

Katarzyna Stankiewicz*

Anna Żurek**

Edukacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w czasie pandemii – przegląd badań

Education of migrant students in Polish schools during the pandemic: a research review

The COVID-19 pandemic has affected the educational system in Poland, especially in the field of teaching the Polish language to migrant children. The aim of this article is to present the results of a review of available scientific studies and other research reports on the situation of this group during the pandemic. The summary of the article contains conclusions on the potential long-term consequences of the pandemic period for the functioning of migrant children in Polish schools, their educational progress, including learning the Polish language, as well as the process of social and cultural integration, taking into account the whole family.

DOI	https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.07
Słowa kluczowe	uczeń cudzoziemski, polska szkoła, kryzysowa edukacja zdalna, język polski jako obcy, migracja, pandemia COVID-19
Keywords	migrant student, Polish school, crisis remote education, Polish as a foreign language, migration, COVID-19 pandemic
O autorkach	* doktor nauk humanistycznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie • ✉ katarzyna.stankiewicz@uksw.edu.pl • ORCID 0000-0003-0554-4261 ** doktor habilitowany nauk humanistycznych, Uniwersytet Wrocławski • ✉ anna.zurek@uwr.edu.pl • ORCID 0000-0003-4216-3636



Artykuł został udostępniony na licencji Creative Commons – Uznanie Autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL).

Wstęp

Kryzys związany z pandemią COVID-19 silniej dotknął imigrantów niż innych grup społecznych. W przypadku rodzin z dziećmi widoczny był między innymi w dziedzinie edukacji. Pandemia w znacznej mierze wpłynęła na funkcjonowanie polskiej szkoły i szczególnie doświadczyła uczniów cudzoziemskich, którzy rzadziej i w mniejszym zakresie mogli liczyć na pomoc swoich rodziców w nauce. Choć edukacja zdalna okazała się wyzwaniem dla wszystkich osób zaangażowanych w proces kształcenia, to przede wszystkim przyczyniła się do pogłębienia nierówności między uczniami polskimi a uczniami cudzoziemskimi oraz sprzyjała izolacji tych ostatnich¹.

Celem artykułu jest przegląd dostępnych opracowań naukowych i raportów o charakterze badawczym na temat sytuacji uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w czasie pandemii COVID-19. Zostaną one omówione w odniesieniu do uwarunkowań i problemów kształcenia zdalnego, jak również specyfiki i znaczenia edukacji uczniów cudzoziemskich w procesie inte-

1 D. You et al., *Migrant and Displaced Children in the Age of COVID-19: How the Pandemic is Impacting them and what Can We Do to Help*, „Migration Policy Practice” 2020, t. 10, nr 2, s. 32–39.

gracji społecznej rodzin migrantów. Wnioski z przeglądu badań będą podstawą do sformułowania rekomendacji w zakresie wspierania edukacji uczniów cudzoziemskich podczas nauczania hybrydowego lub ewentualnej ponownej „kryzysowej edukacji zdalnej”.

Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole

W polskiej szkole co roku przybywa uczniów cudzoziemskich i choć ich liczba nie jest łatwa do oszacowania, to według raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) wzrosła aż pięciokrotnie w latach 2009–2019². Najliczniejszą grupę stanowią uczniowie pochodzenia ukraińskiego (w 2021 r. było to 63,73% uczniów cudzoziemskich)³.

W ciągu ostatnich 20 lat sytuacja uczniów obcojęzycznych znacznie się zmieniła między innymi dzięki aktom prawnym regulującym ich edukację w Polsce⁴. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek⁵ po raz pierwszy dokładnie opisano warunki i tryb przyjmowania uczniów cudzoziemskich, sposób organizacji dla nich dodatkowej nauki języka polskiego oraz języka i kultury kraju pochodzenia. W 2015 r. regulacjami objęto nie tylko dzieci niepolskiego pochodzenia, lecz także dzieci będące obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw⁶. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach dzieci cudzoziemskie są zaliczane do grupy uczniów, których należy objąć tego rodzaju wsparciem⁷. Takie podejście prawodawcy sprawia, że jest możliwe przeprowadzanie diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci cudzoziemskich w odniesieniu do kształcenia językowego i przedmiotowego w ramach za-

2 Najwyższa Izba Kontroli, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, KNO.430.014.2019, s. 23, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf> [dostęp: 3 marca 2022 r.].

3 <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2021/rok2/2011/wiekOd/7/wiekDo/18/> [dostęp: 15 grudnia 2021 r.].

4 Prawo dzieci cudzoziemskich do bezpłatnej nauki zapewniają m.in. ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2021, poz. 1915, ze zm.) i ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 1082, art. 165, 166).

5 Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458.

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 1202).

7 Dz.U. 2020, poz. 1280.

jęć dydaktyczno-wyrównawczych, zastosowanie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia oraz udzielenie odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (np. w ramach zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne). Jak jednak podkreślają I. Chrzanowska i E. Jachimczak, potrzeby ucznia cudzoziemskiego są w zasadzie pomijane w działaniach podmiotów edukacyjnych na rzecz edukacji włączającej: „[...] marginalna obecność uczniów imigrantów w polskich szkołach sprawia, że nauczyciele traktują problem włączania społecznego uczniów imigrantów jako hipotetyczny, nierealny”⁸.

Zdaniem H. Bojar to właśnie rodziny imigranckie z dziećmi mają duży potencjał integracji ze społeczeństwem przyjmującym, ponieważ dla imigranta „obecność rodziny ma także znaczenie socjalizacyjne” i poszerza obszary jego społecznego funkcjonowania⁹. Szkoła odgrywa tutaj kluczową rolę – edukacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach stanowi naturalną przesłankę integracji społeczno-kulturowej dla całych rodzin¹⁰. Działania na rzecz integracji dziecka w szkole zapewniają natomiast wykorzystanie jego potencjału i przeciwdziałają wykluczeniu edukacyjnemu, a w późniejszym wieku – społecznemu. Autorzy raportu NIK podkreślają, że integracja dzieci przybywających z zagranicy przez szkolny system edukacyjno-wychowawczy daje możliwość wykorzystania kapitału społecznego ludności napływowej¹¹.

Edukacja dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach – mimo stworzonych podstawowych warunków prawnych i finansowych – pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Jak podano w raporcie NIK z 2019 r., jest to obszar niedostatecznie monitorowany i kontrolowany przez państwo, brakuje systemu diagnozy uczniów na początku edukacji, która umożliwiłaby efektywne organizowanie procesu kształcenia. Dzieciom cudzoziemskim nie zapewnia się także odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, nie dostosowuje się programów nauczania, wewnętrznszkolnego systemu oceniania i metod kształcenia do możliwości językowo-poznawczych tej grupy uczniów ani nie organizuje się dodatkowych szkoleń metodycznych i instytucjonalizowanej formy doradztwa dla nauczycieli z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego¹². Na tę sytuację w polskich szkołach nałożyły się kryzys wywołany pandemią i realia edukacji zdalnej.

Polska „kryzysowa edukacja zdalna”

12 marca 2020 r. w odpowiedzi na sytuację pandemiczną w kraju i na świecie związaną z rozprzestrzenieniem się wirusa SARS-CoV-2 polski rząd zdecydował o tymczasowym zamknięciu placówek

8 I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, s. 92.

9 H. Bojar, *Wzory imigracji z perspektywy rodziny i ich potencjał integracyjny w kontekście polskim*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2011, s. 16.

10 A. Popyk, *The Impact of Distance Learning on the Social Practices of Schoolchildren during the COVID-19 Pandemic: Reconstructing Values of Migrant Children in Poland*, „European Societies” 2021, t. 23, nr 1, <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>.

11 Najwyższa Izba Kontroli, *op. cit.*, s. 5.

12 *Ibidem*, s. 11–14.

edukacyjnych¹³. Podobne decyzje podjęto w innych państwach. Po dwóch tygodniach szkoły przeszły na zdalny tryb funkcjonowania¹⁴. We wszystkich klasach i rodzajach szkół nauka stacjonarna została tymczasowo (na półtora miesiąca) wznowiona z początkiem roku szkolnego 2020/2021. Wcześniej do stacjonarnego trybu kształcenia okresowo powracali uczniowie klas I–III, w sumie na niespełna dwa miesiące. Powrót do edukacji stacjonarnej dla uczniów klas wyższych szkoły podstawowej i uczniów szkół średnich rozpoczął się dopiero w połowie maja 2021 r., a więc starsze dzieci spędziły w domach ponad rok. W ten sposób Polska okazała się jednym z państw, w którym edukacja zdalna była utrzymywana najdłużej w okresie pierwszych trzech fal pandemii¹⁵.

Rok szkolny 2021/2022 przyniósł zmianę w podejściu władz do organizacji nauki szkolnej w sytuacji pandemii: rekomendowano stacjonarną formę kształcenia, która miała być łączona z nauczaniem zdalnym (w razie konieczności wynikającej z zaleceń Państwowej Inspekcji Sanitarnej w poszczególnych klasach i placówkach). Rekomendacje te uzasadniono dbałością o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży oraz odmienną sytuacją epidemiczną (m.in. dzięki możliwości szczepienia kolejnych grup wiekowych dzieci przeciwko COVID-19)¹⁶. W praktyce wprowadzono do szkół nauczanie hybrydowe, polegające na czasowym przechodzeniu na zdalną formę kształcenia przez poszczególne oddziały klasowe.

W opracowaniach naukowych czas nauczania na odległość w pierwszych miesiącach pandemii został określony mianem „kryzysowej edukacji zdalnej”¹⁷. Sama nazwa jest podkreśleniem wyjątkowości tego stanu oraz braku przygotowania systemu edukacyjnego do nowej formy kształcenia. Przejście na tryb niestacjonarnego nauczania wiązało się z wieloma trudnościami i miało konsekwencje na płaszczyźnie nie tylko edukacyjnej, lecz także społecznej. Była to swoista rewolucja w polskim szkolnictwie, dotychczas zasadniczo sceptycznie podchodzono do możliwości oferowanych przez nowoczesne technologie¹⁸. Rewolucja ta stanowiła duże wyzwanie dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację i za nią odpowiedzialnych, w tym przede wszystkim dla nauczycieli, uczniów i ich rodziców, których znaczenie w kontekście wsparcia procesu dydaktycznego w tej kryzysowej sytuacji, zwłaszcza w przypadku młodszych dzieci, zdecydowanie wzrosło¹⁹.

13 Dz.U. 2020, poz. 410.

14 Dz.U. 2020, poz. 493.

15 J. Pyżalski, N. Walter, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2021, s. 3.

16 Por. Wytyczne MEiN, MZ i GIS dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych obowiązujące od 1 września 2021 r., <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-mein-mz-i-gis-dla-szkol-podstawowych-i-ponadpodstawowych-obowiazujace-od-1-wrzesnia-2021-r> [dostęp: 5 lutego 2022 r.].

17 *Ibidem*. Por. Ł. Tomczyk, C. Walker, *The Emergency (Crisis) E-learning As a Challenge for Teachers in Poland*, „Education and Information Technologies” 2021, nr 26, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7>.

18 Warto zaznaczyć, że w niektórych państwach edukacja zdalna oraz hybrydowa na poziomie szkolnym była wykorzystywana jeszcze na długo przed pandemią – stanowiła niejako odpowiedź na postępującą technizację życia i możliwości z niej wynikające. Por. E. Domagała-Zyśk, *Wstęp [w:] Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, red. E. Domagała-Zyśk, Episteme, Lublin 2021, s. 8–9.

19 G. Ptaszek, *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje [w:] G. Ptaszek et al., Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,

Badający sytuację w polskich szkołach od początku trwania edukacji zdalnej J. Pyżalski, wraz z N. Walter, współautorką raportu pt. *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, wskazują na wiele płaszczyzn problemowych, takich jak: kwestie techniczne, dydaktyczne, opiekuńczo-wychowawcze i psychologiczne, współpraca szkoły z rodzicami, kompetencje cyfrowe nauczycieli i uczniów, relacje społeczne oraz nierówności²⁰. Warto choć pokrótce opisać te problemy, ponieważ są one istotne również w kontekście kształcenia uczniów cudzoziemskich. Badania pokazały znaczne braki sprzętowe po stronie zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Poza brakiem sprzętu pojawiły się też trudności z dostępem do łącza internetowego. Nauczyciele nie byli przygotowani na dostosowanie swoich zajęć do formuły zdalnej²¹.

Tematy wychowawcze podczas edukacji zdalnej były obecne jedynie w ograniczonym zakresie. Brakowało odpowiednich form pomocy psychologicznej dostosowanych do nowych potrzeb i warunków kształcenia. Pracująca zdalnie szkoła przestała również pełnić funkcję opiekuńczą. Utarte kanały komunikacji między rodzicami a szkołą w rzeczywistości edukacji zdalnej przestały się sprawdzać. Zdecydowanie największą bolączką okresu pandemii okazał się brak bezpośrednich relacji zarówno między uczniami a nauczycielami, jak i między samymi uczniami²². Przyczynił się on również do obniżenia dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży²³. Edukacja zdalna uwypukliła istniejące w szkołach i między szkołami nierówności, pojawiły się też nowe ich obszary²⁴. Badacze wskazują, że negatywne konsekwencje zdalnej formy kształcenia ponieśli w szczególności uczniowie, których ścieżka edukacyjna już wcześniej była utrudniona, borykający się z różnego typu problemami²⁵.

Przejęcie ze stacjonarnej formy kształcenia na zdalną nie zmieniło oblicza polskiej szkoły na bardziej nowoczesne. Zamiast tego wręcz nasiliła się transmisyjność – w obliczu trudności technicznych i dużych grup klasowych przekaz jednostronny okazał się najprostszą do wdrożenia przez nauczycieli formą pracy dydaktycznej. Jak pisze G. Ptaszek: „Jeśli chodzi o sposób realizacji edukacji zdalnej, to nauczyciele najczęściej prowadzili lekcje w sposób transmisyjny

Gdańsk 2020, s. 32–74; por. J. Pyżalski, W. Poleszak, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko zapośredniczone* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 34–36, <https://zdzalnie.edu-akcja.pl> [dostęp: 3 marca 2022 r.].

20 J. Pyżalski, N. Walter, *op. cit.*

21 *Ibidem*. Por. M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller, *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.

22 J. Pyżalski, W. Poleszak, *op. cit.*

23 J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 2, s. 92–115.

24 J. Pyżalski, N. Walter, *op. cit.*, s. 25. Por. P. Plichta, *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdzalnie.edu-akcja.pl/> [dostęp: 12 grudnia 2021 r.].

25 Por. np. *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Episteme, Lublin 2020.

i nieinteraktywny (przekazywali wiedzę i informacje oraz wymagali zrealizowania materiału we własnym zakresie)²⁶.

„Kryzysowa edukacja zdalna” doczekała się już w polskiej literaturze naukowej wielu opracowań, w tym raportów o charakterze badawczym²⁷. Pojawiły się też publikacje dotyczące funkcjonowania polskiej szkoły w drugim roku pandemii²⁸. Ponadto powstały poradniki i zbiory materiałów mające wspierać pracę nauczyciela podczas kształcenia zdalnego²⁹. W dostępnych materiałach i raportach temat wsparcia ucznia cudzoziemskiego jest jednak w zasadzie nieobecny, nie pojawia się on również w odniesieniu do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami³⁰. W kontekście polskim dzieci z rodzin imigrantów pozostały zatem w zasadzie niewidoczne dla systemu edukacji w sytuacji kryzysu wywołanego pandemią, co wydaje się problematyczne, gdy weźmie się pod uwagę potrzeby i warunki funkcjonowania tej grupy³¹.

Sytuacja uczniów cudzoziemskich w czasie pandemii

Jak już wspomniano, kryzys związany z pandemią COVID-19 szczególnie dotknął imigrantów. Wprowadzone restrykcje przyczyniły się do ograniczenia ich mobilności, pogorszenia sytuacji na rynku pracy i zawężenia kontaktów społecznych do minimum. Skutkowało to również utrudnieniami w działaniu programów integracyjnych dla cudzoziemców, w tym z zakresu nauki języka państwa przyjmującego³². Imigranci mieszkający w Polsce zostali ponadto narażeni na duże ryzyko zdrowotne ze względu na pracę w szarej strefie, najczęściej o charakterze tymczasowym, czy zatrudnienie w „zawodach kontaktowych”³³. Pogorszenie sytuacji tej grupy wiązało się

26 G. Ptaszek, *op. cit.*, s. 74.

27 *Ibidem*; A. Buchner, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport. Edycja II*, Fundacja Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 3 marca 2022 r.]; M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller, *op. cit.*; G. Ptaszek *et al.*, *op. cit.*; J. Pyżalski, N. Walter, *op. cit.*; *Edukacja w czasach pandemii...*

28 Por. *Włączmy kamerki...*

29 *Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-covid-19> [dostęp: 3 marca 2022 r.]; *Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2021, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-mein-covid-19> [dostęp: 3 marca 2022 r.]; *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol> [dostęp: 3 marca 2022 r.].

30 Por. np. *Zdalne uczenie się...*; E. Żmijewska, *Inkluzja uczniów z doświadczeniem migracji w czasach pandemii COVID-19*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2020, t. 15, nr 3(57), s. 67–79, <https://doi.org/10.35765/eetp.2020.1557.05>.

31 E. Dąbrowa, *Sytuacja (edukacyjna) dzieci z doświadczeniem migracyjnym w czasie kryzysu związanego z pandemią COVID-19*, „Kultura i Edukacja” 2020, nr 3(129), s. 71, <https://doi.org/10.15804/kie.2020.03.04>.

32 Organisation for Economic Cooperation and Development, *What Is the Impact of the COVID-19 Pandemic on Immigrants and their Children?*, 2020.

33 B. Cope, M. Keryk, I. Kyliushyk, *Sytuacja ukraińskich migrantek w Polsce w czasie COVID-19*, Fundacja „Nasz Wybór”, Warszawa 2021, <https://pl.boell.org/pl/2021/03/02/sytuacja-ukraińskich-migrantek-w-polsce-w-czasie-covid-19> [dostęp: 3 marca 2022 r.].

również ze zmianą postaw społecznych względem „obcych”, które ewoluowały od neutralnych i względnie otwartych do niechęci czy nawet wrogości³⁴. Autorzy raportu *Pandemia COVID-19 a sytuacja imigrantów w Krakowie*, piszący o wpływie sytuacji epidemicznej na funkcjonowanie migrantów, zauważają, że stała się ona „dodatkowym czynnikiem wprowadzającym niepewność odnośnie procesów migracyjnych i strategii migracyjnych”³⁵.

Wyjątkowa sytuacja pandemiczna wpłynęła nie tylko na pracujących zarobkowo migrantów i migrantki, lecz także na całe rodziny cudzoziemskie, zwłaszcza te niedługo przebywające w państwie przyjmującym³⁶, w tym na dzieci uczęszczające do placówek edukacyjnych³⁷. W raporcie *Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCREATE) Policy Brief: Effects of the „Corona Crisis” on Migrant Children and their Integration*, przedstawiającym sytuację uczniów cudzoziemskich w 10 wybranych państwach europejskich (m.in. w Polsce), autorzy wskazali na wiele problemów związanych z edukacją zdalną, które pojawiły się w czasie pandemii COVID-19 we wszystkich państwach objętych badaniem. Za najważniejsze wyzwania dla rodzin migrantów związane ze zdalnym trybem nauki uznano braki w zakresie sprzętu komputerowego, brak odpowiedniego miejsca do pracy zdalnej w mieszkaniu oraz trudności językowe, które uniemożliwiały dzieciom i młodzieży pełne uczestnictwo w zajęciach i nadążanie za innymi uczniami. Dzieci i rodzice mieli również trudności z dotarciem do informacji o zmieniających się formach funkcjonowania szkoły w okresie kryzysu pandemicznego. Autorzy raportu podkreślają, że wsparcie edukacyjne dzieci ze strony rodziców imigrantów było bardzo ograniczone ze względu na ich brak kompetencji językowych, cyfrowych i innych, ale również niewielkie zaangażowanie w proces edukacji. Uczniowie często byli pozostawiani sami w domu podczas edukacji zdalnej, musieli samodzielnie radzić sobie z nową sytuacją, nie mieli wsparcia edukacyjnego ani emocjonalnego osoby dorosłej. Zdaniem badaczy nauczyciele okazali się w dużej mierze nieprzygotowani do nowej formy kształcenia. Ich zorientowanie na przekaz nauczanych treści skutkowało zaniedbywaniem kwestii wychowawczych oraz brakiem zainteresowania samopoczuciem uczniów. Sytuację uczniów cudzoziemskich pogarszały nasilające się w okresie epidemii przejawy postaw rasistowskich i nietolerancji, obecne również w środowisku szkolnym³⁸.

34 International Organization for Migration, *Countering Xenophobia and Stigma to Foster Social Cohesion in the COVID 19 Response and Recovery*, Geneva 2020, <https://migrationnetwork.un.org/resources/countering-xenophobia-and-stigma-foster-social-cohesion-covid-19-response-and-recovery> [dostęp: 3 marca 2022 r.].

35 J. Brzozowski *et al.*, *Pandemia COVID-19 a sytuacja imigrantów w Krakowie*, Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji, Kraków 2020, s. 4.

36 Warto zwrócić uwagę na dzieci, których kryzys dotknął szczególnie i którym utrudnił dostęp do edukacji. Powołująca się na dane Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR) E. Dąbrowa zauważa, że „ze szczególnymi trudnościami mierzą się dzieci migrujące przymusowo (wskutek konfliktów zbrojnych i prześladowań) oraz dzieci pozostające bez opieki dorosłych”; E. Dąbrowa, *op. cit.*, s. 69.

37 D. You *et al.*, *op. cit.*

38 *Migrant Children and Communities in a Transforming Europe, Policy Brief: Effects of the „Corona Crisis” on Migrant Children and their Integration* (July 2020), <http://www.micreate.eu/index.php/2020/07/28/policy-brief-effects-of-the-corona-crisis-on-migrant-children-and-their-integration/?lang=pl> [dostęp: 7.12.2021 r.].

Problemy imigrantów zarobkowych i ich rodzin podczas pandemii w Polsce właściwie nie odbiegają od tych, z którymi borykano się w innych państwach Europy czy świata³⁹. Ze względu na wagę migrantów ukraińskich w naszym państwie warto przywołać raport Fundacji „Nasz Wybór” pt. *Sytuacja ukraińskich migrantek w Polsce w czasie COVID-19*⁴⁰, w którym dużo miejsca poświęcono kwestiom kształcenia zdalnego. W tym opracowaniu wspomniano o podobnych trudnościach i wyzwaniach do tych, które poruszono w raporcie MiCREATE, tyle że w kontekście funkcjonowania kobiet z Ukrainy w Polsce. Z perspektywy rodziny z dziećmi (bądź samotnej matki) dużym wyzwaniem okazały się izolacja społeczna, która szczególnie boleśnie dotknęła najmłodszego pokolenia, oraz edukacja zdalna, wymagająca od rodzica kompetencji cyfrowych, zapewnienia niezbędnej infrastruktury sprzętowej oraz wsparcia edukacyjnego dla młodszych uczniów. W tej nowej sytuacji wspierająca rola przypadła w pierwszej kolejności matkom. Ze względu na długie godziny pracy poza domem oraz brak odpowiednich kompetencji, w tym umiejętności językowych, często nie były one w stanie zaspokoić potrzeb dziecka związanych ze zdalnym trybem funkcjonowania w szkole. Pomocą w niektórych przypadkach służyło starsze rodzeństwo⁴¹. Najbardziej problematyczne okazały się kwestie językowe, jeśli chodzi o komunikowanie się nauczycieli zarówno z dziećmi, jak i z ich rodzicami. Uczniowie nie rozumieli kierowanych do nich podczas zdalnych lekcji poleceń, nie mogli też liczyć na informację zwrotną od nauczyciela. Gdy weźmie się pod uwagę wymienione w raporcie trudności w zakresie edukacji zdalnej uczniów cudzoziemskich, warto zauważyć, że rodziny migrantów postawiono w wyjątkowo trudnej sytuacji, a dzieci cudzoziemskie narażono na wykluczenie edukacyjne⁴². Proces integracji społecznej przez edukację szkolną w okresie pandemii w zasadzie został zahamowany⁴³, czas kształcenia zdalnego pogłębił natomiast i tak duże nierówności między uczniami polskiego pochodzenia a dziećmi cudzoziemskimi⁴⁴.

Podsumowanie i rekomendacje

Z przeglądu dostępnych raportów, opracowań i innych dokumentów wynika, że nie ma w nich szczegółowych analiz wpływu pandemii na sytuację uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach, a często nawet wzmianek na ten temat. Brakuje diagnozy ich obecnej sytuacji spowodowanej „kryzysową edukacją zdalną”, nie podejmuje się strategicznych i długofalowych działań w ramach polityki oświatowej ukierunkowanej na pomoc tej grupie uczniów o specjalnych potrzebach, ponadto nie wspiera się wystarczająco nauczycieli w tym zakresie⁴⁵. Przegląd dostępnych materiałów pozwala na sformułowanie głównych wyzwań, które niesie ze sobą edukacja zdalna

39 Organisation for Economic Cooperation and Development, *op. cit.*; Save the Children, *The Impact of COVID-19 on Children in Europe*, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/the_impact_of_covid19_on_children_in_europe.pdf [dostęp: 3 marca 2022 r.].

40 B. Cope, M. Keryk, I. Kyliushyk, *op. cit.*

41 Dodatkowo ważną rolę we wspieraniu edukacji zdalnej uczniów cudzoziemskich mogą odgrywać organizacje pozarządowe i współpraca międzyinstytucjonalna; B. Cope, M. Keryk, I. Kyliushyk, *op. cit.*, s. 26.

42 Por. E. Żmijewska, *op. cit.*

43 Por. A. Popyk, *op. cit.*

44 B. Cope, M. Keryk, I. Kyliushyk, *op. cit.*

45 Por. E. Dąbrowa, *op. cit.*, s. 72.

dzieci cudzoziemskich. Część z tych wyzwań pokrywa się z problemami, z którymi borykają się uczniowie polskiego pochodzenia, zwłaszcza z rodzin o niższym kapitale społecznym (tabela 1).

Tabela 1. Najważniejsze wyzwania związane z edukacją zdalną – podsumowanie

Bytowe i techniczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ brak sprzętu komputerowego ▪ brak odpowiedniego łącza internetowego ▪ niewystarczające kompetencje cyfrowe uczniów oraz rodziców ▪ brak odpowiedniego miejsca do nauki zdalnej w domu
Edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potrzeba wsparcia edukacyjnego ze strony rodzica ▪ nowe formy edukacji i problemy z nimi związane ▪ trudności z monitorowaniem postępów uczniów i weryfikowaniem stanu ich wiedzy ▪ ograniczenie edukacji do przekazu wiedzy
Współpraca szkoły z rodzicami	<ul style="list-style-type: none"> ▪ brak bezpośrednich relacji ▪ potrzeba wypracowania nowych form kontaktu
Zdrowotne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potencjalne problemy zdrowotne uczniów wynikające ze zdalnej formy kształcenia (np. otyłość, problemy psychiczne) ▪ negatywny wpływ izolacji społecznej na zdrowie psychiczne

Źródło: opracowanie własne.

Duża część problemów, z którymi zmagają się uczniowie cudzoziemscy podczas edukacji zdalnej, oraz niektóre konsekwencje przejścia na tę formę kształcenia są specyficzne właśnie dla tej grupy i wymagają odrębnej uwagi ze strony osób odpowiedzialnych za system edukacji (tabela 2). Z jednej strony trudności wynikają z niedostatecznej znajomości języka polskiego, z drugiej zaś – ze skutków izolacji społecznej tej grupy dla ich procesu edukacji i integracji, również w kontekście funkcjonowania całych rodzin imigranckich w Polsce. nierozwiązana kwestią, która już od dłuższego czasu powraca w kontekście rozważań na temat edukacji uczniów cudzoziemskich w Polsce i której znaczenie wzrasta w okresie kształcenia zdalnego, jest nieobecny w praktyce edukacyjnej proces rzetelnej diagnozy potrzeb, wiedzy i kompetencji tej grupy.

Tabela 2. Kryzysowa edukacja zdalna dzieci cudzoziemskich – najważniejsze problemy

Aspekt językowo-komunikacyjny	<ul style="list-style-type: none"> ▪ niewystarczający poziom zaawansowania językowego do nauki zdalnej ▪ brak kontaktu z polskimi rówieśnikami ▪ spadająca motywacja do porozumiewania się w języku polskim ▪ trudności w komunikowaniu się z nauczycielem
Aspekt edukacyjny	<ul style="list-style-type: none"> ▪ brak diagnozy potrzeb edukacyjnych ▪ brak indywidualnego podejścia ze strony nauczyciela ▪ różnice programowe ▪ niezrozumienie poleceń nauczyciela, zadań, tekstów literackich itp. ▪ niedopasowanie oczekiwań nauczyciela do możliwości ucznia
Aspekt społeczny	<ul style="list-style-type: none"> ▪ brak kontaktów z polskimi rówieśnikami ▪ izolacja uczniów cudzoziemskich oraz ich marginalizacja w życiu szkolnym ▪ trudności adaptacyjne i zahamowanie procesu integracji społecznej ▪ poczucie wykluczenia społecznego ▪ niechęć do integrowania się z obcym środowiskiem ▪ narastanie nierówności między uczniami polskiego pochodzenia a dziećmi cudzoziemskimi

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza pozwala sformułować ogólne rekomendacje w zakresie wspierania powrotu dzieci cudzoziemskich do stacjonarnej formy kształcenia, jak również na wypadek czasowego przechodzenia na edukację zdalną. Powrót do szkoły powinien uwzględnić następujące działania:

- rzetelną diagnozę stanu wiedzy i umiejętności ucznia cudzoziemskiego, zwłaszcza w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego,
- wyrównanie braków przez zindywidualizowaną pracę z uczniem cudzoziemskim (np. dodatkowe godziny języka polskiego i innych wybranych przedmiotów, intensywne kursy językowe),
- wsparcie emocjonalne dzieci i młodzieży ze środowisk imigranckich,
- działania w zakresie integracji zespołu klasowego oraz społeczności szkolnej (z uwzględnieniem warsztatów międzykulturowych kształtujących pozytywne nastawienie wszystkich uczniów do różnorodności kulturowej).

Jeśli chodzi o czasowy powrót do zdalnego trybu nauki, to w przypadku uczniów cudzoziemskich byłyby pożądane działania na różnych poziomach.

- We wspomnianym wcześniej aspekcie bytowym:
 - wsparcie rodzin w zakresie zapewnienia miejsca do nauki zdalnej oraz infrastruktury technicznej.
- W kwestii działań o charakterze edukacyjnym, które wydają się najistotniejsze, zwłaszcza organizacji odpowiedniego wsparcia w szkole i poza nią:
 - obecność asystenta kulturowego w szkole jako osoby wspierającej proces edukacji dziecka cudzoziemskiego,
 - organizowanie innych form wsparcia o charakterze tutoringowym, z uwzględnieniem wsparcia rówieśniczego,
 - wypracowanie form monitorowania postępów ucznia i efektywnego kontaktu indywidualnego z nauczycielem,
 - promowanie interaktywnych form edukacji zdalnej, w tym projektów zespołowych, mających przeciwdziałać izolacji uczniów cudzoziemskich,
 - współpracę szkoły z organizacjami pozarządowymi w zakresie edukacji dzieci imigranckich⁴⁶.
- Na poziomie psychologiczno-pedagogicznym niezbędne wydaje się:
 - objęcie uczniów opieką pedagogiczną i psychologiczną dopasowaną do ich możliwości językowych.
- W zakresie rekomendacji dotyczących kształcenia nauczycieli:
 - opracowanie i upowszechnienie materiałów dydaktycznych dla nauczycieli pracujących z uczniem cudzoziemskim w trybie zdalnym, szkolenia w tym zakresie,
 - zapewnienie nauczycielom szkoleń z nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, rozwinięcie doradztwa metodycznego z tego zakresu.

⁴⁶ Oferta organizacji pozarządowych może stanowić dobre uzupełnienie działań prowadzonych przez szkoły, zwłaszcza gdy jest realizowana we współpracy, co wykazują nasze pilotażowe badania. Stała współpraca między szkołą a organizacjami pozarządowymi wspierającymi migrantów ułatwia sprawne działania w sytuacji kryzysowej i odciąża tym samym szkoły.

Warto wspomnieć, że wśród ekspertów pojawiły się głosy, że powrót do szkoły stacjonarnej we wrześniu 2021 r. może być szansą na „nowe otwarcie”, ale jednocześnie istnieje ryzyko pogłębienia się istniejących już nierówności edukacyjnych, które dotkną między innymi uczniów cudzoziemskich. Jak zauważają autorzy raportu wydanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej pt. *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa?*⁴⁷:

Nie da się wrócić do szkoły sprzed pandemii. Jeśli nie wprowadzimy odpowiednich zmian i przeobrażeń, pogłębią się nierówności edukacyjne wewnątrz szkół i pomiędzy nimi [...]. Rzetelne podsumowanie doświadczenia edukacji zdalnej i wnioski, które możemy wyciągnąć z tej refleksji, mogą pozwolić nam wyobrazić sobie na nowo szkołę, do której chce się wracać⁴⁸.

Dotyczy to również szkoły, w której uczą się dzieci cudzoziemskie. Zapewne sytuacja kryzysowa w edukacji związana z pandemią sprzyja podejmowaniu refleksji i ocenie dotychczasowych działań, również w kontekście pracy z dziećmi cudzoziemskimi⁴⁹. Może stać się przyczynkiem do tego, by dostrzeżono tę grupę uczniów, precyzyjnie określono jej potrzeby i zaoferowano w odpowiedzi odpowiednie wsparcie, przy czym uprzednio przygotowano do tego nauczycieli. Szkoła dostosowana do potrzeb uczniów cudzoziemskich może stać się przestrzenią integracji społecznej młodych migrantów i całych ich rodzin.

Bibliografia

- Bojar H., *Wzory imigracji z perspektywy rodziny i ich potencjał integracyjny w kontekście polskim*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2011.
- Brzozowski J. et al., *Pandemia COVID-19 a sytuacja imigrantów w Krakowie*, Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji, Kraków 2020.
- Buchner A., Wierzbicka M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport. Edycja II*, Fundacja Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.05>.
- Cope B., Keryk M., Kyliushyk I., *Sytuacja ukraińskich migrantek w Polsce w czasie COVID-19*, Fundacja „Nasz Wybór”, Warszawa 2021, <https://pl.boell.org/pl/2021/03/02/sytuacja-ukraińskich-migrantek-w-polsce-w-czasie-covid-19>.

⁴⁷ *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*, red. J. Witkowski, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2021, https://ceo.org.pl/sites/default/files/szkola_ponownie_czy_szkola_od_nowa_publicacja_centrum_edukacji_obywatelskiej_czerwiec2021.pdf [dostęp: 3 marca 2022 r.].

⁴⁸ *Ibidem*, s. 6.

⁴⁹ Odrębnym wątkiem, który wymaga głębszego rozpoznania, jest kwestia wykorzystania w przyszłości doświadczeń edukacji hybrydowej w pracy z uczniem cudzoziemskim i możliwości wdrożenia zdalnych form kształcenia jako wsparcia procesu edukacyjnego.

- Dąbrowa E., *Sytuacja (edukacyjna) dzieci z doświadczeniem migracyjnym w czasie kryzysu związanego z pandemią COVID-19*, „Kultura i Edukacja” 2020, nr 3(129), <https://doi.org/10.15804/kie.2020.03.04>.
- Domagała-Zyśk E., *Wstęp* [w:] *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, red. E. Domagała-Zyśk, Episteme, Lublin 2021.
- International Organization for Migration, *IOM Issue Brief: Countering Xenophobia and Stigma to Foster Social Cohesion in the COVID 19 Response and Recovery*, Geneva 2020, <https://migrationnetwork.un.org/resources/countering-xenophobia-and-stigma-foster-social-cohesion-covid-19-response-and-recovery>.
- Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol>.
- Migrant Children and Communities in a Transforming Europe, *Policy Brief: Effects of the „Corona Crisis” on Migrant Children and their Integration* (July 2020), <http://www.micreate.eu/index.php/2020/07/28/policy-brief-effects-of-the-corona-crisis-on-migrant-children-and-their-integration/?lang=pl>.
- Najwyższa Izba Kontroli, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, KNO.430.014.2019, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, *What is the Impact of the COVID-19 Pandemic on Immigrants and their Children?*, 2020.
- Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A., *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
- Plichta P., *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Popyk A., *The Impact of Distance Learning on the Social Practices of Schoolchildren during the COVID-19 Pandemic: Reconstructing Values of Migrant Children in Poland*, „European Societies” 2021, t. 23, nr 1, <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>.
- Ptaszek G., *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje* [w:] G. Ptaszek et al., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Pyżalski J., *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 2.
- Pyżalski J., Poleszak W., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko za pośrednictwem* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl>.
- Pyżalski J., Walter N., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2021.
- Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-covid-19>.

- Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2021, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-mein-covid-19>.
- Save the Children, *The Impact of COVID-19 on Children in Europe*, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/the_impact_of_covid19_on_children_in_europe.pdf.
- Szkola ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?, red. J. Witkowski, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2021, https://ceo.org.pl/sites/default/files/szkola_ponownie_czy_szkola_od_nowa_publicacja_centrum_edukacji_obywatelskiej_czerwiec2021.pdf.
- Tomczyk Ł., Walker C., *The Emergency (Crisis) E-learning As a Challenge for Teachers in Poland*, „Education and Information Technologies” 2021, nr 26, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7>.
- Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni, red. E. Domagała-Zyśk, Episteme, Lublin 2021.
- Wytyczne MEiN, MZ i GIS dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych obowiązujące od 1 września 2021 r., <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-mein-mz-i-gis-dla-szkol-podstawowych-i-ponadpodstawowych-obowiazujace-od-1-wrzesnia-2021-r>.
- You D. et al., *Migrant and Displaced Children in the Age of COVID-19: How the Pandemic is Impacting them and What Can We Do to Help*, „Migration Policy Practice” 2020, t. 10, nr 2.
- Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19, red. E. Domagała-Zyśk, Episteme, Lublin 2020.
- Żmijewska E., *Inkluzja uczniów z doświadczeniem migracji w czasach pandemii COVID-19*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2020, t. 15, nr 3(57), <https://doi.10.35765/eetp.2020.1557.05>.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 1202).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020, poz. 1280).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 410).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 493).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2021, poz. 1915, ze zm.).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 1082, art. 165, 166).