my LTI transformation and reveal how the program enhances adaptation and resilience among Ukrainian refugees and potentially informs better integration practices and policy decisions.

The question addressed is: *What transformations have I experienced as an English language teacher for Ukrainian asylum seekers in terms of my pedagogical responsibilities?*

Additionally, I am trying to analyze: *How has English language learning within the program fostered resilience and facilitated the social integration of adult Ukrainian asylum seekers in Poland?* In answering this question, I try to reveal how the English language courses within the program serve as a bridge for societal adaptation, acting not merely as a communication tool but as a vital resource for shaping and enriching the lives of Ukrainian asylum seekers in Poland.

Reflecting on my teaching experience, I utilize a narrative frame. Barkhuizen et al. (2013) and Barkhuizen (2014) describe a narrative frame as a structured template for storytelling which includes a sequence of incomplete sentences of different lengths. The narrative frame aids my reflection by offering an outline for the substance of my reflective thoughts.

9.2. Professional experience and reflections

Personal professional reflection, supported by journal entries, added a significant dimension to my thematic analysis of EFL teaching and learning within the program. I used citations from my reflective journal to support the defined themes and strengthen my autoethnographic analysis. I selected passages from my journal that directly relate to the specific theme we are discussing.

The thematic analysis was conducted using the method described by Corbin and Strauss (2008), which involves multiple stages such as open and axial coding. During open coding, I scrutinized the data to discern themes. These findings are then structured into subordinate levels, demonstrating the connections among codes, a process known as axial coding. The findings are illustrated in Table 1. Thematic Analysis: Themes and Codings.

The author (2024) used thematic analysis. Some themes were combined or recategorized for greater clarity and coherence. For example, ‘recognizing trauma’ and ‘trauma-sensitive approach’ were merged into a broader theme ‘Trauma-Informed Pedagogy’ (Table 9.1. Theme 1).

Some themes intersect and influence one another; for example, ‘trauma-sensitive teaching’ relates to building Resilience and Empowerment’ (Table 9.1. Theme 1. Theme 4.). The last is ‘Costs of Being a Refugees’ Language Trainer’ (Table 9.1. Theme 6). It contradicts others, as it is about my personal excessive responsibilities as an EFL trainer while trying to implement trauma-sensitive teaching into my classroom.

During the UW for UA program I felt a profound sense of responsibility. As I wrote in my reflective journal on March 3, 2023: ‘I was overwhelmed by the anxiety. I felt responsibility and the importance of the mission’. My pedagogical responsibilities underwent significant transformations, reflecting the unique challenges and needs of refugee students. As a language teacher, the pivotal changes I have undergone relate to Trauma-Informed Pedagogy (Table 9.1. Theme 1). It involves recognizing trauma and acknowledging

TABLE 9.1. Thematic Analysis: Themes and Codings

Theme	Coding
1. Trauma-Informed Pedagogy	recognizing trauma trauma-sensitive approach supportive environment creating inclusive curricular incorporating SEL into the classroom
2. Language and Literacy Development	material design instruction differentiation
3. Support for Integration	flexibility adaptability of a language teacher
4. Building Resilience and Empowerment	motivation promoting a positive learning environment
5. Professional Development	a network administrator an instructor of mindfulness technique PD trainings & work-shops
6. Costs of Being a Refugees’ Language Trainer	excessive responsibilities emotion labour secondary trauma war-torn work-life balance compassion fatigue

SOURCE: own elaboration

the stress and displacement endured by refugee students, which impacts their learning and emotional health. Such awareness called for a more sensitive, supportive classroom approach and inclusive curriculum development. It was essential to build robust, trusting relationships with my students, demonstrate empathy and patience, and provide unwavering support.

Initially doubtful about incorporating social-emotional learning (SEL) into my classroom, I came to appreciate its value in meeting the emotional needs of refugee students. Navigating and managing emotions – both my students’ and my own – was a challenge, yet it proved to be profoundly fulfilling.

SEL provides refugee students, who often encounter extra emotional and psychological challenges, with a systematic approach to foster resilience and cultivate an inclusive, supportive classroom atmosphere. Incorporating vocabulary related to emotions, both positive and negative, has been a powerful aspect of the SEL approach. It was crucial to help students understand that experiencing negative emotions is a normal part of life and to provide them with the vocabulary to express these feelings constructively. By introducing terms for various emotions, such as nervousness, frustration, anger, sadness, devastation, exhaustion, etc., I have facilitated discussions on the normalcy of expressing their negative emotions. These discussions have emphasized that everyone, including teachers and students, experiences a spectrum of emotions, normalizing the experience of feeling upset or frustrated. Through stories and personal narratives, we have illustrated that negative emotions are a natural part of life and that it is common to feel them occasionally. As I noted in my journal on April 14, 2022: 'It turns out that it is difficult to talk about emotions if they are not positive. And not only because of emotions. And there are not enough words. Have to think about introducing necessary vocabulary.' '[...] and how to respond? I don't even know what to say in my native language when people talk about pain and grief'.

A key component of this approach was introducing vocabulary related to a wide range of positive and negative emotions which helped students better recognize and articulate their feelings, both positive and negative, and learn healthy ways to cope with and express them. The personal journal entries highlight the challenges of discussing negative emotions, even in the native language. It underscores the importance of providing students with the necessary vocabulary and creating a safe space for emotional expression. For this, I implemented regular check-ins by beginning each class with a brief session where students expressed their feelings using emotional vocabulary. These check-ins encouraged students to express their emotions using appropriate vocabulary, while I modelled the use of emotional language by sharing personal experiences and coping strategies. This approach aimed to foster a supportive classroom environment and enhance students' emotional vocabulary and resilience.

The 'Language Hub' (Macmillan Publishing House) course was the primary textbook, providing access to digital resources. This curriculum, while comprehensive, frequently delved into personal topics such as hobbies, family, and work (level A1). For instance, a middle-aged student from Simferopol

became visibly upset when discussing family heirlooms left behind in the occupied city. Similarly, a student from Odessa experienced emotional turmoil when deliberating about a hobby that was no longer accessible. These incidents highlighted the importance of carefully selecting topics to avoid triggering traumatic memories. To mitigate these challenges, I shifted the focus towards more neutral subjects, ensuring a safe and supportive learning environment for all students. Neutral or impersonal topics, such as ‘Strange Hobbies Worldwide’, might be safer than more personal ones like ‘My Hobby’. I learned to choose class materials meticulously, mindful of my students’ traumatic histories, tailoring materials and content to their varied experiences. I noted the necessity of using impersonal topics in my journal on May 19, 2022, highlighting that: ‘Familiar topics and texts are not suitable for refugees. It is unbearable for them and me. I need to address the topics and gather materials for reading and discussion’.

In such moments as exemplified above, I felt at a loss, particularly as the lessons were online. At times, simply being there and listening is the most supportive response. Such instances intensified the emotional toll, contributing to my secondary trauma. Additionally, I had to manage not only my students’ well-being but also my own, as I am a refugee grappling with my mental health and experiencing secondary trauma through my students’ narratives (Table 9.1. Theme 6).

These cases with my refugee students have shown that traditional language learning materials and topics can unintentionally cause trauma to them. As a result, I have modified my approach to concentrate on neutral and impersonal themes, thereby preventing the aggravation of students’ emotional distress. In handling such delicate circumstances, especially online, I discovered that being available and attentive often constituted the most supportive action. My experience has underscored the importance of tailoring educational content to prevent re-traumatization through integrating SEL into the curriculum, corroborating the research on trauma-informed pedagogy (Yazan 2018; Pentón Herrera, Martínez-Alba 2022; Golombek Doran 2014).

Another essential aspect was creating a sensitive learning environment to establish a safe and inviting space where students feel emotionally supported, as this is beneficial for their learning. For this, I implemented group agreements focused on SEL and mindfulness, moving away from conventional rules. As I wrote in my reflective journal on April 2, 2023: ‘There is a need to think about establishing some rules in the groups and better agreements’.

This evolution brought strategies that included allocating time for sharing personal experiences and establishing Telegram groups for networking. We set up Telegram channels to share language-learning resources and vital information for Ukrainian asylum seekers in Poland. Responding to student requests, I recorded each lesson and shared it in the group, aiding those who wished to review the content or could not attend the sessions. Initially hesitant about recording, I appreciated its value due to the students' persistent requests.

The networking was essentially about creating genuine, significant connections within my classrooms. It transcended the simple exchange of educational content or links; it was about deeply connecting with others, understanding their narratives, and finding ways to encourage mutual development. Integrating the SEL approach with networking fostered stronger connections. This synergy created a surge of positivity, collaboration, and growth that might benefit individuals and enhance the whole classroom community. Empathy and a sincere desire to help others, with a focus on forming connections, nurturing relationships, and establishing a supportive network were key elements that drive Ukrainian refugee students forward in their adaptation, careers, and life paths in Poland.

In considering theme Language and Literacy Development (Table 9.1. Theme 2), I concentrated on the survival language skills, highlighting the practical, everyday language abilities refugees require for daily life, including navigating public services, healthcare, and social interactions. To address this, I developed materials tailored to the refugees' needs, such as organizing CVs and preparing for job interviews.

I also focused on differentiated instruction, which involves customizing lessons to accommodate the diverse levels of English proficiency and educational backgrounds among the Ukrainian refugee students. It required the simplified language or native languages and assorted instructional methods. As I wrote in my reflective journal on September 9, 2023: 'Students have different confidence in using the language, which adversely affects instruction understanding'. By tailoring lessons to my students' needs, I tried to use less complicated language or incorporate students' native languages to enhance comprehension and employ various teaching techniques, such as visual aids and peer collaboration. This differentiation was crucial to address the language barrier and ensure that all students, regardless of their language proficiency, can actively participate and learn effectively.

Moreover, I tried to provide assistance for adaptation beyond language instructions with an emphasis on holistic and sustainable support, such as

guidance on accessing resources, understanding local norms, and integrating into the broader society, defined as theme 3 (Table 1). I adapted to the changing needs, being flexible and responsive to the evolving circumstances of refugee students, who might experience frequent changes in their personal situations or have different levels of stability. This LTI transformation started with the question I asked myself in my reflective journal on September 6, 2023: 'Does the A1 proficiency level in English solve the problem of adaptation in any way? If not, what should be changed to make it work?'

Our classes were not exclusively focused on mastering English. I dedicated 10–15 minutes after the classes for sharing and Q&A on different topics, not limited to language issues. The students had the opportunity to use classes as a platform for networking, seeking additional information for their adaptation in Poland, and even forming online friendships. It expanded my responsibilities by adding network facilitation (Table 9.1. Theme 5).

From a language instructor who facilitated classes and imparted knowledge, I have evolved into a supporter, a network administrator, and even a teacher of mindfulness techniques. These roles have demanded significant emotion labour and have had their drawbacks (Table 9.1. Theme 6). I noted about this theme in my reflections: 'Excessive Responsibilities. As a teacher for refugees, I often had to assume multiple roles beyond teaching, including support and counselling, which led to burnout and stress. War-Torn Work-Life Balance. The intense demands of teaching students affected by war blurred the lines between my personal and professional life, making it difficult to establish clear boundaries. War-work-life is a quite complicated trifecta'.

These additional responsibilities led to increased emotion labour and work-life imbalance. My reflections highlighted the challenges of juggling multiple roles and the impact of the war on my personal and professional life.

Additionally, I had to regulate my emotions and expectations, considering that I could not be prepared in advance for various scenarios stemming from my students' traumatic experiences. My reflections from October 8, 2023 indicated this aspect: 'I feel exhausted. It's good that my husband and children understand this and cook dinner themselves. [...] I do believe everything we are doing will help my fellow citizens. I understand their feelings very well, as I have the same feelings myself'.

This reflection highlights the significant emotion labour involved in my role as an EFL trainer, particularly when dealing with students who have experienced trauma. The need to constantly regulate emotions and adapt to

unexpected situations was emotionally draining. My exhaustion was a valid response to the demands of my transforming responsibilities. Moreover, my new responsibilities included building resilience and empowerment (defined as Theme 4 in Table 9.1).

I focused on empowering students, aiding them in developing confidence and resilience by promoting a positive learning environment. Additionally, I have encouraged active participation, motivating students to take an active role in their learning and the classroom community, thereby enhancing their integration, adjustment, and resilience. I have utilized mindfulness techniques during difficult periods to reduce my students' stress and foster positive thinking. This inspires them to persevere in their studies, to keep moving forward, and to hold onto hope for a better future. Describing these efforts, I wrote down such a metaphor in my reflective journal: 'We cannot cancel the waves, but we can learn to surf. Wave after wave. Each new round of feedback from my students bolstered my resolve to introduce ideas'.

Creating a positive learning environment and empower students within the program's educational context was vital. The incorporation of mindfulness techniques was particularly effective, as it not only reduced stress but also cultivated hope and resilience. This comprehensive approach to education is commendable.

Nadia (72) and Yurii (74), engineers and marathon runners from Kharkiv, serve as inspiring examples. Faced with the inability to solve Polish crossword puzzles due to their lack of Polish language proficiency, they embarked on learning English to combat cognitive ageing. Despite the considerable challenge, they consistently attended every class and completed every assignment. Their educational pursuit went beyond acquiring a new language; it encompassed engaging with online platforms, Zoom, and digital textbooks. For immigrant seniors, the use of technology goes beyond simple platform navigation; it significantly enriches their social, emotional, and cultural experiences. In discussing the enhancement of digital media literacy among seniors, it is essential to emphasize their willingness to embrace digital tools, given the proper training and support. This method not only protects them against misinformation but also simplifies their everyday tasks. The conversation also addressed the importance of challenging ageism within technological and educational structures to provide tailored digital media literacy education. It has been noted that seniors view the internet as a vital tool for everyday life and better societal adaptation in Poland. In the case of our

Kharkiv students, their dedication inspired their classmates, alleviating any worries about memory decline or the difficulties of ageing when learning new languages and adopting new technologies.

All these experiences have fostered my professional development (Table 9.1. Theme 5) through ongoing training. I have engaged in professional development to stay updated on the best practices for teaching refugees, which include trauma-informed pedagogy, SEL, and meaningful techniques. I have also participated in networks and communities of practice that focus on refugee education to improve my teaching skills. These transformations showcase the complex and multifaceted nature of teaching refugees, where the role extends beyond traditional language instruction to include a wide range of support and adaptations to meet the diverse needs of students.

Conclusion

In analyzing the evolution of my role and gaining responsibilities as a language teacher in the University of Warsaw for Ukraine program, I have gleaned several insights that corroborate and expand upon the existing body of knowledge regarding LTI transformation and the integration of refugees through education. My reflections support the dynamic nature of language teacher identities and the associated emotion labour. It is widely recognized that teachers' identities are fluid and shaped by their teaching environments (Karimi, Mofidi 2019; Kayi-Aydar 2019). My own experiences as a refugee teacher, being a refugee myself, have reinforced this view, showing how my identity and teaching methods evolved to meet my emotional needs and those of my students. The emotion labour of teaching traumatized students requires the application of SEL strategies and mindfulness practices, which also help to build students' resilience. The emotion labour, as discussed by Kaldonek-Crnjaković, Czopek (2023), and secondary trauma that educators face in challenging circumstances echo past research (Acheson et al. 2016; King 2015), underscoring the importance of self-care and the development of students' and personal resilience.

Programs such as this are designed to enhance social integration and cultural adaptation of refugees that go beyond educational outcomes. The significance of education in aiding refugee integration is well-established (Davies 2004; Lopatina et al. 2023). My observations build upon this by

demonstrating how the UW program, with its emphasis on language acquisition and psychological support, actively fosters social inclusion. Its structure, which includes developing supportive networks and employing digital tools, is in line with Yazan's (2018) and Golombek, Doran's (2014) insights into boosting educators' agency and learners' resilience via education. Furthermore, incorporating SEL into the curriculum, as I have done, is consistent with Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory that posits positive emotions enhance cognitive and emotional resilience.

Pedagogical adjustments in response to trauma were a crucial aspect of this educational program. The literature recognizes the significance of addressing students' emotional and psychological needs (Cahan 2023; Yoon 2008). My experience echoes this necessity, as it was imperative to adapt classroom materials and topics to prevent triggering trauma. Such adjustments align with the findings of Koster (2011) and Gkonou, Miller (2019), who emphasize the importance of a caring approach and awareness of students' experiences. Employing neutral topics and fostering a supportive classroom environment could be effective strategies for reducing the potential for aggravating refugee students' trauma.

Being a refugee teacher involves navigating complex and often challenging contexts, which profoundly impact professional growth and LTI. Such experiences can significantly extend the literature on LTI development, adaptation, and resilience. Refugee teachers frequently face unstable and unpredictable environments, which demand adaptability, flexibility, and resilience. This continuous adjustment to new and often challenging contexts fosters professional growth by enhancing their problem-solving skills and ability to manage stress. The development of creative strategies to meet the diverse needs of students and overcome systemic barriers is imperative for refugee teachers. The personal experiences of refugee teachers often lead them to develop a heightened sense of empathy and emotional intelligence. Building meaningful relationships with students who may also have experienced trauma or displacement allows these educators to connect with their students on a deeper level. This relational approach supports their growth as compassionate and effective teachers.

The challenging contexts in which refugee teachers work can lead to a reevaluation and evolution of their professional identities. They often reframe their understanding of teaching and their role within it, developing a more nuanced perspective that incorporates their experiences of displacement

and resilience. This evolving identity may involve a greater emphasis on advocacy, social justice, and a commitment to supporting refugee students.

These aspects of professional growth highlight how refugee teachers can evolve through their unique experiences, broadening the literature on teacher identity development by demonstrating how educators transform and thrive in the face of adversity. This evolution underscores the dynamic and multifaceted nature of teacher identity and highlights the importance of contextual factors in shaping educators' professional journeys.

This experience extends the literature on teacher identity development (Pennington & Richards 2016; Pentón Herrera et al. 2022) showing how educators can evolve through their interactions with refugee students and their responses to their complex educational needs.

The challenges of excessive responsibilities and the blurred line between personal and professional life reflect the literature on burnout and stress in high-demand settings (Tsybuliak et al. 2024; Acheson et al. 2016; King 2015). The approach to integrating mindfulness and SEL into the curriculum can be a direct response to these challenges, aiming to balance the emotional demands of teaching with strategies for personal well-being.

This autoethnography revealed the impact that thoughtful and holistic educational practices can have on refugee populations, providing them with multidimensional benefits. By addressing educational and social needs, the UW program exemplifies how educational initiatives can go beyond traditional outcomes to address broader needs, including social inclusion and psychological support. The UW for UA program facilitates language learning and promotes psychological resilience and social cohesion.

The insights gained from this publication contribute to the existing literature on teacher identity, emotion labour, and refugee education, offering practical implications for educators working in similar contexts. The reflections suggest that effective refugee educational programs should incorporate strategies for emotional support, community building, and professional development to enhance both students' and educators' well-being.

Overall, this reflection underscores the importance of adapting educational practices to meet the holistic needs of refugee learners and suggests that similar approaches could be beneficial in other contexts where education intersects with trauma and displacement.

The study indicates that educational programs like UW for UA can alleviate the adaptation challenges faced by refugees, yet it also recognizes certain

limitations. It is crucial to understand that the narrative is an autobiography of a refugee teacher who has experienced trauma and stress, which may influence the perspective and reaction to challenges. Additionally, it is conceivable that other teachers might have varying experiences and insights.

References

- Acheson K., Taylor J., Luna K. 2016. *The burnout spiral: The emotion labour of five rural U.S. foreign language teachers*, Modern Language Journal, nr 100, s. 522–537, <https://doi.org/10.1111/modl.12333>.
- Barkhuizen G. 2014. *Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning*, System, nr 47, s. 12–27, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1400147X>.
- Barkhuizen G., Benson P., Chik A. 2013. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*, Routledge, Londyn.
- Cahan E. 2023. *Educating Adolescent Ukrainian War Refugees: Current Practices and Recommendations to Address Complex Learning Needs*, WWU Graduate School Collection, 1233. <https://cedar.wvu.edu/wwuet/1233>.
- Corbin J., Strauss A. 2008. *Basics of qualitative research*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Fredrickson B.L. 2001. *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*, American Psychologist, nr 56(3), s. 218–226, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
- Fridrikh A. 2022. *Creating a trauma-sensitive classroom for Ukrainian refugee students in Poland*, Scientific Collection «InterConf», nr 134, s. 57–63; <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1740>; dostęp 11.04.2025.
- Gannon S. 2017. *Autoethnography*, [w:] Oxford Research Encyclopedia of Education (s. 1–21). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.71>; dostęp 10.04.2025.
- Gkonou C., Miller E.R. 2019. *Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms*, Language Teaching Research, nr 23, s. 372–387, <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>.
- Kaldonek-Crnjaković A., Czopek K. 2023. *Peace, emotion labor, and language teacher identity in times of war: The stories of two Ukrainian English university teachers*, TESOL Journal, 00, e725. <https://doi.org/10.1002/tesj.725>.

- Karimi M., Mofidi M. 2019. *L2 teacher identity development: An activity theoretic perspective*, System, nr 81, s. 122–134; <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2019.02.006>.
- Kayi-Aydar H. 2015. *Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers*, Teaching and Teacher Education, nr 45, s. 94–103, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>.
- Kayi-Aydar H. 2019. *Language teacher identity*, Language Teaching, nr 52(3), s. 281–295, <https://doi.org/10.1017/S0261444819000223>.
- King J. 2015. *“It’s time, put on the smile, it’s time!”: The emotional labour of second language teaching within a Japanese university*, [w:] *New directions in language learning psychology*, C. Gkonou, D. Tatzl, S. Mercer red., s. 97–112, Springer, Cham.
- Koster S. 2011. *The self-managed heart: Teaching gender and doing emotional labor in a higher education institution*, Pedagogy, Culture & Society, nr 19(1), s. 61–77, <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.548988>.
- Lavrysh Y., Lytovchenko I., Lukianenko V., Golub T. 2022. *Teaching during the war-time: Experience from Ukraine*, Educational Philosophy and Theory, s. 197–204, <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. 2016. *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates*, Emotion Review, nr 8(4), s. 290–300, <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>.
- Pennington M., Richards J. 2016. *Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors*, RELC Journal, nr 47(1), <http://dx.doi.org/10.1177/0033688216631219>.
- Pentón Herrera L.J., Martínez-Alba G. 2022. *Emotions, well-being, and language teacher identity development in an EFL teacher preparation program*, Korea TESOL Journal, nr 18(1), s. 3–25.
- Pentón Herrera L.J., Trinh E.T., Gómez Portillo M.J. 2022. *Cultivating calm and stillness at the doctoral level: A collaborative autoethnography*, Educational Studies, nr 58(2), s. 121–140, <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1947817>.
- Pranjić S.S. 2021. *Development of a caring teacher-student relationship in higher education*, The Journal of Education, Culture, and Society, nr 11(1), s. 151–163.
- Trinh E. 2020. *“Still you resist”: an autobistoria-teoria of a Vietnamese queer teacher to meditate, teach, and love in the Coatlicue state*, International Journal of Qualitative Studies in Education, nr 33(6), s. 621–633, <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1747662>.
- Tsybuliak N., Lopatina H., Shevchenko L. at al. 2024. *Burnout and Migration of Ukrainian University Academic Staff During the War*, Sage Open, nr 14(3), <https://doi.org/10.1177/21582440241279137>.

- UNHCR 2022. Ukraine emergency, <https://www.unhcr.org/ukraine-emergency.html>; dostęp 30.04.2025.
- Yazan B. 2018. *A conceptual framework to understand language teacher identity*, Journal of Second Language Teacher Education, nr 1, s. 21–48.
- Yazan B. 2019. *An Autoethnography of a Language Teacher Educator: Wrestling With Ideologies and Identity Positions*, Teacher Education Quarterly, nr 46(3), s. 34–56, <https://www.jstor.org/stable/26746049>; dostęp 30.04.2025.
- Yazan B. 2023. *A Conceptual Framework to Understand Language Teacher Identities*, Second Language Teacher Education, nr 1(2), s. 185–208, <https://doi.org/10.1558/slte.24908>.
- Yazan B., Pentón Herrera, L.J., Rashed D. 2023. *Transnational TESOL practitioners' identity tensions: A collaborative autoethnography*, TESOL Quarterly, nr 57(1), s. 140–167. <https://doi.org/10.1002/tesq.3130>.
- Yoon B. 2008. *Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom*, American Educational Research Journal, nr 45, s. 495–522, doi:10.3102/2F0002831208316200.

ROZDZIAŁ 10

Warsztaty negocjacyjne jako forma rozwoju kompetencji społecznych uchodźców z Ukrainy

Negotiation Workshops as a Form of Social Competence Development for Refugees from Ukraine

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch10>

JAROSŁAW GÓRSKI¹

¹Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale zawarto analizę efektywności warsztatów negocjacyjnych jako metody rozwijania kompetencji społecznych wśród uchodźców z Ukrainy w Polsce. Warsztaty prowadzono w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy i miały na celu rozwój umiejętności negocjacyjnych, wspierających integrację i adaptację kulturową. Zajęcia polegały na symulacjach i grach negocjacyjnych i umożliwiały uczestnikom praktyczne ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych oraz rozwój znajomości języka polskiego. Wyniki wykazują poprawę kompetencji interpersonalnych oraz zwiększenie pewności siebie w sytuacjach społecznych i zawodowych. W rozdziale przedstawiono wyzwania oraz wnioski dla przyszłych działań edukacyjnych w nauczaniu migrantów negocjacji.

SŁOWA KLUCZOWE: negocjacje, kompetencje miękkie, nauczanie negocjacji, migranci

ABSTRACT: The paper examines the effectiveness of negotiation workshops as a method of enhancing social competencies among Ukrainian refugees in Poland. Conducted under the University of Warsaw for Ukraine project, these workshops aimed to improve negotiation skills that facilitate cultural adaptation and integration. The workshops, based on simulations and negotiation games, allowed participants to practice communication skills and develop Polish language proficiency. Findings

indicate an improvement in interpersonal skills and increased confidence in social and professional situations. The paper discusses challenges and provides insights for future educational initiatives focused on teaching negotiation skills to migrants.

KEYWORDS: negotiations, soft skills, teaching negotiations, migrants

Wprowadzenie

Współczesne procesy migracyjne wywołane konfliktami, kryzysami gospodarczymi lub poszukiwaniem lepszych perspektyw życiowych, stawiają przed krajami przyjmującymi wyzwanie integracji migrantów i uchodźców. Ważne dla skutecznej integracji społecznej i zawodowej jest rozwijanie kompetencji społecznych, w tym umiejętności negocjacyjnych i komunikacyjnych. W Polsce, przyjmującej dużą liczbę migrantów oraz uchodźców z Ukrainy, pojawiła się potrzeba uruchomienia programów edukacyjnych, które pomogą tym ludziom w adaptacji do nowych warunków życia. Odpowiedzią na to wyzwanie jest program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, w ramach którego autor niniejszego rozdziału miał okazję przeprowadzić cykl warsztatów negocjacyjnych rozwijających kompetencje społeczne uczestników.

Celem rozdziału jest analiza skuteczności tej formy wsparcia z uwzględnieniem korzyści, jakie przynoszą warsztaty negocjacyjne, oraz wyzwań metodycznych związanych z nimi. Najważniejsze było jednak wsparcie uczestników w opanowaniu głównych umiejętności negocjacyjnych umożliwiających im radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych. Podczas symulacji, gier negocjacyjnych i pracy warsztatowej uczestnicy rozwijali: umiejętność komunikacji, aktywnego słuchania, empatii oraz zarządzania emocjami, a także zwiększali biegłość językową, co jest istotne dla adaptacji kulturowej.

W rozdziale przyjęto strukturę umożliwiającą czytelnikowi dokładne śledzenie kontekstu, metodologii i wyników warsztatów. W części teoretycznej autor omawia znaczenie kompetencji społecznych dla integracji oraz rolę negocjacji jako podstawowej umiejętności ułatwiającej adaptację. Następnie prezentuje różne metody nauczania negocjacji oraz wyzwania edukacji osób z innych kręgów kulturowych, posługujących się innym językiem.

Kolejna sekcja jest poświęcona przebiegowi i результатам warsztatów oraz rekomendacjom wynikającym z nich.

Rozdział kończy się rekomendacjami i wnioskami dotyczącymi doskonalenia programu warsztatów oraz wskazówkami dla przyszłych inicjatyw edukacyjnych dla migrantów.

10.1. Znaczenie negocjacji dla kształcenia kompetencji społecznych

Dla celów tego rozdziału przyjmuje się definicję kompetencji społecznych według Wolfganga Schwarzera mówiącą, że są to złożone zdolności jednostki do skutecznego wchodzenia w interakcje społeczne, które umożliwiają realizację jej celów przy jednoczesnym uwzględnieniu norm społecznych i potrzeb innych osób (Schwarzer 2001). Z definicji wynika, że kompetencje społeczne obejmują zarówno umiejętności komunikacyjne, jak i zdolność rozumienia i reagowania na potrzeby innych, co umożliwia harmonijną współpracę oraz efektywne radzenie sobie z konfliktami.

Negocjacje to proces. W ich trakcie dwie lub więcej stron stara się dojść do porozumienia, dzieląc lub wymieniając swoje zasoby, dążąc do wzajemnie satysfakcjonujących rozwiązań (Fisher, Ury, Patton 2021). Jednocześnie są procesem decyzyjnym, w którym strony o różnych interesach lub preferencjach próbują osiągnąć porozumienie przez wzajemne przekonywanie, dostosowanie i wymianę ustępstw (Lewicki, Barry, Saunders 2016).

Dla rozwoju kompetencji społecznych ważne jest, że negocjacje stanowią jedną z podstawowych metod, polegających na dobrowolności i komunikacji, wspólnego rozwiązania problemów bądź osiągnięcia porozumienia przez przemyślaną wymianę informacji i próbę pogodzenia różnic (Raiffa 1982). Aby osiągnąć cel negocjacji, używa się wielu metod komunikacji z katalogu kompetencji społecznych, takich jak (Fisher, Ury, Patton 2021):

- aktywne słuchanie – umiejętność pełnego zrozumienia stanowiska drugiej strony, wychwytywanie ukrytych motywacji i intencji oraz dostrzeganie emocji i subtelnych sygnałów werbalnych i niewerbalnych;
- umiejętność zadawania pytań – podstawa wydobycia szczegółowych informacji, rozpoznania prawdziwych potrzeb i interesów strony oraz tworzenia atmosfery sprzyjającej otwartości i współpracy;
- jasna i precyzyjna komunikacja – wyrażanie własnych oczekiwań, potrzeb i propozycji w sposób zrozumiały i jednoznaczny, co zmniejsza ryzyko nieporozumień i pomaga budować wzajemne zaufanie;

- empatia i umiejętność zarządzania emocjami – umiejętność zrozumienia perspektywy drugiej strony oraz kontrolowania własnych emocji, co jest ważne zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych;
- perswazja i argumentacja – przekonywanie i uzasadnianie swoich propozycji oraz adaptacja stylu komunikacji, aby skutecznie wpływać na drugą stronę przy zachowaniu szacunku i otwartości na kompromis.

Należy zaznaczyć, że negocjacje nie są naturalnym, spontanicznym sposobem komunikowania się, lecz są strukturalnym i kulturowo uwarunkowanym procesem komunikacji wymagającym znajomości i umiejętności stosowania wielu (w tym wymienionych) umiejętności komunikacyjnych we właściwym kontekście językowym i szerzej: kulturowym. W praktyce wynika z tego: po pierwsze, że negocjacji warto się uczyć, bo jest to metoda prowadząca do poprawy umiejętności rozwiązywania konfliktów, interesów w sposób nieniszczący relacji społecznych z ludźmi, z którymi łączy nas relacja konfliktu lub konkurencji, lecz stwarzający możliwość osiągania wzajemnie korzystnych celów (Bazerman, Moore 2012); po drugie, negocjacje są trudniejsze i tym bardziej wymagają treningu, jeżeli dotyczą stron niewspółdzielących macierzystego języka i pochodzących z różnych kultur – a z takimi właśnie negocjacjami mają do czynienia w Polsce uchodźcy z Ukrainy negocjujący np. wynajem mieszkania lub ofertę pracy.

10.2. Korzyści z uczenia się negocjacji

Nauka negocjacji przynosi liczne korzyści, zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Umiejętność negocjowania jest ważna w wielu sytuacjach: od negocjacji biznesowych po rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych. Na początek warto zauważyć, że skuteczne negocjowanie umożliwia osiąganie lepszych wyników finansowych i strategicznych w przedsiębiorstwach. Z badań wynika, że negocjatorzy z zaawansowanymi umiejętnościami są w stanie uzyskać lepsze warunki kontraktów i korzystniejsze porozumienia, co bezpośrednio przekłada się na sukces organizacji (Thompson 2005).

Ponadto nauka negocjacji przyczynia się do rozwoju osobistego i lepszych relacji społecznych dzięki poprawie umiejętności komunikacyjnych. Negocjatorzy muszą skutecznie wyrażać swoje potrzeby i jednocześnie słuchać drugiej strony, co prowadzi do lepszego zrozumienia i budowania trwałych

relacji (Fisher, Ury, Patton 2011). Zdolność do wyrażania swoich interesów w sposób jasny i konstruktywny jest cenna nie tylko w sprawach zawodowych, ale również osobistych.

Nauka negocjacji wiąże się również z rozwojem umiejętności analitycznych i krytycznego myślenia. Proces negocjacji wymaga od uczestników oceny różnych scenariuszy, analizowania argumentów oraz przewidywania konsekwencji swoich decyzji (Lewicki, Barry, Saunders 2016). Wymaga także analizy sytuacji, identyfikacji głównych kwestii oraz opracowywania kreatywnych rozwiązań, które mogą zadowolić wszystkie strony zaangażowane w negocjacje. Umiejętność ta jest nieoceniona w zarządzaniu konfliktami i podejmowaniu decyzji (Thompson 2005). Osoby z umiejętnościami negocjacyjnymi są lepiej przygotowane do podejmowania decyzji w sytuacjach złożonych i niepewnych.

Co więcej, opanowanie sztuki negocjacji sprzyja zwiększeniu pewności siebie i asertywności. Osoby, które wiedzą, jak skutecznie negocjować, są bardziej skłonne do stawiania swoich warunków i do obrony swoich interesów, co może prowadzić do większej satysfakcji zawodowej i osobistej (Malhotra, Bazerman 2007). Negocjacje uczą także zarządzania stresem i emocjami. W trudnych sytuacjach negocjacyjnych ważne jest utrzymanie spokoju, kontrolowanie emocji i zachowanie profesjonalizmu. Umiejętność ta jest szczególnie cenna wtedy, gdy napięcia mogą prowadzić do eskalacji konfliktu (Lewicki, Barry, Saunders 2016).

Podsumowując, trzeba powiedzieć, że korzyści z nauki negocjacji są wieloaspektowe i obejmują zarówno aspekty zawodowe, jak i osobiste. Skuteczne negocjacje prowadzą do lepszych wyników finansowych, rozwijają umiejętności komunikacyjne, analityczne i krytycznego myślenia oraz zwiększają pewność siebie. W związku z tym inwestowanie w rozwój umiejętności negocjacyjnych jest istotne, aby jednostki lub organizacje osiągnęły sukces. Poprawa kompetencji negocjacyjnych może być szczególnie ważna dla migrantów i uchodźców, których czeka adaptacja w nowym miejscu życia i pracy.

10.3. Metody nauczania negocjacji i uwarunkowania kulturowe

Nauka negocjacji obejmuje wiele metod i technik, można je podzielić na teoretyczne i praktyczne. Wśród najpopularniejszych metod wymienia się symulacje, studia przypadków, wykłady, gry negocjacyjne oraz coaching. Każda z nich ma specyficzne zalety i wady, które zostały szczegółowo zbadane

w literaturze pedagogicznej. Zostaną one pokrótce scharakteryzowane, porównawszy od najmniej, a skończywszy na najbardziej angażujących formach interakcji z uczestnikami szkoleń negocjacyjnych.

WYKŁADY są tradycyjną metodą przekazywania wiedzy teoretycznej z zakresu negocjacji. Pozwalają na efektywne przedstawienie dużej ilości informacji w krótkim czasie. Mogą być szczególnie przydatne w początkowej fazie nauki, kiedy uczestnicy potrzebują solidnych podstaw teoretycznych (Fisher, Ury, Patton 2011). Wadą wykładów jest jednak ich pasywny charakter, który może prowadzić do niskiego poziomu zaangażowania i interakcji uczestników (Bligh 2000).

STUDIA PRZYPADKÓW pozwalają na analizę konkretnych sytuacji negocjacyjnych, co pomaga uczestnikom w rozwijaniu umiejętności analitycznych i strategicznych. Ta metoda umożliwia zrozumienie złożonych problemów i zastosowanie teorii do rzeczywistych scenariuszy (Lewicki, Barry, Saunders 2016). Ograniczenie tej metody polega na jej teoretycznym charakterze, który nie zawsze wpływa na praktyczne umiejętności negocjacyjne (Ellet 2007).

SYMULACJE lub GRY NEGOCJACYJNE, czyli interaktywne formy oparte na scenariuszach i z podziałem ról, są jedną z najbardziej efektywnych metod nauki negocjacji. Pozwalają uczestnikom na eksperymentowanie z różnymi strategiami negocjacyjnymi w bezpiecznym środowisku. Zaletą symulacji lub gier jest rozwój kreatywności, umiejętności szybkiego myślenia oraz pracy zespołowej. Dodatkowo w grach, które mogą być mniej realistyczne niż symulacje, bo są oparte na abstrakcyjnych scenariuszach z pogranicza rzeczywistości i fantazji, występuje element nauki przez zabawę (ang. *edutainment*). W obu formach elementem sprzyjającym skuteczności uczenia się jest grywalizacja. Zarówno symulacje, jak i gry negocjacyjne pozwalają uczestnikom na praktyczne zastosowanie teorii w kontrolowanym środowisku, co sprzyja lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu materiału. Badania wykazują, że symulacje zwiększają zaangażowanie i motywację uczestników, co prowadzi do głębszego przyswajania wiedzy (Wheeler 2006). Wadami obu metod są jednak czasochłonność oraz wymóg obecności doświadczonego prowadzącego, który potrafi skutecznie moderować przebieg symulacji (Thompson 2005; Bazerman, Neale 1992). Metody te są szczególnie wymagające, jeżeli między uczestnikami symulacji lub między trenerem a uczestnikami negocjacji występują różnice językowe i kulturowe, co miało miejsce w programie UW dla Ukrainy.

COACHING negocjacyjny polega na indywidualnym wsparciu uczestnika przez doświadczonego negocjatora, który pomaga w rozwijaniu specyficznych umiejętności oraz w analizie i refleksji nad własnymi doświadczeniami

negocjacyjnymi (Goldsmith, Lyons, Freas 2000). Zaletą coachingu jest spersonalizowany charakter, który pozwala na dostosowanie nauki do potrzeb uczestnika. Wadami są natomiast wysoki koszt oraz ograniczona dostępność doświadczonych coachów (Whitmore 2009).

Różnorodność metod nauki negocjacji pozwala na dostosowanie procesu edukacyjnego do różnych potrzeb i preferencji uczestników. Wybór odpowiedniej metody zależy od wielu czynników, takich jak: poziom zaawansowania uczestników, dostępne zasoby oraz cele edukacyjne. Ważne jest jednak połączenie różnych metod dla maksymalizacji efektów nauki. Podczas warsztatów negocjacyjnych w programie UW dla Ukrainy zdecydowano się na połączenie elementów wykładu (wprowadzenie podstawowych pojęć i metod) z symulacjami i grami dla zapewnienia jak największego poziomu interaktywności oraz możliwości wzmacniania kompetencji społecznych osób szkolonych.

Omawiając skuteczność metod nauczania negocjacji, nie sposób nie podkreślić znaczenia kompetencji językowych oraz umiejętności interpersonalnych jako determinant skuteczności negocjacji.

Z badań wynika, że biegłość w języku, w którym prowadzone są negocjacje, znacząco wpływa na ich skuteczność. Kompetencje językowe umożliwiają precyzyjne wyrażanie myśli, argumentowanie oraz adaptowanie stylu komunikacji do rozmówcy (Rogers, Farace 1975). Brak odpowiednich umiejętności językowych może prowadzić do nieporozumień, a nawet do utraty wiarygodności negocjatora.

Jednakże kompetencje językowe są tylko jednym z wielu czynników wpływających na skuteczność negocjacji. Badacze wskazują, że równie ważne są umiejętności interpersonalne, takie jak: empatia, zdolność do budowania zaufania oraz zdolność do rozumienia perspektywy drugiej strony (Gelfand, Brett 2004). W tym kontekście, osoby z wysokimi kompetencjami językowymi, ale słabymi umiejętnościami interpersonalnymi, mogą napotkać trudności w skutecznym prowadzeniu negocjacji.

W tym miejscu warto zauważyć dwoistą relację kompetencji językowych i interpersonalnych do negocjacji. Z jednej strony skuteczność negocjacji zależy od poziomu kompetencji językowych oraz umiejętności interpersonalnych. Z drugiej strony nauka negocjacji stanowi okazję do treningu kompetencji językowych i społecznych, ponieważ tworzy swoistą przestrzeń edukacyjną i warsztatową dla rozwoju relacji społecznych i rozwiązywania konfliktów. Tę dwoistość potraktowano jako cel przyświecający warsztatom negocjacyjnym organizowanym dla uchodźców z Ukrainy w programie UW dla Ukrainy. Ucząc strategii i technik

negocjacyjnych, starano się jednocześnie umożliwiać podnoszenie praktycznej znajomości języka polskiego i doskonalenie umiejętności społecznych.

10.4. Potrzeba wzmacniania kompetencji społecznych wśród emigrantów i uchodźców

Deficyty kompetencji społecznych wśród imigrantów oraz uchodźców są zjawiskiem złożonym, które może mieć poważne konsekwencje dla ich integracji społecznej, zawodowej i kulturowej w krajach goszczących. Umiejętności takie jak: komunikacja, zarządzanie czasem, współpraca zespołowa, adaptacja do nowych warunków oraz rozwiązywanie konfliktów, są niezwykle ważne w procesie integracji (Hynie 2018). Brak tych umiejętności może być istotną barierą powodzenia w różnych aspektach życia imigrantów i uchodźców.

W badaniach empirycznych widać, że deficyty umiejętności i kompetencji społecznych mogą znacząco utrudniać znalezienie i utrzymanie pracy. Przykładem mogą być badania przeprowadzone wśród syryjskich uchodźców w Niemczech. Z tych badań wynika, że mimo kwalifikacji zawodowych wielu uchodźców napotyka trudności w znalezieniu zatrudnienia z powodu braku umiejętności komunikacyjnych i kulturowych (Ager, Strang 2008). Pracodawcy często oczekują, że pracownicy będą w stanie efektywnie komunikować się i współpracować, co dla wielu imigrantów może być wyzwaniem z powodu różnic językowych i kulturowych (Collett, Petrovic 2014).

Niedostatek kompetencji społecznych może również negatywnie wpływać na integrację społeczną. Imigranci i uchodźcy mogą mieć trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych z lokalnymi mieszkańcami, co może prowadzić do izolacji społecznej. Badania przeprowadzone w Kanadzie wykazały, że imigranci, którzy mają lepiej rozwinięte umiejętności interpersonalne, są bardziej skłonni do uczestniczenia w życiu społecznym i nawiązywania relacji z lokalnymi mieszkańcami, co sprzyja ich integracji (Hynie 2018).

Ponadto deficyty kompetencji społecznych mogą wpływać na zdolność imigrantów i uchodźców do adaptacji w nowych warunkach kulturowych. Umiejętność radzenia sobie ze stresem, elastyczność i zdolność do adaptacji są podstawą procesu akulturacji. W badaniach nad somalijskimi uchodźcami w Stanach Zjednoczonych udowodniono, że brak tych umiejętności może prowadzić do trudności w adaptacji i wyższych poziomów stresu, co negatywnie wpływa na zdrowie psychiczne i fizyczne (Betancourt i in. 2015).

W badaniach empirycznych przeprowadzonych wśród ukraińskich imigrantów w Polsce pokazano, że formalne i nieformalne programy edukacyjne mogą znacząco rozwijać kompetencje miękkie. Wielu ukraińskich imigrantów napotyka trudności z powodu bariery językowej, co utrudnia ich codzienne funkcjonowanie oraz integrację zawodową. Imigranci z Ukrainy z rozwiniętymi umiejętnościami komunikacyjnymi są lepiej przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniami życia codziennego oraz do integracji w miejscach pracy (White, Grabowska, Kaczmarczyk, Slany 2018). Dobre umiejętności komunikacyjne umożliwiają efektywne porozumiewanie się z pracodawcami i kolegami z pracy, co zwiększa szanse na znalezienie i utrzymanie zatrudnienia. Szkolenia językowe i kulturowe są więc podstawą zwiększenia ich szans na rynku pracy oraz w społeczeństwie. Programy mentoringowe, warsztaty z umiejętności interpersonalnych oraz kursy językowe są skutecznymi metodami pomagającymi imigrantom w adaptacji (Weinar, Bonjour, Zhyznomirska 2018).

W podsumowaniu można skonstatować, że deficyty kompetencji społecznych wśród imigrantów i uchodźców mogą mieć poważne konsekwencje dla ich zdolności do integracji społecznej, znalezienia i utrzymania pracy oraz adaptacji do nowych warunków kulturowych. Badania empiryczne potwierdzają, że rozwijanie tych umiejętności jest ważne dla skutecznej integracji i poprawy jakości życia imigrantów i uchodźców w krajach goszczących. Wnioski te potwierdzają także wagę rozwoju kompetencji społecznych uchodźców z Ukrainy, stanowiących jedną z największych grup migracyjnych w Polsce. Brak tych umiejętności może prowadzić do marginalizacji i trudności w adaptacji. Jednocześnie rozwijanie kompetencji społecznych przez edukację i wsparcie społeczne znacząco zwiększa szanse na udaną integrację (White, Grabowska, Kaczmarczyk, Slany 2018). Długoterminowe strategie integracyjne powinny więc uwzględniać potrzebę rozwijania kompetencji społecznych jako jednego z priorytetów. Metodą radzenia sobie z tym wyzwaniem jest również doskonalenie umiejętności negocjacyjnych.

10.5. Warsztaty negocjacyjne jako metoda rozwoju kompetencji społecznych uchodźców z Ukrainy

W tej części rozdziału scharakteryzowano metodę rozwoju kompetencji społecznych uchodźców z Ukrainy do Polski przez organizację warsztatów negocjacyjnych w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla

Ukrainy. W kolejnych punktach analizy omówiono: metodykę nauczania negocjacji, znaczenie takiej formy edukacji dla uchodźców, napotkane wyzwania metodyczne i sposoby radzenia sobie z nimi, osiągnięte efekty oraz wnioski.

10.5.1. Metodyka nauczania negocjacji

Kurs warsztatów negocjacyjnych realizowany przez trenera, autora tego rozdziału, miał kompleksowy i praktyczny charakter i był prowadzony w grupach kilku- lub kilkunastoosobowych. Każda grupa odbyła 15 godzin lekcyjnych podzielonych na trzy pięciogodzinne spotkania. Każde z tych spotkań przebiegało w formule konwersatoryjnej i warsztatowej z elementami wykładu, co oznaczało, że teoria łączyła się z ćwiczeniami praktycznymi oraz intensywnymi interakcjami między uczestnikami. W każdej sesji poruszano konkretne zagadnienia umożliwiające uczestnikom pracę zarówno nad rozwojem kompetencji negocjacyjnych, jak i nad umiejętnościami językowymi. Głównymi metodami pracy warsztatowej były symulacje i gry negocjacyjne.

Uczestnicy brali udział w symulacjach negocjacji, w których podzieleni na grupy lub pary negocjowali według scenariuszy przedstawiających codzienne sytuacje, np.: negocjacje o pracę, wynajem mieszkania, lub sytuacje w społecznościach lokalnych, np. negocjacje wspólnoty mieszkaniowej z administracją. Część scenariuszy miała charakter abstrakcyjny i formułę gier negocjacyjnych, np. negocjacje w sprawie przetrwania na pustyni czy radzenia sobie z konfliktem w radzie ministrów, co umożliwiało rozwijanie szerokiego spektrum umiejętności, takich jak radzenie sobie z konfliktami, komunikacja strategiczna oraz elastyczność w działaniu.

Celem tej metodyki było stworzenie realistycznego środowiska edukacyjnego, w którym uczestnicy mogli ćwiczyć podstawowe umiejętności negocjacyjne: identyfikowanie i rozwiązywanie konfliktów, argumentowanie oraz efektywne ustępowanie. Równocześnie kurs prowadzony w języku polskim umożliwiał poznanie słownictwa i frazeologii typowej dla każdej fazy negocjacji, co rozwijało kompetencje językowe i międzykulturowe. Kwestie językowe były omawiane głównie przy wprowadzaniu technik negocjacyjnych polegających na heurystykach poznawczych i wymagających dość dużej sprawności językowej, i to nie tylko w formułowaniu własnych wypowiedzi, ale także w poprawnym interpretowaniu wypowiedzi innych uczestników negocjacji.

10.5.2. Korzyści z nauczania negocjacji dla uczestników zajęć

Nauczanie negocjacji w języku polskim było podwójną korzyścią dla uchodźców z Ukrainy. Oprócz nabywania kompetencji negocjacyjnych zyskiwali intensywny kurs języka polskiego, zwłaszcza specjalistycznego słownictwa. Zrozumienie oraz możliwość ćwiczenia słownictwa używanego na różnych etapach negocjacji, np.: otwarcie, przedstawienie stanowisk, argumentacja, ustępowanie, podejmowanie porozumienia, jest istotne dla ich integracji i aktywnego udziału w polskim środowisku zawodowym i społecznym.

Dzięki temu uczestnicy zdobyli umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych oraz w codziennych negocjacjach, tak ważnych dla ich adaptacji w nowym kraju. Poznanie strategii negocjacyjnych (pozytywnej – dystrybucyjnej i kooperacyjnej – integracyjnej), a także różnych stylów radzenia sobie z konfliktami według koncepcji Kilmanna i Thomasa – adaptacja, unikanie, kompromis, rywalizacja i współpraca (Kilmann, Thomas 1977) – poszerzyło ich perspektywy w zakresie budowania relacji i współpracy. Tego typu zajęcia przyczyniają się również do zmniejszania dystansu kulturowego, ułatwiają adaptację oraz promują znajomość norm społecznych i komunikacyjnych funkcjonujących w Polsce.

10.5.3. Wyzwania metodyczne oraz sposoby radzenia sobie z nimi

Prowadzenie kursu dla uchodźców wiąże się z wyzwaniami takimi jak zróżnicowanie poziomu kompetencji językowych. Ponieważ kurs był prowadzony po polsku, możliwe były trudności w pełnym zrozumieniu przez niektórych uczestników specyficznego słownictwa czy kontekstów, zwłaszcza w sytuacjach abstrakcyjnych. Innym wyzwaniem było zapewnienie równowagi między nauką negocjacji a treningiem językowym – zbyt duży nacisk na język mógłby osłabić skuteczność przekazywanych treści.

Ponadto zróżnicowane doświadczenia życiowe uchodźców mogą wymagać indywidualnego podejścia, aby każdy uczestnik mógł skorzystać z kursu. Scenariusze negocjacyjne zbyt oderwane od ich realiów mogłyby obniżyć zaangażowanie, dlatego wybór przykładów z życia codziennego był skuteczną metodą motywacyjną i dydaktyczną.

Przezwyciężenie tych wyzwań oznaczało w praktyce konieczność zarezerwowania dodatkowego czasu na dokładne omówienie treści scenariuszy symulacji i gier negocjacyjnych, wyjaśnienie trudnych pojęć, objaśnienie kwestii

specyficznych dla polskiej kultury, np.: ceremonialność oraz dystans władzy jako wymiary kultury organizacyjnej firm, oraz organizacji życia społecznego i systemu prawnego, np. zasady działania wspólnot mieszkańców. Przy podsumowaniu wyników symulacji i gier negocjacyjnych szczególną uwagę zwracano na wpływ kontekstu kulturowego oraz kompetencji językowych na wynik negocjacji i podejmowano refleksję zwrotną „co można by zmienić przy drugim podejściu do podobnych negocjacji”.

Wartościowym uzupełnieniem technik dydaktycznych okazała się wideo-edukacja jako forma analizy studiów przypadków. Omawianie scen negocjacyjnych z filmów i seriali zarówno polskich, ukraińskich, jak i innego pochodzenia, np. z USA, przyczyniło się do lepszego zrozumienia wpływu kontekstu kulturowego i znaczenia kompetencji społecznych dla udanych negocjacji, a także ukazania roli negocjacji w rozwoju kompetencji społecznych.

10.5.4. Efekty nauczania

Efekty nauczania były poddawane dwójakiej ewaluacji:

1. Udzielanie informacji zwrotnej bezpośrednio po ćwiczeniach, tj. po symulacjach i grach negocjacyjnych:
 - informacja zwrotna między uczestnikami: mocne i słabe strony prezentowanych strategii, taktyk negocjacyjnych oraz metod komunikacji;
 - informacja zwrotna uczestników przekazana trenerowi: na ile przydatne było ćwiczenie, wyjaśnianie wątpliwości, dyskusja nad niuansami scenariuszy negocjacyjnych, możliwych strategii, rozwiązań itd.;
 - informacja zwrotna trenera przekazana uczestnikom: jakie wnioski warto wyciągnąć z ćwiczenia, co jeszcze warto przemyśleć, sprawdzić.
2. Rozmowa ewaluacyjna na zakończenie kursu, której osią było pytanie o przydatność kursu.

Głównym rezultatem kursów był wzrost kompetencji uczestników zgodnie z tematyką kursów, szczególnie w zakresie:

 - identyfikowania rodzajów konfliktów, których dotyczą sytuacje negocjacyjne,
 - przygotowywania się do negocjacji,
 - formułowania strategii negocjacyjnych,
 - zarządzania pracą zespołu w toku negocjacji grupowych,
 - stosowania technik negocjacyjnych,

- budowania argumentacji,
- oceny skuteczności negocjacji.

Efektami kursu było jednak nie tylko podniesienie kompetencji negocjacyjnych, ale również poprawa kompetencji językowych i wzrost pewności siebie w sytuacjach społecznych i zawodowych. Uczestnicy zdobyli umiejętność stosowania różnych strategii negocjacyjnych oraz świadomego wyboru stylów radzenia sobie z konfliktami, co pozwala im na bardziej efektywne funkcjonowanie w nowym środowisku. Zauważono wyraźny wzrost aktywności uczestników kursu w miarę trwania zajęć, nawet osoby o mniejszych kompetencjach językowych wraz z kolejnymi ćwiczeniami otwierały się i z większą pewnością siebie uczestniczyły w negocjacjach, wykazując się wyższym poziomem asertywności dzięki lepszemu przygotowaniu do negocjacji.

10.5.5. Ograniczenia i wnioski

Ograniczeniem była stosunkowo niewielka intensywność kursu – 15 godzin rozłożonych na trzy spotkania jest dość krótkim czasem na pełne opanowanie tematu, szczególnie dla osób nieposługujących się biegle językiem polskim. W przyszłości warto rozważyć wydłużenie kursu lub dodanie sesji powtórkowych, aby umożliwić uczestnikom bardziej intensywne praktykowanie złożonych umiejętności komunikacyjnych.

Zajęcia grupowe mają też tę wadę, że nie umożliwiają pełnej indywidualizacji programu, sposobu jego realizacji oraz form interakcji pod kątem jednostkowych potrzeb uczestników. Wprowadzenie jako równoległej metody coachingowej mogłoby zwiększyć skuteczność procesu dydaktycznego. Inne badania również wykazują, że podejście uniwersalne może być mniej skuteczne od zindywidualizowanego, ponieważ imigranci i uchodźcy mają różne doświadczenia, inny poziom wykształcenia i umiejętności (Collett, Petrovic 2014).

Wnioski nasuwają się same – potrzeba kontynuacji działań, które łączą rozwój kompetencji społecznych z nauką języka, oraz większy nacisk na dostosowanie treści do specyficznych potrzeb grup docelowych. Tworzenie programów uzupełniających, np. dodatkowych warsztatów praktycznych odbywających się w realiach społeczno-gospodarczych, czyli poza salą dydaktyczną, mogłoby dodatkowo wesprzeć proces adaptacyjny i integracyjny uczestników.

Podsumowanie

Kształcenie imigrantów i uchodźców z Ukrainy w Polsce w zakresie kompetencji społecznych, w tym rozwiązywania konfliktów interesów na drodze negocjacji, może być ważne w procesie integracji społecznej i zawodowej imigrantów ze społecznością polską przez rozwój kompetencji społecznych. Wymaga to jednak zastosowania szczególnie uważnego podejścia do możliwości i potrzeb szkoleniowych. Uchodźcy bowiem nie tylko pochodzą z innego kręgu kulturowego i mogą mieć barierę językową, ale, co równie ważne, często mają za sobą trudne i traumatyczne doświadczenia, które mogą wpływać na ich zdolność do nauki i przyswajania nowych umiejętności. Z badań wynika, że trauma może prowadzić do problemów z koncentracją, pamięcią i motywacją, a to utrudnia uczestniczenie w programach szkoleniowych (Betancourt i in. 2015). Uchodźcy mogą również wykazywać wysoki poziom nieufności i stresu, co dodatkowo komplikuje proces edukacji (Hynie 2018).

Metoda warsztatowa polegająca na konwersacji, analizie studiów przypadków i przede wszystkim na prowadzeniu negocjacji w bezpiecznym środowisku edukacyjnym z wykorzystaniem przygotowanych scenariuszy okazała się skuteczna. Co więcej, przyczyniła się także do dyskusji i wymiany wiedzy o uwarunkowaniach kulturowych, nauki języka i poskutkowała wzrostem aktywności komunikacyjnej uczestników szkolenia i ich pewności siebie w relacjach społecznych.

Planując podobne inicjatywy, należy zwrócić uwagę na poniższe potrzeby.

- **INDYWIDUALIZACJA PROGRAMÓW SZKOLENIOWYCH:** programy powinny być dostosowywane do indywidualnych potrzeb uczestników.
- **DŁUGOTERMINOWE WSPARCIE:** krótkoterminowe kursy i warsztaty są pomocne, ale długoterminowe programy mentoringowe i coachingowe mogą zapewnić trwalsze rezultaty. Regularne wsparcie pozwala na bieżące dostosowywanie treści edukacyjnych do zmieniających się potrzeb uczestników (White, Grabowska, Kaczmarczyk, Slany 2018).
- **WYSOKI POZIOM INTERAKTYWNOŚCI:** programy szkoleniowe powinny obejmować zarówno teoretyczne aspekty negocjacji, jak i praktyczne ćwiczenia oraz symulacje, które pozwalają na rozwijanie umiejętności w realistycznych scenariuszach, przyczyniając się do wzrostu kompetencji społecznych uczestników (Nowicka 2020).

- **UWZGLĘDNIENIE KONTEKSTU KULTUROWEGO:** programy szkoleniowe powinny uwzględniać różnorodność kulturową uczestników, co może obejmować dostosowanie treści edukacyjnych do specyfiki kulturowej oraz promowanie interkulturowego zrozumienia (Ager, Strang 2008). Może to oznaczać adaptację scenariuszy negocjacyjnych do specyfiki kulturowej kraju pochodzenia oraz kraju goszczącego uchodźców.
- **PROMOWANIE INTEGRACJI SPOŁECZNEJ:** programy edukacyjne powinny promować interakcje między imigrantami a lokalną społecznością, co może pomóc w budowaniu relacji i we wzajemnym zrozumieniu. Brak interakcji z lokalną społecznością może utrudniać integrację i budowanie sieci wsparcia (Ager, Strang 2008). Uczenie się wyłącznie w grupie osób o podobnym tle kulturowym może ograniczać zdolność do adaptacji w różnorodnym środowisku. Interakcje z osobami z innych kultur i środowisk są kluczowe dla rozwijania elastyczności i umiejętności radzenia sobie w wielokulturowych kontekstach (Hynie 2018). Organizowanie wspólnych wydarzeń, programów społecznych i działań wolontariackich może sprzyjać integracji (Collett, Petrovic 2014). W szczególności zatem uzasadnione byłoby organizowanie warsztatów negocjacyjnych dla grup mieszanych, składających się z Polaków i Ukraińców.

Bibliografia

- Ager A., Strang A. 2008. *Understanding Integration: A Conceptual Framework*, Journal of Refugee Studies, nr 21(2), s. 166–191.
- Bazerman M.H., Moore D.A. 2012. *Judgment in Managerial Decision Making*, Wiley, Hoboken.
- Bazerman M.H., Neale M.A. 1992. *Negotiating Rationally*, Free Press, Nowy Jork.
- Betancourt T.S., Newnham E.A., Layne C.M. i in. 2015. *Trauma History and Psychopathology in War-Affected Refugee Children Referred for Trauma-Related Mental Health Services in the United States*, Journal of Traumatic Stress, nr 28(5), s. 387–394.
- Bligh D.A. 2000. *What's the Use of Lectures?*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Collett E., Petrovic M. 2014. *The Future of Immigrant Integration in Europe: Mainstreaming Approaches for Inclusion*, Migration Policy Institute.
- Ellet W. 2007. *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases*, Harvard Business Review Press, Boston.

- Fisher R., Ury W., Patton B. 2011. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*, Penguin Books, Nowy Jork.
- Gelfand M.J., Brett J.M. 2004. *The Handbook of Negotiation and Culture*, Stanford University Press, Stanford.
- Goldsmith M., Lyons L., Freas A. 2000. *Coaching for Leadership: How the World's Greatest Coaches Help Leaders Learn*, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco.
- Hynie M. 2018. *The Social Determinants of Refugee Mental Health in the Post-Migration Context: A Critical Review*. The Canadian Journal of Psychiatry, nr 63(5), s. 297–303.
- Kilmann R.H., Thomas K.W. 1977. *Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument*. Educational and Psychological Measurement, 37(2), 309–325.
- Lewicki R.J., Barry B., Saunders D.M. 2016. *Essentials of Negotiation*, McGraw-Hill Education, Nowy Jork.
- Malhotra D., Bazerman M.H. 2007. *Negotiation Genius: How to Overcome Obstacles and Achieve Brilliant Results at the Bargaining Table and Beyond*, Bantam Books, Nowy Jork.
- Raiffa H. 1982. *The Art and Science of Negotiation*. Harvard University Press, Cambridge.
- Rogers E.M., Farace R.V. 1975. *Communication in Organizations*, The Free Press, Nowy Jork.
- Schwarzer W. 2001. *Social-Cognitive Theory of Social Competence*, Springer, Nowy Jork.
- Thompson L. 2005. *The Mind and Heart of the Negotiator*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Weinar A., Bonjour S., Zhyznomirska L. (red.). 2018. *The Routledge Handbook of the Politics of Migration in Europe*, Routledge, Abingdon.
- Wheeler M. 2006. *Is Teaching Negotiation Too Easy, Too Hard, or Both?*, Negotiation Journal, nr 22(2), s. 187–197.
- White A., Grabowska E.M., Kaczmarczyk P., Slany K.. 2018. *The Impact of Migration on Poland*. https://www.researchgate.net/publication/327560854_The_Impact_of_Migration_on_Poland; dostęp 25.03.2025.
- Whitmore J. 2009. *Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose*, Nicholas Brealey Publishing, Boston.

Chodźmy na spacer! Spacery miejskie jako forma aktywizacji i integracji społeczności ukraińskiej w Warszawie

Let's Go for a Walk! City Walks as a Form of Activation and Integration of the Ukrainian Community in Warsaw

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch11>

ANNA ROSNER¹

¹Kolegium Międzydziedzinowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale omówiono rolę spacerów miejskich jako środka aktywizacji społecznej i integracji społeczności ukraińskiej w Warszawie po jej napływie po 24 lutego 2022 roku. Uniwersytet Warszawski zainicjował różne działania w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy polegające na wsparciu osób spoza społeczności akademickiej. Szczegółowo opisano realizację spacerów edukacyjnych, które umożliwiły uczestnikom poznanie historii miasta i skonfrontowanie jej z ich własnymi doświadczeniami, co sprzyjało integracji i budowaniu relacji grupy.

SŁOWA KLUCZOWE: spacery miejskie, aktywizacja społeczna, integracja społeczności, uchodźcy ukraińscy, Warszawa, dziedzictwo kulturowe, spacery edukacyjne, korzyści emocjonalne, programy integracyjne

ABSTRACT: The chapter explores the role of organized urban walks as a social activation and integration for the Ukrainian community in Warsaw following the influx of refugees after February 24, 2022. The University of Warsaw, as a part of the University of Warsaw for Ukraine program, facilitated educational walks aimed at women and children. It discusses how these walks promoted cultural and emotional benefits and interaction and contributed to the participants' integration, concluding with recommendations for future initiatives in community engagement.

KEYWORDS: urban walks, social activation, community integration, Ukrainian refugees, Warsaw, cultural heritage, educational walks, emotional benefits, integration programs

Organizowanie wsparcia dla osób przybyłych do Polski z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku odbywało się w całej Polsce, w wielu instytucjach, organizacjach, dzięki włączonym w tę akcję niezliczonym Polkom i Polakom. Także Uniwersytet Warszawski swoją inicjatywą od początku włączył się w tę pomoc, najpierw doraźnie, tak aby zaspokoić podstawowe potrzeby, z czasem coraz bardziej systematycznie i celowo. Jesienią 2022 roku rozpoczęła się realizacja programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, w ramach którego przygotowano i prowadzono różne zajęcia. Wzięło w nich udział kilkadziesiąt jednostek UW¹. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy pomyślany był przede wszystkim jako wsparcie dla osób niezwiązanych z formami edukacji akademickiej, nie stawiano więc żadnych wymogów wykształcenia ani doświadczenia zawodowego, a udział we wszystkich zajęciach był bezpłatny.

W ramach tego programu i modułu Integracja w Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego² podjęto przygotowanie tematycznych spacerów edukacyjnych po wybranych miejscach Warszawy. Dzięki nim słuchacze i słuchaczki mogli poznać ulice, dzielnice miasta, miejsca ważne dla jego historii i teraźniejszości. Tragiczna historia miasta z czasów II wojny światowej nasycała skojarzenia i porównania z historią ukraińskich miast w 2022 roku, ale też paradoksalnie, patrząc na odbudowę i rozbudowę Warszawy, dawała nadzieję. Informacje o spacerach i innych kursach umieszczono na stronach programu i na Facebooku (strona obserwowana przez niemal 2 tys. osób). Zainteresowani udziałem w spacerach wypełniali formularz zgłoszeniowy dostępny na stronie. Z oczywistych względów wśród uczestników przeważały kobiety, często towarzyszyły im dzieci. Wybór zapewne podyktowany był zainteresowaniami i ciekawą trasą.

¹ Wykaz na stronie O działaniach UW dla UA, <https://ua.wne.uw.edu.pl/informacja-o-dzialaniach-uw dla ua/> dostęp 20.08.2024.

² Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego działa od 2008 r. zgodnie z misją Uniwersytetu Warszawskiego, tzn. z ideą edukacji przez całe życie i kształcenia ustawicznego.

Zawsze towarzyszyli nam tłumacze, aby w razie potrzeby ułatwić kontakt i sprowokować rozmowę i pytania. Przed każdą wyprawą rozdawano uczestnikom folder napisany po ukraińsku i po polsku, w którym zawarto podstawowe informacje, często mapkę, plan spaceru i ilustracje.

Wiosną 2023 roku (kwiecień–czerwiec) odbyło się 11 takich spotkań. Dwa z nich dotyczyły warszawskich uczelni. Pierwszy, co oczywiste, kampusu Uniwersytetu Warszawskiego przy Krakowskim Przedmieściu. Adam Tyszkiewicz zaprosił na wiosenną wizytę na uniwersytet. Podczas spotkania przedstawiono dzieje i najciekawsze miejsca związane z Uniwersytetem Warszawskim, gdzie od ponad 200 lat kształcą się kolejne pokolenia Polaków i gdzie prowadzi się badania naukowe z wielu dziedzin. Uczestnicy zwiedzili najważniejsze budynki kampusu. Powoływano się też na polsko-ukraińskie związki akademickie³.

Podczas drugiego spaceru Adam Tyszkiewicz poprowadził uczestników do historycznych gmachów Politechniki Warszawskiej i Warszawskiej Akademii Medycznej (Tyszkiewicz 2023a). Uczestnicy poznali najważniejsze miejsca związane z Politechniką Warszawską i okolicami Szpitala Dzieciątka Jezus, jednej z najstarszych stołecznych instytucji leczniczych. Tereny uczelni i szpitala należą do najciekawszego budownictwa o profilu naukowym na terenie Warszawy. Budynki wyróżniają się bogatym kostiumem architektonicznym oraz ciekawymi rozwiązaniami urbanistycznymi, które w dużej mierze przetrwały zniszczenia II wojny światowej.

Następny spacer prowadził Tomasz Wroczyński. Uczestnicy zobaczyli fragment reprezentacyjnego warszawskiego Traktu Królewskiego (Wroczyński 2023), spotkali się przy Pałacu Staszica, aby zatrzymać się kolejno przy: pomniku Mikołaja Kopernika, kościele św. Krzyża, Pałacu Czapskich, Raczyńskich, Krasińskich, kościele ss. Wizytek i pomnikach kardynała Stefana Wyszyńskiego i, na pobliskim skwerze, ks. Jana Twardowskiego i Bolesława Prusa.

Na spacer po Łazienkach Królewskich, najpiękniejszym historycznym parku Warszawy, zaprosił Adam Tyszkiewicz (Tyszkiewicz 2023b). Wędrując alejkami parkowymi, uczestnicy spaceru zapoznali się z najciekawszymi rzeźbami i elementami architektury epoki stanisławowskiej, zwracając szczególną uwagę na dziedzictwo starożytne. Zwiedzającym symbolicznie „towarzyszyli” bogowie i herosi z mitologii greckiej i rzymskiej oraz inni bohaterowie antyku. Nie zabrakło także informacji o Fryderyku Chopinie.

³ Opisy spacerów przygotowano na podstawie materiałów osób prowadzących zajęcia.

Po mniej oczywistych trasach biegly spacer w dwóch dzielnicach Warszawy: Żoliborzu (Rosner 2023a), do którego wróć w dalszej części rozdziału, i po Wawrze, prowadzony przez Monikę Kresę (2023). Dziś Wawer jest największą dzielnicą Warszawy i jedną z najmłodszych (w granicach miasta znalazła się dopiero w 1951 roku), a jednocześnie najsłabiej zaludnioną. Miejscowości, które weszły w skład dzisiejszej dzielnicy Wawer, mają bardzo bogatą, niekiedy sięgającą średniowiecza, historię. Tę zamierzchlą i tę trochę bliższą uczestnicy poznali podczas spaceru wawerskimi ulicami i lasami, ponieważ znakomitą część dzielnicy zajmują lasy i park krajobrazowy. Tę dzielnicę wyróżniają perełki architektoniczne – tzw. świdermajery, czyli drewniane, bogato zdobione domy powstałe na przełomie XIX i XX wieku na trasie Drogi Żelaznej Nadwiślańskiej.

Kilka naszych spotkań miało charakter tematyczny. Marcin Niemojewski (2023) prowadził uczestników od placu Bankowego, ulicą Senatorską do Wierzbowej i dalej pierzeją Ogrodu Saskiego do placu Małachowskiego, ulicą Traugutta, Krakowskim Przedmieściem do Tamki. Przez stulecia Warszawa była miastem wielu narodów, wyznań, języków i kultur. Jej społeczność wraz z Polakami współtworzyli: Niemcy, Rosjanie, Włosi, Szkoci, Holendrzy, Francuzi i Żydzi. W pierwszej połowie XX wieku Warszawa była największym miejskim skupiskiem ludności żydowskiej w Europie. II wojna światowa odebrała stolicy jej bogatą kulturową różnorodność, ale ślady cudzoziemców pozostały w nazwach ulic, budynkach, placach i parkach, w miejscach upamiętniających świetną przeszłość.

Rostysław Kramar (2023) poprowadził spacer, który z oczywistych powodów budził zainteresowanie, bo pokazał miejsca związane z historią emigracji ukraińskiej w stolicy. Opowiadał o długim pobycie w Warszawie przyszłego hetmana Ukrainy Iwana Mazepy. Ciekawy dla uczestników był zarys ukraińskiej działalności kulturalnej w Warszawie przed I wojną światową (na scenie Teatru Wielkiego występowali wybitni ukraińscy aktorzy: Aleksander Myszuga i Salomea Kruszelnicka). Z okresu międzywojennego pochodzi wiele śladów emigracji ukraińskiej, w tym budynki w centralnej części miasta, w których mieściły się biura Ukraińskiej Republiki Ludowej i ukraińskich organizacji społecznych powstałych w okresie międzywojennym. Liczna grupa posłów ukraińskich prowadziła działalność w Sejmie RP, na Uniwersytecie Warszawskim mieścił się Prawosławny Wydział Teologiczny, w którym pracowali wybitni ukraińscy naukowcy. W Akademii Sztuk Pięknych na Powiślu studiowało wielu ukraińskich studentów (utworzyli Ukraińskie Towarzystwo Artystyczne

Spokij)). W Bibliotece Publicznej przy ul. Koszykowej w okresie międzywojennym i w czasie II wojny światowej pracował wybitny księgoznawca ukraiński Leon Bykowski. Do dziś przetrwały mieszkania ukraińskich działaczy kultury, np. mieszkanie poetki Oleny Teligi. Ośrodkami życia duchowego emigracji ukraińskiej są cerkwie prawosławne i greckokatolickie. Ważnym miejscem pamięci jest cmentarz prawosławny na Woli.

Joanna Getka (2023) poprowadziła spacer, który miał przekazać wiedzę o działaniach podejmowanych przez Polaków w różnych momentach dziejowych, a prowadzących do odzyskania wolności, możliwości samostanowienia, niepodległości. Trasa, choć nieoczywista, bo niechronologiczna, prowadziła przez miejsca upamiętniające lub pamiętające najważniejsze momenty historyczne w dążeniu Polaków do wolności. Kolejno układały się one w historię dramatu II wojny światowej i powstania warszawskiego, poznańskiego czerwca 1956, wydarzeń marcowych 1968, grudnia 1970, strajków lubelskich 1980, sierpnia 1980, a hasłem łączącym była idea niepodległości i wolności. Uczestnicy zatrzymywali się przy pomnikach Solidarności i Kopernika, Pałacu Prezydenckim, Uniwersytecie Warszawskim, pomniku Mickiewicza, kolumnie Zygmunta, Zamku Królewskim i na Starym Mieście. Oglądali tablice pamiątkowe Tchorka (upamiętniające miejsca walk i męczeństwa Polaków w czasie II wojny światowej), słuchali historii pomnika Kilińskiego w czasie II wojny światowej, a historię powstania warszawskiego przybliżyły im pomnik Małego Powstańca i pomnik Powstania Warszawskiego. Zatrzymali się przy Grobie Nieznanego Żołnierza i budynku PAST-y.

Najmłodsi spacerowicze razem z opiekunami spotkali się na Starym Mieście, gdzie Dominika Siedlecka poprowadziła spacer i opowiadała o kolumnie króla Zygmunta i legendzie o jego szabli chroniącej przed nieszczęściem, o kamiennym niedźwiedziu przed kościoła oo. Jezuitów, o niedzwoniącym dzwonie z ul. Kanonia. Ostatnim punktem spaceru była ulica Krzywe Koło. Jej najbardziej znanym mieszkańcem był bazyliszek, smok strzegący okolicznych domów i zabijający spojrzeniem każdego, kogo spotkał na swojej drodze.

Wreszcie zainteresowani mogli zobaczyć historyczną nekropolię (Rosner 2023b).

Miałam przyjemność prowadzić dwa spacerory i, bazując na własnym doświadczeniu, chciałabym przyjrzeć się realizowanemu po raz pierwszy pomysłowi plenerowych zajęć, spacerów, który poza realizacją hasła Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy dobrze wpisuje się w misję Uniwersytetu Otwartego. Pierwszym moim spotkaniem był spacer po cmentarzu Powązkowskim.

Uczestniczyło w nim około 30 osób. Miejszem spotkania była Brama św. Honoraty – punkt łatwo zauważalny na tle cmentarnego muru przy ul. Powązkowskiej. W folderze przygotowanym na ten spacer zamieściłam dwie mapki. Pierwsza pokazywała plan tej części Warszawy i istniejące tu cmentarze: powązkowskie (cywilny i wojskowy), żydowski, ewangelicko-augsburski, ewangelicko-reformowany i muzułmański (który dodatkowo dzieli się na części muzułmańską kaukaską i muzułmańską tatarską). Te nekropolie różnych wyznań w nieodległej lokalizacji stały się swoistym pomnikiem tolerancji i wielokulturowości Warszawy. Druga – to plan cmentarza, pokazujący jego historię i bardzo pomocny w orientacji. Przejście alejkami najstarszej części cmentarza i Alei Zasłużonych było dla mnie, jako prowadzącej, o tyle trudne, że niemożliwe okazało się hasłowe nawiązywanie do historii Polski. Z oczywistych powodów uczestnicy spaceru mieli niewielką wiedzę o naszych dziejach. Większość nazwisk na grobowcach i pomnikach dla nas nabiera jednoznacznego kontekstu historycznego, a uczestnikom spaceru była zupełnie nieznana. Nawet najbardziej skrótowy wykład o historii ziem polskich i jej bohaterach, tak ze staropolszczyzny, jak i czasów nowożytnych, nie mieścił się w zaplanowanym czasie spaceru. Cieszyło jednak to, że niektórzy uczestnicy, w większości znający Warszawę od roku i zwiedzający ją tradycyjnymi duktami, rozpoznawali i kojarzyli postaci i wydarzenia. Wizyta w Łazienkach pozwoliła zidentyfikować nagrobki osób z otoczenia Stanisława Augusta i projektanta cmentarza Dominika Merliniego. Okazało się jednocześnie, że bardziej czytelne były i budziły duże zainteresowanie przykłady świetnych nagrobków reprezentujących różne style artystyczne, tak XIX-wiecznych, jak i współczesnych. Tak więc zmieniałam narrację, poświęcając mniej czasu szczegółowym opowieściom o historii Polski, a kładąc większy nacisk na wymowę artystyczną grobowców. Interesująca dla uczestników spaceru była też historia społeczna, zapewne bardziej uniwersalna. Historia miasta i jego mieszkańców opowiadana z perspektywy nekropolii (mimo pewnych trudności) budziła duże zainteresowanie. Stare cmentarze wielkich miast w oczywisty sposób sprzyjają uniwersalnej refleksji.

Spacer po dzielnicach Warszawy, leżących poza ścisłym centrum miasta, cieszyły się dużym zainteresowaniem. Odbyły się dwa: po Wawrze i po Żoliborzu. Spacer po najmniejszej dzielnicy Warszawy miałam przyjemność odbyć wraz z dużą grupą zainteresowanych. Zwiedzanie historycznego Żoliborza jest nie tylko wycieczką po ładnej zielonej dzielnicy, jest też opowieścią o tym, jak kształtowała się jej społeczność; jak świadoma koncepcja architektoniczna

realizowana w dwudziestoleciu międzywojennym inspirowała i współtworzyła więzi lokalne. Tradycja małych społeczności obywatelskiego współdziałania wciąż jest inspiracją wielu żoliborskich inicjatyw. Spacer rozpoczęliśmy w Parku im. Żeromskiego i kierowaliśmy się ku Żoliborzowi Oficerskiemu na przedpolach Cytadeli. Niespodziewanie to właśnie ona wzbudziła ogromne zaciekawienie jako symbol carskiego, rosyjskiego panowania nad Warszawą i dużą częścią ziem polskich. I tu znów trzeba było zmienić tok narracji i (w dużym skrócie, unikając prezentyzmu) opowiedzieć o losach ziem polskich w XIX wieku i walce z zaborcą. Nie muszę dodawać, że zainteresowanie było duże. Udało się nam jednak wrócić na żoliborskie ścieżki i zwiedzić kolejno Żoliborz Urzędniczy i kolonie Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej. Poza walorami architektonicznymi starałam się pokazać na przykładach, jak rozwiązania urbanistyczne i idea spółdzielczości mogą wpływać na kształtowanie lokalnej społeczności, budowanie postaw prospołecznych, realizowanie koncepcji pedagogicznych. Szczególnie wyraźne jest to w koloniach WSM. Budowa osiedli Starego Żoliborza przypadła na okres międzywojenny. W czasie II wojny światowej, szczególnie w 1944 roku, podczas powstania warszawskiego, wiele domów i miejsc zniszczono. Utrzymał się jednak *genius loci*. Dzielnicę odbudowywano z wielkim trudem i poświęceniem, ale skutecznie. Starałam się pokazać do dziś widoczne ślady zniszczeń, ale też przywracanie do życia żoliborskich osiedli. Tym bardziej wzruszające były słowa z nadzieją wypowiedziane przez jednego z uczestników spotkania: „każda wojna kiedyś się kończy”. Oczywiście, że nie sposób było zajrzeć do wszystkich żoliborskich zakątków. Cieszyło więc to, że wiele osób deklarowało chęć powrotu na Żoliborz i kontynuowania spaceru. Nie bez znaczenia było włączanie się do rozmowy mieszkańców spotkanych po drodze, snuli oni własne opowieści, niezwykle życzliwie odnosząc się do naszych gości. Takie rozmowy nie byłyby zapewne możliwe w wiecznie spieszącym się centrum Warszawy, tu zaś w znakomity sposób uzupełniły i autoryzowały mój przekaz. I zupełnie na marginesie: oba moje wiosenne spacery odbywały się przy pięknej pogodzie. Zwłaszcza dla kobiet, uczestniczek spaceru, dodatkową atrakcją była rozkwitająca wiosną zieleń. Stare dostojne drzewa powązkowskiego cmentarza tworzyły klimat parku pełnego zadumy, a żoliborskie przydomowe ogrody i zieleńce budziły radość i miłe wspomnienia z rodzinnych stron. Tak więc zatrzymywaliśmy się przy nich, sprawiając kłopot tłumaczom szukającym pospiesznie nazw botanicznych w podręcznych słownikach polskich i ukraińskich.

Wszystkie spacerowały miały walor poznawczy i edukacyjny, ułatwiły osobom w nich uczestniczącym swobodniejsze poruszanie się po Warszawie, utożsamianie się z jej historią i często dowiadywanie się o sprawach i faktach nieoczywistych. Wyróżniały się spośród innych proponowanych kursów swobodną formą, spędzeniem czasu wolnego od pracy, nauki języka, zdobywania nowych kwalifikacji w innej atmosferze i otoczeniu. W trakcie spotkań nawiązywano nowe znajomości, wymieniano doświadczenia tak ważne w trudnym okresie adaptacji w Polsce. Wspólne spacerowanie przyczyniało się więc do integracji osób biorących udział w tym przedsięwzięciu. Spotkania te prowokowały do coraz odważniejszych rozmów o teraźniejszości i przyszłości. Szczególnie cieszyło, kiedy nasi goście, uczestnicząc w kilku edycjach spacerów, powoli oswajali się z miastem, łącząc przemierzane ulice stolicy w całość. Warszawa, której w większości nie znali, a w której znaleźli się przed kilku zaledwie miesiącami, stawiała się znana i przyjazna, tym bardziej że reakcje spotkanych po drodze warszawiaków były bardzo serdeczne, a wszechobecna flaga Ukrainy zdobiła tej wiosny domy i ulice.

Zakończeniem spacerowej inicjatywy było spotkanie uczestników i osób prowadzących. W nieformalnej atmosferze, przy kawie i herbacie beneficjenci mogli zadawać pytania, prosić o dodatkowe informacje, zgłaszać uwagi i pomysły, uzupełnić wiedzę o interesujących obiektach. Dla prowadzących spacer problemem był nie tylko język i konieczność dostosowania czasu do wymogów tłumaczenia, ale też zaspokojenie oczekiwań grupy składającej się z osób o różnym poziomie wiedzy, często boleśnie doświadczonych, poszukujących informacji, ale i sposobu na „zakorzenienie” w nieznanym mieście. Komplementem dla inicjatywy i prowadzących były podziękowania oraz prośby o kolejne spotkania. Jeśli inicjatywa ta mogłaby być kontynuowana, to warto, aby kolejne trasy mogły być zaplanowane w kontakcie z uczestnikami spacerów.

Bibliografia

- Getka J. 2023. *Na drodze do wolności*, folder spaceru.
- Kramar R. 2023. *Dziedzictwo kultury ukraińskiej w Warszawie*, folder spaceru.
- Kresa M. 2023. *Spacer ulicami i bezdrożami Wawra. Czy w Wawrze nocował Napoleon? Jakie zagadki językowe kryją się w nazwach wawerskich ulic?*, folder spaceru.
- Niemojewski M. 2023. *Śladami cudzoziemców w Warszawie — spacer po mieście*, folder spaceru.

-
- Rosner A. 2023a. *Żoliborz — niezwykła dzielnica Warszawy*, folder spaceru.
- Rosner A. 2023b. *Stare Powązki — nekropolia, cmentarz — muzeum, park*, folder spaceru.
- Siedlecka D. 2023. *Co kryją podziemia kamieniczki na Krzywym Kole? Opowieści i legendy warszawskie. Spacer po Starym Mieście*, folder spaceru.
- Tyszkiewicz A. 2023a. *Warszawski świat badaczy techniki i medycyny*, folder spaceru.
- Tyszkiewicz A. 2023b. *Łazienki Królewskie — zielony warszawski Parnas. Spacer śladami królewskimi, muzycznymi i mitologicznymi*, folder spaceru.
- Tyszkiewicz A. 2023c. *Wiosenna wizyta na Uniwersytecie Warszawskim*, folder spaceru.
- Wroczyński T. 2023. *Miejskie świadectwa historii i kultury. Spacer traktem królewskim po Krakowskim Przedmieściu*, folder spaceru.

ROZDZIAŁ 12

Perspektywa animatorów zajęć dla dzieci w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Jak zbudowaliśmy tysiące pozytywnych wspomnień

A Children's Activities Animators' Perspective in the University of Warsaw for Ukraine Program. How We Built Thousands of Positive Memories

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch12>

KAROLINA KLONOWSKA¹

¹Filologia polskiego języka migowego, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W rozdziale omówiono konsekwencje wojny na Ukrainie z perspektywy wsparcia dzieci uchodźczych w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Celem jest analiza roli animatorów w adaptacji dzieci do nowego środowiska, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań i efektywności podejmowanych działań. Rozdział składa się z części teoretycznej, w której przedstawiono wpływ konfliktów zbrojnych na psychikę dzieci oraz znaczenie programów pomocowych, metodologicznej, opisującej podejście badawcze, oraz praktycznej, w której oceniono działania animatorów. Wyniki badań ukazują pozytywny wpływ programu na emocjonalny i społeczny rozwój dzieci i wagę zintegrowanych działań w odbudowie poczucia bezpieczeństwa i integracji dzieci z nowym środowiskiem. Przedstawiono znaczenie kontynuacji takich inicjatyw przy przedłużającym się kryzysie humanitarnym, akcentując potrzebę wszechstronnej pomocy psychologicznej, edukacyjnej i społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: wojna na Ukrainie, dzieci uchodźcze, program pomocowy, adaptacja, animatorzy, wsparcie psychologiczne, integracja społeczna, kryzys humanitarny

ABSTRACT: The chapter examines the consequences of the war in Ukraine from the perspective of support for refugee children provided under the University of Warsaw for Ukraine program. It analyses the animators' role

in the adaptation process of children to a new environment, focusing on the challenges faced and the effectiveness of implemented measures. The chapter consists of a theoretical section discussing the impact of armed conflicts on children's mental health and the significance of support programs, a methodological section describing the applied research approach, and a practical section evaluating the animators' actions. The research findings reveal the program's positive influence on children's emotional and social development, emphasizing the importance of integrated efforts in rebuilding their sense of security and integration into a new environment. The chapter highlights the necessity of continuing such initiatives in the ongoing humanitarian crisis, stressing the need for comprehensive psychological, educational, and social assistance.

KEYWORDS: war in Ukraine, refugee children, support program, adaptation, animators, psychological support, social integration, humanitarian crisis

Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mi, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka.

JANUSZ KORCZAK (1942)

Wprowadzenie

Wojna nie ogranicza się wyłącznie do działań zbrojnych i starć na polach bitew. Jest to zjawisko o szerokim zakresie oddziaływania, które powoduje głębokie i długotrwałe skutki społeczne, psychologiczne i kulturowe. Konflikty zbrojne destabilizują struktury społeczne, przerywają normalny bieg życia, prowadzą do traumy jednostkowej i zbiorowej. W wyniku wojny dzieci są oderwane od znanego im środowiska społecznego i emocjonalnego, co prowadzi do dezintegracji ich wcześniejszego poczucia bezpieczeństwa i stabilności. Zmienia się nie tylko fizyczny krajobraz ich otoczenia, ale także ich stan psychiczny, narażony na destrukcyjne skutki stresu pourazowego, lęku i zaburzeń emocjonalnych. Z badań wynika, że wojna ma długotrwały wpływ na zdrowie psychiczne dzieci, co może się przejawiać: późniejszymi

problemami adaptacyjnymi, trudnościami w nauce oraz zaburzeniami relacji interpersonalnych (Jurek, Betlej i Niewiadomska 2022: 12). Powrót do zdrowia psychicznego po takich traumatycznych doświadczeniach wymaga wieloletniego wsparcia zarówno ze strony rodziny, jak i instytucji edukacyjnych i psychologicznych. Uniwersytet Warszawski, kierując się tym właśnie poczuciem odpowiedzialności, postanowił spełnić oczekiwania tych, którzy najbardziej ucierpieli w wyniku wojny w Ukrainie. Uczelnia zainicjowała program wsparcia ukraińskich dzieci i ich rodzin i zaoferowała nie tylko edukację, ale także pomoc psychologiczną i humanitarną.

W 2023 roku Uniwersytet Warszawski zainicjował program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, którym kierowała Agnieszka Różycka. Dla dzieci i młodzieży przygotowano zajęcia adaptacyjne, obejmowały one m.in.: półkolonie dydaktyczne, wyjścia szkoleniowo-adaptacyjne oraz zajęcia językowe w formie zabawy z językiem polskim.

Celem badania było dogłębne zrozumienie roli animatorów w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy wspierających dzieci ukraińskie dotknięte wojną i określenie wpływu animacji na adaptację, integrację społeczną i rozwój emocjonalny dzieci w nowym środowisku. Jest to badanie wyzwań kryzysu humanitarnego, który dotknął dzieci zmuszone do migracji. Program zaprojektowano jako kompleksową ofertę wsparcia psychologicznego, edukacyjnego i integracyjnego z główną rolą animatorów. Zrozumienie ich działania, wyzwań oraz skuteczności inicjatyw było głównym wątkiem badania.

Rozdział podzielono na trzy części: teoretyczną, metodologiczną oraz praktyczną, co umożliwia przejrzystą prezentację wyników badań i ich analizy. W pierwszej części rozdziału przedstawiono literaturę przedmiotu, która obejmuje: analizę wpływu doświadczeń wojennych na psychikę dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem skutków emocjonalnych i adaptacyjnych; omówienie procesów adaptacji i integracji społecznej w kontekście migracji przymusowej, z naciskiem na potrzeby dzieci w sytuacjach kryzysowych; charakterystykę roli animatorów jako podmiotów wspierających procesy adaptacyjne i integracyjne. Druga część – to opis metod badawczych, w tym: uzasadnienie wyboru jakościowego podejścia badawczego, które pozwoliło na analizę doświadczeń animatorów i dzieci; opis narzędzi badawczych, takich jak: wywiady pogłębione i analiza dokumentów projektowych; kryteria doboru uczestników badania, w tym animatorów oraz rodziców dzieci objętych programem; procedury analizy danych, które umożliwiły identyfikację wzorców i zależności między działaniami animatorów a procesami adaptacyjnymi dzieci. W części trzeciej

przedstawiono wyniki badań, które obejmują: szczegółowy opis działań animacyjnych i integracyjnych realizowanych w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy; analizę wyzwań napotykanych przez animatorów, takich jak: ograniczenia czasowe, różnice kulturowe oraz trudności komunikacyjne; ocena skuteczności działań w emocjonalnym i społecznym rozwoju dzieci, w tym relacji rówieśniczych oraz integracji z polskim systemem edukacyjnym; studium przypadku ilustrujące przykłady udanych działań integracyjnych i adaptacyjnych.

Rozdział kończy się refleksją nad efektywnością starań podjętych w programie, wskazaniem sukcesów i obszarów wymagających kontynuacji prowadzenia lub usprawnień. Wnioski mają charakter praktyczny i mogą zostać wykorzystane w planowaniu przyszłych inicjatyw skierowanych do dzieci w sytuacjach kryzysowych.

12.1. Wojna i psychika dziecka w świetle literatury

Wojna jest destrukcyjna, ma wieloaspektowe skutki społeczne, polityczne i psychologiczne, głęboko ingerujące w życie jednostek i całych narodów.

Ludwik Bandura (1950) w swoich badaniach nad dziećmi będącymi świadkami wojny zwrócił uwagę na poważne wstrząsy psychiczne, z jakimi się borykały dzieci, którym postawiono zadanie opisanie swoich wojennych przeżyć. Badania obejmowały polskie dzieci, które przetrwały niemiecką okupację, ale jego ustalenia mogą być z powodzeniem zastosowane do dzieci ukraińskich, które doświadczają traumy wywołanej przez wojnę. Bandura (2004: 32) wyróżnił cztery główne grupy wstrząsów, z jakimi mierzyły się najmłodsze ofiary wojny: „przeżycie walki i zagrożenie życia swojego lub bliskich, rozbięcie rodzin, ewakuacja lub wysiedlenie z miejsca zamieszkania, a także terror okupanta”.

Dzieci stają przed wyzwaniem pogodzenia dwóch różnych światów: tego, który ukształtował ich w domu rodzinnym, i nowej stresującej rzeczywistości, naznaczonej przemocą i poczuciem zagrożenia w miejscu, które niegdyś było bezpieczne. Ewakuacja staje się dla dzieci traumatycznym etapem, podczas którego tracą miejsce zamieszkania, a tym samym poczucie bezpieczeństwa. To doświadczenie prowadzi do głębokiego niezrozumienia sytuacji, a dzieci zazwyczaj dokładnie pamiętają daty wysiedlenia czy ewakuacji, co podkreśla skalę emocjonalnego wpływu tych wydarzeń (Bandura 2004).

Młodzież z Ukrainy zmuszona do nagłej ucieczki zmagą się z olbrzymim bagażem emocjonalnym. W wyniku działań wojennych dzieci musiały opuścić swoje domy, zostawić przeszłość i odnalazły się w obcym kulturowo środowisku. Ich doświadczeniem jest poczucie bezpośredniego zagrożenia życia, utrata bliskich, przemoc i terror. Do Polski przyjeżdżają zazwyczaj z jednym opiekunem, najczęściej matką lub ciocią, a ich ojcowie walczą na froncie. W obliczu takiej traumy do każdego dziecka należy podejść indywidualnie, potrzebuje ono wsparcia psychologicznego, aby mogło przezwyciężyć skutki tego doświadczenia.

Rozbite rodziny najgłębiej traumatyzuje, bo dotyczy dzieci w czasie wojny. Bandura twierdzi, że dziewczynki bardziej niż chłopcy odczuwają potrzebę obecności ojca, co wynika z jego głęboko zakorzenionej roli w życiu dziecka.

Dzieci ukraińskie, które znalazły się w Polsce w wyniku ewakuacji spowodowanej stanem wojennym w ich kraju, zostały zmuszone do zmierzenia się z nową rzeczywistością – w tym z odmienną kulturą i systemem edukacyjnym. Jednym z największych wyzwań, przed którymi stanęły, była nauka języka polskiego, podstawy integracji w polskiej szkole. Język ten różnił się znacząco od ich ojczystego, co potęgowało trudności, zwłaszcza w kontekście przejścia z cyrylicy na alfabet łaciński, wymagającego od uczniów nauki pisanie od podstaw w nowym systemie graficznym (Jurek, Betlej, Niewiadomska 2022: 24). Aby przezwyciężyć te trudności, organizowano dla nich dodatkowe zajęcia językowe po lekcjach, co jednak zwiększało obciążenie i często prowadziło do spadku motywacji. Z analizy wynika, że ukraińscy uczniowie spędzali w szkole nawet 10 godzin dziennie, co było dla nich dużym wysiłkiem przy tak trudnych doświadczeniach wojennych. Dzieci niejednokrotnie traktowały naukę języka polskiego jako zbędny wysiłek, z uwagi na nadzieję na szybki powrót do ojczyzny. Zauważono jednak, że uczniowie, którzy uczestniczyli w klasach mieszanych narodowościowo, szybciej nabywali umiejętności językowych niż ci, którzy uczęszczali do klas wyłącznie ukraińskich (Jurek, Betlej, Niewiadomska 2022: 34–35). Jednocześnie uczęszczanie do jednolitych grup narodowościowych, choć dawało poczucie bezpieczeństwa, to hamowało ich postępy w nauce języka polskiego i ograniczało możliwość rozwoju w nowym środowisku. Przystosowanie się do innego systemu edukacyjnego wiązało się również z koniecznością zaakceptowania nowych zasad i oczekiwań. Ukraińscy uczniowie musieli dostosować się do polskiego programu, który różnił się od tego, do którego byli przyzwyczajeni, zwłaszcza w nauczaniu historii i literatury. W Polsce nacisk kładzie się na: poznanie dziedzictwa narodowego,

podczas gdy w Ukrainie historia jest podzielona na historię kraju i historię światową (Jurek Betlej, Niewiadomska 2022: 29); rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnej analizy, co było dodatkowym wyzwaniem dla uczniów nieznających dobrze języka polskiego. Utrudnieniem była też różnica w systemach oceniania: polski system sześciostopniowy, a ukraiński dwunastostopniowy, co wywoływało u wielu uczniów obawy związane z ocenami i przyszłością akademicką (Jurek, Betlej, Niewiadomska 2022: 30). Niektórzy, niepewni swojej sytuacji edukacyjnej, decydowali się na kontynuowanie nauki online w ukraińskim systemie zdalnym, aby mieć pewność, że zdołają ukończyć klasę i przygotować się do dalszej edukacji. Dla ukraińskich nastolatków wyzwaniem był wybór przyszłej ścieżki zawodowej już w wieku 14 lat, jak to ma miejsce w Polsce, podczas gdy w ich kraju decyzje te podejmuje się znacznie później, w wieku 17 lat (Jurek, Betlej, Niewiadomska 2022).

Jak słusznie zauważył Bandura (2004), wojna z całym jej tragicznym obliczem często budzi u dzieci i młodzieży głębokie poczucie patriotyzmu i przynależności narodowej. Było to zauważalne również w naszym programie. Warto przypomnieć, że w Ukrainie powszechnie używa się dwóch języków: ukraińskiego i rosyjskiego. Dopiero po 2014 roku, po aneksji Krymu, rozpoczęto proces stopniowego odchodzenia od języka rosyjskiego, co zaowocowało wprowadzeniem w 2019 roku ustawy (Olszański 2019) ograniczającej użycie rosyjskiego w przestrzeni publicznej i medialnej oraz promowanie języka ukraińskiego. Po 2022 roku niechęć do języka rosyjskiego znacznie wzrosła, Ukraińcy coraz częściej odmawiają komunikowania się w tym języku, mówią, że go nie znają, negatywnie odnoszą się do posługujących się nim (Olszański 2019). Było to zauważalne również podczas pracy animatorów z dziećmi i w trudnościach komunikowania się z ich opiekunami, np. rodziny pochodzące ze wschodniej Ukrainy posługujące się wyłącznie językiem rosyjskim napotykały opór lub nawet agresję swoich rodaków, którzy znali język ukraiński i jednocześnie odmawiali komunikacji w języku rosyjskim.

Zrozumienie wpływu wojny na psychikę dzieci wymaga uwzględnienia ich poziomu rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Dzieci często nie mają pełnej świadomości znaczenia wojny i jej konsekwencji (Bettelheim 2010).

Traumatyczne doświadczenia mają duży wpływ na postawę uczniów, którzy często mają tendencję do wycofania się z kontaktów społecznych w początkowym okresie adaptacji w nowym środowisku szkolnym. Dzieci przybywające z innego kraju często traktują swoją obecność jako tymczasową i nie mają pełnej świadomości realiów wojny. Podstawową barierą w adaptacji jest

niewystarczająca znajomość języka, co znacząco utrudnia zarówno edukację, jak i codzienną komunikację. Jak zauważyli Krzysztof Jurek, Alina Betlej i Iwona Niewiadomska (2022), uczniowie z zagranicy w kontekście wojny często wykazują takie cechy jak: wycofanie, negacja, brak akceptacji dla wprowadzanych zmian oraz trudności w nauce języka polskiego.

12.1.1. Programy wsparcia i ich wpływ na adaptację

W odpowiedzi na wyzwania związane z przybyciem dzieci cudzoziemskich, wiele szkół, fundacji oraz instytucji publicznych organizowało zajęcia ułatwiające integrację. Główne cele tych działań obejmowały: zapoznanie dzieci z nowym środowiskiem, kulturą, językiem oraz zasadami życia społecznego, promowanie wspólnej zabawy i integracji. Przykładem takich inicjatyw jest program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, którego celem było wspieranie dzieci z Ukrainy przez różnorodne formy zajęć. Udział w takich programach pomagał w rozwoju więzi społecznych, poczuciu bezpieczeństwa oraz motywacji do nauki języka polskiego. Działał również na rzecz wzmocnienia poczucia tożsamości, umożliwiał dzieciom dzielenie się własną kulturą i doświadczeniem. Zajęcia integracyjne, w tym: wspólne gry i zabawy, spotkania dyskusyjne, wycieczki i zajęcia pozalekcyjne, miały ogromne znaczenie w przezwyciężaniu barier komunikacyjnych i edukacyjnych, w pobudzaniu kreatywności i redukowaniu stresu. Przyjazd do Polski i udział w programach integracyjnych jest próbą odbudowania tego, co wojna im zabrała. Ten wysiłek ma przywrócić nadzieję na lepszą przyszłość i umożliwić rozwój w nowych, choć nadal trudnych, warunkach (Młynarczuk-Sokołowska 2022).

12.1.2. Praca pedagoga i animatora z dzieckiem, które doświadczyło traumy lub sytuacji kryzysowej oraz z trudnościami adaptacyjnymi związanymi ze zmianą środowiska

Pedagog i animator — to osoby odgrywające główną rolę we wspieraniu dzieci (Armstrong, McMahon 2002), szczególnie tych, które doświadczyły traumy lub kryzysu i zmagają się z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z nagłej zmiany środowiska. Pedagog zajmuje się wsparciem rozwojowym i edukacyjnym dziecka, kształtuje jego umiejętności, postawy i wartości, zarówno szkolne, jak i społeczne. Animator natomiast pełni funkcję inicjatora aktywności społecznych i kulturalnych, które mają pobudzić kreatywność, integrację

oraz tworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozwoju emocjonalnego i społecznego. Głównym celem pracy pedagoga i animatora jest stworzenie warunków umożliwiających dziecku nie tylko adaptację do nowego środowiska, ale także jego harmonijny rozwój (Kubinowski 2016). Najważniejsze w tej pracy są: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, pomoc w budowaniu nowych relacji oraz wspieranie procesu przepracowania traumatycznych doświadczeń. Pedagog i animator starają się rozwijać u dzieci umiejętności radzenia sobie z emocjami oraz uczą, jak odnaleźć się w nowej, często trudnej, rzeczywistości (Widawska 2013).

W pracy z dziećmi z doświadczeniem traumy specjaliści napotykają na szereg wyzwań. Dzieci takie mogą wykazywać silne reakcje stresowe i objawy zespołu stresu pourazowego (PTSD), zaburzenia psychicznego wynikającego z przeżycia traumatycznego wydarzenia, charakteryzujące się uporczywymi wspomnieniami, lękiem, unikaniem bodźców związanych z traumą i nadmiernym pobudzeniem emocjonalnym. Nowe otoczenie, kultura, a przede wszystkim bariera językowa powodują, że dzieci uchodźcze często czują się samotne i odizolowane. Dzieci z traumą oraz te zmieniające środowisko, np. przez migrację do innego kraju, są w Polsce kwalifikowane do grupy o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych (Rozporządzenie Ministra 2017). Dla tych dzieci przewidziana jest przede wszystkim pomoc psychologiczno-pedagogiczna, a udzielana jest zazwyczaj w szkołach na zlecenie dyrekcji, dzieci mogą korzystać również z podobnych form poza placówkami oświatowymi.

Pośród form pomocy psychologiczno-pedagogicznej można wyróżnić oferowane w ramach programu UW, o charakterze terapeutycznym, ukierunkowane na rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych i na wyrównywanie dydaktycznych różnic wynikających z przerw w edukacji lub różnic w systemach oświatowych. Dzieci z doświadczeniem wojny można zaliczyć do grupy uczniów w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej i do tych z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych bądź ze zmiany środowiska edukacyjnego, co często jest związane z wcześniejszym kształceniem za granicą (Słupek 2018).

Animatorzy pracujący z dziećmi w sytuacji kryzysowej są zobowiązani do stworzenia przyjaznej i spokojnej atmosfery podczas zajęć. Ich celem jest umożliwienie dzieciom bezpiecznego wyrażania emocji, to jest podstawa radzenia sobie z traumą. Ważne w pracy z dziećmi są: unikanie tematów mogących przypominać traumatyczne wydarzenia, organizowanie zajęć zgodnych z zainteresowaniami dziecka. Takie zajęcia, oprócz funkcji terapeutycznej

miały też funkcję wspierania integracji społecznej uczestników, a efekty były zauważalne również poza czasem zajęć. Młodzież uczestnicząca w zajęciach z gier planszowych nawiązywała relacje, które podtrzymywała i rozwijała w następnych spotkaniach w przestrzeniach społecznych, zawierała nowe przyjaźnie, które utrzymywały się poza formalnymi zajęciami, a całe rodziny budowały wzajemne więzi dzięki nowo nawiązanym kontaktom. Matki, które się dopiero co poznały, organizowały wzajemną pomoc w opiece nad dziećmi poza szkoleniami, co wskazuje na szerokie i trwałe efekty społeczne programu.

Dzieci uchodźcze często borykają się z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi przede wszystkim z konieczności nagłej zmiany środowiska i przystosowania do nowej rzeczywistości. Ich proces poznawczy, emocjonalny, społeczny i edukacyjny jest znacząco utrudniony przez czynniki takie, jak: znajomość języka polskiego, różnice kulturowe i religijne, doświadczenia z kraju ojczystego oraz sytuację ekonomiczną rodziców. Choć Polska i Ukraina są kulturowo bliskie, to istnieją różnice, które mogą potęgować poczucie obcości. Dzieci muszą nie tylko nauczyć się nowego języka i alfabetu, ale także odnaleźć się w odmiennym systemie edukacyjnym, co bywa dodatkowo stresujące ze względu na różnice w programach nauczania. Pojawiające się trudności adaptacyjne obejmują: kryzys tożsamości, poczucie wyobcowania, alienację, zaburzenia emocjonalne, zmęczenie oraz złość, często związane z koniecznością szybkiego przyswajania nowych informacji. Dużą trudnością jest bariera językowa, która przeszkadza w nawiązywaniu kontaktów społecznych i wzmacnia poczucie izolacji. Różnice w normach kulturowych oraz brak znajomości polskiego systemu edukacyjnego dodatkowo komplikuje proces integracji, a obniżona motywacja i trudności w komunikacji społecznej pogłębiają te wyzwania (Słupek 2018).

Pod koniec kursów większość uczestników osiągnęła etap ożywienia, co było celem zespołów adaptacyjnych. Proces adaptacji wymaga jednak zaangażowania zarówno samego uchodźcy, jak i pomocy zewnętrznej. Animatorzy odgrywają szczególną rolę we wspieraniu dzieci uchodźczych, a stojące przed nimi zadanie to przede wszystkim: wskazywanie ważnych miejsc w nowym kraju (numery alarmowe, ważne instytucje), tłumaczenie zasad społecznych oraz organizowanie zajęć sprzyjających integracji. Ważne w pracy animatora jest także tworzenie przyjaznej dwujęzycznej przestrzeni, która zwiększa poczucie bezpieczeństwa u dzieci. Animatorzy muszą także reagować na problemy dzieci w sposób szybki i adekwatny, motywować je do podejmowania

kolejnych wyzwań. Pierwszym zadaniem animatora jest przygotowanie prostych i zrozumiałych materiałów edukacyjnych, unikanie trudnego słownictwa i archaizmów, a także wystrzeganie się błędów językowych.

12.2. Animatorzy z programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

Opis badania

Badanie przeprowadzono wśród siedmiu osób zatrudnionych jako animatorzy w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Respondenci posiadali różnicowane doświadczenie zawodowe – część z nich miała wykształcenie pedagogiczne lub wcześniejsze doświadczenia w pracy z dziećmi, natomiast inni angażowali się jako wolontariusze, kierowani chęcią niesienia pomocy. W badanej grupie znaleźli się również animatorzy, którzy początkowo byli uczestnikami programu, a następnie podjęli w nim pracę. Badanie miało charakter jakościowy i opierało się na wywiadach pogłębionych. Celem było poznanie perspektyw animatorów, ich doświadczeń oraz trudności związanych z pracą w projekcie wspierającym ukraińskie dzieci uchodźcze. Badanie pozwoliło również na analizę efektywności działań animacyjnych w procesie adaptacji dzieci do nowego środowiska.

Do zadań animatorów należało planowanie i prowadzenie zajęć, organizowanie wycieczek oraz inicjowanie różnorodnych form aktywności edukacyjno-integracyjnych, jak np.: zajęcia na temat polskich świąt czy obrzędów, porównywanie ich z ukraińskimi zwyczajami kulturowymi, organizacja andrzejek, mikołajek, robienie mydełek, tworzenie „lalek motanek”, dekorowanie pierników. Przez zabawę dzieci poznawały lub utrwały słownictwo w języku polskim, zdobywały wiedzę na temat historii Polski, geografii świata, biologii, matematyki i w wielu innych obszarach. Podejmowane przez animatorów działania miały nie tylko dostarczyć uczestnikom radości i wytchnienia od rutynowego toku nauczania, ale też pomóc w adaptacji do nowych warunków życia w Polsce, zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak i kulturowej. Głównym celem animatorów było ułatwienie młodym uchodźcom integracji w polskim społeczeństwie przy jednoczesnym dbaniu o ich rozwój edukacyjny i emocjonalny. W ramach programu przy współpracy z prawnikami i specjalistami podjęto skuteczne działania na rzecz poprawy sytuacji społeczno-emocjonalnej dzieci uchodźców w środowisku szkolnym. Dzięki tym inicjatywom udało się zapewnić dostęp do edukacji dzieciom, które wcześniej nie były objęte polskim

systemem szkolnym. Uczestnicy zajęć wykazywali duże zaangażowanie i byli zmotywowani, co potwierdzali ich opiekunowie i same dzieci, kiedy mówiły o poprawie wyników w nauce oraz wzroście aktywności na lekcjach. W ramach programu organizowano porady, konsultacje, warsztaty i szkolenia, które stały się istotne we wspieraniu psychologiczno-pedagogicznym. Jeśli animatorzy zauważali trudności wychowawcze u dzieci, to kierowano je do psychologa dziecięcego, zatrudnionego w programie, który profesjonalnie zajmował się rodziną. Matki borykające się z traumą swoich dzieci mogły uczestniczyć w webinarium lub stacjonarnych warsztatach psychologicznych prowadzonych przez specjalistów.

Obserwując pracę animatorów i pedagogów z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, można by się zastanawiać, dlaczego animatorzy zdecydowali się na tak wymagającą pracę. Widać tu różne motywacje. Oczywiście, w wielu odpowiedziach pojawiały się typowe powody: poszukiwanie zatrudnienia i potrzeba zapewnienia sobie środków do życia. Część z nich wskazywała również na konieczność odbycia praktyk zawodowych, które przynosiły podwójną korzyść: były płatne i społecznie użyteczne. Niektórzy jednak pominęli finansowy aspekt pracy i wskazali chęć pomocy sąsiedniej Ukrainie. W obliczu wojny wielu Polaków zdawało sobie sprawę, że taka sytuacja może w przyszłości dotknąć również ich samych, co wzbudzało poczucie solidarności i potrzebę wsparcia. Dla części animatorów była to forma wypełnienia obywatelskiego obowiązku wobec swojego kraju i rodaków, wyraz jedności i solidarności narodowej. Inni postrzegali tę pracę jako okazję do zdobycia cennego doświadczenia zawodowego w swojej dziedzinie, szczególnie w kontekście pedagogicznym. Ciekawe były przypadki, w których osoby pierwotnie będące uczestnikami programu tak zaangażowały się w pomoc, że ostatecznie same znalazły zatrudnienie jako animatorzy.

W odpowiedziach animatorów na pytanie o trudności, z jakimi się spotkali, na pierwszy plan wysuwała się bariera językowa. Potwierdza się to w literaturze na temat dzieci uchodźców: język jest jedną z pierwszych przeszkód w adaptacji. Problemy językowe zgłaszała polska kadra, która miała trudności w zrozumieniu ukraińskiego, i ukraińscy pracownicy, dla których język polski nie był w pełni przystępny. Kolejnym wyzwaniem była praca z osobami dotkniętymi wojną i kryzysem uchodźczym. Animatorzy często musieli stawić czoła frustracji uczestników programu wynikającej nie tylko ze stresu wywołanego bieżącymi doświadczeniami, ale także z traumatycznych przeżyć. Wielu uczestników było świadkami działań wojennych, straciło bliskich, było

rozdzielonych z rodzinami. Połączenie tych traum z koniecznością odnalezienia się w nowym kraju i używania obcego języka prowadziło do wzmożonego stresu, który czasem uwalniał się w złości lub napięciach między uczestnikami a animatorami lub pracownikami biura. Innym wyzwaniem dla animatorów była praca z dziećmi wymagającymi specjalistycznego podejścia. Takie zadania stawiały przed nimi dodatkowe wymagania, na które nie wszyscy byli w pełni przygotowani. Kilka osób wskazało brak doświadczenia w pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach, co wiązało się z obawami i niepewnością skutecznego działania. Trzy osoby wskazały, że nie odczuwały tych trudności w sposób negatywny, postrzegały je raczej jako nowe wyzwania, którym należy stawić czoła.

Nie mogło zabraknąć pytania o to, jak animatorzy radzili sobie z problemami i trudnościami. Ku zaskoczeniu, każdy z nich wskazał na ogromne wsparcie, jakie otrzymywał od zespołu. Jedna z osób miała trudności w zrozumieniu i odnalezieniu się w polskiej kulturze, ale mogła liczyć na pomoc polskich kolegów, którzy wspierali ją w przezwyciężaniu tych barier. Animatorzy przyznali, że w domu samodzielnie uczyli się języka polskiego i ukraińskiego, aby lepiej komunikować się i zrozumieć potrzeby uczestników. Co istotne, żaden z respondentów nie wskazał innego rozwiązania problemów poza wsparciem zespołu, kadry oraz koordynatora programu.

Animatorów zapytano o to, co najbardziej podobało im się w programie. Oczekiwałam, że najczęstszą odpowiedzią będzie satysfakcja z niesienia pomocy uchodźcom, jednak rzeczywistość okazała się bardziej złożona. Choć pomoc potrzebującym była głównym celem i obowiązkiem ich pracy, animatorzy szczególnie cenili sobie atmosferę pracy zespołowej i zgranie grupy. Zespół był dla wielu niczym nowa rodzina, a koordynatorzy – starszym rodzeństwem pomagającym w pokonywaniu trudności. Satysfakcję animatorom przynosiła też organizacja zajęć. Przygotowanie materiałów, planowanie aktywności i wycieczek nie tylko sprawiało radość, ale także przyczyniało się do rozwoju ich kompetencji miękkich. Dla ukraińskich animatorów dodatkową korzyścią było doskonalenie umiejętności językowych. Jak się okazało, samorozwój stanowił istotną część ich pracy, a był on możliwy dzięki dobrze funkcjonującemu i wspierającemu zespołowi. Inni respondenci zwrócili uwagę na elastyczność organizacyjną programu. Miejsce pracy sprzyjało łączeniu obowiązków zawodowych ze studiami, a elastyczny grafik oraz wyrozumiałość kierownictwa były motywatorami. Dzięki temu praca nie była odbierana jako przykry obowiązek, lecz jako przyjemność i możliwość rozwoju. Jedna osoba

określiła to stanowisko jako najlepszą pracę, jaką dotychczas wykonywała. Wielu ukraińskich animatorów dzięki programowi nauczyło się biegle języka polskiego, a trójka spośród nich zdobyła certyfikaty potwierdzające kwalifikacje językowe¹. Z kolei inni podkreślali, że praca z osobami dotkniętymi wojną nie tylko uodparnia na stres, ale także rozwija empatię i uczy szacunku do własnych granic; wymaga szczególnej delikatności, bo konieczne jest unikanie przywoływania traumatycznych wspomnień, a jednocześnie nie można pozwalać na przekraczanie własnych granic.

Animatorzy, zapytani, czy pomoc udzielana uchodźcom była rzeczywista, czyli czy osiągnęła cele zamierzone w projekcie, jednogłośnie potwierdzili: przez wiele miesięcy można było dostrzec znaczące zmiany w postawie uchodźców wobec wojny oraz Polski. W momencie przyjazdu byli przygnębieni, w stanie szoku i zrezygnowani, czuli się bezsilni w sytuacji, w której się znaleźli. Odrodziła się silna solidarność z tymi, którzy pozostali na terenach objętych wojną. Jeden z respondentów zwrócił uwagę, że animatorzy mogli oferować lepszą pomoc, szczególnie na początku, gdy wszyscy byli jakby sparaliżowani i brakowało odpowiedniego przygotowania do pracy z uchodźcami. Z czasem jednak animatorzy nabyli niezbędnych kompetencji, jak zauważyła koordynatorka zarządzająca grupą animatorów, co sprawiło, że po kilku miesiącach wsparcie było znacznie bardziej efektywne. Inny respondent zauważył, że program można podzielić na etapy, które uchodźcy przechodzili podczas adaptacji. Pierwszym była nauka podstawowych umiejętności, przede wszystkim języka. Dzieci z entuzjazmem uczestniczyły w zajęciach, gdzie przez zabawę uczyły się języka polskiego. Drugim – po osiągnięciu podstawowego poziomu znajomości języka, nadszedł czas na poznawanie polskiej kultury: historii, sztuki, literatury i tradycji kulinarnych. Uchodźcy wchodzili w coraz głębszą interakcję z nowym środowiskiem, starali się zrozumieć zasady panujące w społeczeństwie polskim. Trzecim – sfera psychologiczna: uchodźcy zaczęli ufać animatorom, dzielić się problemami, opowiadać o traumatycznych doświadczeniach wojennych, ale także o codziennych trudnościach i chwilach radości. Często prosili o pomoc prawną i pytali o formy wsparcia przygotowane przez rząd polski. Pod tym względem animatorzy stawali się swego rodzaju asystentami pomagającymi w różnych aspektach życia. Pytanie

¹ Na podstawie badań przeprowadzonych przez studentów UW w ramach zajęć ogólnouniwersyteckich w 2023 r. polegających na wywiadach z uczestnikami programu na temat wpływu warsztatów i szkoleń na ich życie.

o kontynuację programu podzieliło respondentów. Większość uważa, że program powinien trwać do zakończenia wojny, ponieważ jest symbolem pomocy, która powinna trwać tak długo jak agresja Putina. Napływający stale uchodźcy również potrzebują wsparcia i przewodnictwa w nowym kraju. Jak słusznie zauważył jeden z respondentów, proces integracji nie trwa rok ani dwa, ale jest długotrwały. Inni sugerowali, że program mógłby się zakończyć, ponieważ proces adaptacji został przeprowadzony poprawnie, a jego miejsce powinien zająć nowy program, który koncentrowałby się na integracji Ukraińców i Polaków, zamiast jedynie adaptacji do polskiej kultury. Najważniejsze byłoby tu budowanie wspólnoty między dwoma narodami. Przy tworzeniu nowych programów należałoby wyciągnąć wnioski z błędów poprzednich działań, bo jak każdy program także i ten miał niedoskonałości, na których można oprzeć przyszłe inicjatywy. Niestety, dopóki istnieje wojna, agresja, przemoc i dyskryminacja, dopóty konieczne jest zapewnianie pomocy tworzącej bezpieczną przestrzeń dla osób w potrzebie.

Wyniki badań wykazały, że rola animatorów była wieloaspektowa: wspierali emocjonalny i społeczny rozwój dzieci, pomagali im pokonywać bariery językowe, kulturowe i psychologiczne. Respondenci wskazali na liczne wyzwania, jak: bariera językowa, potrzeba dostosowania działania do dzieci po traumatycznych przeżyciach oraz własny brak doświadczenia w niektórych obszarach pracy. Podkreślali, że pomoc zespołu i współpraca w programie miały fundamentalne znaczenie w radzeniu sobie z trudnościami. Opisane tu wyniki badań są nie tylko analizą działalności animatorów, ale również refleksją nad skutecznością działania w kryzysie oraz potencjałem dalszego rozwoju.

Podsumowanie

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy był ważny dla ukraińskich uchodźców, bo oferował im nie tylko pomoc edukacyjną i psychologiczną, ale także stworzył bezpieczną przestrzeń adaptacji i integracji z polskim społeczeństwem. Dzięki zaangażowaniu animatorów uczestnicy przechodzili przez różnorodne etapy adaptacji: od nauki języka i poznawania polskiej kultury po wsparcie emocjonalne i budowanie relacji w nowym kraju. Pomimo początkowych trudności, jak: bariera językowa lub brak doświadczenia w pracy z osobami dotkniętymi traumą wojenną, program okazał się efektywnym narzędziem. Zgrana praca zespołowa animatorów umożliwiła

integrację dwóch kultur i przyczyniła się do poprawy jakości życia uchodźców i do rozwoju kompetencji animatorów. Wielu uczestników programu, tych dorosłych i dzieci, uzyskało praktyczne rady postępowania w codziennych wyzwaniach, znalazło miejsce wyrażenia emocji, budowania nowych relacji oraz odbudowania nadziei. Dzięki programowi zaspokoili doraźne potrzeby, ale i uzyskali pomoc w integracji przez stopniowe wchodzenie w polskie środowisko kulturowe i społeczne². Respondenci zgodnie podkreślali potrzebę kontynuacji programu, szczególnie w obliczu trwającej wojny na Ukrainie. Nowe inicjatywy mogą również skupić się na budowaniu jeszcze głębszej integracji między Polakami a Ukraińcami, aby utworzyć wspólnotę opartą na wzajemnym zrozumieniu i współpracy.

Bibliografia

- Armstrong D., McMahon B. 2002. *Engaged Pedagogy: Valuing the Strengths of Students on the Margins*, Journal of Thought, nr 37(1), s. 53–65.
- Badania przeprowadzone przez studentów Uniwersytetu Warszawskiego w ramach zajęć ogólnouniwersyteckich w 2023 r. polegających na wywiadach z uczestnikami projektu na temat wpływu warsztatów i szkoleń na ich życie, niepubl.
- Bandura L. 2004. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Bettelheim B. 2010. *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniach i wartościach baśni*, wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Jurek K., Betlej A., Niewiadomska I. 2022. *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Korczak J. 2019. *Pamiętnik*, wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Kubinowski D. 2016. *Kultura animacji jako humanistyczna pedagogia*, Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, nr 2(3).
- Młynarczuk-Sokołowska A. 2022. *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*, Wydawnictwo UWB, Białystok.
- Olszański T. 2019. *Ukraińcy nie gesi... ustawa o języku państwowym Ukrainy* <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/komentarze-osw/2019-06-11/ukraincy-nie-gesi-ustawa-o-jezyku-panstwowym-ukrainy>; dostęp 3.09.2024.

² Ibidem.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).

Słupek K. 2018. *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, dostosowanie wymagań*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Widawska E. 2013. *Nauczyciel — animator. Rzec o wykorzystaniu warsztatu animacji społecznej w pracy dydaktycznej*, Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, nr 2, s. 200–214.

ROZDZIAŁ 13

Kulturowe i społeczne doświadczenia Polaków i Ukraińców. Podobieństwa i różnice

Wnioski i refleksje z wykładów i warsztatów zorganizowanych
przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego

*Cultural and Social Experiences of Poles and Ukrainians. Similarities
and Differences. Conclusions and Reflections from Workshops Organized
by the Open University of the University of Warsaw*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch13>

AGATA WROCZYŃSKA¹, MONIKA SOROKA¹

¹Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego

ABSTRAKT: W rozdziale podsumowano prace Uniwersytetu Otwartego UW w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, których celem było wsparcie uchodźców z Ukrainy przez organizację kursów języka polskiego, spacerów dydaktycznych oraz cyklu wykładów otwartych. Współpraca z wykładowcami z Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej oraz Instytutu Kultury Polskiej UW umożliwiła omówienie złożonych kwestii społecznych i kulturowych, a także stworzyła przestrzeń do refleksji nad tożsamością i historią regionu Europy Środkowo-Wschodniej. Wykłady obejmowały takie tematy, jak: koncepcja Europy Środkowo-Wschodniej, wspólnota losów Polaków i Ukraińców w II Rzeczypospolitej, obrzędowość kulturowa obu narodów. Szczególne miejsce poświęcono doświadczeniom uchodźczym, co umożliwiło lepsze zrozumienie wyzwań integracji w nowym kraju oraz nawiązanie dialogu o wspólnych historiach i aspiracjach. Zajęcia programowe przyczyniły się do zacieśnienia więzi między uchodźcami a obywatelami Polski i utworzyły przestrzeń do wymiany doświadczeń, refleksji oraz budowania wzajemnego zrozumienia mimo trudnych relacji historycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, uchodźcy z Ukrainy, integracja społeczno-kulturowa, Europa Środkowo-Wschodnia, relacje polsko-ukraińskie, wykłady otwarte, kursy językowe

ABSTRACT: This chapter provides a summary of the activities carried out by the Open University of the University of Warsaw as part of the University of Warsaw for Ukraine program, aimed at supporting refugees from Ukraine through the organization of Polish language courses, educational walks, and a series of open lectures. Collaboration with lecturers from the Chair of Intercultural Studies of Central and Eastern Europe and the Institute of Polish Culture at the University of Warsaw facilitated discussions on complex social and cultural issues. It also fostered reflection on the identity and history of the Central and Eastern European region. The lectures addressed topics such as the concept of Central and Eastern Europe, the shared experiences of Poles and Ukrainians in the Second Polish Republic, and the cultural traditions of both nations. Particular attention was given to refugee experiences, providing an understanding of the challenges of integration in a new country and enabling a dialogue about shared histories and aspirations. The implemented activities contributed to strengthening bonds between refugees and Polish citizens, fostering an exchange of experiences, reflections, and the development of mutual understanding in the context of difficult historical relations.

KEYWORDS: University of Warsaw for Ukraine, Ukrainian refugees, socio-cultural integration, Central and Eastern Europe, Polish-Ukrainian relations, open lectures, language courses

Wprowadzenie

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, zaproszony do programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, koordynował: kursy języka polskiego jako obcego, organizację spacerów dydaktycznych po Warszawie i okolicach oraz cykl wykładów otwartych połączonych z warsztatami. Celem tych ostatnich było zintegrowanie uchodźców z Ukrainy z obywatelami kraju, w którym przyszło im zamieszkać, przez przedstawienie różnych zagadnień społecznych i kulturowych.

Do współpracy w realizacji tego zadania Uniwersytet Otwarty UW zaprosił wykładowców z Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW. Autorskie wykłady

przygotowali: prof. dr hab. Joanna Getka, dr hab. Jerzy Grzybowski, prof. ucz., dr Marcin Niemojewski, dr Katarzyna Karwowska, dr Rostysław Kramar, dr Monika Grącka. Wykład *Tradycje karnawałowe i czas przesilenia wiosennego w kulturze polskiej* wygłosiła także dr hab. Małgorzata Litwinowicz-Drożdźiel, prof. ucz. z Instytutu Kultury Polskiej Wydziału Polonistyki UW.

Rozdział jest próbą podsumowania cyklu pasjonujących wykładów dla „przychodźców” ukraińskich objętych programem Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Cykl obejmował następujące wykłady i warsztaty:

1. *Czy istnieje Europa Środkowo-Wschodnia* — Marcin Niemojewski,
2. *Za wolność naszą i waszą. Polsko-ukraińskie braterstwo broni: udział Ukraińców w Wojsku Polskim w latach 1918–1945* — Jerzy Grzybowski,
3. *Trudna miłość: Polacy i Ukraińcy w międzywojniu (na przykładzie losów inteligencji z rodzin polsko-ukraińskich)* — Rostysław Kramar,
4. *Wymuszone szanse. Doświadczenia uchodźcze w Europie Środkowo-Wschodniej* — Katarzyna Karwowska,
5. *Pierogi a warenky. Czy istnieje polsko-ukraińska wspólnota obrzędowa?* — Joanna Getka, Monika Grącka, Rostysław Kramar,
6. *Tradycje karnawałowe i czas przesilenia wiosennego w kulturze polskiej* — Małgorzata Litwinowicz-Drożdźiel, Katarzyna Jackowska-Enemuo.

Poniżej omówiono wybrane zagadnienia poruszone podczas wykładów i warsztatów.

13.1. *Czy istnieje Europa Środkowo-Wschodnia?*

Ten wykład przygotował i wygłosił Marcin Niemojewski i była to próba odpowiedzi na pytanie, czy jest takie miejsce, region na mapie Europy z odrębnością historyczną, społeczną i kulturową? Wydaje się, że rozważania o społecznych i kulturowych doświadczeniach Polaków i Ukraińców warto zacząć od omówienia zagadnień poruszonych podczas tego wykładu.

Tytuł wykładu jest nawiązaniem do znanego eseju Timothy’ego Gartona Asha *Czy Europa Środkowa istnieje?* i był próbą przybliżenia najważniejszych koncepcji Europy Środkowo-Wschodniej formułowanych w przeszłości i współcześnie kontynuowanych. Punktem wyjścia było omówienie różnic między pojęciami Europy Wschodniej, Europy Środkowej i Europy Środkowo-

-Wschodniej. W rozwinięciu przedstawiono geopolityczne, naukowe i publicystyczne wizje regionu, które miały służyć jego wyodrębnieniu, zdefiniowaniu, zawłaszczeniu lub integracji. Były to: wynalezienie Europy Wschodniej w okresie oświecenia, rosyjski panslawizm¹, niemiecki projekt Mitteleuropy², idea Międzymorza³, koncepcja ULB⁴, kategoria Młodszej Europy⁵ oraz literacki mit małej ojczyzny. Takie ujęcie pozwoliło uczestnikom spotkania nie tylko na zapoznanie się z historią wyobrażeń o regionie, ale także na refleksję nad jego dzisiejszą tożsamością i specyfiką (Niemojewski 2023a).

Co różni zatem nazwy „Europa Środkowo-Wschodnia”, „Europa Środkowa”, „Europa Wschodnia”? Jakie zjawiska i procesy historyczne są źródłem wydzielenia tej części Europy jako odrębnej całości? Jak koncepcje regionu formułowano w XX wieku (jak odrębność regionu była definiowana, projektowana i wypełniana znaczeniem)? Czy mówienie dzisiaj o odrębnym regionie Europy ma jeszcze sens? (Niemojewski 2023a).

Czy Europa Środkowo-Wschodnia istnieje jako region geograficzny? Odpowiedź brzmi: „tak, ale bardzo trudno wyznaczyć jej granice”. Według M. Niemojewskiego, jest to bardzo trudne do zdefiniowania. Właściwie każdy autor piszący o Europie Środkowo-Wschodniej „układa” ten region z innych krajów.

¹ Panslawizm — nazwa prądów ideologicznych o różnym zabarwieniu politycznym, mających na celu zjednoczenie Słowian, Encyklopedia PWN, hasło „panslawizm”.

² Mitteleuropa — projekt Friedricha Naumanna (przedstawiciela niemieckiego liberalizmu pocz. XX w.) przedstawiony w *Mitteleuropa*, 1915; Instytut Pileckiego 2022 zakładał ustanowienie dominacji Niemiec między Bałtykiem, Morzem Czarnym a Adriatykiem.

³ Międzymorze — doktryna polityki zagranicznej zakładająca utworzenie sojuszu państw Europy Środkowo-Wschodniej. Wywodziła się z myśli i praktyki politycznej okresu międzywojennego, polegała na dobrowolności współpracy państw członkowskich, wspólnej obronie suwerenności i podmiotowości, realizacji wspólnych interesów. Do sojuszu miałyby należeć państwa położone między: Bałtykiem, Morzem Czarnym i Adriatykiem; wg zwolenników, pozwoliłby uniknąć dominacji na tym obszarze Niemiec i Rosji.

⁴ Koncepcja ULB — twórcami byli J. Mieroszewski i J. Giedroyc w latach 50. XX w. Więcej w dalszej części rozdziału.

⁵ Młodsza Europa — pojęcie określające ludy i państwa, które weszły w krąg cywilizacji chrześcijańskiej ok. 1000 r. Do historiografii polskiej pojęcie wprowadził prof. Jerzy Kłoczkowski.

Jak mamy „nadmiar” państw, które miałyby tworzyć Europę Środkowo-Wschodnią, tak mamy „nadmiar” nazw tego regionu.

Wykładowca wskazał zatem różnice między nazwami: „Europa Wschodnia” rozumiana jako niesuwerenna strefa wpływów ZSRR, „Europa Środkowa” – termin starszy i szerszy niż „Europa Środkowo-Wschodnia”, którym posługiwali się intelektualisci w czasie rozpadu bloku komunistycznego, gdy określali nie tylko geopolityczną, ale i historyczną i kulturową specyfikę regionu (zachodni badacze, np. Timothy Garton Ash⁶, łączyli tę nazwę z unikatową działalnością ruchów opozycyjnych i kulturą niezależną). Zaznaczyć jednak należy, że geograficznie region określany jako Europa Środkowa miał granicę na Bugu, nie obejmował więc obszarów położonych na wschód. Nazwa „Europa Środkowo-Wschodnia” ma tę przewagę nad dwiema poprzednimi, że powstała w samym regionie, nie jest koncepcją niemiecką, jak *Mitteleuropa* czy obecnie *Zentraleuropa* (używana teraz przez badaczy czeskich, węgierskich, austriackich i niemieckich), ani rosyjską. Za twórcę tego pojęcia uznawany jest Oskar Halecki⁷. Termin powrócił w latach 70., 80. i pierwszej połowie lat 90. XX wieku w wypowiedziach poetów i pisarzy, np.: Czesława Miłosza⁸, Milana Kundery⁹, Tomasza Venclow¹⁰ i innych. Dlaczego w nauce przyjęła się ta nazwa? Dlatego że używanie jej pozwala włączyć do regionu cały obszar obejmujący kraje bałtyckie, Ukrainę, Białoruś oraz Mołdawię (Niemojewski 2023a).

Niemojewski podjął się odpowiedzi na pytanie, jakie zjawiska i procesy historyczne są źródłem wydzielania się tej części Europy jako odrębnej całości. Przywołał historycznie ugruntowany podział na Starszą i Młodszą Europę

⁶ Timothy Garton Ash (ur. 1955) – brytyjski historyk zajmujący się głównie historią Europy po 1945 roku, profesor studiów europejskich na Oxford University.

⁷ Oskar Halecki (1891–1973) – polski historyk, mediewista, profesor Uniwersytetu Warszawskiego i uczelni zagranicznych, członek Polskiej Akademii Umiejętności, działacz emigracyjny, członek Koła Krakowskiego Towarzystwa Historycznego.

⁸ Czesław Miłosz (1911–2004) – polski poeta, prozaik, eseista, historyk literatury, tłumacz, dyplomata; w latach 1951–1993 na emigracji; w Polsce do 1980 r. obłożony cenzurą; laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (1980); profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley.

⁹ Milan Kundera (1929–2023) – czeski i francuski pisarz i eseista, autor m.in. *Nieznosnej lekkości bytu*, 1984.

¹⁰ Tomas Venclowa (ur. 1937) – litewski poeta, eseista, publicysta, badacz i tłumacz literatury pięknej.

(określenie Jerzego Kłockowskiego¹¹). Starsza Europa, pozostająca przez długi czas pod panowaniem Imperium Rzymskiego, odziedziczyła jego formy społeczno-ustrojowe, kulturę, infrastrukturę, a przede wszystkim – religię, wczesne chrześcijaństwo. W Młodszej Europie, obejmującej obszar na wschód od Łaby (gdzie nie dotarły legiony Imperium Rzymskiego), tworzenie się państw i chrystianizacja nastąpiła dopiero w średniowieczu.

Do XVIII wieku podział Europy następował wg linii poziomej, na protestancką i rozwiniętą gospodarczo Północ oraz zacofane katolickie Południe. W XVIII wieku, za sprawą szczególnie filozofów francuskiego oświecenia, tworzy się nowy podział na cywilizowany Zachód i barbarzyński, choć fascynujący, Wschód. W tym podziale Europa Środkowo-Wschodnia stała się antytezą Zachodu (Niemojewski 2023a).

Próbie odpowiedzi na pytanie o tożsamość Europy Środkowo-Wschodniej towarzyszył przegląd i prezentacja koncepcji politycznych regionu od ekspansjonistycznych koncepcji rosyjskich (pansławizm i neosławizm), po koncepcje niemieckie (*Mittleuropa*). Omówiono koncepcje federacyjne (szczególna strefa małych narodów, idea prometejska, jagiellońska, federacyjna) oraz koncepcja Międzymorza jako rozwinięcie idei federacyjnej.

Szczególne miejsce poświęcono koncepcji sformułowanej pod koniec lat 50. XX wieku przez Juliusza Mieroszewskiego¹² i Jerzego Giedroycia¹³ i przedstawionej na łamach emigracyjnego pisma *Kultura* – doktrynie ULB (Ukraina, Litwa, Białoruś). Jej założeniem było to, że polityka wobec wschodnich sąsiadów Polski musi polegać na zbudowaniu z nimi relacji partnerskich równorzędnych podmiotów, zrzeczeniu się wszelkich roszczeń terytorialnych oraz wyrzeczeniu się przeświadczenia o dominującej czy cywilizacyjnej roli Polski. Ponadto Polska musi wspierać swoich wschodnich sąsiadów (Litwę, Białoruś i Ukrainę) w dążeniach niepodległościowych i demokratyzujących, na ile to będzie możliwe. Konieczne jest

¹¹ Jerzy Kłockowski (1924–2017) – polski historyk, profesor nauk humanistycznych, senator I kadencji, w latach 1991–2011 przewodniczący Polskiego Komitetu ds. UNESCO, Kawaler Orderu Orła Białego.

¹² Juliusz Mieroszewski (1906–1976) – polski dziennikarz, publicysta, pisarz polityczny.

¹³ Jerzy Giedroyc (1906–2000) – polski prawnik, wydawca, publicysta, polityk i działacz emigracyjny, założyciel wydawnictwa Instytut Literacki (1946), wydawca miesięcznika *Kultura* (1947) i kwartalnika *Zeszyty Historyczne* (1962).

przypomnienie, że koncepcja powstała w czasach dominacji sowieckiej w regionie, kiedy Litwa, Ukraina i Białoruś były częścią Związku Sowieckiego.

Koncepcja ULB jest podstawą polityki zagranicznej III Rzeczypospolitej. Dziedzictwem koncepcji Międzymorza są natomiast polskie postulaty kształtu i rozwoju Grupy Wyszehradzkiej i inicjatywy Trójmorza (Niemojewski 2023b).

Wykładowi towarzyszyły warsztaty, w trakcie których uczestnicy wraz z prowadzącym zastanawiali się nad zjawiskami współtworzącymi kulturową specyfikę Europy Środkowo-Wschodniej. Refleksji poddano sposoby postrzegania przestrzeni (ziemia ojczysta, lokalność, dom rodzinny, centrum–prowincja, nekropolie, miejsca pamięci) oraz czasu (historia, relacja przeszłość–przyszłość, czas świąteczny, czas wolny). Podstawą do rozmowy były fragmenty ukraińskiej i polskiej literatury (Niemojewski 2023a).

13.2. II Rzeczpospolita – wspólnota losu, trudna miłość

Losy Polski i Ukrainy splatające się przez wieki, uwarunkowane geograficznie, niekiedy z trudną i bolesną historią (powstanie Chmielnickiego¹⁴), nabrały szczególnego znaczenia w okresie międzywojennym.

Doświadczeniom Polaków i Ukraińców w czasie II Rzeczypospolitej poświęcono dwa spotkania: wykład i warsztat poprowadzony przez Jerzego Grzybowskiego *Za wolność naszą i waszą. Polsko-ukraińskie braterstwo broni: udział Ukraińców w Wojsku Polskim w latach 1918–1945* oraz wykład i warsztaty poprowadzone przez Rostysława Kramara *Trudna miłość: Polacy i Ukraińcy w międzywojniu (na przykładzie losów inteligencji z rodzin polsko-ukraińskich)*.

Celem wykładu J. Grzybowskiego było przybliżenie rozmaitych aspektów polsko-ukraińskiej współpracy wojskowej w czasie walk obu krajów o niepodległość w okresie międzywojennym i podczas II wojny światowej. Uczestnicy wykładu dowiedzieli się o mało dotąd znanych epizodach wspólnej historii Polaków i Ukraińców, do których należą m.in.: sojusz Piłsudski–Petlura, udział Ukraińców w Wojsku Polskim i obronie Polski. Wykład traktował o walce Polaków i Ukraińców prowadzonej przeciwko wspólnym wrogom (Grzybowski 2023a).

¹⁴ Powstanie Kozaków Zaporoskich i chłopstwa ruskiego pod przywództwem hetmana kozackiego Bohdana Chmielnickiego przeciwko Rzeczypospolitej w latach 1648–1657.

W konspekcie przygotowanym na potrzeby przeprowadzenia wykładu Grzybowski (2023a) pisze:

Rok 1918 okazał się przełomowym w dziejach narodów Europy Środkowo-Wschodniej. Upadek wielonarodowościowych monarchii i zakończenie I wojny światowej umożliwiły powstanie państw narodowych m.in. polskiego i ukraińskiego. 22 stycznia 1918 roku w Kijowie wydano IV uniwersał Ukraińskiej Rady Centralnej, zgodnie z którym proklamowano Ukraińską Republikę Ludową (URL) jako państwo w pełni suwerenne i niezależne. 1 listopada we Lwowie ogłoszono o powstaniu Zachodnioukraińskiej Republiki Ludowej (ZURL). Wreszcie, 11 listopada w Warszawie miało miejsce odzyskanie niepodległości przez Polskę. Proklamowania własnych państw nie oznaczały dla Polaków i Ukraińców końca ich walk o niezależny byt narodowy. Niepodległość ta rodziła się w bólach, bowiem te kraje musiały walczyć o przetrwanie i granice. Przyszłość narodów mogła się rozstrzygnąć na polu bitwy. Działacze polscy i ukraińscy szybko się zorientowali, że śmiertelne zagrożenie dla nich stanowi Rosja bolszewicka. W związku z powyższym zawarcie sojuszu w celu walki z nią było tylko kwestią czasu. Orędownikiem współpracy z Ukraińcami był Józef Piłsudski, który opowiadał się za ścisłą współpracą Polski ze wschodnimi sąsiadami. W zamyśle marszałka współpraca ta miała zapewnić bezpieczeństwo zarówno Polsce, jak i obronić Ukraińców przed zakusami Moskwy. W pierwszej kolejności J. Piłsudski dążył do uznania samodzielności Ukrainy. Ze strony ukraińskiej do zbliżenia z Polakami przyczynił się Symon Petlura, zwierzchnik państwa i sił zbrojnych URL. [...]. Pokłosiem polityki Piłsudskiego było polsko-ukraińskie zbliżenie polityczne i militarne. Przełom we współpracy wojskowej między Polską a jej wschodnim sąsiadem nastąpił wiosną 1920 roku, kiedy to 22 kwietnia w Warszawie zawarto polsko-ukraińską umowę polityczną (sojusz Piłsudski–Petlura), która zakładała m.in. podjęcie wspólnej walki zbrojnej z Rosją bolszewicką. Trzy dni później ruszyła ofensywa wojsk polsko-ukraińskich, która zaowocowała wkroczeniem 7 maja do Kijowa. Pomimo niepowodzenia wyprawy kijowskiej (w połowie maja ruszyła kontrofensywa bolszewicka) pozostaje ona wymownym świadectwem polsko-ukraińskiego braterstwa broni w omawianym okresie. Nie był to kres polsko-ukraińskiej współpracy wojskowej, ponieważ oddziały URL latem i jesienią 1920 r. dzielnie walczyły na froncie polsko-bolszewickim od Zamościa po Mikołajów. Na kartach wspólnej historii

oręża polskiego i ukraińskiego znakomicie zapisała się bohaterska obrona przed Armią Czerwoną Zamościa, której dowodził płk. Marko Bezruczko¹⁵.

Ówczesna sytuacja geopolityczna sprawiła, że na mapie powersalskiej Europy zabrakło niepodległego państwa ukraińskiego. Podpisanie traktatu ryskiego w marcu 1921 roku położyło również kres współpracy Polski z niepodległościowcami ukraińskimi. Wielu Ukraińców, byłych uczestników walk polsko-bolszewickich znalazło schronienie w Polsce. Nawet dziś można znaleźć świadectwa ich obecności w naszym kraju. Przypominają o tym liczne groby na cmentarzach prawosławnych i pomniki w miejscach pobytu internowanych żołnierzy URL.

Grzybowski podczas wykładu odniósł się także do udziału Ukraińców w siłach zbrojnych II Rzeczypospolitej:

II Rzeczpospolita odrodziła się jako państwo wielonarodowościowe i wielowyznaniowe. Po podpisaniu traktatu ryskiego w granicach państwa polskiego znalazło się 5 mln Ukraińców, którzy tworzyli zwarte skupiska ludności w kilku województwach na południowym wschodzie kraju. Zgodnie z obowiązującym wówczas prawem wszyscy obywatele płci męskiej bez względu na narodowość podlegali obowiązkowi służby wojskowej. W związku z powyższym co roku przez wojsko II Rzeczypospolitej przewijało się kilkadziesiąt tysięcy poborowych narodowości ukraińskiej. Liczba Ukraińców w Wojsku Polskim wahała się między 25 tys. a 43 tys. ludzi. Większość żołnierzy narodowości ukraińskiej służyła w piechocie, mniej w artylerii i kawalerii. Poborowi ukraińscy na ogół dali się poznać jako zdyscyplinowani i sumienni żołnierze. Osobną grupę Ukraińców w Wojsku Polskim stanowili dawni oficerowie wojsk URL (około czterdzieści osób), którzy na mocy rozkazu J. Piłsudskiego zostali przyjęci do armii polskiej jako oficerowie kontraktowi. Znajdowali się wśród nich m.in. starsi oficerowie. Pod względem wyznaniowym większość Ukraińców stanowili grekokatolicy i prawosławni. W Wojsku Polskim panowała pełna tolerancja religijna. Utworzono duszpasterstwo dla żołnierzy obu wyznań, zaś posługę kapłańską pełniło

¹⁵ Marko Bezruczko (1893–1944) – generał chorąży Armii Czynnej Ukraińskiej Republiki Ludowej. Dowodził obroną Zamościa przed Armią Czerwoną, uczestniczył w rozbiciu Armii Konnej Budionnego w bitwie pod Komarowem. W latach 30. XX w. był przewodniczącym Ukraińskiego Towarzystwa Wojskowo-Historycznego w Warszawie. Jego imieniem nazwano 110. Samodzielną Brygadę Zmechanizowaną Sił Zbrojnych Ukrainy, która walczyła w Awdijiwce w obwodzie donieckim.

kilkadziesiąt kapelanów wojskowych wyznania prawosławnego i greckokatolickiego. Większość tych duchownych pochodziła z Ukrainy.

1 września 1939 roku Polska została zaatakowana przez Niemcy, a 17 września — Związek Sowiecki. W przededniu wybuchu wojny w kraju przeprowadzono powszechną mobilizację, w wyniku której w Wojsku Polskim znalazło się 150–200 tys. Ukraińców. Obywatele polscy narodowości ukraińskiej stanęli do walki w obronie II Rzeczypospolitej. Większość żołnierzy zachowała się lojalnie, wypełniając obowiązek obrony kraju, walcząc na froncie ramię w ramię z Polakami i przedstawicielami innych narodowości. Historia dostarcza nam przykładów, kiedy za męstwo na polu bitwy ci ludzie zostali uhonorowani wysokimi odznaczeniami wojskowymi. Po klęsce 1939 roku żołnierze ukraińscy podzielili los swojej ojczyzny. Część z nich dostała się do niewoli niemieckiej, zaś inni trafili do niewoli sowieckiej. W niewoli niemieckiej znalazło się blisko 100 tys. Ukraińców. Porównywalna liczba trafiła do niewoli sowieckiej. Ponurą kartą w dziejach zarówno Polaków, jak i przedstawicieli innych narodowości II Rzeczypospolitej, były losy oficerów WP, którzy w kwietniu i maju 1940 roku zostali zamordowani w ZSRR. Jest trudna do oszacowania dokładna liczba obywateli polskich narodowości ukraińskiej, którzy wówczas padli ofiarą oprawców stalinowskich. Niemniej jednak znane są nazwiska wielu Ukraińców bestialsko pomordowanych przez NKWD w Katyniu i innych miejscach masowej zagłady oficerów polskich. Znajdują się wśród nich m.in. kapelani wojskowi wyznania prawosławnego i greckokatolickiego (Grzybowski 2023a).

Ukraińcy walczyli także w szeregach Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie. Niektórzy z nich polegli w walkach we Włoszech (Monte Cassino), we Francji i innych miejscach. Jak pisze Grzybowski (2023a):

Po zakończeniu II wojny światowej większość żołnierzy PSZZ narodowości ukraińskiej pozostała na uchodźstwie, stanowiąc trzon ukraińskich organizacji emigracyjnych. Wielu z nich zaangażowało się w działalność na rzecz pielęgnowania kultury ukraińskiej na obczyźnie. Niemniej jednak część powróciła w strony ojczyzny. Po powrocie do domu zostali oni potraktowani przez władze sowieckie jako „element wrogi” i „wywrotowy”. W kwietniu 1951 roku sowieckie organa karne przeprowadziły masową deportację byłych żołnierzy na Syberię. Represje dotknęły również członków ich rodzin. Łącznie wówczas wywieziono do obwodu irkuckiego 5092 osób, w tym 1032 — z Ukrainy. Jedyna „wina” tych ludzi polegała na tym, że w czasie wojny nosili mundur żołnierza polskiego.

Splątane losy i doświadczenia polsko-ukraińskie w II Rzeczypospolitej były także przedmiotem niezwykle interesującego wykładu (i warsztatów) *Trudna miłość: Polacy i Ukraińcy w międzywojniu (na przykładzie losów inteligencji z rodzin polsko-ukraińskich)* Rostysława Kramara. Celem wykładu było zaprezentowanie stanu stosunków polsko-ukraińskich w międzywojennej Polsce na przykładzie losów polsko-ukraińskich rodzin. Podczas spotkania omówiono historie wybranych rodzin inteligenckich, w których część rodzeństwa wybierała tożsamość polską, a część – ukraińską, jak w rodzinie Szeptyckich lub Niementowskich (Kramar 2023). Autor wykładu podjął próbę znalezienia przyczyn takich rozbieżności w omówieniu struktury społeczno-demograficznej Polski międzywojennej, głównych kierunków polityki ówczesnego państwa polskiego wobec mniejszości ukraińskiej, różnic między autochtoniczną mniejszością ukraińską w II RP a emigrantami politycznymi z Ukraińskiej Republiki Ludowej (Kramar 2023).

Szczególny nacisk położył na próbę przybliżenia fenomenu Polaków-Ukraińców z wyboru. Zaprezentowano sylwetki Włodzimierza Antonowicza¹⁶ i Wacława Lipińskiego¹⁷.

Szczególne miejsce poświęcono rodzinom Szeptyckich i Niementowskich. Bracia Roman (Andrzej), Aleksander, Stanisław, Kazimierz (Klemens) i Leon Szeptyccy byli wnukami Aleksandra Fredry, ich rodzicami byli hrabia Jan Szeptycki i Zofia z Fredrów Szeptycka. Ich rodzinnym majątkiem były Przyłbice, obecnie wieś na Ukrainie w rejonie jaworowskim obwodu lwowskiego. Każdy z braci dokonał własnego wyboru przynależności religijnej i narodowej. Andrzej (Roman) Szeptycki został lwowskim grekokatolickim arcybiskupem i metropolitą, Kazimierz (Klemens) – mnichem. Swoją przynależność bracia określali jako ukraińską. Aleksander i Leon, właściciele ziemscy, trzymali się z dala od polityki, a swoją tożsamość określali jako polską. Stanisław był polskim wojskowym, generałem majorem cesarskiej i królewskiej armii, generałem broni Wojska Polskiego, komendantem Legionów Polskich, stał

¹⁶ Włodzimierz Antonowicz (1834–1908) – ukraiński historyk, archeolog, etnograf, działacz społeczny pochodzenia polskiego, jeden z liderów ukraińskiego ruchu narodowego w Imperium Rosyjskim. Urodził się w katolickiej rodzinie polskiej. Oficjalnym zerwaniem ze szlachtą i polskością był jego artykuł *Moja spowiedź (Moja ispowied)* opublikowany w 1862 w rosyjskojęzycznym czasopiśmie ukraińskim *Osnova*.

¹⁷ Wacław Lipiński (1882–1931) – ukraiński polityk polskiego pochodzenia, historyk, socjolog, publicysta, teoretyk i czołowy przedstawiciel ukraińskiego konserwatyzmu.

na czele Sztabu Generalnego Wojska Polskiego (1918–1919), był ministrem spraw wojskowych II RP w 1923 roku (Szeptyccy 1918).

Skomplikowane były losy rodziny Szeptyckich, w której istniała polsko-ukraińska świadomość narodowa. Andrzej (Roman), Kazimierz (Klemens) i Stanisław – trzej bracia, dwa narody, trzy wybitne postacie Kościoła, polityki, armii. Najstarszy, Andrzej, dla Polaków postać kontrowersyjna, metropolita lwowski i halicki biskup kamieniecki, czcigodny sługa Boży Kościoła katolickiego, duchowy przywódca Ukrainy. Stanisław, legionista (od X 1916 do IV 1917 komendant Legionów), generał polskiej armii. I najmłodszy Klemens, studyta¹⁸, błogosławiony Kościoła katolickiego, Sprawiedliwy wśród Narodów Świata, podczas II wojny światowej ratował od zagłady Żydów, a jednym z ocalonych był Adam Daniel Rotfeld (Holewiński 2018).

W trakcie wykładu omówiono także wpływ specyficznej sytuacji mieszanych rodzin na literacką oraz artystyczną twórczość niektórych ich przedstawicieli. Przywołano postać polskiego poety i malarza okresu modernistycznego Jerzego Niementowskiego, syna ukraińskiej poetki Ulany Krawczenko-Niementowskiej¹⁹ (Kramar 2023).

W części praktycznej (warsztatowej) uczestnicy zapoznali się z dorobkiem literackim i artystycznym przedstawicieli rodzin, których losy były omawiane podczas wykładu (Kramar 2023).

Swoistym dopełnieniem, a może wstępem, do wykładu Kramara, był spacer dydaktyczny po Warszawie *Dziedzictwo kultury ukraińskiej w Warszawie*, zorganizowany przez Uniwersytet Otwarty UW w ramach projektu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy i poprowadzony przez wykładowcę. Odwiedzone podczas spaceru miejsca są materialnym śladem wspólnej polsko-ukraińskiej historii oraz dziedzictwa społecznego i kulturalnego obu narodów. Uczestnicy spaceru odwiedzili różne miejsca.

- Zamek Królewski w Warszawie – w latach 1659–1669 Iwan Mazepa, ukraiński szlachcic, późniejszy prominentny polityk, hetman Ukrainy, przebywał w Warszawie na dworze króla Jana II Kazimierza. Z jego

¹⁸ Studyci – jedna z modlitewnych wspólnot kościoła greckokatolickiego obrządku bizantyjsko-ukraińskiego.

¹⁹ Ułana Krawczenko-Niementowska – ukraińska pisarka, aktywistka ukraińskiego ruchu kobiecego, pierwsza poetka z zachodniej Ukrainy, której prace stały się popularne.

pobytem wiążą się romantyczne legendy, które zainspirowały europejskich romantyków, w tym Byrona i Słowackiego.

- Teatr Wielki — na tej scenie występowali i nadal występują czołowi ukraińscy śpiewacy operowi, na przełomie wieków XIX i XX: Ołeksandr Myszuga i Sołomija Kruszelnicka, której popiersie postawiono tu w 2009 roku dla upamiętnienia jej sukcesów.
- Długa 29 — Biuro Ukraińskiej Misji Woskowej; od grudnia 1919 roku w Warszawie działała Sekcja Wojskowa Misji Dyplomatycznej Ukraińskiej Republiki Ludowej; od lutego 1920 roku mieściła się w Hotelu Polskim; w lipcu 1920 roku sekcję przekształcono w samodzielną Misję Wojskową Ukraińskiej Republiki Ludowej, która działała do listopada tego samego roku. W 2019 roku uroczystie wmurowano tablicę pamiątkową na budynku.
- Uniwersytet Warszawski — przed I wojną światową pojawiały się tu ukraińskie inicjatywy studenckie, m.in. studencki chór Dnipro. W międzywojniu wielu Ukraińców było wykładowcami lub studentami na Prawosławnym Wydziale Teologicznym powołanym specjalnie z myślą o przygotowaniu duchowieństwa na potrzeby ukraińskiej i białoruskiej mniejszości. Zajęcia na tym wydziale odbywały się w różnych budynkach UW na Krakowskim Przedmieściu.
- Stary budynek Akademii Sztuk Pięknych, Wybrzeże Kościuszkowskie 37 — w międzywojniu Ukraińcy byli drugą co do wielkości grupą narodowościową (po Polakach) studentów, byli emigrantami z Ukrainy Nadnieprzańskiej i z Wołynia; utworzyli stowarzyszenie artystyczne Spokij, które regularnie organizowało wystawy sztuki ukraińskiej w Warszawie, popularyzując kulturę ukraińską.
- Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy przy ul. Koszykowej 26/28 — w międzywojniu wicedyrektorem był wybitny księgoznawca Leon Bykowski, znany jako jeden z twórców koncepcji nowoczesnej polskiej biblioteki; podczas II wojny światowej był p.o. dyrektora biblioteki na Koszykowej; jego staraniem uratowano cenne polskie i ukraińskie księgozbiory podczas powstania warszawskiego.
- Akademik Prawosławnego Wydziału Teologicznego UW przy ul. Świętych Cyryla i Metodego 4 — w 1925 roku na potrzeby Cerkwi prawosławnej powołano na UW Prawosławny Wydział Teologiczny. Pojawiła się wtedy potrzeba miejsca na mieszkanie dla młodzieży tego wydziału, pochodzącej głównie ze wschodnich województw RP. Na warszawskiej Pradze otworzono wtedy akademik, który w międzywojniu był jednym

z ośrodków aktywności młodzieży ukraińskiej studiującej w Warszawie. Obecnie pod tym adresem mieści się Metropolitalny Dom Studenta.

- Sejm Rzeczypospolitej – w okresie międzywojennym w Sejmie RP funkcjonowały kluby poselskie reprezentujące mniejszość ukraińską. Najliczniejsza reprezentacja Ukraińców była w Sejmie II kadencji – 37 posłów w trzech klubach. Wśród posłów były takie wybitne osoby, jak: Milena Rudnytska (liderka ukraińskiego ruchu feministycznego), Wasyl Mudryj (dziennikarz), Stepan Skrypnyk (działacz Cerkwi prawosławnej) i inni.
- Cmentarz prawosławny na Woli – w latach 20.–30. XX wieku na tym cmentarzu chowano przedstawicieli tzw. emigracji petlurowskiej, przede wszystkim kombatanatów Armii Ukraińskiej Republiki Ludowej. Kwatera ukraińskich żołnierzy znajduje się w centralnej części cmentarza. Wspólną walkę żołnierzy polskich i ukraińskich przeciwko bolszewickiej nawale ze wschodu upamiętniają co roku harcerze: organizują akcję Płomień braterstwa, w czasie której zapalają znicze na ich grobach. Obok grobów petlurowców znajduje się krzyż upamiętniający ofiary Wielkiego Głodu lat 1932–1933.
- Skwer Tarasa Szewczenki ze stojącym tam pomnikiem ukraińskiego poety, który postawiono w 2002 roku z inicjatywy ówczesnego ambasadora Ukrainy w Polsce, poety Dmytra Pawłyczki. Według przekazów ustnych, młody Taras Szewченко miał być w Warszawie w 1830 roku, jednak nie wszyscy badacze biografii Szewczenki zgadzają się z takim przypuszczeniem. Dla współczesnych ukraińskich mieszkańców Warszawy skwer Szewczenki stał się miejscem, w którym co roku w marcu organizowane są uroczystości szewczenkowskie (Kramar 2023).

13.3. *Czy istnieje polsko-ukraińska wspólnota obrzędowa?*

W rozważaniach o kulturze Polaków i Ukraińców nie mogło zabraknąć miejsca na pytanie o to, czy istnieje polsko-ukraińska wspólnota obrzędowa. Odpowiedzi poszukiwano podczas dwóch wykładów i w trakcie towarzyszących tym wykładom warsztatów: *Pierogi a warenky. Czy istnieje polsko-ukraińska wspólnota obrzędowa?* poprowadzonych przez Joannę Getkę, Rostysława Kramara i Monikę Grącką z Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej oraz *Tradycje karnawałowe i czas przesilenia wiosennego w kulturze polskiej*, którego autorkami były Małgorzata Litwinowicz-Drożdźiel z Instytutu Kultury Polskiej Wydziału Polonistyki UW i Katarzyna Jackowska-Enemu, pieśniarka i opowiadaczka.

Celem pierwszych zajęć z wymienionych było zaakcentowanie zarówno podobieństw, jak i często niedostrzegalnych różnic kulturowych między Polakami i Ukraińcami wynikających z uwarunkowań historyczno-politycznych i społeczno-kulturowych.

W trakcie wykładu analizowano elementy tradycji polskich podobnych do ukraińskich, takich które składają się na zestaw kodów kultury. Omówiono przyczyny tych podobieństw. Zaprezentowano przykłady obrzędowości dorocznej, takiej jak: lany poniedziałek, wianki, dożynki, dożynkowy snop zboża, wigilijne siano itp.

Przedstawiono tradycje wynikające m.in. z kalendarza Słowian, z czasów pogańskich, oscylujący wokół cyklu wegetacji roślin lub wypasania bydła, np. podobieństwa w obrzędowości górali i Hucułów. Przedmiotem zainteresowania była także obrzędowość rodzinna, np. weselna.

Autorzy wykładu przytoczyli również tradycje i obrzędy polskie odrębne od ukraińskich. Mają one źródło w różnicach tradycji religijnych wynikających z kalendarza i ze specyfiki przebiegu chrystianizacji na ziemiach polskich i ukraińskich (Wszystkich Świętych, opłatek w Kościele, symbolika religijna widoczna w przestrzeni publicznej) oraz z dziejów i rozwoju kultury (Getka, Grąka, Kramar 2023).

Podczas rozmów między uczestnikami a prowadzącymi warsztaty towarzyszące wykładowi ustalono, że uczestnicy zapoznają się nie tylko z ulubionymi kulinariami Polaków, ale także z elementami kultury wysokiej (dawnej szlacheckiej) i ludowej (Getka, Grąka, Kramar 2023). Wymiana myśli dostarczyła wielu refleksji na temat kulturowych doświadczeń Polaków i Ukraińców, podobieństw, ale i różnic.

Wykład i warsztaty *Tradycje karnawałowe i czas przesilenia wiosennego w kulturze polskiej* były opowieścią o dawnych tradycjach świętowania karnawału: zwyczajach ludowych i szlacheckich, a także o obyczajach miejskich, bliższych nam dzisiaj i bardziej współczesnych. Nie zabrakło odniesień do tradycji np. tłustego czwartku, opowieści o pączkowym szaleństwie, kultowych cukierniach, rekordach w liczbie zjedzonych ciastek i zjawisku kolejek, które pojawiają się na ulicach właśnie tego dnia.

Warsztaty miały być okazją do wymiany doświadczeń i opowieści o czasie karnawału i postu: o różnorodności domowych i społecznych sposobów świętowania, o specjalnych tradycjach kulinarnych, oraz do wspólnego śpiewania pieśni polskich i ukraińskich związanych z tym czasem (Litwinowicz-Droździel, Jackowska-Enemu 2023).

13.4. *Wymuszone szanse. Doświadczenia uchodźcze w Europie Środkowo-Wschodniej*

Los imigranta, uchodźcy – to właśnie przeżywa tysiące Ukraińców zmuszonych opuścić swoje domy po 24 lutego 2022 roku. Ten los stał się tematem wykładu *Wymuszone szanse. Doświadczenia uchodźcze w Europie Środkowo-Wschodniej* Katarzyny Karwowskiej z Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej. Przykład polskiego uchodźstwa do Niemiec stał się pretekstem do dyskusji o blaskach i cieniach różnorodności, oswojaniu obcości i otwartości na innych (Karwowska 2023).

Jak pisze autorka wykładu, „Wędrówki, przemieszczanie się, osiedlanie na nowych terenach to zjawiska przypisane kondycji ludzkiej, jednak na tym tle migracje Polaków cechuje często konieczność dokonania dramatycznego wyboru, przymus czy tęsknota” (Karwowska 2023). Podobne emocje towarzyszą także tysiącom Ukraińców, którzy z powodu agresji rosyjskiej na Ukrainę przekroczyli granice Polski. Na przykładzie opowieści o niemieckiej drodze polskiego uchodźcy (emigranta) i funkcjonowaniu w nowych warunkach zarówno jednostek, jak i całych grup społeczności emigracyjnej autorka naświetliła główne aspekty nowego życia przybyszów: rodzina, nauka, praca, kontakty socjalne. Podjęła próbę odpowiedzenia na pytanie, czym jest integracja w kraju przyjmującym i czy pełna integracja jest w ogóle możliwa. Zapoznała słuchaczy z pojęciem tzw. trzeciej wartości, czyli syntezy wartości odziedziczonych i nabytych, stanowiącej nową jakość (Karwowska 2023).

Swoista lekcja, ale także nadzieja wpisana w wykład i warsztaty, niezwykle wyraźnie wybrzmiała także podczas spaceru dydaktycznego poprowadzonego przez Joannę Getkę *Na drodze do wolności*. Jego celem było odwiedzenie różnych miejsc w Warszawie (od placu, na którym znajdował się Sobór Aleksandra Newskiego, przez miejsca upamiętniające martyrologię Polaków podczas II wojny światowej, po Pomnik Solidarności) i przekazanie ukraińskim przychodźcom wiedzy o działaniach Polaków od XVIII wieku do współczesności prowadzących do niezależności i wolności wyboru (Getka 2023).

Opowieść o walce Polaków o wolność i niepodległość miała nieść nadzieję, że i dla Ukrainy nadejdzie czas zwycięstwa po brutalnej, ciemnej nocy wojny.

Podsumowanie

W podsumowaniu opisu trzeba zauważyć, że cykl niezwykle interesujących, spójnych koncepcyjnie wykładów i warsztatów prowadzonych przez pracowników naukowo-dydaktycznych Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej i Instytutu Kultury Polskiej Wydziału Polonistyki UW, a koordynowanych przez Uniwersytet Otwarty UW, przyniósł wiele refleksji na temat kulturowych i społecznych doświadczeń Polaków i Ukraińców. Dyskusje uczestników dowiodły, że odniesienia do dziejów Polski i Ukrainy oraz do splatającej oba narody historii Europy pozwoliły uczestnikom dostrzec szeroki kontekst wielu wydarzeń i procesów, których rezultaty i konsekwencje widoczne są do dziś. Wszystkie spotkania i dyskusje były ważnym doświadczeniem dla prowadzących i uczestników, podczas których poznali i zrozumieli podobieństwa i różnice między obydwoma nacjami, tak bliskimi z uwagi na przynależność do Europy Środkowo-Wschodniej, oraz podzielić się osobistymi historiami i spostrzeżeniami.

Bibliografia

- Bracia Szeptycy*, November 1918, <https://november1918.lvivcenter.org/pl/themes/sheptytskyi/>, dostęp 31.03.2025.
- Getka J., Gracka M., Kramar R. 2023. *Pierogi a warenky*. Czy istnieje polsko-ukraińska wspólnota obrzędowa, opis kursu niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Getka J. 2023. *Na drodze do wolności*, opis spaceru dydaktycznego, niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Grzybowski J. 2023a. *Za wolność naszą i waszą. Polsko-ukraińskie braterstwo broni: udział Ukraińców w Wojsku Polskim w latach 1918–1945*, konspekt niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Grzybowski J. 2023b. opis kursu niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Holewiński W. 2018. *Rodzina Szeptyckich. Arystokraci ducha*, Polskie Radio Dwójka, <https://www.polskieradio.pl/8/22/artykul/2193257,rodzina-szeptyckich-arystokraci-ducha>, dostęp 31.03.2025.
- Karwowska K., *Wymuszone szanse. Doświadczenia uchodźcze w Europie Środkowo-Wschodniej*, opis kursu niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Kramar R. 2023a. *Dziedzictwo kultury ukraińskiej w Warszawie (wybrane miejsca)*, opis spaceru dydaktycznego niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Kramar R. 2023b. *Trudna miłość: Polacy i Ukraińcy w międzywojniu (na przykładzie losów inteligencji z rodzin polsko-ukraińskich)*, opis kursu niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Litwinowicz-Drożdziel M., Jackowska-Enemuo K. 2023, *Tradycje karnawałowe i czas przesilenia wiosennego w kulturze polskiej*, opis wykładu niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Niemojewski M. 2023a. opis kursu niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Niemojewski M. 2023b. *Czy istnieje Europa Środkowo-Wschodnia?*, zapis wykładu i prezentacja niepubl., Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

ROZDZIAŁ 14

Pomoc humanitarna w edukacji i wiedzy dla uchodźców z Ukrainy w obliczu wojny

Humanitarian Aid in the Field of Education and Knowledge for Ukrainian Refugees Facing War

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch14>

YULIYA LITVINOVA¹

¹Ekspert ds. wyjazdów edukacyjnych

ABSTRAKT: W rozdziale zbadano wielowymiarowy charakter pomocy humanitarnej, ze szczególnym uwzględnieniem trwającej wojny w Ukrainie oraz kluczowej roli edukacji w integracji uchodźców. Omówiono znaczenie wzmacniania pozycji osób dotkniętych konfliktem wojennym przez dostęp do edukacji, co pozwala im lepiej przystosować się do nowego otoczenia, rozwijać umiejętności oraz budować poczucie tożsamości i przynależności. Rozdział dotyczy programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy realizowanego w Zachodnim Okręgu Warszawskim, którym objęto 400 ukraińskich uchodźców, głównie kobiety i dzieci. Zaproponowano kursy językowe, uczestniczenie w zajęciach integracji kulturowej oraz wsparcie psychologiczne, pomagające uczestnikom w nawiązywaniu nowych relacji, budowaniu pewności siebie i zdobywaniu praktycznych umiejętności. Efektem zajęć są: istotna poprawa samooceny, zdolności do zatrudnienia oraz społecznej integracji uczestników. Początkowy sceptycyzm wobec organizacji pomocowych został zastąpiony zaufaniem, gdy program zaczął przynosić wymierne korzyści. Wykazano znaczenie inicjatywy edukacyjnej dla przywracania normalności i stabilności życia uchodźców przez umożliwienie im odzyskania sprawczości i uznanie ich pozytywnego wkładu w społeczność przyjmującą. Doceniono potrzebę kompleksowych systemów wsparcia uwzględniających bieżące i długofalowe potrzeby uchodźców. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy dowodzi, że ukierunkowana edukacja może pomóc w integracji

uchodźców i wyposażyć ich w umiejętności potrzebne w przyszłej odbudowie Ukrainy. Przedstawiono studium przypadku ukazujące, jak edukacja może stać się narzędziem transformacji w pomocy humanitarnej i przekształcić kryzys w odbudowę.

SŁOWA KLUCZOWE: pomoc humanitarna, edukacja, integracja uchodźców, ukraińscy uchodźcy, integracja kulturowa, wsparcie psychologiczne, integracja społeczna, odbudowa powojenna

ABSTRACT: This chapter delves into the multifaceted nature of humanitarian aid, focusing on the context of the ongoing war in Ukraine and the pivotal role of education in the refugees' integration. It underscores the importance of empowering individuals affected by conflict through educational opportunities that enable them to adapt to new environments, acquire essential skills, and cultivate a sense of identity and belonging. The chapter examines the University of Warsaw for Ukraine program, implemented in the Western Warsaw District, which supported approximately 400 Ukrainian refugees, primarily women and children. This initiative provided participants with language courses, cultural integration activities, and psychological support. It aimed at fostering resilience and confidence in them. By engaging in these activities, participants can form new relationships, develop practical skills, and enhance their self-esteem, laying the groundwork for successful social and economic integration. The findings highlight a significant positive impact on participants' self-perception, employability, and ability to integrate into the host community. Initial scepticism towards aid organizations was gradually replaced by trust, as the program demonstrated tangible benefits. Furthermore, the chapter emphasizes that educational initiatives are instrumental in restoring a sense of normalcy and stability in the lives of refugees. These programs empower individuals to regain agency over their futures while simultaneously contributing to the vitality of their host communities. In conclusion, the chapter argues for the critical necessity of comprehensive support systems that address both the immediate and long-term needs of displaced individuals. The University of Warsaw for Ukraine program illustrates how targeted educational interventions can not only aid in immediate refugee integration but also equip participants with skills

that may prove essential for the future reconstruction of Ukraine. This case study serves as a compelling example of how education can be a transformative tool in humanitarian aid, bridging the gap between crisis and recovery.

KEYWORDS: humanitarian aid, education, refugee integration, Ukrainian refugees, cultural integration, psychological support, social integration, post-conflict reconstruction

Wstęp

Istnieje wiele rodzajów pomocy humanitarnej i wiele się o niej mówi w mediach, polityce i prawie międzynarodowym. Jest to temat nagłośniony zwłaszcza w czasach wojny i innych sytuacjach kryzysowych, jeśli istnieje duże ryzyko dezinformacji. Edukacja jako pomoc humanitarna służąca rozwojowi osób dotkniętych wojną i kryzysem jest bardzo ważna i bardzo potrzebna.

Edukacja w nowym kraju jest zawsze wyzwaniem, bo jest pracą z informacjami, nad swoimi możliwościami i rozwojem własnego potencjału. Można ją także rozumieć jako budowanie nowych relacji, motywację do pokonywania trudności i przede wszystkim — okno na świat przyszłości. Każdy człowiek ma prawo, choć nie zawsze ma możliwość, uczenia się i rozwoju, szukania własnego ja w świecie różnorodnych możliwości.

Kiedy ktoś przyjeżdża do nowego kraju, styka się z wieloma różnymi informacjami i nie może ich samodzielnie przeanalizować, wybrać tych lepszych. Różni ludzie proponują pomoc według własnego uznania, czyli to, co sami uważają za lepsze dla przyjeźdźcy, nie jest to więc jego wybór. Dlatego celem edukacji uchodźców jest: pomoc w analizie informacji uzyskanych z różnych źródeł, aby nie wpadli w pułapkę oszustw; budowanie zaufania przez weryfikację tych informacji; legalizacja pobytu przez załatwienie dokumentów; wyjście z szarej strefy na legalny rynek pracy; podnoszenie poczucia własnej wartości dzięki identyfikacji siebie, swojej tożsamości, zdobycia wiedzy i wymianie informacji, które człowiek może samodzielnie wykorzystać dla ewentualnej integracji ze społecznością lokalną. Również poczucie bezpieczeństwa i samorozwój pomagają w osiągnięciu nowego poziomu świadomości swoich możliwości i samego siebie, a jednocześnie w nauce przeżywania emocji w bezpiecznym środowisku, w radzeniu sobie ze stresem i dawaniu sobie szansy na

zrozumienie siebie samego, siebie samej i tego, co się stało w wyniku wojny ze mną samym na poziomie fizycznym i emocjonalnym. I nawet w długotrwałej procedurze uzyskania legalnego pobytu uchodźcy, co jest podstawą zapewnienia bezpieczeństwa w obcym kraju, praca specjalistów nad stanem emocjonalnym tych osób ma dawać im pewność na przyszłość, rozwój osobowości i zadowolenie z życia.

14.1. Realizacja programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy w powiecie warszawskim zachodnim Uczestnicy i organizacja programu

W 2023 roku, kiedy minął rok od rozpoczęcia wojny w Ukrainie i udzielono uchodźcom niezbędnej pierwszej pomocy, pojawiła się potrzeba nauki nowych umiejętności, języka lokalnego i języków obcych, zapoznania się z tradycjami kraju przyjmującego i pomocy w integracji ze społecznością lokalną. Na terenie powiatu warszawskiego zachodniego (PWZ) znajdowało się siedem ośrodków zbiorowego zakwaterowania w takich miejscowościach, jak: Ożarów Mazowiecki, Ołtarzew, Świącice, Błonie, Bramki, Pilaszów, Borzęcin Duży, w których mieszkało łącznie około 800 osób. W programie UW dla Ukrainy wzięło udział około 400 osób z Ukrainy mieszkających na terenie PWZ. Większość z nich stanowiły kobiety z dziećmi, osoby starsze i niepełnosprawne. Najmłodszy uczestnik miał rok, a najstarszy – 85 lat. Liczba uczestników wyrażona w procentach: 43% kobiet, 2% mężczyzn, 45% dzieci, wśród dorosłych było około 10% emerytów.

W trakcie rekrutacji do programu uczestnicy z ośrodków PWZ wypełniali ankiety. Dzięki wstępnym wywiadam i obserwacji ustaliliśmy, że 15% osób nie miało wyższego wykształcenia, 20% było bezrobotnych, a pozostali, którym udało się znaleźć pracę, nie pracowali w swojej specjalności. Prawie wszystkie dzieci uczęszczały do polskiej szkoły, kilkanaścioro dzieci łączyło naukę w polskiej i ukraińskiej szkole, a niewielu uczyło się zdalnie w Ukrainie. Był dobry wskaźnik informujący, że dzieci uczyły się języka polskiego szybciej niż dorośli i zapisywały się na kursy językowe w ramach programu już z pewną znajomością języka polskiego. Dorośli natomiast wykazali zainteresowanie programem pod względem nauki języków obcych (zwłaszcza języka polskiego), podróżowania i poznawania Polski, a zwłaszcza spędzania czasu razem z innymi uczestnikami programu.

Ponieważ najbardziej intensywny okres programu przypadał na wakacje, ułożyliśmy bogaty harmonogram codziennych wyjazdów do Warszawy na zajęcia na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Akademii Sztuk Pięknych, a także wyjazdów nauczycieli prowadzących zajęcia w ośrodkach zbiorowego zakwaterowania. Każdego dnia 10–20 osób wyjeżdżało do Warszawy na: warsztaty narracji obrazkowej, warsztaty programowania graficznego, kursy malarstwa i rysunku, zajęcia komputerowe z druku 3D, warsztaty kulinarne itp. W tym



FOT. 14.1. Wyjazd do Folwarku Bródno z uczestnikami z ośrodka zbiorowego zakwaterowania w PWZ (fot. Yuliya Litvinova)

samym czasie w jednym z siedmiu ośrodków odbywały się zajęcia z: wyrobu świec, mydła, ekotoreb, bransoletek, lalek motanek itp., według wcześniej ustalonego harmonogramu. Regularnie organizowano wycieczki w grupach powyżej 50 osób do zoo lub muzeum, Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, Centrum Nauki Kopernik, na teren Akademii Sztuk Pięknych, do Folwarku Bródno oraz do Lublina (por. fot. 14.1 i 14.2).



FOT. 14.2. Zajęcia dla dzieci i młodzieży w ośrodku zbiorowego zakwaterowania w Świącicach, sierpień 2023 (fot. Yuliya Litvinova)

14.2. Logistyka transportu i zaufanie do programu

Do mieszkańców ośrodków przez ostatni rok nieustannie przychodziły z ofertą różne organizacje i fundacje i obiecywały pomoc i wsparcie, ale często kończyło się to jedynie deklaracjami. Nic więc dziwnego, że mieszkańcy mieli dużą nieufność do obietnic składanych przez różne organizacje. Kiedy jednak program zainicjowała znana polska uczelnia, od razu propozycję przystąpienia do udziału przyjęto z ufnością i z entuzjazmem. Projekt był różnorodny pod względem dziedzin wiedzy i sposobów nauki.

W ramach programu UW dla Ukrainy udało się zorganizować transport do Warszawy i z powrotem, a przy pełnym zaangażowaniu władz lokalnych również autobusy poza granice województwa mazowieckiego. Było to bardzo ważne, bo dzięki takiej logistyce wzrosły szanse na udział w programie osób wykluczonych, czyli osób poruszających się na wózkach inwalidzkich, matek z dziećmi do roku życia i rodzin wielodzietnych, z dziećmi do siedmiu lat, a także osób starszych powyżej 70. roku życia, które mieszkają poza Warszawą. Takie osoby uzyskały możliwość rozwoju własnego potencjału (por. fot. 14.3 i 14.4).



FOT. 14.3. Warsztaty malarstwa i rysunku w Akademii Sztuk Pięknych, lipiec 2023 (fot. Yuliya Litvinova)



FOT. 14.4. Warsztaty malarstwa i rysunku dla dzieci i młodzieży w Akademii Sztuk Pięknych, lipiec 2023 (fot. Yuliya Litvinova)

Uczestnicy chcieli wspólnie spędzać czas i wymieniać się informacjami, poznawać siebie nawzajem, co później pomogło utworzyć społeczność, która do dziś się kontaktuje, a wśród wielu uczestników narodziły się prawdziwe przyjaźnie. Każdy miał okazję uczyć się i korzystać z pomocy psychologicznej, prawnej oraz socjalnej. Były to początki integracji ludzi, którzy wbrew własnej woli, daleko od domu, z różnymi traumami i trudnymi przeżyciami mieli szansę na namiastkę normalnego życia pomimo trwającej wojny.

Jedna z uczestniczek, pani Iryna, stwierdziła:

Jeśli nauczę się polskiego, to pomoże mi się usamodzielnąć, da mi swobodę działania, bo jestem matką dwójki dzieci, a czuję się jak 12-latka, bo nie potrafię porozumieć się w urzędzie ani w przychodni, korzystać ze szkolnego dziennika elektronicznego, ten program to jest moja szansa.

Oprócz nabywania wiedzy uczestnicy uczyli się odpoczywać i poznawać świat przez podróże i zwiedzanie nowych miejsc. Jedną z takich wycieczek była ta do Lublina. 30 uczestników mieszkających w Ożarowie Mazowieckim i Borzęcinie Dużym jechało pociągiem do Lublina. Ta wycieczka zbliżyła ich do siebie, podzielili się pomysłami i celami żywymi, wzajemnie motywowali się do aktywności i niebania się zmian. Jedną z uczestniczek, pani Halyna, lat 85, w czasie programu dojrzała do decyzji przystąpienia do kursu fryzjerskiego, aby stać się bardziej niezależna finansowo i czuć się bardziej potrzebna. W trakcie licznych podróży po Polsce poznawali tradycje i kulturę Polski, wzbogacili w ten sposób swoją wiedzę historyczną, no i turystyczną (por. fot. 14.5 i 14.6).

Yuliya Litvinova, koordynatorka ukraińskiej społeczności na terenie powiatu, tak mówiła w Wieściach z Powiatu Warszawskiego Zachodniego (2023):

Musimy zdawać sobie sprawę, że środków na działania pomocowe ubywa, i jest to być może jedna z ostatnich szans na bezpłatne podniesienie własnych kwalifikacji zawodowych, naukę języka polskiego i innych umiejętności, które przydadzą się do życia w Polsce.



FOT. 14.5. Mieszkańcy ośrodków w Ożarowie i Borzęcinie w Muzeum Regionalnym Cebularza w Lublinie, listopad 2023 (fot. Yuliya Litvinova)



FOT. 14.6. Radosna podróż pociągiem do Lublina, listopad 2023 (fot. Yuliya Litvinova)

Podsumowanie

Ciekawe doświadczenia, nowa wiedza, walka z lękiem, nabywanie umiejętności radzenia sobie z traumą, a tym samym poprawa zdrowia psychicznego – to korzyści, jakie otrzymali uczestnicy biorący udział w programie. Z każdym krokiem w zdobywaniu nowych umiejętności lub doskonaleniu znajomości języka polskiego i angielskiego uczestnicy programu weszli na rynek pracy z większą determinacją i pewnością siebie. Wraz z otrzymaniem lepszej pracy niektórzy zmienili miejsce zamieszkania z ośrodka zbiorowego zakwaterowania dla uchodźców z Ukrainy na prawdziwe mieszkanie. I chociaż liczby te nie są może duże, to jednak udało się zauważyć zbieżność tych zmian z głównym celem programu – motywowanie do zmian i usamodzielnienia uczestników. Zapewnienie uchodźcom edukacji pomogło w przywróceniu normalności, stabilności i poczuciu bezpieczeństwa u dzieci i młodzieży. Dało dodatkowe możliwości budowania nowych relacji z rówieśnikami. Pozwoliło nabyć wiedzę i umiejętności niezbędne do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w przyszłości.

Pomimo że w niektórych ośrodkach był słaby zasięg internetu, nie powstrzymało to chętnych do nauki, ponieważ istniała możliwość studiowania zarówno online, jak i offline. Dało to wybór i elastyczność korzystania z zajęć, a nawet łączenia ich z innymi codziennymi obowiązkami. Ułatwiło zaangażowanie w naukę wszystkim chętnym.

W jednym z ośrodków, w Bramkach, nie było świetlicy do prowadzenia zajęć, ale chęć do nauki była tak duża, że latem uczono się w altanie na świeżym powietrzu. Ludzi łączyły wspólne sytuacje, wspólne warunki i sposób osiągania rezultatów, ale wszystkich motywowała perspektywa zmiany sytuacji życiowej na lepszą.

Dzięki programowi 20 uczniom udało się z sukcesem przejść rekrutację do szkół: liceum, technikum, na studia wyższe. Kursy w projekcie UW dla Ukrainy miały na celu szybkie przywrócenie dzieci do nauki, ich wsparcie psychologiczne, co całkowicie zrealizowano, tak wynika z rezultatów. Po analizie życia uczestników na początku udziału w programie i po jego zakończeniu doszliśmy do wniosku, że program stał się siłą napędową do zmian życiowych dla setek osób, które znalazły się poza swoimi domami na skutek wojny.

Doradcy zawodowi prowadzili badania nad potrzebami zawodowymi uchodźców z Ukrainy, podstawą było porozumienie między Starostwem Powiatu Warszawskiego Zachodniego oraz Mazowieckim Centrum Polityki

Spółecznej w ramach projektu Mazowsze dla Ukrainy; grupa badana liczyła 500 uchodźców z dziećmi, pytano o 12 różnych kursów. Z badań tych wynikało, że dla rozpoczęcia aktywności zawodowej i podjęcia pracy na polskim rynku największe zapotrzebowanie jest na: kurs języka polskiego – 500 osób, kurs prawa jazdy – 124 osoby, kurs fryzjerski – 38 kobiet, kurs stylizacji paznokci – 36 kobiet. Wzięliśmy pod uwagę te badania i postanowiliśmy zaspokoić potrzeby osób z Ukrainy przebywających w ośrodkach dla uchodźców w powiecie warszawskim zachodnim. Wkrótce zauważyliśmy, że szybka i intensywna nauka w programie UW dla Ukrainy stała się priorytetem w rozwoju większości uczestników, bo pomogła odkryć potencjał i siłę motywacyjną w radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami. Na podstawie ankiet, które uczestnicy programu wypełniali dla Starostwa Powiatu Warszawskiego Zachodniego, ustalono, że prawie wszyscy pełnoletni uczestnicy programu UW dla Ukrainy z powiatu warszawskiego zachodniego pracują, 10 kobiet studiuje w placówkach edukacyjnych i zdobywa kolejne wyższe wykształcenie, 10% uczestników zmieniła pracę na lepszą – w tę liczbę włączono tych, którzy przeprowadzili się z ośrodków dla uchodźców do mieszkań prywatnych.

Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy – to program o szerokim zakresie pomocy: edukacji, integracji, poznawania tradycji i zwyczajów innego kraju, wspólnych spotkań, wsparcia i edukacji dla kobiet, mężczyzn i dzieci, którzy uciekli przed wojną. Umożliwił on uchodźcom integrację ze społecznością lokalną i podjęcie pracy, która poprawiła ich sytuację nie tylko finansową, ale także wzmocniła poczucie własnej wartości, samoocenę, a dzieciom przez kontakt z rówieśnikami umożliwiła rozwój społeczny i emocjonalny.

Osoby poranione doświadczeniami wojny w ojczyźnie mają możliwość odbudowy społeczności ukraińskiej w Polsce, mogą też myśleć z nadzieją o lepszym jutrze – to dzięki projektowi. Ta społeczność buduje polsko-ukraińskie relacje. A kto wie, czy umiejętności zdobyte w programie UW dla Ukrainy nie przyczynią się do odbudowy Ukrainy po zakończeniu wojny.

Bibliografia

- Pallotyńskie Centrum Przyszłość dla Ukrainy. 2023. Facebook, 23.08; https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=265514032942603&id=100084520232314&rdid=viwObV1ArMHP5iqc dostęp 31.03.2025.
- Pomoc dla Ukrainy trwa*, Więści z Powiatu Warszawskiego Zachodniego, 10.03.2023.

ROZDZIAŁ 15

Pomoc prawna dla osób z Ukrainy. Wyzwania dla prawa, prawników i klientów

*Legal Assistance for People from Ukraine. Challenges for the Law, Lawyers
and Clients*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch15>

MAŁGORZATA DZIEWANOWSKA¹

¹Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy powstał, aby wesprzeć osoby uciekające z Ukrainy w związku z działaniami wojennymi na jej terenie. W ramach programu odbywały się różne zajęcia niosące realną pomoc tym, którzy jej potrzebowali. W tym rozdziale zaprezentowano funkcjonowanie poradnictwa prawnego, współpracę między prawnikiem a klientem zagranicznym, profil osób, które z tej pomocy korzystały, i profil spraw, które trafiały do zespołu prawnego utworzonego na potrzeby programu. Zwrócono uwagę na trudności wynikające z sytuacji prawnej osób uciekających z Ukrainy odmiennej od sytuacji wszystkich innych cudzoziemców w Polsce, gdyż została uregulowana zupełnie nowymi przepisami, które weszły w życie w 2022 roku. Oznaczało to, że zarówno prawnicy, jak i klienci wspólnie uczyli się funkcjonowania w nowej prawnej rzeczywistości. Było to ciekawym i inspirującym wyzwaniem dla obu tych grup.

SŁOWA KLUCZOWE: pomoc prawna, kryzys migracyjny, osoby z Ukrainy

ABSTRACT: The University of Warsaw for Ukraine program was created to support people fleeing from Ukraine due to outbreak of war there. As part of it, various activities aimed at providing real help to those who needed it. The article presents the functioning of a legal advice program, cooperation between a lawyer and a foreign client. It also shows the profile of cases that were submitted to the legal team created for the

program. It draws attention to the difficulties resulting from the fact that the legal situation of people fleeing Ukraine is different from the situation of all other foreigners in Poland, as it was regulated by completely new act that entered into force in 2022. This meant that lawyers and clients learned together how to function in this new legal reality, which was an interesting and inspiring challenge for both groups.

KEY WORDS: legal help, migration crisis, people from Ukraine

15.1. Prawo uchodźcze w Polsce po wybuchu wojny w Ukrainie

W lutym 2022 roku całą Europą wstrząsnęła informacja o zbrojnym ataku rosyjskim na Ukrainę. Z państwa graniczącego bezpośrednio z Polską, ale również ze wschodnią granicą Unii Europejskiej, masowo rozpoczął się napływ ludności cywilnej uciekającej z terenów objętych działaniami zbrojnymi. Sytuacja na polskich przejściach granicznych przez wiele tygodni, a nawet miesięcy, była napięta. Z jednej strony państwo prowadziło kontrolę przepływu osób, z drugiej rządzący byli zmuszeni do intensywnej pracy nad nowymi regulacjami prawnymi, ponieważ Polska jest pierwszym przystankiem w granicach Unii Europejskiej. Mimo pojawiających się w Europie kryzysów migracyjnych, w Polsce nigdy wcześniej nie było tak masowego napływu ludności, dlatego istniejące prawo było absolutnie niewystarczające.

Na mocy obowiązujących od lat przepisów osoby z Ukrainy mogły przebywać w Polsce na podstawie ruchu bezwizowego (Rozporządzenie 2017/850), wykonywania pracy (Dz.U. 2013, poz. 1650) lub w skrajnych sytuacjach, gdy potrzeba opuszczenia państwa była wynikiem prześladowania, istniała możliwość ubiegania się o ochronę międzynarodową w postaci statusu uchodźcy bądź ochrony uzupełniającej. Źródłem tego ostatniego rozwiązania należy szukać w Konwencji dotyczącej statusu uchodźcy z 1951 roku (Dz.U. 1991, nr 119, poz. 515), chroniącej jednostki przed niewłaściwym działaniem państwa pochodzenia. Polskie rozwiązania bazujące na postanowieniach Konwencji zawarto w ustawie o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003, nr 128, poz. 1176) i stosowano wtedy, gdy cudzoziemiec na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju.

W ogromnym skrócie można powiedzieć, że procedura pozwalała na złożenie wniosku o ochronę w chwili przekroczenia granicy polskiej, korzystania z pomocy finansowej lub mieszkaniowej w trakcie procedury prowadzonej zawsze przez Urząd do spraw Cudzoziemców, centralny organ mieszczący się w Warszawie, a także skorzystania z programu integracyjnego po przyznaniu statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej. Żadne z tych rozwiązań nie było jednak wystarczające, aby zaopiekować się setkami tysięcy ludzi uciekających z Ukrainy.

4 marca 2022 roku, czyli niecałe 10 dni po wybuchu wojny, Rada Unii Europejskiej wydała historyczną decyzję wykonawczą (decyzja 2022/382), w której korzystając z wprowadzonych w 2001 roku i nigdy wcześniej niestosowanych przepisów, objęła ochroną czasową wszystkie osoby zmuszone do opuszczenia Ukrainy. W polskich przepisach taka sytuacja została uregulowana art. 106 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP i również nigdy wcześniej nie została uruchomiona. Dodajmy, że chodzi o udzielenie ochrony cudzoziemcom masowo przybywającym do Rzeczypospolitej Polskiej, którzy opuścili swój kraj pochodzenia lub określony obszar geograficzny, z powodu obcej inwazji, wojny, wojny domowej, konfliktów etnicznych lub rażących naruszeń praw człowieka, można udzielić ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej bez względu na to, czy ich przybycie miało charakter spontaniczny, czy też było wynikiem pomocy udzielonej im przez Rzeczpospolitą Polską lub społeczność międzynarodową.

Nowa rzeczywistość w zakresie prawa migracyjnego i uchodźczego wymagała szybkiego wprowadzenia rozwiązań, które będą ją porządkować. To sprawiło, że już 12 marca 2022 roku polski parlament przyjął ustawę o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022, poz. 583), która od tego czasu była ponad 20 razy nowelizowana. Częściowo jest to wynik pośpiechu przy jej wprowadzaniu, a częściowo zmieniających się realiów funkcjonowania obywateli Ukrainy i obywateli innych państw, którzy byli zmuszeni do opuszczenia tego kraju.

15.2. Programy dla osób z Ukrainy na Uniwersytecie Warszawskim

Zbrojny atak Rosji na Ukrainę wywołał poruszenie nie tylko w świecie prawniczym, ale także w całym społeczeństwie. Setki ludzi, wolontariuszy kierujących się odruchem serca podróżowało na granicę, aby wspomóc sąsiadów od pierwszej chwili po przekroczeniu granicy, przyjmowało do swoich domów

całe rodziny, pomagało finansowo, logistycznie, wspierało duchowo. Tak zmasowanego oddolnego ruchu społecznego w Polsce nie widziano dawno.

Mimo utrzymującej się w pierwszych tygodniach nadziei, że sytuacja w Ukrainie wkrótce się ustabilizuje, wiele instytucji również podejmowało działania na rzecz ułatwienia osobom z Ukrainy funkcjonowania w Polsce, szykując programy wspierające doraźne, ale także długofalowe z zakresu: zatrudnienia, edukacji, sprawnej asymilacji tych, którzy zdecydują się zostać dłużej. Uniwersytet Warszawski nie był pod tym względem wyjątkiem.

Już 23 lutego 2022 roku, dzień przed wybuchem wojny, Senat UW przyjął uchwałę w sprawie wyrażenia solidarności z Ukrainą i jej społeczeństwem (Senat UW 2022), od 28 lutego działał na Uniwersytecie Sztab Kryzysowy ds. Ukrainy, a od 29 kwietnia 2022 roku rozpoczęła się specjalna rekrutacja dla studentów z Ukrainy, której celem było nie tylko zagwarantowanie miejsc dla osób z Ukrainy, ale także przygotowanie dla nich specjalnego wsparcia z zakresu: nauki języka, miejsc w akademikach, wsparcia psychologicznego i finansowego (UW 2023). Program Solidarni z Ukrainą prowadzony na poziomie całego uniwersytetu nie wykluczał oczywiście oddolnych aktywności konkretnych wydziałów bądź ich części. Nie jest więc zaskoczeniem, że również Wydział Prawa i Administracji UW rozpoczął indywidualne działania wspierające napływającą z Ukrainy społeczność akademicką. Na szczeblu wydziału powołana została Pełnomocniczka Dziekana ds. pomocy Ukrainie (WPiA UW 2022), którą stała się koordynatorka sekcji ds. uchodźców w Klinice Prawa, a samorząd studentów Wydziału Prawa i Administracji gromadził dane chętnych do pomocy (Samorząd Studentów WPiA UW 2022), na wypadek gdyby była potrzebna pomoc prawna w legalizacji pobytu osób z Ukrainy w Polsce. We wrześniu 2022 roku ruszył nabór do specjalnej sekcji w Klinice Prawa, która oferowała pomoc studentom, doktorantom i pracownikom UW z Ukrainy. Środki na to działanie pozyskano z funduszu Zintegrowanego Programu Rozwoju, Studenci dla Otoczenia (WPiA UW 2023).

Wydaje się, że dopiero w ramach bezprecedensowego programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy (WNE 2022) udało się zgromadzić tyle zaangażowanych osób, i to nie tylko ze społeczności akademickiej, że można było zorganizować kompleksowe wsparcie dla osób z Ukrainy mieszkających w całej Polsce. W programie, prowadzonym przez Wydział Nauk Ekonomicznych, wzięli udział przedstawiciele wielu różnych wydziałów, w tym Wydziału Prawa i Administracji, i zaproponowali wszelkie wsparcie dostosowane do potrzeb i oczekiwań beneficjentów. Ponad roczny program pomocy prawnej był ogromnym wyzwaniem, ale i źródłem satysfakcji dla pracujących w nim prawników.

15.3. Wyzwania dla prawników udzielających porad prawnych osobom ze statusem UKR

W Polsce prawo migracyjne i uchodźcze nigdy nie było w centrum zainteresowań prawników ani kancelarii prawnych. W samej Warszawie trudno znaleźć specjalistów z tego zakresu, a wydziały prawa rzadko organizują kursy dla swoich studentów na ten temat. Oznacza to, że nawet przed wybuchem wojny widoczny był deficyt migracyjnego i uchodźczego poradnictwa prawnego. Deficyt ten uwidocznił się jedynie w wyniku następujących po sobie kryzysów migracyjnych: pierwszy rozpoczął się w sierpniu 2021 roku na granicy polsko-białoruskiej, drugi był wynikiem wybuchu wojny w Ukrainie w lutym 2022 roku. Mimo że zespół początkowo miał się składać z osób związanych z Wydziałem Prawa i Administracji, to okazało się wskazane rekrutowanie osób z zewnątrz z powodu prawdopodobnego zapotrzebowania i posiadanych środków finansowych. W programie znalazły się więc na początku dwie osoby związane z UW i prawniczka na co dzień prowadząca kancelarię prawną zajmującą się legalizacją pobytu cudzoziemców w Polsce.

Dodatkową trudnością w rekrutacji właściwie przygotowanej kadry do programu UW dla Ukrainy była sama procedura ochrony czasowej, którą zastosowano w Unii Europejskiej po raz pierwszy. Wiązało się to z tym, że rozwiązania wprowadzane ustawowo przez polski rząd były zupełnie nowe, nie zawsze czytelne, podlegające różnym interpretacjom ze względu na brak wyrobionej praktyki stosowania prawa, ponadto miały liczne luki, które z czasem łatano w kolejnych nowelizacjach. Dobrym przykładem takich trudności było wprowadzenie zapisu o utracie PESEL-u UKR w wyniku wyjazdu z Polski na okres dłuższy niż miesiąc. Przyjmowanie różnych interpretacji słowa „miesiąc”, odmienne traktowanie osób w podobnych sytuacjach musiało doprowadzić do uszczegółowienia zapisu i zmiany sformułowania „miesiąc” na „30 dni” (Dz.U. 2023, poz. 185). Nie była to oczywiście jedyna sytuacja, w której twórcy regulacji prawnych byli korygowani przez praktykę stosowania tego prawa i zmuszani do jego uszczegóławiania. Potrzeba stałego monitorowania prawa, proponowanych zmian i postulowanych zapisów, stanowiła duże obciążenie dla zespołu. Warto też dodać, że w sytuacji nieustająco zmieniających się przepisów i praktyki ich stosowania, wprowadzania nowych systemów obsługi cudzoziemców i przekazywania kompetencji nowym instytucjom udzielanie porad prawnych było zupełnie nowym wyzwaniem zarówno dla klientów, jak i samych prawników.

Inną trudnością była komunikacja językowa. Symptomatyczne jest, że przez wiele lat w systemie edukacji prawnej nie było nacisku na naukę języków, a co za tym idzie, w kontakcie z cudzoziemcami powstawać mogła bariera uniemożliwiająca skuteczne niesienie pomocy prawnej. Tworzący się w ramach programu zespół musiał więc zadbać o to, aby prawnicy udzielający porad mogli samodzielnie i skutecznie komunikować się z klientami. W pierwszych miesiącach programu całkowicie wystarczająca okazała się znajomość języka rosyjskiego, jednak w miarę upływu czasu pojawiający się klienci coraz mniej chętnie korzystali z tego języka, chcieli porozumiewać się po ukraińsku. Powiększenie zespołu o polską prawniczkę pochodzenia ukraińskiego było krokiem w stronę beneficjentów programu.

Wiele osób zgłaszających się po pomoc prawną w kilka miesięcy po uruchomieniu programu dość płynnie potrafiło porozumiewać się również w języku polskim. Było to związane z jedną z form wsparcia osób z Ukrainy, czyli bezpłatnymi intensywnymi kursami językowymi zorganizowanymi jako jedno z ważniejszych zajęć w programie UW dla Ukrainy. Szczególnie przejmujące były sytuacje, gdy klienci korzystający z pomocy prawnej przez kilka miesięcy coraz chętniej komunikowali się z prawnikami w języku polskim, traktując taką wizytę również jako przestrzeń do praktyki w bezpiecznych i przyjaznych warunkach.

Po wstępnym rozpoznaniu potrzeb beneficjentów programu, ale także przeanalizowaniu przepisów prawa, które w znacznym stopniu uprościły legalizację pobytu osób z obywatelstwem ukraińskim w Polsce, zaczęto zauważać zwiększającą się liczbę pytań dotyczących realiów ukraińskich, a także odnoszących się bezpośrednio do istniejącego w Ukrainie systemu prawnego. Mając świadomość, że wszelkie instytucje, które mogłyby udzielić pomocy, są na terenach objętych wojną, kontakt z nimi jest utrudniony, a czasem niemożliwy, a jednocześnie nie chcąc zostawić nikogo bez pomocy, zdecydowano się również na włączenie do zespołu prawnika ukraińskiego, który przynajmniej w zakresie podstawowej formy doradztwa prawnego był w stanie pokierować klientami bądź udzielić im niezbędnych informacji. Praca w zespole składającym się z osób posiadających różne doświadczenia, odmienną praktykę zawodową, ale także różnorodny kapitał kulturowy, wydawać by się mogła ogromnym wyzwaniem, jednak w praktyce okazała się nie tylko skuteczna i dostosowana do potrzeb, ale także niezwykle przyjemna i ubogacająca.

Praca prawnika w programie ograniczała się do udzielania porad prawnych, informacji, wskazywania określonych ścieżek rozwiązania danego

zagadnienia, przygotowywania prostych pism, również procesowych, ale tylko jeśli nie wymagało to reprezentacji prawnej przed instytucjami lub w sądzie. Podstawowym założeniem było bowiem wprowadzenie systemu, który szczególnie w początkowym okresie po wybuchu wojny stanowiłby wsparcie dla nieodpłatnego systemu pomocy prawnej (Dz.U. 2015, poz. 1255) oferowanej osobom mieszkającym w Polsce, z uwzględnieniem szczególnych potrzeb beneficjentów: dostępności językowej czy znajomości nowo wprowadzanych przepisów legalizujących pobyt osób z Ukrainy w Polsce. Z uwagi na wymagania Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, stanowiącego instytucję nadzorującą realizację dofinansowanych projektów, sam program wprowadził ograniczenie, że z pomocy prawnej mogą korzystać jedynie osoby posiadające PESEL UKR bądź takie, które o niego aplikując, napotkały trudności możliwe do rozwiązania, pod warunkiem uzupełnienia swoich danych już po uzyskaniu tego dedykowanego numeru PESEL. Warto zaznaczyć, że zgodnie z ustawą nie każda osoba uciekająca z Ukrainy mogła uzyskać PESEL UKR, mimo że co do zasady pobyt takiej osoby w Polsce pozostawał legalny na podstawie odrębnych przepisów. Dotyczyło to przede wszystkim tych, którzy przed wybuchem wojny posiadali inną podstawę pobytową w Polsce – pobyt czasowy lub stały. Trudno powiedzieć, czy było to dużym utrudnieniem w dostępie do usług, ale na pewno była konieczność sprawdzania przy każdym pojedynczym kliencie.

Początkowo odbywały się stacjonarne dyżury w budynku UW, prowadzono też serię szkoleń lub warsztatów dla osób zainteresowanych konkretnymi tematami. Miało to zagwarantować uczestnikom poczucie pełnej poufności, możliwość rozszerzonej analizy dokumentów prawnych, przygotowania pism, a na bazie indywidualnych doświadczeń i pytań – utworzenia serii spotkań na temat najczęściej pojawiających się trudności prawnych. System ten w tej formie funkcjonował przez kilka miesięcy, jednak w miarę zwiększania się liczby uczestników programu, a także wychodzenia poza Warszawę i województwo mazowieckie na tereny całej Polski, pojawiła się potrzeba uwzględnienia oczekiwań osób, które nie miały możliwości przyjechać do stolicy. Utworzono więc łączenie się na dyżur prawny przez aplikację Zoom, a szkolenia zamieniono na webinaria dostępne online dla każdej osoby zainteresowanej daną tematyką.

System dyżurów nie był idealny w takiej formie. Przede wszystkim dyżurujący prawnicy musieli na bieżąco kontrolować, czy na spotkaniu online nie pojawiają się nowe osoby, wprowadzić rozwiązanie „poczekalni”, aby zachować poufność rozmów, a w razie jednoczesnego zgłaszania się osób stacjonarnie

i wirtualnie – starać się informować klientów o potrzebie zaczekania bądź łączenia się lub przyjścia o innej godzinie. Taki dwutorowy system obciążał oczywiście przede wszystkim prawników, ale bywało też, że wywoływał brak zrozumienia u klientów i wymagał każdorazowego dokładnego wyjaśniania zasad korzystania z nieodpłatnej pomocy prawnej.

Mimo że dla wielu łączenie się online było łatwiejsze, wygodniejsze, to nie pozwalało czasami na udzielenie kompleksowej pomocy, która wymagałaby analizy dokumentów lub przygotowania pism. Sprawdzało się jednak w przypadku krótkich porad, szybkich interwencji i udzielania informacji na proste tematy, np.: legalizacja pobytu, uzyskiwanie świadczeń, korzystanie z publicznej służby zdrowia lub edukacji. W sprawach bardziej skomplikowanych niestety klienci korzystający z pomocy online byli odsyłani na dyżur stacjonarny lub wskazywano im miejsca w okolicy, gdzie mogą uzyskać pomoc prawną.

Stale zmieniające się przepisy prawa, ale także pojawiające się co i raz nowe zagadnienia prawne doprowadziły do uzupełnienia systemu pomocy prawnej o cykliczne spotkania zespołu, których celem było wymienianie się doświadczeniami, aktualizowanie swojej wiedzy, ale także analizowanie konkretnych trudniejszych sytuacji, dla których rozwiązania nie były oczywiste i wymagały głębszej analizy. Podczas takich spotkań często dochodziło do wymiany spostrzeżeń na temat praktyki stosowania prawa, która mogła różnić się w zależności od instytucji, a czasem nawet i miejsca załatwiania sprawy. Jak już wspomniano, wprowadzane na szybko przepisy czasami były nieprecyzyjne, pozostawiały miejsce na uszczegółowienie bądź na interpretację przez urzędy lub pojedynczych urzędników i taka wiedza mogła być zdobywana jedynie w bezpośrednim kontakcie z daną instytucją. Wymiana doświadczeń i dobrych praktyk miała na celu skuteczniejsze niesienie pomocy klientom przez kierowanie ich do właściwych miejsc, w których istniało większe prawdopodobieństwo rozwiązania problemu, a także unikania miejsc, gdzie, na przykład, z powodu braku możliwości porozumienia się (brak osoby władającej językiem rosyjskim lub ukraińskim) szansa na pozytywne załatwienie sprawy była znikoma. Należy dodać, że wszyscy zaangażowani w program prawnicy byli i są od lat związani z prawem migracyjnym bądź uchodźczym, mają duże doświadczenie w praktyce stosowania przepisów i dzięki temu często udawało się uniknąć wykonywania niepotrzebnych czynności, opóźniających faktyczne rozwiązanie kwestii.

Biorąc pod uwagę profil prawników zatrudnionych w programie, a także system ich pracy, otwarcie na potrzeby klienta, ciągle dostosowywanie się do

nich, aktualizowanie swojej wiedzy, można by uznać, że był to najbardziej kompleksowy, ale jednocześnie najbardziej wymagający program pomocy prawnej, który istniał w tamtym okresie. Powstające później programy poradnictwa prawnego miały szanse czerpać z niego doświadczenie i wiedzę o skutecznym sposobie konstruowania bezpłatnego poradnictwa prawnego dla osób z Ukrainy czy też ogólnie dla cudzoziemców przebywających w Polsce.

15.4. Profil klienta w ramach programu UW dla Ukrainy

Przez kilkanaście miesięcy trwania programu po pomoc prawną zgłosiło się kilkaset osób. W zależności od przyjętego kryterium można ich podzielić na różne kategorie. Przede wszystkim klienci pojawiali się na dyżurze bądź łączyli przez aplikację Zoom. Były też osoby niepotrzebujące indywidualnej konsultacji prawnej, ale uczestniczyły w webinarach, ponieważ poszerzały ogólną wiedzę uczestników i były pewną edukacją prawną.

Drugim możliwym do zastosowania kryterium był czas zgłoszenia się po pomoc. Wyraźnie zauważalne były fale klientów, co wiązało się najczęściej z wprowadzanymi zmianami prawnymi. Przed każdą zapowiedzianą w mediach nowelizacją ustawy regulującą pobyt w Polsce osób z Ukrainy na dyżurach pojawiało się sporo osób, których sytuacja była stabilna, ale obawiały się, że w najbliższym czasie może się zmienić coś, co wpłynie także na ich status prawny.

Pierwsi klienci pojawiali się zazwyczaj po to, aby rozwiązać mało skomplikowane problemy prawne, a w miarę upływu czasu i trwania programu trafiały do prawników coraz bardziej skomplikowane zapytania. Dobrym przykładem są sytuacje, gdy klient korzystał z pomocy prawnej więcej niż raz. Zdarzały się bowiem osoby, które na początku programu prosiły o wyjaśnienie ułatwionych procedur zatrudniania cudzoziemców, którymi zostali objęci obywatele Ukrainy ze statusem PESEL UKR (Biznes.gov.pl, 2021), gdyż właśnie podejmowali pracę przez agencje pracy lub prace niewymagające wysokich kwalifikacji. Widoczna była tutaj również potrzeba zapewnienia środków finansowych na najbliższy okres, świadcząca o tymczasowości rozwiązań. Te same osoby pojawiały się niekiedy po kilku miesiącach, już z pytaniami o zatrudnienie zgodne z wykształceniem, o nostryfikację dyplomu, możliwość zdawania egzaminów zawodowych itp. Wtedy uwidaczniała się zachodząca w klientach zmiana. Nie liczyli już na szybkie, tymczasowe rozwiązania, ale decydowali

się na wykorzystanie dłuższych procedur, które pozwolą im znaleźć docelowe miejsce pracy, w pełni wykorzystujące ich potencjał jako pracowników.

Trzecim kryterium może być stopień skomplikowania sprawy, co przekładało się również na poziom zaangażowania prawnika w jej rozwiązanie. Pojawiali się klienci, którzy zasadniczo znali odpowiedź na swoje pytania i jedynie chcieli potwierdzić swoją wiedzę u prawnika, ewentualnie dopytać o podstawę prawną bądź możliwość zastosowania innego rozwiązania. Przykładem mogą być osoby posiadające PESEL UKR, ale usłyszały o procedurze ochrony międzynarodowej i możliwości uzyskania statusu uchodźcy w Polsce i chciały jedynie skonsultować rozwiązanie dla nich korzystniejsze. Inny przykład to osoby w sporze z Zakładem Ubezpieczeń Społecznych na temat liczby dni, na które opuściły teren Polski i potrzebowały jedynie wskazania im konkretnego przepisu, który to reguluje.

Drugą grupą w ramach tego kryterium byli klienci, którzy potrzebowali pomocy przy napisaniu pisma do urzędu albo instytucji, wytłumaczenia znaczenia dokumentów, które otrzymali, i zaplanowania dalszych kroków prawnych. Takie osoby często pojawiały się tylko raz, ale wizyta trwała znacznie dłużej, gdyż wymagane było dokładne zapoznanie się ze sprawą. W tej grupie najczęściej zdarzały się sprawy korygowania wpisów przez Straż Graniczną przy wyjeździe do Polski, odpowiadanie na pisma z ZUS lub pisanie wniosków o ustalenie opiekuna tymczasowego dla małoletniego przebywającego w Polsce.

Trzecią, najbardziej wymagającą grupą klientów w ramach tego kryterium, były osoby z bardzo skomplikowaną sytuacją prawną, zwłaszcza jeśli wiązała się ona z wszczęciem postępowań zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie. Ci klienci odbywali więcej niż jedną konsultację, zazwyczaj starali się kontaktować tylko z jednym prawnikiem programu, zgłaszali się po pomoc po otrzymaniu pism z urzędów lub sądów i potrzebowali długofalowego wsparcia. Dobrym przykładem są tutaj sprawy rozwodowe i dotyczące opieki nad małoletnimi, które w miarę upływu czasu pojawiały się coraz częściej. W takim też wypadku niezbędna była współpraca między polskim i ukraińskim prawnikiem i rozdzielenie kompetencji polskiego i ukraińskiego prawa. W tej grupie można również umieścić osoby, które prosiły o wsparcie przy otwieraniu w Polsce działalności gospodarczej i konsultowały z prawnikiem każde zagadnienie od formalnego zarejestrowania działalności przez wybór formy opodatkowania aż po możliwość uzyskania dofinansowania.

Czwartym kryterium jest rodzaj sprawy, z którą zgłaszał się klient, i to, czy mógł uzyskać natychmiastową pomoc, czy powinien być przekierowany do innego prawnika. Warto zaznaczyć, że żaden z prawników nie miał specjalizacji

ze wszystkich dziedzin prawa i czasem zdarzała się potrzeba odesłania osoby na dzień, w którym dyżur będzie miała konkretna osoba. Prawnicy w zespole na bieżąco informowali się o pojawiających się klientach, których zmuszeni byli odesłać na inny dyżur, a także przekazywali sobie skrócone opisy spraw, aby ułatwić komunikację. Z pojawiających się spraw można wyszczególnić kilka odrębnych grup. Przede wszystkim dużo pytań dotyczyło legalizacji pobytu, szczególnie na początku programu. Druga grupa pytań dotyczyła form zatrudnienia w Polsce, a także możliwości prowadzenia działalności nierejestrowanej lub własnej działalności gospodarczej. Trzecia grupa to wszelkie zapytania z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, których z upływem miesięcy pojawiało się coraz więcej. Czwarta grupa, niekiedy równie skomplikowana, to sprawy z prawa spadkowego, zarówno polskiego, jak i ukraińskiego. Piąta, chyba najmniej liczna, to grupa spraw z zakresu prawa karnego i prawa wykroczeń, pytania o otrzymane mandaty lub postępowania karne. Mimo braku początkowego wyobrażenia, jak szeroki może być zakres spraw, udało się utworzyć zespół, który składał się ze specjalistów z każdej z tych dziedzin.

Ostatnim kryterium, najmniej znaczącym, ale warto o nim wspomnieć, był podział klientów ze względu na preferowany język komunikacji. Zdarzały się osoby, które mimo znajomości języka rosyjskiego odmawiały komunikowania się w nim, były też i takie, które nalegały na prowadzenie rozmowy w języku polskim, ze względu na potrzebę ciągłej praktyki. Pojawiali się też klienci, którzy na potrzeby konsultacji prawnej wybierali na przykład język angielski, jako neutralny dla obu stron. To ciekawe zjawisko socjologiczne pewnie mogłoby być podstawą szerszego opracowania, na które w niniejszym artykule brakuje przestrzeni.

Zakończenie programu i brak możliwości dalszego prowadzenia nieodpłatnych konsultacji prawnych zapewne dla niektórych klientów stanowiło znaczne utrudnienie. Kilka tygodni przed końcem byli szeroko informowani o możliwości uzyskania bezpłatnych porad w innych, jeszcze istniejących miejscach, w tym w Klinice Prawa na Wydziale Prawa i Administracji UW.

Podsumowanie

Program UW dla Ukrainy obfitował w różne działania, których nadrzędnym celem było wsparcie osób z Ukrainy w procesie integracji w ramach lokalnej społeczności, unormowania ich sytuacji osobistej i prawnej, pokazania im ścieżek rozwoju i przybliżenia im polskiej kultury. Klienci pojawiający się na dyżurach

prawników często korzystali też z innych aktywności programowych, z kursów, wycieczek i spotkań. Było wyraźnie widać, że przez udział w programie mieli poczucie nie tylko budowania wartościowych relacji z innymi beneficjentami, ale także otwierali się na różnorodność polskiej kultury, w tym na odmienność polskiego systemu prawnego. Łatwiej przychodziło im akceptowanie różnic, nabierali płynności w komunikacji, ale też z czasem pojawiała się przekonanie, że Polska może być dobrym miejscem do życia. Wydawać by się mogło, że bezpłatne wsparcie prawne ma dużo mniejsze znaczenie niż, na przykład, kursy językowe albo warsztaty dla dzieci, jednak było ono kompatybilną, uzupełniającą częścią programu, z którego korzystanie było łatwe i przyjemne. Klienci często wspominali, że udział w programie ośmielił ich do skorzystania z pomocy prawnika, specjalisty, który może onieśmielać, a niekiedy nawet budzić negatywne skojarzenia.

Jednocześnie program pozwolił osobom w niego zaangażowanym poszerzyć swoje kompetencje (choćaby w zakresie nowo wprowadzanych regulacji), uwrażliwiać na sytuację cudzoziemców potrzebujących wsparcia i niekiedy zagubionych w obcej rzeczywistości, w której znalezienie się nie było ich wyborem, ale także przyniósł sporo satysfakcji, szczególnie gdy klienci wracali pochwalić się pozytywnie rozwiązaną sprawą.

Polska przestała być krajem homogenicznym narodowościowo. Coraz więcej cudzoziemców decydujących się na osiedlenie w naszym kraju powinno skłaniać do zastanowienia się nad sposobem skutecznego świadczenia pomocy prawnej wszystkim potrzebującym, niezależnie od ich zasobów materialnych, kompetencji czy znajomości języka. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy jest wyraźnym przykładem, że takie działania nie tylko mają sens, ale wręcz są niezbędne, a korzyści z nich płynące dotyczyć będą nie tylko bezpośrednich klientów, ale całego społeczeństwa.

Bibliografia

- Biznes.gov.pl 2021. Jak zarudnić obywatela Ukrainy, Gov.pl 27.06.: <https://www.biznes.gov.pl/pl/portal/00211>.
- Decyzja Wykonawcza Rady (UE) 2022/382 z dnia 4 marca 2022 r. stwierdzająca istnienie masowego napływu wysiedleńców z Ukrainy w rozumieniu art. 5 dyrektywy 2001/55/WE i skutkująca wprowadzeniem tymczasowej ochrony.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. 1991, nr 119, poz. 515).

- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2017/850 z dnia 17 maja 2017 r. zmieniające rozporządzenie (WE) nr 539/2001 wymieniające państwa trzecie, których obywatele muszą posiadać wizy podczas przekraczania granic zewnętrznych, oraz te, których obywatele są zwolnieni z tego wymogu (Ukraina), <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2017/850/oj/pol>.
- Samorząd Studentów WPiA UW. 2022. *Pomoc prawna obywatelom Ukrainy*, ankieta, Pomagamy Ukrainie, https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf1-1CO0kNP_1Nf8AHL184HbwhuO0FlnKAJTlUcQPW-Phkq_Hw/viewform dostęp 31.03.2025.
- Senat UW. 2022. Uchwała nr 121 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 23 lutego 2022 r. w sprawie wyrażenia solidarności z Ukrainą i jej społeczeństwem, Monitor Uniwersytetu Warszawskiego nr 50; <https://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/6134/M.2022.50.U.121.pdf> dostęp 31.03.2025.
- Urząd do spraw Cudzoziemców: <https://www.gov.pl/web/udsc>.
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2013, poz. 1650).
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2015 o nieodpłatnej pomocy prawnej, nieodpłatnym poradnictwie obywatelskim oraz edukacji prawnej (Dz.U. 2015, poz. 1255).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022 poz. 583).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003, nr 128, poz. 1176).
- Ustawa z dnia 13 stycznia 2023 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2023, poz. 185).
- UW. 2023. *Solidarni z Ukrainą*, Uniwersytet Warszawski, Aktualności 24.02.2023; <https://www.uw.edu.pl/solidarni-z-ukraina-2/> dostęp 31.03.2025.
- WNE, 2022. *Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Zrealizowane projekty*, <https://ua.wne.uw.edu.pl/> dostęp 31.03.2025.
- WPiA UW. 2022. *Dr Małgorzata Dziewanowska powołana na stanowisko Pełnomocnika Dziekana ds. pomocy Ukrainie*, Aktualności na Wydziale Prawa i Administracji, 28.02; <https://wpia.uw.edu.pl/pl/aktualnosci/powolanie-pelnomocnika-dziekana-ds-pomocy-ukrainie> dostęp 31.03.2025.
- WPiA UW. 2023. *Ruszył nabór do Kliniki Prawa — sekcji ds. pomocy dla studentów, doktorantów i Pracowników UW z Ukrainy!*, Aktualności na Wydziale Prawa i Administracji 5.09; <https://wpia.uw.edu.pl/pl/aktualnosci/ruszylnabor-do-kliniki-prawa-sekcji-ds-pomocy-dla-studentow-doktorantow-i-pracownikow-uw-z-ukrainy> dostęp 31.03.2025.

Skills for the Future jako program wsparcia
wysoko wykwalifikowanych migrantów z Ukrainy

*Skills for the Future as a Support Program for Highly Qualified Migrants
from Ukraine*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch16>

SARA BOJARCZUK¹, MAGDALENA WNUK², MARTA JAROSZEWICZ¹,
ALINA BURLIAI¹

¹Ośrodek Badań nad Migracjami

²Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk

ABSTRAKT: *Skills for the Future* to pilotażowe działanie w programie Uniwersytetu Warszawskiego dla Ukrainy realizowane przez Ośrodek Badań nad Migracjami UW w latach 2023–2024. Było spełnieniem oczekiwań wysoko wykwalifikowanych migrantów i migrantek przymusowych z Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po pełnoskalowej agresji rosyjskiej na Ukrainę w lutym 2022 roku. Myśl o takiej pomocy zrodziła się z refleksji, że wobec tak bezprecedensowej skali migracji przymusowej do Polski, nowego kraju imigracyjnego oraz niewystarczająco rozwiniętej polityki migracyjnej i integracyjnej, uczelnie wyższe także powinny się włączyć w proces wsparcia uchodźców w tej szczególnej sytuacji. Oprócz specjalnej oferty szkoleń działanie *Skills for the Future* wprowadziło do programu UW dla Ukrainy ofertę mentoringu, czyli indywidualnych spotkań mentora lub mentorki z mentees. Celem tych spotkań jest rozwój zawodowy, ale także osobisty podopiecznych w wybranej dziedzinie życia. W tym wypadku celem mentoringu było wzmocnienie kompetencji społecznych i zawodowych osób z Ukrainy w rozwijaniu kariery zawodowej i integracji na rynku pracy w Polsce. Prace nad przygotowaniem oferty rozpoczęły się w grudniu 2022 roku. Projektowanie trwało ostatecznie do końca marca 2023 roku, kiedy to zakończono badanie ewaluacyjne i ogłoszono jego wyniki. W rozdziale przedstawiono nie tylko przebieg, ale przede wszystkim wartość spotkań i wpływ

na trajektorię losów uczestników na polskim rynku pracy, oraz szeroko rozumiane wsparcie adaptacyjne osób doświadczonych wojną. *Skills for the Future* to przykład, jak ważne jest wzmocnienie kompetencji społecznych i zawodowych osób przybywających do Polski, aby umożliwić im skuteczną integrację przez zatrudnienie zgodne z wykształceniem i kompetencjami.

SŁOWA KLUCZOWE: mentoring, mentor/mentorka, mentees, rozwój zawodowy, rynek pracy

ABSTRACT: Skills for the Future is a pilot activity implemented as part of the University of Warsaw for Ukraine program by the Migration Research Center of the University of Warsaw in 2023–2024. It was a response to the needs of highly qualified migrants from Ukraine who came to Poland after the full-scale Russian aggression against Ukraine in February 2022. The action was born from the reflection that in the face of such an unprecedented scale of forced migration to Poland, a new country of immigration and an insufficiently developed migration and integration policy, universities should also support refugees in this special situation. In addition to the special training offer, the Skills for the Future activity introduced a mentoring proposition to the University of Warsaw for Ukraine program, i.e. individual meetings between a mentor and mentees, the aim of which is the professional, but also personal development of mentees in a selected area of life. In this case, to strengthen the social and professional competencies of people from Ukraine in the field of career development and integration in the labour market in Poland. Work on preparing the offer of activities began in December 2022. The project activities ultimately lasted until the end of March 2023, when the evaluation study was completed and its results were announced. This chapter presents not only the course of action, but also its value and impact on the trajectory of participants' fate in the Polish labour market. It broadly understands adaptation support for people who have experienced war. Skills for the Future is an example of how important it is to strengthen the social and professional competencies of people coming to Poland to enable effective integration through employment consistent with their education and competencies.

KEYWORDS: mentoring, mentor, mentees, career development, labour market

Wprowadzenie

Pełnoskalowa rosyjska inwazja na Ukrainę, która rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku, spowodowała znaczny napływ osób uciekających przed wojną do sąsiednich krajów. Wśród tych krajów były: Niemcy – przyjęły ponad 1,1 mln osób, Polska – nieco ponad 950 tys., Czechy – ponad 350 tys. (United Nations, 2024). Polska jako jeden z głównych krajów przyjmujących obywateli Ukrainy, zarówno przed 2022 rokiem, jak potem, potrzebuje skutecznych strategii adaptacyjnych, a jednocześnie wsparcia w zatrudnianiu uciekinierów wojennych.

Pomimo że znaczący odsetek Ukraińców to osoby wysoko wykwalifikowane, widoczne jest zjawisko tzw. *de-skilling* oraz trudności w korzystaniu i przekazywaniu kompetencji zawodowych na rynku pracy (Wojdat, Cywiński 2022), w tym umiejętności miękkich. Wynika to przede wszystkim z niedopasowania umiejętności (Brunello, Wruuck 2021), braku wcześniejszego doświadczenia migracyjnego oraz faktu, że przymusowa migracja sama niesie ze sobą szereg wyzwań. Polska jest tutaj szczególnie ważnym przykładem, który warto szerzej omówić. Mimo że przez lata postrzegana była jako kraj emigracji, obecnie uważana jest również za kraj imigracyjny. W Polsce wyzwaniem jest jednak to, aby zatrzymać jak najwięcej pracowników, a w szczególności wykwalifikowaną siłę roboczą, aby nie być postrzeganą na arenie globalnej jako kraj tranzytowy. Wyzwaniem polskiego rynku pracy jest też praca migrantów poniżej posiadanych kompetencji (Duszczyk i in. 2023; Kubiciel-Lodzińska, Solga, Filipowicz 2023). Aby przezwyciężyć te przeszkody oraz sprostać integracji i wspieraniu uciekinierów wojennych, w rozdziale zaprezentowano pilotażowe działanie *Skills for the Future*, które było spełnieniem oczekiwań osób uchodźczych. Celem było nie tylko wzmocnienie pozycji uczestników na rynku pracy, ale przede wszystkim wyposażenie ich w umiejętności miękkie, którymi będą mogli posługiwać się bez względu na rodzaj i miejsce wykonywania pracy, w serii szkoleń z kompetencji miękkich, umiejętności językowych oraz oparcia w mentoringu. Ważnym aspektem było też rozszerzenie sieci społecznych, w jakich funkcjonują migrantki i migranci, aby łatwiej było im poszukiwać pracy w swoim zawodzie lub załatwiać sprawy urzędowe niezbędne do funkcjonowania w Polsce. Tak szeroka oferta kursów miała także wesprzeć uczestników poza rynkiem pracy przez budowanie pewności siebie, wzmacnianie i samoświadomość.

W rozdziale przedstawiono główne założenia *Skills for the Future* przygotowanego i koordynowanego przez Ośrodek Badań nad Migracjami UW (we

współpracy z Wydziałem Nauk Ekonomicznych UW), skierowanego przede wszystkim do wysoko wykwalifikowanych pracowników z Ukrainy. Przedstawiono też wyniki ewaluacji programu i odpowiedź na pytanie o wpływ programu na trajektorię losów uczestników na polskim rynku pracy i ich samorozwój. Mimo że działanie *Skills for the Future* było pilotażowe i realizowane w bardzo trudnych warunkach (trwająca wojna i trauma przymusowej migracji, stres, ludzkie cierpienie oraz brak wcześniejszego doświadczenia jednostki w prowadzeniu tego typu programów adaptacji zawodowej), to jest przykładem wzmocnienia kompetencji społecznych i zawodowych osób przybywających do Polski. Spotkania miały umożliwić uchodźcom skuteczną integrację przez zatrudnienie zgodnie z wykształceniem i kompetencjami.

16.1. *Skills for the Future* – program wsparcia dla osób wysoko wykwalifikowanych

Jak wynika z badań, wśród osób docierających do Polski od wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie odsetek wysoko wykształconych był nieproporcjonalnie duży. Zdecydowaną większość tej grupy stanowiły kobiety (Jaroszewicz, Grzymkowski, Krępa 2022). Osoby te mają największe problemy ze znalezieniem pracy odpowiadającej ich kwalifikacjom (Górny, van der Zwan 2024; Górny, Kaczmarczyk 2023) z kilku powodów. Po pierwsze, migracja kobiet z dziećmi jest wyzwaniem pod względem pogodzenia opieki nad dzieckiem i aktywności zawodowej (Kaczmarczyk 2023). Po drugie, wiele tych osób łączy aktywność zawodową w Ukrainie i nowym kraju przyjmującym (Jaroszewicz i in. 2022). Po trzecie, mimo wysokiego wykształcenia ponad 75% (Górny, Kaczmarczyk 2023) ich kapitału ludzkiego niełatwo przenieść na polski rynek pracy ze względu m.in. na słabe kompetencje językowe, brak wcześniejszego doświadczenia migracyjnego, niedopasowanie umiejętności, skomplikowaną sytuację rodzinną i inne czynniki psycho-traumatyczne wynikające z doświadczenia wojny (Górny, Kaczmarczyk 2023; Kaczmarczyk 2023; Kubiciel-Lodzińska i in. 2024). Warto też pamiętać, że osoby, które przybyły do Polski z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku, są grupą bardzo zróżnicowaną pod względem umiejętności (bardziej niż wcześniejsze grupy migrantów z Ukrainy) i bardzo różnie radzącą sobie na rynku pracy, tj. są wśród nich osoby zajmujące wysokie stanowiska, ale też takie, które albo pracują poniżej swoich kwalifikacji, albo długo szukają pracy (Chmielewska-Kalińska

i in. 2023). Wreszcie należy też uwzględnić czynniki strukturalne, jak niedopasowanie podaży i popytu. Polski rynek pracy nie był w stanie efektywnie wykorzystać zasobów ludzkich nowo przybyłych migrantek, bo poszukiwano przede wszystkim nisko lub średnio wykwalifikowanych pracowników do pracy w takich sektorach, jak: budownictwo, przemysł, rolnictwo (Jarosz, Klaus 2023, Zyzik i in. 2024).

Latem 2022 roku z powodu masowych przyjazdów z Ukrainy badacze i badaczki Ośrodka Badań nad Migracjami UW utworzyli program zwiększający szanse na zatrudnienie w Polsce wysoko wykształconych osób z Ukrainy. Korzystając z kierowanego przez Wydział Nauk Ekonomicznych programu UW dla Ukrainy, Ośrodek Badań nad Migracjami pierwotnie utworzył działanie dostosowania kompetencji kierowane do osób wysoko wykwalifikowanych w kierunkach nauk społecznych i pokrewnych, w tym humanistycznych. Zainteresowanie było duże również ze strony osób niebędących naukowcami, naukowczyniami, a posiadających wykształcenie w innych zawodach i inne specjalizacje. To był powód, dla którego pierwotną inicjatywę rozszerzono. Działanie *Skills for the Future* ostatecznie rozpoczęło się w marcu 2023 roku jako oferta szkoleń i plan wsparcia zawodowego osób z wykształceniem w kierunkach społecznych, ekonomicznych lub pokrewnych, które poszukiwały pracy w Polsce, chciały dostosować swoje kompetencje do nowych wyzwań lub podnieść kwalifikacje. Oferta tego działania obejmowała trzy uzupełniające się obszary: kursy edukacyjne, szkołę letnią oraz program mentoringowy.

Zespół składający się początkowo z pracowników OBM oraz zatrudnionej w projekcie opiekunki merytorycznej działania zaplanował kursy w ramach trzech głównych ścieżek rozwoju kompetencji: akademickiej, biznesowej i pozarządowej. Ścieżki służyły jako ramy tematyczne, ale nie były odrębnymi profilami kształcenia uczestników, którzy mogli całkowicie dowolnie korzystać z oferty i łączyć te ścieżki według własnych zainteresowań. Działanie obejmowało kursy narzędzi analitycznych, umiejętności miękkie związane z prezentacją wyników prac i przygotowywaniem wniosków projektowych, a także indywidualną pracę mentoringową nakierowaną na wzmocnienie pozycji osób z Ukrainy na rynku pracy (średnio po ok. 10 godz. indywidualnego wsparcia dla każdego uczestnika w czasie spotkania). Udział w spotkaniu i w całym programie UW dla Ukrainy był bezpłatny, a warunkiem uczestnictwa było posiadanie numeru PESEL UKR. W założeniu program miał trwać do 31 października 2023 roku, ale ostatecznie został przedłużony do końca grudnia 2023 roku.

16.2. Przebieg działania

Podczas ośmiu miesięcy trwania *Skills for the Future* odbyły się 22 kursy i spotkania warsztatowe trwające od 10 do 30 godz. dydaktycznych. Łącznie w kursach wzięło udział prawie 400 osób. Kursy prowadzili wykładowcy akademicki, przedstawiciele biznesu i organizacji pozarządowych, jak: Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Twój StartUp, DijaBusiness, Polsko-Ukraińska Izba Gospodarcza, Sunco Language Learning, które dzieliły się swoimi doświadczeniami z prowadzenia biznesu. Zajęcia odbywały się w językach ukraińskim, polskim lub angielskim. Tłumaczenie nie było zapewnione, uczestnictwo wymagało zatem przynajmniej komunikatywnej znajomości jednego z języków wykładowych. Z uwagi na chęć dotarcia do jak największego grona uczestników kursy odbywały się zarówno stacjonarnie, hybrydowo, jak i w pełni online. Uczestnicy mieli wiele prośb o spotkania integracyjne, na których mogliby podzielić się swoimi doświadczeniami, sukcesami i porażkami. Dlatego poza typowymi zajęciami zorganizowano także warsztaty Dialogi o migracji, które stworzyły uczestniczkom i uczestnikom przestrzeń do dzielenia się swoim doświadczeniem migracyjnym w towarzystwie doświadczonych mediatorów i facylitatorów.

Uzupełnieniem kursów, a zarazem najbardziej zindywidualizowanym sposobem wsparcia był mentoring, który został uruchomiony w maju 2023 roku¹. Założeniem mentoringu było, aby wraz ze swoim mentorem, mentorką uczestnicy i uczestniczki mogli pracować nad podwyższeniem swoich kwalifikacji w szkoleniach, przygotowywać aplikacje na stanowiska pracy oraz pracować nad indywidualnymi ścieżkami rozwoju zawodowego. Liczba miejsc w programie mentoringowym była ograniczona do 50, ale ostatecznie wsparcie otrzymało 57 osób: 54 kobiety i 3 mężczyzn. Warunkiem uczestnictwa w mentoringu było zapisanie się na przynajmniej dwa szkolenia oraz wypełnienie krótkiego formularza aplikacyjnego o planach zawodowych.

Latem 2023 roku oferta kursów online została wzbogacona o zajęcia letniej szkoły *Skills for the Future*, które odbywały się stacjonarnie od 17 do 22 lipca w budynku Wydziału Neofilologii UW. Uczestniczki i uczestnicy zyskali intensywną ścieżkę rozwoju kompetencji, a jednocześnie mieli możliwość nawiązania bezpośrednich kontaktów i uzyskania praktycznych wskazówek prowadzenia biznesu, nostryfikowania dyplomów lub regulacji prawnych stałego

¹ Więcej o mentoringu piszą Burliai A., Smaliichuk H., Boichenko N. i Wnuk M. w rozdziale 17.

pobytu w Polsce. Wśród panelistów zaproszonych na popołudniowe spotkania i dyskusje byli przedstawiciele i przedstawicielki organizacji pozarządowych, m.in.: Polskiego Forum Migracyjnego, Ukraińskiego Domu, Polsko-Ukraińskiej Izby Gospodarczej oraz Sieci Przedsiębiorczych Kobiet. Przebieg i efekty pracy oraz spotkań podczas zajęć szkoły letniej były przedmiotem wrześniowego numeru Spotlight wydawanego przez OBM UW (Burliai i in., 2023).

16.3. Program mentoringowy

Program mentoringowy od początku miał być główną propozycją OBM-u dla osób wysoko wykwalifikowanych, a realizowaną w ramach UW dla Ukrainy. Mentoring miał udzielać długotrwałego indywidualnego wsparcia co najmniej 5 osobom. Przygotowania do startu programu rozpoczęły się w styczniu 2023 roku. Warunkiem wyboru menterek była znajomość języka ukraińskiego oraz doświadczenie zawodowe. Ważniejsze niż twarde umiejętności były jednak umiejętności miękkie kandydatów, czyli otwartość, łatwość nawiązywania kontaktów, asertywność, znajomość kontekstu zawodowego oraz społeczno-kulturowego Polski. Nie bez znaczenia było także ich doświadczenie osobiste, dlatego do prowadzenia mentoringu zostały zaproszone osoby z doświadczeniem migracyjnym.

Rekrutacja podopiecznych odbywała się na podstawie prostego formularza rozesłanego razem z ogłoszeniem o szkoleniu. W formularzu *Skills for the Future* chętni do wzięcia udziału byli poproszeni o podanie swojego wykształcenia, opisanie dotychczasowego doświadczenia zawodowego oraz dodanie CV. Kolejnym etapem było wyłonienie osób spełniających kryteria określone na początku przygotowywań programu, czyli: wyższe wykształcenie, znajomość języka polskiego lub angielskiego na poziomie komunikatywnym min. B1, co najmniej 5 lat doświadczenia zawodowego.

Kryteria szczegółowe:

- miejsce pochodzenia – pierwszeństwo przyznano osobom, które pochodziły z regionu najbardziej zagrożonego, w tym czasie była to przede wszystkim wschodnia Ukraina, obwody: charkowski, ługański i doniecki;
- deklarowane w formularzu zgłoszeniowym trudności ze znalezieniem pracy w Polsce lub przekwalifikowaniem się;
- specjalizacja lub kierunek wykształcenia – program był dla osób z wykształceniem społecznym, ekonomicznym lub pokrewnym, i takie osoby

miały ostatecznie pierwszeństwo w przyjęciu (szczegóły procesu rekrutacyjnego opisano w rozdziale 17 w pełni poświęconym mentoringowi).

16.4. Ewaluacja działania

Jak już powiedziano, to działanie miało charakter pilotażowy, od początku organizatorzy założyli, że powinno ewaluować. Na przełomie października i listopada 2023 roku zespół mentorski, opiekunki merytoryczne oraz badaczki Ośrodka Badań nad Migracjami zaprojektowali badanie ewaluacyjne, składało się ono z:

- spotkania podsumowującego z udziałem menterek, mentora oraz opiekunek merytorycznych;
- grup fokusowych z uczestniczkami programu mentoringowego;
- ankiety ewaluacyjnej skierowanej do wszystkich uczestników programu UW dla Ukrainy;
- rozmów ewaluacyjnych mentorów z mentees prowadzonych podczas ostatniego spotkania mentoringowego w projekcie.

Badanie ewaluacyjne rozpoczęło się w listopadzie 2023 roku, a zakończyło na początku marca 2024 roku. W grudniu odbyły się: spotkanie ewaluacyjne dla zespołu działania, dwa spotkania grup fokusowych, w których wzięło udział sześć uczestniczek programu mentoringowego, oraz rozmowy podsumowujące pracę mentorów z mentees. Do początku marca zespół badawczy przeprowadził badanie ankietowe skierowane do wszystkich uczestników programu UW dla Ukrainy, ale jego głównymi odbiorcami były osoby uczestniczące w działaniu *Skills for the Future*. Ankietę rozesłano mailowo za pośrednictwem narzędzia do prowadzenia zajęć online Moodle. Poniżej przedstawiono rezultaty wszystkich działań badawczych.

16.4.1. Działanie *Skills for the Future* z perspektywy uczestników i uczestniczek

Badanie ankietowe odbyło się między 14 lutego a 3 marca 2024 roku, wzięło w nim udział 378 respondentów, wśród których było 93% kobiet i 7% mężczyzn, co odzwierciedla charakterystykę napływu osób z Ukrainy po 24 lutego

2022 roku. Pytania w kwestionariuszu dotyczyły: profilu demograficznego i miejsca zamieszkania respondentów, doświadczenia na rynku pracy (zarówno przed wojną, jak i po jej wybuchu), okoliczności przyjazdu do Polski, planów. Najważniejsze były jednak pytania kwestionariusza o udział w programie *Skills for the Future*, ocena kursów i ich szanse na rynku pracy po skończonych szkoleniach. Poniżej przedstawiono wyniki badania ankietowego zestawione z materiałem z grup fokusowych.

Spośród 378 osób, które odpowiedziały na pytania, największą grupą były osoby w wieku 35–44 lat (49%) oraz 45–54 (29%). W czasie badania 370 osób przebywało w Polsce. Ponad połowa z nich (64%) mieszkała w województwie mazowieckim, 11% – w województwie małopolskim, a 5% – w województwie dolnośląskim. Pozostałe 20% mieszkało w pozostałych 13 województwach. Ankietowani mieszkali przede wszystkim w dużych (68%) i średnich (15%) miastach, natomiast 13% – w małych miejscowościach (do 50 tys. mieszkańców), a zaledwie 4% – na wsiach. Ze względu na charakter działania, skierowanego do wysoko wykwalifikowanych migrantów, ponad 95% uczestników miało wyższe wykształcenie w kierunkach: biznes i administracja (31%), nauki humanistyczne (8,4%), kształcenie nauczycieli i pedagogika (7,8%). Pozostałe kierunki studiów to: informatyka (7,5%), nauki społeczne (7,0%), prawo (6,7%), zdrowie (6,2%) nauki przyrodnicze (5,4 %) oraz budownictwo (4,3%).

Spośród uczestników ankiety, którzy w Ukrainie uczyli się w szkole, na kursach lub na studiach, 42% kontynuowało edukację przede wszystkim dla poprawienia znajomości języka polskiego, 26,6% podjęło edukację zaoczną (weekendową), a 25,2% rozwijało swoje kompetencje językowe. Prawie 20% brało udział w kursach doszkalających lub uczyło się w szkołach policealnych, a poniżej 10% studiowało dziennie lub wieczorowo. Z tego zestawienia widać, że pomimo możliwości poprawiania różnych kompetencji, to rozwój językowy był główną potrzebą. Uczestników szkolenia poproszono o ocenę znajomości języka polskiego w 5-stopniowej skali (bardzo dobrze – 5, bardzo słabo – 1). Zdecydowanie najlepiej ocenili swoje umiejętności rozumienia i czytania; mówienie – jako słabszą umiejętność, a najniżej – pisanie.

Działanie *Skills for the Future* miało przede wszystkim wspomóc uczestników w dopasowaniu swoich kompetencji do potrzeb rynku pracy. Spośród 215 ankietowanych, którzy pracowali w ciągu ostatniego tygodnia przed wypełnieniem ankiety, 40% przyznało, że ich umiejętności są wyższe, niż wymaga tego obecna praca; ponad 1/3 oceniła swoje umiejętności jako odpowiednie do obecnego zakresu obowiązków; a prawie 24% odczuwało, że niektóre

umiejętności są niższe, niż wymaga ich obecne zatrudnienie. Spośród 51 osób z umiejętnościami niższymi niż wymagane w obecnej pracy ponad 80% wskazało potrzebę poprawy znajomości języka polskiego i innych języków obcych. Kolejna grupa umiejętności zidentyfikowanych jako wymagające poprawy, to: komunikacja i umiejętność prezentacji (37,3%), obsługa komputera (39,2%) oraz zarządzanie projektami (35,3%).

16.4.2. Uczestnictwo i ocena kursów

Ze zróżnicowanej oferty kursów skorzystało łącznie 366 osób. 97% respondentów i respondentek uczestniczyło przynajmniej w jednym kursie programu UW dla Ukrainy. 73% spośród nich wskazało kursy w ramach działania *Skills for the Future*, pozostałe 24% zadeklarowało uczestnictwo w innych kursach UW dla Ukrainy. Ponadto, 63% uczestniczyło w innych kursach zawodowych oferowanych poza programem UW dla Ukrainy.

Średnia ocena kursów działania *Skills for the Future* w skali 1–10 osiągnęła stosunkowo wysoki poziom, bo 8,57. W grupie najbardziej wartościowych, ocenianych jako najcenniejsze z programu UW dla Ukrainy były kursy językowe; w *Skills for the Future* najwyżej oceniane były konwersacje z języka angielskiego – 32%. W innych kursach Uniwersytetu była to nauka języka polskiego (77,9%); drugim najlepiej ocenianym były praktyczne zagadnienia legalizacji pobytu cudzoziemców w Polsce z uwzględnieniem aktualnej sytuacji obywateli Ukrainy – 11% głosów, a na trzecim ograniczanie stresu – 8%. Kursy: *PubSkills Seminar*, statystyka w R, publiczne dialogi o migracji oraz podstawy komunikacji marki w internecie – trzy najważniejsze filary, nie zostały uwzględnione przez respondentów jako mające dla nich wartość.

W odpowiedzi na pytanie o stopień kompetencji nabytych dzięki udziałowi w kursach i szkoleniach *Skills for the Future*, w skali 1–5 respondenci najwyższą ocenę przyznali umiejętnościom językowym – średnia 3,75; najniższą średnią (2,31) uzyskiwały kompetencje z zakresu przygotowywania wniosków o granty.

16.4.3. Program mentoringowy – motywacje i uczestnictwo

Główną motywacją uczestników do wzięcia udziału w tym programie była trudność w znalezieniu pracy, która odpowiadałaby ich kompetencjom w Polsce – taką motywację zadeklarowało 44% ankietowanych. Duża grupa osób (30%) wzięła udział w programie z chęci spróbowania innej metody niż kursy zawodowe.

Więcej światła na te odpowiedzi rzucają wypowiedzi uczestniczek grup fokusowych, które tak opisały swoje motywacje:

też byłam zapisana do programu z Uniwersytetu Warszawskiego na kursy języka polskiego. Moja córka też była tam zapisana, a ja otrzymałam informację, że będzie taki program dla wysoko wykwalifikowanych pracowników. Postanowiłam spróbować. Jeśli dostanę się do tej kategorii, będę bardzo szczęśliwa, gdy przyjdzie odpowiedź (Katya).

Dla tej rozmówczynie samo zakwalifikowanie się do działania dla osób wysoko wykwalifikowanych było ważnym osiągnięciem, zwiększającym jej motywację do dalszego działania w Polsce.

W wypowiedzi innej rozmówczynie zauważamy dużą niepewność już na etapie aplikowania, którą jednak ostatecznie udało jej się przełamać.

Bałam się, że nie zostanę przyjęta, że nie zakwalifikuję się jako osoba o wysokich kwalifikacjach, ponieważ myślałam, że będą tam tylko osoby takie jak [...] doktoranci. Może magister by się nie dostał. Ale nie, chciałam po prostu się tam dostać, to wszystko. Zdobyć trochę więcej doświadczenia i jakoś dostosować się do tego rynku pracy, który na początku był poza moim zasięgiem (Olena).

Samo działanie ujawniło wiele problemów i niepewności psychologicznych, które stanowiły jedną z głównych barier w wejściu uczestniczek na polski rynek pracy.

[mentorka] Oczywiście, zna pani język, ma pani możliwości, może pani dalej po prostu wykładać, ale dlaczego pani nie próbuje? Odpowiedziałam, że są pewne programy badawcze, ale nie jestem pewna... Powiedziała, że co mnie powstrzymuje, proszę spróbować. Złożyłam podania do dwóch programów tego samego dnia, po tym jak mi to powiedziała. Na jeden z nich nie dostałam wystarczającej liczby punktów. Na drugi otrzymałam stypendium z Uniwersytetu w Tallinie (Tamara).

Z dalszej wypowiedzi tej rozmówczynie wynika, że decyzja o aplikowaniu do Tallina okazała się bardzo owocna i pozwoliła jej na dalszy rozwój zawodowy w nauce. Bez dodatkowej motywacji ze strony mentorki uczestniczka prawdopodobnie nie zdecydowałaby się na udział w tym konkursie i nie zdobyłaby

tak cennego doświadczenia, które w przyszłości będzie mogła przenieść także do Ukrainy, jeśli pozostanie zawodowo związana z tym krajem.

Według większości uczestników, głównym rezultatem udziału w kursach powinno być skuteczne odnalezienie się na polskim rynku pracy, zgodnie z ich umiejętnościami i doświadczeniem.

Jak radzić sobie na rynku pracy? Co jest potrzebne dodatkowo do zatrudnienia? Bo wciąż miałam problem, że nie wiedziałam, co robić w Polsce i w jakiej dziedzinie pracować [...] Chciałam po prostu się rozwijać, zdobyć więcej doświadczenia i jakoś dostosować się do tego rynku pracy, który początkowo był dla mnie nieosiągalny (Olena).

Pomimo świadomości własnych umiejętności i mimo chęci rozwoju i zdobywania doświadczenia wielu uczestnikom polski rynek pracy wydawał się nieosiągalny. Wsparcie mentorów miało nie tylko nakierować uczestników na odpowiedni tor działania, ale też wzmocnić ich pewność siebie, pokazać, że poradzą sobie na polskim rynku pracy.

16.4.4. Wpływ mentoringu na życie uczestników i uczestniczek

Pierwotnym głównym celem działania *Skills for the Future* było wsparcie uczestników w zawodowej integracji na rynku pracy oraz dostarczenie umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy w Polsce. Z czasem okazało się, że równie ważny jest rozwój kompetencji miękkich, pozwalających zaadaptować się do życia w Polsce i przezwyciężyć stres i niepewność wynikające z przymusowej migracji. Porównując sytuację na rynku pracy tej grupy osób, która pracowała już w Polsce po wybuchu pełnowymiarowej wojny, a przed przystąpieniem do programu, z obecną sytuacją, po zakończeniu szkoleń, można zauważyć poprawę. Nastąpił wzrost pełnowymiarowego zatrudnienia uczestników (z 46,5% do 52,5%) z jednoczesnym zmniejszeniem zatrudnienia w niepełnym wymiarze godzin (z 24,7% do 12,6%) oraz podejmowaniem prac dorywczych (z 10,1% do 6,1%). Prawie 2% więcej uczestników podjęło pracę na własny rachunek. Zdecydowanie największą zmianą jest aktywne poszukiwanie zatrudnienia. Przed przystąpieniem do programu pracy poszukiwało niecałe 12% uczestników, po zakończeniu kursów – 19,2%.

Jeśli zestawić te wyniki z wypowiedziami uczestniczek grup fokusowych, to można wnioskować, że działanie to było całościowym wsparciem

nakierowanym na wzmocnienie pewności siebie migrantek i migrantów wysoko wykwalifikowanych. Ilustruje to wypowiedź Kateriny:

Mieliśmy z nią [mentorką] cztery spotkania. Były one dość produktywne i bardzo się cieszę, że miałam taką możliwość, ponieważ otrzymałam wiele informacji, które były dla mnie ważne. I były wyniki (Katerina).

A tak przedstawiła swoje zadowolenie z programu mentoringowego inna rozmówczyni:

Potem zaczęliśmy pracować nad innymi kwestiami, i to było po prostu... Cóż, to były bardzo efektywne spotkania. Mam na myśli inne kwestie związane z pracą i sprawami osobistymi, z którymi tam żyłam, i nawet nie zdawałam sobie z tego sprawy. Wie pani, nawet pewne psychologiczne momenty w pracy i tak dalej. To było świetne. Naprawdę podobał mi się ten program z mentorem (Nina).

Efekty programu w postaci większej otwartości na zmianę swojej sytuacji zawodowej są widoczne także w deklaracjach respondentów i respondentek ankiety. Aż 89% z nich na pytanie, czy próbowało wprowadzić zmiany w swoim życiu w ciągu ostatniego roku, odpowiedziało, że podjęło próbę nauki języka polskiego. Drugą najpopularniejszą deklarowaną zmianą była nauka języka angielskiego (58%), na równi z powiększeniem grona swoich znajomych w Polsce. Niewielki odsetek, bo tylko 25%, podjęło próbę zdobycia znajomych z Ukrainy.

Chociaż nie wszyscy uczestnicy i uczestniczki programu mentorskiego zdołali znaleźć pracę w Polsce przed zakończeniem działania, stwierdzili, że otrzymali cenne wsparcie, motywację oraz wiarę w swoją przyszłość.

Śmiało mogę powiedzieć, że każde spotkanie było świetną motywacją do dalszego działania. Mieliśmy wspólne doświadczenia. Ale jestem już pewna swoich perspektyw, bo wiem, że znajdę pracę. Więc to było bardziej... wspierające (Katarina).

To podkreśla wartość programu nie tylko jako instrumentu wspierającego zatrudnienie, ale także jako źródła emocjonalnego i zawodowego wsparcia, które pomaga uczestnikom budować pewność siebie i z optymizmem dostrzegać perspektywy.

16.5. Konkluzje

Na podstawie wyników badań można powiedzieć, że działanie *Skills for the Future* realizowane w programie UW dla Ukrainy było ważnym krokiem w integracji wysoko wykwalifikowanych migrantów przymusowych z Ukrainy na polskim rynku pracy, ponieważ dało wsparcie zawodowe jako narzędzie rozwoju głównie umiejętności miękkich i językowych, które można wykorzystać bez względu na rodzaj i miejsce zatrudnienia. Wyniki ankiety ewaluacyjnej oraz grup fokusowych z mentees wskazują, że działanie nie tylko spełniło oczekiwania uczestników, ale przede wszystkim wsparło ich w umiejętnościach niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy. Znacznie wzmocniło także motywację i determinację do działania i poprawy własnej sytuacji przez aktywne poszukiwanie pracy oraz podejmowanie zatrudnienia w pełnym wymiarze – to zmniejszyło odsetek osób podejmujących pracę w niepełnym wymiarze godzin czy prace dorywcze. Działanie to pokazało również, że istnieje potrzeba ciągłego wspierania w dopasowaniu kwalifikacji do wymogów lokalnego rynku pracy oraz intensyfikacji edukacji językowej.

Wyniki działania *Skills for the Future* są zgodne z wynikami innych badań nad adaptacją i wejściem na rynek pracy prowadzonych w innych państwach. Wskazują one, że zwłaszcza w migracji przymusowej najważniejsze w adaptacji jest wsparcie rozwoju kompetencji miękkich, znajomości języka kraju przyjmującego oraz nawiązanie kontaktów w nowym kraju zamieszkania (Jaschke i in. 2022; Eby i in. 2008). Jednocześnie, w tej grupie szczególnie korzystny jest udział w programach mentoringowych pozwalających na zaoferowanie im bardziej indywidualnego wsparcia (Bagnoli i in. 2022). Dla przyszłych inicjatyw integracyjnych ważne będzie kontynuowanie mentoringu oraz rozwijanie programów edukacyjnych. W kolejnych odsłonach programu warto również uwzględnić współpracę z pracodawcami, aby skutecznie integrować migrantów w polskim środowisku zawodowym.

Podziękowania

Autorzy pragną podziękować wykonawczyniom i wykonawcom badania: Alinie Burliai, Małgorzacie Grzance, Agacie Urbanik, Magdalenie Wnuk, Ninie Boiczenko, Wasylowi Blozwie, Aleksandrze Pustovej, Tetianie Shkoda, Hannie Smaliichuk, uczestnikom programu oraz mentees za podzielenie się swoimi doświadczeniami, a także Pawłowi Kaczmarczykowi, dyrektorowi OBM i inicjatorowi przedsięwzięcia.

Bibliografia

- Bagnoli L., Estache A. 2022. *Mentoring migrants for labour market integration: Policy insights from a survey of mentoring theory and practice*, The World Bank Research Observer, nr 37(1), s. 39–72.
- Brunello G., Wruuck P. 2021. *Skill shortages and skill mismatch: A review of the literature*, Journal of Economic Surveys, nr 35(4), s. 1145–1167.
- Burliai A., Demianchuk M., Burliai O. 2023. *Unintended transnationalism of Ukrainian military migrants in Poland: Socio-cultural aspect*, Problems and Perspectives in Management, nr 21(2), s. 426–438.
- Chmielewska-Kalińska I., Dudek B., Strzelecki P. 2023. Sytuacja życiowa i ekonomiczna migrantów z Ukrainy w Polsce – wpływ pandemii i wojny na charakter migracji w Polsce. Raport z badania ankietowego, NBP, Warszawa.
- Duszczyk M., Górny A., Kaczmarczyk P., Kubisiak A. 2023. *War refugees from Ukraine in Poland – one year after the Russian aggression. Socioeconomic consequences and challenges*, Regional Science Policy and Practice, nr 15(1), s. 181–200; <https://doi.org/10.1111/rsp3.12642>.
- Wojdat M., Cywiński P. 2022. Miejska gościnność: wielki wzrost, wyzwania i szanse. Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach, Centrum Analiz i Badań, Unia Metropolii Polskich, Warszawa.
- Górny A., van der Zwan R. 2024. *Mobility and labor market trajectories of Ukrainian migrants to Poland in the context of the 2014 Russian invasion of Ukraine*, European Societies, nr 2(26), s. 438–468.
- Górny A., Kaczmarczyk P. 2023. *Between Ukraine and Poland. Ukrainian migrants in Poland during the war*, CMR Spotlight, nr 2(48), s. 1–15.
- Jaroszewicz M., Grzymski J., Krępa M. 2022. *The Ukrainian refugee crisis demands new. Solutions*. Nat Hum Behav nr 6, s. 750; <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01361-3>.
- Jaschke P., Löbel L.M., Krieger M. i in. 2022. *Mentoring as a grassroots effort for integrating refugees – evidence from a randomised field experiment*, Journal of Ethnic and Migration Studies, nr 48(17), s. 4085–4105; <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2058918>.
- Kaczmarczyk P. 2023. *How serious is the risk of de-skilling of Ukrainian war refugees (and what we can do about it)*, CMR Spotlight, nr 9(54), s. 1–10.
- Klaus W., Jarosz S. 2023. *Polska szkoła pomagania. Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*, Konsorcjum Migracyjne, Fundacja Ośrodek Badań nad Migracjami, Centrum Badań Migracyjnych, Warszawa.
- Kubiciel-Lodzińska S., Solga B., Filipowicz M. 2023. *Wykwalifikowani uchodźcy z Ukrainy wyzwaniem dla rynku pracy*, Horyzonty Polityki, nr 14(47), s. 187–207.

- Kubiciel-Lodzińska S., Golebiowska K., Pachocka M., Dąbrowska A. 2024. *Comparing Pre-war and forced Ukrainian migrants in Poland: Challenges for the labour market and prospects for integration*, International Migration, nr 62, s. 236–251, <https://doi.org/10.1111/imig.13213>.
- UNHCR. 2022. Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation, <https://data2.unhcr.org/e>.
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Ukraine. 2023. *The human rights situation of the older persons in Ukraine in the context of the armed attack by the Russian Federation*. Briefing Paper, [w:] 75 Universal Declaration of Humane Rights. <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2023-05/2023%20HRMMU%20Briefing%20Note%20on%20Older%20Persons%20-%20ENG.pdf> dostęp 31.03.2025.
- United Nations. 2024. *Ukraine: Over 6 Million Refugees Spread Across Europe*. Ukraine: Over 6 Million Refugees Spread Across Europe — United Nations Western Europe.
- Zyzik R., Baszczak Ł., Rozbicka I., Wielechowski M. 2024. *Refugees from Ukraine in the Polish labour market: opportunities and obstacles*, Polish Economic Institute, Warszawa.

Mentoring jako klucz do efektywnej integracji osób migranckich Doświadczenia i wyzwania

*Mentoring as a Key to Effective Integration of Migrants. Experiences
and Challenges*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch17>

NINA BOICHENKO¹, ALINA BURLIAI¹, MAGDALENA WNUK²,
HANNA SMALIICHUK³

¹Ośrodek Badań nad Migracjami

²Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk

³Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny im. Wadyma Hetmana

ABSTRAKT: W rozdziale opisano kurs *Skills for the Future* prowadzony w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Celem było wspieranie migrantów, głównie kobiet przybyłych do Polski po rosyjskiej inwazji na Ukrainę w 2022 roku. Oferowano wsparcie w adaptacji zawodowej i społecznej przez rozwój kompetencji zawodowych oraz mentoring, a zajęcia dostosowywano do oczekiwań migrantek, które musiały stawić czoła nowym wyzwaniom w obcym kraju. Zaprezentowano profil uczestników projektu, ich potrzeby, te deklarowane i te faktyczne, organizację współpracy, wyzwania, z jakimi stykali się uczestnicy programu, a także efekty pracy i rekomendacje.

Z programu *Skills for the Future* wynika, że wsparcie mentorskie jest nie do przecenienia w procesie integracji, ponieważ uczestniczki zdobywają nowe umiejętności, poczucie bezpieczeństwa i pewnego poruszania się w nowym środowisku. Widać także, jak ważne jest zapewnienie długoterminowego wsparcia, aby migranci mieli szansę na pełną integrację zawodową i społeczną. W rozdziale przedstawiono znaczenie takich działań dla integracji osób migranckich, zwłaszcza w kryzysie migracyjnym, kiedy podstawą jest dostosowanie pomocy do specyficznych potrzeb grupy odbiorców.

SŁOWA KLUCZOWE: osoby migranckie, mentoring, integracja zawodowa

ABSTRACT: The article describes the Skills for the Future program, implemented as part of the University of Warsaw for Ukraine initiative, which aimed to support migrants, mainly women, who came to Poland after the Russian invasion of Ukraine in 2022. The program offered support in professional and social adaptation through the development of professional competencies and mentoring, adapting the offer to the needs of migrant women who had to face new challenges related to life in a foreign country. The article presents the profile of the project participants, their needs both declared and actual, the organization of cooperation, the challenges the program participants faced, as well as the effects of work and recommendations for the future.

The Skills for the Future program proved that mentoring is crucial in the integration process, allowing participants not only to gain new skills but also a sense of security and self-confidence in a new environment. The program also showed how important it is to provide long-term support so that migrants have a chance for full professional and social integration. The article emphasizes the importance of this type of activity in the integration of migrants, especially in the face of migration crises, where it is crucial to adapt support to the specific needs of the recipient group.

KEYWORDS: migrants, mentoring, professional integration

Wprowadzenie

Integracja osób migranckich to proces złożony, wieloaspektowy i dwukierunkowy, wymagający długotrwałego zaangażowania zarówno ze strony migrantek i migrantów, jak i społeczeństw przyjmujących. Oprócz niejednoznaczności definicji integracji ważne znaczenie ma integracja na poziomie strukturalnym, która oznacza włączanie migrantów w instytucje kraju przyjmującego, w szczególności: rynek pracy, system zabezpieczenia społecznego, system edukacyjny i system opieki medycznej (Górny, Kaczmarczyk 2023: 20–23).

To zadanie wymaga dużych zasobów psychologicznych i ekonomicznych, gdyż najczęściej osoby migranckie muszą urządzić swoje życie od nowa, zaadaptować się, wejść w nową rzeczywistość społeczną, kulturową i zawodową. Proces adaptacji jest również złożony i obejmuje nabywanie przez migrantów minimalnych umiejętności potrzebnych do przetrwania w nowym środowisku i minimalną

adaptację do nowego środowiska (Budyta-Budzyńska 2011: 46). Działanie *Skills for the Future* realizowano w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy i było pomocą zgodną z oczekiwaniem osób migranckich, które znalazły się w Polsce w wyniku pełnoskalowej inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 roku. Kobiety (były w zdecydowanej większości uczestników programu), które znalazły się w Polsce, musiały nie tylko zająć się opieką nad swoimi rodzinami, ale również podjąć wyzwania adaptacji do nowego środowiska i znaleźć pracę.

Celem działania było stworzenie przestrzeni, w której osoby te mogłyby rozwijać swoje kompetencje zawodowe, zdobywać nowe umiejętności, odpowiadać realiom polskiego rynku pracy, otrzymać wsparcie w ustaleniu własnej ścieżki zawodowej oraz dostęp do spotkań z mentorką lub mentorem, osobą, która by towarzyszyła w stawianiu pierwszych kroków w uzyskaniu pracy odpowiadającej kompetencjom osób migranckich.

W rozdziale skupiono się na opisaniu praktycznego aspektu programu mentoringowego *Skills for the Future* jako procesu holistycznego wielostronnie wspomagającego proces integracji. Przedstawiono poszczególne etapy programu, znaczenie indywidualnego podejścia do wsparcia uczestników, omówiono wyzwania i wnioski z działania.

17.1. Zespół mentorski

Jednym z ważniejszych założeń działania było wsparcie integracji migrantów na polskim rynku pracy. Specyfika polegała na zespole mentorów składającym się z polskich specjalistów i ukraińskich, osób o doświadczeniu migracyjnym, które już przeszły proces adaptacji i integracji w Polsce. Była to zaleta, ponieważ mentorki i mentorzy z doświadczeniem migracyjnym gruntownie rozumieli wyzwania nowo przybyłych i mogli dzielić się swoim doświadczeniem i udzielać porad.

Ważnym kryterium wyboru mentorów były ich umiejętności miękkie: otwartość, umiejętność nawiązywania kontaktów i asertywność, a także znajomość kontekstu zawodowego i społeczno-kulturowego Polski. Odpowiednio do przyjętych założeń w okresie od marca do czerwca zatrudniono sześć osób jako mentorów: pięć narodowości ukraińskiej i jedną narodowości polskiej. Cztery mentorki z Ukrainy objęły mentoringiem 10 osób, jedna mentorka z Polski – trzy osoby, natomiast jeden mentor z Ukrainy – siedem osób. Zasadniczo językiem spotkań miał być ukraiński, natomiast mentorka narodowości

polskiej pracowała z osobami biegle posługującymi się językiem angielskim. Rola mentorek i mentorów z Ukrainy była nieoceniona, zwłaszcza wsparcie emocjonalne i psychologiczne. Ponieważ dzielili wspólne kulturowe i językowe tło z mentees, mogli proponować bardziej zindywidualizowane wsparcie, uwzględniające specyficzne potrzeby i wyzwania migrantów z Ukrainy. Mentorzy i mentorki, którzy sami przeszli przez proces integracji, mogli dzielić się swoimi doświadczeniami w sposób realistyczny i inspirujący. Wiedzieli, jakie przeszkody mogą napotkać mentees i jak najlepiej sobie z tym poradzić. Takie wsparcie miało ogromne znaczenie, zwłaszcza gdy uczestnicy zmagali się z barierą językową, kulturową i z brakiem zrozumienia polskiego rynku pracy.

Mentorki i mentorzy z doświadczeniem migracyjnym z tego samego kraju byli również cennym źródłem informacji na temat specyfiki polskiego rynku pracy i jego różnic względem rynku ukraińskiego. Znali potrzeby pracodawców, umieli doradzić, jakie kwalifikacje są poszukiwane, jak najlepiej przygotować CV, jak się zachować podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Ich wiedza i doświadczenie były nieocenione dla uczestników programu, którzy dzięki nim mogli lepiej przygotować się do wejścia na polski rynek pracy.

Nie bez znaczenia była również rola mentorek i mentorów jako osób tłumaczących różnice kulturowe między społeczeństwem kraju pochodzenia a społeczeństwem przyjmującym. Znajomość lokalnych zwyczajów, norm społecznych i kulturowych pozwalała im lepiej wspierać mentees w adaptacji do nowej rzeczywistości. Dzięki temu proces integracji był bardziej efektywny, a nowo przybyli mogli szybciej poczuć się pewnie i komfortowo w nowym środowisku.

17.2. Proces rekrutacji do programu mentorskiego

Rekrutacja do programu mentoringowego rozpoczęła się w kwietniu 2023 roku. Był to proces starannie zaplanowany i przeprowadzony w kilku etapach, aby wyłonić najbardziej odpowiednich uczestników spośród zgłoszonych. Pierwszym etapem było rozesłanie ogłoszenia o programie mentoringowym do potencjalnych uczestniczek i uczestników za pośrednictwem różnych kanałów komunikacji: platforma Moodle UW, oficjalna strona internetowa programu oraz grupy w mediach społecznościowych. Wybór tych kanałów komunikacji nie był przypadkowy, ponieważ platforma Moodle UW była głównym narzędziem komunikacji dla zarejestrowanych uczestniczek i uczestników programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, a grupy

w mediach społecznościowych były podstawowym źródłem informacji dla osób migranckich poszukujących wsparcia i pomocy.

Na ogłoszenie odpowiedziało 150 osób, które wyraziły chęć udziału w programie. Taka liczba zgłoszeń świadczyła o ogromnym zapotrzebowaniu na tego typu wsparcie wśród osób migranckich. W związku z tym trzeba było wybrać uczestniczki i uczestników, których profil najlepiej odpowiadał założeniom programu. Dobór odbywał się w dwóch turach. Pierwsza tura miała charakter formalny i polegała na ocenie dokumentów aplikacyjnych, CV i wypełnionych ankiet, w których uczestniczki i uczestnicy opisywali swoje doświadczenie zawodowe, poziom wykształcenia oraz cele, jakie chcieliby osiągnąć dzięki udziałowi w programie. Druga tura obejmowała ocenę merytoryczną przez menedżerów działania, zgodnie z wymaganiami określonymi w programie: wyższe wykształcenie, znajomość języka polskiego lub angielskiego na poziomie nie niższym niż B1 oraz co najmniej pięcioletnie doświadczenie zawodowe. Pod uwagę brano też specyficzne czynniki określone w formularzu aplikacyjnym, pierwszeństwo miały osoby z regionów najbardziej dotkniętych wojną, osoby deklarujące trudności w znalezieniu pracy w Polsce oraz te z wykształceniem społecznym, ekonomicznym lub pokrewnym.

Po zakończeniu oceny zgłoszeń mentorki i mentorzy zostali poproszeni o wybranie z listy osób, których charakter aplikacji najlepiej odpowiadał ich kompetencjom i doświadczeniu, co pozwoliło nam osiągnąć maksymalnie efektywne dopasowanie par mentor lub mentorka – mentee. W ten sposób wybrano pierwszą grupę mentees i rozpoczęto pracę mentoringową. W miarę trwania programu niektórzy rezygnowali z różnych powodów, jak: powroty do Ukrainy, wyjazdy do innych krajów lub znalezienie pracy w Polsce. Dlatego uzupełniano grupy o nowych uczestników, co było wyzwaniem logistycznym, ale również dowodem na dynamikę i elastyczność programu. Druga tura rekrutacji odbyła się w lipcu 2023 roku i przebiegała zgodnie z algorytmem, w wyniku której do programu dołączyło jeszcze 12 uczestników.

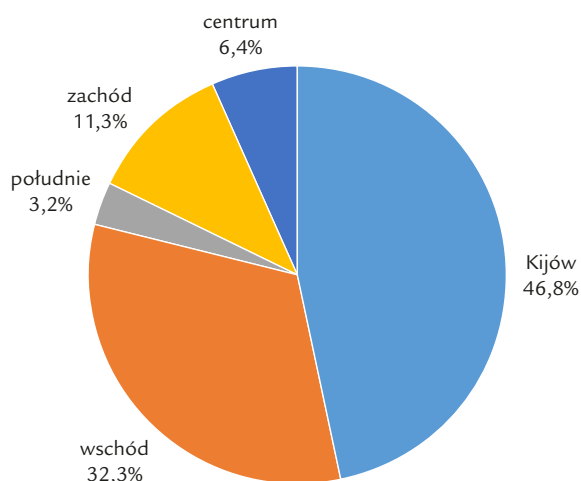
17.3. Sylwetki uczestniczek i uczestników programu mentoringowego

Program mentoringowy dla przymusowych migrantek i migrantów z Ukrainy w Polsce objął łącznie 62 osoby o różnym doświadczeniu, wykształceniu i pożądanym ścieżkach kariery.

Na podstawie badania Ośrodka Badań nad Migracjami przeprowadzonego po zakończeniu działania zidentyfikowano główne cechy charakteryzujące

uczestników projektu. Zdecydowaną większość uczestników programu stanowiły kobiety (95%), co odzwierciedla specyfikę płciową tej migracji. Wynika to z faktu, że większość mężczyzn pozostała w Ukrainie z powodu obowiązków wojennych lub innych przyczyn, takich jak zakaz opuszczania kraju dla mężczyzn w wieku od 16–60 lat.

Zróżnicowanie geograficzne uczestników programu wskazuje, że dotarł on do migrantów z różnych regionów Ukrainy, z przewagą osób pochodzących z Kijowa i wschodniej części kraju.



RYCINA 17.1. Podział geograficzny uczestników programu mentoringu

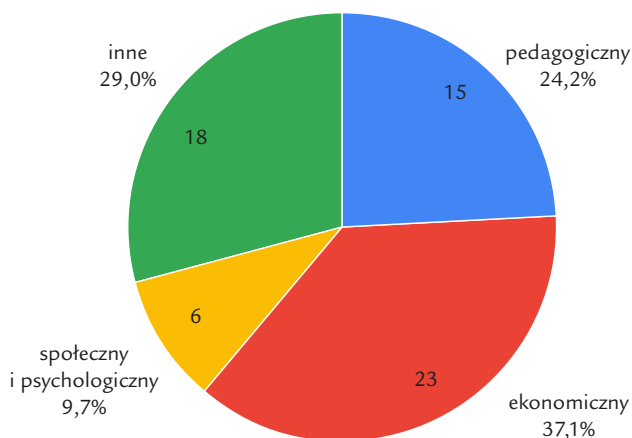
ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Ta reprezentacja geograficzna odzwierciedlała różnorodność doświadczeń i wyzwań, z jakimi borykały się osoby migranckie zależnie od regionu, z którego pochodziły. Większość uczestników pochodziła z Kijowa (47%), co może wynikać z dużej koncentracji wykwalifikowanego personelu w stolicy. Zwraca uwagę znaczny odsetek uczestników ze wschodu Ukrainy (32%), regionu najbardziej dotkniętego konfliktem zbrojnym.

Uczestniczki i uczestnicy programu mentoringowego byli wysoce wykwalifikowani: 24% spośród nich miało tytuł doktora, a 76% – tytuł magistra. Taki poziom wykształcenia wskazuje na znaczący potencjał tej grupy dla polskiego rynku pracy. Znaczenie wspierania tych osób jest więc ważne dla integracji.

Kierunki wykształcenia były dość zróżnicowane, ale największą grupę stanowili ekonomiści (37,1%). Drugą co do liczebności grupą byli przedstawiciele

sektora edukacji, nauczyciele, stanowili 24,2% uczestników. Zawody społeczne i psychologiczne były na trzecim miejscu (9,7%). Pozostałe specjalizacje były reprezentowane przez 29% uczestników.

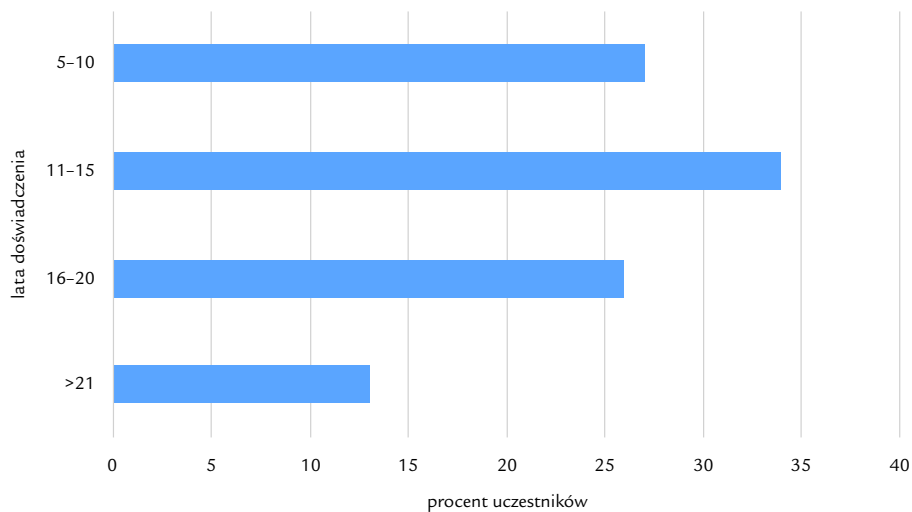


RYCINA 17.2. Podział uczestników programu mentoringu według dziedziny edukacji
ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Podział uczestniczek i uczestników według doświadczenia zawodowego pokazał, że większość z nich miała znaczące doświadczenie zawodowe, co mogło przyczynić się do ich udanej integracji na polskim rynku pracy. Największy odsetek stanowiły osoby z doświadczeniem zawodowym trwającym 11–15 lat (34%), co świadczyło o ich dużej dojrzałości zawodowej, ale także o potrzebie znalezienia zdecydowanych wyzwań zawodowych w nowym kraju. Wśród uczestników 8 osób (13%) miało ponad 21 lat doświadczenia zawodowego, 17 osób (27%) – 5–10 lat, a 16 osób (26%) – 16–20 lat (rycina 17.3).

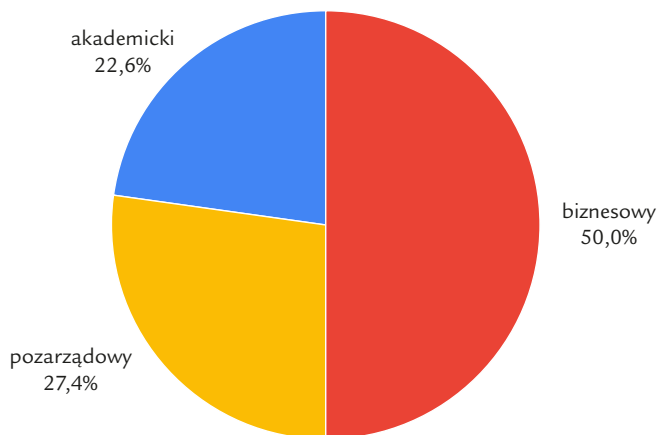
Z badania wynika, że na początku rekrutacji 20 osób (32%) pracowało zdalnie w Ukrainie, a 27 miało już doświadczenie z pracy w Polsce, ale chciało podnieść swoje umiejętności i znaleźć zatrudnienie na polskim rynku pracy zgodne z ich kwalifikacjami i doświadczeniem.

W programie były trzy ścieżki rozwoju, w dziedzinach: biznesowej, pozarządowej oraz akademickiej (rycina 17.4). Połowa uczestników i uczestniczek (50%) zadeklarowała chęć pracy ze swoimi mentorami w rozwoju biznesowym, 27,4% – w organizacjach pozarządowych, a 22,6% zadeklarowało pracę w nauce. Mentorki i mentorów tak dobrano, aby mieli doświadczenie w dziedzinach wybranych przez mentees.



RYCINA 17.3. Podział uczestników programu mentoringu według doświadczenia zawodowego

ŹRÓDŁO: opracowanie własne



RYCINA 17.4. Podział uczestników programu mentoringu według kierunku rozwoju

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

17.4. Potrzeby uczestniczek. Deklarowane vs realne

Na początku współpracy uczestnicy deklarowali potrzeby związane głównie z rozwojem zawodowym. Wybrzmiewały potrzeby nawiązywania nowych kontaktów zawodowych (networking), wsparcia w aplikowaniu na studia i o granty, pomocy w przygotowaniu się do rozmów kwalifikacyjnych, a także pomocy w określeniu priorytetów i planowaniu kariery w nowym środowisku.

W trakcie programu okazywało się jednak, że realne potrzeby uczestników znacznie wykraczały poza kwestie zawodowe. W miarę jak relacje mentorskie rozwijały się, stało się jasne, że kwestie emocjonalne i psychologiczne były równie, jeśli nie bardziej, istotne dla odniesienia sukcesu w integracji. Wiele kobiet zmagало się z traumami wojennymi, z przymusową migracją oraz utratą stabilizacji zawodowej i społecznej.

Uczestniczki często borykały się z niską samooceną, poczuciem zagubienia oraz lękiem przed przyszłością. Utrata statusu zawodowego, perspektywa pracy poniżej własnych kompetencji oraz trudności adaptacyjne do nowej kultury i języka – to wszystko wpływało na emocjonalne zdrowie. W związku z tym nasze działania jako mentorek i mentorów musiały być dostosowane do tych realnych, często nieuświadomionych na początku potrzeb. Zamiast skupiać się wyłącznie na kwestiach zawodowych, zaczęliśmy się skupiać na wsparciu emocjonalnym.

W praktyce oznaczało to, że sesje mentoringowe poświęcaliśmy na rozmowy normalizujące emocje, budujące poczucie własnej wartości i ułatwiające radzenie sobie z poczuciem zagubienia i niepewności. Tylko po zbudowaniu silnych podstaw emocjonalnych mogłyśmy skutecznie przejść do pracy nad znalezieniem zatrudnienia i zdobyciem bardziej twardych kompetencji zawodowych.

17.5. Organizacja współpracy mentor–mentee. Narzędzia i podejście

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy zapewnił wsparcie mentorskie 50 wybranym uczestniczkom i uczestnikom. Współpraca między mentorką lub mentorem a mentee była podstawą sukcesu całego programu. Proces ten był starannie zaplanowany, z jasno określonymi celami, które miały być realizowane w trakcie spotkań. Głównymi celami były: wzmocnienie pozycji podopiecznych na rynku pracy, podnoszenie poziomu ich wiedzy w różnych dziedzinach, wsparcie psychologiczne zmniejszające izolację społeczną oraz budowanie pewności siebie i poczucia własnej wartości.

Organizacja pracy mentorskiej była zgodna z ogólnie przyjętym planem mentoringu, który obejmował kilka etapów: wstępną identyfikację sytuacji mentee, wyznaczanie celów, omawianie potencjalnych zagrożeń oraz regularne monitorowanie postępów. W praktyce, mentorzy poświęcali dużo czasu na autorefleksję uczestników, co było szczególnie ważne w kontekście ich traumatycznych doświadczeń migracyjnych. Te rozmowy pozwalały im lepiej zrozumieć swoje emocje, zidentyfikować potrzeby i cele oraz opracować strategie radzenia sobie z trudnościami.

Spotkania mentoringowe odbywały się indywidualnie, co najmniej raz w miesiącu, chociaż często zależnie od potrzeb uczestników, czyli częściej. Ze względu na rozproszenie geograficzne większość spotkań odbywała się online, co okazało się wygodnym i efektywnym rozwiązaniem. Platformy internetowe, takie jak Zoom czy Teams, stały się podstawowym narzędziem prowadzenia sesji mentoringowych i umożliwiły mentorkom i mentees regularne i efektywne komunikowanie się.

Oprócz indywidualnych spotkań niektórzy mentorzy i mentorki organizowali grupowe spotkania, na których uczestniczki i uczestnicy mogli wymieniać się doświadczeniami, wspierać nawzajem oraz budować sieci kontaktów. Takie grupowe sesje mentoringowe były organizowane zgodnie z życzeniem podopiecznych i za ich zgodą, co było wyrazem elastycznego podejścia mentorskiego w naszym projekcie. Grupowe spotkania miały na celu nie tylko wsparcie merytoryczne, ale także tworzenie wspólnoty, w której uczestniczki i uczestnicy mogli czuć się bezpiecznie.

Jednym z najważniejszych aspektów skutecznego mentoringu jest zbudowanie odpowiedniej relacji między mentorką lub mentorem a podopieczną lub podopiecznym. Relacja ta powinna polegać na zaufaniu, wzajemnym szacunku oraz jasnym określeniu granic. Doświadczenie naszego działania wyraźnie pokazało, że ustalanie granic jest kluczowe dla zapewnienia efektywnej współpracy. Granice te dotyczyły zarówno czasu spotkań, jak i zakresu tematów poruszanych podczas sesji mentoringowych.

Granice były ustalane wspólnie na początku współpracy. Dotyczyły one m.in. częstotliwości i formy spotkań, sposobu komunikacji między mentorką i mentorem a podopieczną i podopiecznym oraz zasad poufności. Jasno określone zasady pozwalały na uniknięcie nieporozumień i ułatwiały skupienie się na realizacji celów mentoringowych. Wprowadzenie tzw. umowy mentorskiej było ważne w budowaniu zdrowej i efektywnej relacji, co pozwoliło wszystkim na bardziej świadome i zorganizowane podejście do wspólnej pracy.

Inną ważną częścią tych szkoleń było wsparcie superwizorki, która regularnie monitorowała proces mentoringu i pomagała mentorkom i mentorom w radzeniu sobie z wyzwaniami. Superwizorka była również źródłem wsparcia emocjonalnego dla menterek i mentorów, co było niezwykle istotne, zwłaszcza w trudnych momentach, kiedy granice między relacją zawodową a osobistą mogły się zacierać. Dzięki superwizji mentorki i mentorzy mogli lepiej zrozumieć swoje reakcje i emocje, co pozwalało im na bardziej świadome zarządzanie relacją z mentees.

17.6. Wyzwania napotkane podczas programu

Realizacja programu mentoringowego doskonale wiązała się z wyzwaniami natury organizacyjnej, ale i interpersonalnej. Jednym z największych wyzwań było utrzymanie zaangażowania uczestników na wysokim poziomie przez cały program. Na początku mentees wykazywały duży entuzjazm, jednak w miarę trwania programu pojawiały się trudności. Wiele kobiet zapisanych na kursy i spotkania z różnych powodów nie mogło regularnie uczestniczyć w programie. Wynikało to często ze zmiany ich sytuacji życiowej, np.: znalazły pracę, wróciły do Ukrainy lub wyjechały do innego kraju.

Sama organizacja spotkań mentoringowych była wyzwaniem. Mentorki i mentorzy często musieli dostosowywać swoje plany do zmieniających się harmonogramów mentees, co wprowadzało chaos i utrudniało utrzymanie regularności spotkań. Taka „pułapka elastyczności” była szczególnie trudna do zarządzania, ponieważ mentorki i mentorzy musieli nieustannie dostosowywać swoje kalendarze, aby spełnić potrzeby uczestniczek i uczestników, co z kolei wpływało na efektywność programu.

Korzystanie z platformy Moodle, z której korzystano do prowadzenia kursów online, było obarczone trudnościami technicznymi. Choć ta właśnie platforma była podstawowym narzędziem komunikacji i edukacji w programie, to okazała się niewystarczająca do realizacji działania o takiej skali i złożoności. Problemy techniczne, ograniczone funkcjonalności oraz trudności z jej używaniem powodowały frustrację i mentorów, i mentees. Konieczność zaadaptowania się do ograniczeń technologicznych była wyzwaniem, z którym musiałyśmy się zmierzyć.

Praca z kobietami z traumą wojenną i migracyjną była kolejnym, i to ogromnym wyzwaniem emocjonalnym. Uczestniczki zmagaly się z trudnościami psychologicznymi, które nie pozwalały im w pełni zaangażować się w program.

W takich sytuacjach naszym zadaniem było nie tylko wspieranie ich w rozwoju zawodowym, ale przede wszystkim w radzeniu sobie z traumą, w odbudowie poczucia własnej wartości; zapewnialiśmy je, że ich emocje i obawy są naturalne i zrozumiałe w ich sytuacji życiowej.

Jednym z największych wyzwań we współpracy z mentees było utrzymanie równowagi między bliską, osobistą relacją a zachowaniem profesjonalnych granic. Wspieranie kobiet na początku programu koncentrowało się głównie na aspektach emocjonalnych, co zbliżyło nas do siebie i budowało zaufanie. Jednak ta bliskość czasami sprawiała, że granica między wsparciem zawodowym a osobistym się zacierała, a to już utrudniało utrzymanie dystansu i koncentrację na wyznaczonych celach programu.

Różnice w poglądach i wartościach, które czasami się ujawniały, też stanowiły wyzwanie. Intymny charakter relacji sprawiał, że trudniej było nam zarządzać tymi różnicami bez obawy o nadmierne napięcia czy konflikt. Na szczęście regularne spotkania z naszą superwizorką pozwalały na omówienie tych trudnych sytuacji i znalezienie sposobów na ich rozwiązanie — to było niezwykle pomocne w utrzymaniu zdrowej równowagi między bliskością a profesjonalizmem.

17.7. Efekty mentoringu

Nasze działanie pokazało, że uczestnictwo w programach mentoringowych dla migrantów może mieć pozytywny i długoterminowy efekt dla podopiecznych. W trakcie programu stwierdziliśmy, że mentoring miał najbardziej pozytywny wpływ na adaptację społeczno-kulturową migrantów w polskim środowisku, na poszerzanie i tworzenie nowych więzi społecznych (osobistych i zawodowych), a także przyczynił się do podniesienia ich kompetencji do poziomu niezbędnego do zatrudnienia na polskim rynku pracy. Nabyli umiejętności: zakładania działalności gospodarczej, poszukiwania źródeł dofinansowania i aplikowania o granty, przechodzenia rozmów kwalifikacyjnych oraz realizacji procesu nostryfikacji ukraińskich dyplomów. Mentoring okazał się efektywnym narzędziem, ponieważ mentees znaleźli pracę zgodną z ich wykształceniem, np. w księgowości, zarządzaniu personelem:

Mentoring pomógł mi znaleźć wymarzoną pracę w Polsce. Dla mnie osobiście mentoring, wraz z innymi działaniami Uniwersytetu Warszawskiego, ułatwił adaptację do polskiego społeczeństwa, pomógł mi uświadomić sobie moje

mocne strony oraz podniósł moją samoocenę i szacunek do samej siebie. Mówiąc konkretnie o sferze zawodowej, dzięki mentoringowi z moim mentorem miałam siłę i pewność siebie, aby nie przyjmować jakichkolwiek ofert pracy i szukać kolejnych. Mentorka umiejętnie wspierała mnie w tym długim procesie znalezienia oferty, która spełniałaby większość moich wymagań i pozwoliła mi wykorzystać moje doświadczenie oraz istniejące umiejętności i zdolności. I to było takie symboliczne, że na koniec działania otrzymałam ofertę pracy od fajnej firmy na ciekawym stanowisku z wieloma dodatkowymi bonusami (Olga, uczestniczka działania).

Ponadto mentoring okazał się przydatnym narzędziem do rozwijania nie tylko kompetencji twardych, ale także zmian behawioralnych i rozwoju kompetencji miękkich. Indywidualna praca z mentorami pozwoliła zredukować takie bariery, jak: strach przed mówieniem po polsku, strach przed rozmową z polskimi kolegami w nowym miejscu pracy, strach przed dopasowaniem się do nowego zespołu. Praca z mentorami przyczyniła się do głębszego zrozumienia procesów migracyjnych i naturalizacji ich skutków. To zwiększyło wiarę w siebie i własne umiejętności, wiedzę, pomogło też odzyskać poczucie własnej wartości osobistej i zawodowej, którą utraciły wraz ze statusem z kraju pochodzenia.

Niektórzy mentees, oprócz głównych działań zawodowych, zdali sobie sprawę, że chcą rozwijać się w nowych kierunkach, np.: rozwijać własne pomysły szkoleniowe, aby dzielić się swoim doświadczeniem lub uczestniczyć w organizacjach pozarządowych. Mieliśmy również przykłady rozwijania nowych umiejętności, np. udział mentee w panelu na międzynarodowej konferencji pomógł w zdobyciu umiejętności przemawiania i ujawnił ich potencjał i chęć dalszego występowania na różnych wydarzeniach.

17.8. Rekomendacje. Co zmienić, aby program był jeszcze efektywniejszy

Na podstawie naszych doświadczeń z realizacji programu mentoringowego zidentyfikowałyśmy kilka obszarów, których poprawę warto rozważyć w przyszłych edycjach programu. Pierwszym krokiem jest bardziej kompleksowe przygotowanie organizacyjne. Program powinien być lepiej zintegrowany i dostosowany do rzeczywistych potrzeb uczestniczek i uczestników. Uważamy,

że pierwsza faza programu powinna się koncentrować na wsparciu psychologicznym i językowym, ponieważ to pozwoli uczestniczkom lepiej przygotować się do bardziej zaawansowanych etapów programu. To jest fundament do umożliwienia im skutecznego zaangażowania się w działania związane z rozwojem zawodowym.

Ważne jest również, aby program oferował większą elastyczność form współpracy. W naszym działaniu możliwa była jedynie forma zatrudnienia na umowę o pracę, co ograniczało możliwość zaangażowania ekspertów zewnętrznych. Wprowadzenie elastycznych form współpracy, takich jak umowy zlecenia, pozwoliłoby na zaangażowanie więcej specjalistów, którzy mogliby wnieść dodatkową wartość do działania.

Jednym z głównych wniosków z naszej pracy jest ten, że wbrew założeniom miała ona raczej charakter wsparcia psychologicznego. Choć każdy członek zespołu mentorskiego miał doświadczenie migracyjne oraz udaną adaptację do realiów nowego kraju, to nie każdy miał formalne wykształcenie psychologiczne i odpowiednie kompetencje z zakresu wsparcia emocjonalnego. Udało nam się skutecznie wspierać mentees głównie dzięki naszym osobistym doświadczeniom, dostrzegamy jednak, że wprowadzenie odpowiedniego przeszkolenia z podstawowych technik wsparcia psychologicznego byłoby niezwykle potrzebne.

Ostatnia rekomendacja dotyczy modyfikacji liczby osób wspieranych na jedną mentorkę. W obecnej edycji każdy z nas pracował z dziesięcioma mentees, co prowadziło do przeciążenia i utrudniało zapewnienie każdej uczestniczce i każdemu uczestnikowi odpowiedniego wsparcia. Zmniejszenie liczby mentees do 5–7 na jedną mentorkę lub jednego mentora pozwoliłoby na bardziej zindywidualizowane podejście, lepsze dostosowanie wsparcia do potrzeb każdej mentee oraz efektywniejsze zarządzanie czasem.

Program mentoringowy *Skills for the Future* był cennym doświadczeniem zarówno dla uczestników i uczestniczek, jak i dla menterek i mentorów. Dzięki zaangażowaniu, otwartości i elastyczności udało nam się stworzyć przestrzeń, w której osoby migranckie mogły znaleźć wsparcie zawodowe i emocjonalne. Nasze doświadczenia pokazały, jak ważne jest holistyczne podejście do procesu integracji, które uwzględnia zarówno potrzeby zawodowe, jak i emocjonalne uczestników. Wierzymy, że wprowadzenie zaproponowanych zmian i usprawnień w przyszłych edycjach programu pozwoli na jeszcze większą skuteczność we wspieraniu osób migranckich w ich drodze do pełnej integracji i adaptacji w nowym kraju.

Podziękowania

Autorzy pragną podziękować wykonawczyniom i wykonawcom badania: Alinie Burliai, Małgorzacie Grzance, Agacie Urbanik, Magdalenie Wnuk, Marcie Jaroszewycz, Sarze Bojarczuk, Ninie Boiczenko, Wasylowi Blozwie, Aleksandrze Pustovej, Tetianie Shkodzie, Hannie Smaliichuk, a także Pawłowi Kaczmarczykowi, dyrektorowi OBM i inicjatorowi przedsięwzięcia, uczestnikom programu oraz mentees za podzielenie się swoimi doświadczeniami.

Bibliografia

- Budyta-Budzyńska M. 2011. *Adaptacja integracja, asymilacja—próba ujęcia teoretycznego*. [w:] *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii*, Budyta-Budzyńska M. red., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 44–65.
- Górny A., Kaczmarczyk P. 2024. *Migranci i uchodźcy wojenni z Ukrainy na polskim rynku pracy: szanse i wyzwania*. Zeszyt mBank-CASE, nr 178, s. 15–33.

Analiza rezultatów programu Uniwersytet Warszawski
dla Ukrainy w rozwoju kariery zawodowej uczestników

*Analysis of the Results of the University of Warsaw for Ukraine Program
in the Development of Professional Careers of its Participants*

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch18>

KSENIA ALPERN¹, HALYNA NAHORNYUK¹

¹doradca zawodowy

ABSTRAKT: W niniejszym rozdziale przeanalizowano działania programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy podejmowane w odpowiedzi na wyzwania zawodowe osób z Ukrainy uciekających przed wojną. Inicjatywy realizowane we współpracy z Biurem Karier UW miały na celu wsparcie uczestników w rozwoju zawodowym przez treningi i indywidualne konsultacje. W rozdziale przedstawiono charakterystykę tych działań, metody badawcze oraz wyniki oceny efektywności z uwzględnieniem poziomu satysfakcji uczestników. Analiza wykazuje znaczący wzrost kompetencji uczestników w planowaniu kariery, w pewności siebie oraz przygotowaniu aplikacyjnym, co potwierdzają dane. W rekomendacjach zasugerowano kontynuację indywidualnego podejścia oraz integrację różnych form pomocy ważnej dla dalszego rozwoju uczestników na zmieniającym się rynku pracy. Działania te stanowią model kompleksowego wsparcia przyczyniającego się do zwiększenia samoświadomości i gotowości do podejmowania wyzwań zawodowych w nowym środowisku.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój zawodowy, wsparcie zawodowe, Biuro Karier UW, uchodźcy z Ukrainy, planowanie kariery, treningi zawodowe, konsultacje indywidualne, efektywność działań, rynek pracy, samoświadomość, pewność siebie

ABSTRACT: This chapter examines the activities carried out under the University of Warsaw for Ukraine program, addressing the professional

challenges faced by Ukrainians fleeing the war. The initiatives, implemented in collaboration with the University of Warsaw Career Office, aimed to support participants' professional development through training sessions and individual consultations. The chapter outlines the nature of these activities, the research methods applied, and the results of their effectiveness assessment, including participants' satisfaction levels. The analysis shows a significant improvement in participants' career planning skills, self-confidence, and application readiness, as confirmed by the collected data. Recommendations for the future emphasize maintaining an individualized approach and integrating diverse forms of support, which are crucial for participants' further development in a dynamic labour market. These actions serve as a model of comprehensive support, enhancing self-awareness and readiness to tackle professional challenges in a new environment.

KEYWORDS: professional development, career support, UW Career Office, Ukrainian refugees, career planning, professional training, individual consultations, effectiveness assessment, labour market, self-awareness, self-confidence

Wstęp

Migracja spowodowana wojną jest procesem wymagającym od jednostek nie tylko odwagi, ale i zdolności adaptacyjnych na poziomie osobistym oraz zawodowym. Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy realizowany we współpracy z Biurem Karier UW stanowił przykład profesjonalnie przygotowanego wsparcia dla osób uciekających przed konfliktem zbrojnym. Dzięki precyzyjnie zaplanowanym treningom, indywidualnym konsultacjom i wieloaspektowej opiece uczestnicy mieli szansę nie tylko zrozumieć realia nowego rynku pracy, ale także rozwijać swoje kompetencje i pewność siebie. Zespół ekspertów, kierowany przez Biuro Karier, wykazał się nie tylko zaawansowaną wiedzą, ale również głęboką empatią i zrozumieniem potrzeb uczestników.

Od lutego 2022 roku obserwuje się osobiłą sytuację: osoby z Ukrainy uciekające w bezpieczne miejsce przed wojną poszukują swojej ścieżki rozwoju zawodowego w nowych warunkach, w nowym kraju, w nowym dla nich środowisku zawodowym. Dlatego kierownictwo programu wspólnie z Biurem Karier Uniwersytetu Warszawskiego podjęło olbrzymie wyzwanie i wprowadziło do

programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy kursy i warsztaty umacniające **wartości, wizje i marzenia uciekinierów**, żeby pomóc im w rozwinięciu kariery zawodowej i życia w nowym kraju.

W rozdziale przedstawimy i przeanalizujemy szkolenia podejmowane dla rozwoju kariery zawodowej uczestników, ze szczególnym uwzględnieniem badań nad efektywnością tych szkoleń oraz poziomem satysfakcji uczestników. Skoncentrowano się na analizie treningu rozwoju umiejętności zawodowych, które uczestnicy mogą wykorzystać na rynku pracy, oraz na ocenie wpływu tych umiejętności na gotowość zawodową i pewność siebie w budowaniu kariery.

Zakres tematyczny:

- 1) charakterystyka programu rozwoju kariery zawodowej: opis celów i założeń programu, głównych części treningu zawodowego, w tym: planowanie kariery, analiza mocnych stron i umiejętności, tworzenie dokumentów aplikacyjnych oraz rozwijanie umiejętności zarządzania karierą;
- 2) metody badawcze w ocenie efektywności programu: opis metodologii badania, w tym kwestionariuszy oraz skal oceny (1–10 oraz 1–5) subiektywnych odczuć uczestników kompetencji oraz poziomu przygotowania do rozpoczęcia kariery zawodowej w nowym kraju; wskaźniki sukcesu: satysfakcja uczestników, zmiany w pewności siebie, postrzeganie gotowości zawodowej i stopień realizacji celów zawodowych;
- 3) analiza wyników badań i ich interpretacja: przedstawienie wyników badań z uwzględnieniem satysfakcji uczestników oraz efektów treningu; wnioski z poziomu przygotowania zawodowego uczestników, ich świadomości mocnych stron oraz ich gotowości do podejmowania wyzwań zawodowych;
- 4) rekomendacje do programów rozwoju kariery zawodowej: wnioski i rekomendacje z danych programu mogące pomóc w ulepszaniu programów szkoleniowych; uzasadnienie podjęcia tematu w programie.

18.1. Charakterystyka programu rozwoju kariery zawodowej

W programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy były różne szkolenia pozwalające uciekinierom z Ukrainy na adaptację w nowych warunkach. Główne działania rozwijały umiejętności językowe, ważnym dodatkiem były zadania z rozwoju kariery zawodowej. To ostatnie składało się z dwóch części

realizowanych w dwóch semestrach, tzn. treningi i konsultacje indywidualne. Koordynację merytoryczną prowadziło Biuro Karier Uniwersytetu Warszawskiego, którego kierowniczką jest Monika Niepiekło. Zajęcia z rozwoju kariery zawodowej prowadziły Ksenia Alpern i Halyna Nahornyuk, absolwentki Międzynarodowego Programu im. L. Kirklanda, i przeprowadziły łącznie 44 treningi, nazwane twoja kariera w nowych czasach, w ciągu 12 miesięcy. Każde zajęcia cieszyły się dużym zainteresowaniem, łączna liczba uczestniczących choćby w jednej części treningu wyniosła 353 osoby. Przez cały czas programu prowadzono również konsultacje indywidualne z doradztwa zawodowego.

Uczestnicy kursu uzyskali zaawansowane narzędzia i kompetencje niezbędne do efektywnego funkcjonowania w zmieniających się warunkach globalnego rynku pracy. Analiza mocnych i słabych stron, przeprowadzona w metodologii samorozwoju, pozwoliła na głębsze zrozumienie osobistych zasobów oraz potencjalnych obszarów rozwoju. Precyzyjnie opracowane narzędzia dydaktyczne umożliwiły uczestnikom refleksję nad dotychczasowym doświadczeniem zawodowym i skonfrontowanie go z nowymi uwarunkowaniami geopolitycznymi i społecznymi.

Najważniejszym efektem kursu było zwiększenie zdolności adaptacyjnych uczestników, a także wypracowanie strategii umożliwiających podejmowanie świadomych decyzji zawodowych zgodnie z realnymi, mierzalnymi celami. Wpłynęło to pozytywnie na rozwój samoświadomości oraz na wykształcenie umiejętności krytycznej analizy własnych ścieżek kariery w obliczu zmian systemowych. Dzięki takiemu modelowi uczestnicy byli w stanie potwierdzić zasadność swoich wyborów zawodowych w nowym środowisku, co ma fundamentalne znaczenie dla dalszego zrównoważonego rozwoju ich kariery zawodowej.

Przeprowadzenie kursu pozwoliło lepiej zrozumieć i dostrzec potrzeby osób z Ukrainy, co jest niezwykle ważne i pomocne w rozwoju kariery w dzisiejszym świecie globalizacji i integracji, w którym znaleźli się uczestnicy programu. Odpowiednio postawione pytania miały pobudzić do myślenia, ukierunkować na osobisty cel i na optymalizację własnych czynów w nowych warunkach. Kurs pomógł uczestnikom podjąć ważne decyzje, dokonać trafnych wyborów i dobrych zmian. Podczas kursu uczestnicy mogli przeanalizować swoje mocne i słabe strony; odkryć to, co chcą i mogą robić w nowym środowisku zawodowym; zrozumieć, dlaczego chcą to robić, i upewnić się, że jest to naprawdę ważne dla nich i dla rozwoju ich kariery zawodowej na tym etapie życia. Uczestnicy treningów otrzymali narzędzia, materiały dydaktyczne opracowane na podstawie: Kodeksu pracy, Kodeksu cywilnego, ustawy o pomocy

obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, Prawa oświatowego oraz innych aktów normatywnych prawa polskiego i międzynarodowego, które pozwoliły im przeanalizować swoje dotychczasowe doświadczenie i karierę zawodową w nowych czasach i w nowych warunkach zawodowych. Dzięki wypracowanym w programie narzędziom ten model działania umożliwił im sprawdzenie, czy droga, którą wybierają w nowym środowisku, jest odpowiednia w danym momencie ich życia.

W efekcie uczestnicy uświadomili sobie swój potencjał, swoje doświadczenie, wiedzę i umiejętności. Odkryli również możliwości, jakie mają w nowych warunkach zawodowych. Podczas kursu skupiali się na polepszaniu standardów pracy w nowym środowisku, ale przede wszystkim na czynnikach motywacyjnych i automotywacyjnych w związku z pełnioną funkcją zawodową oraz na podniesieniu swoich kompetencji zawodowych i efektywności. Dla zaliczenia kursu było niezbędne uczestniczenie w co najmniej 75% godzin kursu i wykonanie ćwiczeń samoanalizy swoich wartości i umiejętności zawodowych i życiowych oraz miejsca, w którym aktualnie są. Mieli też wyznaczyć sobie miejsce, w którym chcą się znaleźć za parę lat. Niezbędne było wyznaczenie sobie pierwszych kroków w budowaniu nowej ścieżki kariery w nowych warunkach i w nowym środowisku.

Metodologia treningów to *Believe Your Way*TM Kseni Alpern, którą przedstawiła w swojej książce *Believe Your Way. 7 kroków do rozwoju Twojej kariery zawodowej* (Alpern 2023: 13–16, 76–80). Metoda ta polega na wyznaczeniu wskaźników rozwoju kariery zawodowej, przedstawionych w materiałach badawczych Researcher Development Framework (Vitae 2010), aktywnym podejściu do własnego rozwoju zawodowego, japońskiej filozofii *Ikigai* (Ishida 2012) oraz metodzie Stevena Coveya (2021).

Do treningów przygotowano autorskie materiały dydaktyczne przedstawiające tę metodę. Opracowano je na potrzeby programu, sporządzono je na fundamentach filozofii i nowoczesnej metodologii coachingowej. Zaprojektowano je tak, aby nie tylko dostarczyć wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim rozwinąć praktyczne umiejętności uczestników. Zawarto w nich różne ćwiczenia i zadania praktyczne, które pomogły uczestnikom ocenić ich poziom samorozwoju oraz przeanalizować własne umiejętności zawodowe.

Praca zespołu była nie tylko naukowo ugruntowana, ale także praktycznie zorientowana na potrzeby uczestników, co przyniosło korzyści. Materiały dydaktyczne, o których tu mowa, przygotowano wspólnie z Biurem Karier w dwóch językach: polskim i ukraińskim. Ich praktyczna strona była niezwykle

bogata i wszechstronna. Obejmowała porady i zasady przygotowania materiałów aplikacyjnych i wskazówki do skutecznego prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej. Znalazły się tam również przykłady dobrych praktyk, co umożliwiło uczestnikom lepsze przygotowanie się do rekrutacji.

W jednym z rozdziałów znalazło się wyjaśnienie prawniczych aspektów zatrudnienia w Polsce. Szczegółowo omawiano różne formy zatrudnienia w Polsce, jak: umowa o pracę, umowa zlecenia albo o dzieło oraz różnice między nimi. Jako podstawę powołano: art. 18 3a i nast., 18 3a–d §1, 22 §1, 113, 191 Kodeksu pracy (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 277), ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 214) i art. 23–24, 627, 632, 635, 640, 644, 645, 734–751 Kodeksu cywilnego (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1360). Uczestnicy dowiedzieli się, jak dostosować się do każdej z tych form zatrudnienia i którą z nich najlepiej wybrać zgodnie ze swoimi potrzebami i oczekiwaniami. W trakcie programu tłumaczono ustawowe zasady legalnej pracy i pobytu na terytorium RP zgodnie z ustawą z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1688) oraz przekazano informację o zasadach RODO na terenie UE, zgodnie z ustawą z 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (t.j. Dz.U. z 2019 r., poz. 781). Dla uczestników programu ważna była wiedza o wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę oraz wysokości minimalnej stawki godzinowej według: rozporządzenia RM z 2022 r.; art. 5a pkt 6 oraz art. 5b, 6, 8, 9, 9a, 10, 14, 22, 23, 26, 30c, 45 ustawy z dnia 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 278); art. 6, 8, 9, 11, 12, 15, 21, 24–26, 29, 30, 32 ustawy z dnia 20 listopada 1998 r. o zryczałtowanym podatku dochodowym od niektórych przychodów osiąganych przez osoby fizyczne; art. 2, 3, 5, 5a, 6, 8a, 9, 10a, 11, 12 ustawy z dnia 13 października 1995 r. o zasadach ewidencji i identyfikacji podatników i płatników (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 237). Na treningach twoja kariera w nowych czasach omówiono zasady Prawa oświatowego (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1933). Zgodnie z art. 18 i 136 tej ustawy wyjaśniono uczestnikom zasady legalnej pracy na podstawie już otrzymanych przez nich dyplomów i kwalifikacji w kraju pochodzenia.

Dzięki tym kompleksowym materiałom uczestnicy programu mogli jeszcze dokładniej sprecyzować swoje potrzeby zawodowe, zyskać większą pewność siebie oraz lepiej zrozumieć swoje kwalifikacje. Wiedza ta pozwoliła im również zidentyfikować obszary, w których powinni się rozwijać, aby zwiększyć swoje szanse na rynku pracy w Polsce. Przygotowanie do podejmowania kolejnych kroków w karierze było jednym z głównych celów naszego programu i dzięki tym materiałom został on w pełni zrealizowany.

18.2. Badania przeprowadzone podczas treningów z rozwoju kariery zawodowej

Szczególną uwagę poświęcono przeprowadzeniu dwóch ankiet: jednej na początku i drugiej na końcu każdego treningu dla jego uczestników. Dzięki tym badaniom mogliśmy dokładnie ocenić potrzeby i oczekiwania uczestników oraz rezultaty treningu. 106 osób wzięło udział we wszystkich dniach szkolenia i wypełniło obydwie ankiety, co pozwoliło nam na zebranie wartościowych danych i na szczegółową analizę wyników.

Naszym celem było zbadanie, jak zmieniły się parametry rozwoju słuchaczy po udziale w treningu. Odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe dotyczyły odczuć i przygotowania do funkcjonowania na polskim rynku pracy. Pytaliśmy o:

- 1) odczucia na rynku pracy – respondenci opisywali swoje aktualne emocje i postrzeganie sytuacji zawodowej;
- 2) dogłębną analizę umiejętności zawodowych – uczestnicy oceniali, na ile dokładnie przeanalizowali swoje umiejętności zawodowe;
- 3) wiedzę o zarządzaniu karierą w Polsce – respondenci określali poziom swojej wiedzy na temat zarządzania karierą w polskich realiach;
- 4) pewność siebie i swoich umiejętności na polskim rynku pracy – uczestnicy oceniali, na ile są pewni swoich kompetencji zawodowych na rynku pracy w Polsce;
- 5) sposób przygotowania dokumentów aplikacyjnych – respondenci oceniali przygotowanie swoich dokumentów oraz poziom świadomości swoich mocnych stron zawodowych.

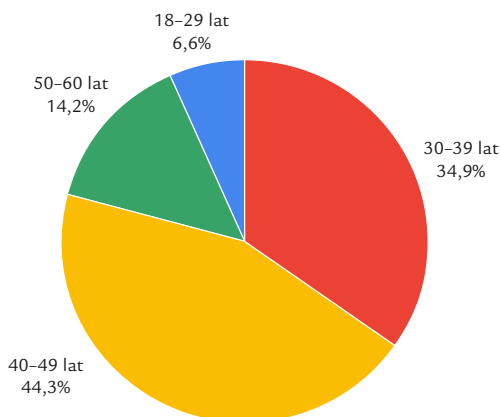
Pytania 1–2 oceniano w skali 1–10, a pytania 3–5 w skali 1–5, aby uzyskać porównywalne wyniki jakościowe.

Podczas badania zebrano opinie na temat ogólnego wrażenia z treningu oraz głównych korzyści z uczestnictwa. Celem było określenie wpływu treningu na przygotowanie i poczucie kompetencji w zarządzaniu karierą oraz gotowość do podejmowania wyzwań na rynku pracy w Polsce.

Analiza tych danych wskazuje na znaczący wpływ programu szkoleniowego na rozwój uczestników. Odnotowano wyraźny wzrost we wszystkich mierzonych aspektach, co świadczy o wysokiej skuteczności zastosowanych metod. Porównanie wyników ankiety przed rozpoczęciem i po zakończeniu treningu

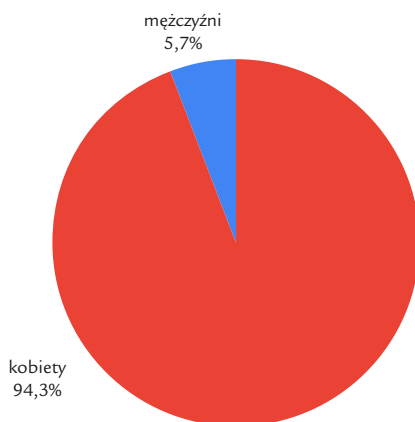
pozwoili nam dostrzec, jak znacząco poprawili się poszczególne wskaźniki. Na podstawie tych obserwacji można stwierdzić, że program szkoleniowy nie tylko spełnił oczekiwania, ale również przekroczył je, a uczestnicy otrzymali narzędzia do rozwoju osobistego i wzrostu kompetencji.

W rycinach 18.1 i 18.2 przedstawiono podział uczestników treningu ze względu na wiek i płeć. Najwięcej uczestników było w przedziale wiekowym 40–49 lat – 44,3% oraz 30–39 lat – 34,9%. Kobiety stanowiły 94,3% wszystkich uczestników treningów, mężczyźni – tylko 5,7%.



RYCINA 18.1. Uczestnicy treningów i konsultacji zawodowych, podział według wieku

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

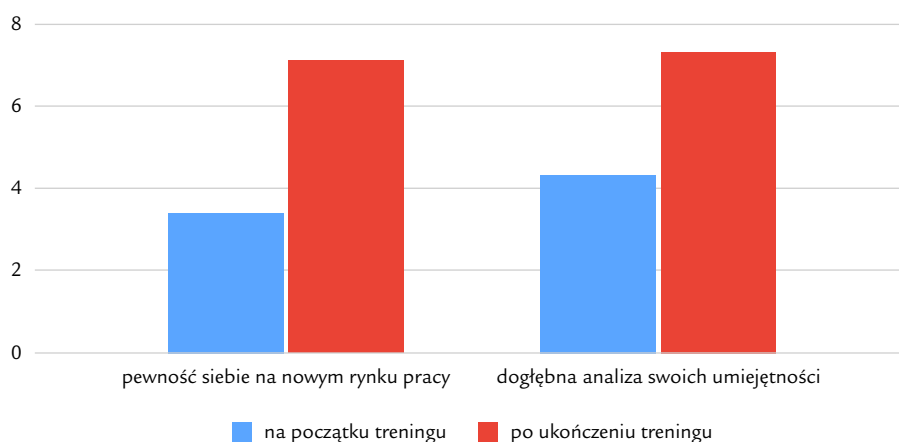


RYCINA 18.2. Uczestnicy treningów i konsultacji zawodowych, podział według płci

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Z naszych badań wynika, że taki trening jest niezwykle efektywny dla procesu edukacji i rozwoju, ponieważ kształtuje w uczestnikach niezbędne umiejętności i wzmacnia ich zdolności w praktyczny i mierzalny sposób. W naszej analizie szczególną uwagę poświęciliśmy parametrom, które badałyśmy w skali 1–10. Z wielką satysfakcją odnotowaliśmy, że każdy parametr znacząco wzrósł, co jednoznacznie potwierdza skuteczność treningu.

Na każdym treningu obserwowaliśmy dynamiczny wzrost następujących parametrów: pewność siebie na nowym rynku pracy wzrosła z poziomu 3,43 do 7,12, co stanowi znaczący skok; dogłębna analiza własnych umiejętności zawodowych osiągnęła wynik 7,33 na zakończenie treningu, a na początku wynosiła 4,3. Rezultaty przedstawiono na rycinie 18.3, gdzie widać bezwzględny wpływ programu i użytych metod. Starannie zaplanowane zadania dla uczestników oraz przemyślana struktura zajęć przyczyniły się do tak wyraźnego wzrostu.



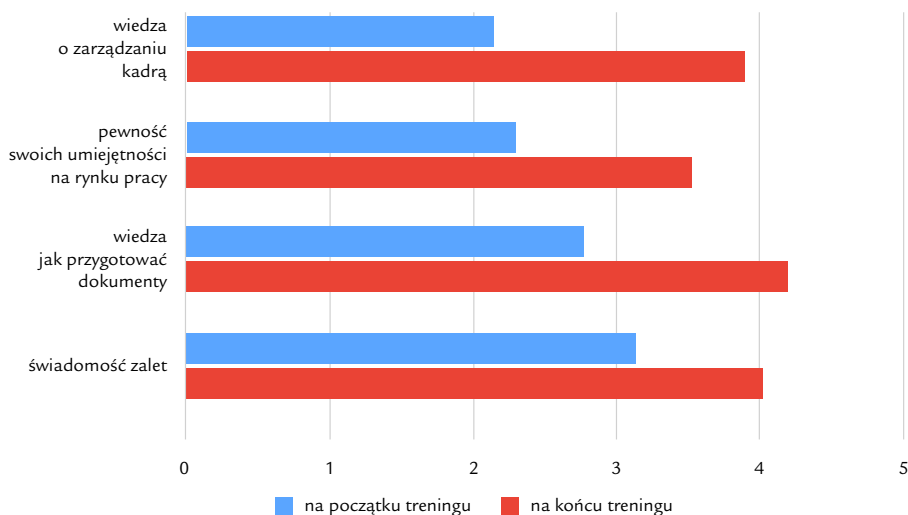
RYCINA 18.3. Przyrost pewności siebie podczas treningu (skala 1–10)

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

W następnych analizach skupiliśmy się na czterech dodatkowych parametrach również badanych na początku i na końcu treningu. Aby lepiej zobrazować ich wzrost, przygotowaliśmy wykresy wskazujące znaczący wzrost w trakcie programu. Te parametry oceniano w skali 1–5. Pierwszy parametr: wiedza o zarządzaniu karierą w Polsce rozpoczął się od wartości 2,14, wzrósł do 3,9 i jest znaczącym skokiem i najbardziej dynamicznym wzrostem spośród wszystkich badanych wskaźników. Drugi parametr: pewność siebie i swoich

umiejętności na polskim rynku pracy również istotnie wzrósł i zwiększył się z 2,29 do 3,52. Trzeci: umiejętność przygotowania swoich dokumentów aplikacyjnych wzrósł z 2,77 do 4,2, co jest drugim największym wzrostem w tej grupie. Czwarty parametr: świadomość swoich zalet i mocnych stron zawodowych wzrósł z 3,13 do 4,01.

Każdy z tych parametrów wyraźnie ukazuje, jak dynamicznie uczestnicy rozwijali swoje umiejętności. Największe postępy zaobserwowaliśmy w pierwszym i trzecim parametrze, można więc wnioskować, że były one szczególnie dobrze rozwijane przez zastosowane metody. Dwa pozostałe parametry również wykazały istotny wzrost, co wskazuje na skuteczność całego programu.



RYCINA 18.4. Przyrost badanych wskaźników podczas prowadzenia treningu (skala 1–5)

ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Można powiedzieć, że nasze dane jednoznacznie potwierdzają, że cele treningu zostały osiągnięte. Prognozowaliśmy, że różne parametry się poprawią i faktycznie znacznie wzrosły. Osiągnięcie tak wysokich wyników stanowi dowód na skuteczność programu i jego pozytywny wpływ na uczestników.

Na samym początku ustalono, że wszyscy uczestnicy, którzy spełnią warunki uczestniczenia we wszystkich dniach szkolenia i wypełnienia ankiety ewaluacyjnej na wstępie i po ukończeniu szkolenia, będą mieli możliwość otrzymania certyfikatów potwierdzających ich udział w programie

szkoleniowym. Aby zakwalifikować się do uzyskania tego wyróżnienia, musieli wypełnić wszystkie części ankiety, przejść przez wszystkie cztery etapy treningu oraz aktywnie uczestniczyć we wszystkich zajęciach i zadaniach praktycznych. Na zakończenie programu 106 osób, które ukończyły wszystkie dni treningu oraz wypełniły obie ankiety, otrzymało certyfikaty potwierdzające ich udział i osiągnięcia. Certyfikaty te stanowią formalne uznanie zaangażowania i wysiłku włożonego w szkolenie, są świadectwem nabytych umiejętności, które z pewnością będą cennym atutem w dalszym rozwoju zawodowym.

Certyfikaty wydało Biuro Karier Uniwersytetu, mają więc szczególną wartość, tym bardziej że program, za udział w którym je przyznano, był finansowany przez prestiżowe instytucje, co dodatkowo podnosi ich rangę. Dzięki certyfikatом uczestnicy programu uzyskali przewagę na rynku pracy, ponieważ ten dokument stał się dla nich świadectwem zdobytych umiejętności i kompetencji na Uniwersytecie Warszawskim, uczelni cenionej przez pracodawców. Można więc powiedzieć, że otworzyły się przed kursantami nowe możliwości zawodowe, umożliwiające im poruszanie się po nowym rynku pracy z większą pewnością siebie i zwiększonymi szansami na sukces.

Można stwierdzić, że pierwsza część programu zakończyła się sukcesem, zarówno pod względem frekwencji, jak i wyników. Ale oczekiwania i potrzeby uczestników programu były większe. Zorganizowałyśmy więc dodatkowe specjalistyczne szkolenia podstawowych umiejętności coachingowych – podstawy coachingu zawodowego z elementami art-coachingu. W szkoleniach tych wzięło udział łącznie około 30 osób w dwóch edycjach. Każdy, kto brał udział choćby w jednym spotkaniu, miał możliwość zdobycia podstawowej wiedzy inspirującej do kontynuowania kursu.

W szkoleniach coachingowych zastosowano materiały Międzynarodowej Federacji Coachingu, metody coachingowe oraz autorskie materiały edukacyjne, które przygotowałyśmy specjalnie dla tego programu. Uczestnicy mieli okazję nie tylko zapoznać się z nowymi technikami, ale również zdobyć absolutnie nowe umiejętności coachingowe, które mogą być początkiem ich przygody z nowym zawodem. Dla zredukowania stresu zajęcia były poszerzone o art-coaching. W tej metodzie łączy się coaching z działalnością artystyczną (arteterapią), umożliwiającą kontakt z samym sobą przez różne formy artystycznego wyrazu. W naszych szkoleniach metoda ta polegała na malowaniu, co pozwala uwolnić potencjał w sposób pozawerbalny oraz uzewnętrznić swoje emocje, uczucia i marzenia w obrazach. Metoda ta okazała się niezwykle

efektywna w pracy z ukraińskimi uciekinierami wojennymi. Ksenia Alpern, profesjonalny coach i artystka, często ją stosowała u dzieci i u dorosłych.

W tych szkoleniach uczestnicy zyskali cenne kompetencje zwiększające ich atrakcyjność na rynku pracy. Nie tylko otwierają one nowe perspektywy zawodowe, ale także poszerzają możliwości działania i przygotowanie się do wyzwań, jakie stawia przed nimi współczesny rynek pracy w Polsce.

Częścią treningu były konsultacje indywidualne z doradztwa zawodowego, które przeprowadziły autorki rozdziału oraz kierowniczka Biura Karier Uniwersytetu Warszawskiego Monika Niepiekło. W rozwoju kariery takie indywidualne podejście przynosi korzyści osobom dopiero rozpoczynającym ścieżkę zawodową, ale również tym w trakcie zmiany kariery. Dlatego osobom, które ucierpiały od wojny, takie konsultacje są potrzebne, bo w zasadzie rozpoczynają życie od nowa. Ze statystyk programu wynika, że w przymusowej emigracji przybyły głównie osoby w wieku 40–60 lat. Dla uczestników w każdym wieku ważne było uzyskanie wiedzy na temat ich praw w Polsce.

Podczas gdy młodsze osoby miały zazwyczaj możliwość stopniowego poznawania przepisów prawnych, osoby w wieku dojrzałym powinny być szczególnie dokładnie zapoznać się z podstawowymi zasadami prawnymi i aktami normatywnymi. Taka wiedza była niezbędna w wielu aspektach życia, a zwłaszcza przy podejmowaniu decyzji o formie zatrudnienia lub współpracy, rejestracji działalności gospodarczej, wyborze systemu opodatkowania, a także o zakupie lub wynajmie nieruchomości. W ramach programu przeprowadzono 130 konsultacji indywidualnych, przedział wiekowy uczestników: 20–60 lat.

Indywidualne konsultacje zawodowe umożliwiły uczestnikom lepsze zrozumienie własnych mocnych i słabych stron, mogli oni dogłębnie ocenić swoje umiejętności, talenty, zainteresowania oraz wartość zawodową. Taka analiza pozwoliła im zidentyfikować obszary wymagające rozwoju, a jednocześnie dostrzec największy swój potencjał.

Istotną korzyścią była możliwość zdefiniowania celów zawodowych. Doradztwo umożliwiło uczestnikom określenie konkretnych realistycznych celów kariery, zgodnych z ich oczekiwaniami i wartościami. W ten sposób planowanie oraz rozwój ścieżki zawodowej nabrały kierunku. Pomogło w tym utworzenie indywidualnych planów rozwoju kariery. Przy pomocy doradców uczestnicy opracowali własne plany obejmujące pierwsze kroki na nowym rynku pracy niezbędne do osiągnięcia określonych celów. Tymi krokami były dalsze kształcenie i zdobywanie nowych doświadczeń oraz umiejętności. Szczególnie cenne

okazało się wsparcie doradców przy zmianie kariery. Osoby, które rozważały zmianę branży lub stanowiska, mogły skorzystać z porady, aby lepiej zrozumieć rynek pracy, ocenić dostępne propozycje oraz zaplanować bezpieczną i efektywną transformację zawodową.

Indywidualne konsultacje pomogły także w podniesieniu pewności siebie przy podejmowaniu decyzji zawodowych, negocjowaniu wynagrodzenia lub zdobywaniu nowych kompetencji. Doradcy zawodowi informowali uczestników o aktualnym rynku pracy, dlatego bardziej świadomie podejmowali decyzje na podstawie trendów w poszczególnych branżach oraz możliwości rozwoju w różnych zawodach.

Doradztwo miało także istotny wpływ na budowanie sieci kontaktów zawodowych, otwierających przed uczestnikami nowe możliwości zatrudnienia lub współpracy. Pomoc doradców obejmowała również proces aplikacyjny, w tym przygotowanie profesjonalnych dokumentów oraz przygotowanie do rozmów kwalifikacyjnych, co znacząco zwiększyło szanse na sukces w rekrutacji.

Nie bez znaczenia był także rozwój umiejętności miękkich, jak: zarządzanie czasem, komunikacja lub radzenie sobie ze stresem, tak ważnych w każdym środowisku zawodowym. Doradztwo pomogło uczestnikom dostosować ich umiejętności i cele zawodowe do dynamicznie zmieniających się realiów rynku pracy, co okazało się szczególnie istotne w dobie cyfryzacji i automatyzacji.

Można więc powiedzieć, że skorzystanie z doradztwa zawodowego przyczyniło się nie tylko do zdobycia zatrudnienia, ale także do budowania długoterminowej i satysfakcjonującej ścieżki kariery.

W raporcie uwzględniono wybrane pozytywne opinie uczestników programu, potwierdzające dużą satysfakcję ze szkoleń i ich skuteczność. Opinie zebrane podczas programu to również dowód na ogromny wkład pracy zespołu w budowanie nowych stabilnych ścieżek kariery dla osób dotkniętych przymusową migracją. Opinie uczestników programu nie są tylko komentarzami, lecz głębokimi refleksjami z osobistych doświadczeń. Dla migrantów wojennych adaptacja do nowego środowiska zawodowego jest prawdziwym wyzwaniem, bo wymaga znajomości rynku pracy w kraju docelowym i wsparcia psychologicznego i motywacyjnego. Wyrażane w ankietach i wypowiedziach uczestników poczucie wdzięczności oraz zauważalny wzrost pewności siebie wynikają z profesjonalnie przeprowadzonych treningów, naukowych metod, jak *Believe Your Way™*, frameworku *Researcher Development Framework* oraz Międzynarodowej Federacji Coachingu.

Dziękuję bardzo! To było pouczające i interesujące. Udział w projekcie pomógł mi inaczej spojrzeć na swoje mocne strony i zainteresowania, zrozumieć, co zrobić ze swoim CV, Alina.

Dziękuję za możliwość otrzymania porad zawodowych. Przeanalizowaliśmy moje CV, gdzie zobaczyłam swoje błędy, stało się jasne, w jakim kierunku się rozwijać, gdzie i jak dokładnie szukać pracy w mojej specjalności, otrzymałam wiele przydatnych rad. Moim zdaniem takie szkolenia są niezbędne osobom, które dopiero co przyjechały do Polski i są słabo zorientowane na polskim rynku pracy, nie wiedzą, jak poprawnie napisać CV oraz nie znają szczegółów komunikacyjnych, Natalia.

Szkolenie było dla mnie bardzo przydatne. Dzięki profesjonalnemu podejściu doradców przepracowałam wszystkie szczegóły swojego CV i otrzymałam odpowiedzi na interesujące mnie pytania. Czuję się teraz pewniej, Iryna.

Bardzo mi się podobało spotkanie z doradcą, otrzymałam wiele praktycznych wskazówek dotyczących możliwości mojej kariery w Polsce. Jestem bardzo wdzięczna organizatorom i polecam udział wszystkim, Swietłana.

Cieszę się, że miałam okazję porozmawiać o karierze. Otrzymałam wiele przydatnych rad, zrewidowałam swoją wizję siebie jako specjalisty, zrozumiałam swoją wartość. Przed rozmową z lektorką byłam bardzo niepewna swoich szans na polskim rynku pracy, ale teraz oceniam je dość wysoko. Jestem bardzo wdzięczna, że miałam okazję wziąć udział w programie UW dla Ukrainy! To świetna okazja do zdobycia nowej wiedzy, przystosowania się do życia w Polsce i poszerzenia kręgu znajomych. I w ogóle nie poddawać się, co w tych trudnych czasach jest niezwykle ważne. Chętnie wezmę udział w kontynuacji programu. Polecam to każdemu, Liubow.

Bardzo przydatne szkolenie – znalazłam pracę, Oksana.

Z opinii uczestników można wnioskować o ich zadowoleniu z udziału w programie, jednak dla lepszych rezultatów potrzebowali więcej czasu na pracę z lektorem lub mentorem oraz więcej godzin ćwiczeń praktycznych.

Jestem bardzo zadowolona z tego szkolenia. Dziękuję za pozytywne nastawienie i chęć pomocy pod każdym względem. Dobrze byłoby po takim szkoleniu przeprowadzić warsztat z rozmowy z pracodawcą (rozmowa kwalifikacyjna), Tatiana.

Mało – ograniczenie do jednej konsultacji indywidualnej, Siergiej.

Bardzo się spodobało. To są dość informacyjne oraz korzystne kursy. Uczestnicy mieli wiele pytań, a my nie mieliśmy wystarczająco dużo czasu na rozmowy / ćwiczenia rozwijające / wzmacniające swoich zalet i mocnych stron zawodowych (podobnie jak na filmie dołączonym do kursu). Warto było to wprowadzić, Iryna.

Przedstawione tu opinie są autentyczne, każda jest poparta osobistą przemianą udokumentowaną obiektywną metodą badawczą. Efekty programu to nie tylko liczby i statystyki, ale przede wszystkim ludzkie historie sukcesu, które świadczą o wartości i skuteczności pracy Biura Karier UW i zespołu ekspertów projektu. Możemy zatem stwierdzić, że sukces programu nie był przypadkowy, że był wynikiem skoordynowanej pracy zespołu Kseni Alpern, Halyny Nahornyuk i kierowniczki Biura Karier UW Moniki Niepiekło; przemyślanej strategii; zaangażowania wszystkich uczestników, którzy osiągnęli imponujące rezultaty. Wzrost badanych parametrów nie tylko potwierdza skuteczność podjętych działań, lecz także świadczy o tym, że właściwie ukierunkowana praca, zarówno mentalna, jak i praktyczna, przynosi korzyści i prowadzi do rzeczywistego rozwoju kompetencji uczestników.

18.3. Podsumowanie najważniejszych ustaleń, wnioski oraz rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonych badań, działań w ramach programu rozwoju kariery, coachingu oraz indywidualnych konsultacji z doradcą zawodowym, a także treningów, w tym specjalistycznych treningów coachingowych, można wyróżnić kilka ustaleń oraz sformułować wnioski i rekomendacje.

18.3.1. Najważniejsze ustalenia

1. Wzrost świadomości zawodowej. Dzięki przeprowadzonym treningom, indywidualnym konsultacjom i sesjom coachingu uczestnicy osiągnęli znaczący wzrost świadomości swoich mocnych stron, umiejętności oraz wartości zawodowych. Ułatwiło to im lepsze zrozumienie własnych predyspozycji oraz potrzeb na nowym dla nich rynku pracy.
2. Podniesienie kompetencji w planowaniu kariery. Treningi z zarządzania karierą oraz warsztaty z doradcą zawodowym przyczyniły się do zwiększenia kompetencji uczestników w planowaniu kariery, co umożliwiło im

bardziej świadome podejmowanie decyzji zawodowych oraz budowanie konkretnych ścieżek rozwoju.

3. Zwiększenie pewności siebie i gotowości do podjęcia wyzwań zawodowych. Dzięki wsparciu trenerów oraz ćwiczeniom z analizy umiejętności zawodowych uczestnicy stali się bardziej pewni siebie i gotowi do stawienia czoła wyzwaniom na nowym rynku pracy, co zaobserwowano w wynikach badań ankietowych.
4. Lepsze przygotowanie aplikacyjne. Szkolenia z tworzenia CV, listów motywacyjnych i innych dokumentów umożliwiły uczestnikom profesjonalne przygotowanie się do rekrutacji, co istotnie zwiększyło ich szanse na zatrudnienie.
5. Pozytywne oceny z treningów z rozwoju coachingu. Treningi coachingowe wpłynęły korzystnie na uczestników, ponieważ umożliwiły im lepsze zrozumienie oraz praktyczne wykorzystanie technik samorozwoju i autorefleksji, które zwiększyły ich gotowość do dalszej pracy nad sobą i ciągłego samodoskonalenia.

18.3.2. Wnioski

1. Efektywność indywidualnego podejścia. Indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym i personalizowane sesje coachingowe okazały się ważne dla osiągnięcia wysokiej skuteczności programu. Uczestnicy wykazywali większe zaangażowanie oraz szybszy rozwój, gdy ich potrzeby i cele były analizowane i uwzględniane w indywidualnym podejściu.
2. Znaczenie kompleksowego wsparcia w rozwoju kariery. Program, który łączył szkolenia, coaching i konsultacje, przyczynił się do wszechstronnego rozwoju kompetencji zawodowych uczestników. Takie podejście umożliwiło zarówno zwiększenie ich kompetencji technicznych, jak i rozwój umiejętności miękkich, co wzmocniło ich pozycję na rynku pracy.
3. Wpływ na wzrost samooceny i motywacji. Efektywny coaching i doradztwo zwiększyły poziom motywacji oraz samooceny uczestników. Dzięki zdobytym umiejętnościom i refleksjom nad swoimi możliwościami, uczestnicy poczuli się bardziej pewni swoich kompetencji, co wpłynęło na ich gotowość do podjęcia działań w kierunku dalszego rozwoju zawodowego.
4. Kluczowa rola umiejętności praktycznych. Szkolenie tworzenia profesjonalnych dokumentów aplikacyjnych oraz umiejętności autoprezentacji

było bardzo cenione przez uczestników. Zwiększyło ich świadomość wartości swoich osiągnięć i ułatwiło zaprezentowanie ich potencjalnym pracodawcom.

5. Znaczenie zrozumienia rynku pracy. Program zwiększył świadomość uczestników realiów rynku pracy w Polsce, umożliwiając im lepsze dostosowanie swoich strategii zawodowych do lokalnych warunków. Taki rozwój kompetencji okazał się szczególnie istotny dla uczestników, którzy mierzyli się z nowymi wyzwaniami adaptacyjnymi.

18.3.3. Rekomendacje

1. Zachowanie indywidualnego podejścia. Dalsze programy powinny uwzględniać indywidualne potrzeby uczestników oraz proponować im możliwość korzystania z indywidualnych konsultacji, co pozwoli na precyzyjne dostosowanie wsparcia do sytuacji i celów.
2. Integracja różnych form wsparcia. Łączenie elementów coachingu, doradztwa zawodowego oraz praktycznych warsztatów powinno być kontynuowane, aby umożliwić kompleksowy rozwój uczestników i maksymalnie wspierać ich gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych.
3. Dalszy rozwój umiejętności praktycznych i miękkich. Opracowując programy, należy kłaść duży nacisk na rozwój umiejętności praktycznych, tak ważnych na współczesnym rynku pracy, oraz umiejętności miękkich, jak komunikacja, zarządzanie sobą lub pewnością siebie.
4. Dostosowanie do zmieniającego się rynku pracy. Konieczne jest monitorowanie zmian na rynku pracy i dostosowywanie programów do nowych wymagań, aby uczestnicy byli dobrze przygotowani do wyzwań digitalizacji i globalizacji.
5. Regularna ocena efektywności programów. Zalecane jest prowadzenie badań weryfikujących skuteczność programu i poziom satysfakcji uczestników, aby nieustannie doskonalić metody wsparcia i odpowiadać na zmieniające się potrzeby rynku pracy, oraz prowadzenie superwizji dla trenerów i prowadzących, co pozwoli im zachować równowagę i nadal pomagać osobom poszkodowanym wojną.

W ustaleniach, wnioskach i rekomendacjach położono nacisk na znaczenie zróżnicowanego i kompleksowego wsparcia w rozwoju zawodowym, są też podstawą do doskonalenia programów wspierających uczestników na polskim rynku pracy.

Bibliografia

- Alpern K. 2023. *Believe Your Way. 7 steps on the way to your dream career*, Hajstra, Grodzisk Mazowiecki.
- Covey S.R. 2021. *7 habits of effective action*, Rebis, Poznań.
- Ishida R. 2012. *Reducing anxiety in stutterers through the association between "purpose in Life / ikigai" and emotions*, Global Journal of Health Science, nr 4(5), doi: 10.5539/gjhs.v4n5p120.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 15 września 2022 r. w sprawie wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę oraz wysokości minimalnej stawki godzinowej w 2023 r. (Dz.U. z 2022 r., poz. 1952, ze zm.).
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. — Kodeks cywilny (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1360).
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. — Kodeks pracy (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 277).
- Ustawa z dnia 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 278.).
- Ustawa z dnia 13 października 1995 r. o zasadach ewidencji i identyfikacji podatników i płatników (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 237).
- Ustawa z dnia 20 listopada 1998 r. o zryczałtowanym podatku dochodowym od niektórych przychodów osiąganych przez osoby fizyczne (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1593).
- Ustawa z dnia 24 maja 2000 r. o Krajowym Rejestrze Karnym (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 276).
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (t.j. Dz.U. z 2025 r., poz. 214).
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1688).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1933).
- Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (t.j. Dz.U. z 2019 r., poz. 781).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 1572).
- Vitae. 2010. Researcher Development Framework, Careers Research and Advisory Centre (CRAC) Ltd, vitae.ac.uk/pdf.

ROZDZIAŁ 19

Przedsiębiorczość młodych Ukraińców w Polsce

Entrepreneurship of Young Ukrainians in Poland

<https://doi.org/10.33138/uw.9788363856366.ch19>

PAWEŁ KŁOBUKOWSKI¹, YAROSLAVA VASYLCHENKO

¹Wydział Zarządzania, Uniwersytet Warszawski

ABSTRAKT: W wyniku wojny na Ukrainie wielu obywateli tego kraju emigrowało do Polski, co przyczyniło się do wzbogacenia polskiego rynku pracy o młodych przedsiębiorczych migrantów. Celem niniejszego rozdziału jest analiza przedsiębiorczości Ukraińców w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem ich motywacji, wyzwań oraz perspektyw rozwoju. W badaniu zastosowano metodologię półstrukturalnych wywiadów z sześcioma młodymi przedsiębiorcami z Ukrainy, którzy osiedlili się w Warszawie, co pozwoliło na głębsze zrozumienie ich doświadczeń oraz decyzji zakupu i prowadzenia działalności gospodarczej. Wyniki wskazują, że decyzje o założeniu firm były głównie motywowane względami ekonomicznymi, ale także społecznymi i kulturowymi. Warszawa, jako centrum biznesowe, stała się naturalnym miejscem działalności dla migrantów, którzy doceniają wsparcie instytucjonalne oraz szerokie możliwości rozwoju. W badaniu ujawniły się zmiany w postrzeganiu Ukraińców przez Polaków i pokazała się rola migracji przedsiębiorczej we wzbogaceniu polskiego rynku pracy oraz w integracji społecznej. Wnioski wskazują na potrzebę dalszych badań nad przedsiębiorczością migrantów, które mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia dynamiki gospodarczej oraz wspierać innowacyjność i różnorodność w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: przedsiębiorczość migrantów, Ukraińcy w Polsce, motywacje przedsiębiorcze, wyzwania migrantów, rozwój przedsiębiorczości,

Warszawa, migracja gospodarcza, integracja społeczna, rynek pracy, innowacyjność

ABSTRACT: As a result of the war in Ukraine, many citizens of the country migrated to Poland, enriching the Polish labour market with young, entrepreneurial migrants. The chapter aims to analyse the entrepreneurship of Ukrainians in Poland, with a particular focus on their motivations, challenges, and development prospects. The methodology used is based on semi-structured interviews with six young Ukrainian entrepreneurs who settled in Warsaw, allowing for a deeper understanding of their experiences and decisions regarding business establishment. The results indicate that decisions to start businesses were primarily motivated by economic reasons, but also by social and cultural factors. Warsaw, as a business hub, has become a natural place for migrant entrepreneurs who appreciate institutional support and opportunities for growth. The study also reveals changes in the perception of Ukrainians by Poles, highlighting the importance of entrepreneurial migration for enriching the Polish market and fostering social integration. The conclusions emphasize the need for further research on migrant entrepreneurship, which may contribute to a better understanding of economic dynamics and support innovation and diversity in Poland.

KEYWORDS: migrant entrepreneurship, Ukrainians in Poland, entrepreneurial motivations, migrant challenges, business development, Warsaw, economic migration, social integration, labour market, innovation

Wstęp

Przedsiębiorczość młodych Ukraińców w Polsce to zjawisko o rosnącym znaczeniu w kontekście społeczno-ekonomicznym, szczególnie po 2022 roku, kiedy to konflikt zbrojny w Ukrainie wymusił migrację wielu obywateli tego kraju do Polski. Wraz z napływem młodych ambitnych i przedsiębiorczych osób polska gospodarka zyskała nowych uczestników rynku pracy, którzy przyczyniają się do tworzenia miejsc pracy, wzrostu innowacyjności oraz budowy transnarodowych sieci gospodarczych. Zjawisko to jest szczególnie istotne w Warszawie, która stała się centrum

działań biznesowych oraz miejscem dynamicznego rozwoju wielu młodych migrantów.

Celem rozdziału jest analiza przedsiębiorczości młodych Ukraińców w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem ich motywacji, wyzwań oraz perspektyw rozwoju. W rozdziale skoncentrowano się na identyfikacji czynników, które wpłynęły na decyzje migracyjne, a także na procesy zakładania działalności gospodarczej przez młodych migrantów. Dodatkowym celem jest przedstawienie wyników badań jakościowych, które umożliwiają lepsze zrozumienie realiów prowadzenia działalności gospodarczej przez młodych Ukraińców w Polsce.

Rozdział powstał na podstawie materiałów oraz *case studies* omawianych podczas zajęć przedsiębiorczości w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy (2023 rok). Program ten, zainicjowany dla spełnienia oczekiwań obywateli Ukrainy przybyłych do Polski po 24 lutego 2022 roku, miał na celu udzielenie szerokiego wsparcia edukacyjnego, zawodowego i integracyjnego.

Zajęcia prowadzone w ramach programu, w tym spotkanie z młodą ukraińską przedsiębiorczynią Yaroslavą Vasylenko, dostarczyły cennych przykładów migracyjnej przedsiębiorczości. Tematyka przedsiębiorczości migrantów jest szczególnie istotna w kontekście gospodarczym, ponieważ przyczynia się do tworzenia miejsc pracy i wzmacnia gospodarki krajów przyjmujących (Kerr, Kerr 2016; Hart, Bonner, Levie 2016).

W Polsce przedsiębiorczość migrantów, w tym Ukraińców, nie budziła dużego zainteresowania badawczego (Glinka 2018a). Można przypuszczać, że było to spowodowane brakiem popularności naszego kraju jako celu migracji. Jednak w ostatnich latach trend ten uległ gwałtownej zmianie, bo został wzmocniony wybuchem wojny w Ukrainie. Zjawisko przedsiębiorczości migrantów warto jest uwagi ze względów ekonomicznych (Kerr, Kerr 2016; Hart, Bonner, Levie 2016) w kontekście tworzenia miejsc pracy i budowania bogactwa.

19.1. Metodyka badań

Badanie prowadzono od stycznia do marca 2023 roku i miało charakter jakościowy. Zastosowano metodę wywiadów półustrukturyzowanych, co pozwoliło na uzyskanie szczegółowych informacji o doświadczeniu badanych osób.

Respondentów pozyskano za pośrednictwem sieci kontaktów osobistych. Próbę badawczą stanowiło sześć osób pochodzenia ukraińskiego, mieszkających w Warszawie i prowadzących działalność gospodarczą w Polsce. W grupie tej znalazły się trzy kobiety i trzech mężczyźni w wieku 25–30 lat. Łączyło ich miejsce zamieszkania oraz status zawodowy (przedsiębiorca). Wywiady dotyczyły takich kwestii, jak: motywacja do migracji, proces zakładania firmy, napotykanne wyzwania oraz plany.

Wyniki badań wskazują, że decyzje o założeniu działalności gospodarczej były motywowane głównie względami ekonomicznymi, ale istotną rolę odegrały również czynniki społeczne i kulturowe. Interpretacja tych wyników pozwala lepiej zrozumieć zjawisko przedsiębiorczości migrantów w Polsce oraz wpływ działań takich jak program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy na aktywizację zawodową młodych Ukraińców.

Aby osiągnąć założenia badawcze sformułowano następujące pytania badawcze, które miały na celu wyjaśnienie głównych zagadnień związanych z przedsiębiorczością młodych Ukraińców w Polsce:

1. Jakie czynniki miały wpływ na decyzje o emigracji do Polski młodych ludzi z Ukrainy?
2. Jakie są powody i motywacje do założenia własnej działalności gospodarczej?
3. Jakie czynniki wpłynęły na decyzję o założeniu przez młodych Ukraińców działalności gospodarczej w Polsce?
4. Jakie trudności w prowadzeniu działalności gospodarczej napotykają młodzi Ukraińcy?
5. Czy młodzi ukraińscy przedsiębiorcy wiążą swoją przyszłość z Polską?
6. Dlaczego Warszawa, jako stolica Polski, stała się wyborem miejsca zamieszkania i prowadzenia działalności gospodarczej dla badanych respondentów?

Powyższe pytania posłużyły jako ramy analityczne umożliwiające zrozumienie zarówno indywidualnych doświadczeń badanych, jak i szerszego kontekstu przedsiębiorczości migrantów w Polsce. Odpowiedzi na te pytania pozwoliły nie tylko na identyfikację głównych motywacji i wyzwań, ale również na wyciągnięcie wniosków z wpływu migracji na ich zawodowy i osobisty rozwój.

19.2. Przedsiębiorczość wśród imigrantów z Ukrainy do Polski

19.2.1. Czym jest migracja?

Migracja rozumiana jako proces przemieszczania się ludzi towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Słowo „migracja” wywodzi się z łacińskiego *migratio*, co oznacza „wędrowkę” (Zawadzka 1998). W literaturze naukowej proces migracji podlega różnorodnym klasyfikacjom, uwzględniającym takie kryteria, jak: geografia, czas trwania, wzorce ruchów migracyjnych, podejmowane decyzje, uwarunkowania prawne oraz przyczyny migracji.

Migracja międzynarodowa przybiera różne formy (Kacperska i in. 2019), w zależności od celu i charakteru przemieszczania, a najważniejsze z nich to:

- emigracja – proces opuszczania kraju ojczystego i osiedlenia się w innym państwie, na stałe lub czasowo
- imigracja – zjawisko odwrotne, oznaczające napływ ludzi do danego kraju w celu osiedlenia się tam na stałe lub na określony czas.

Zjawisko migracji ma charakter wielowymiarowy i może być motywowane różnymi przyczynami. Poza względami ekonomicznymi, jak poszukiwanie lepszych warunków życia lub zatrudnienia, migracja może wynikać z przyczyn politycznych, jak: konflikty zbrojne, prześladowania lub brak stabilności politycznej. Równie istotnymi czynnikami są aspekty społeczne, np. chęć połączenia z rodziną, a także kulturowe związane z możliwością rozwoju osobistego, edukacji lub realizacji życiowych aspiracji.

W migracji z Ukrainy do Polski ważne są zarówno motywacje ekonomiczne, jak i polityczne oraz społeczne. Początkowo, w latach 90. XX wieku, migracja Ukraińców do Polski była napędzana przede wszystkim trudną sytuacją gospodarczą w Ukrainie, obejmującą recesję, wysoką inflację, bezrobocie oraz destabilizację systemu finansowego. W następnych latach na intensywność migracji zaczęły wpływać również inne czynniki, jak: liberalizacja polskiego prawa imigracyjnego, rozwój rynku pracy, bliskość kulturowa oraz wydarzenia polityczne, jak euromajdan czy wojna w Donbasie.

19.2.2. Przedsiębiorczość

Przedsiębiorczość to zagadnienie, które w literaturze naukowej jest różnie definiowane, jednak wiele współczesnych definicji koncentruje się na dwóch elementach: szansach i zasobach. Według Timmonsa (1999), przedsiębiorczość to „pogoń za okazjami bez uwzględnienia ograniczeń stwarzanych przez zasoby obecnie kontrolowane” (Timmons 1999: 329). Taka perspektywa wskazuje, że najbardziej przedsiębiorczy są ci, którzy podejmują działania nawet w razie braku środków materialnych.

Inna popularna definicja, zaproponowana przez Shane’a i Venkataramana opisuje przedsiębiorczość jako „działania obejmujące identyfikację, ocenę oraz eksploatację szans na wprowadzenie nowych produktów i usług, sposobów organizowania rynków, procesów oraz surowców poprzez organizację wysiłków w sposób, jaki dotychczas nie występował” (Shane i Venkataraman 2000). W tej definicji odkreśla się dynamiczny i innowacyjny charakter działań przedsiębiorczych i koncentruje się na wykorzystaniu okazji w sposób dotychczas niespotykany.

W niniejszym rozdziale przedsiębiorczość jest postrzegana głównie jako proces prowadzenia firmy, co znajduje odzwierciedlenie w podejściu stosowanym również przez polskich badaczy, takich jak Glinka (2008) lub Kuciński (2010). W kontekście przedsiębiorczości migrantów warto także uwzględnić różnorodność tematów i podejść badawczych, co podkreślają Glinka i Freling (2024). Te wieloaspektowe ujęcia pozwalają na szerokie spojrzenie na przedsiębiorczość jako zjawisko społeczne, gospodarcze i kulturowe.

19.2.3. Przedsiębiorczość wśród imigrantów

Analizując migrację młodych Ukraińców do Polski, skupiono się na aspektach ekonomicznych, gdyż są one szczególnie ważne przy podejmowaniu decyzji o zakładaniu działalności gospodarczej. Chociaż inne motywacje (społeczne i polityczne) również mają znaczenie, to właśnie czynniki ekonomiczne, czyli możliwość poprawy standardu życia, dostęp do rozwijającego się rynku pracy i otoczenia biznesowego, mają duże znaczenie w rozwijaniu przedsiębiorczości migrantów (Kerr, Kerr 2016). Pełne zrozumienie migracji wymaga uwzględnienia tych wszystkich aspektów, co stanowi ważny kierunek dalszych badań.

Do przyczyn ekonomicznych migracji Ukraińców do Polski na pewno można zaliczyć porażkę reform ekonomicznych w latach 90. XX wieku, co przełożyło się na (Fedyczak, Kwiatkowski 2017):

- likwidację przedsiębiorstw i zniesienie wielu miejsc pracy, zwłaszcza w sektorze górniczym oraz przemyśle ciężkim we wschodniej części Ukrainy;
- brak stabilności ekonomicznej i finansowej;
- brak stabilności kursu walutowego;
- deprecjację hrywny;
- recesję;
- inflację;
- bezrobocie;
- niskie zarobki, których często nie wystarcza nawet na pokrycie kosztów życia;
- ogromną skalę korupcji;
- nepotyzm, czyli faworyzowanie członków rodziny;
- niewypłacanie pensji oraz masowe zjawisko bezpłatnych urlopów, na które byli wysyłani pracownicy, ponieważ firmy, ze względu na problemy finansowe, nie były w stanie zapłacić wynagrodzenia.

W następnym etapie migrację Ukraińców do Polski wspierała liberalizacja prawa polskiego w 2007 roku oraz wydarzenia związane z EURO 2012 (Kuspys 2008), a od 2022 roku – wojna z Rosją.

Przedsiębiorczość wśród imigrantów to zjawisko polegające na zakładaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej przez migrantów w kraju przyjmującym (Glinka 2018b). Proces ten nie ogranicza się wyłącznie do aspektów ekonomicznych, jest także narzędziem integracji społecznej oraz sposobem na budowanie niezależności finansowej i zawodowej. Przedsiębiorczość wśród imigrantów, w przypadku Ukraińców w Polsce, jest wynikiem połączenia różnych motywacji, zarówno planowanych, jak i wynikających z okoliczności, jakie napotykają po przyjeździe do nowego kraju.

19.3. Analiza wyników badań

Wyniki przeprowadzonych badań dostarczają cennych informacji na temat motywacji, wyzwań oraz doświadczeń młodych Ukraińców, którzy zdecydowali

się osiedlić w Polsce i rozpocząć działalność gospodarczą. Analiza odpowiedzi pozwala zrozumieć nie tylko przyczyny ich migracji, ale także czynniki wpływające na wybór miejsca zamieszkania oraz proces adaptacji w nowym środowisku. Wyniki ukazują również, jak wsparcie instytucjonalne i lokalne otoczenie biznesowe wspomagają rozwój ich przedsiębiorczości. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że występują dwa główne rodzaje emigracji, które skłoniły respondentów do opuszczenia swojego kraju i wyjazdu do Polski, zachodniego sąsiada. Są to: chęć poprawy swojego bytu w przyszłości przez uzyskanie odpowiedniego wykształcenia (emigracja edukacyjna) oraz emigracja polityczno-ekonomiczna związana z wojną toczącą się na terytorium Ukrainy. To właśnie te podstawowe czynniki miały wpływ na decyzję o emigracji do Polski podejmowaną przez badanych młodych ludzi z Ukrainy.

Na podstawie odpowiedzi można wywnioskować, że Warszawa, jako stolica, stała się naturalnym wyborem miejsca zamieszkania dla badanych respondentów. Wszyscy uczestnicy badania wybrali to miasto świadomie, licząc na to, że zapewni im ono odpowiednie możliwości rozwoju na wielu płaszczyznach, poczynając od edukacji przez wybór ścieżki zawodowej aż po życie prywatne. Jedynie Respondentka 1 miała wcześniej okazję mieszkać w innym polskim mieście, dokładnie w Przemyśle, jednak szybko przeniosła się do Warszawy, ponieważ w dużym mieście pokładała nadzieje na lepszą przyszłość. Stąd też Warszawa, jako miejsce prowadzenia działalności gospodarczej, stała się naturalnym wyborem respondentów, ponieważ to w tym mieście toczyło się ich życie, mieli pozytywne doświadczenia związane z tym miejscem i nie chcieli tego zmieniać.

19.4. Przedsiębiorczość Ukraińców w Polsce

Choć zakładanie przedsiębiorstw przez Ukraińców w Polsce nie zawsze jest ich pierwotnym celem w momencie decyzji o migracji, w wielu przypadkach intencja ta rozwija się po osiedleniu się w Polsce. Często wynika to z nowych możliwości, jakie oferują rynek pracy i otoczenie biznesowe, a także z potrzeby dostosowania się do realiów życia w nowym kraju. Polska, jako kraj o stabilnej gospodarce i rozwijającym się rynku, oferuje korzystne warunki do prowadzenia działalności gospodarczej, co sprzyja realizacji ambicji przedsiębiorczych.

Jedną z głównych przyczyn migracji przedsiębiorczej Ukraińców jest dążenie do stabilności życiowej i zawodowej. W obliczu kryzysu gospodarczego

i politycznego na Ukrainie Polska jawi się jako kraj z przewidywalnymi warunkami życia oraz możliwością rozwoju zawodowego. Dla wielu migrantów stabilność ta jest podstawą zarówno do życia osobistego, jak i zawodowego.

Kolejnym ważnym czynnikiem są możliwości biznesowe w Polsce. Przyjazne regulacje prawne, dostępność funduszy unijnych oraz programów wsparcia przedsiębiorców zachęcają migrantów do podejmowania działalności gospodarczej. Rynek polski, szczególnie w dużych miastach, takich jak Warszawa, zapewnia dostęp do rozwiniętej infrastruktury biznesowej, a także otwiera perspektywę współpracy międzynarodowej.

Bliskość kulturowa i geograficzna między Polską a Ukrainą również liczą się w migracji przedsiębiorczej. Wspólne elementy kultury, podobieństwa językowe oraz doświadczenia historyczne sprzyjają integracji Ukraińców w polskim społeczeństwie, co jest szczególnie ważne przy prowadzeniu biznesu. Te ułatwienia kulturowe pomagają migrantom szybciej nawiązywać relacje biznesowe i społeczne niezbędne do sukcesu przedsiębiorczości.

Opisując zjawisko przedsiębiorczości wśród imigrantów z Ukrainy, warto podkreślić, że jest ona nie tylko wynikiem indywidualnych aspiracji, ale również odpowiedzią na warunki społeczno-ekonomiczne oraz możliwości, które oferuje Polska. Migracja ta przyczynia się do wzbogacenia polskiego rynku i integracji Ukraińców, a jednocześnie umożliwia im realizację celów zawodowych i osobistych w nowym środowisku.

Na decyzję o założeniu własnej działalności gospodarczej w Polsce wpłynęły czynniki przede wszystkim ekonomiczne, czyli chęć poprawy swojej sytuacji materialnej, dlatego respondenci kierowali się przede wszystkim motywacjami negatywnymi w tym procesie takimi, jak:

- dążenie do poprawy warunków bytowych,
- ograniczony dostęp do alternatywnych form zatrudnienia,
- trudności w znalezieniu pracy na podstawie umowy o pracę oraz niezadowalający poziom wynagrodzenia.

Motywacje pozytywne również miały swój udział w decyzji, chociaż na podstawie badań można wywnioskować, że miały one stosunkowo mniejsze znaczenie u badanych respondentów. Tu zaliczyć można:

- chęć rozwoju zawodowego,
- przedsiębiorczość,
- odwagę,

- poczucie niezależności i sprawczości,
- wiarę we własne kompetencje.

Wyniki badań wykazały, że osoby przebywające w Polsce przez krótki czas często szybko podejmowały decyzję o założeniu własnej działalności gospodarczej. Sugeruje to, że długość pobytu w Polsce nie była głównym czynnikiem decyzji o rozpoczęciu działalności. Zamiast tego ważne były inne czynniki, jak: realistyczne spojrzenie na możliwości oferowane przez rynek pracy oraz świadomość własnych umiejętności i ich potencjalnego zastosowania w nowym otoczeniu. Z badań wynika, że większość respondentów nie miała doświadczenia w prowadzeniu własnej działalności gospodarczej przed przyjazdem do Polski. Jedynym wyjątkiem była Respondentka 1, która prowadziła działalność w Ukrainie, jednak krótko. Jej przypadek pokazuje, że porównanie doświadczeń między krajami może być trudne, mimo że obecnie zajmuje się tą samą branżą w Polsce. Świadczy o tym jej wypowiedź:

Miałam swoją działalność w Ukrainie, ale dopiero zaczynałam. Gdy uciekliśmy przed wojną, nie mogłam się na początku tutaj odnaleźć. Chciałam robić to samo, co robiłam (jestem wizażystką), szukałam tutaj pracy. Na początku zaczynałam pracę bez umowy, ale to mi się nie opłacało. Chciałam przenieść swoją firmę do Polski, ale przecież nie przeniosłam tutaj moich klientów. Potem okazało się, że założenie działalności w Polsce jest proste, dlatego zaczęłam wszystko od początku.

Wypowiedź ta pokazuje, że istotnym czynnikiem wpływającym na decyzję o założeniu działalności gospodarczej w Polsce była prostota procedur rejestracyjnych oraz potrzeba szybkiego dostosowania się do nowych warunków życia. Respondentka wskazuje również na trudności związane z budowaniem bazy klientów w nowym kraju, co jest wyzwaniem szczególnie dla osób zajmujących się usługami wymagającymi bezpośredniego kontaktu z klientem.

Przykład ten odzwierciedla również szerzej obserwowaną tendencję – migranci często podejmują decyzję o rozpoczęciu działalności gospodarczej po przyjeździe do nowego kraju, kiedy zidentyfikują możliwości rynkowe oraz zrozumieją realia lokalnego rynku pracy.

Pozostali respondenci mieli porównanie jedynie na gruncie teoretycznym, gdyż ich znajomi i rodzina po stronie ukraińskiej prowadzą własne

działalności, jednakże oni sami nie orientują się dostatecznie dobrze w tamtejszych rozwiązaniach prawnych. Na przykład Respondent 2 prowadził do tej pory kilka rodzajów działalności z różnych branż:

- IT,
- meble,
- samochody,

dlatego ma duże doświadczenie ogólne jako przedsiębiorca.

Respondent 3, Respondentka 4, Respondent 5 i Respondentka 6 na prowadzenie działalności gospodarczej zdecydowali się dopiero po przyjeździe do Polski. Ciekawą opinię wyraził Respondent 5:

Nie miałem doświadczenia prowadzenia biznesu w Ukrainie, ale wiem, jak to jest i mam dużo znajomych przedsiębiorców tam, dlatego powiem, że nie różni się aż tak mocno, jeśli chodzi o PKD, usługi też są pokrewne i odzwierciedlają podobne potrzeby rynkowe. Warto jednak zauważyć, że każdy kraj ma swoje specyficzne regulacje, wymagania podatkowe oraz aspekty kulturowe, które mogą wpłynąć na sposób prowadzenia działalności gospodarczej.

Respondentów poproszono o porównanie ich wiedzy i porównanie podejścia do przedsiębiorczości między Ukrainą a Polską. Respondentka 1 zwróciła uwagę na lepsze perspektywy rozwoju w Polsce niż w Ukrainie. Specyfika jej branży spowodowała, że dużo czasu zajęło jej zbudowanie bazy klientów w nowym kraju. Jednak dzięki dużemu doświadczeniu zawodowemu i umiejętnościom początek był udany, a kwalifikacje umożliwiły szybki rozwój.

Respondent 2 zauważył, że w Ukrainie decyzja o założeniu działalności gospodarczej wynika głównie z braku atrakcyjnych ofert pracy. Respondent 3 zaznaczył, że w obecnych warunkach trudno to analizować i że dopiero po wojnie będzie można to ocenić. Zauważył natomiast, że w Polsce założenie takiej działalności jest proste, ale konkurencja duża. Zdaniem Respondenta 5 w Ukrainie jest łatwiej założyć taką działalność, a sam proces jej prowadzenia nie jest tak skomplikowany jak w Polsce. Dochodzą do tego kwestie finansowe, a niższe koszty pracy, wynajmu nieruchomości oraz ogólnie niższe koszty życia przekładają się na atrakcyjność prowadzenia działalności gospodarczej w Ukrainie. Tak mówił Respondent 5:

To sprawia, że przedsiębiorcy mogą osiągnąć konkurencyjność cenową, zwłaszcza w sektorach opartych na pracy. Z drugiej strony, Polska oferuje silniejsze wsparcie dla przedsiębiorczości w kontekście infrastruktury, dostępu do rynków międzynarodowych oraz innowacyjności. Możliwości do skalowania biznesu i osiągnięcia większego zasięgu są zdecydowanie większe w Polsce, jak również klimat biznesowy i regulacje prawne w Polsce są bardziej stabilne i przewidywalne, ale sam proces prowadzenia nie jest łatwy i niestety polityka jest taka, że przedsiębiorca musi ponosić dużo kosztów i aktualny rząd robi wszystko, aby tych przedsiębiorców było mniej, obecnie próbują to jakoś opanować.

Respondentka 4 i Respondentka 6 nie miały zdania na ten temat, bo nie mają wystarczającej wiedzy do prowadzenia własnej działalności gospodarczej w Ukrainie, gdyż swoją przygodę z własnym biznesem rozpoczęły stosunkowo niedawno i wyłącznie w Polsce, dlatego skupiają się na pracy oraz rozwoju zawodowym tutaj. Są osobami młodymi i nie miały okazji do tej pory poznać ukraińskiego podejścia do prowadzenia biznesu, wzorują się więc na tym, co obserwują w Polsce.

Oceniając prowadzenie działalności gospodarczej w Polsce, z wypowiedzi respondentów można wywnioskować, że są oni zadowoleni z decyzji biznesowych, które podjęli na danym etapie życia. Cieszą się, że zasilają grono przedsiębiorców w Polsce. Uważają, że na rynku pracy panuje obecnie bardzo duża konkurencja, co z kolei wyzwała większą kreatywność wśród przedsiębiorców. Jednocześnie doceniają to, że w Polsce jest dobra infrastruktura do rozwoju przedsiębiorczości, a takie inicjatywy często kierowane są także do obcokrajowców. Z racji swojego pochodzenia mogli korzystać ze szkoleń różnych instytucji, z doradztwa i dofinansowania na założenie bądź rozwój własnej działalności gospodarczej w Polsce. Zwracają także uwagę na skomplikowane przepisy polskiego prawa, które w ich mniemaniu często się zmieniają i trudno być z nimi na bieżąco. Respondenci dostrzegają plusy i minusy bycia przedsiębiorcą w Polsce, ale mają też poczucie braków, jakie występują w ich ojczyźnie, dlatego są świadomymi uczestnikami rynku.

Opisując swoją przyszłość w Polsce, Respondentka 1 zaznaczyła, że aktualnie skupia się na teraźniejszości, z której jest zadowolona, natomiast w przyszłości chciałaby zamieszkać we Francji. Póki co, nie zna tamtego języka na poziomie wystarczającym do rozpoczęcia życia i pracy na poziomie takim jak w Polsce. Respondent 2 skupia się na stanie obecnym, ponieważ stosunkowo niedawno zaczął prowadzić nową działalność z zakresu IT i chce ją rozwijać,

gdyż widzi bardzo duży potencjał tej branży. Jest elastyczny w swoich działaniach i otwarty na to, co przyniesie mu przyszłość, gdyż ma odpowiedni kapitał społeczny. Respondent 3 nie planuje zmian w tej sferze życia, tym bardziej że jego biznes ma się świetnie, rozwija się i przynosi mu satysfakcjonujący dochód. Respondentka 4 generalnie jest otwarta na zmiany, ale dobrze mieszka się jej w Polsce, prowadzi własny interes tutaj, gdyż zna język polski, więc nie ma problemów komunikacyjnych, i uważa, że do Ukrainy nie ma po co wracać przez wzgląd na panującą tam sytuację. Respondent 5 jest elastyczny i dostosowuje się do panujących warunków na rynku i zmieniających się regulacji prawnych, dlatego jest zadowolony ze swojej obecnej sytuacji oraz pozycji zawodowej. Respondentka 6 planuje zostać w Polsce na stałe i rozwijać tutaj swoją działalność gospodarczą. Póki co jest na początku swojej drogi jako przedsiębiorca, wszystkiego się uczy, jest zdeterminowana i ma nadzieję, że z czasem to zaowocuje finansowo. Reasumując: uczestnicy badania jako młodzi przedsiębiorcy czują się obywatelami Europy i nie odbiegają marzeniami, pasjami ani celami zawodowymi od innych ludzi w podobnym wieku, zamieszkujących Stary Kontynent.

Respondenci wykazywali otwartość na przyszłe zmiany i nie obawiali się podejmowania nowych wyzwań, w tym ewentualnych zmian miejsca zamieszkania. Charakteryzowały ich niezależność, przedsiębiorczość oraz dążenie do samorealizacji i satysfakcji. Skupiali się na teraźniejszości i na osiąganiu bieżących celów. Dopóki ich biznesy przynosiły odpowiedni dochód i satysfakcję, pozostawali przy podjętych inicjatywach, choć nie wykluczali ewentualnych zmian w przyszłości, traktując je jako naturalną część współczesności.

Jednocześnie respondenci, którzy mieszkali w Polsce najdłużej, zauważyli istotną zmianę w podejściu Polaków do Ukraińców w ciągu ostatniej dekady. Początkowo zdarzały się przypadki dyskryminacji, jednak z biegiem lat ich częstotliwość znacząco spadła. Pozostała część badanych nie była w takich sytuacjach osobiście, choć słyszała o pojedynczych negatywnych zachowaniach. Transformacja ta wynika z różnych czynników społecznych i kulturowych, które miały wpływ na wzajemne relacje obu narodów.

Zmiany w postrzeganiu Ukraińców przez Polaków można przypisać kilku głównym przyczynom.

1. Zmiany pokoleniowe — młodsze pokolenia Polaków nie odwołują się do historycznych konfliktów i są bardziej otwarte na współpracę międzynarodową.

2. Umieędzynarodowienie i otwartość na inne nacje – proces ten sprzyjał lepszej asymilacji Ukraińców w polskim społeczeństwie.
3. Dobra asymilacja Ukraińców – bliskość językowa, kulturowa i geograficzna ułatwiła integrację i budowanie pozytywnych relacji społecznych.
4. Świadomość braków kadrowych – Polacy coraz częściej dostrzegają, że Ukraińcy wypełniają lukę na rynku pracy, którą pozostawiają polscy pracownicy wyjeżdżający na Zachód.
5. Większa otwartość Polaków na wschodnich sąsiadów – postawa ta jest dodatkowo wzmocniona przez współczucie i solidarność wywołane wojną na Ukrainie.

Postrzeganie Ukraińców zmieniło się w ciągu ostatnich lat przez dramatyczne wydarzenia i doświadczenia wojny toczącej się na ich terytorium. Widząc dramat swoich sąsiadów, Polacy stali się jeszcze bardziej przyjaźni, otwarci i pomocni dla ludności zza wschodniej granicy. Młodzi Ukraińcy biorący udział w badaniu potwierdzili jednogłośnie, że w tych czasach najważniejsze jest życie w bezpiecznym kraju, i doceniają pod tym względem Polskę. Uważają, że nasz kraj stwarza obecnie dobre warunki do życia oraz rozwoju zawodowego, dlatego odnajdują się w tych warunkach jako przedsiębiorcy. Wybór miejsca zamieszkania, jakim była Warszawa, był dobrą decyzją z punktu widzenia rozwoju przedsiębiorczych inicjatyw. Widzą to zwłaszcza prowadzący biznes offline, jednak takie możliwości oferuje obecnie większość dużych miast europejskich. Wszyscy młodzi przedsiębiorcy pochodzący z Ukrainy, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślają, że są zadowoleni ze swoich decyzji o założeniu działalności gospodarczej w Polsce. Czują tu wsparcie instytucjonalne i społeczne, mogą rozwijać się zawodowo, a to dostarcza im satysfakcji i motywacji do podejmowania kolejnych inicjatyw.

Podsumowanie

W rozdziale przedstawiono przedsiębiorczość młodych Ukraińców w Polsce, ze szczególną rolą miasta Warszawy, w którym przeprowadzono badanie. Choć zakładanie przedsiębiorstw przez Ukraińców w Polsce nie zawsze jest ich pierwotnym celem w momencie decydowania o migracji, to w wielu przypadkach intencja ta rozwija się po osiedleniu się w Polsce. Jak przedstawiono w badaniu, czynniki negatywne często dominowały nad pozytywnymi podczas

podejmowania decyzji o założeniu działalności gospodarczej. Można w tym aspekcie dostrzec elementy przedsiębiorczości „wymuszonej”, charakterystycznej dla Polski lat 90., kiedy założenie firmy stawało się ucieczką przed pracą poniżej kwalifikacji lub przed obciążeniami podatkowymi. Przedsiębiorczość stawiała się więc sferą samorealizacji, niemożliwą do osiągnięcia w pracy etatowej. Ukraińcy, poszukując swojego miejsca na rynku, dużo szybciej mogli się zaadaptować dzięki zakładaniu własnych firm. Jest to szczególnie istotne w kontekście inwazji rosyjskiej na ten kraj i przybycie uchodźców do Polski. Zgodnie z teorią Kirznera, przedsiębiorczość po raz kolejny stanowiła element wyrównawczy i stabilizujący rynek, gdzie pracownicy o wysokich kwalifikacjach mogli znaleźć dla siebie miejsce na rynku pracy. Warto zwrócić uwagę, że większość respondentów nie miała doświadczenia w prowadzeniu własnej działalności gospodarczej przed przyjazdem do Polski. Co również wspiera argumentację wskazującą na elementy przedsiębiorczości „wymuszonej”. Teza ta powinna być przedmiotem dalszych badań zwłaszcza ilościowych.

Jedną z głównych przyczyn migracji przedsiębiorczej Ukraińców jest dążenie do stabilności życiowej i zawodowej. W obliczu kryzysu gospodarczego i politycznego na Ukrainie Polska wydaje się krajem oferującym przewidywalne warunki życia oraz możliwość rozwoju zawodowego. Dla wielu migrantów stabilność ta jest ważna zarówno dla życia osobistego, jak i zawodowego. Drugą ważną cechą przedsiębiorczości Ukraińców prezentowaną w tym badaniu jest oparcie się na szansie rynkowej. Polska dawała inne przewagi konkurencyjne niż Ukraina. Nasz kraj oferował realne możliwości wzrostu opartego na czynnikach innych niż koszty pracy. Nie jest to więc klasyczny model przedsiębiorczości „wymuszonej”, a realizacja części jego elementów. Ukraińcy z jednej strony poszukiwali możliwości realizacji swoich kompetencji, z drugiej – dostrzegali potencjał rynkowy i możliwość zysku. Dalsze badania pozwoliłyby na dostarczenie wielu jeszcze wniosków, zwłaszcza do określenia wpływu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych na podejmowanie przez Ukraińców działań przedsiębiorczych.

Bliskość kulturowa i geograficzna między Polską a Ukrainą również ma duże znaczenie w procesie migracji przedsiębiorczej. Wspólne elementy kultury, podobieństwo językowe oraz doświadczenia historyczne sprzyjają integracji Ukraińców w polskim społeczeństwie, co jest szczególnie ważne w prowadzeniu biznesu. Te ułatwienia kulturowe pomagają migrantom szybciej nawiązywać relacje biznesowe i społeczne, które są niezbędne do sukcesu przedsiębiorczości.

Bibliografia

- Dabić M., Vlačić B., Paul J. i in. 2020. *Immigrant entrepreneurship: A review and research agenda*, Journal of Business Research, nr 113, s. 25–38.
- Fedyczak S., Kwiatkowski S. 2017. *Ukraina po 1991 roku: wyzwania gospodarcze i polityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Glinka B. 2008. *Kulturowe uwarunkowania przedsiębiorczości w Polsce*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Glinka B. 2018a. *Znaczenie badań przedsiębiorczości imigrantów dla nauk o zarządzaniu*. Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów, nr 161, s. 163–174.
- Glinka B. 2018b. *Przedsiębiorczość migrantów w Polsce: wyzwania i perspektywy*. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, nr 19(3), s. 31–48.
- Glinka B., Freiling, J. red. 2024. *De Gruyter Handbook of Migrant Entrepreneurship*, De Gruyter, Berlin.
- Hart M., Bonner K., Levie, J. 2016. *Global entrepreneurship monitor: United Kingdom 2016 monitoring report*, https://www.enterpriseresearch.ac.uk/wp-content/uploads/2017/07/GEM-UK-2016_final.pdf; dostęp: 10.10.2024.
- Kacperska E., Kacprzak M., Kmieć D. i in. 2019. *Migracje międzynarodowe w Europie – trendy, problemy, wyzwania*, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa.
- Kerr S.P., Kerr W.R. 2016. *Immigrants play a disproportionate role in American entrepreneurship*. Harvard Business Review, <https://hbr.org/2016/10/immigrants-play-a-disproportionate-role-in-american-entrepreneurship>; dostęp: 10.10.2024.
- Kuciński K. 2010. *Przedsiębiorczość a rozwój regionalny w Polsce*. Difin, Warszawa.
- Kuspys P. 2008. *Współpraca gospodarcza Polski i Ukrainy*. Gospodarka Narodowa. The Polish Journal of Economics, nr 223(4), s. 41–57.
- Paszkowicz M.A., Hrynenko A. 2019. *Przyczyny i skutki migracji zarobkowych z Ukrainy do Polski*, Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny, Kijów, <https://bazekon.uek.krakow.pl/gospodarka/171588439>; dostęp 10.10.2023.
- Shane S., Venkataraman S. 2000. *The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*, Academy of Management Review, nr 25(1), s. 217–226.
- Timmons J.A. 1999. *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century*, Irwin/McGraw-Hill, Boston.
- Zawadzka M. 1998, *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa.

CZĘŚĆ 2

ROZDZIAŁ 20

Konferencja podsumowująca program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy

DOMINIKA HUCZEK¹

¹Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Warszawski

O programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy nie sposób mówić inaczej, jak tylko o wadze zaangażowania, życzliwości i aktywizacji wszystkich osób przybyłych do Polski z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku.

Skala chęci udzielenia pomocy i zapewnienia warunków umożliwiających codzienne funkcjonowanie była zauważalna i wynikała z odruchu serca i empatii. Podobne emocje towarzyszyły zapewne inicjatorom idei kompleksowego i interdyscyplinarnego przedsięwzięcia, w które zaangażowało się aż 31 jednostek uniwersyteckich. Tym samym połączono oddolne inicjatywy, aby pod wspólnym szyldem zrealizować program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy koordynowany na Wydziale Nauk Ekonomicznych UW.

Program składał się z kilkunastu części, jak: kursy językowe, warsztaty przedsiębiorczości, wykłady otwarte, konsultacje prawne, spacer adaptacyjny po Warszawie i zajęcia komputerowe. W poszczególne przedsięwzięcia zaangażowały się setki pracowników uczelni do działań szkoleniowych, doradczych i warsztatowych. Nie dziwi więc, że konferencja podsumowująca program zgromadziła gros zaangażowanych, podobnie jak beneficjentów działania. Bardzo chętnie wracamy do dnia tak przepełnionego uśmiechem, śpiewem, wdzięcznością i serdecznością.

Gościnny Uniwersytet Warszawski zgromadził 15 grudnia 2023 roku kilkuset uczestników spotkania wieńczącego programu UW dla Ukrainy. Udziałem w konferencji zaszczylicili nas znamienici goście. Gospodarz spotkania, rektor Uniwersytetu Warszawskiego Alojzy Z. Nowak z dumą podkreślał zaangażowanie uczelni w projekt o tak ważnym komponentie społecznym oraz skalę wsparcia.

Wśród zaproszonych gości byli m.in.: wiceprezydent m.st. Warszawy Renata Kaznowska, władarze Narodowego Centrum Badań i Rozwoju oraz przedstawiciele Ambasady Ukrainy. Aula Mickiewicza w Auditorium Maximum kampusu uczelni zgromadziła przedstawicieli świata nauki, tak władze uniwersytetu, dziekanów i kierowników jednostek, jak i innych warszawskich uczelni, administracji, jednostek samorządu oraz organizacji pozarządowych.

Uczestników powitała także dziekan Wydziału Nauk Ekonomicznych UW Gabriela Grotkowska, podziękowała wszystkim, którzy podjęli trud przedsięwzięcia wskazała znaczenie WNE UW jako koordynatora inicjatywy.

Jak zróżnicowany i wieloaspektowy był to projekt, tak jego podsumowanie na konferencji obfitowało w feerię kolorów, pozytywnych emocji, a wzruszeniom i podziękowaniom nie było końca.

Ważnym punktem konferencji była część merytoryczna. Wykłady podsumowujące program przedstawili reprezentanci: Ośrodka Badań nad Migracjami, Wydziału Psychologii, Katedry Ukrainistyki, Wydziału Polonistyki Polonicum i Wydziału Prawa i Administracji. O idei programu szczegółowo opowiedziała jego pomysłodawczyni Agnieszka Różycka (WNE UW). Co warto podkreślić, Różycka była nie tylko koordynatorem przedsięwzięcia, ale i jego dobrym duchem, o czym świadczy aplauz widowni na zakończenie jej wypowiedzi.

Przepelnione niezwykłą nostalgią były z kolei wspomnienia uczestników programu, w tym koordynatorów placówek współpracujących. Na scenie auli zaprezentowały się więc następujące jednostki: Fundacja Lifesong, Dom Dziecka w Olsztynie, Ukrainian School of Wrocław Union, przedszkole Maleńka Kraina w Szczecinie, ukraińska szkoła Materynka oraz Mareckie Stowarzyszenie Gospodarcze Przyszań Nadzieja.

Wiele wzruszeń dostarczyło wręczenie nagród wybitnym uczestnikom, trenerom, pracownikom i animatorom szczególnie oddanym pracy w programie.

Potem odbyła się część artystyczna, złożona z występów podopiecznych Domu Dziecka w Ossie oraz szkoły ukraińskiej w podwarszawskich Markach. Muzyczny akcent zapewnił Chór Akademicki Uniwersytetu Warszawskiego, który tym razem, doceniając społeczność ukraińską licznie obecną na sali, wykonał utwory zarówno po polsku, jak i po ukraińsku. Z równą owacją spotkał się repertuar kobiecego zespołu Niżno, którym muzycznie zawiaduje Teresa Gręziak. Ta zawiązana już w Polsce grupa, złożona z umuzykalnionych Ukrainek, wykazuje się olbrzymią wrażliwością na muzykę. Wybrzmiewa to w każdym takcie ich pieśni, a ładunek emocjonalny udziela się i publiczności, która żywiłowo i ze wzruszeniem odbiera przekaz – ten dosłowny i ten płynący z serca.

Program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy doskonale wpisał się w działania uczelni związane z tzw. trzecią misją. Skierował się bowiem ku osobom wymagającym wsparcia, tak w aspekcie merytorycznym i kompetencyjnym, jak i w życiu społecznym.

Zorganizowanie i koordynacja tak licznych wydarzeń jak konferencja podsumowująca program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy wymagały wykonywania kilku zadań równolegle. Przede wszystkim jednak – współpracy, a ta w gronie wszystkich osób zaangażowanych w powodzenie tego dnia sprzyjała realizacji wspólnego celu. Dominowały otwartość i umiejętność wysłuchania drugiej strony, jak również gotowość do wzajemnego zastąpienia się w realizacji poszczególnych składowych. Cieszę się, że miałam sposobność być częścią zespołu pracującego w ramach idei tak ważnej i scalającej społeczność, nie tylko uniwersytecką, jak program Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. To doświadczenie zawodowo i emocjonalnie zostanie ze mną z pewnością na długie lata.

O powodzeniu projektu niech świadczy uśmiech jego uczestników, upamiętniony w fotorelacji Mirosława Kaźmierczaka.



FOT. 20.1. Występ szkoły ukraińskiej w Markach (fot. Mirosław Kaźmierczak)



FOT. 20.2. Występ wokalny dzieci ze szkoły ukraińskiej w Markach (fot. Mirosław Kaźmierczak)



FOT. 20.3. Występ podopiecznych Domu Dziecka w Ossie (fot. Mirosław Kaźmierczak)



FOT. 20.4. Grupa wokalna Niżno zawiązana przez Ukrainki w Polsce (fot. Mirosław Kaźmierczak)



FOT. 20.5. Po udanym występie na konferencji podsumowującej projekt (fot. Mirosław Kaźmierczak)



FOT. 20.6. Publiczność podczas konferencji podsumowującej projekt (fot. Mirosław Kaźmierczak)

ROZDZIAŁ 21

Opinie i podziękowania

21.1. Podziękowania i księga pamiątkowa

Szanowna Pani Profesor,

Wielkie gratulacje dla Państwa!

Trudno przecenić wartości tego, co najistotniejsze — pomocy, wsparcia dla osób z Ukrainy. Organizacja całości programu musiała być ogromnym wyzwaniem.

Bardzo się cieszę, że specjaliści z naszego wydziału również mogli pomóc.

Serdecznie pozdrawiam

EMILIA ŁOJEK, prodziekan Wydziału Psychologii

Chciałbym wyrazić moje najgłębsze podziękowania wszystkim, którzy przyczynili się do sukcesu programu UW dla Ukrainy. To doświadczenie dało mi nie tylko możliwość współpracy z wyjątkowymi ludźmi, ale również nauczyło mnie, jak ważna jest solidarność i wzajemna pomoc w trudnych chwilach. Ta praca pozwoliła mi nie tylko rozwijać się jako koordynator, ale przede wszystkim jako człowiek, dając mi możliwość realnego wpływu na życie osób, które potrzebowały naszej pomocy. Było to dla mnie niezwykle wzbogacające doświadczenie, nie tylko mogłem pomóc innym, ale też sam wiele się nauczyłem i zyskałem głębszą perspektywę na to, jak ważne jest wsparcie dla tych, którzy szukają nowego początku.

WALERY NOWICKI, koordynator Biura Dobra 55

Chciałabym serdecznie podziękować za umożliwienie mi wzięcia udziału w projekcie oraz pomoc, którą otrzymałam od Państwa w ciągu tych trzech miesięcy. Cały Zespół działał niesamowicie sprawnie, dzięki czemu mogłam dołączyć do Państwa na tzw. ostatniej prostej i otrzymać wszystkie narzędzia i instrukcje niezbędne do pracy. Doskonała komunikacja z Państwem była znacznym ułatwieniem, co nieczęsto się zdarza.

Praca z kursantami z Ukrainy była niesamowicie motywująca i to doświadczenie pozostanie jednym z najważniejszych w moim 'portfolio' doświadczeń nauczycielskich. Gratuluję ukończenia projektu i mam nadzieję, że podobne inicjatywy będą jeszcze miały miejsce na naszej Uczelni!

Korzystając z okazji, składam życzenia wszystkiego najlepszego w Nowym Roku!

Z pozdrowieniami

PAULINA STANIK, trenerka kursów języka angielskiego

Dear Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy,

I am so grateful to you for the incredible opportunity you have created for all the participants: educators and students from Ukraine. Your willingness to share your invaluable expertise and to support Ukraine is so inspiring!

I feel truly enchanted to have the chance to meet you and to learn even more from you during the project. Your ideas and endeavours have sparked creativity and motivation within all of us, and we are eagerly looking forward to the exciting challenges and growth that lie ahead!

Once again, thank you, dear ALL, for making this experience so special and unforgettable. Thank you for your support for Ukraine! I feel all the support Warsaw University provides for Ukrainians who had to flee from the country due to war. Together we are stronger, and I am honoured to be a part of this community.

Dziękuję serdecznie

ALLA FRIDRIKH, trenerka kursów języka angielskiego

Szanowni Państwo,

w tym wyjątkowym okresie świątecznym chciałabym z całego serca wyrazić wdzięczność i uznanie dla każdego z Państwa za niezwykle zaangażowanie w projekt Trzecia Misja. Państwa praca, dedykacja i empatia we wspieraniu uchodźców z Ukrainy są inspirujące i zasługują na najwyższe podziękowania.

ULYANA SHARPÉ, trenerka kursów języka polskiego

Osobiście od siebie oraz w imieniu rodaków przekazuję wielkie słowa podziękowania całemu zespołowi programu UW dla Ukrainy za:

- wsparcie w tak trudnych czasach przychodźców z Ukrainy, możliwości rozwoju ich kompetencji, psychologicznego oraz prawnego wsparcia, możliwości się spotkać;
- wsparcie i wydarzenia prowadzone dla domów dziecka i wszystkich ukraińskich dzieci, które tak potrzebowały wsparcia, spotkań z rówieśnikami, rozrywki;
- prowadzącym, animatorom, trenerom za przekazanie wiedzy w przyczysty, zrozumiały i przyjazny sposób;
- kierownikowi i zespołowi spraw administracyjnych, że byliśmy częściami bardzo efektywnych „puzzli” UW dla Ukrainy.

Życzę wszystkim zdrowia i pokoju!

DENYS BUTOLIN, Biuro Dobra 55

Od czerwca do grudnia 2023 roku na terenie strzelnicy AWF należącej do Klubu Strzeleckiego Cover trwały zajęcia dla Ukraińców promujące strzelectwo sportowe. Zajęcia prowadzili instruktorzy Paweł Brzeziński i Andrzej Marcjanik. W zajęciach wzięło udział 360 osób. Nasi słuchacze poznali przepisy, jakie obowiązują na strzelnicach i podczas zawodów strzeleckich. Uczyli się postaw i technik strzeleckich. Poznali różne rodzaje broni palnej używanej podczas zawodów strzeleckich. W finale każdy z nich spróbował swoich sił na strzelnicy. Wyniki były zawsze satysfakcjonujące.

Słuchacze byli bardzo wymagający, zadawali mnóstwo pytań, często wykraczających poza program kursu. To był bardzo miło spędzony czas.

PAWEŁ BRZEZIŃSKI, instruktor strzelectwa



FOT. 21.1. Uczestniczki zajęć strzelectwa sportowego z instruktorami, czerwiec 2023
(fot. archiwum UW)

KSENIA ALPERN i HALYNA NAHORNYUK, trenerki warsztatów kariery



FOT. 21.2. Podziękowania trenerek warsztatów kariery Kseni Alpern i Halyny Nahornyuk

Na zakończenie serii kursów języka angielskiego, które prowadziłem na poziomie B1 oraz B2, chcę podzielić się z Państwem dwoma refleksjami:

(i) mimo zrozumiałych trudności, na które napotykali Uczestnicy, przez to że musieli łączyć pracę zawodową i życie rodzinne z uczęszczaniem na kurs, jestem bardzo zbudowany pozytywną postawą Uczestników — widać było ich entuzjazm, chęć poznawania nowych obszarów języka i zaangażowanie w zajęcia;

(ii) jestem także pod wrażeniem, jak owocnie (*tak ufam!*) przebiegały zajęcia online na Zoomie.

Chcę życzyć wszystkim Uczestnikom nie tylko możliwości ćwiczenia języka angielskiego w przeróżnych sytuacjach, lecz także samodzielnego odkrywania piękna i złożoności języka.

ZBIGNIEW MOŻEJKO, trener kursów języka angielskiego

Szanowna Pani Profesor,

Bardzo dziękuję za wybitny i maksymalnie efektywny projekt UW dla Ukrainy: pomoc i podtrzymywanie w trudnych sytuacjach; sprzyjanie w integracji w Polsce; nadanie umiejętności i instrumentów dla rozwoju i rozbudowania własnego życia — mała lista z tego co tysiące Ukraińców otrzymali z naszego projektu.

Chciałbym podkreślić wyjątkowo skuteczną pracę administracyjnej grupy projektu, którą koordynował Walery Nowicki. Biuro na ul. Dobrej zawsze zapewniało pełne wsparcie, dzięki czemu mogłem skupić się na mojej pracy. Zespół efektywnie obsługiwał zarówno *back office* dla specjalistów, jak i *front office* dla tysięcy uchodźców, dbając o ich potrzeby w trudnych warunkach. Dziękuję Waleremu i całemu zespołowi za ich niezawodność i zaangażowanie!

Dziękuję, z wyrazami szacunku

IGOR SOLODOVNIK, zespół prawników, UW dla Ukrainy

Chciałam Wam jeszcze raz podziękować za możliwość dołączenia do projektu UW dla Ukrainy, nawet jeśli to była końcówka projektu, to przygotowanie warsztatów w listopadzie-grudniu było ogromną przyjemnością i przygodą. Cieszę się, że mogłam dołączyć do tak fajnego zespołu i że udało się zrobić tyle dobrego. Dziękuję za profesjonalne zarządzanie projektem i jednocześnie niezwykle przyjazną atmosferę w zespole.

AGATA DUBAS, trenerka

Szczególne podziękowania dla wykładowców kursu języka polskiego, wszyscy są bardzo profesjonalni, a sposób przekazywania materiału jest na najwyższym poziomie profesjonalizmu i ciekawości! Bardzo się cieszę, że mogłam uczestniczyć w nauce na Waszym Uniwersytecie. Wielkie podziękowania!

OLENA M.

Dzień dobry! Szanowni organizatorzy, pragnę wyrazić moją szczerą wdzięczność za wspaniały i niezwykle potrzebny projekt, za możliwość poznania naprawdę wyjątkowych ludzi, za zawsze szybki i życzliwy kontakt! Ukończyłam już dwa kursy języka polskiego i chciałabym wyróżnić naszych wykładowców jako prawdziwych fachowców i empatycznych ludzi, serdecznie dziękuję. To nie tylko moje wrażenie, ale również uczestników obu grup. Dziękuję!!!

IRYNA M.

Chciałabym wyrazić wdzięczność dla programu i jego pracowników!

Nazywam się Boryslava, przyjechałam wiosną 2022 roku wraz z moją córką Adelina i matką, gdy na Ukrainie wybuchła wojna. Wszystkie szkolenia, zajęcia oraz wycieczki organizowane przez UW dla Ukrainy są bezcenne! To nie tylko nowe doświadczenia i wiedza, ale przede wszystkim rozwój oraz tworzenie środowiska, w którym czujemy się zainteresowani, komfortowo i użytecznie!

W ciągu ostatniego roku odkryłam tu swoje nowe talenty i wiele się nauczyłam. Jestem niezwykle wdzięczna Uniwersytetowi Warszawskiemu i temu programowi za wsparcie oraz rozwój zarówno dla dorosłych, jak i dzieci! Chcę również podziękować wszystkim osobom, które z nami pracują, uczą nas i wspierają.

Jesteście wspaniali, Wasze wsparcie i pomoc są bezcenne!

BORYSLAVA

Szanowne Panie, Szanowni Panowie,

bardzo dziękuję za wszystkie dobre słowa o kursie języka polskiego. Dla mnie było to jedno z najlepszych doświadczeń zawodowych, które zachowam w milej pamięci. Byliście świetnymi uczniami, a teraz jesteście świadomymi użytkownikami języka polskiego.

Bardzo dziękuję Paniom i Panom za takie doświadczenie. Życzę wszelkiej pomyślności.

MAGDALENA DĄBROWSKA

Od wielu lat badam recepcję literatury polskiej w Europie wschodniej, od kilku – recepcję literatury polskiej w czasopiśmie „Ukrainskij Wiestnik” (1816–1819) i nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie Charkowskim. Los chciał, że wśród moich uczniów znalazły się osoby z Charkowa oraz innych regionów Ukrainy. Prowadzenie lekcji pozwoliło mi na nowo spojrzeć na nauczanie języka polskiego jako obcego w tamtych odległych czasach.

Bardzo dziękuję za to wszystkim pomysłodawcom kursu oraz jego uczestnikom.

MAGDALENA DĄBROWSKA

Szanowni Państwo,

Serdecznie dziękuję organizatorom i wszystkim nauczycielom za tak przydatne doświadczenie w nauce języka polskiego! Organizacja zajęć była na najwyższym poziomie. Wszystkie wykłady były bardzo pouczające i interesujące. Jestem wdzięczna za możliwość znalezienia się w gronie szczęśliwców, którzy dostali się na ten kurs. Mieliśmy najbardziej doświadczonych nauczycieli, na każdym wykładzie nauczyliśmy się czegoś nowego. Kurs ten pomógł każdemu z nas zdobyć wiedzę niezbędną do znalezienia wymarzonej pracy lub dostania się na studia. Teraz wszyscy czujemy się pewniej w społeczeństwie, komunikujemy się bez problemów w szpitalach i sklepach.

Powodzenia i pomyślności w przyszłości!

Z wyrazami szacunku

MARYNA Z.

Pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w stworzenie i realizację programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Ten projekt stał się niezwykle ważnym elementem pomocy i wsparcia dla ukraińskich uchodźców wojennych, wśród których jestem także i ja. Znalezienie się w obcym kraju bez podstawowych umiejętności i wsparcia psychologicznego jest bardzo trudne.

Chciałabym szczególnie podziękować kierownictwu Uniwersytetu Warszawskiego oraz zespołowi realizującemu projekt pod przewodnictwem Agnieszki Różyckiej. Wyrazy wdzięczności kieruję także do zespołu projektu *Skills for the Future* realizowanego przez pracowników Ośrodka Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego, zwłaszcza Pawłowi Kaczmarczykowi, dyrektorowi OBM i inicjatorowi i przedsięwzięcia, Marcie Jaroszewicz, Magdalenie Wnuk oraz wszystkim mentorom.

Jako opiekunka ze strony uczestników projektu usłyszałam wiele pięknych słów wdzięczności od samych uczestników. Był to naprawdę bezprecedensowy program, którego Ukraińcy nigdy nie zapomną.

ALINA BURLIAI, trenerka

W ramach programu UW dla Ukrainy prowadziłam krótkie zajęcia rozwojowo-psychoedukacyjne dotyczące stosowania mocnych stron charakteru, radzenia sobie z tendencją do zamartwiania się, zarządzania czasem oraz asertywności. Odczuwam ogromny podziw dla uczestników za ich otwartość, motywację do uczenia się i odwagę w podejmowaniu codziennych wyzwań oraz wzajemne wsparcie w rozwijaniu umiejętności. Jestem wdzięczna współpracownikom z Wydziału Psychologii UW, organizatorom programu i władzom UW za zaproszenie mnie do projektu i możliwość wspierania tych niezwykłych osób w ich drodze do samorealizacji.

MAŁGORZATA STYŚKO-KUNKOWSKA, adiunkt, trener umiejętności psychospołecznych Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

Praca z uczestniczkami programu UW dla Ukrainy była dla mnie niezwykle pouczająca, a zarazem pełna inspiracji, podziwu, pozytywnych wrażeń. Kobiety, które w tak trudny dla nich i dla swoich rodzin czas znalazły w sobie siłę, odwagę, determinację, aby uczyć się nowego języka, poznawać nową kulturę, od pierwszych zajęć budziły ogromny szacunek. Świadomość tego, że czasami myślami uciekają do swoich domów, a opisując marzenia czy wspomnienia, przywołują Ukrainę i rodzinne strony, wymagała ode mnie częstej refleksji, a jednocześnie pomagała zrozumieć nie tylko codzienny ból osób, które zostały w kraju ogarniętym wojną, ale także tych, którzy znaleźli się w miejscu bezpiecznym – w Polsce.

Piękny czas, nawet w tak smutnych realiach, które spędziłam ze moimi Kursantkami, na długo zostanie w mojej pamięci. Życzę im samych sukcesów, trzymam kciuki za realizację planów i marzeń, wierzę, że naprawdę dużo osiągną. Cieszę się, że Uniwersytet Warszawski pomógł im w najtrudniejszych czasach, a my jako kadra dydaktyczna byliśmy częścią ich życia w Polsce.

Prowadząca kurs języka polskiego
SVITLANA ROMANIUK, Instytut Ukrainistyki
Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytet Warszawski

Miałam przyjemność prowadzić zajęcia z języka angielskiego w ramach programu UW dla Ukrainy. W zajęciach brały udział przede wszystkim panie, młode matki z maleńkimi jeszcze dziećmi i nieco starsze, które zostawiły swoich synów na Ukrainie. Były wśród nich nauczycielki, lekarki, prawniczki, architektki, artystki... Byłam pod wrażeniem hartu ducha tych wszystkich kobiet, które potrafiły stworzyć dom dla swoich bliskich w nowym miejscu, z dala od ojczyzny ogarniętej wojną, podjąć od nowa życie zawodowe i znaleźć czas na dodatkowe intensywne zajęcia językowe. Dzięki nim te spotkania nie były zwykłym kursem językowym, ale okazją do rozmów na ważne i trudne tematy, w których wzruszeniu towarzyszył uśmiech i wzajemna życzliwość.

Z wyrazami szacunku

MONIKA OPALIŃSKA

Jako trener wdzięczna jestem całemu zespołowi projektu UW dla Ukrainy i uczestnikom moich zajęć: emigracja – wracać czy nie, wirtualne podróże. Dziękuję za zaufanie, otwartość, życzliwość, za pasję odkrywania nowej wiedzy, za pasję życia.

Z nadzieją na kolejne spotkania w czasach Pokoju.

OLIMPIA MARKIEWICZ

21.2. Opinie i podziękowania od uczestników i gości

Na co dzień w moim życiu są burze i sztormy, a gdy przychodzę na zajęcia na Uniwersytecie to jest spokój i radość. Uczestniczka zajęć z języka polskiego

Dzień dobry! Żałuję, że nie mogłam uczestniczyć w ostatnim spotkaniu kursu B1+. Chciałabym serdecznie podziękować Pani za interesujące lekcje i wspa-
niały humor oraz za zachęcanie do nauki. Jestem szczęśliwa, że poznałam taką nauczycielkę. Życzę Pani wszystkiego najlepszego. KATERYNA V.

Mam nieodpartą pragnienie napisania tego listu ze słowami bezgranicznej wdzięczności za możliwość wzięcia udziału w szkoleniu organizowanym przez program Uniwersytetu Warszawskiego dla Ukrainy! Trudno przecenić jego wpływ na moją integrację z polskim społeczeństwem i moim życiem jako całości! Dostęp do ważnych i ciekawych informacji, które otrzymałam w tym czasie, pomógł zmienić światopogląd i nadał nowe znaczenie mojemu życiu!

Chcę podziękować za niesamowitą pracę wspaniałych nauczycieli, którzy zawsze dzielili się nie tylko wiedzą, ale także ich ciepłem, tworząc atmosferę zaufania, i ciągłemu poczuciu, że Polska jest naprawdę otwarta dla Ukraińców. Ponadto serdecznie dziękuję wszystkim, którzy planowali, organizowali, wdroyli, informowali... Jesteście fajnym zespołem!

W przeddzień świąt Bożego Narodzenia życzę każdemu szczęśliwego losu, siły i inspiracji, niezłomnej wiary w najlepsze, sukces na wszystkich początkach i oczywiście kontynuacji projektu Warszawskiego Uniwersytetu dla Ukrainy w 2024 roku!

Pokój dla wszystkich! Zwycięstwo Ukrainy! OKSANA K.

Witajcie, zespół programu Uniwersytetu Warszawskiego na Ukrainę!

W związku z zakończeniem programu chcę podziękować za pracę i wsparcie w zakresie ciekawych i przydatnych działań. Dzięki programowi miałam okazję poszerzyć swoją znajomość języka polskiego, a także dowiedzieć się więcej o historii i kulturze Polski. Mam nadzieję, że w jakiejś formie projekt będzie kontynuowany. IRINA

Dziękuję, kursy bardzo pomogły. To miłe, gdy nie czujesz dyskomfortu w komunikacji z drugą stroną. Moi klienci są również bardzo zaskoczeni, że przez tak krótki okres pobytu tak dobrze poznałam język.

Dziękuję i jeszcze raz dziękuję!!!! NATALIA M.

Dziękuję Uniwersytetowi Warszawskiemu za wszystko: wycieczki, warsztaty i ogólnie zwracanie uwagi na Ukraińców INNA B.

Tysiąc razy chciałabym powiedzieć: „Dziękuję”, bo brak mi słów, aby wyrazić wdzięczność za waszą pracę i życzliwy stosunek do nas. Zawsze jesteście gotowi do pomocy i wsparcia. Jesteście ludźmi, których bardzo trudno znaleźć. Dziękuję bardzo za naukę języka polskiego, za pokazanie nam kultury, obyczajów, ciekawostek, za cierpliwość i spokój, za wielkie serce. Ciepło pozdrawiam i obiecuję, że nauka nie pójdzie w las. TATIANA Z.

Dziękujemy za dobre emocje, miło spędzony czas. Kochamy Was! VICTORIA

Serdecznie dziękujemy wszystkim naszym nauczycielom za prowadzenie nas za rękę w nauce języka polskiego. Było bardzo ciężko, jest nadal ciężko, ale strach

przed mówieniem zniknął i to jest najlepszy wynik. Było mi tak wstyd przed dzieckiem, że jego mama nie mogła porozmawiać z nauczycielem w szkole. Dziś sytuacja trochę się zmieniła na lepsze.

Dziękuję bardzo! Nauczyciele UW to najlepszy zespół specjalistów! Niski ukłon! VERONIKA H.

Wielkie podziękowania za ciekawe wspomnienia, zajęcia, piosenki, wycieczki, a gdy widzimy efekty naszych prac, wtedy nastrój zawsze się zmienia na lepszy [...] (podpisy 16 osób w Księdze pamiątkowej)

Drodzy Nauczyciele i Organizatorzy!

Bardzo dziękuję za wiedzę i mądrość w tym programie. Naprawdę jesteście najlepszymi Nauczycielami w moim życiu! Dziękuję Organizatorom projektu za możliwość nauki języka. To było bardzo ważne! ELENA K.

Wszystko było bardzo miłe, pierwszy raz od dłuższego czasu w Polsce mama piątki dzieci spędziła czas we wspólnym towarzystwie. Czas leciał. Dziękuję za taką możliwość NATALIIA M.

Chciałabym podziękować za Państwa czas, cierpliwość, staranne wyjaśnienia, atmosferę na zajęciach, cenne rady i wskazówki, zwracanie uwagi na istotne szczegóły oraz umiejętność przekazywania trudnych zagadnień w zrozumiałym sposób. Chociaż to były zajęcia online, ale Państwo włożyli w nas i w nasze zajęcia całą duszę, za co jestem bardzo wdzięczna. To były najlepsze spotkania, na które chciałam chodzić i się uczyć. Dzięki Państwu już nie boję się mówić i robić pomyłki w języku polskim [...] KATERYNA B.

Dzień dobry Nasi Drodzy Nauczyciele i Organizatorzy!

Chcielibyśmy serdecznie podziękować za niesamowitą pracę nad naszym kursem! Dzieliliście się nie tylko wiedzą, dzieliliście się swoim doświadczeniem, kulturą i miłością do ludzi. Naładowaliście nas energią i pozytywnym nastawieniem oraz oczywiście językiem polskim.

Pozdrawiamy serdecznie!

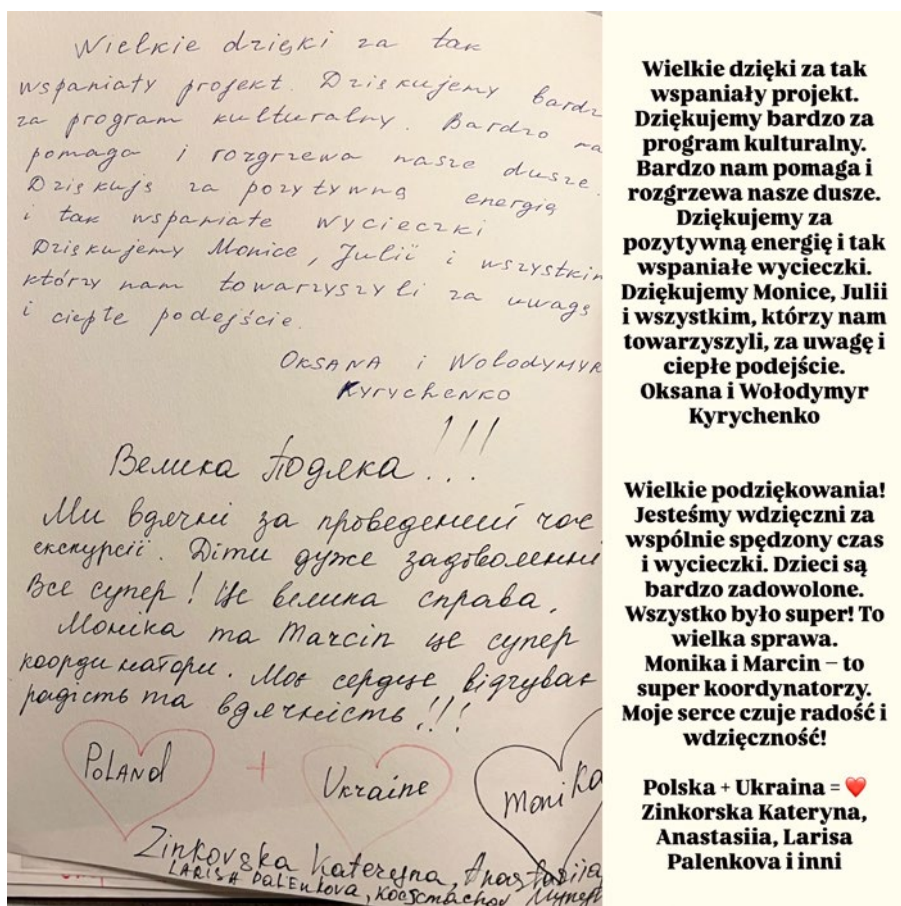
Grupa Intensywny kurs języka polskiego PL.INT.01

Bardzo dziękuję za niesamowite warsztaty. Dzieci są po prostu zachwycone i nieustannie dzielą się wrażeniami. OLENA A. z dziećmi

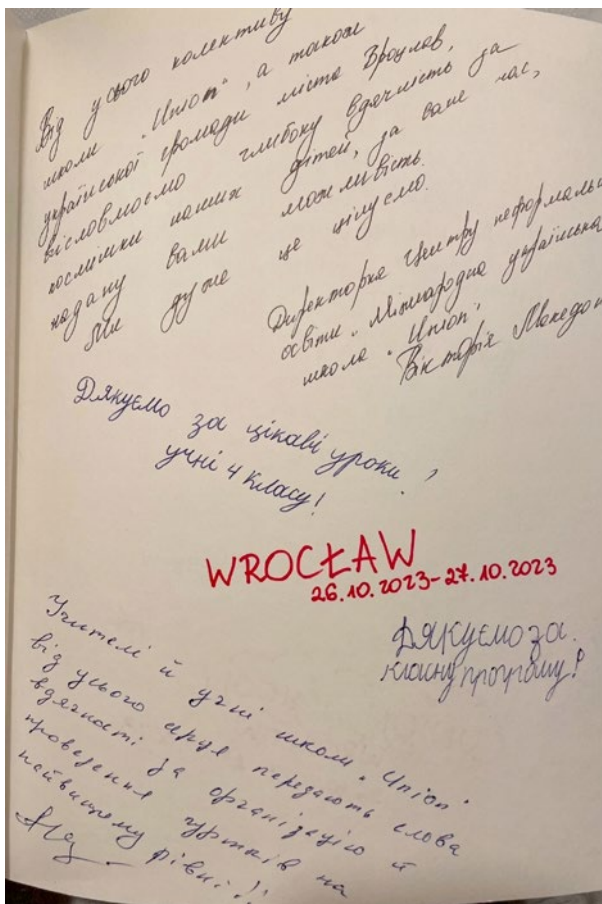
Dzięki zespołowi wokalnemu Niżno odkryłyśmy nowe pasje, nauczyłyśmy się języka polskiego, a przede wszystkim zbudowałyśmy silne więzi, które były dla nas nie tylko wyrazem artystycznym, ale i świadectwem naszej odwagi i wzajemnego wsparcia. Zespół stał się dla nas symbolem nadziei i odrodzenia w trudnych chwilach [...] (17 podpisów)

To wszystko, co robicie, jest naprawdę niesamowite. Chcemy pokazać w Meksyku, jak prawdziwie można wspierać Ukraińców. MARISA D.C., Meksyk

21.3. Wpisz do książki pamiątkowej



FOT. 21.3. Wielkie podziękowania! (archiwum projektu)



W imieniu całego
 zespołu szkoły „Union”,
 a także ukraińskiej
 społeczności miasta
 Wrocław, wyrażamy
 głęboką wdzięczność za
 uśmiechy naszych
 dzieci, za Wasz czas oraz
 możliwość, którą nam
 daliście. Bardzo to
 doceniamy!

Dyrektorka Centrum
 Edukacji Nieformalnej,
 Międzynarodowa
 Ukraińska Szkoła
 „Union”
 Wiktoria Makedońska

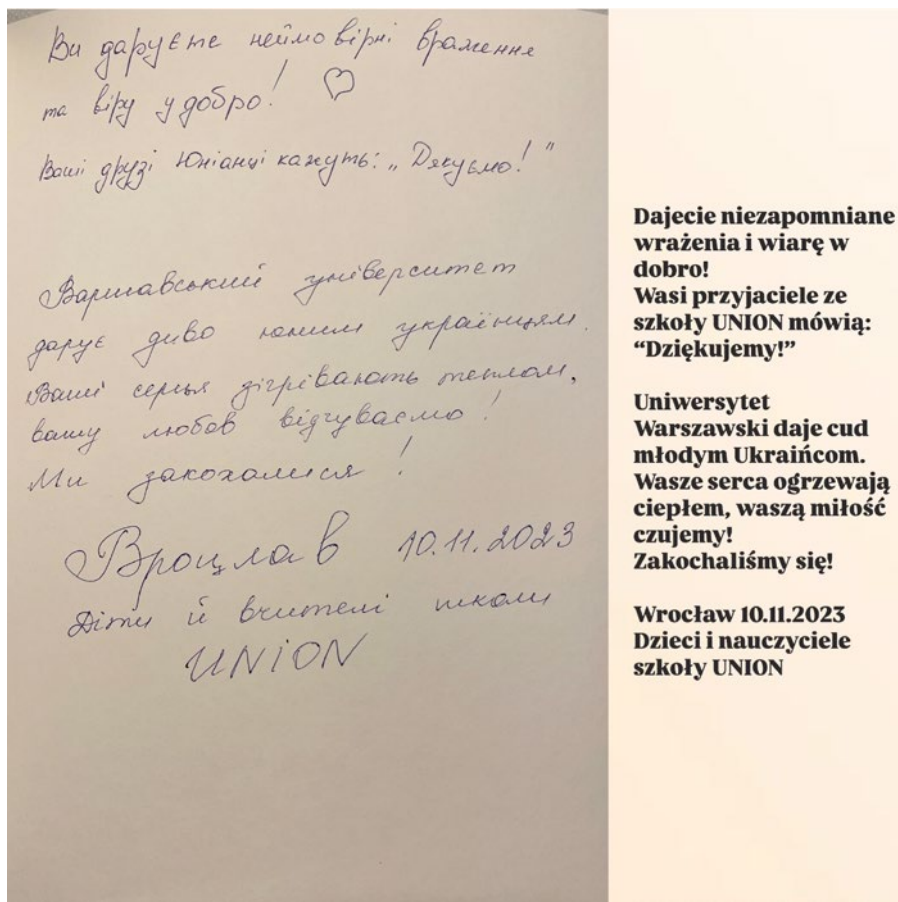
Dziękujemy za ciekawe
 lekcje, uczniowie 4
 klasy!

WROCLAW
 26.10.2023 – 27.10.2023

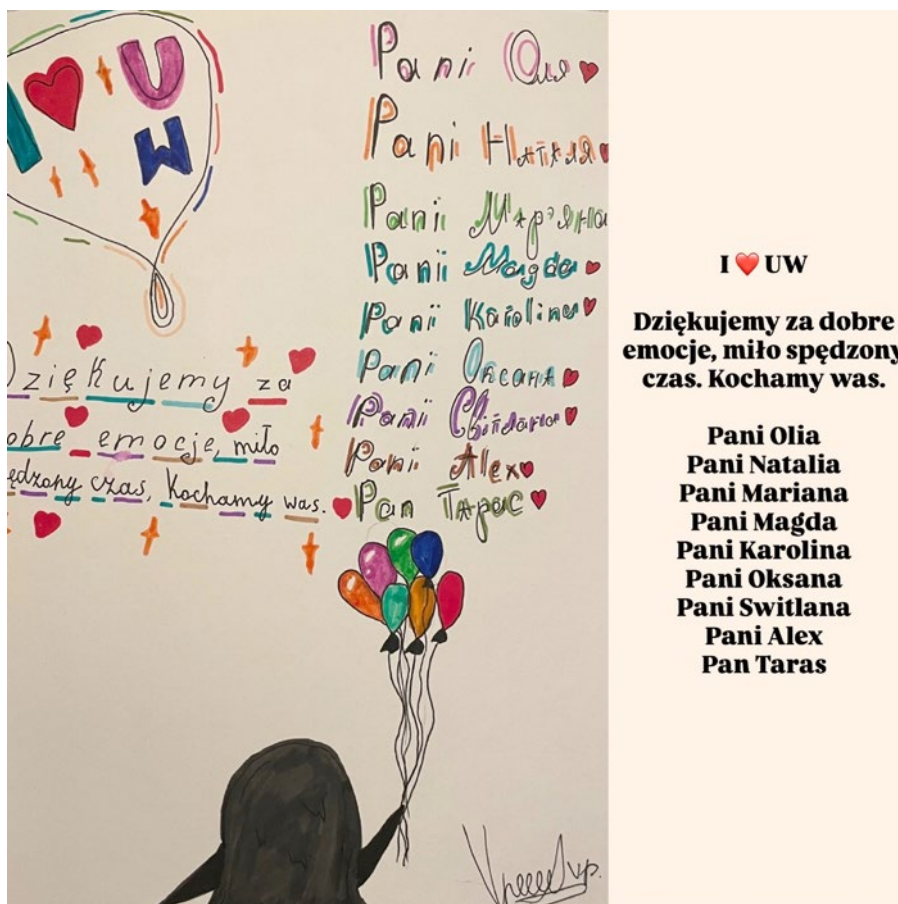
Dziękujemy za każdy
 program!

Nauczyciele i uczniowie
 szkoły „Union” z całego
 serca dziękują za
 organizację i
 przeprowadzenie
 interesujących lekcji na
 najwyższym poziomie!

FOT. 21.4. Uśmiechy z Wrocławia (archiwum projektu)



FOT. 21.5. Pozdrowienia ze szkoły „Union” (archiwum projektu)



FOT. 21.6. I ♥ UW (archiwum projektu)

Даруємо за візиту до нас
прогуляємося, дякуємо за гарну погоду
і посмішки. UW ви даруєте нам
візиту до нас не в сади! ♥

Висловлюю слова подяки UW dla
UA. За сьогоднішню подорож до
Торуня та попередні майстер
класи! Залишив нас і карачі!
Новай проект і карачі розвивається
та розширюється! Дякуємо!!!

♥♥♥ Ірина і Арина

Величезна вдячність UW dla UA за такий
чудовий день! Теплий, сонячний, словесний
класи нових вражень на думковому рівні
Ви робите Величезне Добро для нас!

12.09.23

Сьогодні був неперевершений день.
Подорож до Торуня запам'ятається
нам на все життя. Щиро дякуємо
Варшавському університету за організацію
такої чудової подорожі, яку ми
отримали! Олена Рибак

Дякуємо за uczucie,
że życie trwa dalej!
Dziękujemy za dziecięcą
radość i uśmiechy. UW,
dajecie nam poczucie, że
nie jesteśmy sami!

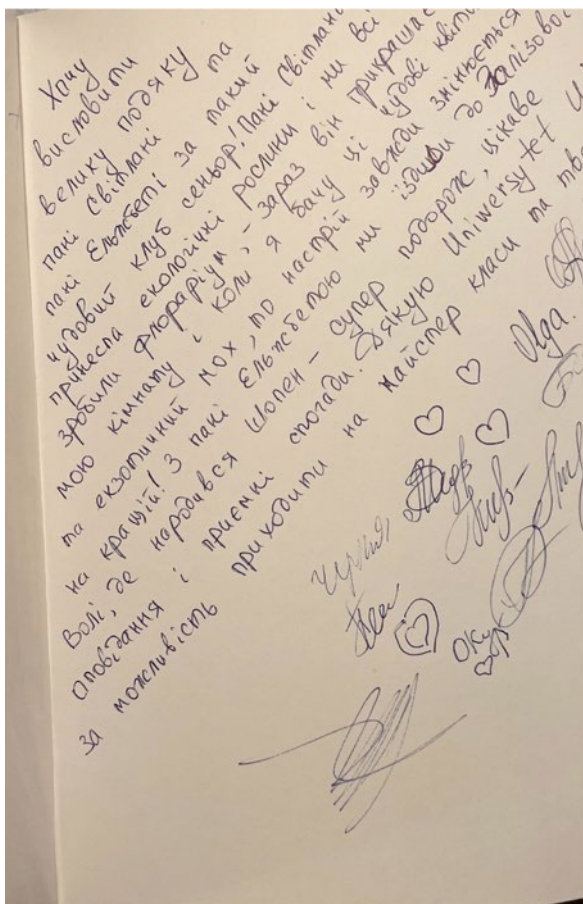
Wyrażamy słowa
podziękowania UW dla
UA. Za dzisiejszą podróż
do Torunia oraz
poprzednie warsztaty!
Życzymy Wam dalszych
sukcesów! Niech projekt
rozwija się i poszerza!

DZIĘKUJEMY!!! Iryna i
Ariana

Wielkie podziękowania
UW dla UA za taki
cudowny dzień! Ciepły,
słoneczny, pełen
nowych wrażeń i
dziecięcego śmiechu.
Robicie ogromne dobro
dla nas!
Z Ukrainą w sercu!

Dziś był niezapomniany
dzień. Podróż do
Torunia pozostanie ze
mną na całe życie.
Szczerze dziękujemy
Uniwersytetowi
Warszawskiemu za
organizację i
niezapomniane
wrażenia, które dzisiaj
otrzymaliśmy.
Olga Rjabawa

ФОТ. 21.7. Wycieczka do Torunia (archiwum projektu)



**Chciałabym wyrazić
ogromną wdzięczność
dla Pani Swietłany i
Pani Elżbiety za tak
wspaniały klub seniora.**

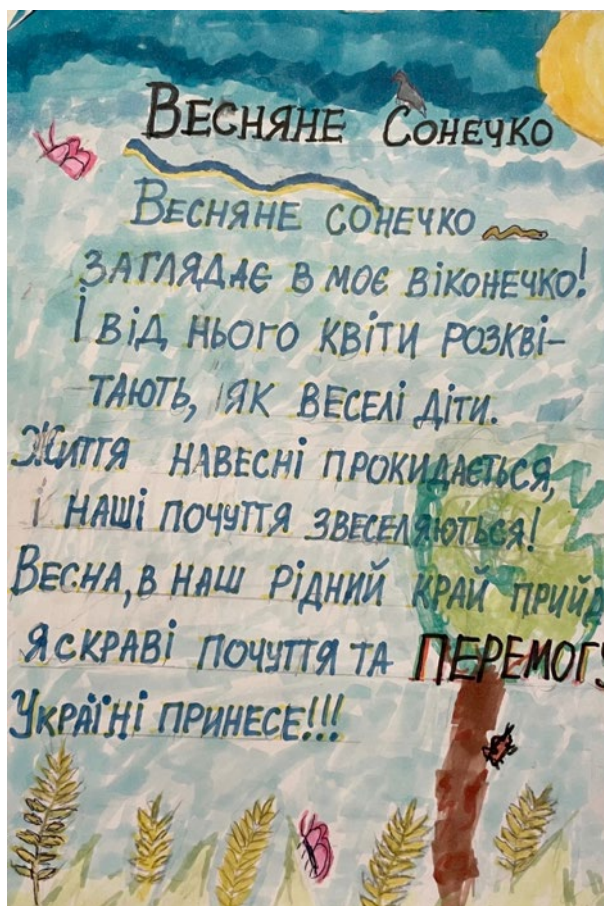
**Pani Swietłana
przyniosła rośliny
ekologiczne, a my
wszyscy stworzyliśmy
florarium — teraz
ozdabia ono mój pokój i
za każdym razem, gdy
widzę te piękne kwiaty i
egzotyczny mech, mój
nastrój zawsze się**

poprawia!

**Z panią Elżbietą
pojechaliśmy do
Żelazowej Woli, gdzie
urodził się Chopin —
wspaniała podróż,
ciekawe opowiadanie i
miłe wspomnienia.**

**Dziękuję
Uniwersytetowi
Warszawskiemu, UW dla
UA, za możliwość
uczestniczenia w
warsztatach i
tworzenia!**

FOT. 21.8. Dobre wspomnienia z warsztatów (archiwum projektu)



Wiosenne Słoneczko

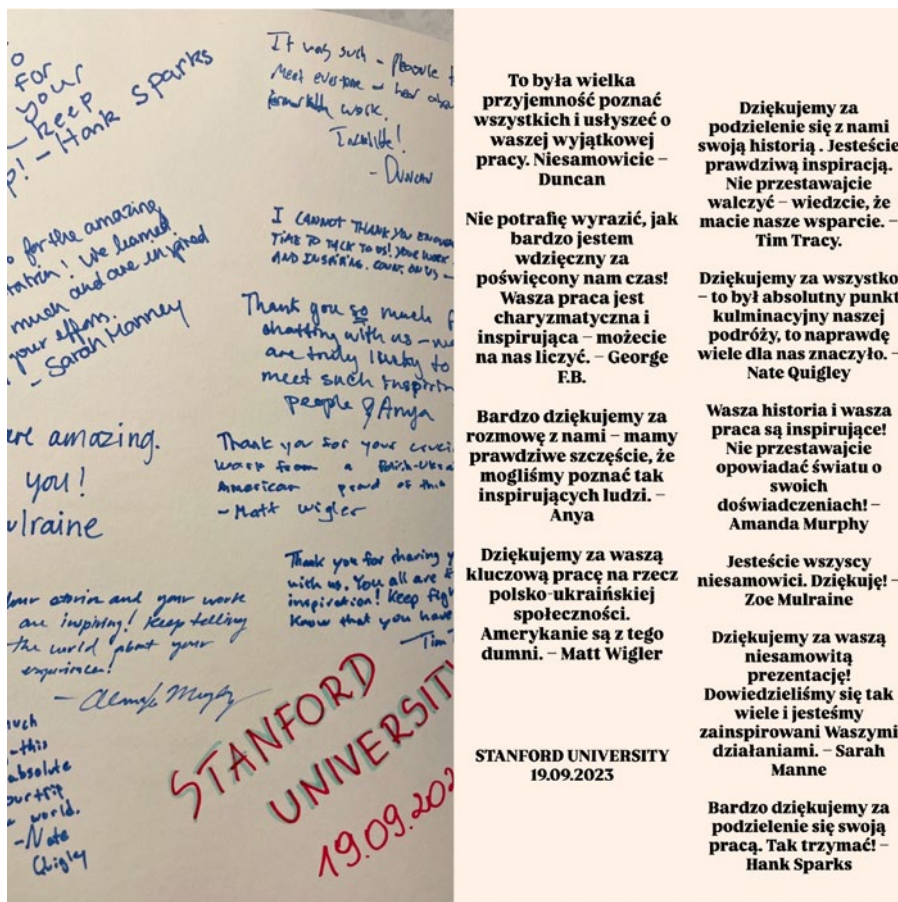
Wiosenne słoneczko
zagląda przez moje
okienko!

A od niego kwiaty
rozkwitają jak wesołe
dzieci.

Życie na wiosnę budzi
się,
a nasze uczucia – radują
się!

Wiosno, przyjdź do
naszej rodzinnej ziemi,
przynieś jasne uczucia
i ZWYCIĘSTWO
Ukrainie!!!

FOT. 21.9. Wiosenne słoneczko (archiwum projektu)



FOT. 21.10. Pozdrowienia od gości z Uniwersytetu Stanforda (archiwum projektu)

21.4. Galeria wspomnień



FOT. 21.11. Wycieczki i zajęcia praktyczne (archiwum projektu)



FOT. 21.12. Zajęcia dla najmłodszych (archiwum projektu)



FOT. 21.13. Zajęcia artystyczne dla dzieci i młodzieży (archiwum projektu)



FOT. 21.14. Gry i zabawy dla dzieci i młodzieży (archiwum projektu)



FOT. 21.15. Wycieczki krajoznawcze (archiwum projektu)



FOT. 21.16. Klub Seniora (archiwum projektu)



FOT. 21.17. Zajęcia aktywizacyjne dla seniorów (archiwum projektu)

Spis rycin

RYCINA 1.1.	Struktura wieku uczestników programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy.....	33
RYCINA 1.2.	Podział uczestników programu według miejsca zamieszkania	34
RYCINA 2.1.	Opinia skuteczności pomocy w radzeniu sobie w nowym środowisku, w Polsce, podczas zajęć prowadzonych w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy	66
RYCINA 2.2.	Stopień przydatności zajęć.....	66
RYCINA 2.3.	Opinia dostosowania zajęć do potrzeb i oczekiwań respondentów w programie UW dla Ukrainy	67
RYCINA 2.4.	Ocena stopnia dostosowania zajęć do oczekiwań uczestników....	67
RYCINA 2.5	Ocena tematyki zajęć pod kątem atrakcyjności.....	68
RYCINA 2.6.	Stopień rozwoju umiejętności społecznych i kulturowych u uczestników programu.....	68
RYCINA 2.7.	Stopień rozwoju umiejętności zawodowych.....	69
RYCINA 2.8.	Ocena zróżnicowania tematyki zajęć w programie UW dla Ukrainy	70
RYCINA 2.9.	Ocena pomocy osób pracujących w programie UW dla Ukrainy ...	70
RYCINA 2.10.	Ocena stopnia dostosowania programu UW dla Ukrainy do potrzeb uczestników	71
RYCINA 2.11.	Ocena jakości informacji zamieszczanych na stronie programu i w mediach społecznościowych	72
RYCINA 2.12.	Ocena idei i realizacji programu UW dla Ukrainy	72
RYCINA 2.13.	Stopień polecenia programu UW dla Ukrainy znajomym, rodzinie	73

RYCINA 3.1.	Plakat promujący kurs Doświadcz sam, czyli i ty możesz być naukowcem!	80
RYCINA 6.1.	Przykład z zajęć ilustrujący połączenia liczebników z walutami ..	131
RYCINA 6.2.	Przykład zadania wykonywanego przez uczestników – koniugacja	132
RYCINA 6.3.	Przykład rozważań gramatycznych z zajęć	133
RYCINA 6.4.	Przykład wypracowania z arkusza certyfikacyjnego	134
RYCINA 7.1.	Ile czasu uczył(-a) się Pan / Pani języka polskiego przed rozpoczęciem kursu na Uniwersytecie Warszawskim?	144
RYCINA 7.2.	Na ile Pani / Pan ocenia swoją motywację do nauki języka polskiego?	144
RYCINA 7.3.	Na ile wiedza z zajęć z języka polskiego w ramach programu UW dla Ukrainy była przydatna przy poszukiwaniu pracy?	145
RYCINA 7.4.	Na ile zajęcia z języka polskiego w ramach programu UW dla Ukrainy były pomocne w integracji z polskim społeczeństwem?	146
RYCINA 7.5.	Jak ocenia Pani / Pan rozmowy o książkach podczas zajęć z języka polskiego?	147
RYCINA 7.6.	Na ile wiedza z zajęć języka polskiego w ramach programu UW dla Ukrainy była przydatna przy poszukiwaniu pracy?	148
RYCINA 7.7.	Ile książek Pani / Pan przeczytała po polsku?	148
RYCINA 7.8.	Ile polskich muzeów Pani / Pan odwiedził(-a)?	149
RYCINA 17.1.	Podział geograficzny uczestników programu mentoringu	296
RYCINA 17.2.	Podział uczestników programu mentoringu według dziedziny edukacji	297
RYCINA 17.3.	Podział uczestników programu mentoringu według doświadczenia zawodowego	298
RYCINA 17.4.	Podział uczestników programu mentoringu według kierunku rozwoju	298
RYCINA 18.1.	Uczestnicy treningów i konsultacji zawodowych, podział według wieku	314
RYCINA 18.2.	Uczestnicy treningów i konsultacji zawodowych, podział według płci	314
RYCINA 18.3.	Przyrost pewności siebie podczas treningu (skala 1–10)	315
RYCINA 18.4.	Przyrost badanych wskaźników podczas prowadzenia treningu (skala 1–5)	316

Spis zdjęć

FOT. 3.1.	Warzywniak i plakaty uczestników przedstawiające budowę rośliny (fot. M. Klejman)	82
FOT. 3.2.	Tworzenie naturalnych farb i ich zastosowanie (fot. M. Klejman)	83
FOT. 3.3.	Przykładowe modele aparatów gębowych owadów: kłująco-ssącego komara, liżącego muchy i ssącego motyla (fot. M. Chrzanowski)	85
FOT. 14.1.	Wyjazd do Folwarku Bródno z uczestnikami z ośrodka zbiorowego zakwaterowania w PWZ (fot. Yuliya Litvinova)	253
FOT. 14.2.	Zajęcia dla dzieci i młodzieży w ośrodku zbiorowego zakwaterowania w Świącicach, sierpień 2023 (fot. Yuliya Litvinova)	254
FOT. 14.3.	Warsztaty malarstwa i rysunku w Akademii Sztuk Pięknych, lipiec 2023 (fot. Yuliya Litvinova)	255
FOT. 14.4.	Warsztaty malarstwa i rysunku dla dzieci i młodzieży w Akademii Sztuk Pięknych, lipiec 2023 (fot. Yuliya Litvinova)	255
FOT. 14.5.	Mieszkańcy ośrodków w Ożarowie i Borzęcinie w Muzeum Regionalnym Cebularza w Lublinie, listopad 2023 (fot. Yuliya Litvinova)	257
FOT. 14.6.	Radosna podróż pociągiem do Lublina, listopad 2023 (fot. Yuliya Litvinova)	257
FOT. 20.1.	Występ szkoły ukraińskiej w Markach (fot. Mirosław Kaźmierczak)	345
FOT. 20.2.	Występ wokalny dzieci ze szkoły ukraińskiej w Markach (fot. Mirosław Kaźmierczak)	346
FOT. 20.3.	Występ podopiecznych Domu Dziecka w Ossie (fot. Mirosław Kaźmierczak)	346
FOT. 20.4.	Grupa wokalna Niżno zawiązana przez Ukrainki w Polsce (fot. Mirosław Kaźmierczak)	347

FOT. 20.5.	Po udanym występie na konferencji podsumowującej projekt (fot. Mirosław Kaźmierczak)	347
FOT. 20.6.	Publiczność podczas konferencji podsumowującej projekt (fot. Mirosław Kaźmierczak)	348
FOT. 21.1.	Uczestniczki zajęć strzelectwa sportowego z instruktorami, czerwiec 2023 (fot. archiwum UW).....	352
FOT. 21.2.	Podziękowania trenerek warsztatów kariery Kseni Alpern i Halyny Nahornyuk.....	352
FOT. 21.3.	Wielkie podziękowania! (archiwum projektu)	360
FOT. 21.4.	Uśmiechy z Wrocławia (archiwum projektu)	361
FOT. 21.5.	Pozdrowienia ze szkoły „Union” (archiwum projektu)	362
FOT. 21.6.	I ♥ UW (archiwum projektu).....	363
FOT. 21.7.	Wycieczka do Torunia (archiwum projektu)	364
FOT. 21.8.	Dobre wspomnienia z warsztatów (archiwum projektu)	365
FOT. 21.9.	Wiosenne słońeczko (archiwum projektu).....	366
FOT. 21.10.	Pozdrowienia od gości z Uniwersytetu Stanforda (archiwum projektu)	367
FOT. 21.11.	Wycieczki i zajęcia praktyczne (archiwum projektu)	368
FOT. 21.12.	Zajęcia dla najmłodszych (archiwum projektu).....	369
FOT. 21.13.	Zajęcia artystyczne dla dzieci i młodzieży (archiwum projektu)	370
FOT. 21.14.	Gry i zabawy dla dzieci i młodzieży (archiwum projektu)	371
FOT. 21.15.	Wycieczki krajoznawcze (archiwum projektu).....	372
FOT. 21.16.	Klub Seniora (archiwum projektu).....	373
FOT. 21.17.	Zajęcia aktywizacyjne dla seniorów (archiwum projektu)	374

Spis tabel

TABLE 9.1.	Thematic Analysis: Themes and Codings.....	178
------------	--	-----

Z satysfakcją przedstawiam Państwu książkę, która podsumowuje efekty programu „Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy”. Dzięki synergii działań udało nam się osiągnąć niespotykaną w Polsce skalę wsparcia edukacyjnego oferowanego w ramach trzeciej misji uczelni.

prof. dr hab. Alojzy Z. Nowak
Rektor Uniwersytetu Warszawskiego

„Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy” to program, który nie tylko przededefiniował pojęcie solidarności w obliczu najszybciej narastającego kryzysu uchodźczego w Europie od II wojny światowej, ale także program, który przyniósł realne zmiany w życiu tysięcy uchodźców.

Monografia, którą Autorzy oddają do rąk czytelnika to nie tylko poprojektowana publikacja, ale przede wszystkim opowieść o niezwyklej pomocy edukacyjnej, zawodowej, mentoringowej, humanitarnej i prawnej oraz o budowaniu wspólnoty, poczucia bezpieczeństwa oraz wspólnej przyszłości narodów.



dr hab. Diana Rokita-Poskart prof. ucz.,
Politechnika Opolska

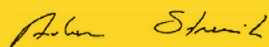
Do niewątpliwych zalet publikacji należy odzwierciedlenie rozległości samego projektu, bogactwa inicjatyw i różnorodności wsparcia, jakie UW zaoferował przychodźcom z Ukrainy. Z narracji przebija też zapał osób zaangażowanych w projekt, ich aktywność i energia, a zarazem otwartość na potrzeby przychodźców.

Autorzy patrzą nie tylko wstecz, lecz również do przodu: piszą, czego się nauczyli, co warto kontynuować, a co należałoby zrobić inaczej. Ich doświadczenia i pomysły nadają się przy tym do zastosowania także w rozmaitych innych działaniach edukacyjnych czy pomocowych. Warto zatem je opublikować i rozpowszechniać, by docierały do możliwie szerokiego grona odbiorców.

prof. dr hab. Joanna Wojdon
Uniwersytet Wrocławski

Wierzę, że wnioski i konkluzje, jakie zostały wyciągnięte w trakcie realizacji niniejszego projektu, przeniosą relacje polsko-ukraińskie na jeszcze wyższy poziom i przyczynią się do zwiększenia potencjału edukacyjnego, jak również stworzenia nowej jakości w sferze społecznej.

Serdecznie dziękuję Państwu za stworzenie i realizację tego ważnego dla społeczności Polski i Ukrainy przedsięwzięcia.



Adam Struzik
Marszałek Województwa Mazowieckiego

