

SZKOŁA DOSTĘPNA DLA WSZYSTKICH

– Z PERSPEKTYWY DYREKTORA

MIEDZYSEKTOROWE WSPARCIE OSÓB UCZĄCYCH SIĘ

I ICH RODZIN



Autorzy: **Edyta Widawska, Zenon Gajdzica**

Redakcja językowa i korekta:

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o.**

Projekt okładki: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-90-9**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa**
tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl

Wzór cytowania:

Widawska, E., Gajdzica, Z. (2024). *Międzysektorowe wsparcie osób uczących się i ich rodzin*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny



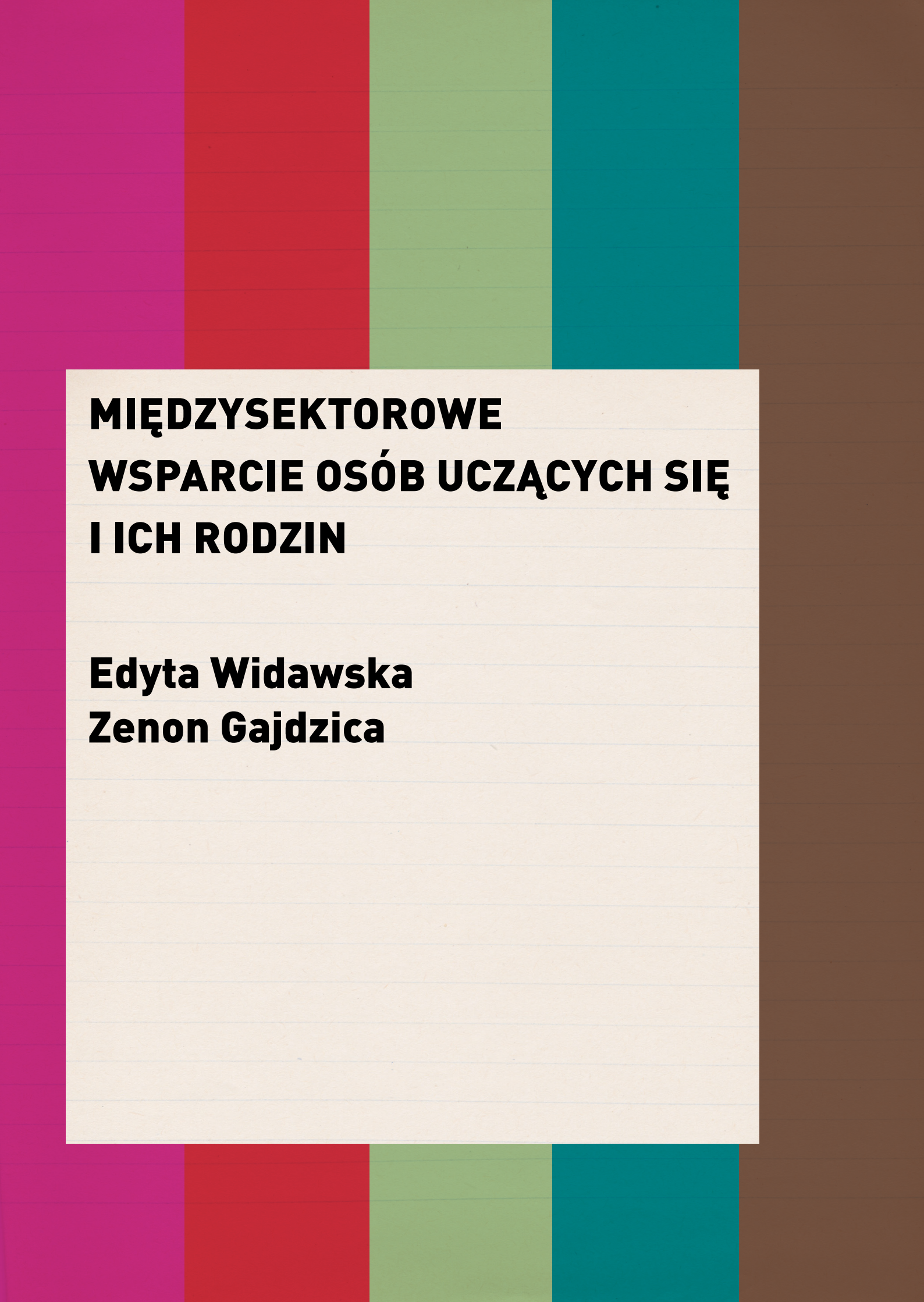
Warszawa 2024 r.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz zadbane o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.





MIĘDZYSEKTOROWE WSPARCIE OSÓB UCZĄCYCH SIĘ I ICH RODZIN

**Edyta Widawska
Zenon Gajdzica**

Spis treści

8	Wprowadzenie
13	Bodźce zachęcające do wdrażania międzysektorowego wsparcia w kontekście edukacji włączającej / edukacji wysokiej jakości dla wszystkich
14	Wprowadzenie w obszar edukacji włączającej / edukacji wysokiej jakości dla wszystkich
15	Wybrane konteksty wdrażania edukacji włączającej
18	Wsparcie międzysektorowe versus silosowość
19	Wsparcie wewnątrzsektorowe versus silosowość
21	Konkluzje
23	Wizja wsparcia międzysektorowego
24	Wprowadzenie – ogólna charakterystyka modelu
26	Charakterystyka Modelu Wsparcia Międzysektorowego
27	Centrum Koordynacji – Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów
34	Instytucja Koordynująca – cele, funkcje i zadania
39	Specjalistyczne Zespoły Wsparcia
43	Konkluzje
45	Budowanie wsparcia międzysektorowego – plan działania
50	Zakończenie
55	Bibliografia

Streszczenie

Szeroko pojęte wsparcie dotyczy wielu obszarów życia, w związku z tym realizowane jest w różnych środowiskach, m.in. rodzinnym, szkolnym, zawodowym, społeczności lokalnej. Jest splotem oddziaływań wielu czynników, dlatego w praktyce pozostaje w polu działania instytucji oświatowych, wsparcia społecznego oraz ochrony zdrowia, zarządzanych przez różne resorty. W efekcie procesy diagnozy i zaspokajania potrzeb realizowane są nierzadko równolegle przez kilka niewspółpracujących ze sobą instytucji (Widawska, Jachimczak i Gajdzica, 2024). Najogólniej ujmując – jak pokazują polskie doświadczenia – proces oceny i realizacji potrzeb na poziomie lokalnym (dotyczący wspierania dzieci, uczniów i ich rodzin) jest realizowany w podziale sektorowym. Własne narzędzia posiada ochrona zdrowia, pomoc społeczna i oświata. Nie ma standardów międzysektorowego zarządzania wskazanym procesem. Występuje ono lokalnie, ale niestety nie jest ogólnokrajową normą. Rozproszenie sektorowe wsparcia prowadzi do jego niższej trafności oraz efektywności, w tym finansowej, co stanowi istotny bodziec do zmiany ukierunkowanej na budowanie spójnych, lokalnych modeli wsparcia międzysektorowego (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022).

Celem opracowania jest zaprezentowanie koncepcji wsparcia międzysektorowego ze szczególnym uwzględnieniem roli przedszkola / szkoły ogólnodostępnej. Ponadto zamiarem Autorów jest przekazanie podstawowych informacji o uwarunkowaniach jakości omawianego wsparcia oraz o procesach jego wdrażania i możliwych barierach utrudniających budowanie lokalnego systemu wsparcia międzysektorowego.

Opracowanie – oprócz wstępu i zakończenia – składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej opisano i omówiono bodźce zachęcające do budowania międzysektorowego wsparcia. W drugiej zaprezentowano wizję modelowego wsparcia wewnątrzsektorowego i międzysektorowego. W trzeciej zamieszczono informacje na temat budowania wsparcia w środowisku lokalnym, w tym plan działania oraz przekaz ukazujący uwarunkowania wpływające na jakość wdrażanego modelu.

Słowa kluczowe

wsparcie międzysektorowe, wsparcie międzyinstytucjonalne, model wsparcia międzysektorowego, szkoła ogólnodostępna, edukacja włączająca, edukacja wysokiej jakości dla wszystkich



Wprowadzenie

Ze względu na to, że szeroko pojęte wsparcie dotyczy wielu obszarów życia, jest ono realizowane w różnych środowiskach, m.in. rodzinnym, szkolnym, zawodowym, społeczności lokalnej. Stanowi splot oddziaływań wielu czynników, dlatego w praktyce pozostaje w polu działania instytucji oświatowych, wsparcia społecznego oraz ochrony zdrowia, zarządzanych przez różne resorty.

W efekcie procesy diagnozy i zaspokajania potrzeb realizowane są nierzadko równolegle przez kilka niewspółpracujących ze sobą instytucji. W praktyce nie tylko utrudnia to efektywne działanie wspierające oraz terapeutyczne dziecka i jego rodziny, ale także prowadzi do nieefektywnego wykorzystywania środków finansowych. Zidentyfikowany problem nie jest typowy dla polskiego systemu wsparcia, ponieważ występuje również w wielu innych krajach (Bilodeau i in., 2018; Metzner i in., 2022; Woodhead i in., 2014).

W praktyce budowanie lokalnych modeli wsparcia międzysektorowego utrudnia wiele czynników, wśród których można wymienić m.in.: niewystarczające rozwiązania prawne, które by skutecznie zachęcały do współpracy; różne kultury pracy organizacyjnej w poszczególnych instytucjach i środowiskach; zróżnicowane cele resortowe; brak komunikacji między podmiotami zarządzanymi przez różne szczeble jednostek samorządowych (Widawska, Jachimczak i Gajdzica, 2023).



Budowanie modelu wsparcia międzysektorowego ukierunkowane jest na stworzenie możliwie najbardziej efektywnego systemu oddziaływań, opartego na współdziałaniu różnych podmiotów. Współdziałanie to opiera się na sześciu podstawowych komponentach:

- działaniach skoncentrowanych na dziecku i jego rodzinie;
- komunikacji międzysektorowej (międzyinstytucjonalnej);
- określeniu roli poszczególnych instytucji w procesie wspierania;
- zbudowaniu funkcjonalnego zespołu;
- ustaleniu kryteriów liderowania (przywództwa);
- sprawnym rozwiązywaniu konfliktów (por. Lamb i in., 2021).

Zaproponowany model wsparcia międzysektorowego uwzględnia wszystkie przywołane komponenty.

Wsparcie międzysektorowe jest działaniem podejmowanym na rzecz kompleksowego, zintegrowanego, spójnego a jednocześnie elastycznego współdziałania podmiotów na rzecz dzieci / osób uczących się i ich rodzin w zakresie realizacji zadań publicznych o charakterze ponadgminnym. Do zadań tych należy zaliczyć przede wszystkim te dotyczące: edukacji publicznej, promocji i ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, wspierania osób z niepełnosprawnością.

(Gajdzica i in., 2024)

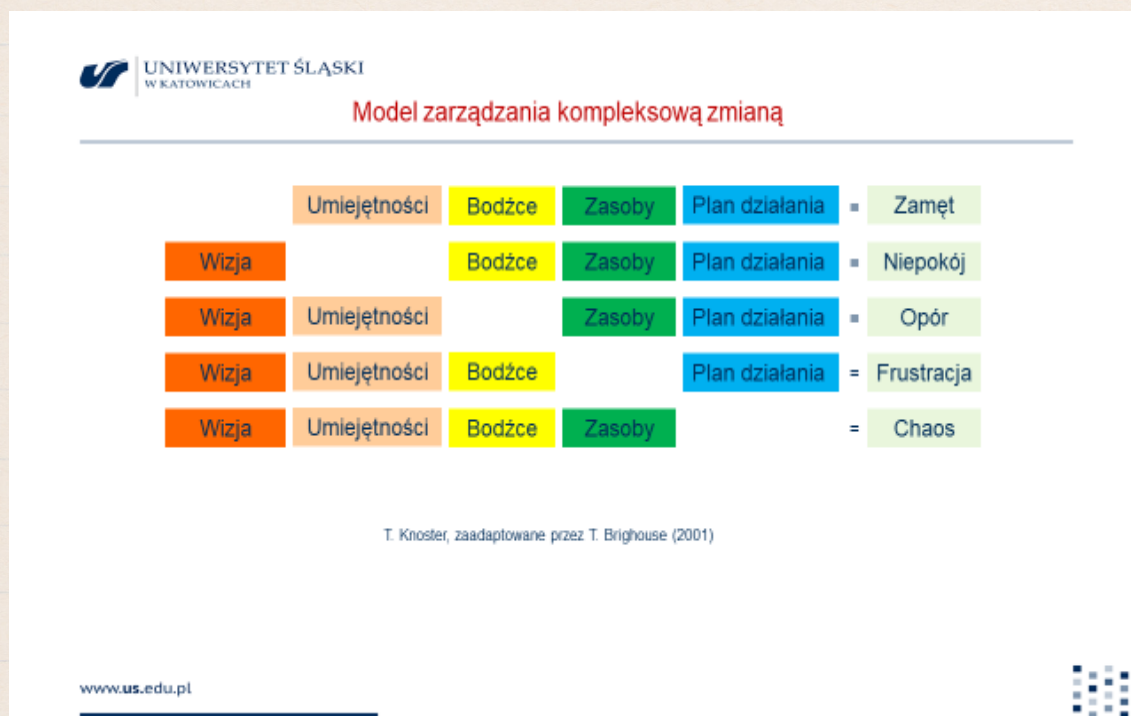
Celem opracowania jest zaprezentowanie koncepcji wsparcia międzysektorowego ze szczególnym uwzględnieniem roli przedszkola / szkoły ogólnodostępnej. Ponadto zamiarem Autorów jest przekazanie podstawowych informacji o uwarunkowaniach jakości omawianego wsparcia oraz o procesach jego wdrażania i możliwych barierach utrudniających budowanie lokalnego systemu wsparcia międzysektorowego, ukonstytuowanych na doświadczeniach



Autorów, pozyskanych w trakcie realizacji projektu, którego jednym z celów było wdrażanie prezentowanego modelu wsparcia w 36 powiatach (Projekt innowacyjno-wdrożeniowy, 2022).

W koncepcji wdrożeniowej został wykorzystany *Model zarządzania kompleksową zmianą* (za Robinson, 2015, s. 293), zaadaptowany na potrzeby prowadzonego w projekcie wdrożenia (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. **Model zarządzania kompleksową zmianą** (za Robinson, 2015, s. 293)



W efekcie ustaleń dokonanych przed wdrożeniem zaprezentowany na rysunku 1 model został zmodyfikowany i przyjął postać zobrazowaną na rysunku 2.



Rysunek 2. Zmodyfikowany Model zarządzania kompleksową zmianą

(opracowanie własne na podstawie: Robinson, 2015, s. 293)



Zaprezentowany model wyznaczył konstrukcję działań w projekcie, a jednocześnie stanowi także strukturę prezentowanego tekstu.

Opracowanie – oprócz wstępu i zakończenia – składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej opisano i omówiono bodźce zachęcające do budowania międzysektorowego wsparcia. W drugiej zaprezentowano wizję modelowego wsparcia wewnątrzsektorowego i międzysektorowego. W trzeciej zamieszczono zbiór informacji na temat budowania wsparcia w środowisku lokalnym, w tym plan działania oraz przekaz ukazujący uwarunkowania wpływające na jakość wdrażanego modelu.





Bodźce zachęcające do wdrażania międzysektorowego wsparcia w kontekście edukacji włączającej / edukacji wysokiej jakości dla wszystkich¹

¹ W tej części wykorzystano szeroko opracowanie Gajdzicy, Widawskiej i Jachimczak (2024, s. 111–118).

Wprowadzenie w obszar edukacji włączającej / edukacji wysokiej jakości dla wszystkich

Edukacja włączająca rozwijała się równolegle w wielu krajach o zróżnicowanych kulturach i systemach edukacji (Dyson i Millward, 2000; Loreman, 2017). W efekcie trudno mówić o jednej uniwersalnej i spójnej koncepcji włączania edukacyjnego, które w praktyce przyjmuje zróżnicowane modele (Gajdzica, 2020; Gordon-Gould i Hornby, 2023; Lechta, 2016; Loreman, 2017; Szumski, 2019). Niemniej wnikliwa analiza samych definicji edukacji włączającej pozwala na pewne uogólnienia dotyczące przemian tej formy kształcenia, a zarazem jej konstytutywnych właściwości (Göransson i Nilholm, 2014). Nieco upraszczając, można wskazać cztery podstawowe etapy jej rozwoju. Pierwszy skupia się na ulokowaniu uczniów z niepełnosprawnościami w przestrzeni placówki ogólnodostępnej oraz na objęciu ich specjalnym wsparciem, a drugi – na zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych uczniów włączanych z pominięciem pozostałych uczestników procesu wychowania i kształcenia. Dopiero w trzecim etapie zostały zauważone potrzeby wszystkich uczniów w klasie, także tych, którzy nie wymagają specjalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej ani specjalistycznych metod kształcenia. Natomiast czwarty etap ukazuje edukację włączającą w perspektywie szeroko pojętej naturalnej, włączającej kultury szkoły, opartej na różnorodności,



pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości oraz zniesieniu wszystkich barier utrudniających włączanie (Göransson i Nilholm, 2014). Chociaż każdy z tych etapów prezentuje edukację włączającą w innej perspektywie, to w praktyce łączy je akcentowana potrzeba kompleksowego wsparcia. W kontekście systemowym dotyczy ona wzmacniania organizacyjnych mechanizmów inkluzji, w kontekście indywidualnym zaś obejmuje spersonalizowane wspieranie uczniów (w zależności od opisanego etapu – uczniów włączanych lub wszystkich), a także nauczycieli. Ponieważ – jak pokazują rodzime badania (Chrzanowska, 2019; Gajdzica, 2020; Nowak, 2020; Skotnicka, 2019) – specjalistyczny potencjał placówek ogólnodostępnych wciąż jeszcze nie jest wystarczający, by sprostać szybko rosnącym potrzebom w omawianym zakresie, konieczne jest nie tylko wzmacnianie zasobów wewnętrznych szkoły, ale również poszukiwanie wsparcia zewnętrznego, pozyskiwanego zarówno z sektora edukacji, jak i z sektora zdrowia i pomocy społecznej.

Wybrane konteksty wdrażania edukacji włączającej

Na potrzeby dalszych analiz przyjmujemy, że edukacja włączająca w szerokim ujęciu to fundamentalne ludzkie prawo oraz proces systematycznych reform edukacji ukierunkowanych na eliminowanie barier, umożliwiający wszystkim uczniom uczestniczenie w doświadczeniach edukacyjnych i w środowisku uczenia się z rówieśnikami w tym samym wieku (Graham, 2024).

Proces wdrażania edukacji włączającej opiera się nie tylko na podstawach formalno-prawnych. Fundamentem dla faktycznego wprowadzania rozwiązań sprzyjających inkluzji edukacyjnej jest użycie perspektywy zawierającej cztery elementy kluczowe (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005; Widawska, 2014):



- procesualność – obejmuje postrzeganie tego rodzaju współpracy społecznej jako nieustającego wyzwania, polegającego na ciągłym poszukiwaniu optymalnych dróg reagowania na różnorodność, która jest faktem społecznym; jest to głównie proces nauki, który ma na celu zdobycie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i postaw pozwalających sprawnie funkcjonować w zróżnicowanym świecie oraz korzystać z bogactwa zróżnicowania; stanowi to bodziec do nowych badań oraz, co istotne, osobistego rozwoju zarówno dla dzieci, osób uczących się, jak i dla dorosłych, towarzyszących młodym ludziom w tym procesie;
- rozpoznawanie i usuwanie barier – to diagnozowanie, zbieranie, analiza oraz ocena informacji pochodzących z różnych źródeł, których celem jest zaplanowanie i wdrażanie działań służących przezwyciężaniu przeszkód we wspólnym funkcjonowaniu uczestników procesu edukacyjnego; ważnym aspektem jest tu upetnomocnienie wszystkich osób biorących udział w edukacji, stąd nacisk na wielość źródeł, z których czerpiemy wiedzę; działania podejmowane w tym zakresie wymagają aktywności analitycznej, kreatywności oraz rozwijania umiejętności projektowania uniwersalnego w edukacji;
- obecność, uczestnictwo oraz możliwości osiągnięć dla wszystkich – mówiąc o obecności dla wszystkich, wskazujemy na dostępność (architektoniczną, cyfrową, informacyjno-komunikacyjną itd.) oznaczającą stworzenie warunków umożliwiających faktyczne pełne uczestnictwo w życiu szkoły; uczestnictwo to zaangażowanie odnoszące się bezpośrednio do jakości doświadczeń osób uczących się w ramach procesu edukacyjnego i uwzględnienia ich opinii w dostosowywaniu systemu nauczania, natomiast możliwość osiągnięć powinna polegać na tworzeniu spersonalizowanych programów nauczania, które uwzględniają indywidualne potrzeby każdej osoby uczącej się;



- odpowiedzialność – inkluzja jako proces w sposób szczególny dotyczy osób z grup narażonych na wykluczenie społeczne, co oznacza, że członkowie grupy większościowej ponoszą moralną odpowiedzialność za zapewnienie pełnego uczestnictwa przedstawicieli grup mniejszościowych w systemie edukacji; odpowiedzialność ta wymaga prowadzenia systematycznych działań monitorujących oraz podejmowania konkretnych kroków na rzecz realizacji zasad równości i niedyskryminacji.

Tak ugruntowane działania mogą być realizowane w sposób skuteczny jedynie we współpracy instytucji edukacyjnych, ochrony zdrowia czy pomocy społecznej, których zadaniem jest zapewnienie realizacji praw i wolności człowieka. Problematyka praw człowieka ma konkretne konsekwencje praktyczne. Prawa człowieka nie są jedynie abstrakcyjną koncepcją stworzoną przez grupę decydentów, mają bowiem przełożenie na system regulacji prawnych (prawo oświatowe, prawo ochrony zdrowia, prawo zabezpieczenia społecznego), a co za tym idzie mają zastosowanie w codziennym życiu. Idąc do szkoły, realizujemy nasze prawo do nauki (art. 70 Konstytucji RP), korzystając z porady lekarskiej – prawo do ochrony zdrowia (art. 68 Konstytucji RP), a otrzymując świadczenie rentowe – prawo do zabezpieczenia społecznego (art. 67 Konstytucji RP). Jednostkowe prawa implikują obowiązki po stronie państwa. Jako mieszkańcy danej społeczności jesteśmy członkami wspólnoty samorządowej, której przedstawiciele poprzez swoje działania lub zaniechania mają rzeczywisty wpływ na realizację naszych praw i wolności (Konstytucja RP, 1997). W art. 163 Konstytucji RP czytamy: „Samorząd terytorialny wykonuje zadania publiczne niezastrzeżone przez Konstytucję lub ustawy dla organów innych władz publicznych”.

Od 1 stycznia 1999 r. funkcjonuje trójstopniowa struktura samorządu terytorialnego, składająca się z samorządu gminnego, powiatowego oraz wojewódzkiego. To właśnie na władzach samorządowych spoczywa



odpowiedzialność za praktyczną realizację praw i wolności osób zamieszkujących dany region. W rozwiązaniach modelowych dotyczących wsparcia międzysektorowego to poziom powiatowy został wskazany jako ten, który odpowiada za koordynację działań ukierunkowanych na wdrażanie edukacji wysokiej jakości dla wszystkich.

Wsparcie międzysektorowe versus silosowość

Realizacja praw i wolności jednostki, zwłaszcza w kontekście relacji między jednostką a władzą, zależy od strategii realizowanych na poziomie lokalnym. Przez lata rozwoju samorządu lokalnego dochodziło do specjalizacji poszczególnych sektorów w realizacji przydzielonych im zadań. Wynikiem tego trendu jest wystąpienie zjawiska silosowości (Scott i Gong, 2021; Widawska, Betza-Gajdzica i Gajdzica, 2023), czyli skupienia działań na jednym obszarze bez uwzględnienia szerszej perspektywy problemu. W rezultacie utrudnia to współpracę ukierunkowaną na wdrażanie rozwiązań systemowych. Silosowość i międzysektorowe wsparcie to dwa różne podejścia do organizacji działań i współpracy w różnych obszarach, takich jak edukacja, ochrona zdrowia, pomoc społeczna itd. Silosowość to sytuacja, w której różne sektory lub wydziały działają niezależnie od siebie, angażując siły i środki dla realizacji swoich własnych celów. W takim podejściu brakuje współpracy i integracji zasobów na poziomie lokalnym. Każdy silos (czytaj: sektor) działa samodzielnie, nie widząc pozostałych, co utrudnia, a wręcz uniemożliwia wymianę informacji, wiedzy, zasobów. W konsekwencji otrzymujemy nie tylko system, w którym może dochodzić do duplikacji działań, wysiłków, kosztów, ale także system o niskim poziomie skuteczności.



Międzysektorowe wsparcie to z kolei podejście oparte na współpracy i integracji działań pomiędzy różnymi sektorami w celu skutecznego rozwiązywania problemów społecznych na poziomie lokalnym. Instytucje współpracują ze sobą, dzielą się swoimi zasobami, wiedzą i doświadczeniem, aby osiągnąć wspólne cele. Koncept międzysektorowego działania, a dokładniej – jego faktyczne wdrażanie, pozwala na pełniejsze uwzględnienie różnorodnych potrzeb jednostki, co może przełożyć się na podniesienie skuteczności podejmowanych interwencji. Międzysektorowe podejście umożliwia koordynację i zapewnienie spójnego, kompleksowego wsparcia, które może lepiej odpowiadać potrzebom danej osoby.

Wsparcie międzysektorowe w odniesieniu do edukacji włączającej rozumiane jest zatem jako działania podejmowane na rzecz kompleksowego, zintegrowanego, spójnego a jednocześnie elastycznego współdziałania podmiotów na rzecz dzieci / osób uczących się i ich rodzin w zakresie realizacji zadań publicznych o charakterze ponadgminnym. Do zadań tych należy zaliczyć przede wszystkim te dotyczące: edukacji publicznej, promocji i ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, wspierania osób z niepełnosprawnością.

Wsparcie wewnątrzsektorowe versus silosowość

W analizowanym obszarze podstawowym sektorem, w ramach którego niezbędne są współpraca i współdziałanie, jest sektor oświaty. Funkcjonujące w nim instytucje, takie jak placówki przedszkolne, szkolne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli czy biblioteki pedagogiczne, działają bardzo często zgodnie z opisanymi wcześniej regułami silosowości. Nawet jeśli każda ze wskazanych instytucji skupia się w swoich



działaniach na zagadnieniu edukacji włączającej, to robi to najczęściej tylko w określonym przez siebie obszarze. Zwolennicy edukacji włączającej od wielu lat podkreślają, że może ona dawać możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego uczniów dzięki temu, że przebiega w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiednich kręgów koleżeńskich (Firkowska-Mankiewicz, 2007). Stworzenie korzystnego miejsca rozwoju i edukacji w naturalnym środowisku ucznia wymaga skonstruowania sieci instytucji wspierających przedszkola / szkoły ogólnodostępne. Wyniki prowadzonych od kilkunastu lat badań (np. Jachimczak, 2008, 2009) do chwili obecnej (np. Chrzanowska i Szumski, 2019; Gajdzica i in., 2021; Podgórska-Jachnik, 2021; Zaorska, 2020) wskazują na to, że problem kształcenia dziecka/ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością) w przedszkolu / szkole zazwyczaj staje się problemem jednego nauczyciela, w klasie którego znalazł się uczeń wymagający wsparcia. Rzadko kiedy pojawienie się takiego dziecka / ucznia uruchamia czy uruchamiało zmiany o szerszym zasięgu, obejmujące całą społeczność szkolną, a nawet pozaszkolną. Takie podejście do edukacji grup zróżnicowanych (w których około 30% stanowią osoby potrzebujące dodatkowego, spersonalizowanego wsparcia) raczej pozwala wnioskować negatywnie o jej efektywności.

Ponadto należy pamiętać, że znaczna część środowisk edukacyjnych ulokowanych jest w małych miejscowościach, w których nie funkcjonują placówki specjalne, integracyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W tych środowiskach to przedszkole / szkoła ogólnodostępna jest jedynym miejscem nie tylko edukacji, ale również wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieci/uczniów. W tej przestrzeni edukacja włączająca jest naturalną formą kształcenia, wychowania i nierzadko terapii. Trudno jednak zaprzeczyć, że bez instytucjonalnego wsparcia (także wewnątrzresortowego) pozostanie kolejnym źle zrealizowanym projektem zmiany szkoły.



Kwestia wewnątrzsektorowego wsparcia przedszkola i szkoły ogólnodostępnej została wyraźnie zaakcentowana w *Modelu edukacji dla wszystkich* (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020). Jednym z ważnych elementów konstruowania omawianego wsparcia stała się koncepcja Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW). Pilotażowe wdrożenie centrów potwierdziło potrzebę wzmocnienia współpracy wewnątrzsektorowej (z placówkami specjalnymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi) oraz zbudowania międzysektorowego systemu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny (Jachimczak i in., 2023).

Konkluzje

Bodźce – wyzwania w obszarze współpracy międzysektorowej.

- Proces oceny i realizacji potrzeb na poziomie lokalnym jest realizowany w podziale sektorowym.
- Własne narzędzia posiada ochrona zdrowia, pomoc społeczna i oświata.
- Nie ma standardów międzysektorowego zarządzania tym procesem.
- Standardy występują lokalnie, ale nie są ogólnokrajową normą.

Rozproszenie sektorowe wsparcia prowadzi do jego niższej trafności oraz efektywności, w tym finansowej, gdyż każdy sektor płaci oddzielnie za własne (często wykonywane równolegle) czynności (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022).

Ponadto skuteczne udzielanie wsparcia utrudniają (Gajdzica i in., 2023):

- brak dostępnej usystematyzowanej informacji o zasobach wsparcia na terenie powiatu (sektor oświaty, zdrowia i pomocy społecznej / podmioty publiczne i niepubliczne / podmioty prowadzone przez różne jednostki samorządu terytorialnego (JST);



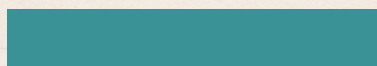
- ograniczony/niepełny dostęp do wiedzy o diagnozach, terapiach i wsparciu dziecka, ucznia i jego rodziny;
- bariery prawne w budowaniu międzysektorowego wsparcia, ograniczona kultura współpracy;
- rozproszone, nierównomierne zasoby na terenie gminy/powiatu.

Wskazane ograniczenia stanowią główne bodźce do zmiany ukierunkowanej na budowanie modelu lokalnego wsparcia międzysektorowego, w którym przedszkole / szkoła ogólnodostępna odgrywa kluczową rolę. Model ten stanowi swego rodzaju narzędzie wspomagające pracę szkoły, a przede wszystkim służy rozwojowi dzieci/uczniów.





2



Wizja wsparcia międzysektorowego¹

¹ W tej części obszernie wykorzystano opracowania autorstwa Gajdzicy i in. (2023, 2023a).

Wprowadzenie – ogólna charakterystyka modelu

Punktem wyjścia konstrukcji teoretycznej Modelu Wsparcia Międzysektorowego (MWM) jest założenie, że władze lokalne nie tylko najlepiej znają potrzeby swoich społeczności, ale także wiedzą, jakimi zasobami dysponują, by je zaspokoić. Sytuacja każdej gminy, powiatu czy województwa może być różna w poszczególnych obszarach ich funkcjonowania, a im niższy poziom organizacji samorządowej, tym bardziej jest to zróżnicowanie widoczne. Dlatego zasadne jest poszukiwanie rozwiązań „szytych na miarę”, co będzie korzystne zarówno z ekonomicznego, jak i społecznego punktu widzenia. Dotyczy to również obszaru realizacji zadań wsparcia międzysektorowego. Mając na uwadze powyższe ustalenie, zaproponowany model wsparcia koncentruje się przede wszystkim na działalności samorządów lokalnych – powiatowych, podejmujących działania ponadgminne, ale także w różny sposób obecnych w zadaniach realizowanych przez gminę. Samorząd powiatowy, dysponując specjalistycznymi instytucjami z sektorów oświaty, zdrowia oraz polityki społecznej, zobligowany jest do wspierania i dopełniania działań gminnych, pozostając z nimi w bezpośrednich relacjach, często pełniąc przy tym funkcję zarządczą i koordynującą działania międzygminne. Oprócz listy obowiązkowych zadań oświatowych, samorządy mają prawo i obowiązek kreowania oraz prowadzenia własnej, lokalnej polityki społecznej, w tym



również oświatowej. Uprawnienia samorządów (powiatowych i gminnych) pozostawiają obszerne pole do działania w zakresie projektowania systemów wsparcia dostosowanych do zdiagnozowanych lokalnych potrzeb, realnych możliwości i strategicznych celów rozwojowych (Jachimczak i Podgórska-Jachnik, 2023, s. 15). Jak wskazują w swoich analizach Jachimczak i Podgórska-Jachnik (2023, s. 16), „w dużym – ale wartym dokonania – uproszczeniu polityka oświatowa na poziomie lokalnym wyraża się nie tylko zakresem podejmowanych zadań związanych z edukacją, ale przede wszystkim sposobem ich realizacji w ramach posiadanych, a do tego aktywnie poszerzanych możliwości. Ostateczny kształt tej polityki zależeć będzie także od wyjścia poza to, co jedynie obowiązkowe, z włączeniem własnych celów progresywnych, służących rzeczywistym interesom i perspektywicznemu podnoszeniu jakości życia lokalnej społeczności. Nie oznacza to deprecjonowania zadań własnych, których realizacja wymaga zawsze dużego wysiłku, aktywnego poszukiwania zasobów dla ich realizacji. Bywa, że samorządy sygnalizują obarczenie zadaniami przekraczającymi ich możliwości, bez wystarczającego wsparcia zewnętrznego. Jednak praktyka życia społecznego pokazuje, jak dzięki aktywnej i kreatywnej postawie samorządy potrafią rozwiązywać trudne, pozornie nierozwiązywalne problemy, a niekiedy sięgać po metody wizjonerskie i na pierwszy rzut oka nieosiągalne”. Właśnie na tym założeniu dotyczącym „mocy sprawczej” samorządów oparte zostały założenia teoretyczne MWM. Zaproponowany i opisany poniżej model stanowi ramę koncepcyjną wyznaczającą kierunek działań dla samorządu powiatowego oraz gminnego, pozostawiając zarazem elastyczność dla wdrażanych rozwiązań.



Charakterystyka Modelu Wsparcia Międzysektorowego¹

Prezentowane rozwiązanie modelowe krajowego systemu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin dotyczy opisu możliwych działań na poziomie krajowym, które można wdrażać również na poziomie JST, by efektywnie realizować proces wspierania inkluzji społecznej.

Model określa:

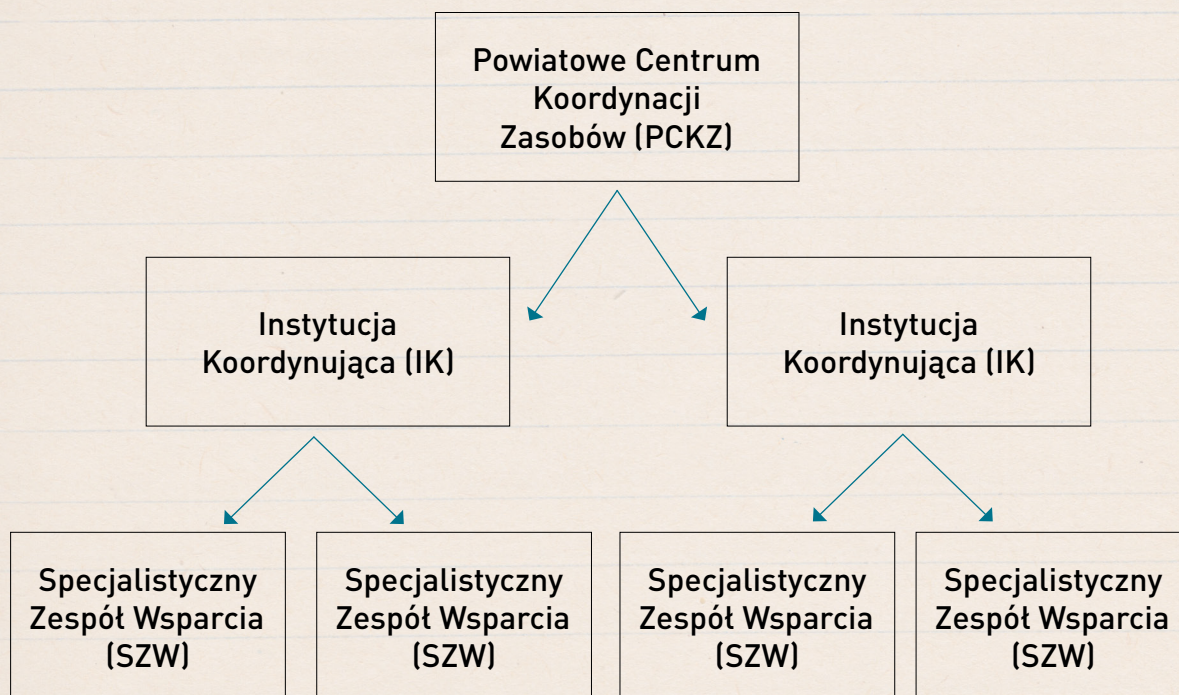
- cele, strukturę i zasady funkcjonowania systemu, a także zadania podmiotów udzielających wsparcia;
- zadania administracji publicznej w zakresie zapewnienia równego dostępu do systemu wsparcia;
- zasady, tryb i formy wsparcia;
- zasady przepływu i udostępniania danych w procesie udzielania wsparcia;
- zasady zapewniania jakości wsparcia, w tym przygotowania i doskonalenia kadr udzielających tego wsparcia.

Zgodnie z wypracowaną propozycją MWM oparty jest o strukturę trzypoziomową (zob. rysunek 3), w której rolę wiodącą pełni Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów (PCKZ). Na drugim poziomie znajdują się Instytucje Koordynujące (IK), które współpracują ze Specjalistycznymi Zespołami Wsparcia (SZW).

¹ Na podstawie: Departament Wychowania i Edukacji Włączającej (2022), Kamińska i in. (2022), Gajdzica i in. (2023a).



Rysunek 3. **Struktura organizacyjna funkcjonowania Modelu Wsparcia Międzysektorowego** (Gajdzica i in., 2023, s. 13)



Centrum Koordynacji – Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów

Podstawą MWM jest założenie, że w środowisku lokalnym powstaje aktywna sieć wspólnie działających instytucji i podmiotów, w których rodzina otrzymuje lub może otrzymać skoordynowane wsparcie jak najbliżej miejsca zamieszkania. W budowaniu sieci wsparcia kluczowe są trzy elementy:

- poziom strategiczny – powołanie PCKZ;
- poziom operacyjny – powołanie IK oraz tworzenie SZW;
- poziom proceduralny – zaprojektowanie i wdrożenie procedur, które powinny obejmować całą ścieżkę wsparcia z określeniem standardów, na które wszystkie podmioty powinny się zgodzić oraz wdrożyć je w swojej organizacji.



Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów to jednostka integrująca i koordynująca zasoby na poziomie powiatu oraz określająca procedury i dostosowująca je do pojawiających się potrzeb w środowisku lokalnym. Może funkcjonować w ramach już istniejących jednostek organizacyjnych starostwa powiatowego (np. poradni psychologiczno-pedagogicznej [PPP], Wydziału Edukacji, Wydziału Oświaty, Kultury i Spraw Społecznych, Wydziału Rozwoju Społecznego, powiatowego ośrodka pomocy itp.) lub jako odrębna jednostka wydzielona w strukturze organizacyjnej starostwa powiatowego.

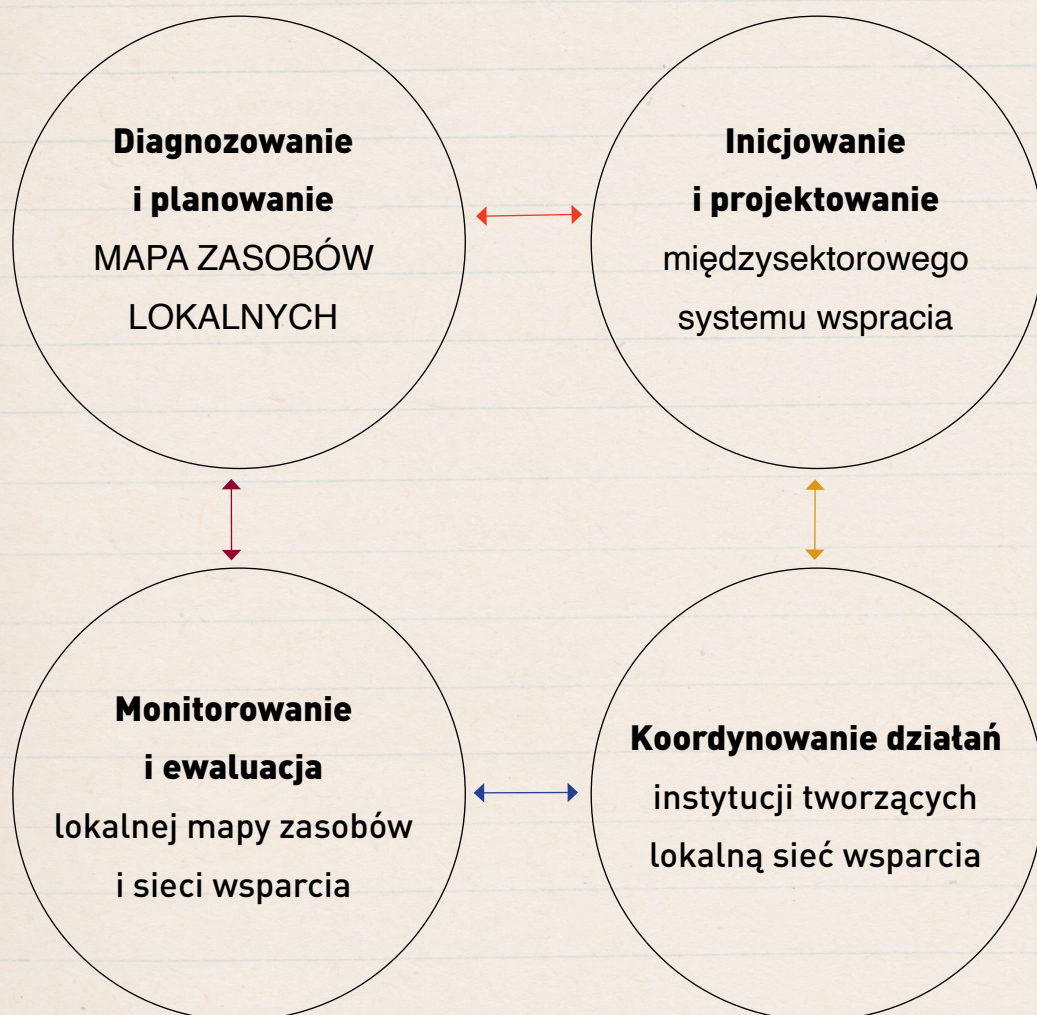
Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów to obszar działań integracyjnych i koordynacyjnych, które są realizowane w ramach zadań budowy sieci współpracy wokół potrzeb dziecka i rodziny.

Rekomendowanym rozwiązaniem jest utworzenie samodzielniego lub wieloosobowego stanowiska pracy ds. systemu integracji zasobów i usług.

Funkcje i zadania Powiatowego Centrum Koordynacji Zasobów

Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów jest jednostką o charakterze strategicznym, której celem jest utworzenie aktywnego partnerstwa opartego na lokalnych zasobach. Głównym zadaniem Centrum Koordynacji (CK) jest zbudowanie mapy zasobów i jej stałe monitorowanie.



Rysunek 4. **Podział funkcjonalny zadań Powiatowego Centrum Koordynacji****Zasobów** (Gajdzica i in., 2023a, s. 6)

Powołana struktura lub zespół osób realizujących zadania CK powinna stać się łącznikiem instytucji diagnostycznych, terapeutycznych, opiekuńczych, edukacyjnych, zdrowia i innych. Jej celem jest strategiczne zarządzanie zasobami oraz stałe budowanie systemu informatycznego skierowanego do członków danej społeczności lokalnej w zakresie systemu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny. Tabela 1 przedstawia szczegółowe zadania CK w czterech wyróżnionych obszarach.



Tabela 1. Zadania Powiatowego Centrum Koordynacji Zasobów w ramach poszczególnych funkcji (Gajdzica i in., 2023a, s. 7–8)

Diagnozowanie i planowanie	Inicjowanie i projektowanie	Koordynowanie działań	Monitorowanie i ewaluacja
■ identyfikacja lokalnych zasobów (instytucji) pod kątem budowania partnerstwa lokalnego / tworzenie mapy zasobów ■ identyfikacja koszyka usług lokalnych ■ identyfikacja zasobów oraz możliwości ich rozwoju i współdziałania ■ identyfikacja potrzeb różnych grup wiekowych dzieci oraz ich rodzin ■ facylitacja współpracy ■ opracowanie diagnozy uwarunkowań lokalnych (stymulanty, destymulanty/bariery)	■ projektowanie strategii rozwiązywania zdiagnozowanych problemów ■ konsultowanie potrzeb i oczekiwań na poziomie grup docelowych ■ opracowanie struktury celów krótko- i długookresowych ■ projektowanie usług wspólnych z wykorzystaniem metody <i>design thinking</i> ■ prowadzenie bazy dobrych praktyk ■ opracowywanie i realizacja projektów partnerskich	■ formalno-prawne utworzenie partnerstwa, zawarcie umów/porozumień ■ powołanie zespołu koordynacji międzyinstytucjonalnej ■ ustalenie reguł i procedury przepływu informacji w sieci podmiotu ■ organizowanie spotkań kwartalnych oraz monitorowanie współpracy międzyinstytucjonalnej ■ realizowanie zaprojektowanych działań zgodnie z przyjętą lokalną strategią instytucji koordynującej wsparcie merytoryczne w terenie ■ standaryzacja jakości działań współpracujących w sieci podmiotów / wdrażanie wspólnych standardów ■ koordynowanie wymiany zasobów między członkami sieci ■ testowanie nowych rozwiązań ■ koordynacja realizacji wspólnych przedsięwzięć ■ utworzenie platformy wymiany danych ■ działania opiniotwórcze	■ monitorowanie realizacji strategii ■ monitorowanie dynamiki zmian w zakresie zidentyfikowanych wyzwań ■ cykliczna analiza ryzyk ■ realizacja badań okresowych satysfakcji rodzin oraz oceny świadczonych usług ■ monitorowanie przebiegu oraz ewaluacja trafności i skuteczności podjętych działań ■ cykliczne spotkania w ramach zespołu współpracy międzysektorowej – raz na 3–6 miesięcy



Jednym z najważniejszych zadań zespołu CK jest opracowanie procedur wdrażania modelu wsparcia w powiecie oraz powiązanych z nim gminach. Procedury te powinny być wypracowane we współpracy z istotnymi/kluczowymi ekspertami/podmiotami z danego powiatu. Poniżej opisano kluczowe procedury.

Procedura 1. Kryteria włączenia i wyłączenia z sieci wsparcia podmiotów i instytucji działających na obszarze danego powiatu

Procedura powinna obejmować:

- jasne kryteria włączenia, w tym zgodę podmiotów na pozostałe procedury;
- jasne kryteria wyłączenia i zawieszenie współpracy (powinno to głównie dotyczyć stosowania diagnoz i terapii niepotwierdzonych naukowo);
- podział kompetencji pomiędzy skoordynowanymi ośrodkami w ramach ścieżki wsparcia (rodzina i dziecko);
- jasno określoną decyzyjną rolę CK (przy współpracy międzysektorowej) w zakresie decyzji co do kształtu pracy oraz finansowania wsparcia (jeżeli dotyczy) dziecka i rodziny w sieci.

Procedura 2. Wstępna ocena potrzeb i zasobów dziecka i rodziny

W ramach tej procedury:

- powinna zostać opracowana ścieżka badań skriningowych (oceny funkcjonalnej małego dziecka do 6. r.ż.) i szkolnej oceny funkcjonalnej, z określeniem zadań placówek takich jak żłobki, przedszkola, szkoły, instytucje specjalistyczne (PPP, SCWEW tam, gdzie funkcjonuje);
- ocena powinna być tak skonstruowana, aby na dalszych etapach diagnozy i procesu wsparcia było możliwe uzupełnianie profilu diagnozy funkcjonalnej;
- ocena powinna być dostępna dla rodziny, dziecka powyżej 16. r.ż. oraz pozostałych specjalistów z sieci skoordynowanych podmiotów;



- procedura powinna określać także warunki pilnej oceny w sytuacji np. ryzyka popełnienia samobójstwa, w zaburzeniach i chorobach psychicznych dzieci i młodzieży.

Procedura 3. Sposób przepływu informacji w ramach zarządzania informacjami na temat dziecka, ucznia oraz ich rodzin

Najważniejsze założenia:

- procedura powinna uwzględniać przepisy i podmiotowość rodziny oraz dziecka powyżej 16. r.ż.;
- klauzula informacyjna i zgody powinny odnosić się do aktualnego składu sieci skoordynowanych podmiotów oraz aktualnych przepisów;
- powinny być opracowane wszystkie niezbędne formularze dla wszystkich aktualnych i potencjalnych podmiotów sieci wsparcia.

Procedura 4. Uzgodniona procedura pogłębionej diagnozy psychologicznej (diagnoza zbieżna i różnicowa)

Najważniejsze założenia:

- procedura powinna odnosić się do standardów naukowych oraz rzetelnych i trafnych metod diagnostycznych; metody o niepotwierdzonej wartości psychometrycznej czy też testy projekcyjne nie są metodami obiektywnymi i nie powinny być uwzględniane w standardzie;
- diagnoza powinna być prowadzona w taki sposób, aby jej wyniki z poszczególnych ośrodków i podmiotów mogły być uwzględniane przez pozostałe podmioty (ważne, aby rodzic nie musiał przekazywać tej samej informacji w każdej nowej instytucji);
- procedura powinna określać także warunki pilnej diagnozy (poza kolejnością), np. w przypadku ryzyka popełnienia samobójstwa w zaburzeniach i chorobach psychicznych;



- procedura musi uwzględniać założenia oceny funkcjonalnej według Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF).

Procedura 5. Standardy wsparcia/terapii/leczenia oraz sposób ich monitorowania

Najważniejsze założenia:

- procedura powinna uwzględniać standardy międzynarodowych lub krajowych towarzystw naukowych (np. American Psychological Association lub National Institute for Health and Care Excellence) i/lub metody oparte na dowodach (*evidence-based practice*);
- procedura powinna pokazać standardową ścieżkę wsparcia/terapii/leczenia wraz z określeniem zasobów (kadra, lokal);
- indywidualizacja/personalizacja wsparcia/terapii/leczenia powinna uwzględniać różne zasoby dziecka/ucznia, jego rodziny i środowiska;
- monitorowanie sytuacji dziecka/ucznia po zakończeniu wsparcia/terapii/leczenia, w tym kontakt z rodziną, która zdecydowała się wycofać z terapii.

Procedura 6. Ścieżka wsparcia dziecka i rodziny oraz środowiska pozarodzinnego

Najważniejsze założenia:

- powinna być opisana w prostym schemacie postępowania, z zaznaczeniem roli poszczególnych instytucji, ośrodków i specjalistów;
- powinna być jedna główna ścieżka dla całego powiatu;
- procedura powinna uwzględniać momenty/punkty ewaluacji procesu wsparcia;
- pozostałe warianty ścieżki zawsze powinny bazować na głównym schemacie udzielania wsparcia.



Bardzo ważnym elementem wdrażanego modelu wsparcia jest zapewnienie szkoleń przygotowujących do pełnienia zadań w CK.

Wdrożenie kompleksowego MWM wymaga kompetencji w zakresie zarządzania zmianą. Mapy wdrażania na poziomie powiatu powinny się odnosić do wskaźników transformacji w skali makro/ogólnopolskich.

Instytucja Koordynująca – cele, funkcje i zadania

Kolejnym ważnym elementem modelu skoordynowanego wsparcia jest IK. Ma to być jednostka organizacyjna PCKZ w terenie, będąca punktem pierwszego kontaktu. W ramach powiatu może powstać jedna lub kilka IK. Liczba IK uzależniona jest od obszaru działań, liczby mieszkańców, rodzaju usług specjalistycznych, posiadanych zasobów. Instytucja Koordynująca prowadzi indywidualne ścieżki wsparcia oraz pozostaje w ścisłej współpracy z CK w podejmowaniu strategicznych decyzji włączania poszczególnych instytucji w program dziecka, ucznia i rodziny.

Wybór IK jest niezmiernie istotny. Dokonując go, należy uwzględnić możliwość realizowania przez IK takich funkcji jak:

- monitorowanie rozwoju i profilaktyka zaburzeń rozwoju dziecka;
- wsparcie dla rodzin;
- wsparcie dla specjalistów;
- koordynowanie wczesnego wspomaganie rozwoju;
- koordynowanie wsparcia w okresie edukacyjnym;
- inne istotne szczególne funkcje wsparcia podejmowane w powiecie (np. samodzielne mieszkalnictwo, opieka wytchnieniowa).

Szczegółowe zadania IK opisano w tabeli 2.



Tabela 2. Zadania Instytucji Koordynującej w terenie w ramach Powiatowego Centrum Koordynacji Zasobów z uwzględnieniem poszczególnych funkcji

(Gajdzica i in., 2023a, s. 10–14)

Lp.	Funkcja	Zadanie	Formy realizacji
1.	monitorowanie rozwoju i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży	prorowadzenie badań przesiewowych na terenie instytucji opieki nad dziećmi do lat 3	■ badania przesiewowe realizowane co roku
		koordynacja działań profilaktycznych	■ monitoring kwartalny
		koordynacja badań przesiewowych na terenie placówek wychowania przedszkolnego i szkół	■ monitoring kwartalny
		wsparcie w realizacji zadań związanych z monitorowaniem rozwoju dzieci w wieku do lat 3 oraz objętych wychowaniem przedszkolnym i w wieku szkolnym	■ konsultacje ■ instruktaż
		zbieranie i upowszechnianie informacji dotyczących potrzeb dzieci i rodzin na terenie powiatu oraz dostępnych możliwości wsparcia	■ aktualizacja mapy potrzeb we współpracy z CK ■ prowadzenie strony internetowej ■ informator(bazawiedzy)



Lp.	Funkcja	Zadanie	Formy realizacji
2.	wsparcie dla rodzin	doradztwo i pomoc psychologiczna dla rodziny, w szczególności rodziny, w której występuje niepełnosprawność, zagrożenie niepełnosprawnością oraz dla rodzin tzw. wieloproblemowych lub rodzin z nieprawidłowo kształtującą się więzią pomiędzy opiekunami prawnymi a dziećmi	■ terapia rodzin ■ grupy wsparcia dla rodzin ■ mediacje ■ terapia więzi ■ interwencja kryzysowa ■ spotkania koordynujące
		działanie ukierunkowane na tworzenie warunków wspierających rozwój dzieci oraz rozwijanie i wzmacnianie więzi między przyszłymi rodzicami, rodzicami dzieci, a także pomiędzy małżonkami i rodzeństwem	
		doradztwo i pomoc psychologiczna dla rodzin spodziewających się dziecka, u którego stwierdzono wady rozwojowe lub zagrożenie niepełnosprawnością	■ wykłady, prelekcje, warsztaty i szkolenia dla rodziców (np. kursy umiejętności wychowawczych, przygotowujących do rodzicielstwa, komunikacji z dzieckiem itp.)
3.	wsparcie dla specjalistów	wzmocnienie kadr systemu wsparcia: ■ opiekunów dzieci do lat 3 ■ nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w jednostkach systemu oświaty ■ pracowników pieczy zastępczej ■ rodzin zastępczych ■ prowadzących rodzinne domy dziecka ■ dyrektorów placówek opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego ■ asystentów rodziny ■ asystentów osoby z niepełnosprawnością ■ pracowników socjalnych ■ rodzin adopcyjnych ■ osób sprawujących pieczę zastępczą ■ koordynatorów pieczy zastępczej	■ konsultacje ■ instruktaż ■ szkolenia wewnętrzne ■ wymiana dobrych praktyk ■ konsultacje i poradnictwo w zakresie wspierania rozwoju dzieci i młodzieży oraz rozwiązywania problemów wychowawczych
		superwizja dla specjalistów zatrudnionych w jednostkach systemu oświaty, w tym psychologów i psychoterapeutów	■ superwizje
		prowadzenie działań informacyjnych i szkoleniowych	■ spotkania informacyjne ■ prowadzenie strony internetowej ■ informator(bazawiedzy)



Lp.	Funkcja	Zadanie	Formy realizacji
4.	koordynowanie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodziny w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole na terenie powiatu	tworzenie sieci wspomagania rozwoju dziecka i rodziny (WWR) na terenie powiatu	■ mapa sieci
		udostępnienie informacji o usługach WWR	■ strona internetowa
		przewodzenie konsultacji wstępnych (określanie poziomu wsparcia)	
		wskazywanie zespołów WWR dokonujących oceny funkcjonalnej wraz z opracowywaniem indywidualnych planów wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodziny	
		zbieranie informacji o wynikach oceny funkcjonalnej od zespołów WWR, w tym na potrzeby orzekania o niepełnosprawności	
		monitorowanie i ewaluacja realizacji WWR	■ system monitoringu
5.	wsparcie w ramach WWR, w szczególności uzupełnienie oferty specjalistycznej niedostępnej na poziomie gminy	wykonywanie oceny funkcjonalnej, w tym na potrzeby orzekania o niepełnosprawności, wraz z opracowywaniem indywidualnych planów wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodziny	
		przewodzenie działań w zakresie WWR, w tym zapewnienie specjalistycznej pomocy terapeutycznej dla dzieci	



Lp.	Funkcja	Zadanie	Formy realizacji
6.	współpraca	nawiązywanie i rozwijanie współpracy z: ■ instytucjami opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 ■ instytucjami prowadzącymi profilaktykę zaburzeń rozwojowych ■ jednostkami systemu oświaty, do których uczęszczają dzieci i młodzież ■ specjalistycznymi centrami wspierania edukacji włączającej ■ placówkami doskonalenia nauczycieli i PPP ■ centrami usług społecznych lub ośrodkami pomocy społecznej ■ jednostkami organizacyjnymi gminy, które organizują pracę z rodziną i podmiotami, którym gmina zleciła organizację pracy z rodziną ■ jednostkami organizacyjnymi wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej ■ gminnymi zespołami interdyscyplinarnymi* ■ powiatowymi centrami pomocy rodzinie (PCPR), miejskimi ośrodkami pomocy społecznej (MOPS), gminnymi ośrodkami pomocy społecznej (GOPS) ■ podmiotami leczniczymi, publicznymi i niepublicznymi, które realizują kontrakty z Narodowym Funduszem Zdrowia (NFZ) ■ sądami, Policją, opiniodawczymi zespołami sądowych specjalistów (OZSS)** oraz placówkami wykonującymi orzeczenia sądu ■ organizacjami pozarządowymi i kościelnymi realizującymi zadania na rzecz wsparcia dziecka i rodzin z innych środków i projektów ■ instytucjami kultury i sportu wspomagającymi rozwój dzieci i młodzieży oraz rozwijającymi ich uzdolnienia	■ zespoły tematyczne ■ panele eksperckie ■ cykliczne spotkania koordynujące ■ spotkania <i>ad hoc</i>

* Podstawę prawną działania gminnego zespołu interdyscyplinarnego stanowi art. 6 ust. 2 pkt 4 oraz art. 9a ust. 15 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (t.j. Dz. U. 2021, poz. 1249).

** Dawniej rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne (RODK).



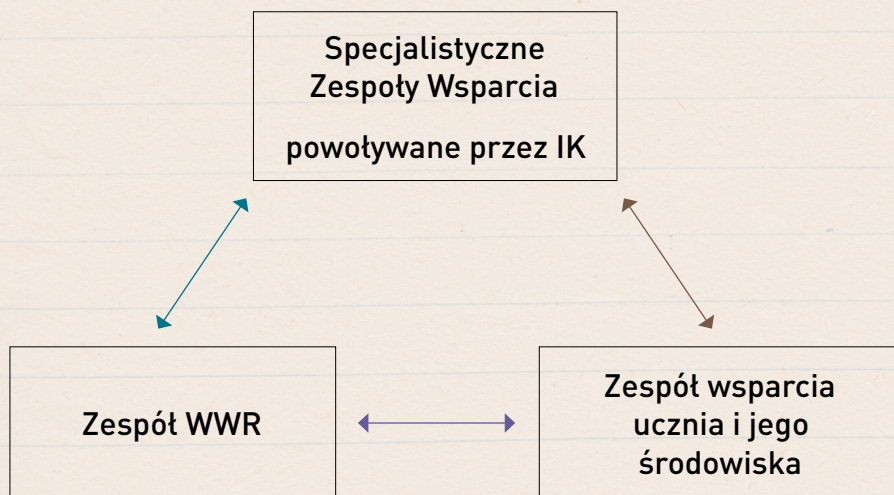
Specjalistyczne Zespoły Wsparcia

Trzecim istotnym elementem modelu wsparcia są SZW, czyli osoby realizujące wsparcie na poziomie lokalnym, będące zarazem w sieci wsparcia. W ramach SZW wyróżnia się osobę, która przyjmuje rolę koordynatora wszelkich działań dla całej rodziny i środowiska pozarodzinnego – koordynatora wsparcia.

Specjalistyczne Zespoły Wsparcia to:

- zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i rodziny (WWR), obejmujące dzieci, rodziny i ich środowisko od urodzenia do spełnienia obowiązku szkolnego;
- zespoły wspierające ucznia i jego środowisko (zob. rysunek 5).

Rysunek 5. **Specjalistyczne Zespoły Wsparcia** (Gajdzica i in., 2023a, s. 15)



W ramach powiatu może powstać wiele SZW. Liczba zespołów uzależniona jest od posiadanych zasobów, takich jak np. placówki podstawowej opieki zdrowotnej (POZ), przedszkola, żłobki, szkoły, środowiskowe centra zdrowia psychicznego, PPP.



Przyjęcie takiego rozwiązania zapewnia koordynację wsparcia na poziomie instytucjonalnym, przy jednoczesnym włączeniu procesów deinstytucjonalizacji umożliwiających uproszczenie ścieżek wsparcia dla dziecka i jego rodziny oraz elastycznego włączenia podmiotów/organizacji wspierających. Główne zadania SZW zesatwiono w tabeli 3.

Tabela 3. **Główne zadania Specjalistycznych Zespołów Wsparcia** (Gajdzica i in., 2023a, s. 16).

Na rzecz CK (PCKZ) i IK	Na rzecz dziecka/ucznia i rodziny
■ przekazywanie IK informacji o ofercie wsparcia kierowanego odpowiednio do dzieci, uczniów i rodzin oraz aktualizowanie tych informacji zgodnie z potrzebami ■ przekazywanie do PCKZ informacji o pomocy kierowanej do dzieci, uczniów i rodzin nie rzadziej niż raz w roku ■ współpraca z PCKZ, IK oraz innymi podmiotami działającymi w sieci	■ identyfikowanie potrzeb dzieci, uczniów i rodzin w najbliższym miejscu ich funkcjonowania (pierwsza ocena funkcjonalna) ■ opracowanie i realizacja indywidualnych planów rozwoju dziecka i wsparcia rodziny, indywidualnych planów wsparcia ucznia i rodziny ■ koordynowanie działań specjalistycznych na rzecz dziecka i rodziny oraz środowiska pozarodzinnego w najbliższym środowisku rodzinnym lub instytucjonalnym, w tym ustalanie zakresów, rodzajów niezbędnego wsparcia w ramach działających sieci współpracy ■ podejmowanie działań na rzecz poprawy dostępności pomocy i jej jakości oraz włączenia społecznego

Praca SZW opiera się na założeniach procesu zarządzania przypadkiem (*case management*). Do najważniejszych etapów tego procesu zaliczamy:

- planowanie – stworzenie indywidualnego planu uwzględniającego, w jaki sposób potrzeby dziecka/ucznia zostaną zaspokojone;
- organizowanie zespołu wspierającego w ramach sieci podmiotów współpracujących – ułatwianie dziecku/ucniowi i jego rodzinie skorzystania z różnego rodzaju dostępnych usług, adekwatnie do potrzeb;



- monitorowanie – ocena postępu w funkcjonowaniu dziecka/ucznia i jego sytuacji po zakończeniu wsparcia;
- występowanie w interesie dziecka – dbanie o zaspokojenie potrzeb i praw dziecka/ucznia oraz jego rodziny.

Wielką zaletą zarządzania przypadkiem jest umożliwienie dziecku i jego rodzinie skorzystania z usług świadczonych przez różnego typu instytucje.

Zgodnie z tą metodą dziecko i rodzina to nie osoby bierne, pozbawione wpływu, lecz zaangażowane w rozwiązywanie swoich problemów. Oczekuje się od nich aktywności, bazuje się na ich mocnych stronach oraz zachęca się ich do podejmowania odpowiedzialności.

Jednym z priorytetów zarządzania przypadkiem jest ewaluacja planów danego programu pod kątem efektywności. Druga, równie ważna wskazówka dotyczy sporządzenia bilansu między środkami ludzkimi i materialnymi niezbędnymi do zrealizowania programu a spodziewanymi wymiernymi efektami (ocena racjonalności podejmowanych działań).

Istotną cechą wdrożenia modelu zarządzania przypadkiem są standardy jakościowe. W procesie tym należy uwzględnić:

- jakość struktury – dotyczy relatywnie stałych, niezmiennających się warunków świadczenia usług; struktura utrzymuje i udostępnia cały potencjał fachowego pomagania; struktury, jakich oczekuje koordynator wsparcia (KW), powinny cechować się elastycznością i umiejętnością dopasowywania się do zmieniających się okoliczności;
- jakość procesu – wyraża się w sposobie praktycznego realizowania usługi; KW bierze pod uwagę każdy element procesu, a także bada i ocenia cały jego przebieg;
- jakość wyniku (końcowego skutku) – sprawdzana jest pod kątem efektywności, osiągnięcia końcowego skutku.



Ważnym elementem całego zespołu jest KW. Może nim być wybrany członek SZW. Koordynator wsparcia zarządza przypadkiem (*case management*), czyli kładzie nacisk na identyfikację potrzeb dziecka i rodziny oraz ustala możliwe sposoby ich zaspokojenia w oparciu o zasoby istniejące w środowisku. To osoba, która nie tylko wspiera dziecko i rodzinę na każdym etapie pomocy, ale także jest odpowiedzialna za monitorowanie całego procesu. Jest to proces, który łączy zajmowanie się pojedynczym przypadkiem w taki sposób, by zapewnić klientom skorzystanie ze zróżnicowanych działań pomocowych we właściwej formie i w odpowiednim czasie.

Koordynatorzy wsparcia są odpowiedzialni za:

- zintegrowanie działań wokół dziecka, ucznia i rodziny, rozumiane jako połączenie w jeden instrument wsparcia wielu aktualnych form organizacyjnych we właściwej formie i w odpowiednim czasie; wiąże się to z wdrożeniem międzysektorowej współpracy i koordynacji działań, szczególnie w zakresie ochrony zdrowia, pomocy rodzinie i pomocy społecznej, z oferowanymi formami wsparcia w systemie edukacji;
- indywidualizację/personalizację wsparcia poprzez dostosowanie rodzaju i zakresu pomocy do rzeczywistych potrzeb dziecka, ucznia, rodziny i środowiska pozarodzinnego;
- zmniejszenie obciążeń proceduralnych związanych z uzyskaniem dostępu do wsparcia w ramach WWR czy wsparcia edukacyjnego.

Do podstawowych obowiązków KW należą:

- organizowanie pierwszego spotkania z rodziną;
- wstępna ocena potrzeb i zasobów środowiskowych dziecka/ucznia i rodziny – ocena funkcjonalna;
- organizowanie zespołu diagnostycznego i terapeutycznego pod kątem wstępnej oceny;



- szukanie i włączanie zasobów lokalnych w proces wsparcia w zależności od pojawiających się potrzeb i oceny funkcjonalnej;
- koordynacja działań wspierających;
- monitorowanie procesu wsparcia, w tym organizowanie spotkań zespołu diagnostycznego lub terapeutycznego;
- ewaluacja procesu wsparcia dziecka i rodziny pod kątem zakładanych celów terapeutycznych;
- przekazanie informacji zwrotnej po zakończeniu procesu wsparcia do wszystkich członków zespołu diagnostycznego i terapeutycznego;
- identyfikacja zasobów możliwych do włączenia w procesie wsparcia;
- współpraca z IK w celu wdrażania bardziej zaawansowanych form wsparcia dla dziecka, ucznia, rodziny.

Konkluzje

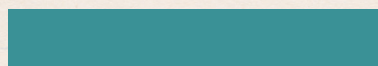
Zaprezentowany model MWM stanowi próbę zniesienia podstawowego problemu, jakim jest niski poziom współpracy międzysektorowej we wspieraniu rodzin, dzieci i uczniów w ujęciu instytucjonalnym. Budowanie systemu wsparcia międzysektorowego jest szczególnie istotne w procesach wzmacniania edukacji włączającej. W tym kontekście warto wspomnieć, że współpraca szkół specjalnych (i innych placówek specjalistycznych) z instytucjami zdrowia i wsparcia społecznego ma swoją tradycję i choć trudno uznać ją za wzorcową, to jednak przebiega według konkretnych schematów. Natomiast wychowankowie przedszkoli ogólnodostępnych i uczniowie szkół ogólnodostępnych zwyczajowo pozbawieni są wsparcia obecnego w placówkach specjalnych lub otrzymują je okazjonalnie. Oczywiście wprowadzenie w życie zaprezentowanego modelu powinno wiązać się z innymi przeobrażeniami w obszarze edukacji i wsparcia, m.in. z wprowadzeniem badań przesiewowych



z wykorzystaniem oceny funkcjonalnej czy też kwalifikowaniem dzieci/uczniów do określonych poziomów wsparcia w zamian za orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego, to zaś wymusza potrzebę zmiany finansowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także przydzielania asystentów i nauczycieli współorganizujących proces kształcenia nie tylko do poszczególnych uczniów, ale także do całych oddziałów przedszkolnych i szkolnych w placówkach ogólnodostępnych (Gajdzica i in., 2024).



3



Budowanie wsparcia międzysektorowego – plan działania¹

¹ W tej części wykorzystano fragmenty opracowania Widawskiej, Jachimczak i Gajdzicy (2023, s. 40–52).

Autorzy wielu koncepcji wsparcia i współdziałania ulokowanych w dziedzinie nauk społecznych zwracają uwagę na sieciowanie procesów wspierania w kontekście indywidualnym (jednostkowym: dziecko, rodzina) oraz systemowym (instytucjonalnym; zob. Bailey i Bruder, 2005; Leite i Pereira, 2019; Smolińska-Theiss, 2019). Doświadczenia krajowe oraz zagraniczne pokazują konieczność diagnozowania zasobów lokalnych w celu budowania sieci wsparcia dla dzieci, uczniów i ich rodzin z wykorzystaniem różnych instytucji rządowych i pozarządowych. Jak wskazują Leite i Pereira (2019, s. 2), w Portugalii wczesną interwencję zapewnia grupa specjalistów w dziedzinie edukacji, zdrowia i opieki społecznej. Instytucje te wspólnie tworzą Lokalny Zespół Wczesnej Interwencji. Cele Lokalnych Zespołów Wczesnej Interwencji są następujące:

- identyfikacja dzieci i rodzin objętych Krajowym Systemem Wczesnej Interwencji;
- zapewnienie monitorowania dzieci i rodzin, które nie spełniają kryteriów kwalifikowalności do wczesnej interwencji (WI);
- przygotowanie i wykonanie Indywidualnego Planu WI;
- identyfikacja i usprawnienie zasobów społeczności;
- zapewnienie odpowiedniego procesu przejścia każdego dziecka do innych programów edukacyjnych, usług lub kontekstów;
- określenie kontekstów i specjalistów, do których dziecko jest włączane.

Podobne zadania są postawione przed siecią wsparcia międzysektorowego w polskim modelu. Zakłada się, że aktywna sieć wsparcia to wspólnie działające instytucje i podmioty, w których dziecko, uczeń i rodzina otrzymują lub mogą otrzymać skoordynowane wsparcie jak najbliżej miejsca zamieszkania. Dla sprawnego funkcjonowania i optymalnej efektywności tak zdefiniowanej sieci konieczne jest spełnienie następujących warunków:

- musi mieć charakter **kompleksowy**;
- musi składać się z podmiotów z obszaru edukacji, zdrowia, polityki społecznej, rynku pracy, a także z podmiotów publicznych, sektora pozarządowego i sektora prywatnego;
- musi **zapewniać trwałe monitorowanie wsparcia** tworzone na podstawie porozumienia z samorządem;
- zawierane porozumienia powinny określać nie tylko **standardy jakościowe**, dotyczące realizowanego wsparcia, lecz także sposób **angażowania się samorządu** w tworzenie warunków i podnoszenie jakości świadczonego wsparcia.

Budowanie lokalnej sieci wsparcia międzysektorowego w powiatach powinno być wypracowywane wspólnie przez wszystkich interesariuszy w ramach:

- konsultacji;
- rozmów indywidualnych;
- wymiany dobrych doświadczeń i praktyk;
- poszukiwania rozwiązań z zakresu możliwości i ograniczeń formalno-prawnych, organizacyjnych.

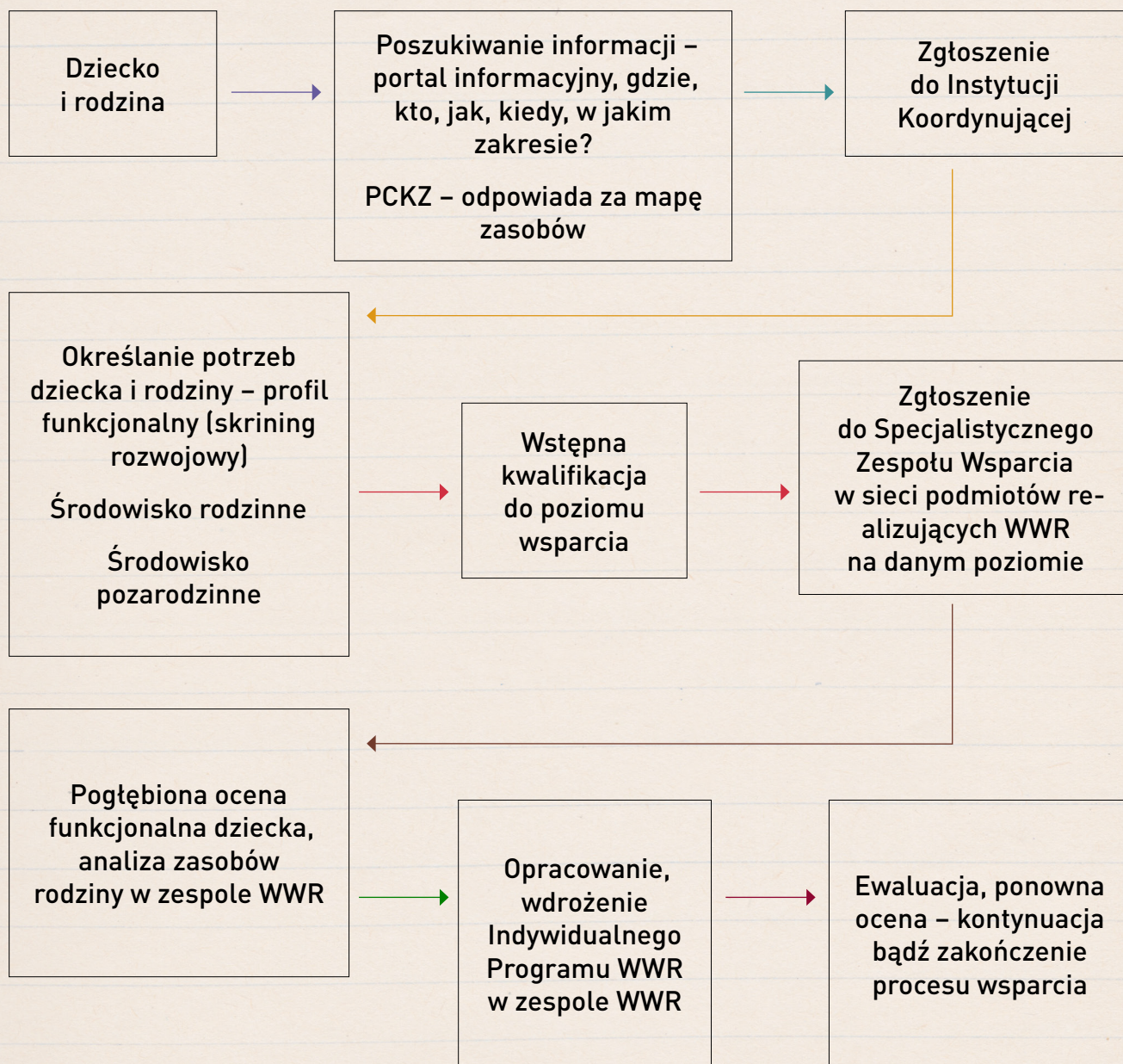
Przykładowa ścieżka korzystania z sieci wsparcia międzysektorowego na poziomie powiatu przez osoby do lat 6 i ich rodziny została przedstawiona na rysunku 6 (dla dziecka nieobjętego wsparciem instytucjonalnym) oraz na rysunku 7 (dla dziecka objętego wsparciem instytucjonalnym).



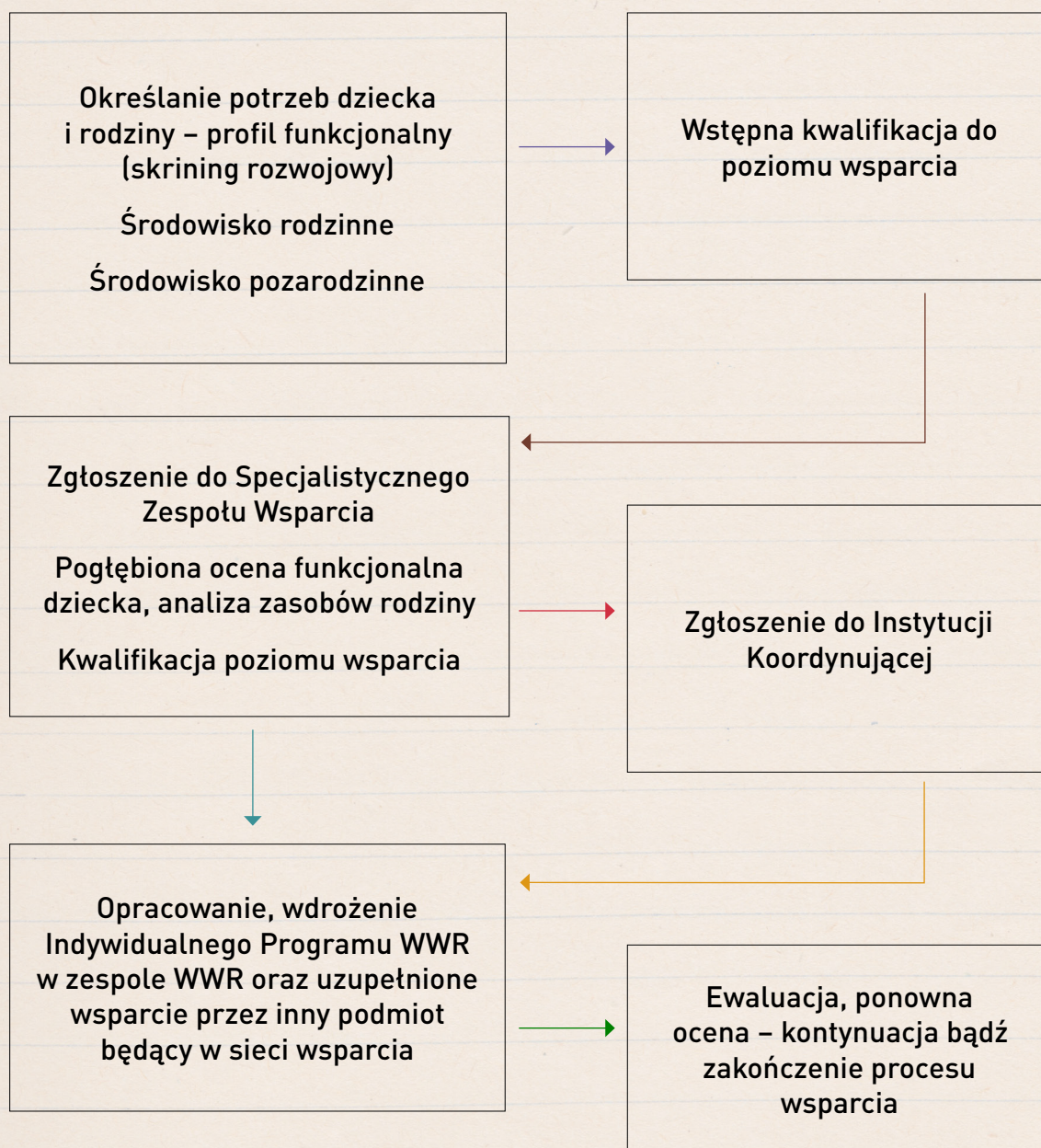
Rysunek 6. Dzieci do lat 6 nieobjęte wsparciem instytucjonalnym (schemat

zmodyfikowany po pilotażu: E. Widawska, R. Piotrowicz, na podstawie:

Kamińska i in., 2022)



Rysunek 7. **Dzieci do lat 6 objęte wsparciem instytucjonalnym (żłobek, klub malucha, przedszkole)** (schemat zmodyfikowany po pilotażu: E. Widawska, R. Piotrowicz, na podstawie: Kamińska i in., 2022).





Zakończenie

Zaprezentowany model MWM stanowi próbę zniesienia podstawowego problemu, jakim jest niski poziom współpracy międzysektorowej we wspieraniu rodzin, dzieci i uczniów w ujęciu instytucjonalnym. Przedstawione wstępne założenia są zbiorem zweryfikowanych propozycji. Zapewne zostaną one jeszcze zmodyfikowane w kontynuacji badań pilotażowych i konsultacji społecznych. Niemniej już pobieżna analiza pokazuje, że praktycznym problemem (zwłaszcza w aspekcie polskiego prawa) jest formalne włączenie w sieć wsparcia instytucji (podmiotów) zarządzanych przez różne ministerstwa (Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej). Brak obligacji ustawowej skutecznie blokuje współpracę międzysektorową. Inną trudnością jest praktyczna kooperacja instytucji zarządzanych na różnych szczeblach administracji samorządowej (gminy, powiaty). Gminy nie są zobowiązane do współpracy w ramach wsparcia międzysektorowego z powiatem, a podejmowanie skutecznych działań w tym zakresie wymaga kooperacji JST na poziomie gminy i powiatu. Tworzenie sieci wsparcia wymaga również przepływu informacji pomiędzy podmiotami świadczącymi wsparcie na rzecz dziecka/ucznia i jego rodziny. Pojawiają się w związku z tym liczne wątpliwości dotyczące realizacji prawa do prywatności i zarządzania danymi (często są to dane wrażliwe). Jak wskazano w dokumencie, efektywne działanie tego



modelu będzie zatem związane z koniecznością dostosowania regulacji prawnych, często rozproszonych w różnych aktach prawnych, do nowego sposobu funkcjonowania instytucji publicznych. Zmiany te wymagają nie tylko dobrej woli specjalistów pracujących na niższych szczeblach administracji rządowej i samorządowej, ale przede wszystkim akceptacji politycznej najsilniej reprezentowanej w obszarze władzy ustawodawczej, co może okazać się trudne w kontekście toczącej się wojny w Ukrainie i narastającego kryzysu ekonomicznego (Gajdzica i in., 2024; Widawska, Betza-Gajdzica i Gajdzica 2023).

Ponadto należy podkreślić, że jednym z podstawowych warunków urzeczywistniania modelu edukacji (wsparcia, opieki) ukierunkowanego na budowanie kultury inkluzyjnej nie jest tylko zmiana organizacyjna czy podnoszenie kompetencji specjalistycznych kadry placówek ogólnodostępnych, ale przede wszystkim pozytywne nastawienie społeczności tych placówek do współpracy, współdziałania i angażującej pracy w środowiskach osób o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwojowych (Widawska, 2016). To ciągle wydaje się problemem wymagającym nieustannej troski nas wszystkich.



WAŻNE ROZMOWY O EDUKACJI – prowadząca Edyta Widawska

Podcast cz. 1 (18 min) „Międzysektorowe wsparcie w perspektywie Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą”.

Podcast cz. 2 (15 min) „Międzysektorowe wsparcie w perspektywie szkoły ogólnodostępnej”.

Podcast cz. 3 (30 min) „Międzysektorowy dyrektor, czyli kto?”.

W rozmowie biorą udział:

Jolanta Miękina – dyrektorka Zespołu Szkół Specjalnych nr 23 im. Janusza Korczaka w Częstochowie. Liderka SCWEW w pilotażowym projekcie wdrożenia Modelu SCWEW. Realizatorka projektu rządowego „Za życiem”, w którym zajmuje się koordynowaniem działań Wiodącego Ośrodka Koordynacyjno-Rehabilitacyjno-Opiekuńczego. Inicjatorka powstania pierwszego oddziału dla uczniów z autyzmem w regionie, współautorka i realizatorka innowacji pedagogicznej dotyczącej edukacji uczniów z autyzmem (1998). Współtwórczyni pierwszego w Częstochowie, a czwartego w Polsce Oddziału Wczesnego Wspomagania Rozwoju dla Dzieci z Autyzmem (2002). Współorganizatorka konferencji naukowych pn. „Jestem osobą z autyzmem – dajcie mi szansę”, odbywających się cyklicznie od 1999 r. Członek Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji.

Dariusz Zajac – dyrektor Zespołu Szkół Przemysłu Mody i Reklamy im. Władysława S. Reymonta w Częstochowie. Przewodniczący grupy roboczej ds. kontaktów z przedsiębiorcami, szkołami przemysłu mody i władzami lokalnymi w Sektorowej Radzie ds. Kompetencji Moda i Innowacyjne Tekstyli. Członek Sektorowej Rady ds. Kompetencji Komunikacja Marketingowa.



Członek Grupy Ekspertckiej ds. Przemysłu Lekkiego przy nowelizacji podstawy programowej w zawodzie technik przemysłu mody. Autor pierwszej w Polsce klasy autorskiej LO prezentacja mody. Pomysłodawca i animator cyklicznej imprezy pn. „Reymont jest przedsiębiorczy”, skupiającej artystów i pracodawców branży mody, promującej utalentowanych uczniów, której gośćmi byli m.in. Joanna Klimas, Łukasz Jemioł, Mariusz Paprocki, Marcin Brzozowski, Jerzy Antkowiak, Tomasz Ossoliński. Pomysłodawca kolekcji odzieżowych i autor scenariuszy kilkunastu pokazów mody. Pomysłodawca i współorganizator: Ogólnopolskiej Olimpiady Wiedzy i Umiejętności z Zakresu Reklamy pn. „Kreatywni w reklamie”, Ogólnopolskiego Festiwalu Reklamy Społecznej „3 Światy”, kampanii społecznych „Pszczoła w mieście” oraz „30/2/1 – profilaktyka czerniaka skóry”. Współtwórca projektu edukacyjno-profilaktycznego „Orzeł i Lwica przyjaciółmi częstochowskich przedszkolaków”. Współzałożyciel i wieloletni muzyk zespołu T.Love oraz obecnie zespołu Muniek i NieTacyŚwięci.





Bibliografia

- Bailey, D., Bruder, M. B. (2005). *Family Outcomes of Early Intervention and Early Childhood Special Education: Issues and Considerations*. Early Childhood Outcomes Center. https://ectacenter.org/~pdfs/eco/Family_Outcomes_Issues_01-17-05.pdf
- Bilodeau, A., Laurin, I., Giguère, N., Potvin, L. (2018). Understanding the Challenges of Intersectoral Action in Public Health through a Case Study of Early Childhood Programmes and Services. *Critical Public Health*, 28(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/09581596.2017.1343934>
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Departament Wychowania i Edukacji Włączającej (2022). *Propozycja zapisów modelu wsparcia międzysektorowego ujętych w formie wzorowanej na aktach prawnych* [dokument powielony]. Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Paul Chapman.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2007). Edukacja na poziomie średnim młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – z doświadczeń krajów zachodnich. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 3, 27–38.



- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Betza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D., Mrózek, S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R. (2023). *Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie oceny funkcjonalnej polegający na badaniu i opracowaniu modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF. Raport końcowy*. Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Domagała-Zyśk, E., Byra, S., Jachimczak, B., Piotrowicz, R. (2023a). *Model współpracy międzyresortowej (międzysektorowej) na rzecz dzieci, uczniów i rodzin [maszynopis powielony]*. Załącznik nr 1. Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Jachimczak, B. (2024). Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jako element wsparcia edukacji włączającej. *Forum Nauk Społecznych*, (2), 111–122.
- Gordon-Gould, P., Hornby, G. (2023). *Inclusive Education at the Crossroads: Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>



- Graham, L. J. (red.). (2024). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy, and Practice*. Routledge.
- Jachimczak, B. (2008). Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki* (s. 189–200). Wydawnictwo Satori.
- Jachimczak, B. (2009). Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście funkcjonowania szkolnego młodzieży gimnazjalnej. W: M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja* (s. 420–433). Wydawnictwo APS.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Tomaszewska, A. (red.). (2023). *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego Łódzkiego Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kamińska, E., Podgórska-Jachnik, D., Łyciuk-Bzdyra, M., Skrzypczak, B., Pawlak, K., Rowiński, T., Jachimczak, B., Piotrowicz, R. (2022). *Model wsparcia międzysektorowego na rzecz zintegrowania działań wokół dzieci, uczniów i rodzin – wersja skrócona* [dokument powielony]. UŚ, APS, UAM, KUL, UMCS.
- Konstytucja RP (1997). Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483, ze zm.).
- Kyriazopoulou, M., Kefallinou, A. (red.). (2022). *Zmiana roli wsparcia specjalistycznego. Sprawozdanie końcowe*. Europejska Agencja ds. Potrzeb Specjalnych i Edukacji Włączającej.



- Lamb, J., Doucet, S., Luke, A. (2021). Interprofessional Collaboration in the Care of Children with Complex Care Needs: The Experiences of Children, Their Families, and the Intersectoral Care Team. *Healthy Populations Journal*, 1(2), 68–78. <https://doi.org/10.15273/hpj.v1i2.10654>
- Lechta, V. (2016). Inkluzivní pedagogika základní determinanty. W: V. Lechta (red.), *Inkluzivní pedagogika* (s. 25–40). Portál.
- Leite, C.S.C., Pereira, A.P. da S. (2019). Family Outcomes in Early Intervention: Results from a Nationwide Study in Portugal. *Early Child Development and Care*, 190(15), 2484–2492. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1585348>
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Martínez-Rico, G., Simón, C., Cañadas, M., McWilliam, R. (2022). Support Networks and Family Empowerment in Early Intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042001>
- Metzner, G., Horstmann, S., Barth, M., Giesler, J.M., Jünemann, S., Kaier, K., Schlett, C., Schroeder, N., Siebolds, M., Sinss, F., Staa, J. van, Glattacker, M., Renner, I. (2022). Evaluation of a Cross-Sectoral Care Intervention for Families with Psychosocial Burden: A Study Protocol of a Controlled Trial. *BMC Health Services Research*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07787-9>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022). *Badanie i opracowanie modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF. Załącznik nr 1 do Projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie wsparcia międzysektorowego dzieci, uczniów i rodzin na poziomie powiatowym [maszynopis powielony]*.



- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). *Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się.*
<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich>
- Nowak, A. (2020). Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań. *Studia Pedagogiczne*, 35, 169–181. <https://doi.org/10.25951/4161>
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020. Raport merytoryczny na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki.* Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Projekt innowacyjno-wdrożeniowy (2022). *Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie wsparcia międzysektorowego dzieci, uczniów i rodzin na poziomie powiatowym* [projekt finansowany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, realizowany w Uniwersytecie Śląskim w latach 2022–2024].
- Robinson, K. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację.* Wydawnictwo Element.
- Scott, I., Gong, T. (2021). Coordinating Government Silos: Challenges and Opportunities. *Global Public Policy and Governance*, 1(1), 20–38.
<https://doi.org/10.1007/s43508-021-00004-z>
- Skotnicka, B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej.* Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Smolińska-Theiss, B. (2019). Nauczyciele wobec zmiany w oświacie – między służbą a oporem. *Pedagogika Społeczna*, (3), 293–307.



- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–25). Wydawnictwo FRSE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Widawska, E. (2014). Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. W: E. Widawska, K. Skotnicki (red.), *Spółeczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością* (s. 11–25). Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Widawska, E. (2016). Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej. Studium przypadku. *Chowanna*, 1, 133–152.
- Widawska, E., Betza-Gajdzica, M., Gajdzica, Z. (2023). Międzysektorowe wsparcie dzieci, uczniów i ich rodzin na poziomie lokalnym – wstępne założenia modelu. W: E. Widawska (red.), *Młode pokolenie w (nie)przyjaznym świecie – konteksty teoretyczne, metodologiczne i praktyczne* (s. 103–116). Wydawnictwo AT. <https://doi.org/10.59862/i6Jp2qNf>
- Widawska, E., Jachimczak, B., Gajdzica, Z. (2023). Budowanie modelowych rozwiązań wsparcia międzysektorowego na poziomie lokalnym. W: M. Walkiewicz-Krutak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin* (s. 40–52). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. <https://edukacja.wzasiegiureki.pl/wp-content/uploads/2024/05/Poradnik-Wczesne-Wspomaganie-Rozwoju-Dzieci-i-Wsparcia-Rodziny.pdf>
- Woodhead, M., Feathersone, I., Bolton, L., Robertson, P. (2014). *Early Childhood Development: Delivering Inter- sectoral Policies, Programmes and Services in Low-Resource Settings*. https://www.researchgate.net/publication/269705057_Early_Childhood_Development_ECD_Delivering_inter-sectoral_policies_programmes_and_services_in_low-resource_settings



- Zaorska, M. (2020). Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas ósmych ogólnodostępnej szkoły podstawowej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (37), 186–200.



Nota o autorach

Edyta Widawska – dr. hab., prof. UŚ, pedagożka społeczna, socjolożka, profesorka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ekspertka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, członkini Sieci Obywatelskiej Watchdog Polska, wieloletnia członkini Komisji Ekspertów ds. Zdrowia przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, specjalistka ds. monitoringu i praw człowieka, trenerka i edukatorka działań równościowych w kraju i za granicą, współpracująca z wieloma organizacjami trzeciego sektora. Autorka licznych publikacji dotyczących procesów inkluzywnych i ich prawocztowieczego wymiaru. Pracę w obszarze badań naukowych łączy skutecznie z praktyką, realizując projekty we współpracy z instytucjami zaangażowanymi we wprowadzanie polityk równościowych na poziomie krajowym i międzynarodowym (takimi jak m.in. Rzecznik Praw Obywatelskich, Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, Organizacja Narodów Zjednoczonych, Rada Europy, Unia Europejska, Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców).

Zenon Gajdzica – prof. dr. hab., pedagog specjalny, profesor w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Główne kierunki badań: edukacja włączająca, edukacja i socjalizacja osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, teoretyczne podstawy pedagogiki specjalnej, metodologia badań społecznych. Autor i współautor 13 monografii, w tym m.in. *Inclusive Education of Learners with Disability – the Theory versus Reality* (Peter Lang, 2020; współautorzy Robin McWilliam, Miloň Potměšil, Guo Ling), *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej* (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2020); *Teachers, Beliefs about Inclusive Education: A Study in the Context of Major Increases in Refugee Learners* (VR unipress / Brill Deutschland GmbH 2024, współautorka; Stanisława Byra). Redaktor i współredaktor 25 prac zwartych, autor ponad 230 artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych. Od 2015 r. członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.



