



UNIwersytet Jagielloński
w Krakowie

STUDIA W CZASIE KRYZYSU

AKULTURACJA I ADAPTACJA STUDENTÓW I STUDENTEK Z
UKRAINY NA KRAKOWSKICH UCZELNIACH WYŻSZYCH W
KONTEKŚCIE PANDEMII COVID-19 I AGRESJI ROSJI NA
UKRAINĘ

INSTYTUT SOCJOLOGII UJ

JAN BAZYLI KLAKLA

Promotorka

Dr hab. Magdalena Ślusarczyk, prof. UJ
Zakład Intersekcjonalnych Badań Społecznych, IS UJ

Kraków, 2023

Spis treści

Streszczenie	5
Streszczenie w języku polskim	5
Summary in English.....	6
Rozdział 1. Wstęp	7
1.1. Geneza.....	7
1.2. Pytania badawcze	9
1.3. Zakres przedmiotowy pracy	11
Rozdział 2. Przegląd literatury.....	13
2.1. Badania nad procesami akulturacji i adaptacji studentów	14
2.1.1. Badania nad akulturacją studentów w literaturze światowej	14
2.1.2. Badania nad akulturacją studentów w literaturze polskiej	34
2.1.3. Podsumowanie	43
2.2. Badania nad akulturacją i adaptacją w czasach kryzysu	45
2.2.1. Stan badań.....	45
2.2.2. COVID-19	50
2.2.3. Agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę	56
2.2.4. Podsumowanie	57
Rozdział 3. Zagadnienia teoretyczne	59
3.1. Akulturacja.....	59
3.1.1. Historia i definicje	59
3.1.2. Współcześnie wykorzystywane modele.....	61
3.1.3. Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej – Relative Acculturation Extended Model (RAEM)	64
3.2. Adaptacja	67
3.2.1. Rozróżnienie	67
3.2.2. Model Ward i Kennedy'ego	68
3.3. Otoczenie prawno-instytucjonalne	69
3.3.1. Prawo a kultura	70

3.3.2. Otoczenie prawno-instytucjonalne jako wyraziciel wartości i hegemonii	71
3.3.3. Praktyki i instytucje.....	73
3.4. Obszary wpływu	76
Rozdział 4. Metody zbierania i analizy danych	78
4.1. Dobór próby.....	78
4.1.1. Informacje kontekstowe.....	78
4.1.2. Dobór uczelni	82
4.2. Metodologia pozyskiwania danych.....	84
4.2.1. Badania wstępne.....	85
4.2.2. Systematyczny przegląd literatury	86
4.2.3. Akty prawne i akty prawa wewnętrznego dotyczące w największym stopniu studium w Polsce cudzoziemców.....	87
4.2.4. Przygotowanie scenariusza wywiadów indywidualnych i grupowych.....	87
4.2.5. Wywiady pogłębione z pracownikami administracyjnymi uczelni	89
4.2.6. Grupy fokusowe ze studentami z Ukrainy studium na krakowskich uczelniach	91
4.2.7. Grupy fokusowe ze studentami krajowymi krakowskich uczelni wyższych	92
4.2.8. Wywiady indywidualne z nauczycielami akademickimi	93
4.3. Metodologia analizy i interpretacji danych.....	93
4.3.1. Analiza szablonowa	93
4.3.2. Metoda formalno-dogmatyczna	95
4.4. Ograniczenia	96
Rozdział 5. Cisza przed burzą.....	99
5.1. Przyjazd do Polski	100
5.2. Finanse i zabezpieczenie	115
5.3. Relacje społeczne	123
5.4. Nauka.....	132
5.5. Interakcje.....	140
5.6. Dyskryminacja	144
5.7. Podsumowanie	148

Rozdział 6. Pandemia COVID-19	151
6.1. Emocje	151
6.2. Finanse i zabezpieczenie	156
6.3. Relacje społeczne	158
6.4. Nauka.....	161
6.5. Interakcje.....	164
6.6. Dyskryminacja	166
6.7. Podsumowanie	167
Rozdział 7. Agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę.....	169
7.1. Emocje	169
7.2. Finanse i zabezpieczenie	177
7.3. Relacje społeczne	181
7.4. Nauka.....	187
7.5. Interakcje.....	189
7.6. Dyskryminacja	193
7.7. Podsumowanie	194
Rozdział 8. Adaptacja i akulturacja oraz sytuacje kryzysowe	196
8.1. Akulturacja i adaptacja badanych studentów i studentek z Ukrainy na krakowskich uczelniach wyższych	196
8.1.1. Przebieg procesów adaptacji i akulturacji.....	196
8.1.2. Czynniki wpływające na procesy adaptacji i akulturacji	198
8.1.3. Obszary wpływu na procesy adaptacji i akulturacji.....	204
8.2. Kryzysy, ich charakterystyka i reakcja uczelni.....	206
8.2.1. Różnice między kryzysami	206
8.2.2. Wpływ kryzysów na relacje międzygrupowe.....	211
Rozdział 9. Rekomendacje praktyczne oraz kierunki dalszych badań.....	214
9.1. Rekomendacje praktyczne i dobre praktyki.....	214
9.2. Kierunki dalszych badań i uwagi końcowe	219
Bibliografia	221

Spis tabel	251
Spis rysunków	251
Spis schematów	252
Spis wykresów.....	252

Streszczenie

Streszczenie w języku polskim

Kwestia adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych od dawna pozostaje w obszarze zainteresowań różnych dziedzin nauk społecznych. Studenci pochodzenia ukraińskiego studiujący na krakowskich uczelniach wyższych w ostatnich trzech latach musieli zmierzyć się z pandemią COVID-19, a następnie z radykalną eskalacją konfliktu zbrojnego wywołanego rosyjską agresją na Ukrainę. Wydarzenia te nie pozostają bez wpływu na ich procesy akulturacji i adaptacji, a zagadnienie relacji między tymi procesami, sytuacjami kryzysowymi i instytucjonalną odpowiedzią uczelni na takie sytuacje nie jest jeszcze dogłębnie zbadana. Dlatego też głównym celem niniejszej pracy jest pogłębienie zrozumienia procesów akulturacji i adaptacji studentów ukraińskich na krakowskich uczelniach wyższych w warunkach sytuacji kryzysowej.

Podstawą teoretyczną badania, którego wyniki opisuję w niniejszej pracy, jest koncepcja adaptacji psychologicznej i społeczno-kulturowej oraz autorska modyfikacja Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej. W ramach badań przeprowadzone zostały wywiady indywidualne i grupowe. Wywiady indywidualne z pracownikami administracyjnymi i dydaktycznymi krakowskich uczelni pozwoliły na zrekonstruowanie perspektywy instytucji i jej działań. Wywiady grupowe ze studentami i studentkami pochodzenia ukraińskiego umożliwiły na dotarcie do ich doświadczeń studiowania w Polsce. Wywiady grupowe ze studentami i studentkami pochodzenia polskiego dostarczyły informacji o perspektywie społeczeństwa przyjmującego.

Do analizy danych wykorzystana została metoda analizy szablonowej. Dane analizowane były w odniesieniu do trzech okresów – poprzedzającego wybuch pandemii COVID-19, pandemii COVID-19 oraz czasu Rosyjskiej agresji na Ukrainę po 24 lutego 2022 roku.

Efektom analizy jest modelowe ujęcie wdrażanych i pożądaných przez studentów orientacji akulturacyjnych oraz ich procesów adaptacyjnych wraz z określeniem wpływu jaki wywarły na nie poszczególne sytuacje kryzysowe. Zidentyfikowanych zostało pięć obszarów tematycznych analizowanych w odniesieniu do każdego z trzech okresów: (1) finanse i zabezpieczenie, (2) relacje społeczne, (3) nauka, (4) interakcje oraz (5) dyskryminacja, a także dwa obszary tematyczne specyficzne dla okresu poprzedzającego kryzysy (temat przyjazdu do Polski) oraz okresu kryzysów (emocje towarzyszące tym doświadczeniom). Wskazane są rekomendacje dla uczelni w tym zakresie oraz wyróżnione dobre praktyki.

Summary in English

Studying in a time of crisis. Acculturation and adaptation of Ukrainian students at Kraków universities in the context of the COVID-19 pandemic and Russia's aggression against Ukraine.

The issue of adaptation and acculturation of international students has long been of interest to various social science disciplines. Students of Ukrainian origin studying at Krakow universities over the past three years have had to deal with the COVID-19 pandemic and the subsequent radical escalation of the armed conflict triggered by Russian aggression against Ukraine. These events are not without impact on their acculturation and adaptation processes and the issue of the relationship between these processes, crisis situations and the institutional response of universities to such situations is not yet explored in depth. Therefore, the main objective of this dissertation is to deepen our understanding of the processes of acculturation and adaptation of Ukrainian students at Cracow universities in a situation of crisis.

The theoretical basis of the study, the results of which I describe in this thesis, is the concept of psychological and socio-cultural adaptation and the author's modification of the Relative Acculturation Extended Model. Individual and group interviews were conducted as part of the research. Individual interviews with administrative and didactic staff of Kraków's higher education institutions made it possible to reconstruct the perspective of the institution and its activities. Group interviews with students of Ukrainian origin made it possible to learn about their experiences of studying in Poland. Group interviews with male and female students of Polish origin provided information on the perspective of the host society.

The method of template analysis was used to analyse the data. The data was analysed for three periods - prior to the outbreak of the COVID-19 pandemic, the COVID-19 pandemic and the period of Russian aggression against Ukraine after 24 February 2022.

The result of the analysis is a model representation of the acculturation orientations implemented and desired by students and their adaptation processes, together with an identification of the impact that particular crisis situations have had on them. Five thematic areas analysed for each of the three periods were identified: (1) finance and social security, (2) social relations, (3) learning, (4) interactions, and (5) discrimination, as well as two thematic areas specific to the period before the crises (the theme of arrival in Poland) and the period of the crises (the emotions accompanying these experiences). Recommendations for the universities in this regard are indicated and good practices are highlighted.

Rozdział 1. Wstęp

Niniejszą pracę rozpoczynam wstępem, w którym dla jasności dalszych rozważań – choć równocześnie krótko, by niepotrzebnie nie powielać treści obecnych w jej dalszej części – przedstawiam genezę i pytania badawcze, które były fundamentem projektu badawczego leżącego u podstaw tej pracy, a także wskazuję na jej zakres przedmiotowy, a więc to, co w niej się znajduje i to, co intencjonalnie pomijam.

1.1. Geneza

Internacjonalizacja, bądź bardziej swojsko brzmiące umiędzynarodowienie, to jedno z kluczowych haseł w ostatnich latach debaty dotyczącej szkolnictwa wyższego w Polsce. Rozmawia się o niej w różnorodnych kontekstach - języka publikacji naukowych, które przygotowywane są na polskich uczelniach, projektów badawczych i grantów realizowanych w ponadnarodowej współpracy i w ramach międzynarodowych konsorcjów, a także mobilności: studentów, doktorantów czy pracowników. Wyjazdy na różnorodne uczelnie w całej Europie w ramach programu Erasmus stały się dla wielu immanentnym elementem doświadczenia studiowania. Podobnie pracownicy naukowcy traktują często zagraniczne staże jako niezbędny wpis w swoim akademickim CV.

Równocześnie w ostatnich latach zaczął nabierać znaczenia ten aspekt mobilności akademickiej, który związany jest nie tyle z wyjazdami zagranicznymi Polek i Polaków, ile z podejmowaniem studiów i pracy na polskich uczelniach przez obcokrajowców. Wzrost liczby studentów zagranicznych na polskich uczelniach jest wyraźnie widoczny w danych. O ile jeszcze 30 lat temu, na początku lat 90. XX wieku liczba ta była nieduża i wynosiła zaledwie 4,3 tys. osób, to z każdym rokiem wyraźnie rosła. W ten sposób w 2005 roku przekroczyliśmy pułap 10 tys. studiujących cudzoziemców, w 2015 pułap 50 tys., a dane z 2021 roku wskazują już na ponad 85 tys. osób (RADON 2023).

Te liczby przekładają się na doświadczenie poszczególnych osób w społeczności akademickiej. Ja sam, rozpoczynając studia w 2009 roku nie miałem wśród rówieśników studiujących ze mną na roku wielu cudzoziemców. Stopniowo ulegało to zmianie, a gdy miałem przyjemność prowadzić zajęcia będąc na studiach doktoranckich, w każdej grupie na 15-20 osób było kilkoro studentów zagranicznych.

Bardzo wiele jest przyczyn tej zmiany, a ich analiza mogłaby stanowić przedmiot odrębnej pracy naukowej. Na pewno wskazać można na ogólny trend globalizacyjny, który dotknął także sfery szkolnictwa wyższego. W tym kontekście zupełnie zrozumiałe są decyzje, podejmowane przez samych potencjalnych studentów lub wspólnie przez całe rodziny, o wyjeździe na studia do innego kraju. Szczególnie atrakcyjnym kierunkiem Polska stała się po

wstąpieniu do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku. Możliwość uzyskania „europejskiego” dyplomu, w połączeniu z wciąż relatywnie tanimi kosztami życia i edukacji w porównaniu z krajami Europy Zachodniej, spowodowały zwiększenie napływu studentów z zagranicy. Wykształcenie zdobyte w Polsce zaczęło być uznawane za sposób na awans społeczny i niejednokrotnie też otwiera drogę do dalszej migracji.

Poza czynnikami oddolnymi, związanymi z indywidualnymi decyzjami ludzi, zmiany stymulujące internacjonalizację polskich uczelni zachodziły także na poziomie polityk publicznych - europejskich, krajowych czy regionalnych - oraz działań samych uczelni. W 1999 roku rozpoczął się proces boloński, a więc program zmierzający do harmonizacji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego pod względem stopni i tytułów akademickich. Jednym z kluczowych filarów tego programu jest promocja programów mobilności studentów i wykładowców.

Na poziomie centralnym szkolnictwo wyższe cyklicznie powracało w ramy zainteresowania polityków, co poskutkowało szeregiem reform instytucjonalnych - od pierwszej reformy potransformacyjnej w 1990 roku, przez reformy roku 2005, 2010 i ostatnią, tzw. Ustawę 2.0, która weszła w życie w 2018 roku (więcej zob. Dziedziczak-Foltyn 2018). O ile pierwsza z nich podporządkowane była przede wszystkim przywróceniu uczelniom autonomii instytucjonalnej po czasach PRL, tak już reforma z 2005 roku jako podstawowy cel miała umożliwienie uczelniom dostosowania się do wymagań procesu bolońskiego. Temat internacjonalizacji powracał potem jako kluczowy w kolejnych reformach.

Również poszczególne uczelnie rozpoczęły własne działania mające na celu przyciągnięcie studentów zagranicznych. Zwłaszcza w ostatnich latach, gdy ogólna liczba studentów na polskich uczelniach spada, rekrutowanie cudzoziemców dla wielu uczelni okazało się sposobem na dalsze trwanie lub rozwój. W związku z tym zaobserwować można w polskim szkolnictwie wyższym interesujące zjawisko związane z jednej strony ze spadkiem łącznej liczby studentów, a z drugiej strony z powiększającą się z roku na rok grupą kształcących w Polsce obcokrajowców (RADON 2023).

Postępujące umiędzynarodowienie niesie za sobą szereg skutków. Ponownie, pełna ich analiza byłaby materiałem na odmienną pracę doktorską. Mnie do podjęcia takiej a nie innej tematyki skłoniły dwa z nich. Po pierwsze, na uczelniach pojawiła się grupa studentów mierzących się z odmiennymi wyzwaniami, niż to dotychczas miało miejsce - szczególnie z wyzwaniami adaptacyjnymi. Po drugie, uczelnie stały się polem kontaktu międzykulturowego poprzez procesy akulturacji zachodzące tak w grupie studentów cudzoziemskich, jak i polskich.

Ze względu na to, że dla studenta studiów dziennych proces studiowania jest centralnym procesem jego życia przez dobrych kilka lat, szczególnie interesujące jest w tym kontekście zagadnienie instytucjonalnej odpowiedzi uczelni na wyżej wspomniane wyzwania.

Co więcej, ostatnie trzy lata okazały się być wyjątkowym okresem w najnowszej historii Polski naznaczonym dwoma poważnymi kryzysami o randze światowej - pandemią COVID-19 oraz rosyjską agresją na Ukrainę. Te wydarzenia nikogo nie pozostawiły obojętnym wprowadzając nowy wymiar do już i tak skomplikowanych procesów. Próba przynajmniej częściowego ich rozjaśnienia była moją motywacją do podjęcia tematu sytuacji studentów zagranicznych na polskich uczelniach w czasach kryzysu.

1.2. Pytania badawcze

Tak jak już wspominałem w poprzedniej sekcji, studenci pochodzenia ukraińskiego studiujący na krakowskich uczelniach wyższych w ostatnich trzech latach musieli zmierzyć się z pandemią COVID-19, a następnie z radykalną eskalacją konfliktu zbrojnego wywołanego rosyjską agresją na Ukrainę. Wydarzenia te nie pozostają bez wpływu na ich procesy akulturacji i adaptacji na uczelniach, które w różny sposób i w różnym stopniu w tych procesach ich wspierają. Dlatego też głównym celem niniejszej pracy jest pogłębione zrozumienie wpływu otoczenia społecznego, prawnego i instytucjonalnego na procesy akulturacji i adaptacji studentów ukraińskich na krakowskich uczelniach wyższych w warunkach sytuacji kryzysowej. Efektem jest modelowe ujęcie wzajemnych relacji między ww. otoczeniem, procesami akulturacji i adaptacji oraz dwiema, odmiennymi sytuacjami kryzysowymi.

Takie, a nie inne, określenie problemu badawczego pociąga za sobą konkretne konsekwencje. Aby uchwycić rzeczony wpływ konieczne jest dotarcie i zrozumienie obydwu stron tej relacji. Stąd też w projekcie postawione zostały trzy pytania szczegółowe - o kwestię, która dotyczy zmiany kulturowej i adaptacji studentów zagranicznych, o tę, która dotyczy kontekstu, polityk realizowanych na szczeblu centralnym, lokalnym i poszczególnych uczelni oraz ich faktycznej implementacji oraz w końcu o relację pomiędzy nimi.

Dla lepszej czytelności pytania badawcze oraz przewidziane efekty przedstawione zostały w formie poniższej listy.

Pytanie 1. Jakie orientacje akulturacyjne są wdrażane i pożądane przez studentów zagranicznych w grupie badawczej w tych obszarach życia społecznego, które są związane z procesem studiów i jak wygląda ich proces adaptacji?

Efekt: Zapewni to lepsze zrozumienie orientacji akulturacyjnych wdrażanych i pożądanych przez badanych zagranicznych studentów w tych obszarach życia społecznego, które są związane z procesem studiów. Analiza tego pytania zaowocuje katalogiem wdrażanych i pożądanych orientacji akulturacyjnych, a zatem mapą akulturacji zagranicznych studentów

w zakresie „płaszczyzny idealnej” i „płaszczyzny realnej” wraz z uwzględnieniem równoległe zachodzącego procesu adaptacji.

Pytanie 2. Jak wygląda otoczenie społeczne, prawne i instytucjonalne związane z procesami akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych?

Efekt: Zapewni to ramę społeczną, prawną i instytucjonalną, w ramach której analizowane będą dane zebrane w drodze badania jakościowego. Analiza tego pytania zaowocuje zmapowaniem społeczno-prawnych i instytucjonalnych warunków specyficznych dla edukacji studentów zagranicznych w Polsce.

Pytanie 3. Jaki jest związek między zmapowanym kontekstem społecznym, prawnym i instytucjonalnym a zidentyfikowanymi orientacjami akulturacyjnymi i strategiami adaptacyjnymi?

Efekt: Analiza tego pytania pozwoli na zbadanie procesów akulturacji i adaptacji w ich otoczeniu społecznym, prawnym i instytucjonalnym. Zrekonstruowane zostaną zarówno orientacje akulturacyjne, które owo otoczenie wspiera, jak i te, które ma na celu wspierać w tych przypadkach, gdy jest intencjonalnie kreowane.

Pytanie 4. Jaki jest związek między zmapowanym kontekstem społecznym, prawnym i instytucjonalnym, zidentyfikowanymi orientacjami akulturacyjnymi i strategiami adaptacyjnymi, a sytuacjami kryzysowymi (pandemia COVID-19, agresja Rosji na Ukrainę).

Efekt: Wykorzystane zostaną wyniki wszystkich poprzednich szczegółowych pytań badawczych do wspólnej analizy. Analiza tego pytania pozwoli na zbadanie wpływu, jaki mają sytuacje kryzysowe na procesy akulturacji i adaptacji przy uwzględnieniu ich otoczenia społecznego, prawnego i instytucjonalnego. To umożliwi zrealizowanie celu całego projektu.

Tabela 1. Pytania badawcze i przewidziane efekty.

Tak postawione pytania badawcze determinują do pewnego stopnia możliwe do wykorzystania metody pozyskiwania i analizy danych, a także ich interdyscyplinarność. Moje badania prowadziłem w paradygmacie jakościowym przy wykorzystaniu podejścia konstruktywistycznego opartego w miarę możliwości na poglądach uczestników na badaną sytuację, jak również na rozumowaniu indukcyjnym (Cresswell, Cresswell 2018: 46). Są to badania o fenomenologicznym charakterze, a więc skoncentrowane na przeżywanych przez jednostki doświadczeniach dotyczących procesu ich akulturacji i adaptacji na uczelniach wyższych (Giorgi 2009; Moustakas 1994 [za:] Cresswell, Cresswell 2018: 50).

1.3. Zakres przedmiotowy pracy

Praca ta posiada część teoretyczno-metodologiczną, zawartą w rozdziałach 2-4, oraz empiryczną, zawartą w rozdziałach 5-7. Kończy się ona rozważaniami zawartymi w rozdziale 8, które choć teoretyczne, ugruntowane są w empirii prezentowanej w rozdziałach wcześniejszych, a także rekomendacjami zawartymi w rozdziale 9.

Rozpaczynam od przeglądu literatury, w którym przywołuję dotychczasowe badania nad procesami akulturacji i adaptacji studentów międzynarodowych – zróżnicowane pod względem skali i miejsca realizacji (światowe i polskie), a także przyjętej metodologii (ilościowe, jakościowe i te prowadzone w paradygmacie mieszanym) – oraz nad sytuacją studentów międzynarodowych w czasie kryzysów, szczególnie pandemii COVID-19 oraz rosyjskiej agresji na Ukrainę. Wskazuję na luki, które można dostrzec w zakresie badań nad akulturacją i adaptacją studentów, wynikające z przewagi badań prowadzonych w paradygmacie ilościowym, w kontekście amerykańskiego, kanadyjskiego, brytyjskiego, australijskiego bądź nowozelandzkiego systemu szkolnictwa i studentów-przybyszów z krajów azjatyckich, a także często skoncentrowane na kategorii zdrowia psychicznego. Sugeruję też, że relacja między procesami akulturacji i adaptacji migrantów, a kryzysami o zróżnicowanym charakterze dziejącymi się w kraju pochodzenia, nie jest częstym przedmiotem badań.

Następnie przechodzę do zagadnień stanowiących tło teoretyczne niniejszej pracy. Pochylam się nad konceptami akulturacji, adaptacji, a także stanowiącego kontekst tych procesów otoczenia prawno-instytucjonalnego i momentów wpływu tego kontekstu na rzeczony procesy. Opisuję najważniejsze modele procesów, które stanowią główny przedmiot mojego zainteresowania w niniejszej pracy oraz moje własne, wcześniejsze badania, które koncentrowały się na relacji między prawem a akulturacją. Część teoretyczno-metodologiczną kończę opisem sposobów pozyskiwania i analizy danych, grupy badanej w projekcie, który jest podstawą tej pracy, a także ograniczeń, które ta praca posiada.

W części empirycznej opisuję doświadczenia osób badanych – ukraińskich studentów i studentek – wraz z kontekstem nakreślonym przez ich polskich rówieśników, a także pracowników administracyjnych i dydaktycznych uczelni. Zakres tych doświadczeń określili sami badani swoimi wypowiedziami w trakcie wywiadów grupowych, a ja zrekonstruowałem go na ich podstawie. W ten sposób wyłoniłem siedem tematów, które okazały się istotne: (1) finanse i zabezpieczenie, (2) relacje społeczne, (3) nauka, (4) interakcje, (5) dyskryminacja, a także (6) przyjazd do Polski i (7) emocjonalna reakcja na sytuację kryzysową.

Pracę kończę opisem przebiegu procesów adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych, czynników wpływających na te procesy, a także momentów, w których następuje interakcja między nimi, a kontekstem (zwłaszcza prawno-instytucjonalnym), w jakim się one wydarzają. Analizuję podobieństwa i różnice w zakresie dwóch kryzysów będących w

centrum mojego zainteresowania w niniejszej pracy – pandemię COVID-19 i rosyjską agresję na Ukrainę – oraz ich wpływu na procesy akulturacji i adaptacji studentów i studentek z Ukrainy. Wskazuję też na wynikające z moich rozważań rekomendacje praktyczne.

Tak jak już wspominałem przedstawiając pytania badawcze, interesują mnie w tej pracy przede wszystkim procesy adaptacji i akulturacji zachodzące wśród studentów i studentek z Ukrainy studiujących na krakowskich uczelniach wyższych. Zwracam uwagę na ich kontekst społeczny, prawny i instytucjonalny, a także wpływ jaki na te procesy i na życie moich respondentów i respondentek wywarły dwa kryzysy, jakie miały i mają miejsce w kraju ich pochodzenia (choć ich skutki odczuwaliśmy i odczuwamy także w Polsce) – pandemia COVID-19 oraz zbrojna agresja Federacji Rosyjskiej.

Wychodząc z paradygmatu jakościowego procesy społeczne, nad którymi pochylam się w niniejszej pracy, traktuję jako część większej całości życia społecznego. Nie wytyczam twardych granic i nie posługuję się ostrymi analitycznymi podziałami. Dlatego też niejednokrotnie w toku moich dalszych rozważań, opierając się na wypowiedziach osób badanych, włączam w ich zakres zjawiska pokrewne i szeroki kontekst pewnych zdarzeń.

W tym miejscu muszę jednak zaznaczyć, że pewne kwestie pozostawiłem świadomie poza zakresem tej pracy. Przede wszystkim, pomimo tego, że ze szczególną uwagą potraktowałem kontekst prawny i instytucjonalny, analiza znacznej części aktów prawnych nie została przeze mnie umieszczona w tekście. Ilość przepisów, które w bezpośredni i pośredni sposób regulują funkcjonowanie studentów zagranicznych w Polsce jest ogromna, a wyczerpująca ich rekonstrukcja przekraczałaby rozmiar pracy doktorskiej. Stąd też, podobnie jak w moim poprzednim projekcie, który jeszcze mocniej skoncentrowany był na aspekcie prawnym (zob. Klakla 2022), zdecydowałem się ograniczyć zakres swojego zainteresowania wyłącznie do tych regulacji i tych działań instytucji, które zostały przywołane przez badanych w opisie własnych doświadczeń lub doświadczeń innych osób.

To powoduje, że pomimo licznych momentów w pracy, w których przywoływane są konkretne działania poszczególnych uczelni, nie jest moim celem kompleksowa ewaluacja polityk uczelni względem studentów międzynarodowych czy ich instytucjonalnych odpowiedzi na sytuacje kryzysowe. Interesują mnie one w zakresie ich wpływu na doświadczenia moich respondentów i respondentek, a także jako przykład określonych postaw i procesów. Dlatego też należy pamiętać, że nie wszystkie działania każdej z uczelni zostały przywołane w niniejszej pracy. Przyjąłem w tej kwestii podejście tożsame z przywoływanym przeze mnie powyżej, a więc kierowane wypowiedziami respondentów i respondentek.

Informacje dotyczące stanu prawnego i faktycznego, jeżeli nie wskazałem inaczej, są aktualne na dzień 31 maja 2023 roku.

Rozdział 2. Przegląd literatury

Podobno badania naukowe prowadzi się najczęściej na szczurach, ponieważ są inteligentne i na studentach, ponieważ jest ich dużo. Stąd też problematyka badań nad procesem akulturacji w grupie studentów cudzoziemskich nie jest tematyką nową. Prowadzono już w tym zakresie wiele badań, także, chociaż w mniejszym stopniu, w Polsce. Nie oznacza to jednak, że wszystko na ten temat zostało już powiedziane. Nasza wiedza na temat procesu akulturacji i czynników, które na niego wpływają, wciąż wymaga pogłębienia. W szczególności w kontekście Polski - kraju, w którym przejście od kraju emigracyjnego, do imigracyjnego nastąpiło stosunkowo niedawno, a instytucje, także te edukacyjne, nie w pełni jeszcze zaadaptowały się do nowej rzeczywistości.

Przyjęte przeze mnie rozumienie akulturacji objaśniam w rozdziale 3. W tym miejscu przedstawiam dotychczasowy stan badań nad procesem akulturacji w grupie studentów cudzoziemskich. Identyfikuję zarówno kluczowe wnioski, które można wyciągnąć na podstawie istniejącej już wiedzy, jak i luki, które w tych badaniach wciąż są widoczne.

Prezentowany przeze mnie przegląd literatury charakteryzuje się następującą strukturą. Przede wszystkim zdecydowałem się na oddzielne zaprezentowanie analizy literatury światowej i literatury polskiej odnoszącej się do problematyki akulturacji w grupie studentów. W toku analiz ujawnił się bowiem daleko idący rozdzwitek między tymi dwoma zbiorami tekstów, który przejawia się zarówno w doborze tematów badawczych, jak i metod, które są wykorzystywane do ich zgłębiania. W obrębie części poświęconej literaturze światowej wprowadziłem również podział na badania prowadzone w paradygmacie ilościowym i jakościowym. Poszczególne publikacje prezentowane są przeze mnie w oparciu o wyodrębnione tematy związane z przedmiotem badań. Tematy te zidentyfikowałem oddolnie, na podstawie zebranego zbioru tekstów, a zatem odzwierciedlają one faktyczne trendy w badaniach nad akulturacją studentów, a nie moje własne teoretyczne założenia.

Rozdział rozpoczyna się analizą literatury światowej - zaczynając od kluczowych tekstów przeglądowych, następnie badań ilościowych w podziale na osiem kategorii tematycznych, a następnie badań jakościowych, w których wyróżniłem dwa główne tematy. W dalszej jego części znajduje się analiza badań prowadzonych w Polsce - ze względu na mniejszą ilość opracowań wspólna dla obydwu paradygmatów badawczych, ilościowego i jakościowego - także w podziale na kategorie tematyczne, których tym razem jest sześć. Tę część przeglądu kończy podsumowanie, w którym raz jeszcze wyróżniam główne trendy w badaniach nad akulturacją studentów, a także wskazuję istniejące luki, do wypełnienia których ma przyczynić się m.in. także i ta praca.

Następnie analizuję literaturę dotyczącą procesów akulturacji i adaptacji w czasach kryzysu. W związku z niewielką ilością tekstów w języku polskim analizuję je łącznie z literaturą światową. Rozpaczynam od przywołania znacznie liczniejszych badań dotyczących wpływu pandemii COVID-19 na studentów, także studentów międzynarodowych, oraz ich proces studiowania, a następnie przechodzę do mniej licznej grupy tekstów dotyczących kryzysu związanego z agresją Rosji na Ukrainę po 24 lutego 2022 roku.

2.1. Badania nad procesami akulturacji i adaptacji studentów

2.1.1. Badania nad akulturacją studentów w literaturze światowej

Literatura światowa dotycząca badań nad akulturacją i adaptacją studentów cudzoziemskich bardzo mocno oparta jest o badania empiryczne. Zanim przejdę do opisu badań prowadzonych tak w paradygmacie ilościowym jak i jakościowym, chciałbym wspomnieć trzy teksty przeglądowe szczególnie warte uwagi - analizę modeli szoku kulturowego autorstwa Yuefang Zhou i in. (2008), przegląd predyktorów adaptacji psychospołecznej studentów cudzoziemskich w USA autorstwa Jing Zhang i Patricii Goodson (2011) oraz przegląd modeli akulturacji w kontekście ich aplikacji do badań nad grupą studentów międzynarodowych autorstwa Rachel Smith i Nigar Khawaja (2011).

Zhou i współpracownicy (2008) wykonali przegląd teoretycznych koncepcji szoku kulturowego i adaptacji w odniesieniu do pedagogicznej adaptacji studentów przebywających w nieznanym sobie wcześniej kulturze. Koncentrowali się na afektywnych, behawioralnych i poznawczych aspektach zarówno szoku, jak i adaptacji. W tym kontekście rozważali takie koncepcje teoretyczne jak „uczenie się kultury” (*culture learning*), „stres i radzenie sobie” (*stress and coping*) oraz „identyfikacja społeczna” (*social identification*). Jakkolwiek jest to bardzo interesujące zestawienie, zagadnienie szoku kulturowego pozostaje nieco na marginesie moich rozważań ze względu na swój mocno psychologiczny charakter i moje socjologiczno-prawne i instytucjonalne podejście.

Praca Zhang i Goodson (2011) jest szerokim, systematycznym przeglądem sześćdziesięciu czterech badań opublikowanych w recenzowanych czasopiśmie w okresie od stycznia 1990 do stycznia 2009 i dotyczących predyktorów przystosowania psychospołecznego międzynarodowych studentów studiów licencjackich i magisterskich w Stanach Zjednoczonych. Przegląd ten koncentruje się na badaniach ilościowych i grupuje statystycznie istotne predyktory z omawianych badań. Najczęściej pojawiającymi się czynnikami były stres, wsparcie społeczne, znajomość języka angielskiego, region/kraj pochodzenia, długość pobytu w Stanach Zjednoczonych, akulturacja, interakcje społeczne z Amerykanami, poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*), płeć i osobowość. Zestawienie

to jest niewątpliwie bardzo istotne i skorzystałem z niego, podobnie jak z badań przywoływanych przeze mnie w dalszej części tego rozdziału, przy konstrukcji własnego narzędzia badawczego. Jest to jednak przegląd zanurzony głęboko w myśleniu ilościowym, stąd jego wyniki wymagają pewnej adaptacji by mogły być zastosowane w badaniach jakościowych.

Przegląd Smith i Khawaja (2011) wychodzi od konstatacji, że modele akulturacji były zazwyczaj testowane empirycznie tylko na populacjach migrantów i uchodźców. Stąd też ma on na celu określenie zakresu, w jakim modele te charakteryzują doświadczenie akulturacyjne studentów zagranicznych. Smith i Khawaja biorą pod uwagę te istotne zmienne dające się wyekstrahować z modeli akulturacji, z którymi często spotykają się studenci zagraniczni (np. bariery językowe, trudności edukacyjne, samotność, dyskryminacja i problemy praktyczne związane ze zmieniającymi się środowiskami). Ten przegląd jest szczególnie istotny z punktu widzenia projektu badawczego, którego rezultaty prezentuję w tej pracy. Także dlatego, że opierając się na analizowanych modelach akulturacji podkreśla on rolę społeczeństwa przyjmującego jako ważnego czynnika wpływającego na akulturację studentów zagranicznych - a przecież elementem tego społeczeństwa jest jego prawo oraz instytucje edukacyjne, którymi zajmowałem się w swoim projekcie.

2.1.1.1. Badania ilościowe

Dokonując zestawienia najważniejszych i najczęściej cytowanych badań nad akulturacją studentów międzynarodowych i pokrewnymi procesami w oczy rzuca się przewaga ilościowa tych realizowanych w paradygmacie ilościowym, nad tymi realizowanymi w paradygmacie jakościowym i mieszanym. Badania, których rezultaty przedstawiam w tej pracy mają charakter jakościowy, ale nie oznacza to, że dorobek wypracowany w paradygmacie ilościowym nie ma dla nich znaczenia. Jak już wspominałem przy okazji opisywania pracy przeglądowej Zhang i Goodson (2011), dorobek ten wymaga jednak adaptacji, by móc posłużyć jako wskazówki w badaniach jakościowych.

Nie jest to jednak jedyny problem, z którym przyszło mi się zmierzyć badając proces akulturacji ukraińskich studentów na krakowskich uczelniach wyższych. Charakterystyka wielu z prowadzonych dotychczas badań powoduje, że ich bezpośrednia aplikacja do tego problemu badawczego, tej grupy badanej i tego kontekstu prawnego, instytucjonalnego i społecznego jest skomplikowana. Przykładowo, niektóre badania dotyczyły problemów specyficznych dla konkretnych systemów edukacji, społeczeństw i kultur, a konteksty te były bardzo odległe od sytuacji Polski i studentów zagranicznych w ramach polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Badania Khalida Al-Sharideh i Richarda Goe (1998) dotyczyły nawiązywania przez studentów relacji społecznych przede wszystkim z innymi osobami o

podobnym pochodzeniu kulturowym lub narodowości oraz tworzenia wspólnot etnicznych w obrębie uniwersytetu. Podobnie badania Yu-Wen Ying i Meekyung Han (2006) na tajwańskich studentach w Stanach Zjednoczonych, które posługiwały się kategorią gęstości etnicznej (*ethnic density*) dla przewidywania ich adaptacji międzykulturowej. W Polsce, która jest krajem o relatywnie krótkiej historii jako kraju imigracyjnego, znacznie trudniej niż np. w Stanach Zjednoczonych jest funkcjonować w całkowitym oderwaniu od społeczeństwa przyjmującego i głównie w ramach własnej grupy etnicznej - zwłaszcza w kontekście procesu edukacji w szkolnictwie wyższym. Warto w tym miejscu wspomnieć także badania Hwei-Jane Chen, Brenta Mallinckrodt i Michaela Mebleya (2002), w których brane pod uwagę były takie czynniki jak styl przywiązania dorosłych (*adult attachment*), postrzegane wsparcie społeczne, stresujące wydarzenia życiowe i psychologiczne objawy niepokoju, ale punkt ciężkości położony był na doświadczenia rasizmu. Nie można oczywiście w żaden sposób powiedzieć, że problem rasizmu nie dotyczy Polski i studiujących w Polsce studentów zagranicznych. Analizując to badanie należy jednak wziąć pod uwagę daleko idącą specyfikę kulturową tego zjawiska, zwłaszcza w kontekście Stanów Zjednoczonych.

W dalszej części niniejszego podrozdziału przedstawiam badania dotyczące konkretnego wycinka tematyki związanej z procesami adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych - po kolei: czynników psychologicznych, które na te procesy wpływają, zdrowia psychicznego, adaptacji akademickiej, technologii i komunikacji oraz prawa i wsparcia instytucjonalnego. Następnie opisuję badania, które procesy te traktują bardziej całościowo, ale są ograniczone kontekstem, w jakim zostały przeprowadzone - wprawdzie badania prowadzone w grupie studentów azjatyckich, a następnie badania prowadzone wyłącznie w kontekście USA.

Badania nad czynnikami psychologicznymi

Analizując istniejącą literaturę można zwrócić uwagę na znaczącą przewagę badań psychologicznych, co powoduje, że istotne dla tej pracy kwestie o charakterze bardziej socjologicznym (w tym np. działania instytucji) są niedoreprezentowane (co nie znaczy, że takich badań nie ma – omawiam je w kolejnych sekcjach tego przeglądu).

Wiele z badań psychologicznych koncentruje się na jednym, konkretnym czynniku i jego wpływie na proces akulturacji lub adaptacji. Seung Hee Yoo, David Matsumoto i Jeffrey LeRoux (2006) badali rolę rozpoznawania i regulacji emocji jako ważnego predyktora przystosowania międzykulturowego. Peter Tomich, Jeffries McWhirter i Maria Darcy (2003) analizowali związek między cechami osobowości a adaptacją studentów z Azji i Europy studiujących w USA. Senel Poyrazli (2003) koncentrował się na tym jak poszukiwanie tożsamości etnicznej przewidywało przystosowanie psychospołeczne wśród 118 studentów

zagranicznych studiujących na czterech różnych uniwersytetach w USA. Co ciekawe, studenci, którzy rozumieli rolę tożsamości etnicznej w swoim życiu i wykazywali zaangażowanie w pogłębianie wiedzy o swoim pochodzeniu, zgłaszali lepsze dostosowanie. Guo-Ming Chen (1993) badał związek między otwarciem się na innych (*self-disclosure*), a umiejętnością radzenia sobie z trudnościami społecznymi w Stanach Zjednoczonych. Emiko Kashima i Evelyn Loh (2006) oprócz analizy więzi interpersonalnych nawiązywanych przez studentów zagranicznych, wzięły pod uwagę także ich potrzebę domknięcia poznawczego (*need for cognitive closure*). Jak się okazało studenci mający więcej powiązań międzynarodowych (więzi z innymi studentami międzynarodowymi, niekoniecznie o tym samym pochodzeniu) byli ogólnie lepiej przystosowani, a studenci o wyższej potrzebie domknięcia poznawczego uważali pobyt za granicą za bardziej niepokojący i stresujący.

Yaping Gong (2003) w swoich badaniach koncentrował się na orientacji na cel (*goal orientation*) i jej wpływie na adaptację studentów międzynarodowych. Wyniki wykazały, że orientacja na uczenie się (*learning goal orientation*) miała pozytywny wpływ zarówno na dostosowanie akademickie, jak i na dostosowanie w zakresie interakcji społecznych, podczas gdy orientacja na wyniki (*performance goal orientation*) miała pozytywny wpływ tylko na dostosowanie akademickie. Kolejne badania (Gong, Fan 2006) wykazały, że orientacja na uczenie się była pozytywnie związana z naukowym i społecznym poczuciem własnej skuteczności (*self-efficacy*) u badanych studentów, a orientacja na wyniki ujemnie związana z ich społecznym poczuciem własnej skuteczności. Tymczasem poczucie własnej skuteczności, zarówno akademickie, jak i społeczne, było pozytywnie związane odpowiednio z akademickim i społecznym dostosowaniem. Gong i Song Chang (2007) zbadali także, że samodzielnie ustalone cele akademickie i w zakresie interakcji społecznych są pozytywnie związane odpowiednio z dostosowaniem akademickim i społecznym.

Innym wyizolowanym czynnikiem psychologicznym, który pojawia się w badaniach nad adaptacją studentów międzynarodowych, jest poczucie niepewności. Ge Gao i William Gudykunst (1990) wykazali, że wpływ kontaktu społecznego, podobieństwa kulturowego i wiedzy kulturowej na adaptację jest zapośredniczony przez redukcję niepewności i lęku, a niepewność i redukcja lęku są niezależne. Oznacza to, że redukcja niepewności i niepokoju jest warunkiem koniecznym adaptacji kulturowej. Craig Hullett i Kim Witte (2001), korzystając z tej samej podstawy teoretycznej, dowiedli, że (1) gdy dominują procesy kontroli niepewności, reakcje gości są bardziej adaptacyjne niż nieadaptacyjne, oraz (2) gdy dominują procesy kontroli lęku, reakcje gości są bardziej nieprzystosowawcze niż adaptacyjne. Ich badania wskazują, że korzystny kontakt, utrzymywane stereotypy i wiedza o kulturze gospodarza są silnymi predyktorami tego, czy dominować będą procesy kontroli niepewności lub kontroli lęku. Stąd też ogromne znaczenie wspierania przybyszów poprzez informację i edukację jeszcze przed ich wyjazdem do obcej kultury i pomocy w trakcie ich pobytu.

Niekiedy ograniczenie do jednego, konkretnego aspektu występuje nie tylko na poziomie czynników i predyktorów, ale i wycinka samego procesu akulturacji czy adaptacji. W tym kontekście można wspomnieć badania Yu-Wen Ying i Lawrence'a Liese (1991) koncentrujące się na dobrostanie psychicznym (*emotional well-being*) tajwańskich studentów w Stanach Zjednoczonych. Wykazały one istotność takich czynników jak sytuacja przed przyjazdem, problemy interpersonalne, wsparcie społeczne na odległość, przygotowanie przed wyjazdem oraz problemy w nauce. Michele Upvall (1990) badała związek między satysfakcją akademicką i kontaktami interpersonalnymi studentów międzynarodowych, a ich poczuciem wykorzenia (*uprooting*) podczas pobytu w Stanach Zjednoczonych. Z kolei Roger Yao Klomegah (2006) skoncentrował się na poziomie wyobcowania doświadczanego przez studentów zagranicznych i amerykańskich i wykazał, że istnieją relacje między alienacją, a regionem geograficznym, czasem pobytu w USA i na uczelni oraz częstością kontaktów społecznych z innymi studentami.

Badania nad zdrowiem psychicznym - stres i wysiłek akulturacyjny

Duża grupa badaczy dotyka w swoich pracach czynników, które wiążą się z negatywnymi konsekwencjami dla zdrowia psychicznego badanych studentów. Jednym z takich czynników jest tzw. wysiłek akulturacyjny (*strain*). Regina Hechanova-Alampay i współpracownicy (2002) zbadali 294 studentów zagranicznych i krajowych w celu porównania ich przystosowania i reakcji na stres lub napięcie w ciągu pierwszych sześciu miesięcy po rozpoczęciu studiów. Wykazali, że wzorzec napięcia (*distress*), a także związanego z nim wysiłku był krzywoliniowy, osiągając szczyt trzy miesiące po rozpoczęciu semestru. Poyrazli i współpracownicy (2002) wykorzystali do badań nad adaptacją studentów skale asertywności, poczucia własnej skuteczności, samotności i właśnie wysiłku adaptacyjnego (*adjustment strain*). W kolejnym badaniu Poyrazli i Philip Kavanaugh (2006) skoncentrowali się już wyłącznie na wysiłku adaptacyjnym. Ich wyniki sugerują, że zagraniczni studenci będący w związku małżeńskim doświadczają niższego poziomu napięcia i wysiłku związanego z dostosowaniem społecznym niż studenci samotni. Podobnie studenci azjatyccy w Stanach Zjednoczonych doświadczają silniej niż studenci europejscy ogólnego napięcia i wysiłku adaptacyjnego, a także specyficznych napięć i wysiłków związanych z edukacją i językiem angielskim (Poyrazli, Kavanaugh 2006).

Niezwykle popularnym przedmiotem badań był stres, niekiedy określany w sposób bardziej szczegółowy stresem akulturacyjnym lub stresem kulturowym. Pojęcie „stresu akulturacyjnego” zostało wprowadzone (Berry 1970) jako alternatywa dla terminu „szok kulturowy” (Oberg 1960) i szybko zdobyło popularność w badaniach nad akulturacją (Berry 2006), także studentów. Mallinckrodt i Frederick Leong (1992), jak również Bin Yang i George

Clum (1995) czy Poyrazli i współpracownicy (2004) wykazali, że pozytywny wpływ na redukcję stresu ma wsparcie społeczne. W różnych badaniach rozumiane jest ono na różne sposoby - jako pochodzące od rodzin studentów międzynarodowych, innych kontaktów na miejscu, jak i wsparcie instytucjonalne ze strony uczelni. Bolanle Olaniran (1993) określił wpływ ilości kontaktów przypadkowych i bliskich w sieciach relacji interpersonalnych studentów na poziom stresu kulturowego. Wyniki wskazują, że liczba osób ze społeczeństwa przyjmującego będących w sieci jest ważnym predyktorem stresu akulturacyjnego (zarówno przypadkowych, jak i bliskich kontaktów komunikacyjnych). Zakres, w jakim te typy interakcji są w stanie wpłynąć na poziom stresu, zależy od rodzaju tego napięcia psychicznego. Mark Redmond i Judith Bunyi (1993), w kontekście redukcji stresu, wskazują na wagę kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej związanej zarówno z ilością stresu, jak i skutecznością radzenia sobie z nim. Kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej zdefiniowali oni jako wielowymiarową koncepcję, na którą składają się: skuteczność komunikacji, adaptacja, integracja społeczna, kompetencje językowe, znajomość kultury przyjmującej oraz decentracja społeczna. Badania prowadzone w Australii (Gholamrezaei 1995) wykazały z kolei, że to akulturacja, samoocena i narodowość są najlepszymi predyktorami stresu akulturacyjnego - wyższy poziom stresu akulturacyjnego wiąże się z niższym poziomem akulturacji i samooceny. Ponadto istotne są związki między stresem akulturacyjnym a wiekiem, sytuacją finansową, odwiedzaniem domu, miejscem zamieszkania, pochodzeniem językowym i religią, a z drugiej strony stres akulturacyjny nie ma istotnego związku ze stanem cywilnym, kierunkiem studiów, długością pobytu w Australii, płcią czy uiszczanymi opłatami za studia. Christine Yeh i Mayuko Inose (2003) za predyktory stresu akulturacyjnego uznały wiek, płeć, płynność języka angielskiego, satysfakcję ze wsparcia społecznego i więzi społeczne, a Erdine Duru i Poyrazli (2008) stan cywilny, znajomość języka angielskiego, więzi społeczne, trudności przystosowawcze, neurotyczność i otwartość na doświadczenia.

Sam stres bywa konceptualizowany na różne sposoby i wprowadzane są jego typologie. Ranjita Misra, Melanee Crist i Christopher Burant (2003) dokonali podziału na stres życiowy (*life stress*) i stres akademicki (*academic stressors*) i zbadali ich relację z postrzeganym wsparciem społecznym (które, jak już wspominałem przy okazji poprzednio opisywanych badań redukuje poziom stresu) i sposobami radzenia sobie ze stresem. Wyniki wykazały brak istotnych różnic w stresorach akademickich i życiowych według płci. Jednak kobiety wykazywały silniejsze reakcje na te stresory niż mężczyźni. W kolejnym badaniu Misra i Linda Castillo (2004) zbadaly pięć kategorii akademickich stresorów (tj. frustracje, konflikty, naciski, zmiany i narzucone same sobie) oraz cztery kategorie opisujące reakcje na te stresory (tj. fizjologiczne, emocjonalne, behawioralne i poznawcze). Co ciekawe, to amerykańscy studenci zgłaszali wyższe stresory narzucone same sobie i większe reakcje behawioralne na stresory niż studenci zagraniczni. Badania te podkreślają potrzebę rozpoznania różnic

kulturowych w zarządzaniu stresem. Inni badacze wyróżnili siedem komponentów (*subconstructs*) w ramach stresu akulturacyjnego na podstawie badań, które przeprowadzili w grupie studentów międzynarodowych w Chinach (Yu, Chen, Li, Liu, Jacques-Tiura, Yan 2014). Są to odrzucenie (*rejection*), zagrożenie tożsamości (*identity threat*), deprivacja możliwości (*opportunity deprivation*), pewność siebie (*self-confidence*), konflikt wartości (*value conflict*), kompetencja kulturowa (*cultural competence*) oraz tęsknota za domem (*homesickness*). W kolejnym badaniu potwierdzili oni związek tak skonceptualizowanego stresu akulturacyjnego z depresją oraz szczególną rolę komponentu związanego z pewnością siebie (Liu, Chen, Li, Yu, Wang, Yan 2016).

Badania Lashari, Awang-Hashim, Lashari i Kaur (2022) wśród 675 międzynarodowych studentów podyplomowych na malezyjskich uniwersytetach publicznych sugerują, że biegłość językowa jest znaczącym predyktorem akademickiego, społecznego i psychologicznego przystosowania studentów międzynarodowych, a związek ten jest częściowo zapośredniczony przez stres akulturacyjny i wsparcie społeczne.

Szczególnie ciekawe są te badania nad stresem i stresem akulturacyjnym, które uwzględniają procesualny i dynamiczny aspekt tego zjawiska. Ying (2005) zastosował model podłużny, aby określić obecność i intensywność stresorów akulturacyjnych w różnych punktach czasowych. Spośród pięciu zidentyfikowanych stresorów (tj. tęsknota za domem (*homesickness*), różnice kulturowe, izolacja społeczna, środowisko akademickie i nieznanymi klimat), wyzwania akademickie stanowiły największą trudność dla studentów międzynarodowych. Stresory pojawiły się najbardziej intensywnie wcześniej i zmniejszały się znacząco albo od semestru jesienno-zimowego do wiosennego pierwszego roku akademickiego (środowisko akademickie i nieznanymi klimat), albo od wiosny pierwszego roku akademickiego do jesieni drugiego roku akademickiego (tęsknota za domem, różnice kulturowe i izolacja społeczna). W kolejnych badaniach longitudinalnych Ying i Han (2006) wykazali między innymi, że ekstrawersja zmniejsza obserwowany poziom depresji, podczas gdy stresory akulturacyjne zmniejszają dostosowanie funkcjonalne i dobre samopoczucie wśród badanych studentów. Co więcej, wyniki ich badań raz jeszcze (zob. Hullett, Witte 2001) sugerują przydatność programów orientacyjnych, które angażują amerykańskich (a więc będących członkami społeczeństwa przyjmującego) rówieśników do pomocy w adaptacji międzykulturowej. Nie tylko ekstrawersja może być cechą osobowości warunkującą poziom stresu akulturacyjnego. Zdaniem Nilsson i współpracowników (2008) może nią być także perfekcjonizm.

W kontekście stresu warto wspomnieć jeszcze dwa badania. W pierwszym z nich, autorstwa Pablo Chavajay'a i Jeffrey'a Skowronka (2008), doszło do dużej rozbieżności między wynikami Akulturacyjnej Skali Stresu dla Studentów Zagranicznych, gdzie niewielu studentów zgłosiło doświadczanie stresu akulturacyjnego, a odpowiedziami tych samych

studentów na pytania otwarte. One bowiem wskazywały, że wielu z nich dostrzegało doświadczenie stresu akulturacyjnego związanego z dyskryminacją, poczuciem samotności i obawami akademickimi. Wskazuje to na użyteczność podejścia badawczego o bardziej jakościowym charakterze. Drugim interesującym badaniem jest projekt Ellen Shupe (2007) skoncentrowany na bardzo konkretnym czynniku stresogennym, jakim jest konflikt międzyludzki i międzykulturowy, który konflikt silnie prognozuje słabą adaptację.

Badania nad zdrowiem psychicznym – cierpienie i depresja

Stres, który jak widać jest często podejmowanym tematem badań nad procesami akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych, często jest też traktowany jako jeden z predyktorów w szerokiej grupie badań nad powiązaniem tych procesów ze zdrowiem psychicznym. Kategoria zdrowia psychicznego bywa konceptualizowana w tych badaniach na różne sposoby – najczęściej jako ogólna kategoria *mental health*, jako cierpienie psychiczne (*psychological distress*) lub jako objawy depresji. Ogólne podejście pojawia się chociażby w badaniach Leonga, Mallinckrodt i Mary Kralj (1990) skoncentrowanych na poszukiwaniu różnic w poziomie stresu wśród azjatyckich absolwentów amerykańskich uniwersytetów w porównaniu z absolwentami rasy kaukaskiej i związku tego stresu właśnie z objawami psychicznymi. Podobnie też Jee-Sook Lee, Gary Koeske i Esther Sales (2004) stwierdzili związek między stresem akulturacyjnym, objawami zdrowia psychicznego i rolą wsparcia społecznego jako moderatora tej zależności wśród koreańskich studentów zagranicznych mieszkających w rejonie Pittsburgha. Wyniki te potwierdziły się także w badaniach Ashutosh Atri, Manoj Sharmy i Randalla Cottrella (2007), które również wykazały rolę wsparcia społecznego, odporności psychicznej (*resilience*) i akulturacji jako predyktorów zdrowia psychicznego wśród międzynarodowych studentów z Azji i Indii na dwóch dużych uniwersytetach publicznych w Ohio.

Pojęcie cierpienia psychicznego pojawia się w badaniach Leo Wiltona i Madonny Constantine (2003). Które ujawniły, że badani studenci z Ameryki Łacińskiej zgłaszali wyższy poziom cierpienia psychicznego niż ich azjatyccy rówieśnicy. Objawy cierpienia psychicznego spadały wraz z długością pobytu studentów w USA, a wzrastały wraz ze wzrostem niepokoju akulturacyjnego i obaw dotyczących własnych kompetencji międzykulturowych. Innych czynników, związanych bardziej z osobowością studentów, poszukiwali w kontekście cierpienia psychicznego Khawaja i Jenny Dempsey (2007). Wyniki ich badań pokazały, że obsesyjno-kompulsywność odzwierciedlona przez zmartwienia, ruminacje i tendencje perfekcjonistyczne była najczęstszym objawem stresu psychicznego u studentów zagranicznych, a dysfunkcjonalne radzenie sobie z problemami było głównym czynnikiem przyczyniającym się do cierpienia psychicznego.

Najczęściej jednak w badaniach nad akulturacją i zdrowiem psychicznym pojawia się kategoria depresji. W raporcie dotyczącym stanu zdrowia psychicznego chińskich studentów międzynarodowych na Uniwersytecie Yale autorzy wskazują, że aż 45% z nich raportuje symptomy depresji, a 29% symptomy lęku (Han, Han, Luo, Jacobs, Jean-Baptiste 2013). Jest więc to poważny problem. Równocześnie warto zaznaczyć, że przebieg (trajektoria) depresji u poszczególnych jednostek może się znacząco różnić, podobnie jak różny może być wpływ doświadczenia studiowania za granicą. O różnych trajektoriach depresji w grupie Indyjskich studentów amerykańskich uniwersytetów pisali Dhara Meghani i Elizabeth Harvey (2016).

Ying i Liese (1990) zwracają uwagę na sytuację przedmigracyjną studentów, która ma ich zdaniem wpływ na poziom depresji po przyjeździe. W badaniach Omara Rachmana i Davida Rollocka (2004) wyższy poziom objawów depresyjnych był przewidywany na podstawie postrzeganych uprzedzeń, niższych raportowanych kompetencji w pracy, poczucia własnej skuteczności – tak osobistej, jak i społecznej – oraz zachowań wewnątrzkułturowych (*intracultural behaviours*). Constantine, Sumie Okazaki i Shawn Utsey (2004) przeprowadzili badanie, którego celem była analiza zachowań ukrywania się (*self-concealment behaviors*) i umiejętności społecznych związanych z poczuciem własnej skuteczności (*social self-efficacy skills*) jako potencjalnych mediatorów w związku między stresem akulturacyjnym a depresją. Co ciekawe, przy kontroli przynależności do grup etnicznych, płci i biegłości w języku angielskim, zarówno jeden jak i drugi czynnik okazał się nieistotny.

Tam Dao, Donghyuck Lee i Huang Chang (2007) zbadali 112 tajwańskich studentów zagranicznych w USA pod kątem związku między akulturacją, postrzeganą płynnością języka angielskiego i wsparciem społecznym, a depresją. Wyniki wskazały, że znaczenie miała także płeć – osoby, które były narażone na depresję, częściej były studentkami z Tajwanu, studentami z niskim poziomem akulturacji oraz studentami, którzy słabo postrzegali własną znajomość języka angielskiego. Te wyniki powtórzyły się w badaniach Seda Sumer, Poyrazli i Kamini Grahame (2008), które wskazały na niski poziom wsparcia społecznego jako istotny predyktor depresji i lęku wśród studentów zagranicznych. Także wiek istotnie przyczynił się do zróżnicowania poziomu lęku, a samoocena biegłości w języku angielskim w wyjątkowy sposób przyczyniła się do zróżnicowania zarówno depresji, jak i lęku. Znaczenie kompetencji językowych, stresu akulturacyjnego i postrzeganej dyskryminacji wykazały także badania Noela Shadowena, Ariel Williamson, Nancy Guerra, Ravichandrana Ammigan i Matthew Drexlera (2019) na jednym ze średniej wielkości amerykańskich uniwersytetów.

Bardziej nieoczywiste zmienne wzięli pod lupę Eura Jung, Michael Hecht i Brooke Chapman Wadsworth (2007). W swoim badaniu analizowali oni czynniki przyczyniające się do poziomu depresji studentów zagranicznych, koncentrując się na lukach między różnymi aspektami tożsamości: między tożsamością osobistą a ustanowioną i między tożsamością osobistą a relacyjną. Przetestowali także hipotetyczny model ścieżki, który obejmuje

sekwencyjne relacje od poziomu akulturacji i postrzeganej dyskryminacji do dwóch typów luk tożsamości i poziomu depresji. Wyniki wykazały, że zarówno poziom akulturacji, jak i postrzegana dyskryminacja w znaczący sposób przewidywały dwa rodzaje luk tożsamości. Jednakże, o ile luka tożsamości osobistej-ustanowionej w znaczący sposób przewidywała poziom depresji i pośredniczyła w skutkach akulturacji i postrzeganej dyskryminacji, to luka w tożsamości osobistej-relacyjnej nie wywoływała takiego skutku.

Meifen Wei i współpracownicy (2007, 2008) w swoich badaniach koncentrują się na specyficznych psychologicznych czynnikach mających związek z poziomem depresji studentów międzynarodowych azjatyckiego pochodzenia przebywających w Stanach Zjednoczonych. Wskazywali między innymi na stres akulturacyjny, nieprzystosowawczy perfekcjonizm i długość pobytu w USA (2007), czy rodzaj strategii radzenia sobie z problemami – refleksyjna, tłumiąca lub reaktywna (2008). Wyniki sugerują, że zwiększona tendencja do stosowania tłumiącego radzenia sobie wzmacnia związek między postrzeganą dyskryminacją a objawami depresji. Inni autorzy sprawdzali, czy samokrytyczny perfekcjonizm, stres akulturacyjny i ich interakcje są w przypadku studentów międzynarodowych powiązane z doświadczeniem depresji na grupie studentów z Chin i Indii na dużym amerykańskim uniwersytecie. Wyniki wskazują na różnice między tymi grupami związane z silniejszym związkiem perfekcjonizmu z depresją u studentów z Indii (Rice, Choi, Zhang, Morero, Anderson 2012). Badania w tym temacie prowadzili także Toshitaka Hamamura i Philip Laird (2014), którzy potwierdzili związek między perfekcjonizmem i stresem akulturacyjnym, a depresją w grupie studentów ze Wschodniej Azji uczących się na jednym z amerykańskich uniwersytetów.

Ciekawym podejściem do badań nad akulturacją studentów międzynarodowych i ich zdrowiem psychicznym charakteryzują się badania Afeta Kilinca i Paula Granello (2003), w których badali oni wpływ akulturacji i podzielanych przekonań na temat chorób psychicznych na decyzję o poszukiwaniu pomocy wśród tureckich studentów w Stanach Zjednoczonych. Badaniem wykraczającym poza kategorię depresji jest też model rozwiązywania problemów ze stresem, jak i model wsparcia społecznego w etiologii objawów depresyjnych, utraty nadziei (*hopelessness*) i myśli samobójczych w grupie zagranicznych studentów azjatyckich w USA autorstwa Yanga i Cluma (1994). Wyniki wykazały, że umiejętności rozwiązywania problemów i wsparcie społeczne są mediatorami między stresem życiowym a objawami depresji, utratą nadziei i myślami samobójczymi.

W wyżej opisanych badaniach kilkakrotnie jako czynnik sprzyjający słabszej adaptacji i pogorszeniu się zdrowia psychicznego wymieniana jest postrzegana dyskryminacja. Są też badania, które wprost koncentrują się na tym zjawisku, które ze względu na swój prawny i społeczny charakter budzi moje szczególne zainteresowanie. Shideh Hanassab (2006) badał doświadczenia studentów zagranicznych w USA pod kątem postrzeganej dyskryminacji i

czynniki, które na to wpływają. Wyniki wskazują, że studenci zagraniczni z regionów Bliskiego Wschodu i Afryki doświadczają większej dyskryminacji niż studenci z innych regionów, a także, że studenci zagraniczni doświadczają większej dyskryminacji poza kampusem w porównaniu z kampusem. Wyniki te potwierdzają badania Poyrazli i Marcosa Damiana Lopeza (2007), które wykazały, że studenci zagraniczni doświadczali wyższego poziomu dyskryminacji i tęsknoty za domem niż studenci z USA, a lata zamieszkiwania w Stanach Zjednoczonych oraz pochodzenie etniczne przewidywały poziom postrzeganej dyskryminacji przez studentów zagranicznych – bycie europejskim studentem zagranicznym szło w parze z niższym poziomem postrzeganej dyskryminacji niż bycie międzynarodowym studentem z innych regionów świata.

Badania nad adaptacją akademicką

Tematyka dotychczas przywoływanych przeze mnie badań sugeruje wspomnianą wcześniej dominację perspektywy psychologicznej w badaniach nad akulturacją i adaptacją studentów międzynarodowych, a szczególnie perspektywy stawiającej w centrum zdrowie psychiczne i jego zaburzenia. Niemniej jednak istnieje też pokaźny korpus badań, które nie koncentrują się tak mocno na aspektach psychologicznych, w zamian eksplorując problematykę akulturacji i adaptacji studentów od strony pedagogicznej, społecznej i instytucjonalnej. Jakkolwiek badania psychologiczne są zarówno ważne, jak i inspirujące, to właśnie te pozapsychologiczne czynniki stanowiły główny przedmiot mojego zainteresowania w projekcie, którego rezultaty opisuję w tej pracy.

Wychodząc z perspektywy pedagogicznej, Steve Stoyhoff (1997) zbadał czynniki związane z osiągnięciami akademickimi studentów zagranicznych pierwszego roku w ciągu pierwszych sześciu miesięcy ich studiów. Stwierdził on, że biegłość językowa oraz wybrane strategie uczenia się i studiowania korelują z wynikami w nauce uczniów. Gilberte Bastien, Tanja Seifen-Adkins i Laura R. Johnson (2018) wykazały w swoich badaniach wpływ, jaki na akademicką adaptację studentów międzynarodowych miała długość pobytu w USA, biegłość językowej oraz otwartość na zwracanie się o pomoc.

Badania wskazują także, że kontakt społeczny z osobami innej narodowości jest istotnym czynnikiem wspierającym adaptację akademicką (Pho, Schartner 2019). Marvin Westwood i Michelle Barker (1990) zbadali związki między osiągnięciami akademickimi, odsetkiem osób przedwcześnie kończących naukę i aspektami dostosowania społecznego wśród studentów zagranicznych. Koncentrowali się oni na wpływie programu parowania rówieśników (*peer-pairing program*) – łączenia studentów zagranicznych pierwszego roku ze studentami z kraju przyjmującego – i podobnie jak w uprzednio przywoływanych przeze mnie badaniach w tym temacie wykazali, że wpływ ten jest bez wątpienia korzystny w kontekście

akademickim. Potwierdziło to późniejsze badanie Neila Quintrella i Westwooda (1994), gdzie ponownie nowo przybyli zagraniczni studenci pierwszego roku studiów licencyjnych zostali połączeni ze studentami z kraju przyjmującego, którzy przeszli krótkie szkolenie w zakresie komunikacji międzykulturowej i informacji na temat usług kampusu. Studenci zostali poproszeni o utrzymywanie kontaktu ze swoimi partnerami dwa razy w miesiącu na pierwszym roku. Wyniki potwierdzają tezę, że zorganizowany kontakt między studentami krajowymi i zagranicznymi może mieć korzystny wpływ na doświadczenie tej drugiej grupy. Uczestnicy programu częściej niż osoby niebędące uczestnikami wybierali pozytywne sformułowania do opisu swojego pierwszego roku studiów, częściej korzystali z usług dostępnych na kampusie i częściej zgłaszali poprawę biegłości językowej.

Także w badaniach Jina Abe i współpracowników (1998), uczestnicy programu parowania rówieśników wykazywali znacznie wyższe wyniki dostosowania społecznego niż osoby nieuczestniczące w takim programie. Również nowsze badania, sugerują pozytywne efekty takich programów. Clint Thomsona i Victoria M. Esses (2016) przeprowadzili badania na międzynarodowych studentach w Kanadzie, których wyniki wskazują na to, że uczestnicy programu parowania rówieśników lepiej się adaptowali i odczuwali niższe poziomy stresu. Nittaya Campbell (2012) przeprowadziła pilotażowy program tego typu wśród krajowych i międzynarodowych studentów kursu komunikacji międzykulturowej na jednym z nowozelandzkich uniwersytetów i obydwie grupy pozytywnie oceniły uczestnictwo w programie.

Wagę wsparcia społecznego dla pozytywnego przebiegu procesu adaptacji akademickiej podkreślali także Umit Cura i Ayse Negis Isik (2016) na podstawie badań, które przeprowadzili na grupie ponad 1500 międzynarodowych studentów uczących się w Turcji. Obecnie można zaobserwować pewien powrót do tematu w pracach dotyczących wpływu pandemii COVID-19 (zob. kolejny podrozdział).

Badania nad technologią i komunikacją

Innym aspektem pozapsychologicznym, który często podejmowany jest w badaniach, jest kwestia roli nowych technologii, internetu i mediów, przede wszystkim w komunikacji. Zeynep Cemalcilar, Toni Falbo i Laura Stapleton (2005) badali funkcję komunikacji za pośrednictwem komputera na wczesnych etapach przejścia międzykulturowego studentów zagranicznych w Stanach Zjednoczonych. Prowadzona przy wykorzystaniu komputera komunikacja z krajem ojczystym wpływa na utrzymanie przez studentów tożsamości i postrzeganie dostępnego wsparcia społecznego. W badaniach Susan Kline i Fan Liu (2005) celem była analiza wykorzystania mediów i praktyk komunikacji, których chińscy studenci zagraniczni używają do utrzymania relacji rodzinnych, a także powiązania tych praktyk z

akulturacją, stresem i spójnością rodzinną. Liczba kontaktów telefonicznych tygodniowo i różnorodność tematów wiadomości e-mail wpływały na poziom stresu akulturacyjnego u studentów, a różnorodność tematów i otwarta komunikacja telefoniczna wpływały na ich poziom akulturacji. Serię badań związanych z tym tematem przeprowadziła Jiali Ye (2005, 2006a, 2006b). Badała ona między innymi związki między stresem akulturacyjnym studentów zagranicznych z Azji Wschodniej a korzystaniem przez nich z internetu (2005), czy też, bardziej szczegółowo, związków między stresem akulturacyjnym, społecznym wsparciem i korzystaniem z etnicznych grup społecznych online (2006a, 2006b). Wyniki wskazują, że studenci otrzymujący większą ilość wsparcia informacyjnego online od tych grup, doświadczyli niższego poziomu stresu akulturacyjnego. Uczniowie, którzy zgłosili uzyskanie większego wsparcia emocjonalnego online, również doświadczyli niższego poziomu stresu akulturacyjnego związanego z postrzeganą nienawiścią, a postrzegane wsparcie ze strony etnicznych grup społecznych online zmniejszało trudności społeczne, z którymi musieli się zmagać.

Nowsze badania dotyczące wpływu mediów społecznościowych prowadzili Jian Raymond Rui oraz Hua Wang (2015). Wykazali oni, że z jednej strony komunikacja za pośrednictwem mediów społecznościowych z obywatelami kraju goszczącego była pozytywnie powiązana z redukcją niepewności, ale z drugiej strony komunikacja z lokalną diasporą była negatywnie powiązana z redukcją niepewności. Ich zdaniem sugeruje to, że skuteczność mediów społecznościowych w rozwijaniu i utrzymywaniu lokalnych relacji może polegać na ich zdolności do zapewnienia dodatkowego kanału kontaktu względem komunikacji offline. Interesujące wyniki uzyskali Hyunjin Seo, Ren-Whei Harn, Husain Ebrahim i José Aldana (2016) – ich badania ujawniły, że poziom korzystania z mediów społecznościowych jest pozytywnie powiązany z poziomem postrzeganego dostosowania społecznego, ale nie z poziomem postrzeganego wsparcia społecznego. Uważają oni, że to wskazuje na to, że studenci zagraniczni nie czują się komfortowo omawiając swoje negatywne doświadczenia za pośrednictwem mediów społecznościowych.

Ważną publikacją w tym temacie jest przekrojowy tekst autorstwa Hua Panga i Jingying Wanga (2020) podsumowujący wyniki badań wielu autorów prowadzonych w latach 2010-2019 nad potencjalnym wpływem zaangażowania w media społecznościowe na proces akulturacji, strategię radzenia sobie z wyzwaniami i dostosowanie psychologiczne międzynarodowych studentów uniwersytetów. Teorie i badania zsyntetyzowane w tym artykule podkreślają istotną rolę mediów społecznościowych w kształtowaniu procesów akulturacji.

Tematem komunikacji badacze zajmowali się także w oderwaniu od medium, które do tej komunikacji służy – wtedy najczęściej mowa jest o kompetencji w komunikacji międzykulturowej. Stephanie Zimmermann (1995) w swoich badaniach wykazała, że chociaż

afektywne i behawioralne wymiary kompetencji komunikacji międzykulturowej są związane z satysfakcją uczniów z ich umiejętności komunikacyjnych, to rozmowa z amerykańskimi studentami była najważniejszym czynnikiem w postrzeganiu kompetencji komunikacyjnych i dostosowywaniu się do amerykańskiego życia. Yi Lin (2012) wskazał na istotny związek między kompetencjami w zakresie komunikacji międzykulturowej chińskich studentów zagranicznych a ich obawami międzykulturowymi. Co ciekawe, w jego badaniach płeć, wiek, liczba przyjaciół w USA i poziom wykształcenia nie były czynnikami przewidującymi stopień kompetencji czy obawę uczestników w zakresie komunikacji międzykulturowej. To częstotliwość mówienia po angielsku poza salą lekcyjną była istotnym czynnikiem wskazującym na różnice w stopniu kompetencji komunikacyjnych uczestników badania.

Badania nad prawem, polityką i wsparciem instytucjonalnym

Podejście, które rozpoznaje rolę instytucji i prawa w omawianym obszarze badawczym często mieści się w ramach dwóch nurtów: jednego, w którym instytucje, polityka i prawo postrzegane są jako narzędzie przyciągania studentów międzynarodowych, i drugiego, w którym jest to narzędzie przydatne w ich adaptacji i akulturacji. W pierwszej z tych grup można przywołać badania Valery'ego Chirkova i współpracowników (2007, 2008), w których analizowali oni rolę dwóch czynników motywacyjnych w podejmowaniu przez studentów studiów za granicą. Wyniki (Chirkov 2007) wykazały, że co do zasady samookreślenie motywacji do studiowania za granicą jest korzystniejsze dla wyników adaptacyjnych uczniów niż motywacja narzucona. Jednakże, motywacja polegająca na unikaniu niekorzystnych warunków w kraju pochodzenia (ochrona) jest ujemnie powiązana ze wskaźnikami adaptacji kulturowej, w przeciwieństwie do motywacji jaką jest dążenie do dobrej edukacji i lepszych możliwości kariery za granicą (samorozwój). W kolejnych badaniach (Chirkov 2008) potwierdziło się, że autonomiczna motywacja do studiowania za granicą jest predyktorem pozytywnych efektów dostosowawczych studentów. Badania te niewątpliwie uzasadniają znaczenie motywacji w zrozumieniu dynamiki adaptacji i akulturacji różnych grup migrantów. Hugo Garcia i María de Lourdes Villarreal (2014) mocniej niż Chirkov i współpracownicy skoncentrowali się na czynnikach instytucjonalnych badając federalne i stanowe wpływy finansowe, które bezpośrednio wpływają na zdolność instytucji do przyjmowania studentów zagranicznych, konsekwencje przepływów migracyjnych dla instytucji policealnych w Stanach Zjednoczonych oraz ich implikacje dla naukowego, kulturalnego i gospodarczego rozwoju kraju. Mahsa Abdolalizadeh (2014) przeprowadził badanie dotyczące czynników wyboru uczelni, które wpływają na decyzje studentów zagranicznych o podjęciu studiów na konkretnej uczelni. Wyniki wskazują, że cechy programu (przede wszystkim ich reputacja i jakość kontaktów z wykładowcami) są najbardziej wpływowymi czynnikami. Jednakże

charakterystyka instytucji (przede wszystkim koszt uczestnictwa i standardy przyjęć) także jest bardzo ważna, podobnie jak łatwość i efektywność procesu rekrutacji oraz osobista komunikacja z personelem uczelni.

Do drugiej grupy tych badań zaliczyć można przykładowo analizy Carol Sherry i współpracowników (2004) dotyczące postrzegania usług uniwersyteckich przez studentów w Nowej Zelandii. Badanie wykazało znaczną różnicę między oczekiwaniami studentów co do tego, co „doskonała instytucja szkolnictwa wyższego” powinna oferować w zakresie usług, a tym, jak studenci postrzegają obecnie dostępne usługi. Co istotne postrzeganie usług przez studentów zagranicznych było niższe niż w przypadku studentów lokalnych. Maureen Andrade (2006) wyszczególniła w tym zakresie czynniki, które mają wpływ przystosowanie i osiągnięcia akademickie studentów zagranicznych – przede wszystkim znajomość języka, umiejętności akademickie i wykształcenie. W podobnym duchu swoje badania prowadzili Minerva Brauss, Xi Lin i Barbara Baker (2006), dążąc do rozpoznania potrzeb i ogólnej charakterystyki studentów zagranicznych na uczelni, a także identyfikacji relacji w środowisku akademickim i poza nim oraz wsparcia ze strony odpowiednich instytucji.

Znaczna część badań koncentruje się w tym kontekście na problemach, których doświadczają studenci międzynarodowi, jako że świadomość problemów studentów z zagranicy i zaangażowanie w spełnianie ich potrzeb mają kluczowe znaczenie dla instytucji akademickich, aby pozyskać i skutecznie kształcić studentów międzynarodowych (Li, Kaye 1998). Bardzo ciekawe są wyniki badań Freda Galloway'a i Johna Jenkinsa (2009), które wykazały, że o ile badani przez nich studenci zagraniczni mieli tylko niewielkie problemy z dostosowaniem się, administratorzy uniwersytetów i wykładowcy konsekwentnie przeceniali zakres tych problemów i źle rozumieli względne znaczenie różnych obszarów problemowych.

Najczęściej za instytucjonalną pomoc studentom międzynarodowym odpowiadają wyspecjalizowane poradnie uniwersyteckie (*counseling centers*), które są częstym przedmiotem badań. Khoo, Abu Rasain i Garry Hornby (1994) opisali specyficzne cechy zagranicznych studentów i typowe problemy, z jakimi się borykają, zagadnienia, którymi należy się zająć oraz kompetencje, które należy rozwinać, aby skutecznie doradzać studentom zagranicznym. Co więcej, w kontekście ogólnych wytycznych dotyczących poradnictwa międzykulturowego, zaproponowali konkretne strategie poradnictwa dla studentów zagranicznych. Jenny Yi, Jun-Chih Giseala i Yuko Kishimoto (2003) zbadały wykorzystanie usług doradczych przez studentów zagranicznych na dużym uniwersytecie w Teksasie. Wyniki wykazały, że studenci, którzy korzystali z poradni w celu doradztwa zawodowego, częściej byli młodymi kobietami i studentami niższych lat, a studenci, którzy korzystali z poradni w przypadku problemów osobistych, częściej byli studentami starszymi, płci męskiej. Do najczęstszych problemów należały trudności w uczeniu się, niepokój, depresja, zarządzanie czasem i relacje społeczne. Johanna Nilsson i współpracownicy (2004)

przeanalizowali obawy wszystkich studentów zagranicznych, którzy w ciągu roku akademickiego szukali porady w poradni uniwersyteckiej – większość z nich depresji, asertywności, kierunku studiów i lęku. Negrete (2022) badał związek pomiędzy akulturacją i “utrata twarzą”, a postawami azjatyckich studentów międzynarodowych wobec poszukiwania pomocy w zakresie zdrowia psychicznego. Co ciekawe, to niewielkie (n = 76 studentów) badanie ilościowe nie wykazało istotnego związku między tymi fenomenami.

Badania nad akulturacją i adaptacją *in genere*

Istnieją także badania, które proces adaptacji i akulturacji traktują bardziej całościowo, ale te z kolei najczęściej są ograniczone kontekstem, w jakim zostały przeprowadzone. Znaczna część z nich to badania prowadzone w grupie studentów azjatyckich, a wręcz dominujące są badania prowadzone wyłącznie w kontekście USA.

Jak można łatwo zauważyć, prace przywoływane przeze mnie w tym przeglądzie bardzo często koncentrują się na studentach międzynarodowych pochodzących z Azji, przede wszystkim Tajwanu i Chin. Tę charakterystykę podzielają też szeroko zakrojone badania o charakterze ogólnym, usiłujące przeanalizować szereg czynników związanych z adaptacją i akulturacją studentów międzynarodowych w miejsce koncentracji na jedynie jednym z nich lub jednym aspekcie tego procesu.

Studentów z Tajwanu badali Ying i Liese (1994) w swoim projekcie longitudinalnym, Michelle Swagler i Michael Ellis (2003) pod kątem wpływu lęku komunikacyjnego i kontaktu społecznego, czy Wang i Mallinckrodt (2006) w kontekście przywiązania. Cynthia Chataway i John Berry (1989) badali studentów chińskich pochodzących z Hongkongu i ustalili, że doświadczają oni wyższego lęku, większej ilości uprzedzeń, poważniejszych problemów z adaptacją i komunikacją i niższego postrzeganego wsparcia społecznego od przyjaciół niż ich kanadyjscy rówieśnicy, a ponadto wykazywali bardziej pesymistyczne podejście do rozwiązywania własnych problemów. Podobnie Luo Lu (1990), który wykazał, że tęsknota za domem jest częstą reakcją psychologiczną wśród chińskich studentów studiujących w Wielkiej Brytanii. Studentami chińskimi w Nowej Zelandii zajęli się Zhiheng Zhang i Margaret Brunton (2007) badając w jaki sposób chińscy studenci zagraniczni postrzegali swoją edukację w Nowej Zelandii i jak bardzo byli zadowoleni zarówno z doświadczeń społeczno-kulturowych, jak i edukacyjnych, a nad tą samą grupą pochylali się w Australii Pius Ang i Pranee Liamputtong (2008) ukazując istniejący wśród studentów chińskich brak pewności siebie w mówieniu po angielsku, preferowanie wykorzystywania rodziny, partnerów i bliskich przyjaciół jako sieci wsparcia w rozwiązywaniu problemów oraz brak wiedzy na temat poradnictwa uniwersyteckiego. Z punktu widzenia grupy badanej interesująca jest analiza Changa Tana (2018), który badał studentów chińskich w Hiszpanii pod kątem związku między ich adaptacją

a innymi zmiennymi, takimi jak wiek, długość pobytu, rodzaj zaangażowania w pary i sieci społeczne. Wyniki badań sugerują, że studenci z Chin są tą grupą międzynarodowych studentów w Stanach Zjednoczonych, która mierzy się ze szczególnymi trudnościami związanymi z adaptacją akademicką i przebiegiem procesu akulturacji, co uzasadniane jest różnicami językowymi i kulturowymi, a także czynnikami środowiskowymi (w tym postawami społeczeństwa przyjmującego) (Leong 2015).

Mniej popularnymi grupami badanymi są między innymi studenci japońscy – dogłębnie zbadani przez Matsumoto i współpracowników w kontekście miar adaptacji kulturowej – oraz wietnamscy, których badała Camille Brisset i współpracownicy (2010) wykazując, że intymność przywiązania i lęk rozumiany jako cecha charakteru moderowany przez stres psychiczny mają znaczenie dla procesu adaptacji. Niektóre badania prowadzone są na grupie studentów z Azji zróżnicowanych pod względem kraju pochodzenia. I tak Susan Cross (1995) analizuje różnice w niezależnych i współzależnych samokonstruacjach (*self-construals*) studentów amerykańskich i wschodnioazjatyckich studiujących w Stanach Zjednoczonych oraz wpływ tych samokonstrukcji na radzenie sobie ze stresem. Andrew Li i Michael Gasser (2005) wzięli w swoim badaniu pod uwagę studentów z aż 17 krajów azjatyckich identyfikując czynniki prognostyczne dostosowań społeczno-kulturowych. Peter Townsend i Huay Jun Poh (2008) badali studentów azjatyckich w Australii w zakresie ich akademickiego przystosowania. Analiza wykazała, że studenci doświadczają pewnego poziomu trudności na początkowym etapie, ale po pewnym czasie są pozytywnie przyzwyczajeni do lokalnych warunków.

Jeżeli już grupa badana jest bardziej zróżnicowana i nie składa się wyłącznie ze studentów azjatyckich, to i tak badania prowadzone są w bardzo specyficznym kontekście – najczęściej amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego. Zdecydowana większość badań prowadzona jest w USA. W latach 90. Adaptację kulturową studentów międzynarodowych na amerykańskich uczelniach badali Henry Kagan i Jo Cohen (1990), Barratt i Huba (1994) oraz Peggy Kaczmarek i współpracownicy (1994), a ich obawy i problemy Gerald Parr, Loretta Bradley i Revathi Bingi (1991, 1992). Ze względu na interesującą grupę badaną – analizowano problemy dostosowawcze tureckich studentów w Stanach Zjednoczonych – warto wspomnieć badania Poyrazli i współpracowników (2001). Ciekawym wynikiem, który uzyskali, jest fakt, że studenci, którzy otrzymali stypendium rządu tureckiego, zgłaszali więcej problemów z dostosowaniem. Z perspektywy narzędzi związanych ze ściąganiem i utrzymywaniem studentów zagranicznych na amerykańskich uczelniach wyższych Sushama Rajapaksa i Lauren Dundes (2002) ustaliły, że zagraniczni studenci czują się samotni i tęsknią za domem oraz potwierdziły znaczenie sieci społecznościowych w dostosowywaniu się studentów zagranicznych. Warto wspomnieć także interesującą longitudinalną analizę wpływu początkowej transformacji międzykulturowej na samopoczucie psychiczne oraz adaptacje społeczne i akademickie studentów międzynarodowych na amerykańskich uniwersytetach

autorstwa Camalcilara i Falbo (2008). Z nowszych badań wymienić można badania Christophera Sullivana i Susan Kashubeck-West (2015) że studenci zagraniczni jednego z amerykańskich uniwersytetów z szerokim wsparciem społecznym i integracyjnym podejściem do akulturacji doświadczali niższego poziomu stresu akulturacyjnego od swoich rówieśników charakteryzujących się innymi orientacjami akulturacyjnymi, a także studium Younga Kima i współpracowników (2017) dotyczące doświadczeń studentów zagranicznych college'ów w Stanach Zjednoczonych, a także związku tych doświadczeń z ich wynikami poznawczymi, afektywnymi i obywatelskimi.

Poza badaniami realizowanymi w Stanach Zjednoczonych, dużą grupę stanowią także badania prowadzone w Kanadzie, Australii i Nowej Zelandii – wiele z nich przywoływałem już wcześniej w tym przeglądzie (por. Townsend, Poh 2008; Zhang, Brunton 2007; Ang, Liamputtong 2008; Sherry i in. 2004), więc w tym miejscu wspomnę jeszcze tylko ciekawe, szeroko zakrojone badanie Colleen Ward i Antony'ego Kennedy'ego (1993). Analizuje ono różnice między dostosowaniem psychologicznym i społeczno-kulturowym podczas przejść międzykulturowych wśród studentów nowozelandzkich mieszkających w 23 różnych krajach. Z punktu widzenia miejsca i kontekstu prowadzonych badań ciekawe są rozważania Xiaoqing Su (2017) dotyczące adaptacji międzykulturowej pakistańskich studentów na chińskich uniwersytetach oparte o model procesu dostosowania kulturowego wspomnianej przed momentem Ward.

2.1.1.2. Badania jakościowe

Badań nad akulturacją i adaptacją studentów międzynarodowych prowadzonych w paradygmacie jakościowym jest istotnie mniej niż tych prowadzonych w paradygmacie ilościowym. Niektóre projekty wykorzystują metody mieszane i aplikują narzędzia i pytania wywodzone z obydwu tych paradygmatów. Takimi badaniami są wspomniane przeze mnie analizy Stoynoffa (1997) oraz Swagler i Ellisa (2003). W tych pierwszych dane zebrane drogą wywiadu ujawniły, że osoby osiągające najlepsze wyniki w grupie skutecznie włączały pomoc społeczną do swojej nauki, spędzały więcej czasu na nauce, były na bieżąco z kursami, lepiej radziły sobie z egzaminami i potrafiły lepiej wybierać główne idee z dyskursu mówionego i pisanego (Stoynoff 1997). W tych drugich wywiady z 25 studentami z Tajwanu dotyczące ich doświadczeń w Stanach Zjednoczonych ujawniły bariery językowe, ale i pewność siebie w mówieniu po angielsku, jak również utrzymywane kontakty społeczne z Tajwańczykami i Amerykanami oraz różnice kulturowe, w tym znaczenie bycia niezależnym (Swagler, Ellis 2003).

Spośród najciekawszych i najbardziej złożonych badań o charakterze jakościowym warto wyróżnić np. Pracę Swarts, Hannes i Jose (2021) wśród studentów międzynarodowych

z RPA, studiujących we Flandrii w Belgii, opartą o metodę *photovoice* – grupy fokusowe mocno wspomagane materiałami wizualnymi. Wyniki tych badań sugerują, że w przypadku aspektów społeczeństwa przyjmującego, które są powierzchownie zakorzenione i łatwe do zaadaptowania, uczestnicy generalnie przyjmowali strategię asymilacji. Natomiast strategia separacji została przyjęta dla aspektów społeczeństwa przyjmującego, które były głęboko zakorzenione, takie jak światopogląd. Innym wartym uwagi badaniem było wielokrotne studium przypadku zrealizowane przez Rahman i Lin (2020) wśród indonezyjskich studentów studiujących na tajwańskich uniwersytetach. Dane zostały zebrane drogą wywiadów i obserwacji wskazują na to, że studenci nie byli w stanie zarządzać swoimi emocjami (np. szok kulturowy, poczucie izolacji) i dostosować się do różnych kultur czy języków.

W dalszej części niniejszego podrozdziału przedstawię badania dotyczące aspektu kulturowego i psychologicznego procesów adaptacji i akulturacji, a także adaptacji akademickiej i wsparcia instytucjonalnego, jakie jest zapewniane w tym kontekście studentom międzynarodowym.

Badania nad aspektem kulturowym i psychologicznym

Niektóre badania jakościowe koncentrują się na kulturowym i psychologicznym aspekcie akulturacji i adaptacji. Constantine i współpracownicy (2005) przeanalizowali adaptację kulturową Hindusek, Japoniek, Koreanek i Wietnamek studiujących w Stanach Zjednoczonych poprzez wywiady częściowo ustrukturyzowane identyfikując 6 głównych tematów związanych z doświadczeniami tych kobiet: ich uczucia i przemyślenia na temat życia w USA, postrzegane różnice między ich krajem pochodzenia a UAS, ich przyswajanie i używanie języka angielskiego, ich krzywdzące lub dyskryminujące doświadczenia w USA, ich sieci rówieśnicze i rodzinne oraz strategie radzenia sobie z problemami dostosowania kulturowego. Ayantunji Gbadamosi (2018) badał akulturację zagranicznych studentów w Wielkiej Brytanii, a zwłaszcza wyzwania, z którymi się oni borykają, takie jak szok kulturowy, dyskryminacja i ograniczone możliwości relacji międzyludzkich. Akhvan i in. (2021) przy pomocy podejścia fenomenologicznego badali wyzwania związanych z akulturacją wśród malezyjskich studentów muzułmańskich studiujących za granicą – przede wszystkim te związane z eksponowaniem tożsamości islamskiej oraz praktykowaniem islamskiego stylu życia.

Erlenawati Sawir i współpracownicy (2008) w swoich badaniach skoncentrowali się na jednym aspekcie procesu akulturacji i adaptacji, a więc na samotności. W szeroko zakrojonym badaniu opartym o 200 wywiadów pogłębionych wykazali oni, że dwie trzecie grupy badanych studentów zagranicznych mieszkających w Australii doświadczyło problemów związanych z samotnością lub izolacją, szczególnie w pierwszych miesiącach pobytu. Podczas analizy

omówili mechanizmy radzenia sobie, z których korzystają studenci, a także zidentyfikowali specyficzny rodzaj samotności, jakiej doświadczają studenci zagraniczni, samotność kulturowa, wywołana brakiem preferowanego środowiska kulturowego i językowego. Debra McLachlan i Jessica Justice (2009) za pomocą teorii ugruntowanej ujawniły, w jaki sposób studenci z zagranicy są w stanie przetrwać ludzkie koszty szoku przejściowego podczas ich pobytu, a następnie radzić sobie podczas negocjowania zmian w środowisku fizycznym i wśród różnic kulturowych, akademickich i społecznych.

Także doświadczenie dyskryminacji było jednym z tematów badanych w paradygmacie jakościowym. Jenny Lee i Charles Rice (2007) na podstawie wywiadów z 24 respondentami z 15 krajów zidentyfikowali szereg trudności, jakie napotykają studenci międzynarodowi, od postrzegania niesprawiedliwości i niegościnnności po kulturową nietolerancję i konfrontację. Okazuje się, że nie wszystkie problemy, z którymi borykają się studenci, można sproblematyzować jako kwestie dostosowania, jak ma to miejsce w przypadku wielu badań, a niektóre z poważniejszych wyzwań wynikają z charakterystyki społeczeństwa przyjmującego. Ciekawą techniką badawczą wykorzystali Rosalind Pritchard i Barbara Skinner (2002), które w swoich badaniach utworzyły tzw. Partnerstwa międzykulturowe (*cross-cultural partnership*), w ramach których studenci zagraniczni otrzymali sześć zadań o charakterze egzystencjalnym do wykonania ze studentami krajowymi lub mieszkańcami lokalnej społeczności. Na końcu, poza analizą tematyczną, oceniły również postawy uczestników na wejściu i wyjściu z programu i stwierdziły, że projekt zaowocował nawiązaniem trwałych przyjaźni i większą radością z interakcji międzykulturowych ze strony studentów międzynarodowych, a także większym zaufaniem w ich zdolność do skutecznego angażowania się w takie relacje.

Badania nad adaptacją akademicką i wsparciem instytucjonalnym

Badania jakościowe dotyczyły również adaptacji akademickiej studentów przybywających z zagranicy. Poyrazli i Kamini Maraj Grahame (2007) zbadali potrzeby dostosowawcze studentów zagranicznych w ich społecznościach akademickich i poza-akademickich. Wywiady grupowe ujawniły, że studenci potrzebują najwięcej wsparcia podczas początkowego okresu ich pobytu w USA i napotykają szereg przeszkód w próbach przystosowania się. Bariery te były związane przede wszystkim z życiem akademickim, ubezpieczeniem zdrowotnym, życiem na kampusie lub poza nim, interakcjami społecznymi, transportem i dyskryminacją. Badanie Mudassira Hussaina i Hong Shen (2019) dotyczyło wyzwań akademickich, wsparcia i roli gotowości w akademickiej adaptacji studentów zagranicznych. Analiza danych z wywiadów częściowo ustrukturyzowanych ujawniły trzy typy wyzwań – wyzwania akademickie, wyzwania społeczno-kulturowe i niekompetencja językowa

– które wpływały na akademicki proces adaptacji, a także trzy rodzaje wsparcia – wsparcie uniwersyteckie, wsparcie rówieśnicze i motywacja psychologiczna – które pomogły studentom z zagranicy sprostać tym wyzwaniom.

Podobnie jak w przypadku badań ilościowych, także i w badaniach jakościowych najczęściej badaną instytucją uniwersytecką były poradnie (*counseling centers*). Paul Pedersen (1991) zebrał krytyczne incydenty z centrum poradnictwa dla studentów zagranicznych na University of Minnesota, które pokazują typowe napotkane problemy i sugerują sposoby ich rozwiązania. Wyniki sugerują, że nieformalne metody i nieformalne konteksty poradnictwa (pod tym pojęciem Pedersen rozumie wsparcie, które może mieć miejsce na korytarzu, w klasie, na kampusie, pod postacią dyskusji, krótkiej rozmowy, czy drobnej interakcji twarzą w twarz – a więc poza kontekstem sformalizowanego spotkania w gabinecie) stają się szczególnie ważne w przypadku pracy ze studentami zagranicznymi. Andrea Trice (2003) zebrała za pomocą wywiadów opinię pracowników uniwersytetu na temat studentów zagranicznych. Najczęściej obserwowali oni następujące wyzwania, z którymi borykali się studenci zagraniczni: konieczność posługiwania się językiem angielskim, osiąganie unikalnych celów akademickich, dostosowywanie kulturowe i integracja ze studentami amerykańskimi. Co ciekawe, pracownicy wspomnieli o różnych korzyściach, jakie studenci zagraniczni wnieśli w życie uczelni, w tym przede wszystkim obsadzanie wakatów asystentów naukowych, pomaganie w nawiązywaniu międzynarodowych więzi i zapewnianie amerykańskim studentom możliwości bardziej adekwatnego postrzegania własnych okoliczności życiowych.

W tym miejscu kończę omówienie światowej literatury przedmiotu. Podsumowanie znajdzie się po kolejnym podrozdziale poświęconym literaturze polskiej i dotyczy całości przeprowadzonego przeglądu.

2.1.2. Badania nad akulturacją studentów w literaturze polskiej

Ze względu na mniejszą liczbę badań prowadzonych w temacie akulturacji i adaptacji studentów międzynarodowych w Polsce w stosunku do literatury światowej, a także innego charakteru tych badań, poniższa część przeglądu literatury będzie się nieco różniła od poprzedniej. Po pierwsze, rezygnuję w tym miejscu z podziału na badania prowadzone w paradygmacie ilościowym i jakościowym, jako że w polskiej literaturze linia podziału nie jest tak wyraźnie zarysowana jak w literaturze światowej, a wiele tekstów ma charakter opisowy lub oparty o analizę danych zastanych i nie wpisuje się łatwo w to rozróżnienie. Po drugie, nieco szerzej potraktowałem tematykę przywoływanych prac, więc odnotowuje poniżej także teksty, które jedynie pośrednio dotyczą problematyki adaptacji czy akulturacji studentów międzynarodowych.

Raporty i opracowania ogólne

Na początku chciałbym zwrócić uwagę na obecne na polskim rynku opracowania ogólne, najczęściej o charakterze opisowym bądź raportowym. Sięgają one już początku XXI wieku, gdy Emilia Jaroszewska (2000) opublikowała swój tekst dotyczący studentów zagranicznych w Polsce z perspektywy badań prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim, a Justyna Godlewska (2004) w swojej pracy ukazywała studentów jako specyficzną grupę migrantów wyróżnioną między innymi przez jasno określony cel migracji, przewidywany czas pobytu w Polsce, stosunkowo niski wiek migrantów czy – częste zarówno wówczas, jak i teraz – ich deklarowane polskie pochodzenie. Także Janusz Mucha (2005) uwzględnił grupę studentów międzynarodowych, a także problematykę studiowania za granicą w swojej książce dotyczącej etniczności. Podkreśla on w niej specyfikę studiów w obcym kraju jako przestrzeni kontaktu międzykulturowego i wprost zaznacza istotność procesów akulturacji, które zachodzą zarówno w grupie migrantów, jak i w społeczeństwie przyjmującym. Prezentuje także wyniki empirycznego badania kontaktu kulturowego studentów polonijnych z b. ZSRR kształcących się w Polsce ze społeczeństwem przyjmującym przeprowadzonego w roku akademickim 1999/2000 na UMK w Toruniu przy wykorzystaniu wywiadu swobodnego. Wskazują one na to, że grupa ta miała kontakt z Polską przed przyjazdem na studia, po przyjeździe pozbawiona była zinstytucjonalizowanego wsparcia adaptacyjnego, a także utrzymywała regularne kontakty zarówno z polskimi rówieśnikami pełniąc często rolę „ambasadora” swojego kraju i kultury, jak i z krajem pochodzenia.

Co zrozumiałe, liczba badań zwiększyła się wraz z rozwojem zjawiska internacjonalizacji polskich uczelni i była znacznie większa w drugiej dekadzie XXI wieku, zwłaszcza w ostatnich latach. Warto wspomnieć szeroki raport Pawła Huta i Jaroszewskiej (2011) wydany przez Instytut Spraw Publicznych, pracę Moniki Wójcik-Żołądek (2013) dotyczącą młodzieży polskiego pochodzenia z Kazachstanu studiującej w Polsce, czy mniejsze, choć z perspektywy 2021 roku niewątpliwie bardziej aktualne, opracowanie Izabeli Bień (2018), które jest istotne o tyle, że pochodzi z czasopisma wydawanego przez Biuro Analiz Sejmowych i zawiera także analizy polityk na szczeblu ministerialnym i uniwersyteckim. Z ostatnich lat należy przywołać prace Marzeny Matkowskiej (2015), która rozważała zjawisko imigracji edukacyjnej w Polsce i jej zmiany w dekadzie poprzedzającej tę publikację, Krystyny Gomółki (2016), która w swoim opracowaniu koncentruje się na studentach, doktorantach i stażystach z Ukrainy przebywających na polskich uczelniach czy Aleksandry Grzesiuk (2018) wychodzącej od kontekstu internacjonalizacji polskich uczelni wyższych i rozważającej uwarunkowania tego procesu, jego praktykę i perspektywy pozyskiwania studentów zagranicznych.

W tym też miejscu chciałbym zaznaczyć pierwsze w tym przeglądzie prace skoncentrowane na środowisku krakowskich uczelni wyższych. Klaudia Stożek (2012) charakteryzuje w swojej pracy migrację edukacyjną z Białorusi i ukazuje szczególną sytuację tych migrantów zarówno w momencie podejmowania decyzji o wyjeździe, jak i po przyjeździe do Polski. Warto wspomnieć także tekst Jan Brzozowskiego i Konrada Pędziwiatra (2015) skoncentrowany na jednej krakowskiej uczelni – Uniwersytecie Ekonomicznym – w kontekście jej internacjonalizacji i obecności studentów cudzoziemskich. Oprócz danych statystycznych dotyczących ukraińskich studentów w Polsce i w Krakowie, oferuje on też ilościowy i jakościowy wgląd w tę problematykę oparty o wyniki 134 ankiet i 10 wywiadów pogłębionych przeprowadzonych ze studentami i studentkami UEK oraz pracownikami i pracowniczkami tej uczelni. Wyniki wskazują, że pomimo pozytywnej oceny swojego pobytu w Polsce przez respondentów, niezbędne jest większe wsparcie instytucjonalne w zakresie ich adaptacji.

Z kolei Mucha i Pędziwiatr opracowali w 2019 roku kompleksowy raport dotyczący sytuacji studentów i pracowników cudzoziemskich na krakowskich uczelniach. Poza obszernym opracowaniem dostępnych w różnych źródła danych statystycznych znajdują się w nim także bardziej związane z tematem niniejszej pracy rozważania dotyczące integracji studentów i studentek międzynarodowych (tu posługując się także Poszerzonym Modelem Akulturacji Relatywnej, zob. też rozdział 3) na podstawie badań ankietowych na Akademii Krakowskiej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Wskazywana jest rola wspólnego korzystania z określonych przestrzeni fizycznych, znajomości języka polskiego w grupie migrantów, a także wzajemnego postrzegania Ukraińców przez społeczeństwo przyjmujące i społeczeństwa przyjmującego przez Ukraińców oraz incydentów o charakterze dyskryminującym. Wspominają także istotną rolę uczelni we wspieraniu procesu integracyjnego.

Obszerne omówienie problematyki studentów cudzoziemskich na krakowskich uczelniach znajduje się też w książce Pędziwiatra, Brzozowskiego, Muchy i Stonawskiego wydanej w 2021 (a więc już po wybuchu pandemii COVID-19, ale zawierającej wyniki i rekomendacje pochodzące z końca 2019 roku, stąd jej obecność w tym podrozdziale). Podobnie jak poprzednie wspomniane opracowanie, także i tu możemy odnaleźć szczegółowy opis statystyczny badanego zjawiska uzupełniony o perspektywę jakościową i ilościową opartą w znacznej mierze na badaniach przywoływanych już przeze mnie w poprzednich akapitach – Brzozowskiego i Pędziwiatra (2015) na Uniwersytecie Ekonomicznym oraz Muchy i Pędziwiatra (2019) na Akademii Krakowskiej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Raporty o charakterze bardziej ogólnym, dotyczące problematyki migracji do Polski lub Krakowa czy integracji cudzoziemców, także wspominają o studentach i studentkach, jako istotnej grupie migrantów. Ze względu na naturę takich tekstów są to jednak fragmenty istotne, ale często oparte przede wszystkim o szczegółowy opis statystyczny (Pędziwiatr, Stonawski,

Brzozowski 2019, 2020) i niezbyt obszerne (Brzozowski, Pędziwiatr 2014), bądź wręcz mające charakter jedynie wzmianki (Pędziwiatr 2014).

Badania nad akulturacją i adaptacją

Istnieje także całkiem pokaźna grupa badań i opracowań, które dotyczą bezpośrednio tematu adaptacji lub akulturacji studentów międzynarodowych, lub tematów mocno z tymi procesami powiązanych. Ze starszych tekstów można wymienić próbę zintegrowania teoretycznych i praktycznych aspektów początkowego etapu adaptacji studentów-cudzoziemców w nowym środowisku socjokulturowym autorstwa Iwanowej i Titkowej (1996), książkę Janusza Muchy (2000) która w centrum stawia koncepcję kontaktu kulturowego czy opracowanie Luizy Słodownik (2006) dotyczące adaptacji studentów do kultury polskiej oraz przemiany jej obrazu w ich oczach. Także i w tej kategorii badań widać znaczny wzrost zainteresowania badaczy tą tematyką w przeciągu ostatnich lat. Widać także mocne sprofilowanie badań związane z dominującymi kategoriami przybyszy do Polski. Jeszcze w 2014 roku Katarzyna Błaszowska i Agnieszka Milewska (2014) opisywały szok kulturowy, sytuację konfliktu kulturowego i możliwe działania uczelni, by tym zjawiskom przeciwdziałać na podstawie badań prowadzonych wśród studentów English Division Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Następne lata przyniosły jednak wzrost liczby badań koncentrujących się na studentach pochodzenia ukraińskiego bądź białoruskiego.

W 2016 roku badania nad adaptacją studentów z Ukrainy zostały przeprowadzone na Krakowskiej Akademii Frycza Modrzewskiego. Ich wyniki można znaleźć w opracowaniach Joanny Bierówki (2016) i Małgorzaty Leśniak (2016a). Koncentrują się one na opiniach samych studentów zagranicznych odnośnie ich integracji akademickiej. Badanie prowadzone było w paradygmacie jakościowym i dotyczyło takich zagadnień jak zadowolenie respondentów ze studiowania w Polsce, napotykanne trudności, doświadczane reakcje na ich odmienność etniczną oraz postrzeganie Polaków i różnic kulturowych między Polską i Ukrainą. Innym szeroko zakrojonym badaniem był projekt Zofii Reuter (2017), gdzie procesy etniczności i akulturacji ukraińskich studentów studiujących w Krakowie zostały zbadane wśród ponad 100 zagranicznych studentów pięciu krakowskich szkół wyższych i szkół policealnych. Dane zostały przeanalizowane w kontekście teorii migracyjnego kapitału społecznego, a uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że wśród studentów ukraińskich procesy przyjmowania kultury polskiej zachodzą równolegle do procesów utrzymywania elementów własnej etniczności. Podobne wyniki w swoich badaniach uzyskała Bogdana Krasnychuk (2019) także badająca migrację i proces akulturacji ukraińskich studentów na krakowskich uczelniach. Rozważała ona cztery sfery życia społecznego, w których analizowała wspomniane procesy – przyjacielsko-intymną, akademicką, ekonomiczną i religijno-kulturową – a najczęściej

identyfikowaną przez nią strategią akulturacji była integracja. Także w Krakowie swoje badania dotyczące adaptacji społeczno-kulturowej studentów z Ukrainy prowadził Yevhenii Ovsiiievskyi (2019).

Jerzy Michno (2018) badał postrzeganie przez studentów z Ukrainy i Białorusi ich własnej pozycji na polskiej uczelni oraz zjawisko dyfuzji kulturowej pomiędzy polskimi i zagranicznymi studentami. Studenci zagraniczni oceniają na ogół uczelnie pozytywnie, a relacje ze studentami polskimi jako poprawne, nie czują się dyskryminowani. Dostrzegają jednak podział grup społecznych wedle klucza narodowego i negatywny wpływ tego podziału na przyswajanie przez nich języka polskiego. To właśnie niska częstotliwość interakcji między studentami z Ukrainy i Białorusi, a studentami polskimi, jest zdaniem autora czynnikiem utrudniającym dyfuzję kulturową.

Porównawcze badania między studentami ukraińskimi podejmującymi naukę w trzech miastach Polski – w Krakowie, Rzeszowie i Przemyślu – przeprowadził w latach 2015-2017 Piotr Długosz (2018). Wyniki sugerują, że zwiększenie szans życiowych poprzez uzyskanie zagranicznego wykształcenia jest główną motywacją podjęcia studiów w Polsce, a największymi napotkanymi przeszkodami są wysokie koszty życia, brak znajomości języka, niedostateczna integracja z polskimi rówieśnikami i trudności w znalezieniu pracy na studiach i po ich ukończeniu. Co ciekawe, wysoko ocenione przez studentów zostały stosunki z pracownikami polskich uczelni oraz dostępna na uczelniach infrastruktura. Integrację językowo-kulturową studentów z Białorusi, Rosji i Ukrainy na polskich uczelniach badał Łukasz Matusiak (2019). Zwrócił on uwagę w tym kontekście na politykę językową skierowaną do osób z tej grupy opartą o system promocji języka polskiego i kultury polskiej za granicą. Zauważa on, że większość osób przez niego badanych znała w jakimś stopniu język polski jeszcze przed przyjazdem do Polski, a następnie chętnie pogłębiała znajomość tak kultury, jak i języka polskiego podczas studiów. Ważną pracą z perspektywy mojego projektu jest opracowanie Magdaleny Kozuli (2018), jako że wychodzi ono od istotnego także dla mnie pytania o czynniki wpływające na proces adaptacji studentów zagranicznych na uczelniach wyższych i rozważa je z perspektywy programów adaptacyjnych możliwych do implementacji przez uczelnie.

Badania nad szczegółowymi aspektami adaptacji i akulturacji

W ostatnich latach pojawiły się także badania dotyczące wpływu konkretnych czynników – w tym wypadku związanych z technologią – na proces adaptacji i akulturacji studentów ukraińskiego pochodzenia. Eleonora Yaroshchynko (2016) badała rolę portali społecznościowych jako czynnika alienacji lub integracji studentów z Ukrainy, a Oleksandra

Smolentseva (2017) to, jak telewizja pomaga w odtwarzaniu tożsamości narodowej i kulturowej studentom ukraińskim.

Interesujące są badania prowadzone w ostatnich latach, które dotyczą opinii studentów krajowych i zagranicznych o sobie nawzajem. Marek Butrym (2015) analizował opinie studentów socjologii KUL i UMCS studiujących razem ze swoimi zagranicznymi kolegami i koleżankami oraz medycyny Uniwersytetu Medycznego w Lublinie, gdzie utworzono odrębny oddział anglojęzyczny. Zdaniem autora niezależnie od poziomu umiędzynarodowienia uczelni studenci polscy i zagraniczni tworzą dwa odrębne światy. W przypadku Uniwersytetu Medycznego przyczyny takiego stanu rzeczy leżą zdaniem Butryma w czynnikach instytucjonalnych – organizacyjnym wydzieleniu studiów polskojęzycznych i anglojęzycznych, a także postrzeganiem przez polskich studentów i studentek faworyzowaniu tych drugich. W przypadku KUL i UMCS, gdzie takiego podziału nie ma, a polscy i (przede wszystkim) ukraińscy studenci i studentki uczą się wspólnie, podział ten nie jest aż tak widoczny.

Warto też wspomnieć badanie Romualda Wojtulewskiego (2016) przeprowadzone na 100 studentach ukraińskich uczących się na krakowskich uczelniach wyższych. Ujawnił on, że postawy studentów polskich wobec studentów ukraińskich są w przeważającej większości pozytywne, ale też charakteryzują się głęboko zakorzenionymi stereotypami na temat tej grupy. Podobnie wskazuje Leśniak (2016b) w oparciu o wspomniane już przeze mnie badania prowadzone na Krakowskiej Akademii. Opisuje ona wizerunek Polski i Polaków w oczach studentów ukraińskich i Ukraińców w oczach studentów polskich, jako mocno oparty o stereotypowe postrzeganie. Ciekawe jest też badanie Dominiki Izdebskiej-Długosz (2016), jako że zwraca ona uwagę mocniej na akcentowane podobieństwa, niż różnice. Z opinii o sobie i sobie nawzajem wyrażanych przez studentów polskich i ukraińskich wyłania się wspólny obraz młodych ludzi zaniepokojonych swoją przyszłością – Polaków potencjalną wymuszoną emigracją zarobkową i Ukraińców, którzy już zostali do tego skłonieni przez trudną sytuację w kraju ojczystym.

Wielokrotnie w badaniach nad migracją edukacyjną studentów ze wschodu pojawiają się ośrodki akademickie położone bliżej wschodniej granicy Polski – Lublin czy Rzeszów (choć również Kraków i Warszawa). Część badań odwołuje się wprost do kategorii pogranicza czy edukacji transgranicznej. Przykładem może być badanie Elżbiety Ingot-Brzęk i Mateusza Stopy (2014) wykorzystujące model Golki opisu stosunków międzykulturowych do analizy sytuacji studentów ukraińskich na Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie czy Długosza (2015) badającego studentów ukraińskich na Podkarpaciu – w Rzeszowie i Przemyślu.

Niektóre badania patrzą na omawianą przeze mnie tematykę z perspektywy nauczyciela akademickiego. Ała Krawczuk (2012) pisze w swoim bardzo praktycznym tekście

o wybranych aktach etykiety językowej w polszczyźnie ukraińskich studentów, starając się zwiększyć wzajemne zrozumienie studentów i pracowników oraz zredukować mogące się pojawić konflikty. Izabela Bogdanowicz (2016) koncentruje się na praktykach, które nauczyciel akademicki może zaimplementować do swojej pracy w warunkach grupy różnorodnej kulturowo.

Badania nad motywacją i przyciąganiem studentów

Znaczącym nurtem w polskich badaniach nad studentami międzynarodowymi, jest podejście koncentrujące się na ich motywacji i ewentualnych czynnikach, którymi Polska i polskie uczelnie mogą ich przyciągnąć. W przeciągu drugiej dekady XXI wieku opracowania takie ukazywały się niemal co roku autorstwa różnych badaczy. Cezary Żołędowski i Maciej Duszczyk (2010) analizowali czynniki ekonomiczne, społeczne, polityczne, prawne i kulturowe stymulujące napływ cudzoziemskich studentów do Polski, a także pokazywali motywy przyjazdu, oceny pobytu i plany na przyszłość studentów zagranicznych. Raport autorstwa Marcina Gońdy (2012) skupiony był wokół tematu studentów pochodzenia polskiego i przedstawiał biograficzne wymiary ich mobilności – przyjazdu, pobytu i ewentualnego powrotu do kraju pochodzenia. Gońda próbował odpowiedzieć na pytanie, czy jest to dla nich swoisty “powrót do macierzy”, czy też pragmatyczny wybór. Badanie Sabiny Kubiciel-Lodzińskiej (2014) dotyczyło przyczyn napływu i warunków pobytu studentów zagranicznych na uczelniach województwa opolskiego. Bardzo szerokie jest z kolei opracowanie autorstwa Joanny Bieleckiej-Prus, Marzeny Kruk i Zofii Kawczyńskiej-Butrym (2015), w którym omawiają wyniki własnych badań przeprowadzonych w krajach Partnerstwa Wschodniego dotyczących planów edukacyjnych potencjalnych studentów z tych krajów, kryteriów, którymi kierują się przy wyborze szkoły i kraju, w którym odbywać będą dalszą edukację, a także szans oraz barier, które postrzegają w kontekście migracji edukacyjnej. Jacek Łukasiewicz i Beata Paśnikowska (2016) zbadali obawy i oczekiwania studentów ukraińskich podejmujących studia w Polsce w kontekście edukacji, relacji społecznych, deklarowanych wartości, znajomości języka polskiego i bardziej odległych planów życiowych. Badania Izabeli Kapery (2017) również odnoszą się do motywów wyboru – ale także oczekiwań – miejsca studiów przez studentów z Ukrainy, ale ograniczone są do kierunków z zakresu turystyki. Wyniki pokazują, że głównym motywem wyboru studiów w Polsce była chęć jak najszybszego wejścia na rynek pracy, równoległe z procesem edukacji.

W swoich badaniach porównawczych Dominik Antonowicz, Catrina Sin i Jannecke Wiers-Jenssen (2019) analizowali możliwość przyciągania studentów zagranicznych przez Polskę jako kraj mający status półperyferyjnego. Analizie poddali krajowe polityki i strategie – ich powstawanie, racjonalne rozwiązania i zawarte w nich instrumenty – a wyniki wskazują na

daleko idące różnice między analizowanymi krajami. Spośród tekstów dotyczących bezpośrednio prawa i polityki warto wspomnieć pracę Matkowskiej (2010) i badania Joanny Gajdy (2016), która analizowała warunki podjęcia nauki w Polsce, szanse studentów zagranicznych na rynku pracy, dostęp do pomocy społecznej i służby zdrowia. Szczególnie interesujące, a zarazem obszerne, jest opracowanie Gomółki (2016) dotyczące polityki Polski wobec studentów, doktorantów i stażystów z państw poradzieckich. Rekonstruuje ona założenia polityki polskiego rządu w tym zakresie – dotyczące między innymi polityki stypendialnej, kształcenia odpłatnego i nieodpłatnego, przyjazdów opartych na umowach bilateralnych i programach współpracy międzynarodowej – a także zawiera rekomendacje przyszłych zmian.

Badania nad internacjonalizacją uczelni i wsparciem instytucjonalnym

Temat ten wiąże się z zagadnieniem internacjonalizacji uczelni i szkolnictwa wyższego. W tym zakresie warto przywołać pracę Vadima Gierko (2015), który posługując się pojęciem “ukrainizacja” opisywał umiędzynarodowienie kształcenia na poziomie wyższym w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem zwiększającego się udziału studentów ukraińskich w grupie studentów zagranicznych. Wnioski wskazują, że z jednej strony proces ten jest szansą na wypełnienie luki demograficznej i wzmocnienie procesu internacjonalizacji szkolnictwa i nauki polskiej, z drugiej jednak strony wywołuje on niepokoje wśród polskich studentów związane z postrzeganiem nierównym traktowaniem i rządowymi programami stypendialnymi. Tomasz Domański (2017) opisuje internacjonalizację jako jedno z kluczowych wyzwań strategicznych stojących przed polskimi uczelniami wyższymi w obecnym czasie. Postuluje on tworzenie atrakcyjnych dla studentów zagranicznych programów edukacyjnych w języku angielskim oraz konkurencyjne działania marketingowe. Karolina Wysocka i Krzysztof Leja (2016) przygotowali wręcz “dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce”. Te badania są o tyle interesujące, że jako jedne z nielicznych podejmują problematykę implementacji szeroko pojętej internacjonalizacji w obszarze uczelnianej administracji. Wskazują dziesięć głównych obszarów, które zdaniem autorów decydują o jakości obsługi administracyjnej w procesie internacjonalizacji. Praktykę obsługi studentów zagranicznych na przykładzie Politechniki Gdańskiej, w swoich badaniach prezentuje Magdalena Popowska (2017). Wskazuje ona na konieczność krytycznej samoewaluacji uczelni w tym zakresie, równoległej oceny zewnętrznej oraz wsparcia takich działań – zarówno instytucjonalnego jak i finansowego – na poziomie regulacji szczebla centralnego. Studium przypadku internacjonalizacji, na przykładzie Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, prezentują w swoim opracowaniu Okrzesik i Wildhirt (2018).

W polskiej literaturze można też odnaleźć szereg opracowań, które dotyczą wsparcia oferowanego studentom zagranicznym oraz jego poszczególnych form i wymiarów. Krzysztof Hankiewicz i Waldemar Prussak (2011) w swoich badaniach koncentrują się na wykorzystaniu uczelnianych stron internetowych do obsługi tej grupy studentów i pokazują, że uniwersytety nie wykorzystuje pełni możliwości tego narzędzia. Marta Nowak (2012) w badaniach odnoszących się do studentów programu Erasmus na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, porusza temat źródeł stresu, który ich dotyka oraz sposobów, w jakie można temu zapobiegać. Swoje badania powtórzyła w 2017 roku (Nowak 2017) rozwijając temat programu zarządzania stresem kierowanego do tej grupy. Inessa Tkachenko (2014) na przykładzie czasopisma "Pressja UA" wydawanego dla studentów ukraińskich Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie pokazuje rolę studenckich mediów etnicznych na uczelniach wielokulturowych, a Aneta Sylwia Baranowska (2015) pokazuje tutoring akademicki jako skuteczną formę wsparcia studentów zagranicznych w adaptacji do nowych warunków życia i nauki w Polsce.

Interesującym elementem administracji uniwersyteckiej, któremu poświęcono w polskiej literaturze szczególnie dużo miejsca, jest biblioteka. Aleksandra Chalińska i Ewelina Rybka (2015) przeprowadziły badanie wizerunku studentów zagranicznych w oczach ich polskich kolegów i koleżanek, ale też bibliotekarzy Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Analizowały mity i stereotypy na temat studentów zagranicznych, których powielanie stoi na przeszkodzie procesowi integracji, a także potencjalne działania konsolidujące wielokulturowe środowisko akademickie, które mogą być podjęte przez bibliotekę uniwersytecką. Badania w tej samej bibliotece, ale też i w innych bibliotekach uczelni medycznych obsługujących studentów zagranicznych, przeprowadziły Milewska i Anna Krzyżelewska-Kowalewska (2015) wskazując kierunki zmian w polskich bibliotekach medycznych, które pozwoliłyby stworzyć studentom zagranicznym lepsze warunki do studiowania i adaptacji na polskich uczelniach. Obsługi użytkownika zagranicznego w bibliotece uniwersyteckiej dotyczyło całe seminarium zorganizowane w Lublinie w 2018 roku (Caban 2019), a sytuacji konkretnej lubelskiej biblioteki – zlokalizowanej na Politechnice Lubelskiej – poświęcone jest opracowanie Celiny Handzel (2019). Identyfikuje ona dobre praktyki w zakresie podnoszenia kompetencji międzykulturowych pracowników i rozwiązań stosowanych w celu efektywnego przekazywania informacji cudzoziemcom. Działania o różnym charakterze – szkoleniowym, informacyjnym, promocyjnym czy badawczym – realizowane przez Bibliotekę Uniwersytecką w Warszawie i skierowane do użytkowników zagranicznych są głównym tematem tekstu Lilianny Nalewajskiej (2019). Także na Uniwersytecie Warszawskim swoje badania poświęcone oczekiwaniom zagranicznych studentów względem polskich bibliotek na grupie studentów z Wietnamu przeprowadziła Zuzanna Wiorogórska (2019).

Pozostałe badania

Kończąc tę część przeglądu literatury poświęconą tekstom w języku polskim i osadzonym w polskim kontekście, warto jeszcze wspomnieć dwie kategorie opracowań – dotyczących studentów zagranicznych w odniesieniu do rynku pracy oraz tych, które oparte są na badaniach przeprowadzanych właśnie na studentach-cudzoziemcach. Do tej pierwszej grupy należą takie badania jak Rafała Trzcńskiego (2014), który usiłował ustalić na ile cudzoziemcy studiujący w Polsce mogą być postrzegani jako przyszli, wykwalifikowani pracownicy na polskim rynku pracy przy pomocy analizy motywów ich przyjazdu, ocenę pobytu oraz plany na przyszłość. Podobnie Katarzyna Andrejuk i Andriy Komiychuk (2018) również koncentrują się na newralgicznym momencie przejścia ze studiów na rynek pracy. Ich badanie dotyczy jednak specyficznej grupy migrantów ukraińskich – absolwentów polskich uczelni zakładających własne działalności gospodarcze. Zidentyfikowali oni zarówno problemy związane ze statusem studenta, jak i ze statusem cudzoziemca. Jarosław Rokicki (2019) w swoich badaniach odnosi się do studentów Krakowskiej Akademii im. Frycza Modrzewskiego i ich doświadczeń zarówno w zakresie studiowania, jak i pracy w Polsce.

Spośród badań prowadzonych na studentach chciałbym przywołać badanie Moniki Popow (2015, 2017) nad znaczeniami nadawanymi uczeniu się przez studentów zagranicznych w Polsce, opracowanie Katarzyny Marciniak-Paprockiej (2017) dotyczące postaw polskich i ukraińskich studentów pedagogiki wobec korupcji (obie grupy podobnie postrzegają to zjawisko, ale w analizie szczegółowej wychodzą różnice na rzecz bardziej pozytywnego odbioru tej praktyki przez studentów ukraińskich) oraz analizę dyspozycji do optymizmu, wartości i satysfakcji z życia wykonaną przez Zorianę Spryńską, Annę Tychmanowicz i Sarę Filipiak (2019) – także na grupie studentów polskich i ukraińskich – która wykazała, że studenci ukraińscy są bardziej optymistyczni, mimo braku różnicy w ogólnej satysfakcji z życia między tymi grupami.

2.1.3. Podsumowanie

Powyższy przegląd pokazuje z jednej strony jak bogaty jest dorobek badań nad akulturacją i adaptacją studentów międzynarodowych, a z drugiej strony, jak niekiedy jednowymiarowy i ograniczony potrafi być ten nurt. Niewątpliwie zaobserwować można przewagę badań empirycznych (zdecydowaną w literaturze światowej i niewielką w literaturze polskiej) prowadzonych w paradygmacie ilościowym (znów, różnica jest większa w przypadku literatury światowej). Jako że mój projekt ma charakter jakościowy, proste przeniesienie problematyki poruszanej w tych badaniach, konceptów, które uznawane są za istotne, czy podejść teoretycznych nie jest możliwe. Na pewno jednak stanowić one mogą pewną inspirację.

Przede wszystkim sugerują, że projektując badania, a także w trakcie zbierania danych jakościowych i ich późniejszej analizy, należy zwrócić uwagę – lub chociaż być świadomym ich istnienia i istotności – na następujące tematy (tu i w kolejnych sekcjach kolejność losowa): wybór, kraju, kierunku i szkoły wyższej uniwersytetu, *peer program* (program parowania rówieśników), dopasowywanie się, zdrowie psychiczne, komunikacja elektroniczna, niepewność przyszłości, problemy z nauką, samotność, stres, stres akulturacyjny, rasizm, motywacja, doświadczenie życia w obcym kraju, różnice kulturowe, biegłość językowa, uprzedzenia, dyskryminacja, wsparcie społeczne, radzenie sobie, depresja, niepokój, szok kulturowy, wysiłek, poradnictwo i *counselling*, satysfakcja z życia, poszukiwanie pomocy, media, wykluczenie, poczucie niesprawiedliwości, brak gościnności, wsparcie instytucjonalne, komunikacja międzykulturowa, wymagania akademickie, wymagania społeczne, kontakt z rodziną, problemy finansowe, ubezpieczenie zdrowotne, zakwaterowanie, transport, kontakt międzykulturowy, tęsknota za domem, konflikt, bezradność, zarządzanie czasem, relacje społeczne, internacjonalizacja uczelni, kontakt z administracją uniwersytetu, kontakt z wykładowcami, pozycja na rynku pracy, bliskość kulturowa, bliskość geograficzna, postrzeganie kraju przyjmującego, polityki edukacyjne i polityki migracyjne. Ta lista może wydawać się bogata i przytłaczająca, ale oczywiście nie wszystkie z tych konceptów w równym stopniu znalazły swoje odzwierciedlenie w moim projekcie zarówno ze względu na jego charakter i przedmiot moich badań, jak i różnice w kontekście.

Oprócz zagadnień, przegląd ten dostarczył także sugestii zmiennych, które należy wziąć pod uwagę jako czynniki wpływające na proces adaptacji i akulturacji. Jakkolwiek zmienne w badaniach jakościowych nie pełnią takiej roli jak w dominujących w tym polu badawczym badaniach ilościowych, to jednak stanowią cenną wskazówkę interpretacyjną. Wyszczególnić można następujące czynniki o charakterze psychologicznym: zorientowanie na cel (*goal-orientation*), potrzeba domknięcia, błędy poznawcze, umiejscowienie kontroli (*locus of control*), rozpoznawanie emocji, regulacja emocji, poczucie własnej wartości, cecha lęku (*trait-anxiety*), przywiązanie, identyfikacja kulturowa, tożsamość, pozytywne myślenie, redukcja napięcia, zdrowie, sposoby radzenia sobie, samo-ujawnienie (*self-disclosure*), samo-ukrycie (*self-concealment*), społeczne poczucie własnej skuteczności (*social self-efficacy*), konstrukt Ja (*self-construal*), neurotyczność, otwartość na doświadczenia, perfekcjonizm, asertywność.

Odrębną grupą czynników są zmienne demograficzne i pokrewne: dotychczasowe wykształcenie, biegłość językowa, istnienie społeczności etnicznej, kraj pochodzenia, płeć, postrzegane wsparcie społeczne, wsparcie on-line, stan cywilny, bliskość kulturowa, miejsce zamieszkania, znajomość języka, religia, przygotowanie przed wyjazdem, dostępne formy komunikacji, długość pobytu, etniczność, kompozycja etniczna środowiska. I w końcu także

czynniki, które można nazwać prawnymi bądź instytucjonalnymi: program studiów, rozmiar uczelni, postrzegane wsparcie instytucjonalne, sytuacja finansowa i możliwości finansowania, pozycja na rynku pracy.

Zidentyfikowane tematy i czynniki wpływające na proces akulturacji zostały przeze mnie wykorzystane przy tworzeniu narzędzia badawczego (zob. rozdział 4) i przy analizie pozyskanych danych (zob. rozdziały 5-7). Samo badanie, które przeprowadziłem, zaprojektowałem w taki sposób, by chociaż częściowo uzupełniało ono luki, które można dostrzec w zakresie badań nad akulturacją i adaptacją studentów międzynarodowych.

Przede wszystkim stosunkowo niewiele jest badań, które nie były realizowane w kontekście amerykańskiego, kanadyjskiego, brytyjskiego, australijskiego bądź nowozelandzkiego systemu szkolnictwa i studentów-przybyszów z krajów azjatyckich. Pewne takie analizy pojawiają się w Polsce, ale wciąż widoczny jest niedostatek danych, wiedzy oraz przetestowanych koncepcji teoretycznych odnoszących się do kontekstu kraju takiego jak Polska i migracji edukacyjnej takiej, jak ta ukraińska. Wiąże się to również z tym, że niewiele jest badań jakościowych, zmierzających do pogłębienia rozumienia procesu, o którym rozmawiamy i doświadczeń studentów międzynarodowych znajdujących się w nowym otoczeniu kulturowym. W zamian pole badań nad akulturacją oferuje znaczną ilość badań ilościowych skoncentrowanych na kategorii zdrowia psychicznego i kategoriach pokrewnych. Jakkolwiek jest to niezwykle istotne, a implikacje praktyczne takich opracowań są duże, to sprowadzanie procesu akulturacji do mogących się w jego efekcie pojawić niekorzystnych zmian w psychice osób akulturujących jest niepotrzebnym redukcjonizmem, który nie pozwala nam spojrzeć na ten proces z szerszej perspektywy.

Niewiele jest też opracowań i badań empirycznych, które przykładają wagę do aspektów, które można nazwać prawnoinstytucjonalnym. Te najczęściej redukowane są do poradnictwa i jego roli w przeciwdziałaniu pogarszaniu się zdrowia psychicznego wśród studentów międzynarodowych. Tymczasem w literaturze, tak zagranicznej jak i polskiej, możemy odnaleźć pewne wskazówki, że aspekt ten jest jednak istotny – nie znajdują one jednak najczęściej rozwinięcia. Dlatego też projekt, którego wyniki prezentuję w niniejszej pracy, podchodzi do tematu w sposób nieco nietypowy i kładzie akcenty na te czynniki, które dotychczas były w badaniach pomijane.

2.2. Badania nad akulturacją i adaptacją w czasach kryzysu

2.2.1. Stan badań

Skomplikowana relacja między procesami akulturacji migrantów, a kryzysami o zróżnicowanym charakterze dziejącymi się tak w kraju przyjmującym, jak i w kraju

pochodzenia, nie jest częstym przedmiotem badań. Zwłaszcza ten drugi przypadek, a więc sytuacja, w której migranci na swój sposób doświadczają czegoś, co wydarza się w kraju, który z różnych przyczyn opuścili, jest niewystarczająco przebadany. Równocześnie wydaje się on niezwykle interesujący w trzeciej dekadzie XXI wieku, gdzie już do czynienia mieliśmy z dwoma znaczącymi i tragicznymi w skutkach wydarzeniami o charakterze kryzysu – pandemią COVID-19, a następnie zbrojną agresją Rosji na Ukrainę. Obydwa te kryzysy, tak jak wspominałem we wstępie do niniejszej pracy, dotknęły bardzo mocno studentów cudzoziemskich pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce.

Połączenie pomiędzy procesami akulturacji studentów międzynarodowych, a kryzysami zachodzącymi w kraju przyjmującym czy kraju pochodzenia, jakkolwiek niedostatecznie zbadane empirycznie, można wyprowadzić na gruncie teoretycznym. Jak już wspominałem w poprzednich sekcjach niniejszego przeglądu literatury, akulturacja powoduje stres akulturacyjny, a odnajdywanie się w innej kulturze jest czymś co zawsze wymaga pewnego wysiłku. Literatura dostarcza też dowodów, że studenci dotknięci kryzysami (przede wszystkim mówi ona o kryzysach w kraju przyjmującym) doświadczają wzmożonego stresu i napięcia, z którym niejednokrotnie ciężko im jest sobie poradzić (zob. McVay 2015). Kiedy studenci zagraniczni są narażeni na traumatyczne wydarzenia, takie jak klęski żywiołowe, wojny lub napaści seksualne, mogą doświadczyć ostrego stresu, zespołu stresu pourazowego (PTSD) i innych reakcji (Schwitzer 2003).

W przypadku gdy kryzys wydarza się w kraju pochodzenia, zjawisko to może również zaistnieć. Poniekąd udowadniają to opracowania Barbary Oropeza i in. (1991) czy Sakurako Chako Mori (2000), które sugerują, że studenci mogą doświadczać ogromnego stresu zmagając się z osobistym kryzysem, gdy znajdują się daleko od domu. Jest to zupełnie zrozumiałe, gdyż do napięcia związanego z np. chorobą członka rodziny, dokładają się przecież trudności komunikacyjne i wzmożona bezsilność powiązana z mniejszą sprawczością. Jakkolwiek opracowanie te nie dotyczą tego tematu, to można zakładać, że podobny mechanizm wystąpi także w przypadku kryzysów nieosobistych, o charakterze publicznym. Także w takim przypadku osoby mające rodzinę lub przyjaciół w bezpośrednim otoczeniu kryzysu mogą mieć silniejsze reakcje na kryzys niż osoby bez takich więzi (Schwitzer 2003). Badania potwierdzają (Schwitzer 2003; Galea, Resnick 2005), że to właśnie stopień związania studentów międzynarodowych z danym obszarem, na którym dzieje się kryzys wpływa zarówno na nasilenie negatywnych reakcji na te wydarzenia, jak i na strategie radzenia sobie z nimi, które ci studenci wykorzystują.

Środki, które mogą być przedsięwzięte by ograniczyć negatywny wpływ kryzysów na studentów międzynarodowych są co do zasady podobne do tych zidentyfikowanych w poprzedniej sekcji niniejszego przeglądu jako wspierające studentów w ich procesach adaptacji i akulturacji oraz w zmaganiach ze stresem, akulturacyjnym. Uczelnie mogą w tym

zakresie korzystać z dobrych praktyk wspierających kontakt międzykulturowy i zwiększających wsparcie społeczne, jak np. *host families* (lokalne rodziny zapewniające pojedynczym studentom lub studentkom jedzenie i zakwaterowanie) czy *buddy programme* (program parowania rówieśników, inaczej *peer-pairing programme*), które optymalnie powinny być implementowane jeszcze zanim na horyzoncie pojawi się kryzys, który może dotknąć studentów międzynarodowych (Oropeza i in. 1991, Misra i in. 2003).

W przypadku kryzysów wybuchających w kraju pochodzenia studentów, pewne procesy mogą działać na siebie przeciwstawnie – przykładowo są dowody na to, że kontakt z kulturą kraju pochodzenia pomaga w radzeniu sobie ze stresem (Misra i in. 2003). Równocześnie, jak już wspominałem wyżej, rozwinięte więzi z krajem pochodzenia mogą nasilać niepokój, gdy wybuch tam kryzys. Badania nad pośrednimi ofiarami (*indirect victims*) katastrof naturalnych pokazują, że mogą oni odczuwać silną traumę emocjonalną podobnie do tych, których fizycznie dotknęło to zdarzenie (MacGeorge i in. 2007). Dlatego też tak ważne są instytucje wsparcia psychologicznego, które potrafią zredukować skutki tej traumy i pomóc studentom radzić sobie ze stresem i niepokojem, a także wsparcie społeczne, które może mieć podobne efekty (MacGeorge i in. 2007, Misra i in. 2003).

Ważne w tym zakresie jest proaktywne działanie uczelni i sieci społecznych, które może przyjąć różne formy. Przykładowo, po tragicznym w skutkach tsunami, które uderzyło w Azję Południowo-Wschodnią w 2004 roku, Uniwersytet Michigan-Ann Arbor aktywnie skontaktował się ze wszystkimi swoimi studentami z krajów dotkniętych tą katastrofą oferując im wsparcie w czasie kryzysu. Podobne działania miały też wówczas miejsce np. na Arizona State University, choć w tym przypadku nie były one organizowane przez samą uczelnię, a przez stowarzyszenia studenckie. (Lipka i in. 2005). W literaturze pojawiają się też doniesienia o ważnej roli jaką odegrały *host families* w USA dla studentów z Haiti po trzęsieniu ziemi, jakie miało miejsce na tej wyspie w 2010 roku. Szczególnie istotna była pomoc w zwalczeniu swoistego poczucia winy, wywołanego cierpieniem rodziny i znajomych na Haiti z jednej strony, a własną bezpieczną sytuacją studentów w USA z drugiej (Dessoff 2011).

W przypadku pomocy psychologicznej lub innych form poradnictwa oferowanych przez uczelnię, ważnym jest by wziąć pod uwagę specyfikę studentów międzynarodowych jako potencjalnych beneficjentów takiego wsparcia. Badania wskazują, że mogą oni obawiać się, że za korzystanie z takich usług zostaną negatywnie naznaczeni (*negative stigma*) (Jones 2012), czy wręcz uznani za chorych psychicznie (Sandhu 1994) lub odesłani do swoich krajów (Mori 2000). Przede wszystkim jednak, studenci międzynarodowi nie wykorzystują dostępnych im form wsparcia przede wszystkim dlatego, że nie zdają sobie sprawy z ich istnienia (Oropeza i in. 1991; Sandhu 1994; Mori 2000; Olivas, Li 2006). Stąd też proaktywne działania uczelni są i w tym kontekście bardzo ważne.

W nielicznych badaniach, które dotyczą studentów międzynarodowych stykających się z sytuacjami kryzysowymi, znaleźć możemy te same czynniki stresogenne, na które zwracałem uwagę w początkowych sekcjach tego rozdziału. Wskazywane są trudności związane z adaptacją do środowiska uniwersyteckiego, szok kulturowy, problemy komunikacyjne, trudności z dostosowaniem się do innych metod nauczania, utrata sieci wsparcia społecznego czy po prostu tęsknota za domem (zob. Oropeza i in. 1991; Sandhu 1994; Mori 2000; Mira i in. 2003; Olivas, Li 2006; Yakushko i in. 2008).

Równocześnie, podobnie jak w przypadku procesów akulturacji i adaptacji nienaznaczonych kryzysowymi wydarzeniami, podkreślane jest znaczenie wsparcia społecznego – rodziny, przyjaciół i znajomych (Oropeza i in. 1991; Misra i in. 2003; Olivas, Li 2006; Yakushko i in. 2008) – co powoduje zmniejszenie stresu związanego z przeżywaniem kryzysu, pozytywnie wpływa na samopoczucie i redukuje ryzyko depresji (MacGeorge i in. 2007; Main i in. 2011). Co ważne, badania wskazują na to, że to poczucie posiadania wsparcia jest w istocie ważniejsze, niż jego faktyczne otrzymanie (Misra 2003; Olivas, Li 2006). Jako przykłady innych, poza *counselling* form wsparcia, wskazywane były omawiane już przeze mnie w poprzednich częściach tego rozdziału *peer program* czy *host families program* (Oropeza i in. 1991; Misra i in. 2003; Olivas, Li 2006).

W przypadku kryzysów doświadczanych nie bezpośrednio, na odległość, istotnym czynnikiem są też kanały komunikacji, którymi informacje o kryzysie trafiają do studentów przebywających wówczas poza krajem pochodzenia. Niestety, wciąż niewiele jest badań, które bezpośrednio tego dotyczą – stąd posiłkować się musimy takimi, które prowadzone były w nieco innych kontekstach. W interesującym badaniu Dany Rose Holman, Alison Garfin i Roxane Cohen Silver (2014), porównane zostały poziomy stresu u osób, które będąc w Bostonie doświadczyły bezpośrednio zagrożenia związanego z atakiem terrorystycznym w czasie Bostońskiego Maratonu 2013 i takich, które będąc w Nowym Jorku doświadczały tego kryzysu poprzez relacje medialne. Wyniki pokazały, że w tydzień po zdarzeniu bezpośrednie doświadczenie poskutkowało wydłużonym odczuwaniem niewielkich symptomów stresu, a doświadczenie zapośredniczone krótkimi wyrzutami silnych objawów. Badanie to może być istotne z punktu widzenia studentów zagranicznych, którzy kryzysów w ich krajach pochodzenia doświadczają także w sposób zapośredniczony przez media i inne kanały komunikacji.

Badania nad sytuacją, w której studenci krajowi doświadczali wydarzających się kryzysów w sposób pośredni, stanowią interesujący punkt wyjścia do badań, których wyniki opisuję w niniejszej pracy. Wydarzenia z 11 września 2001 roku w USA stanowiły podstawę kilku interesujących badań (Liverant i in. 2004; MacGeorge i in. 2006; Swickert i in. 2006; Baschnagel i in. 2009). Wyniki sugerują, że takie pośrednie doświadczenie kryzysu i sytuacji zagrożenia powoduje poważne symptomy stresowe, a także wzbudza takie uczucia jak

niepokój, gniew czy strach. Badania Gabrielle Liverant i in. (2004: 136) wskazują wręcz, że prowadzi ono do zakłócenia podstawowych przekonań i założeń dotyczących osobistego i zbiorowego bezpieczeństwa i ochrony. Co ciekawe, pojawiały się też w tym kontekście reakcje, których nie można określić jako jednoznacznie negatywnych – poczucie zwiększonej bliskości z rodziną i przyjaciółmi, większe współczucie, czy zwiększonej duchowości (*increased spirituality*) (Swickert i in. 2006). Badania prowadzone były także poza Stanami Zjednoczonymi – w Izraelu (Bleich i in. 2003), Sudanie (Badri i in. 2012) czy Chinach (Main i in. 2011). Wskazywały one na wagę wsparcia społecznego udzielanego przez rodzinę – a więc czegoś, co dla studentów zagranicznych, przebywających samotnie poza granicami kraju, może być utrudnione.

Badania Oropezy i in. (1991) wykazały, że wojny, zawirowania polityczne czy kryzysy ekonomiczne wydarzające się w kraju pochodzenia mają negatywny wpływ na wyniki w nauce i postawę na uczelni studentów międzynarodowych. Co więcej, niektóre z tych wydarzeń mają potencjał by wprowadzać podziały w i tak nielicznych diasporach akademickich (zob. Mori 2000), co skutkuje obniżeniem poziomu wsparcia społecznego. Istotne znaczenie ma nastawienie kraju przyjmującego względem kraju pochodzenia i zachodzących w nim wydarzeń – gdy jest ono negatywne, to kryzys taki może wywołać napięcia między studentami krajowymi a międzynarodowymi (Yakushko i in. 2008). Ważne jest też istnienie więzi pomiędzy migrantami przebywającymi poza granicami kraju, a krajem pochodzenia doświadczającym kryzysu, co pokazały badania Andrei Allen i in. (2002) na dorosłych osobach pochodzenia haitańskiego mieszkających w USA w trakcie tragicznego w skutkach trzęsienia ziemi, które nawiedziło Haiti. Osoby mocniej związane z krajem pochodzenia doświadczyły częściej obniżenia nastroju, spodka energii, trudności z koncentracją, niepokoju i depresji. W przypadku studentów międzynarodowych, którzy w znacznej części mieszkają poza krajem od relatywnie niedawna, a w kraju pozostawili swoje rodziny i przyjaciół, więzi te są najczęściej silne.

Niezależnie od tego, kogo dotyka, sytuacja kryzysowa uruchamia często reakcję nakierowaną na to, by w jakiś sposób sobie z tym kryzysem poradzić. Te sposoby radzenia sobie, a także rola uczelni w tych procesach, będą przedmiotem mojego zainteresowania w niniejszej pracy. Alexandra Main i in. (2011) wyróżniają dwa typy strategii radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych: pasywną (np. unikanie, koncentracja na emocjach) i aktywną (np. planowanie, rozwiązywanie problemów). Efekty jednej i drugiej strategii są niejednoznaczne. Z jednej strony Main i in. Twierdzą, że strategie aktywne są co do zasady związane z niższym poziomem niepokoju psychicznego (*psychological distress*), co potwierdzają też badania Liverant i in. (2004), gdzie studenci wykorzystujący pasywne strategie doświadczali większego niepokoju niż ci wykorzystujący strategie aktywne, czy Josepha Baschnagela i in. (2009), w których studenci wykorzystujący strategii koncentrujące się na emocjach częściej

wykazywali symptomy PTSD. Z drugiej strony Main i in. (2011) zauważają, że to, co może być regułą w przypadku osób pochodzących z pewnych kręgów kulturowych, może nie sprawdzić się w przypadku innych. Wyniki ich badań prowadzonych wśród studentów pochodzenia chińskiego sugerują pozytywny wpływ wdrażania strategii radzenia sobie z kryzysem niezależnie od tego, jakiego rodzaju te strategie były (pasywne czy aktywne) oraz pokazują, że możliwe jest zaimplementowanie różnego rodzaju strategii by zwiększyć skuteczność indywidualnego radzenia sobie ze stresem.

2.2.2. COVID-19

Pandemia COVID-19 jest najpoważniejszym, ogólnoswiatowym kryzysem, który dotknął także studentów zagranicznych (i to najczęściej zarówno bezpośrednio – w krajach, w których pobierają naukę, jak i pośrednio – w ich krajach pochodzenia). Równocześnie, nie ma jeszcze wielu badań, które dotyczyłyby problematyki akulturacji i adaptacji w grupie studentów międzynarodowych właśnie w tym kontekście.

Dominują badania związane ze zdrowiem psychicznym i psychologicznymi konsekwencjami kryzysu. Badania jakościowe pokazały, że studenci międzynarodowi w USA zmagają się z depresją wywołaną pandemią koronawirusa, niepewnością (związaną z ich statusem prawnym i dalszymi losami zawodowymi), społeczną izolacją i tęsknotą za domem, a równocześnie nie decydują się poszukiwać pomocy instytucjonalnej (Koo 2021). Równocześnie, wskazały na istotność utrzymywania bliskich więzi społecznych, dla utrzymania dobrej kondycji psychicznej (Humphrey, Forbes-Mewett 2021).

W tym obszarze badań dominują jednak badania ilościowe. Wskazują one, że jakkolwiek pandemia okazała się być wyzwaniem dla wszystkich studentów, to studenci międzynarodowi mieli szczególną trudność by utrzymać dobrą kondycję psychiczną (Chen, Li, Wu, Tong 2020). Wpływa na to fakt, że zazwyczaj mają utrudniony w stosunku do studentów dostęp do opieki psychologicznej i są mniej zmotywowani by z niej skorzystać (Alharbi, Smith 2018; Brunsting i in. 2018), ograniczony dostęp do usług publicznych ze względu na bariery finansowe, językowe czy kulturowe, a równocześnie utrudniony powrót do kraju pochodzenia ze względu na ograniczenia w lotach i zamknięte granice (Crawford i in. 2020; Sahu 2020). Zostając w kraju przyjmującym w trakcie pandemii poza typowymi wyzwaniami, które postawiła przed wszystkimi społeczna, prawna i instytucjonalna reakcja na kryzys, musieli mierzyć się z poczuciem rozdzielenia od bliskich i brakiem wsparcia społecznego (Mackolil, Mackolil 2020; Tandon 2020). Dla wielu było to wydarzenie wywołujące traumę (Song, Zhao, Zhu 2021).

Liczne badania prowadzone były na zagranicznych studentach chińskich uczelni. Badania Tao Xu (2021) wykazały, że niepokój psychiczny doświadczany przez nich wywołany

był kombinacja czynników zewnętrznych (lockdown, wymuszony dystans społeczny, brak wsparcia społecznego) i wewnętrznych (własne wartości i zachowania – wartości określane jako kolektywne redukowały napięcie, a indywidualistyczne wzmagaly je), przy czym co zaskakujące sugerowały, że to formalne wsparcie społeczne ma kojący wpływ na zdrowie psychiczne, jakiego nie ma wsparcie nieformalne. Badania Xiaoping Wang, Khamlesh Hujjaree i Fanglan Wang (2020) jako czynniki wzmagające występowanie depresji u takich studentów wskazały m.in. małą ilość snu, obawy o możliwość ukończenia studiów, czy poczucie braku bezpieczeństwa.

Niektórzy badacze koncentrowali się na emocjonalnym aspekcie kryzysu. Lilik Istiqomah i Rini Meilani (2020) eksplorowali emocje studentek międzynarodowych w Hong-Kongu, którzy w trakcie pandemii nie byli w związku. Wywiady pokazały związek między kryzysem, a zdrowiem psychicznym, finansami, procesem studiowania i relacjami rodzinnymi badanych. Podobne wyniki prezentują badania Rafidiyah i Nadia (2020) na podstawie wywiadów z indonezyjskimi studentami w Australii.

Hilary Gallagher, Ainsley Doherty i Michael Obonyo (2020) badali doświadczenia międzynarodowych studentów w Queensland w Australii podczas pandemii COVID-19. Koncentrowali się przede wszystkim na finansowych trudnościach tych studentów w tym czasie, które niejednokrotnie prowadziły nawet do głodu czy bezdomności. Inne badania z Australii (Morris, Hastings, Wilson, Mitchell, Ramia 2020) dotyczyły doświadczeń międzynarodowych studentów w prywatnym sektorze wynajmu w Sydney i Melbourne, a ich głównym celem było uchwycenie wpływu pandemii na warunki mieszkaniowe studentów, ich finanse i zatrudnienie. Heidi Fisher i Melissa Whatley (2020) badały sytuację tzw. *community colleges* w USA, gdzie studenci międzynarodowi mieli być szczególnie narażeni w czasie kryzysu COVID-19. Dzieje się tak dlatego, że *community colleges* rzadziej oferują studentom mieszkania na terenie kampusu, co oznacza, że w sytuacjach, gdy zajęcia szybko przechodzą do trybu online, międzynarodowi studenci mogą znaleźć się w trudnej sytuacji, będąc nagle oddalonymi – fizycznie, społecznie i emocjonalnie – od swojej społeczności kampusowej.

Pojedyncze badania poruszały też takie aspekty jak wpływ pandemii na plany wyjazdu zagranicznego wśród studentów chińskich (Mok, Xiong, Ke, Cheung 2021), zjawisko niepokoju związanego z własną tożsamością (*identity distress*), które w trakcie pandemii istotnie wyższe było wśród pierwszej generacji migrantów studiujących na amerykańskich uniwersytetach (Wagaman, Kerr, Branch, Berman 2022), czy zaskakująco niewielkiemu wpływowi, jakie Barry Fass-Holmes (2021) znalazł pomiędzy doświadczeniem pandemii przez studentów międzynarodowych amerykańskich uniwersytetów, a ich wynikami w nauce (rozumianymi jako GPA poniżej 2.0).

Warto zaznaczyć, że szczególnej sytuacji znaleźli się w 2020 roku studenci zagraniczni pochodzenia azjatyckiego, którzy postrzegani jako zagrożenie niejednokrotnie

doświadczali ataków na tle rasowym ze względu na funkcjonujące społecznie przekonanie o azjatyckim rodowodzie wirusa SARS-COV-2 oraz różnice kulturowe, związane m.in. z częstszym noszeniem maseczek (Cheng 2020, Lowrey 2020). Koo, Yao i Gong (2021), na podstawie przeprowadzonych w 2020 roku wywiadów grupowych z wskazują, że studenci pochodzenia azjatyckiego zmagali się z różnymi typami wyzwań w tym kontekście – faktyczną dyskryminacją bezpośrednią, strachem przed potencjalnym zagrożeniem, a także poczuciem bycia niechcianym, nie na miejscu.

Bardzo częstym tematem badań nad studentami w trakcie pandemii COVID-19 jest kwestia nauczania zdalnego. Laura Gelles i in. (2020) w ramach jakościowego studium przypadku podczas semestru wiosennego 2020, przeprowadzili wywiady z 11 studentami, aby zbadać, w jaki sposób dostosowali się oni do przejścia na zdalne nauczanie. Ich wyniki ujawniły szereg wyzwań, przed jakimi stanęli studenci, to jak wykorzystali strategie samodyscypliny, aby je pokonać, a także jak wydział wspierał studentów poprzez współczującą i elastyczną pedagogikę. Maria Assunção Flores i in. (2021) przeprowadzili badanie wśród 2718 studentów z różnych portugalskich uczelni, które wykazało, że to odpowiednie odpowiedzi instytucjonalne i pedagogiczne, indywidualne kompetencje samoregulacyjne i społeczno-emocjonalne oraz dostęp do odpowiednich zasobów były czynnikami, które prowadziły do bardziej pozytywnego doświadczenia studentów w zakresie nauczania i uczenia się online w czasach COVID-19. Felicitas Biber i in. (2021) skupili się w szczególności na strategiach zarządzania zasobami przez studentów przy zastosowaniu podejścia opartego na różnicach indywidualnych. Studenci zgłaszali, że są mniej zdolni do regulowania swojej uwagi, wysiłku i czasu oraz mniej zmotywowani w porównaniu z sytuacją sprzed rozpoczęcia kryzysu; zgłaszali również, że inwestują więcej czasu i wysiłku w samokształcenie. Zidentyfikowane zostały cztery profile osobowe na podstawie zgłaszanych zmian w indywidualnych strategiach zarządzania zasobami: przytłoczeni, poddający się, utrzymujący i adaptujący. Fernando Villa, Jose Litago i Adrian Sanchez-Fdez (2020) skupiając się na kwestii komunikacji uczelni ze studentami badali opinie na temat równości szans, dobrego samopoczucia i satysfakcji oraz jakości nauczania. Okazało się, że badane uczelnie pokazały słabość komunikacji instytucjonalnej w czasie pandemii – zarówno w komunikowaniu zmian studentom, jak i w wysłuchiwanie ich (ponad połowa studentów odczuwała brak zrozumienia ze strony uczelni).

Badania te, jakkolwiek ciekawe, pomijały grupę studentów międzynarodowych, dla których – choćby ze względów językowych – przejście na edukację zdalną mogło stanowić jeszcze większe wyzwanie niż dla studentów krajowych. Tymczasem wyniki badań Rity Koris, Javiera Mato-Diaz i Nurii Hernandez-Nanclares (2021) pokazują, że studiowanie online przy ograniczonej interakcji społecznej stanowiło prawdziwe wyzwanie dla badanych studentów Erasmusa. Brakowało im wiedzy kulturowej o kraju przyjmującym, jak również kontekstu

wynikającego zazwyczaj z nauczania twarzą w twarz i interakcji społecznych. Jakościowe badania Dewi Puspitasari i Wiwien Rahayu (2020) sugerują, że studenci międzynarodowi mogą doświadczyć szczególnego niezadowolenia i niepewności podczas procesu uczenia się online. Inne, również jakościowe, studium studentów z Tajlandii, Wietnamu, Jemenu, Sierra Leone i Japonii, którzy uczyli się bahasa Indonesia dla obcokrajowców (Setyaningrum, Pangesti 2020) pokazało, że przymusowe zdalne nauczanie wywołało u nich smutek, rozczarowanie, niepokój i rezygnację. Inne badania, jak np. jakościowe studium afrykańskich studentów przebywających w USA (Kajasiche 2021), wskazują, że nauka online wywołuje w najlepszym wypadku ambiwalentne odczucia u studentów międzynarodowych.

Badania, które można określić jako wieloaspektowe, istnieją, choć nie są liczne i w przeważającej większości nie dotyczą bezpośrednio (przynajmniej na poziomie teoretycznym i terminologicznym) adaptacji czy akulturacji. David Firang i Joseph Mensah (2022) wskazują, że międzynarodowi studenci w Kanadzie są narażeni ze względu na ich tymczasowy status imigracyjny. Byli oni wyłączeni z większości rządowych programów pomocowych mających na celu wsparcie Kanadyjczyków podczas tej pandemii. Większość międzynarodowych studentów doświadczała psychologicznych i finansowych trudności w czasie pandemii. Sytuacja ta powodowała spadek liczby przyjmowanych studentów międzynarodowych, wywołując implikacje ekonomiczne dla kanadyjskich uczelni. Basak Bilecen (2020) zaznaczał kluczową różnicę między studentami miejscowymi i zagranicznymi. Podczas gdy ci pierwsi mogli wrócić do swoich domów rodzinnych, nie wszyscy studenci międzynarodowi mogli wrócić do swoich krajów pochodzenia natychmiast lub w ogóle ze względu na zamknięte granice i zawieszony loty międzynarodowe. Wielu z nich utknęło na opustoszałych kampusach i w zamkniętych miastach i było niespokojnych i zaniepokojonych nie tylko o siebie, ale także o znaczące osoby, które mieszkają w innym kraju. Podobnie jak wcześniej wspomniani badacze, także on zaznaczał, że oprócz niepewności związanej z edukacją i sytuacją finansową oraz obaw związanych z opieką zdrowotną, studenci międzynarodowi, zwłaszcza z Chin i innych części Azji, doświadczyli wykluczenia społecznego i postaw ksenofobicznych, a niekiedy nawet stali się ofiarami dyskryminacji i napaści słownych.

Daniel Malet Calvo, David Cairns, Thais Franca i Leonardo Francisco de Azevedo (2021) analizują wpływ pandemii COVID-19 na studentów międzynarodowych, skupiając się na portugalskojęzycznych studentach afrykańskich i brazylijskich podczas lockdownu wiosny 2020 r. Co istotne, badanie to jest jakościowe i oparte o wywiady indywidualne. W tym wieloaspektowym badaniu wskazują na trudności w pokryciu kosztów edukacji wyższej i kluczowe znaczenie utrzymania pracy, jak również emocjonalny wpływ przedłużonego lockdownu i separacji od rodzin. Pokazują także paradoksy nauczania online, które uwidoczniły cyfrową przepaść między lokalnymi i międzynarodowymi studentami uniwersytetów Globalnego Południa. Badanie kończy się ciekawą konkluzją, że wcześniej

istniejące nierówności są istotniejsze dla doświadczenia studentów niż nowe kwestie pojawiające się w kontekście pandemii COVID-19, która w istocie jedynie ujawniła wcześniej istniejące problemy globalnego kapitalizmu.

Tylko niektórzy badacze dostrzegli rolę, jaką mogą – i powinny – pełnić uniwersytety w łagodzeniu skutków kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 wśród studentów międzynarodowych (zob. Chen, Li, Wu, Tong 2020; Wang, Hujjaree, Wang 2020). Tymczasem badania dowodzą, że poczucie zaufania studentów do administracji uczelni, a także ich satysfakcja z procesu studiowania, mogło redukować poziomy stresu, niepokoju i samotności związanego z pandemią (Khan, Li, Liu, Li 2021; Misirlis, Zwaan, Sotiriou, Weber 2020). W innym badaniu (Fronek, Briggs, Liang, Gallagher, Doherty, Charles, McDonald 2022) omówiono wpływ COVID-19 na międzynarodowych studentów studiujących na jednym z australijskich uniwersytetów i wysiłki podejmowane przez pracowników akademickich, aby pomóc tym studentom w trudnym i niepokojącym czasie między grudniem 2019 r. a lipcem 2020 r. Zauważono szereg istotnych problemów. Międzynarodowi studenci zwykle polegają na stypendiach i pracy dorywczej, aby utrzymać się podczas studiów. Niemniej jednak rząd australijski nie przewidział żadnej pomocy finansowej dla studentów międzynarodowych, gdy uderzyła pandemia COVID-19, pozostawiając wielu studentów bez żadnych środków wsparcia. Co więcej, lęk, doświadczenie rasizmu i – co szczególnie istotne z perspektywy niniejszej pracy – obawy związane z sytuacją rodzin za granicą nakładały się na ich własne obawy o zdrowie i codzienne przetrwanie przy jednoczesnym dążeniu do utrzymania postępów w nauce. Uniwersytet – jako instytucja i społeczność – zaoferował wsparcie materialne i emocjonalne w ramach wielostronnego, skoordynowanego podejścia obejmującego interwencję kryzysową, kierowanie do dostępnych wewnętrznych i zewnętrznych zasobów oraz rozwój lokalnej społeczności wsparcia. Badanie kończy się wnioskiem, że intensywne wsparcie może wspierać własne strategie przetrwania studentów, a także, co ważne, że takie wysiłki mogą zminimalizować, w miarę możliwości, zakłócenia w postępach w nauce. Z Polski należy wspomnieć pracę Kamila Łuczaja, Olgi Kurek-Ochmańskiej i Andrzeja Rozmusa (2021) opartą o wywiady przeprowadzone z kluczowymi interesariuszami prywatnej uczelni w Polsce (np. Rektor, biuro międzynarodowe, zrzeszenie studentów) koncentrującą się na tym jak pandemia COVID-19 wpłynęła na działalność uczelni i jak stosunkowo mała i elastyczna uczelnia dostosowała się do potrzeb krajowych i międzynarodowych studentów w pierwszej fazie pandemii. Sytuacja studentów w trakcie początkowych miesięcy pandemii wspomniana też została w raporcie Brzozowskiego, Karola Kaczorowskiego, Pędziwiatra i Dobrosławy Wiktor-Mach (2020). Odnoszą się oni do problemów studentów długoterminowych z utrzymaniem pracy w sektorach dotkniętych lockdownami i z kontaktem z rodziną pozostawioną za granicą, a także do trudnej sytuacji studentów programu Erasmus.

W tym kontekście warto też przytoczyć nieintuicyjne wyniki badań opisywane przez Igora Chirikova i Kristy Sorię (2020), wedle których to studenci międzynarodowi na uniwersytetach są bardziej zadowoleni ze swoich doświadczeń akademickich i wsparcia instytucjonalnego podczas pandemii niż studenci krajowi. Badanie przeprowadzono wśród 22 519 studentów studiów licencjackich oraz 7 690 studentów studiów magisterskich i zawodowych na pięciu publicznych uniwersytetach w USA. Jak się okazało, główne obawy studentów międzynarodowych nie dotyczyły samych uczelni, ale kwestii zdrowotnych, bezpieczeństwa i imigracji.

Badań, które wprost odwołują się do koncepcji adaptacji czy akulturacji jest niewiele. Można oczywiście posiłkować się badaniami dotyczącymi populacji migranckich, niekoniecznie studentów. W tym kontekście z punktu widzenia niniejszej pracy można wspomnieć o badaniu Haoran Chu i Hang Lu (2021) wśród chińskich imigrantów przebywających w USA, które wskazało m.in. na korzystanie z mediów jako jeden z podstawowych stresorów w czasie pandemii COVID-19, czy teoretyczne opracowanie Osaro Aigbogun, Joy Uwakina i Osemwegie Aigbogun (2021) dotyczące stresu akulturacyjnego i negatywnego wpływu pandemii w tym zakresie. Wśród tekstów dotyczących bezpośrednio studentów zagranicznych wskazać można opracowanie Georgekutty Kochuchakkalackala (2021). Podkreślone jest w nim, że akademickie lub studenckie wypalenie, stan emocjonalnego, umysłowego i fizycznego wyczerpania spowodowanego długotrwałym lub powtarzającym się stresem w szkole, jest powszechnym problemem wśród międzynarodowych studentów. Do tego dokładają się stresujące doświadczenia psychospołeczne towarzyszące procesowi akulturacji, takie jak dyskryminacja osobista i instytucjonalna, pozostawienie rodziny i przyjaciół w kraju pochodzenia czy stresor związany z nauką nowego języka. Kochuchakkalackal stwierdza, że w trakcie kryzysu pandemii kwestie stresu akulturacyjnego i wypalenia akademickiego nabierają szczególnej wagi. Ilościowe, empiryczne badanie (Baharloo, Bakhtiari, Asizaker, Arani 2021) przeprowadzone w styczniu 2021 roku na próbie 480 irańskich studentów mieszkających za granicą wskazało, że przystosowanie psychospołeczne wykazuje istotną ujemną korelację ze stresem i lękiem związanym z COVID-19, jak również postrzeganą dyskryminacją, natomiast istotną dodatnią z akulturacją.

Zdecydowanie brakuje jednak pogłębionych badań na ten temat. Opracowaniem najbliższym tematycznie niniejszej pracy jest tekst Anny Linki (2021) oparty na badaniach dotyczących sytuacji studentów międzynarodowych w czasie pandemii w UE (w tym na badaniach własnych nad studentami programu ERASMUS), USA i Australii. Jej zdaniem pandemia zaostriła trudne i ryzykowne aspekty akulturacji studentów, izolacja i chaos informacyjny utrudniły przejście z fazy szoku kulturowego do fazy odbudowy/adaptacji. U tych, którzy zbliżyli się do tego etapu przed pandemią, zaobserwowała zaprzestanie adaptacji i

wprowadzenie strategii separacji. Pandemia skłoniła studentów do wyboru takich strategii akulturacji, które nie wiążą się z budowaniem relacji ze społeczeństwem przyjmującym, a więc separacji czy marginalizacji. Relacje społeczne utrzymywali oni głównie z innymi studentami zagranicznymi przy równoczesnym wyrażaniu obaw czy pandemia i jej następstwa pozwolą im zintegrować się ze społeczeństwem przyjmującym w przyszłości. Do tych bardzo ciekawych rozważań będę jeszcze powracał w swojej pracy.

2.2.3. Agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę

W porównaniu z literaturą dotyczącą studentów międzynarodowych w trakcie pandemii COVID-19, liczba źródeł odnoszących się do drugiego z kryzysów, który będę brał pod uwagę w niniejszej pracy – a więc wojny w kraju pochodzenia – jest niewielka. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w której wybuch, lub znacząca eskalacja działań wojennych miały miejsce w już w trakcie pobytu studentów poza krajem – jak to miało miejsce w przypadku osób uczestniczących w badaniu przeprowadzonym na potrzeby niniejszej pracy oraz sytuacji lutego 2022 roku, gdy zbrojna agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę rozpoczęta w lutym 2014 przerodziła się w otwarty konflikt zbrojny o charakterze regularnej wojny.

Prac bezpośrednio dotyczących rosyjskiej agresji na Ukrainę w kontekście studentów międzynarodowych jest bardzo niewiele. Znaczna część z nich to ważne, ale nie mające charakteru naukowego apele środowiska akademickiego (zob. Chumak 2022; Srichawla i in. 2022; Jain i in. 2022; Arif I in. 2022; Oyebamiji i in. 2022). Nieliczne istniejące opracowania odwołują się przede wszystkim do medialnych doniesień i dostępnych danych ilościowych (zob. Roy, Bhat, Ozair 2022).

Wśród oryginalnych badań wyróżnić można badanie Antona Kurapova i in. (2022) przeprowadzone w formie ankiety online wśród studentów i personelu 4 ukraińskich uniwersytetów od 5 maja do 17 maja 2022 na temat lęku przed wojną, odporności, wypalenia i samotności. Większość respondentów (97,8%) zgłosiła pogorszenie swojego stanu psycho-emocjonalnego, w tym depresję (84,3%), wyczerpanie (86,7%), samotność (51,8%), nerwowość (84,4%) i złość (76,9%) – studenci bardziej niż personel, kobiety bardziej niż mężczyźni. Wzrosło użycie określonych substancji (tj. tytoniu, alkoholu, środków przeciwbólowych i uspokajających), a także samotność związana z lękiem, wypaleniem i niższą odpornością. Badanie to nie dotyczyło jednak studentów zagranicznych.

Podobnie wspomnieć należy badanie Edyty Skwirczyńskiej i in. (2022) przeprowadzone w Polsce. Jego celem była ocena poziomu lęku związanego z eskalacją wojny na Ukrainie wśród studentów przy użyciu kwestionariusza STAI. Grupa badawcza składała się z 510 uczestników. Wyższy poziom lęku stwierdzono u kobiet w porównaniu z mężczyznami. Najwyższy ogólny poziom lęku stwierdzono u studentów I roku, a najniższy u

studentów V roku. Płec i obawa przed zbrojnym atakiem na Polskę miały istotny wpływ na poziom lęku. Należy zaznaczyć, że to badanie dotyczyło wyłącznie studentów pochodzenia polskiego.

Można zauważyć, że ze względu na niewielki odstęp czasowy od momentu gwałtownej eskalacji konfliktu, do momentu przeprowadzania niniejszego przeglądu literatury (niewiele ponad rok), a także obiektywne trudności w prowadzeniu w tym momencie badań na Ukrainie i wśród osób pochodzących z Ukrainy, liczba badań dotyczących tego tematu jest znikoma.

2.2.4. Podsumowanie

Podsumowując należy wrócić do stwierdzenia z początku tego podrozdziału, że relacja między procesami akulturacji i adaptacji migrantów, a kryzysami o zróżnicowanym charakterze dziejącymi się w kraju pochodzenia, nie jest częstym przedmiotem badań. Przeprowadzony przegląd literatury potwierdził tę tezę. Brakuje badań, które w bezpośredni sposób odnosiłyby się do tego jak przeżywanie i doświadczanie kryzysu – na odległość i bezpośrednio – wpływa na proces akulturacji i adaptacji studenta-migranta w kraju przyjmującym.

Przede wszystkim zjawisko przeżywania kryzysu na odległość, a więc relacji między kryzysem dziejącym się w kraju pochodzenia studenta, a nie w kraju jego obecnego zamieszkania, jest rzadkim przedmiotem badań. Częściej badacze pochylają się nad wpływem kryzysów doświadczanych bezpośrednio lub ewentualnie pośrednio, poprzez media, ale wciąż w państwie przyjmującym, a nie w miejscu pochodzenia migrantów. Tymczasem niektóre wnioski z badań prowadzonych "wokół" problemu sugerują, że także kryzysy dziejące się w oddaleniu, ale w bliskości np. rodziny, przyjaciół czy kraju, którego społeczeństwo i jego bezpieczeństwo jest dla nas wartością, także w znaczący sposób mogą wpływać na codzienne funkcjonowanie migrantów – a więc w tym na procesy ich akulturacji i adaptacji.

Brak powiązania badań właśnie z tymi konceptami teoretycznymi – akulturacją i adaptacją – jest kolejną luką zidentyfikowaną w analizowanej literaturze. Nie jest to najpopularniejsza rama teoretyczna do prowadzenia rozważań na temat wpływu kryzysów w kraju pochodzenia na życie migrantów. Znacznie częściej wykorzystywane są kategorie psychologiczne, jak np. *wellbeing*, lub pedagogiczne odnoszące się bezpośrednio do wyników w nauce. Koncepty akulturacji i adaptacji, jako idee w pewien sposób całościowo ujmujące odnajdywanie się migrantów w nowej rzeczywistości kraju przyjmującego, niosą jednak za sobą wartość eksplanacyjną, co zamierzam wykazać w niniejszej pracy.

W końcu chciałbym też zwrócić uwagę na proporcję badań ilościowych i jakościowych, która w pracach analizowanych w ramach przeglądu badań nad akulturacją i adaptacją

studentów była wychylona znacznie na korzyść paradygmatu ilościowego, a w przypadku badań nad studentami w kontekście kryzysów, już bardziej wyrównana. Prawdopodobnie tłumaczyć to można niedługim czasem jaki upłynął od obydwu omawianych kryzysów, a także ograniczeniami organizacyjnymi w prowadzeniu badań, które obydwie kryzysy za sobą niosły – łatwiej i szybciej w warunkach pandemii i wojny w kraju pochodzenia respondentów przeprowadzić badanie jakościowe na próbie kilku-kilkunastu osób, niż szeroko zakrojone badanie ilościowe. Jakiegokolwiek by nie były realne przyczyny w efekcie istnieje w tym zakresie znaczący zbiór literatury przedstawiającej jakościowy namysł nad doświadczeniem studentów (przede wszystkim w trakcie pandemii COVID-19), co jest ważne z punktu widzenia niniejszej pracy.

Rozdział 3. Zagadnienia teoretyczne

W tym rozdziale zarysuję tło teoretyczne rozważań, które prowadzę w niniejszej pracy. Przede wszystkim przybliżam w stopniu niezbędnym dla zrozumienia dalszych analiz najważniejsze pojęcia teoretyczne, które wykorzystuję – koncepty akulturacji i adaptacji. Rozpocznę od pochylenia się nad próbami zdefiniowania czym jest proces akulturacji, a następnie przywołam najistotniejsze moim zdaniem modele teoretyczne, które służą do jego opisu. Szczególną uwagę poświęcę Poszerzonemu Modelowi Akulturacji Relatywnej (RAEM; Navas i in. 2007), którego używałem na etapie zbierania i analizy danych (zob. też rozdział 4). Następnie w podobny sposób omówię proces adaptacji – jego definicje oraz popularny model Ward i Kennedy’ego (1999). W trzeciej części tego rozdziału tłumaczę czym jest dla mnie otoczenie prawno-instytucjonalne, które uznaję za środowisko, w którym przebiegają wcześniej opisane procesy adaptacji i akulturacji. Wspomnę jaka jest relacja między tym środowiskiem, a kulturą, konceptem istotnym dla procesów adaptacji i akulturacji; wyjaśnię w jaki sposób otoczenie to można postrzegać jako sposób wyrażania wartości czy nawet hegemonii, a następnie pokażę, że w jego zakres poza prawem wchodzi także instytucje i praktyki społeczne. Rozdział zakończę próbą pokazania potencjalnych miejsc w ramach modeli teoretycznych, w których można obserwować wpływ opisywanego otoczenia na przedmiotowe procesy.

3.1. Akulturacja

3.1.1. Historia i definicje

Przybliżając historię konceptu akulturacji można - tak jak i w przypadku niemal każdego pojęcia z zakresu humanistyki czy nauk społecznych - cofnąć się aż do Platona, który już w IV wieku przed naszą erą zauważał, kontakty miast ze sobą prowadzą także do wymiany kulturowej (zob. Rudmin 2010). W tym miejscu nie chciałbym się jednak pochylić aż tak mocno nad historycznym aspektem badań nad akulturacją i wspomnę jedynie kilka nazwisk badaczy, którzy interesowali się tym tematem już w XX wieku.

Bez wątplenia ważne miejsce w genealogii badań nad akulturacją zajmuje socjologiczna szkoła chicagowska (Nowicka 2011: 13; Bieńkowska-Ptasznik 2004; Śliz, Szczepański 2015), gdzie ważnym przedmiotem badań były procesy migracyjne zachodzące w przemysłowym mieście, jakim było Chicago. Rozwijała ona różne podejścia dotyczące kontaktów międzyetnicznych, które zbiorczo można nazwać teorią asymilacji. Tam, już w latach dwudziestych XX wieku kwestią asymilacji zajmowali się Robert E. Park oraz Ernest W. Burgess (zob. Park, Burgess 1921). Ich zdaniem wzajemne przenikanie się i zlewanie grup

odmiennych kulturowo prowadzi w efekcie do wytworzenia się nowego systemu społecznego (Bieńkowska-Ptasznik 2004). Proces asymilacji określali oni jako:

proces wzajemnego przenikania się i zlewania, w wyniku którego jednostki i grupy — pod wpływem wspólnych doświadczeń i wspólnej historii oraz wspólnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym — internalizują (uznają i przyjmują za własne) pamięć, uczucia i postawy innych jednostek i grup (Park, Burgess, 1921: 735; tłum. za Śliz, Szczepański 2015).

Nieco późniejszym przedstawicielem tej szkoły był Milton Gordon (1964), którego koncepcja asymilacji linearnej, podzielonej na kilka etapów, ale prowadzącej do dostosowywania się grupy mniejszościowej do kultury większościowej, związana była z ideologią anglokonformizmu, a zatem dążyła do objaśnienia procesu wtapiania się w amerykańskie społeczeństwo innych grup narodowościowych niż anglosaskie (Chybowska, Trafiałek 2021; Bieńkowska-Ptasznik 2004). Akulturacja była zdaniem Gordona jednym z wymiarów asymilacji dotyczącym bezpośrednio kultury i wiązała się przejmowaniem przez asymilujące się jednostki wzorów kultury i wartości ze społeczeństwa dominującego (Śliz, Szczepański 2015).

Wszystkie te koncepcje są obecnie krytykowane ze względu na swoje założenia dotyczące jednostronności i nieodwracalności zachodzących procesów (Babiński 1998). Nie można jednak odmówić im istotności w kształtowaniu bardziej popularnych obecnie wielowymiarowych modeli akulturacji (np. Berry 1970).

Obecnie w badaniach nad akulturacją dominuje podejście, które zakłada, że akulturacja to proces, który zachodzi, gdy jednostki lub grupy z różnych kultur wchodzi w bezpośredni i ciągły kontakt, co prowadzi do zmian w oryginalnych wzorach kulturowych jednej lub obu grup (Redfield, Linton, Herskovits 1936). Definicja ta była szeroko stosowana jako podstawa kolejnych definicji rozwijanych przez lata w różnych dziedzinach badań nad akulturacją (także opartych o modele, z których ja korzystałem w projekcie będącym podstawą niniejszej pracy, zob. Navas, Rojas, Garcia, Pumares 2007). Należy jednak zauważyć, że definicja ta może nie być odpowiednia dla wszystkich rodzajów analiz, zwłaszcza tych, które koncentrują się raczej na jednostkach niż grupach.

Podczas gdy klasyczna definicja akulturacji autorstwa Redfielda i in. (1936) odnosi się do zmian zachodzących na poziomie grupy, znaczna część badań nad akulturacją skupia się na psychologicznych i indywidualnych aspektach akulturacji (Graves 1967). Dlatego ważne jest, aby dostosować tę definicję do badań, które koncentrują się na analizie na poziomie indywidualnym. Na przykład, pojedynczy holenderski migrant we Francji może się akulturować, nawet jeśli inni holenderscy migranci tego nie robią i nawet jeśli nie ma zmian w holenderskiej lub francuskiej kulturze (Rudmin 2009).

Na podstawie tej klasycznej definicji, możliwe jest jednak skonstruowanie definicji, które są bardziej odpowiednie dla analizy na poziomie indywidualnym. Zgodnie z nimi akulturacja jest postrzegana jako proces zmian zachodzących w jednostce, wynikających z przebywania w nowym środowisku kulturowym (Rudmin, de Castro, Wang 2017), lub jako wzajemny, wielowymiarowy proces, w którym jednostki ulegają zmianom w wyniku interakcji społecznych (Zea, Asner-Self, Birman, Buki 2003).

Łącząc podejście grupowe i indywidualne, akulturację można zdefiniować jako proces zmian psychologicznych i behawioralnych, którym ulegają zarówno jednostki, jak i grupy w wyniku długotrwałego kontaktu z inną kulturą (Berry 1980; Berry, Sam 1997; Stonequist 1935). Ta integracyjna definicja uwzględnia zarówno jednostki, jak i grupy, a także psychologiczne i behawioralne aspekty akulturacji. Tak też rozumiem pojęcie akulturacji w niniejszej pracy.

Podsumowując, akulturacja to przyswajanie nowej kultury lub kultur, kompletne lub niekompletne, prawidłowe lub nieprawidłowe, zamierzone lub niezamierzone, indywidualne lub zbiorowe (Rudmin 2009). To szerokie i częściowo intuicyjne rozumienie procesu akulturacji jest wystarczające dla dalszych rozważań w niniejszej pracy, w której analizowane jest znaczenie procesów i zjawisk ponad-indywidualnych – otoczenia prawnego i instytucjonalnego a także wydarzających się kryzysów – na indywidualne doświadczenia jednostek.

3.1.2. Współcześnie wykorzystywane modele

Jak już wspominałem, w przeszłości badacze postrzegali akulturację jako proces liniowy, w którym jednostki asymilują się do dominującej kultury kraju przyjmującego (zob. Gordon 1964; Cuellar, Harris, Jasso 1980; Marín, Sabogal, Marín, Otero-Sabogal, Perez-Stable 1987; Szapocznik, Scopetta, Kurtines, Aranalde 1978). Jednakże obecne modele uwzględniają fakt, że akulturacja jest procesem dwuwymiarowym, obejmującym zmiany zarówno w kulturze pochodzenia, jak i kulturze kraju przyjmującego (Birman 1998; Birman, Trickett 2001; Cortes, Rogler, Malgady 1994; Cuellar, Arnold, Maldonado 1995; Marín, Gamba 1996; Mendoza 1989; Oetting, Beauvais 1991; Szapocznik, Kurtines, Fernandez 1980).

Badania wykazały, że dwuwymiarowe modele akulturacji, takie jak model Berry'ego, są bardziej skuteczne w przewidywaniu wyników adaptacji niż modele jednowymiarowe, które skupiają się tylko na asymilacji (Ryder, Alden, Paulhus 2000). Ponadto, metaanalizy sugerują, że właśnie dwuwymiarowy model Berry'ego jest najbardziej popularnym modelem akulturacji (Chirkov 2009).

Ten model (Berry 1980) odrzuca koncepcję, że migranci będą stopniowo przyjmować zwyczaje, postawy i wartości kraju przyjmującego, odrzucając jednocześnie te, które pochodzą z kultury ich pochodzenia. Przeciwnie, sugeruje on, że akulturacja jest procesem,

którego przebieg i konsekwencje zależą od dwóch niezależnych wymiarów: preferencji lub odrzucenia własnej kultury oraz preferencji lub odrzucenia kontaktu z kulturą przyjmującą. Przecięcie tych wymiarów tworzy cztery możliwe orientacje akulturacyjne: marginalizacja (odrzucenie obu kultur), separacja (preferowanie własnej kultury i odrzucenie kontaktu z kulturą przyjmującą), asymilacja (odrzucenie własnej kultury i preferowanie kontaktu z kulturą przyjmującą) oraz integracja (preferowanie obu kultur). Społeczeństwo przyjmujące również wyraża swoje preferencje w podobnych wymiarach, dlatego odpowiadające im orientacje to: wielokulturowość dla integracji, tygiel dla asymilacji, segregacja dla separacji i wykluczenie dla marginalizacji (Berry, Kim, Minde, Mok 1987).

Są dwa ważne zastrzeżenia, które należy wziąć pod uwagę przy opracowywaniu i wykorzystywaniu teorii Berry'ego. Po pierwsze, dwa wymiary w tym modelu odzwierciedlają nie tyle utrzymanie kultury i nabywanie kultury, co utrzymanie kultury w przypadku kultury kraju pochodzenia i kontakt kulturowy w przypadku kultury kraju przyjmującego. Po drugie, wymiary akulturacji w dużej mierze mieszczą się w sferze postaw określanych jako „preferencje względne”, „*relative preferences*” (Berry 2009: 366).

Model Berry'ego stał się podstawą do rozwoju innych konceptualizacji, z których najważniejsze, z punktu widzenia niniejszej pracy, są modele Bourhisa, Moise, Perreault i Senécal (1997) oraz Piontkowski, Florack, Hoelker i Obdrzálek (2000). Obydwa bazują na dwuwymiarowym modelu Berry'ego, ale sugerują, że proces akulturacji jest zjawiskiem bardziej złożonym.

Bourhis i in. Przyjmują, że powiązany jest on z przyjmowaniem i odrzucaniem własnej i kultury kraju przyjmującego (a nie jak pierwotnie zakładał Berry samego kontaktu z kulturą). Co więcej, według nich najistotniejszym w badaniach nad akulturacją powinno być nie tyle badanie samych orientacji akulturacyjnych migrantów, ale raczej interakcji tych orientacji ze orientacjami akulturacyjnymi wyrażanymi w postaci oczekiwań wobec grupy przybyszów ze strony członków społeczeństwa przyjmującego. Stąd też nazwa modelu, opisywanego jako interakcyjny model akulturacji – *Interactive Acculturation Model* (IAM). Graficzne przedstawienie tego modelu znajduje się w tabeli poniżej.

		Grupa migrantów				
Społeczeństwo przyjmujące		integracja	asymilacja	separacja	anomia	indywidualizm
	integracja	<i>konsensualna</i>	<i>problematiczna</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>problematiczna</i>	<i>problematiczna</i>
	asymilacja	<i>problematiczna</i>	<i>konsensualna</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>problematiczna</i>	<i>problematiczna</i>

	segregacja	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>
	wykluczenie	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>
	indywidualizm	<i>problematyczna</i>	<i>problematyczna</i>	<i>problematyczna</i>	<i>problematyczna</i>	<i>konsensualna</i>

Schemat 1. Interakcyjny Model Akulturacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Bourhis, Moise, Perreault, Senécal 1997.

Piontkowski, Florack, Hoelker i Obdrzálek (2000) dalej rozwijają założenia Berry'ego i Bourhis'a, tworząc model zgodności akulturacji – *Concordance Model of Acculturation* (CMA). Ich zdaniem zestawienie postaw grupy migrantów i społeczeństwa przyjmującego daje w rezultacie cztery możliwości współistnienia (nie)dopasowanych postaw: zgodną, problematyczną dla kultury, problematyczną dla kontaktów i konfliktową. CMA zakłada, że im większe niedopasowanie tychże postaw i orientacji, tym trudniejsza będzie sytuacja kontaktu międzygrupowego. Graficzne przedstawienie tego modelu znajduje się w tabeli poniżej.

Grupa mniejszościowa					
		integracja	asymilacja	separacja	marginalizacja
Grupa dominująca	integracja	<i>konsensualna</i>	<i>problematyczna pod względem kultury</i>	<i>problematyczna pod względem kontaktu</i>	<i>konfliktowa</i>
	asymilacja	<i>problematyczna pod względem kultury</i>	<i>konsensualna</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>problematyczna pod względem kontaktu</i>
	separacja	<i>problematyczna pod względem kontaktu</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konsensualna</i>	<i>problematyczna pod względem kultury</i>
	marginalizacja	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>	<i>konfliktowa</i>

Schemat 2. Model Zgodności Akulturacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Piontkowski, Rohmann, Florack 2002.

Modele opisywane przeze mnie w tej sekcji są powszechnie wykorzystywane w badaniach nad akulturacją i każdy z nich, a zwłaszcza IAM lub CMA, mógłby być teoretyczną podstawą niniejszej pracy. Ja jednak wybrałem model, który czerpiąc z koncepcji Berry'ego, interakcyjnego modelu akulturacji czy modelu zgodności akulturacji, wprowadza jeszcze pewne modyfikacje, które czynią go dobrym narzędziem do moich analiz – Poszerzony Model

Akulturacyj Relatywnej. (Navas i in. 2004, 2007). Model ten, wraz z moimi autorskimi zmianami, które w nim poczyniłem, opisuję w kolejnym podrozdziale.

3.1.3. Poszerzony Model Akulturacyj Relatywnej – Relative Acculturation Extended Model (RAEM)

Poszerzony Model Akulturacyj Relatywnej (RAEM – Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares, Fernández, Cuadrado, Asensio 2004) został opracowany w Center for Migration and Intercultural Relations (CEMyRI) w zróżnicowanej etnicznie hiszpańskiej Almerii. Zrozumienie relacji międzygrupowych w regionie za pomocą modelu miało na celu zaprojektowanie interwencji społecznych dostosowanych do potrzeb lokalnej społeczności (Navas & Rojas 2010). Pierwsze badanie, opublikowane w 2004 roku wśród osób z Maroka i Afryki Subsaharyjskiej, miało na celu przetestowanie zaprojektowanego modelu. Kolejny projekt został przeprowadzony w 2009 roku i obejmował nowe grupy imigrantów w Almerii: Ekwadorczyków i imigrantów z Rumunii. W ostatnich latach przeprowadzono szereg badań z wykorzystaniem modelu (Rania i in. 2019; Szydłowska i in. 2020; Blanc i in. 2022). RAEM opiera się na wyżej przywołanych modelach, ale też zakłada trzy istotne modyfikacje.

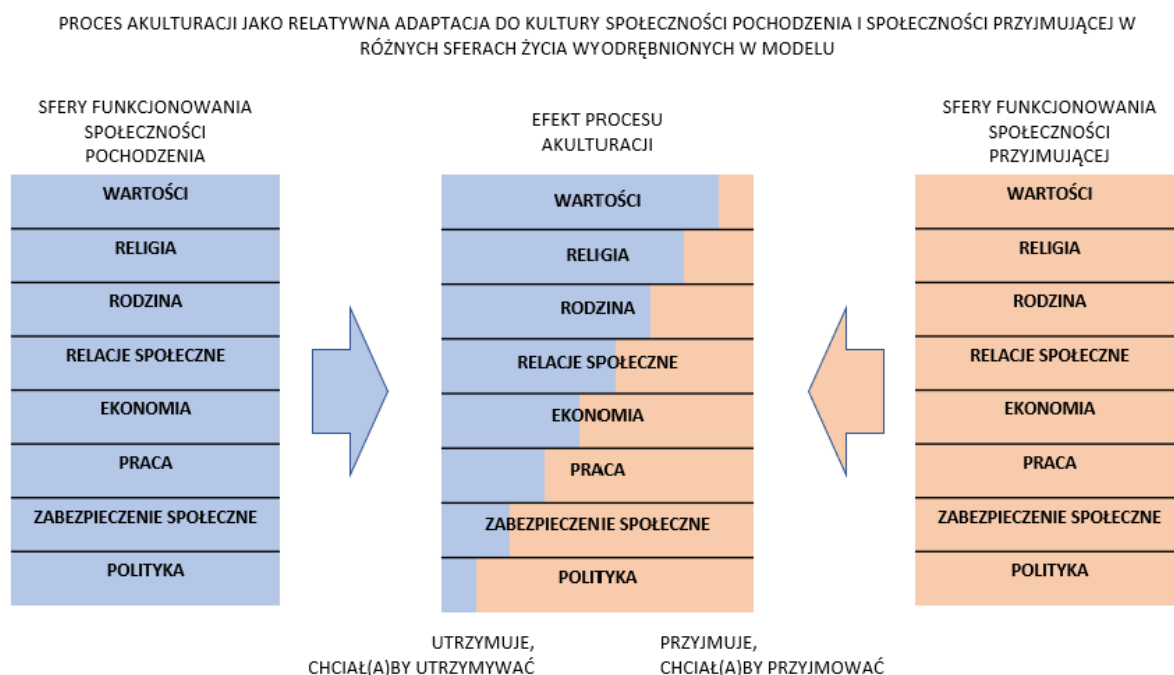
Po pierwsze, przyznaje, że migranci mogą jednocześnie przyjmować różne orientacje akulturacyjne w różnych sferach życia (a więc i sferach akulturacyj) – politycznej, zawodowej, bezpieczeństwa socjalnego, ekonomicznej, społecznej, rodzinnej, religijnej i wartości lub w przypadku adolescentów – szkolnej, ekonomicznej, społecznej, rodzinnej, religijnej i wartości (López-Rodríguez i in. 2014). Twórcy Poszerzonego Modelu Akulturacyj Relatywnej dzielą je na sfery peryferyjne i centralne (inaczej odpowiednio: publiczne i prywatne – w niniejszej pracy będę używać tej terminologii, ponieważ moim zdaniem lepiej opisuje ona te cechy sfer i ma mniej etnocentryczny charakter, na co w kontekście badań nad akulturacją zwracali uwagę np. Rudmin, Wang i de Castro (2017)), gdzie w tych pierwszych przyjmowanie kultury kraju przyjmującego jest powszechniejsze i łatwiejsze, niż w tych drugich.

Po drugie, orientacje akulturacyjne migrantów umieszczane są w dwóch wymiarach. Odpowiadają one orientacjom preferowanym przez migrantów, tym, które w idealnych warunkach chcieliby realizować – jest to tzw. Płaszczyzna idealna, oraz orientacjom faktycznie realizowanym przez migrantów – tzw. Płaszczyzna realna. Odpowiednio, w odniesieniu do społeczeństwa przyjmującego, można również wyróżnić płaszczyznę idealną – czyli oczekiwania dotyczące orientacji, które migranci powinni podejmować w idealnych warunkach, oraz płaszczyznę realną – na którą składają się orientacje, które społeczeństwo przyjmujące postrzega jako faktycznie realizowane przez migrantów. Zarówno dla grupy nowo przybyłych, jak i dla społeczeństwa przyjmującego, te dwa wymiary mogą się pokrywać, lub mogą się znacznie różnić.

I po trzecie, jako że akulturacja nie jest procesem jednokierunkowym i nie wiąże się ze zmianą jedynie wzorów kulturowych migrantów, ale także wzorów kulturowych społeczeństwa przyjmującego. RAEM, idąc za przykładem innych modeli (Bourhis i in. 1997), uznaje różne możliwe relacje międzygrupowe, które wynikają z przecięcia oczekiwań społeczeństwa przyjmującego i orientacji realizowanych przez migrantów – konsensualnych, problematycznych lub konfliktowych.

Badania prowadzone z wykorzystaniem modelu powinny uwzględniać różnorodność etniczną i kulturową grup migrantów, a także brać pod uwagę szereg czynników psychospołecznych zewnętrznych w stosunku do modelu, takich jak: uprzedzenia wewnątrzgrupowe, identyfikacja z własną grupą, postrzegane wzbogacenie kulturowe, stereotypy i uprzedzenia wobec poszczególnych grup, postrzegane podobieństwa, zróżnicowanie wewnątrz- i międzygrupowe, kontakty międzygrupowe czy kolektywizm (Navas i in. 2005, 2007).

Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej, w uproszczonej formie graficznej, może zostać przedstawiony na następującym schemacie:



Schemat 3. Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej. Źródło: opracowanie własne na podstawie Navas, Rojas 2010.

Takie zniuansowane podejście czyni model użytecznym dla badań prowadzonych w poprzek dyscyplin i paradygmatów badawczych. Jednocześnie nie wszystkie z powyższych założeń są realizowane w modelu w sposób optymalny z punktu widzenia jego przydatności w badaniach jakościowych. Stąd też w niniejszej pracy będę posługiwał się jego autorską modyfikacją (zob. Klakla 2022). Zakłada ona trzy istotne zmiany.

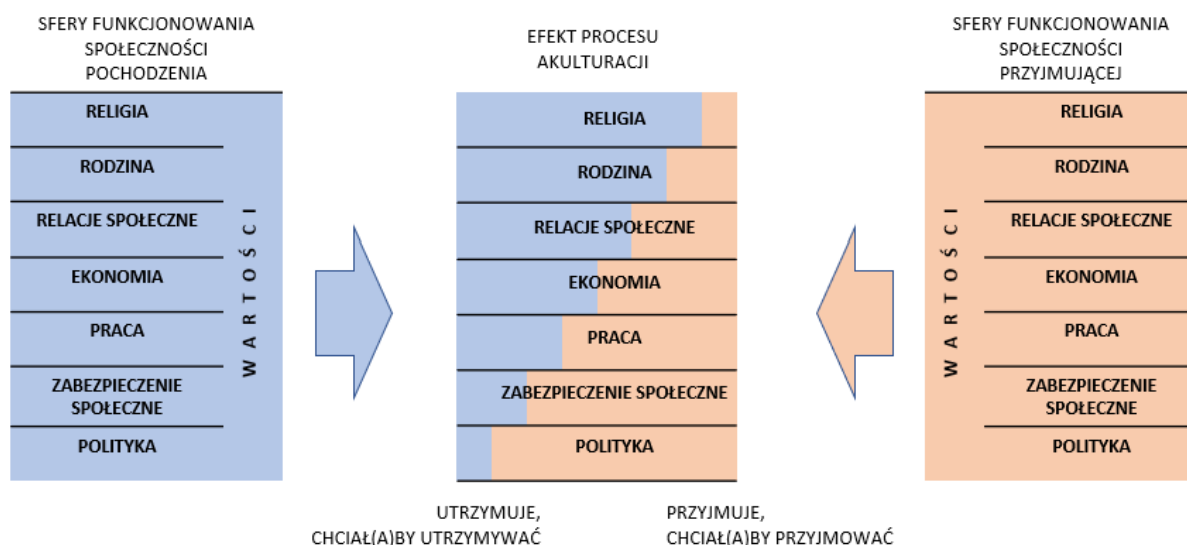
Po pierwsze, moim zdaniem wartości mogą być identyfikowane w każdej sferze życia społecznego, a jednocześnie nie mogą stanowić jednego, odrębnego od pozostałych obszaru. Na przykład migranci mogą postrzegać jako wartość partnerskie relacje z szefem w pracy, co mieściłoby się w sferze zawodowej/pracy, mogą postrzegać jako wartość uczciwość w relacjach międzyludzkich, co dotyczyłoby sfery stosunków społecznych, mogą postrzegać jako wartość demokrację, co mieściłoby się w sferze politycznej, czy też, po prostu, mogą postrzegać jako wartości pewne dobra konsumpcyjne, a nawet pieniądze, co zawierałoby się w sferze ekonomicznej. Co więcej, wartości mają także swoją płaszczyznę idealną i płaszczyznę realną, ponieważ można wyróżnić wartości realne i deklarowane, przy czym te ostatnie są właściwie nie tyle wartościami, co konkretnymi wypowiedziami na ich temat.

Po drugie, dopuszczam możliwość krzyżowania się dwóch lub więcej sfer psychospołecznego funkcjonowania migrantów. Na przykład, relacje społeczne ze współpracownikami obejmują zarówno sferę pracy, jak i sferę relacji społecznych. Ponadto, migranci mogą uważać za ważną wartość utrzymywanie dobrych kontaktów z osobami poznanymi w pracy. Gdyby przyjąć pierwotną strukturę modelu, prowadziłaby ona w tym przypadku do przecięcia trzech sfer – pracy, stosunków społecznych i wartości, a gdyby przyjąć strukturę zmodyfikowaną (gdzie wartości stanowiłyby sferę poprzeczną, patrz następny podrozdział), do przecięcia dwóch sfer i obecności w nich pewnych wartości, również wpływających na proces akulturacji.

I po trzecie, uznaję, że w rzeczywistości nie tyle poszczególne sfery psychospołecznego funkcjonowania migrantów mają charakter publiczny lub prywatny, co raczej każda z tych sfer ma aspekt publiczny i prywatny. Różni się jedynie proporcja elementów publicznych i prywatnych w obrębie każdej ze sfer. Na przykład sfera relacji społecznych obejmuje zarówno kolegów z pracy, jak i bliskich przyjaciół. Sfera ekonomiczna obejmuje nie tylko wydatki domowe, jedzenie gotowane w domu, ale także konsumpcję w sferze publicznej – korzystanie z kin, basenów, chodzenie na koncerty i inne aktywności. Nawet religia, uważana za sferę silnie prywatną, oprócz domowych uroczystości i praktyk odnosi się także do pewnych praktyk publicznych, takich jak chodzenie do kościoła lub meczetu, uczęszczanie na lekcje religii w szkołach czy noszenie symboli religijnych w sferze publicznej. Dlatego należy analizować każdą ze sfer w jej publicznych i prywatnych aspektach, bez klasyfikowania ich jako publicznych i prywatnych *per se*.

Zmodyfikowany w taki sposób Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej, w uproszczonej formie graficznej, może zostać przedstawiony na następującym schemacie:

PROCES AKULTURACJI JAKO RELATYWNA ADAPTACJA DO KULTURY SPOŁECZNOŚCI POCHODZENIA I SPOŁECZNOŚCI PRZYJMUJĄCEJ W RÓŻNYCH SFERACH ŻYCIA WYODRĘBNIONYCH W MODELU



Schemat 4. Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej po modyfikacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Klakla 2022 oraz Navas, Rojas 2010.

Warto również zauważyć, że nie ma w literaturze zgody co do terminologii wykorzystywanej przy opisie procesu akulturacji. W zależności od badacza mowa jest o strategiach (eng. *Strategies*), które jednak przywołują obraz działania w pełni świadomego i zaplanowanego, co nie zawsze ma miejsce w przypadku procesu akulturacji. Wspomina się też o trybach (eng. *Modes*), alternatywach (eng. *Alternatives*), orientacjach (eng. *Orientations*) czy postawach (eng. *Attitudes*) wobec akulturacji (Rudmin, Ahmadzadeh 2001). Ze względu na moje podejście obecne w tej pracy, które za Poszerzonym Modelem Akulturacji Relatywnej łączy psychiczną i behawioralną stronę procesu akulturacji, najwłaściwsze wydaje się wykorzystanie terminu orientacje, zarówno w odniesieniu do zachowań i przeżyć samych migrantów, jak i społeczeństwa przyjmującego i reprezentujących go instytucji.

3.2. Adaptacja

3.2.1. Rozróżnienie

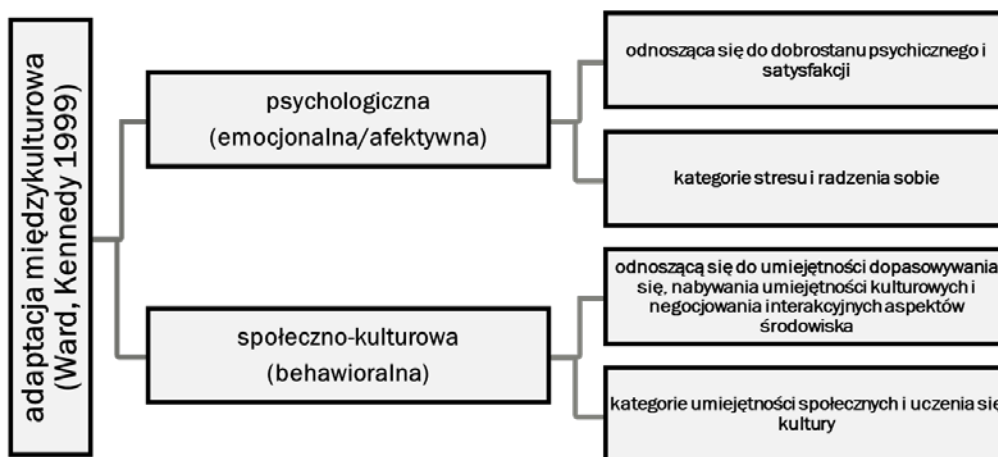
Adaptacja, czasem doprecyzowywana jako adaptacja psychologiczna, społeczna, kulturowa lub społeczno-kulturowa, jest istotnym pojęciem związanym z akulturacją, a niekiedy wręcz z nią utożsamianym. Przykładowo, Chirkov w swojej metaanalizie zidentyfikował 14% artykułów, w których akulturacja zrównywana jest z adaptacją (Chirkov 2009: 98). Jego zdaniem związane to jest z popularnością przywoływanej już przeze mnie definicji akulturacji autorstwa Redfielda, Lintona i Herskovitsa (1936: 149). Zgodnie z tą definicją, akulturację interpretowano jako jedną z form adaptacji do nowego środowiska i ten paradygmat –

akulturacja jako adaptacja – stał się dominującym paradygmatem badań nad procesem akulturacji (Berry 1980) co zdaniem Chirkova (2009: 99) prowadzi to do ignorowania złożonej społeczno-kulturowej i psychologicznej natury procesu akulturacji (Schonpflug 1997).

3.2.2. Model Ward i Kennedy'ego

Gdy odrzucimy założenie o tożsamości procesów adaptacji i akulturacji, należy rozważyć czym one w istocie są. Przyjęte w niniejszej pracy podejście do akulturacji, oparte o autorską modyfikację Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, przedstawiłem w poprzednim podrozdziale. Adaptację będę natomiast rozumiał tak, jak to ma miejsce w modelu Ward i Kennedy'ego (1999: 660). Zaproponowali oni, że adaptację międzykulturową (*cross-cultural adaptation*) można podzielić na dwie domeny: psychologiczną (emocjonalną/afektywną) odnoszącą się do dobrostanu psychicznego i satysfakcji oraz społeczno-kulturową (behawioralną) odnoszącą się do umiejętności dopasowywania się, nabywania umiejętności kulturowych i negocjowania interakcyjnych aspektów środowiska. Każdej z tych domen przyporządkowali odrębną ramę teoretyczną, która pomaga w jej zrozumieniu – dla adaptacji psychologicznej są to kategorie stresu i radzenia sobie (*coping*), a dla adaptacji społeczno-kulturowej kategorie umiejętności społecznych i uczenia się kultury.

Model ten został przetestowany empirycznie. Badania wykazały, że wyniki tych dwóch procesów – adaptacji psychologicznej i społeczno-kulturowej – chociaż powiązane ze sobą, są odrębne tak koncepcyjnie, jak i empirycznie. Adaptacja psychologiczna, zdefiniowana w kategoriach dobrostanu psychicznego i emocjonalnego, w dużej mierze zależy od osobowości, zmian życiowych, stylów radzenia sobie (*coping styles*) i wsparcia społecznego (Ward, Kennedy 1999: 660). Przykładowo, dostosowanie psychologiczne jest powiązane z osobistą elastycznością, wewnętrznym umiejscowieniem kontroli, satysfakcją z relacji osobistych, mierzeniem się z problemami i z posługiwaniem się humorem, podczas gdy na adaptację społeczno-kulturową, zdefiniowaną w kategoriach kompetencji behawioralnych, wpływają silniej czynniki leżące u podstaw uczenia się kultury i nabywania umiejętności społecznych. Dlatego też trudności psychologiczne w adaptacji są powiązane z większą częstością zmian w życiu, samotnością, stresem oraz unikaniem mierzenia się z problemami (Berno, Ward 1998; Searle, Ward 1990; Stone Feinstein, Ward 1990; Ward, Kennedy 1999; Ward, Rana-Deuba 1999), a adaptacja społeczno-kulturowa zależy od długości pobytu w nowej kulturze, wiedzy o kulturze, ilości interakcji i dzielonych identyfikacji z obywatelami kraju przyjmującego, dystansu kulturowego i płynności językowej (Searle, Ward 1990; Ward, Kennedy 1993, 1994; Ward, Searle 1991).



Schemat 5. Model Adaptacji międzykulturowej Ward i Kennedy'ego. Źródło: opracowanie własne na podstawie Ward, Kennedy 1999.

Koncept adaptacji rozważany będzie przeze mnie w tej pracy w związku z procesem akulturacji i vice versa. Zakładam bowiem, że nie sposób w pełni zrozumieć doświadczenia osób przybywających do Polski związanego z ich odnajdywaniem się w innej rzeczywistości, bez pomocy obydwu tych koncepcji.

3.3. Otoczenie prawno-instytucjonalne

W ramach mojego poprzedniego projektu badawczego analizowałem relację między procesem akulturacji migrantów, a otoczeniem prawno-instytucjonalnym, w którym oni funkcjonują (zob. Klakła 2022). Na potrzeby tego projektu przygotowałem autorską konceptualizację tego otoczenia w oparciu o wybraną koncepcję kultury jako jej podstawę (Klakła 2022: 15-28) oraz wybrane koncepcje teoretycznoprawne (Klakła 2022: 103-132). Wśród respondentów, z którymi prowadziłem wywiady biograficzne znajdowały się także osoby, które miały za sobą doświadczenie studiowania w Polsce. Ich wypowiedzi jasno wskazywały, że w tym okresie to właśnie uczelnia była najważniejszym wycinkiem tego otoczenia prawno-instytucjonalnego i miała największy wpływ na procesy akulturacji i adaptacji, które przechodzili.

Wspomniana konceptualizacja otoczenia prawno-instytucjonalnego może zostać zastosowana także do analizy jego fragmentu, który związany jest z szeroko rozumianym procesem studiowania, a więc jest adekwatna do zagadnień poruszanych przeze mnie w niniejszej pracy. W tym podrozdziale przybliżę w skróconej formie idee, które za nią stoją. W dużym uogólnieniu, jest to podjęcie próby nawigacji pomiędzy dwoma światami – tym co subiektywne i jednostkowe i tym co strukturalne i ponadjednostkowe. Rozpaczynam od analizy pojęcia prawa, stopniowo włączając w zakres mojego zainteresowania więcej fenomenów, które składają się na otoczenie prawno-instytucjonalne.

3.3.1. Prawo a kultura

Przede wszystkim więc, prawo jest przeze mnie traktowane nie jako odrębny byt od kultury, ale jako jej część i jeden z procesów, które w ramach kultury można zidentyfikować. W tym miejscu pojawia się jednak pytanie o wykorzystywaną koncepcję kultury, zwłaszcza że metaanalizy i opracowania krytyczne sugerują, że namysł nad kulturą jest w nurcie badań nad akulturacją i adaptacją niewystarczający. Badacze często nie mają modelu kultury, który mógłby kierować ich badaniami w tej dziedzinie (Chirkov 2009), co skutkuje oparciem tej dziedziny na metodologii wiodącej teorię, podczas gdy powinno być odwrotnie (Waldram 2009). Rekonstruując podejście do kultury, które można znaleźć w dostępnych badaniach nad akulturacją powyższe argumenty wielokrotnie znajdują swoje potwierdzenie. Kultura często jest redukowana i zrównywana z pochodzeniem etnicznym lub narodowościowym (Chirkov 2009). Dominacja badań opartych o dwuwymiarowy model Berry'ego prowadzi do postrzegania kultury jako czegoś monolitycznego, homogenicznego i przede wszystkim statycznego (Broesch, Hadley 2012). Tymczasem w społecznych badaniach nad kulturą w miejsce kultury statycznej, jednorodnej i niezmiennej wprowadza się pojęcie kultury jako dynamicznego procesu (Bartlett i in. 2017), co wydaje się być znacznie właściwszym podejściem także w przypadku badań nad akulturacją i adaptacją. Przykładem takiej koncepcji kultury, która mogłaby znaleźć swoje zastosowanie w jakościowych badaniach nad akulturacją, jest dystrybucyjny model kultury (Geertz 1973; Rodseth 1998; Hannerz 1992) wedle którego kultura nie jest quasi organiczną całością tylko inwentarzem znaczeń różnie dystrybuowanych w poszczególnych grupach społecznych. Prawo zatem, byłoby pewną szczególną częścią tego inwentarza.

Dystrybucyjny model kultury zakłada, że kultura nie jest jednorodną całością, ale raczej zbiorem praktyk i przekonań, które są rozproszone w całym społeczeństwie. Zgodnie z tym modelem, kultura nie jest ograniczona do elit lub grupy dominującej, ale jest dystrybuowana wśród wszystkich członków społeczeństwa, niezależnie od ich statusu społecznego lub pozycji. Podwaliny pod taki rodzaj myślenia położył Clifford Geertz w jego eseju z 1973 roku „Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture” i od tego czasu było ono rozwijane przez badaczy z różnych dyscyplin (zob. m. in. Rodseth 1998; Hannerz 1992).

Jedną z kluczowych cech dystrybucyjnego modelu kultury jest jego nacisk na codzienne praktyki i doświadczenia jednostek i grup społecznych. Zamiast skupiać się wyłącznie na wytworach kultury, takich jak sztuka, literatura czy muzyka, model ten podkreśla sposoby, w jakie kultura jest wprowadzana w życie codzienne, poprzez rytuały, tradycje i wspólne rozumienie świata. Innym ważnym aspektem dystrybucyjnego modelu kultury jest uznanie różnorodności i wielości praktyk kulturowych w społeczeństwie. Zamiast zakładać, że

istnieje jedna, monolityczna kultura, która definiuje dane społeczeństwo, model ten uznaje istnienie wielu form i praktyk kulturowych, które mogą ze sobą współistnieć lub konkurować. Jak ujmuję to Arjun Appadurai, „kultura nie jest zbiorem wspólnych znaczeń posiadanych przez członków wspólnoty narodowej; jest to raczej zbiór procesów, które wytwarzają i rozpowszechniają te znaczenia w obrębie i pomiędzy różnymi grupami społecznymi”¹ (1996: 13).

3.3.2. Otoczenie prawno-instytucjonalne jako wyraziciel wartości i hegemonii

Jeżeli prawo jest więc elementem kultury, to w dalszej kolejności należy zastanowić się, jaką rolę ono pełni. W moim rozumieniu jest przede wszystkim, sposobem wyrażania, komunikowania, ale też konstrukcji i reprodukcji wartości społecznych. Warto zaznaczyć, że dotyczy to zarówno tych wartości, które łatwo można by określić jako „prawne”, jak i tych, które intuicyjnie określilibyśmy jako „pozaprawne”. W przypadku przyjęcia założenia o prawie jako jednym z elementów kultury, a nie bycie od niej odrębnym, podział ten traci bowiem na znaczeniu.

Co więcej, prawo jest też sposobem wyrażania czegoś więcej niż same wartości, czegoś, co można opisać jako ‘określony obraz rzeczywistości’. Dla lepszego zrozumienia tej roli prawa można przywołać koncept hegemonii, a więc dominującego światopoglądu, zawierającego w sobie obraz ludzi jako członków społeczeństwa, podzielanego przez osoby, których on dotyczy, który kreuje wrażenie, że projektowane przez ten światopogląd stosunki społeczne wydają się nieuniknione, a nawet naturalne lub normalne (Munger, Seron 1984: 282). W kontekście studentów międzynarodowych, prawo oraz uniwersytet jako instytucja, kreować będą pewien określony obraz procesu studiowania, który będzie przez nie promowany jako ten właściwy, a także zestaw wartości, które uznają za warty ochrony.

Ten sposób oddziaływania prawa na społeczeństwo jest szczególnie istotny w kontekście procesów akulturacji, adaptacji i inkluzji migrantów. To właśnie ten obraz rzeczywistości przekazywany przez prawo, jest tym, do którego przybysze muszą się dostosować, jeżeli chcą kierować się orientacjami integracji czy asymilacji. W ten sposób można więc powiedzieć, że prawo jest także wyrazem pewnych oczekiwań, które ma względem migrantów społeczeństwo przyjmujące. Mowa o swoistych warunkach brzegowych ich włączenia, a także postawach, jakie społeczeństwo przyjmujące wykazuje względem mniejszości. To umożliwia stosowanie w tym kontekście terminologii związanej z konkretnymi orientacjami akulturacyjnymi, które w Poszerzonym Modelu Akulturacji Relatywnej są przypisywane także społeczeństwu przyjmującemu i na płaszczyźnie idealnej

¹ Org. Culture is not a set of shared meanings held by members of a national community; rather, it is a set of processes that produce and circulate these meanings within and across different social groups.

konceptualizowane właśnie jako oczekiwania, czy też postawami, tak otwartym, jak i zamkniętymi (zob. Klaus 2013; pojęcie instytucjonalnej ksenofobii). Można więc mówić o tym, że prawo jest asymilacyjne lub integracyjne w momencie, gdy wyraża takie właśnie oczekiwania społeczeństwa przyjmującego. Uczelnia nie jest polem wolnym od tego wpływu, a wręcz przeciwnie – w przypadku studentów międzynarodowych, którzy przyjeżdżają do kraju przyjmującego w młodym wieku, staje się podstawowym środowiskiem, w którym ten wpływ zachodzi.

W tym kontekście należy jednak zaznaczyć, że prawo co do zasady nie wyraża jednego, spójnego obrazu rzeczywistości. Wiąże się to z tym immanentną obecnością w prawie niespójności i konfliktów, a także nierównej dystrybucji tych elementów kultury rozumianych jako praw w ramach społeczeństwa. To, dlatego zarówno wartości, jak i obrazy rzeczywistości wyrażane poprzez poszczególne elementy składające się na prawo jako proces społeczny, nie muszą być, a wręcz rzadko kiedy są, tożsame czy zgodne. W praktyce może to być widoczne w bardziej lub mniej pośredni sposób. Z jednej strony pracownicy sekretariatu mogą swoim zachowaniem i sposobem implementacji regulacji prawnych promować inną drogę właściwego studiowania, niż to robi wyspecjalizowana jednostka dedykowana studentom zagranicznym – wówczas mamy do czynienia z łatwą do zidentyfikowania sprzecznością opartą zresztą o dający się zrekonstruować konflikt interesów (nawet na najbardziej bazowym poziomie – czasami osoba posługująca się wyłącznie językiem obcym dla jednostki dedykowanej studentom zagranicznym może być swego rodzaju zasobem, podczas gdy dla pracowników niektórych sekretariatów może raczej być obciążeniem). Z drugiej strony jedno – hipotetyczne – zarządzenie rektora dotyczące np. sposobu przydzielania miejsc w akademikach może w sobie zawierać dwa sprzeczne ze sobą komunikaty na poziomie wartości i promowanych obrazów rzeczywistości, gdy mówiąc o potrzebie integracji równocześnie lokuje wszystkich studentów międzynarodowych na jednym piętrze lub w jednym budynku dla usprawnienia procesu kwaterowania i kontroli ze strony uczelni.

Takie podejście wiąże się z uznaniem założenia, że prawo, w szerokim rozumieniu tego słowa jako specyficzne ludzkie działanie i doświadczenie, jest zawsze polityczne (zob. dorobek takich nurtów jak *Critical Legal Studies* czy fenomenologia prawa; Hamrick 1987: 116). Pojęcie władzy jest kluczowym elementem tych konceptualizacji prawa, które koncentrują się na jego politycznym charakterze. To właśnie poprzez odwołanie do władzy można wyjaśniać, dlaczego prawo nieuchronnie jest opresyjne (Dauenhauer 1991: 32), w jaki sposób działa ono na rzecz utrzymania istniejącego status quo i związanego z nim niższego statusu grup mniejszościowych (Seklecki 2005: 594) oraz jak wspiera najsilniejszych aktorów społecznych kosztem tych słabszych (Nader 2002: 189). Są to zagadnienia kluczowe z punktu widzenia procesów akulturacji i adaptacji, a zwłaszcza roli, jaką pełni w tych procesach prawo,

czy szerzej, otoczenie prawno-instytucjonalne. O prawie i tym otoczeniu możemy więc mówić nie tylko w odniesieniu do konstruowania i wyrażania oczekiwań względem migrantów, ich “prawidłowego” stylu życia i ich postrzegania przez społeczeństwo przyjmujące, ale także w kontekście dysproporcji we władzy oraz możliwościach realizowania swoich interesów i narzucania swojej wizji świata. W przypadku uczelni jest to szczególnie ważna konstatacja, jak również szczególnie skomplikowana relacja. Uczelnie bowiem same w sobie są instytucjami bardzo hierarchicznymi i opartymi w dużej mierze na nierówności władzy pomiędzy uczącymi się i tymi którzy uczą, studentami i wykładowcami czy pracownikami administracyjnymi, a także nierównościami w ramach samej instytucji (od stopni naukowych po funkcje kierowników, dyrektorów, dziekanów czy rektorów). A w sytuacji studentów międzynarodowych do tego dochodzi jeszcze nieformalna relacja hierarchiczna związana z dominującą pozycją grupy kulturowo większościowej względem grup mniejszościowych, w tym migrantów.

3.3.3. Praktyki i instytucje

W niniejszej pracy posługiwał się będę sformułowaniem “otoczenie prawno-instytucjonalne”, które zawiera w sobie to wszystko, o czym pisałem w tym rozdziale odnosząc i jest zespołem całości warunków prawnych i instytucjonalnych, które wpływają na życie jednostki lub społeczności. Na otoczenie prawno-instytucjonalne nie składa się wyłącznie o to, co w umyśle, ale zawiera ono w sobie także zachowania i praktyki społeczne. W ten sposób to, co w umyśle manifestuje się w empirycznej rzeczywistości.

Praktyki społeczne są formą ludzkiego zachowania – w zależności od podejścia różnie rozumianego (Ślusarczyk 2019: 181-182): czy to społeczną formą aktywności zorganizowaną wokół wspólnego praktycznego rozumienia (Schatzki et al. 2001), czy formą manifestacji habitusu (Bourdieu 1990), który też ma przecież pochodzenie społeczne. Niezależnie od tego, tym, co jest istotne przy włączaniu praktyk w obręb otoczenia prawno-instytucjonalnego, jest rola praktyk w podtrzymywaniu porządku społecznego i to, że trwają one dopóki społecznie podzielane jest przekonanie o ich znaczeniu (Reckwitz 2002).

W tym kontekście dla niniejszej pracy najważniejsze są dwa koncepty, przy pomocy których można opisać w jaki sposób prawo, czy szerzej otoczenie prawno-instytucjonalne, w sposób namacalny wpływa na rzeczywistość, w której funkcjonują migranci, w tym studenci cudzoziemscy – idea tzw. *street level bureaucracy*, czyli biurokracji pierwszego kontaktu, biurokracji okienka oraz koncepcje kultury organizacyjnej, która do pewnego stopnia determinuje to, w jaki sposób przebiega kontakt między instytucją a klientem, a więc w przypadku badań stanowiących podstawę niniejszej pracy: uczelnią a studentem.

Koncepcja *street level bureaucracy* została zaproponowana przez Lipsky'ego (1980), aby opisać rolę i zachowanie pracowników stojących na pierwszej linii we wdrażaniu polityki publicznych. Lipsky argumentował, że pracownicy ci, tacy jak np. policjanci, nauczyciele, pracownicy socjalni i inni pracownicy służb publicznych, działają w unikalnym kontekście, w którym mają znaczną swobodę w interpretowaniu i stosowaniu polityki w poszczególnych indywidualnych przypadkach.

Według Lipsky'ego, ci przedstawiciele państwa stają przed szczególnymi wyzwaniami i ograniczeniami, które mogą wpływać na ich zachowanie i podejmowanie decyzji – jest to np. Duże obciążenie pracą, ograniczone zasoby, niejednoznaczną politykę, sprzeczne żądania oraz zróżnicowana grupa klientów. Aby poradzić sobie z tymi wyzwaniami, urzędnicy muszą opracować nieformalne zasady i schematy rozwiązywania spraw, polegać na osobistych i zawodowych sieciach kontaktów czy manewrować pomiędzy konkurującymi wymaganiami władz, przełożonych i klientów.

Idea *street level bureaucracy* znajduje zastosowanie także w przypadku relacji między studentami, a pracownikami uczelni i innymi przedstawicielami państwa, z którymi stykają się oni w trakcie swojego procesu studiowania. Blackmore (2022) na podstawie barier, jakie napotyka międzynarodowi studenci Uniwersytetu w Uppsali rejestrując swój pobyt w Szwecji badała postrzeganie przez tych studentów ich interakcji ze szwedzkimi agencjami publicznymi. Mackey (2008) koncentrował się na pracy asystentów rezydentów (studentów w wieku 19-21 lat) w jednym uniwersyteckim akademiku i próbował określić, jak ci asystenci wykorzystują swoją swobodę i autonomię, by wpływać na implementację polityki uczelni w tym zakresie w zależności od ich osobistych wartości i poziomu rozwoju psychologicznego.

Można odnaleźć także badania dotyczące specyficznej sytuacji studentów zagranicznych. Howard (2017) analizował zachowania doradców akademickich dotyczące ich interakcji ze studentami będącymi nieudokumentowanymi migrantami na amerykańskich publicznych uniwersytetach, aby określić jak stosowane są przez nich dyskrecjonalne decyzje. Nichols (2020) badała sytuację przyjmowania przez amerykańskie uniwersytety studentów będących nieudokumentowanymi migrantami i to, jak kolektywne akcje urzędników pierwszego kontaktu mogą służyć do ustanawiania ścieżek rozwiązywania problemów wewnątrz takiej organizacji jaką jest uczelnia wyższa. Chopra (2020) eksplorował z kolei temat organizacji pośredniczących (przyznających stypendia umożliwiające podjęcie studiów) między syryjskimi uchodźcami a uczelniami i jej pracowników jako urzędników pierwszego kontaktu.

Wyniki badań, zarówno prowadzonych przeze mnie (Klakla 2022), jak i innych badaczy (Belabas, Gerrits 2017a: 54), wskazują, że koncepcja *street level bureaucracy* ma znaczenia dla analizy procesów akulturacji i adaptacji migrantów w społeczeństwie przyjmującym. Okazuje się bowiem, że zakres pomyślniej integracji można przypisać raczej wzorom interakcji

między imigrantami a biurokracją (na co wpływ ma w dużej mierze interakcja z biurokracją pierwszego kontaktu), a nie wyłącznie gotowości cudzoziemców do zainwestowania w proces akulturacji. Dla przebiegu tej interakcji nie bez znaczenia jest kraj pochodzenia migranta – niektóre narodowości czy grupy etniczne traktowane są w sposób bardziej podejrzliwy od innych. Alpes i Spire (2014: 267-268) zaznaczają, że podejrzliwość administracji względem cudzoziemców jest w dużej mierze – choć niewyłącznie – napędzana przez stereotypy dotyczące kraju ich pochodzenia (zob. Gilboy 1991). W niniejszej pracy grupą badaną są studenci pochodzenia ukraińskiego, co czyni ten wątek szczególnie interesującym, zwłaszcza w kontekście drugiego z analizowanych przeze mnie kryzysów wpływających na proces ich akulturacji i adaptacji w Polsce – agresji Rosji na Ukrainę po 24 lutego 2022 roku – który znacząco wpłynął na zmianę postrzegania przez Polaków obywateli Ukrainy.

Drugim konceptem, na który chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę, jest kultura organizacyjna, która odnosi się do wspólnych wartości, przekonań i praktyk, które kształtują zachowania i postawy jednostek w organizacji – a więc i mikrointerakcje opisywane przeze mnie powyżej w odniesieniu do idei biurokracji pierwszego kontaktu. Elementy kultury organizacyjnej mogą być różnie konceptualizowane. Według Scheina (2010), kultura organizacyjna składa się z trzech poziomów: artefaktów (obserwowalnych symboli i zachowań), wyznawanych wartości (deklarowanych wartości i przekonań) oraz podstawowych założeń (nieświadomych przekonań i percepcji). Z kolei według Deal i Kennedy'ego (2000) kultura organizacyjna składa się z czterech komponentów: symboli, bohaterów, rytuałów i wartości. Symbole to fizyczne artefakty, które reprezentują kulturę organizacji, natomiast bohaterowie to ludzie w organizacji, którzy stanowią przykład jej wartości. Rytuały to rutyny i ceremonie, które wzmacniają kulturę organizacji, natomiast wartości to zasady przewodnie, które kształtują zachowanie.

Oczywiście kulturę organizacyjną możemy odnaleźć także w ramach takiej instytucji jak uniwersytet. Przykładowo, zdaniem Keller (2016) kultura organizacyjna w Massachusetts Institute of Technology (MIT) jest kulturą współpracy – kładzie nacisk na interdyscyplinarne badania i współpracę między wydziałami i studentami, co prowadzi do wielu innowacji. Kultura ta znajduje zdaniem Keller odzwierciedlenie zarówno w polityce, jak i w praktykach na MIT, takich jak finansowanie interdyscyplinarnych centrów badawczych, nacisk na uczenie się w zespole oraz nacisk na mentoring i współpracę w programach dla absolwentów.

Zdając sobie sprawę, że w pracy opisującej sytuację na krakowskich uniwersytetach przykład MIT może nie być najbardziej adekwatnym, wskazać należy, że kultury organizacyjne mogą być bardzo zróżnicowane. Tierney i Bensimon (1996) przeanalizowali kultury organizacyjne sześciu uniwersytetów badawczych w Stanach Zjednoczonych. Zidentyfikowali oni cztery rodzaje kultur organizacyjnych: kolegialną, biurokratyczną, polityczną i anarchiczną

oraz zbadali, jak kultury te wpłynęły na zdolność instytucji do reagowania na zmieniające się otoczenie i osiągnięcia celów.

W projekcie będącym podstawą niniejszej pracy nie rekonstruowałem całości kultury organizacyjnej na uczelniach, na których studiują osoby, z którymi rozmawiałem i których procesy adaptacji i akulturacji śledziłem. Kultura organizacyjna tych instytucji interesowała mnie w tym zakresie, w jakim wspomniane wspólne wartości, przekonania i praktyki kształtujące zachowania i postawy jednostek w organizacji wpływają, także pośrednio na sytuację studentów cudzoziemskich, w tym przede wszystkim na zachodzące w środowisku uczelni procesy akulturacji i adaptacji.

3.4. Obszary wpływu

Wyżej opisane otoczenie prawno-instytucjonalne – a więc zespół całości warunków prawnych i instytucjonalnych, które wpływają na życie jednostki lub społeczności, w tym prawo, instytucje wraz z ich kulturą organizacyjną i interakcje na poziomie *street level bureaucracy* – wpływa na proces akulturacji i adaptacji migrantów, co wykazywałem w swoich poprzednich badaniach (Klakla 2022).

Wykazaniu, że oddziaływanie to jest obecne także w ramach pewnego wycinka tej relacji, a więc w zakresie procesu studiowania i otoczenia kształtowanego w dużej mierze przez uczelnie wyższą, poświęciłem rozdział 5 zawierający omówienie wyników badań empirycznych, a także rozdział 6, w którym wyniki te omawiane są w kontekście teorii akulturacji i adaptacji. W tym miejscu chciałbym przywołać te elementy Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, w których wpływ ten zaobserwowałem w trakcie swoich poprzednich badań (Klakla 2022), jako że były to te elementy, w których wpływu tego poszukiwałem także w tej pracy.

Prawo i instytucje mogą mieć wpływ na te elementy Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, które powiązane są ze społeczeństwem przyjmującym. Po pierwsze, wyrażają oczekiwania, jakie względem procesu akulturacji migrantów ma społeczeństwo przyjmujące; po drugie, wpływają na oczekiwania społeczeństwa przyjmującego względem procesów akulturacji w grupie migrantów np. poprzez kreowanie dyskursu dotyczącego kwestii migracyjnych; i po trzecie wpływają na to jak społeczeństwo postrzega orientacje faktycznie przez migrantów realizowane.

Równocześnie prawo i instytucje mogą też mieć wpływ na te elementy Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, które powiązane są z grupą migrantów. Przede wszystkim kontakt z nimi jest przez migrantów rozumiany jako kontakt z państwem, jego kulturą i społeczeństwem, a zatem (współ)decyduje o tym czy na płaszczyźnie idealnej u migrantów dominowały będą orientacje nastawione na przyjęcie pewnej części wzorów kultury kraju

przyjmującego – integracja i asymilacja. Ograniczenia wprowadzane przez nie niekiedy uniemożliwiają kontakt międzykulturowy, co powoduje, że możliwość realizacji orientacji bardziej otwartych, zakładających przyjęcie niektórych wzorów kultury kraju przyjmującego – jak integracja czy asymilacja – jest znacząco utrudniona. Nie można jednak też zaprzeczyć, że niekiedy prawo i instytucje zapewniają też bezpieczną przestrzeń do tego kontaktu, minimalizując zagrożenia i przeszkody – jak np. regulacje antydyskryminacyjne – wspierając w ten sposób realizację bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych. W końcu, prawo i instytucje wpływają na relację między płaszczyzną idealną a płaszczyzną realną w grupie migrantów często utrudniając proste przejścia od preferencji – tego jak się chce, by wyglądał proces akulturacji – do realizacji – tego co faktycznie w tym kontekście się robi.

Kończąc warto zaznaczyć, że prawo i instytucje mogą mieć wpływ na te elementy Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, które powiązane są z istniejącą między migrantami a społeczeństwem przyjmującym relacją międzygrupową.

W przypadku adaptacji rozumianej jak w modelu Ward i Kennedy'ego (1999), wpływu otoczenia prawno-instytucjonalnego poszukiwałem w odniesieniu do obydwu typów adaptacji, jako że wcześniejsze moje badania (Klakla 2022) sugerują, że prawo i instytucje wpływają zarówno na samopoczucie i stan psychiczny migrantów (a więc komponenty adaptacji psychologicznej), jak i ich umiejętność uczenia się kultury i odnajdywania się w niej (a więc komponenty adaptacji społeczno-kulturowej).

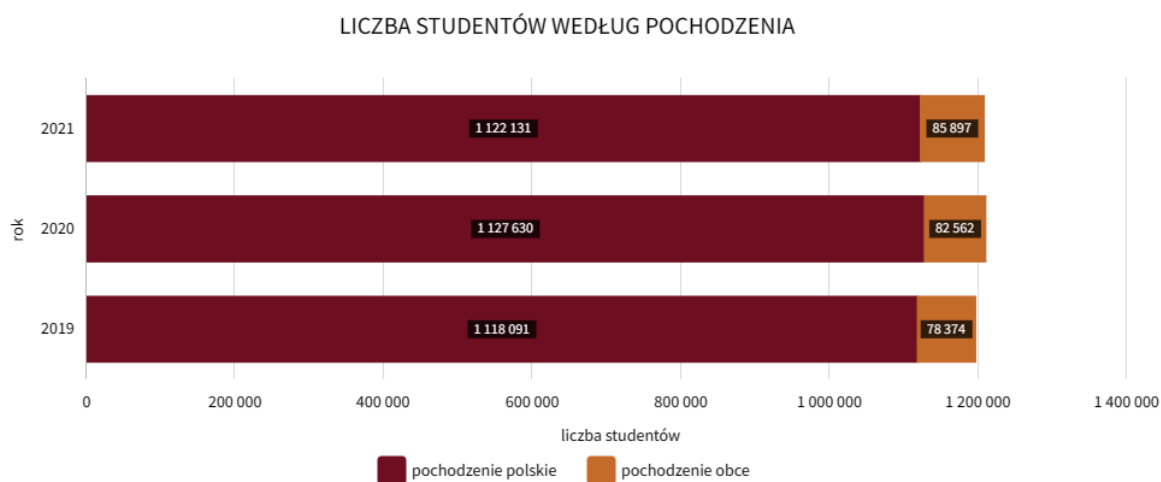
Rozdział 4. Metody zbierania i analizy danych

W tym rozdziale opisałem metody zbierania i analizy danych, które wykorzystałem w projekcie badawczym, którego wyniki stanowią podstawę niniejszej pracy. Rozpaczynam od przytoczenia informacji kontekstowych o populacji studentów międzynarodowych w Polsce i wskazuję na grupę badaną, którą wybrałem w ramach wspomnianego projektu. Następnie opisuję źródła danych, które wykorzystałem w analizie – badania wstępne, które przeprowadziłem, przegląd literatury, akty prawne i prawa wewnętrznego, wywiady eksperckie z pracownikami administracyjnymi i pracownikami dydaktycznymi uczelni oraz wywiady grupowe ze ukraińskimi i polskimi studentami i studentkami. W tym rozdziale przywołuję także zastosowane metody analizy tych danych – podstawową, metodę analizy szablonowej oraz wspomagającą, metodę formalno-dogmatyczną. Na końcu rozdziału opisuję ograniczenia, które ta praca niewątpliwie posiada.

4.1. Dobór próby

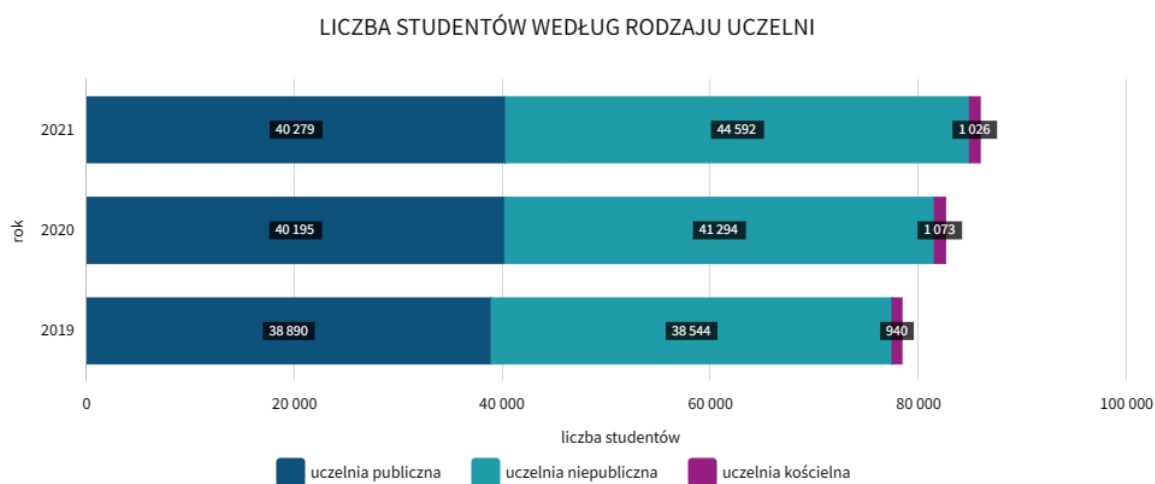
4.1.1. Informacje kontekstowe

Studenci zagraniczni coraz częściej wybierają Polskę jako miejsce odbywania studiów. Według danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roku akademickim 2021/2022 na uczelniach wyższych w Polsce studiowało 85 897 studentów międzynarodowych, co stanowi ponad 6% całej populacji studentów (RADON 2023). Liczba ta co roku się zwiększa.



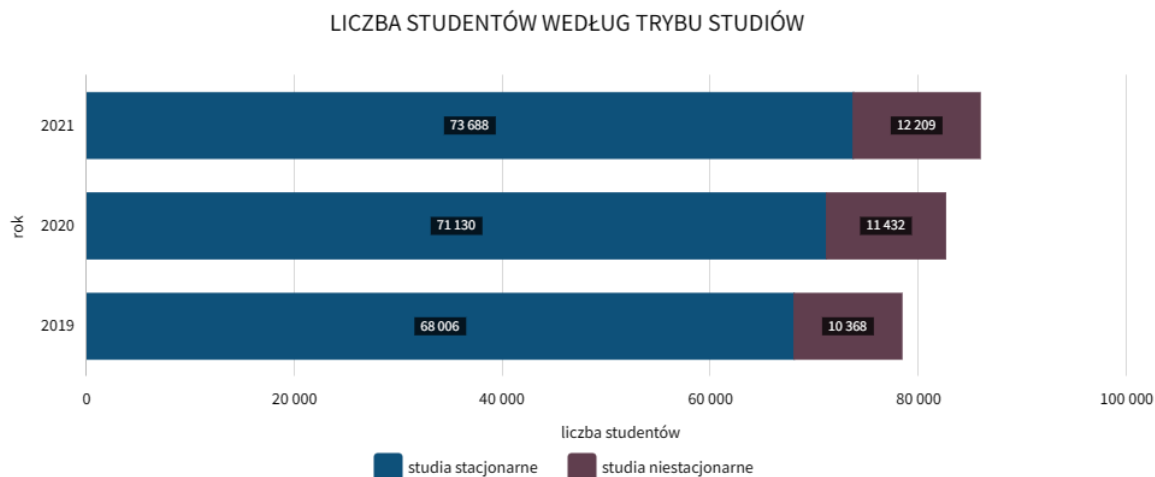
Wykres 1. Liczba studentów według pochodzenia. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studentci_cudzoziemcy_2021.

Ponad połowa studentów międzynarodowych studiuje na uczelniach niepublicznych, i to właśnie ta grupa ulega stopniowemu zwiększeniu w ostatnich latach, podczas gdy liczba studentów na uczelniach publicznych utrzymuje się na podobnym poziomie. Jedną z przyczyn może być fakt, że niektóre uczelnie publiczne prowadzą szeroko zakrojone akcje rekrutacyjne skierowane bezpośrednio do potencjalnych studentów i studentek z Ukrainy, a koszt zdobycia wykształcenia jest w tych instytucjach konkurencyjny w stosunku do kosztów jakie niezwolnieni z opłat studenci ze Wschodu musieliby ponieść na uczelni publicznej. Często liczba kandydatów na jedno miejsce na uczelni niepublicznej jest też niższa, co powoduje, że łatwiej jest dostać się tam na studia.



Wykres 2. Liczba studentów według rodzaju uczelni. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021.

Zdecydowana większość z nich studiuje w trybie stacjonarnym. To istotne z punktu widzenia niniejszej pracy, ponieważ tacy studenci przebywają na uczelni kilka dni w tygodniu i to właśnie dla nich uczelnia jest podstawowym środowiskiem, w którym zachodzą procesy takie jak akulturacja czy adaptacja.

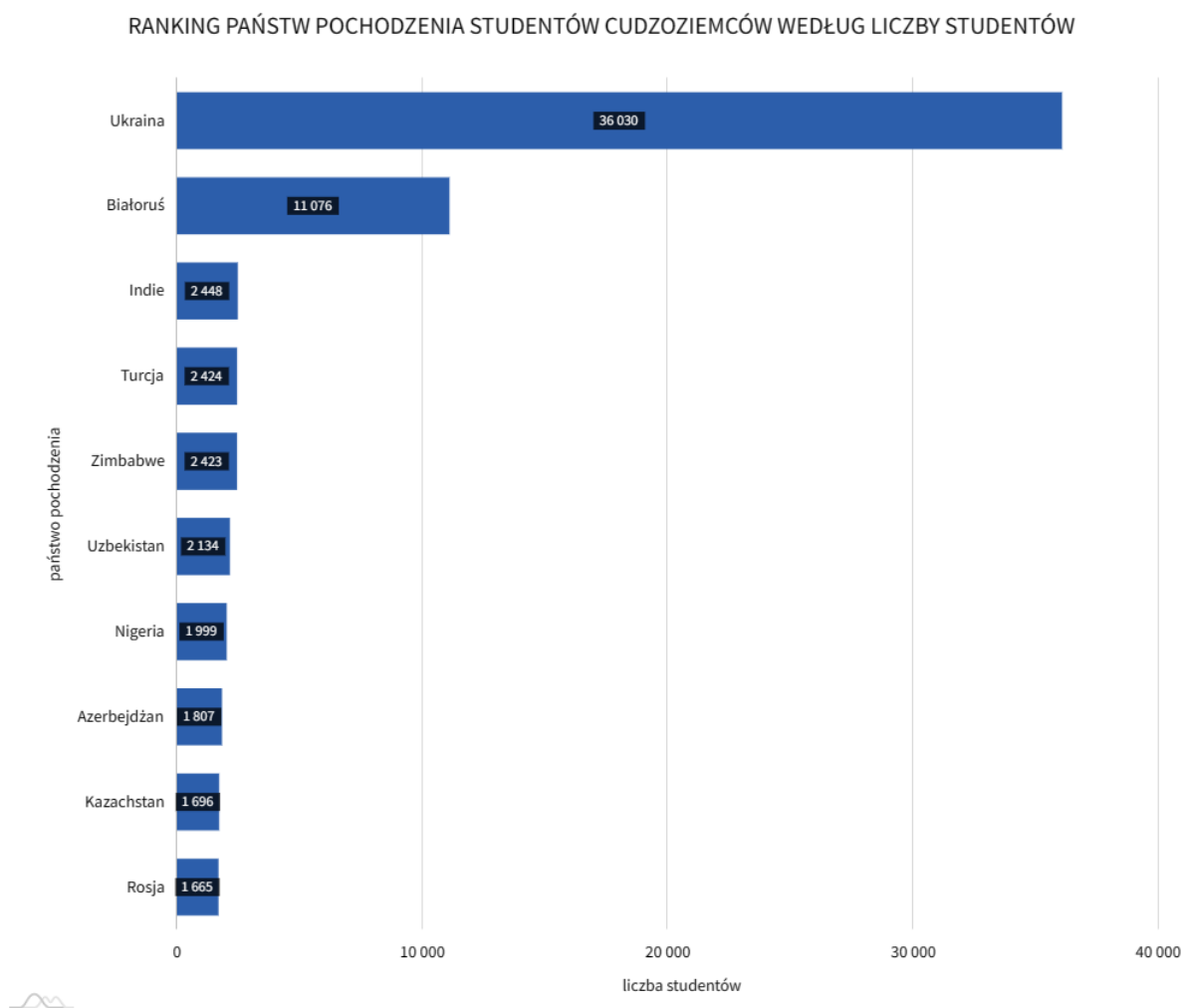


Wykres 3. Liczba studentów według typu studiów. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021.

Kraków jest jednym z najpopularniejszych miast w Polsce dla studentów międzynarodowych. W roku akademickim 2021/2022 na uczelniach w Krakowie studiowało 7 147 studentów międzynarodowych (RADON 2023), co stanowi około 8,3% całej populacji studentów międzynarodowych w Polsce.

Studenci z Ukrainy są najliczniejszą grupą studentów międzynarodowych w Polsce, stanowiąc ponad jedną trzecią całej populacji studentów międzynarodowych. W roku

akademickim 2021/2022 na uczelniach wyższych w Polsce studiowało 36 030 studentów z Ukrainy, co stanowi 42% całej populacji studentów międzynarodowych (RADON 2023).



Wykres 4. Państwa pochodzenia studentów cudzoziemców. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021.

Studenci z Ukrainy są również istotnie obecni na uczelniach w Krakowie. W roku akademickim 2021/2022 na uczelniach w Krakowie studiowało 4 262 studentów i studentek z Ukrainy (niewielki spadek z 4 537 w 2020/2021 i 4 834 w 2019/2020), co stanowi około 60% całej populacji studentów międzynarodowych w Krakowie (RADON 2023).

Popularność Polski jako miejsca studiowania wśród ukraińskich studentów można przypisać kilku czynnikom, w tym bliskości obu krajów, stosunkowo niskim kosztom życia i studiowania w Polsce w porównaniu z innymi krajami europejskimi, a także relatywnie wysokiej jakości kształcenia oferowanego przez polskie uczelnie. Dodatkowo, wielu ukraińskich studentów przyciąga możliwość studiowania w kraju należącym do Unii Europejskiej i zdobycia międzynarodowego doświadczenia, które uznają za cenne dla ich

przyszłej kariery zawodowej. Niektóre konkretne działania promocyjne uczelni zmierzające do przyciągnięcia studentów ukraińskich na studia w Polsce omawiam w rozdziale 5.

W ostatnich latach polski rząd podjął kroki, aby ułatwić studentom międzynarodowym studiowanie w Polsce. Na przykład w 2017 roku działalność rozpoczęła Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA), utworzona aby wspierać międzynarodową mobilność studentów i zwiększyć atrakcyjność polskich uczelni dla studentów zagranicznych. NAWA oferuje szereg programów i inicjatyw, takich jak stypendia i granty, aby zachęcić międzynarodowych studentów do studiowania w Polsce (NAWA 2021).

Podsumowując, Polska, a w ramach niej Kraków są popularnymi kierunkami dla studentów międzynarodowych, przy czym studenci z Ukrainy stanowią zdecydowanie najliczniejszą grupę studentów międzynarodowych w Polsce. Stąd też potrzeba lepszego zrozumienia ich sytuacji, zarówno jako migrantów akulturujących i adaptujących się w nowym środowisku, jak i jako osób, których pobyt w Polsce naznaczony jest w ostatnich latach ciągłymi kryzysami uderzającymi zarówno w ich obecny kraj pobytu, jak i państwo pochodzenia.

Grupą badaną w projekcie będącym podstawą niniejszej pracy byli studenci ukraińscy studiujący na krakowskich uczelniach wyższych. Aby uchwycić wpływ wspomnianych kryzysów na ich życie pod uwagę wzięci zostali ci z nich, którzy przebywali w Polsce co najmniej dwa lata – a więc w chwili badania najczęściej zaczęli oni trzeci rok studiów. Z drugiej strony, by móc powiązać doświadczenie kryzysu z procesem studiowania, uwzględnione w badaniu zostały osoby, które najdalej pół roku przed etapem zbierania danych zakończyły studia – a więc zarówno pandemia COVID-19, jak i gwałtowna eskalacja działań wojennych w Ukrainie, wydarzyły się w trakcie ich studiów.

4.1.2. Dobór uczelni

Uczelnie wyższe zostały wybrane do badań poprzez dobór celowy w taki sposób, by reprezentowały one zróżnicowanie pod względem dwóch kryteriów – zasad finansowania (uczelnie publiczne i finansowane na zasadach uczelni publicznych oraz uczelnie niepubliczne) oraz dominującego profilu prowadzonego kształcenia (profil społeczno-humanistyczny oraz profil nauk ścisłych i przyrodniczych). Poza zakresem mojego zainteresowania, ze względu na ich specyfikę, pozostawiłem uczelnie artystyczne oraz wydziały zamiejscowe szkół wyższych ulokowanych poza Krakowem.

Obydwa kryteria mają swoje merytoryczne uzasadnienie w odniesieniu do badań nad akulturacją studentów, którzy do takich uczelni uczęszczają. Rozróżnienie na uczelnie publiczne i finansowane na zasadach uczelni publicznych oraz uczelnie niepubliczne jest istotne z powodu istotnych różnic w uregulowaniach prawnych na poziomie centralnym, co

przekłada się na ich lokalne funkcjonowanie. Dla uczelni niepublicznych student jest też w większym stopniu "klientem" niż jest nim on dla uczelni publicznych, a sama szkoła wyższa znacznie silniej uzależniona jest od mechanizmów rynkowych. Często też uczelnie niepubliczne wprowadzają odmienne strategie promocji i rekrutacji studentów – mocniej niekierowane na przyciąganie studentów zagranicznych – niż uczelnie publiczne. Te czynniki mogą się przekładać na politykę uczelni względem studentów zagranicznych.

Rozróżnienie na uczelnie o profilu społeczno-humanistycznym i profilu nauk ścisłych i przyrodniczych, jakkolwiek jest oparte o bardziej nieostre kryteria, pozostaje zbyt ważnym, by je pominąć przy konstruowaniu badania. Przyporządkowanie uczelni do danej kategorii nastąpiło poprzez analizę oferowanych programów kształcenia i ich ocenę ilościową. Nie oznacza to, zwłaszcza w przypadku większych uczelni, że dana szkoła wyższa nie prowadzi w ogóle kształcenia w zakresie tego drugiego profilu, a jedynie, że proporcjonalnie stanowi on mniejszą część jej oferty dydaktycznej. Zasadność zastosowania tego kryterium opiera się na uznaniu znaczącej roli znajomości i nauki języka w procesie akulturacji. Kształcenie w zakresie nauk ścisłych i przyrodniczych wymaga od studentów co od zasady innego rodzaju kompetencji językowej niż kształcenie w zakresie nauk społecznych i humanistycznych – bardziej specjalistycznego, ale także bardziej ograniczonego i opartego w większej mierze na języku angielskim czy łacińskim.

Grupa szkół, które zostały wzięte pod uwagę w badaniu wraz z ich przyporządkowaniem względem wyżej opisanych kryteriów znajduje się w poniższej tabeli.

	PROFIL SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNY	PROFIL NAUK ŚCISŁYCH I PRZYRODNICZYCH
SZKOŁA PUBLICZNA	Uniwersytet Pedagogiczny (UP) im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; Uniwersytet Jagielloński (UJ); Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (UE); Uniwersytet Papieski Jana Pawła II (UPJPII) w Krakowie	Uniwersytet Rolniczy (URK) im. Hugona Kołłątaja w Krakowie; Akademia Górniczo – Hutnicza (AGH) im. Stanisława Staszica w Krakowie; Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki; Akademia Wychowania Fizycznego (AWF) im. Bronisława Czecha w Krakowie
SZKOŁA NIEPUBLICZNA	Akademia Ignatianum w Krakowie; Wyższa Szkoła Europejska (WSE) im. Ks. Józefa Tischnera; Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie; Kolegium Nauczycielskie (KN) im. Świętej Rodziny; Krakowska Akademia (KA) im. A. Frycza Modrzewskiego; Wyższa Szkoła Ubezpieczeń (WSU) w	Krakowska Wyższa Szkoła Promocji Zdrowia (KWSPZ); Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki (WSEI) w Krakowie

	Krakowie; Wyższa Szkoła Zarządzania / Polish Open University; Małopolska Wyższa Szkoła (MWS) im. Józefa Dietla w Krakowie; APEIRON Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa Publicznego i Indywidualnego (WSBPiI) w Krakowie	
ODRZUCONE: Wyższa Szkoła Biznesu (WSB) w Dąbrowie Górniczej, Oddział Zamiejscowy w Krakowie – wydział zamiejscowy, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego – Wydział Zamiejscowy w Krakowie – wydział zamiejscowy, Akademia Sztuk Pięknych (ASP) im. Jana Matejki w Krakowie – artystyczna, Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna (PWST) im. Ludwika Solskiego w Krakowie – artystyczna		

Tabela 2. Kategoryzacja szkół branych pod uwagę w badaniu.

Spośród szkół umieszczonych w powyższej tabeli do badania przy pomocy doboru celowego wytypowana zostały po dwie uczelnie z każdej kategorii. Ze względu na ochronę anonimowości osób, z którymi rozmawiałem, w tekście niniejszej pracy nazwy instytucji zostały zakodowane w sposób wskazany poniżej:

- dwie szkoły publiczne o profilu bardziej społeczno-humanistycznym – PSH1 oraz PSH2
- dwie szkoły niepubliczne o profilu bardziej społeczno-humanistycznym – NSH1 oraz NSH2
- dwie szkoły publiczne o profilu bardziej matematyczno-przyrodniczym – PMP1 oraz PMP2
- dwie szkoły niepubliczne o profilu bardziej matematyczno-przyrodniczym – NMP1 oraz NMP2

4.2. Metodologia pozyskiwania danych

Analizy prowadzone przeze mnie w tej pracy oparte są o dane pochodzące z siedmiu wzajemnie uzupełniających się źródeł:

- Wywiadów biograficznych przeprowadzonych w trakcie badań wstępnych (5 osób w latach 2019-2020,
- systematycznego przeglądu literatury,
- aktów prawnych wraz z aktami prawa wewnętrznego dotyczących w największym stopniu studiujących w Polsce cudzoziemców,
- wywiadów pogłębionych z pracownikami administracyjnymi uczelni (12 osób w roku 2021, ponowiony kontakt drogą mailową w 2023 z powodu poszerzenia zakresu przedmiotowego badania o kryzys związany z rosyjską agresją na Ukrainę),

- wywiadów grupowych ze studentami z Ukrainy studiującymi na krakowskich uczelniach (5 grup w latach 2022-2023),
- wywiadów grupowych ze studentami krajowymi studiującymi na krakowskich uczelniach (2 grupy w roku 2023),
- wywiadów pogłębionych z nauczycielami akademickimi (3 osoby w roku 2023).

W tym rozdziale przedstawiam w kolejności chronologicznej ich wykonywania wszystkie metody zbierania danych wykorzystanych w późniejszych analizach, a także metody prowadzenia tychże analiz.

4.2.1. Badania wstępne

Przed rozpoczęciem projektu będącego podstawą niniejszej pracy przeprowadziłem badania wstępne w ramach projektu „Akulturacja migrantów z państw słowiańskich w Polsce. Studium socjologiczno-prawne” (Klakla 2022). Projekt ten miał na celu zbadanie relacji pomiędzy doświadczeniem środowiska prawno-instytucjonalnego przez migrantów z państw słowiańskich mieszkających w Polsce, a ich procesem akulturacji. W trakcie badań empirycznych przeprowadziłem 15 wywiadów biograficzno-narracyjnych z migrantami pochodzącymi z europejskich państw słowiańskich, którzy przyjechali do Polski w latach 1989-2010. Jedna trzecia z tych osób miała za sobą doświadczenie studiowania w Polsce jako student-migrant.

Do analizy wykorzystałem metodę analizy szablonowej (*Template Analysis*) będąca odmianą Interpretatywnej Analizy Fenomenologicznej, analizę biograficzną w ujęciu Fritza Schützego oraz metodę formalno-dogmatyczną. W ramach siedmiu tematów zidentyfikowanych w danych przy pomocy analizy szablonowej, uwzględniłem także temat dotyczący edukacji, przede wszystkim procesu studiowania w Polsce. W rozdziale mu poświęconym rozważam takie kwestie jak motywacja do podjęcia studiów w Polsce, proces rekrutacji i następnie tok studiów, a także pochylam się nad szczególną sytuacją osób, które przyjeżdżając do Polski na studia były jeszcze niepełnoletnie.

Rezultaty tej części badań wstępnych sugerują, że sytuacja studentów cudzoziemskich wyłaniająca się z doświadczeń moich rozmówców miała charakter ambiwalentny. Z jednej strony wyżej oceniali oni polski system szkolnictwa wyższego niż ten, w kraju ich pochodzenia, co było niejednokrotnie motywacją do przyjazdu do Polski. Z drugiej strony ich kontakt z polskim systemem nie był pozbawiony problemów. Mimo chłodnego przyjęcia i trudności adaptacyjnych większość z nich przejawiała otwarte orientacje akulturacyjne. Badania te wskazują także, że okres studiów może być kluczowym okresem kształtującym orientacje akulturacyjne i kierunki procesów adaptacyjnych w przypadku osób, które po studiach zdecydowały się pozostać w Polsce.

4.2.2. Systematyczny przegląd literatury

W rozdziale drugim znajdują się rezultaty systematycznej analizy literatury przeprowadzonej zgodnie z metodą przeglądów systematycznych w naukach społecznych. Przebiegała ona w pięciu głównych krokach (na podstawie Petticrew, Roberts 2008):

- sformułowanie pytań badawczych;
- określenie terminów wyszukiwania i wybór odpowiednich baz danych;
- określenie kryteriów inkluzji i ekskluzji;
- ocena jakości odnalezionych publikacji;
- wyodrębnienie informacji istotnych dla pytań badawczych z publikacji, które spełniły wszystkie kryteria.

Pierwszy z tych kroków został wykonany dla całego projektu i jego rezultaty – pytania i cele badawcze – znajdują się w rozdziale pierwszym. Następnie stworzyłem listę słów kluczowych i ich kombinacji, które zostały wykorzystane w odpowiednich poszukiwaniach w bazach danych. W przeglądzie literatury został uwzględniony szeroki zakres źródeł, przede wszystkim literatura akademicka i *grey literature* (taka jak raporty polityczne, białe książki i raporty medialne)

Bazy danych, w których będą prowadzone poszukiwania, zostały zidentyfikowane na podstawie ich wielkości, jakości naukowej i adekwatności tematycznej. Selekcja ta przedstawia się następująco: EU OpenAIRE, Google Scholar, JSTOR, ResearchGate, SSRN: Social Science Research Network, EBSCO Academic Search Complete, Scopus, SpringerLink.

W trzecim kroku wybrałem kryteria inkluzji i ekskluzji. Dalsze poszukiwania literatury były prowadzone w oparciu o następujące kryteria: trafność (jako że korpus literatury powinien oferować wiedzę, która może być zastosowana do przynajmniej jednego z celów badania); rozpoznawalność (publikacje o znacznym wskaźniku cytowań były preferowane); zakres czasowy (1990-2023); dostępność (wersja pełnotekstowa dostępna do badań).

Następnie, w czwartym kroku dokonałem oceny jakości naukowej publikacji (dla literatury akademickiej), a także logiki i wglądu, jaki oferuje (dla *grey literature*). W końcu, ostatnim krokiem była systematyczna ekstrakcja danych, które są istotne dla tematów badania. W efekcie z ponad 300 wstępnie wyselekcjonowanych tekstów w przeglądzie literatury wykorzystane zostały 252 teksty. Wyniki tego procesu, tak jak wspominałem, znajdują się w rozdziale drugim niniejszej pracy.

4.2.3. Akty prawne i akty prawa wewnętrznego dotyczące w największym stopniu studiujących w Polsce cudzoziemców

Pierwszą kategorią danych, które wykorzystałem do opisywanych w tej pracy analiz, komplementarnych w stosunku do danych zebranych drogą wywiadu, są akty prawne i akty prawa wewnętrznego. Oczywiście, analiza wszystkich możliwych przepisów, wydawanych zarówno na szczeblu centralnym, jak i poszczególnych uczelni, które dotyczą cudzoziemców nie byłaby możliwa – nie są to bowiem jedynie akty specyficzne dla tej grupy, ale także wszelkie akty zawierające prawa lub obowiązki odnoszące się do wszystkich, a więc tak do obywateli, jak i nie-obywateli. Warto jednak zauważyć, że życie cudzoziemców jest jednak zdecydowanie bardziej zjurydyzowane niż życie przeciętnego obywatela danego kraju. Ze względu na szereg wymogów, które są nakładane na obcokrajowców doświadczenie kontaktu z prawem tych osób jest niejednokrotnie bardziej intensywne i częstsze.

Stąd też dwa główne kryteria doboru tych regulacji, które weszły w skład zbioru danych analizowanych w ramach tego projektu – indywidualne doświadczenie studentów zagranicznych, a także waga przykładana do poszczególnych dokumentów przez same uczelnie i ich przedstawicieli. Zakres aktów wziętych pod uwagę w analizach określony został więc z jednej strony przez przeprowadzone w ramach badań wywiady z samymi studentami zagranicznymi, a z drugiej strony przez deklaracje samych uczelni zdobyte podczas wywiadu z pracownikami dydaktycznymi i administracyjnymi oraz w trakcie kontaktu mailowego. W efekcie był to zbiór regulacji i dokumentów, które migranci i/lub uczelnie, na których studiuje studenci zagraniczni, uznawali za relewantne w kontekście prowadzonych przeze mnie badań. Przede wszystkim były to uregulowania rangi ustawowej i rozporządzenia oraz lokalne programy ukierunkowane na cudzoziemców realizowane na poszczególnych uczelniach.

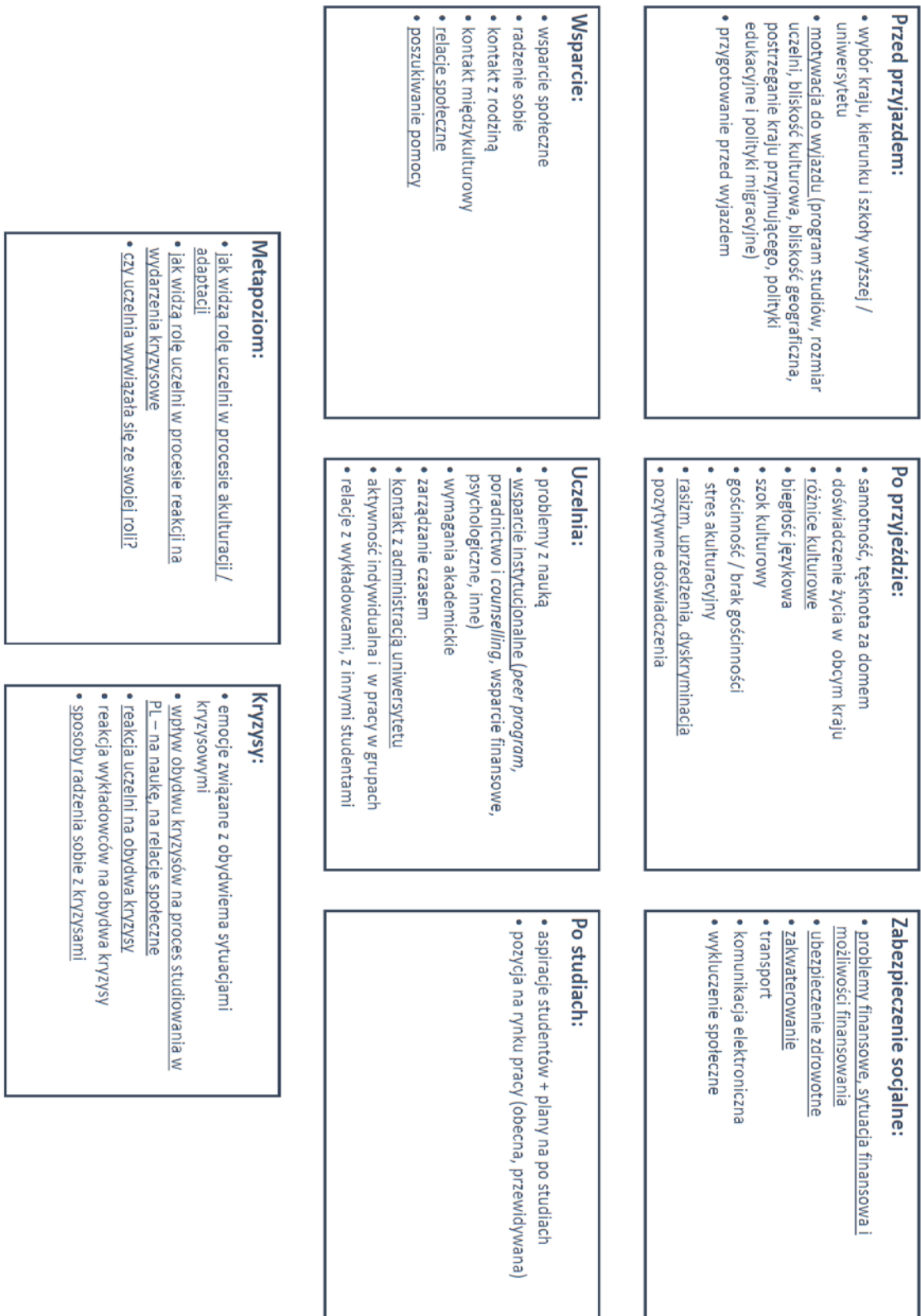
4.2.4. Przygotowanie scenariusza wywiadów indywidualnych i grupowych

Przed przystąpieniem do badań empirycznych przygotowany został scenariusz wywiadu na podstawie:

- Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej (Navas i in. 2007) wraz z jego autorską modyfikacją opisywaną w rozdziale 3 (Klakła 2022) oraz wyróżnione w nim kategorie,
- modelu adaptacji Ward i Kennedy'ego (1999),
- przeprowadzonego przeglądu literatury,
- a także tematów, które wyłoniły się podczas badań wstępnych (Klakła 2022).

Scenariusz ten przygotowany został w formie mapy myśli, a nie chronologicznego układu pytań. Zagadnienia zostały sformułowane w taki sposób, by możliwa była jego adaptacja i wykorzystanie w każdym z etapów zbierania danych – zarówno do wywiadu indywidualnego,

jak i grupowego. Część narzędzia prezentująca zagadnienia wyglądała w następujący sposób:

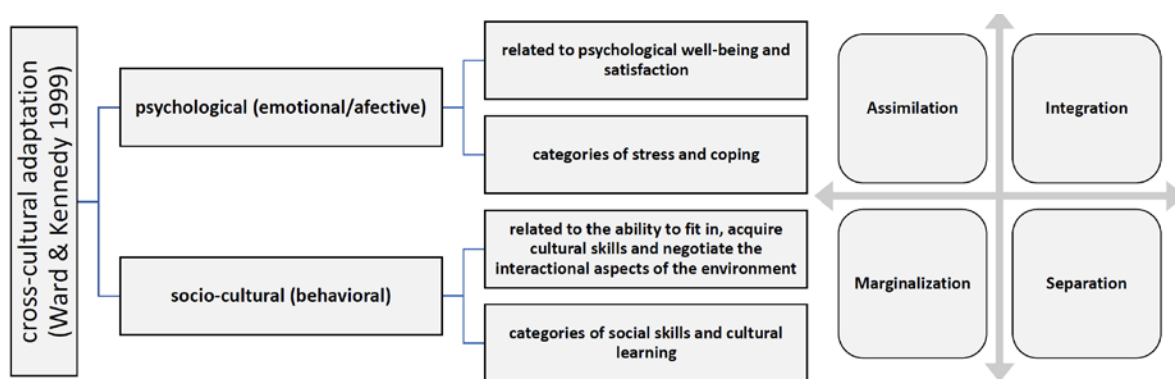


Rysunek 1. Scenariusz wywiadów indywidualnych i grupowych. Źródło: opracowanie własne.

Narzędzie zawierało dodatkowo wskazanie, że każde zagadnienie powinno być poruszane w kontekście:

1. Akulturacji – a więc porównania, między tym, co w Ukrainie i tym co w Polsce, a także powinny pojawić się prośby o wyrażenie preferencji względem wzorów kulturowych jednej lub drugiej kultury;
2. Adaptacji społeczno-kulturowej – a więc nabywania umiejętności funkcjonowania w środowisku i kulturze;
3. Adaptacji psychologicznej – a więc związanym z ww. stresem i samopoczuciem;
4. Kryzysów – pandemii COVID-19 (nie tylko w Polsce / na uczelni [czyli nauczanie zdalne, etc.], ale też w Ukrainie, wśród rodziny, znajomych, etc.) oraz agresji Rosji na Ukrainę.

Równocześnie elementem narzędzia były też schematyczne modele adaptacji i akulturacji (przygotowane w j. angielskim, zrozumiałym dla prowadzącej wywiady), które zamieszczam poniżej:



Rysunek 2. Modele akulturacji i adaptacji umieszczone w scenariuszu wywiadów. Źródło: opracowanie własne

W tym miejscu chciałbym też podkreślić, że scenariusz był traktowany przez prowadzących wywiady jako punkt wyjścia, a badani otrzymywali daleko idącą swobodę wypowiedzi i mogli w sposób nieskrępowany kształtować zakres tematyczny rozmowy tak długo, jak poruszali się w ramach określonych przez postawione na wstępie pytania badawcze.

4.2.5. Wywiady pogłębione z pracownikami administracyjnymi uczelni

Tak jak wspominałem, zasadniczą część danych analizowanych w niniejszym projekcie pochodzi z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów pogłębionych z dwiema kategoriami respondentów. Pierwszą z nich są pracownicy administracyjni uczelni wytypowanych do badań.

Na etapie przygotowania badań do uczelni zostały skierowane zapytania dotyczące:

- liczby i narodowości studentów zagranicznych studiujących na uczelni (z wyłączeniem studentów przebywających w ramach czasowych wymian międzynarodowych) na poszczególnych kierunkach, które są przez nią oferowane;
- programów i pomocy adaptacyjnej oferowanej ww. studentom;
- pracowników administracyjnych i dydaktycznych, którzy obsługują ww. programy i/lub mają szczególnie intensywny kontakt z ww. studentami.

Na podstawie informacji uzyskanych w odpowiedzi na te zapytania, a także tych udostępnianych przez uczelnie na ich stronach internetowych, przy pomocy doboru celowego wytypowanych zostało dla każdej uczelni 1-2 pracowników administracyjnych, z którymi następnie przeprowadzone zostały wywiady pogłębione. Dokładna lista tych osób znajduje się w poniższej tabeli.

PSH1	pracownik Działu Obsługi Studentów Zagranicznych pracowniczka Działu Rekrutacji
PMP1	pracowniczka #1 Działu Studentów Zagranicznych / Centrum Spraw Międzynarodowych pracowniczka #2 Działu Studentów Zagranicznych / Centrum Spraw Międzynarodowych
NMP1	pracowniczka dziekanatu
PSH2	pracowniczka Działu Współpracy Międzynarodowej pracowniczka Centrum Obsługi Studenta
NSH1	pełnomocniczka rektora np. studentów zagranicznych i pomocy studentom z Ukrainy
NMP2	pracowniczka dziekanatu
NSH2	pracowniczka #1 dziekanatu pracowniczka #2 dziekanatu
PMP2	pracowniczka Biura Współpracy i Wymiany Międzynarodowej

Tabela 3. Lista respondentów i respondentek – pracowników i pracownic administracyjnych.

Wywiady prowadzone były przeze mnie osobiście na żywo lub on-line, przy wykorzystaniu środków komunikacji elektronicznej umożliwiających przesył dźwięku i obrazu. Rozmówcy wyrażali werbalną zgodę na nagranie przebiegu wywiadu, który był następnie

transkrybowany przez profesjonalną firmę zajmującą się spisywaniem nagrań. Zarówno transkrypcje, jak i nagrania znajdują się obecnie w moim prywatnym archiwum.

Wiosną 2023 roku kontakt z ww. osobami został ponowiony za pośrednictwem poczty e-mail. Tą drogą zostały przesłane pytania związane z pomocą udzielaną przez uczelnie studentom i studentkom Ukraińskim w kontekście agresji Federacji Rosyjskiej.

4.2.6. Grupy fokusowe ze studentami z Ukrainy studiującymi na krakowskich uczelniach

Drugą grupą, wśród której przeprowadziłem wywiady grupowe w ramach niniejszego projektu, są sami studenci z Ukrainy studiujący na krakowskich uczelniach. Studenci dobrani zostali przy pomocy doboru celowego, na podstawie zapytania, które przytoczyłem w poprzedniej sekcji. Rekrutacja odbyła się przy pomocy pracowników administracji poszczególnych uczelni oraz mediów społecznościowych. Studenci dobrani zostali przy pomocy doboru celowego, spośród studentów 3, 4 i 5 roku na uczelniach wybranych przeze mnie do badań.

W każdym z wywiadów grupowych wzięło udział od 3 do 6 studentów. Przeprowadzone zostały wywiady ze studentami PSH1, PMP1, PSH2, NSH1 oraz mieszany, ze studentami innych, mniejszych uczelni. Wywiady trwały między 1,45 h a 2,5 h.

Dokładna lista tych osób, po anonimizacji, znajduje się w poniższej tabeli.

PSH1	K1, socjologia, III rok studiów I stopnia K2, administracja, II rok studiów II stopnia K3, zarządzanie, II rok studiów II stopnia K4, zarządzanie, I rok studiów II stopnia K5, finanse, I rok studiów II stopnia
PMP1	K6, marketing, II rok studiów II stopnia K7, zarządzanie, II rok studiów I stopnia M1, inżynieria mechaniczna, II rok studiów I stopnia K8, geoturystyka, II rok studiów II stopnia
PSH2	K9, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, IV rok M2, psychologia, IV rok studiów jednolitych magisterskich K10, psychologia, IV rok studiów jednolitych magisterskich K11, pedagogika specjalna, V rok studiów jednolitych magisterskich
NSH1	K12, psychologia, II rok studiów jednolitych magisterskich

	K13, zarządzanie, II rok studiów I stopnia K14, produkcja filmowa i telewizyjna, III rok studiów I stopnia
grupa mieszana (M)	M3, informatyka, III rok studiów I stopnia M4, informatyka i ekonometria, III rok studiów I stopnia M5, zarządzanie projektami, III rok studiów I stopnia

Tabela 4. Lista respondentów i respondentek – studentów i studentek z Ukrainy

Wywiady prowadzone były przez Mariannę Zarychtę przy wsparciu organizacyjnym Kamila Wolaka. Wybór prowadzącej wywiadu grupowe podyktowany był względami metodologicznymi i dążeniem do uzyskanie najlepszej jakości danych. Prowadząca posiada wykształcenie socjologiczne i doświadczenie w prowadzeniu podobnych badań, a przy tym ze względu na to, że jest studentką, kobietą, ma ukraińskie korzenie i posługuje się językiem ukraińskim, mogła po pierwsze, w niektórych przypadkach nawiązać głębszą więź z badanymi (wśród których dominowały kobiety) proszonymi o wypowiedzi na niełatwe dla nich tematy co powodowało u nich większą otwartość, a po drugie łatwo i w czasie rzeczywistym interpretować niektóre informacje głęboko osadzone w ukraińskim kontekście, co ułatwiło odpowiednie prowadzenie wywiadu. Było to także niezwykle pomocne w późniejszej analizie, w której Marianna Zarychta pełniła rolę konsultantki. W badaniach migracyjnych zalety takiego upozycjonowania, prowadzenia wywiadów przez osobę z wewnątrz badanej grupy – takie jak łatwiejszy dostęp do respondentów, lepsza relacja z nimi, czy znajomość kontekstu – są od dawna dostrzegane (zob. Mullings 1999, Chavez 2008).²

Podobnie jak w przypadku pracowników administracyjnych i dydaktycznych uczelni, także studenci wyrażali świadomą zgodę na nagranie przebiegu wywiadu, który był następnie transkrybowany przez profesjonalną firmę zajmującą się spisywaniem nagrań. Transkrypcje i nagrania wywiadów grupowych ze studentami także znajdują się obecnie w moim prywatnym archiwum.

4.2.7. Grupy fokusowe ze studentami krajowymi krakowskich uczelni wyższych

Uzupełniając, celem poznania perspektywy społeczeństwa przyjmującego – w przypadku kontekstu uczelni wyższych reprezentowanego w dużej mierze poprzez administrację (zob. wywiady indywidualne z przedstawicielami administracji uczelni), nauczycieli akademickich (zob. wywiady indywidualne z nauczycielami akademickimi) i studentów krajowych – oraz perspektywy odniesienia, przeprowadziłem dwa wywiady

² Ten etap badań współfinansowany był przez Wydział Filozoficzny UJ w ramach konkursu na dofinansowanie działalności badawczej doktorantów.

grupowe ze studentami krajowymi, którzy mieli doświadczenie studiowania ze studentami z Ukrainy w trakcie dwóch kryzysów będących w zakresie przedstawianej pracy: pandemii COVID-19 i agresji Rosji na Ukrainę.

W tych wywiadach grupowych wzięło udział odpowiednio 5 i 6 studentów, a wywiady trwały 2h i 2,15h.

Wywiad 1 (PL1)	Wywiad 2 (PL2)
Uczestniczyli: PLK1, PLK2, PLK3, PLM1	Uczestniczyli: PLM2, PLK4, PLK5, PLK6

Tabela 5. Lista respondentów i respondentek – studentów i studentek z Polski

Podobnie jak wywiady grupowe ze studentami pochodzenia ukraińskiego, także te przeprowadzone zostały przez Mariannę Zarychtę przy wsparciu organizacyjnym Kamila Wolaka. Ponownie, transkrypcje i nagrania wywiadów grupowych ze studentami znajdują się obecnie w moim prywatnym archiwum.

4.2.8. Wywiady indywidualne z nauczycielami akademickimi

Również uzupełniając przeprowadziłem osobiście 3 wywiady indywidualne z nauczycielami akademickimi, którzy podobnie jak w przypadku studentów krajowych mieli doświadczenie pracowania ze studentami z Ukrainy w trakcie dwóch kryzysów będących w zakresie przedstawianej pracy: pandemii COVID-19 i agresji Rosji na Ukrainę.

Dokładna lista wykładowców, po anonimizacji, znajduje się w poniższej tabeli.

Wykładowczynie, Instytut Psychologii PSH1
Wykładowczynie, Wydział Prawa, Administracji i Stosunków NSH1
Wykładowca, Instytut Gospodarki Przestrzennej i Studiów Miejskich

Tabela 6. Lista respondentów i respondentek – wykładowców i wykładowczyń,

4.3. Metodologia analizy i interpretacji danych

4.3.1. Analiza szablonowa

W niniejszej pracy jako metoda analizy danych zebranych w trakcie badań empirycznych, wykorzystana została Analiza Szablonowa (*template analysis*, TA, zob. Langdridge 2013), która jest odmianą Interpretatywnej Analizy Fenomenologicznej i podobnie jak ona jest sposobem analizy tematycznej. Główna różnica polega na tym, że podczas gdy IPA ma zawsze charakter wyłącznie indukcyjny, a wszelkie tematy wywodzone są wyłącznie z danych, w przypadku TA dane te analizuje się pod kątem wcześniej przygotowanych

zagadnień wywodzących się z konkretnych teorii i za pomocą książki kodowej (inaczej – szablonu) stworzonej *a priori* na ich podstawie (Langdridge 2013: 125). Takie podejście umożliwia to badaczowi zbadanie tych aspektów doświadczenia, które uznaje za szczególnie ważne z punktu widzenia teorii, przy jednoczesnym nie zamykaniu się na pojawianie się w procesie analitycznym nowych znaczeń w tych konkretnych obszarach, co jest kluczowe w badaniach fenomenologicznych. (Langdridge 2013: 56).

Tematy wykorzystane podczas analizy szablonowej mogą pochodzić z wcześniejszych badań lub teorii. Następnie konstruuje się szablon tematów i analizuje dane, wykorzystując go jako przewodnik do zrozumienia tego, co się w nich dzieje. Nie jest to procedura statyczna, ale dynamiczna – szablon prawie zawsze będzie w tym procesie ulegał transformacji w zakresie, w którym nie odpowiada on danym. Proces ten jest zatem jednocześnie indukcyjny i dedukcyjny, cyklicznie krążąc między znaczeniem znajdującym się w danych a wcześniejszymi, często teoretycznymi, założeniami (Langdridge 2013: 109).

W tym projekcie teorią wykorzystaną do zaprojektowania scenariuszy wywiadów, jak również szablonu ukierunkowującego analizę danych empirycznych będzie Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej (Navas i in. 2007) wraz z jego autorską modyfikacją (Klakla 2022) oraz wyróżnione w nim kategorie, model adaptacji Ward i Kennedy'ego (1999), a także kategorie i tematy, które wyłoniły się podczas wcześniej prowadzonych przeze mnie badań (Klakla 2022).

Fenomenologiczna analiza tematyczna składa się zazwyczaj z czterech etapów powtarzanych osobno dla każdego przypadku i dla wszystkich przypadków wspólnie. Jest to po pierwsze, wielokrotne czytanie i komentowanie materiału empirycznego, po drugie, wyłapywanie pojawiających się tematów, po trzecie porządkowanie tych tematów i w końcu po czwarte tworzenie tabeli tematów. W przypadku analizy szablonowej punktem wyjścia dla tych działań jest jak już wspominałem wstępnie zakreślony szablon tematów przygotowany na podstawie teorii i/lub wcześniejszych badań (Langdridge 2013: 127-128). W taki też sposób wyglądały analizy prowadzone przeze mnie, których wyniki przedstawiam w tej pracy. Rozdział X w całości poświęcony jest prezentacji właśnie tabeli tematów wraz z ich dokładnym omówieniem.

Techniczne aspekty analizy szablonowej Langdridge (2013: 125) opisuje w następujący sposób:

W większości przypadków pierwszy etap badania TA obejmuje opracowanie szablonu kodowania. Tutaj niektóre kody są *a priori* definiowane na podstawie wcześniejszych badań, wiedzy teoretycznej lub z innego powodu związanego z projektem badawczym. Mimo że tworzony jest taki początkowy szablon, nie jest to nic ostatecznego, a gdy jest używany, bardzo prawdopodobne jest, że ulegnie on zmianie podczas analizy danych. Po zbudowaniu szablonu analityk musi wielokrotnie czytać i przeglądać zgromadzone dane, cały czas zaznaczając segmenty tekstu, które wydają się odpowiednie dla pytania badawczego. Tam, gdzie segmenty te

dotyczą tematów a priori, zostają one zakodowane jako takie. W badaniach wielokrotnego studium przypadku (które są najczęstszymi w ramach TA), poprawki i uzupełnienia mogą zostać wprowadzone do szablonu po zakodowaniu małego podzbioru całkowitej liczby przypadków (powiedzmy 3 w zestawie 20 transkryptów). Szablon jest wielokrotnie udoskonalany, gdy każdy transkrypt jest kodowany, aż do uzyskania końcowego szablonu głównego, który pasuje do wszystkich przypadków³. (Langdridge 2013: 125)

W moim projekcie do analizy danych wykorzystałem oprogramowanie CAQDAS – MAX QDA. Zastosowałem kodowanie hierarchiczne, w którym szerokie kategorie obejmują węższe tematy, jako że jest ono mocno akcentowane w analizie szablonowej (Langdridge 2013: 125). Zgodnie z zaleceniami teoretyków TA (Langdridge 2013: 127) kategorie kodowania zostały przeze mnie w pierw teoretycznie określone na podstawie Rozszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, a następnie porównane z danymi. Następnie dodawałem dodatkowe kategorie kodowania (i, jeśli to było konieczne, niektóre usuwałem) w miarę postępu procedury analitycznej i opracowywania szablonu.

4.3.2. Metoda formalno-dogmatyczna

Inną metodą analizy, którą wykorzystałem w tej pracy, a którą można przypisać do tradycji nauk prawnych jest metoda formalno-dogmatyczna wykorzystana przy analizie regulacji prawnych i dokumentów politycznych. Metoda formalno-dogmatyczna zmierza do tego, aby "identyfikować, analizować i syntetyzować treść prawa" (Hutchinson, Duncan 2018: 13) z perspektywy samego systemu prawnego. W tej metodzie najważniejsze cechy ustawodawstwa, orzecznictwa i doktryny są krytycznie badane, a następnie wszystkie istotne elementy są łączone lub syntetyzowane w celu ustalenia prawdopodobnie poprawnej i pełnej treści prawa w danym zakresie (Hutchinson, Duncan 2018: 13). Dlatego też jest istotnym krokiem pośrednim pomiędzy percepcją prawa, czy szerzej otoczenia prawno-instytucjonalnego, wśród badanych, którą można zrekonstruować z zebranego przeze mnie materiału empirycznego przy pomocy metody analizy szablonowej, a jego ponowną dekonstrukcją przy pomocy instrumentarium teorii krytycznych. W literaturze podkreśla się bowiem, że w większości przypadków badacz musi skorzystać z metody formalno-

³ Tłumaczenie własne. Oryg. "In most cases, the first stage of a TA study involves the production of a coding template. Here some a priori codes are defined on the basis of previous research, theoretical knowledge or some other reason germane to the research project. Although an initial template is often produced, this is not fixed and even when it is used is very likely to change as the data are examined. Following the construction of the template, the analyst must read and re-read the data, all the time marking up segments of text that appear relevant to the research question. Where these segments relate to a priori themes, they will be coded as such. In studies with multiple cases (which are most usual here), amendments and additions are likely to be made to the template after coding a small subset of the total number of cases (say, 3 in a set of 20 transcripts). The template is repeatedly refined as each transcript is coded, until a final master template is derived that fits all the cases." (Langdridge 2013: 125)

dogmatycznej, aby zidentyfikować odpowiednią treść prawa przed, na przykład, przystąpieniem do pracy empirycznej (Hutchinson, Duncan 2018: 15).

4.4. Ograniczenia

Największe wyzwania w procesie przygotowywania niniejszej pracy, które znacząco odbiły się na jej kształcie, związane były z kwestiami organizacyjnymi – przede wszystkim rekrutacją respondentów i respondentek do udziału w badaniu. Może się to wydawać zaskakujące, zwłaszcza dla kogoś, kto zna krakowskie środowisko akademickie, gdzie studentów i studentki z Ukrainy z łatwością spotkać można na korytarzu niemal każdej uczelni. Tym niemniej to właśnie proces rekrutacji rozciągnął etap zbierania danych do czasu liczonego w latach, a nie miesiącach. Stąd raz jeszcze chciałbym podziękować Mariannie Zarychcie, która była ogromnym wsparciem na ostatnim etapie tego procesu w 2023 roku.

Koncepcja pracy powstała w 2019 roku i pierwotnie miała ona dotyczyć po prostu procesów adaptacji i akulturacji ukraińskich studentów i studentek na krakowskich uczelniach wyższych. Drugi semestr roku akademickiego 2019/2020 miał być czasem prowadzenie przeze mnie tego etapu badań empirycznych, który zakładał udział studentów. Wraz z początkiem semestru rozpoczął się jednak pierwszy z kryzysów, które omawiam w niniejszej pracy. Licząc, że uda się przeprowadzić wywiady na żywo, czekałem niemal rok. Wiosną 2021 podjąłem próbę zorganizowania wywiadów, która jednak zakończyła się niepowodzeniem z powodu braku osób chętnych do wzięcia udziału w badaniu. Uczelnie, które wcześniej oferowały pomoc, niechętnie włączały się w proces rekrutacji, a studenci, którzy dopiero wrócili do nauki stacjonarnej, nie byli zainteresowani tego typu projektami. Próbę powtórzyłem jesienią 2021 i – ponownie – okazała się ona nieudana z powodu kolejnej fali pandemii i częściowego powrotu nauki zdalnej. Wtedy byłem przekonany, że wiosną 2022 roku dołożę wszelkich starań, żeby zaplanowane wywiady w końcu przeprowadzić. Oczywiście rosyjska agresja pokrzyżowała moje plany. Wybuch kolejnego kryzysu sprawił, że plany badawcze znów musiałem odsunąć. W końcu, jesienią 2022 roku podjąłem ostatnią próbę, a właściwie podjęła ją Marianna Zarychta (wcześniej w nieudanych podejściach uczestniczyły trzy inne osoby wspomagające mnie mniej lub bardziej skutecznie w kwestiach organizacyjnych). Proces rekrutacji okazał się ciężki i żmudny, ale w końcu zmierzał do przodu, co zaowocowało przeprowadzeniem tej fazy badań empirycznych z trzyletnim opóźnieniem w stosunku do oryginalnego planu.

Między 2019 a 2023 rokiem podjąłem decyzję kluczową dla ostatecznego kształtu tej pracy. Wychodząc z założenia, że obydwie kryzysy – zarówno pandemia COVID-19, jak i rosyjska agresja na Ukrainę – już odcisnęły swoje piętno na moich badaniach, postanowiłem uczynić je ważnym tematem moich rozważań i poszerzyć cele pracy. Z jednej strony w ten

sposób moim zdaniem praca zyskała na wartości, ale z drugiej strony tak wydłużony proces organizacyjny wywiadów spowodował, że mogły one odbyć się tylko raz, na przełomie 2022 i 2023 roku, a więc w trakcie trwania jednego kryzysu, a już jakiś czas po poprzednim. Stąd też nierówna reprezentacja obydwu tych okresów w niniejszej pracy, która odpowiada nierównej reprezentacji tych tematów w wypowiedziach badanych. Prawdopodobnie, gdyby udało się nadać temu badaniu charakter longitudinalny, badając studentów ukraińskich przed obydwojoma kryzysami, po pandemii i dopiero na końcu w rok po eskalacji działań wojennych na Ukrainie, wyniki byłyby bogatsze.

Pewnym ograniczeniem jest też niewątpliwie dobór uczelni. W rozdziale 4 wyjaśniam logikę, która za nim stała, jednak nie można zaprzeczyć, że z każdej wyróżnionej przeze mnie kategorii w badaniu zwróciłem się do jedynie jednej uczelni, co spowodowane było ograniczeniami organizacyjnymi. Po analizie danych zebranych w trakcie badań nie można stwierdzić, by dało się zidentyfikować jakkolwiek określony wzór, który łączyłby przynależność uczelni do określonej kategorii (czy to w zakresie jej profilu, czy formy organizacyjnej) z konkretnym przebiegiem procesów akulturacji i adaptacji studentów tamże, z oferowanym przez nią wsparciem, czy z typem jej reakcji na kryzysy, które analizowałem. Może to mieć związek z okresem, w którym prowadzone było badanie – niedługo po ustaniu pierwszego z kryzysów i wciąż w trakcie trwania drugiego z nich. Bardziej powtarzalne procedury i sposoby reagowania na tego typu sytuacje dopiero się tworzą i być może, jak już będziemy mieli do czynienia z wcześniej przygotowaną instytucjonalną odpowiedzią na kryzys, to charakter uczelni pod względem profilu czy formy organizacyjnej okaże się istotny.

Sposób w jaki zorganizowane zostało badanie, język w jakim prowadzone były wywiady (przede wszystkim j. polski, choć wywiady prowadzone przez osobę mówiącą po rosyjski i ukraińsku), a także wybór kryteriów rekrutacji osób do wywiadów grupowych (co najmniej dwa lata studiów w Polsce) spowodowały też, że w dotarłem w ten sposób przede wszystkim do osób, które w pewnym stopniu odnalazły się w Polsce i radzą sobie na krakowskich uczelniach. Stąd też doświadczenie osób, które np. ciężko przeżywały proces adaptacji lub zrezygnowały ze studiów z powodu jednego z analizowanych kryzysów, były dla mnie dostępne jedynie z drugiej ręki, jako relacje ich kolegów i koleżanek. Można domniemywać, że obraz społeczeństwa akademickiego oraz procesów adaptacji i akulturacji, który otrzymałem od badanych jest obrazem nieco bardziej pozytywnym, niż to miałyby miejsce przy uwzględnieniu doświadczeń wszystkich studentów i studentek ukraińskich zaczynających studia w Polsce.

Ograniczenia tej pracy są także typowymi ograniczeniami pracy opartej o wyniki badań jakościowych – ze względu na małą liczbę uczestników badania, trudno jest na jego podstawie dokonać daleko posuniętych uogólnień na poziomie populacji. Co więcej, w niniejszej pracy zakres mojego zainteresowania został wyznaczony poprzez doświadczenie osób badanych.

Analiza całości działań wszystkich uczelni w kontekście studentów międzynarodowych oraz obydwu kryzysów byłaby przedsięwzięciem wymagającym zespołu badawczego i wykraczającym poza ramy pracy doktorskiej. Stąd też to wypowiedzi osób uczestniczących w wywiadach, a więc ich doświadczenie, dyktowały które działania uczelni były włączane od analizy, a które nie. Mimo że można zakładać, że wskazywali oni te, które dla nich były najistotniejsze, to nie można wykluczyć, że pewne ważne działania uczelni znalazły się poza zakresem niniejszej pracy.

W efekcie powstała praca, która ma na celu przede wszystkim pogłębienie zrozumienia relacji między procesami akulturacji i adaptacji studentów i studentek ukraińskich w Polsce, środowiskiem społecznym, prawnym i instytucjonalnym w którym się dzieją, a także kryzysami, które w ostatnich latach nastąpiły.

Rozdział 5. Cisza przed burzą

W niniejszym rozdziale przedstawiam rezultaty analizy tematycznej wykonanej na podstawie danych pochodzących z wywiadów grupowych ze studentami ukraińskimi i polskimi studiującymi na krakowskich uczelniach wyższych uzupełnionych wywiadami indywidualnymi z wykładowcami i pracownikami administracyjnymi krakowskich uczelni.

Prezentując rezultaty moich badań dążę do odpowiedzi na pierwsze dwa postawione we wstępie pytania badawcze:

- jakie orientacje akulturacyjne są wdrażane i pożądane przez studentów zagranicznych w grupie badawczej w tych obszarach życia społecznego, które są związane z procesem studiów i jak wygląda ich proces adaptacji?
- jak wygląda otoczenie społeczne, prawne i instytucjonalne związane z procesami akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych?

Rekonstruując wspomniane procesy adaptacji i akulturacji, a także ich otoczenie, dokonuję niezbędnych kroków, które pozwolą mi w rozdziale 8 udzielić odpowiedzi na dwa kolejne pytania badawcze dotyczące związku między zrekonstruowanym kontekstem społecznym, prawnym i instytucjonalnym, zidentyfikowanymi orientacjami akulturacyjnymi i strategiami adaptacyjnymi, a sytuacjami kryzysowymi (pandemia COVID-19, agresja Rosji na Ukrainę).

Rozpaczam od analizy momentu przyjazdu do Polski – decyzji o podjęciu studiów za granicą, przygotowań, samej przeprowadzki, a także trudności po przyjeździe. Następnie przechodzę do kwestii zabezpieczenia finansowego i zakwaterowania, jako podstawowych potrzeb studentów zagranicznych. W kolejnym podrozdziale omawiam sferę relacji społecznych – zarówno tych przyjacielskich i koleżeńskich, jak i rodzinnych – a także wsparcie społeczne, które z tych relacji płynie. Czwarty podrozdział poświęcony jest kwestii wyników w nauce i osiągnięć akademickich studentów ukraińskich, a także wsparciu jakie w tym zakresie otrzymują od uczelni i swoich rówieśników. Przedostatni podrozdział tematyczny porusza kwestię interakcji studentów z wykładowcami i pracownikami administracyjnymi uczelni. Rozdział kończy się historiami dyskryminacji i ataków, które niestety spotkały respondentów i respondentki podczas ich pobytu w Polsce.

Dane prezentowane będą pod postacią cytatów z wypowiedzi badanych opatrzonych wstępną interpretacją mającą na celu udzielenie odpowiedzi na wspomniane już pytania badawcze. Dla ułatwienia czytelnikowi orientacji w tekście, a także porównań pomiędzy stanem braku kryzysu i obydwoma sytuacjami kryzysowymi, wszystkie trzy rozdziały prezentujące wyniki posiadają odpowiadającą sobie strukturę, którą pokrótce zarysowałem powyżej. Równocześnie zdaję sobie sprawę z tego, że spowodowało to pewnie nieproporcjonalności w objętości poszczególnych podrozdziałów w każdej z trzech części.

Ten rozdział dotyczy sytuacji, w której studenci ukraińscy studiujący na krakowskich uczelniach wyższych znajdowali się w sytuacji, której nie doświadczyli od ponad trzech lat – braku poważnego kryzysu w Polsce i w Ukrainie, chociaż oczywiście mam świadomość, że napięcia w stosunkach rosyjsko-ukraińskich datują się co najmniej od 2014 roku. Stąd też jego tytuł – cisza przed burzą.

5.1. Przyjazd do Polski

Historie respondentów i respondentek – studentów i studentek Ukraińskich studiujących na krakowskich uczelniach wyższych i uczestniczących w wywiadach grupowych – zaczynają się jeszcze przed przyjazdem do Polski: od decyzji.

Jest to decyzja, która podejmowana jest przez nich w bardzo młodym wieku. W ramach wprowadzonej w 2017 roku reformy, edukacja szkolna na Ukrainie zostaje stopniowo wydłużana z 11 do 12 lat i realizowana jest na trzech poziomach: 4-letnia szkoła podstawowa (od 2018 roku), 5-letnia szkoła średnia niższa (od 2022 roku) oraz 2-letnia szkoła średnia wyższa (pełne wykształcenie średnie), która zostanie wydłużona do 3 lat od 2027 roku. Biorąc pod uwagę, że na Ukrainie do szkoły idą dzieci sześćioletnie, to osoby uzyskujące średnie wykształcenie i przymierzające się do pójścia na studia są jeszcze niepełnoletnie, mają najczęściej 17 lat.

Dlatego też wiele z moich rozmówczyń i rozmówców przyznaje, że w istocie wyjazd na studia do Polski był nie tyle ich pomysłem, co rodziców. Europejski dyplom pozwalający mieszkać i pracować w Unii Europejskiej był elementem projektu rodziców, którzy w ten sposób chcieli zapewnić swoim dzieciom jak najlepszą przyszłość i studia w Polsce miały w tym pomóc. Badania wskazują, że po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, wykształcenie uzyskane w Polsce zaczęło być postrzegane na Ukrainie jako swoisty “bilet na Zachód”, podstawę do późniejszej dalszej migracji w kierunku krajów Europy Zachodniej (Pakosz 2017: 205; Długosz 2018: 72-73) przy równoczesnych niskich kosztach tej edukacji (Mucha, Pędziwiatr 2019).

Pomysł na studiowanie za granicą tak naprawdę nie był mój, tylko moich rodziców. Od nie wiem ilu lat chcieli, żebym dostała dyplom międzynarodowy, żebym mogła wyjechać do jakiegokolwiek kraju, tam zostać i dostać pracę. (K6 – PMP1)

W przypadku osób siedemnastoletnich – jakkolwiek niepełnoletnich, tak jednak niemal dorosłych – tak daleko posunięta ingerencja rodziny w plany życiowe może prowokować pytania dotyczące ich podmiotowości w całym procesie. Co więcej, motywacja do wyjazdu (a także jej brak czy też czysto zewnętrzny charakter) może mieć wpływ na podejmowane

działania zmierzające do realizacji takiej lub innej orientacji akulturacyjnej, czy określonego przebiegu procesu adaptacji.

W badaniach nad motywacją studentów do studiowania za granicą, Chirkov (2007) wykazał, że samookreślenie się jako migranta z motywacją do nauki za granicą jest bardziej korzystne dla wyników adaptacyjnych niż motywacja narzucona z zewnątrz, takie jak regulacje prawne. Dodatkowo, motywacja polegająca na unikaniu niekorzystnych warunków w kraju pochodzenia negatywnie wpływa na wskaźniki adaptacji kulturowej, podczas gdy dążenie do dobrej edukacji i lepszych możliwości kariery za granicą jest pozytywnie skorelowane z adaptacją. W kolejnych badaniach potwierdził (Chirkov 2008), że autonomiczna motywacja do studiowania za granicą przewiduje pozytywne efekty dostosowawcze u studentów.

W tym kontekście warto zaznaczyć, że sytuacja, w której siedemnastoletnia osoba nie ma jeszcze sprecyzowanego planu na życie nie jest niczym wyjątkowym czy charakterystycznym wyłącznie dla kończących edukację szkolną Ukraińców i Ukrainek (lata temu dotykała mnie przecież osobiście). Wypowiedzi badanych sugerują, że w istocie decyzje migracyjne, choć inspirowane przez rodziców, były efektem wspólnego procesu, a – wyprzedzając nieco wnioski niniejszej pracy – żadna z osób uczestniczących w badaniu nie żałuje swojej decyzji (choć oczywiście może to też być efekt racjonalizacji decyzji i dążenia do redukcji dysonansu poznawczego).

U mnie było tak, że ja na początku nie wiedziałam, gdzie chcę studiować. Jestem z Kijowa i myślałam, że po szkole, po maturze, będę po prostu studiować w Kijowie, ale rodzice zaproponowali, żebym spróbowała gdzieś wyjechać za granicę. A Polska po prostu jest najbliżej i język jest podobny. (K4 – PSH1)

Na wybór Polski jako miejsca odbywania studiów wpływ miało szereg czynników. Najważniejszym z nich były dostępne sieci społeczne, które po pierwsze kierowały uwagę na Polskę, jako potencjalny kraj docelowy, a po drugie wspierały sam proces przygotowania, migracji, a następnie adaptacji i akulturacji na miejscu. Bardzo ważne było istnienie w Polsce silnej społeczności ukraińskiej, która dzieliła się swoimi doświadczeniami. Niejednokrotnie badani studenci i studentki wspominali doświadczenia rodziny i znajomych, którzy już wcześniej studiowali w Polsce jako jedną z przyczyn ich decyzji.

Moja siostra tutaj mieszka już 8 lat. Właśnie tak myślałam – albo żeby pojechać do Wrocławia i studiować tam na Uniwersytecie Ekonomicznym albo żeby iść na PMP1, bo tutaj właśnie była moja siostra. (K7 – PMP1)

Inne badania także wskazują na rolę sieci społecznych w przyciąganiu do Polski studentów zagranicznych (przede wszystkim z Ukrainy) i w ich adaptacji i akulturacji (Długosz 2018: 72; Bierówka 2016: 206; Hrynkevych 2017: 26-30; Mucha, Pędziwiatr 2019). Istnienie rzeczonych sieci społecznych wpływało też na zwiększony kontakt z Polską – czy to

zapośredniczony, w formie relacji tych osób, które w Polsce przebywają, czy też bezpośredni, gdy odwiedziny u tych osób stanowiły pretekst do przyjazdu do kraju.

Często jeździłam z rodzicami do Polski. Mój brat starszy, on też studiował w Polsce, w Krakowie właśnie. No i ja bardzo chciałam do Krakowa. (K14 – NSH1)

Innym powodem przywoływanym przez niektórych badanych, była sytuacja na Ukrainie w momencie wyjazdu. Wspominane były zarówno postrzegane wady ukraińskiego szkolnictwa wyższego (zob. też rozdział 8) – niski poziom i wszechobecna korupcja – jak i kwestie bezpieczeństwa, wówczas związanego z kryzysem i konfliktem w 2014 roku. Kryzys ten był wynikiem trwającego konfliktu politycznego i terytorialnego z Rosją, który doprowadził do obalenia rządu Wiktora Janukowycza i siłowej aneksji Krymu przez Rosję. W rezultacie wybuchły walki na wschodzie Ukrainy między wspieranymi przez Rosję separatystami a siłami ukraińskimi skutkujące setkami ofiar śmiertelnych oraz licznymi zniszczeniami.

Osoby, które uczestniczyły w badaniu będącym podstawą niniejszej pracy są w Polsce co najmniej kilka lat. Pełnoskalowa agresja Rosji na Ukrainę nastąpiła już w momencie, w którym byli oni studentami i studentkami krakowskich uczelni wyższych. Jednak już w roku akademickim 2022/2023 na uczelni rekrutowały się osoby żyjące w zupełnie innej rzeczywistości, w której ze względu na prowadzone przez Rosjan działania wojenne Ukraina nie jest krajem bezpiecznym. Dlatego prawdopodobnie ten czynnik tylko zyskuje obecnie na istotności.

No ja przyjechałam jak miałam 15 lat przez tą sytuację wojenną, bardzo nieprzyjemną. Mieszkałam wtedy w Kijowie i gdy się zaczął Majdan i to wszystko, to rodzice troszkę bali się o mnie. (K11 – PSH2)

Nie chcąc wchodzić w tym miejscu w rozważania czy osoby takie jak K11 klasyfikować należy jako migrantów przymusowych, czy dobrowolnych (i pozostając przy założeniu, że kategorie te nie są rozłączne, a raczej stanowią końce pewnego spektrum) warto równocześnie zaznaczyć, że procesy adaptacji i akulturacji migrantów przymusowych i dobrowolnych różnią się ze względu na okoliczności ich migracji i doświadczenia, które towarzyszą ich przyjazdowi do nowego kraju. W przypadku migrantów przymusowych procesy te są zwykle trudniejsze i bardziej stresujące, ponieważ migranci przymusowi niejednokrotnie tracą możliwość częstego odwiedzania kraju, z którego pochodzą, ich migracja jest związana z doświadczeniem osobistych tragedii i cierpienia, a także mają oni mniej czasu na przygotowanie się do przeprowadzki i zgromadzenia niezbędnych zasobów. To wszystko może powodować zwiększoną konieczność udziału uczelni w procesach adaptacji i akulturacji takich studentów (zob. rozdział 9.).

Pracownicy administracyjni uczelni, zarówno prywatnych (np. NSH1) jak i publicznych (np. PMP1), przyznawali też, że obecne sytuacje kryzysowe (przede wszystkim pandemia

COVID-19) zahamowały nieco tendencje wzrostowe, jeżeli chodzi o liczbę studentów i studentek z Ukrainy zaczynających studia w Polsce.

Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na preferencję wobec podjęcia studiów w Polsce, w stosunku do innych krajów europejskich była postrzegana bliskość geograficzna i językowa. Istotne w tym kontekście było nie tyle realne położenie na mapie Krakowa i miejsca pochodzenia osób badanych (które niejednokrotnie znajdują się bliżej granicy z Rumunią, Węgrami czy Słowacją), ale subiektywne wrażenie tej bliskości.

Rodzice się zapytali, czy ja bym chciała studiować za granicą i taki pierwszy pomysł to była Polska, bo jest najbliżej. Ogólnie pochodzę z miasta Chersoń, które znajduje się na południu Ukrainy, więc jest to dość daleko nawet do Polski, a co tam dopiero gadać o innych krajach jeszcze dalszych. No dodatkowo język, który jest zdecydowanie prostszy do nauki niż pozostałe języki, nawet europejskie. (K6 – PMP1)

W badaniach dotyczących studentów zagranicznych pochodzących z krajów słowiańskich, często podkreśla się, że bliskość kulturowa i językowa jest ważnym czynnikiem wpływającym na wybór Polski jako celu migracji edukacyjnej (Długosz 2018: 72). Izdebska-Długosz (2017: 71) twierdzi, że „podobieństwo języka i kultur wzmacnia efekt bycia u siebie”, co z kolei prowadzi do relatywnie niskich „kosztów psychicznych” związanych z przeprowadzką do innego kraju (Długosz 2018: 72). Moje wcześniejsze badania (Klakła 2022) wskazują jednak, że stopień tej bliskości może być przeceniany.

Również niektóre uczelnie starają się proaktywnie wpływać na decyzje potencjalnych kandydatów na studia poprzez szereg działań mających na celu dotarcie z informacją do takich osób i zachęcenie ich do podjęcia studiów. Wspominane przez pracowników administracyjnych były targi edukacyjne, współpraca z uniwersytetami oraz szkołami średnimi (zwłaszcza tymi oferującymi nauczanie w języku polskim) na Ukrainie oraz ekspozycja w internecie (zob. też Mucha, Pędziwiatr 2019; Pędziwiatr, Brzozowski, Mucha, Stonawski 2021).

Są również profile na Facebooku, profil anglojęzyczny, założony jest profil na tym rosyjskojęzycznym Facebooku, Vkontakcie. Tu obsługuje go pan płynnie władający językiem rosyjskim i ukraińskim, tak że jakby jest bezpośrednia interakcja. Mamy swoją stronę internetową, gdzie w jednym miejscu są zebrane informacje (...). Strona jest prowadzona w pięciu językach. (prac. adm. – PMP1)

Pracownicy uczelni wskazywali, że prowadzona przez nich polityka informacyjna ma też na celu zapobieganie nieporozumieniom związanym z oczekiwaniami dotyczącymi konkretnych kierunków studiów. Studenci i studentki wybierając kierunek studiów kierują się często tym, jakie perspektywy kierunek ten zapewni im w przyszłości. Równocześnie nie zawsze ich wyobrażenia znajdują oparcie w rzeczywistości, zwłaszcza jeżeli weźmiemy pod uwagę różnice między polskim a ukraińskim systemem edukacji. Przykładowo, pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego wspominali, że powszechnym wśród studentów z Ukrainy jest

przekonanie, że kończąc stosunki międzynarodowe będą oni w istocie prawnikami zajmującymi się prawem międzynarodowym. Podobną sytuację opisywała pracowniczka NSH1 mówiąc, że niektórzy studenci prawa na tej uczelni rekrutowali się z myślą, że zostaną w przyszłości sędziami lub prokuratorami, nie mając świadomości, że do wykonywania tych zawodów niezbędne jest obywatelstwo polskie.

Jak można zauważyć na podstawie przytaczanych do tej pory wypowiedzi, zarówno ich rodzice, jak i same osoby uczestniczące w badaniu, mieli przed wyjazdem szereg wyobrażeń dotyczących Polski, które skłoniły ich do podjęcia takiej a nie innej decyzji. Część z tych wyobrażeń była pozytywna i zakładała wysoki poziom tak studiowania, jak i życia w Polsce. To z kolei zwiększało motywację do wyjazdu i wpływało na początkowe nastawienie takich osób względem procesów adaptacji i akulturacji – szybsze uczenie się kultury, mniej problemów związanych ze stresem i samotnością oraz przyjmowanie bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych.

Przygotowanie do wyjazdu było dla mnie pozytywne. Chciałam się przeprowadzić i miałam koleżankę ze studiów z liceum, która też się przeprowadzała, tylko nie do Krakowa, a do Lublina na studia. Jak z nią gadałyśmy o tym, to marzyłyśmy sobie, wyobrażałyśmy to sobie, to naprawdę to wyglądało, jak jakaś bajka. Także chciałam się przeprowadzić jak najszybciej i wyczekiwałam tego momentu. (K6 – PMP1)

Zdecydowana większość respondentów i respondentek odczuwała jednak mniejszy lub większy stres związany z tym, że będą musieli “zacząć życie od nowa”, w kraju, który nie do końca jest im znajomy. Niestety, ale zdarzały się też przypadki, w których osoby były ostrzegane przed wyjazdem, że nastawienie Polaków do Ukraińców jest wrogie i nieprzyjazne.

W zakresie samego przyjazdu do Polski, a także rekrutacji na studia na uczelni wyższej, większość z badanych osób korzystała z pomocy pośredników. Pośrednikami były prywatne osoby fizyczne (znajomi, rodzina) lub najczęściej, profesjonalnie zajmujące się tą tematyką agencje. Wówczas to pośrednicy mierzyli się z biurokracją po obydwu stronach granicy, zbierali potrzebne dokumenty i załatwiali formalności związane zarówno z przyjazdem, pobytem, jak i rekrutacją na uczelnię (zob. Brzozowski, Pędziwiatr 2015: 224-226).

Pomoc pośredników może być różnie oceniana. Wśród osób uczestniczących w wywiadach grupowych przeważa pozytywny stosunek do ich usług. Przede wszystkim wskazywana jest ich rola jako aktorów redukujących stres u samych studentów i ich rodzin. To pozwala im skupić się na emocjonalnym i bardziej prywatnym charakterze zmiany z jaką wiąże się przeprowadzka do innego kraju.

U mnie wszystko było proste. Wszystkie dokumenty przygotowała dla mnie specjalna firma, która się tym zajmowała. Przyjechałam do Polski, zrobiłam PESEL i profil zaufany i to wszystko. (K13 – NSH1)

Było to szczególnie ważne dla tych rodzin, które nie miały dobrego oparcia w sieciach społecznych już obecnych w Polsce. A także – jak wskazywali zarówno studenci, jak i pracownicy administracyjni (np. NSH1, PMP2) – dla tych osób, które nie były jeszcze pełnoletnie w momencie rekrutacji na studia.

U mnie jest tak, że jestem pierwszą z rodziny, która jest w Polsce i przez to, że nikt nie miał takiego doświadczenia, (...) to przy aplikowaniu (...) była organizacja, której zapłaciliśmy i to ta organizacja pomagała nam z tłumaczeniem różnych dokumentów. I też ta organizacja proponowała kursy języka polskiego. Więc tak naprawdę to ja się przygotowywałam, ale to było tak trochę na luzie, bo tak naprawdę całą tą papierologią była przerzucona na organizację. Po prostu zapłaciliśmy i nawet pamiętam mój organizowany transfer – czyli po prostu rodzice mnie przywieźli i ten transfer nas zabrał i tyle. A już w Bydgoszczy był też taki koordynator, który pomagał na przykład [w sprawie – JBK] meldunku, czy żeby wyrobić PESEL i tak dalej. Więc tak naprawdę to ten mój stres był trochę zmniejszony. (K4 – PSH1)

Warto zaznaczyć, że sektor pośrednictwa i pomocy w wyjazdach do Polski na studia nie jest całkowicie zdominowany przez podmioty profesjonalne. Niekiedy organizatorami wyjazdu są osoby fizyczne, w tym rodzice osób wyjeżdżających. Także niektórzy z uczestników wywiadów grupowych opowiadali o korzystaniu z takich nieformalnych sieci wsparcia przy wyjeździe. Ich działanie związane z redukcją stresu i ułatwieniem samego procesu przeprowadzki jest w tym wypadku podobne, jak profesjonalnych agencji – oferują podobne usługi, takie jak kursy językowe, transfer i pomoc przy kompletowaniu dokumentacji.

To była taka grupa nas Ukraińców, którzy chcieli wyjechać, którą zorganizował tato jednej dziewczyny. W sumie to on właśnie ogarniał to wszystko – jakie dokumenty są potrzebne i tak dalej. I on też poradził takie kursy bardzo intensywne. Mieliśmy gdzieś 3-4 godziny dziennie polskiego (...). On to wszystko naprawdę ogarniał, bo moi rodzice ani ja troszkę nie ogarnialiśmy i w sumie on też zaplanował, jak dojechać (...), bo on miał wtedy samochód (...). W sumie wszystko już mieliśmy tak naprawdę na gotowe tylko musieliśmy przynieść dokumenty i tyle. (K11 – PSH2)

Także niektórzy pracownicy administracyjni uczelni (przede wszystkim prywatnych, np. NSH1 czy NMP1, ale też np. PMP2) pozytywnie wypowiadali się o działalności pośredników i agencji. PMP2 nawiązał nawet regularną współpracę z jedną z agencji, która organizowała w Krakowie spotkania rekrutacyjne dla studentów ukraińskich informujące ich o możliwości studiów na PMP2 i o życiu w mieście, aktywnie poszukiwała studentów na Ukrainie, pomagała w rekrutacji, a w zamian otrzymywała prowizję od uczelni.

My podpisujemy umowę jako uniwersytet i firma rekrutuje dla nas studentów. Z czego firma, jeżeli ci studenci zostaną zrekrutowani i zapłacą czesne i wszystko będzie okej, no to otrzymuje, w zależności od rodzaju umowy, od 10 do 15% za pierwszy rok czesnego tego studenta. Natomiast jakby jak to wygląda ze strony studentów, czy taka agencja pobiera opłatę od tego studenta, no to my tutaj jakby nie mamy do tego wglądu. (prac. adm. – PMP2)

Niestety w trakcie wywiadów grupowych pojawiły się też relacje, które nie stawiały agencji pomagających przy przeprowadzce w tak korzystnym świetle. Jeden z uczestników, który równocześnie studiuje i pracuje w sektorze służby zdrowia, został przez taką firmę oszukany w odniesieniu do stanowiska, które miał objąć po przyjeździe do kraju i warunków pracy. Równocześnie w błąd – przede wszystkim co do jego umiejętności językowych, ale też oczekiwań – wprowadzona została także dyrekcja szpitala, który miał go zatrudnić. W efekcie w niekorzystnej sytuacji postawiony został zarówno migrant, jak i jego niedoszły pracodawca. Jedynym podmiotem, który skorzystał na tej współpracy była nieuczciwa agencja.

Pracownicy administracyjni podkreślali też, że kwoty, które agencje oczekują za swoje usługi, są najczęściej mocno wygórowane, biorąc pod uwagę, że wszystkie te rzeczy można zrobić samemu lub przy pomocy pracowników uczelni.

Jeżeli chodzi o agencje rekrutacyjne, te koszty, o których mówimy, one naprawdę są spore (...), ja się spotkałem nawet z opłatą rzędu 2 tysięcy euro w przypadku akurat Białorusi, co uważam z kwotę zupełnie nieuzasadnioną – za te pieniądze można było opłacić czesne i to na cały rok akademicki. (prac. adm. – PSH1)

To właśnie w odpowiedzi na takie sytuacje niektóre uczelnie zdecydowały się całkowicie zrezygnować ze współpracy z agencjami, argumentując to tym, że nie jest ona korzystna ani dla uczelni, ani dla (potencjalnych) studentów.

Na przykład wprost było mówione kandydatowi, że do nas można się dostać tylko poprzez agencje, albo nasza uczelnia była wymieniana na stronach agencji jako partner, co skutkowało, no powiedzmy, dezinformacją kandydata. Były też takie sytuacje, że na przykład pani z agencji w języku rosyjskim informowała kandydata o tym, że jesteśmy partnerami, stojąc u nas w biurze. No pecha miała, bo my mówimy po rosyjsku. No więc takie kwestie zadecydowały. (prac. adm. – PMP1)

No my jesteśmy zdania takiego, że jeśli chodzi zwłaszcza o studentów ze Wschodu, to te agencje często robią więcej szkody niż pożytku. Bo mieliśmy, jeśli chodzi o rekrutację, naprawdę dużo takich sytuacji, że agencja zabrała dokumenty kandydata, źle go zarejestrowała na studia, albo były też takie różne nieprzyjemne kwestie finansowe. (prac. adm. – PSH1)

To powoduje, że studenci i ich rodziny muszą sobie sami radzić z trudnościami, jakie generuje proces rekrutacji na polską uczelnię wyższą w przypadku osoby pochodzącej z Ukrainy. Oprócz szeregu wyzwań praktycznych – związanych z transportem, zakwaterowaniem, etc. – jako najpoważniejsza bariera wskazywana była rozbudowana biurokracja i wymagania formalne: zarówno na uczelni jak i poza nią, w odniesieniu do legalnego wjazdu i pobytu w Polsce.

Niektóre z tych trudności wynikają z różnic w systemach edukacji obydwu krajów. Jednym z problemów najczęściej podnoszonych przez uczestników wywiadów grupowych jest swoista niekompatybilność terminów związana z czasem dostarczenia określonych dokumentów na uczelnie w Polsce i czasem ich wydawania przez szkoły na Ukrainie. Otóż

świadczenia ukończenia szkoły średniej są na Ukrainie wydawane później niż określone przez wiele polskich uczelni terminy na dostarczenie ich w procesie rekrutacji.

Mieliśmy też problem z składaniem dokumentów, bo dostajemy świadectwo ukończenia szkoły na początku lipca, kiedy już w Polsce studenci normalnie albo już dostali się na studia, albo dostają informację, że się dostali, a my dopiero dostajemy te dokumenty, które jeszcze trzeba przetłumaczyć. Więc był ten problem i zgłosiliśmy się do firmy, która zechciała mi pomóc. Natomiast planowałam dostać się na UEK i to się nie udało. (K6 – PMP1)

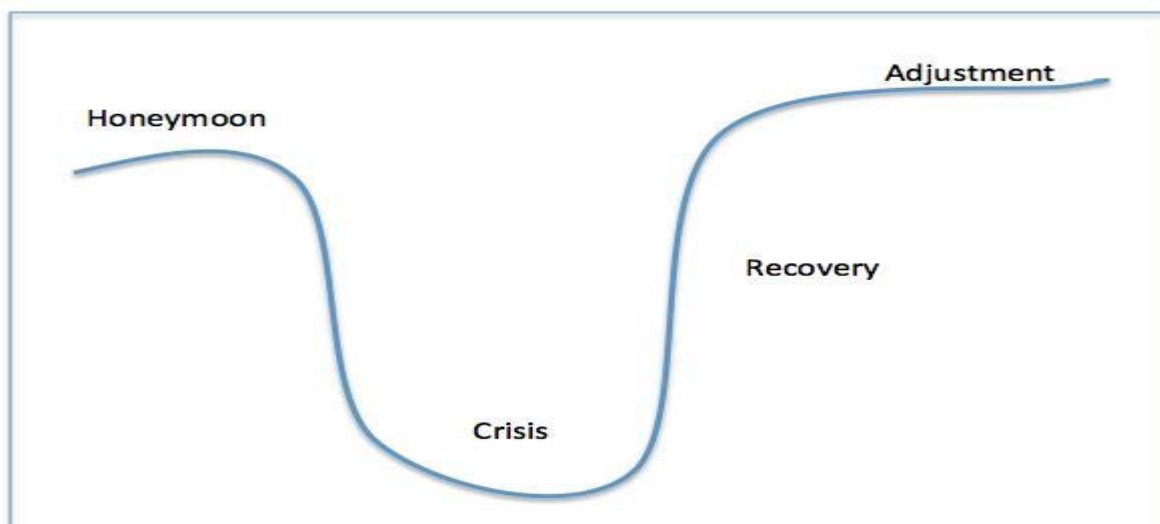
Okres bezpośrednio po przyjeździe jest dla młodych studentów i studentek cudzoziemskich czasem naznaczonym przez doświadczanie szeregu mniejszych i większych trudności. Pomimo pozornej bliskości kulturowej, o której wspominają osoby uczestniczące w wywiadach grupowych, niektórzy z nich doświadczali emocji pokrewnych z tym, co nazwać możemy szokiem kulturowym.

W sumie na początku (...) miałam tak samo, że super, coś nowego. Nowe miejsce, nowi znajomi, super, ale za miesiąc już zaczęłam płakać. Już zaczęłam mówić mamie, że chcę wracać do domu, bo jednak wszyscy przyjaciele tam zostali, rodzina. (...) Zaczęłam tęsknić, zaczęłam tęsknić za rodzicami (...), i jakoś zaczęłam też doceniać tą relację, która była wtedy między nami. Naprawdę, po miesiącu chciałam wracać do domu." (K11 – PSH2)

W klasycznym ujęciu Kalervo Oberg (1954) procesu adaptacji do nowej kultury składa się z czterech etapów: ekscytacja (*excitement*), irytacja (*irritation*), dostosowanie (*adjustment*) i adaptacja (*adaptation*). Pierwszym etapem jest ekscytacja, który charakteryzuje się poczuciem entuzjazmu, zaciekawienia i odkrywania nowych aspektów kultury. Osoba w tym etapie jest pełna energii i gotowa do nauki i eksploracji. Drugim etapem jest irytacja, w którym zaczynają pojawiać się frustracje i problemy związane z nowym środowiskiem. Osoba może odczuwać dezorientację, poczucie zagubienia, a nawet agresję i niechęć do kultury, w której się znajduje. Trzeci etap to dostosowanie, w którym osoba zaczyna się bardziej angażować w proces adaptacji i podejmować kroki w celu osiągnięcia lepszego zrozumienia i zaakceptowania nowej kultury. Mogą to być działania takie jak nauka języka, poznawanie zwyczajów, kultury i historii kraju, w którym się znajduje. Ostatnim etapem jest adaptacja, w którym osoba jest w stanie funkcjonować w nowej kulturze bez większych trudności. W tym etapie osoba zyskuje umiejętności, wiedzę i doświadczenie, które pozwalają jej skutecznie poruszać się w nowym środowisku i integrować się z ludźmi.

Schemat ten – choć różnie nazywający poszczególne etapy – jest wciąż niezwykle popularny w opisie zjawiska adaptacji kulturowej. Co istotne, nie tylko na polu naukowym – jest również wykorzystywany do komunikacji ze studentami cudzoziemskimi, jak chociażby poniższy diagram ze strony internetowej Uniwersytetu Berkeley (etap ekscytacji jest tam określony jako miesiąc miodowy [*honeymoon*], etap irytacji jako kryzys [*crisis*], etap dostosowania jako regeneracja [*recovery*], a etap adaptacji jako dostosowanie [*adjustment*]). Badania (Zhou i in. 2008) sugerują, że doświadczenie przez studentów cudzoziemskich szoku

kulturowego powiązane jest z późniejszymi procesami adaptacji i akulturacji. O adekwatności modelu Oberga do opisu doświadczenia studentów studiujących za granicą pisał także Mucha (2005: 68 i n.).



Schemat 6. Proces adaptacji kulturowej. Źródło: Berkeley International Office, <https://internationaloffice.berkeley.edu/living/cultural>

Niektórzy spośród uczestniczących w badaniu wskazywali, że ich stan psychiczny uległ znacznemu pogorszeniu w niedługi czas po przyjeździe do Polski. Szczęśliwie żadna z osób biorących udział w badaniu nie wskazywała, że nie poradziła sobie z momentem szoku kulturowego. Odnosząc się do wyżej wspomnianej koncepcji Oberga, można powiedzieć, że wszyscy respondenci i respondentki przeszli do kolejnych etapów i znajdują się już na krzywej wznoszącej. Warto jednak pamiętać o tym, że w badaniu uczestniczyli wyłącznie studenci i studentki, którzy ukończyli już w Polsce co najmniej dwa lata studiów. Być może doświadczenia tych, którzy zrezygnowali wcześniej, są inne.

Czytam o tym dość dużo, bo okazało się, że połowa ludzi, którzy wyjeżdżają ze swojego kraju po pół roku ma depresję. I właśnie mieliśmy z żoną razem taką depresję trochę, bo zaczęliśmy tęsknić za rodzicami, za kolegami i tak dalej. (M5 – M)

Część stresu generowały nie do końca zrozumiałe dla badanych wymagania związane z procesem rekrutacji na studia – w tym wymagania językowe i związane z niezbędnymi dokumentami (potrzebne tak na uczelni, jak i do legalizacji pobytu i innych). Jedną z ukraińskich studentek biorących udział w badaniu, obecnie uczącą się na PMP1 (K7), opowiedziała w trakcie wywiadu grupowego o swoich trudnościach związanych z przyjęciem na studia w Polsce. Pierwszą trudnością, którą napotkała okazała się rejestracja na jeden z krakowskich uniwersytetów nieobjętych badaniem będącym podstawą niniejszej pracy, gdzie wymagany był certyfikat z języka polskiego na poziomie B2. Niestety, studentka nie zdążyła

napisać egzaminów przed zamknięciem terminów rejestracji, co oznaczało, że nie została przyjęta na tę uczelnię.

Drugim problemem, z którym borykała się studentka, było tłumaczenie dokumentów z ukraińskiej szkoły na język polski. Choć nie uważała, żeby było to bardzo skomplikowane, to jednak wymagało to czasu i uwagi. W sumie wiele formalności i papierkowej roboty powodowało, że studentka była zestresowana i przejęta, ale ostatecznie udało jej się złożyć wymagane dokumenty i rozpocząć naukę na PMP1.

Inny student, także uczący się na PMP1 (M1) również wspomina problemy z egzaminem z języka polskiego i trudności związane z dostarczeniem odpowiednich dokumentów do rekrutacji. Opisuje sytuację z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie zamierzał pisać egzamin z języka polskiego, ale uniemożliwiły mu to niedziałająca strona internetowa i elektroniczny system rejestracji. Już w Krakowie, po napisaniu wewnętrznego egzaminu językowego na PMP1, okazało się, że nie posiada właściwego świadectwa szkolnego ukończenia 11 klasy (o problemach z terminem wydawania świadectw już wspominałem), w związku z czym i on i jego ojciec musieli pokonać trasę Kraków-Kijów dodatkowe kilka razy. Ostatecznie także i ta historia skończyła się dobrze, a dokumenty zostały złożone w dosłownie ostatniej chwili. Presja czasu i upływających terminów wskazywana była przez M1 jako istotny czynnik wzmagający stres związany z przeprowadzką.

Warto zauważyć, że obydwie przywoływane historie dotyczyły przede wszystkim rekrutacji na uczelnie inne niż PMP1. Proces rekrutacji na ten uniwersytet oceniany był bowiem co do zasady pozytywnie. Być może nie był on dla studentów aż tak jasny i bezproblemowy, jak to wynika z obrazu namalowanego przez pracowników administracyjnych uczelni, ale bez wątplenia wyróżniał się na tle innych uczelni. Dla lepszego zrozumienia tego procesu pozwolę sobie przytoczyć w całości wypowiedź, w której jest on objaśniany.

Proces rekrutacji już jest, według nas, dość prosty. Chodzi o to, że jest w całości prowadzony online, potrzebne nam są skany dokumentów i my na tych skanach pracujemy. Zapewniamy kompleksowy kontakt z nami, student może na każdym etapie rekrutacji napisać do nas w systemie. My się z nim komunikujemy w tym systemie, zadają nam pytania i różne wątpliwości wyjaśniamy. Wsparciem z naszej strony jest również informowanie kandydata, jakich dokumentów mu jeszcze brakuje, na zasadzie takiej, że nie dostaje informacji, "nie załączyłeś wszystkich dokumentów", tylko dostaje informację, "w twojej aplikacji brakuje następujących dokumentów". Druga rzecz, również w systemie rekrutacyjnym, w momencie, kiedy jest zakwalifikowany na studia, wysyłana jest kompleksowa informacja, w punktach, co dalej powinien zrobić. Ma w swojej aplikacji dostępną listę dokumentów na etapie przed kwalifikacją, dokumentów niezbędnych i wymaganych do kwalifikacji. Na etapie po zakwalifikowaniu lista dokumentów, które musi zgromadzić, żeby dokonać wpisu na studia. Informujemy go również, kiedy rozpoczyna się rok akademicki, jakie powinien podjąć kolejne kroki, czyli np. legitymacja na wydziale. Jeżeli jest zainteresowany miejscem w domu studenckim, to dostaje link, też automatycznie, gdzie musi założyć swoje konto. I również wsparciem ze strony uczelni jest to, że wszyscy studenci pierwszego roku, i co do zasady wszyscy

studenci cudzoziemcy, z uwagi na politykę uczelni, dostają miejsce w domu studenckim w momencie, kiedy wnioskuje o to miejsce w wyznaczonym terminie. (prac. adm. – PMP1)

Także na NSH1 proces rekrutacyjny odbywa się przez system internetowy, też w języku ukraińskim (prac. adm. – NSH1).

Studenci i studentki ukraińskie uczestniczący w wywiadach grupowych charakteryzowali się różnym stopniem znajomości języka polskiego – choć oczywiście każde z nich porozumiewało się nim w sposób komunikatywny, wystarczający do uczestnictwa w wywiadzie. Bardzo różne było też podejście do nauki języka przed przyjazdem – niektórzy naukę polskiego rozpoczynali na rok przed wyjazdem do Polski, inni kilka miesięcy lub tygodni, a dla innych pierwszym intensywnym kontaktem z językiem polskim były kursy prowadzone już na uczelni w Polsce.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego były obowiązkowe, co mnie trochę męczyło, ale rzeczywiście ta pani prowadząca była mega fajna i uważam, że podstawową wiedzę, którą dostałam na tym kursie jeszcze w Chersoniu, ona pogłębiła i teraz wszystko co mam, to właśnie dzięki tej pani również. Także z tego się cieszę. (K6 – PMP1)

Znajomość języka była też w różny sposób weryfikowana przez różne uczelnie. Poza oczywistym oparciem się o certyfikaty uzyskane w renomowanych instytucjach, najczęściej jest też jakaś ścieżka dla osób, które takich certyfikatów nie mają. Różni się wówczas stopień jej sformalizowania – od testu przeprowadzanego np. na PMP1, przez rozmowę z lektorem j. polskiego na PMP2, do luźnej rozmowy z dziekanem np. w NMP1 czy NMP2. Na PSH1 rozmowy prowadzone są niezależnie od przedstawianych przez kandydata czy kandydatkę certyfikatów.

Tzw. „rok zerowy” jest podstawową instytucją przywoływaną w temacie migrantów edukacyjnych i udzielanej im pomocy w procesach adaptacji i akulturacji. Może on pełnić różną funkcję w kontekście wsparcia dla określonych orientacji akulturacyjnych czy określonego przebiegu procesu adaptacji. Badania Lina (2012) skupiały się na roli roku zerowego w procesie adaptacji i akulturacji chińskich studentów zagranicznych. Według tych badań, częstość kontaktu międzykulturowego (np. językowego) poza murami uczelni jest kluczowa dla zmniejszenia obaw międzykulturowych i pozytywnej oceny tego okresu przez studentów. Z kolei, gdy grupa nowo przybyłych studentów jest odizolowana od społeczeństwa przyjmującego i zawiązuje relacje tylko między sobą, nawet duża ilość teoretycznie przyswojonej wiedzy kulturowej może okazać się niewystarczająca dla łagodnego przejścia procesu adaptacji i bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych. W takim przypadku raczej stymulowana będzie separacja, a nie integracja z krajem przyjmującym. Z kolei, gdy „zerówka” umożliwi studentom spotkanie się z Polakami i kulturą kraju przyjmującego, może pełnić pozytywną rolę w procesie adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych.

Ja przed studiami byłam rok na zerówce (...). Dla mnie to czasami było trudne, że miałam wtedy 17 lat, przyjechałam po raz pierwszy na tak długi okres i w ogóle, jakby kraj obcy. Ale te zajęcia na tym rocznym kursie języka polskiego bardzo mi pomogły (...). Pamiętam dobrze takie zadanie, że wychodziliśmy na miasto i pytaliśmy po prostu ludzi, jak tam dojść do jakiejś kawiarni, czy może pani wie, jaka jest historia tego parku, coś takiego. I to pomogło mi przełamać tę barierę, zapoznać się z nowymi ludźmi i to było takie dobre doświadczenie. W akademiku już poznałam kolegów, też z Ukrainy, z Białorusi i nadal mamy kontakt. (K5 – PSH1)

Jak już wspominałem na początku tego rozdziału, znaczna część osób przyjeżdżających z Ukrainy do Polski na studia, jest w momencie przyjazdu niepełnoletnia. To generuje wiele problemów prawnych i trudności w kontakcie z instytucjami. Uczestnicy wywiadów grupowych przywoływali między innymi sytuacje związane z zameldowaniem w akademiku czy wizytami u lekarza. Zgodnie twierdzili, że generowało to dodatkowy stres w tym i tak bardzo obciążającym okresie.

Mój pierwszy dzień w Polsce był bardzo, bardzo stresujący, dlatego że nie miałem 18 lat jeszcze wtedy i pani z akademika powiedziała mi: "Niestety, nie można pana zakwaterować, dlatego, że pan nie ma 18 lat i nie może pan się podpisać na tych dokumentach". (M2 – PSH2)

Także uczelnie zauważały ten problem, który w związku z jego prawnym charakterem ciężko jest rozwiązać. Pracownicy uczelni zajmujący się rekrutacją wspominali jedynie, że w związku z tą kwestią na rekrutację przewidziane jest nieco więcej czasu, a także, że powszechne (wspominane ok. 50% przypadków) jest korzystanie przez kandydatów z osób dorosłych przebywających w Polsce, nie będących rodzicami, ale dysponujących upoważnieniem notarialnym.

Analizując procesy adaptacji i akulturacji studentów ukraińskich w Polsce należy zwrócić uwagę na to, że dostęp do niektórych usług, takich jak opieka medyczna, również może być utrudniony dla nieletnich. Niektóre z agencji, które w sposób profesjonalny pomagały w migracji edukacyjnej do Polski, wspierały swoich niepełnoletnich klientów na miejscu poprzez koordynatora, który po otrzymaniu odpowiednich upoważnień mógł pełnić rolę ich pełnoletniego opiekuna.

Z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji jest to jednak trudna sytuacja, w której kontakt ze społeczeństwem przyjmującym i z jego instytucjami realizowany musi być poprzez pośrednika. Uczenie się kultury czy przyjmowanie bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych może być wówczas utrudnione.

Przyjechałam jako niepełnoletnia i było mi trudno pójść do lekarza i załatwić takie różne kwestie urzędowe, albo związane z medycyną, bo tutaj w Polsce to musiałam mieć albo jakiegoś opiekuna prawnego albo rodzica. No wiadomo, że mama nie przyjedzie, żeby mi pomóc, więc dobrze, że był koordynator, który pomagał. (K4 – PSH1)

Tym niemniej powyższe zastrzeżenie nie oznacza, że optymalną sytuacją jest taka, w której po przyjeździe do nowego kraju młodzi międzynarodowi studenci i studentki ze wszystkim

mierzą się sami. Wręcz przeciwnie wsparcie społeczne wskazywane było jako kluczowe zarówno w innych badaniach prowadzonych w grupie studentów cudzoziemskich (Zhang, Goodson 2011), jak i w wywiadach grupowych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy.

Wsparcie społeczne może pomóc studentom w lepszym zrozumieniu i przystosowaniu się do nowych warunków życia i kultury, a także w radzeniu sobie z codziennymi problemami; może pomóc studentom w uzyskaniu niezbędnych informacji i porad praktycznych związanych z życiem w nowym kraju i w efekcie zredukować stres związany z początkowym okresem procesów adaptacji i akulturacji. Przede wszystkim jednak, może ono przynieść ulgę i złagodzić poczucie osamotnienia, które często towarzyszy takim doświadczeniom jak przeprowadzką za granicę.

Przez to, że miałem tutaj siostrę to w ogóle nie czułem się jak w obcym kraju. Szczerze mówiąc, to nigdy nie uczyłem się porządnie języka polskiego. Tyle że są to podobne języki – ukraiński oraz polski (...). Przez to, że byłem z siostrą to w ogóle nie czułem się samotnie. Mieszkałem w jednym mieszkaniu z siostrą oraz jej chłopakiem i to było spoko. (M4 – M)

Poza wsparciem społecznym, realizowanym najczęściej przez nieformalne sieci wsparcia, istotne jest też wsparcie instytucjonalne, do zapewnienia, którego zobowiązane są przede wszystkim uczelnie, na których studiują studenci międzynarodowi. Jednym z rozwiązań instytucjonalnych może być program parowania rówieśników (*peer-pairing program*) – studentów zagranicznych pierwszego roku ze studentami z kraju przyjmującego – lub też inne programy umożliwiające możliwie szeroki kontakt studentów cudzoziemskich ze studentami Polskimi. W innych badaniach wykazano, że programy te mogą przynieść pozytywne efekty w kontekście akademickim i społecznym.

W badaniu Westwooda i Barkera (1990) zbadano związki między osiągnięciami akademickimi, odsetkiem osób przedwcześnie kończących naukę i aspektami dostosowania społecznego wśród studentów zagranicznych. Wyniki badania wskazują, że wpływ programu parowania rówieśników jest korzystny w kontekście akademickim i redukuje problemy związane z adaptacją akademicką studentów. W badaniach Quintrella i Westwooda (1994) z kolei, nowo przybyli zagraniczni studenci pierwszego roku studiów licencjackich zostali połączeni ze studentami z kraju przyjmującego, którzy przeszli krótkie szkolenie w zakresie komunikacji międzykulturowej i informacji na temat usług kampusu. Studenci ci zostali poproszeni o utrzymywanie kontaktu ze swoimi partnerami dwa razy w miesiącu. Wyniki badania potwierdziły, że zorganizowany kontakt między studentami krajowymi i zagranicznymi może mieć korzystny wpływ na doświadczenie tej drugiej grupy. Uczestnicy programu częściej niż osoby niebędące uczestnikami wybierali pozytywne sformułowania do opisu swojego pierwszego roku studiów, częściej korzystali z usług dostępnych na kampusie i częściej

zgłaszali poprawę biegłości językowej. Także w badaniach Abe i współpracowników (1998), uczestnicy programu parowania rówieśników wykazywali znacznie wyższe wyniki dostosowania społecznego niż osoby nieuczestniczące w takim programie. Efekt ten potwierdziły także nowsze badania, jak np. Thomsona i Esses (2016) na międzynarodowych studentach w Kanadzie (uczestnicy programu parowania rówieśników lepiej się adaptowali i odczuwali niższe poziomy stresu), czy Campbell (2012) na krajowych i międzynarodowych studentach kursu komunikacji międzykulturowej na jednym z nowozelandzkich uniwersytetów (obydwie grupy pozytywnie oceniły uczestnictwo w programie).

W wywiadach grupowych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy ze studentami ukraińskim studiującymi na krakowskich uczelniach wyższych, temat programu parowania rówieśników pojawił się tylko raz, wspomniany przez studenta jednej z niewielkich uczelni prywatnych – tam funkcjonuje program parujący ze sobą studentów zagranicznych już studiujących kilka lat na uczelni i ich kolegów z pierwszych lat.

Są takie akcje, że uczelnia zachęca studentów takich jak ja, czy jeszcze kilku moich kolegów do takiego wsparcia i, można tak powiedzieć, mentorstwa tych pierwszaków, którzy zaczynają studia. Była prośba od uczelni i też ich strony pomoc organizacyjna, żeby prowadzić takie spotkanie dla nich, żeby im powiedzieć, że to jest Kraków, co tu jest, jaka jest nasza uczelnia. I też, żeby oni mieli możliwość się do kogoś zwrócić tak bardziej jak do starszego brata. I to jest wsparcie takie od uczelni i to jest bardzo przyjazne. (M4 – M)

Peer-pairing nie był także często wspomniany przez pracowników administracji uczelni w kontekście głównego narzędzia wspomagania procesów adaptacji i akulturacji studentów cudzoziemskich studiujących długoterminowo. Najczęściej był to program realizowany w odniesieniu do studentów przyjeżdżających na wymianę z programu Erasmus, choć niekiedy (np. na PMP1), rozważana była możliwość jego rozszerzenia. Na PSH1 działa program ambasadorów, na podobnej zasadzie co program opisywany wyżej przez M4 – łączenia starszych i młodszych studentów cudzoziemskich. Pracownicy PSH1 twierdzą, że ma on bezpośredni pozytywny wpływ na proces adaptacji studentów ukraińskich, a pośredni także na ich proces akulturacji i preferencję dla bardziej otwartej orientacji w tym zakresie.

Z punktu widzenia zarówno tych siedemnastolatków, którzy szukają sobie w akademikach, czy gdzieś na uczelni swoich rówieśników, z którymi będą w stanie porozmawiać, niektórzy cudzoziemcy wybierają właśnie taką drogę, że spotykają się z ambasadorami, potem rekrutują na studia, potem świadomie, biorąc pod uwagę doświadczenia ambasadorów, którzy zazwyczaj angażują się organizacje studenckie, w jakąś taką działalność stricte związaną tutaj też z naszą pracą, dzięki temu też wzmacniają swoje kompetencje językowe. Bo takie przebywanie na co dzień właśnie z Polakami, czy z osobami polskojęzycznymi na pewno pomaga im lepiej opanować język, nie mają takich problemów z akcentem, są po prostu dzięki temu bardziej ośmieleni, nie wiem, pewni siebie, i to też jakoś tam rzutuje na to, jak sobie radzą. (prac. adm. – PSH1)

Ambasadorzy na PSH1, poza realizowaniem funkcji typowych dla programów *peer-pairing*, uczestniczą w inauguracji roku akademickiego, prowadzą webinary i spotkania w organizacjach studenckich i szkołach, prowadzą profile na Facebooku, Instagramie, VKontakte czy LinkedIn, gdzie publikują w kilku językach, w tym też np. w języku białoruskim. Mimo to, w przypadku większości uczelni można mówić o niewykorzystywaniu możliwości tego typu programów w polskich warunkach.

Innymi rozwiązaniami instytucjonalnymi, które wspierać mogą szybką adaptacją i otwarte orientacje akulturacyjne u nowoprzyjętych na uczelnię studentów i studentek z Ukrainy, są np. realizowane przez niektóre uczelnie wyjazdy integracyjne dla grup mieszanych – polsko-cudzoziemskich.

Jednym z takich pomysłów jest takie wyjazdy integracyjne, żeby łączyć właśnie osoby, po prostu. Każdy mógł dołączyć, aczkolwiek, mieliśmy taką preferencję, żeby jednak częścią tych studentów byli studenci z Ukrainy. Tak żeby spróbować ich w takiej bardziej nieformalnej atmosferze, żeby się poznali i kulturę też poznali. (prac. adm. – NSH1)

NSH1 organizuje również wycieczki po Krakowie, w trakcie których studenci polscy oprowadzają studentów ukraińskich po najważniejszych punktach w mieście. To także jest przykład działania uczelni, które wpływa pozytywnie zarówno na adaptację nowych studentów i studentek cudzoziemskich (poprzez przekazanie praktycznych informacji dotyczących nowego środowiska, w którym przyszło im mieszkać), jak i akulturację (poprzez kontakt ze studentami polskimi).

Organizujemy takie wycieczki po Krakowie. Próbuje, żeby też te osoby, które przyjeżdżają, zwłaszcza na pierwszym roku, poznały Kraków. Kraków jest tak pięknym miastem, że jest co pokazać. No i oprowadzają oczywiście studenci, więc też zahaczają o różne, interesujące pod kątem życia studenckiego punkty. (prac. adm. – NSH1)

Niektóre uczelnie organizują także rozbudowaną inaugurację roku akademickiego dla studentów międzynarodowych, w trakcie której mogą oni dowiedzieć się (w teorii) wszystkiego, co będzie im potem potrzebne w procesie studiowania. Dobrą praktyką w tym zakresie, którą wprowadza w życie np. PSH1, jest zaangażowanie w tę inaugurację możliwie wielu podmiotów z uczelni i spoza niej, tak, aby z jednej strony przekazać możliwie pełną informację, a z drugiej strony wspomóc adaptację poprzez facylitację tego pierwszego kontaktu z przedstawicielami różnego rodzaju instytucji akademickich, miejskich czy państwowych.

Regulamin studiów, wszystkie kwestie związane z tym, jak ubiegać się o świadczenia stypendialne, jak tutaj po prostu ogarnąć sobie życie studenckie na uczelni, ale nie tylko (...). Zapraszamy Małopolski Urząd Wojewódzki pod kątem ubiegania się o zezwolenie na pobyt, straż graniczną pod kątem warunków wjazdu i pobytu tutaj w Polsce, posiadanych dokumentów, gdyby taki cudzoziemiec na przykład został wyrznięty tutaj w Krakowie

zaproszony do kontroli, co powinien mieć przy sobie i tak dalej. Narodowy Fundusz Zdrowia pod kątem objęcia dobrowolnym ubezpieczeniem zdrowotnym, Zapraszamy studencki ośrodek wsparcia i adaptacji PSH1 oferujący pomoc psychologiczną], żeby też im opowiedzieli o takim wsparciu psychologicznym, bo to są też ludzie młodzi, mogą mieć właśnie takie potrzeby, żeby zapewnić im takie wsparcie zwłaszcza na początku, kiedy czują się przytłoczeni tym wszystkim (...). Też zapraszamy inne jednostki spoza Centrum Wsparcia Dydaktyki jak chociażby Bezpieczny Student. Zapraszamy też przedstawicieli władz, tak żeby ta grupa też się czuła w pewien sposób dopieszczona, żeby czuli się zauważeni. (prac. adm. – PSH1)

Warto zaznaczyć, że społeczeństwo przyjmujące, które w kontekście uczelni i procesu studiowania w znacznej mierze składa się z polskich studentów, odbiera opisywane w tym rozdziale procesy – rekrutację studentów ukraińskich na polskie uczelnie oraz związane z tym zarówno trudności, jak i uprawnienia, które im przysługują – w bardzo zróżnicowany sposób. To, w jaki sposób są one odbierane i jakie oczekiwania wobec studentów cudzoziemskich taki a nie inny ich odbiór kreuje, przekłada się następnie na charakter relacji międzygrupowej w ramach wspólnego, dwustronnego procesu akulturacji (zob. CMA, Piontkowski, Rohmann, Florack 2002).

Pamiętam, gdy byłam na pierwszym roku, to dużo osób mówiło o tym, że osoby, które przychodzą uczyć się z Ukrainy, to że tak jakby uczelni, na tym zależy, bo uczelnia dostaje pieniądze. I pamiętam, że było dosyć spore oburzenie na to, że przechodzą Polacy na dajmy na to PSH1 i uczelnia nie chce tych Polaków, tylko chce właśnie osoby z Ukrainy lub z innych krajów, bo będzie miała dzięki temu pieniądze. No i to jest głupie myślenie, ponieważ też musimy mieć styczność na uczelni z osobami z innych krajów, muszą się te kultury tak jakby stykać. Ale przypomniałam sobie o tych o tych głosach, jak każdy tak strasznie był niezadowolony z tego, że taka jest sytuacja. No, ale wydaje mi się, że dzięki temu dofinansowaniu my też dzięki temu uzyskujemy i zyskujemy też wiedzy. (PLK5 – PL2)

Powrócę do tego tematu w dalszej części rozdziału, przy okazji opisu pomocy jaką w procesie uczenia się otrzymują studenci cudzoziemscy, ale teraz chciałem tylko wspomnieć, że kwestia ta dotyczy także samego procesu rekrutacji.

5.2. Finanse i zabezpieczenie

Relacje osób uczestniczących w wywiadach grupowych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy, a także inne badania realizowane w Polsce w grupie studentów cudzoziemskich, wskazują, że jednym z najważniejszych problemów, z jakimi mierzą się studenci międzynarodowi, w tym studenci ukraińscy w Polsce, jest zdobycie środków na swoje utrzymanie i opłatę czesnego (Długosz 2018: 80). Co więcej, można stwierdzić, że jest to problem ponadindywidualny, dotyczący całego systemu rodzinnego. Z racji młodego wieku, a także dużego wyzwania jakim jest przeprowadzka do innego kraju, studenci ukraińscy w zakresie swojego utrzymania i opłacania czesnego najczęściej polegają w pewnym stopniu na pomocy swoich rodzin, zwłaszcza w trakcie pierwszych lat studiów.

Z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji można tę sytuację traktować dwojako. Z pozoru – i przy bardzo formalistycznym odczytywaniu teorii akulturacji – wykorzystanie wsparcia finansowego i pomocy oferowanych przez kraj pochodzenia (formalnie, tj. stypendia lub programy pomocy finansowej oferowane przez rządy, oraz nieformalnie, tj. pomoc rodziny) może być postrzegane jako bardziej sprzyjające zamkniętej orientacji akulturacyjnej, ponieważ sugeruje utrzymywanie kontaktu z kulturą kraju pochodzenia w zakresie bezpieczeństwa socjalnego i ekonomicznego. Niektóre badania, takie jak te przeprowadzone w kontekście studentów pochodzenia tureckiego przez Poyrazli i innych (2001), sugerują, że studenci korzystający z pomocy finansowej kraju pochodzenia (stypendium rząd tureckiego) zgłaszali więcej problemów z adaptacją. Równocześnie jednak zapewnienie podstawowych warunków bytowych jest niezbędne do podjęcia trudnego i wymagającego procesu akulturacji z otwartą orientacją na uczenie się i dostosowanie się do nowej kultury. Programy te, a także pomoc rodziny na wczesnych etapach procesu studiowania, mogą wówczas być traktowane jako furtki do dalszej adaptacji i akulturacji.

Dla niemal wszystkich moich respondentów i respondentek finansowe wsparcie otrzymywane od rodziców było kluczowym źródłem utrzymania. Dopiero na wyższych latach studiów, gdy procesy adaptacji i akulturacji były już u nich bardziej zaawansowane, stopniowo rezygnowali oni z tego wsparcia i sami pozyskiwali środki niezbędne do życia poprzez podjęcie pracy czy otrzymanie stypendium. Ostatecznie często doprowadzało to do sytuacji, w której rodzice wciąż płacili czesne za studia, a pozostałe kwestie – mieszkanie, życie i bieżące wydatki już pracujący student czy studentka.

Rodzice na początku wysłali jakieś pieniądze, płacili za akademik, za studia, a później znalazłam pracę. No i teraz rodzice płacą tylko za studia, a tak to za mieszkanie, jedzenie i tak dalej, to już ja sama to ogarniam dla siebie (K10 – PSH2)

W utrzymywaniu się wielu studentom pomagały stypendia przyznawane przez uczelnię, przede wszystkim stypendium socjalne i naukowe (stypendium rektora). Dostęp do tych dwóch świadczeń jest obecnie odmiennie uregulowany w polskim prawie.

Jeśli chodzi o dostęp do pomocy materialnej z budżetu państwa, o stypendium socjalne oraz o kredyt studencki mogą się ubiegać cudzoziemcy, którzy:

- posiadają zezwolenie na pobyt stały lub są rezydentami długoterminowi UE,
- posiadają zezwolenie na pobyt czasowy w związku z okolicznościami, o których mowa w np. 159 ust. 1 lub np. 186 ust. 1 pkt 3 lub 4 ustawy o cudzoziemcach,
- posiadają status uchodźcy nadany w RP lub korzystają z ochrony czasowej albo ochrony uzupełniającej na terytorium RP,
- posiadają certyfikat poświadczający znajomość języka polskiego jako obcego co najmniej na poziomie biegłości językowej C1,

- posiadają Kartę Polaka lub decyzję w sprawie stwierdzenia polskiego pochodzenia,
- są małżonkiem, wstępnym lub zstępnym obywatela RP, mieszkającym na terytorium RP,
- posiadają zezwolenie na pobyt czasowy w związku z okolicznościami, o których mowa w np. 151 ust. 1 lub np. 151b ust. 1 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, lub przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w związku z korzystaniem z mobilności krótkoterminowej naukowca na warunkach określonych w np. 156b ust. 1 tej ustawy lub posiadają wizę krajową w celu prowadzenia badań naukowych lub prac rozwojowych.⁴

Tak więc możliwość otrzymywania stypendium socjalnego – poza oczywistymi wymaganiami dotyczącymi dochodów rodziny – obwarowana jest dodatkowymi warunkami, które muszą spełnić studenci cudzoziemcy.

Też mi pomagali rodzice. Oczywiście na pierwszym roku to było po prostu full. Potem na 2 roku zaczęłam otrzymywać stypendium rektorskie, ponieważ nie mam Karty Polaka i nie mogę wnioskować o stypendium socjalne. I na trzecim roku też miałam stypendium i podjęłam pracę. (K4 – PSH1)

Z drugiej strony wszyscy studenci cudzoziemcy, którzy podjęli w Polsce studia w roku akademickim 2019/2020 i później, są uprawnieni do ubiegania się o pozostałe rodzaje świadczeń pomocy materialnej, tj.: stypendium rektora, stypendium dla osób niepełnosprawnych, zapomogę, stypendium finansowane przez jednostkę samorządu terytorialnego, stypendium za wyniki w nauce lub w sporcie finansowane przez osobę fizyczną lub osobę prawną niebędącą państwową lub samorządową osobą prawną oraz stypendium ministra.

To stypendium jest naprawdę fajne (...), to naprawdę jest super pomoc, bo jednak te 1000-1200 zł naprawdę bardzo pomaga, nawet żeby zapłacić za mieszkanie, za jedzenie, czy za jakąś tam pomoc naukową. (K11 – PSH2)

Równocześnie warto wspomnieć o pewnych trudnościach, jakie może generować oparcie swojego budżetu domowego o stypendia. Przede wszystkim są one dochodem niepewnym – zwłaszcza stypendium naukowe, w przypadku, którego kryteria (a w zasadzie kształt listy rankingowej, na podstawie której przyznawane jest stypendium) zależne są często od osiągnięć pozostałych osób składających wnioski. Co więcej, są one najczęściej wypłacane do czerwca, a w następnym roku akademickim od listopada (z wyrównaniem za październik), choć ich przyznawanie potrafi się opóźnić nawet do końca roku kalendarzowego. Powoduje to, że przez co najmniej cztery miesiące student czy studentka pozostają bez dochodów, co może być niejednokrotnie wyzwaniem praktycznym i emocjonalnym.

⁴ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668).

Październik, listopad i grudzień to w ogóle nie miałam pieniędzy (...). No i wtedy przez 3 miesiące pracowałam, ale cieszę się, że poradziłam sobie jakoś sama i że nie prosiłam kogoś. Mogę poprosić rodziców, dziadków, siostrę nawet, ale po prostu myślałam: sama to musisz jakoś rozwiązać. No i tak to wygląda (K7 – PMP1)

Wspomniana już Karta Polaka jest też dla studentów cudzoziemskich sposobem, żeby nie płacić za same studia. Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, uczelnia publiczna nie pobiera opłat za kształcenie na studiach stacjonarnych w języku polskim:

- obywateli państw członkowskich UE i państw członkowskich Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Szwajcarii, a także członków ich rodzin, mieszkających na terytorium RP,
- posiadających zezwolenie na pobyt stały lub rezydentów długoterminowych UE,
- posiadających zezwolenie na pobyt czasowy w związku z okolicznościami, o których mowa w np. 159 ust. 1 lub np. 186 ust. 1 pkt 3 lub 4 ustawy o cudzoziemcach,
- posiadających status uchodźcy nadany w RP lub korzystający z ochrony czasowej albo ochrony uzupełniającej na terytorium RP,
- posiadających certyfikat poświadczający znajomość języka polskiego jako obcego co najmniej na poziomie biegłości językowej C1,
- posiadających Kartę Polaka lub decyzję w sprawie stwierdzenia polskiego pochodzenia,
- będących małżonkiem, wstępnym lub zstępnym obywatela RP, mieszkającym na terytorium RP,
- którym udzielono zezwolenia na pobyt czasowy w związku z okolicznościami, o których mowa w np. 151 ust. 1 lub np. 151b ust. 1 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, lub przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w związku z korzystaniem z mobilności krótkoterminowej naukowca na warunkach określonych w np. 156b ust. 1 tej ustawy lub posiadających wizę krajową w celu prowadzenia badań naukowych lub prac rozwojowych.⁵

Otrzymanie Karty Polaka jest dla wielu studentów i studentek istotnym momentem w kontekście ich zabezpieczenia finansowego.

Ja 3 lata korzystałam z pomocy rodziców, ale na 2 roku dostałam stypendium socjalne i z tym już było łatwiej. Także na 2 roku otrzymałam Kartę Polaka związku z czym nie płaciłam po prostu za studia. I tak było łatwiej rodzicom. (K1 – PSH1)

Samo posiadanie Karty Polaka, czy ogólnie polskiego pochodzenia, jest też pewnym czynnikiem wpływającym na samą decyzję o podjęciu nauki w Polsce, jako że redukuje znacząco koszty finansowe. Relacje osób uczestniczących w badaniu wskazują jednak na to, że nie jest to motywacja dominująca.

⁵ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668).

No i była taka szansa, bo miałem korzenie polskie i chciałem dostać się na bezpłatne studia. Ale nie udało się znaleźć dokumentów i teraz studiuje na kontrakcie. (M1 – PMP1)

Inną istotną kwestią, która wpływa na procesy adaptacji i akulturacji studentów i studentek w nowym kraju, jest ich zakwaterowanie. Zapewnienie odpowiednich warunków mieszkaniowych daje studentom poczucie bezpieczeństwa i stabilności w nowym środowisku. Mieszkanie w miejscu, które spełnia ich potrzeby i oczekiwania, umożliwia skoncentrowanie się na nauce i adaptacji, eliminując stres związany z poszukiwaniem i utrzymaniem mieszkania. Warunki mieszkaniowe mają istotny wpływ na samopoczucie i komfort studentów, co przekłada się na ich ogólny sukces akademicki i zdolność do skupienia się na nauce. Mieszkanie w miejscu, które zapewnia spokój, prywatność, a jednocześnie dostęp do niezbędnych udogodnień, jak np. biblioteki czy sale naukowe, sprzyja osiągnięciu celów zarówno edukacyjnych, jak i adaptacyjnych.

Wielu spośród respondentów i respondentek zdecydowało się na mieszkanie w oferowanych przez uczelnię akademikach. Niestety, wielu zwracało również uwagę na problemy związane z zakwaterowaniem w tychże akademikach – kontaktem z administracją, wymaganymi dokumentami, niezrozumiałymi procedurami – i brakiem odpowiedniej prywatności i przestrzeni osobistej.

Na początku chciałam zamieszkać w akademiku PSH2. Dwa miesiące biegałam – jak przechodziłam do głównej uczelni to oni mówili: “my już nic nie robimy, trzeba iść do akademika”. Ja idę do akademika, a oni mówią: “nie trzeba iść na uczelnię i tam wszystko załatwić”. Znowu poszłam z nimi pomówić, że (...) w akademiku mi ktoś powiedział, że to trzeba tutaj załatwić (...). Ta pani mówi, że nie, trzeba do akademika. W końcu poszłam do akademika i oni mówią: a to my z Panią rozmawialiśmy teraz i coś tak wyszło, że Pani nie otrzymała miejsca”. Wszystko dlatego, że jak ja dwa miesiące biegałam, to nikt nie zwrócił na to uwagi, że już teraz nie ma miejsc. (K11– PSH2)

Równocześnie przez większość osób badanych mieszkanie w akademiku wskazywane było jako bardzo korzystne ze względów finansowych oraz formalnych. Przede wszystkim koszt pokoju w akademiku jest najczęściej niższy niż rynkowa cena najmu pokoju w Krakowie, a lokalizacja akademików w niedużej odległości od uczelni oceniana jest przez studentów bardzo pozytywnie. Równocześnie w ten sposób studenci i studentki unikają poszukiwań mieszkania na tzw. Wolnym rynku, gdzie spotkać ich może zawyżanie ceny lub odmowa wynajmu osobom zza granicy (zob. Pawlikowska i in. 2019).

Ja już od 5 lat mieszkam w akademiku, właśnie jest po remoncie i wygląda mega. Uważam, że bez sensu jest przeprowadzać się do mieszkania, bo mam dosłownie 3 minuty do wydziału i rzeczywiście 500 zł [miesięcznie – JBK] jest bardzo przyjemne. (K6 – PMP1)

Mieszkanie w akademiku, które jest zorganizowane w sposób oficjalny, przez uczelnię, z zachowaniem wszelkich formalności, jest również korzystne z punktu potwierdzania

legalności pobytu studentów cudzoziemskich. Wymóg przedstawienia umowy najmu celem uzyskania wizy jest niejednokrotnie ciężki do spełnienia w sytuacji, w której znaczna część najemców i wynajmujących funkcjonuje w szarej strefie i w oparciu jedynie o umowy ustne.

Potrzebuję dokumentów do wizy i tam trzeba potwierdzenia, że ja gdzieś mieszkam. A jeżeli jakieś mieszkanie, na przykład jednej babci, ona była bardzo miła, ale nie ona nie mogła mi dać tych dokumentów, bo ja jakby nieoficjalnie miałam tam mieszkanie. (K9 – PSH2)

Warto zaznaczyć, że akademiki stanowią nie tylko miejsce do zamieszkania, ale także tworzą przestrzeń społeczno-kulturową, w której studenci mogą nawiązywać kontakty, integrować się ze współlokatorami oraz uczestniczyć w różnorodnych aktywnościach i wydarzeniach organizowanych przez uczelnię. Akademiki mogą być centrum życia społeczno-kulturowego studentów. Dzięki nim mają oni okazję nawiązać kontakty z innymi studentami, zarówno z kraju przyjmującego, jak i z innych krajów, co sprzyja wymianie kulturowej, integracji i budowaniu więzi międzykulturowych.

Analizując relacje osób uczestniczących w wywiadach grupowych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy, można zauważyć, że ten potencjał akademików nie zawsze jest w pełni wykorzystywany – zwłaszcza w sytuacji, gdy w pokojach zgrupowani są współlokatorzy i współlokatorki z tego samego kraju, co powoduje fizyczną separację studentów cudzoziemskich od studentów polskich przekładającą się niejednokrotnie na bardziej zamknięte orientacje akulturacyjne i trudniejszy przebieg procesów adaptacyjnych. W odniesieniu do Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie zwracali na to uwagę Brzozowski i Pędziwiatr (2015), wedle których koncentracja etniczna Ukraińców i Ukrainek w akademikach tej uczelni wynosiła 63%, a aż 22% badanych przez nich studentów ukraińskich nigdy nie odwiedziło żadnego Polaka.

Ponieważ ja mieszkam w akademiku, to mam tu dużo znajomych. I mam dwie współlokatorki, jedną z Ukrainy, a drugą z Kazachstanu i dobrze się przyjaźnimy (K13 – NSH1)

Dostrzegają to niektóre uczelnie, które aktywnie starają się przeciwdziałać takim sytuacjom i promować integracyjne postawy poprzez wspólne kwaterowanie studentów polskich i cudzoziemskich.

Wychodzimy z założenia, że jakby nie chcemy tworzyć gett. Integracja powinna zaczynać się w miejscu zamieszkania i zdarza się, że cudzoziemiec i Polak mieszkają w jednym pokoju. (prac. adm. – PMP1)

Czasem jednak może to doprowadzać do działań stojących w sprzeczności z preferencjami studentów i studentek, którzy ze względów praktycznych niejednokrotnie sami wnioskuje o zakwaterowanie w pokoju z inną osobą z tego samego kraju.

Raczej wolą ze sobą, nawet czasami sami, nie z naszej absolutnie inicjatywy, sami proszą o umieszczenie w pokoju z inną osobą z tego samego kraju. (prac. adm. – PMP2)

Najczęściej jednak akademiki są przestrzenią, która wspiera bardziej otwarte orientacje akulturacyjne – integrację lub nawet asymilację w sferze relacji społecznych. Znajdując się w bliskim sąsiedztwie polskich studentów studenci ukraińscy mają możliwość codziennego kontaktu i interakcji z nimi i vice versa – jedni i drudzy mają po prostu szansę poznać się nawzajem. Choć nie jest to oczywiście sytuacja w każdym z akademików, to w swoich relacjach badani wspominają, że w akademikach często panuje atmosfera wspólnoty – studenci żyją razem, uczą się od siebie nawzajem i wspierają się w trudnościach. Wspólnie przeżywane doświadczenia procesu studiowania stanowią znakomitą podstawę do kontaktu międzykulturowego, wspierając procesy akulturacji i adaptacji.

Przy tym nie można jednak zapominać, że dużą rolę pełni tutaj też indywidualne nastawienie zarówno przyjeżdżających do Polski studentów cudzoziemskich, jak i współuczących się z nimi na uczelni studentów polskich.

Tak naprawdę ja dość szybko się uspołecniłam, chociaż tutaj nikogo nie miałam. Po prostu ja od początku miałam taki cel, że ja będę odpowiadać "tak" na wszystkie możliwości, które tutaj będę miała. No i od razu jakoś udało mi się złapać kontakt z moimi kolegami ze studiów. Mieszkałam w akademiku, więc zapoznałam się z dziewczynami, z którymi będę mieszkać i tak dalej, więc dla mnie przyjazd nie był aż takim dużym szokiem. (K4 – PSH1)

Procesy akulturacji i adaptacji studentów cudzoziemskich nabierają w akademiku przyspieszenia nie tylko ze względu na bezpośrednią interakcję ze studentami polskimi, ale też poprzez obserwację. Mieszkanie w akademiku daje im możliwość obserwowania i uczenia się od innych mieszkańców. Poprzez obserwację codziennych zachowań, norm społecznych, zwyczajów czy sposobu komunikacji, studenci zagraniczni mogą nabywać wiedzę o kulturze i stylu życia lokalnej społeczności.

Akademiki tworzą specyficzne środowisko, w którym studenci mają szansę być świadkami różnorodnych praktyk i zachowań społecznych. Obserwując, jak inni mieszkańcy akademika radzą sobie z codziennymi wyzwaniami, jak nawiązują kontakty, jak rozwiązują problemy, mogą oni czerpać inspirację i nabierać umiejętności potrzebnych do skutecznej adaptacji.

Co istotne, przez obserwację, studenci mogą również poznawać także nieformalne reguły i normy panujące w akademiku czy w grupie studentów danej uczelni. Nabywanie tych subtelnych społecznych umiejętności poprzez obserwację i uczenie się od innych mieszkańców akademika może być kluczowe dla skutecznego dostosowania się do nowego środowiska.

Mieszkałem w akademiku z Polakami już na pierwszym roku tak mniej więcej zobaczyłem, jak się oni zachowują. No i zrozumiałem, że aha, tak można robić, tak nie można robić, jak zachowywać się w różnych sytuacjach życiowych. (M3 – M)

Mieszkanie w akademiku może odgrywać istotną rolę w redukcji stresu po przyjeździe studenta zagranicznego do nowego kraju. Jak już wspominałem w tym rozdziale, po przybyciu do nieznanego środowiska, studenci cudzoziemscy często doświadczają wielu wyzwań i poczucia niepewności, co może powodować stres i poczucie niepokoju. Akademik jako miejsce zakwaterowania, ale przede wszystkim jako wspólnota, może zapewnić pewne wsparcie i poczucie bezpieczeństwa, co przyczynia się do łagodzenia stresu związanego z procesami adaptacji i akulturacji.

U mnie był stres, kiedy ja przyjechałam pierwszy raz i nikogo nie znałam i trzeba było po prostu zapoznać się z nowymi ludźmi, ale przez to, że mieszkałam w akademiku bardzo szybko ze wszystkimi się zapoznałam i powiem szczerze, że stres mi minął chyba po miesiącu. (K8 – PMP1)

Warto wspomnieć, że tą przestrzenią wspólną, która wspierać może wzajemne interakcje między polskimi a zagranicznymi studentami, a w efekcie zachodzące procesy adaptacji i akulturacji, może być nie tylko sam akademik, ale ogólnie kampus uczelni. W kontekście krakowskich uczelni wyższych, które niejednokrotnie "rozrzucone są" po różnych budynkach usytuowanych w różnych częściach miasta, ten potencjał wydaje się być nie do końca wykorzystany.

Takie miasteczko [miasteczko studenckie PMP1 – JBK] to jest bardzo fajne miejsce. Można poznać tu ludzi, a także dużo nowych słówek polskich (M1 – PMP1)

Ostatnim aspektem zabezpieczenia socjalnego, który chciałbym wspomnieć w niniejszym rozdziale jest kwestia dostępu do służby zdrowia. Nie będę rozwijał tego tematu, gdyż nie okazał się on szczególnie istotny w relacjach osób uczestniczących w wywiadach grupowych – być może ma to związek z młodym wiekiem studentów, gdzie kontakt ze służbą zdrowia jest rzadszy niż na innych etapach życia. Pojawiał się też jedynie sporadycznie w wypowiedziach pracowników administracyjnych uczelni.

Mamy różne doświadczenia pod kątem polis, które nasi kandydaci kupują gdzieś tam w budce pod konsulem. Nie chodzi o to, że kupują je w takim miejscu, tylko że te ubezpieczenia bardzo często są ważne przez 2 tygodnie, 3 miesiące, są zakupywane tylko i wyłącznie na potrzeby otrzymania wize, a potem studenci zapominają o tym, żeby tą polisę przedłużyć, albo wykupić sobie nową. (prac. adm. – PSH1)

Ubezpieczenie zdrowotne badanych studentów i studentek ukraińskich to często ubezpieczenie prywatne. Widoczny jest wśród nich brak wiedzy o tym jak funkcjonuje NFZ i polska służba zdrowia – przede wszystkim na początku, zaraz po przyjeździe, ale też w

dłuższej perspektywie. Na zwykłe, codzienne funkcjonowanie ubezpieczenie prywatne wydaje się wystarczające, ale niekiedy pojawia się problem w przypadku nagłych wypadków wizyty na SORze i tym podobnych zdarzeń wykraczających poza zakres ubezpieczenia.

Miałam takie ubezpieczenie, które jest potrzebne do karty pobytu, ale troszkę nie wiedziałam o tym NFZ. Teraz na 5 roku się o tym się dowiedziałam przez to, że jakby miałam atak i pojechalibyśmy na SOR i nam powiedzieli, że musimy po prostu zapłacić za to, że nas przyjmą. Wtedy pomyślałam sobie, że może jednak powinnam mieć jakieś ubezpieczenie w NFZ (...) Ponieważ nie mam pochodzenia polskiego muszę sama załatwić sobie te dokumenty i muszę płacić, ale tam jest koszt około 70 zł z tego co pamiętam. Jak byłam na tym SORze to pomyślałam sobie, że jak nie daj Boże, coś się ze mną stanie, to po prostu to będą ogromne koszty (...), jakbym potrzebowała jakąś operację czy coś takiego. (K11 – PSH2)

W historii K11 powtarza się problem, który dotyczy także innych aspektów funkcjonowania wielu studentów zagranicznych w Polsce – brak łatwego dostępu do rzetelnej i pełnej informacji. Niezależnie czy dotyczy ona dostępu do służby zdrowia, charakterystyki procesu studiowania, formalności związanych z legalizacją pobytu, czy jakiegokolwiek aspektu życia cudzoziemca w Polsce, może to wpłynąć negatywnie na procesy adaptacji i akulturacji. Stąd wspomniana w poprzednim podrozdziale praktyka, w której przedstawiciele NFZ zapraszania są na inaugurację roku akademickiego dla cudzoziemców (co ma miejsce w przypadku PSH1) zasługuje na uznanie.

5.3. Relacje społeczne

Jak wskazywałem w rozdziale zawierającym przegląd literatury dotyczącej adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych, relacje społeczne i otrzymywane wsparcie społeczne są jednym z kluczowych czynników wpływających na przebieg procesów adaptacji i akulturacji. Także w relacjach osób uczestniczących w wywiadach grupowych kwestia relacji ze studentami polskimi, a także innymi studentami zagranicznymi, w tym ukraińskimi, była wielokrotnie podnoszona jako niezwykle istotna.

W pierwszych dniach i tygodniach po przyjeździe do Polski studenci większość badanych studentów i studentek odczuwało silną tęsknotę za domem, za rodziną i przyjaciółmi. To właśnie to uczucie samotności, niepewności i utraty dominowało w początkowym okresie pobytu w Polsce. Poniżej przytaczam relację K7, studentki PMP1, która bardzo dobrze obrazuje też doświadczenia innych uczestników wywiadów grupowych – stąd pozwalałam sobie umieścić ją tutaj w całości, mimo jej objętości.

Musiałam kupić bilet na z Odessy do Krakowa, bo nie ma takiego samolotu, który by leciał z Chersonia do Krakowa i było tak, że najpierw tydzień przed wyjazdem na uczelnię myślałam: "Dobrze, poradzę sobie, to bardzo prosta rzecz, przyjadę no i już, wszystko wiem, wszystko rozumiem. Nie będę tęsknić za rodzicami, za szkołą. To nie dla mnie. Nowe życie, wszystko super." A jak przyjechałam do Odessy i to po prostu powiedziałam mamie, że nie

wyjść z samochodu i że ja nie jadę w ogóle do Krakowa, ja zostaję w domu. Wtedy zrozumiałam, że niestety ja wyjeżdżam i muszę naprawdę rozpocząć nowe życie, że to nie tylko słowa. Jak przyjechałam do Krakowa to w ogóle nie miałam pojęcia co robić, gdzie iść, nie miałam żadnych przyjaciół. Tak naprawdę miałam tylko siostrę, ale tak często do niej nie jeździłam, bo ona pracuje i nie miała w ogóle czasu na to, żeby ze mną się spotykać. I po prostu czułam się trochę samotnie. Nawet miałam taki problem z swoimi kolegami z kierunku, że po prostu nikt nie chciał ze mną rozmawiać albo się przyjaźnić. Szczerze mówiąc, to z osobami z Polski się nie przyjaźniłam. Teraz już poznałam dużo fajnych ludzi tutaj, w akademiku i już jest trochę lepiej, ale wtedy nawet nie miałam z kim pogadać. A szczerze mówiąc to nie bałam się rozmawiać, bo wiedziałam, że w końcu muszę to zrobić i jak wcześniej zacznę, to wcześniej zacznę rozmawiać dobrze po polsku. Widziałam, że popełniam błędy, ale wiedziałam, że to jest normalnie, że nikt nie może tak o! przyjechać i już rozmawiać na poziomie C1. Wiedziałam, że czasem tu włączałam słówka jakieś, bo nie wiedziałam, jak to będzie po polsku. (K7 – PMP1)

Tak jak wspominałem doświadczenie samotności było powszechne wśród respondentów i respondentek. Większość z nich akceptowała to jako nieodzowną konsekwencję swojej decyzji o przeprowadzce do Polski, jako coś, co po prostu musi iść w parze z migracją. Radzili sobie z wyobcowaniem poprzez sport, muzykę, książki i inne aktywności, które nie wymagają intensywnego kontaktu społecznego.

Z punktu widzenia procesów akulturacji i adaptacji ten czas spędzony we względnej społecznej izolacji jest czasem nie do końca wykorzystanym pod względem uczenia się wzorów nowej kultury. Równocześnie, jak pokazują badania, w tym te prowadzone przeze mnie w poprzednich latach (Klakla 2022), adaptacja, jak również realizacja bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych, jest czymś, co wymaga pewnego wysiłku (oczywiście obustronnego, zarówno od migranta, jak i społeczeństwa przyjmującego). Przeprowadzka do nowego kraju jest obciążająca psychicznie i fizycznie, a zatem nie jest niczym niespodziewanym, że studentom i studentkom brakować może zasobów by się w procesy adaptacji i akulturacji w pełni zaangażować.

No nie miałem dużo przyjaciół. Był jeden chłopak z Ukrainy i czasem rozmawiałem z kolegami [ze studiów – JBK]. W wolnym czasie sobie biegałem i po prostu zajmowałem się sportem i to mnie chyba uratowało w takiej samotności. (M1 – PMP1)

Migracja wiąże się z próbą dla istniejących wcześniej relacji społecznych, zarówno dla więzów przyjacielskich, jak i rodzinnych. Wszyscy uczestniczący w badaniu twierdzili, że włożyli sporo wysiłku w próby utrzymania stałej relacji z pozostawioną na Ukrainie rodziną. W większości przypadków udało się im to osiągnąć, a niektórzy relacjonują wręcz, że po ich wyjeździe zbliżyli się do siebie z rodzicami, bardziej doceniają ten kontakt i jest on częstszy niż przed wyjazdem, choć zapośredniczony przez środki komunikacji na odległość.

Działania podejmowane przez studentów mające na celu utrzymanie więzi rodzinnych są niezwykle istotne dla ich samopoczucia, ale też dla zachodzących procesów adaptacji i akulturacji. Przez regularny kontakt z rodziną, studenci odczuwają wsparcie emocjonalne i

stabilność, co wpływa na ich zdolność do przystosowania się do nowego środowiska, uczenia się wzorów nowej kultury. Mając to wsparcie czują się mniej samotni i bardziej zdolni do radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z adaptacją i akulturacją.

Moje relacje z rodziną się zmieniły i ja stałam się z nimi bliższa niż to było wcześniej, ponieważ zaczęły się jakieś takie kwestie bardziej dorosłe i ja zawsze dzwoniłam, pytałam o radę, jak to zrobić, jak się [zachować – JBK] na przykład w relacjach ze znajomymi i tak dalej. Rodzice tak naprawdę stali się moimi przyjaciółmi, z którymi mogę pogadać o wszystkim. (K4 – PSH1)

W miarę przebywania w obcym kraju, niektórzy studenci doświadczają stopniowego rozluźniania kontaktu z rodziną. Pomimo początkowych wysiłków w utrzymaniu bliskiego kontaktu, z biegiem czasu niektórzy z uczestników badania zauważyli, że częstotliwość rozmów i interakcji z rodziną stopniowo maleje. Z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji można wyróżnić kilka czynników, które mogą przyczyniać się do tego procesu.

Po pierwsze, postępujące zmiany w trybie życia i związane z procesem studiowania obowiązki akademickie mogą pochłoniąć znaczną część czasu i energii studenta czy studentki. Konieczność dostosowania się do nowego środowiska, uczenie się w obcym języku i radzenie sobie z wymaganiami studiów mogą być absorbujące i skupiać większość uwagi i wysiłku. W rezultacie, kontakt z rodziną może zostać wyparty na drugi plan.

Po drugie, procesy adaptacji i akulturacji mogą wpływać na rozwój nowych relacji społecznych w kraju przyjmującym. Studenci nawiązują kontakty z kolegami i koleżankami z uczelni i innymi osobami, które stają się ich nowym środowiskiem społecznym. Intensywność tych nowych interakcji zależy oczywiście od okoliczności i od realizowanej orientacji akulturacyjnej, ale może sprawić, że kontakt z rodziną staje się dla studenta lub studentki mniej priorytetowy.

Dodatkowo, stopniowe rozluźnianie kontaktu z rodziną może być również wynikiem wzrastającej niezależności wraz z postępowaniem procesu adaptacji. Studenci i studentki zdobywają nowe umiejętności, nabierają pewności siebie i zaczynają radzić sobie bardziej samodzielnie w różnych sytuacjach. W miarę zdobywania doświadczenia i stawiania czoła wyzwaniom, mogą odczuwać mniejszą potrzebę stałej obecności rodziny na co dzień.

Warto jednak zaznaczyć, że rozluźnienie kontaktu z rodziną nie oznacza utraty więzi czy braku zainteresowania tą więzią ze strony respondentów i respondentek. Wszyscy nadal utrzymują mniej lub bardziej regularny kontakt z rodziną, choć może być on rzadszy niż na początku. Wiele zależy od indywidualnych preferencji, dynamiki relacji rodzinnych i obowiązków w kraju przyjmującym.

Na samym początku, gdzieś tak na pierwszym roku studiów, to ja chciałam wracać za każdym razem (...). Jeździłam autobusem i droga mi zajmowała 24 godziny, ale i tak byłam mega szczęśliwa, że wracam i nie czułam tego zmęczenia jak wracałam do domu. A już gdzieś mniej więcej od drugiego roku studiów, to już miałam mniej

chęci, żeby wracać, no bo wiadomo, już nie cieszyłam się tak z tej drogi długiej, już byłam bardziej odseparowana od rodziny, już radziłam sobie dobrze też na studiach. (K6 – PMP1)

W przypadku wielu początkową orientacją akulturacyjną w przypadku wielu była separacja. Wśród ich pierwszych znajomych dominowali przede wszystkim inni Ukraińcy oraz osoby pochodzące z Białorusi, Kazachstanu i innych krajów, w których język rosyjski jest powszechnie używany. Często nawiązywali kontakty z tymi osobami na uniwersyteckich kursach językowych lub tzw. „zerówkach”, które stanowiły wprowadzenie do życia akademickiego. Wybieranie przyjaźni z innymi Ukraińcami było częste, ponieważ było to łatwiejsze i wymagało mniejszego wysiłku, a jednocześnie nie było konieczności przełamywania bariery językowej.

Na samym początku, a chyba nawet w przeciągu wszystkich 3 lat studiów licencjackich, to się przyjaźniłam bardziej z Ukraińcami – i na zajęciach, i w życiu prywatnym – bo tak było po prostu łatwiej. Jak czegoś nie rozumiałam na zajęciach, to zawsze mogłam podpytać (...). Ja byłam tak pogubiona, że łatwiej mi było pogadać z kimś z Ukrainy albo z Białorusi, żeby mi to wytłumaczyli, niż pytać się Polaków. (K6 – PMP1)

Podstawowym czynnikiem utrudniającym kontakt studentów i studentek ukraińskich z ich polskimi rówieśnikami były kwestie językowe. Wypowiedzi badanych studentów i studentek potwierdzają, że bariera językowa była głównym powodem, dla którego szukali oni towarzystwa osób z Ukrainy. Często preferowali porozumiewanie się w swoim ojczystym języku, ponieważ czuli się bardziej komfortowo zadając pytania znajomym z Ukrainy niż próbując rozmawiać po polsku (zob. Brzozowski, Pędziwiatr 2015: 230-232).

Co ciekawe, większość relacji wskazuje na to, że mieli oni w sobie chęci, by rozmawiać po polsku – można im przypisać otwarte, integracyjne, czy nawet asymilacyjne (uznawanie mówienia po ukraińsku za niewłaściwe) orientacje akulturacyjne na płaszczyźnie idealnej. Równocześnie próby przeniesienia preferencji wyrażonych na płaszczyźnie idealnej, do realizacji na płaszczyźnie realnej, okazywały się niejednokrotnie nieskuteczne. Taki rodzaj zawieszenia, pomiędzy własnymi chęciami do integracji bądź asymilacji, a okolicznościami, które utrudniają przyjęcie wzorów kultury kraju przyjmującego i kontakt ze społeczeństwem przyjmującym, powoduje niebezpieczną sytuację zagrożenia marginalizacją (zob. także Klakla 2022).

Pierwsze lata bardzo tęskniłam. Dla mnie była taka bariera przed rozmową z Polakami i zawsze szukałam kogoś z Ukrainy, żeby porozmawiać. Bo wiecie, łatwiej zapytać się kogoś znajomego niż zapytać się po polsku. I dlatego długo nie miałam znajomych z Polski. Później już, kiedy zaczęłam pracować, to wtedy przestałam bać się rozmawiać po polsku (...) Już teraz mogę powiedzieć, że ze wszystkimi mogę nawiązać kontakt, bo już dobrze rozmawiam, tak mi się wydaje. A na początku bałam się po prostu coś powiedzieć. Nawet po ukraińsku, bo myślę: „Jak to w ogóle? Jestem w Polsce i rozmawiam po ukraińsku?”. Bardzo się stresowałam rozmawiać nawet przez telefon po ukraińsku. (K2 – PSH1)

Bardzo ważnym jest by pamiętać, że w przypadku badanych studentów i studentek bariera językowa, która utrudniała im interakcje ze społeczeństwem przyjmującym nie polegała na realnej nieznajomości języka i niemożliwości komunikatywnego porozumiewania się, ale raczej na dysonansie pomiędzy własnym poczuciem biegłości językowej, a przekonaniem oczekiwaniach społeczeństwa przyjmującego w tym zakresie. Innymi słowy, byli oni przeświadczeni, że ich znajomość języka, choć komunikatywna, nie jest wystarczająco dobra, by zadowolić ich polskich rozmówców. Stąd, w obawie przed krytyką, wycofywanie się w kierunku orientacji separacyjnej w sferze relacji społecznych.

Ja byłam strasznie nieśmiała. Bałam się pójść do Awiteksu i poprosić o kawę albo jakieś ciasto, chociaż ja to wszystko wiedziałam. Ja znam te wszystkie słowa, ale się bałam strasznie. Bałam się popełniać błędy i potrzebowałam zdecydowanie dużo więcej czasu, żeby się rozgadać. Czułam też sto procent samotności. (K6 – PMP1)

Określenie jakie w istocie są oczekiwania społeczeństwa przyjmującego względem biegłości językowej osób z Ukrainy przybywających do polski na studia wymagałoby dalszych badań. Polscy studenci uczestniczący w wywiadach grupowych zdają się podzielać interpretację zgodnie z którą poziom językowy ich ukraińskich kolegów i koleżanek jest wystarczający do codziennych interakcji, a tym, co ich blokuje przed kontaktem jest pewien rodzaj nieśmiałości.

Osoby z Ukrainy jak przyjeżdżają tutaj to nie mają w ogóle znajomych, po prostu są same i zamykają się w tym swoim gronie osób z Ukrainy. Zauważyłam, że boją się troszeczkę wyjść do innego otoczenia, czyli właśnie do nas do Polaków. (PLK5 – PL2)

Jak można zaobserwować na podstawie wypowiedzi polskich studentów uczestniczących w badaniu, takie a nie inne zachowanie studentów międzynarodowych jest dla nich do pewnego stopnia zrozumiałe – usprawiedliwiają to trudnościami związanymi z przeprowadzką do nowego kraju, samotnością, nieśmiałością, strachem czy wstydem. Podobnie w odniesieniu do zachowania na zajęciach na uczelni.

Oni są w trochę trudniejszej sytuacji niż Polak, który czegoś nie rozumie. No bo też zwracają na siebie trochę bardziej uwagę swoją narodowością, więc myślę, że mogą się trochę bardziej krępować z tego powodu. (PLM1 – PL1)

Co ważne, polscy studenci wskazywali także, że dla pozytywnych wyników procesu akulturacji niezbędny jest wysiłek idący z obydwu stron. Rozumieli, że inicjatywa w tym zakresie nie leży wyłącznie po stronie migrantów. To sugeruje istnienie otwartych strategii akulturacyjne wśród społeczeństwa przyjmującego.

Mam wrażenie, że wszystkie te osoby są bardzo zamknięte w sobie, co jest zrozumiałe i w ogóle się temu nie dziwię. Ale zauważyłam, że podchodzą z takim delikatnym dystansem, ale jak się z nimi zacznie rozmawiać, okaże im się zainteresowanie, uśmiechnie się do nich, to te osoby się otwierają i zupełnie sobie radzą z językiem w takich właśnie relacjach. Wydaje mi się, że po prostu mają problem z taką powiedzmy inicjatywą, czyli rozpoczęciem jakiejś znajomości albo rozmowy z taką osobą, która nie jest im jakoś specjalnie bliska. (PLK2 – PL1)

Inne badania także wskazują na to, że częste trudności w szybkim opanowywaniu języka polskiego przez studentów zagranicznych mogą wynikać z ograniczonego kontaktu ze studentami polskimi. Praca Michno (2018) skupiająca się na postrzeganiu własnej pozycji na polskiej uczelni oraz zjawisku dyfuzji kulturowej między studentami zagranicznymi a polskimi sugeruje, że studenci z Ukrainy i Białorusi, choć na ogół oceniają uczelnie i relacje z polskimi studentami pozytywnie, dostrzegają podział grup społecznych wedle klucza narodowego i jego negatywny wpływ na naukę języka polskiego. Michno wskazuje na niską częstotliwość interakcji między studentami z różnych krajów jako główny czynnik utrudniający dyfuzję kulturową.

W przypadku respondentów i respondentek separacja była orientacją realizowaną w pełni jedynie w początkowym okresie pobytu w Polsce. W miarę upływu czasu i postępów w procesie adaptacji, zmieniały się także preferencje względem relacji społecznych. W przypadku każdej z osób biorących udział w badaniu wśród znajomych i przyjaciół pojawia się stopniowo coraz więcej Polaków (choć często też i innych narodowości – podkreślany był przez niektórych brak preferencji w tym zakresie).

Nie można jednak powiedzieć, że nawiązywanie przyjaźni z Polakami było czymś, co przychodziło zawsze łatwo i naturalnie. Niektórzy z badanych zwracali uwagę na to, że wiązało się to z pewnym wysiłkiem z ich strony. Ze względu na to, że na wyższych latach studiów często liczba studentów z Ukrainy jest mniejsza (nie wszyscy z zaczynających studia w Polsce kończą je, nie wszyscy też kontynuują naukę na studiach magisterskich po ukończeniu studiów licencjackich czy inżynierskich), do pewnego stopnia realizacja bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych jest wymuszona przez okoliczności zewnętrzne.

Teraz, już od studiów magisterskich, to już na odwrót jest, bo zostałam tylko jedną Ukrainką w ogóle na cały kierunek i nie ma innej opcji. Ja też chciałam podjąć takie wyzwanie i już zacząć w końcu przyjaźnić się nie tylko z osobami, z którymi jest łatwo się dogadać, ale tymi z którymi niełatwo też. No i teraz mieszkam w pokoju z przyjaciółką z Polski i fajnie się dogadujemy. (K6 – PMP1)

Co bardzo pozytywne, wywiady grupowe wypełnione były relacjami o wsparciu, które otrzymywali studenci ukraińscy od swoich polskich rówieśników, nawet jeszcze przed czasem obydwu kryzysów, które analizuję w niniejszej pracy. Do tego tematu wrócę jeszcze w części tego rozdziału poświęconej pomocy w nauce i procesie studiowania, gdzie przykładów takiego wsparcia jest bardzo dużo. W tym miejscu chciałbym jednak przytoczyć w całości relację K7,

studentki PMP1, która opisuje bardzo rozwiniętą sieć wsparcia społecznego jaką posiada w swoim akademiku i która wydatnie pomogła jej z trudami procesów adaptacji i akulturacji.

Szczerze mówiąc to jak przeprowadziłam się akademika (...), to poznałam bardzo dużo ludzi, który, którzy bardzo mnie wspierają. Na przykład jest koleżanka, która zawsze przychodzi do mnie jak jestem smutna, zawsze ze mną rozmawia i też razem imprezujemy – chodzimy na przykład na planszówki. Mamy tutaj w akademiku różne takie święta, (...), mieliśmy wigilię taką tutaj albo na przykład Sylwester to razem, całym piętrem (...) chodziliśmy na Błonia, żeby zobaczyć fajerwerki i to było naprawdę super (...). U nas jest takie piętro, które jest naprawdę super, tutaj każdy znajdzie kogoś i dużo mamy znajomych. Bardzo mi się tutaj podoba i osoby tutaj są bardzo przyjazne (...). Jak przyszedłam tutaj to poznałam dużo ludzi, którzy są bardzo ciekawi, którzy mają jakieś doświadczenia w życiu, i którzy, jak mam jakiś problem, to mogą przyjść do nich, powiedzieć im i zawsze ktoś mniej będzie wspierać (...). Mogę powiedzieć, że tutaj jest jak w domu, bo dużo osób, a i ja mam dużą rodzinę, bo dwie siostry, mama, tata i ja. No i tutaj naprawdę jest jak w domu, nie mam czasu na to, żeby tęsknić. (K7 – PMP1)

Jak udowadniają inne badania wsparcie społeczne ma pozytywny wpływ na redukcję stresu związanego z akulturacją – a więc i w konsekwencji na podejmowanie bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych (Mallinckrodt, Leong 1992; Yang, Clum 1995; Poyrazli i in. 2004). Szczególnie istotne może to być dla najmłodszych studentów, zwłaszcza tych, którzy do Polski przyjeżdżają jeszcze przed swoimi 18 urodzinami.

Ja zawsze odczuwałam wsparcie od Polaków. Nie wiem, czy miałam szczęście, czy po prostu mieliśmy taką grupę. Na licencjacie miałam dobrych przyjaciół, co zawsze mi pomagali, jak nawet nie rozumieli, co my do nich gadamy, to włączaliśmy Google Translate no i gadaliśmy. Teraz nadal mam kontakt z niektórymi Polakami, którzy są już w Warszawie, w innych miastach. Bardzo jestem wdzięczna za to, że tak pomagali. Ja miałam wtedy 17 lat, takie ślepe kocię. (K5 – PSH1)

Pozytywne doświadczenia kontaktu z Polakami wśród osób uczestniczących w badaniu dotyczyły także sfery języka – to wspierać może interpretację przedstawioną wcześniej w tym rozdziale, która sugeruje, że większą barierą przed interakcją ze społeczeństwem przyjmującym może być strach przed niespełnieniem jego oczekiwań językowych, niż ich faktyczne niespełnianie.

Większość osób było bardzo fajnych, które naprawdę widziały, że nie zawsze możesz coś powiedzieć na przykład, albo że robisz błędy, i nawet jak to poprawiali, to zawsze pytali, czy mogą poprawić. (K11 – PSH2)

Interesującą z punktu widzenia procesu akulturacji wypowiedzią, jest poniższe stwierdzenie M5, które pozwala spojrzeć na kwestię relacji społecznych i akulturacji z nieco innej perspektywy. M5 formułuje na podstawie własnych doświadczeń tezę o istniejących różnicach we wzorach kultury polskiej i ukraińskiej – jego zdaniem Polska cechuje się większą gościnnością w stosunku do obcych, a ludzie są bardziej pomocni – i wyraża w tym cytacie jasną preferencję w stosunku do wzoru kulturowego kraju przyjmującego. Można to zatem traktować jako deklarację orientacji integracyjnej bądź asymilacyjnej w sferze relacji

społecznych (a przynajmniej w tym aspekcie tej sfery, który odnosi się do gościnności i pomocy obcym).

Znaczy, jeżeli chodzi o mnie, to spotkałem się z bardzo mocną gościnnością, bo każdy mnie wspierał (...), każdy, kto słyszał o moich problemach na początku starał się mi pomóc i to było bardzo miłe. Tak naprawdę przez całe życie chyba w Ukrainie tego mi brakowało, a tu jakoś tak – obcy człowiek, a bardzo dużo pomagają. (M5 – M)

Od polskich studentów uczestniczących w wywiadach grupowych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy można było usłyszeć zróżnicowane opinie na temat postrzeganej przez nich orientacji akulturacyjnej realizowanej przez studentów ukraińskich, z którymi mieli kontakt w toku własnych studiów. Niektórzy wskazywali na asymilację jako na orientację, którą identyfikowali u swoich rówieśników z Ukrainy – w zakresie języka i w sferze relacji społecznych.

Ja bym nie powiedział, że oni się trzymają w jakiś swoich grupach. Pomimo że było ich paru na roku to zaryzykowałabym stwierdzeniem, że nawet nie wszyscy się ze sobą znali. Raczej próbowali się zasymilować z Polakami lub z innymi studentami, niekoniecznie Polakami. Oczywiście było to dla nich trochę trudniejsze przez barierę językową. No, ale (...) radzili sobie bardzo dobrze. Bardzo dobrze też się posługiwali językiem (...), widać, że oni się chcieli go uczyć i niektórzy mówili tak, że trudno było nawet usłyszeć, że są z Ukrainy. (PLM1 – PL1)

Inni wręcz przeciwnie, sugerowali, że u studentów ukraińskich dominuje orientacja separacji. Wspominają grupowanie się osób w oparciu o kryterium narodowościowe i trudności w wyjściu poza tak ukształtowane kręgi znajomych. Czasem trudności w posługiwaniu się językiem polskim – nawet na wyższych latach studiów – wskazywane były jako efekt takiej sytuacji.

Jedna osoba (...) od samego początku chciała z nami być i rozmawiać. I faktycznie ona umiała język Polski. No ale reszta to zazwyczaj siedziała w swojej grupce, czyli w tej takiej ukraińskiej. No i w sumie w dalszym ciągu te dwie osoby siedzą osobno, zbytnio nie rozmawiają z nami. Jedna osoba po prostu dalej nie zna języka, mimo że jest na 4 roku. No to gdzieś tam słabo z tym. (PLK1 – PL1)

Innym razem odwrotnie – to nieznajomość języka uznawana była za przyczynę realizowania takiej a nie innej orientacji akulturacyjnej.

U mnie jest bardzo podobna sytuacja (...), że jednak oni się zgrupowali i jest różnica w dogadaniu się z tym językiem. No jest bariera językowa zdecydowanie. (PLK3 – PL1)

Na znaczenie języka komunikacji wskazują też przywoływane przykłady specyficznego typu separacyjnych orientacji realizowanych przez studentów i studentki ukraińskie, a mianowicie ograniczanie relacji nie tyle do członków własnej grupy kulturowej, co do przedstawicieli tej części studentów zagranicznych, którzy porozumiewają się językiem rosyjskim i językami pokrewnymi.

Mieliśmy również osoby z Kazachstanu (...) i chyba jeszcze z jakiegoś kraju. No i oni tworzyli taki swój krąg. Owszem, rozmawialiśmy z nimi normalnie, ale tak jakby one się odcięły. (PLK4 – PL2)

Co istotne, wśród polskich studentów biorących udział w badaniu wyraźnie obecna była preferencja i oczekiwanie bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych – integracji i asymilacji – w stosunku do grupy studentów ukraińskich, zwłaszcza w sferze relacji społecznych. Podkreślane było oczekiwanie względem nich związane z chęcią nawiązania kontaktu z przedstawicielami społeczeństwa kraju przyjmującego.

Podobne nastawienie wyrażali niektórzy wykładowcy i wykładowczynie, zwłaszcza z uczelni prywatnych, na których odsetek studentów z Ukrainy jest większy. Wskazywali oni również na obserwowane u studentów orientacje separacyjne i okazywali preferencje dla orientacji asymilacyjnych (lub przynajmniej integracyjnych, choć w dyskursie określanych również jako asymilacja).

Ich jest tak dużo, że po prostu izolują się w grupach swoich. Takie tworzą zamknięte trochę środowiska, w których cały czas posługują się językiem ukraińskim albo językiem rosyjskim. To w ogóle nie sprzyja nauce języka, wiadomo. Stąd wydaje mi się, że jest taki problem jak ich uświadomić, żeby bardziej próbowali asymilować się, łączyć się jednak, poznawać Polaków i nawiązywać z nimi kontakty, a nie zamykać się w tych grupach wąskich, gdzie po prostu, no siłą rzeczy, no nie zdobywają tych umiejętności. (wykł. – NSH1)

Z perspektywy procesów akulturacji, a szczególnie towarzyszących mu relacji międzygrupowych, sytuacja, w której społeczeństwo przyjmujące oczekuje od grupy migrantów orientacji otwartych – integracji i asymilacji – a postrzega ich jako realizujących orientacje zamknięte – separację i marginalizację – daleka jest od idealnej i może generować napięcia (zob. CMA, Pionkowski, Rohmann, Florack 2002).

To, co może pomóc te napięcia rozładować, to obecna w narracji polskich studentów (choć nie u wszystkich) idea akulturacji jako procesu dwustronnego. Wielu z nich oczekiwania formułowane w stronę studentów ukraińskich jest gotowa skierować także do siebie.

Uważam, że zawsze jednak integracja przebiega o wiele łatwiej, jeżeli te osoby po prostu są chętne do kontaktów, bo mam wrażenie, że czasami taką nawet trochę niechęć czułam (...). Chodzę też do uczelnianego centrum językowego na dodatkowy kurs językowy i tam miałam wrażenie, że się zrobiła taka właśnie grupka i mimo że różne osoby z Polski właśnie próbowały tak troszkę do niej wejść, to miałam wrażenie, że taka powstała jednak ściana. Tylko wiadomo, to jest obustronne, jeżeli ja wymagam, powiedzmy, żeby te osoby chciały się z nami integrować, to oczywiście to też oznacza, że my – osoby z Polski – też musimy taką chęć wyrażać. No ale jakbym miała powiedzieć, że czegoś oczekuje, no to jednak chęci, bo jak nie ma tej chęci, to z nikim relacja nie wyjdzie. (PLK2 – PL1)

Kończąc temat kontaktów społecznych warto zaznaczyć, że w literaturze można znaleźć sugestie, że separacja może być w pewien sposób adaptacyjna – badania Kashimy i Loh (2006) wykazały, że studenci mający więcej powiązań międzynarodowych (więzi z innymi

studentami międzynarodowymi, niekoniecznie o tym samym pochodzeniu) byli ogólnie lepiej przystosowani i wykazywali wyższy poziom adaptacji akademickiej. Warto pamiętać, że mimo, że w niniejszej pracy procesy adaptacji i akulturacji często występują obok siebie – jako pokrewne i nierzadko podlegające wpływowi tych samych czynników – nie są one tożsame i nie muszą się zawsze wzajemnie wspierać.

5.4. Nauka

W sytuacji migracji edukacyjnej, a z taką mamy do czynienia w przypadku studentów i studentek ukraińskich podejmujących studia w Polsce, sfera edukacji ma pierwszorzędne znaczenie dla procesów adaptacji i akulturacji – w końcu to właśnie doświadczenie procesu studiowania w Polsce i ukończenie tutaj studiów wyższych było celem wyjazdu z kraju.

Relacja między procesami adaptacji i akulturacji, a osiągnięciami akademickimi studentów zagranicznych, jest relacją dwustronną – z jednej strony procesy te determinują do pewnego stopnia to, jak student czy studentka będą radzić sobie na polu naukowym, a z drugiej strony osiągnięcia na uczelni mogą przekładać się na ogólny postęp w dostosowywaniu się do życia w nowym kraju.

Studentom zagranicznym, którzy skutecznie radzą sobie z wyzwaniami procesów adaptacji i akulturacji, łatwiej będzie skoncentrować się na nauce, wykorzystać dostępne zasoby i efektywnie korzystać z pomocy oferowanej przez uczelnię. Będą się czuli bardziej zintegrowani z otoczeniem akademickim, nawiążą szerokie relacje społeczne. To wszystko sprzyjać będzie rozwijaniu ich potencjału i zwiększy motywację do osiągania dobrych wyników w nauce.

Równocześnie wykazanie się dobrymi wynikami w nauce może wpływać pozytywnie na adaptację i akulturację studenta zagranicznego. Osiągnięcia akademickie, takie jak wysokie oceny, publikacje naukowe czy udział w projektach badawczych, nie tylko świadczą o poziomie wiedzy i umiejętności studenta, ale także wpływają na jego samoocenę i dobrostan – budują poczucie pewności siebie i integracji z nowym środowiskiem. Dobre wyniki w nauce mogą także stanowić furtkę do dalszych możliwości rozwoju, takich jak stypendia, praktyki czy kontakty z pracodawcami.

W rezultacie, tak jak już wspominałem, adaptacja i akulturacja oraz osiągnięcia akademickie tworzą razem swoisty pozytywny cykl wzmocnienia. Im lepszy przebieg procesów adaptacji i akulturacji, tym większe szanse na osiągnięcie sukcesów akademickich, a im lepsze wyniki w nauce, tym łatwiej przystosować się do nowego środowiska oraz pozyskać i utrzymać relacje społeczne.

Proces studiowania w obcym kraju stawia przed studentami z Ukrainy szereg wyzwań, w tym te związane z inną organizacją kształcenia w ich kraju pochodzenia i w kraju

przyjmującym. W wywiadach grupowych studenci i studentki wskazywali, że trudno było im się odnaleźć w gąszczu regulaminów, programów i platform elektronicznych wykorzystywanych na krakowskich uczelniach.

Jak osoba idzie na uczelnie, na przykład na PMP1, to ona w ogóle nie wie co to USOS, co to jest UniTime (...). Ja szukałam rozkładu zajęć, szukałam oceny prowadzących, ale nie wiedziałam skąd to się bierze (...). Ktoś tam mi pomagał to zrozumieć i sama tam coś robiłam, [ale] to bardzo trudne (...). Teraz jestem na drugim roku i mamy taką grupę na PMP1 dla studentów., którzy są z obcych krajów, na przykład Białorusi albo Ukrainy. No i jakiś chłopak pisał na grupie dużo pytań i ktoś mu opowiadał, czy ja tam komuś tłumaczyłam, co to jest, jak to działa, no bo naprawdę samemu to bardzo trudno zrozumieć. Mi się wydaje, że pierwszorzecznikom trzeba pomagać, bo naprawdę to jest trudne trochę. (K7 – PMP1)

Co potwierdzali też pracownicy administracyjni uczelni przywołując sprawy, z jakimi najczęściej zwracają się do nich studenci cudzoziemscy.

Nie wiedzą, gdzie jest ich wydział i takich sprawy, że tak powiem, bardzo przyziemne, typu właśnie jak mają założyć konto w USOS-ie, jak się zapisać na zajęcia. (prac. adm. – PMP2)

Z powodu zróżnicowania wspomnianych regulacji wewnętrznych i platform elektronicznych pomiędzy uczelniami, adaptacja do konkretnego instytucjonalnego środowiska akademickiego okazywała się wyzwaniem nawet dla tych, którzy już kilka lat studiowali w Polsce. Poniższa wypowiedź – wskazująca też na to, że trudności te mogą mieć realne konsekwencje dla procesu studiowania – pochodzi od K2, która przed rozpoczęciem studiów magisterskich na PSH1 ukończyła z powodzeniem studia licencjackie w Lublinie.

Nie wiedziałam, że są przedmioty obowiązkowe, na które muszę się zapisać jakby obowiązkowo i nie mam wyboru. I dlatego teraz mam 'warunek', bo przez to, że nie widziałam, to teraz muszę ten przedmiot [zaliczyć] (...). Trochę mam z tym problem. (K2 – PSH1)

Tak jak to już opisywałem poruszając temat relacji społecznych, pomoc w zakresie zrozumienia procesu studiowania na krakowskich uczelniach respondenci i respondentki otrzymywali głównie od innych studentów i studentek ukraińskich z wyższych lat. Ponownie jest to przykład sytuacji, która może być różnie oceniana z punktu widzenia postępów w procesie adaptacji i z perspektywy realizacji bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych. Z jednej strony bowiem wsparcie pochodzące od własnej grupy narodowościowej jest niezbędne by odnaleźć się na uczelni i z powodzeniem na niej studiować, a z drugiej strony oceniając ten nieformalny mechanizm pod kątem reprezentowanej przezeń orientacji akulturacyjnej musimy stwierdzić, że ma on charakter separacyjny.

U mnie była taka sytuacja, że w ogóle nie ogarniałam tego systemu i nie wiedziałam, jak to działa, ale spotkałam się z taką osobą, która też pochodzi z Ukrainy (...). Bardzo mi pomógł, dlatego, że był na drugim roku, a ja byłam

tylko na pierwszym i po prostu mi wytłumaczył, że te [przedmioty są – JBK] obowiązkowe, a te, na które mogę sama się zapisywać. (K1 – PSH1)

Równocześnie z relacjami zbliżonymi do powyższej pojawiały się w trakcie wywiadów grupowych historie wsparcia, które studenci i studentki ukraińskie otrzymywały od swoich polskich rówieśników (i tu już możemy mówić o mechanizmie integracyjnym i działającym często w obydwie strony procesie akulturacji).

Ja wiedziałam, że mogę do każdego wykładowcy podejść, do każdej koleżanki bądź kolegi ze studiów. Z USOSem też nie miałam problemów. Wiadomo, nie wiedziałam co to jest, bo na Ukrainie takiego systemu nie ma, ale jakoś szybko mi się to udało ogarnąć, bo pytałam i po prostu mi pomagali. (K4 – PSH1)

Bez wątplenia, wsparcie informacyjne, które oferowane jest przez pracowników uczelni, wykładowców, innych studentów zagranicznych lub studentów polskich jest bardzo ważnym elementem procesów adaptacji i akulturacji dla studentów zagranicznych studiujących w Polsce. Badania międzynarodowe (Ye 2006a, 2006b) wskazują, że studenci, którzy otrzymują większą ilość wsparcia informacyjnego, doświadczają niższego poziomu stresu akulturacyjnego. Ponadto ci studenci, którzy otrzymują dodatkowo wsparcie emocjonalne, doświadczają niższego poziomu stresu związanego z postrzeganą nienawiścią i dyskryminacją.

Pomoc, którą studenci ukraińscy otrzymywali od polskich kolegów i koleżanek ze studiów nie ograniczała się jedynie do przekazywania informacji, a niejednokrotnie przyjmowała postać, która od pomagających wymagała znacznie większego wysiłku – np. sprawdzanie prac pod kątem językowym. Co ciekawe, to właśnie językowy poziom prac pisemnych – w tym prac dyplomowych pisanych już przecież po kilku latach nauki na polskiej uczelni, był niekiedy wskazywany jako problematyczny przez pracowników administracji niektórych uczelni (np. NMP1).

Miałem coś takiego, że wykładowca potrzebował, żeby praca była w dobrym języku polskim (...). I poprosiłem kolegów, żebym oni, jakby przeczytali to i no właśnie z tym nigdy nie było problemów. (M2 – PSH2)

Interesującą perspektywą podzielił się w trakcie wywiadu M4, student jednej z mniejszych krakowskich uczelni prywatnych. Zauważył on, że wzajemna pomoc jest elementem procesu studiowania jako takiego, niezależnie od narodowości studentów – wspólne uczenie się do egzaminów, praca nad projektami, wsparcie w przypadku trudności z opanowaniem jakiejś części materiału. Jego zdaniem pod tym względem można zaobserwować na uczelni specyficzną dynamikę – Polacy pomagają sobie nawzajem i pomagają studentom i studentkom ukraińskim, ci z kolei pomagają sobie nawzajem, ale raczej nie ma przypadków, by pomagali Polakom.

Zdaniem M4 nie wynika to z niechęci studentów cudzoziemskich do pomocy studentom krajowym, ani też z tego, że studenci cudzoziemscy nie mają im nic do zaoferowania. Zwraca on uwagę na nastawienie Polaków, którzy tej pomocy nie oczekują i częściowo nie dopuszczają do siebie myśli o takiej relacji. Wskazać można na możliwe interpretacje tej sytuacji, które opisałyby tego rodzaju postawy w kategoriach ukrytego szowinizmu (odpowiednio do amerykańskiego konceptu *covert rasism*) włączającego polskich studentów w paternalistyczne postawy wobec ich ukraińskich rówieśników. Tym niemniej, zagadnienie to wymagałoby niewątpliwie dalszych badań by określić jego właściwą przyczynę i charakter.

Oprócz wsparcia ze strony innych studentów, istotną rolę w procesach adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych odgrywa również pomoc instytucjonalna ze strony uczelni. Wiele uczelni – w tym także krakowskich uczelni reprezentowanych przez respondentów i respondentki – rozpoznaje znaczenie tej pomocy w integracji studentów zagranicznych do nowego środowiska akademickiego i oferuje im różnorodne udogodnienia oraz wsparcie, które sprzyjają osiągnięciu sukcesów akademickich. Równocześnie w wielu przypadkach wsparcie to jest ograniczone, a informacja o nim ciężko dostępna.

Do najbardziej popularnych mechanizmów dostosowywania warunków w przypadku egzaminów pisanych na uczelni należy możliwość zdawania w formie ustnej w miejsce formy pisemnej oraz wydłużony czas pisania egzaminu.

Na uniwersytecie było super, bo naprawdę większość osób z prowadzących pytało: czy to jest w porządku? Jak chcieliśmy to mogliśmy też mieć ustny egzamin, bo mnie było na przykład łatwiej jednak mówić niż pisać. (K11 – PSH2)

Obydwa te ułatwienia bardzo pozytywnie oceniane były przez studentów i studentki zagraniczne. Pomagało im to zwłaszcza na pierwszym roku studiów, kiedy ich znajomość języka nie była jeszcze na obecnym poziomie. Później, w miarę progresu procesu adaptacji, zmniejsza się potrzeba korzystania z tego wsparcia.

Na uczelni to było bardzo ciekawe, że niektórzy nauczyciele dają na przykład więcej czasu dla Ukraińców, bo dla Ukraińców była taka możliwość, bo oni myślą po ukraińsku i tłumaczą sobie na polski i to trochę więcej czasu zajmuje. Tak naprawdę na pierwszym roku często mieliśmy takie egzaminy, że Polacy mieli 20 minut, a my na przykład 25. To mi się podobało. (K5 – PSH1)

Tym niemniej, kluczowym warunkiem skorzystania z oferowanych możliwości, jest powzięcie informacji o tym, że takowe istnieją. Wypowiedzi respondentów i respondentek wskazują na to, że pomimo kilku lat spędzonych na uczelni niejednokrotnie nie wiedzą oni o tych rozwiązaniach. Świadczy to z jednej strony o niewielkiej dostępności tych informacji, jak

i o tym, że prowadzący rzadko informują o tym studentów z własnej inicjatywy (być może sami także tych informacji nie posiadają).

- Tak, regulamin, tam jest coś takiego, że jeżeli egzamin pisze obcokrajowiec to ma o 10 albo 20 minut więcej czasu. (M2 – PSH2)

- Nie wiedziałam o tym. Szkoda, że teraz. (K11 – PSH2)

- Właśnie od tych dodatkowych minutach to teraz się dowiedziałam. Naprawdę. (K9 – PSH2)

Na interesujące rozwiązanie wskazał M2, student PSH2. Wspomniał on o sytuacji, w której wśród przedmiotów prowadzonych w języku obcym oferowanych, gdy było on na początku studiów, był przedmiot w języku ukraińskim. Realizacja przedmiotu w języku obcym była obowiązkowa w ramach roku studiów, a M2 przyznaje, że uczestnictwo w tym przedmiocie bardzo mu pomogło.

Z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji uczestnictwo w przedmiocie prowadzonym w języku kraju pochodzenia pozornie można oceniać ambiwalentnie, obawiając się, że może to promować realizację separacyjnych orientacji wśród studentów międzynarodowych. Historia M2 pokazuje jednak, że wpływ ten jest nieco bardziej zniuansowany.

Przede wszystkim uczestnictwo w tym przedmiocie mocno wsparło proces adaptacji M2 – tam stopniowo oswajał się on z wystąpieniami publicznymi, mówieniem przed grupą, aktywnościami wymagającymi współpracy i interakcji, bez dodatkowego obciążenia, jakie generuje wypowiedzanie się w obcym języku i strach przed negatywną oceną swoich umiejętności językowych. I pomimo, że faktycznie w zajęciach tych uczestniczyli niemal sami Ukraińcy (choć warto tu zwrócić uwagę, że nie tylko, a więc w związku z uczestnictwem nielicznych polskich studentów nie miały one charakteru w pełni separacyjnego), to umiejętności, jakie pomogły one wypracować przełożyły się następnie na realizację przez M2 bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych. Sam M2 przyznaje, że w efekcie na zajęciach prowadzonych już w języku polskim był bardziej aktywny i chętniej angażował się w pracę w grupach mieszanych.

Wspólnym mianownikiem przywoływanych powyżej wypowiedzi studentów i studentek ukraińskich jest ich koncentracja na pierwszym okresie pobytu w Polsce. Także badania międzynarodowe wskazują na to, że to właśnie ten czas jest momentem, w którym wsparcie jest najbardziej potrzebne. Badanie Poyrazli i Grahame (2007) miało na celu zbadanie potrzeb dostosowawczych studentów zagranicznych w społecznościach akademickich i poza-akademickich w USA. Badacze przeprowadzili wywiady grupowe z zagranicznymi studentami i zidentyfikowali, że ci najbardziej potrzebują wsparcia na początku swojego pobytu w USA i wtedy właśnie napotykają wiele przeszkód w próbie przystosowania się. Te przeszkody związane są głównie z życiem akademickim, ubezpieczeniem zdrowotnym, życiem na

kampusie lub poza nim, interakcjami społecznymi, transportem i dyskryminacją. W związku z tym, rok zerowy jest bardzo ważnym okresem dla przyszłych orientacji akulturacyjnych studentów zagranicznych.

Hullett i Witte (2001) również zidentyfikowali przydatność programów orientacyjnych, które angażują rówieśników, którzy są członkami społeczeństw przyjmujących, w pomocy w procesie adaptacji międzykulturowej. Taka pomoc może prowadzić do bardziej otwartych orientacji aktualizacyjnych u studentów zagranicznych, którzy otrzymali wsparcie w ramach takiego programu. Wnioski te są zgodne z wynikami badań innych autorów, którzy również podkreślają korzyści z programów parowania rówieśników i innych form wsparcia dla studentów zagranicznych.

Nie ma wątpliwości, że jednym z czynników, który wpływa na szczególną potrzebę wsparcia studentów międzynarodowych w pierwszym okresie przebywania w nowym kraju, jest ich biegłość językowa. To także potwierdzają badania – Stoyloff (1997) zbadał czynniki związane z osiągnięciami akademickimi studentów zagranicznych pierwszego roku w ciągu pierwszych sześciu miesięcy ich studiów i stwierdził on silną korelację między biegłością językową oraz wynikami w nauce uczniów – oraz wypowiedzi respondentów i respondentek.

Ja na początku bałam się rozmawiać z wykładowcami i tak bardzo byłam zestresowana, że zapomniałam języka. Ale już wszystko dobrze, już na spokojnie rozmawiam. (K13 – AK)

Jak już wspominałem w tej części tego rozdziału, która dotyczy momentu przyjazdu do Polski okresu bezpośrednio po tym przyjeździe, obowiązkowe zajęcia z języka polskiego często są początkowo postrzegane przez studentów międzynarodowych jako męczące i czasochłonne. Jednak, pomimo początkowych trudności, zajęcia te często ostatecznie okazują się bardzo przydatne. Niestety nie zawsze zaliczenie kursu z języka polskiego gwarantuje znajomość języka na poziomie niezbędnym do bezproblemowego przejścia przez proces studiowania. Zwracają na to uwagę także niektórzy pracownicy administracyjni i wykładowcy.

Są to studenci, którzy są na 4-5 roku. Czasami są osoby wyróżniające, które naprawdę bardzo dobrze sobie radzą językowo, ale część tych osób językowo jest, uważam, że na bardzo niskim poziomie. Chociaż mają zaliczony ten kurs. Mają zdany egzamin, czasami na bardzo wysokie oceny. Natomiast, no nie ma takiej płynności też i wydaje mi się, że takiej łatwości w posługiwaniu się językiem. (wykł. – NSH1)

Na interesującą zależność zwróciła uwagę wykładowczyni NSH1, która zasugerowała, że na kierunkach gdzie więcej jest zajęć praktycznych, jak np. pielęgniarstwo (a więc i więcej jest interakcji w grupie mieszanej narodowościowo, a także większa część procesu studiowania ma charakter ustny) studenci ukraińscy lepiej sobie radzą z językiem polskim niż

na kierunkach, gdzie zajęć praktycznych jest mniej, jak np. prawo (gdzie mniej jest interakcji w grupie, a studiowanie ma przede wszystkim charakter pisemny).

W tym miejscu warto wspomnieć, że polscy studenci mają pewne oczekiwania względem swoich ukraińskich rówieśników uczestniczących z nimi w zajęciach, które dotyczą właśnie ich biegłości językowej. Z punktu widzenia procesu akulturacji i związanych z nim relacji międzygrupowych można powiedzieć, że wymagania te dotyczą realizacji bardziej otwartych strategii akulturacji, a z punktu widzenia procesu adaptacji – że opanowania języka w stopniu wystarczająco komunikatywnym, by nie wpływało to na tok zajęć.

Wiadomo, na początku jest ciężko studiować, bo jednak to jest bardzo wykańczające i męczące, ale wydaje mi się, że z czasem powinny być jakieś – pewnie i tak są – jakieś wymagania, że jakieś minimum trzeba znać, żeby jednak coś rozumieć na zajęciach (...). Uważam, że powinni mieć zajęcia z języka polskiego i takie na moim uniwersytecie były oferowane i na pewno im to bardzo pomagało. (PLK4 – PL2)

Należy zaznaczyć, że teoretycznie, posiadanie przez kandydata na studia certyfikatu potwierdzającego znajomość języka polskiego powinno zapewnić mu łatwe rozpoczęcie nauki (Kozula 2018: 95). Niemniej jednak, często zdarza się, że pomimo perfekcyjnego rozumienia języka mówionego (np. z uwagi na wychowywanie się w domu, w którym język ten był używany) kandydaci ci mają trudności z czytaniem tekstu (Laskowska 2016: 263). Problematyczne okazują się również szybkie dyskusje podczas zajęć oraz bardziej abstrakcyjne tematy (Kozula 2018: 96). Stąd też nie jest niczym zaskakującym, że pierwsze tygodnie bądź miesiące na uczelni są trudne pod względem językowym także dla tych studentów międzynarodowych, którzy mają ten język opanowany w sposób umożliwiający codzienną komunikację.

Na różnicę w rozumieniu języka codziennego i tego używanego na uczelni zwracali w wywiadach uwagę także niektórzy pracownicy administracyjni. Mówili również o różnicy w przypadku komunikacji bezpośredniej, werbalnej, twarzą w twarz (która jest łatwiejsza) i zapośredniczonej, np. mailowej (która generuje więcej nieporozumień).

Mi się wydaje, że w mailowej [jest więcej nieporozumień – JBK]. Że tutaj się dobrze porozumiewamy, potrafimy się dogadać na żywo, ale w mailu już jest problem ze zrozumieniem. Chociaż staramy się pisać takiemu studentowi, oczywiście, w prostych słowach, prostym językiem. (prac. adm. – PSH2)

Również wyniki w nauce, tak jak i język, zdaniem moich rozmówców i rozmówczyń poprawiały się w czasie – początki były trudne, ponieważ wyzwania pierwszych miesięcy życia w nowym kraju nie pozwalałyby w pełni skoncentrować się na nauce, ale po czasie, w miarę postępu w procesie adaptacji, także i wyniki w nauce się poprawiły. Wsparcie, jakie w tym trudniejszym okresie było studentom udzielane (zwłaszcza przez prowadzących zajęcia) było oceniane bardzo pozytywnie.

Miałam cały czas problem z matematyką, bo niestety matematyka i fizyka to są zbyt trudne rzeczy dla mnie. Za każdym razem jak pisałam kolokwium, to wychodziły mi 3-4 punkty na 50. Płakałam strasznie, bo myślałam, że nie zaliczę tego semestru i już rzucę te studia, bo naprawdę było to stresujące dla mnie. Prawie codziennie dzwoniłam do mamy, bo jakoś (...) potrzebowałam w tym momencie jakiegoś wsparcia (...). No i tak bym powiedziała, że na adaptację mi zeszło 3 miesiące i gdzieś mniej więcej już w grudniu, przed tym jak wyjechałam, wróciłam na święta do rodziny, to już czułam się bardziej komfortowo. (K6 – PMP1)

Ostatnią istotną kwestią, którą poruszę w tym podrozdziale jest postawa polskich studentów wobec wyżej opisanego wsparcia, które oferowane jest studentom ukraińskim. Gierko (2015) opisuje zjawisko „ukrainizacji” na poziomie szkolnictwa wyższego w Polsce, co oznacza umiędzynarodowienie kształcenia z uwzględnieniem rosnącej liczby studentów z Ukrainy. Według badań Gierki, proces ten ma zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Z jednej strony, jest szansą na wypełnienie luki demograficznej wśród studentów i wzmocnienie procesu internacjonalizacji szkolnictwa i nauki w Polsce. Z drugiej strony, może to prowadzić do niepokoju wśród polskich studentów z powodu postrzeganego nierównego traktowania oraz rządowych programów stypendialnych.

Polscy studenci uczestniczący w wywiadach grupowych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy wyrażali zróżnicowane opinie na temat wyników w nauce studentów ukraińskich i wsparcia, które jest im oferowane. Część miała raczej negatywne zdanie, wskazując przede wszystkim na ich bierność w pracach grupowych, które wymagają interakcji.

Jak są jakieś grupowe zadania (...) to mało co się udzielają, więc i tak większość my musimy jako Polacy robić za nich (...). No średnio ktoś chce ich po prostu w grupie mieć. (PLK1 – PL1)

W tym kontekście niektóre uczelnie prywatne, gdzie liczba studentów ukraińskich jest znacząca, prowadzą nawet politykę (która w istocie może być określona jako separacyjna) umieszczania studentów ukraińskich w odrębnych grupach zajęciowych od Polaków (pomimo studiowania na tym samym kierunku i w tym samym trybie). Argumentowane jest to ułatwieniem im procesu studiowania.

Staramy się ich w jednej grupie umieścić, żeby po prostu było łatwiej (...). Jak widzimy, że na danym roku, na danym stopniu są osoby właśnie pochodzenia ukraińskiego czy innego, staramy się jednak zrobić z tego grupkę, żeby miały chociaż trochę ułatwienie. (prac. adm. – NMP1)

Przez polskich studentów wspomniane były także wątpliwości dotyczące procesu rekrutacji i przywoływanego już przeze mnie przekonania, że studentom ukraińskim łatwiej jest się dostać na wybrany kierunek i uczelnię, niż ich polskim rówieśnikom.

Jeżeli przyjmują na studia, to każdy powinien mieć taki sam próg wejścia. A te parę osób z Ukrainy miało na początku bardzo duży problem, na przykład z matematyką czy fizyką. U mnie na studiach same mówiły, że one

napięły prostszą maturę i łatwiej było uzyskać więcej punktów do rekrutacji, przez co po prostu tylko jedna osoba sobie poradziła. (PLM2 – PL2)

Równocześnie wiele osób prezentowało stanowisko przeciwne, pozytywnie oceniając zarówno osiągnięcia akademickie studentów i studentek ukraińskich, jak i wsparcie ze strony uczelni.

Na kursach to jakby nigdy nie zauważyłam, żeby komuś taka pomoc była udzielana, ale też nie wydaje mi się, że była potrzeba. Muszę przyznać, że może tak trochę stereotypowo podchodziłam, że wydawało mi się, że osoby z Ukrainy mogą mieć duży problem z takimi słówkami z mojej dziedziny, czyli z socjologii właśnie, na zajęciach. A to okazało się zupełnie błędne, bo oni wszystkie takie bardziej skomplikowane terminy znają i posługują się nimi. I nigdy nie miałam sytuacji takiej, w której ktoś z Ukrainy nie zrozumiałby jakiegoś słowa i praca w grupie byłaby przez to jakaś spowolniona, bo trzeba by było tej osobie coś wytłumaczyć. Raczej zawsze to jest dosyć sprawne. (PLK2 – PL1)

Taka sytuacja jak omawiana przez Gierkę (2015) i dająca się zaobserwować w wypowiedziach polskich studentów, może być przykładem konfliktowej relacji międzygrupowej (zob. CMA, Piontkowski, Rohmann, Florack 2002) w sferze związanej z zabezpieczeniem socjalnym czy edukacją, która może prowadzić do bardziej zamkniętych orientacji akulturacyjnych po obu stronach – zarówno wśród społeczeństwa przyjmującego, jak i migrantów. Może to wpłynąć na negatywne postrzeganie mniejszości przez grupę dominującą – poczucie niesprawiedliwości ze strony niektórych studentów polskich może skutkować zachowaniami wzmacniającymi separację u studentów ukraińskich (a przynajmniej utrudniającymi realizację bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych).

5.5. Interakcje

Analizując wpływ uczelni na procesy adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych, należy pamiętać, że ważne w tym kontekście są nie tylko oficjalne procedury, ale także ich praktyczna realizacja. W odniesieniu do polityk publicznych na ten aspekt zwraca uwagę koncepcja „polityki okienka” (Dubois, 2010) czy *street level bureaucracy* (Lipsky 1980), po polsku nazywana biurokracją pierwszego kontaktu (Sztandar-Szatanderska 2017), kładąca nacisk na zachowania urzędników, którzy bezpośrednio stykają się z cudzoziemcami. Podobnie jak w przypadku realizacji poszczególnych polityk publicznych, tak i na uczelni urzędnicy pierwszego kontaktu odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu polityki uczelni poprzez swoje codzienne działania. W przypadku studentów międzynarodowych, którzy dopiero zaczynają funkcjonować w nowym środowisku akademickim, interakcja z administracją uczelni może znacząco wpłynąć na ich akulturację i poziom zadowolenia z przebiegu studiów. Dostrzegają to także niektóre uczelnie.

Taki cudzoziemiec spotyka się z uczelnią na różnych szczeblach, a postrzega jedną instytucję. To znaczy może, mówiąc kolokwialnie, uderzyć do portiera z jakimś pytaniem i portier nie będzie znał angielskiego, i koniec, to może być jego jedyny kontakt z daną instytucją, bo już więcej tu nie przyjdzie. (prac. adm. – PSH1)

Badania wskazują, że kontakt migrantów z administracją – a konkretnie jakość tego kontaktu – może mieć wzmacniający bądź osłabiający wpływ na wybór poszczególnych strategii adaptacji i orientacji akulturacyjnych przez cudzoziemców (Belabas, Gerrits 2017b). W kontekście studentów międzynarodowych Abdolalizadeh (2014) zbadała czynniki wpływające na decyzje studentów o wyborze konkretnej uczelni. Wyniki wskazały, że najważniejsze czynniki to cechy programu kształcenia, ale istotna jest też charakterystyka instytucji pod względem jakości kontaktów z wykładowcami, łatwości i efektywności procesu rekrutacji oraz osobistej komunikacji z personelem uczelni.

Czy musi uczelnia coś dawać? Myślę, że nie uczelnia, a prowadzący. Prowadzący mają dość mocny wpływ na studentów. (M3 – M)

Istotną rolę w procesach adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych odgrywa bezpośredni kontakt z wykładowcami. Wielu studentów i studentek uczestniczących w wywiadach grupowych podkreślało, że bezpośredni kontakt z wykładowcami przyczynił się do ich łatwiejszej adaptacji w nowym środowisku akademickim. Z jednej strony takie interakcje umożliwiają studentom lepsze zrozumienie wymagań edukacyjnych i materiału poprawiając ich wyniki w nauce. Z drugiej strony kontakt z wykładowcami może przyczynić się do budowania więzi społecznych, wzmacniając poczucie przynależności i wspólnoty na uczelni.

Z wykładowcami nigdy nie miałam żadnych kłopotów, jeżeli chodzi o komunikację, zawsze wszyscy byli otwarci, zwłaszcza ten pan X, który prowadził zajęcia z matematyki na pierwszym roku. Jak płakałam, nie wiedziałam, czy mi się uda, czy mi się nie uda, to on mi powiedział: “proszę się nie martwić, jakoś to załatwimy, jakby pani potrzebowała jakiś dodatkowych zajęć, to możemy to wszystko ogarnąć” (...). Także był otwarty na pomoc. (K6 – PMP1)

Studenci często oceniają uczelnię na podstawie jakości kontaktu, jaki mają z wykładowcami. Wykładowcy, którzy są dostępni, otwarci na rozmowę, udzielają wsparcia i angażują się w proces nauczania, tworzą pozytywną atmosferę w ramach instytucji jaką jest uczelnia. W dłuższej perspektywie ocena uczelni jako instytucji może mieć wpływ na ogólną ocenę kraju przyjmującego oraz społeczeństwa przyjmującego – jest to bowiem podstawowe środowisko funkcjonowania studentów międzynarodowych. Jeśli doświadczają oni pozytywnego kontaktu z wykładowcami i odczuwają wsparcie, to mogą postrzegać kraj i społeczeństwo przyjmujące jako bardziej otwarte, przyjazne i gościnne – a więc prezentujące wobec nich bardziej integracyjną orientację akulturacyjną. Z kolei negatywne doświadczenia związane z brakiem kontaktu lub niezadowolającym zaangażowaniem wykładowców mogą

wpłynąć na negatywną ocenę kraju i społeczeństwa przyjmującego i wzmacniać u studentów międzynarodowych orientację separacyjną.

Prowadzący są bardzo otwarci na konsultacje. Możesz przyjść, zapytać o coś albo napisać na pocztę lub Teams i zawsze ci odpowiedzą. Nie ma takiego, że powiedzą, że nie mogą albo nie mają czasu lub nie wiedzą. (M1 – PMP1)

Na otwarte postawy prowadzących w stosunku do studentów zagranicznych wskazywali także polscy studenci uczestniczący w badaniu – i wyrażali się o takich postawach pozytywnie.

Kilka razy nam się zdarzyło, że nie rozumieli jakiś słówek. Wykładowcy podchodzą do tego (...) bardzo pracowicie, zawsze im to wytłumaczają. Zawsze poświęcam czas, nawet zostaną chwile po wykładzie i jeżeli ktoś do nich podejdzie i powie, że na przykład nie rozumie tego słówka, że o co chodziło w takich i takich zdaniach, (...) to im zawsze tłumaczą i poświęcają im czas, więc jak chodzi o taką pomoc ze strony wykładowcy, to jak najbardziej (PLK3 – PL1)

Warto zaznaczyć, że niektóre uczelnie starają się dbać o to, by pracownicy – zarówno wykładowcy, jak i pracownicy administracyjni – byli przygotowani do kontaktu ze studentami zagranicznymi w taki sposób, by szansa na kontakt oceniany pozytywnie była jak największa. Przykładem takich działań mogą być prowadzone na PMP1 oraz PSH1 szkolenia z komunikacji międzykulturowej. Niestety, żadna z uczelni nie prowadzi tego typu działań zarówno na szeroką skalę, jak i w sposób ciągły – także opisane poniżej działania na PMP1, czy wspomniane podobne działania na PSH1, jakkolwiek o dużej skali (na PSH1 przeszkolono 262 osoby) były jednorazową akcją. Na PSH1 materialnym efektem szkoleń było stworzenie liczącego ponad 50 stron dokumentu zawierającego Procedurę Obsługi Studentów Zagranicznych na PSH1, a uwzględniającego także kwestie kulturowe i komunikacyjne (dokument wewnętrzny, niedostępny do wglądu).

Były też cieszące się bardzo dużym zainteresowaniem szkolenia z kompetencji miękkich, z kompetencji komunikacyjnych, z uwzględnieniem różnic międzykulturowych i te szkolenia oferowaliśmy zarówno pracownikom uczelni, jak i studentom uczelni. Pierwsza edycja była dla pracowników naukowo-dydaktycznych, jako takich pierwszych ogniw, które mają z tym studentem do czynienia, natomiast drugie przewidzieliśmy też dla pracowników..., wszystkich w zasadzie, bo przeszkoliliśmy zarówno pracowników dziekanatów, pracowników naukowo-dydaktycznych, pracowników miasteczka studenckiego, pracowników studium języków obcych. Byli pracownicy z Centrum Barrier, z Biura do spraw Promocji, łącznie z sekretariatami centralnymi, też byli przedstawiciele Biblioteki Głównej, tak że bardzo szeroki aspekt, nawet z Centrum Rekrutacji, bardzo szerokie grono osób, które mają do czynienia ze studentem zagranicznym. Odzew po szkoleniach mamy bardzo pozytywny. (prac. adm. – PMP1)

Bezpośredni kontakt z pracownikami administracyjnymi uczelni w podobny sposób jako kontakt z wykładowcami może wpływać na procesy adaptacji i akulturacji studentów. W trakcie wywiadów grupowych kontakt ten był przez studentów międzynarodowych różnie

oceniany w zależności od uczelni, na której studiują. Oczywiście, ze względu na jakościowy charakter badania i niewielką próbę, nie można na podstawie tych wypowiedzi dokonać ewaluacji poszczególnych instytucji. Tym niemniej warto wspomnieć, że w trakcie wywiadu prowadzonego ze studentami PSH1 przywoływali oni jedynie pozytywny kontakt z administracją.

Na pierwszym roku pamiętam, że pani z sekretariatu bardzo miło i ciepło mnie przyjęła i nawet pomagała czasem (...), gdy tylko potrzebowałam jakieś zaświadczenia (...) dla wyrobienia wizy. (K1 – PSH1)

Ja w ogóle nie miałam żadnych problemów z administracją, bo miałam bardzo miłą panią w dziekanacie (...). Na PSH1 jest ta deklaracja przedmiotów i zawsze zapominałam o niej, a ona do mnie dzwoniła: Pani O., pani zapomniała złożyć deklarację, już złożyłam za panią. Jestem bardzo szczęśliwa, że tacy ludzie tam pracują. (K5 – PSH1)

Choć wskazywali też na trudności związane z organizacją pracy administracji – krótkimi godzinami przyjęć i niedostosowaniem godzin otwarcia poszczególnych sekretariatów do potrzeb studentów zaocznych posiadających najczęściej stałą pracę.

Jedna rzecz, której nie rozumiem – jestem teraz na studiach zaocznych i oczywiste jest, że nie mogę przyjść na uniwersytet od poniedziałku do piątku (...). Sekretariat działa tylko od poniedziałku do piątku od 9 do 14 a ja pracuję od 9 do 5 no i jest to trochę dziwne dla mnie (K9 – PSH1)

Równocześnie w trakcie wywiadu prowadzonego ze studentami PSH2 wskazywane były przez liczne problemy z administracją i wynikające z chaosu informacyjnego nieprzyjemne sytuacje. K11 opowiedziała historię z pierwszego roku swoich studiów, gdy nieomal nie została usunięta z uczelni przez błąd wykładowcy – zapomniał on wstawić jej zaliczenia do systemu, które otrzymała na zajęciach. Sekretariat wysyłał K11 maile na skrzynkę prywatną, nie uniwersytecką, które system umieszczał w spamie. Dopiero po czasie zadzwonili do studentki – kontakt był bardzo niemiły, oparty o pretensje związane z nieodpisywaniem przez K11 na wiadomości mailowe i zawierający groźby związane ze skreśleniem z listy studentów. Łatwo sobie wyobrazić jak bardzo stresującą była ta sytuacja i pomimo, że została ostatecznie wyjaśniona, to jakość tego kontaktu pozostawiała zdaniem K11 wiele do życzenia.

Naprawdę myślałam, że wtedy dostanę zawału, bo jakby dzwonią i mówią do mnie: za chwilę panią wyrzucimy z uniwersytetu, bo pani nie ma zaliczenia (...). Ja widziałam już oczy mojej mamy, taty, widziałam, jak wracam na Ukrainę pociągiem przez jakieś bzdurne zaliczenie, które jeszcze dostałam. (K11- PSH2)

Inna studentka PSH2, K9, opowiadała o problemach związanych z obsługą płatności za studia i z dostępem do konta na 'wirtualnej uczelni'. Kolejna osoba, K10, zwracała uwagę na bardzo

dla niej niemiły kontakt z administracją akademika (choć wykazuje ona pewne zrozumienie dla ich pracy).

Mieszkałam w akademiku i strasznie nie lubiłam tych pań. Oni tam są wszyscy tacy... no stresują wszystkich, przez to, że sami są zestresowani, tak mi się wydaje. (K10 – PSH2)

Określenie skąd taka różnica w opisywaniu kontaktu z administracją pomiędzy poszczególnymi uczelniami wymagałoby dalszych badań. Jeden ze studentów wskazuje na różnicę pomiędzy uczelnią publiczną, a prywatną (co jednak nie wyjaśniałoby różnic między PSH1 a PSH2).

Moja uczelnia jest prywatną, a nie państwową i dlatego im bardzo zależy, żeby dobrze wyglądać w oczach ich studentów. Dlatego wszyscy pracownicy są bardzo mili, odpowiadają, szybko robią i z uśmiechem. I to jest dobre. (M4 – M)

Być może różnice w kontakcie na poziomie *street level bureaucracy* pomiędzy poszczególnymi uczelniami można wytłumaczyć także przy wykorzystaniu przyjętego przeze mnie podejścia do kultury opartego na jej dystrybucyjnych modelach (zob. rozdział 3). Wyprowadzona z niego hipoteza mówiłaby o nierównym rozłożeniu w społeczeństwie i wśród jego instytucji także wartości kulturowych dotyczących tzw. kultury akademickiej, a w efekcie wyjaśniałaby zróżnicowanie kultury organizacyjnej poszczególnych uczelni i zachowań osób tam pracujących, na które ta kultura organizacyjna wpływa.

Kończąc wątek interakcji studentów warto zaznaczyć, że na podstawie wywiadów przeprowadzonych z pracownikami administracyjnymi uczelni można by wysnuć wniosek, że kontakt ten zawsze przebiega idealnie i bezproblemowo. Niezależnie od uczelni pracownicy w każdym z wywiadów stwierdzali, że nie ma kwestii, które by generowały jakieś problemy, że na wszystko są wypracowane procedury działania i że studenci zawsze otrzymują adekwatną pomoc. Z powodu powtarzania się tych samych stwierdzeń zrezygnuję w tym miejscu z bezpośredniego cytowania tych wypowiedzi.

5.6. Dyskryminacja

Poprzednie podrozdziały, jakkolwiek wypełnione opisami trudności, z którymi zmagać się musieli respondenci i respondentki, miały względnie optymistyczny wydźwięk – polskie społeczeństwo ogólnie, a krakowskie uczelnie i ich studenci w szczególności, wspomniani byli przez ukraińskich studentów i studentki w sposób pozytywny. Doceniana była otwartość studentów i wykładowców oraz wsparcie, które udzielane było przyjezdnym studentom na początku ich pobytu w Polsce.

Niestety, w trakcie każdego z wywiadów grupowych pojawiały się historie dyskryminacji, nieprzyjaznego kontaktu, czy wręcz werbalnych lub fizycznych ataków, których doświadczyła niemal każda osoba biorąca udział w badaniu – zarówno poza uczelnią, jak i niekiedy na uczelni. Szczęśliwie niemal wszyscy również twierdzą, że były to pojedyncze przypadki, a nie coś regularnego. Tym niemniej, jeżeli spotkało to każdego mojego rozmówcę i rozmówczynię, to skala doświadczenia jest niestety znacząca.

W tym miejscu pozwolę sobie poświęcić nieco więcej miejsca wypowiedziom badanych, ponieważ uważam, że o tych doświadczeniach najlepiej jest mówić ich słowami. Stąd też historie te przytoczę z ograniczonym jedynie komentarzem.

Najczęstszym typem nieprzyjemnych sytuacji były werbalne ataki, które zdarzały się poza uczelnią – zaczepianie na ulicy, niemiłe komentarze w sklepie, na przystanku czy w komunikacji miejskiej.

Była jedna taka sytuacja, że jakiś dziadek zobaczył, że przyjechałem samochodem z ukraińskimi blachami i on tak: “oj, co my tu przyjechali” i tak dalej. (M3 – M)

Są tacy Polacy, którzy mnie nie lubią tylko dlatego, że jestem z Ukrainy i mówią do mnie, żebym wróciła do Ukrainy. (K13 – NSH1)

Były jakieś głupie sytuacje na ulicy, jak rozmawiałam z mamą, to bardzo dziwny mężczyzna zaczął ze mną rozmawiać i jakoś takie obraźliwe słowa do mnie mówić. (K7 – PMP1)

Mniej częste, ale niestety też przywoływane, były ataki fizyczne – popychanie, próba podpalenia włosów.

Miałam raz jedną bardzo niefajną sytuację (...). Pamiętam, że to było na przystanku i rozmawiałam z mamą o swoim egzaminie, że go zdałam (...). Babka, która miała gdzieś około 70 lat, paliła cigarkę [papierosa – JBK] i zaczęła mówić do mnie tak bardzo niemiło, że co ty tutaj w ogóle robisz, że tam wracaj. I nie mówię tu tak jak ona mówiła, bo ja nie wyrażam się tak, ale powiedziała bardzo niemiło, żebym wracała w ogóle na tę swoją Ukrainę i tak dalej, ale to nie było jeszcze tak stresujące. Wzięła cigarkę i zaczęła do moich włosów, a ja mam takie długie włosy. No i wiecie, że jak coś spadnie na twoje włosy, to one mogą się spalić w sekundę. Ja zaczęłam się tak bać, zaczęłam od niej odchodzić, tak chować się za ludzi, no naprawdę, wtedy bardzo się zestresowałam. Dobrze, że jakiś chłopak jej powiedział, żeby się uspokoiła. Zaczął z nią rozmawiać, a ja wtedy uciekam. Ale naprawdę wtedy miałam taki stres, bałam się o te włosy, w ogóle bałam się, że ona (...) jakąś mi krzywdę zrobi. Poza tym też nie wiedziałam, o co jej tak naprawdę chodziło (K11 – PSH2)

Pytani o doświadczenia na uczelni badani studenci i studentki twierdzą, że co do zasady w środowisku akademickim nie odczuwają dyskryminacji. Niestety, są od tego wyjątki. Studentka PSH2 wspomina wykładowczynię, która przed innymi studentami i wykładowcami wyśmiewała jej umiejętności językowe.

Mamy jednak takiego nauczyciela... Ona chyba na początku była normalna. A potem jak ja przeszłam na dyżur, bo coś tam nie rozumiałam, to ona zaczęła się śmiać. Bo ja na przykład nie wiedziałam co to są krasnoludki. Ja mówiłam, że to są realni ludzie, ale tylko mali tacy, że to jest choroba po prostu. I ona uważała, że jej obowiązkiem po prostu jest każdemu, kto wchodzi do tego pokoju, powiedzieć: widzisz, co ona mi mówi, że krasnoludki to są realni ludzie. I mnie na każdym zajęciach wspominał. Potem jeszcze miałyśmy z nią jakieś zajęcia i ona na mnie krzyczała, że tutaj nie tak trzeba było zrobić. Ja jej mówię, że to ja mam dalej, a ona znowu zaczyna krzyczeć, że no to trzeba było nie tak robić. (K9 – PSH2).

Niekiedy pojawiały się nawet historie związane z nierównym traktowaniem studentów z Ukrainy przy ocenianiu, tak jak w relacji K9.

Ja miałam taką sytuację, spotkałam się z dyskryminacją na uczelni. Była jedna pani profesorka i jak mieliśmy egzamin ustny to po prostu nie dała nic powiedzieć Ukraińcom (...). I dostaliśmy wszyscy warunki, a wszyscy Polacy nie. (K9 – PSH1)

Miejscem, w którym badani studenci spotykali się z dyskryminującymi i nieodpowiednimi zachowaniami były także akademiki. Poniższa historia K9 pokazuje dość niestety powszechne zachowanie, które z punktu widzenia procesów akulturacji można uznać za silne oczekiwania orientacji asymilacyjnej przez reprezentantów społeczeństwa przyjmującego.

Ja wtedy musiałam mieszkać w akademiku i tam wtedy był taki kierownik, że u niego po prostu nie można było o nic dopytać (...). On do mnie mówi: o, to pani nie będzie u nas tutaj długo, jak pani tak źle rozmawia [po polsku – JBK]. No a tam mój Tata siedzi, w ogóle nie wie co się dzieje (...), a ja zapomniałam, jak ja mam na imię po tych słowach. (K9 – PSH2)

Podobne postawy pojawiały się też w wywiadach grupowych przeprowadzonych z polskimi studentami – zarówno jako relacje funkcjonujących w środowisku akademickim opinii, jak i własne przekonania.

Fajnie by było, jakby faktycznie znali język lepiej. To był jakby taki główny punkt, który ja słyszałam, że ktoś może mieć o coś pretensje. (PLK6 - PL2)

W sumie wydaje mi się, że jeżeli nie będą się tworzyć jakieś takie grupy z Ukrainy, tylko ci ludzie będą się asymilować, to wydaje mi się, że nie będzie żadnego problemu. (PLM2 – PL2)

Równocześnie jednak, co należy podkreślić, polscy studenci biorący udział w badaniu wyraźnie sprzeciwiali się nietolerancji i dyskryminacji w stosunku do ich ukraińskich rówieśników.

Na studiach się w sumie nie spotkałem z żadnymi zaczepkami w stosunku do osób z Ukrainy. W niektórych barach słyszałem niecenzuralne słowa na temat Ukraińców, ale to bardziej od takich podpitych mężczyzn zwyczaj, co niezbyt dużo mieli w głowie, że tak powiem. (PLM2 – PL2)

Przywoływane w tym podrozdziale wypowiedzi badanych studentów i studentek z Ukrainy są podobne do wypowiedzi osób, z którymi rozmawiałem w ramach mojego poprzedniego projektu (Klakla 2022). Tam, osoby mieszkające już długo w Polsce (ponad 10 lat) wspominały swoje czasy studenckie przywołując zbliżone doświadczenia – powszechność ataków werbalnych, a także incydentalne, ale zdarzające się ataki fizyczne. Można jednak zaobserwować różnicę w postrzeganiu tych zdarzeń przez badanych. Podczas gdy wśród osób odtwarzających swoje doświadczenia z lat 90. i 00. często obecna była akceptacja takiego stanu rzeczy (uznawanie go za normalny, a czasem wręcz nieuznawanie niektórych sytuacji za dyskryminację, mimo że posiadały one takie cechy), to ukraińscy studenci i studentki uczestniczący w wywiadach grupowych łatwiej identyfikowali niepożądane sytuacje i wyrażali bardziej bezpośredni sprzeciw wobec nich.

Na koniec, nawiązując do przywoływanej w rozdziale 2 literatury, warto zaznaczyć, że doświadczenie dyskryminacji wobec studentów zagranicznych nie jest problemem jedynie w Polsce, ale także w innych krajach, takich jak np. Stany Zjednoczone. Badania przeprowadzone przez Hanassaba (2006) wykazały, że studenci zagraniczni z regionów Bliskiego Wschodu i Afryki są bardziej narażeni na dyskryminację niż studenci z innych regionów. Wyniki te potwierdziły również badania Poyrazli i Lopeza (2007), które wykazały, że studenci zagraniczni częściej doświadczają dyskryminacji i tęsknoty za domem niż studenci z USA. Warto zauważyć, że lata zamieszkiwania w Stanach Zjednoczonych oraz pochodzenie etniczne były czynnikami, które wpływały na poziom postrzeganej dyskryminacji przez studentów zagranicznych.

Jednocześnie warto podkreślić, że tylko część trudności, z jakimi borykają się studenci zagraniczni, wynika z kulturowych różnic i problemów z adaptacją. Lee i Rice (2007) przeprowadzili wywiady z 24 studentami zagranicznymi z różnych krajów i zidentyfikowali szereg trudności, z którymi się zmagają. Niektóre z tych trudności to postrzeganie niesprawiedliwości i niegościnnosci, kulturowa nietolerancja oraz konfrontacja. Jednakże, niektóre problemy, z jakimi borykają się studenci zagraniczni, wynikają z przyjętej przez społeczeństwo orientacji akulturacyjnej wobec przybywających studentów z zagranicy.

Można również zauważyć, że niektóre badania mają tendencję do sproblematyzowania trudności, z jakimi borykają się studenci zagraniczni, jako kwestie dostosowania. Jednakże, istnieją poważniejsze wyzwania, z jakimi się zmagają, wynikające z nierówności i dyskryminacji wobec imigrantów edukacyjnych w krajach, do których przyjeżdżają. Jak sugerują powyższe badania, imigranci edukacyjni częściej doświadczają dyskryminacji niż miejscowi studenci, co może mieć negatywny wpływ na ich zdrowie psychiczne i ogólny dobrostan.

5.7. Podsumowanie

W tym rozdziale dokonałem częściowej – bo opartej o analizę tematyczną wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu i do niej zawężonej – rekonstrukcji otoczenia społecznego, prawnego i instytucjonalnego związanego z procesami akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych, a także zarysowałem jakie orientacje akulturacyjne są wdrażane i pożądane przez studentów zagranicznych w grupie badawczej w tych obszarach życia społecznego, które są związane z procesem studiów i jak wygląda ich proces adaptacji w sytuacji ‘normalnego’ funkcjonowania (bez kryzysów pod postacią pandemii COVID-19 i pełnoskalowej wojny w kraju pochodzenia).

Pomysł przyjazdu do Polski na studia był często pomysłem rodziców motywowanym chęcią zadbania o odpowiednie, europejskie wykształcenie swoich dzieci, próbą ucieczki przed wadami systemu edukacji na Ukrainie (przede wszystkim korupcją), czy względami bezpieczeństwa. Często inspiracją i wsparciem były sieci społeczne – rodzina i znajomi, którzy już przeszli podobną drogę. Pod uwagę brana była też postrzegana bliskość kulturowa, językowa i geograficzna.

Respondenci i respondentki niejednokrotnie wyjeżdżali z Ukrainy nie mając jeszcze 18 lat, co oprócz większego obciążenia emocjonalnego generowało również problemy natury formalnej. Wielu z nich korzystało z pomocy pośredników – profesjonalnych agencji lub osób prywatnych – którzy pomagali im z procesem wyjazdu i rekrutacji na studia. W większości przypadków redukowało to stres związany z migracją, choć zdarzyły się także historie, w których firmy te okazały się nie do końca uczciwe.

Po przyjeździe i początkowym, krótkim, okresie ekscytacji nowym środowiskiem i perspektywami, musieli zmierzyć się z wieloma trudnościami. Nie pomagały skomplikowane procedury rekrutacyjne na uczelnie i wiążące się z nimi kłopoty praktyczne – związane z tłumaczeniem i dostępnością dokumentów. Istotnym dla redukcji stresu okazywało się wsparcie społeczne i – niestety dostępne tylko w ograniczonym zakresie – wsparcie instytucjonalne.

Na pierwszych latach studiów badani studenci utrzymywani byli przede wszystkim przez rodziców. Następnie, w miarę postępu procesów adaptacji i akulturacji, pojawiały się inne źródła finansowania – praca i stypendia. Najczęściej na wyższych latach studiów rodzice opłacali już jedynie czesne.

Wielu z uczestników i uczestniczek wywiadów grupowych mieszkało w akademiku. Wśród zalet wskazywany był aspekt finansowy, ale także społeczny – akademik tworzył przestrzeń interakcji z polskimi rówieśnikami, co przekładało się na silniejsze i bardziej zróżnicowane sieci wsparcia społecznego. Mieszkanie w akademiku wskazywane było niejednokrotnie jako istotny czynnik wspierający proces adaptacji i nakierowujący proces

akulturacji na bardziej otwarte orientacje akulturacyjne – zarówno drogą interakcji, jak i obserwacji. Wśród minusów wskazywany był problematyczny kontakt z administracją.

Emocjonalnie, po przyjeździe powszechna była tęsknota za domem, rodziną, poczucie osamotnienia i izolacji. Relacje rodzinne początkowo często ulegały nawet wzmocnieniu, choć zapośredniczone były przez komunikację na odległość. Później, znów w miarę postępu procesów adaptacji i akulturacji, kontakt ten w przypadku niektórych studentów i studentek ulegał rozluźnieniu (choć nie można powiedzieć, by rodzina przestawała być istotną wartością).

W relacji z rówieśnikami orientacją dominującą w początkowym okresie pobytu w Polsce była separacja. Powodem była przede wszystkim bariera językowa, a zwłaszcza obawa respondentów i respondentek przed popełnieniem błędu i niespełnieniem oczekiwań Polaków w zakresie ich biegłości językowej. To inni studenci ukraińscy zapewniali niezbędne w tym okresie wsparcie społeczne. Wraz z upływem czasu i postępem w procesie adaptacji, ich preferencje w zakresie relacji społecznych uległy zmianie. Stopniowo zaczęło się pojawiać coraz więcej Polaków wśród ich znajomych i przyjaciół. W trakcie wywiadów grupowych padło wiele wypowiedzi przywołujących sytuacje, w których polscy studenci udzielali wsparcia studentom zagranicznym, w tym ukraińskim.

Polacy uczestniczący w badaniu wyrażali bardzo różne opinie na temat postrzeganych przez nich orientacji akulturacyjnych realizowanych przez studentów i studentki ukraińskie – od asymilacji i integracji, po separację. Równocześnie wszyscy wyrażali preferencje dla orientacji asymilacyjnej i integracyjnej, którą zarówno chcieliby widzieć w grupie migrantów, jak i którą są gotowi sami wspierać. Tutaj zaznacza się potencjalny konflikt międzygrupowy w przypadku zderzenia się oczekiwanej orientacji asymilacyjnej bądź integracyjnej z postrzeganą orientacją separacyjną.

W kontekście nauki na uczelni badani wskazywali na trudności z opanowaniem kwestii organizacyjnych – regulaminów, statutów, harmonogramów i elektronicznych platform wykorzystywanych w procesie studiowania. Tu również odwoływali się do wsparcia otrzymywanego zarówno od osób tej samej narodowości studiujących na wyższych latach, jak i od swoich polskich rówieśników. Pozytywnie – tak przez studentów ukraińskich, jak i polskich – oceniana była postawa wykładowców, którzy mieli być otwarci na pomoc i wsparcie studentów zagranicznych. Pozytywnie oceniane były też regulaminowe środki dostępne studentom ukraińskim – możliwość zdawania egzaminów w formie ustnej czy wydłużenia czasu pisania egzaminu. Podstawowym problemem był jednak brak informacji o tych formach wsparcia.

Niezwykle istotnym czynnikiem wspominanym przez respondentów i respondentki był czas. W początkowym okresie wszyscy wspominali swoje problemy z posługiwaniem się językiem polskim – czy to związane z jego słabszą znajomością, czy po prostu strachem przed

używaniem języka – i opanowaniem materiału prezentowanego na zajęciach. Po kilku miesiącach, wraz z postępowaniem w procesie adaptacji, bariera językowa zaczęła zanikać, a wyniki w nauce się poprawiały. Polscy studenci biorący udział w badaniu oceniali osiągnięcia akademickie studentów ukraińskich w podobny sposób jak realizowane przez nich orientacje akulturacyjne – w sposób bardzo zróżnicowany: niektórzy mieli negatywne zdanie, wskazując przede wszystkim na ich bierność w pracach grupowych, które wymagają interakcji, inni prezentowali stanowisko przeciwne doceniając ich zaangażowanie i umiejętności.

Interakcje – zarówno z wykładowcami, jak i z pracownikami administracyjnymi – były wskazywane przez uczestników wywiadów grupowych jako czynnik wpływający na procesy ich adaptacji i akulturacji w Polsce. Podczas gdy kontakt z wykładowcami, jak to już wspominałem, oceniany był pozytywnie, kontakt z administracją oceniany był różnie w zależności od uczelni. Niektóre osoby wspominały o problemach związanych z organizacją pracy administracji, z kontaktem z pracownikami administracyjnymi, z obsługą płatności za studia czy z kwestiami zakwaterowania w akademiku.

Niestety, w trakcie każdego z wywiadów grupowych niemal wszyscy badani opowiadali osobiste historie dyskryminacji, nieprzyjaznego kontaktu, czy nawet ataków – werbalnych lub fizycznych – których doświadczyli. Przywoływali zaczepianie na ulicy, niemiłe komentarze w sklepie, na przystanku czy w komunikacji miejskiej, czy nawet popychanie i próbę podpalenia włosów.

Także środowisko akademickie nie okazało się wolne od niepożądanych zachowań. Zdarzały się przypadki wyśmiewania publicznie umiejętności językowych, nierównego traktowania przy ocenianiu, czy szowinistycznych komentarzy zmierzających do wymuszenia asymilacyjnej orientacji akulturacyjnej. Pozytywnym aspektem mogą być wypowiedzi polskich studentów biorących udział w badaniu, którzy wyraźnie sprzeciwiali się nietolerancji i dyskryminacji w stosunku do ich ukraińskich rówieśników.

Rozdział 6. Pandemia COVID-19

W niniejszym rozdziale – podobnie jak w poprzednim – przedstawiam rezultaty analizy tematycznej wykonanej na danych pochodzących z wywiadów grupowych ze studentami ukraińskimi i polskimi studiującymi na krakowskich uczelniach wyższych uzupełnionych wywiadami indywidualnymi z wykładowcami i pracownikami administracyjnymi krakowskich uczelni.

Także i w tym miejscu prezentując rezultaty moich badań dążę do odpowiedzi na pierwsze dwa postawione we wstępie i powtórzone we wprowadzeniu do poprzedniego rozdziału pytania badawcze, a także dokonuję niezbędnych kroków, które pozwolą mi w rozdziale 8 udzielić odpowiedzi na dwa kolejne pytania badawcze dotyczące związku między zmapowanym kontekstem społecznym, prawnym i instytucjonalnym, zidentyfikowanymi orientacjami akulturacyjnymi i strategiami adaptacyjnymi, a sytuacjami kryzysowymi (pandemia COVID-19, agresja Rosji na Ukrainę).

W tym rozdziale znajdują się relacje respondentów i respondentek związane z ich przeżywaniem pierwszego z dwóch kryzysów, który dotknął ich w tym krótkim w istocie czasie pobytu w Polsce – pandemii COVID-19.

Rozpoczynam od psychicznego aspektu tego kryzysu, a więc od emocji, które mu towarzyszyły. Następnie przechodzę do tego jak pandemia wpłynęła na finanse studentów, studentek i ich rodzin. Kolejny podrozdział poświęcony jest sferze relacji społecznych, a więc aspektowi, który w czasie pandemii musiał ulec całkowitemu przemodelowaniu. W czwartym podrozdziale nawiązuję do nauczania zdalnego i wyników w nauce osiągniętych przez studentów ukraińskich. Przedostatni porusza kwestię interakcji studentów z wykładowcami i pracownikami administracyjnymi uczelni jako istotnego aspektu wsparcia w kryzysie. Rozdział kończę odnosząc się do kwestii dyskryminacji.

Podobnie jak to miało miejsce w poprzednim rozdziale, dane prezentowane będą pod postacią cytatów z wypowiedzi badanych opatrzonych wstępną interpretacją mającą na celu udzielenie odpowiedzi na wspomniane już pytania badawcze. Rozdział ten, podobnie jak rozdział kolejny dotyczący sytuacji po agresji Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, zachowuje strukturę rozdziału poprzedniego dążąc do ułatwienia czytelnikowi porównań pomiędzy poszczególnymi okresami.

6.1. Emocje

Pandemia COVID-19 głęboko dotknęła wiele osób pod kątem emocjonalnym. Jak sami przyznawali w wywiadach grupowych. Studentom ukraińskim studiującym w Polsce

towarzyszył w tym okresie cały wachlarz emocji – przede wszystkim związanych z radzeniem sobie z trudami tego doświadczenia, ale też tych bardziej optymistycznych.

Jedną z najczęściej przywoływanych w wywiadach emocji było uczucie osamotnienia i izolacji. Odległość od domu wzmacniała tylko stres związany z samotnym przeżywaniem sytuacji pandemii. Ograniczenia wprowadzone na całym świecie – w tym w Polsce i Ukrainie – będące przejawem tzw. reżimu immobilności (Merla i in. 2020) zawieszającego możliwość przemieszczania się będącą wcześniej immanentną cechą funkcjonowania studentów międzynarodowych, uniemożliwiały im niejednokrotnie powrót do domu przez bardzo długi czas (zob. też Crawford i in. 2020; Sahu 2020). Jako że znaczna część moich rozmówców rozpoczęła studia w Polsce niedługo przed wybuchem pandemii, to nie są odosobnionymi przypadki takie jak K10, która przez ponad rok nie mogła dotrzeć do domu i odwiedzić swojej rodziny.

Przyjechałam w 2019 roku a w 2020 był już COVID i przez ten COVID długo nie byłam w domu. To był trudny okres, jak już pojechałam po roku (...) do domu po raz pierwszy, to już w tym momencie poczułam taką ulgę (...). No tak trudno było (K10 – PSH2)

Tą specyficzną sytuację studentów cudzoziemskich, którzy w wyniku ograniczeń związanych z przemieszczaniem się odcięci zostali nie tyle od podróżowania, co od powrotu do domu, dostrzegali też studenci polscy biorący udział w badaniu. Z punktu widzenia procesów akulturacji i adaptacji jest to interesująca sytuacja. Wydawać by się mogło, że takie fizyczne wręcz uwiązanie do kraju przyjmującego powinno przeciwdziałać separacji (choć i integracji utrudniając przecież utrzymywanie wzorów kultury kraju pochodzenia), a skłaniać do asymilacji. Równocześnie jednak lockdown, który w różnym stopniu przez wiele miesięcy w Polsce był obecny, utrudniał studentom ukraińskim kontakt ze społeczeństwem kraju przyjmującego. W efekcie ta sytuacja wzmacniała zagrożenie marginalizacją, odcięciem zarówno od kraju pochodzenia, jak i od kraju przyjmującego (podobnie w kontekście studentów programu Erasmus w całej Europie – zob. Linka 2021).

Jeżeli chodzi o osoby z Ukrainy, to miałam kontakt wtedy z jedną koleżanką, która bardzo długo odkładała decyzję o wyjeździe, jak już się zaczęła pandemia, ponieważ jej rodzina mieszkała bardzo daleko (...) – podróż zajmowała jej 2 dni, bo wymagała kilku przesiadek i nie dało się dolecieć samolotem (...). Długo odkładała tę decyzję, bo myślała, że może wrócimy, bo przecież na początku miały być tylko 2 tygodnie, później nagle kolejne 2 tygodnie i nie było wiadomo co będzie dalej. No i nie zdążyła. Po prostu w pewnym momencie zamknęli granicę. Wiem, że to był dla niej trudny moment, kiedy się zorientowała (...). Wtedy ją to tak mocno zdołowało, bo wiedziała, że nie wróci do rodziny. Oni też mieli jakieś święto w tych okolicach [Wielkanoc – JBK]. To było dla niej wszystko bardzo trudne i w tamtym czasie mam wrażenie, że wyjątkowo przygasła (...). Urwanie kontaktów towarzyskich też na pewno było trudne, bo jak nie mieli tutaj rodziny, no to mieli przyjaciół. No i nagle nie mogli się z nimi spotykać. (PLK2 – PL1)

W relacjach respondentów i respondentek samotności towarzyszył często brak motywacji, niechęć do robienia czegokolwiek, do jakichkolwiek aktywności. Wszystkie procesy, projekty życiowe, czy nawet codzienne rutyny uległy swoistemu zawieszeniu. Wykonywane czynności zostały ograniczone do niezbędnego minimum.

Przyjechałem i zaczął się COVID. Jak tylko przyjechałem do Polski, jak tylko zacząłem pracować tak porządnie pierwszy raz w życiu. Wszystko przyjmowałem jako trudności, po prostu, że musi tak być (...). Mój styl życia w covidzie – (...) siedzę w domu, nie wychodzę i tyle, (...) nic nie chcę, nie chcę spacerować, nie chcę, nic nie chcę widzieć. (M4 – M)

Szczególnie jaskrawo było to widoczne w porównaniu do wcześniejszych doświadczeń (zob. rozdział 5) – te, pomimo trudności towarzyszących procesom adaptacji i akulturacji w nowym środowisku, wypełnione były relacjami społecznymi, które w trakcie pandemii niejednokrotnie zostały urwane.

Pamiętam, że podczas pandemii to czas mi szybciej płynął – masz ten sam obraz, ten sam komputer, to samo miejsce i jakoś to tak wszystko szybko minęło. Pandemia mnie spotkała na pierwszym roku w 2 semestrze. Pierwszy semestr były taki jaskrawy, dużo się działo, “może tam pójdziemy gdzieś, tam do kawiarni, a tam jeszcze coś”. A drugi to cały czas w domu i maksymalnie to pójść do sklepu, cały czas te rękawiczki maseczkę, no to było trudne. I też miałam brak motywacji. Nie chciało mi się nic robić. (K4 – PSH1)

Sytuacja pandemii wywoływała w osobach uczestniczących w badaniu silne poczucie stagnacji, braku rozwoju, niewykorzystywania czasu na studiach, a więc i niewypełniania celu, z którym się przyjechało do Polski.

To było takie zawieszenie i myślałam, że się nie rozwijam, tak jak bym się chciała rozwijać. Na żywo się łatwiej zapamiętuje, łatwiej skupić swoją uwagę, a jak siedzisz w domu cały czas sama i masz ten sam obraz, to trochę tak się wydaje, że jest jakaś depresja. (K3 – PSH1)

Powodowała też dużą niepewność odnośnie do przyszłości i tego co będzie dalej. To uczucie ma bardzo istotny wpływ na procesy adaptacji i akulturacji. Uczucie się nowej kultury, przyswajanie nowych wzorów i nawiązywanie nowych kontaktów to działania wymagające zainwestowania w nie znacznej ilości czasu i zasobów. W momencie, w którym nie ma pewności, że ta inwestycja przyniesie jakiegokolwiek rezultaty (sytuacja pandemiczna może bowiem zniweczyć wszystkie dotychczasowe plany studenta czy studentki), trudno jest oczekiwać by osoby zamknięte w czterech ścianach, odizolowane od rodziny na Ukrainie i przyjaciel w Polsce, osamotnione, były w stanie tą inwestycję poczynić. Występuje wówczas podobny mechanizm, jak w przypadku wymuszonej migracji cyrkulacyjnej lub krótkoterminowej – brak stałości prowadzenia swoich aktywności życiowych powoduje, że inwestowanie sił i środków w trudny dla migranta proces akulturacji staje się z każdego punktu widzenia mniej opłacalne (zob. Klakla 2022).

Nie wiesz co będzie dalej, czy będzie ten akademik otwarty czy nie, czy będziemy chodzić na uczelnię czy nie, jak to w końcu będzie. I przez to też taki ciągły stres. (K10 – PSH2)

Szczególnie silnie powyższy mechanizm może manifestować się w przypadku, w którym obawa związana z przyszłością ma charakter wręcz egzystencjalny i dotyczy strachu przed poważną chorobą lub nawet śmiercią.

Nie wspominam tego jako coś fajnego, bo pamiętam, że wtedy był mega duży stres, wszyscy się baliśmy, że umrzemy za chwilę i w ogóle (K11 – PSH2)

W tym miejscu warto zaznaczyć, że pomimo pewnej specyfiki sytuacji związanej z przebywaniem przez studentów ukraińskich w obcym kraju, wiele doświadczeń i emocji, o których mówili oni w trakcie wywiadów grupowych było przywoływanych także przez studentów polskich – samotność, izolacja, niepewność czy strach. Takie podobieństwo doświadczeń sytuacji kryzysowej może potencjalnie być czymś łączącym w sytuacji kontaktu międzykulturowego, budującym pewne poczucie wspólnoty na podstawie tego, że zmagamy się z tymi samymi trudnościami (choć być może w różny sposób).

Strasznie źle psychicznie na mnie wpłynął taki długotrwały brak kontaktu z ludźmi, Jako że ja mieszkam w akademiku i wtedy też mieszkałem w akademiku, no to była to kwarantanna odbywana na miasteczku studenckim, czyli dostawałem po prostu swój pokój, z którego się nie mogę ruszyć. No to już zupełnie po prostu tragedia, jeśli chodzi o stan psychiczny. (PLM1 – PL1)

Również sposoby radzenia sobie ze stresem, które wskazywali studenci i studentki ukraińskie pokrywają się z tym, czego sami doświadczyliśmy w trakcie pandemii – dominował sport i poświęcenie się hobby, które da się realizować w warunkach domowych – rysowanie, gra na instrumencie, etc.

Ja podczas pandemii sama sobie radziłam z tym stresem – dużo rysowałam, chodziłam na siłownię jak była otwarta, a jak była zamknięta, no to po prostu wychodziłam z akademika i spacerowałam. (K5 – PSH1)

Jak była pandemia, radziłam sobie spokojnie, zajmowałam się sportem (...) i poprawiłam trochę swoją formę fizyczną. (K9 – PSH1)

Niektórzy spośród badanych studentów i studentek mają względnie dobre wspomnienia z okresu pandemii. Przede wszystkim odnosi się to do tych, którzy zdecydowali się opuścić Polskę (i zdołali to zrobić przed wprowadzeniem obostrzeń) i spędzić ten trudny czas wraz z rodziną w swoim rodzinnym kraju. Dla nich, możliwość przebywania w domowym otoczeniu i bliski kontakt z rodziną stanowiły źródło pocieszenia i wsparcia. W porównaniu do tych, którzy w trakcie pandemii pozostali w Polsce, ci studenci nie odczuwali takiego dużego stresu ani poczucia samotności i izolacji. Bezpośredni dostęp do sieci wsparcia społecznego, jaką stanowią rodzina i przyjaciele, zapewniał im dodatkowe wsparcie emocjonalne i poczucie

bezpieczeństwa w tym trudnym okresie (wsparcie społeczne na odległość, choć badania wskazują, że istotne [Ying, Liese 1991], nie ma aż takiej mocy). Dzięki temu, ich doświadczenia związane z emocjami w okresie pandemii mogą być bardziej pozytywne niż dla innych studentów, którzy byli odseparowani od swoich bliskich.

Żadnego takiego dużego stresu nie miałam. Wiadomo, że to było coś niezwykłego, ale aż tak nie oddziaływało na moją psychikę. Wiadomo, że tam gdzieś był brak motywacji i tak dalej, ale to jakoś łatwo udało mi się sobie z tym poradzić. Ja byłam na Ukrainie, z rodziną, więc zawsze mnie wspierali tak bezpośrednio. Tak naprawdę można powiedzieć, że nawet mam miłe wspomnienia, bo miałam więcej czasu, żeby coś czytać dla siebie, bo wiadomo, że nie musiałam jechać na uczelnię, tylko włączałam laptop i nawet czasem nie włączałam kamerki. (K4 – PSH1)

Równocześnie wyjazd na Ukrainę i w efekcie utrata bezpośredniego kontaktu z Polską i Polakami (kontakt online jedynie częściowo mógł spełnić tę rolę), spowodowały, że powrotny przyjazd po kilku miesiącach, a następnie powrót na uczelnię i do zajęć na żywo, skutkowało ponownym przeżywaniem stresu akulturacyjnego i adaptacyjnego.

Jak po 1,5 roku studiowania online się przyzwyczaiłam do tego, to kiedy już poszłam na drugi stopień to było mi bardzo ciężko. Przez pierwszy miesiąc przyzwyczajałam się w ogóle chodzić na uczelnię i tak trochę miałam stres. (K8 – PMP1)

Jak sugerują wypowiedzi osób biorących udział w badaniu pandemia COVID-19 była dla nich emocjonalnie ciężkim okresem. Ci, którzy mieli więcej bezpośredniego wsparcia społecznego w mniejszym stopniu odczuli jej skutki, ci, którzy pozostali bez tego wsparcia – w większym. Wszyscy jednak zgodnie wskazywali na podwyższony poziom stresu w trakcie tego kryzysu. Równocześnie, w przeciwieństwie do sytuacji po agresji Rosji na Ukrainę 22 lutego 2022 roku, żadne ze studentów czy studentek nie wspominało o jakiegokolwiek pomocy psychologicznej, którą świadczyłaby uczelnia, ani o jakichkolwiek zorganizowanych działaniach, które miałyby na celu redukcję stresu i poprawę samopoczucia. Także pracownicy administracyjni większości uczelni nie wskazywali na istnienie takich inicjatyw. Wyjątkiem w tym zakresie była NMP2.

Dla wszystkich mamy pomoc psychologa, mogą się zgłosić (...). Ta współpraca rozpoczęła się gdzieś około roku temu...

- Czyli w związku z pandemią w sumie, tak? [- JBK.]

W sumie tak (...). I jest możliwość takich konsultacji dwa razy w miesiącu. Ten psycholog jest (...) i faktycznie, zdarzały się przypadki jakichś takich trudniejszych sytuacji w związku z nauką zdalną, gdzie studenci się właśnie zgłaszali do nas, że mają problemy, ale to byli tylko polscy studenci w sumie. Te problemy natury psychologicznej polegały na tym, że oni po prostu nie potrafili się odezwać, po prostu woleli być incognito i mieli naprawdę z tym problem. Oczywiście, to są jakieś tam jednostki, jakieś poszczególne osoby, ale takie problemy były. (prac. adm. – NMP2)

Nie świadczy to oczywiście o tym, że na innych uczelniach takiej pomocy w ogóle nie było (duże uczelnie publiczne oferują najczęściej jakąś formę wsparcia psychologicznego niezależnie od kryzysów będących przedmiotem niniejszej pracy), jednak na pewno nie były one na tyle istotne i widoczne, by uczestnicy wywiadów uznali za stosowne o nich wspomnieć.

6.2. Finanse i zabezpieczenie

Pandemia COVID-19 zostanie zapamiętana jako trudny okres także dla gospodarki – zarówno dla przedsiębiorców, jak i przede wszystkim dla pracowników. Respondenci i respondentki także wspominali, że w tym czasie cechowała ich duża obawa o finanse i źródła utrzymania. Przede wszystkim powodem było ograniczenie dostępności prac dorywczych i prac w określonych sektorach gospodarki, w których pracowali studenci (przede wszystkim gastronomia, ale też hotelarstwo, usługi). Niepewność finansowa wzmagala ogólne poczucie braku stałości i zabezpieczenia.

No ja w covidzie potrzebowałam troszkę wsparcia, bo pracowałam w takim centrum dla dzieci i wtedy większość rodziców nie była chętna na online. Wszyscy mieli takie przekonanie, że to tylko tydzień czy dwa tygodnie, maksymalnie miesiąc potrwa. Bałam się co będzie, jeżeli chodzi o kwestię finansową (...), bo tak naprawdę połowę mojego zarobku nie miałam, bo nie było po prostu lekcji (...) Jak to zaczęło trwać długo, nie można było nigdzie wyjść, to czułam się już tak niefajnie. Miałam taką, no nie powiem, że panikę, ale jakby brak powietrza – gdzie nie byłam, ciągle odczuwałam brak powietrza przez te maseczki. (K11 – PSH2)

W tych trudnych finansowo momentach badani studenci studentki próbowali radzić sobie sami – co niejednokrotnie generowało u nich duży stres i obawę przed jutrem – lub korzystali ze wsparcia i pomocy rodziny czy partnera/partnerki. Pomoc finansowa od rodziców dla studentów może być jednak postrzegana dwojako – jako wsparcie lub pewnego rodzaju obciążenie, w zależności od indywidualnych okoliczności i oczekiwań. Oczywiście, studenci mogą doceniać pomoc finansową jako dowód troski i zaangażowania ze strony rodziców. W sytuacji kryzysowej, takiej jak pandemia COVID-19, pomoc taka może pomóc skupić się na nauce i zredukować stres związany z kwestiami finansowymi. Z drugiej jednak strony niektórzy studenci mogą czuć się niesamodzielnymi i zależnymi od swoich rodzin. Może to wpływać na ich poczucie własnej wartości i kompetencji, a więc istotne czynniki wpływające na proces adaptacji w nowym kraju.

Ukraina i ukraińska gospodarka także zostały dotknięte przez pandemię. Rodziny niektórych spośród studentów miały problemy finansowe, a osoby uczestniczące w badaniu przyznają, że wiedziały o tym i że wpływało to na ich decyzje związane z proszeniem o pomoc finansową i przyjmowaniem tej pomocy. Niektórzy studenci i studentki stwierdzali, że to właśnie problemy finansowe w rodzinie spowodowały, że pandemia stała się czasem, w którym pomimo trudności usamodzielnili się oni finansowo. Na trudności w pokryciu kosztów

edukacji wyższej i kluczowe znaczenie utrzymania pracy jako istotne czynniki wpływające na doświadczenie pandemii przez studentów międzynarodowych zwracały uwagę także inne badania (Malet Calvo, Cairns, Franca, de Azevedo 2021).

Niemal wszyscy respondenci i respondentki wskazywali na pewne problemy finansowe, które spowodowała pandemia COVID-19. Szczęśliwie wszyscy badani – choć dobór grupy może mieć tu znaczenie, jako że nie dotarłem do osób, które przerwały studia (zob. ograniczenia opisane w rozdziale 4) – byli w stanie poradzić sobie z nimi. W efekcie w swoich wypowiedziach nie przywoływali tak poważnych skutków pandemii, jak chociażby studenci i studentki badani przez Gallaghera, Doherty i Obonyo (2020), którzy doświadczyli nawet głodu i bezdomności.

Instytucjonalne wsparcie uczelni w zakresie finansów, które wspominali uczestnicy badania, to przede wszystkim redukcja opłat za akademiki w okresie najcięższego lockdownu.

Jeśli chodzi o płatność za akademik, to w jednym albo dwóch miesiącach lockdownu mieliśmy obniżoną cenę za miesiąc zakwaterowania w akademiku. Podejrzewam, że Ukraińcy w taki sam sposób, przy czym tutaj jeszcze należałoby coś wspomnieć też o tych Ukraińcach, którzy wskutek pandemii musieli wrócić do swojego kraju, bo myślę, że to tutaj też może być istotne. (PLM1 – PL1)

Samo zamieszkiwanie w akademikach pozwalało na większe poczucie bezpieczeństwa i stabilności, co potwierdzają także badania prowadzone w innych kontekstach, gdzie studenci i studentki wynajmujący na wolnym rynku doświadczali poważnego stresu związanego ze swoją sytuacją mieszkaniową (Doherty, Obonyo 2020; Morris, Hastings, Wilson, Mitchell, Ramia 2020; Fisher, Whatley 2020).

Poza wsparciem finansowym studenci docenili też wagę drobnych gestów. Pojawiały się w trakcie wywiadów słodko-gorzkie wspomnienia rozdawanych w akademikach słodkości i maseczek.

U mnie na uczelni, kiedy zaczęła się pandemia, to szybko zareagowali. Bardzo szybko było nauczanie zdalne wprowadzone. Ja wtedy byłam na Ukrainie, ale wiem, że tym, którzy zostali w akademiku, to proponowali maseczki (...), ale też przynosi jakieś słodkości i tak dalej, więc było takie wsparcie od uczelni podczas pandemii (K4 – PSH1)

Tego rodzaju ambiwalencja – wspomnianie trudnych momentów z pewną jednak nostalgią – była powszechna wśród osób uczestniczących w badaniu. Prawdopodobnie wynikało to również z tego, co wydarzyło się niedługo później – dramatycznych wydarzeń związanych z rosyjską agresją na Ukrainę – i co zatarało nieco pamięć o niełatwych doświadczeniach czasu pandemii.

6.3. Relacje społeczne

Jedną ze sfer funkcjonowania studentów i studentek zagranicznych, które najmocniej zostały doświadczone przez pandemię COVID-19, była sfera relacji społecznych. O wpływie ograniczeń w przemieszczaniu się na relacje rodzinne już wspominałem w podrozdziale dotyczącym emocji jakie towarzyszyły respondentom i respondentkom w trakcie tego kryzysu – niektórzy z nich powrócili do rodziny na Ukrainę, inni zostali w Polsce bez możliwości odwiedzin w kraju pochodzenie przez bardzo długi czas.

Ja przez pierwsze 2 lata studiów jechałam co 2 miesiące do domu (...) W covidzie nie miałam takiej możliwości, bo moje miasto znajduje się półtorej tysiąca kilometrów od Krakowa. (K9 – PSH1)

Podstawową zmianą w procesie studiowania w trakcie pandemii COVID-19 było przejście z zajęć na żywo na zajęcia zdalne, które w szkolnictwie wyższym trwało niemal 1,5 roku – dłużej niż w szkołach niższego etapu edukacji. Miało to ogromny wpływ na procesy adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych. Zajęcia na żywo umożliwiały im kontakt zarówno ze studentami z Polski, jak i innymi studentami z Ukrainy, co w efekcie dawało możliwość wyboru między orientacją asymilacyjną, integracyjną czy separacyjną (o przebiegu tego procesu, który najczęściej zaczynał się od orientacji separacyjnej, a kończył na integracyjnej, pisałem w rozdziale 5). Zajęcia zdalne bardzo mocno zmieniły tę dynamikę. W trakcie wywiadów grupowych pojawiały się różne relacje – dla niektórych studentów przejście na nauczanie zdalne oznaczał nagły brak relacji (marginalizacja). Inni podają, że kontakt był podobnie intensywny, tylko online – przez Messenger, grupy na FB i inne – a także, że kontaktowali się zarówno z Polakami jak i z Ukraińcami.

Wypowiedzi badanych którzy sugerowali relatywnie niewielki wpływ zdalnego nauczania na kontakty z rówieśnikami (a więc twierdzili, że kontakt ten nie uległ pogorszeniu), koncentrowały się często na pomocy w nauce i wsparciu w procesie studiowania, które wciąż otrzymywali.

Mi się wydaje, że jakoś przez ten COVID za bardzo nic się nie zmieniało, jeżeli chodzi o relację z osobami z kierunku. No nie widzieliśmy się, ale i tak na Messengerze można było zawsze napisać i tak jak jakieś egzaminy były, to ktoś wysyłał notatki, ktoś literaturę i tak dalej. (K10 – PSH2)

To była dość fajna grupa i zawsze każdy każdemu pomagał. Jakies notatki wysyłali, pomagali z projektami. A kiedy było zdalne, to też robiliśmy nagrania. (M3 – M)

Niemal wszyscy badani wyrażali jednak żal związany z tym, że nie mogli w sferze relacji społecznych działać w sposób swobodny, a więc też realizować takich orientacji akulturacyjnych jakie preferowali i takich strategii adaptacyjnych jakie chcieli. Dla części z nich

zaistniała sytuacja zniweczyła wręcz jeden z podstawowych celów ich przyjazdu do Polski. To z kolei powodowało opisywany już wcześniej przeze mnie spadek motywacji i bierność.

Troszkę szkoda, miałam bardzo fajną grupę (...), a tylko tak naprawdę 1,5 roku tak studiowaliśmy, a potem był COVID i przez następny rok to też tak, to zamykali, to otwierali uczelnię było z tym słabo. (K11 – PSH2)

Żałowałam właśnie, że musiałam ten cały czas spędzać przy komputerze, bo jednak przyjechałam, żeby poznać ludzi, żeby widzieć się nawzajem, i tego mi trochę brakowało. Bo nawet nie każdy prowadzący prosił o siedzenie na kamerkach. (K6 – PMP1)

Pandemia COVID-19 oraz związane z nią zamknięcie uczelni przejście na naukę zdalną nie tylko wpłynęło negatywnie na już zawarte znajomości – co pokazują wyżej przytoczone wypowiedzi badanych – ale przede wszystkim niemal uniemożliwiało zawieranie nowych. Stąd też w szczególnie trudnej sytuacji znaleźli się ci studenci i studentki zagraniczni, którzy przyjechali na studia do Polski w trakcie pandemii. Nie dość, że tak jak i pozostali studenci ukraińscy nie mieli oni na miejscu rozbudowanej sieci znajomych (z tej bowiem zostali wyrwani procesem migracji i pozostała ona na Ukrainie), to jeszcze próba nawiązania nowych kontaktów w Polsce była niezwykle utrudniona z powodu braku osobistego kontaktu twarzą w twarz.

W efekcie kryzys ten przymusił w zasadzie niektórych respondentów i respondentki do realizacji w sferze relacji społecznych strategii separacji lub nawet marginalizacji. Nie miała przy tym znaczenia orientacja preferowana – większość osób relacjonowała, że mimo najszczerzych chęci nawiązanie przyjaźni z polskimi rówieśnikami było zbyt dużym wyzwaniem w trakcie nauczania zdalnego. Dopiero po przywróceniu zajęć na żywo badani wrócili do realizacji takich orientacji, jakie preferowali i najczęściej wtedy miały miejsce pierwsze kontakty z Polakami na stopie koleżeńskiej.

Przyjechałam podczas pandemii, mieliśmy wszystko pozamykane, wszystkie zajęcia zdalnie, więc minus był taki, że naprawdę nie mogłam poznać tych ludzi. Raczej się uważam za osobę introwertyczną, więc bardzo mi trudno nawiązywać kontakty, więc minus był właśnie taki, że najpierw się zaprzyjaźniłam z osobami z Ukrainy, bo było mi po prostu łatwiej. Pytałyśmy się nawzajem o jakieś zajęcia o jakieś szczegóły dotyczące zadań domowych. Później też się zaprzyjaźniłam z Polkami, ale to już było, kiedy mieliśmy niektóre zajęcia na żywo. Wtedy: “o cześć, idziemy razem na kawę po zajęciach?” (...). Więc ta pandemia mi wszystko po prostu popsowała. (K3 – PSH1)

Także Polacy biorący udział w wywiadach grupowych twierdzili, że nauczanie zdalne spowodowało zaprzestanie ich integracji z ich rówieśnikami z Ukrainy w takiej formie, jak to miało miejsce wcześniej. Znaczna część z nich w ogóle straciła z nimi kontakt w tym czasie, co może świadczyć o ogólnej słabości tych relacji, które bez sprzyjających warunków zewnętrznych, szybko zanikły lub uległy znacznemu ograniczeniu.

W moim przypadku wyglądało to tak, że ten kontakt się ograniczył do minimum. Jedyny kontakt, który miałam ze znajomymi z Ukrainy, to podczas jakichś grup tworzonych na Teamsach. I zauważyłam, że przy okazji było wycofanie pewne na przykład na grupach, na Messengerze. Ograniczało się wszystko do minimum, więc osobiście powiem, że na sam koniec studiów, gdy je kończyłam, nie miałam już kontaktu z ludźmi. Tak naprawdę zapomniałam też w ogóle też o tym, że mam [na roku – JBK] osoby też z Ukrainy. (PLK5 – PSH1)

Szczęśliwie nie wszyscy studenci i studentki z Ukrainy, którzy pozostali w Polsce w trakcie pandemii COVID-19 byli całkowicie odizolowani i pozbawieni jakichkolwiek kontaktów społecznych. Pomimo obostrzeń akademiki do pewnego stopnia pozostały przestrzenią, w której bezpośrednie interakcje twarzą w twarz wciąż były możliwe. Dzięki temu niektórzy studenci mogli otrzymywać wsparcie społeczne, które skutecznie redukowało stres związany z okolicznościami pandemii.

No, ja mogę powiedzieć, że kiedy był COVID, to ja w ogóle nie odczuwam stresu. Najpierw te 3 miesiące w akademiku z moją koleżanką, to po prostu cały akademik wiedział, że my tam mieszkamy (...). Był mój laptop i karaoke, i to było fajne. A w domu też było fajnie, bo mam fortepian, mam gitarę, (...), miałam co robić. (K9 – PSH2)

Jako że w akademikach mieszkali w trakcie pandemii zarówno studenci ukraińscy, jak i polscy (oraz oczywiście z innych krajów), to także i w tym przypadku mogła zaistnieć wspomniana już przeze mnie wspólnota doświadczeń, co może wspierać realizację bardziej otwartych orientacji akulturacyjnych.

Kończąc rozważania w tym podrozdziale warto jeszcze zaznaczyć, że stopień w jakim pandemia zaburzyła procesy adaptacji i akulturacji studentów ukraińskich w sferze kontaktów społecznych zależny był od indywidualnych uwarunkowań, cech charakteru i preferencji względem tego, jak taki kontakt powinien przebiegać. Niektórzy studenci i studentki mają mniejszą niż inni potrzebę codziennego kontaktu twarzą w twarz ze swoimi rówieśnikami. Wśród nich pojawiały się nawet wypowiedzi sugerujące preferencję dla nauczania zdalnego lub hybrydowego.

Jak zaczęła się pandemia to było idealnie, bo pojechałam do domu i spędziłam dużo czasu z rodzicami i czułam się dzieckiem. Spędziłam bardzo dużo czasu z przyjaciółmi w Ukrainie i było super. Teraz myślę, że idealnie dla mnie to ten hybrydowy tryb studiów. Uwielbiam chodzić na uniwersytet, ale raczej tak raz na miesiąc, po prostu, żeby się spotkać z przyjaciółmi. (K9 – PSH1)

Trzeba pamiętać, że preferencje względem np. częstości utrzymywania kontaktów społecznych i ich liczby nie są tożsame z preferencjami względem orientacji akulturacyjnych realizowanych w tej sferze. Innymi słowy dana osoba może preferować posiadanie bardzo ograniczonej liczby przyjaciół i znajomych, ale pochodzących zarówno ze społeczeństwa przyjmującego, jak i z kraju pochodzenia i wtedy mamy do czynienia z orientacją integracyjną. Równocześnie inna osoba może mieć bardzo wielu kolegów i koleżanek, ale wszystkich dobranych pod kątem narodowościowym z kraju pochodzenia i wtedy będziemy mieli do

czynienia z orientacją separacyjną. Nie należy zatem popełniać błędu zrównującego ilość i intensywność kontaktów samych w sobie, bez analizy tego, kim są osoby, z którymi ten kontakt jest utrzymywany, z wyznacznikiem integracji (a także adaptacji).

6.4. Nauka

Wspominając czas pandemii COVID-19 uczestnicy badania często stwierdzali, że w zasadzie nie otrzymywali w tym czasie szczególnego wsparcia od uczelni. Co więcej, zdarzały się relacje, w których działania uczelni wskazywane były jako zwiększające stres i uczucie niepokoju. Przykładowo, K9, studentka PSH2, opowiedziała o tym, jak z powodu decyzji jednego wykładowcy uparcie dążącego do egzaminu “na żywo” nie mogła wyjechać do rodziny na Ukrainę i spędziła miesiące w niemal pustym akademiku.

Była taka sytuacja, że był przedmiot (...) i [wykładowca – JBK] nie chciał zrobić tego [egzaminu – JBK] zdalnie. Przez to, że to nie było zdalnie, to ja nie mogłam wyjechać na początku, a potem już w ogóle nie było ani samochodu, ani autobusu. I ja chyba do końca czerwca siedziałam w akademiku (...). Już nie było nikogo na uczelni, uczelnia była zamknięta, a on: “nie, będziemy pisać ten egzamin stacjonarnie”. (K9 – PSH2)

Także studenci i studentki polscy uczestniczący w wywiadach grupowych wyrażali pogląd, że wsparcie w nauce było w tym okresie niewystarczające.

U mnie w sumie nie było żadnej pomocy. Nie przypominam sobie. Mam bardziej takie odczucie, że mieliśmy więcej pracy niż przed COVIDem i musieliśmy jeszcze więcej siedzieć i robić. W sumie, to nie zwracali na to uwagi, że jest COVID. (PLK4 – PL2)

Zdalne nauczanie, wprowadzone w związku z pandemią COVID-19, przyniosło wiele wyzwań dla studentów międzynarodowych i – jak osoby badane wskazywały w wywiadach grupowych – negatywnie wpłynęło na ich samopoczucie i wyniki w nauce.

Jednym z głównych problemów – poza opisywanym w poprzednim podrozdziale załamaniem kontaktów społecznych – było występowanie licznych trudności technicznych. Zdalne uczestnictwo w zajęciach wymaga stabilnego połączenia internetowego oraz odpowiedniego sprzętu, co może być problematyczne dla studentów mieszkających w miejscach o słabym dostępie do sieci – w tym tych, którzy w czasie pandemii wrócili do domu na Ukrainę.

Odczuwałam taką emocję, nie wiem, zawieszenia. To była taka pauza, nie kontaktowaliśmy się z ludźmi, mieliśmy tą odległość 2 metry, więc nawet z najlepszą koleżanką jak szłyśmy do sklepu to daleko jedna od drugiej, chociaż mieszkaliśmy razem w pokoju. I było trochę trudno z uczeniem (...), bo przed laptopem od rana do wieczora, to nie jest wyjście na uczelnię, to nie jest kontakt z ludźmi. I dla mnie to było trudne. Sesja egzaminacyjna też poszła tak sobie, bo ja odczuwam wielki stres jak pisze egzamin i to zależy nie tylko ode mnie, a jeszcze od laptopa i od

zasięgu Internetu. Zdarzały się takie sytuacje, gdy po prostu ten Internet gdzieś padł, laptop się rozładował, a egzamin idzie. Miałam z tym problem. (K5 – PSH1)

Wiele osób doświadczało frustracji i bezradności, gdy ich postępy w nauce zależały od sprawnego działania komputera i internetu, nad którymi nie mieli pełnej kontroli.

Ja mogę powiedzieć, że zdalne dla mnie było trochę stresujące. Jakby coś nie zależało tylko ode mnie, ale też od laptopa lub od sieci (K2 – PSH1)

Większość studentów przyznawała, że w trakcie zdalnych zajęć miała trudności z przyswajaniem przekazywanej im wiedzy. Wpływała na to forma zajęć, np. brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i rówieśnikami z grupy, brak interakcji twarzą w twarz, ograniczona możliwość zadawania natychmiastowych pytań, oraz ograniczona możliwość uczestnictwa w dyskusjach i wymiany poglądów w czasie rzeczywistym. Co więcej, często badani mieli trudności z koncentracją i utrzymaniem motywacji, a długotrwałe korzystanie z ekranu komputera prowadziło do zmęczenia wzroku i ogólnego znużenia, co dodatkowo utrudniało przyswajanie wiedzy. Podobne relacje pojawiają się w badaniach prowadzonych w innych krajach (zob. Biwer i in. 2021).

Dla mnie studia online to nie są studia. Ja po prostu zasypiam po pół godziny od początku zajęć budzę się na końcu (...). W ogóle nie łapałem informacji. Jak teraz w styczniu były święta i nas przełączyli na online to znowu ja miałem depresję, bo nie mogłem po prostu wchłaniać informacji. (M5 – M)

W tym miejscu warto zaznaczyć, że tak jak studenci międzynarodowi, także polscy studenci doświadczyli tych wyzwań związanych ze zdalnym nauczaniem i trudnościami w przyswajaniu podawanej w ten sposób wiedzy.

Próbowaliśmy się uczyć, ale no umówmy się (...), jak się siedzi w domu w jednym pokoju, od godziny 10:00 do godziny 18:00, to człowiek będąc w jednym miejscu nie jest w stanie w pewnym momencie już żadnych informacji przyjmować (...). I uważam, że wszyscy na tym straciliśmy, tak Polacy, jak i Ukraińcy. (PLK3 – PL1)

Kolejnym problemem były próby kontroli ze strony wykładowców, które mogły wywoływać stres i niepewność u studentów. Wymaganie obecności na wirtualnych zajęciach, ścisłe jej monitorowanie i uznawane przez studentów za dość nieporadne próby zapobiegania potencjalnym oszustwom, takim jak ściąganie, mogły prowadzić do wzrostu presji i poczucia niezrozumienia.

Każdy wykładowca miał jakieś sposoby, żeby na sprawdzić, czy są osoby na wykładzie, bo przecież wiadomo, że 100 kamerek naraz to może nie wytrzymać. I jedna pani prosiła randomowo, tak w ciągu wykładu minimum trzy razy, żeby napisać minutę, która jest teraz. I tak sprawdzała, czy słuchamy tego wykładu. I tylko jak masz dobrze 3 na 3 razy to dostajesz obecność na tym wykładzie (...). Tak jej się chciało sprawdzać czy na pewno słuchamy tego, a teraz nawet nie pamiętam jaki to był przedmiot, więc no. (M2 – PSH2)

Zdaniem niektórych studentów równocześnie z wymaganiami – czasami uznawanymi za nieracjonalne, tak jak w przypadku przytoczonej powyżej wypowiedzi – nie szło niestety przygotowanie wykładowców do prowadzenia zajęć zdalnych. Brak umiejętności obsługi programów i platform wykorzystywanych do nauczania zdalnego (tak przez wykładowców jak i studentów), brak pomysłu w jaki sposób przenieść formułę zajęć realizowaną na żywo w nową rzeczywistość, a także brak doświadczenia – to wszystko zdaniem niektórych badanych powodowało, że wiele zajęć się nie odbywało, a te, które miały miejsce, było często nie najwyższej jakości.

Byłam akurat na trzecim semestrze jak się zaczął COVID, więc przeszłam przez cały ten okres studiowania zdalnego. Pierwszy semestr był naprawdę dziwny, tak jak niby go nie było tak naprawdę, bo na samym początku nikt z prowadzących nie był przygotowany na naukę zdalną, nikt nie ogarniał tych różnych systemów nowych, tak samo prowadzący jak i my. Także prawie nie było żadnych zajęć. (K6 – PMP1)

Zdalne nauczanie, mimo swoich trudności, przyniosło również respondentom i respondentkom pewne pozytywy. Jednym z nich było możliwość bliższego poznania prowadzących zajęcia z bardziej prywatnej, osobistej strony. Wirtualne spotkania z włączoną kamerą umożliwiły studentom zobaczenie kawałka życia swoich wykładowców – ich domów, zwierząt czy nawet dzieci, co stworzyło bardziej przyjazną i luźną atmosferę. Ta bardziej ludzka i nieformalna strona prowadzących mogła przyczynić się do większej bliskości i zrozumienia między studentami a wykładowcami, a więc i przełożyć się na przebieg procesów adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych.

Dodatkowo, zdalne nauczanie przyczyniło się do oswojenia się studentów z technologią. Korzystanie z różnych platform komunikacyjnych i narzędzi online stało się nieodłączną częścią procesu nauki. Zmusiło to studentów do rozwinięcia umiejętności pracy z komputerem, zarządzania czasem i samodyscypliny. Zdalne nauczanie przyzwyczało też studentów do pracy online, co może być bardzo przydatne w kontekście późniejszego wejścia na rynek pracy. Wirtualne spotkania, współpraca zespołowa online i zdalne prezentacje to umiejętności, które stają się coraz bardziej pożądane, a których nabycie umożliwiło właśnie przejście na naukę zdalną.

Było cudowne wsparcie. I jeszcze mogę powiedzieć, że bardzo podobały mi się zwierzęta i dzieci moich wykładowców. W ogóle myślę, że to było fajne doświadczenie dla nas, dla studentów, bo teraz już jesteśmy takimi osobami elastycznymi, gotowymi do pracy i online i offline. To jest super, doszła do nas cyfryzacja. (K9 – PSH1)

Także "łatwość" uzyskiwania zaliczeń i przechodzenia przez kolejne semestry była wskazywana jako swoisty plus nauczania zdalnego – choć trzeba zaznaczyć, że w przypadku osób uczestniczących w wywiadach grupowych temat ten pojawiał się jedynie w grupie

studentów i studentek polskich. To oni twierdzili, że wszystkim – tak Ukraińcom, jak i Polakom – łatwiej było utrzymać się na studiach i osiągać satysfakcjonujące wyniki w nauce.

Co natomiast było na plus? No było trochę łatwiej na studiach (...). No na zajęciach zdalnych jest trochę prościej i myślę, że na przykład Ukraińcom tym, o których też wspominałem, że zaobserwowałem, że im gorzej na przykład idzie niż Polakom (...), im było dużo łatwiej przetrwać te studia, jeżeli mieliśmy zajęcia zdalne. (PLM1 – PL1)

Co do egzaminów [zdalnych – JBK] (...), to było łatwiej, ale nie tylko dla Ukraińców, bo i dla Polaków. (PLK1 – PL1)

Polacy wskazywali też, że zajęcia zdalne mogły być łatwiejsze dla studentów i studentek ukraińskich pod względem językowym, jako że część komunikacji z formy werbalnej przeniosła się w formę pisemną. Tutaj jednak należy zwrócić uwagę na to, że równocześnie wypowiedzianie się na forum grupy w obcym języku jest trudniejsze w przypadku komunikacji elektronicznej – zwłaszcza w sytuacji, w której znaczna część uczestników spotkania ma wyłączone kamery – ponieważ osoba mówiąca pozbawiona jest zarówno bezpośredniego kontaktu z odbiorcą komunikatu, jak i możliwości przekazywania informacji pozawerbalnie.

Mniej pytano nas tak jakby na forum przez co osoby z Ukrainy nie musiały się wypowiadać w języku polskim i zazwyczaj po prostu mogły sobie coś napisać (...), więc wydaje mi się, że mieli tak jakby uproszczony kontakt przekazania informacji do wykładowcy. (PLK5 – PL2)

Badania prowadzone w innych krajach sugerują, że dla studentów międzynarodowych przejście na edukację zdalną stanowiło jeszcze większe wyzwanie niż dla studentów krajowych (Puspiutasari, Rahayu 2020; Kajasiche 2021; Koris, Mato-Diaz, Hernandez-Nanclares 2021).

Pomimo dostrzegania przez studentów pozytywów w tej trudnej sytuacji kontaktu online, zdecydowana większość z badanych – zarówno w grupach polskich jak i ukraińskich – przyznawała, że zdalne nauczanie nie powinno w pełni zastąpić doświadczenia uczelni i procesu studiowania na żywo.

6.5. Interakcje

Studenci i studentki ukraińscy uczestniczący w wywiadach grupowych przyznawali, że w trakcie kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 osobiste interakcje z wykładowcami i administracją uniwersytetu nabrały jeszcze większego znaczenia w kontekście zmniejszanie stresu, jakiemu byli poddawani.

Wykładowcy starali się na zajęciach rozładować napięcie, wprowadzić pozytywny nastrój i odciągnąć myśli studentów od trudnej sytuacji, która miała miejsce. Dla respondentów i respondentek był to ważny czynnik pozwalający im lepiej radzić sobie z opisywanymi w poprzednim podrozdziale trudnościami związanymi z nauką zdalną.

Pamiętam, że proponowali nam włączyć kamerkę, żebyśmy się zobaczyli. Żartowali (...), jakoś starali się poprawić na nam humor. No i ogólnie też wyrozumiałość dla okoliczności – że na przykład ktoś ma słabszy zasięg, ktoś może ma problem z laptopem. Od razu mówili, żebyśmy się nie stresowali w razie czego, no i stresu aż takiego naprawdę nie było. (K4 – PSH1)

Najbardziej docenianą przez badanych postawą u wykładowców, było przejawiane przez nich zrozumienie dla zewnętrznych okoliczności – takich jak jakość połączenia, kłopoty techniczne czy inne – które wpływały na obecność i aktywność studentów i studentek na zajęciach a także ich wyniki w nauce. W wyniku tej wyrozumiałości pewne zawieszenie procesów adaptacji i akulturacji, o którym pisałem już w poprzednich podrozdziałach, nie zderzyło się z nieadekwatnymi oczekiwaniami wykładowców co do przebiegu tych procesów – zrozumieli oni, że te oczekiwania muszą na czas kryzysu zostać do pewnego stopnia zrewidowane ze względu na specyficzną sytuację.

Ja podczas pandemii też miałam takie doświadczenia, że nauczyciele prosili, żeby włączyć kamerki żebyśmy sobie tak porozmawiali. To było miłe, naprawdę. I też jak podczas egzaminu mieliśmy zły zasięg, to dawali nam trochę więcej czasu, żebyśmy to sobie zrobili. (K5 – PSH1)

Takie wsparcie, które oferowane jest przez prowadzących poprzez współczującą i elastyczną pedagogikę, podkreślane było także w innych badaniach (zob. Gelles, Lord, Hoople, Cjen, Mejia 2020).

Niektórzy z wykładowców oferowali nawet studentom bezpośrednią pomoc, która wtedy odbierana była przez respondentów i respondentki z zaskoczeniem, ale też pozytywnie. Czytając relacje takie jak poniższa można mieć wątpliwości co do kwestii granic między pracownikiem uniwersytetu i znajdującymi się w stosunku do niego w sytuacji pewnej zależności studentami – ten temat powróci jeszcze przy okazji omawiania pomocy, jaką oferowali wykładowcy po agresji Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku.

Był taki pan, który, kiedy był COVID, to on dał mi pieniądze. Ja nie pamiętam kto to był i w jakiej sali on ma [dyżur – JBK], żeby coś mu powiedzieć lub coś przynieść teraz. (K9 – PSH2)

W kontakcie z pracownikami administracyjnymi uczelni doceniana była przez ukraińskich studentów i studentki pomoc, jaką dziekanaty i sekretariaty oferowały w załatwianiu kwestii związanych z nową rzeczywistością – np. sprawy nieobecności spowodowanych przebywaniem na kwarantannie.

Kiedy był COVID, to dzwoniłem i mówiłem, że jesteśmy na kwarantannie i oni pomagali nam załatwiać te sprawy z wykładowcami. To było bardzo przydatne. (M1 – PMP1)

Relacji opisujących wsparcie otrzymywane od administracji było jednak znacznie mniej niż tych, które wspominały bezpośrednie wsparcie otrzymywane w kontakcie z wykładowcami.

Badani wprost stwierdzali, że mieli wrażenie, że wsparcie to powstaje raczej oddolnie, że brak jest uczelnianej, wydziałowej czy kierunkowej koordynacji, a także jasnego komunikatu z “góry”, który pozwoliłby na dowiedzenie się o oferowanym wsparciu i umożliwiłby poczucie “bycia zaopiekowanym” w tej kryzysowej sytuacji. Wsparcie określane było jako niezinstytucjonalizowane.

Komunikacja uczelni ze studentami była określana jako problematyczna także przez innych badaczy, którzy swoje badania prowadzili w innych kontekstach (zob. Villa, Litago, Sanchez-Fdez 2020). Niewłaściwe komunikowanie zmian studentom, jak również brak zrozumienia dla ich potrzeb i nieefektywne mechanizmy uzyskiwanie od studentów informacji zwrotnej były zatem problemem nie tylko polskich uczelni, ale wielu instytucji edukacyjnych zaskoczonych przez nową rzeczywistość pandemii COVID-19. Równocześnie to właśnie odpowiednia komunikacja była jednym z najistotniejszych sposobów na redukcję stresu i niepokoju, a nawet samotności, wśród studentów dotkniętych tym kryzysem (zob. Khan, Li, Liu, Li 2021; Misirlis, Zwaan, Sotiriou, Weber 2020).

6.6. Dyskryminacja

Za pozytywny należy uznać fakt, że w wypowiedziach ukraińskich studentów i studentek w trakcie wywiadów grupowych nie pojawiły się historie dyskryminacji, ataków czy niewłaściwego ich traktowania w kontekście kryzysu wywołanego pandemią COVID-19. Nie oznacza to, że takowych nie było – część z przywoływanych w poprzednim rozdziale sytuacji mogła wydarzyć się w tym czasie, ale nie zostało to wspomniane przez osobę relacjonującą. Oznacza to jednak, że dla osób uczestniczących w badaniu doświadczenie pandemii – mimo że trudne i stresujące – nie było równocześnie doświadczeniem dyskryminacji.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że czynnikiem, który wedle innych badań miał znaczenie w tym kontekście, jest przynależność etniczna studentów. Doświadczenia dyskryminacji, czy nawet ataki na tle rasowym, w czasie pandemii COVID-19 dotyczyły przede wszystkim studentów pochodzenia azjatyckiego, którzy wiązani byli ze społecznym przekonaniem o azjatyckim rodowodzie samego wirusa (zob. Cheng 2020; Lowrey 2020; Koo, Yao, Gong 2021). To oni zmagali się zarówno z bezpośrednią dyskryminacją, jak i z powszechnym poczuciem bycia niechcianym w kraju przyjmującym.

Polscy studenci i studentki wykazywali zrozumienie dla trudności doświadczanych przez ich ukraińskich rówieśników. Dostrzegali, że ich sytuacja może być jeszcze bardziej skomplikowana ze względu na kontekst migracyjny.

Trochę jeszcze większego chaosu dla niektórych wprowadzał fakt, że no jesteśmy w kryzysowej sytuacji i na dodatek nie w ojczystym kraju, prawda? Czyli trudniej nadążać za wszystkimi przepisami, na przykład, które się zresztą błyskawicznie też zmieniały. Trudniej nadążać za najważniejszymi newsami z kraju, co się dzieje w trakcie

pandemii? To myślę, że mogło wprowadzać jeszcze więcej takiego zagubienia dla osób, które już i tak były zagubione. (PLM1 – PL1)

Jedyną kwestią, którą warto wspomnieć w tym kontekście, było nałożenie się na siebie problemów wynikających z niepełnoletniości niektórych studentów i studentek pierwszego roku oraz utrudnień związanych z regulacjami covidowymi.

Natomiast pamięta pan, że były takie obostrzenia, że osoby niepełnoletnie nie mogły wychodzić w wieczornych godzinach. No więc z oczywistych generowało to problemy i dla studentów, takie praktyczne. No oczywiście część tych naszych studentów wyjechała do domu, więc z tym nie zderzali się w praktyce. Ale były takie osoby, które na przykład studiują i też pracują gdzieś dorywczo, no i nie do końca wiedzieli, jak mają zachować zgodnie z przepisami, które na szczęście chyba nie obowiązywały tak bardzo długo. No ale był to pewien problem dla tych studentów, którzy są niepełnoletni. Biorąc pod uwagę te przepisy covidowe, tak zwane, no to nie mogli za bardzo wychodzić chyba po 17:00. W każdym razie to jest taki problem, który teraz się pojawił w epidemii. (prac. adm. – NSH1)

W tym wypadku studenci ukraińscy zostali znacznie mocniej dotknięci tymi przepisami niż będący w zdecydowanej większości pełnoletni studenci polscy.

6.7. Podsumowanie

W tym rozdziale rekonstrukcja otoczenia społecznego, prawnego i instytucjonalnego związanego z procesami akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych, a także zarysowanie tego, jakie orientacje akulturacyjne są wdrażane i pożądane przez studentów zagranicznych i jak wygląda ich proces adaptacji – a więc to, co zostało przeze mnie wykonane w poprzednim rozdziale w odniesieniu do sytuacji ‘normalnego’ funkcjonowania (bez kryzysów pod postacią pandemii COVID-19 i pełnoskalowej wojny w kraju pochodzenia) – została uzupełniona o aspekt pierwszego z kryzysów, czyli pandemii COVID-19.

Pandemii COVID-19 towarzyszyły u studentów uczucia takie jak samotność, izolacja, brak motywacji, poczucie stagnacji, braku rozwoju, ale też niepewności jutra i obawy przed chorobą i śmiercią. Większe nasilenie tych uczuć można było zaobserwować u studentów, którzy mieli w tym okresie ograniczony dostęp do wsparcia społecznego – czy to ze strony rodziny, czy przyjaciół – a więc najczęściej tych, którzy pozostali w tym czasie w Polsce (ze względu na podjętą taką decyzję, lub ograniczenia w możliwości przemieszczania się). Ci, którzy pandemię spędzili – na Ukrainie, z rodziną, przyznają, że odczuwali mniejszy stres.

Pandemia, a także wprowadzone obostrzenia, odcisnęły swoje piętno także na finansach badanych studentów i studentek, którzy potracili część swoich dochodów z powodu czasowego zamknięcia tych sektorów gospodarki, w których wielu z nich było zatrudnionych. Część z nich otrzymywała pomoc od rodziny na Ukrainie, ale dla części, ze względu na to, że

kryzys związany z pandemią COVID-19 obecny był także tam, było to rozwiązanie niedostępne. Dla niektórych był to okres szybkiego, przymusowego usamodzielniania się.

Relacje społeczne zostały przez pandemię gwałtownie przerwane, a w najlepszym wypadku ograniczone do kontaktu online. O ile część studentów podkreślała, że kontakt przez komunikatory z polskimi rówieśnikami był dobry, a wsparcie w procesie uczenia, jakie otrzymywali, nie zmieniło się, to jednak wszyscy zgadzali się, że pandemia miała negatywny wpływ na ich relacje z przyjaciółmi. Istniejące relacje były poddawane próbie, a nawiązywanie nowych było niezwykle trudne, co szczególnie dotknęło tych, którzy do Polski na studia przyjechali w trakcie pandemii. W efekcie u wielu badanych studentów i studentek ukraińskich nastąpił zwrot w kierunku realizacji bardziej separacyjnej orientacji akulturacyjnej w tej sferze. Wyjątkiem były nieliczne osoby, które przebywały w akademikach wraz z polskimi studentami.

Dużym problemem dla większości badanych była nauka zdalna wprowadzona w miejsce zajęć na żywo. Podnoszony był brak wsparcia od uczelni w tym zakresie, a także problemy związane ze sprzętem – czy to oprogramowaniem czy komputerami – formą zajęć, nadmierną ekspozycją na światło ekranu, kłopotami z koncentracją i w efekcie trudnościami związanymi z przyswajaniem wiedzy prezentowanej na zajęciach online. Wskazywany był brak przygotowania niektórych wykładowców, a także problematyczne sposoby sprawdzania obecności, aktywności czy samodzielności wykonywanej pracy. Jakkolwiek studenci i studentki dostrzegały też pozytywy tej sytuacji – obycie się z technologią i formą pracy online jako umiejętność do wykorzystania na rynku pracy – to jednak zgodnie twierdzili, że zajęcia zdalne nie powinny w całości zastępować zajęć na żywo.

Interakcje z wykładowcami okazały się być jednym z podstawowych momentów wsparcia studentów w trakcie tego kryzysu. Duża wyrozumiałość, a także gotowość do pokazania swojej bardziej nieformalnej strony, były doceniane przez badanych. Mniej mówili oni o interakcji z pracownikami administracyjnymi wspominając, że w trakcie pandemii pomoc i wsparcie wydawały się oddolne i nie do końca skoordynowane.

Rozdział 7. Agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę

W niniejszym rozdziale – trzecim tego typu i ostatnim – po raz kolejny przedstawiam rezultaty analizy tematycznej wykonanej na danych pochodzących z wywiadów grupowych ze studentami ukraińskimi i polskimi studiumjącymi na krakowskich uczelniach wyższych uzupełnionych wywiadami indywidualnymi z wykładowcami i pracownikami administracyjnymi krakowskich uczelni.

Ponownie, prezentując rezultaty moich badań dążę do odpowiedzi na pierwsze dwa postawione we wstępie i powtórzone we wprowadzeniu do poprzedniego rozdziału pytania badawcze, a także dokonuję niezbędnych kroków, które pozwolą mi w rozdziale 8 udzielić odpowiedzi na dwa kolejne pytania badawcze dotyczące związku między zmapowanym kontekstem społecznym, prawnym i instytucjonalnym, zidentyfikowanymi orientacjami akulturacyjnymi i strategiami adaptacyjnymi, a sytuacjami kryzysowymi (pandemia COVID-19, agresja Rosji na Ukrainę).

W tym rozdziale znajdują się relacje respondentów i respondentek związane z ich przeżywaniem drugiego, wciąż trwającego kryzysu, a więc wojny wywołanej agresją Rosji na Ukrainę.

Rozpoczynam od analizy emocji towarzyszących tym tragicznym wydarzeniom. Następnie omawiam wpływ wojny na finanse studentów i ich rodzin. Kolejny fragment poświęcam relacjom społecznym – zarówno z rodzinami na Ukrainie, jak i rówieśnikami w Polsce. W kolejnym podrozdziale koncentruję się na procesie uczenia i wsparciu studentów ukraińskich w tym zakresie. Opisuję także znaczenie bezpośrednich interakcji studentów z wykładowcami na uczelni jako ważnego aspektu wsparcia społecznego. Na koniec rozdziału zajmuję się kwestią dyskryminacji w kontekście tego kryzysu.

Podobnie jak to miało miejsce w poprzednich dwóch rozdziałach, dane prezentowane będą pod postacią cytatów z wypowiedzi badanych opatrzonych wstępną interpretacją mającą na celu udzielenie odpowiedzi na wspomniane już pytania badawcze. Także struktura rozdziału znów odpowiada dwóm poprzednim celem ułatwienia prowadzenia porównań.

7.1. Emocje

Podobnie jak pandemia COVID-19, także kryzysowi związane z agresją Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku towarzyszył u studentów i studentek ukraińskich cały wachlarz emocji. Wypowiedzi wskazują na to, że ta sytuacja znacznie mocniej dotknęła ich emocjonalnie niż pandemia. Po 24 lutego 2022 roku u większości osób uczestniczących w badaniu wystąpiła bardzo silna reakcja emocjonalna, o której trudno jest im mówić, nawet po roku od tamtych wydarzeń. W wywiadach pojawiały się często sformułowania takie jak “pół roku nie pamiętam”, “przerwa w życiu”.

Nie wiem mi się wydawało, że chodziłam na te studia tak jak jakieś zombie. Odczuwałam ciągle stres, starałam się nie płakać (...), bo musiałam być silna w tym momencie, ale mój mózg chyba wyparł wszystkie wspomnienia o tym. Teraz czasami sobie tak myślę, że niedawno miałam urodziny. Myślę, kiedy to było, co robiłam, jak miałam 22 lata, nie pamiętam. Co robiłam, jak zaczęła się wojna, ja nic nie pamiętam. Pamiętam, że codziennie wstajesz, idziesz na uczelnię, idziesz do pracy, widzisz mamę, która jest zapłakana i tak codziennie w kółko to samo. Gdzieś tak 3 miesiące byłam jak zombie, szczerze mówiąc. (K11 – PSH2)

Taki stan utrzymywał się – w zależności od indywidualnych cech osoby i okoliczności życiowych – od kilku tygodni, do nawet pół roku.

Ja po prostu nic nie pamiętam z momentu jak zaczęła się wojna. Tak pół roku w takim pustym, *vaccum*, coś takiego. Niełatwo. I jest stres. (K5 – PSH1)

W tym miejscu warto zaznaczyć, że wypowiedzi wskazujące na bardzo emocjonalny odbiór zdarzeń w trakcie pierwszych tygodni walk na Ukrainie pojawiały się nie tylko ze strony badanych studentów i studentek ukraińskich, ale także ich polskich rówieśników. Oczywiście, nie na miejscu byłoby zrównywanie tych doświadczeń w jakikolwiek sposób, jednak nie należy pomijać faktu, że część emocji – szok, strach, smutek, ale też swego rodzaju mobilizacja – były podzielane zarówno przez grupę migrantów ukraińskich będących w Polsce, jak i przez większość społeczeństwa przyjmującego. Takie wspólne przeżywanie może prowadzić do lepszego zrozumienia sytuacji migrantów ukraińskich – tych już będących w Polsce, w tym na studiach, jak i tych, którzy przyjechali po 24 lutego 2022 roku – i w konsekwencji do bardziej empatycznie nacechowanych oczekiwań związanych z ich procesami adaptacji i akulturacji (zob. rozdział 8). Na ten aspekt wzajemnego zrozumienia zwraca uwagę PLK2 w poniższej wypowiedzi.

No na początku wszystkim się wydawało, że to będzie wyglądało tak, że po prostu kilka dni i nie będzie Ukrainy (...) i bałam się tego, że po prostu nas może spotkać to samo. To były dni, kiedy ja chyba codziennie płakałam. Staralam się pomagać, najbardziej jak mogę i po prostu miałam styczność z osobami, które uciekły, bo to były te pierwsze dni, czyli to były osoby, które stały w tych kolejkach na granicy, przyjeżdżały do Polski z jednym plecaczkiem, nie mając nic, nie wiedząc gdzie się podziać. No było trudno przejść koło z takich osób obojętnie (...). Pomagałam jakiejś rodzinie wprowadzić się, do tymczasowego mieszkania i starałam się być uśmiechnięta, szczególnie jak były małe dzieci, żeby one nie widziały tego strachu od każdego (...), żeby miały jakieś oddech od tego strachu i smutku. No ale jeżeli wtedy się uśmiechałam, to musiałam później odreagować. To się kończyło tym, że jak wracałam do domu, no to musiałam się walnąć w poduszkę i po prostu wypłakać, bo to było przerażające. No i tak, to był bardzo ciężki moment, też na pewno bardzo ciężki dla osób z Ukrainy, które już tutaj mieszkały, wszyscy po prostu ogromnie się zaangażowali w sprowadzanie swoich najbliższych i swoich przyjaciół. (PLK2 – PL1)

Tym, co pojawiało się również w relacjach zarówno studentów i studentek ukraińskich, jak i polskich, było kompulsywne śledzenie w internecie informacji napływających z frontu.

Taki szok i ten *dumb scrolling*, kiedy po prostu czytasz cały dzień te złe informacje, tego fejsbuka, co się dzieje, no i tak [minął – JBK] pierwszy cały tydzień.” (M2 – PSH2)

Przebodźcowanie informacjami, najczęściej o negatywnym wydźwięku, w połączeniu z bardzo niewielką sprawczością w tym kontekście, wzbudzało w osobach uczestniczących w badaniu strach, niepewność i poczucie bezsilności. Równocześnie treści dotyczące wojny jako bardzo angażujące emocjonalnie, a także forma, w jakiej były podawane (często “relacje na żywo”) skłaniały do poświęcania znacznej ilości czasu i energii na ich przeglądanie. Na to zjawisko, choć w kontekście pandemii COVID-19, zwracały uwagę także inne badania (Chu, Lu 2021).

Po prostu strach (...) Wiadomości zawsze czytałam na wszystkich grupach i po prostu ciężko. I tak dalej to trwa i wciąż jeszcze (...) nie wszystko pamiętam. Czytam dużo wiadomości.” (K2 – PSH1)

Podobnymi doświadczeniami dzielili się także polscy studenci i studentki. Poza emocjami związanym z empatycznym przeżywaniem wydarzeń na Ukrainie, pojawiał się także strach związany z potencjalnym rozszerzeniem się konfliktu na Polskę. Potwierdzają to badania Skwirczyńskiej i in. (2022) nad obawami polskich studentów i studentek przed eskalacją wojny na Ukrainie. W ten sposób kryzys wywołany rosyjską agresją stawał się jeszcze mocniej kryzysem “wspólnym” dla Polaków i Ukraińców, choć doświadczanym oczywiście w nieco inny sposób i w zdecydowanie innym stopniu.

Ściągnęłam sobie nawet tego tą aplikację specjalną, gdzie wszystko na bieżąco było mówione, co się dzieje tam i przez te 3 miesiące pierwsze to przeżywałam. Bałam się, że też to przejdzie do nas. (PLK1 – PL1)

Niektórzy ze ukraińskich studentów i studentek określali swój stan w pierwszych miesiącach wojny jako depresyjny. Niniejsza praca nie jest analizą psychologiczną, daleki więc jestem od stawiania jakichkolwiek diagnoz. Wspomnę tylko, że badani przywoływali bardzo długie okresy obniżonego nastroju, przygnębienie, utratę zainteresowania rzeczami, które do tej pory sprawiały im radość, zaburzenia snu, chroniczne zmęczenie i brak energii, trudności w koncentracji i ogromne natężenie stresu.

Ciężko widzieć informacje o swoich kolegach, znajomych, z którymi pracowałeś, z którymi studiowałeś, mieszkałeś w akademiku, że co jakiś czas ktoś umiera i to jest masakrycznie ciężko przeżywać. Po prostu czekasz aż się kończy i tyle, bo to zabiera dużo energii, dużo czasu, zawsze nastrój jakiś zły, każdy sukces od razu wyzerowany przez jakieś złe informacje z Ukrainy. (M5 – M)

Od lutego do czerwca (...) miałam taki stan psychiczny bardzo depresyjny. (K8 – PMP1)

Podstawowym czynnikiem, który wywoływał wyżej wspomniane emocje był ciągły, nieustający strach o przyjaciół i rodzinę, o ich zdrowie i życie. Strach ten mógł być wyjątkowo silny w przypadku tych wielu osób, które pochodziły z regionów, w których toczyły się szczególnie ciężkie walki, a także tych, których przyjaciele i rodzina służy w Siłach Zbrojnych Ukrainy.

Kiedy się zaczęła wojna to przede wszystkim był stres. Praktycznie wszyscy moi przyjaciele poszli do wojska i mój chłopak jest żołnierzem. No było ciężko. (K14 – NSH1)

O strachu o bezpieczeństwo rodzin pozostawionych na Ukrainie Brzozowski i Pędziwiatr (2015: 235-236) pisali w kontekście ukraińskich studentów w Krakowie już w 2015 roku. Od tamtej pory sytuacja uległa jednak znacznemu pogorszeniu.

Sytuacja, w której w kraju pochodzenia wybuchła wojna, a osoba znajduje się na emigracji w kraju bezpiecznym, jest bardzo specyficzna i też trudna emocjonalnie. Do lęku o bezpieczeństwo bliskich dochodzi jeszcze bardzo silne poczucie bezsilności. Taka osoba może czuć, że nie ma wpływu na sytuację w swoim kraju ani możliwości pomocy swoim bliskim. To powoduje frustrację i żal, a także może prowadzić do poczucia winy.

W czasie wojny było ciężko, bo mogłam siedzieć na zajęciach i dostać wiadomości, że w moim mieście jest alarm przeciwlotniczy. Wtedy było bardzo ciężko się skupić na zajęciach. (K13 – NSH1)

Obawy o bezpieczeństwo i dobro bliskich w kraju pochodzenia, w połączeniu z brakiem bezpośredniego kontaktu z nimi, mogą prowadzić do stałego poczucia niepokoju i niepewności.

Na pewno to trudno, kiedy ty jesteś gdzieś tam daleko, czyli na przykład ja tutaj jestem w Krakowie, a moja rodzina jest gdzieś tam. I ja wiem, że tutaj jest bezpiecznie, ale ja nie wiem, jak jest tam u nich (...). Jak ktoś długo nie odpisuje, nie odpowiada na telefony to trudno zachowywać spokój (...). To taki ciągły stres i ciągłe poczucie, że moja rodzina nie jest bezpieczna. Ja jestem i a jednak nie mogę czuć się spokojnie przez to. (K10 – PSH2)

Bardzo ważny jest też aspekt moralny i dylematy, z którymi radzić sobie muszą osoby pozostające poza krajem pochodzenia w momencie wybuchu tam tak poważnego kryzysu, jak to miało miejsce na Ukrainie po rosyjskiej agresji. Po pierwsze, badani studenci i studentki wskazywali na odczuwane przez nich poczucie winy. W takiej sytuacji osoba może czuć się winna, że jest bezpieczna i ma dostęp do podstawowych potrzeb, podczas gdy jej rodacy w kraju pochodzenia doświadczają cierpienia, przemocy i trudności. To może prowadzić do uczuć takich jak wstyd, smutek czy frustracja.

Z tego poczucia winy rodzi się pytanie o odpowiedzialność. Osoba może zastanawiać się, czy powinna działać i angażować się na rzecz swojego kraju pochodzenia, na przykład poprzez udzielanie pomocy humanitarnej, przekazywanie środków finansowych lub angażowanie się w działania polityczne. Niejednokrotnie wypełnianie – tak postrzeganego przez badanych – obowiązku wobec swojej społeczności i kraju było trudne przy jednoczesnym istnieniu szeregu ograniczeń i trudności, z jakimi się borykali się oni na emigracji.

Tym niemniej, wszyscy ukraińscy studenci i studentki uczestniczący w wywiadach grupowych angażowali się w jakąś formę pomocy po 24 lutego 2022 roku. Wolontariat często był wskazywany jako kluczowy element procesu radzenia sobie z tą trudną sytuacją.

Potem zrozumiałam, że my nie możemy siedzieć w domu. Trzeba coś robić (...). Po prostu wiem, że jak siedzę w Polsce, gdzie nie mam wojny (...) i mogę spać normalnie, to mam przyjaciół, którzy tam zostali i ja wiem, że oni nie mogą spać i nie mogą nic zrobić. (K12 – NSH1)

Wspomniane przeze mnie ograniczenia i trudności związane z codziennym życiem na emigracji czasem okazywały się wręcz przytłaczające. Ze względu na charakter rekrutacji próby w wywiadach nie uczestniczyły osoby, które w wyniku kryzysu związanego z wojną zrezygnowały ze studiów w Polsce. Z relacji ich kolegów i koleżanek – tak ukraińskich, jak i polskich – wynika jednak, że zdarzały się sytuacje, w których studia zostawały odsunięte całkiem na drugi plan, jako że wchodziły w konflikt z wolontariatem, w który dana osoba była zaangażowana.

Gdy rozpoczęła się wojna, ta osoba z Ukrainy mocno brała udział w pomocy, w przyjmowaniu uchodźców, w zbiórkach różnych i albo ta osoba zrobiła sobie przerwę [od studiowania – JBK], albo wróciła na Ukrainę. (PLK4 – PL2)

Ci, którym udało się pogodzić prowadzenie działań pomocowych z równoczesnym pozostaniem na studiach, także doświadczali pewnych problemów. Jako że agresja rosyjska miała miejsce na początku drugiego semestru roku akademickiego 2021/2022, to szczególnie mocno dotknęło to osoby, które z końcem tego roku miały oddać prace dyplomowe – licencjackie, inżynierskie czy magisterskie.

Było naprawdę ciężko i w związku z tym nawet nie zdążyłam dokończyć pisać pracy licencjackiej. (K1 – PSH1)

Kiedy właśnie zaczęła się wojna, to przez to się nie obroniłam. W sensie nawet nie próbowałam się bronić w czerwcu (...), bo nie mogłam w ogóle rozpocząć pisania tego ostatniego rozdziału. Po prostu byłam na tyle zmartwiona tym, co się dzieje, że nie mogłam się skupić w ogóle na niczym. (K3 – PSH1)

Najczęściej efektem było opóźnienie w składaniu prac i przekładanie obron na późniejsze terminy. Jako bardzo istotne wskazywane było wsparcie promotorów i promoterek elastycznie reagujących na tę trudną sytuację, wykazujących się wyrozumiałością i – co również istotne – przedłużających terminy, których dotrzymanie mogłoby leżeć poza zasięgiem osób skoncentrowanych wiosną 2022 roku przede wszystkim na śledzeniu informacji z frontu oraz świadczeniu pomocy uchodźcom i rodakom w kraju.

Kiedy zaczęła się wojna to ja pamiętam, że dużo płakałam. Nie mogłam się na niczym skupić, zapomniałam, że jestem studentką. Tak naprawdę, wiadomo, że nie obudziłam od wybuchu bomby, ale ja obudziliśmy się w innej rzeczywistości, w której nie chciałam się znajdować. Miałam taki problem, że musiałam dokończyć pracę

licencjacką i tylko wyrozumiałość promotorki mnie uratowała tak naprawdę, to że ona mi wydłużała terminy i tak dalej. To było okropne, bo cały czas czytasz te wiadomości, kładziesz się spać z telefonem, budzisz się i masz ten telefon w rękach (...). (K4 – PSH1)

Opisywane wyżej dylematy moralne szczególnie mocno odbijały się na mężczyznach, studentach z Ukrainy i obecnej w dyskursie idei służby dla kraju i poświęcenia się dla wspólnoty. Niektórzy mężczyźni uczestniczący w badaniu – podobnie jak zapewne wielu ich kolegów – czuli moralny obowiązek bronięcia swojego kraju, jego suwerenności i wartości, w obliczu zagrożenia zewnętrznego ze strony Federacji Rosyjskiej. Decyzja o udziale w walce była motywowana osobistymi przekonaniem, poczuciem lojalności i tożsamości narodowej, ale też nigdy nie przychodziła łatwo. Czynnikiem wpływającym był też dotychczasowy przebieg procesów adaptacji i akulturacji w Polsce (przede wszystkim zachowywanie kontaktu z kulturą kraju pochodzenia). O tym jak złożony jest to proces świadczy poniższa historia M4.

Po tym, jak zaczęła się wojna, to było trudne moralnie, bo miałem taki syndrom osoby, która przeżyła. W sensie, że ja tutaj, u mnie wszystko dobrze, a tam zostali nie tylko moi rodzice, a cały mój kraj. I było trudno trochę (...). W jakimś momencie nawet zdecydowałem się wracać na Ukrainę i iść do wojska (...). Już wiedziałem, kiedy będzie autobus, ale dowiedziałem się w ostatniej chwili, że nawet jak przyjadę, nawet jak pójdę do komisariatu wojskowego, to mi powiedzą, że nie (...), że będę czwarty w kolejce. Najpierw żołnierze, później już osoby z doświadczeniem, później jeszcze ktoś i ostatni jestem (...). No i uspokoiłem się, zrozumiałem, że dobrze, jestem tutaj i zostaję tutaj. A jak będzie potrzeba to wrócę. No jak widzicie, nadal jestem tutaj, na szczęście aż takiej potrzeby nie ma (...). Kiedy byłem gotowy wyjeżdżać, to nawet przygotowywałem się. Kupiłem sobie taki treningowy magazynek do broni i sztuczne naboje, żeby uczyć się pakować je tak na szybko, bo wiedziałem, że to jest potrzebne. Na szczęście to zostało tylko jako antystresy i nie przydało się jeszcze. (M4 – M)

Co więcej, poczucie winy, które wspomina w swojej relacji M4 wzmacniane bywa czasem poprzez narrację obecną u niektórych Polaków, którzy oczekują od ukraińskich mężczyzn określonych zachowań w kontekście trwającego kryzysu (co, wraz z powyższymi rozważaniami, jasno wskazuje na płciowy aspekt jego doświadczania – więcej zob. rozdział 8).

Mam takiego znajomego, który opowiadał, że źle się czuję z tym, że ludzie oczekują od niego, że będzie działał na froncie, że będzie jechał tam na miejsce i bronił swojego kraju (...). Boją go takie komentarze, bo jednocześnie na swój sposób starał się działać jak najlepiej umiał, (...) zbieranie funduszy i tak dalej. I widziałam, że jest to dla niego duży kłopot i przykrość, jak mu zarzucają, że nie walczy za swój kraj. (PLK6 – PL2)

W tym miejscu należy jasno wskazać, że niektórzy mężczyźni mogą decydować się na inny rodzaj zaangażowania, niż bezpośredni udział w walkach, zwłaszcza gdy czują, że inny sposób działania jest bardziej zgodny z ich wartościami. Pomoc humanitarna w Polsce i na Ukrainie, czy wsparcie finansowe nie powinny być oceniane jako moralnie gorsze od pozostałych wyborów, jakich dokonać może osoba z Ukrainy przebywająca w chwili eskalacji konfliktu w Polsce (zwłaszcza młody student).

Niezależnie od płci, wypowiedzi osób badanych świadczą o tym, że poradzenie sobie z sytuacją własnego bezpieczeństwa i względnego komfortu połączonego z brakiem bezpieczeństwa i tragediami dziejącymi się na Ukrainie, było jednym z trudniejszych wyzwań, jakie stały przed ukraińskimi studentami i studentkami w pierwszych miesiącach po 24 lutego 2022 roku.

A jak zaczęła się wojna, to te pół roku było dosyć ciężkie (...). Czułam zawsze, że teraz moja rodzina jest na Ukrainie (...), a ja sobie pójdę na przykład na kawę z koleżanką, że to jest źle. Ciągle odczuwałam, że (...) jak komuś jest źle, to mi też ma być źle. Ale potem pomyślałam sobie, że po pierwsze, ja im tym nie pomogę, jak będę ciągle rezygnować ze wszystkich przyjemności (...). Moja siostra w pewnym momencie mi powiedziała, że jak ja mam taki fajny humor to jej to pomaga, że ona nie lubi, jak ja zaczynam pytać: "co tam u ciebie, wszystko w porządku"? Pomyślałam sobie, że jak ja (...) załatwię swoje emocjonalne potrzeby, to wtedy mogę pomóc im, bo jak ja jestem w stresie, to im nigdy nie mogę pomóc (...). Najważniejsze to wiedzieć, że twoje potrzeby emocjonalne są też ważne i nie masz za to czuć się winy, bo ja ciągle czułam winę, że ja coś robię, czego nie może robić na przykład moja siostra czy ktoś inny. (K11 – PSH2)

Jak widać na przykładzie wypowiedzi cytowanych w niniejszym podrozdziale, agresja Rosji na Ukrainę wywołała u badanych studentów i studentek niezwykle silną reakcję emocjonalną, która bardzo mocno wpłynęła na ich codzienne funkcjonowanie. Wedle ich relacji, nie była to sytuacja, z którą osoba może sobie poradzić wyłącznie własnymi siłami, bez jakiegokolwiek wsparcia.

Większość badanych korzystała w czasie pierwszych miesięcy wojny z pomocy psychologicznej, a znaczna część z nich korzysta z niej do tej pory. Interesującym faktem z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji była absolutna przewaga w badanej grupie osób korzystających z prywatnych, płatnych psychoterapeutów, w stosunku do tych korzystających z dostępnej pomocy bezpłatnej. Z jednej strony nie może to dziwić w sytuacji, w której podobnie zachowałoby się (i zachowało się, jak też wskazywali w wywiadach) wielu ich polskich rówieśników i rówieśniczek. Z drugiej strony, jest to sygnał braku odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego.

Te takie depresyjne upadki, to psycholog mi pomógł wyjść. Raz w tygodniu spotkania z psychologiem i tak wyłądownałem na poziomie normalnego życia. (M5 – M)

Teraz ja sobie radzę z psychologiem jeden raz w tygodniu i tak idzie. (K5 – PSH1)

W wypowiedziach pojawiały się informacje – choć najczęściej nie z pierwszej ręki – że po 24 lutego krakowskie uczelnie oferowały bezpłatną pomoc psychologiczną dla potrzebujących studentów i studentek.

Ja jestem zadowolona z uczelni (...). Dają zapomogę, też czytałam, że była bezpłatna pomoc psychologa, ale ja już po prostu mam swojego psychologa to z nią się spotykam (K5 – PSH1)

Częściej jednak na jaw wychodził brak wiedzy badanych dotyczącej dostępności tej formy pomocy. Często bezpłatna pomoc psychologiczna ze strony uczelni była wymieniana wśród postulatów (domyślnie – niezrealizowanych), których realizacja pomogłaby migrantom Ukraińskim nieco łagodniej przejść czas kryzysu. W tym kontekście warto zaznaczyć, że to nie pierwszy raz, kiedy w trakcie wywiadu grupowego podawana przez jedną osobę informacje dotyczące jakiejś formy pomocy oferowanej przez uczelnię były czymś zupełnie nowym dla pozostałych uczestników (zob. rozdział 3, podrozdział Nauka). Jakkolwiek cieszyć może fakt, że badani zyskali coś na udziale w projekcie – choćby pod względem informacyjnym – to jednak stawia to pod znakiem zapytania skuteczność obiegu informacji w środowisku akademickim krakowskich uczelni. A pozyskanie informacji o dostępności danej formy pomocy jest przecież warunkiem wstępnym tego, by z niej można było skorzystać.

Brakowało może troszkę psychologicznej pomocy (...). Ja nie wiedziałam o tej pomocy, o której mówisz. (K11 – PSH2)

Z badanych tylko jedna osoba skorzystała z oferowanej pomocy psychologicznej na uczelni, skierowana do odpowiedniego miejsca przez wykładowczynię. To również wskazuje na z jednej strony pewną niedoskonałość nieosobowych form kontaktu uczelni ze studentami (strony internetowe, uczelniane maile i systemy), a z drugiej strony na istotność bezpośredniego kontaktu z wykładowcą czy innymi pracownikami uniwersytetu (zob. podrozdział Interakcje).

Pod koniec semestru, jak miałam zaliczenie z jednego przedmiotu (...), to już nie mogłam powstrzymać swoich emocji. Byłam już naprawdę zmęczona tym wszystkim. Pani prowadząca mnie już знаła, prowadziła jeszcze na licencjacie u nas zajęcia i mi zaproponowała, żebym skorzystała z programu Adapter, który jest ogólnie dostępny na uczelni, bo już wiedziała, że sama sobie rady nie daje. I skorzystałam z tego programu, chodziłam do poradni psychologicznej, miałam spotkania z panią psycholog (...). Pomogło mi to trochę, zwłaszcza, że czasami nie mogłam sama sobie wytłumaczyć swoich emocji. Moja sytuacja rodzinna jest trochę bardziej skomplikowana (...), bo moi mężczyźni, mój tato i mój narzeczony, biorą udział bezpośrednio w wojnie, są wojskowymi w tym momencie. Potrzebowałam tej pomocy i cieszę się, że ona mnie nakłoniła do tego. (K6 – PMP1)

Poza profesjonalną pomocą psychologiczną badanie wspominali też inne sposoby, które pozwalały im przynajmniej częściowo zredukować stres, zarówno te, które można określić jako korzystne (kontakt z rodziną, angażowanie się w wolontariat), jak i te niekorzystne (używki).

Moja mama jest dla mnie psychologiem. No i pracowałam jako wolontariusz około 1,5 miesiąca na Tauron Arenie i to pomagało. (K9 – PSH1)

Pewnym skutkiem tej wojny jest, że niestety zacząłem znowu palić. Chcę się tego pozbyć znowu. Bo już się pozbyłem tego, a potem dowiedziałem się, że no, jest jak jest, że ojciec jest tam. No i to było dość stresujące dla mnie. (M3 -M)

Ukraińscy studenci i studentki wspominali też, że poza większym wsparciem psychologicznym ze strony uczelni, pomogłoby im także więcej aktywności w grupach mieszanych, ukraińsko-polskich. Spotkania, które umożliwiłyby wspólne przeżywanie kryzysu i zapewniłyby możliwość “wygadania się” w gronie rówieśników, były wskazywane jako potencjalnie pomocne działania uczelni, które niestety nie było wykorzystywane.

Kiedy coś u mnie się dzieje, ja potrzebuję to wszystko na społeczność. Też bym chciała mieć wsparcie psychologa, ale może też otoczenia. Może jakieś takie zorganizowane spotkanie (...), Ukraińcy z Polakami, mi się wydaje, że to by bardzo mi pomogło. (K4 – PSH1)

Jest to też przykład preferencji dla bardzo integracyjnej orientacji akulturacyjnej w sferze radzenia sobie z kryzysem w grupie migrantów.

7.2. Finanse i zabezpieczenie

Agresja Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku wpłynęła nie tylko na psychikę studentów i studentek ukraińskich studiujących na krakowskich uczelniach wyższych, ale także na bardzo przyziemne kwestie dotyczące ich codziennego życia w Polsce – w tym na sprawy finansowe i zakwaterowania.

Podobnie jak w przypadku pandemii COVID-19 pojawiła się duża obawa o finanse i źródła utrzymania związana z utratą dochodu przez rodzinę przebywającą na Ukrainie. Po 24 lutego dla wielu osób pieniądze rodziców przestały być możliwym źródłem opłacania studiów w Polsce. Dla części badanych był to impuls, by mimo trudnej sytuacji zacząć dążyć do samodzielności finansowej.

Jak zaczęła się wojna, to mój Tata przestał pracować i moja mama też i wtedy zrozumiałam, że muszę sama zarobić pieniądze. (K7 – PMP1)

Podczas wojny dostałam zapomogę od Uniwersytetu. To było w pierwszym miesiącu wojny, wtedy rodzice utracili możliwość finansowania (...). Napisałam po prostu do sekcji sekretariatu i za tydzień otrzymałam decyzję. (K5 – PSH1)

Dla wielu studentów i studentek ukraińskich istotną pomocą była pomoc finansowa, jaką otrzymali od uczelni w formie zapomogi. W zależności od uczelni kwoty różniły się między sobą – badani określali je jako okolice 1500-2500zł. Co ciekawe, żaden z uczestników wywiadów nie wspominał korzystania z bezpośredniej pomocy finansowej (zapomogi) od uczelni w trakcie pandemii COVID-19 (zob. rozdział 6).

Nie pamiętam, ile w złotych, ale ta kwota w przeliczeniu to było 500 €, a ja płacę za semestr 500 €. (K10 – PSH2)

Jak zaczęła się wojna, to dostałem od uczelni do finansowania 1500 zł. Wszyscy obywatele Ukrainy, którzy są studentami mogli złożyć wniosek, opisać swoją sytuację (...) i rektor podejmował decyzję o dofinansowaniu. (M4 – M)

Ja teraz mieszkam w akademiku. Wszystko jest opłacane przez moich rodziców i w pierwszym półroczu ubiegałam się o zapomogę i dali mi 2500 zł. (K13 – NSH1)

Z finansowego punktu widzenia istotne było także przesunięcie terminów zapłaty czesnego, czy nawet zwolnienie z opłat. Równocześnie pojawiały się też relacje o odmowie próśby o obniżenie czesnego. Należy tu jednak zaznaczyć, że sytuacja opisana poniżej przez K11, jakkolwiek dokumentująca odmowę ze strony rektora, świadczy przede wszystkim ponownie o braku dobrego obiegu informacji na uczelni – studentka nie wie jaka pomoc jej przysługuje, a jaka nie i porusza się poniekąd “na oślep” w tym zakresie.

Pamiętam, że jak zaczęła się ta wojna, to pisałam, bo miałam problem, że rodzice nie mogli zapłacić za studia. Ja też wtedy miałam troszkę problemów finansowych. No i niestety odmówił mi rektor, powiedział, że można się zgłaszać po jakąś pomoc i tak dalej (...). Prosiłam, żeby była jakaś obniżka czesnego za studia względu na tą sytuację wojenną, która jest na Ukrainie i niestety dostałam odmowę. (K11 – PSH2)

W efekcie kwestie finansowe na uczelni wywoływały u badanych studentów i studentek duży niepokój. Zawile procedury nie pomagały, a wręcz zwiększały stres.

Szczególnie trudną kwestią było dostarczenie odpowiednich dokumentów, niezbędnych do otrzymania ze strony uczelni wsparcia finansowego (tu najczęściej w formie stypendium socjalnego). Wnioski stypendialne na drugi semestr składa się najczęściej właśnie w lutym/marcu, kiedy miała miejsce rosyjska agresja. Część osób, które uczestniczyły w badaniu, pochodzi z terytoriów, na których toczyły się wówczas bardzo ciężkie walki, lub które wręcz pozostawały pod okupacją (jak chociażby Chersoń znajdujący się pod kontrolą agresora od początku marca do listopada 2022). Co oczywiste, wydostanie stamtąd jakichkolwiek dokumentów poświadczających np. dochody rodziny było niezwykle trudne.

Niektóre uczelnie wykazywały się w tych kwestiach pewną elastycznością. Niestety nie wszystkie osoby były w stanie sprostać nawet zmodyfikowanym wymaganiom dotyczącym dokumentacji i terminów. Poniżej przywołuję dwie historie studentek PMP1, które mierzyły się z tym samym problemem, z różnym jednak skutkiem.

Dostawałam w roku poprzednim stypendium socjalne (...). W tym roku natomiast nie, bo problematyczne było odebranie dokumentów z Chersonia, który był okupowany. (K6 – PMP1)

Jak zaczęła się wojna, to otrzymałam zapomogę (...). To było bardzo fajne. I nawet byłam trochę zdziwiona, że uczelnia tak może wspierać osoby z Ukrainy. I jeszcze (...) w tym roku wyszło tak, że najpierw nie mogłam w ogóle żadnych dokumentów w Chersoniu otrzymać i dlatego myślałam, że nie będę otrzymywać stypendium socjalnego

w tym roku, w tym semestrze. Poszłam do pana dziekana, że mam problem, że nie mogę otrzymać tych dokumentów i on mi powiedział tak, że jak coś otrzymam, to już będzie dobrze i że nie trzeba się o to martwić. I dał mi długi czas, żebym ja przyniosła te dokumenty i mi to się udało. (K7 – PMP1)

Już w trakcie trwania wojny zdarzały się też trudne dla studentów sytuacje związane z pomyłkami na uczelni. Stresującą sytuację związaną z opłacaniem czesnego opisuje K11, studentka PSH2. W systemie wirtualnej uczelni ze względu na problemy techniczne nie został jej wskazany numer konta do dokonywania opłat. Zwróciła się w tej sprawie do administracji uczelni drogą mailową i tak też otrzymała numer konta. Nie wiedziała jednak, że są dwa konta, prowadzone w różnych walutach, i że w mailu dostała numer konta złotówkowego. Studentka dokonała wpłaty w banku, ale po tygodniu system wciąż wyświetlał jej status jako nieopłacony. Po zgłoszeniu tego uczelni usłyszała: „A wie pani, to jak zawsze nie pokazuje, ale chyba jest ta opłata pani, wszystko w porządku, proszę się nie przejmować”.

Jakiś czas później K11 zwróciła się do uczelni o zaświadczenie o niezaleganiu z opłatami niezbędne do karty pobytu i usłyszała, że jednak ma nieopłacone 600€. Co więcej, studentka zdążyła zapodziać gdzieś potwierdzenia wpłaty, jako że wcześniej zapewniana była przez administrację, że na pewno wszystko jest w porządku. Administracja skierowała studentkę do innego działu uczelni, tam skierowali ją do banku, a bank skierował do innego oddziału. W międzyczasie ze strony uczelni padały stwierdzenia, że skoro ta opłata nie wpłynęła, to na pewno K11 jej nie zapłaciła. Ostatecznie w kolejnym oddziale banku, po wielu godzinach, udało się dojść do sedna sprawy – uczelnia zamiast podać studentce (która jest obcokrajowcem i zawsze dokonywała opłat w Euro) konto w Euro, podała numer konta złotówkowego. Ostatecznie udało się wszystko wyprostować. Winą za tę sytuację pracownicy administracyjni uczelni obarczyli studentkę, a całe to zamieszanie wywołało u K11 duży stres.

Inną formą pomocy finansowej, z której skorzystała część badanych studentów i studentek z Ukrainy, było częściowe zwolnienie z opłat za zamieszkiwanie w akademiku.

Gdy zaczęła się wojna, to ja mieszkałam w akademiku i [wydano – JBK] takie rozporządzenie, że nie musimy teraz płacić za akademik. Bo wiadomo, że u większości rodzice zostali na Ukrainie. To było trudne. I też otrzymałam takie wsparcie finansowe, więc no naprawdę mega miło to wszystko wspominam. (K4 – PSH1)

Już kiedy wróciłem, to zostałem zwolniony z opłaty za akademik za jeden miesiąc, kiedy mnie nie było i zostałem zwolniony za opłatę za opłatę na 2 semestr studiów. To bardzo mi pomogło, a nawet nie mi, a mojemu ojcu. (M1 – PMP1)

W tym kontekście można zauważyć znaczącą różnicę między sytuacją osób, które mieszkały w akademikach, a tymi, którzy wynajmowali mieszkania na wolnym rynku. Te pierwsze miały zapewnioną stabilność swojego zakwaterowania, a także otrzymały pomoc pod postacią wyżej wspomnianego zwolnienia z części opłat. Te drugie musiały zmierzyć się z drastyczną

podwyżką opłat za najem, czynszów oraz rachunków za media związaną z wybuchem wojny i dynamicznie rosnącą inflacją.

Ja w sumie już mieszkałam wtedy w mieszkaniu wynajmowaliśmy z 2 koleżankami mieszkania, potem musiałam się wyprowadzić z tego mieszkania i mieszkałam troszkę w innym miejscu i potem znowu się wyprowadziłam i jeszcze znowu, bo ostatnio była bardzo duża podwyżka przez tą całą sytuację. Podwyższyli nam o 1000 zł także znowu musiałam zmienić mieszkanie. I tak ciągle jakaś przeprowadzka. (K11 – PSH2)

Polscy studenci i studentki uczestniczący w badaniu wypowiadali się co do zasady ze zrozumieniem o wsparciu oferowanym ich ukraińskim rówieśnikom. Świadczyć to może o niekonfliktowej relacji międzygrupowej w tym zakresie.

Według mnie pomoc tego typu jest uzasadniona. Nie rozumiem, dlaczego uczelnie (...) miałyby nie pomagać. (PLM1 – PL1)

Niektórzy zwracali uwagę na to, że sytuacja osób z Ukrainy także jest zróżnicowana, a pomoc oferowana przez uczelnię tego nie uwzględnia. Postulowali oni wprowadzenie jakiegoś rodzaju kryterium dochodowego, poza postrzeganiem za jedyne kryterium narodowościowym.

Jedna rzecz, która nie do końca mi się spodobała: ja chodzę na prywatną uczelnię, wszystko jest płatne, ale nie oznacza to, że wszyscy ludzie są bogaci. Znajoma dostawała stypendium (...) przez to, że jest z Ukrainy, że trwa wojna, gdzie ona mówiła wprost, że ją by było stać na to, że dla niej nie ma problemu pokrycia tych kosztów. A wiem, że są u nas osoby, które nie pochodzą jakis z bogatych rodzin. Uważam, że lepiej, jeżeli byłoby to bardziej [zróżnicowane – JBK] pod względem zarobków danej rodziny (...), nie na zasadzie, że jesteś z Ukrainy, to masz stypendium, bo jest u ciebie wojna. Tutaj nasza uczelnia po prostu popłynęła pod tym względem, że ich wsadziła wszystkich do jednego worka, że wszyscy z Ukrainy są poszkodowani wojną, więc nikt z nich nie musi po prostu płacić za czesne. (PLK3 – PL1)

Obydwa kryzysy, które analizuję w niniejszej pracy, są kryzysami długotrwałymi. Tym niemniej, o ile o pandemii COVID-19 możemy już powoli mówić w czasie przeszłym (pomimo skutków, które odczuwamy do tej pory), to niestety wojna na Ukrainie wciąż trwa i w momencie pisania przeze mnie tych słów nikt nie jest w stanie określić, kiedy nadejdzie jej koniec. Po roku od jej eskalacji nastąpiła jednak zmiana, tak w przypadku oferowanej pomocy, jak i nastawienia społeczeństwa przyjmującego (polskich studentów i studentek) do tej pomocy. Wypowiedzi polskich studentów i studentek uczestniczących w badaniu wskazują na to, że poziom akceptacji dla niej jest już nieco niższy.

Mieli zniżki w czesnym i też teraz cały czas w sumie mogą prosić o zapomogę. Fakt faktem już coraz mniej uczelnia chce dawać pieniądze z uwagi na wojnę, no bo jednak już minęło trochę czasu i te osoby mogły się pozbierać, znaleźć pracę lub cokolwiek. A nie iść po prostu na łatwiznę, że uczelnia da. (PLK1 – PL1)

Na podobną dynamikę zmian wskazują ogólnopolskie sondaże realizowane np. przez CBOS. W momencie wybuch wojny 94% osób było pozytywnie względem przyjmowania w naszym

kraju uchodźców z Ukrainy, a jedynie 3% kwestionowało zasadność takiej pomocy. W ponawianych cyklicznie badaniach widać spadek tego poparcia w okolicy czerwca 2022 roku (do 82%). W kwietniu 2023 roku osiągnęło ono najniższy poziom od czasu wybuchu wojny – 73% osób popiera przyjmowanie ukraińskich uchodźców, 19% jest przeciwnych (CBOS 2023b). Jeszcze wcześniej podobną zmianę można było zaobserwować w deklaracjach Polek i Polaków dotyczących ich własnych działań pomocowych względem uchodźców z Ukrainy. O ile w kwietniu 2022 roku (pierwszy miesiąc, kiedy było to badane) 63% osób deklarowało udzielanie takiej pomocy, to już w styczniu liczba ta spadła do 41% (CBOS 2023a).

Równocześnie, od osób z Ukrainy biorących udział w badaniu można było usłyszeć wypowiedzi, które sugerują, że wiele z nich nie wychodzi z założenia, że jeżeli jakaś pomoc jest dostępna, to z samego tego faktu wynika, że powinni z niej skorzystać. Raczej skłaniają się one do akceptacji pomocy w sytuacji, w której naprawdę jej potrzebują. To, że wsparcie jest dalej oferowane uznają jednak za bardzo pozytywne.

Jeszcze na początku tego semestru dostałem wiadomość, czy potrzebuję jeszcze finansowej pomocy, ale na szczęście ojciec teraz pracuje i może dać mi pieniądze, więc powiedziałem, że nie. Ale bardzo się cieszę, że uczelnia interesuje się o tym. (M1 – PMP1)

Widoczna jest tutaj rozbieżność pomiędzy tym, co obserwują i postrzegają polscy studenci i studentki a tym, co relacjonują ich ukraińscy rówieśnicy, co może potencjalnie prowadzić do konfliktowej relacji międzygrupowej.

7.3. Relacje społeczne

Agresja Rosji na Ukrainę wpłynęła także na sferę relacji społecznych badanych osób, w obydwu jej aspektach biorąc pod uwagę proces akulturacji – zarówno ze społeczeństwem przyjmującym, a więc polskimi studentami i studentkami, jak i z tymi, którzy zostali w kraju przyjmującym. W trakcie wywiadów grupowych bardzo ważnym tematem okazał się kontakt z rodziną przebywającą na Ukrainie po 24 lutego 2022 roku. Wedle relacji badanych częstotliwość tego kontaktu uległa znacznemu zwiększeniu – niemal każdy uczestnik i uczestniczka badania przyznawał się do codziennego dzwonienia i pisania wiadomości, aby tylko upewnić się czy wszystko jest ok, czy rodzina jest bezpieczna.

U mnie cała rodzina była i jest tam. Mama przyjeżdżało do mnie, ale tak na trochę, bo Tata nie może wyjechać, bo jest mężczyzną i ona powiedziała, że ona bez taty nie wyjedzie, że ona zostaje z nim. No więc teraz cały czas jesteśmy w kontakcie. Po prostu nie wyobrażam sobie dnia, że nie napiszą do mnie, że wszystko jest ok. A jak nie odpowiadają (...), to ja zaczynam dzwonić na ukraińskie numery wszędzie, gdzie tylko mogę, a mama mówi, że no spokojnie, byłam tylko w łazience. (K4 – PSH1)

Moi rodzice są na Ukrainie (...) i czasami nie ma połączenia, bo bombardują i nie można się dodzwonić. (K13 – NSH1)

Ten zwiększony kontakt, oprócz emocjonalnego wpływu na życie codzienne opisanego w podrozdziale dotyczącym emocji, ma też wpływ bardzo praktyczny – stanowi znaczące obciążenie czasowe. Badani szacowali czas poświęcany na kontakt z rodziną na Ukrainie na 1-2 godziny każdego dnia.

Po prostu muszę każdego dnia dzwonić do rodziców i zapytać jak tam jest teraz. (K1 – PSH1)

Codziennie rozmawiam z rodzicami i też muszę dzwonić do wszystkich oddzielnie: mamy, taty, siostry, a także do babci i to mi zajmuje chyba z godzinę, dwie. (K2 – PSH1)

Kontakt, o którym opowiadają wyżej K1, K2, czy K3 jest oczywiście zapośredniczony przez środki komunikowania na odległość. Zobaczenie rodziny na żywo jest bardzo utrudnione ze względu na działania wojenne, co jest dla niektórych studentów i studentek ciężkie do zaakceptowania.

Cieszyłabym się gdybym ich zobaczyła. Mamy teraz chyba już troszkę więcej niż rok jak się z nimi nie widziałam. (K3 – PSH1)

Równocześnie, znaczna część osób z Ukrainy uczestniczących w badaniu – niemal co piąta z nich – po 24 lutego 2022 roku sprowadziła do Polski swoje rodziny. Dzięki temu niewątpliwie osoby te odczuwają mniejszy niepokój związany z bezpieczeństwem swoich bliskich, którzy nie znajdują się już w bezpośrednim zagrożeniu życia i zdrowia. Mogą także korzystać z ich wsparcia w tym trudnym okresie.

Jednakże, aby to się mogło wydarzyć, musieli oni przejść przez stresujący, czasochłonny i niekiedy kosztowny proces przeprowadzki, a także niejednokrotnie pozostawić część swojego dobytku na Ukrainie. W przypadku studentów i studentek, którzy często korzystali jeszcze z pomocy rodziców w kwestiach finansowych, zorganizowanie przyjazdu rodziny do Polski było dużym wyzwaniem. Co więcej, członkowie rodziny, którzy pojawiają się w Polsce uciekając przed wojną, mogą przejawiać znaczne trudności adaptacyjne i akulturacyjne, co jest zrozumiałe biorąc pod uwagę kontekst tej – w zasadzie przymusowej – migracji. W wielu przypadkach, ze względu na znajomość języka i polskich realiów, to właśnie na studenta czy studentkę może spaść ciężar prowadzenia tych osób przez pierwsze tygodnie czy miesiące ich życia w Polsce. Angażowanie dzieci jako pewnego rodzaju “tłumaczy”, czy “nauczycieli” swoich rodziców i starszych krewnych może być bardzo wyczerpujące (tak dla nich jak i dla rodziców), zarówno jeżeli chodzi o kwestie tłumaczenia języka (Corona i in. 2012; Moskal 2014; Ekiaka-Oblazamengo, Medina-Jiménez, Ekiaka Nzai 2014), jak i tłumaczenia znaczeń kulturowych (Buriel i in. 1998; Moralse, Hanson 2005).

Mam dwie młodsze siostry i młodszego brata (...) i kiedy zaczęła się wojna, oni przenieśli się tutaj z mamą (...) i teraz mieszkamy razem. (K8 – PMP1)

Należy zaznaczyć, że pod pojęciem sprowadzenia rodziny do Polski w sytuacji agresji Rosji na Ukrainę, rozumieć można przede wszystkim przeprowadzkę kobiet. Efektem regulacji prawnych wprowadzonych przez rząd ukraiński, a także oczekiwań społecznych i indywidualnych decyzji – jest bardzo wiele rozdzielonych rodzin, w których babki, matki i córki przyjeżdżają do Polski, a dziadkowie, ojcowie i synowie zostają na Ukrainie.

Dla mnie największym stresem była przeprowadzka mamy i siostry do Polski (...). To było bardzo ciężkie. I jeszcze mój ojciec został w domu, to też jest ciężkie. (K9 – PSH1)

Kiedy się zaczęła wojna, to mój ojciec miał jechać właśnie do Krakowa, do nas [K14 i brata – JBK], ale no było jasne, że on nie pojedzie. Ojciec został na Ukrainie, matka mieszka ze mną. (K14 – NSH1)

Część mężczyzn służy w tym czasie w oddziałach Sił Zbrojnych Ukrainy lub Obrony Terytorialnej. Niepokój związany z zagrożeniem, w jakim znajduje się ich życie i zdrowie, jest nieodzownym elementem życia członków ich rodzin pozostających w Polsce.

Z miesiąc to już trwało [wojna – JBK], może trochę mniej, jak dowiedziałem się, że ojciec poszedł do wojska. I dość daleko pojechał, chociaż on mówi, że jest w obronie terytorialnej, ale trochę okłamał nas. Prawie rok tam był, 321 dni, żeby tak dokładnie powiedzieć. Teraz wrócił na szczęście. (M3 – M)

Niektóre osoby wciąż mają też rodzinę na okupowanym terenie, co znacząco utrudnia kontakt i zwiększa obawy.

Ciężko, bo moja mama jest na okupowanym terenie. Ja ją proszę zawsze o SMS rano, żebym wiedział, że wszystko jest okej. (M5 – M)

Drugim aspektem sfery relacji społecznych u migrantów, są relacje towarzyskie, przyjacielskie, w tym także te ze społeczeństwem przyjmującym. Po 24 lutego 2022 roku w zasadzie wszyscy badani ukraińscy studenci i studentki mieli poczucie ogromnego wsparcia od swoich polskich rówieśników – przyjaciół, znajomych ze studiów.

Od razu od samorządu mieliśmy takie informacje, od naszych kolegów, że bardzo im przykro, że taka sytuacja się wydarzyła u nas i coś tam dalej o wsparciu. O tym, że jesteśmy razem i zawsze możemy na nich liczyć. To było pierwsze, na co od razu zwróciłam uwagę. (K6 – PMP1)

Co bardzo istotne, polscy studenci i studentki przyjęli w tym zakresie proaktywną postawę – nie koncentrowali się na odpowiadaniu na prośby o wsparcie kierowane do nich przez studiujące z nimi osoby z Ukrainy, ale sami pierwsi wyciągali rękę – pisali wiadomości, interesowali się, oferowali pomoc. Taka postawa Polaków została bardzo dobrze odebrana przez badanych. Przede wszystkim, dzięki temu reakcja była bardzo szybka – studenci i studentki z Ukrainy otrzymali wsparcie w pierwszych dniach po rozpoczęciu wojny, a więc wtedy, kiedy najbardziej tego wsparcia potrzebowali, a zarazem kiedy ich myśli zaprzątnięte

były czym innym niż proszenie o pomoc. Proaktywne działania pokazały też otwartość, empatię i solidarność polskiego środowiska studenckiego w znacznie większym stopniu, niż zrobiłoby to jedynie odpowiedzenie na apele o wsparcie. W końcu, niektóre osoby z Ukrainy mogły nie czuć się komfortowo prosząc o pomoc – samodzielne zaoferowanie wsparcia mogło stworzyć bezpieczne środowisko, w którym ukraińscy studenci i studentki mogli się łatwiej otworzyć. W efekcie, jak pokazują relacje zasłyszane w trakcie wywiadów grupowych z obu stron – polskiej i ukraińskiej – wzmocniło to więź międzygrupową i przyczyniło się zarówno do wsparcia procesów adaptacji osób z Ukrainy, jak i do utrwalenia preferencji względem otwartych orientacji akulturacyjnych w obu grupach.

Pamiętam jak na naszej grupie, może dwa dni po rozpoczęciu wojny, kilka osób napisało, że jak ktoś potrzebuje wsparcia, jak ktoś chce porozmawiać, gdzieś tam wyjść i tak dalej, to zapraszam do kontaktu. (K10 – PSH2)

Jak się zaczęła wojna, to sporo osób, nawet tych, z którymi za bardzo nie rozmawiałam na co dzień, pisało do mnie: jak tam u ciebie, jak tam twoja rodzina, czy jesteś w Polsce, czy jesteś na Ukrainie. Widać było, że te osoby mi okazują wsparcie (...). Było mi bardzo miło, że nawet osoby, z którymi tak na co dzień się nie przyjaźniłam, to one do mnie napisały na samym początku i zaproponowały swoją pomoc. (K3 – PSH1)

Polscy studenci angażowali się także w różnego rodzaju zbiórki, mające na celu wsparcie uchodźców, osób na Ukrainie czy ukraińskich sił zbrojnych. Zbierali artykuły pierwszej potrzeby, takie jak żywność, odzież czy lekarstwa. Niejednokrotnie robili to ramię w ramię ze swoimi ukraińskimi rówieśnikami ze studiów, co tylko jeszcze mocniej budowało poczucie wspólnoty i wspólnego przeżywania kryzysu.

Wtedy nasz kościół, do którego chodzę, oni zbierali (...) jedzenie, różne rzeczy potrzebne i (...) chyba w prawie wszyscy [studenci z mojej grupy – JBK] coś przynieśli do tego kościoła, każdy coś przyniósł. Wtedy mnie to tak zdziwiło. (K11 – PSH2)

W powyższej wypowiedzi K11 wyraża swoje zdziwienie aż tak silnym zaangażowaniem, jakie polscy studenci i studentki wykazali we wsparciu działań pomocowych w stosunku do uchodźców i osób na Ukrainie. Taka opinia nie była odosobnioną w trakcie wywiadów grupowych. Świadczyć to może o tym, że pomimo postrzegania społeczeństwa przyjmującego jako generalnie przyjaznego i preferującego integracyjną orientację akulturacyjną, grupa badana nie zakładała istnienia aż tak empatycznych postaw, jak pokazały się w pierwszych tygodniach po rosyjskiej agresji.

Od razu dostałam wiadomości od moich przyjaciół ze studiów (...). Pytali się, czy bym potrzebowała jakiejś pomocy. Ja nie wiedziałam, czy po przekroczeniu granicy, bo ją przekraczałam pieszo, czy będą jakieś autobusy dostępne, żebym mogła się dostać do Krakowa (...) I znajomi mi proponowali, że mogą przyjechać, mogą autem mnie z siostrą zabrać bezpośrednio z granicy. (K6 – PMP1)

Niekiedy nawet respondenci i respondentki zapraszani byli na wspólne obchodzenie Świąt Wielkanocnych w gronie rodzin ich polskich rówieśników.

Ja w ogóle nie czułam się obca. Pamiętam, że nawet mówili do mnie, że "jesteś już nasza". Pamiętam, jak zaczęła się wojna, to jedna dziewczyna, ona teraz jest moją przyjaciółką, zapraszała mnie na Wielkanoc do siebie. (K4 – PSH1)

Istotnym aspektem poczucia wspólnoty, które jak wspomniałem zostało zbudowane poprzez wspólne przeżywanie sytuacji kryzysowej, było dostrzeżenie wartości wspólnych dla obydwu grup – migrantów i społeczeństwa przyjmującego – które stały się podstawą współdziałania: solidarności czy empatii. Badani ukraińscy studenci i studentki przyznawali w wywiadach, że bardzo pomogła im świadomość, że nie jest to kryzys, który dotyczy tylko ich, ale raczej wyzwanie, któremu wszyscy muszą sprostać.

Każdy chciał mi napisać coś i każdy chciał pomóc. Nawet jak nic nie pisałam, to po prostu do mnie pisali, czy coś potrzebujemy w tym naszym kościele, czy coś jeszcze dokupić, czy chcą przyjść, bo tam też mieliśmy moment, kiedy było dużo dzieciaków i ktoś musiał z nimi też siedzieć. Na jakie godziny muszą przyjść, żeby tam pomóc? Także naprawdę się zachowali super (...). Nie wiedziałam, że ich to tak obchodzi, bo to jednak nie ich problemy. Tak zawsze jest w życiu, że tylko twoje problemy się liczą dla ciebie, a dla reszty mogą być obojętne, ale naprawdę widziałam, że oni to tak przeżywają, że mi się wydawało, że tak samo jak ja. (K11 – PSH2)

Podobnie jak to pokazują badania prowadzone w innych kontekstach (zob. Zhang, Goodson, 2011), a także jak to miało miejsce w sytuacji wcześniejszego kryzysu – pandemii COVID-19 (zob. rozdział 6) – wsparcie społeczne okazało się jednym z najważniejszych czynników pozwalających studentom międzynarodowym przetrwać ten trudny okres (który niestety w przypadku wojny wciąż trwa).

Wspierali mnie ludzie, którymi byłam otoczona i to chyba mnie uratowało. To, że do mnie pisali, pytali co u mnie, jak tam. Wsparcie od ludzi mi tak pomogło i nadal pomaga. (K4 – PSH1)

Istotne były nawet drobne gesty, które przypominały o wsparciu. Ponownie ważną przestrzenią kontaktu były akademiki, gdzie wspólne mierzenie się z kryzysem było elementem codziennego życia studentów i studentek tak z Ukrainy, jak i z Polski.

[W akademiku – JBK], tam, gdzie kuchnia i siedzieli słuchali muzyki naszej (...) ukraińską muzykę (...) i flagi nasze, i dla nas to była taka energia, która nam pomaga. (K12 – NSH1)

Niniejsza praca powstaje po ponad roku od eskalacji konfliktu i pełnoskalowej agresji Rosji na Ukrainę z 24 lutego 2022 roku. Wywiady grupowe przeprowadzane były rok po tej tragicznej dacie. Wielu badanych dzieliło się swoimi spostrzeżeniami odnośnie do zmiany jaka zaszła w opisywanym wsparciu społecznym w przeciągu tych 12 miesięcy. Co do zasady wszyscy byli zgodni, że charakter wsparcia udzielanego przez społeczność uległ pewnej

zmianie. Stało się ono mniej bezpośrednie, rzadsze są opisywane wyżej proaktywne postawy ze strony polskich studentów i studentek.

Dla respondentów i respondentek nie było to zaskoczeniem, nie odczuwali też, że tego wsparcia zaczyna im brakować. Po takiej reakcji, jak opisane w niniejszym rozdziale, pozostali oni ze świadomością, że na ich polskich rówieśnikach można polegać, że w razie potrzeby ta pomoc będzie dla nich dostępna. To do pewnego stopnia redukuje stres związany z kryzysem.

Nie powiedziałabym, że to wsparcie jest mniejsze, po prostu (...) tego nie widać, ale jak ja coś potrzebuję (...), to ktoś podejdzie, podpowie, pomoże i tak dalej. (K9 – PSH2)

Teraz już czegoś takiego nie ma [powszechnego zrywu – JBK], ale i tak wiem, że jak będę czegoś potrzebować, to na pewno mogę liczyć na ich pomoc. Tego jestem pewna. (K11 – PSH2)

Równocześnie niektórzy z badanych przewidują, że moment, w którym pomoc będzie bardzo potrzebna jest jeszcze przed nami.

Uważam, że najcięższe czasy dla Ukraińców będą pół roku po skończeniu tej wojny, bo wtedy dopiero się zacznie najcięższy period. Dlatego mam nadzieję, że do tego czasu (...) będą jakieś, nie wiem, zespoły psychologów albo cokolwiek, bo trzeba będzie pomagać. (M5 – M)

Pojawiały się także – choć nieliczne – głosy osób, które zauważyły, że wsparcie nie tylko zmieniło swój charakter, ale że też jest go mniej, zwłaszcza w środowisku akademickim.

Na uczelni to nic się nie dzieje. To dla mnie jest troszeczkę smutne, dlatego, że mamy taką ciężką fazę wojny teraz. (K14 – NSH1)

Kończąc ten podrozdział należy wspomnieć o tym jak Polacy odbierają tę sytuację po roku od wybuchu wojny. W tym kontekście chciałbym przytoczyć wypowiedź dotyczącą potencjalnego konfliktu międzygrupowego, który może zaistnieć w sytuacji, w której pomoc ofiarowywana jest grupie migrantów. Mimo, że większość polskich studentów i studentek – tak jak to opisuję w innych podrozdziałach – uznawała wsparcie materialne i emocjonalne w stosunku swoich ukraińskich rówieśników za uzasadnione, to przywoływali oni też stanowiska przeciwne, które znają z obserwacji czy ze słyszenia.

PLK2 dzieli się w tym kontekście swoimi obawami, przed postawami nietolerancyjnymi, nieempatycznymi i sprzyjającymi konfliktowi międzygrupowemu, które jej zdaniem zaczynają się pojawiać w społeczeństwie polskim.

To musi być niesamowicie trudne. Początek wojny to rzeczywiście był moment, kiedy byłam niesamowicie dumna z polskiej gościnności, kiedy wszyscy udostępniali swoje mieszkania, robili zakupy, proponowali różne usługi na zasadzie, że pomogę ci się nauczyć języka polskiego, pomogę ci coś załatwić, pójde z tobą do lekarza, żeby ci jakoś pomóc. To naprawdę robiło na mnie niesamowite wrażenie, aczkolwiek od początku bardzo się bałam tego, że ludzie są różni. Bałam się bardzo tego, że mimo tej otwartości, chęci pomocy, że to się może niestety bardzo

szybko zmienić, bo jak ludzie zobaczą, że inni dostają dużo za darmo, to pojawią się pewne zgrzyty (...). Bałam się tego, mimo że uważałam większość tych akcji pomocowych jako zdecydowanie uzasadnione. Bałam się reakcji osób, które z różnych powodów tego nie rozumieją i po prostu uznają, że Ukraińcy przyjechali tutaj i mają mieć lepiej niż osoby, które w Polsce mieszkają. No i mam wrażenie, że rzeczywiście z biegiem czasu bardzo te głosy urosły i jak się na przykład weszło na Twittera, to można było się załamać po prostu. (PLK2 – PL1)

Ze względu na to, że kryzys i wojna wciąż trwają, dopiero przyszłość pokaże, jak kształtować się będzie wsparcie dla ukraińskich studentów i studentek w kolejnych miesiącach, a także czy obawy PLK2 się potwierdzą.

7.4. Nauka

W zakresie wsparcia ukraińskich studentów i studentek w ich procesie studiowania i uczenia się najważniejszym – zdaniem badanych – aspektem była wyrozumiałość ze strony wykładowców związana z pewnymi drobnymi uchybieniami, jakich w pierwszych miesiącach po wybuchu wojny dopuszczali się respondenci i respondentki ze względu na trudną sytuację osobistą. Przede wszystkim powszechna była akceptacja dla większej liczby nieobecności na zajęciach, a także dla przesunięcia niektórych terminów związanych z oddawaniem prac zaliczeniowych.

Kiedy zaczęła się wojna (...), miałam zajęcia w ten sam dzień i jasne, że nie będę uczestniczyć i nie wystąpiły żadne problemy, bym po prostu jeszcze tydzień albo dwa nie przychodziła na zajęcia. (K1 – PSH1)

Pisałam do osób, że na przykład nie mogę teraz tam napisać jakiejś pracy, dlatego, że zginął mój przyjaciel i muszę jechać na pogrzeb. No i w sumie dobrze na to reagują. (K14 – NSH1)

Czasem jedynie zdarzały się sytuacje, w których można mówić o pewnym braku wrażliwości ze strony wykładowców – przede wszystkim pod kątem sposobu komunikacji ze osobami z Ukrainy w tym okresie (zob. więcej na temat interakcji w kolejnym podrozdziale). Poczucie niesłusznego potraktowanie budziły bowiem wśród badanych nie tyle decyzje odmawiające im pewnych rzeczy, nawet w kontekście wyjątkowej sytuacji, jaka miała miejsce, ale sposób ich podejmowania i komunikowania, który ich zdaniem sugerował, że ta sytuacja w ogóle nie jest dostrzegana. To z kolei wpływało na procesy adaptacji i akulturacji respondentów i respondentek w dokładnie odwrotny sposób, niż opisywane w poprzednim podrozdziale poczucie wspólnoty – stwarzając wrażenie, że kryzys związany z wojną nie jest wyzwaniem, przed który stoimy wspólnie, a pewna odrębną kwestią związaną z grupą migrancką.

Była taka sytuacja, że to się zaczęło, a ja wtedy poprawiałem tą statystykę, dzięki której musiałem brać dziekankę. Ja już prawie zdałem wszystkie kolokwia, tylko czekałem na ostatni wynik i on się okazał niestety zły. Miałem jeszcze jeden termin i napisałem do prowadzącej, mówię: przepraszam, ale mam dość trudną sytuację, ojciec jest w wojsku i trochę ciężko skupić się na nauce. Ona to ignorowała kilka dni, a potem w końcu przeczytała i napisała: to nie jest moja decyzja, musi pan pisać do dziekana i on będzie decydował (...). I musiałem brać dziekankę i

zamykać ten przedmiot w tej formie, co było dla mnie frustrujące. Jak można tak mówić, kiedy rozumiesz, że sytuacja jest w ogóle taka nieordynarna [nadzwyczajna – JBK]. To trochę mnie zdziwiło, ale rozumiałem OK, niech będzie już jak jest i jakoś dam sobie radę z tym (M3 – PSH1)

Bardzo interesującą formą wsparcia, specyficzną dla kontekstu edukacyjnego, jest wprowadzenie pewnych zmian w zakresie uczonych treści w taki sposób, by odpowiadały one na potrzeby wywołane przez sytuację kryzysową. Tego typu zajęcia mogą przyczynić się do stworzenia przestrzeni, w której studenci i studentki – Polscy i Ukraińscy – mogą wspólnie dzielić się swoimi doświadczeniami i emocjami związanymi z wojną na Ukrainie. Może to też odgrywać ważną rolę w budowaniu świadomości społecznej na temat tego konfliktu. W przypadku opisywanych poniżej przez K10 zajęć na kierunku psychologia, uwzględnienie takich treści miało także wymiar praktyczny, pozwalający niektórym osobom łatwiej uporać się z emocjami opisywanymi przeze mnie w pierwszym podrozdziale.

Wiadomo, kierunek psychologia i tak jest bardzo związany z jakąś tam interwencją kryzysową na przykład, ale dużo było też tematów zmienionych, żebyśmy widzieli jakby co, jak się zachowywać w sytuacjach trudnych, ewentualnie jak pomóc takiej osobie, no i też jak wspierać siebie, no bo wiadomo, jak nie pomożesz sobie, no to nie pomożesz nikomu innemu. Więc trochę tak pozmieniali, wspierali, rozmawiali o tym. (K10 – PSH2)

Mimo upływu kilkunastu miesięcy od eskalacji konfliktu, wykładowcy nadal wyrażają swoje wsparcie dla ukraińskich studentów i studentek. Podobnie jak wsparcie społeczne rówieśników, także i charakter tej pomocy uległ zmianie na bardziej symboliczną, mniej bezpośrednią, ale wciąż ważną.

Cały czas są zbiórki prowadzone na rzecz Ukrainy, na rzecz uchodźców albo wojskowych, ale nie wiem, czy to organizuje uczelnia, czy samorząd (...). Moji prowadzący nadal mają te takie serduszka albo cokolwiek, taką symbolikę ukraińską (...), także ja nadal to odczuwam. (K6 – PMP1)

Polscy studenci i studentki wypowiadali się w zdecydowanej większości pozytywnie o wsparciu, jakie otrzymywały osoby z Ukrainy w tym trudnym okresie. Faktu, że wobec nich stosowane były nieco inne standardy oceny, a pewne uchybienia traktowane były ze zrozumieniem, nie odbierali jako niesprawiedliwości, a wręcz przeciwnie – jako zupełnie racjonalne, empatyczne działania prowadzących zajęcia.

Promotor pozwolił sobie jej [studentce z Ukrainy – JBK] trochę bardziej pomóc. To znaczy, że jak pozostali dostawali jakieś wskazówki na zasadzie naprowadzenia, to pamiętam, że ta dziewczyna dostawała trochę bardziej konkretne wskazówki. Ja rozumiałam z tego, że po prostu chodziło o to, żeby no przepchać ją przez ten licencjat, bo sytuacja była trudna. Ciężko było od niej wymagać, żeby potrafiła usiąść i rzeczywiście się poświęcić tej pracy. No i to była dla mnie zrozumiała sytuacja, nie odczuwałam żadnej niesprawiedliwości z tego powodu, a wręcz wydawało mi się to taką ludzką powinnością. (PLK2 – PL1)

Ja uważam, że to było bardzo wspierające i dobrze zorganizowane w stosunku do nich [studentów i studentek z Ukrainy – JBK] i miło było patrzeć, że ktoś jednak bierze pod uwagę tą sytuację i faktycznie jest wyrozumiały. (PLK6 – PL2)

Niektóre wypowiedzi miały charakter bardziej ambiwalentny, ale wciąż nacisk kładziony był przez polskich uczestników badania na trudy sytuacji, z którą musieli się mierzyć studenci i studentki z Ukrainy, a nie na kwestię nierównego traktowania.

Czy mieli łatwiej na studiach? No mieliśmy kilka takich sytuacji, szczególnie gdy rozpoczęła się wojna, że my musieliśmy robić pewne zadania, a oni byli na przykład zwolnieni z tych zadań. Wykładowcy mówili, my rozumiemy waszą ciężką sytuację i nie musicie tego robić, nie musicie robić tych zadań, tych ćwiczeń. Czy to było sprawiedliwe? Nie wiem, jest mi to bardzo ciężko ocenić, ponieważ była to bardzo ciężka sytuacja i jest dalej. Nie jestem w stanie tego ocenić. (PLK3 – PL1)

Brak negatywnych komentarzy w odniesieniu do wsparcia, jakie w procesie uczenia otrzymywali respondenci i respondentki może wskazywać, że w tym zakresie nie było potencjału na konfliktowy charakter relacji międzygrupowej – w dużej mierze dzięki otwartym postawom polskich studentów i studentek.

7.5. Interakcje

Podobnie jak w przypadku pandemii COVID-19, także i w kontekście tego kryzysu badani wskazywali na istotność bezpośredniego kontaktu z wykładowcami jako czynnika redukującego stres i zapewniającego poczucie wsparcia.

Takie momenty wyrozumiałości, że na przykład ktoś ma problem z Internetem, albo po prostu psychicznie nie daje sobie rady, takie drobiazgi tak naprawdę pomagają. (K4 – PSH1)

Po 24 lutego, jak już to opisywałem w poprzednich podrozdziałach – nastąpiła wielka mobilizacja o charakterze pozainstytucjonalnym – studenci, ale też wykładowcy, organizowali się oddolnie celem wsparcia i pomocy osobom z Ukrainy. Działania pracowników uczelni nie różniły się znacząco od działań studentów – organizowali i uczestniczyli w zbiórkach, odwiedzali studentów i studentki w akademikach, rozmawiali z nimi. Podobnie jak w przypadku studentów, także działania wykładowców miały najczęściej charakter proaktywny – nie czekali na to, aż ktoś zgłosi się do nich z problemem czy prośbą o pomoc, ale sami wyciągali rękę, pisali, pytali. W tym kontekście ta proaktywność miała jeszcze większe znaczenie niż w przypadku pomocy oferowanej przez rówieśników, ponieważ dystans władzy istniejący na uczelni tym mocniej utrudniałby studentom i studentkom z Ukrainy wykonanie pierwszego kroku.

Każdy mnie pytał, czy coś potrzebuje. Na uczelni też dużo osób, dużo też profesorów do mnie pisało. (K11 – PSH2)

Dużo prowadzących do mnie pisało, interesowało się. Nie kiedy ja przyjadę i czy napiszę jakąś pracę, ale jak ja się czuję i w czym oni mogą mi pomóc (...). Bardzo mnie to wspierało. (K7 – PMP1)

Kluczową kwestią w relacjach osób z Ukrainy uczestniczących w badaniu była cechująca wielu prowadzących zajęcia wrażliwość na specyficzną i zarazem trudną sytuację, która ma miejsce. Ważne było zwracanie przez nich uwagi na potrzeby studentów i studentek w tym okresie.

Bardzo miło mi było podczas mojego ostatniego egzaminu, podczas mojej obrony, kiedy na samym początku już, kiedy podłączyłam się, bo miałam zdalnie obronę (...), wykładowca po prostu się mnie zapytał (...): czy jestem na Ukrainie, czy w Krakowie i czy możemy kontynuować? Jakby rozumieją po prostu, że my nie mamy Internetu, że tam na Ukrainie też często wyłączają teraz prąd, więc to było takie bardzo miłe z ich strony. (K3 – PSH1)

Podobnie jak w przypadku wsparcia otrzymywanego od rówieśników, także i w przypadku wykładowców bardzo istotne dla studentów były małe gesty, drobne wyrozumiałości, symbole, serduszka w barwach flagi ukraińskiej, etc. Generowało to poczucie wspólnoty i przekonanie, że kryzys to wyzwanie stojące przed całym środowiskiem akademickim, wspólne przeżywanie tej tragicznej sytuacji.

Bardzo mnie też miło było, to sprawiało przyjemność, jak widziałam takie serduszka w kolorze flagi ukraińskiej u moich prowadzących albo jak po prostu zakładali takie jakieś rzeczy, jakieś tam bransoletki, w tych kolorach ukraińskich. (K6 – PMP1)

Równocześnie niektóre osoby, ze względu na swoją pozycję w strukturze uczelni, miały możliwości wykonania większych gestów niż jedynie te symboliczne. Badani podkreślali w swoich wypowiedziach duże znaczenie elastyczności i wyrozumiałości tych osób – promotorów, dziekanów – którzy poprzez wydłużanie terminów, większą niż zwykle współpracę i pomoc, pozwolili tym spośród respondentów i respondentek, którzy bronili prace dyplomowe w tym trudnym czasie, na pozytywne zakończenie studiów.

Miałam też taką sytuację, że po prostu do swojego promotora pracy magisterskiej napisałam (...), a on zrozumiał tą moją sytuację i w ogóle tylko wsparł mnie i się zapytał, czy ja nie potrzebuję jakiejś pomocy. (K3 – PSH1)

Mam duże wsparcie od mojego promotora pracy magisterskiej. Zawsze do mnie pisze prywatnym czatem [w MS Teams – JBK] i pyta: Czy mogę teraz rozmawiać czy nie? Czy jest ok? Jak się czuję? I tak dalej. (K9 – PSH1)

Co ciekawe, niektórzy wykładowcy oferowali studentom i studentkom z Ukrainy bardzo daleko idące wsparcie, w tym w kwestii zakwaterowania ich rodzin uciekających przed wojną we własnych mieszkaniach.

Moja znajoma mi opowiadała, że do nich pisali wykładowcy i się pytali, czy na przykład ktoś może potrzebuję domu z ich rodziny? Bo mogą przyjąć. Więc to naprawdę jest niesamowite. (K3 – PSH1)

Ale jak zaczęła się wojna do mnie pierwszy napisał wykładowca z Uniwersytetu i powiedział, że jak coś, to możemy mieszkać u niego w mieszkaniu. (K9 – PSH1)

W kontekście tego typu pomocy oferowanej studentom ukraińskim przez wykładowców, kwestia granic w relacji między studentem a pracownikiem uczelni (naukowym, administracyjnym) odgrywa istotną rolę. Jak wynika z wypowiedzi osób badanych, dla studentów jest ważne, aby czuć się wsparcie i zrozumienie, jednocześnie z zachowaniem pewnych granic w relacji nauczyciel-student. Wykładowcy w dużej mierze zdawali sobie sprawę z wrażliwości sytuacji i starali się być ostrożni i delikatni, aby nie naruszać prywatności i granic studentów czy studentek. Wybuch kryzysu był nagły, a pewne działania bardzo impulsywne. Tym niemniej, szanując prywatność osób z Ukrainy, wielu Polaków powoli uczyło się rozpoznawać, kiedy i w jakiej formie mogą oferować pomoc.

Studenci doceniali ostrożność, ponieważ chroniła ich przed ewentualnym dyskomfortem i naruszeniem prywatności.

Dostałam smsa od pani z akademika, od kierowniczk, że bardzo prosi o telefon jak najszybciej jak się da. I się zapytała: Czy u mnie wszystko w porządku? Czy ja potrzebuję jakiejś pomocy? Kiedy ja wrócę do akademika i czy ja wrócę w ogóle? I o takich rzeczach organizacyjnych i takich moich wewnętrznych pogadała ze mną, nie przekraczając jednocześnie tych granic, że jednak pani kierowniczk i ja jako studentka. (K6 – PMP1)

Zdarzały się również sytuacje, w których respondenci i respondentki akceptowali pewne przekroczenia granic związane z chęcią pomocy i dobrą wolą wykładowców. W sytuacji kryzysowej, gdy studenci ukraińscy napotykali na trudności wywołane rosyjską agresją, otrzymywanie wsparcia od pracowników uczelni było bardzo cenne. Dlatego też rozumieli, że w niektórych przypadkach przekroczenie pewnych granic mogło być uzasadnione, czy wręcz konieczne, aby udzielić niezbędnej pomocy.

Bardzo często prosili mnie, żebym została na przykład po zajęciach i się pytali, tak bardziej prywatnie. Ja reagowałam na to boleśnie i mogłam się popłakać za każdym razem. I zawsze mogli mnie – ja wiem, że to trochę przekracza te relacje prowadzący i student – ale mogli mnie przytulić i czułam się naprawdę jeszcze bardziej komfortowo w Polsce niż dotychczas. (K6 – PMP1)

W kontekście kryzysu związanego z wojną na Ukrainie, w przeciwieństwie do pandemii COVID-19, studenci (przede wszystkim PSH1) wspominali także, że wsparciem były dla nich komunikaty płynące z administracji uczelni – od sekretariatów, dziekanów czy rektorów. Dawało to poczucie, że wsparcie jest organizowane także odgórnie i prowadzone też oficjalnymi kanałami komunikacji uczelnianej.

W pierwsze dni od razu dostałam maila od sekretariatu – czy jest u mnie wszystko w porządku, gdzie się znajduje i że bardzo proszą o informację, czy potrzebuje jakiejś pomocy. (K3 – PSH1)

Kiedy zaczęła się wojna, to otrzymałam mega wsparcie. Chyba na kolejny dzień po rozpoczęciu wojny, rektor zrobił takie spotkanie dla Ukraińców. (K4 – PSH1)

Co ciekawe, pojawiały się też stwierdzenia, że niektórzy pracownicy administracji, z którymi wcześniejsze interakcje ciężko byłoby określić jako przyjemne, po 24 lutego 2022 roku byli dla nich znacznie miłsi, bardziej ludzcy i empatyczni. Taką historię przytacza np. K10, studentka PSH2.

Ona [pani z sekretariatu – JBK] zawsze ma taki *strong face*. Nie zawsze mówi dzień dobry albo do widzenia. Ale jak w tym roku przyszedłam do niej z tym zaświadczeniem, kiedy prosiłam o przedłużeniu terminu, to ona tak mnie zapytała – jak tam pani, jak tam pani rodzina? Ja tak stoję i nie mogę po prostu odpowiedzieć, bo tak chcę już płakać i ona tak do mnie: no, proszę nie płakać, zaraz wszystko fajnie załatwimy. Więc po tej sytuacji ja tam panią lubię, ale wcześniej ona (...) nie chciała się kontaktować ze studentami, nigdy nie miała na to czasu i jak ty przychodziłeś, to miałeś odczucie, że przeszkadzasz po prostu w pracy tej pani. (K10 – PSH2)

Równocześnie pojawiały się relacje, które sugerowały, że nadmierna reakcja i ciągłe przypominanie o wojnie też było dla studentów trudne, nawet jeżeli podszyte było dobrymi intencjami. Ciągłe przypominanie o wojnie, nawet jeśli ma na celu wyrażenie solidarności i zainteresowania, może powodować dodatkowy stres i niepokój u studentów. Niektórzy studenci mogą odczuwać potrzebę czasu oddechu od tematów związanych z konfliktem, aby móc skupić się na nauce i znalezieniu chwil ulgi w trudnych okolicznościach. Dlatego ważne jest, aby pracownicy uczelni byli świadomi tej delikatnej równowagi i respektowali potrzeby studentów.

To było właśnie dla mnie bolesne też i o tym mówiłam swoim prowadzącym, że cały czas w tym poprzednim semestrze było tak, że jak robimy jakiś projekt, (...) to cały czas ktoś z nich gadał, że no dobra, no zrobimy jakiś projekt taki, żeby był na rzeczy dla Ukrainy (...) albo coś związanego z wojną. Ja za każdym razem, jak to słyszałam, to nie mogłam powstrzymać łez. Bardzo mnie to bolało naprawdę. I zresztą już nie wytrzymałam. Najpierw to mówiłam koleżankom, że czemu za każdym razem to się powtarza. Przecież ja wiem, że to jest aktualne, że to jest na czasie, ale nie chcę o tym gadać. Ja chcę przynajmniej przyjść na zajęcia i trochę rozluźnić. Trochę pomyśleć o czymś innym. A to za każdym razem się powtarzało. I podeszłam do tej pani [prowadzącej zajęcia – JBK], powiedziałam jej (...) i ona mnie bardzo przepraszała, że ona nawet nie pomyślała o tym, że to mogła aż tak na mnie zadziałać, aż tak mnie boleć. (K6 – PMP1)

Powyższa historia pokazuje, że otwarta komunikacja i możliwość wyrażenia swoich preferencji są kluczowe w budowaniu zdrowej relacji wsparcia. Pracownicy uczelni mogą aktywnie słuchać studentów i studentek oraz angażować się w dialog, pytając o to, jaką formę wsparcia preferują, jak często chcą rozmawiać na temat sytuacji na Ukrainie czy jakie inne zasoby mogą być dla nich pomocne. W ten sposób można tworzyć bezpieczne przestrzenie, w których studenci i studentki czują się komfortowo i wiedzą, że mogą liczyć na wsparcie, które jest dla nich najbardziej odpowiednie.

7.6. Dyskryminacja

Od respondentów i respondentek otrzymałem sprzeczne informacje dotyczące częstotliwości doświadczania niepożądanych, dyskryminujących zdarzeń po 24 lutego 2022 roku. Zdaniem niektórych jest ich mniej, a nastawienie społeczeństwa polskiego jest generalnie przyjaźniejsze, zdaniem innych wręcz jest ich więcej.

Spotkałam się z nimi [nieprzyjemnymi sytuacjami – JBK], szczególnie od momentu, kiedy zaczęła się wojna. Nie od razu, jak w lutym wybuchła, ale tak już po pół roku (...). To były sytuacje, że po prostu na ulicy czy w jakimś sklepie, niektórzy ludzie mają jakiś problem. Szczególnie teraz jak widzę, że ta wojna się przeciąga tak i przedłuża się, to więcej osób zaczyna trochę gorszy mieć stosunek do Ukraińców (K5 – PSH1)

Bezpośrednich relacji dotyczących sytuacji, które wydarzyły się w trakcie ostatniego roku pojawiło się na szczęście niewiele. Poniżej przytaczam historię nieprzyjemnego incydentu w trakcie akcji pomocy żołnierzom Sił Zbrojnych Ukrainy.

Ja miałam jedno takie bardzo smutne dla mnie doświadczenie, kiedy na Rynku Głównym w Krakowie robiłam akcję pomocy żołnierzom (...). Przechodziła taka Polka i mówi, no starczy już tych Ukraińców. (K14 – NSH1)

Niestety, także uczelnia nie okazała się miejscem wolnym od niepożądanych zdarzeń. K12, studentka NSH1, wspomina dwie sytuacje, w których prowadzący wykazali się brakiem wrażliwości. Pierwszy przypadek dotyczył pytania umieszczonego w jednym z testów psychologicznych – “Na ile zgadzasz się, że stwierdzeniem, że osoby pochodzenia ukraińskiego należałoby usunąć z twojego kraju: zdecydowanie nie, raczej nie, nie mam zdania, raczej tak, zdecydowanie tak.” (K12 – NSH1) – i zakończył się interwencją u dziekana. Drugi związany był z przedmiotem, który oparty był o formułę debaty. Na jednych z zajęć tematem dyskusji był stosunek do imigrantów w Polsce – uczestnicy zostali podzieleni na grupę “za i “przeciw”. Ze strony tej drugiej padały takie stwierdzenia jak: Ukraińcy “nic nie robią”, “chcą wszystko dostać do ręki”, “nie chcą się uczyć języka”, “odbierają Polakom pracę”, czy “nic nie dają temu krajowi”. Niewątpliwie można założyć, że część (być może większość) wypowiadających te tezy nie utożsamia się z nimi, a jedynie uczestniczy w debacie poprzez przyjęcie stanowiska, które zostało im przydzielone. Tym niemniej dla K12 i innych studentów i studentek ukraińskich (bardzo młodych, K12 miała wówczas ledwie 18 lat) słuchanie tego było bardzo ciężkim doświadczeniem.

Nie deprecjonując znaczenia wyżej wspomnianych historii należy jednak zauważyć, że badani przytoczyli relatywnie niewiele zdarzeń związanych z kryzysem wywołanym rosyjską agresją na Ukrainie.

7.7. Podsumowanie

W tym rozdziale aspekt pierwszego z kryzysów, czyli pandemii COVID-19 przedstawiony w rozdziale poprzednim, został uzupełniony o kwestie związane z kryzysem wywołanym rosyjską agresją na Ukrainę. W ten sposób kończę rekonstrukcję otoczenia społecznego, prawnego i instytucjonalnego związanego z procesami akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych, a także tego, jakie orientacje akulturacyjne są wdrażane i pożądane przez studentów zagranicznych i jak wygląda ich proces adaptacji, wraz z uwzględnieniem wpływu obydwu badanych sytuacji kryzysowych.

Wojna w kraju pochodzenia znacznie silniej dotknęła emocjonalnie badanych studentów i studentki niż pandemia COVID-19. Większość z nich przez kilka miesięcy przeżywała bardzo długie okresy obniżonego nastroju, przygnębienie, utratę zainteresowania rzeczami, które do tej pory sprawiały im radość, zaburzenia snu, chroniczne zmęczenie i brak energii, trudności w koncentracji i ogromne natężenie stresu. Kompulsywne śledzenie informacji z frontu pogłębiało ten stan. Dominującą emocją był strach o rodzinę i bliskich. Studenci Polscy także bardzo mocno przeżywali tę sytuację.

Równocześnie znaczna część badanych odczuwała swoje poczucie winy z powodu własnego bezpieczeństwa kontrastującego z tragiczną sytuacją na Ukrainie. Sposobem na radzenie sobie z tym uczuciem była intensywna działalność pomocowa, w którą wiele osób się zaangażowało, nawet kosztem dotychczasowego życia i studiów. Wielu respondentów i respondentek korzystało także z profesjonalnej pomocy psychologicznej – w zdecydowanej większości prywatnie, poza uczelnią.

Wojna pozbawiła źródeł dochodu rodziny wielu osób uczestniczących w badaniu. W efekcie szybko musieli oni usamodzielniać się finansowo, w czym pomagała pomoc finansowa otrzymywana od uczelni w formie zapomogi i zwolnienia z opłat za akademiki. Pojawiały się problemy ze skompletowaniem dokumentacji z Ukrainy niezbędnej do otrzymania stypendium socjalnego.

Kontakt z rodziną przebywającą na Ukrainie stał się bardzo ważnym elementem codziennego funkcjonowania ukraińskich studentów i studentek w Polsce. Codzienne telefony i smsy mają za zadanie ukoić nerwy i strach o ich bezpieczeństwo. Część osób sprowadziła swoje rodziny do Polski – a przynajmniej kobiety i dzieci. Mężczyźni pozostali na Ukrainie, a rozdzielenie rodziny i – nierzadko – służba wojskowa ojców, braci i partnerów, generuje dodatkowy stres. Pomoc w przeprowadzce i w początkowej adaptacji rodzinie była istotnym wyzwaniem, przed którym stanęli respondenci i respondentki.

Ukraińscy studenci i studentki wskazywali na ogromne wsparcie społeczne jakiego doświadczyli w tych trudnych chwilach od swoich polskich rówieśników. Polacy byli proaktywni, sami pierwsi wyciągali rękę, pisali, zagadywali. Angażowali się w prowadzone

działania pomocowe, wykazywali się empatią i solidarnością. To spotykało się z dużą wdzięcznością ze strony osób z Ukrainy, a także generowało bardzo istotne z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji poczucie wspólnoty i wspólnego przeżywania kryzysu związanego z wojną. Po roku badani obserwują mniej bezpośredniej pomocy, ale mają przeświadczenie, że w razie potrzeby taka pomoc nadejdzie, a na polskich studentach i studentkach mogą w tej kwestii polegać.

Aby pomóc osobom z Ukrainy w procesie studiowania wykładowcy często przymykali oko na większą liczbę nieobecności czy niedotrzymywane terminy oddawania prac. Dzięki tej elastyczności wiele osób było w stanie zaliczyć rok lub nawet ukończyć studia obroną pracy dyplomowej. Niektórzy prowadzący modyfikowali też nauczane treści tak, by były one pomocne w kontekście trwającego kryzysu.

Wykładowcy – podobnie jak studenci – proaktywnie angażowali się w pomoc studentom i studentkom z Ukrainy. Wspierali drobnymi i większymi gestami, wykazywali się zrozumieniem i empatią. Istotną kwestią okazały się granice w kontakcie wykładowca-student, które niejednokrotnie były naginane, ale póki wynikało to z dobrej woli i chęci pomocy, to respondenci i respondentki bardzo doceniali takie zachowania. Relacji przywołujących przypadki dyskryminacji, czy niewłaściwych zachowań w kontekście tego kryzysu nie było wiele – pojedyncze werbalne ataki przy akcjach pomocowych czy sytuacje, w których wykładowcy wykazywali się – dość niepokojącym – brakiem wrażliwości w doborze tematów pod dyskusję.

Rozdział 8. Adaptacja i akulturacja oraz sytuacje kryzysowe

W niniejszym rozdziale na podstawie wypowiedzi studentów prezentowanych w rozdziałach 5-7 udzielam odpowiedzi na dwa ostatnie postawione pytanie badawcze, a więc dążę do określenia związku między zmapowanym kontekstem społecznym, prawnym i instytucjonalnym, zidentyfikowanymi orientacjami akulturacyjnymi i strategiami adaptacyjnymi, a sytuacjami kryzysowymi (pandemia COVID-19, agresja Rosji na Ukrainę).

W pierwszej części pochylam się nad zidentyfikowanym w badanej grupie przebiegiem procesów adaptacji i akulturacji w ich instytucjonalnym i społecznym kontekście. Przywołuję czynniki, które wpływają na te procesy, a także lokuję momenty wpływu w ramach opisywanych w rozdziale 3. Modeli adaptacji (Ward, Kennedy 1999) i akulturacji (Navas et. Np. 2007).

W drugiej części przedstawiam charakterystykę obydwu kryzysów, ich wpływu na procesy adaptacji i akulturacji studentów z Ukrainy, a także na relację międzygrupową pomiędzy nimi, a ich polskimi rówieśnikami i społecznością akademicką.

8.1. Akulturacja i adaptacja badanych studentów i studentek z Ukrainy na krakowskich uczelniach wyższych

8.1.1. Przebieg procesów adaptacji i akulturacji

Badania prowadzone w Polsce w temacie procesów akulturacji studentów ukraińskich zgodnie wskazują, że co do zasady dominuje wśród nich orientacja integracyjna. Badaniu Reuter (2017), na grupie ponad 100 zagranicznych studentów pięciu krakowskich szkół wyższych i szkół policealnych sugerują, że wśród studentów ukraińskich procesy przyjmowania kultury polskiej zachodzą równolegle do procesów utrzymywania elementów własnej etniczności. Krasnychuk (2019), która również badała proces akulturacji ukraińskich studentów na krakowskich uczelniach, także stwierdziła, że najczęściej identyfikowaną orientacją akulturacyjną w tej grupie była integracja.

Badania przeprowadzone przeze mnie na potrzeby niniejszej pracy również dały podobne wyniki. Oczywiście, ze względu na jakościowy charakter prowadzonych badań, a także liczne ograniczenia, nie sposób uogólniać wyników na całą populację studentów i studentek ukraińskich studiujących na krakowskich uczelniach wyższych. Można jednak stwierdzić, że w badanej grupie dominowała orientacja integracyjna.

Wykorzystanie Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej pozwala mi nieco zniuansować powyższe lapidarne stwierdzenie, ponieważ badanie te wykazały także, że złożoność procesów akulturacji adaptacji jest daleko większa niż to, co daje się zamknąć w jednym określeniu, jak "integracja". Przede wszystkim orientacje te okazały się być zmienne w czasie oraz w odniesieniu do poszczególnych sfer psychospołecznego funkcjonowania migrantów (co zauważyła już Krasnychuk [2019] rozróżniając cztery sfery życia społecznego, w których analizowała wspomniane procesy – przyjacielsko-intymną, akademicką, ekonomiczną i religijno-kulturową).

Moja autorska modyfikacja RAEM (zob. Klakla 2022) zakłada 7 takich sfer – relacje społeczne, ekonomia, religia, rodzina, zabezpieczenie socjalne, polityka i praca, która w przypadku studentów jest sferą nauki i studiów. Wypowiedzi osób badanych w wywiadach grupowych sugerują, że spośród tych sfer istotnymi dla ich doświadczenia studiowania są, poza samą sferą nauki i studiów, przede wszystkim sfery relacji społecznych, rodziny i zabezpieczenia socjalnego. Sfery ekonomii i polityki miały mniejsze znaczenie a sfera religii nie pojawiała się w wypowiedziach respondentów i respondentek niemal wcale.

Co więcej, w niemal każdej z tych sfer u większości osób badanych następowała zmiana realizowanej orientacji akulturacyjnej w czasie. W wielu przypadkach zmiana ta związana była z postęпами w procesie adaptacji – na różnych etapach pobytu w Polsce różne orientacje akulturacyjne okazywały się mieć największy sens adaptacyjny. Często początkową orientacją realizowaną przez ukraińskich studentów i studentki po przyjeździe była separacja, ponieważ z jednej strony oparcie się na sieciach wsparcia wewnątrz własnej grupy było łatwiejsze i w ten sposób proces adaptacji przebiegał szybciej, a z drugiej strony nawiązanie kontaktu ze społeczeństwem przyjmującym wymagało umiejętności, które jeszcze nie były przez migrantów nabyte i zasobów, których nie byli skłonni jeszcze poświęcić. Z biegiem czasu – i postępowaniem procesu adaptacji – nawiązywanie tego kontaktu stawało się łatwiejsze i mniej kosztowne, a zdecydowana większość badanych zaczynała realizować orientację integracyjną czerpiąc z obydwu kultur, obydwu grup i obydwu sieci wsparcia.

Analizując orientacje dominujące w ramach badanej grupy sfera po sferze, można zaobserwować pewne zróżnicowanie. O ile w sferze rodziny i relacji społecznych dynamika zmian orientacji akulturacyjnych wyglądała tak, jak to opisałem powyżej, to w przypadku sfer zabezpieczenia socjalnego i studiów, od początku można było zauważyć implementację orientacji o charakterze bardziej integracyjnym. Jednym z czynników, które powodują taki stan rzeczy, jest stopień ingerencji prawa w kształtowanie porządku społecznego w tych sferach.

Jak sugerują rezultaty moich poprzednich badań (Klakla 2022), im większy udział prawa w regulacji zachowań ludzkich w danej sferze psychospołecznego funkcjonowania migrantów, tym mniejsza jest rola grupy migrantów czy społeczeństwa przyjmującego w bezpośrednim określaniu orientacji akulturacyjnych, które chcą wprowadzać w życie. Innymi

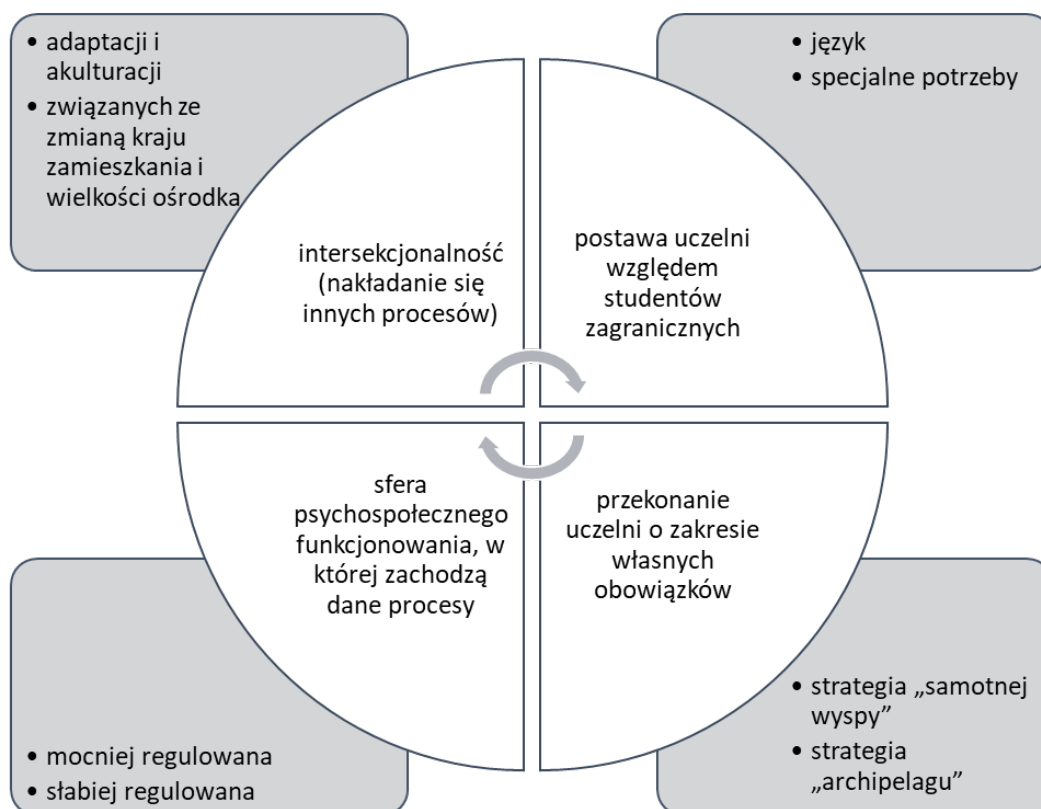
słowy, prawo narzuca czasem rozwiązania – jak chociażby zakaz dyskryminacji, czy regulaminy studiów ustalające grupy mieszane narodowościowo – które determinują kontakt między obydwoma grupami i wyłącznie rzadkie sytuacje ignorowania przepisów są wówczas sposobem na to, by tę relację ułożyć w inny sposób.

W sferze rodzinnej czy relacji społecznych ingerencja prawa państwowego i regulacji wewnętrznych uczelni jest ograniczona. Mogą one oczywiście zakładać np. tworzenie mieszanych narodowościowo grup na danym roku studiów (lub wręcz przeciwnie – jednolitych), czy wprowadzać zakaz mowy nienawiści i dyskryminacji, ale jedynie bardzo pośrednio mogą wpływać na to kto z kim rozmawia, kto z kim się lubi, czy kto z kim wejdzie w związek o charakterze romantycznym. W tych aspektach stopień decyzyjności samych zaangażowanych osób jest duży.

W sferze zabezpieczenia socjalnego, czy studiów, rola prawa jest już znacznie większa – to ono określa komu przysługuje miejsce w akademiku, stypendium socjalne, czy za wyniki w nauce, kto jest zwolniony z opłat za studia, a kto nie, a także jak wygląda proces studiowania i jakie elementy jego dostosowania przysługują studentom zagranicznym. Tutaj stopień decyzyjności jest znacznie mniejszy, zarówno jeśli chodzi o samych migrantów, jak i społeczeństwo przyjmujące – polskich studentów i studentki oraz pracowników uczelni.

8.1.2. Czynniki wpływające na procesy adaptacji i akulturacji

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy wskazały także na pewne czynniki wpływające na procesy adaptacji i akulturacji w badanej grupie, które warto brać pod uwagę w kontekście dalszych badań oraz działań praktycznych (rekomendacje praktyczne zob. rozdział 9.). Wraz z omówionym wyżej wpływem stopnia zdeterminowania danej sfery funkcjonowania przez prawo i instytucje, czynniki te przedstawione są na poniższym diagramie, który rozwijam w dalszych akapitach.



Schemat 7. Czynniki wpływające na procesy adaptacji i akulturacji. Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym, który chciałbym w tym miejscu wspomnieć, jest intersekcjonalność – a konkretnie zjawisko nakładania się na siebie dwóch procesów akulturacji (lub dwóch aspektów jednego procesu, w zależności od przyjętego podejścia). Wychodząc z dystrybucyjnych modeli kultury można zauważyć, że brak jednolitej kultury narodowej i różna dystrybucja elementów kultury w społeczeństwie, oznaczać może np. różnice kulturowe pomiędzy społecznościami wielkomiejskimi (dużych miast, zachowując skalę polską) i małomiasteczkowymi czy wiejskimi.

Dla wielu studentów – niezależnie od narodowości i kraju, w którym podejmują naukę – podjęcie studiów wiąże się z przeprowadzką z mniejszej miejscowości do większego miasta, gdzie zwykle znajdują się uczelnie wyższe. Ze względu na wyżej wspomniane różnice kulturowe, po tej migracji wewnętrznej także czeka ich proces akulturacji i adaptacji, uczenia się nowych norm kulturowych, nieco innych niż w społeczności pochodzenia i przyjmowania tych norm jako własne (bądź też nie).

W przypadku studentów z Ukrainy sytuacja wygląda podobnie – część z badanej grupy pochodziła z większych miast, jak np. Chersoń czy nawet Kijów, ale część wychowała się w mniejszych miastach, miasteczkach lub nawet na wsiach. W ich przypadku po przeprowadzce do Polski spotyka ich podwójna zmiana środowiska – ta związana ze zmianą kraju zamieszkania i ta związana ze zmianą wielkości miejscowości. Jak już wspominałem, obydwie

te zmiany pociągają za sobą procesy adaptacji i akulturacji i niekiedy bardzo ciężko jest je od siebie rozdzielić.

Innym czynnikiem, a w zasadzie zbiorem czynników, jest postawa uczelni i jej działania względem studentów zagranicznych. Co istotne, jest to czynnik uświadomiony sobie przez badanych. Większość studentów ma świadomość, że uczelnia jest kluczowym aktorem w ich procesach adaptacji i akulturacji, czy ogólnie odnajdywania się w Polsce, ponieważ zajmuje największą część ich codziennego życia. Wśród konkretnych aspektów tego czynnika można wyróżnić – poza kwestiami omówionymi przeze mnie w rozdziałach 5-7 – np. kwestie języków funkcjonujących w środowisku uczelni, jej postawę względem specjalnych potrzeb studentów międzynarodowych, czy przekonanie uczelni o zakresie własnych obowiązków w kontekście wsparcia studentów i studentek z Ukrainy. W tym podrozdziale odwołam się raz jeszcze do wywiadów prowadzonych z pracownikami uczelni.

Co do zasady pracownicy uczelni uznają za języki obowiązujące w komunikacji ze studentami te, w których uczelni prowadzi studia (a więc najczęściej j. polski i j. angielski). W ten sposób wypowiadali się przedstawiciele PSH2 czy PMP2. O ile oczywiście jest to podejście logiczne – jeżeli studenci podejmują studia w danym języku, to powinni być w stanie się w nim porozumiewać z organami uczelni – to analizując je z punktu widzenia procesów adaptacji i akulturacji ocenić je trzeba jako niezbyt adaptacyjne (bowiem utrudniające w pewnym stopniu przepływ informacji) i wymuszające w pewnym stopniu orientację asymilacyjną (zwłaszcza w przypadku studentów programów w j. polskim).

Pracownicy PMP1 czy PSH1 przyznawali, że pomimo teoretycznego istnienia tej samej zasady, są bardziej elastyczni – część z nich mówi w języku rosyjskim, a w języku rosyjskim czy ukraińskim są też przygotowywane niektóre materiały informacyjne uczelni. Takie podejście zarówno wspiera proces adaptacji poprzez lepsze informowanie i bardziej otwartą postawę, jak również skłania do integracyjnej orientacji akulturacyjnej i taką też manifestuje, jako stanowisko uczelni.

W NSH2 sytuacja wygląda jeszcze inaczej:

Nawet dydaktycy, jeśli [studenci – JBK] są na studiach w języku polskim, a nie osiągają poziomu B2, to dydaktycy czasami nawet przeprowadzają egzamin w języku rosyjskim, bądź ukraińskim, więc po prostu wychodzimy bardzo naprzeciw. Oprócz tego prawie z każdego działu administracji jeden pracownik był skierowany na kurs języka rosyjskiego, i w dziekanacie, i właśnie w rekrutacji, i w dziale współpracy międzynarodowej, i dydaktyki i nawet w dziale IT mamy pracowników, którzy uczą się na bieżąco języka rosyjskiego. (prac. adm. – NSH2)

W ten sposób język rosyjski, nie będący językiem wykładowym, stał się jednym z języków komunikacji na uczelni. To rozwiązanie z punktu widzenia procesów akulturacji zachodzących u studentów i studentek z Ukrainy, jest rozwiązaniem, które nie wspiera otwartych orientacji akulturacyjnych, a raczej pozwala na wprowadzanie w życie orientacji separacyjnych. Jego

wpływ na proces adaptacji może być co najmniej dwojaki – z jednej strony umożliwia łatwe i pewne przekazywanie informacji niezbędnych do funkcjonowania studentów międzynarodowych w nowym środowisku, z drugiej strony negatywnie wpływa na proces uczenia się przez nich języka kraju przyjmującego, co w pewnym momencie może stać się przeszkodą adaptacyjną.

Jeżeli chodzi o postawę uniwersytetów i szkół wyższych względem specjalnych potrzeb studentów międzynarodowych, to w sferze deklaracji okazała się ona zaskakująco spójna pomiędzy uczelniami. W najbardziej obrazowy sposób przedstawia to poniższy cytat z wywiadu z pracownikami administracyjnymi PMP1.

Staramy się wychodzić z założenia, że student cudzoziemiec potrzebuje może trochę większego wsparcia, które mamy nadzieję, że mu dajemy, natomiast jest to student i obowiązuje go ten sam regulamin studiów, obowiązują go te same możliwości, te same ograniczenia, co studenta polskiego. (prac. adm. – PMP1)

Jest to bardzo neutralny punkt wyjścia akcentujący zarówno pewną otwartość i wrażliwość na specjalne potrzeby, jakie mogą mieć studenci i studentki zagraniczni, jak i określone wymagania, które niezależnie od wszystkiego muszą oni spełnić. Jednakże podążając za tezami teorii związanej z pojęciem *street level bureaucracy* widzimy, że na poziomie implementacji przez poszczególnych pracowników uczelni ta postawa może ulec daleko idącej modyfikacji. Tenże proces implementacji opisywałem w rozdziałach 5-7 w podrozdziałach dotyczących interakcji uczelni ze studentami i vice versa.

Wypowiedzi osób badanych wskazują na to, że w praktyce realizacja tej zasady może pójść w dwie strony – wąskiego rozumienia potrzeb lub luźnego podejścia do wymagań – albo pozostać w swoim obecnym neutralnym kształcie. Ta pierwsza droga, gdy uczelnia bardzo wąsko w praktyce zakreśla specjalne potrzeby jakie mogą mieć studenci i studentki z Ukrainy podejmujących studia w Polsce, z punktu widzenia procesów akulturacji wymusza orientacje asymilacyjne lub nawet może prowadzić do marginalizacji, a pod względem adaptacyjnym nie przyspiesza tego procesu nie wspomagając procesu uczenia się kultury i odnajdywania w nowym środowisku. Ta druga, gdy to wymagania są często naginane, może prowadzić do wzmocnienia orientacji separacyjnych w grupie studentów cudzoziemskich oraz do konfliktowej lub problematycznej relacji międzygrupowej pomiędzy zagranicznymi i polskimi studentami i studentkami. Co drudzy mogą mieć pretensję o nierówne traktowanie, nieuzasadnione ułatwienia i odstępstwa od regulaminów, stosowane w stosunku do studentów i studentek z Ukrainy.

Trzecim aspektem, który chciałbym w tym miejscu poruszyć, jest przekonanie uczelni o zakresie własnych obowiązków w kontekście wsparcia studentów i studentek z Ukrainy. Można zaobserwować w tym zakresie dwa podejścia reprezentowane przez uczelnie. Pierwsze zakłada, że uczelnia jest zobowiązana wspierać studentów przede wszystkim w

zakresie ich procesu studiowania, a adaptacja pozauczelniana i szerzej rozumiany proces akulturacji leży poza zakresem zainteresowania uczelnianej administracji. W wypowiedziach pracowników uczelni podążających tą ścieżką brak jest refleksji na temat tego jak można by wspierać studentów zagranicznych poza murami uczelni, gdyż nie jest to uznawane za wartość.

Bardziej interesujące jest podejście, które zakłada wyjście uczelni poza kwestie jedynie czysto akademickie i jej szersze zaangażowanie w procesy adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych. W tych wypowiedziach możemy też zidentyfikować dodatkowe, pozauczelniane czynniki, które na te procesy mają wpływ.

Pracowniczka NSH1 zwraca uwagę na kwestię rynku pracy – studenci i studentki postrzegają uczelnię jako bramę do rynku pracy, instytucję, która w zapewni im umiejętności (także te kulturowe, nabywane w procesach adaptacji i akulturacji) niezbędne, by się tam odnaleźć i jeżeli tych umiejętności im brakuje, to do uczelni się zwracają o pomoc. Wspomina też o problemach związanych z interpretacją prawa, specyficznych dla kryzysu związanego z pandemią COVID-19 oraz formalnościami związanymi z legalnym pobytem w Polsce.

Absolwenci się do mnie zgłaszają z prośbą, żebym zobaczyła, czy ich CV jest odpowiednie, czy gdzie powinni szukać pracy. Takie różne życiowe problemy, że tak powiem (...) Problem był podczas epidemii, nie wiedzieli, jak mają interpretować przepisy i co mają ze sobą zrobić (...). Też pobytowe [kwestie – JBK] (...). Właściwie to są głównie kwestie pozaakademickie i pozauczelniane. (prac.adm. – NSH1)

Procedury związane z legalnym pobytem w Polsce przywołuje także pracowniczka PMP2. Biurokracja migracyjna – w tym kontakt z nią na poziomie *street level bureaucracy* – okazuje się być jednym z podstawowych czynników prawnych wpływających na procesy adaptacji i akulturacji (zob. też Klakla 2022). Wspominana jest także kwestia korzystania z transportu publicznego (tutaj warto wrócić do wspomnianej wcześniej intersekcyjności procesów akulturacji związanych ze zmianą kraju zamieszkania i zmianą wielkości miejscowości, jako że to może być jeden z momentów przenikania się tych procesów) oraz sygnalizowana przeze mnie w rozdziale 5 kwestia ubezpieczenia zdrowotnego. Ważnym stwierdzeniem związanym z postrzeganą rolą uczelni jest zapewnienie o ograniczonych możliwościach działania tej instytucji w zakresie pomocy pozaakademickiej.

Czasami potrzebują informacji związanych z wizami, przedłużeniem wizy, z legalizacją pobytu, z ubezpieczeniem, czy jeżeli chodzi o ubezpieczenie w NFZ-cie czy przez firmę prywatną. Czasami też o zakup biletu MPK, no tak, legitymacja, wiadomo (...).

- Są państwo coś w stanie pomóc w tej kwestii? – JBK

Możemy im tylko udzielić informacji, gdzie się mają udać. (prac.adm. – PMP2)

O NFZ, problematycznym kontakcie studentów międzynarodowych z tą instytucją oraz kwestii ubezpieczenia zdrowotnego mówili także pracownicy i pracownice PSH1. W

przeciwieństwie do powyższej wypowiedzi pracowniczki PMP2 oni opowiadali o podjętych próbach interwencji poza uczelnią, właśnie w NFZ, które jednak niestety zakończyły się niepowodzeniem.

Chociażby NFZ, pomimo naszych zabiegów dotychczas nie przetłumaczył i nie zamierza tłumaczyć wniosków o objęcie dobrowolnym ubezpieczeniem zdrowotnym na język angielski, nawet w takiej wersji tłumaczeniowej, dwujęzycznej nie chce się na taki krok tutaj pokusić. No cóż, pewne rzeczy są nie do przeskoczenia (prac.adm. – PSH1)

Tym niemniej PSH1 jako instytucja stara się nawiązać relacje z innymi instytucjami, które współuczestniczą w kształtowaniu procesów adaptacji i akulturacji u studentów międzynarodowych, którzy przyjeżdżają na studia do Polski i do Krakowa (zob. też rozdział 5).

Jeżeli ta osoba jest studentem, no to każdy taki przypadek jest, że tak powiem kolokwialnie, nasz. I też przyjmujemy taką zasadę tutaj, że jak przychodzi do nas cudzoziemiec, nawet jeżeli jest to zagadnienie, które nie leży wprost w zakresie naszych obowiązków, to leży, bo to jest student zagraniczny i powinniśmy się zaopiekować. I tutaj, tak jak mówiłem, no jeżeli nie mamy nawet wpływu na jakąś instytucję, to staramy się ją jakoś zaangażować, tutaj włączyć do naszych działań, tak jak chociażby to *Intro Days*, żeby oni też mieli okazję pokazać, jakby jak u nich to wygląda, jakie wsparcie mogą zaoferować, czy jak wygląda u nich obsługa cudzoziemców i wtedy taki obcokrajowiec może przynajmniej z większą wiedzą tutaj do nich podejść. (prac. adm. – PSH1)

Na podstawie powyższych wypowiedzi można więc zaobserwować dwie strategie działania uczelni, które można obrazowo nazwać strategią “samotnej wyspy” lub strategią “archipelagu”. W tym pierwszym przypadku uczelnia wychodzi z założenia, że każda instytucja jest od siebie względnie niezależna w swoim działaniu, a interakcja między nimi w zakresie kształtowania procesów adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych jest możliwa w bardzo ograniczonym zakresie. Metaforycznie mówiąc mamy więc do czynienia z szeregiem samotnych wysp, świadomych swojego istnienia, ale oddziałujących na siebie jedynie sporadycznie. W tym drugim przypadku uczelnia widzi siebie jako część większej całości jakim są instytucje społeczeństwa przyjmującego – te formalne i nieformalne – i przyjmuje podejście, wedle którego interakcja między tymi instytucjami w zakresie kształtowania procesów adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych jest konieczna dla prawidłowego ich przebiegu. Tym razem mielibyśmy zatem do czynienia z metaforycznym archipelagiem, szeregiem wysp, które choć odrębne, tworzą jedną, większą całość.

Warto zaznaczyć, że na procesy adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych mają wpływ nie tylko formalne instytucje, ale też nieformalne sieci – w tym powiększająca się z roku na rok diaspora ukraińska. Pracowniczka PMP2 stwierdziła, że jej zdaniem studenci ukraińscy – właśnie ze względu na coraz mocniejszą sieć wsparcia jaką oferują ci, którzy przyjechali przed nimi – stopniowo potrzebują coraz mniej wsparcia ze strony uczelni.

Osiem lat temu, powiedzmy, jak zaczęli do nas przyjeżdżać z Ukrainy (...), to potrzebowali większej opieki. Natomiast teraz, to mam wrażenie, że oni jak przyjeżdżają, to jakby jechali do innego miasta, a nie do innego kraju. Coraz mniejsza jest potrzeba informacji. (prac. adm. – PMP2)

Rozstrzygnięcie, czy tak faktycznie jest, wymagałoby dalszych badań. W tym miejscu przywołam jedynie jeszcze dwie – nieco odmienne – interpretacje tej sytuacji. Pierwsza wiąże się z procesem akulturacji i jego dwukierunkowością. Jako że zmiany w zakresie wzorów kultury zachodzą w obydwu grupach, tak w grupie migrantów, jak i w społeczeństwie przyjmującym, to może być tak, że i my dostosowujemy się trochę do przybyszów z Ukrainy, jeżeli przyjmujemy jako społeczeństwo bardziej otwarte orientacje akulturacyjne. Inne wyjaśnienie tej obserwacji pracownicy PMP2 może być związane z procesem socjalizacji studentów na uczelni. Być może studenci, którzy zwracali się do uczelni o pomoc nie otrzymywali jej lub nie byli z niej zadowoleni. Wówczas mogli przestać postrzegać uczelnię jako instytucję, do której należy się zwracać po pomoc i w takim też duchu socjalizowali kolejne roczniki studentów z Ukrainy – że lepiej radzić sobie samemu.

8.1.3. Obszary wpływu na procesy adaptacji i akulturacji

Wpływ działań uczelni na procesy adaptacji i akulturacji studentów cudzoziemskich można umiejscowić w ramach istniejących modeli obydwu tych zjawisk, w tym przywoływanych przeze mnie w rozdziale 3. Modelu Ward i Kennedy'ego (1999) oraz Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej.

Na proces adaptacji uczelnia może wpływać zarówno w jego psychologicznym, jak i społeczno-kulturowym aspekcie. W przypadku adaptacji psychologicznej działania uczelni wspierające dobrostan psychiczny studentów i redukujące stres – np. oferowane zabezpieczenie socjalne, wsparcie społeczne i instytucjonalne czy odpowiedni kontakt bezpośredni – mogą mieć charakter adaptacyjny. Działania wzmacniające stres – czy to w efekcie nieodpowiedniego kontaktu bezpośredniego, czy braku wsparcia lub zabezpieczenia socjalnego – wręcz przeciwnie. Podobnie wygląda kwestia adaptacji społeczno-kulturowej. Znow, działania uczelni wspierające nabywanie umiejętności społecznych i kulturowych – np. działania informacyjne – wzmacniają ten proces, a działania przeciwne osłabiają go. Co istotne, te same działania (jak to już kilkakrotnie sugerowałem w rozdziałach 5-8) mogą mieć charakter wspierający proces adaptacji, a utrudniający proces akulturacji (np. w zakresie realizowania przez migrantów pożądanych przez instytucję orientacji akulturacyjnych), lub odwrotnie.

W odniesieniu do Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej i miejsca, jakie zajmować mogą w modelu działania uczelni jako instytucji, odwołam się do miejsc wpływu

prawa na procesy akulturacji, które zidentyfikowałem w swoich poprzednich badaniach (Klakla 2022) i przytoczyłem w rozdziale 3.

Po pierwsze, działania uczelni mogą mieć zatem wpływ na te elementy Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, które powiązane są ze społeczeństwem przyjmującym. Wyrażają oczekiwania, jakie względem procesu akulturacji migrantów ma społeczność akademicka – związane z nauką języka czy konkretnymi orientacjami, które uważane są za pożądane. Wpływają też na oczekiwania społeczeństwa przyjmującego – a więc w zakresie procesu studiowania przede wszystkim wykładowców i wykładowczyń oraz polskich studentów i studentek – względem procesów akulturacji w grupie migrantów np. poprzez wyznaczanie wymogów regulaminowych, które ci muszą wypełnić i zwalnianie w niektórych przypadkach z ich realizacji. Poprzez podkreślanie pewnych kwestii, a wyciszanie innych uczelnia może także wpływać na to jak społeczeństwo postrzega orientacje faktycznie przez migrantów realizowane.

Po drugie, działania uczelni mogą mieć wpływ na te elementy Poszerzonego Modelu Akulturacji Relatywnej, które powiązane są z grupą studentów zagranicznych. Ze względu na to jak dużą częścią codziennego funkcjonowania studenta czy studentki studiów dziennych potrafi zajmować uczelnia, nie jest niczym zaskakującym, że państwo polskie i społeczeństwo polskie doświadczane jest przez studentów międzynarodowych w dużej mierze za pośrednictwem tej właśnie instytucji. W ten sposób kontakt z uczelnią (współdecyduje o tym czy na płaszczyźnie idealnej u migrantów dominowały będą orientacje nastawione na przyjęcie pewnej części wzorów kultury kraju przyjmującego – integracja i asymilacja – czy też nie. Uczelnia może także stymulować lub ograniczać kontakt międzykulturowy (np. regulacjami dotyczącymi tworzenia grup mieszanych/jednolitych narodowościowo czy zakwaterowania w akademikach) i w ten sposób ułatwiać lub utrudniać wprowadzanie w życie otwartych orientacji akulturacyjnych. Uczelnia może swoimi działaniami zapewnić bezpieczną przestrzeń do tego kontaktu – metaforycznie, minimalizując zagrożenia i przeszkody poprzez wprowadzenie np. regulacji antydyskryminacyjnych, oraz bezpośrednio, poprzez tworzenie fizycznych przestrzeni kontaktu. W efekcie może wpływać na relację między płaszczyzną idealną a płaszczyzną realną w grupie studentów międzynarodowych. Może utrudniać proste przejścia od preferencji – tego jak się chce, by wyglądał proces akulturacji – do realizacji – tego co faktycznie w tym kontekście się robi, jeżeli np. wprowadza regulacje wymuszające kontakt międzykulturowy w sytuacji, gdy grupy tego kontaktu nie chcą lub utrudniające kontakt kulturowy, w sytuacji, gdy grupy do tego kontaktu dążą.

W końcu, po trzecie, uczelnia może wpływać na istniejącą między migrantami a społeczeństwem przyjmującym relację międzygrupową. Wpływając na orientacje akulturacyjne migrantów i społeczeństwa przyjmującego, w przypadku różnego ich kształtowania może doprowadzić do relacji problematycznej lub konfliktowej. Stąd niezwykle

istotna jest spójność działań uczelni w stosunku do obydwu grup. Uczelnia może też kreować relacje konfliktową, poprzez niedopasowanie swoich działań do oczekiwań jednej, drugiej lub nawet obu grup.

8.2. Kryzysy, ich charakterystyka i reakcja uczelni

8.2.1. Różnice między kryzysami

Dwa kryzysy, których wpływ na procesy adaptacji i akulturacji ukraińskich studentów i studentek jest tematem niniejszej pracy, sporo łączy, ale też wiele dzieli. Do podobieństw można bez wątpienia zaliczyć niespotykaną w historii najnowszej naszego kraju skalę, a także ich niespodziewany charakter (mimo pewnych oznak, które sugerowały możliwość takich zdarzeń). Na podstawie wywiadów grupowych można też dość pesymistycznie dodać, że zarówno w trakcie pandemii COVID-19, jak i po 24 lutego 2022 roku, studenci nie oczekiwali szczególnego wsparcia od uczelni, ponieważ często byli przyzwyczajeni, że to wsparcie na co dzień jest bardzo ograniczone (zob. rozdział 5, przede wszystkim sytuacje dotyczące początkowego okresu pobytu w Polsce, gdzie pomoc musiał świadczyć profesjonalne agencje, rodzina, czy inni studenci).

Z drugiej strony charakter obydwu kryzysów znacząco odróżniał od siebie i w efekcie różnicował także wpływ, jaki wywarły one na procesy adaptacji i akulturacji studentów. Respondenci i respondentki w różny sposób opisywali obydwie kryzysy w trakcie wywiadów grupowych.

Podczas gdy pandemia COVID-19, jakkolwiek trudnym okresem by nie była, pozostawiła po sobie choć trochę miłych wspomnień, obecny czas, w którym na Ukrainie toczą się działania wojenne, jest dla nich jednoznacznie przygnębiający. Być może o ambiwalentnej, a nie jednoznacznie negatywnej, ocenie czasu pandemii decyduje czas, który pozwala z nostalgią wspominać nawet trudne momenty, kiedy one już minęły. A być może to dopiero zderzenie z kryzysem tak tragicznym, jak rosyjska agresja na Ukrainę spowodowało, że wyzwania jakie stawiała przed nimi pandemia nie okazały się aż tak wielkie. W wypowiedziach badanych – co zostało następnie odzwierciedlone w niniejszej pracy – kryzys związany z pandemią COVID-19 został w dużej mierze przysłonięty przez wydarzenia ostatnich miesięcy. Stąd też temat dominujący w studiach migracyjnych po 2020 roku ze względu na swoje oczywiste, ogromne skutki dla ludzkiej mobilności, okazał się dla tej konkretnej grupy migrantów tematem mniej istotnym niż to, co obecnie dzieje się w ich kraju pochodzenia. Na pełną ocenę skutków obydwu kryzysów przyjdzie nam jeszcze poczekać do – oby jak najszybszego – zakończenia rosyjskiej agresji, ale można podejrzewać, że nie dla

wszystkich migrantów, i szerzej, nie dla każdego rodzaju migracji, pandemia będzie tym najważniejszym punktem zwrotnym w ostatnich latach.

Różnice w doświadczaniu obydwu kryzysów przez osoby badane zasadzają się też na różnicach w tym, jak obydwie kryzysy dotknęły Polskę i Ukrainę. W przypadku pandemii COVID-19 granice, pomimo usilnych starań rządów, nie miały większego znaczenia w kontekście rozprzestrzeniania się wirusa. Zarówno Polska, jak i Ukraina, zostały dotknięte kryzysem w podobny sposób. Zarówno w jednym, jak i drugim kraju mierzyliśmy się z zachorowaniem i strachem przed nimi, śmiercią bliskich, obciążeniem służby zdrowia, czy krachem w wielu obszarach gospodarki. Polscy studenci i studentki oraz ci, którzy przyjechali do Polski na studia z Ukrainy, także zmagali się z podobnymi wyzwaniem – nauką zdalną, zerwaniem relacji społecznych, samotnością – choć musimy pamiętać, że z pewnych względów (zob. rozdział 6) studenci zagraniczni mogli być szczególnie narażeni na niektóre negatywne zjawiska. Podobnie też rodziny studentów z Ukrainy, pozostające w kraju pochodzenia, doświadczały co do istoty podobnych sytuacji, co rodziny studentów z Polski. W przypadku rosyjskiej agresji na Ukrainę jest zupełnie inaczej. Tragiczne doświadczenia społeczeństwa ukraińskiego nie są porównywalne z doświadczeniami ludzi w Polsce. Pomimo tego, że w Polsce także mamy do czynienia z kryzysem – mocno odczuwamy skutki wojny na poziomie ekonomicznym, ale też politycznym, społecznym, czy po prostu indywidualnie, emocjonalnie, empatycznie – nie jest on w żaden sposób tożsamy z tym, co dzieje się w kraju pochodzenia studentów i studentek ukraińskich. Polscy studenci i studentki oraz ich rodziny są w zupełnie innej sytuacji niż rodziny studentów i studentek ukraińskich, niezależnie od tego czy zostały one w kraju pochodzenia, czy uciekły przed wojną do Polski lub innego kraju. Sami respondenci i respondentki znajdują się w jeszcze bardziej specyficznym położeniu związanym z ich wewnętrznym poczuciem winy i odpowiedzialności (zob. rozdział 7).

Tym, co także różnicuje obydwie kryzysy, jest możliwość mobilności, a co za tym idzie kwestia przymusowego rozdzielenia od rodziny, bliskich i kraju pochodzenia. Co ciekawe, to nie pandemia COVID-19, która kojarzy się bardzo mocno z ograniczeniami związanymi z przemieszczaniem się (zwłaszcza w ruchu międzynarodowym), a rosyjska agresja na Ukrainę jest tym kryzysem, który najmocniej dotknął ukraińskich studentów i studentki pod tym kątem. W przypadku pandemii większości spośród osób uczestniczących w wywiadach udało się wrócić na Ukrainę. Było to stresujące, wymagało niejednokrotnie dużego nakładu sił i czasem też pieniędzy, ale prędzej lub później okazywało się możliwe. Stąd znacząca część studentów i studentek z Ukrainy spędziła przynajmniej część tego kryzysu w kraju pochodzenia, z rodzinami i przyjaciółmi. W przypadku trwającej wojny sytuacja wygląda inaczej. Co prawda mniej jest formalnych przeszkód, które uniemożliwiałyby wyjazd na Ukrainę (może nią być np. strach mężczyzn związany z brakiem możliwości powrotu do Polski), ale przeszkody faktyczne – ciągle istniejący stan zagrożenia życia i zdrowia na dużej części terytorium –

powodują, że niewiele osób decydowało się, póki co na dłuższy pobyt w kraju pochodzenia. Co więcej, w przypadku niektórych z nich, pochodzących z terenów obecnie okupowanych lub będących miejscem intensywnych działań wojennych, jest to zupełnie niemożliwe. Dlatego też to ten kryzys jest kryzysem, który muszą przechodzić w oderwaniu od swojego kraju pochodzenia.

W różny sposób na doświadczanie obydwu kryzysów wpłynęła też płeć badanych. Pandemia COVID-19 była pod tym względem dość egalitarnym kryzysem – dotykała każdego. W wypowiedziach studentów i studentek biorących udział w badaniu nie pojawiały się stwierdzenia, które mogłyby sugerować, że płeć była szczególnie istotnym czynnikiem, który determinował sposób jego przeżywania. Inaczej w przypadku agresji Rosji na Ukrainę, gdzie płeć okazała się bardzo ważna. Po pierwsze, ze względów formalnych – utrudnienia w mobilności pomiędzy Polską i Ukrainą dotyczą mężczyzn w wieku od 18 do 60 lat, którzy nie mogą opuścić Ukrainy (wyjątkiem są np. samotni ojcowie lub ojcowie wielodzietnej rodziny). To powoduje z jednej strony brak możliwości wyjazdu do kraju pochodzenia studentów ukraińskich, którzy chcieliby później swobodnie wrócić do Polski, a z drugiej strony brak możliwości sprowadzania męskich członków rodziny do Polski w celu zapewnienia im bezpieczeństwa. Informacje prasowe wskazują na to, że dzięki łapówkom i koneksjom wielu mężczyznom udało się jednak wyjechać z kraju (Kacprzak, Zawadka 2022), jednak wielu, w tym ojcowie i bracia osób uczestniczących w badaniu, pozostało.

Po drugie, biorący udział w badaniu wskazywali na specyficzną sytuację mężczyzn-studentów, przebywających obecnie w Polsce. Poczucie winy związane z własnym bezpieczeństwem i trwającym zagrożeniem życia bliskich, idea odpowiedzialności za kraj oraz społeczne oczekiwanie (zarówno ze strony społeczeństwa ukraińskiego, jak i społeczeństwa polskiego), że będą zbrojnie bronić Ukrainy, powoduje, że znajdują się oni pod szczególnym stresem i naciskiem psychicznym.

Podobnie jak granice nie miały znaczenia dla rozprzestrzeniania się wirusa w trakcie pandemii COVID-19, tak i narodowość czy przynależność państwowa była wówczas bez wpływu na istnienie kryzysu. Różne kraje próbowały w różny sposób radzić sobie z kryzysem – w niektórych wprowadzane były lockdowny, w innych nie, w niektórych obciążenie służby zdrowia i liczba ofiar były większe, w innych mniejsze – ale wirus nie atakował szczególnie żadnego państwa ani narodu. W pewien sposób jedynie jego postrzeganie wiązało go z krajami azjatyckimi, co prowadziło w efekcie do przejawów dyskryminacji i wielu niepożądanych zachowań w stosunku do międzynarodowych studentów pochodzących właśnie z Azji (Cheng 2020; Lowrey 2020; Koo, Yao, Gong 2021). Tymczasem agresja rosyjska na Ukrainę jest atakiem na konkretne państwo, na konkretny naród. Dla studentów i studentek ukraińskich jest to więc kryzys związany bardzo mocno z ich tożsamością, zdecydowanie mocniej, niż miało to miejsce w przypadku pandemii COVID-19.

Różne w obydwu kryzysach jest także poczucie sprawczości studentów i studentek. Pandemia COVID-19 powodowała duże poczucie bezsilności i braku jakiegokolwiek sprawczości. Kryzys wywoływany był przez nieuchwytny wirus, z którym nie sposób było walczyć z pozycji osoby będącej na studiach. Był oczywiście dyskurs doceniający odpowiedzialność każdego w powstrzymaniu transmisji wirusa poprzez mycie rąk, noszenie maseczek czy ograniczenie bezpośrednich kontaktów społecznych, ale wciąż poza zasięgiem przeciętnej osoby pozostawało udzielenie pomocy medycznej chorym czy przyczynienie się do opracowania szczepionki. I w takiej sytuacji znajdowali się zarazem studenci i studentki z Ukrainy, jak i ich polscy rówieśnicy. W przypadku rosyjskiej agresji na Ukrainę sytuacja wygląda nieco inaczej. Oczywiście, zakończenie walk czy odparcie agresora nie jest czymś, co dokonać może którakolwiek z osób uczestniczących w badaniu, ale możliwości działania i poczucie sprawczości są większe – tak wśród polskich studentów i studentek, jak i ich ukraińskich rówieśników. Zaangażowanie w zbiórki (tak humanitarne, jak i wojskowe), pomoc uchodźcom, pomoc bliskim, którzy zostali na Ukrainie, czy w końcu bezpośrednio uczestnictwo w walkach, to działania, które są przez nich podejmowane z myślą o przyspieszeniu końca kryzysu i złagodzeniu jego obecnych skutków.

W związku z tym, że kryzys wywołany pandemią był doświadczany w dość zbliżony sposób przez studentów polskich i zagranicznych (co nie oznacza, że nie było różnic, o których wspominałem i które należało zaadresować na poziomie odpowiedzi instytucjonalnej), uczelnie – jak wynika z wypowiedzi osób badanych – nie uznały tych drugich za grupę, do której powinna być skierowana pomoc specjalnie skrojona pod ich potencjalnie specyficzne potrzeby. Stąd też reakcja uczelni na kryzys była w zasadzie jednakowa w stosunku do obydwu grup. Inaczej uczelnie zachowały się w momencie rosyjskiej agresji na Ukrainę. Ten kryzys w sposób oczywisty dotyczył szczególnie studentów z Ukrainy, dlatego też uczelnie zaproponowały rozwiązania skierowane bezpośrednio do tej grupy.

Co więcej, różne było postrzeganie przez studentów charakteru pomocy udzielanej im w warunkach kryzysu – w przypadku pandemii COVID-19 pomoc ta miała ich zdaniem charakter w zdecydowanej większości niezinstytucjonalizowany i oddolny, a w przypadku rosyjskiej agresji na Ukrainę mieszany, także zinstytucjonalizowany i odgórny. Jako że, jak już wspominałem, niniejsza praca nie ma charakteru ewaluacji programów pomocowych prowadzonych przez uczelnię, poza jej zakresem leży także stwierdzenie, czy to postrzeganie jest zgodne z rzeczywistością. Jeżeli jednak by tak było, to należy zwrócić uwagę na to, że stopień zinstytucjonalizowania odpowiedzi na kryzys może mieć wpływ na to w jaki sposób instytucja podejdzie do kolejnej podobnej sytuacji. Odpowiedź bazująca na reakcji oddolnej, indywidualnych jednostek, świadczy pewnym zaskoczeniu, a więc i o braku systemowych rozwiązań i procedur (lub niewłaściwym ich zastosowaniu). Biorąc pod uwagę różnice w reakcji uczelni pomiędzy dwiema analizowanymi sytuacjami kryzysowymi można postawić

dwie hipotezy, których weryfikacja wymagałaby dalszych badań. Jedna zakładałaby, że kryzys wywołany rosyjską agresją na Ukrainę był jakościowo odmienny od kryzysu wywołanego pandemią w taki sposób, że istniejące na uczelni rozwiązania były do niego lepiej dopasowane. Druga, że trudności, jakie uczelnia napotkała w trakcie pandemii zostały jednak niekiedy przekute w lekcje i bardziej adekwatna odpowiedź oparta była częściowo także na tych doświadczeniach. Gdyby to druga hipoteza okazała się prawdziwa, można by oczekiwać, że reakcja już o charakterze instytucjonalnym, która miała miejsce po 24 lutego 2022 roku, będzie z kolei w przyszłości podstawą jeszcze lepszej odpowiedzi uczelni, na kolejną sytuację kryzysową dotykającą jej studentów.

Obydwa kryzysy różniły się także pod względem oczekiwań społeczeństwa przyjmującego co do "odpowiedniej" reakcji migrantów na kryzys oraz faktycznego sposobu, w jaki grupa migrantów na ten kryzys zareagowała. Ujmując to w kategoriach procesów akulturacji można zauważyć, że intersekcja tych dwóch kategorii prowadziła do różnego typu relacji międzygrupowych, jakie wywoływane były przez te kryzysy. Te kwestie w większej szczegółowości omówię w kolejnej sekcji tego rozdziału.

Powyżej opisane różnice dla większej przejrzystości znajdują się także w poniższej tabeli.

PANDEMIA COVID-19	ROSYJSKA AGRESJA NA UKRAINĘ
ambiwalentna reakcja emocjonalna ze strony studentów z Ukrainy	wyłącznie negatywna reakcja emocjonalna ze strony studentów z Ukrainy
zarówno Polska, jak i Ukraina dotknięte kryzysem w podobny sposób	zarówno Polska, jak i Ukraina dotknięte kryzysem, jednak w inny, nieporównywalny sposób
zarówno studenci z Polski, jak i Ukrainy dotknięci kryzysem w podobny sposób	zarówno studenci z Polski, jak i Ukrainy dotknięci kryzysem, jednak w inny, nieporównywalny sposób
zarówno rodziny studentów z Polski, jak i studentów z Ukrainy dotknięte kryzysem w podobny sposób	zarówno rodziny studentów z Polski, jak i studentów z Ukrainy dotknięte kryzysem, jednak w inny, nieporównywalny sposób
(niekiedy) możliwość spędzenia kryzysu w kraju pochodzenia	(najczęściej) odcięcie od kraju pochodzenia
nieistotny aspekt płci w przeżywaniu kryzysu	istotny aspekt płci w przeżywaniu kryzysu

PANDEMIA COVID-19	ROSYJSKA AGRESJA NA UKRAINĘ
narodowość bez wpływu na zaistnienie i kryzysu	kryzys wywołany atakiem na państwowość, na naród
relatywnie niewielka możliwość walki z kryzysem (tak w przypadku studentów z Polski, jak i studentów z Ukrainy)	relatywnie większa możliwość walki z kryzysem (tak w przypadku studentów z Polski, jak i studentów z Ukrainy, choć nie zawsze w ten sam sposób)
niewielkie wsparcie uczelni bezpośrednio odnoszące się do studentów międzynarodowych	większe wsparcie uczelni bezpośrednio odnoszące się do studentów międzynarodowych
wsparcie postrzegane jako głównie niezinstytucjonalizowane i oddolne	wsparcie postrzegane jako zarówno niezinstytucjonalizowane i oddolne, jak i zinstytucjonalizowane i odgórne
oczekiwanie ze strony społeczeństwa przyjmującego, że studenci z Ukrainy będą realizowali (kontynuowali) integracyjną lub asymilacyjną orientację akulturacyjną	zrozumienie ze strony społeczeństwa przyjmującego, że studenci z Ukrainy mogą realizować bardziej separacyjną orientację akulturacyjną
dająca się zaobserwować reakcja o charakterze separacyjnym ze strony studentów z Ukrainy	dająca się zaobserwować reakcja o charakterze integracyjnym ze strony studentów z Ukrainy
częściowo konfliktowa relacja międzygrupowa	zasadniczo zgodna relacja międzygrupowa

Tabela 7. Porównanie kryzysów wywołanych pandemią COVID-19 i rosyjską agresją na Ukrainę.

8.2.2. Wpływ kryzysów na relacje międzygrupowe

Tak jak wspominałem, kryzysy wywołane pandemią COVID-19 oraz agresją Rosji na Ukrainę, wpłynęły także na orientacje akulturacyjne – i to zarówno w grupie migrantów, a więc wśród studentów i studentek z Ukrainy, jak i w społeczeństwie przyjmującym, a więc wśród ich polskich rówieśników i pracowników uczelni. Ze względu na jakościowy charakter badania nie należy dalszych rozważań traktować jako dających się generalizować na całą grupę osób z Ukrainy studiujących w Polsce, ale raczej jako opis doświadczeń respondentów i respondentek.

W czasie pandemii COVID-19, oczekiwania ze strony społeczeństwa przyjmującego miały charakter mieszany. Z jednej strony z uwagi na wspomniane w poprzedniej sekcji podobieństwa przeżywania tego kryzysu w Polsce i na Ukrainie, część społeczności akademickiej oczekiwała od studentów i studentek ukraińskich kontynuacji dotychczasowych orientacji akulturacyjnych (a więc najczęściej orientacji integracyjnej). Szczególnie dotyczyło to sfery idealnej, a więc preferencji migrantów. Istniało zrozumienie związane z obiektywnymi trudnościami w realizacji tej orientacji (choćby w zakresie kontaktów społecznych), ale było też wśród części społeczności akademickiej oczekiwanie, że ze strony migrantów zostanie poczyniony pewien wysiłek, by utrzymać np. kontakt z językiem polskim. W to oczekiwanie wpisuje się także idea, że nie powinno być specjalnej pomocy ze strony uczelni w stosunku do studentów międzynarodowych ani łagodniejszego ich traktowania w procesie studiowania. Z drugiej strony część społeczności akademickiej wykazywała zrozumienie dla tymczasowych separacyjnych orientacji wprowadzanych w życie przez niektórych studentów i studentki z Ukrainy w takich sferach psychospołecznego funkcjonowania jak np. rodzina. To, że część respondentów i respondentek spędziła ten okres w domu rodzinnym nie było dla tej grupy niczym negatywnym.

Z kolei po 24 lutego 2022, rozumiejąc, że kryzys dotknął w tym wypadku Ukrainę w sposób szczególnie, orientacja separacyjna, skoncentrowanie się przez ukraińskich studentów i studentki na kontaktach z własną grupą kulturową, rodziną na Ukrainie, pomoc własnemu państwu czy pewne akcentowanie tożsamości narodowej była wręcz orientacją oczekiwaną (patrz kwestie dotyczące oczekiwań wobec ukraińskich mężczyzn będących w Polsce), podobnie jak pomoc i wsparcie ze strony uczelni kierowane bezpośrednio do osób z Ukrainy. Równocześnie, jak się okazało, orientacja integracyjna także była akceptowana i rozumiana.

Wypowiedzi osób badanych wskazują na to, że reakcja respondentów i respondentek na obydwie kryzysy także była różna. W czasie pandemii COVID-19 tymczasowo skłonili się w stronę orientacji separacyjnej w większości sfer swojego funkcjonowania. Okoliczności zewnętrzne związane z kryzysem okazały się niejednokrotnie zbyt istotną przeszkodą, by kontynuować dotychczas wprowadzane w życie orientacje o charakterze bardziej otwartym. O ile w pewnych, nielicznych przypadkach (przede wszystkim osób, które pozostały w akademikach) był to kryzys przeżywany wspólnie, to najczęściej był to kryzys przeżywany samotnie, w oderwaniu od społeczeństwa polskiego i na Ukrainie z rodziną i bliskimi.

W przypadku rosyjskiej agresji na Ukrainę – także z powodu empatycznej i proaktywnej postawy znacznej części społeczności akademickiej – respondenci i respondentki zostali wzmocnieni w ich integracyjnej orientacji akulturacyjnej. Pomimo tego, że w tak różny sposób dotknął on oba kraje, ten kryzys okazał się być wspólnie przeżywanym doświadczeniem. Współpraca między grupą migrantów, a ich polskimi rówieśnikami i uczelnią w zakresie pomocy uchodźcom i osobom na Ukrainie, wzmocniła więzi międzygrupowe.

Zgodnie z przywoływanymi w rozdziale 3. modelami akulturacji, przyjęte orientacje wpływają na relacje między grupami. W efekcie ze zderzenia ze sobą dwóch – zbieżnych lub rozbieżnych – orientacji akulturacyjnych społeczeństwa przyjmującego i grupy migrantów, możemy mówić o określonej relacji międzygrupowej. W czasie pandemii COVID-19 byłoby to więc spotkanie, jakie CMA (*Concordance Model of Acculturation* – Piontkowski, Florack, Hoelker, Obdrzálek 2000) określa jako problematyczne pod względem kontaktu (*contact problematic*), wynikające ze spotkania się orientacji integracyjnej w grupie dominującej i separacyjnej w grupie migrantów. W czasie rosyjskiej agresji na Ukrainę mielibyśmy do czynienia również z relacją zgodną – integracyjną z obu stron. Pomimo zrozumienia, jakie panowało w społeczności akademickiej co do bardziej separacyjnych orientacji, jakie mogą zaistnieć w grupie studentów i studentek z Ukrainy po 24 lutego 2022, preferowaną i wdrażaną w życie orientacja była dla znacznej części środowiska akademickiego integracja.

To właśnie kwestia otwartości na realizację przez drugą grupę innej orientacji niż oczekiwana, a także kierunku w jakim zachodzi ewentualna relacja problematyczna pod względem kontaktu (to grupa dominująca w większym stopniu decyduje o kształcie środowiska prawno-instytucjonalnego i społecznego, w którym funkcjonują studenci i studentki w kontekście edukacyjnym, a zatem ma też większe możliwości tworzenia przestrzeni i okoliczności dla kontaktu międzykulturowego w czasie kryzysu) zadecydowały o tym, że wpływ obydwu kryzysów na orientacje akulturacyjne respondentów i respondentek był różny.

Tam, gdzie relacje międzygrupowe wynikające z przyjętych orientacji są zgodne (a więc bardziej w przypadku kryzysu wywołanego rosyjską agresją na Ukrainę, niż pandemii COVID-19), to mamy do czynienia z sytuacją, która po pierwsze jest wspierająca względem procesu adaptacji, a po drugie daje podstawę do głębszej integracji po opanowaniu kryzysu. Jak się okazało kryzys dotyczący obydwu kraje podobnie okazał się być kryzysem przeżywanym przez obydwie grupy narodowościowe oddzielnie, a kryzys dotyczący obydwu kraje w znacząco różny sposób tym przeżywanym wspólnie. W efekcie potwierdziły się wnioski Anny Linki (2021) z jej badań nad sytuacją studentów międzynarodowych w czasie pandemii – skłoniła ona studentów i studentki z Ukrainy do wyboru takich strategii akulturacji, które nie wiążą się z budowaniem relacji ze społeczeństwem przyjmującym, a więc separacji czy marginalizacji, a także zachwiała ich preferencjami i oczekiwaniami względem procesu integracji, który miałby zaistnieć po kryzysie. Tymczasem w trakcie trwającego obecnie kryzysu pozytywne relacje międzygrupowe zostały wzmocnione – przede wszystkim dzięki nieformalnym działaniom społeczności akademickiej – co już wsparło integracyjne orientacje akulturacyjne u studentów i studentek z Ukrainy oraz ich polskich rówieśników, a w przyszłości może potencjalnie być fundamentem jeszcze głębszej integracji.

Rozdział 9. Rekomendacje praktyczne oraz kierunki dalszych badań

W tym, ostatnim już rozdziale, po wskazanych wcześniej wnioskach teoretycznych, wskazuję na pewne rekomendacje praktyczne, które można wysnuć na ich podstawie – zarówno w zakresie wspierania procesów adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych, jak i w zakresie reagowania na możliwe sytuacje kryzysowe – a także na możliwe kierunki dalszych badań.

9.1. Rekomendacje praktyczne i dobre praktyki

Pomimo opisanych w części metodologicznej ograniczeń, na podstawie wyników przeprowadzonych przeze mnie badań można podjąć próbę sformułowania pewnych rekomendacji praktycznych dotyczących instytucjonalnego wsparcia procesów adaptacji i akulturacji studentów zagranicznych. Można także wyróżnić niektóre działania uczelni jako przykłady dobrych praktyk w tym zakresie.

Po pierwsze, jeżeli proces adaptacji studentów międzynarodowych przebiega, jak sugerują relacje osób badanych, podobnie do klasycznego czteroetapowego schematu (Oberg 1954, zob. rozdział 5), to można zidentyfikować dwa momenty, w których wymagają oni największego wsparcia. Jak już wspominałem w rozdziale 5, klasyczne ujęcie Oberga (1954) zakłada, że proces adaptacji do nowej kultury składa się z czterech etapów: ekscytacja (*excitement*), irytacja (*irritation*), dostosowanie (*adjustment*) i adaptacja (*adaptation*). Aby nastąpiło możliwie łagodne przejście do dalszych etapów procesu, gdzie uczenie się kultury jest już centrum, należy ułatwić studentom i studentkom przejście przez dwa pierwsze etapy. W okresie ekscytacji, jako że osoba jest wówczas gotowa do nauki i eksploracji, najistotniejsze z punktu widzenia uczelni powinno być wsparcie informacyjne, wyposażenie studenta bądź studentki w pakiet informacji niezbędnych w dalszej drodze, ale także nie stłumienie tej ekscytacji poprzez niepotrzebne piętrzenie przeszkód. W okresie irytacji, gdy zaczynają pojawiać się frustracje i problemy spowodowane osiadaniem w nowym środowisku, a studenci i studentki mogą odczuwać dezorientację czy poczucie zagubienia, istotne będzie wsparcie związane z pokonywaniem wyzwań, które niewątpliwie staną na ich drodze. Bardzo istotnym jest, by aktywność uczelni nie ograniczała się wyłącznie do pierwszych tygodni pobytu studentów międzynarodowych w Polsce, kiedy ze względu na to, że są oni wciąż w okresie ekscytacji, wydawać się może, że tego wsparcia tak dużo nie potrzebują.

Po drugie, korzystanie z nowoczesnych technologii we wspieraniu procesów adaptacji i akulturacji studentów międzynarodowych jest zdecydowanie dobrą praktyką. Jako przykład takich działań można podać aplikację mobilną funkcjonującą na PMP1.

Mamy też aplikację mobilną, Welcome to PMP1 (...). Informacja o niej jest propagowana zarówno w mailach, w kontakcie z kandydatami, na wszelkich targach, spotkaniach, jak również wysyłamy informację o tej aplikacji bezpośrednio do kandydatów zarejestrowanych w systemie rekrutacyjnym PMP1 jako jedno z narzędzi, które pomoże im nawigować po terenie uczelni, pozwoli dotrzeć do budynków, wyznaczyć trasę, zobaczyć co na temat PMP1 można przeczytać, dowiedzieć się jakie są wydarzenia (...). Publikujemy na bieżąco informacje o sobotach otwartych Małopolskiego Urzędu Wojewódzkiego, o wydarzeniach, o obostrzeniach covidowych. [Aplikacja jest wykorzystywana – JBK] do publikowania takich informacji, które zależy nam, żeby dotarły szybko do dużej liczby odbiorców. (prac. adm. – PMP1)

Nowe technologie umożliwiają łatwiejszy dostęp do informacji i zasobów, ale też mogą być platformami umożliwiającymi komunikację i interakcję między studentami międzynarodowymi a pracownikami uczelni oraz innymi studentami.

To prowadzi nas do kolejnej rekomendacji. Po trzecie zatem, należy zapewnić możliwość osobistego kontaktu studenta z uczelnią. Kontakt przez aplikacje mobilne, newslettery, maile lub przez komunikatory i platformy zdalnego nauczania jest niewątpliwie potrzebny. Jak pokazał kryzys związany z pandemią COVID-19 kontakt zapośredniczony nie może jednak w pełni zastąpić kontaktu bezpośredniego. W przypadku studentów zagranicznych, którzy niekoniecznie posługują się płynnie językiem polskim lub angielskim, kontakt twarzą w twarz, możliwość posłużenia się komunikacją niewerbalną, dopytania, stwarza warunki, w których szansa na nieporozumienie jest mniejsza. Dobrą praktyką jest utrwalenie wyników kontaktu bezpośredniego na piśmie, a więc w formie, do której student może potem wrócić w taki sposób, który nie generuje potencjalnych zniekształceń komunikatu, tak jakby to robiło odtwarzanie go wyłącznie z pamięci.

Po czwarte, istotne jest zapewnienie studentom kontaktu z językiem polskim i kursów językowych. Zarówno badania przywoływane w rozdziale 2, jak i wypowiedzi badanych – czy to studentów, czy pracowników uczelni – wskazują na kluczową rolę języka w przebiegu procesów akulturacji i adaptacji studentów zagranicznych, a także w tym, jak te procesy postrzegane są przez społeczeństwo przyjmujące. Większość uczelni – z wyjątkiem niektórych niewielkich uczelni prywatnych – oferuje studentom z Ukrainy bezpłatne (lub wliczone w koszt czesnego) kursy języka polskiego, w różnym wymiarze. Niekiedy po ukończeniu pewnego poziomu oferowana jest możliwość dalszego, już odpłatnego kształcenia językowego, a niekiedy odpłatność za kolejne semestry kursu jest formą motywowania studentów do nauki.

Każdy student, niezależnie od języka wykładowego, w jakim podjął studia, ma obowiązkowy lektorat języka polskiego, nieodpłatny, ze swojej strony. W przypadku studentów I stopnia to są dwa semestry po 60 godzin, a w przypadku studiów II stopnia to jest jeden semestr 60-godzinny (prac. adm. – PMP1)

Kurs trwa u nas 2 semestry, semestr letni i zimowy. Jeśli student dalej nie osiągnął poziomu B2, to od trzeciego semestru zimowego już sam płaci za ten kurs, a te dwa semestry pierwsze ma za darmo w ramach studiów. (prac. adm. – NSH2)

Co ważne, kursy te powinny nie tylko wyposażyć studentów i studentki w odpowiednią wiedzę językową, ale także pomóc im przełamać strach i nieśmiałość związaną z mówieniem w obcym języku, jako że to właśnie ta bariera psychologiczna wskazywana była przez wielu respondentów i respondentki jako najmocniej blokująca kontakt ze społeczeństwem przyjmującym.

Po piąte, uczelnia powinna dążyć do tego, by możliwie wiele zajęć miało wielowymiarowe efekty dla studentów i studentek, w tym takie, które wspierają procesy adaptacji i akulturacji u osób przybyłych z zagranicy. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie są działania Studenckiej Poradni Prawnej działającej przy Wydziale Prawa NSH1. Wedle słów wykładowczyni tej uczelni Poradnia jest przestrzenią, w której studenci – polscy i ukraińscy – wyższych lat, uczą się w praktyce, jak wygląda zawód prawnika, a także świadczą pomoc swoim kolegom i koleżankom z młodszych lat. Poradnia przeprowadza szkolenia dla nowych studentów zagranicznych na uczelni związane z formalnościami dotyczącymi: legalnego pobytu w Polsce, legalnego zatrudnienia i ubezpieczenia – jakie są potrzebne dokumenty, gdzie je należy złożyć, gdzie załatwić takie sprawy, jak wygląda procedura. Później studenci mogą się zgłosić do Poradni i skorzystać z nieodpłatnej pomocy prawnej. Najczęściej przychodzą ze sprawami związanymi z prawem pracy i postępowaniami pobytowymi. To znakomity przykład aktywności, która przynosi wielowymiarowe efekty – z jednej strony studenci i studentki angażujący się w działania poradni otrzymują bezcenne doświadczenie praktyczne, a w związku z tym, że są to zarówno osoby z Polski, jak i z Ukrainy, udzielanie się w poradni staje się przestrzenią kontaktu międzykulturowego; z drugiej strony studenci zwracający się o pomoc do Poradni otrzymują ją, a ich postrzeganie uczelni jako otwartego, wspierającego środowiska jest wzmacniane.

Po szóste, równie istotne jak zapewnienie odpowiedniego wsparcia i pomocy, jest poinformowanie o tym fakcie potencjalnie zainteresowanych studentów i studentki. W trakcie badań okazało się, że wiedza na temat przysługującej osobom z Ukrainy pomocy, wsparciu w procesie uczenia się i innych aktywności prowadzonych przez uczelnię, które mogłyby wspomóc procesy ich adaptacji i akulturacji, jest niewielka. Dlatego też pilną potrzebą na wielu uczelniach jest usprawnienie procesu przepływu informacji pomiędzy administracją, a

studentami międzynarodowymi. Wykorzystane do tego mogą być środki, które już w tym rozdziale przywoływałem – nowe technologie oraz kontakt bezpośredni.

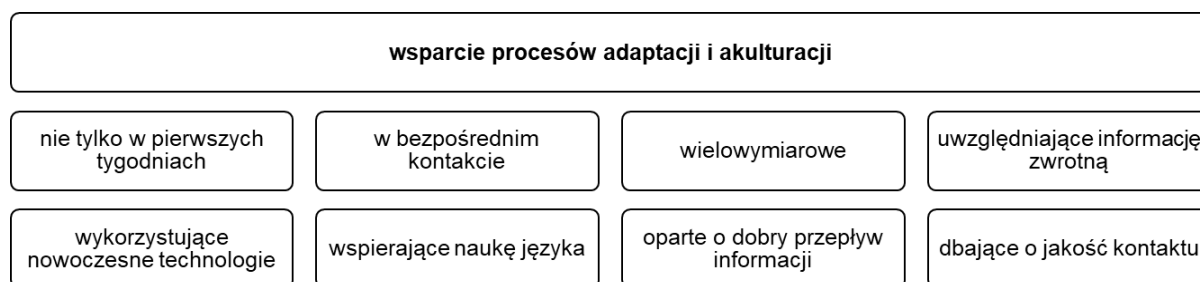
Po siódme, na uczelni powinny funkcjonować sprawne mechanizmy uzyskiwania informacji zwrotnej od studentów międzynarodowych w zakresie wsparcia, które jest im oferowane i problemów, jakie doświadczają. Oczywiście, tego typu procedury są istotne także w stosunku do całej społeczności akademickiej, która powinna mieć sposoby by wyrazić swoje zdanie na temat funkcjonowania instytucji, w której pracują i się kształcą. Jednakże jest to szczególnie istotne dla grupy studentów międzynarodowych, których – jak pokazują badania – potrzeby i problemy są często źle interpretowane i niezrozumiane przez administrację uczelni (Galloway, Jenkinsa 2009). Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest tzw. *feedback day* funkcjonujący na NSH2 przed pandemią COVID-19.

Organizujemy też coś, co nazywamy *feedback day* i to jest taka praktyka, którą przyniosłam ze Skandynawii z jednej uczelni w Helsinkach, która pozwala nam na bardzo szczegółowe dotarcie do opinii studentów i studentek dotyczących procesów uczenia. Jeszcze jak nie było pandemii, to jednego dnia na uczelni każdy kierunek miał swoją przestrzeń spotkań, w trakcie których studenci spotykali się z prowadzącymi i opowiadali, co im się podoba na kierunku, co należałoby zmienić, dając konkretne rekomendacje. Jednocześnie mogli spotkać się z nami bezpośrednio, bądź też anonimowo poprzez wypełnienie ankiet. Robiliśmy badania i ilościowe, i jakościowe, a później te dane są opracowywane i wypracowywane są konkretne rekomendacje do wdrożenia. Od dwóch lat, ze względu na pandemię, robimy *feedback day* w postaci wirtualnej i teraz jesteśmy właśnie w trakcie przekazywania studentom każdego kierunku wyników, czyli proziekan wraz ze mną spotykamy się ze studentami i opowiadamy, jakie są wyniki, jakie nam przekazali rekomendacje i co możemy zrobić, żeby pewne rzeczy poprawić. (prac. adm. – NSH2).

Ważnym elementem tej praktyki są spotkania omawiające wyniki *feedback day*. Jeżeli mechanizm taki faktycznie ma dać studentom poczucie sprawczości, to muszą oni mieć przekonanie, że ich postulaty są brane przez uczelnię na poważnie. Nie znaczy to, że każda propozycja musi koniecznie zostać zrealizowana, ale nie mogą one być ignorowane, ponieważ wówczas sensowność całej procedury jest stawiana pod znakiem zapytania.

Po ósme, tak w przypadku mechanizmów pozyskiwania informacji zwrotnej, jak i innych sytuacji, kwestia jakości bezpośredniej relacji pomiędzy studentem lub studentką, a osobą pracującą na uczelni, jest kluczowa dla postrzegania tej instytucji przez grupę studentów międzynarodowych i powinna być czymś, o co uczelnia proaktywnie dba. Aby zapewnić odpowiednią jakość tego kontaktu warto prowadzić regularne szkolenia dla pracowników uczelni (te, które odbywały się na PSH1 czy PMP1 są dobrym przykładem, choć były jedynie działaniem, póki co, jednorazowym) a także wyposażać ich w odpowiednią wiedzę, umiejętności i procedury – jak chociażby w opracowanej przez PSH1 procedurze kontaktu ze studentami zagranicznymi.

Rekomendacje te w formie graficznej prezentuje poniższy schemat:



Schemat 8. Wsparcie procesów adaptacji i akulturacji. Źródło: opracowanie własne.

Oprócz tych ośmiu rekomendacji, które odnoszą się w sposób generalny do wspierania studentów i studentek zagranicznych w ich procesach adaptacji i akulturacji na uczelniach, można wskazać także pewne rekomendacje odnoszące się do działań, które warto podejmować w przypadku sytuacji kryzysowej. Równocześnie warto podkreślić, że powyższe osiem punktów, jeżeli odpowiednio zaimplementowane, może wydatnie pomóc w odpowiedniej reakcji także w czasie kryzysu.

Przede wszystkim reakcja uczelni w sytuacji kryzysowej powinna być proaktywna – działania oparte na odpowiadanie na potrzeby zgłaszane przez studentów będą najprawdopodobniej działaniami opóźnionymi, a także o ograniczonym zasięgu. W trudnej sytuacji studenci muszą mieć poczucie, że uczelnia jest dla nich wsparciem, a żeby to miało miejsce trzeba po pierwsze zbudować taką relację w sytuacji braku kryzysu, a po drugie w sytuacji kryzysu wyciągnąć rękę jako pierwszy.

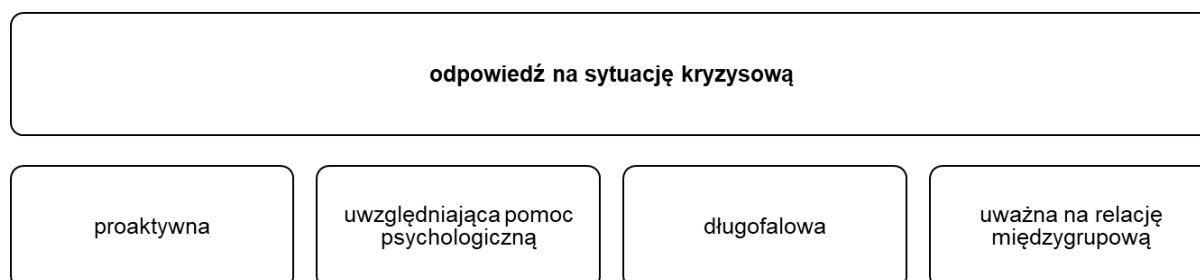
Pomoc powinna zawierać w sobie także pomoc psychologiczną, a informacja o niej powinna być łatwo dostępna. Jak pokazały doświadczenia obydwu kryzysów będących w obszarze analizy w niniejszej pracy, takie sytuacje wywołują u studentów i studentek głęboką reakcję emocjonalną, która następnie odbija się na wszystkich sferach ich funkcjonowania. Dlatego też wsparcie w tym zakresie powinno być oferowane jako podstawowe, obok wsparcia finansowego czy organizacyjnego. W tym kontekście warto raz jeszcze wrócić do postulatu, który wysuwałem już w tym rozdziale – poprawy przepływu informacji na uczelni, tak, by studenci i studentki posiadali wiedzę na temat pomocy, która jest dla nich dostępna. W przypadku pomocy psychologicznej, odpowiednie komunikowanie jest szczególnie istotne i musi dobrze spełniać nie tylko funkcję informacyjną, ale także perswazyjną. Osoby, które potencjalnie potrzebowałyby skorzystać z takiej pomocy, niejednokrotnie mogą mieć pewne obawy związane np. ze społecznym odbiorem osób korzystających ze wsparcia psychologicznego, z brakiem zrozumienia samego procesu lub z przekonaniem, że inni bardziej takiej pomocy potrzebują. Rozwianie tych wątpliwości w taki sposób, by każdy, kto potrzebuje mógł skorzystać z oferowanej pomocy, jest więc w tej sytuacji ważniejsze, niż przy

innych formach pomocy, np. finansowej (choć ta oczywiście też może generować pewien rodzaj obaw).

Niezależnie od przewidywanego czasu trwania kryzysu, skutki sytuacji kryzysowej zawsze są dalekosiężne. Dlatego też i pomoc powinna być planowana i implementowana przy założeniu działania w dłuższej perspektywie, nie tylko doraźnie w momencie wybuchu kryzysu (choć, równocześnie, ze wsparciem nie należy zwlekać i powinno się działać – jak już wspominałem – proaktywnie). Momenty, w których wsparcie będzie szczególnie potrzebne mogą pojawić się po pewnym czasie od początku kryzysu, gdy długotrwałe zmaganie się z nim wyczerpie zasoby własne studentów, lub wręcz po jego ustaniu, gdy trzeba będzie zmierzyć się z jego konsekwencjami i powrotem do normalności.

W końcu, jeżeli kryzys dotyczy szczególnie jednej, konkretnej grupy studentów i studentek, to oczywiście uczelnia powinna działać oferując pomoc skierowaną bezpośrednio do tej grupy. Równocześnie jednak, należy dbać o to by ta pomoc nie wywoływała konfliktów międzygrupowych związanych z potencjalnym poczuciem niesprawiedliwości u pozostałych osób studiujących na uczelni. Kluczowa w tym zakresie jest otwarta i skuteczna komunikacja administracji ze wszystkimi studentami i studentkami.

Rekomendacje te w formie graficznej obrazuje poniższy schemat.



Schemat 9. Odpowiedź na sytuację kryzysową. Źródło: opracowanie własne

9.2. Kierunki dalszych badań i uwagi końcowe

Biorąc pod uwagę zarówno wyniki prezentowane w niniejszej pracy, jak i jej ograniczenia, można wskazać na pewne potencjalnie interesujące kierunki dalszych badań. Przede wszystkim istnieje potrzeba, by instytucjonalną odpowiedź uczelni na sytuacje kryzysowe zbadać w bardziej długofalowej perspektywie – a więc już po zakończeniu także kryzysu związanego z rosyjską agresją na Ukrainę. Wówczas być może udałoby się odpowiedzieć na pytanie, czy wypracowane zostały jakieś trwałe procedury zapewniające odpowiednią reakcję instytucji, czy też wciąż są one tworzone ad hoc i bazują w dużej mierze na indywidualnych działaniach osób zatrudnionych na uczelni i samych studentów.

Pogłębienia wymaga także obszar interakcji międzyludzkich, zwłaszcza między studentami a pracownikami uczelni, w kontekście skomplikowanej sytuacji, w której z jednej

strony potrzebna jest empatyczna reakcja, a z drugiej niewskazane jest przekraczanie granic mogące dodatkowo narazić osoby pozostające podległymi w uczelnianej relacji władzy.

Kolejne badania powinny także wziąć pod uwagę inne możliwe kryzysy, które zachodzić mogą w kraju pochodzenia studentów międzynarodowych – np. kryzysy polityczne, czy ekonomiczne – i które różnić się mogą pod względem wpływu na procesy adaptacji i akulturacji. Podobnie, różne grupy studentów międzynarodowych powinny zostać przebadane pod tym kątem. Przede wszystkim grupy posiadające inne charakterystyki niż grupa studentek i studentów ukraińskich – licznych, a równocześnie pozornie „bliskich kulturowo”, posługujących się językiem z tej samej rodziny co społeczeństwo przyjmujące i nie wyróżniających się z tłumu na pierwszy rzut oka. Doświadczenia osób o innym kolorze skóry czy nieposiadających oparcia w licznej diasporze mogą być odmienne od opisanych w niniejszej pracy, co może wnieść dużo do zrozumienia relacji między kryzysami a procesami akulturacji i adaptacji.

Kończąc tę pracę chciałbym wyrazić nadzieję, że pomoże ona w choćby najmniejszym stopniu zarówno instytucjom, w lepszym reagowaniu na kryzysy i wspomaganiu studentów i studentek międzynarodowych, jak i samym studentom i studentkom – bohaterom i bohaterkom moich badań.

Ostatnimi słowami w tym ostatnim rozdziale będą słowa K14, studentki NSH1, które przypominają, że pomimo tego, że już powstają prace, takie jak ta, to kryzysy w nich opisywane wciąż trwają, a ich skutki będziemy odczuwać jeszcze długo.

Pamiętam, że w moim kraju jest wojna. Ona się nie skończyła i ja nie mam prawa moralnego zapominać o tym.

(K14 – NSH1)

Bibliografia

- Abdolalizadeh, M. (2014). Influential factors in international students' college choice of a rural, regional university (Doctoral dissertation, Eastern Kentucky University).
- Abe, J., Talbot, D. M., Gellhoed, R., & Geelhoed, R. J. (1998). Effects of a peer program on international student adjustment. *Journal of College Student Development*, 39, 539-547.
- Aigoboun, O., Uwakina, J., & Aigboun, O. (2021). Acculturation and Acculturative Stress among Immigrant Population: A Critical Review in the Midst of the COVID-19 Pandemic. *Migration and I*, 40.
- Akhwan, S. N. A., Kari, M., Puad, D. N., Amat, S., Mahmud, M. I., Bakar, A. Y. A., & Johari, K. S. K. (2021). Acculturation Challenges Faced by Malaysian Muslim Students Studying Abroad. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29.
- Alharbi, E., & Smith, A. (2018). A review of the literature on stress and wellbeing among international students in English-speaking countries. *International Education Studies*, 11(5), 22-44.
- Allen, A., Marcelin, L. H., Schmitz, S., Hausmann, V., & Shultz, J. M. (2012). Earthquake impact on Miami Haitian Americans: The role of family/social connectedness. *Journal of Loss and Trauma*, 17, 337-349.
- Alpes, M. J., & Spire, A. (2014). Dealing with law in migration control: The powers of street-level bureaucrats at French consulates. *Social & Legal Studies*, 23(2), 261-274.
- Al-Sharideh, K. A., & Goe, W. R. (1998). Ethnic communities within the university: An examination of factors influencing the personal adjustment of international students. *Research in higher education*, 699-725.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International education*, 5(2), 131-154.
- Andrejuk, K., & Korniychuk, A. (2018). Ukraińscy absolwenci polskich uczelni: przechodzenie ze studiów na rynek pracy w kontekście samozatrudnienia. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, (40 (1)), 121-140.

- Ang, P. L., & Liamputtong, P. (2008). 'Out of the Circle': International Students and the Use of University Counselling Services. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(1), 108-130.
- Antonowicz, D., Sin, C., & Wiers-Jenssen, J. (2019). Pozyskiwanie studentów zagranicznych do uczelni krajów półperyferyjnych. Badanie porównawcze Norwegii, Polski i Portugalii. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, (1-2 (53-54)), 155-181.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arif, A., Hennessey, J., Knutson, S., & Walsh, L. (2023). Putin's War: Supporting International Students During Global Crises. *Critical Internationalization Studies Review*, 2(1), 45-48.
- Atri, A., Sharma, M., & Cottrell, R. (2007). Role of social support, hardiness, and acculturation as predictors of mental health among international students of Asian Indian origin. *International quarterly of community health education*, 27(1), 59-73.
- Babiński G. (1998) *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków.
- Badri, A., Crutzen, R., & Van den Borne, H. W. (2012). Exposures to war-related traumatic events and post-traumatic stress disorder symptoms among displaced Darfuri female university students: an exploratory study. *BMC Public Health*, 12(603), 1-9.
- Bastien, G., Seifen-Adkins, T., & Johnson, L. R. (2018). Striving for success: Academic adjustment of international students in the US. *Journal of International Students*, 8(2), 1198-1219.
- Baharloo, D., Bakhtiari, M., Aslzaker, M., & Arani, A. M. (2021). Prediction of psychosocial adjustment based on Covid-19 stress, Covid-19 anxiety, acculturation, and perceived discrimination in Iranian students living abroad. *Medical Science*, 1868-1877.
- Baranowska, A. S. (2015). Tutoring akademicki jako forma wsparcia studentów zagranicznych w adaptacji do nowych warunków życia i nauki w Polsce. *Journal of Modern Science*, 25(2), 195-218.
- Barratt, M. F., & Huba, M. E. (1994). Factors related to international undergraduate student adjustment in an American community. *College Student Journal*.

- Baschnagel, J. S., Gudmundsdottir, B., Hawk Jr, L. W., & Beck, J. G. (2009). Post-trauma symptoms following indirect exposure to the September 11th terrorist attacks: The predictive role of dispositional coping. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(7), 915-922.
- Belabas, W., & Gerrits, L. (2017a). Constraints and Facilitators for Successful Integration: How Bureaucratic Contacts Affects Migrants' Pathways. *Int'l J. Soc. Sci. Stud.*, 5, 54.
- Belabas, W., & Gerrits, L. (2017b). Going the extra mile? How street-level bureaucrats deal with the integration of immigrants. *Social Policy & Administration*, 51(1), 133-150.
- Berry J.W. (2006) Acculturative Stress. In: Wong P.T.P., Wong L.C.J. (eds) *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*. International and Cultural Psychology. Springer, Boston, MA.
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 239–252.
- Bielecka-Prus, J., Kruk, M., & Kawczyńska-Butrym, Z. (2015). *Europejski Uniwersytet Wschodni Raport z badań motywacji potencjalnych studentów z zagranicy*. Lublin: UMCS.
- Bień, I. (2018). Studenci zagraniczni w Polsce. *Analizy BAS*, (1), 1-5.
- Bieńkowska-Ptasznik, M. (2024). Od asymilacji do wielokulturowości. Teoria socjologiczna w socjologii pogranicza. In *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej*. Krzysztofek, K., Sadowski, A. (red.). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bierówka, J. P. (2016). Opinie studentów ukraińskich na temat ich integracji akademickiej. *Państwo i Społeczeństwo*, 16(1), 199-213.
- Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID-19 pandemic and higher education: International mobility and students' social protection. *International migration*, 58(4), 263-266.
- Biver, F., Wiradhany, W., Oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & De Bruin, A. (2021). Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 12.
- Blackmore, L. (2022). *International Students' Perceptions Of Their Interactions With Swedish Public Agencies: A case study exploring the barriers that Uppsala University international students face registering in Sweden*. Uppsala University, master thesis.

- Blanc, A., Navas, M., Calderón, S., & Sánchez-Castelló, M. (2022). The importance of family in acculturation process of adolescents of Moroccan origin in Spain. *International Journal of Psychology*, 57(2), 240-250.
- Błaszowska, K., Milewska, A. (2014). Szok kulturowy wśród studentów English Division Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego – fakt czy mit?. *Forum Bibliotek Medycznych*, 7/2 (14), 219-238.
- Bleich, A., Gelkopf, M., & Solomon, Z. (2003). Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. *The Journal of the American Medical Association*, 290(5), 612-620.
- Bogdanowicz, I. (2016). Różne aspekty wielokulturowości z perspektywy nauczyciela akademickiego. *Dobre praktyki. Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, (2), 163-180.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Brauss, M. R., Lin, X., & Baker, B. A. (2015). International students in higher education: Educational and social experiences. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(2), 54-71.
- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J. R., & Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations*, 34(4), 413-426.
- Brunsting, N. C., Zachry, C., & Takeuchi, R. (2018). Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to US universities: A systematic review from 2009-2018. *International journal of intercultural relations*, 66, 22-33.
- Brzozowski, J., & Pędziwiatr, K. (2014). Analiza procesu integracji imigrantów w Małopolsce. *Imigranci w Małopolsce. Między integracją, asymilacją, separacją, marginalizacją*, 117-240.
- Brzozowski, J., & Pędziwiatr, K. (2015). Student immigration and internationalization of Polish universities: the case of Ukrainians at the Cracow University of Economics. *Economic Challenges for Higher Education in Central and Eastern Europe*, 214-240.
- Brzozowski, J., Kaczorowski, K., Pędziwiatr, K., & Wiktor-Mach, D. (2020). *Pandemia COVID-19 a sytuacja imigrantów w Krakowie. Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków.*

- Buriel, R., Perez, W., De Ment, T. L., Chavez, D. V., & Moran, V. R. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 20(3), 283-297.
- Butrym, M. (2015). Studenci zagraniczni w Lublinie. Studenci socjologii KUL, UMCS i medycyny Uniwersytetu Medycznego o swoich zagranicznych kolegach. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica*, 7(2), 106-119.
- Caban, J. (2019). Seminarium PolBit „Użytkownik zagraniczny w bibliotece”(Lublin, 25–26 października 2018 r.). *Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne I Media*, 33(2), 109-113.
- Campbell, N. (2012). Promoting intercultural contact on campus: A project to connect and engage international and host students. *Journal of studies in international education*, 16(3), 205-227.
- CBOS. (2023a). Spadek deklaracji niesienia pomocy uchodźcom z Ukrainy. *CBOSNews Newsletter*, 14/2023, https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/newsletter_ver3.php?news_r=2023&news_nr=03 [dostęp 12.06.2023].
- CBOS. (2023b). Spadek poparcia Polaków dla przyjmowania uchodźców z Ukrainy. *CBOSNews Newsletter*, 3/2023, https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/newsletter_ver3.php?news_r=2023&news_nr=14 [dostęp 12.06.2023].
- Cemalcilar, Z., & Falbo, T. (2008). A longitudinal study of the adaptation of international students in the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(6), 799-804.
- Cemalcilar, Z., Falbo, T., & Stapleton, L. M. (2005). Cyber communication: A new opportunity for international students' adaptation?. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 91-110.
- Chalińska, A., Rybka, E. (2015). Studenci zagraniczni widziani oczami polskich studentów i bibliotekarzy Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Próba odnalezienia recepty na pozytywną zmianę. *Forum Bibliotek Medycznych*, 8/2 (16), 40-65.
- Chataway, C. J., & Berry, J. W. (1989). Acculturation experiences, appraisal, coping, and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French, and English students in

- Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue 226anadienne des sciences du comportement*, 21(3), 295.
- Chavajay, P., & Skowronek, J. (2008). Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the USA. *Psychological reports*, 103(3), 827-835.
- Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the inside: Advantages, complications, and demands on insider positionality. *The Qualitative Report*, 13(3), 474-494.
- Chen, G. M. (1993). Self-disclosure and Asian students' abilities to cope with social difficulties in the United States. *The Journal of Psychology*, 127(6), 603-610.
- Chen, H. J., Mallinckrodt, B., & Mobley, M. (2002). Attachment patterns of East Asian international students and sources of perceived social support as moderators of the impact of US racism and cultural distress. *Asian Journal of Counselling*, 9(1-2), 27-48.
- Chen, J. H., Li, Y., Wu, A. M., & Tong, K. K. (2020). The overlooked minority: Mental health of International students worldwide under the COVID-19 pandemic and beyond. *Asian journal of psychiatry*, 54, 102333.
- Cheng, R. (2020). The COVID-19 crisis and international students. *Inside Higher Ed*, 6626-6628.
- Chirikov, Igor; Soria, Krista M.. (2020). International Students' Experiences and Concerns During the Pandemic. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/215272>.
- Chirkov, V. I., Safdar, S., de Guzman, D. J., & Playford, K. (2008). Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. *International journal of intercultural relations*, 32(5), 427-440.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199-222.
- Chu, H., & Lu, H. (2021). Acculturation, Bilateral Hostility, and Psychological Wellbeing of US-dwelling Chinese during the COVID-19 Pandemic. *Health communication*, 1-12.
- Chumak, N. (2022). Mobility Of Students And Teachers In The Face Of Russia's Military Aggression In Ukraine. *Editorial Board*, 525.

- Chybowska, M., & Trafialek, E. (2021). Modele polityki integracyjnej we współczesnej Europie. *Rocznik Integracji Europejskiej*, 15, 125-133.
- Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(2), 162.
- Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 230-241.
- Corona, R., Stevens, L. F., Halfond, R. W., Shaffer, C. M., Reid-Quiñones, K., & Gonzalez, T. (2012). A qualitative analysis of what Latino parents and adolescents think and feel about language brokering. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 788-798.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- Cross, S. E. (1995). Self-construals, coping, and stress in cross-cultural adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(6), 673-697.
- Cura, Ü., & Işık, A. N. (2016). Impact of Acculturative Stress and Social Support on Academic Adjustment of International Students. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 41(184).
- Dao, T. K., Lee, D., & Chang, H. L. (2007). Acculturation level, perceived English fluency, perceived social support level, and depression among Taiwanese international students. *College Student Journal*, 41(2).
- Dessoff, A. (2011). Supporting international students from countries dealing with trauma. *International Educator*, 20(2), 52-55.
- Długosz, P. (2018). Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 44(2 (168)).
- Długosz, P. (2015). Zjawisko edukacji transgranicznej na przykładzie ukraińskich studentów na Podkarpaciu.

- Domański, T. (2017). Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych. In Domański T., Stępień-Kuczyńska A., Włodarska-Frykowska A. (red), Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubois, V. (2010). Politiques au guichet, politiques du guichet. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00498010> [dostęp 30.05.2023].
- Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2018). Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 r. w świetle nauki o polityce publicznej. *Studia z Polityki Publicznej*, 18(2), 9-23.
- Ekiaka-Oblazamengo, J., Medina-Jiménez, M. R., & Ekiaka Nzai, V. (2014). Language brokering affects bilingual children parents' acculturation processes in south Texas. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(3), 9-20.
- Fass-Holmes, B. (2021). Exploring the Extent of International Undergraduate Students' Academic Struggles during the COVID-19 Pandemic. *Impacts of COVID-19 on International Students and the Future of Student Mobility: International Perspectives and Experiences*, 42.
- Firang, D., & Mensah, J. (2022). Exploring the Effects of the COVID-19 Pandemic on International Students and Universities in Canada. *Journal of International Students*, 12(1), 1-18.
- Fischer, H., & Whatley, M. (2020). COVID-19 impact research brief: International students at community colleges.
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., ... & Ferreira, P. C. (2021). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education*, 1-20.
- Fronek, P., Briggs, L., Liang, J., Gallagher, H., Doherty, A., Charles, B., & McDonald, S. (2021). Australian social work academics respond to international students in crisis during COVID-19. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 637583). Frontiers Media SA.

- Gajda, J. (2016). Sytuacja studentów zagranicznych na polskich uczelniach wyższych.
- Galea, S., & Resnick, H. (2005). Posttraumatic stress disorder in the general population after mass terrorist incidents: Considerations about the nature of exposure. *CNS Spectrums*, 10(2), 107-115.
- Gallagher, H. L., Doherty, A. Z., & Obonyo, M. (2020). International student experiences in Queensland during COVID-19. *International Social Work*, 63(6), 815-819.
- Galloway, F. J., & Jenkins, J. R. (2009). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA journal*, 46(4), 661-673.
- Gao, G., & Gudykunst, W. B. (1990). Uncertainty, anxiety, and adaptation. *International journal of intercultural relations*, 14(3), 301-317.
- García, H. A., & Villarreal, M. D. L. (2014). The "Redirecting" of International Students: American Higher Education Policy Hindrances and Implications. *Journal of International Students*, 4(2), 126-136.
- Gbadamosi, A. (2018). The anatomy of international students' acculturation in UK universities. *Industry and Higher Education*, 32(2), 129-138.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304.
- Gholamrezaei, A. (1995). Acculturation and self-esteem as predictors of acculturative stress among international students at the University of Wollongong.
- Gierko, V. (2015). „Ukrainizacja” polskich uczelni na tle umiędzynarodowienia kształcenia na poziomie wyższym w Polsce. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio I–Philosophia-Sociologia*, 40(2).
- Gilboy, J. A. (1991). Deciding who gets in: Decision making by immigration inspectors. *Law and Society Review*, 571-599.

- Godlewska, J. (2004). Studenci zagraniczni jako szczególna grupa imigrantów. *Polityka Społeczna*, (3), 24-27.
- Gomółka, K. (2016). Studenci, doktoranci i stażyści z Ukrainy na polskich uczelniach. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 7(1), 85-98.
- Gomółka, K. (2016). *Polityka Polski wobec studentów, doktorantów i stażystów z państw poradzieckich* (pp. 1-311). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gońda, M. (2012). Cudzoziemcy polskiego pochodzenia podejmujący studia w Polsce: "Powrót do macierzy" czy pragmatyczny wybór? (No. 57/115). *CMR Working Papers*.
- Gong, Y., & Fan, J. (2006). Longitudinal examination of the role of goal orientation in cross-cultural adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 176.
- Gong, Y., & Chang, S. (2007). The relationships of cross-cultural adjustment with dispositional learning orientation and goal setting: A longitudinal analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(1), 19-25. Gong, Yaping. "Goal orientations and cross-cultural adjustment: An exploratory study." *International Journal of Intercultural Relations* 27.3 (2003): 297-305.
- Gordon M. (1964). *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origin*. New York. Oxford University Press.
- Grzesiuk, A. (2018). Studenci zagraniczni na polskich uczelniach wyższych: uwarunkowania i praktyka. *Marketing i Rynek*, (4 (CD)), 246-256.
- Hamamura, T., & Laird, P. G. (2014). The effect of perfectionism and acculturative stress on levels of depression experienced by East Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42(4), 205-217.
- Han, X., Han, X., Luo, Q., Jacobs, S., & Jean-Baptiste, M. (2013). Report of a mental health survey among Chinese international students at Yale University. *Journal of American college health*, 61(1), 1-8.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.

- Handzel, C. (2019). Współpraca jednostek uczelni a proces umiędzynarodowienia na przykładzie Biblioteki i Biura Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Lubelskiej. *Biuletyn EBIB*, (184).
- Hankiewicz, K., & Prussak, W. (2011). Badanie ewolucji stopnia wykorzystania uczelnianych stron internetowych do obsługi studentów zagranicznych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług*, (68 Drogi dochodzenia do społeczeństwa informacyjnego: stan obecny, perspektywy rozwoju i ograniczenia. T. 2), 213-221.
- Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D., & Van Horn, R. K. (2002). Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study. *School Psychology International*, 23(4), 458-474.
- Holman, E. A., Garfin, D. R., & Silver, R. C. (2014). Media's role in broadcasting acute stress following the Boston Marathon bombings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(1), 93-98.
- Howard, F. (2017). Undocumented students in higher education: A case study exploring street-level bureaucracy in academic advising. Virginia Commonwealth University, doctoral thesis.
- Hrynkevych, O. (2017). Cross-border factor of educational migration of Ukrainian youth to Poland: social-economic opportunities and threats. *Економічний часопис-XXI*, 163(1-2 (1)), 26-30.
- Hullett, C. R., & Witte, K. (2001). Predicting intercultural adaptation and isolation: Using the extended parallel process model to test anxiety/uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(2), 125-139.
- Humphrey, A., & Forbes-Mewett, H. (2021). Social Value Systems and the Mental Health of International Students During the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 11(S2), 58-76.
- Hussain, M., & Shen, H. (2019). A Study on Academic Adaptation of International Students in China. *Higher Education Studies*, 9(4), 80-91.
- Hut, P., & Jaroszewska, E. (2011). *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

- Hutchinson, T., & Duncan, N. (2012). Defining and describing what we do: Doctrinal legal research. *Deakin L. Rev.*, 17, 83.
- Inglot-Brzęk, E., & Stopa, M. (2014). Nowe konteksty „starych” pograniczy. Przypadki ukraińskich studentów w rzeszowskiej uczelni. *Ogólnopolska Konferencja Naukowa “Na pograniczach kultur i narodów. Problemy społeczne i przemiany kulturowe”*, Sanok, 18-20 IX 2014.
- Istiqomah, L., & Meilani, R. I. (2020). Exploring the Emotions of Single International Students in Hong Kong Facing the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 10(S3), 91-107.
- Iwanowa, M. A., Titkova, N. A. (1996). O integracji teoretycznych i praktycznych aspektów badania socjalno-psychologicznej adaptacji studentów-cudzoziemców. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 6.
- Izdebska-Długosz D. (2017), Dlaczego Polska? Motywy wyboru studiów w Polsce u młodzieży ukraińskiej – perspektywa porównawcza, In. R. Kordoński, O. Kordońska, Ł. Muszyński (Eds.). *Doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 2 (pp. 63-75). *Lwów-Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Lwowskiego*.
- Izdebska-Długosz, D. (2016). Czy naprawdę tak bardzo się różnimy? Studenci polscy i ukraińscy o sobie nawzajem – komunikat z badań. *Youth in Central and Eastern Europe Sociological Studies*.
- Jain, N., Panag, D. S., Srivastava, M., Mohan, S., Chodnekar, S. Y., Akbari, A. R., ... & Pilmane, M. (2022). Fate and future of the medical students in Ukraine: A silently bubbling educational crisis. *Medical Education*, 56(8), 779-782.
- Jaroszewska, E. (2000). Studenci zagraniczni w Polsce z uwzględnieniem wyników badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim. In A. Rajkiewicz (red.). *Zewnętrzne migracje zarobkowe we współczesnej Polsce. Wybrane zagadnienia. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek*, 175-194.
- Jones, C. A. (2012). Exploring the psychological needs of international students who have experienced trauma (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest LLC. (UMI 3509418).
- Jung, E., Hecht, M. L., & Wadsworth, B. C. (2007). The role of identity in international students' psychological well-being in the United States: A model of depression level,

identity gaps, discrimination, and acculturation. *International journal of intercultural relations*, 31(5), 605-624.

Kacprzak, I., Zawadka, G. (2022). Wbrew zakazowi, z Ukrainy do Polski wjechało 432 tys. Mężczyzn objętych mobilizacją. *Rzeczpospolita*, <https://www.rp.pl/konflikty-zbrojne/al.36486841-wbrew-zakazowi-z-ukrainy-do-polski-wjechalo-432-tys-mezczyzn-objetych-mobilizacja> [dostęp 15.06.2023].

Kaczmarek, P. G., Matlock, G., Merta, R., Ames, M. H., & Ross, M. (1994). An assessment of international college student adjustment. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, 241-247.

Kagan, H., & Cohen, J. (1990). Cultural adjustment of international students. *Psychological Science*, 1(2), 133-137.

Kajasiche, D. T. (2021). The impact of unplanned online learning due to Covid-19 on cross-cultural experiences and expectations on international African graduate students in the US (Masters dissertation, Bowling Green State University).

Kapera, I. (2017). Motywy wyboru i oczekiwania studentów z Ukrainy wobec kształcenia na kierunkach związanych z turystyką. *Turyzm/Tourism*, 27(1), 19-23.

Kashima, E. S., & Loh, E. (2006). International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International journal of intercultural relations*, 30(4), 471-485.

Khan, K., Li, Y., Liu, S., & Li, C. (2021). Psychological Distress and Trust in University Management Among International Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 2287.

Khawaja, N. G., & Dempsey, J. (2007). Psychological distress in international university students: An Australian study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(1), 13-27.

Khoo, P. L. S., Abu-Rasain, M. H., & Hornby, G. (1994). Counselling foreign students: A review of strategies. *Counselling Psychology Quarterly* 7(2), 117-131.

Kilinc, A., & Granello, P. F. (2003). Overall life satisfaction and help-seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 6(1), 56-68.

- Kim, Y. K., Collins, C. S., Rennick, L. A., & Edens, D. (2017). College experiences and outcomes among international undergraduate students at research universities in the United States: A comparison to their domestic peers. *Journal of International Students*, 7(2), 395-420..
- Klakla. J.B. (2022). Akulturacja migrantów z państw słowiańskich w Polsce. Studium socjologiczno-prawne. Uniwersytet Jagielloński, Wydział Prawa i Administracji, praca doktorska.
- Kline, S. L., & Liu, F. (2005). The influence of comparative media use on acculturation, acculturative stress, and family relationships of Chinese international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 367-390.
- Klomegh, R. Y. (2006). Social factors relating to alienation experienced by international students in the United States. *College Student Journal*, 40(2), 303-316.
- Kochuchakkalackal Kuriala, G. (2021). Acculturation Stress, Covid-19 Outbreak, and Academic Burnout on the Psychological Well-being of Asian Students. *Journal of Research Initiatives*, 5(3), 15.
- Koo, K. K., Yao, C. W., & Gong, H. J. (2021). "It is not my fault": Exploring experiences and perceptions of racism among international students of color during COVID-19. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Koris, R., Mato-Díaz, F. J., & Hernández-Nanclares, N. (2021). From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 463-478.
- Kozula, M. (2018). Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, (1), 91-104.
- Krasnychuk, B. (2019). Migracja oraz proces akulturacji ukraińskich studentów w Polsce.
- Krawczuk, A. (2012). Wybrane akty etykiety językowej w polszczyźnie ukraińskich studentów. Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej. *Język a Kultura*, 23, 163-178.
- Kubiciel-Lodzińska, S. (2014). Zagraniczni studenci na uczelniach województwa opolskiego. Przyczyny napływu, warunki pobytu i perspektywy na przyszłość–wyniki badań. *Studia Śląskie*, (75), 169-190.

- Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2022). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*, 1-8.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Glasgow: Pearson Education.
- Lashari, S. A., Awang-Hashim, R., Lashari, T. A., & Kaur, A. (2022). Acculturation stress and social support for international students' adjustment in Malaysia: does language proficiency matter?. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Laskowska, J. (2016). Mosty, a nie bariery – rzecz o komunikacji. In B. Siwińska, M. Zimnak (Eds.). *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni* (pp. 262-268). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Lee, J. S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399-414.
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher education*, 53(3), 381-409.
- Leong, F. T., Mallinckrodt, B., & Kralj, M. M. (1990). Cross-cultural variations in stress and adjustment among Asian and Caucasian graduate students. *Journal of multicultural counseling and development*.
- Leong, P. (2015). Coming to America: Assessing the patterns of acculturation, friendship, formation, and the academic experiences of international students at a US college. *Journal of International Students*, 5(4), 459-474.
- Leśniak, M. (2016a). Integracja akademicka widziana oczami studentów z Ukrainy.
- Leśniak, M. (2016b). Wizerunek Polski i Polaków w oczach studentów ukraińskich. Ukraińcy w oczach studentów polskich. *Państwo i Społeczeństwo*, 16(1), 175-198.
- Li, A., & Gasser, M. B. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International journal of intercultural relations*, 29(5), 561-576.
- Li, R. Y., & Kaye, M. (1998). Understanding overseas students' concerns and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(1), 41-50.

- Lin, Y. (2012). Chinese international students' intercultural communication competence and intercultural communication apprehension in the USA (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Linka, A. (2021). Akulturacja studentów międzynarodowych w trakcie pandemii COVID-19, *Edukacja Międzykulturowa*, nr 2 (15).
- Lipka, S., Karen, B., Cohen, D., & Neelakantan, S. (2005). Colleges Move to Aid Victims of Tsunamis. *Chronicle of Higher Education*, 51(19), A31-A35.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Liverant, G. I., Hofmann, S. G., & Litz, B. T. (2004). Coping and anxiety in college students after the September 11th terrorist attacks. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(2), 127-139.
- Liu, Y., Chen, X., Li, S., Yu, B., Wang, Y., & Yan, H. (2016). Path analysis of acculturative stress components and their relationship with depression among international students in China. *Stress and Health*, 32(5), 524-532.
- Lowrey, A. (2020). Coronavirus is fueling a surge in hate crimes. <https://giffords.org/blog/2020/04/coronavirus-is-fueling-a-surge-in-hate-crimes-blog/> [dostęp 15.06.2023].
- Lu, L. (1990). Adaptation to British universities: Homesickness and mental health of Chinese students. *Counselling Psychology Quarterly*, 3(3), 225-232.
- Łuczaj, K., Kurek-Ochmanska, O., & Rozmus, A. (2021). 6 Managing the Pandemic. Impacts of COVID-19 on International Students and the Future of Student Mobility: International Perspectives and Experiences, 79.
- Łukasiewicz, J., & Paśnikowska, B. (2016). Nadzieje i obawy studentów ukraińskich podejmujących studia w Polsce. *Roczniki Teologiczne*, 63(11), 235-248.
- MacGeorge, E. L., Samter, W., Feng, B., Gillihan, S. J., & Graves, A. R. (2007). After 9/11: Goal disruption, emotional support, and psychological health in a lower exposure sample. *Health Communication*, 21(1), 11-22.
- Mackey III, E. R. (2008). *Street-level bureaucrats and the shaping of university housing policy and procedures*. University of Arkansas. Doctoral thesis.

- Mackolil, J., & Mackolil, J. (2020). Addressing psychosocial problems associated with the COVID-19 lockdown. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102156.
- Main, A., Zhou, Q., Ma, Y., Luecken, L. J., & Liu, X. (2011). Relations of SARS-related stressors and coping to Chinese college students' psychological adjustment during the 2003 Beijing SARS epidemic. *Journal of Counseling psychology*, 58(3), 410-423.
- Malet Calvo, D., Cairns, D., França, T., & de Azevedo, L. F. (2021). 'There was no freedom to leave': Global South international students in Portugal during the COVID-19 Pandemic. *Policy Futures in Education*, 14782103211025428.
- Mallinckrodt, B., & Leong, F. T. (1992). International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*, 33(1), 71-78.
- Marciniak-Paprocka, K. (2017). Postawy studentów pedagogiki wobec zjawiska korupcji w życiu społecznym: analiza porównawcza postaw studentów polskich i ukraińskich. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Matkowska, M. (2010). Sytuacja studentów cudzoziemców w Polsce. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, (18), 87-98.
- Matkowska, M. (2015). W kwestii imigracji edukacyjnych w Polsce. *Studia i Prace WNEiZ US*, (41/1), 305-318.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., Ratzlaff, C., Tatani, H., Uchida, H., Kim, C., & Araki, S. (2001). Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS). *International Journal of Intercultural Relations*, 25(5), 483-510.
- Matusiak, Ł. (2019). Integracja językowo-kulturowa studentów z Białorusi, Rosji i Ukrainy podejmujących studia na polskich uczelniach. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J—Paedagogia-Psychologia*, 32(2).
- McLachlan, D. A., & Justice, J. (2009). A grounded theory of international student well-being. *Journal of theory construction & testing*, 13(1).
- McVay, C. J. (2015). Everything changed: Experiences of international students affected by a home country crisis. (Unpublished master's thesis). University of Nebraska, Lincoln, NE

- Meghani, D. T., & Harvey, E. A. (2016). Asian indian international students' trajectories of depression, acculturation, and enculturation. *Asian American Journal of Psychology*, 7(1), 1-14.
- Merla, L., Kilkey, M., & Baldassar, L. (2020). Examining transnational care circulation trajectories within immobilizing regimes of migration: Implications for proximate care. *Journal of Family Research*, 32(3), 514-536.
- Michno, J. (2018). Wybrane aspekty podejmowania edukacji w Polsce przez studentów z Białorusi i Ukrainy. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 11(1), 318-345.
- Milewska, A., Krzyżelewska-Kowalewska, A. (2015). Need my help? – studenci English Division w bibliotekach polskich uczelni medycznych. *Badania wielośrodkowe. Forum Bibliotek Medycznych*, 8/2 (16), 11-39.
- Misirilis, N., Zwaan, M., Sotiriou, A., & Weber, D. (2020). International students' loneliness, depression and stress levels in Covid-19 crisis: The role of social media and the host university. *Journal of Contemporary Education Theory & Research (JCETR)*, 4(2), 20-25.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of stress management*, 11(2), 132.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137.
- Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G., & Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 101718.
- Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language Brokering: An Integrative Review of the Literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 471-503.

- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of counseling & development*, 78(2), 137-144.
- Morris, A., Hastings, C., Wilson, S., Mitchell, E., & Ramia, G. (2020). The experience of international students before and during COVID-19: Housing, work, study and wellbeing.
- Moskal, M. (2014). Polish migrant youth in Scottish schools: conflicted identity and family capital. *Journal of youth Studies*, 17(2), 279-291.
- Mucha, J. (2000). *Studenci zagraniczni a sytuacja kontaktu kulturowego*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mucha, J. (2005). *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*. Nomos.
- Mucha, J., & Pędziwiatr, K. (2019). *Cudzoziemcy na uczelniach krakowskich. Raport Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji*, Kraków: OwiM.
- Mullings, B. (1999). Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting. *Geoforum*, 30(4), 337-350.
- Nalewajska, L. (2019). Do you speak library? Oferta Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie dla użytkowników zagranicznych. *Biuletyn EBIB*, (184).
- Navas, M., Rojas, A. J., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(1), 67-86.
- Negrete, V. (2022). *Attitudes toward Seeking Professional Psychological Help among Asian International Students: Acculturation and Loss of Face* (Doctoral dissertation, Alliant International University).
- Nichols, L. (2020). Addressing Exclusion in Organizations: Social Desire Paths and Undocumented Students Attending College. *Social Problems*, 67(3), 471-487.
- Nilsson, J. E., Berkel, L. A., Flores, L. Y., & Lucas, M. S. (2004). Utilization rate and presenting concerns of international students at a university counseling center: Implications for outreach programming. *Journal of College Student Psychotherapy*, 19(2), 49-59.

- Nilsson, J. E., Butler, J., Shouse, S., & Joshi, C. (2008). The relationships among perfectionism, acculturation, and stress in Asian international students. *Journal of College Counseling*, 11(2), 147-158.
- Nowak, M. (2012). Główne źródła stresu u zagranicznych studentów uczestniczących w programie Erasmus na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, (67).
- Nowak, M. (2017). Zapotrzebowanie studentów zagranicznych z programu Erasmus na zasoby kompetencyjne z zakresu zarządzania stresem. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis seria Oeconomica*, (335 (87) 2).
- Nowicka, E. (2011). „Wprowadzenie. Problemy do badania i problemy badane, czyli o cudzoziemcach w Polsce raz jeszcze”. *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 7-22.
- Oberg, K. (1954). *Culture shock*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Oberg, K. (1960). *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*. *Practical Anthropology*, 7, 177–182
- Okrzesik, O., & Wildhirt, E. (2018). Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych na przykładzie Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie. проф. К. Іллюмінаті Поркарі; проф. В. Карайоргіс; д. політ. н., проф. С. Корнеа, 440.
- Olaniran, B. A. (1993). International students' network patterns and cultural stress: What really counts. *Communication Research Reports*, 10(1), 69-83.
- Olivas, M., & Li, C. S. (2006). Understanding stressors of international students in higher education: What college 240ounseling and personnel need to know. *Journal of Instructional psychology*, 33(3), 217-222.
- Oropeza, B. A. C., Fitzgibbon, M., & Barón Jr, A. (1991). Managing mental health crises of foreign college students. *Journal of Counseling & Development*, 69(3), 280-284.
- Ovsiiievskiy, Y. (2019). Adaptacja społeczno-kulturowa studentów z Ukrainy w krakowskich uczelniach.
- Oyebamiji, S. I., Oyebade, O. O., Cohen, J. H., & Abraham, D. O. (2022). Echoes of Colour Discrimination in Refugee Protection Regime: The Experience of Africans Fleeing the Russia-Ukrainian War. *Migration Letters*, 19(5), 695-707.

- Pakosz M. (2017). Rekrutacja kandydatów z Ukrainy na studia wyższe w Polsce. Perspektywa dla polskich uczelni. In B. Siwińska, G. Mazurek (Eds.). *Czas internalizacji II* (pp. 202-218). Warszawa: Elipsa.
- Pang, H., & Wang, J. (2020). Promoting or prohibiting: Understanding the influence of social media on international students' acculturation process, coping strategies, and psychological consequences. *Telematics and Informatics*, 54.
- Park R.E., Burgess E.W.. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago, IL. University of Chicago Press.
- Parr, G., Bradley, L., & Bingi, R. (1991). Directors' perceptions of the concerns and feelings of international students. *College Student Journal*.
- Parr, G., Bradley, L., & Bingi, R. (1992). Concerns and feelings of international students. *Journal of college student development*.
- Pawlikowska M., Stakhorska, Y., Szaniawska, K. Wawrzak, A. (2019). *Dyskryminacja narodowościowa studentów z Ukrainy na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Raport badawczy, UEK*.
- Pedersen, P. B. (1991). Counseling international students. *The Counselling Psychologist*, 19(1), 10-58.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pędziwiatr, K. (2014). *Imigranci w Polsce i wyzwania integracyjne*. Studia BAS, (4).
- Pędziwiatr, K., Stonawski, M., & Brzozowski, J. (2019). *Imigranci w Krakowie w świetle danych rejestrowych*. Kraków: Centrum Zaawansowanych Badań Ludnościowych i Religijnych. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Pędziwiatr, K., Stonawski, M., & Brzozowski, J. (2020). *Imigranci w Krakowie w 2020 roku*. Kraków: Centrum Zaawansowanych Badań Ludnościowych i Religijnych. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Pędziwiatr, K., Brzozowski, J., Mucha, J., & Stonawski, M. (2021). *Imigranci w Krakowie: od studentów do przedsiębiorców*. Nomos.

- Pho, H., & Schartner, A. (2021). Social contact patterns of international students and their impact on academic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(6), 489-502.
- Piontkowski, U., Rohmann, A., & Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group processes & intergroup relations*, 5(3), 221-232.
- Popow, M. (2015). Polska jako miejsce studiowania w doświadczeniach studentów zagranicznych. *Forum Oświatowe*, Vol. 27, No. 1 (53), pp. 83-101.
- Popow, M. (2017). Uczenie się w przestrzeniach transnarodowych. Rekonstrukcja znaczeń nadawanych uczeniu się przez studentów zagranicznych w Polsce. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 20(1 (77)), 77-92.
- Popowska, M. (2017). Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego a kwestia jakości kształcenia i obsługi studentów-przykład Politechniki Gdańskiej.
- Poyrazli, S., & Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of instructional Psychology*, 34(1), 28.
- Poyrazli, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of psychology*, 141(3), 263-280.
- Poyrazli, S., & Kavanaugh, P. R. (2006). Marital status, ethnicity, academic achievement, and adjustment strains. *College student journal*, 40(4), 767-780.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R., & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal*, 35(1).
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of college student development*.
- Poyrazli, S., Kavanaugh, P. R., Baker, A., & Al-Timimi, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counseling*, 7(1), 73-82.
- Poyrazli, S. (2003). Ethnic identity and psychosocial adjustment among international students. *Psychological Reports*, 92(2), 512-514.

- Pritchard, R. M., & Skinner, B. (2002). Cross-cultural partnerships between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 6(4), 323-353.
- Puspitasari, D., & Rahayu, W. W. (2020). Exploring the Feelings of International Students: When We Learn Virtually during the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 10(S3), 142-160.
- Quintrell, N., & Westwood, M. (1994). The influence of a peer-pairing program on international students' first year experience and use of student services. *Higher Education Research and Development*, 13(1), 49-58.
- RADON (2023). Raport: Studenci cudzoziemcy. Radon.nauka.gov.pl. https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021 [dostęp: 23.02.2023].
- Rafidiyah, D., & Nadia, H. (2020). The Emotional Experiences of Indonesian PhD Students Studying in Australia during the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Students*, 10(S3), 108-125.
- Rahman, F. F., & Lin, K. (2020). The Psychological Well-Being of Newly-Arrived Indonesian Students in Taiwan. *Journal of International Students*, 10(S3), 44-57.
- Rahman, O., & Rollock, D. (2004). Acculturation, competence, and mental health among South Asian students in the United States. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(3), 130-142.
- Rajapaksa, S., & Dundes, L. (2002). It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(1), 15-28.
- Rania, N., Rebora, S., Migliorini, L., & Navas, M. S. (2019). Acculturation process and life domains: Different perceptions of native and immigrant adults in Italy. *The Open Psychology Journal*, 12(1).
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263.
- Redmond, M. V., & Bunyi, J. M. (1993). The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 17(2), 235-254.

- Reuter, Z. (2017). Procesy etniczności oraz akulturacji na przykładzie ukraińskich studentów studiujących w Krakowie.
- Rice, K. G., Choi, C. C., Zhang, Y., Morero, Y. I., & Anderson, D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among international students. *The Counseling Psychologist*, 40(4), 575-600.
- Rokicki, J. (2019). Migracja, studia i praca: studenci z Ukrainy w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. *Relacje Międzykulturowe / Intercultural Relations*, (1 (5)).
- Roy, S., Bhat, V., & Ozair, A. (2022). Overseas Medical Students in Ukraine and War-Related Interruption in Education: Global Health Considerations from India. *Annals of Global Health*, 88(1).
- Rudmin, F. W. (2010). Steps towards the Renovation of Acculturation Research Paradigms: What Scientists' Personal Experiences of Migration Might Tell Science. *Culture & Psychology*, 16(3), 299–312.
- Rui, J. R., & Wang, H. (2015). Social network sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computers in Human Behavior*, 49, 400-411.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4).
- Sandhu, D. S. (1994). An examination of the psychological needs of the international students: Implications for counselling and psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17(4), 229-239.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2), 148-180.
- Schatzki, T. R., Knorr Cetina, K., & Von Savigny, E. (2001). *The practice turn in social theory*. Londyn: Routledge.
- Schwitzer, A. M. (2004). A framework for college counseling responses to large scale traumatic incidents. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(2), 49-66.
- Seo, H., Harn, R. W., Ebrahim, H., & Aldana, J. (2016). International students' social media use and social adjustment. *First Monday*.

- Setyaningrum, R. W., & Pangesti, F. (2020). Forced Remote Learning during the COVID-19 Outbreak: International Students' Stories from a Bahasa Indonesia (the Indonesian Language) for Foreigners Classroom. *Journal of International Students*, 10(S3), 180-197.
- Shadowen, N.L., Ammigan, R., Drexler, M. L., Williamson, A. A., & Guerra, N. G. (2018). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: Implications for university support offices. *Journal of International Students*, 2019 Vol. 9 No. 1, 9(1), 129-148.
- Sherry, C., Bhat, R., Beaver, B., & Ling, A. (2004). Students as customers: The expectations and perceptions of local and international students. In HERDSA conference (pp. 4-7).
- Shupe, E. I. (2007). Clashing cultures: A model of international student conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 750-771.
- Skwirczyńska, E., Kozłowski, M., Nowak, K., Wróblewski, O., Sompolska-Rzechuła, A., Kwiatkowski, S., & Cymbaluk-Płoska, A. (2022). Anxiety assessment in Polish students during the Russian–Ukrainian war. *International journal of environmental research and public health*, 19(20), 13284.
- Słodownik, L. (2006). „Oczywistość” i „nieoczywistość” kulturowa. Adaptacja do kultury polskiej oraz przemiana jej obrazu w doświadczeniach studentów zagranicznych. *Kulturowe wymiary imigracji do Polski*, 24-60.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, 35(6), 699-713.
- Smolentseva, O. (2017). Rola telewizji w świecie życia codziennego studentów ukraińskiego pochodzenia w Krakowie.
- Song, B., Zhao, Y., & Zhu, J. (2021). COVID-19-related traumatic effects and psychological reactions among international students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 11(1), 117.
- Spryńska, Z., Tychmanowicz, A., & Filipiak, S. (2019). Kto jest szczęśliwszy? optymizm, wartości i satysfakcja z życia studentów polskich i ukraińskich. *Czas. Psychol. Psychol. J*, 25, 69-77.

- Srichawla, B. S., Tabari, M. A. K., Găman, M. A., Munoz-Valencia, A., & Bonilla-Escobar, F. J. (2022). War on Ukraine: impact on Ukrainian medical students. *International journal of medical students*, 10(1), 15.
- Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of instructional psychology*, 24(1), 56.
- Stożek, K. (2012). Migracje studentów z Białorusi na krakowskie, wyższe uczelnie publiczne.
- Su, X. (2017). The Intercultural Adaptation of the Pakistani Students at Chinese Universities. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2236-2240.
- Sullivan, C., & Kashubeck-West, S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. *Journal of International Students*, 5(1), 1-11.
- Sümer, S., Poyrazli, S., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of counseling & development*, 86(4), 429-437.
- Swagler, M. A., & Ellis, M. V. (2003). Crossing the distance: Adjustment of Taiwanese graduate students in the United States. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 420.
- Swarts, T., Hannes, K., & Jose, A. (2021). Sociocultural and Psychological Acculturation Strategies of South African International Students in a Flemish University in Belgium: A Photovoice Study. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(5), 177-195.
- Swickert, R., Hittner, J. B., DeRoma, V., & Saylor, C. (2006). Responses to the September 11, 2001 terrorist attacks: Experience of an indirect traumatic event and its relationship with perceived benefits. *The Journal of Psychology*, 140(6), 565-577.
- Sztandar-Sztanderska, K. (2017). Obywatel spotyka państwo. O urzędach pracy jako biurokracji pierwszego kontaktu. Warszawa: Scholar.
- Szydłowska, P., Navas, M., Kalwak, W., & Grzymała-Moszczyńska, H. (2020). I am proud as a Polish woman, but I would like to change my 'nacionalidad': a case study of acculturation gap between Polish teenager living in Spain and her mother. In. *YOUNG MIGRANTS: Vulnerabilities, Boundaries, Protection and Integration*, pp. 165-182.

- Śliz Anna, Szczepański Marek S. (2015). Integracja a konflikt społeczny. Socjologiczny aspekt relacji. W: U. Swadźba, B. Pactwa, M. Żak (red.), "Praca - więź - integracja : wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa : monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. T. 1, Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy" (S. 145-158). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ślusarczyk, M. (2019). Transnarodowe życie rodzin: na przykładzie polskich migrantów w Norwegii. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tan, C. (2018). Journey to the West. The experience of Chinese International Students' Sociocultural, Academic and Psychological Adaptations in Spain.
- Tandon, R. (2020). The COVID-19 pandemic, personal reflections on editorial responsibility. *Asian journal of psychiatry*, 50, 102100.
- Thomson, C., & Esses, V. M. (2016). Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada. *Journal of International Students*, 6(4), 873-886.
- Tierney, W. G., & Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*. SUNY Press.
- Tkachenko, I. (2014). Rola etnicznego czasopisma studenckiego w uczelni wielokulturowej na przykładzie "Pressji UA". *Komunikacja Społeczna. Czasopismo elektroniczne*, 2, 26-35.
- Tomich, P. C., McWhirter, J. J., & Darcy, M. U. (2003). Personality and International Students' Adaptation Experience. *International education*, 33(1), 22.
- Townsend, P., & Jun Poh, H. (2008). An exploratory study of international students studying and living in a regional area. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(2), 240-263.
- Trice, A. G. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges. *Journal of studies in International Education*, 7(4), 379-403.
- Trzciński, R. (2014). Zagraniczni studenci—czy potencjalni uczestnicy polskiego rynku pracy?,[in:] J. Imigranci o wysokich kwalifikacjach na polskim rynku pracy. Raport z badań, 2015, 175-210.
- Upvall, M. J. (1990). A model of uprooting for international students. *Western Journal of Nursing Research*, 12(1), 95-107.

- Villa, F. G., Litago, J. D. U., & Sánchez-Fdez, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the covid-19 pandemic. *Revista Latina de Comunicacion Social*, (78), 99-119.
- Wagaman, B., Kerr, E., Branch, R., & Berman, S. L. (2022). Identity Distress among Immigrant Students during COVID-19. *Societies*, 12(2), 29.
- Wang, C. C. D., & Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of counseling psychology*, 53(4), 422.
- Wang, X., Hujjaree, K., & Wang, F. (2020). Mental health impacts for international students during the COVID-19 pandemic in China.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International journal of intercultural relations*, 23(4), 659-677.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International journal of psychology*, 28(2), 129-147.
- Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T. Y., Liao, K. Y. H., & Wu, T. F. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. *Journal of counseling psychology*, 54(4), 385.
- Wei, M., Ku, T. Y., Russell, D. W., Mallinckrodt, B., & Liao, K. Y. H. (2008). Moderating effects of three coping strategies and self-esteem on perceived discrimination and depressive symptoms: A minority stress model for Asian international students. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 451.
- Westwood, M. J., & Barker, M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-pairing program. *International journal of intercultural relations*, 14(2), 251-263.
- Wilton, L., & Constantine, M. G. (2003). Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international college students. *Journal of College Counseling*, 6(2), 177-186.

- Wiorogórska, Z. (2020). Oczekiwania zagranicznych studentów względem polskich bibliotek. Na przykładzie studentów z Wietnamu. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis| Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 17, 394-402.
- Wójcik-Żołądek, M. (2013). Obcy wśród swoich? Młodzież polskiego pochodzenia z Kazachstanu studiująca w Polsce. *Studia BAS*, (2), 153-173.
- Wojtulewski, R. (2016). Akceptacja inności–sposobzeganie odmienności narodowej studentów z Ukrainy wśród studentów uczelni krakowskich. *Państwo i Społeczeństwo*, 16(1), 149-174.
- Wysocka, K., & Leja, K. (2018). Dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. *e-mentor. Czasopismo naukowe Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*, (1 (73), 4-9.
- Xu, T. (2021). Psychological distress of international students during the COVID-19 pandemic in China: Multidimensional effects of external environment, individuals' behavior, and their values. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9758.
- Yakushko, O., Davidson, M. M., & Sanford-Martens, T. C. (2008). Seeking help in a foreign land: International students' use patterns for a US university counseling center. *Journal of College Counseling*, 11(1), 6-18.
- Yang, B., & Clum, G. A. (1994). Life stress, social support, and problem-solving skills predictive of depressive symptoms, hopelessness, and suicide ideation in an Asian student population: A test of a model. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 24(2), 127-139.
- Yang, B., & Clum, G. A. (1995). Measures of life stress and social support specific to an Asian student population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17, 51-67.
- Yaroshchynko, E. (2016). Facebook jako miejsce alienacji lub integracji studentów z Ukrain.
- Ye, J. (2005). Acculturative stress and use of the Internet among East Asian international students in the United States. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 154-161.

- Ye, J. (2006). An examination of acculturative stress, interpersonal social support, and use of online ethnic social groups among Chinese international students. *The Howard Journal of Communications*, 17(1), 1-20.
- Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of Chinese international students in the United States. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 863-876.
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.
- Jenny, K. Y., Lin, J. C. G., & Kishimoto, Y. (2003). Utilization of counseling services by international students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 333.
- Ying, Y. W., & Liese, L. H. (1991). Emotional well-being of Taiwan students in the US: An examination of pre-to post-arrival differential. *International journal of intercultural relations*, 15(3), 345-366.
- Ying, Y. W., & Liese, L. H. (1990). Initial adaptation of Taiwan foreign students to the United States: The impact of prearrival variables. *American Journal of Community Psychology*, 18(6), 825-845.
- Ying, Y. W., & Liese, L. H. (1994). Initial adjustment of Taiwanese students to the United States: The impact of postarrival variables. *Journal of cross-cultural psychology*, 25(4), 466-477.
- Ying, Y. W., & Han, M. (2006). The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment: A longitudinal study of Taiwanese students in the United States. *International journal of intercultural relations*, 30(5), 623-635.
- Ying, Y. W. (2005). Variation in acculturative stressors over time: A study of Taiwanese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 59-71.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D., & LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), 345-363.

- Yu, B., Chen, X., Li, S., Liu, Y., Jacques-Tiura, A. J., & Yan, H. (2014). Acculturative stress and influential factors among international students in China: A structural dynamic perspective. *PloS one*, 9(4).
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International journal of intercultural relations*, 35(2), 139-162.
- Zhang, Z., & Brunton, M. (2007). Differences in living and learning: Chinese international students in New Zealand. *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 124-140.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in higher education*, 33(1), 63-75.
- Zimmermann, S. (1995). Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*, 44(4), 321-335.
- Żołędowski, C., & Duszczyk, M. (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce: motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Spis tabel

Tabela 1. Pytania badawcze i przewidziane efekty.	10
Tabela 2. Kategoryzacja szkół branych pod uwagę w badaniu.....	84
Tabela 3. Lista respondentów i respondentek – pracowników i pracownic administracyjnych.	90
Tabela 4. Lista respondentów i respondentek – studentów i studentek z Ukrainy	92
Tabela 5. Lista respondentów i respondentek – studentów i studentek z Polski	93
Tabela 6. Lista respondentów i respondentek – wykładowców i wykładowczyń,	93
Tabela 7. Porównanie kryzysów wywołanych pandemią COVID-19 i rosyjską agresją na Ukrainę.	211

Spis rysunków

Rysunek 1. Scenariusz wywiadów indywidualnych i grupowych. Źródło: opracowanie własne.	88
---	----

Rysunek 2. Modele akulturacji i adaptacji umieszczone w scenariuszu wywiadów. Źródło: opracowanie własne	89
--	----

Spis schematów

Schemat 1. Interakcyjny Model Akulturacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Bourhis, Moise, Perreault, Senécal 1997.	63
Schemat 2. Model Zgodności Akulturacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Piontkowski, Rohmann, Florack 2002.	63
Schemat 3. Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej. Źródło: opracowanie własne na podstawie Navas, Rojas 2010.	65
Schemat 4. Poszerzony Model Akulturacji Relatywnej po modyfikacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Klakla 2022 oraz Navas, Rojas 2010.	67
Schemat 5. Model Adaptacji międzykulturowej Ward i Kennedy'ego. Źródło: opracowanie własne na podstawie Ward, Kennedy 1999.	69
Schemat 6. Proces adaptacji kulturowej. Źródło: Berkeley International Office, https://internationaloffice.berkeley.edu/living/cultural	108
Schemat 7. Czynniki wpływające na procesy adaptacji i akulturacji. Źródło: opracowanie własne.	199
Schemat 8. Wsparcie procesów adaptacji i akulturacji. Źródło: opracowanie własne.	218
Schemat 9. Odpowiedź na sytuację kryzysową. Źródło: opracowanie własne	219

Spis wykresów

Wykres 1. Liczba studentów według pochodzenia. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021	78
Wykres 2. Liczba studentów według rodzaju uczelni. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021	79
Wykres 3. Liczba studentów według typu studiów. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS), https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021	80

Wykres 4. Państwa pochodzenia studentów cudzoziemców. Źródło: opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-10 dla GUS),
https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Studenci_cudzoziemcy_2021. 81