



Nadesłano: 11.05.2020
Zaakceptowano: 22.07.2020

Sugerowane cytowanie: Żmijewska E. (2020). *Inkluzja uczniów z doświadczeniem migracji w czasach pandemii Covid-19*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 3(57), s. 67-79. DOI: 10.35765/eetp.2020.1557.05

Ewa Żmijewska

ORCID: 0000-0001-7664-9082

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Inkluzja uczniów z doświadczeniem migracji w czasach pandemii Covid-19

SŁOWA KLUCZE

pandemia Covid-19,
edukacja inkluzyjna,
nauka on-line,
specjalne potrzeby
edukacyjne, uczeń
z doświadczeniem
migracji

ABSTRAKT

Pandemia koronawirusa Covid-19, która od pierwszych miesięcy 2020 roku błyskawicznie opanowała prawie cały świat, postawiła niezwykle trudne zadania przed edukacją. Placówki oświatowe zostały zamknięte, a procesy nauczania/ uczenia się przeniesiono do sieci. Współistnienie dwu zjawisk – obecności w polskiej szkole dzieci z doświadczeniem migracji oraz kształcenia w trybie on-line – stanowiło punkt wyjścia do przeprowadzonego przeze mnie badania. Jego celem było poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat możliwości włączania uczniów z doświadczeniem migracji w proces nauki on-line, ustalenie deklarowanych priorytetów zadań nauczycieli w czasie pandemii oraz faktycznie realizowanych sposobów inkluzji interesujących mnie uczniów. Zastosowaną w badaniu techniką była ankieta internetowa.

Artykuł składa się z części teoretycznej, w której przedstawione zostały sytuacja edukacyjna dzieci z doświadczeniem migracji i wybrane zagadnienia z zakresu edukacji inkluzyjnej, oraz części badawczej, gdzie dokonano analizy i interpretacji uzyskanego materiału empirycznego. Wnioski odnoszą się do hierarchii priorytetów zadań nauczycieli (tu zdecydowana większość badanych wskazała „zapewnienie uczniom wsparcia emocjonalnego”) oraz specyfiki włączania uczniów z doświadczeniem migracji w naukę on-line (tu nauczyciele deklarowali przede wszystkim daleko idącą indywidualizację oraz konieczność ścisłej współpracy z rodziną dziecka).

Liczebność badanej grupy (83 nauczycieli) oraz zastosowana technika ankiety nakazują ostrożność w interpretowaniu uzyskanych wyników. Sądzę jednak, że warto je upowszechnić, chociażby w celu inspirowania nauczycieli klas I–III do samodzielnej refleksji oraz szukania własnych rozwiązań.

Wstęp

Edukacja jest jedną z dziedzin życia społecznego, która dotkliwie odczuła następstwa pandemii koronawirusa Covid-19. Borykająca się z codziennymi problemami, została dodatkowo postawiona przed zadaniem trudnym, czy wręcz karkołomnym – jak najszybszego przeniesienia się w tryb on-line. Jak najszybciej z reguły nie oznacza jak najlepiej, ale próba została podjęta. Nie jest moją intencją opisywanie obecnego funkcjonowania szkoły jako całości, ze wszystkimi wyzwaniem i problemami. Chciałam skupić się na jednym z obszarów.

Wśród uczniów (na wszystkich szczeblach edukacji) funkcjonują tacy, których opisujemy przy użyciu sformułowania „uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Do grupy tej zalicza się także dzieci z doświadczeniem migracji. Koincydencja ta wyraźnie wskazuje, iż są one podmiotem inkluzji – włączania w polski system edukacyjny. Świadomość podwójnego wyzwania stojącego przed nauczycielami, którzy w swoich zespołach klasowych mają takich uczniów (inkluzji uczniów z doświadczeniem migracji w trybie on-line) sprowokowała do przeprowadzenia badania sondażowego. Analiza uzyskanych wyników stanowi treść niniejszego artykułu.

Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia z doświadczeniem migracji

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wprowadziła Mary Warnock w dokumencie *The Warnock Report. Special Educational Needs*, opublikowanym w 1978 roku w Londynie przez Her Majesty's Stationery Office. Zaproponowała przejście z medycznej kategoryzacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów na bardziej funkcjonalny język społecznego rozumienia ich potrzeb. Obowiązujące akty prawne rozszerzają jego zakres, mówiąc także o potrzebach ucznia wynikających z problemów współczesnego społeczeństwa, np. migracji, sytuacji kryzysowych, przynależności do mniejszości narodowej lub grupy etnicznej (por. Wiszejko-Wierzbička 2012: 71–86).

Takie rozumienie sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji znalazło również odzwierciedlenie w zapisach polskiego prawa oświatowego. Paragraf 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji

i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1591) stanowi, co następuje:

1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.
2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności:
 - 1) z niepełnosprawności;
 - 2) z niedostosowania społecznego;
 - 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
 - 4) z zaburzeń zachowania lub emocji;
 - 5) ze szczególnych uzdolnień;
 - 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
 - 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
 - 8) z choroby przewlekłej;
 - 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
 - 10) z niepowodzeń edukacyjnych;
 - 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
 - 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Poszukując informacji opisujących sytuację szkolną dziecka z doświadczeniem migracji, nie sposób pominąć zapisy Zielonej Księgi Komisji Wspólnot Europejskich. Autorzy tej rekomendacji artykułują wyraźnie, że na specyficzną sytuację edukacyjną uczniów-migrantów wpływa m.in. fakt, że oni sami i ich rodziny doświadczają utraty wartości wiedzy, którą zdobyli, szczególnie w swoim języku ojczystym, ale również wiedzy o funkcjonowaniu instytucji i szczególnych cechach systemów edukacyjnych. Podkreślają także kluczową rolę języka; przypominając, że dobra znajomość języka, w którym prowadzone są zajęcia, jest podstawowym warunkiem odniesienia sukcesu w szkole. Może to stanowić problem nawet dla dzieci migrantów urodzonych w goszczącym ich kraju, jeśli języka używanego w szkole nie mogą dodatkowo ćwiczyć w domu. Język może być również barierą pomiędzy rodzinami migrantów i szkołą, utrudniając rodzicom wspieranie ich dzieci (por. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A52008DC0423> [dostęp: 30.04.2020]).

Już tylko w kontekście powyższych przytoczeń można sporządzić rejestr specyficznych wyzwań stojących przed nauczycielem kreującym dialog edukacyjny z zespołem klasowym zróżnicowanym kulturowo.

Błyskawicznie rozprzestrzeniająca się pandemia wirusa Covid-19 spowodowała, że minister edukacji narodowej wydał 11 marca 2020 roku Rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (por. <http://dziennikustaw.gov.pl/D2020000041001.pdf> [dostęp: 1.05.2020]). Na mocy tego dokumentu oraz kolejnych, ogłaszanych w miarę postępowania pandemii rozporządzeń i rekomendacji (por. m.in. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc-nowe-regulacje-prawne> [dostęp: 1.05.2020]), proces nauczania/uczenia się przeniósł się do sieci. Poza oczywistymi problemami, wynikającymi przede wszystkim z braku przygotowania zarówno nauczycieli, jak i uczniów do nauczania zdalnego, czy chociażby niedostatecznej liczby i jakości sprzętu komputerowego, przed poważnymi wyzwaniami stanęli uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wydawać by się mogło, iż ministerstwo nie zapomniało o nich w swoich działaniach, jednakże znajdziemy tylko garść dość ogólnych rekomendacji, zamieszczonych na stronie MEN, w jednej z zakładek (por. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wsparcie-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi> [dostęp: 4.05.2020]) i – co najważniejsze z punktu widzenia interesującej mnie problematyki – rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało tam ograniczone tylko do uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i deficytami, z pominięciem osób z doświadczeniem migracji.

Metodyka badań własnych

Poznając codzienne realia pracy zdalnej z uczniami klas I–III szkoły podstawowej oraz mając świadomość trudności, jakich doświadczają na tym etapie nauki dzieci z doświadczeniami migracji (wynikającą z dotychczas prowadzonych badań oraz praktyki szkolnej), przeprowadziłam badania sondażowe techniką ankiety wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Przedmiotem mojego badania były ich opinie na temat najważniejszych w chwili obecnej zadań nauczyciela wczesnej edukacji oraz procesu włączania w nauczanie

zdalne uczniów z doświadczeniem migracji. Przedmiot ten został sprecyzowany w postaci dwóch pytań (problemów) badawczych:

1. Jakie są obecnie najważniejsze zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – w ich opinii?
2. Czy i jakie sposoby włączania w proces nauczania zdalnego uczniów z doświadczeniem migracji deklarują badani nauczyciele?

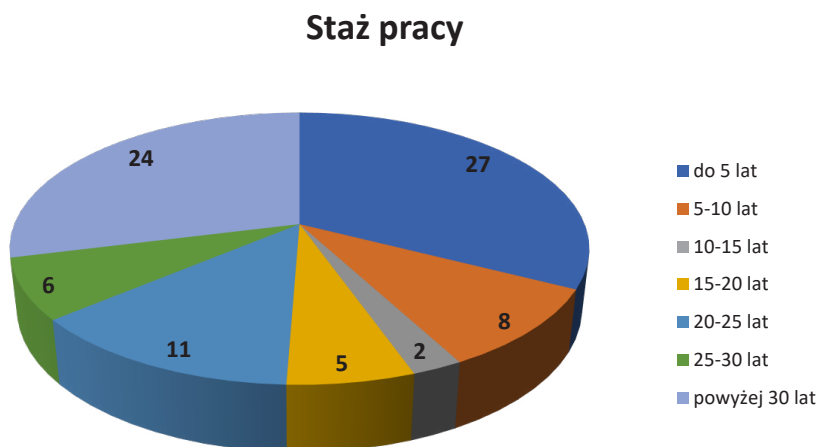
Wybór techniki gromadzenia materiału empirycznego implikowany był obecną sytuacją – zastosowałam ankietę internetową, której kwestionariusz zawierał sześć pytań dotyczących przedmiotu badania (w tym cztery pytania otwarte, jedno półotwarte i jedno zamknięte) oraz trzy pytania metryczkowe (dotyczące płci, stażu oraz miejsca pracy). Ankieta była dostępna od 14 do 30 kwietnia 2020 roku, a więc w czasie, gdy badani mieli już miesięczne doświadczenie w pracy zdalnej. Kwestionariusz wypełniło 83 nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej. Informacje demograficzne na temat badanej grupy zaprezentowane zostały w postaci poniższych wykresów.

Wykres 1. Płeć badanych nauczycieli



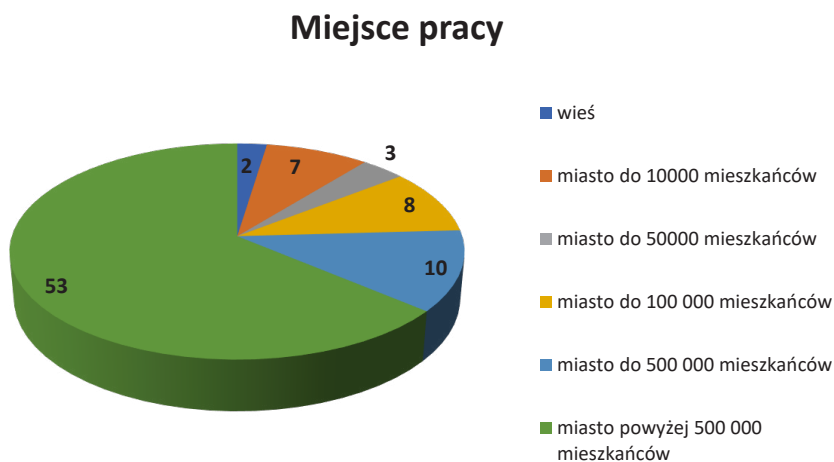
Źródło: badania własne

Wykres 2. Staż pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: badania własne

Wykres 3. Miejsce pracy badanych nauczycieli



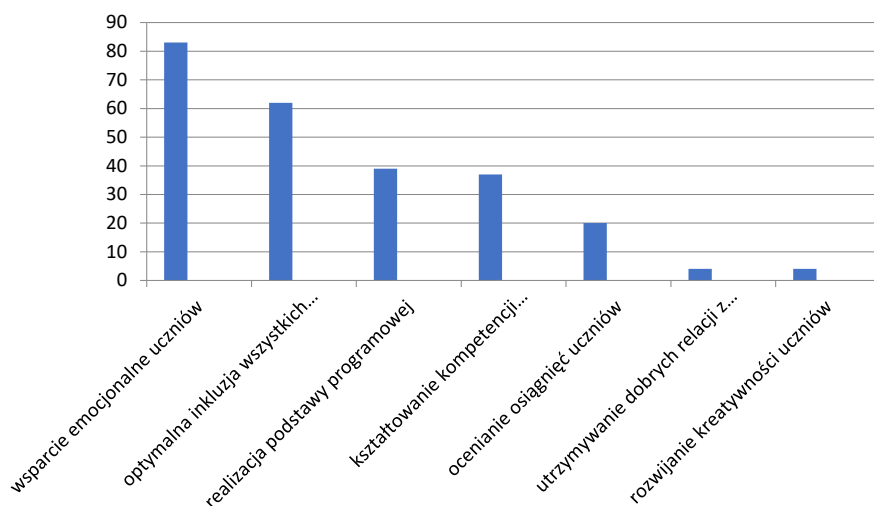
Źródło: badania własne

Analiza zgromadzonego materiału wykazała, że dane te nie stanowiły zmiennej różnicującej, stąd w interpretacji nie uwzględniano prawidłowości, jakie mogły by z nich wynikać.

Najważniejsze zadania nauczyciela w dobie pandemii – opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W pierwszym pytaniu części zasadniczej poprosiłam badanych nauczycieli o namysł nad ważnością zadań nauczyciela. Chciałam dowiedzieć się, jak są one postrzegane w tej niecodziennej sytuacji. Ankietowani mieli za zadanie wybranie spośród zaproponowanej przeze mnie listy trzech najważniejszych, ich zdaniem, zadań. Mieli także możliwość uzupełnienia wykazu swoimi propozycjami. Rezultaty dokonanych wyborów prezentuję w postaci danych na wykresie 4.

Wykres 4. Zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w okresie pandemii – w opinii badanych



Źródło: badania własne

Powyższe dane jednoznacznie wskazują, iż wszyscy badani (83 osoby) wskazali na „wsparcie emocjonalne uczniów”. Okazało się, że doceniają oni bardzo konieczność budowania przestrzeni, w której ich uczniowie poczuć się bezpiecznie. Jedna z ankietowanych nauczycielek napisała: *Dzieci szczególnie potrzebują teraz wsparcia a nie*

procesu edukacyjnego. Podstawa programowa nie ucieknie¹. W kontekście możliwych (i już zauważalnych) uczniowskich problemów taka postawa zasługuje na uznanie.

62 nauczycieli wybrało „optymalną inkluzję wszystkich uczniów”, mając na uwadze zarówno dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i dysharmoniami rozwojowymi, jak również uczniów z doświadczeniem migracji. Uzasadniając swój wybór jeden z nauczycieli napisał: *Przekazywane materiały często dla dzieci obcokrajowców mogą powodować dodatkowy stres. Dlatego tak ważne jest włączenie ich do pracy on-line.* Jak badani rozumieją i jak realizują tę inkluzję, przekonamy się w dalszej części tekstu.

Dla prawie połowy respondentów (39 osób) ważnym zadaniem jest „realizacja podstawy programowej”. Wybory te mogą świadczyć o poczuciu odpowiedzialności za przekazanie uczniom wiedzy przewidzianej dla danego etapu kształcenia; mogą być również pochodną szerszego procesu decyzyjnego, wynikającego z rozporządzeń władz oświatowych.

Niewiele mniejsza liczba osób (37) uznała, że ważnym zadaniem jest „kształtowanie kompetencji cyfrowych”. Wydaje się, że zadanie to może mieć bezpośredni związek ze sposobami nauczania/uczenia się w okresie izolacji, wykorzystywaniem różnego rodzaju platform i materiałów edukacyjnych (np. Moodle, e-podręczniki), czy też aplikacji, służących uczeniu się na odległość i on-line (np. Microsoft Teams, Zoom).

Zdecydowanie mniej, chociaż i tak całkiem sporo osób (20) wskazało na „ocenie osiągnięć uczniów”. Sądzić można, że w kontekście dobrostanu psychicznego dzieci, ale także z uwzględnieniem zawodności i słabej diagnostyczności dostępnych narzędzi, ocenianie nie powinno być szczególnie eksponowane.

Ocenianie zamykało zaproponowaną przeze mnie listę zadań. Badani, korzystając z opcji „inne”, wskazali również „rozwijanie kreatywności uczniów” oraz „utrzymywanie prawidłowych i żywych kontaktów z rodzicami” (po 4 osoby). Uważam, że zadania te można uznać za podjęcie prób optymalnego wykorzystania zaistniałej sytuacji i skupienia się na kwestiach szczególnie istotnych – kształtowania jednej z kompetencji kluczowych oraz realizacji idei faktycznej trójpodmiotowości edukacji.

Poza wybraniem (wymienieniem) zadań nauczyciela, badani mieli również za zadanie sporządzenie hierarchii swoich wyborów. Ustalenia te prezentują dane zawarte w Tabeli 1.

¹ Wszystkie wypowiedzi badanych cytowane są z zachowaniem oryginalnej pisowni.

Tabela 1. Hierarchia ważności zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wybranych przez badanych

Zadanie	Miejsce 1.	Miejsce 2.	Miejsce 3.
	Liczba wyborów	Liczba wyborów	Liczba wyborów
Wsparcie emocjonalne uczniów	72	11	0
Optymalna inkluzja wszystkich uczniów	16	42	4
Realizacja podstawy programowej	0	3	36
Kształtowanie kompetencji cyfrowych uczniów	0	7	30
Ocenianie osiągnięć uczniów	0	0	20
Utrzymywanie kontaktów z rodzicami	4	0	0
Kształtowanie kreatywności uczniów	0	0	4

Źródło: badania własne

Dane zamieszczone w Tabeli 1 potwierdzają wybory zilustrowane na Wykresie 4 – dla nauczycieli „wsparcie emocjonalne uczniów” jest zadaniem najważniejszym.

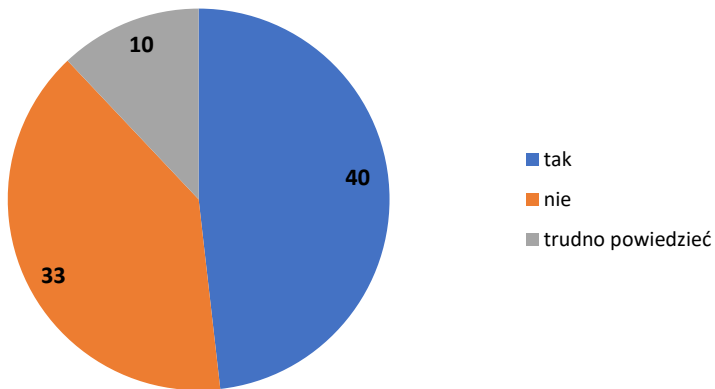
Natomiast analiza danych pozwala na sformułowanie następujących prawidłowości: wśród wskazań 21 nauczycieli nie znalazła się w ogóle inkluzja, badani ci nie uznali tego zadania za ważne; spośród tych, którzy umieścili ją na swojej liście, 16 osób uznało, że jest to najważniejsze zadanie nauczyciela, 42 respondentów umieściło ją na miejscu drugim (za wsparciem emocjonalnym uczniów i utrzymywaniem kontaktów z rodzicami), zaś dla czworga badanych było to zadanie lokujące się na miejscu trzecim. Jak sygnalizowałam już wcześniej, inkluzja była rozumiana przez badanych w znaczeniu, jakie nadała jej cytowana w tym tekście Dorota Wiszejko-Wierzbička.

Sposoby włączania uczniów z doświadczeniem migracji w edukację zdalną – deklaracje badanych nauczycieli

Analiza odpowiedzi na kolejne pytania, dotyczące sposobów włączania dzieci z doświadczeniem migracji w proces nauki zdalnej, skłoniła przede wszystkim do refleksji, że odpowiedzi zaprezentowane w poprzednim fragmencie należy potraktować jako opinię ogólną, którą można zmieścić w kategorii „jak być powinno”, zaś wypowiedzi, które przedstawię poniżej, są deklaracjami dotyczącymi faktycznej pracy badanych, a więc „jak jest”. Świadczy o tym, przede wszystkim, zróżnicowanie wskazań, które ilustrują dane zamieszczone w Wykresie 5.

Wykres 5. Włączanie uczniów z doświadczeniem migracji w edukację zdalną

Włączanie w edukację zdalną



Źródło: badania własne

Porównując liczbę nauczycieli, którzy stosują specjalne sposoby włączania uczniów z doświadczeniem migracji w prowadzoną obecnie edukację (40 osób) z liczbą 62 wskazań tego zadania, można stwierdzić, iż świadomość jego ważności nie u wszystkich przekłada się na codzienną praktykę.

Jakie są więc przyczyny tego, że badani nauczyciele nie stosują żadnych dodatkowych sposobów inkluzji, nie traktują takich uczniów w kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych? Trudno o wartościowe uogólnienia, gdyż aż 26 respondentów (z liczby 33 odpowiedzi „nie”) nie uzasadniło swojego wyboru. Natomiast ci, którzy zdecydowali się na refleksję uzasadniającą, stwierdzili:

- bez sensu w moim wypadku jest uczenie bez uczucia, bez ekspresji wykonawczej;
- zdalnie możemy kierować maszynami, pieniędzmi, majątkiem – ale uczuciami/może na chwilę! ale odczuciami – nie. A co z indywidualnymi pytaniami – jak? czemu? Można inaczej? miłość?, nienawiść? i.t.p.;
- nie mam takiej możliwości, pracuję zdalnie publikując materiały na stronie internetowej;
- nigdy o tym nie myślałam.

Trzy pierwsze wypowiedzi wydają się wyrażać opinię o możliwościach nauczania/uczenia się on-line w ogóle, natomiast czwarta refleksja wskazuje na nieświadomiamie sobie przez badaną potrzeby specjalnego traktowania uczniów z doświadczeniem

migracji. Niemożliwe jest jednak (w świetle zebranego materiału) uzasadnienie przyczyn owej nieświadomości.

Pojawiły się także dwie wypowiedzi zamykające drogę do rozważań nad specjalnymi potrzebami edukacyjnymi interesujących mnie uczniów: *nie mam w tej chwili takich uczniów w klasie*.

W grupie nauczycieli, którzy stwierdzili, że stosują specjalne sposoby włączania w edukację zdalną uczniów z doświadczeniem migracji, znacznie łatwiej jest nazwać i zaprezentować owe sposoby, gdyż prawie wszyscy badani uszczegółowili swoje odpowiedzi. Ich rozkład ilustrują dane zawarte w Tabeli 2.

Tabela 2. Sposoby włączania uczniów z doświadczeniem migracji w edukację zdalną – deklaracje badanych nauczycieli

Sposób	Liczba wskazań
Wysyłanie dodatkowych zadań	17
Częstszy kontakt	8
Dodatkowe rozmowy on-line	6
Częstszy kontakt z rodzicami	5
Brak odpowiedzi	4

Źródło: badania własne

Nauczyciele, opisując skategoryzowane przeze mnie sposoby, pisali m.in.:

– *Próbuję rozmawiać online z dwójką dzieci. Wysyłam im zadania do wykonania w domu. Mam dwoje dzieci z Ukrainy i jedno z Wietnamu. Niestety z powodu słabej znajomości języka polskiego, dziewczynka z Wietnamu nie wzięła udziału w spotkaniu.*

– *W moim przypadku rodzice dobrze współpracują i nie mam większych problemów z dotarciem do piątki Uczniów pochodzenia ukraińskiego. Nie widzę przeszkód, bo wcześniej wypracowaliśmy metody współpracy i dostosowania wymagań do możliwości danej osoby, zwłaszcza ich poziomu językowego – znajomości j. polskiego.*

– *Myszę, że w moim przypadku dużym plusem jest zaangażowanie rodziców Uczniów pochodzenia ukraińskiego. Uczniowie nabierają kompetencji językowych i coraz lepiej posługują się j. polskim. Wcześniej z jednym z Uczniów porozumiewaliśmy się albo w j. angielskim, albo w j. rosyjskim. Teraz mogą spokojnie rozmawiać w j. polskim. To efekt pracy samego Ucznia i wsparcia rodziców.*

– *Podczas kontaktu online staram się pracować wolno, tłumaczyć wszystkie nowe pojęcia. Tłumaczę i nanoszę poprawki w pracach pisemnych. Rozmawiałam z rodzicami tych dzieci podałam numer telefonu i prosiłam o kontakt w razie napotkanych trudności. Pytam też co jakiś czas jak sobie radzą.*

Zacytowane wypowiedzi dowodnie przypominają o przesłankach, jakie należy brać pod uwagę kreując proces włączania w edukację dzieci z doświadczeniem migracji (bez względu na to, czy odbywa się on off- czy on-line). Jedną z najważniejszych jest świadomość zależności pomiędzy efektywnością nauczania/uczenia się a poziomem kompetencji językowych i kulturowych ucznia, ogromną rolę odgrywa harmonijna współpraca ze środowiskiem domowym, a także efektywna indywidualizacja.

Konkluzje

Mając pełną świadomość, iż wnioski odnoszą się wyłącznie do zgromadzonego materiału, mogę stwierdzić, iż:

- nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, prowadzący zespoły zróżnicowane kulturowo, bazują obecnie głównie na sposobach wypracowanych w toku wcześniej nauki;
- nauczyciele dbają, zgodnie z założeniami edukacji wielo- i międzykulturowej, o wspieranie kompetencji językowych i kulturowych uczniów z doświadczeniem migracji;
- nauczyciele stosują różnorodne formy indywidualizacji pracy – zarówno w zakresie konstruowania wiedzy, jak i wspierania umiejętności;
- prowadzenie nauczania/uczenia się w formie zdalnej, nie sprzyja (a czasami wręcz uniemożliwia) wspieraniu kompetencji miękkich, w tym głównie związanych z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji interpersonalnych;
- opisując najważniejsze zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w dobie pandemii, badani wskazali konieczność zapewnienia wsparcia emocjonalnego wszystkim uczniom, nie tylko tym z doświadczeniem migracji.

Podsumowując, pragnę także podkreślić, iż moje rozumienie edukacji włączającej zgodne jest ze stanowiskiem Iwony Chrzanowskiej i Grzegorza Szumskiego, którzy ujmują ją jako „permanentny ruch reformy szkolnictwa w kierunku harmonijnego, zrównoważonego rozwoju wszystkich uczniów” (Chrzanowska, Szumski 2019: 12). I choć współczesne polskie szkolnictwo poddawane jest szeregowi (pseudo-)reform, to taki ruch powinien być codziennością, nawet w czasach pandemii.

Bibliografia

Chrzanowska I., Szumski G. (2019). *Wstęp*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 7, s. 9-13.

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. 2017, poz. 1591.

Wiszejko-Wierzbička D. (2012). *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3(4), s. 71-86.

Netografia

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, por. <http://dziennikustaw.gov.pl/D2020000041001.pdf> [dostęp: 1.05.2020].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz. U. 2020, poz. 492, por. <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc--nowe-regulacje-prawne> [dostęp: 1.05.2020].

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, por. <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc--nowe-regulacje-prawne> [dostęp: 1.05.2020].

Zielona Księga *Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, Bruksela, dnia 3.7.2008 r. COM(2008) 423 wersja ostateczna, (por. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A52008DC0423> [dostęp: 30.04.2020]).

<https://www.gov.pl/web/edukacja/wsparcie-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi> [dostęp: 4.05.2020].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa Żmijewska
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
ewa.zmijewska@up.krakow.p