



MARZENA SYLWIA KRUK

Maria Curie-Skłodowska University
in Lublin, Poland

ORCID iD: 0000-0002-5067-632X

ZJAWISKO LABELINGU W POLSKIEJ SZKOLE W STOSUNKU DO DZIECI MIGRANTÓW

THE PHENOMENON OF LABELLING IN POLISH SCHOOLS IN RELATION TO MIGRANT CHILDREN



ABSTRACT

Cel pracy: Artykuł ma na celu odpowiedź na pytanie o występowanie zjawiska labelingu w polskich szkołach w sytuacji przyjęcia dzieci uchodźczych do polskich placówek oświatowych.

Materiał i metody: Podstawą jest analiza badań ilościowych przeprowadzonych w latach 2023–2024 na próbie ponad N_1771 Nauczycieli.

Wyniki: Wyniki przeprowadzonych badań jednoznacznie wskazują na brak występowania zjawiska labelingu w polskich szkołach w klasach międzykulturowych. Zidentyfikowano nieliczne problemy wychowawcze w klasach przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Wnioski: W obliczu zmieniającej się sytuacji politycznej oraz procesów migracyjnych ważne jest ciągłe podejmowanie refleksji naukowej i badań praktycznych w tych miejscach, w których presje społeczne i kulturowe krzyżują się w sposób naturalny. Środowisko szkolne ma ogromny wpływ na budowanie więzi społecznych, które obecnie nabierają nowego charakteru zarówno w wymiarze przestrzeni, jak i czasu oraz napięcia.

STRESZCZENIE

The basics thesis of labelling theory belongs to the category of theoretical analyses and practical research. The description of this category in the social sciences according to the (Boothby, 1994; De Berry, Boyden, 2000; Eisenbruch, 1990, Kohli, 2006; Jensen, Shaw, 1993). School is a place where different groups of youth, teachers and parents influence each other. In the context of the war crisis in Ukraine and the admission of refugee children to Polish educational institutions, it is worth undertaking a special scientific and practical reflection in relation to the theory of labelling. The article aims to answer the question about the occurrence of the phenomenon of labelling in Polish schools based on the analysis of own research conducted in 2023–2024 on a sample of over N_1771 Teachers.

KEYWORDS: *labelling theory, stigmatization, refugee children, school, teachers, peers*

SŁOWA KLUCZOWE: *teoria naznaczenia społecznego, zjawisko labelingu, dzieci uchodźcze, szkoła, nauczyciele, rówieśnicy*

WPROWADZENIE

W sytuacji wybuchu konfliktu wojennego w Ukrainie w 2022 r. tysiące ukraińskich rodzin stało w obliczu nieznanego dotąd zagrożenia życia i konieczności funkcjonowania w zupełnie nowej rzeczywistości. Sytuacja niepewności i permanentnego stanu zagrożenia zmusiła wiele rodzin do podjęcia decyzji o szukaniu ochrony życia i zdrowia w innych krajach. Polska, ze względu na to, że graniczy z Ukrainą, stała się automatycznie krajem, który przyjął największą liczbę uchodźców. Potwierdzają to dane zawarte w *Regional Refugee Response Plan* (January–December 2023; RRRP2023).

Większość Ukraińców przebywa w Polsce, korzystając z ochrony czasowej, czego potwierdzeniem jest otrzymanie numeru PESEL zgodnie z Ustawą o pomocy obywatelom z Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Polska szkoła stanęła w obliczu nowych wyzwań związanych nie tylko z edukacją międzykulturową, lecz także z budowaniem nowych typów więzi i relacji społecznych. Teoria naznaczenia społecznego w kontekście uchodźstwa i środowiska szkolnego jest interesująca nie tylko ze względów naukowych, ale i praktycznych wyników badań, które mogą posłużyć w dyskursie publicznym i pracy pedagogicznej.

Teoria naznaczenia społecznego, a szczególnie zjawisko labelingu, należą do kategorii analiz teoretycznych i badań praktycznych. Opisem tej kategorii w kręgu nauk społecznych zajmowali się m.in. Boothby (1994); De Berry, Boyden (2000); Eisenbruch (1990); Kohli (2006); Jensen, Shaw (1993). Szkoła jest miejscem, w którym wpływają na siebie różne grupy młodzieży, nauczycieli i rodziców. W kontekście kryzysu wojennego w Ukrainie i przyjęcia dzieci uchodźczych do polskich placówek oświatowych warto podjąć się szczególnej refleksji naukowej i praktycznej w odniesieniu do teorii naznaczenia społecznego. W tym kontekście główne pytanie badawcze brzmi: czy w polskich szkołach występuje zjawisko labelingu? Na etapie eksploracji tematu badawczego przyjęto następujące hipotezy badawcze:

- A. Zaznacza się w niewielkim stopniu negatywne postrzeganie dzieci ukraińskich.
- B. W niewielkim stopniu występują trudności z integracją w klasach z dziećmi uchodźczymi.

- C. W klasach międzykulturowych nie występuje zjawisko labelingu.
- D. Znaczenie obecności dzieci uchodźczych dla społeczności szkolnej ma zdecydowanie pozytywny charakter.

TEORIA NAZNACZENIA SPOŁECZNEGO W KONTEKŚCIE UCHODŹSTWA

Konstruowanie nowych więzi społecznych zachodzi w obrębie określonych grup społecznych (Reguła, 2020). Więzi społeczne tworzą się na podstawie realnych lub wirtualnych kontaktów jednostek w obrębie sieci społecznej. Powstają z intencjonalnych pobudek (mówimy o motywach i zachowaniach, które sprzyjają powstawaniu więzi), ale możliwe jest także ich formułowanie sytuacyjne czy kontekstowe (niejako z uwagi na różne okoliczności) (Żurek, 2014, s. 31). Więzi można także narzucać lub wchodzić w takie relacje, w których konieczność ich utrzymania jest automatyczna. Specyficzne okoliczności budowania więzi społecznych wytwarzane są w sytuacji migracji przymusowej – uchodźstwa. Przyczyny pojawienia się danego rodzaju więzi wyjaśnia koncepcja, zgodnie z którą prymarnym czynnikiem więzi społecznych są stosunki społeczne (Żurek, 2014, s. 31), czyli powód istnienia tych stosunków społecznych.

W sytuacji migracji przymusowej i kontynuacji nauki szkolnej więzi te mają charakter *przymusowy* i oparte są na charakterystycznych strukturach:

- A. wewnątrz grupy w szerokim kontekście (całe środowisko szkolne),
- B. grupy klasowe,
- C. grupy dzieci uchodźczych.

Sieci wzajemnych zależności w sytuacji uchodźstwa i aktorzy społeczni w polu szkoły tworzą różnego typu więzi, które nieustannie na siebie wpływają i oddziałują (Pluta, 2008).

Grupa społeczna tworzy zewnętrzną – w stosunku do jednostek – rzeczywistość i wywiera na nie rozmaite naciski oraz stosuje wobec nich różnego rodzaju formy przymusu. Przymus i siła oddziaływania stanowią najistotniejsze cechy wszelkich zjawisk płynących z ukształtowania struktury grupy,

nie zaś z dobrej woli ich członków (Lin, 2002). Do struktur wewnątrzgrupowych zalicza się:

- strukturę socjometryczną – wzajemne oddziaływanie między ludźmi, relacje interpersonalne;
- strukturę przywództwa – to, w jaki sposób i w wyniku czego członkowie grupy uzyskują władzę nad innymi, w jaki sposób ją sprawują, jakie są skutki różnych stylów sprawowania władzy;
- strukturę komunikowania – modele komunikacji, zwłaszcza w przypadku cech roli przywódcy – interakcji przywódcy z pozostałymi członkami grupy;
- spójność grupy – brak wewnętrznych podziałów, podgrup, wyznawanie takich samych wartości i przyjmowanie podobnych postaw, uznawanie takich samych norm, wzorów zachowań, wspólne działanie (Steel, Silove, Phan, Bauman, 2002).

Proces przypisywania etykiet nie jest prostym zabiegiem taksonomicznym. Określenie kogoś mianem uchodźcy czy nawet osoby ubiegającej się o status uchodźcy wciąga tę osobę w całą procedurę nadawania statusu, której ta jednostka sama nie kontroluje. W tym sensie etykieta ta będzie również tworzyć rzeczywistość, w której funkcjonuje uchodźca (Ajdukovic, Ajdukovic, 1998, 187–188; Burrnett, Peel, 2001, s. 545) [...] *W odróżnieniu od innych terminów, takich jak »kategoria«, »desygnat« czy »kwestia« [...] lepiej oddaje różne odcienie zrozumienia tego zjawiska: uwidacznia zarówno sam proces utożsamiania, jak i znamiona tej tożsamości; oznacza coś, co jest niezależnie narzucone z góry, ale równocześnie coś, co może być wybrane i poprawiane; posiada realne i namacalne znaczenie, ale jest także symbolicznie i metaforycznie* (Zetter, 2007, s. 173). Teoria naznaczenia społecznego (teoria labelingu) to w socjologii i psychologii społecznej koncepcja analizująca przypisywanie pozytywnych lub negatywnych charakterystyk (etykiet) określonym zachowaniom, jednostkom lub grupom (Encyklopedia PWN, 2006). W języku angielskim funkcjonuje jako *labelling theory, social reactions approach* lub *interactionist perspective*; w języku polskim jako teoria stygmatyzacji, etykietowania lub naznaczenia społecznego (Krajewski, 1983, s. 225). E. Czykwin zaznacza, iż teoria naznaczenia społecznego pozwala na głębszą analizę różnego rodzaju

grup społecznych, których poczucie krzywdy, deprywacja potrzeb są zapomniane i niedoceniane (Czytkwin, 2007).

KONSTRUOWANIE WIĘZI SPOŁECZNYCH W POLU SZKOŁY

Szkoła jest polem doświadczeń budowania i rekonstrukcji różnych typów więzi i zachowań społecznych (Block, Cross, Riggs, Gibbs, 2014). W szkole występują grupy społeczne dzieci w różnym wieku i o różnym pochodzeniu, zarówno w odniesieniu do miejsca urodzenia, jak i klasy społecznej, a obraz *innego* w sytuacji dziecka uchodźczego może przyjąć charakter stygmatyzujący (Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino, Taylor, 1993).

Istotną cechą grupy, oprócz jej struktur wewnątrzgrupowych jest to, że wytwarza ona własne wartości, wzory zachowań i reguły postępowania, których uznawanie i przestrzeganie obowiązuje jej członków (Sorys, 2021, s. 14). Sposób, w jaki przejawiają się więzi, związany jest z konkretnymi zachowaniami oraz działaniami i regulowany przez społecznie (lub) grupowo akceptowany system aksjonormatywny (Żurek, 2014, s. 31). Jedną z istotniejszych i mających ogólną naturę norm jest ta, która mówi o wzajemnych zależnościach, jakie zachodzą pomiędzy osobami połączonymi więzią. Według Ch. Cooleya istnieją takie grupy, które mają charakter wtórny, a spotkać je można w każdym społeczeństwie zbiurokratyzowanym. Grupy wtórne wskazują na szersze uczestnictwo jednostek w strukturze społecznej, polegające przede wszystkim na zajmowaniu określonej pozycji w grupie i obejmujące kontakty oraz interakcje pośrednie i bardziej anonimowe. Grupy te dopuszczają głębokie różnice w wartościach i postawach swych członków. Są one też terenem, na którym zachodzą interakcje z uwagi na zajmowaną pozycję w grupie i odgrywanie w niej różnych ról, co prowadzi do tworzenia, utrwalenia, a nawet zmiany symboli kulturowych, które kierują postępowaniem i służą jako kryteria do oceny siebie i innych (Sorys, 2021, s. 24).

Istotną rolę odgrywają solidarność i spoistość grupy (Olechnicki, Załęcki, 2004). W grupach spójnych ludzie czują się bardziej bezpieczni, chętniej też

przestrzegają obowiązujących w nich norm. Na spójność grupy i poczucie solidarności w grupie wpływają w szczególności:

- niewielkie rozmiary grup;
- podobieństwo sytuacji życiowej;
- poczucie zagrożenia z zewnątrz;
- wysoki wskaźnik aprobaty wobec tych, którzy przestrzegają norm;
- więzi emocjonalne wynikające m.in. z poczucia docenienia;
- zauważenie podobieństw u siebie i innych (Sorys, 2021, s. 27).

Więzi społeczne utrzymujące się w grupach mają istotny wpływ na oddziaływanie grup na jednostkę (Sorys, 2021, s. 25). Cechy więzi społecznych należy rozpatrywać przede wszystkim w wymiarach:

- A. emocjonalnego charakteru więzi społecznych. Określa się tu wskaźniki opisujące ich intensywność i jakość. Możemy wziąć pod uwagę skalę więzi:
 - silne/słabe,
 - emocjonalne/rzeczowe,
 - osobowe/bezosobowe,
 - pozytywne /negatywne,
 - zrzeszeniowe/wspólnotowe,
 - naturalne /stanowione;
- A. przestrzennego charakteru więzi społecznych;
- B. temporalnego charakteru więzi społecznych.

Silne więzi społeczne stabilizują kondycję psychiczną dzieci (Turner, Stets, 2009). Z kolei M. Granovetter wyróżnił więzi silne, cechujące się intensywnością, wzajemnością i trwałością, oraz więzi słabe, cechujące się mniejszym zaangażowaniem i niezakładające silnej zależności i zobowiązań. Oba typy więzi odgrywają inną rolę – zwykle przyjmuje się, że to słabe więzi pozwalają uzyskać dostęp do osób o innym, szczególnie wyższym, statusie społecznym. Kontakt z nimi daje jednostce możliwość uzyskania pewnych niedostępnych dla niej dotąd zasobów, a przez to poprawę jej własnej pozycji (Granovetter, 1973, s. 1360). Silna spójność powoduje dominację grupy nad swoimi członkami. Wraz ze wzrostem spójności wzrasta skłonność, a także możliwość kontrolowania członków przez grupę.

Natężenie presji grupy wobec jej członków zależy od zaznaczającego się pomiędzy nimi układu sił (Sorys, 2021, s. 17). M. Leary uznał, że więzi społeczne stanowią podstawę osiągnięcia innego ważnego celu, którym jest podtrzymywanie wysokiej samooceny. Przeprowadzone przez niego badania potwierdziły hipotezę, że poczucie własnej wartości jest socjometrem i waha się w zależności od tego, czy dany człowiek czuje się akceptowany, czy odrzucony przez innych (Leary, 2007). Stres dzieci uchodźczych w nowym środowisku szkolnym może negatywnie wpłynąć na budowanie nowych typów więzi i relacji z rówieśnikami (Williams, Berry, 1991). Dzieci z kraju przyjmującego w stosunku do nowych, *innych* kolegów i koleżanek będą zachowywać się w inny, bardziej zdystansowany sposób niż wobec pozostałej grupy (Zetter, 1991; Jeznach, 2007; Pawlak, 2013; Szydłak, Nowicka, 1996).

METODOLOGIA BADAŃ ORAZ ANALIZA

W roku szkolnym 2021–2022 przybyło do Polski co najmniej 350 tys. dzieci w wieku szkolnym. Prawie 40% rozpoczęło naukę w polskich szkołach (139 293). Pod koniec ubiegłego roku szkolnego młodzi Ukraińcy z doświadczeniem uchodźczym stanowili 4% wszystkich uczniów w Polsce. Z kolei w roku szkolnym 2022–2023 zauważalny był niewielki spadek liczby dzieci uchodźczych w Polsce do 314 323, ale z kolei większa liczba podjęła naukę w polskich szkołach (144 228; CEO, 2023, s. 23).

Od czasu konfliktu wojennego w Ukrainie w polskim systemie edukacji można zauważyć następujące zmiany w liczbie uczniów uchodźczych:

- Ponad 60% Ukraińców w wieku 7–18 lat przebywających na terytorium Polski znajdowało się poza polskim systemem edukacji. Dzieci te korzystały albo z ukraińskiej edukacji zdalnej, albo w praktyce nie były objęte żadnym systemem edukacji.
- W roku szkolnym 2022–2023 w liceach, technikach i szkołach branżowych uczyło się prawie 13,5 tys. uczniów uchodźczych w pierwszych klasach. To trzy razy więcej niż w roku 2021–2022 (ok. 5 tys.).
- Największą liczbę dzieci uchodźczych nadal stanowią uczniowie szkół podstawowych. W podstawówkach jest ich ponad 122 tys.,

a w szkołach średnich jedynie 22 tys. To oznacza, że do polskich szkół uczęszcza 55% spośród ukraińskich dzieci w wieku 7–14 lat i 24% młodzieży w wieku 15–18 lat przybyłej do Polski po wybuchu wojny.

- Różnice w zakresie uczestnictwa dzieci uchodźczych w polskim systemie edukacji widać również pomiędzy poszczególnymi województwami. Paradoksalnie w województwach zlokalizowanych bliżej granicy polsko-ukraińskiej (podkarpackie, lubelskie, mazowieckie i małopolskie) odsetek dzieci uczęszczających do lokalnych szkół jest niższy niż w pozostałych województwach.

Powyższe dane stanowią tło analizy empirycznej opartej na wynikach przeprowadzonego badania ankietowego. Grupę respondentów stanowili nauczyciele [N_1771], wśród których przeważały kobiety (88,51%). Staż pracy respondentów to w większości ponad 10 lat w placówkach oświatowych – stanowili oni 20,26% badanych. Większość, bo aż 48,29%, to nauczyciele dyplomowani. Pozostali to nauczyciele kontraktowi (18,06%), nauczyciele mianowani (17,37%) oraz nauczyciele początkujący (16,28%).

Rodzaj szkoły: 91% to placówki publiczne, a 9% niepubliczne. Typy szkół, do których została wysłana ankieta, to przede wszystkim szkoły podstawowe (81,53%), licea ogólnokształcące (14,64%), technika (10,53%), szkoły branżowe I i II stopnia (6,15%) oraz szkoły policealne (0,68%).

Średnia liczba uczniów w szkole wahała się od 100 do 500, co stanowiło 47,74%. Kolejno małe szkoły, w których liczba uczniów nie przekraczała 50–100, stanowiły 18,33%. Szkoły z bardzo małą liczbą uczniów (poniżej 50) to 7,93%, a z bardzo dużą liczbą (powyżej 1000) stanowiły 4,24%. Klasy podstawowe 0–4 obejmowały 50,07%; klasy wczesnoszkolne 1–3 to 45,96% oraz ponadpodstawowe stanowiły 19,56%. Ponadto w badanych placówkach szkolnych:

- szkoły nie mają oddziałów nauczania języka mniejszości narodowej – 77%;
- tylko 19% dysponuje ww. oddziałami;
- szkoły, w których pracują respondenci, nie prowadzą klas przygotowawczych – 73%;
- ponad połowa respondentów nie jest wychowawcami klas – 53%.

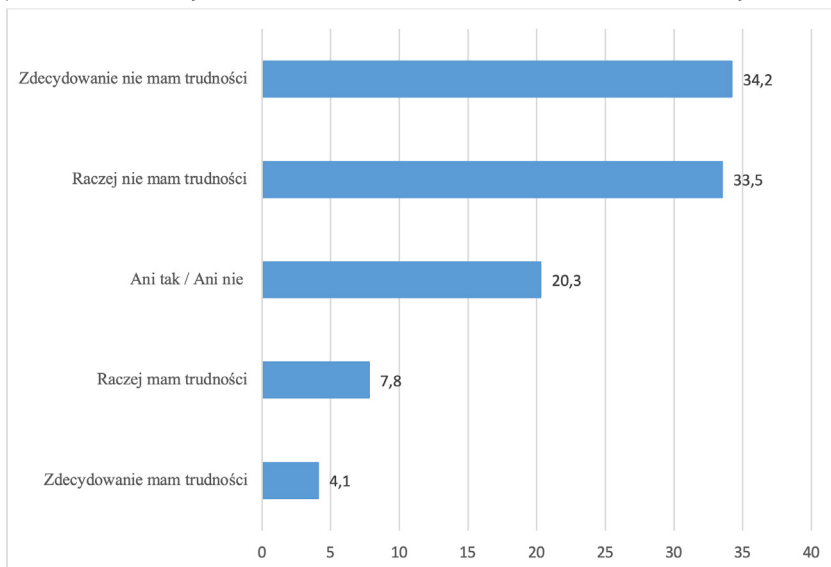
Szczegółowe kategorie analizy dotyczyły:

- A. złego zachowania dzieci uchodźczych w stosunku do innych uczniów;
- B. trudności z integracją w klasach międzykulturowych;
- C. występowania zjawiska labelingu;
- D. znaczenia obecności dzieci uchodźczych dla społeczności szkolnej.

A. PROBLEMATYCZNE ZACHOWANIE DZIECI UKRAIŃSKICH W STOSUNKU DO INNYCH UCZNIÓW

Niespełna 68% nauczycieli nie zgłaszało złych zachowań dzieci uchodźczych w stosunku do innych uczniów (34,2% zdecydowanie nie ma takich trudności, a 33,5% raczej nie; wykres 1). W tym przypadku zmienną różnicującą wskazania respondentów okazał się także wiek dzieci. Im starsze były uczone dzieci uchodźcze, tym rzadziej nauczyciele zgłaszali problemy z ich złym zachowaniem wobec innych uczniów. Podobna relacja zachodziła przy uwzględnieniu wielkości szkoły. Im większa była liczba uczniów w szkole, tym rzadziej wskazywano na trudności ze złym zachowaniem.

Wykres 1. *Problematyczne zachowanie dzieci ukraińskich w stosunku do innych uczniów*



Źródło: opracowanie własne.

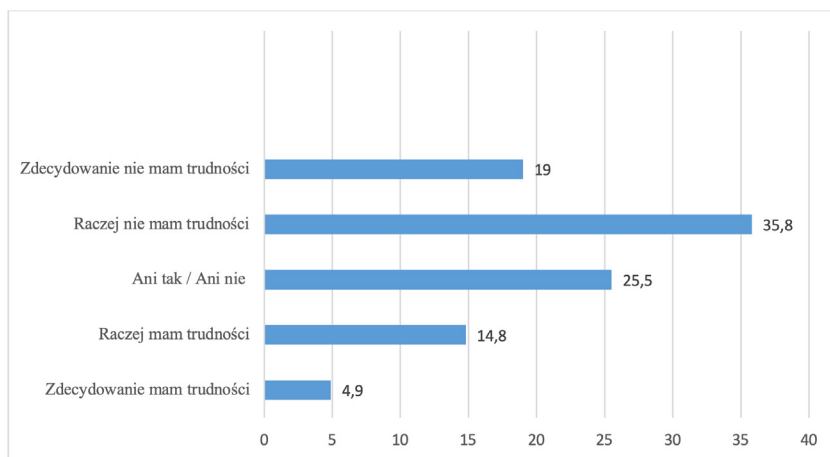
Sytuacja wyglądała nieco inaczej przy uwzględnieniu wielkości miejscowości. Otóż nauczyciele uczący na wsi i w małych oraz średnich miastach częściej udzielali odpowiedzi *zdecydowanie nie mam trudności* (pomiędzy 34% a 36,4% wskazań) w stosunku do niespełna 24% wskazań nauczycieli z dużych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców), którzy częściej niż pozostali wybierali odpowiedź *zdecydowanie mam trudności*.

B. TRUDNOŚCI Z INTEGRACJĄ W KLASACH Z DZIEĆMI UCHODŹCZYMI

Trudności z integracją dzieci uchodźczych z innymi dziećmi w klasie zauważał niemal co piąty nauczyciel (*zdecydowanie mam trudności* – 4,9%, *raczej mam trudności* – 14,8%), a przeciwnego zdania była ponad połowa respondentów (*zdecydowanie nie mam trudności* – 19%, *raczej nie mam trudności* – 35,8%; wykres 2).

Najczęściej problem ten wskazywali nauczyciele z największych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców – 29,2% oraz od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców – 24%), a rzadziej ci, którzy uczą w średniej wielkości miastach (od 50 tys. do 100 tys. mieszkańców – 15%) oraz na wsiach (18,7%) i w małych miastach do 50 tys. mieszkańców – 19,6%. Pozytywne wskazania rzadziej występowały w przypadku nauczycieli uczących w bardzo dużych (13,6%) oraz bardzo małych szkołach (17,2%). W pozostałych typach szkół wartości dla zsumowanych odpowiedzi *zdecydowanie mam trudności* oraz *raczej mam trudności* oscylowały wokół 20%. Najczęściej problemy z integracją zauważali nauczyciele klas 1–3 szkoły podstawowej (21,1%) oraz klas 4–8 szkół podstawowych (20,6%), a najrzadziej nauczyciele szkół ponadpodstawowych (16,3%). Niemal co czwarty badany udzielił odpowiedzi *ani tak/ ani nie*.

Wykres 2. Największe trudności w procesie wychowawczym w pracy z dzieckiem uchodźczym – integracja dziecka uchodźczego z innymi dziećmi w klasie



Źródło: opracowanie własne.

Pozytywne wskazania rzadziej występowały w przypadku nauczycieli uczących w bardzo dużych (13,6%) oraz bardzo małych szkołach (17,2%). W pozostałych typach szkół wartości dla zsumowanych odpowiedzi *zdecydowanie mam trudności* oraz *raczej mam trudności* oscylowały wokół 20%. Najczęściej problemy z integracją zauważali nauczyciele klas 1–3 (21,1%) oraz 4–8 szkół podstawowych (20,6%), a najrzadziej nauczyciele szkół ponadpodstawowych (16,3%). Niemal co czwarty badany udzielił odpowiedzi *ani tak/ ani nie*.

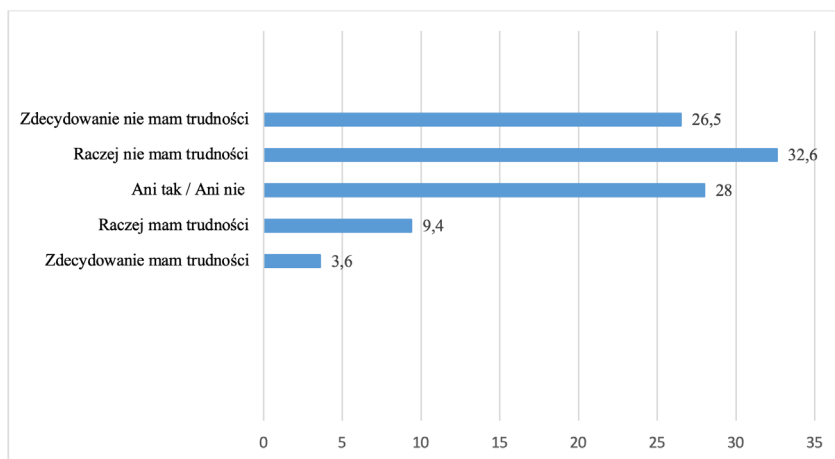
C. ZJAWISKO LABELINGU

Termin *ksenofobia* pochodzi od dwóch greckich słów: *ksenos* – obcy, gość oraz *photos* – strach, co w dosłownym znaczeniu brzmi jako *strach przed tym, co obce*, natomiast tłumaczone jest jako *postawa charakteryzująca się przesadnie okazywaną obawą, niechęcią lub wrogością w stosunku do cudzoziemców i tego, co zagraniczne* (Słownik wyrazów obcych, W. Głuch (red.), 2007). „*Ksenofobia jest więc oparta na obawie, wynika z kompleksów, ale prowadzi często do przeświadczenia o wyższości własnego narodu, którego lepiej z innymi nie konfrontować* (Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów, Bralczyk (red.), 2007). Z pojęciem ksenofobii

powiązać można takie postawy jak rasizm czy dyskryminacja (Gawron, 2016, s. 136). Z kolei mechanizmami ksenofobii są takie postawy jak np. uprzedzenia, etnocentryzm czy problematyka kozła ofiarnego (Gawron, 2016, 136).

Negatywne stereotypy ukraińskiego uchodźcy i ksenofobia wśród polskich uczniów jako największa trudność w procesie wychowawczym w pracy z dziećmi uchodźczymi została wskazana jedynie przez 13% nauczycieli (*zdecydowanie mam trudności* – 3,6%, *raczej mam trudności* – 9,4%). 26,5% z nich udzieliło odpowiedzi *zdecydowanie nie mam*, a 32,6% *raczej nie mam* (wykres 3). Najczęściej na trudności takie wskazywali nauczyciele z bardzo dużych miast powyżej 500 tys. mieszkańców (odpowiedzi *zdecydowanie mam trudności* oraz *raczej mam trudności* wynosiły razem ponad 19%), natomiast najrzadziej ci, którzy mieszkają w dużych miastach liczących od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców (łącznie 5,9%).

Wykres 3. Negatywne stereotypy ukraińskiego uchodźcy i ksenofobia wśród uczniów polskich



Źródło: opracowanie własne.

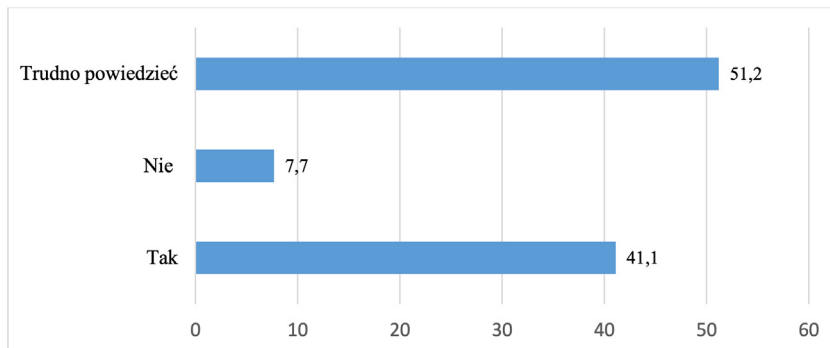
Przy uwzględnieniu wielkości szkoły zauważalna jest zależność wskazująca na to, że im mniejsza szkoła, tym częściej występują negatywne stereotypy ukraińskiego uchodźcy i ksenofobia wśród uczniów polskich. W bardzo małych szkołach do 50 uczniów aż 19,5% nauczycieli wybrało jedną z odpowiedzi *zdecydowanie mam trudności* lub *raczej mam trudności*. Wśród nauczycieli

uczących w szkołach małych odsetek ten wynosił 17,5%, wśród tych ze szkół średniej wielkości 12,3%, wśród uczących w dużych szkołach 10,6%, a w bardzo dużych szkołach 9,1%. Niewielkie różnice odnotowano także ze względu na wiek dzieci. 15,5% nauczycieli uczących najmłodszych uczniów uczęszczających do klas 1–3 szkół podstawowych wybrało jedną z twierdzących odpowiedzi, natomiast wśród nauczycieli starszych dzieci (z klas 4–8 szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych) odpowiedź taką wybierał więcej niż co 10 respondent.

D. ZNACZENIE OBECNOŚCI DZIECI UCHODŹCZYCH DLA SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Na pytanie, czy obecność dzieci uchodźczych jest korzystna dla środowiska szkolnego, ponad połowa badanych nauczycieli udzieliła odpowiedzi *trudno powiedzieć*. 41,1% wskazało, że jest ona korzystna, a jedynie niespełna 8% było przeciwnego zdania (wykres 4).

Wykres 4. Znaczenie obecności dzieci uchodźczych dla środowiska szkolnego



Źródło: opracowanie własne.

Uwzględniając wielkość szkoły, można zauważyć pewną zależność. Nauczyciele zatrudnieni w małych, średnich i dużych szkołach częściej niż ci pracujący w szkołach bardzo małych i bardzo dużych udzielali odpowiedzi negatywnych. W przypadku odpowiedzi pozytywnych częstotliwość ich udzielania była zbliżona (ok. 40–41%).

Wielkość miejscowości różnicowała odpowiedzi osób badanych, ale nie można wskazać tu na żadne proste zależności. Najczęściej odpowiedzi

pozytywnej udzielali nauczyciele mieszkający w miastach od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców (49%), a dalej ci uczący w miastach do 50 tys. mieszkańców (43,8%), na wsiach (38,6%), w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (38,2%) oraz w miastach od 50 tys. do 100 tys. mieszkańców (34,5%). Pozytywny wpływ częściej podkreślany był przez nauczycieli dzieci uczących się w szkołach ponadpodstawowych (45%). Nauczyciele uczący w szkołach podstawowych równie często wybierali odpowiedź *tak* (ok. 40%). Odpowiedź *nie* najczęściej wybierali nauczyciele najmłodszych dzieci, a najrzadziej dzieci najstarszych.

WNIOSKI

Na podstawie przeprowadzonych badań ilościowych na próbie ogólnopolskiej zweryfikowano następujące cztery pytania badawcze:

- A. Nie występuje złe zachowanie dzieci uchodźczych w stosunku do innych uczniów.
- B. Nie występują trudności z integracją w klasach z dziećmi uchodźczymi.
- C. W klasach międzykulturowych nie występuje zjawisko labelingu.
- D. Znaczenie obecności dzieci uchodźczych dla społeczności szkolnej ma zdecydowanie pozytywny charakter

Prawie 70% nauczycieli udzieliło odpowiedzi, że dzieci uchodźcze mają pozytywny stosunek do nauczycieli w Polsce, ale pozostałe 30% spotyka się z ich negatywnym stosunkiem. Biorąc pod uwagę wiek dzieci, złe zachowanie najczęściej wskazywane było przez nauczycieli dzieci uczących się w klasach 1–3, a najrzadziej przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych. Większość dzieci nawiązuje pozytywne relacje z nauczycielami, a największe trudności ma w tym zakresie grupa dzieci wczesnoszkolnych (1–3). Wielkość miejscowości nie miała w tym przypadku żadnego znaczenia. niespełna 68% nauczycieli nie zgłaszało również złych zachowań dzieci uchodźczych w stosunku do innych uczniów. Im starsze dzieci, tym mniej zachowań agresywnych wobec innych uczniów zgłaszali nauczyciele. Nauczyciele uczący na wsi i w małych oraz średnich miastach częściej udzielali odpowiedzi *zdecydowanie nie mam trudności* (pomiędzy 34% a 36,4% wskazań) w stosunku do niespełna 24% wskazań

nauczycieli z dużych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców), którzy częściej niż pozostali wybierali odpowiedź *zdecydowanie mam trudności*.

Trudności z integracją dzieci uchodźczych z innymi dziećmi w klasie zauważał niemal co piąty nauczyciel. Najczęściej na problem ten wskazywali nauczyciele z największych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców – 29,2% oraz od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców – 24%), Najczęściej problemy z integracją zauważali nauczyciele klas 1–3 (21,1%) oraz klas 4–8 szkół podstawowych (20,6%), a najrzadziej nauczyciele szkół ponadpodstawowych (16,3%).

U prawie 30% uczniów (uchodźców) zauważalny jest wzrost trudności w aspekcie motywacji i chęci do nauki. Ta tendencja zauważalna jest u dzieci uczących się w dużych i średnich szkołach. Trudności z integracją dzieci uchodźczych z innymi dziećmi w klasie zauważał niemal co piąty nauczyciel. Najczęściej na problem ten wskazywali nauczyciele z największych miast, szczególnie w szkołach podstawowych

Negatywne stereotypy ukraińskiego uchodźcy i ksenofobia wśród polskich uczniów jako największa trudność w procesie wychowawczym w pracy z dziećmi uchodźczymi została wskazana jedynie przez 13% nauczycieli. Najczęściej na trudności takie wskazywali nauczyciele z bardzo dużych miast powyżej 500 tys. mieszkańców. W przypadku wielkości szkoły zauważalna jest zależność wskazująca na to, że im mniejsza szkoła, tym częściej występują negatywne stereotypy ukraińskiego uchodźcy i ksenofobia wśród uczniów polskich.

Na pytanie, czy obecność dzieci uchodźczych jest korzystna dla środowiska szkolnego, ponad połowa badanych nauczycieli udzieliła odpowiedzi *trudno powiedzieć*. 41,1% wskazało, że jest ona korzystna, a jedynie niespełna 8% było przeciwnego zdania. Uwzględniając wielkość szkoły, można zauważyć pewną zależność: nauczyciele zatrudnieni w małych, średnich i dużych szkołach częściej niż ci pracujący w szkołach bardzo małych i bardzo dużych udzielali odpowiedzi negatywnych.

Zdecydowana większość środowiska szkolnego (nauczycieli i polskich uczniów) nie ma uprzedzeń i stereotypów wobec nowo przybyłych dzieci z Ukrainy. Tylko 13% nauczycieli spotkało się z tym zjawiskiem w swoich placówkach, szczególnie nauczycieli pracujących w dużych miastach i małych szkołach.

ZAKOŃCZENIE

Cechy więzi społecznych należy rozpatrywać przede wszystkim w wymiarach: emocjonalnym, przestrzennym i temporalnym (Castells, 2007). Można stwierdzić, że więzi w klasach międzykulturowych mają charakter pozytywny, a obecność dzieci uchodźczych przynosi korzyści dla całej społeczności szkolnej i lokalnej. W kontekście przyjęcia dzieci uchodźczych i włączenia ich w proces edukacji w polskich szkołach nie występuje zjawisko labelingu. Zdaniem nauczycieli dzieci uchodźcze uczęszczające do szkół ponadpodstawowych lepiej radzą sobie w zakresie dydaktycznym i wychowawczym niż dzieci w wieku przedszkolnym oraz są bardziej zaangażowane w budowanie trwalszych relacji z kolegami i koleżankami z Polski.

Z przeprowadzonych badań w zdecydowanej większości wynika, że budowanie nowych relacji następuje w sposób prawidłowy, bez zachowań agresywnych. Trudności w budowaniu relacji i nowych więzi mają dzieci w klasach (1–3), lepiej sobie radzą z nowym środowiskiem starsze dzieci. W szkołach z małych miast oraz wiejskich (mała społeczność) dzieci radzą sobie zdecydowanie lepiej i łatwiej nawiązują kontakty z całym środowiskiem szkolnym.

Konstrukcja nowych więzi w nowej przestrzeni społecznej przynosi pozytywne rezultaty, które następnie przyczyniają się do rekonstrukcji istniejących lub zerwanych więzi w najbliższej grupie odniesienia (wśród grup dzieci uchodźczych). Powstałe nowe więzi zadowalająco wpływają na zminimalizowanie psychologicznych i społecznych skutków wojny w wymiarze jednostkowym i grupowym.

REFERENCES

- Ajdukovic, M. & Ajdukovic, D. (1998). Impact of displacement on the psychological well-being refugee children. *International Review of Psychiatry*, 10(3), 186–195.
- Block., K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
- Burnnett, A. & Peel, M. (2001). Asylum seekers and refugees in Britain: Health needs of asylum seekers and refugees. *British Medical Journal*, 322(7285), 544–547, <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7285.544>.
- Boothby, N. (1994). Trauma and violence among refugee children. W: Marsella A.J., Bornemann T., Ekblad S. & Orley J. (red.), *Amidst peril and pain: The mental health and well-being of the world's refugees*. *American Psychological Association*, 23, 239–259.
- Bralczyk, J. (red.) (2007). *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2007). *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CEO, Centrum Edukacji Obywatelskiej (2023). *Raport. Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Warszawa.
- Czykwini, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- De Berry, J. & Boyden, J. (2000). Children in adversity. *Forced Migration Review*, 9, 33–36.
- Eisenbruch, M. (1990). The cultural bereavement interview: A new clinical research approach for refugees. *Psychiatric Clinics of North America*, 13(4), 715–735.
- Encyklopedia PWN (2006). Pobrano z <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/teoria-labelingu;3929918.html> (dostęp: 2.07.2023).
- Gawron, M. (2016). Postawy ksenofobiczne wśród studentów wybranych kierunków studiów krakowskiej Akademii im. Frycza Modrzewskiego. *Państwo i Społeczeństwo*, 1(16), 133–148.
- Głuch, W. (red.) (2007). *Słownik wyrazów obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360–1380.
- Jeznach, A.M. (2007). Świat *innego*, świat *obcego* – świat uchodźcy. W: D. Lalak (red.), *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie* (122–126). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jensen, P.S. & Shaw, J. (1993). Children as victims of war: Current knowledge and future research needs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 697–708.
- Kohli, R.K.S. (2006). The sound of silence: Listening to what unaccompanied asylum-seeking children say and do not say. *British Journal of Social Work*, 36(5), 702–721.
- Krajewski, K. (1983). Podstawowe tezy teorii naznaczenia społecznego. *Ruch prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1(83), 225–245.
- Leary, M. (2007). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. A. Kacmajor, M. Kacmajor (przeł.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lin, N. (2002). *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J.E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 4, 431–466.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (2004). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Pawlak, M. (2013). *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko. Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.* Warszawa: Wydawnictwo IPSiR UW.
- Pluta, D. (2008). Zarys zjawiska uchodźstwa. Aktorzy zjawiska uchodźstwa a proces kształtowania uchodźcy. W: I. Czerniejewska., I. Main (red.). *Uchodźcy. Teoria i praktyka*, (34–49). Poznań: Stowarzyszenie Jeden Świat.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Reguła, H. (2020). Refugee and refugeeism – theoretical and social perspective. *Social Dissertations*, 14(4).
- Sorys, S. (2021). Ewolucja więzi społecznych. W: K. Salamon., K. Kutek-Sładek., B. Karcza (red.). *Teoretyczno-empiryczne interpretacje tożsamości społecznej z uwzględnieniem perspektywy familiologii*, (11–31). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Papieski Jana Pawła II.
- Steel, Z., Silove, D., Phan, T. & Bauman, A. (2002). Long-term effect of psychological trauma on the mental health of Vietnamese refugees resettled in Australia: A population-based study. *The Lancet*, 360(9339), 1056–1062.
- Szydłak, P., Nowicka, E. (1996). Swoi i obcy. Granice jawne i ukryte. W: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.). *Inny – obcy – wróg*, (185–219). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Statystyki azylowe w Polsce 2023*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/udsc/statystyki-migracyjne> (dostęp: 12.07.2023).
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dz. U. z 2022 r., poz. 2230.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej*. Dz. U. 2003, nr 128, poz. 1176.
- UNHCR (1992). Biuro wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców. *Zasady i Tryb ustalania statusu uchodźcy*. Genewa.
- UNHCR (2023). *Regional Refugee Response Plan for the Ukraine Situation*. Poland.
- Williams, C.L. & Berry, J.W. (1991). Primary prevention of acculturative stress among refugees: Application of psychological theory and practice. *American Psychologist*, 46(6), 632–641.
- Zetter, R. (1991). Labelling Refugees: Forming and Transforming a Bureaucratic Identity. *Journal of Refugee Studies*, 4(1), 39–42.
- Zetter, R. (2007). More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 172–192.
- Żurek, A. (2014). Więzi społeczne a zjawisko samotności i osamotnienia. W: J. Grotowska-Leder (red.), *Więzi społeczne, sieci społeczne w perspektywie procesów inkluzji i wykluczenia społecznego*, (23–36). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.