



„ŻEBY PORADZIĆ SOBIE”

– uczenie się języka polskiego przez migrantki i migrantów przymusowych z Ukrainy



Redakcja merytoryczna: dr Karolina Messyasz, dr Marta Petelewicz

Autorki: Milena Maj, dr Karolina Messyasz, Agata Pałka, dr Marta Petelewicz, Maria Tulisow

Konsultacje WCAG: Mateusz Ciborowski

Redakcja i korekta: Jacek Łęgiewicz

Projekt okładki: Gabriela Mlaskawa; fot.: Shutterstock

Zdjęcia: unsplash.com; pexels.com

Skład: Gabriela Mlaskawa

ISBN 978-83-68313-45-1

Wzór cytowania:

Maj, M., Messyasz, K., Pałka, A., Petelewicz, M., Tulisow, M. (2024). „*Żeby poradzić sobie*” – uczenie się języka polskiego przez migrantki i migrantów przymusowych z Ukrainy. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych,
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



Publikacja dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie Autorstwa 4.0. Nie dotyczy fotografii na okładce
i na stronach: 4, 5, 8, 10, 15, 23, 36, 39. Warszawa 2024



Publikacja powstała w ramach projektu „Wspieranie dalszego rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce (ZSK 6)” finansowanego z *Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego 2021–2027 (FERS)*”. Nr projektu: FERS.01.08-IP.05-0001/23.

Nr umowy IBE o dofinansowaniu: 11/2023/P.

Egzemplarz bezpłatny

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	4
Główne wnioski.....	6
CZĘŚĆ I. Znaczenie uczenia się języka.....	8
Język w procesie integracji.....	9
Doświadczenia zagraniczne.....	11
CZĘŚĆ II. Migrantki uczące się języka.....	15
Uwarunkowania uczenia się języka przez migrantki.....	16
Bariery kulturowe.....	18
Motywacja i cele uczenia się migrantek.....	19
CZĘŚĆ III. Organizacja i prowadzenie kursów języka polskiego.....	23
Instytucje organizujące kursy językowe i ich oferta.....	24
Źródła finansowania kursów językowych.....	27
Współpraca między instytucjami.....	29
Nauczycielki i ich doświadczenie.....	31
Uczenie się poza schematem.....	37
CZĘŚĆ IV. Proces uczestniczenia w kursie języka polskiego.....	39
Wybór i rozpoczęcie kursu językowego.....	40
Doświadczenia migrantek z uczenia się języka polskiego. Zaangażowanie i relacje z innymi.....	42
Ocena procesu uczenia się.....	46
Podsumowanie.....	51
Co wspiera, a co utrudnia korzystanie z kursów językowych i naukę polskiego?.....	51
Aneks.....	56
Metodologia.....	56
Bibliografia.....	58

WSTĘP

Pełnoskalowa inwazja Rosji na Ukrainę zmieniła trwale polityczny obraz Europy. Dla społeczeństwa polskiego to także moment ogromnego zrywu społecznego i skupienia się wokół działań pomocowych, organizowanych zarówno na poziomie indywidualnym, jak i instytucji publicznych i społecznych (Jarosz i Klaus, 2023). Od początku było jasne, że napływ migrantek i migrantów spowodowany wojną nie ma charakteru chwilowego i zmieni status Polski na status kraju imigracyjnego, czego efektem będzie przekształcenie struktury społecznej (NBP, 2023). W [International Migration Outlook](#) (OECD, 2023) prognozuje się wzrost liczby osób migrujących do Polski, co będzie stawiało wyzwania w wielu obszarach. Jednym z kluczowych elementów polityki migracyjnej jest wspieranie adaptacji i integracji. Ważne działanie ułatwiające te procesy to nauka języka kraju przyjmującego.

Problematyka nabywania kompetencji językowych przez dorosłych wpisuje się w obszar uczenia się przez całe życie. Jak wskazują wyniki badań w tym obszarze i doświadczenia związane z wdrażaniem [Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji](#), uczenie się przez całe życie jest istotnym elementem projektowania polityk publicznych w wielu obszarach życia społecznego. Z podobnym przekonaniem



przystąpiłyśmy do realizacji badania uczenia się języka polskiego przez dorosłe migrantki i migrantów przymusowych z Ukrainy.

Badanie zostało zrealizowane w Warszawie, ze względu na liczbę osób, które przybyły tam po wybuchu pełnoskalowej wojny¹. Przeprowadziłyśmy wywiady z migrantkami i migrantami uczestniczącymi w kursach językowych, nauczycielkami i nauczycielami oraz osobami reprezentującymi instytucje działające w trzech sektorach: publicznym, prywatnym i pozarządowym. Materiał zebrany w stolicy, w specyficznym okresie, pozwala uchwycić wyjątkowość sytuacji, ale równocześnie wskazuje uniwersalne charakterystyki analizowanego zjawiska, główne problemy, czynniki wspierające oraz bariery związane z uczeniem się języka polskiego.

¹ Według szczegółowej statystyki dot. osób zarejestrowanych w rejestrze obywateli Ukrainy i członków ich rodzin, którym nadano status cudzoziemca na podstawie specustawy, zgodnie ze stanem na dzień 03.01.2023 r. w Warszawie przebywało 100 992 takich osób (Otwarte Dane, 2023).



W publikacji staramy się odpowiedzieć na cztery pytania:

- 1. Dlaczego uczenie się języka jest ważne?** Na podstawie polskich oraz zagranicznych dokumentów, a także głosów ekspertek wskazujemy jego znaczenie oraz przedstawiamy praktyczne wskazówki dotyczące nauki języka w procesie integracji.
- 2. Kto i dlaczego podejmuje naukę języka?** Opisujemy uwarunkowania, bariery kulturowe i motywacje osób uczestniczących w kursach językowych.
- 3. Kto organizuje i prowadzi kursy?** Przyglądamy się, jakiego typu instytucje organizują kursy, jak je finansują oraz z jakimi podmiotami współpracują. Zwracamy także uwagę na specyfikę pracy w różnych sektorach, osób uczących języka polskiego. Ponadto poruszamy kwestię niestandardowych form wspierających uczenie.
- 4. Jak przebiega proces uczestniczenia w kursie?** Przedstawiamy, w jaki sposób osoby uczące się języka polskiego podejmują decyzję i docierają na kurs, jakie jest ich doświadczenie z procesu uczenia oraz jak go oceniają.

Podsumowaniem publikacji jest graficzne ujęcie tego, co wspiera, a co utrudnia korzystanie z kursów językowych i naukę polskiego.

Wierzmy, że nasza publikacja znajdzie zastosowanie w codziennej pracy zarówno urzędniczek i urzędników, jak i pracowniczek i pracowników organizacji pozarządowych. Może stanowić źródło wiedzy o uczeniu się języka polskiego przez osoby z doświadczeniem migracji oraz praktyczny wkład do uzasadnień wniosków dotacyjnych czy strategii publicznych dotyczących działania na ich rzecz.

Ileokroć w tekście piszemy: migrantki, uczestniczki, nauczycielki, lektorki – mamy na myśli odpowiednio: migrantów i migrantki, uczestników i uczestniczki, nauczycieli i nauczycielki, lektorów i lektorki. Zdecydowałyśmy się przyjąć tę formę ze względu na fakt, że zarówno w strukturze próby badawczej (szczegóły w aneksie metodologicznym), jak i w demograficznym profilu migrantów przybyłych do Polski po lutym 2022 r. (UNHCR, 2022) oraz wśród kadry prowadzącej naukę języka dominują kobiety (Gromkowska-Melosik, 2018).



GŁÓWNE WNIOSKI

Znaczenie uczenia się języka

- Umiejętność posługiwania się językiem kraju przyjmującego jest jednym z kluczowych czynników ułatwiających proces adaptacji i integracji osób z doświadczeniem migracji.
- Podczas projektowania wsparcia warto przyjrzeć się doświadczeniom oraz skorzystać z rozwiązań i zaleceń wypracowanych przez różne kraje oraz organizacje międzynarodowe, uwzględniając specyfikę uwarunkowań kraju przyjmującego.

Migrantki uczące się języka – uwarunkowania i motywacje

- Przygotowując ofertę edukacyjną w zakresie nauki języka polskiego, należy uwzględnić zróżnicowanie tej grupy. Na gotowość, nastawienie i sam proces uczenia się języka obcego w dorosłości wpływają takie cechy jak np. wiek, wykształcenie, doświadczenia edukacyjne, okoliczności migracji czy sytuacja po przybyciu do Polski.
- Decyzja o rozpoczęciu nauki języka polskiego wiązała się z zamiarem pozostania w Polsce. Sprzyjało jej również ustabilizowanie sytuacji mieszkaniowej i zawodowej, a także rozpoczęcie przez dzieci nauki w polskiej szkole.
- Motywacje do uczenia się języka polskiego łączą się z potrzebą adaptacji – nawiązania relacji, radzenia sobie w codziennych sytuacjach, np. u lekarza, odnalezienia się na rynku pracy, (od)budowania pozycji społecznej.

- Nabywanie umiejętności językowych jest szczególnie ważne dla sytuacji zawodowej, ułatwia uzyskanie samodzielności, wspiera poczucie bezpieczeństwa, a także przynosi satysfakcję z możliwości porozumiewania się z Polakami.

Organizacja kursów

- W pierwszych miesiącach po eskalacji wojny pojawiło się dużo możliwości nauki języka przez migrantki; podmioty, które je oferowały, miały różny poziom doświadczenia i przygotowania w tym zakresie. W działania włączyły się zarówno instytucje od lat wspierające osoby z doświadczeniem migracji, jak i te działające dotychczas w innych obszarach.
- Dostępność kursów dla migrantek z Ukrainy nie była powszechna mimo dużej liczby ofert. Wśród głównych barier można wskazać: dojazd, obciążenie obowiązkami rodzinnymi (szczególnie konieczność opieki nad dziećmi), trudność pogodzenia nauki z pracą zawodową.
- Mimo stosowania przy rekrutacji testów znajomości języka poziom w ramach jednej grupy często był zróżnicowany, co negatywnie wpływało na efektywność uczenia się.
- Brakuje kursów specjalistycznych związanych z językiem zawodowym, trudniej jest znaleźć również kursy na poziomie wyższym niż podstawowy.

Realizacja zajęć

- Lektorki języka polskiego odczuwały obciążenie sytuacją, koniecznością

wykraczania poza tradycyjną rolę związaną z nauką języka. Wspierały się wzajemnie, zarówno dzieląc się materiałami i pomysłami, jak i rozmawiając o swoich doświadczeniach i strategiach radzenia sobie podczas trudnych sytuacji na zajęciach, brakowało jednak wsparcia psychologicznego i metodycznego ze strony instytucji.

- Nauczycielki i uczestniczki zajęć cenią aktywne formy nauki, wspierające zaangażowanie, np. gry, śpiewanie, a także wprowadzanie w polską kulturę i historię.
- Tradycyjne metody nauki języka uzupełniane są przez dodatkowe formy – wycieczki z polskojęzycznym przewodnikiem, kluby konwersacyjne, wspólne działania w społeczności lokalnej, jak gotowanie, celebrowanie świąt oraz kontakt z polską kulturą, np. poprzez polecane przez lektorów filmy, książki.

Proces uczenia się języka polskiego – rekrutacja, przebieg, funkcje

- Najczęściej informacje o kursie były przekazywane pocztą pantoflową, rekomendowane przez inne uczestniczki, przez instytucje wspierające osoby z doświadczeniem migracji lub na podstawie opinii w mediach społecznościowych. Brakuje spójnego i łatwo dostępnego systemu informowania o kursach językowych.
- Zapisy odbywały się na zasadzie „kto pierwszy, ten lepszy”, często przez internet, co utrudnia dostęp osobom o mniejszych kompetencjach cyfrowych, mniej aktywnym i mającym mniej kontaktu z instytucjami, doświadczającym większych trudności organizacyjnych po przyjeździe do Polski.

- Ułatwieniem dla migrantek była możliwość komunikacji i uzyskania informacji w języku ojczystym podczas rekrutacji.
- Uczestniczki preferowały zajęcia stacjonarne – umożliwiały im one nawiązanie kontaktów społecznych, oderwanie od codziennych trudności, wyjście z domu.
- Ważne było nastawienie na funkcję komunikacyjną, język potoczny, praktyczne umiejętności (np. wypełnianie formularzy czy porozumiewanie się w instytucjach).
- Poza nauką języka migrantki potrzebowały także wsparcia w innych obszarach, np. w sprawach administracyjnych, organizacji życia w Polsce, doradztwie zawodowym, psychologicznym czy prawnym.
- Oprócz realizacji celu edukacyjnego zajęcia pełniły również inne funkcje: informacyjną (jak i gdzie załatwić różne sprawy) czy związaną z relacjami społecznymi oraz wprowadzały w specyfikę społeczeństwa polskiego.

CZĘŚĆ I



ZNACZENIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA

JĘZYK W PROCESIE INTEGRACJI

„Integracja to dwukierunkowy proces wzajemnej adaptacji między osobami z doświadczeniem migracji a społecznościami przyjmującymi, podczas którego osoby przybywające do danego kraju włączają się w życie społeczne, gospodarcze, kulturalne i polityczne” (Sironi i in., 2019, s. 106). Proces ten możliwy jest poprzez **wspieranie migrantek i migrantów w nabywaniu kluczowych do tego kompetencji językowych, które umożliwiają im szybsze usamodzielnienie i rosnące poczucie bycia częścią wspólnoty**. To z kolei w dłuższej perspektywie może przekładać się na podejmowanie przez nich działań korzystnych dla społeczeństwa przyjmującego.

Nauka języka społeczeństwa przyjmującego odgrywa zasadniczą rolę w procesie integracji, co podkreślają organizacje międzynarodowe (Geddes i Achtnich, 2015; Górny i in., 2017; Minuz i in., 2022), umożliwia bowiem zdobycie narzędzi koniecznych do funkcjonowania w nowej rzeczywistości. Kompetencje w zakresie doboru i tworzenia informacji w języku ojczystym i językach obcych uznawane są za jedne z kluczowych dla samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego czy satysfakcjonującego życia (MEN, 2019).

W większości krajów programy szkolenia językowego dla osób z doświadczeniem migracyjnym różnią się zazwyczaj od tych, które mogą być oferowane obywatel(k)om w tradycyjnym środowisku edukacyjnym, ponieważ jednym z ich głównych celów jest wspieranie w integracji w nowym miejscu. W programach tych kładzie się nacisk na naukę języka w celu uzyskania kompetencji społecznych i komunikacyjnych, a nie osiągnięcia biegłości technicznej (UNHCR, dostęp 10.04.2024). Wraz z nabywaniem tych kompetencji jednostka może w coraz większym stopniu korzystać z ogólnodostępnych form wsparcia (takich jak usługi oferowane przez lokalne podmioty czy oddolna pomoc ze strony innych członków lokalnej społeczności)

i dążyć do uniezależnienia się od usług przygotowanych specjalnie dla migrantek i migrantów. Przekłada się to na lepsze osadzenie w społeczności lokalnej oraz zwiększenie poczucia sprawczości i bezpieczeństwa, odciąża także społeczeństwo przyjmujące. Nauka języka pozwala na wyrównanie szans rozwojowych i uzyskanie możliwości wykorzystania swojego potencjału w społeczeństwie przyjmującym, szczególnie na rynku pracy. Na potencjał osób z doświadczeniem migracji składają się umiejętności nabyte w kraju pochodzenia oraz te zdobyte w kraju przyjmującym.

■ JAK PROWADZIĆ KURSY JĘZYKOWE DLA OSÓB W PROCESIE INTEGRACJI? DOBRE PRAKTYKI UNHCR²

Organizacja

- Zapewnienie odpowiedniego, stabilnego i ciągłego finansowania kursów.
- Koordynacja i monitorowanie jakości oraz zakresu programów językowych.
- Podwyższanie kompetencji kadry kształcącej w zakresie posługiwania się drugim językiem, sposobów uczenia się dorosłych, identyfikowania dodatkowych potrzeb migrantek i migrantów oraz reagowania na nie.

2 Tłum. i wybór za: UNHCR (bdw.). *Language training programmes Integration Handbook* – Maria Tulisow.

- Zwiększanie dostępności kursów m.in. przez zapewnienie opieki nad dziećmi, dofinansowywanie kursów i dojazdu, prowadzenie kursów w różnych terminach, zarówno w formie stacjonarnej, jak i zdalnej.
- Poprawa dopasowania kursów przez tworzenie zróżnicowanej oferty uwzględniającej różnorodność możliwości, kompetencji i aspiracji, a także potrzeb edukacyjnych.
- Łączenie kształcenia językowego z innymi procesami integracyjnymi, szczególnie przez pomoc w adaptacji tuż po przybyciu do kraju, wsparcie socjalne i społeczne, doradztwo zawodowe, umożliwianie dalszej edukacji i kształcenia zawodowego.

Realizacja

- Dopasowywanie formy kursów językowych do potrzeb osób dorosłych, m.in. przez angażowanie osób uczących się w planowanie i realizację, wprowadzanie elementów pracy zespołowej podczas zajęć.
- Wspieranie uczenia się w życiu codziennym, m.in. przez dopasowywanie na zajęciach treści do aktualnych potrzeb i doświadczenia osób uczących się.
- Przeciwdziałanie wszelkim oznakom rasizmu i dyskryminacji w środowisku uczenia się.
- Szanowanie pierwszego języka i kultury osób uczących się, m.in. poprzez włączanie historii, literatury i doświadczenia kulturowego do programów nauczania oraz zajęć w ramach kursu.



DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Szwecja

dr Johanna Mufić³
Linköping University



Sytuacja migracyjna. Szwecja jest krajem migracyjnym od lat 30. XX w. (Statistics Sweden, 2024). Migracja do Szwecji w 2016 r. osiągnęła szczyt i od tego czasu spada, szczególnie w ostatnich latach. W tym samym roku zmieniono prawo azylowe z jednego z najbardziej otwartych na najbardziej restrykcyjne w UE. W 2023 r. najczęstszymi krajami pochodzenia osób migrujących były Indie, Polska, Niemcy, Syria i Chiny.

Możliwości uczenia się języka szwedzkiego.

Szwecja oferuje dobrze rozwinięty system nauki języka dla dorosłych osób z doświadczeniem migracyjnym, poprzez program „Szwedzki dla migrantów(-tek)” (SFI). Jest to część Szwedzkiego Systemu Edukacji Dorosłych w Gminach (MAE). Kursy są finansowane głównie przez państwo. Za organizację SFI i oferowanie miejsca do nauki odpowiadają gminy.

SFI oferuje trzy ścieżki nauki dopasowane do umiejętności i wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych (Mufić i Fejes, 2022). W każdej ścieżce nauki dostępne są różne kursy na czterech poziomach: A, B, C i D, dostosowane do indywidualnych potrzeb, uwzględnia się m.in. kraj pochodzenia, wiek, płeć czy wykształcenie osób uczących się. Nauka trwa od kilku miesięcy do kilku lat, w zależności od tempa uczenia się. Osoby, które rozpoczęły kurs, mają prawo do ukończenia nauki. Mogą być jednak wycofane z udziału w SFI z powodu nieobecności na zajęciach i brak postępów, ale zachowują prawo do wznowienia nauki w przyszłości.

Nauka języka szwedzkiego dla dorosłych osób z doświadczeniem migracji dostępna jest także w:

- szkołach ludowych – forma edukacji powszechnej, finansowana głównie przez państwo, wspierana przez samorząd;
- kręgach naukowych – małe grupy osób spotykają się regularnie, aby zgłębiać różne tematy; kręgi organizowane są przez różne stowarzyszenia, finansowane przez państwo;
- kawiarniach językowych – spotkania w nich są nieformalne, odbywają się przy szwedzkim „fika”, czyli przerwie na kawę lub herbatę z lekką przekąską, podczas której osoby ćwiczą szwedzki przez swobodną rozmowę; kawiarnie działają zazwyczaj na zasadzie wolontariatu, są prowadzone przez organizacje takie jak Czerwony Krzyż, gminy czy związki wyznaniowe.

Coraz bardziej popularne staje się powiązanie nauki języka szwedzkiego z lokalnym rynkiem pracy poprzez kursy językowe zorientowane zawodowo, programy szkoleń zawodowych oraz partnerstwa z pracodawcami (Swedish National Agency for Education, 2022).

Wyzwania instytucjonalne. Należą do nich: ograniczone zasoby, brak wykwalifikowanej kadry kształcącej oraz zróżnicowanie jakości kształcenia między różnymi gminami i programami SFI. Zasoby przeznaczone na SFI są różne w poszczególnych gminach, co wynika z możliwości budżetowych oraz podejścia do organizacji edukacji dorosłych. W okresie 2022–2023 ponad połowa nauczycieli i nauczycielek nie posiadała kwalifikacji pedagogicznych, wymaganych do nauczania w ramach SFI. Aby je prowadzić, należy mieć uprawnienia do nauczania

³ Tłum. tekstów ekspertek, przygotowanych na potrzeby publikacji – Milena Maj.

w szkołach podstawowych lub średnich oraz uzyskać co najmniej 30 punktów ECTS z języka szwedzkiego jako drugiego języka.

Nauczyciele i nauczycielki wskazują na ciągłe zmiany w SFI, które dotyczą zarówno liczby uczniów, jak i grup językowych (Colliander, 2018). Jednocześnie komercjalizacja i działania skierowane na zwiększenie zysków w niektórych przypadkach prowadzą do coraz bardziej niepewnych warunków zatrudnienia i frustracji kadry kształcącej. Wynika to ze sposobu organizacji edukacji dorosłych w Szwecji. Kursy są finansowane przez państwo, ale to gminy podejmują decyzję, w jaki sposób kurs jest prowadzony – samodzielnie przez gminę czy z udziałem zewnętrznego podmiotu – oraz w jaki sposób środki są wydatkowane.

Bariery. To brak czasu z powodu pracy lub zobowiązań rodzinnych.

Rozwiązania wspierające. Należą do nich: zapewnienie opieki nad dziećmi podczas zajęć, stypendia naukowe i/lub pożyczki oraz elastyczna i spersonalizowana oferta nauki. Celem stypendium i pożyczki naukowej jest umożliwienie osobom uczącym się jednocześnie uczestnictwo w edukacji oraz utrzymanie siebie i swoich rodzin.

Znaczenie nauki języka. Nauka języka, obok doświadczeń edukacyjnych i zawodowych, potwierdzania wiedzy i umiejętności, jest istotnym czynnikiem ułatwiającym integrację społeczną i zatrudnienie (Andersson i Fejes, 2010). Edukacja to jeden z ważnych kontekstów, w których możliwe jest wprowadzenie działań wspierających społeczną integrację osób z doświadczeniem migracji (Gruber, 2007). Ponadto szwedzki system edukacji dorosłych od dawna służy jako narzędzie do wyrównywania szans, umożliwiając dostęp do edukacji osobom wychowanym w trudnych warunkach.

Turcja

dr Begüm Yengel
University of Ankara



Sytuacja migracyjna. Ze względu na swoje położenie Turcja pełni istotną rolę jako kraj tranzytowy i docelowy dla osób z doświadczeniem migracji. Obecnie w Turcji przebywa ponad 5 mln migrantów i migrantek, wśród nich największą grupę (3,6 mln) stanowią osoby szukające schronienia po wybuchu wojny domowej w Syrii w 2011 r. (International Organization for Migration, 2022).

Możliwości uczenia się języka. Wszystkie osoby z innego kraju, niezależnie od przyczyny pobytu w Turcji, mogą uczęszczać na kursy oferowane przez Publiczne Centra Edukacyjne (PECs), prowadzone przez Ministerstwo Edukacji. Według statystyk Generalnej Dyrekcji ds. Kształcenia Ustawicznego – MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı (2021) w latach 2014–2020 w kursach języka tureckiego i alfabetyzacji oferowanych przez PECs wzięło udział łącznie 621 397 cudzoziemców.

Publiczne Centra Edukacyjne oferują bezpłatne kursy języka tureckiego na różnych poziomach od A1 do B1. Każdy poziom składa się z różnych modułów o łącznym czasie trwania 120 godzin. Dodatkowo poziom A1 obejmuje 14-godzinny kurs nauki alfabetu. Ze względu na wysoki odsetek analfabetyzmu wśród osób pochodzenia syryjskiego w Turcji, wynoszący 33,3%, PECs oferują także kursy nauki czytania i pisanie dla osób powyżej 14. roku życia.

Kursy języka tureckiego dla dorosłych osób z doświadczeniem migracji oferują również organizacje pozarządowe, o zasięgu krajowym i międzynarodowym, samorządy lokalne

oraz Uniwersyteckie Centra Nauki Języka Tureckiego i Języków Obcych (TÖMER). Kursy uniwersyteckie są płatne, a certyfikaty TÖMER – wymagane do podjęcia studiów.

Osoby pochodzące z Syrii ze względu na swój tymczasowy status ochrony otrzymują dodatkowe wsparcie. Osoby, które podjęły studia w Turcji, a nie osiągnęły znajomości języka na poziomie C1, mogą otrzymać specjalne stypendium, które obejmuje również kurs języka tureckiego (Hohberger, 2018).

Wyzwania instytucjonalne. Na poziomie instytucji przeszkodą dotyczą braku wykwalifikowanej kadry w centrach edukacyjnych, ograniczonych zasobów lokalowych oraz braku jednolitego programu nauczania we wszystkich placówkach (Arslan, 2020; Nimer, 2019; Pilanci i in., 2020).

Barier. Są to długie godziny pracy, praca na kilku etatach, konieczność opieki nad dziećmi oraz ograniczenia czasowe (Nimer, 2019; Yengel, 2021).

Rozwiązania wspierające. Model Edukacji Zintegrowanej łączy metody stacjonarne i zdalne, umożliwiając korzystanie z platform e-learningowych bez dostępu do internetu oraz udział w zajęciach stacjonarnych w centrach PECs; jest finansowany przez UE (UNDP, 2019).

Znaczenie nauki języka. Osoby z doświadczeniem migracji uczą się języka tureckiego, aby zwiększyć swoje szanse na zatrudnienie, lepiej integrować się w społeczeństwie, korzystać z usług zdrowotnych lub prawnych oraz kontynuować kształcenie (Çangal, 2022; Nimer, 2019; Sur i Çalıřkan, 2021; Türker i Çelik, 2022).

Grecja
dr Thomaitsa
Theodorakopoulou
Greek Open University



Sytuacja migracyjna. Do połowy XX wieku Grecja była krajem emigracyjnym. Sytuacja zmieniła się pod koniec lat 80. wraz z poprawą kondycji gospodarczej kraju. Okres 2015–2016 przyniósł radykalną zmianę z powodu masowego napływu osób pochodzących głównie z Bliskiego Wschodu oraz obszarów konfliktu w Azji i Afryce. Zmiana ta miała istotne konsekwencje społeczne.

Możliwości uczenia się języka. W Grecji nie ma jednej centralnej organizacji, która umożliwiałaby naukę języka greckiego osobom z doświadczeniem migracyjnym. Kursy oferowane są zarówno przez podmioty krajowe, finansowane z budżetu państwa oraz organizacje pozarządowe, jak i w ramach programów międzynarodowych:

- Ośrodki Edukacyjne dla Uchodźców (Refugee Education Accommodation Structures – REPs) i klasy recepcyjne w szkołach podstawowych i średnich na terenie całego kraju;
- Centra Integracji Imigrantów (The Migrant Integration Centers – M.I.C.), działające jako oddziały centrów społecznych w gminach, oferują naukę języka greckiego oraz historii kraju;
- Integracyjne Centra Szkoleniowe, prowadzone w ramach projektu HELIOS przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji (IOM) oferują kursy dla osób powyżej 16. roku życia, które nie uczą się w edukacji formalnej w Grecji, zajęcia obejmują naukę języka greckiego i kultury Grecji;

- Centra Kształcenia Przez Całe Życie (LLC-KΔBM) Ministerstwa Edukacji i Religii oferują nieformalną edukację dla dorosłych, w tym lekcje języka greckiego dla osób z doświadczeniem migracji;
- Centrum Języka Greckiego, nadzorowane przez Ministerstwo Edukacji i Religii we współpracy z Ministerstwem Spraw Zagranicznych oferuje kursy języka greckiego dla osób pochodzących z innych krajów;
- Organizacje pozarządowe o zasięgu krajowym i międzynarodowym, w tym m.in. BABEL, ACCMR – Ateńskie Centrum Koordynacyjne ds. Migrantów i Uchodźców miasta Ateny, Refugee.Info;
- Szkoły Drugiej Szansy skierowane do osób powyżej 18. roku życia, które ukończyły szkołę podstawową, ale nie ukończyły pierwszych trzech lat obowiązkowej edukacji w szkole średniej oferują kursy przygotowawcze do egzaminu ukończenia gimnazjum oraz lekcje języka greckiego dla osób z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym (<https://www.inedivim.gr/en>);
- Departament Wsparcia i Promocji Języka Greckiego sprawuje nadzór nad procedurą egzaminacyjną, na podstawie której przyznawany jest certyfikat znajomości języka greckiego, wymagany na rynku pracy, do podjęcia studiów, przy mianowaniu na stanowiska publiczne.

Wyzwania instytucjonalne. Osoby uczące języka greckiego muszą legitymować się dyplomem ukończenia uczelni publicznej na kierunku humanistycznym, nie ma wymogu posiadania specyficznych kwalifikacji w zakresie edukacji dorosłych, czy nauczania greckiego jako drugiego języka. Udział osób

uczących z dodatkowym wykształceniem jest niewielki, większość z nich wybrała ten obszar nauczania w sposób przypadkowy, z uwagi na motywacje zawodowe i ekonomiczne.

Rozwiązania wspierające. W latach 2013–2015 program Odisseus (The education of immigrants in the Greek language, the Greek history and the Greek culture) oferował bezpłatną naukę języka greckiego dla osób pochodzących z innych krajów na terenie całej Grecji. Był finansowany głównie z funduszy europejskich. Cel programu stanowiło doskonalenie umiejętności komunikacyjnych w życiu codziennym, zapoznanie z obyczajami, życiem społecznym oraz kulturą kraju, rozwój umiejętności językowych umożliwiające uczestnictwo w edukacji formalnej, potrzebnych do rozwoju osobistego i zawodowego oraz otrzymanie certyfikatu z języka greckiego na poziomie A2, niezbędnego do uzyskania statusu rezydenta długoterminowego w Grecji (www.inedivim.gr).

Znaczenie nauki języka. Znajomość języka greckiego przynosi istotne zmiany w życiu osób z doświadczeniem migracyjnym, zwiększając możliwości egzekwowania ich praw do edukacji, opieki zdrowotnej i pracy. Zmiana jest oczekiwana w następujących obszarach: warunki zatrudnienia – minimalny wiek do podjęcia pracy, wielkość wynagrodzenia, czas pracy, prawo do urlopu oraz bezpieczeństwo w miejscu pracy, edukacja i szkolenia zawodowe, uznawanie dyplomów i kwalifikacji, zabezpieczenie społeczne zgodnie z rozporządzeniem Rady (WE) nr 883/2004 oraz dostęp do dóbr i usług publicznych, w tym m.in. mieszkań.

CZĘŚĆ II



MIGRANTKI UCZĄCE SIĘ JĘZYKA

UWARUNKOWANIA UCZENIA SIĘ JĘZYKA PRZEZ MIGRANTKI

Gotowość do podjęcia nauki, to, jakie mamy do niej nastawienie i jak sobie radzimy w tym procesie, zależy od wielu czynników. Do **uniwersalnych** uwarunkowań uczenia się dorosłych, dotyczących różnych form i obszarów uczenia się, należą m.in: wiek, poziom wykształcenia, sytuacja zawodowa, doświadczenia edukacyjne. Koncentrując się na nauce języka przez osoby z doświadczeniem migracji, należy również zwrócić uwagę na czynniki związane z **sytuacją migracyjną**, takie jak okoliczności migracji, sytuacja po przyjeździe do kraju docelowego czy znajomość innego języka obcego. W przypadku naszych rozmówczyń ważnym czynnikiem okazały się także wcześniejsze kontakty z Polską czy intencja pozostania.

Aby dopasować kursy języka polskiego do potrzeb i możliwości migrantek, należy **uwzględnić zróżnicowanie** tej grupy, szczególnie pod kątem cech, które mogą stanowić bariery i utrudniać zarówno dostęp, jak i efektywną realizację procesu uczenia się. Cechy stanowiące podstawę nierówności często nakładają się na siebie, pogłębiając problemy i wykluczenie społeczne. Zrozumienie i próba wyjścia im naprzeciw jest kluczowa dla projektowania i wdrażania inkluzywnych i efektywnych rozwiązań wspierających integrację migrantek przymusowych ze społeczeństwem polskim w wymiarze komunikacyjnym.

■ CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE

Badania pokazują, że uczenie w dorosłości częściej podejmują osoby młodsze, z wyższym wykształceniem, pracujące, wykonujące zawody wymagające specjalistycznych umiejętności (Petelwicz i in., 2023).

W przypadku nauki języka obcego ważne są również: poziom ogólnych kompetencji językowych oraz wcześniejsze doświadczenia z nauką innych języków. Te czynniki sprzyjają decyzji o rozpoczęciu kursu czy innej formy uczenia się, a także pozytywnemu nastawieniu i zaangażowaniu. Grupa osób, które przybyła do Polski po eskalacji konfliktu w Ukrainie jest zróżnicowana ze względu na wskazane cechy, a także na sytuację ekonomiczną, pozycję zawodową czy poziom wykształcenia. Są wśród nich osoby, które mają wykształcenie wyższe, takie, które dokończyły uczenie się w różnych formach, uczyły się języków, były mobilne, jak i takie, które zakończyły edukację na niższym poziomie,

nie podejmowały i nie planowały podjęcia uczenia się w dorosłości. Duży odsetek grupy stanowią kobiety, osoby starsze i dzieci.

■ DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE I PREDYSPOZYCJE

Dorośli podejmujący naukę, podobnie jak dzieci, różnią się poziomem samodzielności, otwartości, tempem przyswajania nowych treści, poczuciem własnej skuteczności czy nastawieniem. Na indywidualne predyspozycje nakłada się bagaż doświadczeń zebrany w trakcie edukacji. Wspomnienia dotyczące szkoły, a także nieuświadomione, ale głęboko zakorzenione wzorce oddziałują na gotowość do podejmowania i sposób realizowania aktywności edukacyjnych w dorosłości, w różnych obszarach – uczenia się związanego z realizacją swoich pasji, pracą zawodową, jak również uczenia się języka obcego. Warto też wziąć pod uwagę, że

systemy szkolne w różnych państwach mają swoją specyfikę dotyczącą np. oczekiwań wobec uczniów, metod nauczania czy relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz różne obowiązujące normy i wzorce, co rzutuje na podejście do uczenia się, oczekiwania oraz nawyki związane z uczestnictwem w aktywnościach edukacyjnych.

■ SYTUACJA MIGRACYJNA

Na podejście do uczenia się języka kraju przyjmującego wpływają również okoliczności migracji. Migracje motywowane ekonomicznie są zwykle planowane przez dłuższy czas, wiążą się z próbą rozpoznania sytuacji społeczno-kulturowej kraju, do którego się migruje. Ułatwia je sieć relacji rodzinnych i koleżeńskich w kraju docelowym. Przygotowanie może również obejmować naukę języka lub odwrotnie, wybór miejsca emigracji może być podyktowany znajomością języka. Eskalacja konfliktu w Ukrainie zmusiła do wyjazdu również osoby, które nie miały wcześniej takich intencji, gotowości czy potrzeb. Decyzje o emigracji, które były następstwem wybuchu pełnoskalowej wojny, musiały zostać podjęte natychmiast. Nie było etapu przygotowania do wyjazdu z ojczyzny – również pod kątem poznania podstaw języka czy opracowania strategii adaptacji.

Wcześniejsze kontakty z polskim społeczeństwem, kulturą i językiem

Kontakty z krajem docelowym przed migracją, osobiste czy zapośredniczone, ułatwiają funkcjonowanie i odnalezienie się w jego realiach. W przypadku Ukrainy istotnym czynnikiem w tym aspekcie bywa region – mieszkańcy zachodniej części kraju mają więcej relacji z Polską i często lepiej orientują się w kontekście kulturowym. Wcześniejsze doświadczenia i choćby podstawowa wiedza

o specyfice państwa, do którego odbywa się migracja, są szczególnie istotne na jej początkowym etapie. Analizując narracje migrantek, dostrzec można całe spektrum doświadczeń. W grupie tej są zarówno osoby, które miały polskie korzenie, czasowo pracowały w naszym kraju, odwiedzały Polskę w celach turystycznych lub zawodowych, jak i te, które po raz pierwszy przyjechały do Polski po eskalacji konfliktu. Część osób znała Polaków lub miała kontakt z osobami z Ukrainy, które wcześniej wyemigrowały do Polski, inne zaś po raz pierwszy zetknęły się z Polakami dopiero po przekroczeniu granicy.

Pierwszy język

Regionalny podział Ukrainy związany jest z różnicami kulturowymi i językowymi. Wśród migrantek przymusowych zauważalny jest podział na grupę rosyjsko- i ukraińskojęzyczną. Wiele osób, które w swoich domach rodzinnych rozmawiały po rosyjsku, po eskalacji konfliktu starało się przejść na język ukraiński, w ten sposób symbolicznie odcinając się od języka agresora. Niektóre rozmówczynie z pewnym zakłopotaniem i niechęcią przyznawały, że ich podstawowym językiem jest (był) rosyjski, zaś ukraiński – tym drugim. Przejście w codziennej komunikacji na inny niż używany dotychczas język stanowi wyzwanie, może również powodować dodatkowe trudności na etapie uczenia się kolejnego języka. W takich okolicznościach mieszają się struktury gramatyczne i słownictwo języków ukraińskiego, rosyjskiego i polskiego.

BARIERY KULTUROWE

Konieczność przeniesienia się do innego kraju wiąże się ze zmianą otoczenia kulturowego. Osoby, które zostały wyrwane z dobrze znanego im środowiska, w którym normy dotyczące zachowania są dla nich jasne, gdzie mogą w miarę dokładnie przewidzieć reakcje otoczenia i interpretować wysyłane do nich sygnały, rozumieją gesty, symbole, odniesienia kulturowe, wiedzą, jakie są oczekiwania wobec nich i jak mogą zostać odebrane przez innych, często **doświadczają tzw. stresu akulturacyjnego**. Jest to szczególnie obciążające dla migrantek przymusowych, które opuściły ojczyznę w trybie kryzysowym, nie mogły się wcześniej przygotować na wyzwania związane ze zmianą miejsca pobytu. Nagle stanęły przed koniecznością codziennego zmagania się z niepewnością, pokonywania barier wynikających z trudności komunikacyjnych i nieznamomości kodów kulturowych, co może prowadzić do frustracji, kumulacji negatywnych emocji, a nawet izolacji.

W przypadku migracji z Ukrainy – kraju relatywnie podobnego do Polski kulturowo i językowo, z którym istnieje wiele powiązań, również osobistych – potocznie przyjmuje się, że osobom stamtąd przybywającym łatwo będzie odnaleźć się w polskiej rzeczywistości, co często ma faktycznie miejsce. Jednak bardzo częstą odpowiedzią na (nagłą) zmianę i konieczność funkcjonowania w zakresie nowych i nie w pełni zrozumiałych norm społecznych, reguł czy zasad zachowania jest doświadczenie niepewności i frustracji. Wzajemne oczekiwania zarówno społeczeństwa przyjmującego, jak i migrantek związane z wpasowaniem się w ramy kulturowe mogą być obciążające, a w przypadku trudności ze sprostaniem im rodzić krzywdzące oceny czy frustracje. Przytłoczenie „nową kulturą”, bariery, nieporozumienia, sprawiają, że jednostka za niepowodzenia obwinia samą siebie, co może obniżyć skłonność do podejmowania aktywności poza grupą własną (Dutka, 2023). Warto zwrócić uwagę na osoby zagubione, czujące się niepewnie, gdyż to właśnie uczestnictwo w aktywnościach grupowych, kontakt z Polakami, wyjście z domu przyczyniają się do poradzenia sobie

ze stresem akulturacyjnym (Rosalska, 2018). Udział w kursie językowym jest tego świetnym przykładem. Sprzyja radzeniu sobie z szokiem kulturowym na wielu płaszczyznach – od umożliwienia komunikacji w języku kraju przyjmującego, przez zasady dotyczące zachowania w różnych sytuacjach społecznych, umiejętności rozumienia przekazów kultury, po odnalezienie się w sytuacjach formalnych. Lektorki mają rozpoznane kluczowe obszary, mogące rodzić nieporozumienia i napięcia w różnych sytuacjach, wobec czego starają się ustrzec przed nimi swoich kursantów. Doświadczenie w pracy z migrantkami, szczególnie na kursach na poziomie podstawowym, pokazuje, że wprowadzenie w kulturę społeczeństwa przyjmującego jest jedną z ich kluczowych funkcji. Lektorki są często pierwszym kontaktem, źródłem wiedzy, pomagają rozszyfrować kody kulturowe (znaczenia nadawane różnym zjawiskom przez przedstawicieli danego społeczeństwa), wyjaśniają niuanse związane z normami komunikacyjnymi i zasadami obowiązującymi w różnych sytuacjach społecznych. Uczestniczki kursu zyskują w ten sposób narzędzia, które pomagają swobodniej i pewniej

funkcjonować w społeczeństwie. Z kolei bariery społeczne związane z poczuciem obcości czy niepewności, wzmacniane przez niedostateczną znajomość języka sprzyjają izolowaniu się, a w dalszej kolejności realizacji strategii gettoizacji, czyli tendencji do funkcjonowania w obrębie grupy własnej

i tworzenia społeczności zamkniętych w wielu wymiarach. Przeciwdziałanie temu, m.in. przez udział w kursach językowych, jest ważnym narzędziem w procesie adaptacji i integracji, przynoszącym korzyści zarówno migrantkom, jak i społeczeństwu przyjmującemu.

MOTYWACJA I CELE UCZENIA SIĘ MIGRANTEK

Osoby uciekające przed wojną często w jednej chwili musiały opuścić swoje domy, miejsca pracy, rodziny i przyjaciół. Po przyjeździe do Polski mierzyły się z licznymi wyzwaniem. Priorytet stanowiło zaspokojenie podstawowych potrzeb: mieszkaniowych, bytowych, poczucia bezpieczeństwa. Kwestia rozpoczęcia uczenia się języka pojawiała się na kolejnym etapie. Zapisanie się na kurs następowało po podjęciu decyzji o pozostaniu w Polsce na stałe lub uświadomieniu sobie, że pobyt się przedłuży. Na zróżnicowanie motywacji migrantek do uczenia się języka polskiego wpływała m.in. ich sytuacja materialna czy rodzinna. **Wśród uczestniczek kursów wyraźna była potrzeba szybkiej adaptacji w nowym miejscu**, co wiązało się z chęcią nawiązania relacji społecznych oraz uzyskania możliwości wykonywania codziennych czynności i obowiązków. Bardzo ważny aspekt zaspokojenia podstawowych potrzeb, a jednocześnie usamodzielnienia się i integracji stanowiło **odnalezienie się na rynku pracy**, co wymagało nabycia kompetencji językowych. Z czasem migrantki doświadczały satysfakcji z możliwości coraz bardziej swobodnego porozumiewania się z Polakami. Powoli poznawały polską kulturę i zaczynały budować tutaj kapitał społeczny oraz nowe życie.



„Początek lata już myślałam i w środku lata już zastanowiłam, że jeśli tutaj zostajemy, to potrzebuję szybkiego po prostu uczenia języka polskiego”.

■ PLANOWANIE POBYTU W POLSCE

„Trochę mi straszno, i nie rozumiem nawet, kiedy skończy się wojna, czy nie będą lecieć rakiety, na Ukrainę, po roku – jak to będzie”.

Motywacja do uczestnictwa w kursie języka polskiego zależała przede wszystkim od planowanej długości pobytu w Polsce. Świadomość, że zostanie się na

dłużej lub na stałe wiąże się zazwyczaj z założeniem, że w takiej sytuacji trzeba mówić w lokalnym języku.

Choć zdarzały się rozmówczynie, które planowały przeprowadzkę do Polski jeszcze przed eskalacją, wiele z nich pierwotnie myślało o szybkim powrocie do Ukrainy. Decyzja o tym, że pozostaną w Polsce na dłużej, zapadała w różnych momentach, wiązała się m.in. z koniecznością

posłania dziecka do polskiej szkoły czy otrzymaniem informacji z frontu na temat sytuacji w rodzinnych miejscowościach. Była ona kluczowym czynnikiem sprzyjającym rozpoczęciu nauki języka.



„(...) Kiedy przyjechała do Polski, to nie planowała tutaj zostać – myślała, że wojna tam będzie miesiąc, dwa, może trzy i z powrotem do domu, i jakiś czas nie uczyła – może miesiąc albo dwa. A potem już, kiedy zrozumiała, że może takie być, przyjechała wiosną, a córka do szkoły z wrześniem. I początek lata już myślałam i w środku lata już zastanowiłam, że jeśli tutaj zostajemy, to potrzebuję szybkiego po prostu uczenia języka polskiego”⁴.
(Uczestniczka kursu, wywiad 2)



„(...) Kiedy zaczęła się wojna, to zdecydowałam, że chcę zostać w Polsce, i nie planuję w najbliższym czasie, wracać do Ukrainy. Trochę mi straszno, i nie rozumiem nawet, kiedy skończy się wojna, czy nie będą lecieć rakiety, na Ukrainę, po roku – jak to będzie. Dlatego zdecydowałam, że muszę uczyć się języka polskiego”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 4)

■ ADAPTACJA

„Żeby nie było mi wstyd, mówić normalnie z Polakami”.

Dla uczestniczek wywiadów ważne było, aby możliwie szybko uzyskać względną normalność i samodzielność, a następnie zintegrować się oraz dążyć do osiągnięcia

trybu i poziomu życia znanego z Ukrainy. Warto też zaznaczyć, że część migrantek przymusowych traktowała Polskę jako kraj o potencjale do lepszego życia.

Prawie wszystkie uczestniczki na początku kursu miały potrzebę jak najszybszego osiągnięcia komunikatywnej znajomości języka polskiego, która stwarzała możliwość swobodnego wykonywania aktywności i obowiązków w życiu codziennym (zakupy w sklepie, wizyta u lekarza itd.). Dla matek ważnym czynnikiem była obecność ich dzieci w polskiej szkole, co rodziło potrzebę porozumienia się z kadrą nauczycielską, udziału w zebraniach rodzicielskich, pomocy w odrabianiu prac domowych czy ułatwienia dzieciom funkcjonowania w nowym kraju. Osoby, które chciały wyłącznie osiągnąć poziom komunikatywny, po opanowaniu podstaw i uzyskaniu względnej swobody posługiwania się językiem w codziennych sytuacjach nie miały zwykle motywacji do kontynuacji kursu i czasem rezygnowały z niego.



„(...) Żeby poradzić sobie, jak jakaś jest trudności czy nawet przychodzi, dzieci – to jest ważne nie tylko dla mnie, ale i dla moich dzieci”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 3)



„(...) Żeby... adaptacja szybko przeszła i u mnie i u córki, żeby pomagać córce w szkole”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 2)

Migrantki, które miały dalekosiężne plany związane z pobytem w Polsce, z dużym zaangażowaniem podchodziły do nauki języka polskiego, starając się zapewnić sobie

⁴ Cytaty są przytoczeniem oryginalnych wypowiedzi rozmówczyń i nie podlegały redakcji językowej.

jej ciągłość na kolejnych kursach. Zwykle deklarowały gotowość do ciężkiej pracy w celu pokonania trudności i przywrócenia swojego statusu z Ukrainy. To podejście wynikało częściowo z potrzeby odbudowania swojej tożsamości, sprawczości, pozycji i sieci społecznych. Dla rozmówczyń ważne było więc dążenie do poznania nowych osób i swobodnego komunikowania się ze swoim otoczeniem (sąsiadami, znajomymi, współpracownikami). Zależało im na pokazaniu się jako osoby kompetentne, mające dużo do zaoferowania nie tylko jako migrantki, które potrzebują wsparcia. Dla niektórych nauka była też formą okazania wdzięczności za zaangażowanie Polaków we wsparcie dla Ukrainy. Uczestniczki chciały móc rozmawiać z Polakami w ich języku i ułatwić wspólny proces integracji społecznej.



„(...) Żeby nie było mi wstyd, mówić normalnie z Polakami. Żeby być inteligentną, mądrą Ukrainką, a nie po prostu, jakąś tam”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 8)



„(...) Jak ktoś rozumie mnie, to już jest lepiej, niż żeby było niekomfortowo, rozmawianie z Polakami, w swoim języku. Jesteśmy w Polsce, i musimy rozmawiać po polsku”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 7)

■ POPRAWA SYTUACJI NA RYNKU PRACY

„Tak, bo bardzo chciałam się nauczyć języka polskiego, bo rozumiałam, że muszę znaleźć pracę”.

Wiele migrantek z Ukrainy zmuszonych było po przyjeździe do podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji, co wynikało m.in. z braku znajomości języka polskiego oraz nieprzekładalności ich kwalifikacji na rynek polski. Większość rozmówczyń jako motywację do nauki wymieniała potrzebę znalezienia dobrze płatnej i pewnej pracy, odpowiadającej ich kompetencjom (głównie na stanowiskach specjalistycznych).

Część osób, które były już zatrudnione w satysfakcjonującym je miejscu pracy, zgłaszała potrzebę lepszego odnalezienia się w niej, szczególnie w zakresie komunikacji ze współpracownikami i klientami. Pojawiały się też motywacje związane z chęcią otrzymania awansu (np. w polskim oddziale firmy, w której pracowali wcześniej na terenie Ukrainy), co wymagało od nich wyższych kompetencji językowych.



„(...) Tak, bo bardzo chciałam się nauczyć języka polskiego, bo rozumiałam, że muszę znaleźć pracę. Nie chciałam iść na pracę sprzątaczką. W Ukrainie pracowałam jako kierownik, jako menedżerka, to odpowiednio szukałam takiej pracy”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 4)



U⁵: „(...) Taki cel – tak, tak – do końca roku nauczyć się minimum do B1–B2. Tak”.

B: „A skąd ta myśl, że trzeba mieć B1, żeby pracować?”

U: „No, najpierw oglądam wszystkie... nie wiem, jak po polsku... «objawy» [tj. ogłoszenia] o pracę i, wot

5 Litery B; O; U w dialogach oznaczają odpowiednio: badacz; uczestnik kursu; organizator kursu.

[= ros. „бот”], żeby jakaś praca nie fizyczna, a rozumowa, to jak z języka polskiego jest poziom tam minimum B1–B2, no, nie zmożesz zdobyć nijaką tylko normalną pracę”.
(Uczestnik kursu, wywiad 1)

■ ZACHĘTA ZE STRONY INNYCH

Wiele rozmówczyń zapisało się na zajęcia językowe pod wpływem zachęty ze strony innych osób. W sektorze publicznym i pozarządowym bardzo często były to przedstawicielki i przedstawiciele instytucji (np. fundacji, bibliotek), którzy informowali o kursach przy okazji udzielania migrantkom innych oferowanych przez podmiot form wsparcia. Niektóre osoby poszły na kurs także dzięki informacjom otrzymanym w urzędach pracy podczas rejestrowania się jako osoby bezrobotne. Część dowiedziała się o możliwości nauki w swoim miejscu pracy, które finansowało kursy dla pracowników i ich rodzin.

Istotnym czynnikiem jest również zachęta ze strony osób bliskich, które same uczyły się języka polskiego. Szczególnie inspirujące były przykłady innych dorosłych migrantów i migrantek mających własne doświadczenia z udziału w kursie. Dla wielu migrantek impuls do nauki pojawił się także ze strony ich dzieci, które ucząc się i mając więcej kontaktu z językiem polskim (najczęściej w szkole, w grupach rówieśniczych), wspierały je w procesie nauki oraz komunikacji w życiu codziennym.

■ UZYSKANIE CERTYFIKATU

Specyficzną motywacją było zdobycie certyfikatu potwierdzającego znajomość języka. Dotyczyła ona przede wszystkim

osób uczestniczących w kursach językowych na wyższych niż podstawowy poziomach (szczególnie B1 i B2), realizowanych w sektorze prywatnym. Certyfikat w dalszej perspektywie miał służyć osiągnięciu kolejnych celów, przede wszystkim otrzymaniu pracy (wymogiem wielu pracodawców jest potwierdzenie znajomości języka na komunikatywnym poziomie). Certyfikatu potwierdzającego znajomość języka wykładowego wymagają także niektóre uniwersytety. Dokument potwierdzający znajomość języka na poziomie B1 jest potrzebny również osobom, które ubiegają się o obywatelstwo polskie lub zezwolenie na pobyt rezydenta. Zdobycie umiejętności komunikacyjnej na tym poziomie stanowi punkt wyjścia do dalszej stabilizacji pobytu w Polsce.

Jednak pojawiały się również wypowiedzi wskazujące, że formalne poświadczenia znajomości języka polskiego nie są konieczne do znormalizowanego funkcjonowania w Polsce. W opinii migrantek w przypadku osób dorosłych ich posiadanie nie przekłada się na znaczące zmiany ich statusu. Podejście do egzaminu państwowego wymaga ponadto poświęcenia czasu na przygotowanie i jest dosyć złożonym procesem, co z kolei trudno pogodzić z pracą.

■ KONTAKTY SPOŁECZNE

Wśród pozajęzykowych motywacji najczęściej wymieniano potrzebę znalezienia zajęcia, które umożliwi przyjemne wypełnienie wolnego czasu, a także chwilowe oderwanie myśli od codziennych problemów. Ważną motywacją była także chęć poznania nowych ludzi, zarówno z Ukrainy, jak i Polaków, oraz oswojenie z nową okolicą. Te potrzeby sprzyjały wybieraniu kursów stacjonarnych, najpopularniejszych wśród migrantek przymusowych.

CZĘŚĆ III



ORGANIZACJA I PROWADZENIE KURSÓW JĘZYKA POLSKIEGO

INSTYTUCJE ORGANIZUJĄCE KURSY JĘZYKOWE I ICH OFERTA

W badanym okresie wiele instytucji zarówno z sektora publicznego, prywatnego, jak i pozarządowego zaangażowało się w działania, których celem było wspieranie migrantek w nauce języka polskiego. **Ich profil, charakterystyka, motywacje i doświadczenie wpływały na kształt oferty, jej dostępność oraz dopasowanie do potrzeb uczestniczek.** Specyfika instytucji, jej zasoby organizacyjne i finansowe rzutowały również na warunki komfort pracy nauczycielek.

■ MOTYWACJE I OKOLICZNOŚCI TWORZENIA KURSÓW

Uwzględniając typ motywacji stojących za organizacją kursu i przynależność instytucji do konkretnego sektora, można wyróżnić trzy typy podmiotów oferujących kursy językowe dla migrantek.

Podjmujący nowe działania – w tej kategorii znalazły się instytucje z sektora publicznego, które dotychczas działały w obszarze edukacji i kultury np. biblioteki publiczne, uczelnie wyższe. Motywacją do stworzenia kursów w ich przypadku był odruch serca oraz potrzeba zaangażowania się w działania pomocowe. Organizacje te cechuje duży poziom elastyczności oraz możliwości organizacyjnych (dzięki relatywnie dużemu zapleczu strukturalnemu, które jednak nie zawsze było adekwatne do potrzeb związanych z prowadzeniem zajęć). Główne wyzwania, z jakimi mierzyły się te organizacje, wiązały się z koniecznością stworzenia w krótkim czasie kursu językowego od podstaw, przy jednocześnie dużym zainteresowaniu potencjalnych uczestniczek oraz konieczności zapewnienia źródeł interwencyjnego finansowania takich działań. Z perspektywy uczestniczek kursy organizowane przez instytucje publiczne podejmujące nowe działania częściej miały wartość integracyjną niż czysto lingwistyczną.

Zawodowi edukatorzy – tę kategorię tworzą przedstawiciele sektora prywatnych przedsiębiorstw, głównie szkoły językowe. W obliczu eskalacji konfliktu w Ukrainie rozszerzali swoją ofertę, nie musieli tworzyć jej od początku. Podmioty te oferują bardzo dobre warunki lokalowe, zarówno uczennicom, jak i nauczycielkom, odznaczają się też relatywnie dużą stabilnością finansową i doświadczeniem związanym z organizacją nauki języka. Dysponują dużą ilością materiałów dodatkowych i komfortową przestrzenią do nauki.

Profesjonalni organizatorzy wsparcia – w tej grupie znaleźli się przedstawiciele sektora organizacji pozarządowych. Profesjonalni organizatorzy wsparcia, łączący w sobie cechy wspomnianych kategorii, mierzyli się często z koniecznością zapewnienia finansowania kursów, a zarazem posiadali doświadczenie w organizacji nauki języka. Co szczególnie istotne, oprócz prowadzenia kursów umożliwiają uzyskanie innych form wsparcia, zależnie od podstawowego profilu swojej działalności i aktualnie realizowanych projektów, jak np. porady prawne, doradztwo zawodowe, wsparcie materialne czy psychologiczne.

■ PROMOCJA KURSÓW

Informacje o kursach były publikowane na stronach internetowych podmiotów lub

realizowanych przez nie projektów, a także w mediach społecznościowych (takich jak Facebook, Instagram, Telegram). Aby ułatwić dostęp do informacji potencjalnym uczestniczkom kursu, instytucje zamieszczały ogłoszenia w kilku wersjach językowych, głównie w języku ukraińskim, angielskim lub rosyjskim. W początkowym okresie, gdy do Polski napłynęło dużo osób z Ukrainy, w miejscach ich tymczasowego pobytu pozostawiano ulotki i plakaty. Ważna była współpraca pomiędzy

różnymi podmiotami – przekazywanie informacji o realizowanych działaniach do ośrodków i organizacji działających na rzecz migrantek w różnych obszarach. Duże ułatwienie dla osób zainteresowanych nauką stanowiła możliwość komunikacji z pracowni(cz)kami obsługi kursu w języku ukraińskim lub rosyjskim; nie tylko pozwalała uzyskać szczegółowe informacje, ale również dawała poczucie swobody i pewności komunikacyjnej, którego brakowało w innych sytuacjach.

■ ZOOM NA OFERTĘ

Rysunek 1. Organizatorzy kursów języka polskiego dla migrantek przymusowych (m.st. Warszawa)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy desk research przeprowadzonej w ramach badania.

Charakterystyka kursów

Kursy języka polskiego dla migrantek przymusowych oferowane były w formie stacjonarnej, hybrydowej i zdalnej, ze zdecydowaną przewagą kursów stacjonarnych. Dominowały kursy o tematyce ogólnej, których głównym celem była nauka języka na potrzeby życia codziennego. Na kształt oferty wpłynęły przede wszystkim:

- **Specyfika momentu historycznego** – uczestniczki kursów rzadko przyjeżdżały

do Polski z całkowitą pewnością, że tutaj zostaną. Większość, przynajmniej na początku, miała nadzieję na szybkie zakończenie konfliktu i powrót do Ukrainy.

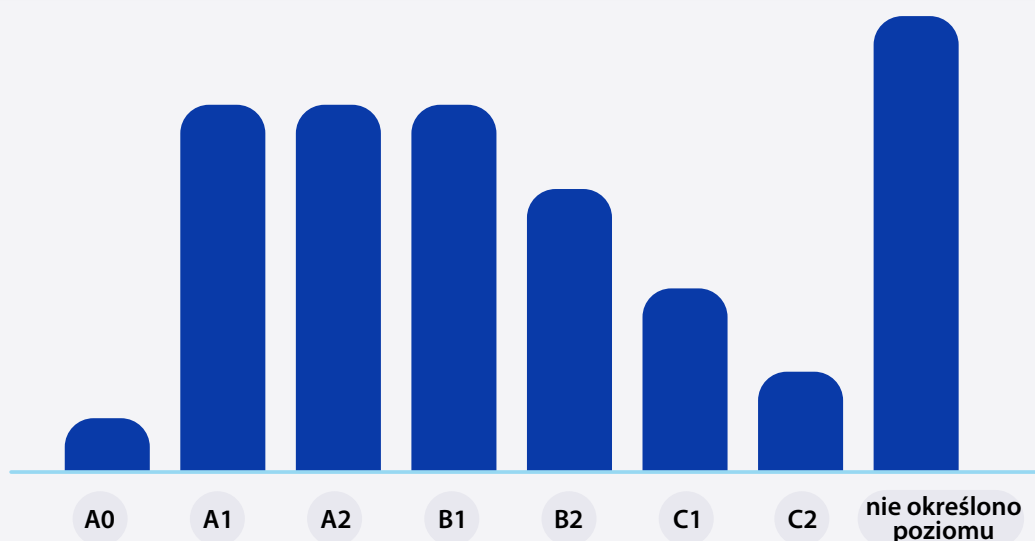
- **Brak rozwiązań systemowych zapewniających uczestniczkom wsparcie w odnalezieniu się na polskim rynku pracy** – uczestniczki kursów często z góry zakładały brak możliwości pracy w swoim zawodzie, wobec czego nie podejmowały w tym kierunku żadnych działań, co spowodowało niski popyt na

specjalistyczne, zawodowe kursy językowe. Po stronie podaży nacisk położony był na „survivalowy” model nauki języka polskiego, co w konsekwencji skutkowało tym samym. Wyjątkiem były kursy prowadzone przez pracodawców dla pracowniczek przenoszonych do pracy w Polsce z oddziałów firmy ulokowanych w Ukrainie.

Poziomy kursów

Konsekwencją dominacji w ofercie kursów ogólnych jest struktura ich poziomów. Na terenie m.st. Warszawy przeważały kursy na poziomach A1, A2 i B1 oraz kursy z nieokreślonym poziomem, przy jednocześnie niskim udziale kursów na poziomie C1 i C2.

Rysunek 2. Dane dotyczące poziomów kursów realizowanych na terenie m.st. Warszawy w okresie 02.2022–07.2023



Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy desk research przeprowadzonej w ramach badania.

Rysunek 3. Zmiana oferty w czasie



Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy desk research przeprowadzonej w ramach badania.

ŹRÓDŁA FINANSOWANIA KURSÓW JĘZYKOWYCH

■ SEKTOR PRYWATNY

„Nie bawię się w to. Więcej mnie kosztuje nerwów i papierologii i tego wszystkiego, niż ja będę miała z tych kursów”.

Instytucje prywatne bazowały głównie na środkach klientek indywidualnych lub firm, które wykupiły kursy dla swoich pracowniczek. W ofercie miały też kursy prowadzone na zlecenie organizacji pozarządowych. Zdecydowanie rzadziej podejmowały działania realizowane na rzecz administracji publicznej, głównie ze względu na niechęć do uczestnictwa w procedurach związanych z zamówieniami publicznymi, uznając je za zbyt skomplikowane i czasochłonne.



B: „(...) A czy jakieś inne wsparcie instytucji [państwowych]? Nie tylko nauczania języka, ale też jakieś wsparcie przed i po kursie? Czy te instytucje, organizacje się do Państwa zwracały albo czy Państwo się do nich zwracaliście?”

O: „Nie, nie, nie, dosyć ciężka jest współpraca. Nie bawię się w to. Więcej mnie kosztuje [śmiech] nerwów i papierologii i tego wszystkiego niż ja będę miała z tych kursów. Tym bardziej, jakbym miała zaoferować cenę, a wiadomo, że w przetargach cena jest kluczowa, to ja bym dołożyła do interesu, nie mogę sobie na to pozwolić”. *(Organizator kursu, II sektor, wywiad 2)*

Oprócz opłaty za kurs uczestniczki musiały czasem liczyć się z kosztem zakupu materiałów, np. podręcznika. Aby zwiększyć dostępność do usług prywatnych, szczególnie dla osób indywidualnych, szkoły językowe podejmowały niekiedy decyzje o rozłożeniu płatności na raty lub obniżeniu ich ceny dla klientek z Ukrainy.

Większa stabilność finansowania i funkcjonowania szkół językowych oraz większa sprawczość w kształtowaniu oferty w czasie przekładały się bezpośrednio na warunki i komfort pracy nauczycielek oraz ich podejście do nauczania. Z kolei rynkowy model finansowania kursów wpływał na zmniejszenie inkluzywności takich zajęć.



„(...) Tylko że to są szkoły językowe, to są miejsca, w których studenci, tak jakby płacą – znaczy, którzy mają znacznie większy budżet – i w których tak jakby studentowi, i osobie... i po prostu, wszystkim zależy na tym, żeby ten student, jak najszybciej opanował ten język”. *(Nauczycielka, wywiad 11)*



„(...) Ale zarówno dla nas, mamy dostęp, jak i do telewizorów, i do rzutników – to, co potrzebujemy, to robimy. W pokoju nauczycielskim są podręczniki, i wszystkie materiały dydaktyczne, gry, zabawy – wszystko, co chcemy. To, czego nie robimy, to możemy sobie tam skserować, skorzystać. Więc myślę, że i dla naszych uczniów, i dla nas, jest to bardzo duża zmiana na lepsze, w sensie ta nowa lokalizacja”. *(Organizatorka kursu, II sektor, wywiad 3)*

■ SEKTOR PUBLICZNY I POZARZĄDOWY

„Największą przeszkodą było to, że skończyły się totalnie pieniądze, na organizację tego kursu”.

W przypadku kursów organizowanych w sektorze publicznym i pozarządowym oferta dla kursantek w większości była bezpłatna. Źródło finansowania kursów stanowiły przede wszystkim budżet samorządu (w mniejszym stopniu budżet państwa) oraz – w przypadku konkretnych projektów – środki pochodzące od sponsorów zewnętrznych. Finansowanie miało formę grantową (tj. dofinansowania realizacji projektu), co przekładało się na mniejszą stabilność i trwałość realizowanych działań. Do głównych ograniczeń związanych z organizowaniem kursów w formie projektowej zaliczyć można:

- brak możliwości zaplanowania długofalowego wsparcia;
- konieczność mierzenia się organizatorów oraz kursantek z niepewną przyszłością kursu po zakończeniu finansowania;
- konieczność zmniejszania kosztów organizacyjnych, np. poprzez zatrudnianie wolontariuszek w roli nauczycielek, co wpływa bezpośrednio na jakość kursu.



„(...) Największą przeszkodą było to, że skończyły się totalnie pieniądze na organizację tego kursu. (...) ale studenci się dobrze poczuli ze sobą, że doszli do wniosku, że jeszcze chcą się uczyć, tego języka polskiego. i wtedy spotykaliśmy się jeszcze, przez pewien czas, na takiej zasadzie wolontariatu, i bardziej tak mniej formalnie, może – w mniej formalnych

sytuacjach. (...) ale niestety, to jest moja praca, i oprócz tego, że to lubię, to muszę na tym zarabiać. Czasami zgadzam się na to, żeby przedłużyć jakiś projekt. To znaczy, żeby robić to zdalnie, jako wolontariusz – ale jakby to powiedzieć, rachunki rosną, kredyt się sam nie spłaci. Tak, że smutna szara rzeczywistość”.

(Nauczycielka, wywiad 11)



B: „(...) Albo właśnie co można by było zrobić, żeby więcej osób kończyło te kursy?”

O: „Uhm... Dobre pytanie. Dobre pytanie. No to podstawowe takie rzeczy – są dodatkowe fundusze, jest dodatkowy czas pracy, no i jeszcze dodatkowi wykładowcy – no, czyli trzy takie rzeczy”.

B: „Czy to jest dla państwa też duży problem, że za mało macie wykładowców do tego zapotrzebowania? Proszę szczerze powiedzieć”.

O: „Chyba nie chodzi o tylko dofinansowanie, bo to raczej taki problem kompleksowy – wszystko razem. Dodatkowe akurat to na język polski może być dofinansowanie, jednocześnie dodatkowi wykładowcy i jednocześnie dodatkowe sale – no to kompleksowo trzeba na to patrzeć”.

(Organizator kursu, sektor I, wywiad 3)

WSPÓŁPRACA MIĘDZY INSTYTUCJAMI

Kryzys migracyjny spowodowany wojną w Ukrainie zaktywizował instytucje działające w różnych sektorach i obszarach. Do podmiotów działających wcześniej w zakresie wsparcia osób z doświadczeniem migracji dołączyły nowe, które debiutowały na tym polu. Podjęto wiele działań pomocowych i wspierających, znacznie zwiększyła i zróżnicowała się oferta nauki języka polskiego. **Sytuacja kryzysowa uwypukliła znaczenie i siłę współpracy oraz komunikacji.** Przedstawiciele(-lki) instytucji, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślali wagę współdziałania, nie tylko z punktu widzenia realizacji działań przez organizację, ale także z perspektywy odbiorczyń wsparcia, które dzięki temu mogą łatwiej pozyskać informacje czy uzyskać pomoc, jakiej potrzebują, jak np. dodatkowe usługi edukacyjne, doradcze i kulturalne czy materiały do nauki.

Rysunek 4. Formy współpracy między instytucjami

WYMIANA INFORMACJI

JAK?



Przekazywanie informacji o ofercie – stały kontakt, bieżące informacje o działaniach realizowanych w innych instytucjach, umieszczanie informacji o ofercie innych podmiotów na swoich stronach internetowych i w social mediach



Wsparcie w docieraniu do beneficjentek – podsyłanie klientek przez inne organizacje, przekazywanie informacji



Wymiana wiedzy – o konkursach, możliwościach finansowania, uwarunkowaniach prawnych

KTO?



Organizacje pozarządowe między sobą
Organizacje pozarządowe i publiczne (OPS, UP)
Organizacje publiczne między sobą (kultury, edukacyjne)

„(...) Z innymi organizacjami jesteśmy w jakiejś koalicji organizacji, o której mówiłam wcześniej, że mamy wspólny mailing, więc też wiemy co się mniej więcej dzieje i staramy się też te informacje przekazywać dalej naszym beneficjentom, czy też z tego korzystać, więc staramy się uczestniczyć w spotkaniach innych organizacji, czy jakichś konferencjach, żeby jednak być na bieżąco i móc się wymieniać doświadczeniami. Ale oczywiście bardzo nam zależy, żeby to umacniać i usprawniać, żeby te więzi były silniejsze i żebyśmy mogli wspólnie działać na rzecz migrantów i uchodźców”. (Organizatorka kursu, sektor III, wywiad 6)



ROZSZERZANIE OFERTY

JAK?



Dodatkowe aktywności:

wewnątrz instytucji – zaangażowanie różnych działów umożliwia organizację dodatkowych aktywności, np. nauki innych języków obcych, zajęć artystycznych czy krajoznawczych – pozyskanie zaangażowania innych wydziałów uczelni wyższej



współpraca zewnętrzna – zaangażowanie innych podmiotów wzbogaca zakres proponowanych aktywności, np. zajęcia komputerowe – pozyskanie zaangażowania fundacji



usługi konsultacyjno-doradcze – wzbogacenie działań o wsparcie w obszarze prawnym, rynku pracy, edukacji – zaangażowanie stowarzyszeń branżowych czy współpraca z instytucjami rynku pracy

„(...) Język polski, hiszpański, angielski, nawet chiński, włoski. Oprócz tego jeszcze zajęcia adaptacyjne dla osób dorosłych, np. kursy malarstwa, grafiki, organizowane we współpracy z Akademią Sztuk Pięknych, oprowadzanie po Warszawie, spacer po Warszawie zorganizowane razem we współpracy z XY [zanonimizowane]. Każda jednostka praktycznie uniwersytecka bierze udział w naszym projekcie”.

(Organizator kursu, sektor I, wywiad 3)



KTO?



Instytucje publiczne – wewnątrz np. uczelnie wyższe

Organizacje pozarządowe – wewnątrz – różne działy w rozbudowanych organizacjach

Organizacje pozarządowe (pomocowe) oraz stowarzyszenia branżowe/instytucje publiczne rynku pracy

WSPARCIE MATERIALNE

JAK?



Doposażenie pomieszczeń – pozyskanie zaangażowania organizacji biznesowych, w formie jednorazowej lub stałej

Pomoce edukacyjne – przekazanie np. wydawnictw edukacyjnych, podręczników, rozmówek, słowników

KTO?



Organizacje pozarządowe i organizacje biznesowe

Instytucje publiczne i organizacje biznesowe

NAUCZYCIELKI I ICH DOŚWIADCZENIE

Sytuacja związana z napływem migrantek stanowiła również wyzwanie dla lektorek języka polskiego. Okoliczności organizacji kursów – tempo, natężenie pracy, a także sytuacja, w której znalazły się uczestniczki – wymagały dostosowania dotychczasowych metod i sposobów pracy. Doświadczenia migrantek: konflikt zbrojny, konieczność opuszczenia domu, wpłynęły zarówno na treści poruszane na kursie, jak i podejście nauczycielek.

Prowadzenie kursów wymagało **wielozadaniowości od nauczycielek**. Rola lektorek wykraczała poza nauczanie języka polskiego, wiązała się z koniecznością poszukiwania metodycznego wsparcia w obliczu nowej sytuacji, korzystania z własnych zasobów materiałowych, udzielania wsparcia informacyjnego czy psychologicznego. Dla wielu lektorek było to stresujące i obciążające, a nie wypracowano mechanizmów wsparcia dla tej grupy zawodowej.



„Nauczyciel podobno człowiekiem nie jest. Podobno jest to coś między siłaczką a cyborgiem”.

■ WYKSZTAŁCENIE I DOŚWIADCZENIE ZAWODOWE

Osoby prowadzące kursy języka polskiego dla migrantek mają wykształcenie wyższe w stopniu licencjata lub magistra. Wykształcenie nauczycielek tylko w części przypadków było stricte związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Część osób uzupełniała swoje wykształcenie, podejmując studia II stopnia lub na innych kierunkach (np. studia międzykulturowe), brała również udział w różnych szkoleniach i kursach (np. metodyczne, uczenia cudzoziemców). Jedna z rozmówczyń, prowadząca konwersacje indywidualne, była wolontariuszką z wykształceniem polonistycznym. Staż lektorek w nauczaniu języka polskiego był zróżnicowany, większość miała raczej krótkie, czyli kilkuletnie doświadczenie w nauczaniu, obejmujące pracę z różnymi grupami. Praca w charakterze lektorki zazwyczaj polega na łączeniu różnych form zatrudnienia i pracy dla różnych podmiotów.

Kluczowe znaczenie dla metodyki nauczania (metod i treści kształcenia) w tych szczególnych okolicznościach miało jednak doświadczenie nauczycielek w **pracy z dorosłymi i pracy z osobami z doświadczeniem migracji**. Nie wszystkie nauczycielki czuły się do tego adekwatnie przygotowane, często starały się na bieżąco dostosowywać do sytuacji i uzupełniać swoją wiedzę, np. przez osobiste kontakty z innymi nauczycielkami oraz doksztalając się na własną rękę.

Uczenie dorosłych

Metodyka pracy podporządkowana jest regułom nauczania języka, stosuje się zróżnicowane materiały i środki, dopasowane do obszaru kształcenia (np. mowa, rozumienie ze słuchu, pisanie). Niektóre lektorki podkreślają, że nie są to zajęcia typu szkolnego, choć wydaje się, że wpisują się w ogólny model nauczania języka obcego (o czym szerzej mowa jest w punkcie dotyczącym metodyki).

Na podstawie rozmów trudno jednoznacznie określić, na ile sposób pracy podczas kursu był determinowany przez fakt uczenia osób dorosłych. W narracjach nauczycielek pojawiały się natomiast wątki dotyczące zróżnicowania pracy z dorosłymi w kontekście ich wieku (np. młodzi dorośli, seniorzy) oraz poziomu motywacji i zaangażowania w pracę własną poza kursem, która była oceniana jako kluczowa dla powodzenia nauki języka.



„(...) Nauka to jest zawsze bardzo intensywna praca. I to jest praca, nie tylko ze strony lektora, ale to jest też praca studenta, tego ucznia. Jeżeli oni sami, tak jakby, nie będą wkładać w to pracy, to efekty nie będą zbyt duże, nie będą zadowalające”.
(Nauczycielka, wywiad 11)

Uczenie osób z doświadczeniem migracji – wielozadaniowa rola nauczycielek

„Na pewno, gdzieś tam, przeskakujemy te elementy, które mogą jakby wzbudzić jakieś negatywne wspomnienia”.

Lektorki, odnosząc się do kursów realizowanych z grupami migrantek przymusowych, podkreślały brak zasadniczych różnic na poziomie metod, zwracały jedynie uwagę na pewne odmienności w sposobach przyswajania języka grup słowiańskich i niesłowiańskich oraz rosyjsko- i ukraińskojęzycznych. Akcentowały natomiast konieczność odmiennego podejścia z uwagi na specyfikę sytuacji konfliktu zbrojnego – oznaczało to większą elastyczność i zindywidualizowanie, uwzględnienie doświadczenia traumy, unikanie określonych tematów, takich jak wojna, historia, rodzina,

konieczność włączenia do programu nauczania wątków praktycznych, np. znalezienie mieszkania, stworzenie CV. Modyfikowało to również rolę nauczycielki, często wiążącą się z koniecznością udzielenia wsparcia emocjonalnego, bycia doradczynią i źródłem informacji, służenia pomocą przy wypełnianiu dokumentów czy pokierowania do właściwych instytucji. To wymagało z kolei zwiększonego nakładu pracy, było również obciążające emocjonalnie. Pojawiały się także dylematy dotyczące stawiania osobistych granic, w kontekście ochrony przed wypaleniem. Lektorki miały wątpliwości, w jaki sposób reagować i prowadzić zajęcia podczas ataku paniki lub gwałtownego spadku nastroju uczestniczki zajęć. Jak zauważyły, praca z migrantkami wymaga wsparcia psychologicznego zarówno ich, jak i nauczycielek. Jednak o ile część działań na rzecz migrantek obejmuje pomoc psychologiczną, o tyle potrzeby lektorek w tym zakresie nie są zauważane/uwzględniane.



„(...) Ja myślę, że może sama oferta, jako tako, nie – natomiast podejście lektorów do tych uczniów jest inne. Jakby do każdego ucznia podchodzimy z szacunkiem, ale też staramy się – jeżeli chcemy, żeby dany uczeń, skończył dany poziom, w tym czasie, to też musimy ich dyscyplinować, i jesteśmy tacy skupieni na tym, żeby jednak wszystko domknąć. A teraz, mamy większe baczenie, też na to, że właśnie ktoś przyjechał, mieliśmy taką sytuację rodzinną, więc jesteśmy bardziej elastyczni, pod tym kątem. To nie tak, że w ogóle przestajemy pracować, i w ogóle «Wszystko możecie», bo wtedy niczego by się nie nauczyli, ale jednak, tak jak mówię – na pewno, gdzieś tam, przeskakujemy te

elementy, które mogą jakby wzbudzić jakieś negatywne wspomnienia. I większym rozumieniem wykazujemy się w sytuacji, kiedy ktoś nam komunikuje, że «Mam taką sytuację, i czegoś tam nie zrobię, albo dzisiaj nie przyjdę». *(Nauczycielka, wywiad 3)*



„(...) Ja im podałam swój adres mailowy, jeśli ich nie ma na zajęciach z jakiegoś powodu to piszą do mnie, ja im wysyłam zakres materiału, który trzeba przerobić, czy pracę domową. (...) Były takie sytuacje, że przychodzili, czegoś nie rozumieli, bo ktoś do nich coś powiedział, a oni w ogóle nie rozumieli o co chodzi. Chyba chodziło o jakieś związki frazeologiczne, takie powiedzenia nasze, może nawet ktoś w pracy coś, już nie pamiętam. W każdym razie już wtedy tłumaczę na forum, żeby wszyscy wynieśli z tego jakąś korzyść. Tu jesteśmy otwarci na to, jakie są oczekiwania grupy”. *(Nauczycielka, wywiad 12)*



B: „(...) Czy uczenie migrantów różni się czymś od uczenia innych grup języka polskiego? Czy tutaj jest jakaś specyfika?

O: „Tak. Różni się, dlatego, że te osoby często potrzebują też pomocy psychologicznej. Ja na początku, jako osoba, która język, troszeczkę za bardzo zaangażowałam się – nie tyle w naukę, co po prostu w jednoczesną naukę i pomoc psychologiczną. I bardzo kiepsko się to odbiło na moim stanie zdrowia”. *(Nauczycielka, wywiad 11)*

■ METODYKA PRACY

Struktura kursu

Punktem wyjścia programu kursu jest międzynarodowy system określający poziomy znajomości języka. Do każdego poziomu są przypisane określone umiejętności, które powinna opanować kończąca go osoba. Za kluczowe uznawano jednak wiedzę i doświadczenie nauczycielek w zakresie dopasowania treści kształcenia do każdej grupy.



„(...) I generalnie myślę, że większość lektorów musi mieć świadomość tego, że podręcznik podręcznikiem, ale jednak praca własna, bo tak jak mówię, każda grupa jest inna”. *(Nauczycielka, wywiad 3)*

Obszary uczenia

Nauczycielki kładą nacisk na różne aspekty nauczania – mówienie, znajomość słownictwa i umiejętność komunikacyjną, naukę systemu fonetycznego, prawidłową wymowę i artykulację polskich głosek, umiejętność czytania i rozumienia tego, co się czyta, umiejętność rozumienia ze słuchu, znajomość podstaw gramatyki, umiejętność pisania, w tym kwestię kaligrafii i alfabetu łacińskiego. W przypadku grup migranckich podkreślano konieczność stawiania na użyteczność języka, która oznaczała łatwiejsze i szybsze odnalezienie się w polskiej rzeczywistości. Do zajęć włączane były również elementy praktyczne, np. wypełnianie dokumentów, czy uczenie zwrotów slangowych.

„(...) Nastawiamy się na słownictwo i rozumienie, czyli rozumienie w takich codziennych sytuacjach komunikacyjnych i poznajemy słownictwo po kolei z kolejnych działów. Do tego oczywiście dochodzi gramatyka, bo gramatyka... ci państwo często zasób słownictwa mają, a nie umieją ubrać w struktury tego słownictwa. I oni zresztą zgłaszają często takie oczekiwania, że chcą umieć powiedzieć to po polsku, bo znają te słowa, ale nie umieją po polsku skonstruować zdania”. (Nauczycielka, wywiad 8)

Metody

„I tzw. metoda *drillingu*, czyli uczymy, czytamy, powtarzamy, wykorzystujemy, żeby mieć ten materiał, żeby przez samo osłuchanie się zostało”.

Wszystkie sposoby i narzędzia miały służyć uzyskaniu komunikatywnego poziomu znajomości języka polskiego. Różnice w podejściu lektorek wynikały prawdopodobnie z indywidualnego doświadczenia i stylu prowadzenia zajęć, przekonań co do ich efektywności oraz z chęci dopasowania kursu do potrzeb uczestniczek. W celu realizacji założeń kursu wykorzystywano metody dynamiczne, polegające na bodźcowaniu materiałami w celu pobudzenia aktywności, metodę *drillingu*, uczenie kontekstowe i komparatystyczne, metody konwersacyjne. Stosowano także ćwiczenia w mniejszych grupach lub pracę w parach, co miało sprzyjać zaktywizowaniu wszystkich uczestniczek oraz stworzyć okazję do uczenia się od siebie nawzajem. Zauważalne były różnice w posługiwaniu się podczas kursu językiem

polskim przez lektorki – część włączała elementy języka rosyjskiego, ukraińskiego lub angielskiego, część mówiła tylko po polsku. Lektorki starały się zwracać uwagę nie tylko na poprawne posługiwanie się językiem w sensie gramatycznym, ale również znajomość kolokwializmów i zwrotów potocznych, które pozwalają na unikanie nieporozumień. Różne było podejście do nieobecności czy weryfikowania wiedzy uczestniczek kursu – część nauczycielek prowadziła częste sprawdziany wiedzy i prac domowych, część stawiała na naukę podczas lekcji. Ponadto następowało różnicowanie metod z uwagi na emocje, wiek kursantek czy ich zaangażowanie w naukę języka. Osoby starsze słabiej radziły sobie w ćwiczeniach z wykorzystaniem narzędzi i aplikacji interaktywnych, natomiast osoby młodsze, z doświadczeniem uczenia się innych języków oraz zmotywowane uczyły się szybciej.



„(...) Raczej nawiązuję do tego, żeby się tworzyły dyskusje, żeby każdy potrafił coś powiedzieć – zarówno o tym, co ich interesuje, ale też, żeby przedstawić swoje zdanie. To jest bardzo ważne, żeby przełamać te bariery, i potrafić wypowiedzieć się, chociażby. I to też pomaga później, nie bać się, gdzieś tam na ulicy, podejść o coś zapytać, czy gdziekolwiek”. (Nauczycielka, wywiad 4)



„(...) I tzw. metoda *drillingu*, czyli uczymy, czytamy, powtarzamy, wykorzystujemy, żeby mieć ten materiał, żeby przez samo osłuchanie się zostało. *Drilling* to jest metoda drylowania, czyli wiercenia, czyli tak samo jak wiercimy dziurę w brzuchu metaforycznie. Jak się

dryluje, to drylujemy w mózgu, nauka słownictwa przede wszystkim, czyli po prostu słówko powtarzamy, mówimy, wykorzystujemy i na następnej znowu to samo słówko. Czyli wiercenie tej dziury w brzuchu, żeby się wbiło. Całe powtarzanie, ciąg powtarzania. Głównie to, że przez przesłuchanie ci uczniowie się mogli bardziej w ten język zakorzenić". (*Nauczycielka, wywiad 5*)



„(...) Uczniowie mają podręczniki, zeszyty ćwiczeń. Ja staram się urozmaicić im tą naukę wprowadzając jakieś elementy multimedialne, puszczam im filmy, gramy w gry planszowe czasami. Takie typowe metody urozmaicenia [śmiech] kursu, żeby nie był to taki nudny i tylko książka i ćwiczenia. Dużo rozmawiamy, ja kładę nacisk na to, żeby moi kursanci dużo mówili, jak najwięcej i też rozumienie ze słuchu ćwiczymy. (...) Nie oszukujmy się, ta ścisła gramatyka, coś co trzeba wyćwiczyć, więc ja im zadaję zadania do domu, żeby to wyćwiczyć. Ale np. filmy się cieszą dużą popularnością, chętnie je oglądają. Oczywiście to są jakieś urywki, to nie są jakieś długie kawałki, ale to też jakoś tam fajnie wychodzi". (*Nauczycielka, wywiad 12*)

Materiały

„«Gorący ziemniak». To jest hit, z reguły”.

Nauczycielki pracowały z kursantami bazując na podręczniku. Nie zawsze jednak kursantki miały do niego pełny dostęp.

W części przypadków podręczniki zostały zakupione w ramach projektów dla wszystkich uczestniczek, w innych wchodziły w skład zasobów bibliotecznych i były wypożyczone kursantkom lub udostępniane tylko nauczycielkom (szczególnie w przypadku kursów zdalnych). Treści z podręczników były natomiast szeroko uzupełniane materiałami dodatkowymi pochodzącymi z zasobów własnych lektorek, z zasobów instytucji, w której odbywał się kurs lub z zasobów internetowych. Do najpopularniejszych źródeł internetowych należały platformy i strony, np. <https://www.polskinawynos.com/> lub <https://www.hellopolish.pl/>, serwisy typu YouTube, interaktywne aplikacje np. Quizlet, Kahoot!, Wordwall, Mentimeter, tablice interaktywne, podcasty, słowniki internetowe, platformy streamingowe stosowane do oglądania filmów i seriali czy memy. Ponadto nauczycielki podczas lekcji wykorzystywały różne gry, piosenki, prezentacje, odbitki kserograficzne, fiszki. Posiłkowano się także prostymi książkami dla dzieci (bajki, baśnie, opowiadania), które miały wspomagać ćwiczenie czytania.



„(...) «Dixit», bardzo lubię z nimi robić. «Gorący ziemniak». To jest hit, z reguły. Czy «5 sekund», czy «Tabu».

(...) Ja na przykład bardzo lubię też im dawać, do rysowania. Na przykład, jak jest temat o zwierzętach, to żeby wymyślili własne zwierzę, narysowali je. Z reguły, robię to w grupach, takich 3-osobowych, albo w parach – i żeby opisali, te części ciała, i żeby mi opowiedzieli, co to zwierzę umie robić, i tak dalej." (*Nauczyciel, wywiad 1*)

■ WSPARCIE I ZAANGAŻOWANIE

Podmioty świadczące usługi w zakresie nauczania języka polskiego różniły się pod względem oferowanego wsparcia dla nauczycielek. Formy wsparcia można podzielić na: techniczne, metodyczne, psychologiczne i społeczne. Część podmiotów (głównie prywatne szkoły językowe) posiadała zaplecze sprzętowe dostosowane do prowadzenia kursów, np. rzutniki, laptopy, drukarki czy tablice interaktywne. Podobnie było w kwestii dostępu do materiałów – to głównie podmioty profesjonalnie świadczące tego typu usługi dysponowały podręcznikami i dodatkowymi pomocami dla lektorek. Podmioty działające w ramach I i III sektora borykały się z problemami w tym zakresie, nie zawsze będąc przygotowanymi do prowadzenia zajęć od strony technicznej.

Brak wsparcia metodycznego charakteryzował wszystkie analizowane podmioty, bez względu na sektor. Po tego typu pomoc nauczycielki zgłaszały się do swoich znajomych lub mentorek(-rów). Podobnie wyglądała sytuacja w odniesieniu do wsparcia psychologicznego, którego brak zgłaszały

wszystkie nauczycielki. Tylko w przypadku jednej instytucji funkcjonowała tego typu pomoc. Elementy swego rodzaju superwizji można było otrzymać od innych nauczycielek, które stanowiły dla siebie grupy wsparcia. Ten rodzaj kapitału społecznego był również wykorzystywany do dzielenia się materiałami lub metodami prowadzenia zajęć.

Warto podkreślić wysoki poziom zaangażowania nauczycielek, pozytywnie oceniany również przez migrantki. Oznaczał on jednak konieczność wyłożonej pracy nad przygotowaniem kursu.



„(...) Ponieważ ja nie zajmuję się tym na co dzień, nie uczę obcokrajowców, to jest to tak naprawdę dla mnie jakieś wyzwanie, bo muszę się do każdej lekcji sumiennie przygotować, bo nie mam ich wcześniej opracowanych. Także na pewno jest to dla mnie wyzwanie, ale jest to też bardzo interesująca rzecz, ja dużo czerpię z tego i się uczę i daje mi to mnóstwo satysfakcji”. (Nauczycielka, wywiad 12)



UCZENIE SIĘ POZA SCHEMATEM

Efektywne i satysfakcjonujące uczenie się języków obcych przez osoby dorosłe wymaga zastosowania różnorodnych metod i wyjścia poza tradycyjne schematy edukacji formalnej. Czasami ma formę planową, a czasami odbywa się niejako przy okazji. **Swobodna atmosfera i kontakt z językiem poza szkolną ławką** sprzyjają przełamywaniu barier komunikacyjnych i nabywaniu pewności siebie, czego przykładem są kluby konwersacyjne, spacer i wycieczki polsko-ukraińskie, spotkania w ramach lokalnych społeczności – wspólne śpiewanie, gotowanie czy świętowanie. Należy podkreślić również znaczenie niekonwencjonalnych inicjatyw, jak np. tworzenie tandemów polsko-migranckich pozwalających na **bezpośredni kontakt i naukę języka we wspierającej relacji**. Potencjał ukryty jest również w projektowaniu rozwiązań skierowanych do rodziców ukraińskich uczniów/uczennic uczęszczających do polskich szkół, którzy nabywają umiejętności językowe wspierając swoje dzieci.

Wzmacnianie zaangażowania w uczenie może odbywać na różne sposoby, co widać również w przypadku działań skierowanych do migrantek przymusowych. Nabywanie umiejętności w zakresie języka polskiego poza tradycyjnymi zajęciami edukacyjnymi było wspierane przez różnorodne nieformalne działania. Obejmowały one dodatkowe zajęcia, takie jak np. otwarte konwersacje dotyczące kultury i praktycznych aspektów życia w Polsce, oraz angażujące aktywności poza instytucją. Były to przede wszystkim wycieczki po Warszawie z przewodniczką(-kiem) oraz spacer polsko-ukraińskie, gdzie w swobodnej atmosferze, podczas miłego spędzania czasu uczestniczki w sposób naturalny poznawały język codzienny. Ważne pod kątem komunikacyjnym, ale również integracyjnym, były działania angażujące społeczność lokalną, szczególnie chętnie włączały się w nie polskie seniorki. Najczęściej miały one formę wspólnego gotowania i celebrowania ważnych dla obu kultur świąt. Taka formuła, kiedy nauka języka odbywa się niejako przy okazji, w swobodnej atmosferze, pozwala na efektywne i bezstresowe przyswajanie języka codziennego. Te różnorodne inicjatywy pomagały pokonywać bariery językowe, lepiej zrozumieć rzeczywistość kulturową i społeczną, dodawały pewności siebie w komunikacji i pozwalały nawiązać relacje.

W jednej z organizacji pozarządowych, które wzięły udział w badaniu, realizowany był projekt polegający na tworzeniu tandemów: polska wolontariuszka – ukraińska migrantka. Doświadczenia, którymi podzieliły się uczestniczki tego działania, podkreślają znaczenie relacji i wartości płynące z nastawienia na komunikację w pokonywaniu trudności językowych, szybkie osvajanie się z językiem i nabywanie pewności siebie. Bezpośredni kontakt – jeden na jeden – okazał się kluczem do opanowania umiejętności językowych na poziomie komunikatywnym i stał się podstawą do zbudowania więzi między zaangażowanymi osobami. Analizowany przykład pokazuje, że takie działania mają szczególne znaczenie dla tych, którzy mają obawy przed uczestnictwem w działaniach grupowych. Projektując rozwiązania dla migrantek, należy także pamiętać o osobach, które z różnych przyczyn (np. wstyd, brak wiary we własne możliwości, lęk przed wypowiedaniem się na forum grupy i oceną społeczną) potrzebują rozwiązań szytych na miarę.

Warto również zwrócić uwagę na szczególną sytuację rodziców, których dzieci uczęszczają do polskiej szkoły. Oprócz silnej motywacji do nauki języka, która się z tym łączy,

zaangażowanie dzieci w życie szkolne jest związane z nabywaniem umiejętności językowych. Matki czytały z dziećmi lektury w języku polskim, wspierały przy odrabianiu lekcji i realizacji innych obowiązków. Jest to przestrzeń, która może zostać wykorzystana

do wzmacniania i ułatwiania uczenia się języka; potencjał działań skierowanych do rodziców ukraińskich uczniów polskich szkół powinien zostać uwzględniony w działaniach podmiotów publicznych i organizacji pomocowych.

Rysunek 5. Charakterystyka oferty instytucji

I sektor (publiczny)	II sektor (prywatny)	III sektor (pozarządowy)
Koszty		
Kursy darmowe	Kursy płatne	Kursy darmowe
Doświadczenie		
Zwykle brak doświadczenia w prowadzeniu kursów	Wyspecjalizowana kadra w uczeniu języka dorosłych cudzoziemców	Duża praktyka we wspieraniu osób z doświadczeniem wojny
Czasem brak specjalistycznie wyszkolonej kadry do uczenia dorosłych cudzoziemców	Brak praktyki we wspieraniu osób z doświadczeniem wojny	Czasem brak specjalistycznie wyszkolonej kadry do uczenia dorosłych cudzoziemców
Zakres oferty		
Nacisk na integrację	Różnorodna oferta kursów	Nacisk na integrację
Często oferowanie dodatkowych usług oprócz kursów	Kursy skierowane do różnych grup	Różnorodna oferta usług dodatkowych
Kursy skierowane tylko do grupy migrantek z Ukrainy	Najczęściej brak dodatkowych usług	Kursy skierowane do szerokiej grupy migrantek, szczególnie z doświadczeniem wojennym
Najczęściej kursy na poziomie podstawowym		Najczęściej kursy na poziomie podstawowym
Główne trudności instytucji		
Brak kontynuacji działań realizowanych w projekcie	Brak wypracowanych metod pracy z osobami z doświadczeniem wojny	Brak ciągłości projektowej
Konieczność pozyskania środków na finansowanie kursów	Oczekiwanie migrantek z Ukrainy otrzymania oferty po obniżonej cenie	Konieczność zapewnienia finansowania kursów
Trudność w organizowaniu kursów językowych na wyższych poziomach niż podstawowy	Wzrost konkurencji na rynku nauczania języka	Trudność w organizowaniu kursów językowych na wyższych poziomach niż podstawowy
Brak wcześniejszego doświadczenia w prowadzeniu kursów		Nagły wzrost liczebności jednej grupy narodowościowej, objętej inną formą opieki systemowej niż inne

CZĘŚĆ IV



PROCES UCZESTNICZENIA W KURSIE JĘZYKA POLSKIEGO

WYBÓR I ROZPOCZĘCIE KURSU JĘZYKOWEGO

W odpowiedzi na migrację spowodowaną eskalacją konfliktu w Ukrainie zdecydowanie zwiększyła się liczba i różnorodność ofert nauki języka polskiego. Jednak skala potrzeb była tak ogromna, że i tak nie wszystkie osoby zainteresowane podjęciem nauki miały taką możliwość. Pojawiały się **problemy z dostępem do kursów** z powodu ograniczonej liczby miejsc, braku spójnego systemu finansowania nauki i przekazywania informacji.

Proces rekrutacji na kurs języka polskiego odbywał się na podstawie indywidualnego zgłoszenia, zwykle na zasadzie „kto pierwszy, ten lepszy”, zaś udział w nim był warunkowany datą przybycia do Polski oraz posiadaniem odpowiedniego statusu migracyjnego. Informacje o kursach językowych pozyskiwano od innych uczestniczek kursów, instytucji oraz z internetu i mediów społecznościowych (Telegram, Facebook, Instagram). Istotnym czynnikiem przy wyborze kursu były **zaufanie do instytucji edukacyjnej, koszty udziału i dogodna lokalizacja**. Migrantki chętniej korzystały z kursów stacjonarnych, ze względu na możliwość nawiązania relacji społecznych i oderwania się od codziennych problemów.



„Tak naprawdę, wyzwaniem jest to, że te osoby muszą jednocześnie dobrze funkcjonować, w kilku sferach, w kilku miejscach”.

■ SPOSOBY POSZUKIWANIA INFORMACJI O OFERCIE

Informacje o możliwości podjęcia nauki języka polskiego były rozpowszechniane pomiędzy migrantkami poprzez sieci wsparcia, tzw. pocztą pantoflową. Uczestniczki kursów polecały je swoim znajomym, rodzinie lub innym przyjeżdżającym osobom. Poszukiwanie informacji odbywało się również za pośrednictwem internetu oraz poprzez media społecznościowe: Facebook, Instagram i – szczególnie popularny wśród Ukraińców – Telegram. Oferta darmowych kursów językowych była dostępna na Telegramie w grupach takich jak: „Ukraińcy w Warszawie”, „Mamy w Warszawie”, „Ukraińska Warszawa” oraz na Facebooku, np. „Pomoc dla Ukraińców”. Uczestniczki chętnie korzystały z rekomendacji organizacji pozarządowych, w których otrzymywały informacje o dostępnych formach pomocy, w tym możliwościach bezpłatnej nauki języka polskiego.

■ WYBÓR KURSÓW

Kluczowymi czynnikami przy podejmowaniu decyzji o zapisaniu się na konkretny kurs były: zaufanie do instytucji i pozytywne opinie. Sprzyjał im wcześniejszy kontakt z podmiotem organizującym kurs lub udzielającym o nim informacji oraz rekomendacje innych uczestniczek (zarówno uzyskane od znajomych, jak i znalezione w internecie). Pomocne były ulotki, plakaty, informacje online sformułowane w języku ukraińskim oraz możliwość rozmowy we własnym języku z pracownikami instytucji. Warto jednak podkreślić, że popyt na kursy języka polskiego był bardzo duży, (potencjalne) uczestniczki miały świadomość, że decyzję muszą podjąć błyskawicznie, gdy tylko pojawia się oferta, bo miejsca zapełniały się szybko. Istotna była dostępność kursów w wymiarze finansowym i przestrzennym; najchętniej wybierano oferty bezpłatne,

w dogodnej lokalizacji, blisko miejsca zamieszkania lub umożliwiające łatwy dojazd bez konieczności przesiadek.

Kursy w formie zdalnej wydają się bardziej dostępne, znosząc barierę związaną z lokalizacją i dojazdem. Problemem jednak jest obawa przed uczestnictwem w zajęciach online ze względu na brak wcześniejszych doświadczeń tego typu. Ponadto aby efektywnie w nich uczestniczyć, konieczne jest posiadanie odpowiednich kompetencji cyfrowych, sprzętu i stabilnego łącza internetowego oraz dogodnych warunków do nauki zdalnej. Było to szczególnie trudne dla migrantek mieszkających w miejscach zbiorowego zakwaterowania. Osoby takie nie posiadały odpowiednich warunków i wyposażenia, uczestniczyły w zajęciach przez telefon, dzieląc miejsce nauki z innymi.

Forma stacjonarna była przez migrantki przymusowo wybierana zdecydowanie chętniej, nie tylko ze względu na wspomniane bariery i trudności z akceptacją zdalnej formy uczenia się. Stanowiła odpowiedź na kluczowe potrzeby migrantek, przede wszystkim nawiązania kontaktów i tworzenia sieci społecznych – zarówno z innymi migrantkami, jak i Polkami i Polakami, dawała możliwość poznania okolicy, przełamywania barier kulturowych, wyjścia z domu, co było szczególnie ważne dla osób, które nie podjęły pracy zawodowej.



„(...) Ja po sobie widzę, że nie podoba mi się, uczyć się online. Nie mogę jakoś zaangażować się”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 4)



„(...) To jest też taka potrzeba, żeby się spotkać, żeby wymienić swoje opinie.

Ja nie wiem, czy oni... Nie wszystkie osoby, wiem, że dwie panie są tu same z dzieckiem, więc myślę, że dla nich to jest taka potrzeba, żeby się spotkać, z kimś, kto ma podobne doświadczenia, po prostu, żeby się spotkać z drugim człowiekiem”. (Nauczycielka, wywiad 12)

■ REKRUTACJA NA KURS

W wielu przypadkach decyzje o przyjęciu na kurs były podejmowane na podstawie zgłoszenia uczestniczki. Osoby zainteresowane udziałem w kursie najczęściej wypełniały testy kompetencji językowych, zwykle w formie online; służyły one przypisaniu do grupy odpowiedniej ze względu na poziom znajomości języka. W niektórych przypadkach poza testami przeprowadzano rozmowy kwalifikacyjne w celu dodatkowej weryfikacji umiejętności językowych oraz dostarczenia informacji na temat motywacji kandydatek. Dostęp do udziału w kursach bezpłatnych, skierowanych do migrantek przymusowych z Ukrainy był warunkowany przybyciem do Polski po 24 lutego 2022 r. oraz posiadaniem numeru PESEL ze statusem UKR. Osoby zakwalifikowane do udziału w bezpłatnym kursie realizowanym w ramach projektu były zobowiązane do podpisania deklaracji uczestnictwa.

DOŚWIADCZENIA MIGRANTEK Z UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO. ZAANGAŻOWANIE I RELACJE Z INNYMI

Kursy języka polskiego często były **dostosowane do bieżących potrzeb** migrantek, poprzez skoncentrowanie się na umiejętnościach przydatnych w życiu codziennym. Elastyczne godziny zajęć i zróżnicowany format kursów miały umożliwić łatwiejszy dostęp do nauki. Udział w kursach sprzyjał budowaniu więzi oraz kapitału społecznego w nowym kontekście życiowym. Zależnie od oferty danej instytucji migrantki uczestniczące w kursach języka polskiego miały dostęp do **usług dodatkowych**, zapewniających nie tylko wsparcie w nauce, lecz także ułatwiających adaptację i integrację. Uczenie się języka polskiego było wspierane przez **nieformalne działania**, takie jak np. otwarte konwersacje dotyczące kultury i praktycznych aspektów życia w Polsce, oraz aktywności poza instytucją edukacyjną. Udział w tych wydarzeniach umożliwiał migrantkom nawiązywanie relacji z lokalną społecznością.

■ DOSTOSOWANIE ZAJĘĆ DO POTRZEB UCZESTNICZEK

Szczególnie w początkowym etapie kluczowe było dopasowanie kursów do bieżących potrzeb migrantek i ułatwienie im odnalezienia się w polskiej rzeczywistości. Uczestniczki aktywnie wpływały na treści przekazywane na kursie, formułowały prośby i sugestie o uwzględnienie kluczowych w danym momencie informacji: jak załatwić różne sprawy, gdzie uzyskać pomoc; przekazywały również lektorkom, czego najbardziej potrzebują w obszarze komunikacji.

Zdarzało się, że samopoczucie uczestniczek oddziaływało na przebieg zajęć, czasami pojawiały się silne emocje, będące wynikiem ostatnich przeżyć, informacji z frontu, obaw związanych z codziennością itp. Wyzwalały je rozmowy z osobami o podobnych doświadczeniach albo treści pojawiające się w trakcie zajęć, które w innych okolicznościach można by uznać za neutralne, np. dotyczące rodziny, wyposażenia domu, spędzania wolnego czasu.

Jednak w dużej mierze uczestniczki postrzegały czas spędzony na kursie jako

możliwość oderwania się od problemów i chociaż chwilowego zapomnienia o trudnej sytuacji, oczekiwały miłego spędzenia czasu. Przyjemność sprawiały im innowacyjne formy zajęć jak np. gry planszowe czy quizy online, uczestniczki doceniały również polecane filmy i książki, szczególnie te pozwalające na zrozumienie polskiej perspektywy czy odniesień kulturowych.

Ważne z perspektywy migrantek były elastyczne godziny zajęć, możliwość uzgodnienia harmonogramu czy przeniesienia się do innej grupy, gdy pojawiły się okoliczności uniemożliwiające udział w zajęciach w pierwotnie wybranych godzinach. W przypadku niektórych kursów realizowana była forma hybrydowa, co pozwalało na udział w zajęciach w sytuacjach trudności z dojazdem lub zapewnieniem opieki nad dzieckiem.

■ FORMY PROWADZENIA ZAJĘĆ

Zdaniem uczestniczek kursów formy prowadzenia zajęć były zróżnicowane i angażujące. Badane migrantki podkreślały,

że podczas zajęć miały możliwość zadawania pytań i wyrażania wątpliwości, co sprzyjało lepszemu zrozumieniu omawianego materiału. Oprócz tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych stosowano także różnorodne metody aktywizujące. Dla uczestniczek szczególnie interesujące i satysfakcjonujące były:

- **Odgrywanie scenek** – skupiające się na praktycznym wykorzystaniu języka w różnych sytuacjach, takich jak wizyta w urzędzie czy u lekarza. Umożliwiało to uczącym się aktywne korzystanie z języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, a także poznawanie obowiązujących w Polsce norm społeczno-kulturowych.
- **Śpiewanie** – dające uczestniczkom wiele radości, pozwalało na praktykowanie wymowy i intonacji, co wpływało na poprawę płynności językowej i poprawę akcentowania.
- **Porównywanie słów polskich i ukraińskich**, które mają podobne brzmienie, lecz inne znaczenie.

■ **ZAANGAŻOWANIE W UCZENIE SIĘ W DOMU**

Samodzielne uczenie się języka – w domu – obejmuje zarówno prace domowe zadane przez lektorki, jak i doskonalenie umiejętności językowych z własnej inicjatywy, za pomocą odpowiednich, dostosowanych materiałów. Uczestniczki kursów regularnie otrzymywały zadania do wykonania w domu, choć nie zawsze były one obowiązkowe, nauczycielki zachęcały do samodzielnej nauki. Dla części osób ze względu na brak czasu, zmęczenie, obowiązki rodzinne i zawodowe stanowiło to duże wyzwanie. Co ciekawe, niektóre

uczestniczki korzystały z pomocy swoich rodzin, w tym dzieci, które brały udział w sprawdzeniu wykonanych ćwiczeń i testów. Najbardziej zaangażowane w naukę w domu były uczestniczki postrzegające uczenie się języka polskiego jako przyjemność. Ważny był dla nich jak najczęstszy kontakt z językiem, który to kontakt podejmowały w różnych formach. Poza odrabianiem zadań domowych część uczestniczek poszukiwała dodatkowych źródeł i materiałów do nauki, sięgając po podcasty, książki, audiobooki, filmy, seriale oraz audycje radiowe. Starły się doskonalić w ten sposób znajomość języka, a zarazem rozwijać swoje pasje.

■ **POTRZEBA ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH**

Wraz z przechodzeniem na kolejne etapy nauki języka polskiego motywacje wewnętrzne uczestniczek zmieniały się i rozszerzały. Nabywaniu coraz większej sprawności językowej towarzyszyła zmiana ich oczekiwań co do sposobu i celu uczenia się języka. W miarę doskonalenia swoich umiejętności coraz częściej zależało im na poprawie swobody mówienia, a następnie gramatyki. Niektóre osoby, szczególnie w grupie dobrze wykształconych, z doświadczeniem długiej edukacji i nauki innych języków obcych, od początku wykazywały zainteresowanie uczeniem się nowego języka. Traktowały je często jako formę poznania kraju, w którym aktualnie żyją, a także okazję do rozwoju osobistego. U innych rozmówczyń można było też zauważyć wewnętrzną motywację wynikającą z potrzeby udowodnienia sobie i innym, że są w stanie nauczyć się języka.

Wiele migrantek już będąc w trakcie kursu, deklarowało, że chce kontynuować naukę i zapisywać się na kolejne zajęcia w celu utrwalenia zdobytej wiedzy

i zwiększania nabytych kompetencji. W tej grupie dominowała chęć zachowania ciągłości nauki języka.

■ RELACJE Z NAUCZYCIELKAMI

Zdaniem migrantek nauczycielki miały zindywidualizowane podejście do uczestniczek, co pozwalało im lepiej zrozumieć ich potrzeby i dostosować kurs do poziomu ich umiejętności i do sytuacji. Uczestniczki kursów często wyrażały wdzięczność za zaangażowanie nauczycieli, doceniały ich otwartość, podkreślały, jak ważna i wspierająca była dla nich empatyczna postawa, cierpliwość w udzielaniu wyjaśnień czy uwzględnianie bieżących potrzeb poprzez adekwatne dostosowanie zajęć. Traktowały lektorki jako osoby pierwszego kontaktu, obdarzały zaufaniem i nie wahały się prosić o rady i informacje, ale warto podkreślić, że dla osób prowadzących zajęcia mogło stanowić to dodatkowe obciążenie emocjonalne i czasowe.

Sporadycznie pojawiały się głosy pokazujące napięcia w relacjach z lektorkami, których źródłem były odmienne doświadczenia kulturowe i edukacyjne (np. dotyczące relacji nauczycielka – uczennica, osoba starsza – młodsza) oraz sceptyczna postawa kursantek wobec uczenia się. Możemy wnioskować o nich pośrednio na podstawie wypowiedzi kursantek czy lektorek, które się z nimi spotkały. Takie sytuacje były dla innych uczestniczek niekomfortowe, wpływały negatywnie na atmosferę i przebieg zajęć.

■ RELACJE POMIĘDZY UCZESTNICZKAMI KURSU

Atmosfera na zajęciach była zazwyczaj pozytywna. Jak wskazywały uczestniczki, pomimo różnic (np. ze względu na wiek czy

status zawodowy) relacje wewnątrz grupy były zazwyczaj przyjazne i wspierające. Podobieństwo sytuacji sprzyjało nawiązywaniu więzi. Uczestniczki udzielały sobie wzajemnie pomocy, zarówno w zakresie nauki języka, jak i życia codziennego. Wiele z nich utrzymywało kontakty także poza zajęciami, spotykając się przy okazji różnych wydarzeń społeczno-kulturalnych, celebując wspólnie święta. Tworzyły grupy na platformach społecznościowych, wymieniały się informacjami dotyczącymi zarówno kursu, jak i innych aspektów życia w Polsce.

■ DODATKOWE DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE

Oprócz udziału w zajęciach językowych w niektórych instytucjach migrantki z Ukrainy miały możliwość skorzystania z dodatkowych usług wspierających, których cel stanowiło ułatwienie adaptacji i integracji. Zakres usług dodatkowych w danym podmiocie był zróżnicowany i uwarunkowany jego zasobami oraz możliwością pozyskania źródeł finansowania. Usługi można podzielić na trzy główne kategorie:

- **Usługi edukacyjne** – dostęp do różnorodnych materiałów, w tym podręczników w języku polskim i angielskim, korzystanie z przestrzeni do nauki, dodatkowe zajęcia, jak kursy języka angielskiego, szkoła letnia, warsztaty fonetyczne prowadzone przez logopedów, kluby konwersacyjne.
- **Usługi społeczne** – opieka nad dziećmi podczas zajęć, wsparcie w kwestiach socjalnych, takich jak wizyty lekarskie, wnioskowanie o mieszkanie socjalne czy organizowanie noclegów interwencyjnych dla osób potrzebujących, wsparcie psychologiczne, pomoc prawna i doradztwo zawodowe.

- **Usługi wspierające adaptację i integrację** – wydarzenia kulturalne, spotkania świąteczne, wspólne gotowanie, śpiewanie, wycieczki po mieście.



„(...) Jeszcze w takiej specyficznej sytuacji, a to był też taki czas, że w sumie na zajęciach, wystarczyło poruszyć jakikolwiek temat, związany ze słownictwem, tak naprawdę każdy – jedzenie, zwierzęta – nie było tematu, który nie powodowałby, u niektórych naszych uczniów, różnego rodzaju takich zachowań, związanych z wybuchem wojny. Więc staraliśmy się być bardzo delikatni, bo to naprawdę, każdy temat, mógł ponieść nas w taki moment, gdzie któraś z osób, z głęboką traumą, po prostu, wpada w panikę. Mieliśmy takie sytuacje, że dziewczyna siedziała, odczytała sobie wiadomość na zajęciach, że tam coś się dzieje, i musieliśmy reagować, bo miała taki atak paniki, jakąś hiperwentylację, i w ogóle tego typu sytuacje”. *(Nauczyciel, wywiad 1)*



„(...) Tak naprawdę, wyzwaniem jest to, że te osoby muszą jednocześnie dobrze funkcjonować, w kilku sferach, w kilku miejscach. To są osoby, które bardzo często mają ojców, mężów, braci, w Ukrainie, którzy jednocześnie żyją tym życiem w Ukrainie, próbują ułożyć sobie życie w Polsce. To znaczy, zarabiać pieniądze, opiekować się dziećmi, uczyć się polskiego – i tak jakby, to jest megaduże wyzwanie, i bardzo często, po prostu, przychodzą na test języka polskiego, żeby sobie

troszeczkę posłuchać, i odetchnąć, bo już mają troszeczkę za dużo problemów w domu – żeby czegoś po polsku posłuchać, i może coś do głowy wpadnie”. *(Nauczycielka, wywiad 11)*



B: „(...) Mówiła Pani, że też integracja następuje na tych kursach”.

O: „Tak, nawet ja się z nimi integruję, bo nawet jakieś wyjście do kina plenerowego albo piwo nad Wisłą [śmiech]. Mam nadzieję, że tak jest, ale chyba mentalna potrzeba, że jest jakiś Polak, który chce ze mną pogadać, czegoś nauczyć i mogę się jeszcze czegoś dodatkowego zapytać. Bo niestety nie ukrywajmy, ale Polacy mają wyższościowe nastawienie do osób z Ukrainy. Wydaje mi się, że to się zmieniło po wybuchu wojny, jednak ta integracja w pomocy tym osobom z Ukrainy, ale mimo wszystko zakodowane jest to, że to jest Ukrainiec, że przyjdzie do mnie do sadu, pozbiera za mniej niż Polak, albo dobra gosposia. Wiem, że też uczniowie się z tym spotykają. Bo jak mówi jakiś Anglik słodko «psieprasiam», a osoba z Ukrainy ze słowiańskim akcentem, to inaczej się patrzy na takiego obcokrajowca, niestety podwójne standardy”. *(Nauczycielka, wywiad 5)*

OCENA PROCESU UCZENIA SIĘ

Migrantki podkreślały znaczenie elementów wykraczających poza tradycyjne lekcje (np. wycieczki, spotkania międzykulturowe), które dawały im **możliwość ćwiczenia umiejętności językowych w praktyce**. Szczególnie przydatne było również włączanie do zajęć sytuacji z życia codziennego, dających umiejętności poradzenia sobie np. podczas wizyty u lekarza lub w urzędzie czy z wypełnieniem formularza. Dla efektywności procesu uczenia, a także zadbania o satysfakcję kursantek ważne jest pogłębione **rozpoznanie charakterystyki uczestniczek** – ich poziomu kompetencji językowych czy motywacji, a dzięki temu staranniejszy dobór grup i lepsze dopasowanie kursu do potrzeb i możliwości. W pierwszym etapie po przyjeździe do kraju przyjmującego kursy językowe pełnią funkcję pomocową – mają zapewnić podstawowe umiejętności komunikacyjne, ale również wspierać samodzielne funkcjonowanie i adaptację w nowym miejscu. Ważne jest jednak także podejście długofalowe, przygotowanie takich rozwiązań, by nie pozostawiać migrantek wyłącznie na poziomie podstawowej znajomości języka polskiego, ale stworzyć im możliwości kontynuacji nauki, która ma szansę przełożyć się na udany proces integracji.

■ EFEKTY UCZENIA SIĘ

Wśród osiągniętych efektów uczenia się można wyróżnić zarówno te spodziewane, jak i mniej oczywiste. Do pierwszej kategorii należy zaliczyć znajomość języka polskiego oraz związane z tym poświadczenia.

Znajomość języka polskiego

Migrantki różnie oceniają swój poziom znajomości języka polskiego po ukończeniu kursu. Nie każda uczestniczka w momencie jego rozpoczęcia miała sprecyzowane cele uczenia się języka. Było to związane z sytuacją bieżącą w Ukrainie oraz planami ewentualnego powrotu. Część osób uznała, że osiągnęła zakładane cele, natomiast podkreślała, że brakuje im pewności w posługiwaniu się językiem polskim, z uwagi na świadomość popełniania błędów. Jak wskazują lektorki, migrantki z Ukrainy relatywnie szybko nabywają umiejętność rozumienia języka polskiego, zarówno tekstu czytanego, jak i ze słuchu, mają jednak trudności gramatyczne (kopiowanie struktur gramatycznych języka

ojczystego na język polski). Natomiast większe problemy występują z mówieniem. Wynika to częściowo z barier takich jak wstyd (np. z powodu nieprawidłowo odmienionych końcówek, akcentu lub cech osobowych), częściowo z tego, że migrantki nie mają częstych okazji do posługiwania się językiem polskim w mowie. W domach rozmawiają po ukraińsku lub rosyjsku, w sklepach i innych sytuacjach usługowych często są obsługiwane przez swoje rodaczki, co automatycznie wywołuje przejście na język ukraiński, w pracy bywa podobnie. Tylko osoby bardziej zmotywowane, chcące się uczyć, więcej korzystają z języka, ponieważ szukają do tego okazji, tym samym szlifując jego znajomość. Migrantki wskazywały również, że uczestnictwo w kursie pomogło im poznać reguły gramatyczne i w ten sposób nauczyć się poprawnej odmiany przez przypadki czy liczby. Zdobyły także podstawową wiedzę dotyczącą kontekstowego używania języka czy potocznych zwrotów, co pomaga im unikać nieporozumień. Natomiast rzeczywistym wzmocnieniem dla procesu uczenia się był progres rozumiany jako poczucie możliwości

porozumienia w języku polskim, co przynosiło migrantkom dużo osobistej satysfakcji.



„(...) I czasami [śmiech] tak wydaje mi, że w Warszawie nie potrzebuję języka polskiego, dlatego że idę, na przykład, do jakiegoś sklepu – w Rossmannie mam sprzedawczyniu Ukrainku, w Biedronce tam czy w Auchanie na kasie też już znam, kto też czasami Ukraińcy”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 2)



„(...) Na przykład, kiedy na nagraniach tych filmów, gdy grałam jako statysta, reżyser może mnie poprosić, coś tam przetłumaczyć, dla innych z Ukrainy.

(...) Ja dobrze rozumiałam, czego reżyser potrzebuje, od statystów. Powiedziałam o tym innym ludziom, którzy jego nie rozumieli–

i cały czas, reżyser do mnie się zwracał, żebym ja powiedziała”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 6)

Certyfikaty i inne poświadczenia

Wypowiedzi migrantek wskazują, że formalne potwierdzenia znajomości języka polskiego nie są konieczne do znormalizowanego funkcjonowania w Polsce. Rozmówczynie rzadko wskazywały na potrzebę uzyskania formalnego poświadczenia ukończenia kursu. Uczestniczki wywiadów zdają sobie sprawę, że zaświadczenia, które uzyskują po zakończeniu kursów nie są traktowane jako potwierdzenie ich umiejętności, a jedynie zaświadczenia o udziale w danym działaniu, stąd nie przywiązują do nich wagi. Wśród uczestniczek wywiadów niewiele było zainteresowanych zdobywaniem certyfikatów

czy przygotowaniem pod kątem egzaminów państwowych z języka polskiego.



„(...) Myślę nad tym. Bardzo serio myślę, ale nie rozumiem, czy potrzebuję go. Bo to kosztuje jakichś pieniędzy, a teraz nie znam [ukraińskie «nie wiem»] jeszcze, jakie tam są... warunki z tej legalizacji będą – czy w ogóle potrzebuję tego dokumentu, a płacić, żeby ten dokument był, no, no... nie mam tak pieniędzy, żeby tak po prostu pójść i zdać to. To jeszcze oprócz pieniędzy jeszcze potrzebuję czasu – to trzeba i przygotować, i zapisać, i pojechać, i zdać, i wyniki, i certyfikat – na to potrzebuję trochę. To jeżeli tam trzeba będzie dla legalizacji, to oczywiście, że będzie [tj. «będę»] zajmowała tym intensywnie, a teraz nie potrzebuję tego. To może jeżeli tam...” *(Uczestniczka kursu, wywiad 2)*



„(...) Nie planuję, i nie planowałam, bo chodziłam do szkoły policealnej, i wiem, że świadectwo albo dyplom, to równoznaczne z certyfikatem, na poziomie B1, który równa się, dla karty pobytu. To można pójść do szkoły policealnej, na rok albo na półtora roku albo na dwa lata – i otrzymać tę kartę pobytu, ale dla siebie, na przykład, kiedy przyjechałam do Polski, nie planowałam zmienić obywatelstwa. Nie chciałam i nie chcę. Po drugie, rozumiem, że żeby tu pracować, kiedy wojna skończy się, muszę otrzymywać wizę. Dla mnie, otrzymać wizę, to nie jest problemem, bo otrzymywałam wizę, kiedy jeździłam jako turystka”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 4)

Drugi pakiet efektów uczenia się nie jest bezpośrednio związany z umiejętnościami językowymi, ale z tym, co dodatkowego w życiu uczestniczek przyniósł udział w kursie językowym.

Znajomość kultury

Dzięki uczestnictwu w kursach migrantki mogły lepiej poznać kulturę polską. Wzbogaciły swoją wiedzę o fakty związane z polskimi tradycjami, historią czy geografią. Wiedza ta była pozyskiwana zarówno podczas samego kursu, jak i w trakcie wycieczek, oglądania filmów, czytania książek, słuchania podcastów.

Kapitał społeczny

Kolejnym efektem były wszelkiego typu relacje, jakie udało się nawiązać migrantkom. Były to relacje zarówno z innymi uczestniczkami kursów, czyli osobami w podobnej sytuacji, jak i z nauczycielkami, które często wspierały kursantki. Pierwszy rodzaj relacji budowano na bazie wspólnoty sytuacji, zarówno życiowej, jak i bardziej doraźnej. Migrantki tworzyły grupy na Telegramie, które służyły wymianie różnych użytecznych informacji. W ramach kursów stacjonarnych migrantki wspierały się w odrabianiu prac domowych, rozmawiały o życiu, spędzały wspólnie czas po zajęciach, stanowiąc dla siebie grupę wsparcia. Uczestniczki motywowały się również wzajemnie do nauki. Relacje z lektorkami dawały im z kolei poczucie bezpieczeństwa i pozytywne emocje. Doceniano elastyczną postawę nauczycielek i dostosowywanie zajęć do potrzeb użytkowniczek.



„(...) To jest ważne dla nas to na żywo, żeby sobie z innymi, jakie trudności, żeby tak sobie. I my spotykamy się – Ukraińcy – my mamy nawet taki, no,

take dla nas spotkanie – to też jest dla nas bardzo ważne, że my możemy. Bo potem po tych zajęciach my możemy jeszcze pół godziny, godzinę sobie rozmawiać [radosny śmiech] i... i swoje takie rzeczy jeszcze, co przeżywamy, co, jak to, tak to – to jest też ważne, bo chcemy z swoimi... i tak jak rok już, już półtora roku, to już jak rodzina, można tak sobie powiedzieć”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 3)



„(...) Przyjaciół dostałam. Ja nigdy nie kontaktowałam się, tak z Białorusinami, ale poznałam tych ludzi, i bardzo mi podoba się, i bardzo mi miło, że ich poznałam”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 6)

Dodatkowe wsparcie

Część migrantek miała możliwość skorzystania z oferty dodatkowego wsparcia w ramach danej instytucji lub uzyskania informacji, gdzie mogą je otrzymać; najczęściej wspomniano: porady prawne, pomoc psychologiczną, opiekę nad dziećmi, naukę programów komputerowych czy doradztwo zawodowe. To z kolei dawało efekt wzmocnienia i możliwość lepszego odnalezienia się w szerszym kontekście społecznym.

Bilans procesu uczenia się

- **Co utrudnia uczenie się?** Do najważniejszych czynników zaliczyć należy: zbyt dużą liczbę uczestniczek, zróżnicowanie poziomu znajomości języka i zróżnicowany poziom motywacji w ramach jednej grupy, zbyt małą liczbę okazji do praktykowania języka. Wyzwaniem było zatem z jednej strony wzbudzenie silnej motywacji

wewnętrznej, a z drugiej – łączenie udziału w kursie z pracą i opieką nad dziećmi.



„(...) Trochę kwestia dojazdu, z innymi obowiązkami, bo musiałam dorabiać sobie do życia, i dopasować swój harmonogram, do tych zajęć – coś tam robić szybciej, gdzieś tam lecieć, coś odkładać na później, coś dorobić w weekendy. Czyli trochę to było wyzwanie”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 6)

- **Co ułatwia uczenie się?** Najważniejszym czynnikiem jest możliwość praktykowania zdobytych umiejętności. Może przybierać ono formę czynną, jak możliwość rozmowy po polsku z Polkami i Polakami lub innymi migrantkami, albo bierną, jak oglądanie filmów i seriali w języku polskim, czytanie książek, słuchanie radia, samodzielna praca z podręcznikiem. Osiągnięty w ten sposób progres przynosił migrantkom dużo osobistej satysfakcji. Znaczne ułatwienie stanowiły także translatory internetowe, trudno natomiast jednoznacznie ocenić, czy ich użytkowanie przynosi rozwój umiejętności językowych, czy wyręcza w uczeniu się.



„(...) I to było fajnie, że na przykład, jedna uczennica, ona była prawnikiem, w Ukrainie – i ona zaczęła oglądać serial prawniczy. Z tego serialu, ona wzięła dużo takich technicznych słów, które jej będą tu potrzebne, kiedy ona będzie szukać pracy. Jak dla mnie, to było takie ładne pojednanie, że nie musisz robić jakiejś pracy domowej, dużo pisać – ale możesz,

na przykład, w transporcie oglądać, jak jest odcinek serialu, albo filmik – i uczysz się nowych słów, i tych słów, które są tobie potrzebne, w pracy albo w życiu. (...) Oglądałam «Rodzinka.pl», taki serial. Nie było o czym dużo opowiadać, ale bardzo spodobało mi się, że tam, w takiej lekkiej formie, opowiadali o tych takich socjalnych problemach, które są w różnych krajach, i jak rodzice opowiadali dzieciom, o tym, jak rozmawiać z różnorodnymi ludźmi, na przykład z LGBT, albo z niepełnosprawnymi – i to było bardzo ciekawe”.

(Uczestniczka kursu, wywiad 4)

- **Czego brakuje?** Przede wszystkim dłuższych lekcji, lepszego doboru przez organizatorki uczestniczek pod względem poziomu znajomości języka, możliwości skorzystania z kursów języka zawodowego dla specjalności takich jak lekarz czy prawnik oraz kontynuacji kursów na wyższym poziomie. Stwarzając migrantkom możliwość nauki języka specjalistycznego osiąga się nie tylko efekt indywidualny, ale – jak wskazywały rozmówczynie – buduje się też pomoc dla szerszej społeczności. Specjalistki pochodzące z Ukrainy, znające ukraiński i polski, stają się pomostem pomiędzy obiema narodowościami. Migrantkom brakuje również kompetencji językowych w kontekstach formalnych, takich jak wizyta u notariusza czy lekarza. Mają problemy z opisaniem w mowie symptomów choroby, dolegliwości, czy z posługiwaniem się językiem specjalistycznym. W takich sytuacjach posiłkują się translatorami internetowymi lub korzystają z usług tłumacza. Migrantki nie zdają sobie sprawy ze

znaczenia egzaminów państwowych i potwierdzających je certyfikatów, zasad ich uzyskiwania, i korzyści z nimi związanych. Warto, by tego typu wiedza była dla nich dostępna i ułatwiała podjęcie decyzji. Pojawiły się również głosy o chęci uzyskania większej wiedzy o Polsce. Wskazuje to na wagę uczenia się języka w szerszym kontekście kulturowym, w sposób pozaformalny i nieformalny, co wymagałoby wzmocnienia wachlarza usług dodatkowych (np. wycieczki, spotkania).



„(...) Chciałaby, żeby było, no... Ja by jak by chciała – jedna by była, na przykład, coś nowe, na nowe słówka, godzina ćwiczenie – bo to potrzebno, to potrzebno ćwiczyć więcej, to ta godzina schodzi bardzo szybko. I o te pisanie – mam trudności z pisanem. No, tak piszę

takie jakieś maile, coś takiego, widzę jak w książkach, ale chcę od sama. Na przykład, bardzo chcę historię wiedzieć [ukraińskie: «znać/ poznać»] – o, to jest dla mnie ważne też – historia. No, ale tak wiem taki te poziom taki, ale chcę więcej tego wszystkiego. (...) Marzenie takie mam, tak, żeby więcej, więcej o Polski, o Polski znać”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 3)



„(...) Żeby mieć takie rozmowy. Mam tylko rozmowy z gospodarzami psów, z którymi spaceruję, bo mam psa, i tyle. W Biedronce, nie mogę rozmawiać, bo tam są tylko nasze dziewczyny. Żeby mieć praktykę, bo praktyki nie mam. Oglądać to jedno, czytać to drugie, ale mówić, to w ogóle trzecie”.
(Uczestniczka kursu, wywiad 8)

PODSUMOWANIE.

CO WSPIERA, A CO UTRUDNIA KORZYSTANIE Z KURSÓW JĘZYKOWYCH I NAUKĘ POLSKIEGO?

Rysunek 6. Ścieżka migrantki z Ukrainy – od przybycia do Polski, przez naukę języka, po dalsze kroki



Podjęcie decyzji o uczestnictwie w kursie 1/2

CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA ROZPOCZĘCIE KURSU

Planowanie dłuższego pobytu w Polsce +

Obowiązki w życiu codziennym +

Nawiązanie kontaktów społecznych +

Wsparcie dzieci w szkole +

Poprawienie swojej sytuacji na rynku pracy +

Zdobycie certyfikatu +


Rozwój osobisty +


Poznanie polskiej kultury +





Podjęcie decyzji o uczestnictwie w kursie 2/2


CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA ROZPOCZĘCIE KURSU


Możliwość posługiwania się językiem ukraińskim w otoczeniu i usługach 

Przytłoczenie obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi 

Niepewność odnośnie do długości pobytu w Polsce 

Niepewna sytuacja zawodowa/ mieszkaniowa 


Brak przekonania o pozytywnym wpływie nauki języka na proces integracji 


Opłata za kurs 





Wybór kursu


CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA WYBÓR KURSU


Wcześniejsza znajomość instytucji (np. poprzez korzystanie z jej innych usług wspierających) 

Polecenie przez znajomych 

Możliwość porozumienia się w swoim języku w instytucji oferującej kurs 

Brak zróżnicowania kursów ze względu na potrzeby uczestników 

Ograniczona liczba miejsc na kursach 

Brak spójnego systemu informowania o dostępnych kursach 

WYZWANIE

Presja zapisywania się na dostępne kursy, nawet jeśli nie spełniają potrzeb, ze względu na niepewność, czy będzie możliwość nauki w przyszłości



Uczestnictwo w kursie 1/2

Trudności dla uczestniczek

Praktyki wspierające

Brak możliwości finansowych	Oferowanie darmowych kursów	WYZWANIE Uczestniczkom łatwiej zrezygnować z kursów, które są bezpłatne	WYZWANIE Uczestniczki zwykle preferują kursy stacjonarne	
Godzenie obowiązków rodzinnych i zawodowych z uczeniem się	Dostępna przestrzeń i opieka nad dziećmi dla uczestniczek kursów w trakcie zajęć	Zajęcia dostępne w różnych przedziałach godzinowych	Współpraca podmiotów prowadzących kursy z pracodawcami	Kursy online/hybrydowe
Utrudniony dojazd	Wzmocnienie i wzbogacenie oferty lokalnych instytucji	Finansowanie dojazdów	Kursy online/hybrydowe	WYZWANIE Uczestniczki zwykle preferują kursy stacjonarne
Trudności emocjonalne/traumy	Szkolenia dla nauczycielek w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem wojny	Wzmocnienie i rozszerzenie oferty wsparcia psychologicznego	Pomoc w znalezieniu wsparcia psychologicznego poza placówką	
Różnice kulturowe	Szkolenia nauczycielek z komunikacji międzykulturowej i międzypokoleniowej	Zajęcia kierowane do określonych grup (np. kobiet)		
Niedopasowanie kursu do potrzeb	Pogłębiona diagnoza potrzeb uczestniczek przed rozpoczęciem lub na początku kursu	Oferowanie kursów nastawionych na konkretne grupy docelowe i cele nauki	Dodatkowe działania (szczególnie o charakterze adaptacyjnym i integracyjnym)	



Uczestnictwo w kursie 2/2

Potrzeby uczestniczek

Praktyki wspierające

Wsparcie w nauce ze strony innych osób

Tworzenie stacjonarnych kursów grupowych

Budowanie relacji pomiędzy uczestniczkami kursów, m.in. przez wprowadzanie elementów współpracy podczas zajęć, grupowe działania dodatkowe (np. spotkania konwersacyjne, wycieczki)

Wspieranie nauczycielek (poprzez wzmocnienie merytoryczne, technologiczne, finansowe, psychologiczne) w jakościowym prowadzeniu zajęć oraz budowaniu relacji z uczestniczkami

Dopasowanie treści zajęć do potrzeb i możliwości uczestniczek

Nacisk na praktyczny wymiar nauki języka

Rozważne poruszanie tematyki mogącej wywołać trudne emocje wśród migrantek z doświadczeniem wojennym

Dopasowanie zadań i materiałów do aktualnej sytuacji życiowej

Dopasowanie formy zajęć do potrzeb i możliwości uczestniczek

Wprowadzanie form dostosowanych do osób dorosłych

Zróżnicowanie form uczenia

Dostosowanie formy do możliwości różnych grup, szczególnie osób starszych

Dbanie o podtrzymywanie pozytywnego nastawienia do nauki i kursu podczas zajęć

Osluchiwanie się z językiem na co dzień

Oferowanie biblioteki z literaturą polską

Zachęcanie do kontaktu z językiem poza zajęciami – polecenie filmów, seriali, piosenek etc.

Działania dodatkowe, np. wycieczki z przewodnikiem, konwersacje otwarte

Zaangażowanie w naukę poza zajęciami

Zapewnienie komfortowej przestrzeni do nauki poza zajęciami

Uatrakcyjnianie zadań do wykonania w domu

Zachęcanie do nauki z innymi osobami (innymi uczestniczkami kursu, członkami rodziny)

Wprowadzanie elementów uczenia się poza schematem



Podjęcie dalszych kroków/decyzji

CZYNNIKI WSPIERAJĄCE PODJĘCIE DALSZYCH KROKÓW/DECYZJI

Potrzeba posługiwania się językiem na wyższym poziomie +

Zainteresowanie polską kulturą i nauką języków obcych +

Wprowadzanie do darmowej oferty nowych kursów na wyższych poziomach oraz kursów przeznaczonych dla konkretnych grup (np. zawodowych) +

Wiedza o korzyściach płynących z osiągnięcia wyższych poziomów znajomości języka (takich jak możliwość ubiegania się o stały pobyt, pójścia na bezpłatne studia) +

Możliwość kontynuacji nauki w ramach jednej instytucji +

Satysfakcja z rozwoju siebie i nowych umiejętności +

Przełamywanie swoich obaw i barier poprzez progres w komunikacji w nowym miejscu +

WYZWANIE

Większość kursów bezpłatnych jest realizowana na ogólnym poziomie podstawowym. Utrudnia to płynną kontynuację bezpłatnej nauki na coraz wyższych poziomach

GŁÓWNE PRZYCZYNY REZYGNACJI Z KURSU W JEGO TRAKCIE

Zmiana miejsca zamieszkania (szczególnie powrót do Ukrainy) x

Znalezienie pracy, która nie pozwala na kontynuację kursu/była celem udziału w kursie x

Poczucie osiągnięcia wystarczającego poziomu języka do codziennego funkcjonowania x

Sytuacje losowe wymuszające przerwę w kursie x

Niezadowolnienie z kursu x

Nieznane prowadzącym powody przerwania nauki x

ANEKS.

METODOLOGIA

Badanie terenowe zrealizowane zostało między styczniem a wrześniem 2023 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu *Wspieranie funkcjonowania i doskonalenie ZSK na rzecz wykorzystania oferowanych w nim rozwiązań do realizacji celów strategii rozwoju kraju, ZSK 5, nr POWR.02.13.00-00-0001/20 ZSK*. Koncentrowało się na pogłębionej analizie sytuacji w zakresie uczenia się języka polskiego przez dorosłe migrantki przymusowe z Ukrainy na terenie m.st. Warszawy. Wybór stolicy jako miejsca realizacji badania spowodowany był dużą liczbą przebywających w niej migrantek⁶.

Przeprowadzono 27 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI), z trzema profilami rozmówczyń – organizatorkami kursów języka polskiego dla migrantek przymusowych z Ukrainy, nauczycielkami języka polskiego oraz uczestniczkami korzystającymi z tej oferty. W badaniu wzięły udział 23 kobiety oraz 4 mężczyźni. W próbie został uwzględniony podział instytucji na trzy sektory: publiczny, prywatny i pozarządowy.

Tabela 1. Liczba rozmówczyń w poszczególnych sektorach instytucji

Typ rozmówczyni	Kryteria doboru	Sektor I	Sektor II	Sektor III	Suma
Organizatorki	<ul style="list-style-type: none">posiadanie w swojej ofercie/ prowadzenie kursu języka polskiego na terenie Warszawy (w formie zdalnej i stacjonarnej), którego odbiorczyniami były migrantki przymusowe z Ukrainy, przez okres minimum 3 miesięcy, w czasie od lutego 2022 do lipca 2023 r.	2	2	3	7
Nauczycielki		4	4	4	12
Uczestniczki	<ul style="list-style-type: none">przybycie z Ukrainy do Polski po 24 lutego 2022 r.;posługiwanie się językiem ukraińskim lub rosyjskim jako pierwszym językiem (w zależności od obszaru pochodzenia);uczestniczenie w kursie języka polskiego o wymiarze nie mniejszym niż 30 godzin na terenie Warszawy w okresie między 24 lutego 2022 r. a 31 sierpnia 2023 r.;uczestnictwo w kursie na poziomie minimum A2;posługiwanie się językiem polskim w stopniu umożliwiającym przeprowadzenie wywiadu;wiek od 25 do 64 lat.	4	1	3	8

Zrealizowano również analizę danych zastanych – analizę stron internetowych zawierających informacje o działaniach edukacyjnych w obszarze nauki języka

polskiego skierowanych do dorosłych migrantek i migrantów przymusowych z Ukrainy. Dotyczyła ona oferty dostępnej w Warszawie pomiędzy lutym 2022 r.

⁶ Na podstawie szczegółowej statystyki dot. osób zarejestrowanych w rejestrze obywateli Ukrainy i członków ich rodzin, którym nadano status cudzoziemca na podstawie specustawy, zgodnie ze stanem na dzień 03.01.2023 r. w Warszawie przebywało 100 992 takich osób (Otwarte Dane, 2023).

a czerwcem 2023 r. Analiza dotyczyła tylko ogłoszeń o naborach dostępnych na stronach internetowych, co uniemożliwia weryfikację, czy dany kurs ostatecznie doszedł do skutku. Informacje dostępne drogą internetową były nieuporządkowane i niewyczerpujące. Dane

nie uwzględniają oferty rozpowszechnianej tzw. pocztą pantoflową, choć organizatorzy stosowali równolegle różne formy upowszechniania informacji o kursach.

Tabela 2. Uczestnictwo w kursie 1/2 i 2/2 - jeden z kroków na ścieżce migrantki po przybyciu do Polski

Trudności dla uczestniczek	Praktyki wspierające
Brak możliwości finansowych	<ul style="list-style-type: none"> • Oferowanie darmowych kursów – Wyzwanie: Uczestniczkom łatwiej zrezygnować z kursów, które są bezpłatne
Godzenie obowiązków rodzinnych i zawodowych z uczeniem się	<ul style="list-style-type: none"> • Dostępna przestrzeń i opieka nad dziećmi dla uczestniczek kursów w trakcie zajęć • Zajęcia dostępne w różnych przedziałach godzinowych • Współpraca podmiotów prowadzących kursy z pracodawcami • Kursy online/hybrydowe – Wyzwanie: Uczestniczki zwykle preferują kursy stacjonarne
Utrudniony dojazd	<ul style="list-style-type: none"> • Wzmocnienie i wzbogacenie oferty lokalnych instytucji • Finansowanie dojazdów • Kursy online/hybrydowe – Wyzwanie: Uczestniczki zwykle preferują kursy stacjonarne
Trudności emocjonalne/trauma	<ul style="list-style-type: none"> • Szkolenia dla nauczycielek w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem wojny • Wzmocnienie i rozszerzenie oferty wsparcia psychologicznego • Pomoc w znalezieniu wsparcia psychologicznego poza placówką
Różnice kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> • Szkolenia nauczycielek z komunikacji międzykulturowej i międzypokoleniowej • Zajęcia kierowane do określonych grup (np. kobiet)
Niedopasowanie kursu do potrzeb	<ul style="list-style-type: none"> • Pogłębiona diagnoza potrzeb uczestniczek przed rozpoczęciem lub na początku kursu • Oferowanie kursów nastawionych na konkretne grupy docelowe i cele nauki • Dodatkowe działania (szczególnie o charakterze adaptacyjnym i integracyjnym)
Wsparcie w nauce ze strony innych osób	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie stacjonarnych kursów grupowych • Budowanie relacji między uczestnikami (np. przez działania grupowe, spotkania konwersacyjne, wycieczki) • Wspieranie nauczycieli
Dopasowanie treści zajęć do potrzeb uczestniczek	<ul style="list-style-type: none"> • Nacisk na praktyczny wymiar nauki języka • Rozważne poruszanie trudnych tematów (np. migracji) • Dopasowanie zadań do sytuacji życiowej uczestników
Dopasowanie form zajęć	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzanie form dostosowanych do osób dorosłych • Zróżnicowanie form uczenia • Dostosowanie zajęć dla różnych grup (np. osób starszych)
Osluchiwanie się z językiem na co dzień	<ul style="list-style-type: none"> • Oferowanie biblioteki z literaturą polską • Zachęcanie do kontaktu z językiem poza zajęciami (filmy, seriale, piosenki) • Działania dodatkowe, np. wycieczki z przewodnikiem, konwersacje otwarte
Zaangażowanie w naukę poza zajęciami	<ul style="list-style-type: none"> • Zapewnienie przestrzeni do nauki • Ułatwienie wykonywania zadań w domu • Wprowadzanie elementów uczenia się poza schematem

BIBLIOGRAFIA

Andersson, P., Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: *Experiences from Sweden*. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/02601371003616624>

Arslan, Ü. (2020). *Türkçenin yetişkin mülteclere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Problems encountered in teaching Turkish to adult refugees and suggestions for solutions]. [Unpublished master's thesis]. Ankara University.

Çangal, Ö. (2022). The reasons for Syrians learning Turkish as a second language, their perceptions of Turkey and their future expectations. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 65–84. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.5>

Chmielewska-Kalińska, I., Dudek, B., Strzelecki, P. (2023). *Sytuacja życiowa i ekonomiczna migrantów z Ukrainy w Polsce: Wpływ pandemii i wojny na charakter migracji w Polsce: Raport z badania ankietowego*. Narodowy Bank Polski. <https://nbp.pl/wp-content/uploads/2023/04/Sytuacja-zyciowa-i-ekonomiczna-migrantow-z-Ukrainy-w-Polsce-raport-z-badania-2022.pdf>

Colliander, H. (2018). Being and becoming a teacher in initial literacy and second language education for adults (Doctoral thesis). *Linköping Studies in Behavioural Sciences*, 205. Linköping University. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1199369/FULLTEXT02.pdf>

Dutka, G. (2023). *Teoretyczny, badawczy i statystyczny kontekst współczesnych migracji do Polski jako inspiracja do problematyzowania znaczenia języka w procesach przystosowawczych*. [Ekspertyza niepublikowana]. Instytut Badań Edukacyjnych.

Geddes, A., Achtnich, M. (2015). Research-policy dialogues in the European Union. W: P. Scholten, H. Entzinger, R. Penninx i S. Verbeek (red.), *Integrating immigrants in Europe* (s. 297–311). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16256-0_16

Górny, A., Grzymała-Moszczyńska, H., Klaus, W., Łodziński, S. (2017). *Uchodźcy w Polsce: Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*.

Komitet Badań nad Migracjami PAN.

https://kbnm.pan.pl/images/KBnM_PAN_ekspertyza_Uchod%C5%BAcy_w_Polsce.pdf

Gromkowska-Melosik, A. (2018). Feminizacja zawodu nauczycielskiego: „Różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(25), 75.

<https://doi.org/10.12775/pbe.2017.020>

Gruber, S. (2007). Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik [The school makes a difference: Ethnicity and institutional practice]. *Linköping Studies in Arts and Science*, 387.

Hohberger, W. (2018). *Opportunities in higher education for Syrians in Turkey: The perspective of Syrian university students on the educational conditions, needs and possible solutions for improvement*. Istanbul Policy Center.

<https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/Document/opportunities-in-higher-education-for-syrians-in-turkey-127679/opportunities-in-higher-education-for-syrians-in-turkey-127679.pdf>

International Organization for Migration (IOM). (2022). DTM Turkey: Migrant presence monitoring: *Situation report (March 2022)*. IOM.

<https://dtm.iom.int/reports/turkiye-migrant-presence-monitoring-situation-report-november-2022>

Jarosz, S., Klaus, W. (red.). (2023). *Polska Szkoła Pomagania: Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*. Konsorcjum Migracyjne.

<https://konsorcjum.org.pl/wp-content/uploads/2023/04/Polska-Szkola-Pomagania-raport-1.pdf>

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM). (2023). *HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu 2022*. HBÖGM. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/03141649_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu_2022.pdf

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. (2021). *Education programs for migration and emergency situations*. OCAK.

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>

Minuz, F., Schramm, K., Naeb, R., Kurvers, J., Rocca, L. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/>

Mufić, J., Fejes, A. (2022). Lack of 'quality' in Swedish adult education: A policy study. *Journal of Education Policy*, 37(2), 269–284. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1817567>

Nimer, M. (2019). *Institutional structures and Syrian refugees' experiences with Turkish language education in Turkey*. Istanbul Policy Center (IPC).

Otwarte Dane (2023). *Szczegółowe statystyki dot. osób zarejestrowanych w rejestrze obywateli Ukrainy i członków ich rodzin, którym nadano status cudzoziemca na podstawie specustawy: Stan na 03.01.2023 r.* Otwarte Dane. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2715/resource/48462,szczegoowe-statystyki-dot-osob-zarejestrowanych-w-rejestrze-obywateli-ukrainy-i-czonkow-ich-rodzin-ktorym-nadano-status-cudzoziemca-na-podstawie-specustawy-stan-na-12062023-r/table>

Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości: Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*.

Instytut Badań Edukacyjnych. <https://kwalifikacje.edu.pl/uwarunkowania-uczenia-sie-w-doroslosci-raport-z-badania-uczenie-sie-doroslych-polakow/>

Pilancı, H., Zenci, S. Ç., Saltık, O., Yaşar, S. (2020). A research on teachers teaching Turkish to Syrians in public education centers. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 127–144.

Rosalska, M. (2018). *O uczeniu się życia w innym kraju i w nowej kulturze, czyli o trudzie akulturacji*. EPALE. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/o-uczeniu-sie-zycia-w-innym-kraju-i-w-nowej-kulturze-czyli-o-trudzie-akulturacji>

Sironi, A., Bauloz, C., Emmanuel, M. (red.). (2019). Glossary on migration. *International Migration Law*, 34. International Organization for Migration (IOM).

<https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration>

Statistics Sweden (SCB). (2024). *Invandring till Sverige [Immigration to Sweden]*. Statistics Sweden. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-sverige/>

Sur, E., Çalışkan, G. (2021). *Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. Milli Eğitim Dergisi, 50(1), 27–49. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958914>

Swedish National Agency for Education (SNAE) (bdw.). *Sfi, adult education in Swedish for immigrants*. <https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/english-engelska/sfi> (dostęp: 03.06.2024).

Türker, M. S., Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian refugees' motivations for learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 65.

UNDP (2019, March 25). *Türkiye'de dayanıklılık projesi (TDP) kapsamında 53 halk eğitimi merkezinde Türkçe dil eğitimleri başlıyor*. <https://www.undp.org/tr/turkiye/press-releases/suriye-krizine-yanit-olarak-turkiyede-dayaniklilik-projesi-tdp-kapsaminda-53-halk-egitimi-merkezinde-turkce-dil-egitimleri>

UNHCR (bdw.). Language training programmes. W: *Integration Handbook*. <https://www.unhcr.org/handbooks/ih/language/language-training-programmes>. (dostęp: 25.06.2024).

Yengel, B. (2021). *Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin informal öğrenme deneyimleri [Informal learning experiences of adult Syrian nationals under temporary protection residing in Turkey]*. [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.