

Język jako przestrzeń uczestnictwa

Wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

DOI: 10.47050/jows.2025.3.9-15

W wyniku dużego napływu do polskiego systemu edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, opracowano i rozpoczęto programy dla nauczycieli specjalistów. Projekty „Szkoła dostępna dla wszystkich” oraz „Przedszkole dla wszystkich” skupiają się na szczególnych potrzebach dzieci z takim doświadczeniem, a co za tym idzie – na konieczności rozszerzania kompetencji nauczycieli, tak aby mogli podołać nowym wyzwaniom.

BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA
Instytut Badań Edukacyjnych

LANGUAGE AS A SPACE FOR PARTICIPATION. SUPPORTING STUDENTS WITH MIGRATION EXPERIENCE WITHIN "ACCESSIBLE SCHOOL FOR ALL" PROJECT

This paper discusses the role of language as a space of participation for migrant students in Polish schools within the project "Accessible School for All" (ASA), launched in 2023 by the Educational Research Institute in cooperation with UNICEF and the Ministry of Education. The initiative addressed the unprecedented rise in refugee students, focusing on strengthening specialist teachers' competencies, implementing Universal Design for Learning, and developing bilingual support strategies. Findings emphasize that overcoming language barriers is key to equitable education, social integration, and student well-being.

KEY WORDS: PARTICIPATION, ACCESSIBLE EDUCATION, BILINGUAL SUPPORT, WELL-BEING.

W roku szkolnym 2022/2023 w polskim systemie edukacji uczyło się 350 704 uczniów cudzoziemskich, co oznacza pięciokrotny wzrost w porównaniu z rokiem 2019/2020 (SIO, Nowak 2024). Główną przyczyną nagłego zwiększenia liczby dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w polskich szkołach i przedszkolach był wybuch wojny w Ukrainie w 2022 r. W odpowiedzi na tę sytuację, w ramach współpracy Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz UNICEF, potwierdzonej podpisaniem 4 kwietnia 2023 roku *Memorandum of Understanding*, w Instytucie Badań Edukacyjnych rozpoczęto realizację projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Jego celem było rozwijanie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania wsparcia dostosowanego do różnorodnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów. W projekcie szczególną uwagę poświęcono uczniom uchodźcom z Ukrainy. Założono, że w ramach działań projektowych wsparcie w postaci wysokiej jakości edukacji dostosowanej do potrzeb obejmie co najmniej 30 tysięcy dzieci i uczniów uczęszczających do polskich szkół. Cel został osiągnięty dzięki elastycznemu i szybkiemu reagowaniu projektu na dynamicznie zmieniające się warunki funkcjonowania polskiego systemu edukacji oraz procesy adaptacji do nowej rzeczywistości szkolnej przebiegające zarówno w społeczności polskiej, jak i wśród uczniów z Ukrainy.

Inicjatywa „Szkoła dostępna dla wszystkich” odpowiadała zarówno na wyzwania związane z aktualizacją prawa oświatowego, jak i reagowała na wyniki badań prowadzonych w obszarze potrzeb edukacyjnych uczniów z doświadczeniem migracji. Pierwszym i głównym celem projektu było wzmocnienie zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych – pracy diagnostycznej, edukacyjno-specjalistycznej oraz konsultacyjno-doradczej. Wzmacnianie tych kompetencji wynikało z aktualizacji ich zadań opisanych w standardach zatrudnienia nauczycieli specjalistów (Rozporządzenie... 2022). Tacy nauczyciele muszą być zatrudnieni w każdej polskiej szkole, a ich wsparcie stało się działaniem koniecznym i niezwykle potrzebnym nauczycielom przedmiotów, często po raz pierwszy postawionym przed wyzwaniem wynikającym z tak dużej różnorodności potrzeb w swoich klasach. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli w 2022 roku – gdy po raz pierwszy mierzyli się oni z nauczaniem uczniów nowo przybyłych do polskiego systemu edukacji – wskazywały na znaczne trudności i poczucie przeciążenia (Herbst i Sitek 2023; Pyżalski i in. 2022). Dopiero z czasem notowano stopniowy rozwój strategii dydaktycznych sprzyjających efektywnemu nauczaniu uczniów z doświadczeniem migracji (Papuda-Dolińska i Wiejak 2024) oraz deklarowaną zmianę w sposobie pracy (Nazaruk i Waszczuk 2023; Ćwirynkało i in. 2024).

Zarówno z perspektywy nauczycieli, jak i samych uczniów, jednym z najpoważniejszych czynników utrudniających proces kształcenia są bariery językowe. OECD (2015) wskazuje, że stanowią one kluczowe źródło nierówności edukacyjnych uczniów migrantów, wpływając zarówno na ich osiągnięcia szkolne, jak i na dobrostan oraz integrację w kraju przyjmującym. Wyniki PISA (OECD 2023) potwierdzają, że uczniowie z doświadczeniem migracji częściej osiągają słabsze rezultaty, przy czym różnice te są szczególnie wyraźne w przypadku uczniów nowo przybyłych oraz tych, których język domowy różni się od języka nauczania. Badania Jima Cummins’a (2008) oraz krajowe analizy (Pamuła-Behrens i Szymańska 2017) dowodzą, że uczniowie potrzebują około dwóch lat, aby opanować język komunikacji codziennej, lecz aż pięciu do siedmiu, by osiągnąć biegłość w języku edukacyjnym – tym, który pozwala analizować tekst literacki, rozwiązać zadanie matematyczne czy napisać esej. Tymczasem polska szkoła rzadko uwzględnia tę różnicę.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego – choć formalnie dostępne – w praktyce bywają niedoceniane. Raport CEO (Tędziągolska i in. 2024) wskazuje na małą frekwencję uczniów oraz trudności nauczycieli w utrzymaniu ich zaangażowania. Dane te potwierdzają to, co podpowiada intuicja: samo stworzenie dodatkowych godzin nie rozwiązuje problemu, jeśli nauczanie języka nie jest powiązane z całością procesu edukacyjnego i nie jest oparte na odpowiedniej metodyce (co wzmacnia postulat wdrożenia podstawy programowej języka polskiego jako

drugiego). W tym sensie teza, że bariera językowa jest osią problemów edukacyjnych i społecznych uczniów z doświadczeniem migracji, wydaje się istotnym kierunkiem projektowania działań wspierających dla nich. W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” uwzględniono ten problem na wielu płaszczyznach: organizacji procesu dydaktycznego i projektowania materiału, zwiększania dostępności treści edukacyjnych, wrażliwości na potencjalne trudności wynikające ze słabszej znajomości języka edukacji szkolnej, a także bezpośredniego nauczania języka polskiego jako jednego z celów glottodydaktyki.

W ofercie szkoleniowej projektu znalazły się moduły poświęcone *Universal Design for Learning* (UDL) – koncepcji projektowania uniwersalnego, której celem jest zapewnienie poznawczej dostępności materiału edukacyjnego zarówno na poziomie jego zaprezentowania przez nauczyciela, jak i ekspresji wiedzy oraz umiejętności przez ucznia (Meyer i in. 2014; CAST 2018). W kontekście potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym szczególnie istotne jest stosowanie różnorodnych form przekazu treści, takich jak łączenie komunikacji werbalnej z pisemną, formułowanie poleceń w uproszczonym języku (ang. *easy-to-read* – ETR) czy wspieranie rozumienia poprzez pokaz, materiały audiowizualne i bezpośrednie doświadczenie (Bełza-Gajdzica i in. 2023). Zgodnie z zasadami UDL kluczowe znaczenie ma przejrzystość komunikacyjna i stosowanie wspólnego kodu komunikacyjnego, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu w zróżnicowanych klasach. Dotyczy to nie tylko uczniów nieposługujących się biegle językiem nauczania (np. uczniów uchodźców czy dwujęzycznych), lecz wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. W sytuacji występowania barier językowych nauczyciele powinni dysponować technikami rozwijania komunikacji międzyjęzycznej, m.in. poprzez wykorzystanie narzędzi tłumaczeniowych, wielojęzycznych słowników internetowych oraz wizualnych form wsparcia – zdjęć, schematów, tabel, modeli czy nagrań wideo – umożliwiających symboliczną i alternatywną reprezentację kluczowych treści (CAST 2018; Chemicz i Prokopiak 2021).

Raporty nauczycieli składane po realizacji działania wskazywały na poprawę funkcjonowania uczniów z trudnościami językowymi. Teksty stały się dla nich bardziej dostępne nie tylko pod względem językowym, lecz również wizualnym, co umożliwiło im skuteczniejsze przetwarzanie informacji. Uczniowie zaczęli szybciej odczytywać tekst, identyfikować jego kluczowe elementy oraz rozumieć ich sens, co znacząco poprawiło ich poziom zrozumienia i skuteczność nauki. Uczestniczka kursu:

Teksty stawały się bardziej zrozumiałe dla uczniów z trudnościami językowymi oraz dla tych dzieci, które słabo znają język polski. Uczniowie szybciej przyswajali materiał, odczytywali kluczowe informacje i czuli się bardziej pewni siebie podczas omawiania treści, co miało bezpośredni wpływ na ich motywację do nauki i chęć uczestnictwa w lekcji.

Dokładny opis interwencji opartej na tej koncepcji wraz z weryfikacją jej skuteczności dokonaną przez specjalistów uczestniczących w projekcie wraz z opisami pozostałych interwencji będzie dostępny w publikacji finałowej projektu (Dolińska i in. 2025).

Na drodze do dwujęzyczności

W ramach projektu opracowano i zrealizowano kurs *W drodze do dwujęzyczności* (Pamuła-Behrens 2024) stanowiący innowacyjne połączenie refleksji naukowej z praktyką dydaktyczną. Jego autorzy celowo odeszli od tradycyjnego modelu „lekcji języka obcego”, w którym język funkcjonuje jako wyizolowany przedmiot nauczania. Przyjęto perspektywę języka polskiego jako drugiego w ujęciu funkcjonalnym, traktując go nie tylko jako system znaków i reguł gramatycznych, lecz przede wszystkim jako narzędzie komunikacji, uczestnictwa w interakcji społecznej, rozumienia treści przedmiotowych i budowania tożsamości ucznia w przestrzeni edukacyjnej. Taka zmiana podejścia wpisuje się w międzynarodowe tendencje w edukacji językowej, w których coraz większą wagę przykładają się do koncepcji języka jako medium uczenia się (ang. *language across the curriculum, language as a medium of learning*; np. Lin 2016), a nie wyłącznie przedmiotu nauczania.

Kurs, zrealizowany na platformie *Learning Passport*, składał się z czterech modułów, które tworzyły spójny program rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli.

- ➔ **Moduł I. Akwizycja języka i język edukacji szkolnej.** Uczestnicy analizowali mechanizmy uczenia się języka obcego i drugiego, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji migracyjnej, w której język kraju osiedlenia staje się kluczowym narzędziem funkcjonowania w szkole i społeczeństwie. Podjęto refleksję nad specyfiką języka edukacji szkolnej, odróżniającego się od języka codziennej komunikacji, a zarazem determinującego możliwości uczenia się i osiągania sukcesów w systemie edukacyjnym. Wprowadzono zadania praktyczne z zakresu diagnozy kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem migracji oraz pracy nad dostosowaniem komunikacji dydaktycznej.
- ➔ **Moduł II. Nauczanie słownictwa i gramatyki.** Omówiono techniki rozwijania i utrwalania słownictwa związanego z językiem edukacji oraz strategię nauczania gramatyki polszczyzny w perspektywie języka obcego i drugiego. Szczególną uwagę poświęcono metodom opartym na porównywaniu i dostrzeganiu podobieństw oraz różnic między systemami językowymi, co sprzyja rozwijaniu świadomości metajęzykowej. Moduł uwzględniał także potrzebę różnicowania zadań w zależności od etapu edukacyjnego, umożliwiając nauczycielom praktyczne dostosowanie materiałów i strategii do wieku oraz możliwości poznawczych uczniów.
- ➔ **Moduł III. Nauczanie wymowy i czytania.** W pierwszej części przedstawiono techniki rozwijania poprawnej wymowy i prozodii, podkreślając ich znaczenie dla skuteczności komunikacyjnej i budowania pewności siebie uczniów. Druga część poświęcona była czytaniu ze zrozumieniem, szczególnie tekstów edukacyjnych, które wymagają specyficznych strategii dekodowania i interpretacji. Nauczyciele otrzymali narzędzia wspierające proces dydaktyczny w zakresie rozwijania kompetencji fonetycznych i czytelnich, a także wskazówki dotyczące dostosowania praktyk dydaktycznych do potrzeb uczniów migrantów.
- ➔ **Moduł IV. Kompetencje interkulturowe i organizacja wsparcia.** Moduł ten koncentrował się na rozwijaniu wrażliwości i kompetencji interkulturowych wśród wszystkich uczestników życia szkolnego oraz na praktycznych aspektach organizacji wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji. Podjęto zagadnienia integracji kulturowej, unikania stereotypizacji i uproszczeń, a także budowania klimatu otwartości i zrozumienia w klasach wielokulturowych. Druga część dotyczyła rozwiązań instytucjonalnych związanych z przyjmowaniem uczniów / do szkół, diagnozowaniem ich kompetencji językowych i kwalifikacją do oddziałów przygotowawczych, co zostało oparte na przykładach dobrych praktyk.

Kurs został przygotowany w trzech wariantach odpowiadających etapom edukacyjnym: edukacji wczesnoszkolnej, klas 4–8 oraz szkół ponadpodstawowych, co umożliwiło precyzyjne dostosowanie treści do potrzeb rozwojowych i programowych uczniów. Ukończyło go ponad 400 nauczycieli, którzy nie tylko wzbogacili swój warsztat dydaktyczny o praktyczne narzędzia wspierania uczniów migrantów, lecz także nabyli wiedzę pozwalającą na refleksyjne kształtowanie praktyk językowych w szkole.

Najważniejszą wartością kursu była zmiana paradygmatu myślenia o języku: od traktowania go jako „dodatkowego przedmiotu” do rozumienia jako integralnego medium całej edukacji. W tym sensie kurs można uznać za krok w stronę spójniejszej i bardziej zintegrowanej polityki owej szkoły, w której odpowiedzialność za wspieranie rozwoju językowego ucznia spoczywa na wszystkich nauczycielach, niezależnie od przedmiotu.

Uczestniczki kursu w ewaluacyjnym wywiadzie fokusowym zwracały uwagę na zwiększenie świadomości swojego wpływu na rozwój języka edukacji szkolnej uczniów migrantów.

Dla mnie najbardziej interesujący był ten język edukacji szkolnej, bo dla mnie to była nowość. To, co na pewno wyniosłam z tego [kursu], to zwracanie uwagi na to, jak ważne jest [to zagadnienie] w szkole. To było dla mnie naprawdę bardzo ważną wiedzę.

Dla mnie kurs przede wszystkim to pogłębienie wiedzy na temat języka edukacji szkolnej, korelacji między przedmiotami, tego wykorzystywania wiedzy i praktyki na różnych poziomach, czy to przedmiotowych, czy na poziomach nauczania, tej współpracy całej szkoły w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji. Co do strategii nauczania języka polskiego było kilka nowych pomysłów, nowych sposobów, które poznałam i które też staram się wykorzystywać w bieżącej pracy.

Przedszkole dostępne dla wszystkich

W kolejnej edycji projektu, adresowanej do specjalistów przedszkolnych i realizowanej pod nazwą „Przedszkole dostępne dla wszystkich”, wprowadzono interwencję szkoleniową zatytułowaną „Skuteczne wspieranie rozwoju językowego u dzieci dwujęzycznych na etapie przedszkola” (Łuniewska-Etenkowska 2024). Jej podstawą było zastosowanie dwóch sprawdzonych strategii: czytania dialogowego oraz zdrowej rozmowy (rozmów opartych na zauważaniu zainteresowań dziecka, zadawaniu pytań i rozwijaniu jego wypowiedzi). Oba podejścia miały na celu wzbogacenie środowiska językowego w sposób zróżnicowany, angażujący i bliski dziecku. Dialogowe czytanie, które opiera się na aktywnym zadawaniu pytań podczas wspólnej lektury, uznawane jest za jedną z najbardziej efektywnych i najlepiej udokumentowanych metod wspierania rozwoju językowego dzieci w wieku przedszkolnym (*National Early Literacy Panel* 2008). Badania dowodzą, że taka forma interakcji znacząco poszerza zasób słownictwa (Mol i in. 2009; Marulis i Neuman 2010), a ponadto wspiera rozwój kompetencji narracyjnych i gramatycznych u dzieci dwujęzycznych (Pico i Woods 2023). Zbliżone rezultaty obserwuje się także w sytuacjach, gdy rozmowa nauczyciela koncentruje się na indywidualnych zainteresowaniach dziecka. Zaangażowanie w temat istotny z perspektywy dziecka zwiększa jego aktywność komunikacyjną, zachęca do udziału w dialogu i sprzyja kontynuowaniu interakcji (Han i in. 2010; McGillion i in. 2013). Co więcej, im trafniej nauczyciel dostosowuje używane słownictwo do obszaru zainteresowań dziecka, tym częstsze i bogatsze stają się wypowiedzi ucznia (McLeod i in. 2019).

Oceny nauczycieli uczestniczących w kursie potwierdzają skuteczność zastosowanych interwencji. Wskazywali oni na znaczącą poprawę kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych w wieku przedszkolnym, obejmującą:

- ➔ **rozwój słownika czynnego i biernego** – dzieci tworzyły dłuższe, bardziej rozbudowane wypowiedzi oraz trafniej rozumiały polecenia, co podnosiło jakość podejmowanych działań;
- ➔ **wzbogacenie struktur gramatycznych** – zaobserwowano częstsze stosowanie poprawnych form gramatycznych i budowanie złożonych wypowiedzi;
- ➔ **zwiększenie aktywności w dialogu** – dzieci chętniej odpowiadały na pytania, same je formułowały i podejmowały inicjatywę w rozmowie.

Szczególnie ważnym efektem było zwiększenie częstotliwości używania języka większościowego. Jak podkreśliła jedna z uczestniczek projektu:

Przed interwencją niektóre dzieci unikały komunikacji w języku przedszkola. Natomiast po interwencji wszystkie dzieci aktywnie włączały się w rozmowy z rówieśnikami i nauczycielami.

W ramach komponentu badawczego projektu przeanalizowano kompetencje i przekonania nauczycieli dotyczące pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Posłużono się metodą ilościową – ankietą skierowaną do nauczycieli pracujących z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Kwestionariusz został zaprojektowany tak, aby uchwycić poznawcze, afektywne i behawioralne aspekty kompetencji zawodowych. Obejmował m.in. poczucie samoskuteczności, kreatywność w dostosowywaniu metod, motywację do pracy z uczniami

oraz doświadczenie w edukacji zróżnicowanych grup. Zgromadzone dane pozwoliły nie tylko ocenić poziom kompetencji, lecz także postawy wobec różnorodności kulturowej i językowej w klasie. Wyniki dostarczają wiedzy o gotowości nauczycieli do realizacji edukacji włączającej w kontekście migracyjnym oraz wskazują obszary wymagające wsparcia i dalszego rozwoju zawodowego. Wyniki badań, materiały, programy oraz informacje o nich sukcesywnie udostępniane są na stronie projektu asa.ibe.edu.pl, a także ibe.edu.pl/pl/szkola-dostepna-dla-wszystkich-opis-projektu.

Wnioski i rekomendacje, wypracowane przez praktyków i ekspertów akademickich zaangażowanych w projekt, stanowią kluczowy zasób dla dalszego rozwoju edukacji włączającej. Ich wartość polega na połączeniu doświadczenia zawodowego nauczycieli i specjalistów z ugruntowaną wiedzą teoretyczną oraz wynikami badań naukowych. Takie podejście pozwala tworzyć instrumentarium dla szkół oparte na praktykach sprawdzonych, rzetelnie zweryfikowanych i osadzonych w dowodach empirycznych. Budowanie rozwiązań w duchu *evidence-based* nie tylko zwiększa skuteczność działań edukacyjnych, lecz także wzmacnia zaufanie do wdrażanych interwencji i wspiera ich trwałość. W rezultacie powstają solidne fundamenty do tworzenia spójnej, systemowej polityki wspierającej różnorodność uczniów i równość szans edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Belza-Gajdzica, M., Pawlik, S., Skotnicka, B. (2023b), *Studium interwencji. Wykorzystywanie różnorodnych sposobów prezentacji treści – zastosowanie ETR. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines*, udlguidelines.cast.org, [dostęp: 15.09.2025].
- Chimicz, D., Prokopiak, A. (2021), *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*, „Szkoła Specjalna”, nr 82(1), s. 28–38.
- Cummins, J. (2008), *Teaching for Transfer Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education*, [w:] N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, s. 1528–1538.
- Ćwirynkało, K., Parchomiuk, M., Bartnikowska, U., Antoszevska, B., Fronek, P. (2024), „*This is My Private War with Putin*”: *Working with Refugee Students from Ukraine*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 43(3), s. 119–139.
- Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025), *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., Buell, M. (2010), *Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-risk Preschoolers*, „*American Journal of Play*”, nr 3(1), s. 82–105.
- Herbst, M., Sitek, M. (2023), *Education in Exile: Ukrainian Refugee Students in the Schooling System in Poland Following the Russian – Ukrainian War*, „*European Journal of Education*”, nr 58(4), s. 575–594.
- Lin, A.M.Y. (2016), *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*, Springer.
- Łuniewska-Etenkowska, M. (2024c), *Skuteczne wspieranie rozwoju językowego u dzieci dwujęzycznych na etapie przedszkola. Studium interwencji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, UNICEF (ASA)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marulis, L.M., Neuman, S.B. (2010), *The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children’s Word Learning: A Meta-analysis*, „*Review of Educational Research*”, nr 80(3), s. 300–335.
- McGillion, M.L., Herbert, J.S., Pine, J.M., Keren-Portnoy, T., Vihman, M.M., Matthews, D. E. (2013), *Supporting Early Vocabulary Development: What Sort of Responsiveness Matters?* „*Transactions on Autonomous Mental Development*”, nr 5(3), s. 240–248.

- McLeod, R., Kaiser, A.P., Hardy, J.K. (2019), *The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes*, „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 39(2), s. 103–116.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D.T. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing.
- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T., Smeets, D.J.H. (2008), *Added Value of Dialogic Parent –Child Book Readings: A Meta-analysis*, „Early Education and Development”, nr 19(1), s. 7–26.
- National Early Literacy Panel (2008), *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*, National Institute for Literacy.
- Nazaruk, S.K., Waszczuk, J. (2023), *Umiejętności społeczne przedszkolaków drogą ku przyszłości*, Wydawnictwo Akademii Białskiej im. Jana Pawła II.
- Nowak, M. (2024). *Dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – dane statystyczne*. [w:] B. Papuda-Dolińska i K. Wiejak (red.), *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*, s. 11–15. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2023), *Pisa 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <bit.ly/46CWrbx>, [dostęp: 15.09.2025].
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017), *W polskiej szkole: Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Przewodnik*. <bit.ly/3lJuAny>, [dostęp: 15.09.2025].
- Pamuła-Behrens, M. (2024), „W drodze do dwujęzyczności – wspieranie rozwoju językowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w szkole dostępnej dla wszystkich”. *Koncepcja doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek pracujących z osobami z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. (2024), *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pico, D.L., Woods, C. (2023), *Shared Book Reading for Spanish-speaking Emergent Bilinguals: A Review of Experimental Studies*, „Review of Educational Research”, nr 93(1), s. 103–138.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G.J., Plichta, P., Poleszak, W.P. (2022), *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Warszawa: Fundacja „Szkoła z klasą”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów zatrudniania nauczycieli specjalistów (2022), Dz.U. poz. 1618.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2024), *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <bit.ly/3lcmdds>, [dostęp: 15.09.2025].

DR BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA Zastępca kierownika Zespołu Dostępności Edukacji, w Instytucie Badań Edukacyjnych, liderka projektu UNICEF (ASA) „Szkoła dostępna dla wszystkich”, pedagogka specjalna, autorka wielu publikacji dotyczących pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych, diagnozy w edukacji oraz profesjonalizacji kadry pedagogicznej w edukacji włączającej. Ekspertka merytoryczna w projektach MEN, ORE, POWER.