

# SZKOŁA DOSTĘPNA DLA WSZYSTKICH

## - Z PERSPEKTYWY DYREKTORA

### WSPÓŁPRACA SZKOŁY/PRZEDSZKOŁA Z PORADNIĄ PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNĄ



IBE



INSTYTUT  
BADAŃ  
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo  
Edukacji Narodowej

unicef

dla każdego dziecka

Autor: **Marzenna Czarnocka**

Redakcja językowa i korekta: **Anna Adamczyk**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o., [www.ccpog.com.pl](http://www.ccpog.com.pl)**

Projekt okładki: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-92-3**

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](http://www.ibe.edu.pl)**

---

**Wzór cytowania:**

Czarnocka, M. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Współpraca szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.*  
Instytut Badań Edukacyjnych.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. 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.

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024 r.

---

### **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 zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.



**WSPÓŁPRACA SZKOŁY/  
PRZEDSZKOŁA Z PORADNIĄ  
PSYCHOLOGICZNO-  
PEDAGOGICZNĄ**

**Marzenna Czarnocka**

## Spis treści

- 11 \_\_\_\_\_ **Wprowadzenie**
- 15 \_\_\_\_\_ **Jaka jest rola poradni w zapewnianiu równego dostępu do edukacji?**
- 17 \_\_\_\_\_ **Imperatyw czy impuls? Przepisy prawa oświatowego regulujące działalność poradni w zakresie współpracy ze szkołą**
- 32 \_\_\_\_\_ **Zadania poradni na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli**
- 36 \_\_\_\_\_ **Podsumowanie**
- 39 \_\_\_\_\_ **Razem czy osobno? Jak budować dostępne środowisko szkoły we współpracy z poradnią?**
- 51 \_\_\_\_\_ **Rola dyrektora szkoły jako lidera w procesie wdrażania edukacji włączającej**
- 63 \_\_\_\_\_ **Współpraca nauczycieli i specjalistów szkolnych, w tym nauczycieli współorganizujących, z poradnią**
- 78 \_\_\_\_\_ **Wspólne działania na rzecz uczniów**
- 90 \_\_\_\_\_ **Rodzice – interesariusze czy partnerzy? Jak szkoła i poradnia mogą zwiększać ich zaangażowanie?**
- 102 \_\_\_\_\_ ***Constans* czy ewolucja? Czy ocena funkcjonalna może być skutecznym mechanizmem zapewniania dostępności?**
- 105 \_\_\_\_\_ **Model oceny funkcjonalnej we współpracy szkoły i poradni**
- 122 \_\_\_\_\_ **Jakie korzyści mogą wynikać z oceny funkcjonalnej?**

- 129** \_\_\_\_\_ **Zakończenie**
- 134** \_\_\_\_\_ **Ważne rozmowy o edukacji – prowadząca Marzenna Czarnocka**
- 136** \_\_\_\_\_ **Aneks**
- 137** \_\_\_\_\_ **Część I. Działania poradni psychologiczno-pedagogicznej**
- 137** \_\_\_\_\_ Załącznik 1. Ramowy plan współpracy szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną
- 141** \_\_\_\_\_ **Część II. Działania na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli na terenie szkoły**
- 141** \_\_\_\_\_ Załącznik 2. Przykładowy plan współpracy przedszkola i poradni psychologiczno-pedagogicznej
- 144** \_\_\_\_\_ Załącznik 3. Analiza pola sił jako technika sprzyjająca podejmowaniu decyzji
- 146** \_\_\_\_\_ Załącznik 4. Materiały wideo do wykorzystania jako inspiracja w pracy z nauczycielami, rodzicami i uczniami
- 150** \_\_\_\_\_ Załącznik 5. Lista kontrolna „Równe traktowanie w szkole”
- 158** \_\_\_\_\_ Załącznik 6. Lista kontrolna realizacji zadań asystenta międzykulturowego
- 163** \_\_\_\_\_ Załącznik 7. Lista kontrolna kategorii dzieci/uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowego wsparcia przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej
- 167** \_\_\_\_\_ Załącznik 8. Model wsparcia kompetencji kulturowych w edukacji
- 168** \_\_\_\_\_ **Bibliografia**
- 177** \_\_\_\_\_ **Nota o autorze**

## Streszczenie

Skutecznym sposobem zwiększania możliwości szkoły w dążeniu do implementacji założeń edukacji włączającej oraz zapewnienia dostępności do niej wszystkim uczniom w procesie uczenia się i nauczania jest współpraca osób i instytucji zaangażowanych w ten proces. Na poziomie zarówno krajowym, jak i lokalnym współpraca ta powinna przebiegać w wewnętrznych środowiskach szkół/przedszkoli, a także w szeroko rozumianym otoczeniu, z wykorzystaniem zasobów podmiotów zewnętrznych, które mogą wspierać ich działalność. Jednym z nich jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna (PPP), która w ramach swoich zadań statutowych w sposób komplementarny może wzmacniać działania szkoły w tworzeniu środowiska sprzyjającego inkluzji.

Celem publikacji jest zaprezentowanie możliwości współdziałania szkoły/przedszkola z PPP w zakresie rozwijania zasobów na rzecz edukacji dostępnej dla wszystkich uczniów. Ten obszar zagadnień opisany został w rozdziale pierwszym z punktu widzenia aktualnych przepisów prawa oświatowego. Ponadto omówiono zadania poradni, które wymagają współdziałania pomiędzy nauczycielami i specjalistami w zakresie diagnozowania dzieci i młodzieży, a także planowania wsparcia realizowanego w szkole i poradni.

W rozdziale drugim omówione zostały możliwości wspólnych działań nauczycieli i specjalistów szkolnych ze specjalistami z poradni, z uwzględnieniem różnorodnych poziomów i modeli współpracy sprzyjających budowaniu włączającego środowiska edukacyjnego. Poruszono też kwestię roli dyrektora jako lidera szkolnej społeczności oraz zwrócono uwagę na znaczenie zintegrowania zasobów w budowaniu edukacji dostępnej dla wszystkich dzieci i młodzieży.

Przeanalizowane zagadnienia mogą być pomocne w uruchomieniu zasobów i kompetencji wielospecjalistycznych zespołów oraz w poszukiwaniu



sposobów postępowania w odniesieniu do zróżnicowanych grup uczniów, tak by wyeliminować potencjalne zjawisko stygmatyzacji czy wykluczenia z powodu „odmienności”. Intencją autorki jest propagowanie podejścia akcentującego dynamizowanie działań w środowisku dzieci i młodzieży zamiast intensyfikowania pomocy kierowanej bezpośrednio do uczniów. W poradniku poruszono więc problematykę współpracy nauczycieli i specjalistów szkolnych, w tym nauczycieli współorganizujących, z PPP w obszarze rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

Ponadto przedmiotem rozważań w tym obszarze jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak budować partnerstwo z rodzicami we wspólnych działaniach przedstawicieli szkoły/przedszkola i poradni, a także jak realizować kolegalnie przyjęte cele wsparcia dziecka.

Rozdział trzeci w szczególności dotyczy oceny funkcjonalnej, rozumianej jako proces gromadzenia i wykorzystywania informacji o dziecku i środowisku w minimalizowaniu barier i ograniczeń w dostępie do edukacji. Kluczowa w zrozumieniu funkcjonowania ucznia oraz w doborze strategii wsparcia w sytuacji pojawiających się trudności jest wiedza rodziców, nauczycieli i specjalistów mających na co dzień kontakt z dzieckiem, ale również głos samego ucznia. Przedstawione w tym rozdziale rozwiązania pozwalają na skuteczne wykorzystanie już istniejących mechanizmów, zapewniających podmiotową rolę rodziców i samych uczniów w procesie oceny.

Ocena funkcjonalna pozwala ustrukturyzować działania nauczycieli i specjalistów w modelu partnerskiej współpracy, opartym na komplementarnym wykorzystaniu zasobów i kompetencji kadr poradni oraz szkół/przedszkoli. Zagadnienia te opisane zostały w perspektywie korzyści, jakie mogą wynikać z oceny funkcjonalnej dla uczniów, nauczycieli i specjalistów oraz rodziców.

Publikacja zawiera przykłady działań wspierających wdrażanie edukacji włączającej, które mogą służyć zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb uczniów – z uwagi na indywidualne uwarunkowania rozwoju, szczególne uzdolnienia, niepełnosprawność czy doświadczenie migracji, ale także z powodu niekorzystnych czynników w środowisku uczenia się, takich jak: nieadekwatne wymagania, postawy, brak wsparcia. Prezentowane rozwiązania mogą być wykorzystane jako algorytm postępowania w konkretnych przypadkach, ale też mogą stanowić inspirację do poszukiwania autorskich rozwiązań oraz dobrych praktyk w tworzeniu szkoły dostępnej dla wszystkich.

### **Słowa kluczowe**

dostępność, inkluzja, integracja, edukacja włączająca, ocena funkcjonalna, model biopsychospołeczny, współpraca, partnerstwo, koordynacja, podmiotowość, przywództwo, odpowiedzialność, rozwój



# **Wprowadzenie**

Polityka oświatowa państwa kształtowana jest w różnorodnych kontekstach, m.in. społecznym, demograficznym, ekonomicznym. Wpływ na jej budowanie mają zarówno uwarunkowania wewnętrzne (np. stały wzrost liczby uczniów wymagających specjalnych warunków kształcenia), jak i zewnętrzne (np. sytuacja związana z wojną w Ukrainie).

Istotną determinantą w planowaniu kierunków polityki oświatowej są także normy prawa, w tym międzynarodowego, oraz doświadczenia innych państw w obszarze edukacji. Kierunki działań podejmowanych w Polsce zmierzają do zapewnienia systemowych rozwiązań gwarantujących wszystkim dzieciom i młodzieży prawo do wysokiej jakości edukacji w szkole responsywnej na już istniejące potrzeby oraz otwartej na wyzwania przyszłości. Ważnym etapem tych działań było opracowanie w 2020 r. Modelu Edukacji dla Wszystkich (zob. Edukacja dla wszystkich, 2020), określającego ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się. Jego założenia można uznać za fundament edukacji włączającej, rozumianej jako „podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, b.d.).



Praktyczne wdrożenie włączającego modelu edukacji wiąże się zarówno z koniecznością respektowania prawa w zakresie dostępu do edukacji, jak i z zapewnieniem pełnej dostępności procesu nauczania i uczenia się. Oznacza to, że każde dziecko ma prawo nie tylko uczęszczać do najbliższej szkoły, ale też uczyć się, korzystając z oferty edukacyjnej uwzględniającej jego indywidualny poziom osiągnięć rozwojowych, potrzeby i predyspozycje. W naturalny sposób szkoła staje się więc przestrzenią zróżnicowaną, ponieważ różnorodne są potrzeby i możliwości uczniów oraz niejednorodne i podlegające dynamicznym zmianom jest otoczenie, w którym funkcjonuje.

W realizacji swoich zadań szkoła musi więc nie tylko uwzględniać cele związane z opanowaniem przez uczniów określonego w podstawie programowej, względnie stałego kanonu wiedzy i umiejętności, lecz także mieć na względzie perspektywę kształtowania postaw oraz zdobywania kompetencji umożliwiających adaptację do zmieniającej się rzeczywistości i zdolność kreowania otoczenia, jak również stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własny rozwój. Zmienność i złożoność zjawisk wokół szkoły rodzi szereg wyzwań oraz wymaga od szkoły otwartości na zmiany i gotowości do samorozwoju organizacyjnego. Warunkiem koniecznym dla powodzenia tych działań jest budowanie kultury partycypacji i dialogu: podmiotowe traktowanie uczniów, partnerska współpraca nauczycieli i rodziców, przywództwo dyrektora jako lidera szkolnej społeczności.

Jeśli uczniowie mają osiągać sukcesy w szkole, ale też poza jej murami, to musi być ona otwarta na otoczenie, korzystać z dostępnych zasobów oraz aktywnie kształtować współpracę ze środowiskiem lokalnym. Współdziałanie wszystkich osób i instytucji w środowisku lokalnym umożliwia zwiększanie zarówno instytucjonalnych możliwości samej szkoły, jak i zaangażowania uczniów oraz lepsze przygotowanie ich do pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i lokalnej społeczności.



Do podmiotów, których zadaniem z mocy prawa jest wspieranie działalności szkoły i funkcjonowania rodziny – dwóch najważniejszych dla rozwoju dziecka środowisk, należą poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP). Aktualnie obowiązujące przepisy obligują poradnie do udzielania dzieciom i młodzieży oraz ich rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu. Ponadto poradnie wspomagają przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Poradnia może więc być ważnym sojusznikiem i partnerem szkoły w efektywnym urzeczywistnianiu założeń szkoły dostępnej dla wszystkich.

Celem poradnika jest przybliżenie możliwości współdziałania szkół/przedszkoli i poradni z perspektywy roli i zadań tych instytucji, a także uwarunkowań prawnych wpływających na zakres i charakter współpracy pomiędzy tymi podmiotami. Podjęto próbę zidentyfikowania barier, które mogą ograniczać tę współpracę, ale również sposobów działania umożliwiających ich minimalizowanie. Ponadto sformułowano praktyczne wskazówki, jak organizować współpracę, aby zwiększać możliwości szkół/przedszkoli w zapewnieniu równego dostępu do edukacji oraz w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych jednostek lub grup potencjalnie defaworyzowanych z różnych przyczyn. Omawiane treści odnoszą się do wszystkich jednostek systemu oświaty, odpowiedzialnych za edukację i wychowanie na każdym etapie edukacji. Ilekroć użyto słowa „szkoła”, odnosi się ono również do przedszkoli i placówek.





**1**



**Jaka jest rola  
poradni w zapewnianiu  
równego dostępu  
do edukacji?**

Zgodnie z przepisami prawa oświatowego równość w dostępie do edukacji jest prawem każdej osoby. Konsekwencją takiego założenia jest dążenie do stworzenia systemu, w którym – w zróżnicowanej społeczności – wszyscy uczniowie mogą korzystać z wysokiej jakości oferty edukacyjnej. Rodzi to szereg wyzwań związanych z zapewnieniem środowiska uczenia się stymulującego pozytywne i efektywne doświadczenia edukacyjne wszystkich uczniów, a zarazem wspierającego indywidualny rozwój każdego ucznia.

Dostępność w tym kontekście to pojęcie akcentujące w szczególności podmiotowość uczniów i ich potrzeby, ale jednocześnie uwzględniające holistyczne ujęcie środowiska szkoły w wymiarze materialnym i osobowym, w tym uczestnictwo na zasadach partnerstwa wszystkich osób i instytucji mających wpływ lub mogących wspierać proces włączenia i integracji pracowników szkoły, rodziców i specjalistów zewnętrznych. Znajomość uwarunkowań legislacyjnych i możliwości działania na ich podstawie może ułatwić działania szkoły w planowaniu i organizacji ścieżki edukacyjnej dzieci i młodzieży, a także realnie zwiększyć ich uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym.





## **Imperatyw czy impuls? Przepisy prawa oświatowego regulujące działalność poradni w zakresie współpracy ze szkołą**

Zgodnie z przepisem art. 70 ust. 4 Konstytucji RP (1997) władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia.

Przepisy ustawy Prawo oświatowe (2016, art. 1) nakładają również obowiązek kształcenia do uzyskania pełnoletniości, zapewniając przy tym w szczególności:

- realizację prawa do nauki, wychowania i opieki, odpowiednio do wieku i osiągniętego rozwoju;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży;



- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym;
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej;
- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i sytuacji nadzwyczajnych;
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących.

Analiza przywołanych zapisów orientuje na systemowe cele, których realizacja jest zadaniem wszystkich jednostek systemu oświaty. Warto przy tym zauważyć,



że już na poziomie ogólnym przepisy te zawierają zarówno komponent kompleksowej wizji systemu, jak i ujęcie jednostkowe, uwzględniające indywidualne tło oraz warunki rozwoju jednostek w perspektywie oczekiwanych efektów kształcenia, takich jak: planowanie i realizacja ścieżki edukacyjnej i zawodowej; kształtowanie postaw umożliwiających aktywne funkcjonowanie w przyszłości w życiu społecznym i gospodarczym; uczestnictwo w kulturze i wykorzystywanie technologii. Otwiera to szerszy kontekst myślenia o procesie kształcenia, mianowicie: jakie działania powinny być podjęte w celu wzmocnienia kompetencji dziecka/ucznia do radzenia sobie w aktualnej sytuacji, a także na ile są one efektywne i faktycznie służą radzeniu sobie z obecnymi i przyszłymi wymaganiami otaczającej rzeczywistości; czy realnie działania te wpływają na jakość życia i zdolność do pełnego wykorzystania własnych zasobów młodych ludzi w realizacji zadań rozwojowych w perspektywie całościowej. Z pewnością aktualne zasoby systemu poradnictwa nie pozwalają na całościowe zrealizowanie tych celów w indywidualnych przypadkach; co więcej, poradnia nie powinna samodzielnie realizować tych zadań. Zdecydowana większość interwencji, a w możliwych sytuacjach wszystkie działania powinny przebiegać w środowisku, w którym żyje i wychowuje się dziecko, a więc w relacjach: szkoła – dziecko – rodzina. Rolą poradni jest wspomaganie dziecka i jego otoczenia w wypełnianiu funkcji edukacyjnych i wychowawczych.

Przedstawione powyżej przepisy ustawy Prawo oświatowe (2016) definiują wspólne obszary i kierunki działania zarówno szkół, przedszkoli i placówek, jak i PPP. Zostały one zoperacjonalizowane w przepisach wykonawczych, konkretyzujących sposób wykonywania zadań przez poradnie, jednoznacznie wskazujących na potrzebę współdziałania z przedszkolami, szkołami i placówkami w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.



Najważniejsze dokumenty określające obszary zaangażowania poradni:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych;
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Równoległe przepisy prawa oświatowego regulują pracę szkoły.

W szczególności są to:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Przywołane przepisy nie wyczerpują wszystkich obszarów działalności szkół i poradni, które implikują konieczność zapewnienia dostępności w edukacji oraz mogą uzasadniać potrzebę współpracy.

W kontekście wyżej wskazanych aktów prawnych zasadniczym predyktorem dla postrzegania poradni jako kluczowego partnera przedszkola, szkoły i placówki jest zdefiniowanie adresatów działalności poradni: dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli. Charakter działań poradni, w znacznym stopniu związany z indywidualnym podejściem do oceny potrzeb każdego dziecka zgłoszonego na badania, koreluje jednocześnie z procesowym, projakościowym wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek jako przestrzeni koncentrujących swoje działania w odniesieniu do tych samych grup odbiorców



ich usług. W oczywisty sposób determinuje to konieczność kooperacji obu instytucji – szkół i poradni – we wszystkich obszarach warunkujących poznanie oraz zaspokajanie potrzeb uczniów, w tym uwarunkowanych czynnikami występującymi w środowisku uczenia się i wychowania.

Zakres tej współpracy w istotnym stopniu definiuje zadania, jakie musi realizować poradnia w związku z prowadzoną działalnością w zakresie udzielanej pomocy. Należy podkreślić, że w procesie tworzenia dostępnej, włączającej szkoły działalność ta nie powinna się ograniczać jedynie do realizacji statutowych zadań, lecz być stałym, proaktywnym działaniem, zorganizowanym w sposób celowy i świadomy w celu tworzenia optymalnych warunków wspierających rozwój i uczenie się wszystkich uczniów. Dotyczy to również zaangażowania szkoły jako instytucji inicjującej wspólnie działania w odpowiedzi na rozpoznane potrzeby szkoły i uczniów.

Poszukując odpowiedzi na pytanie sformułowane w tytule rozdziału, czyli jaka jest rola poradni w zapewnianiu równego dostępu do edukacji, warto poddać refleksji, czy współpraca z poradnią jest jedynie formalnym wypełnieniem dyspozycji zawartych w przepisach, czy też stanowi inspirację do kreowania rozwiązań sprzyjających zapewnianiu dostępności i inkluzji. Warto również wspólnie zdefiniować potencjalne bariery we współpracy. Należy przy tym zauważyć, że przepisy prawa oświatowego w nieznacznym stopniu wskazują obligatoryjne obszary współdziałania szkół i poradni. W większości obszarów definiują jedynie pewne punkty wspólne, nie dookreślając szczegółowych sposobów organizowania współpracy. Pozwala to na elastyczne wypracowanie zasad kooperacji, z uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania obu instytucji oraz uwarunkowań konkretnego środowiska.



---

Zasady współpracy z PPP zgodnie z art. 98 ust. 2 pkt 1 ustawy Prawo oświatowe (2016) powinny być określone w statucie szkoły i przedszkola. Ranga statutu jest szczególnie jako aktu prawa wewnątrzszkolnego, operacjonalizującego działania szkoły w obszarach zdefiniowanych w powszechnie obowiązujących przepisach, gwarantujących prawa uczniów, rodziców i nauczycieli. To dokument, który urzeczywistnia te prawa we wszystkich obszarach działalności szkoły i przedszkola.

---

**WAŻNE!**

### **Z PRAKTYKI**

Pomimo wspólnych celów zarówno przedszkola i szkoły, jak i poradnie w codziennej rzeczywistości realizują swoje zadania odrębnie, co jest w wielu sytuacjach konsekwencją systemowych zależności, niekiedy wynikających z położenia terytorialnego, szczególnie w przypadku przedszkoli i szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego różnego szczebla. Warto więc podkreślić, że inicjatywa lub optymalizacja współpracy z poradnią może być podejmowana przez organy prowadzące. W lokalnych politykach oświatowych projektowane są różnorodne działania poszerzające możliwości współpracy szkół i poradni. Przykładem może być wspieranie innowacyjnych działań poradni w Warszawie, polegające na organizowaniu miejskich konkursów na granty dla poradni, umożliwiających realizację dodatkowych projektów uwzględniających priorytetowe problemy społeczne.

W ramach projektów organizowane są zajęcia psychoedukacyjne dla dzieci i młodzieży oraz rodziców, a także opracowywane są publikacje merytoryczne, poradniki, programy profilaktyki.

Jednostki samorządu terytorialnego mogą również wzmacniać działania poradni dzięki dodatkowym źródłom finansowania. Egzemplifikacją takiego działania może być inicjatywa powiatu grodzkiego, który w ramach Samorządowego Instrumentu Wsparcia Zdrowia Psychicznego „Mazowsze dla Zdrowia Psychicznego 2024” partycypuje w realizacji projektu



„Pomocni w pomaganiu”, zakładającego realizację szkoleń podnoszących kompetencje zawodowe, organizację grup wsparcia i superwizji dla psychologów zatrudnionych w szkołach i placówkach oraz w PPP. Zakładane efekty realizacji projektu są następujące: wzrost kompetencji i przygotowania psychologów do udzielania pomocy w zakresie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych w pracy z dziećmi, młodzieżą, rodzicami i nauczycielami; zwiększenie dostępności wsparcia w środowisku szkół; podniesienie jakości udzielanego wsparcia w zakresie edukacji oraz promocji zdrowia psychicznego; podniesienie skuteczności udzielanej pomocy w zakresie wsparcia nauczycieli i rodziców w realizacji działań wychowawczych; identyfikowanie problemów w obszarze zdrowia psychicznego i profilaktyka zagrożeń w tym obszarze. Wartością projektu jest również pogłębienie współpracy i wymiana doświadczeń pomiędzy specjalistami w różnych jednostkach pomocowych, a także wypracowanie rozwiązań międzyresortowych w zakresie współpracy w realizacji zadań statutowych szkół, PPP i innych podmiotów, dotyczących edukacji i promocji zdrowia psychicznego oraz zapewniania wsparcia psychologicznego.

Innym przykładem zwiększania dostępności z wykorzystaniem usprawnień technologicznych jest platforma elektronicznej rejestracji na pierwszą konsultację do PPP, założona przez Gminę Miasta Gdańska.

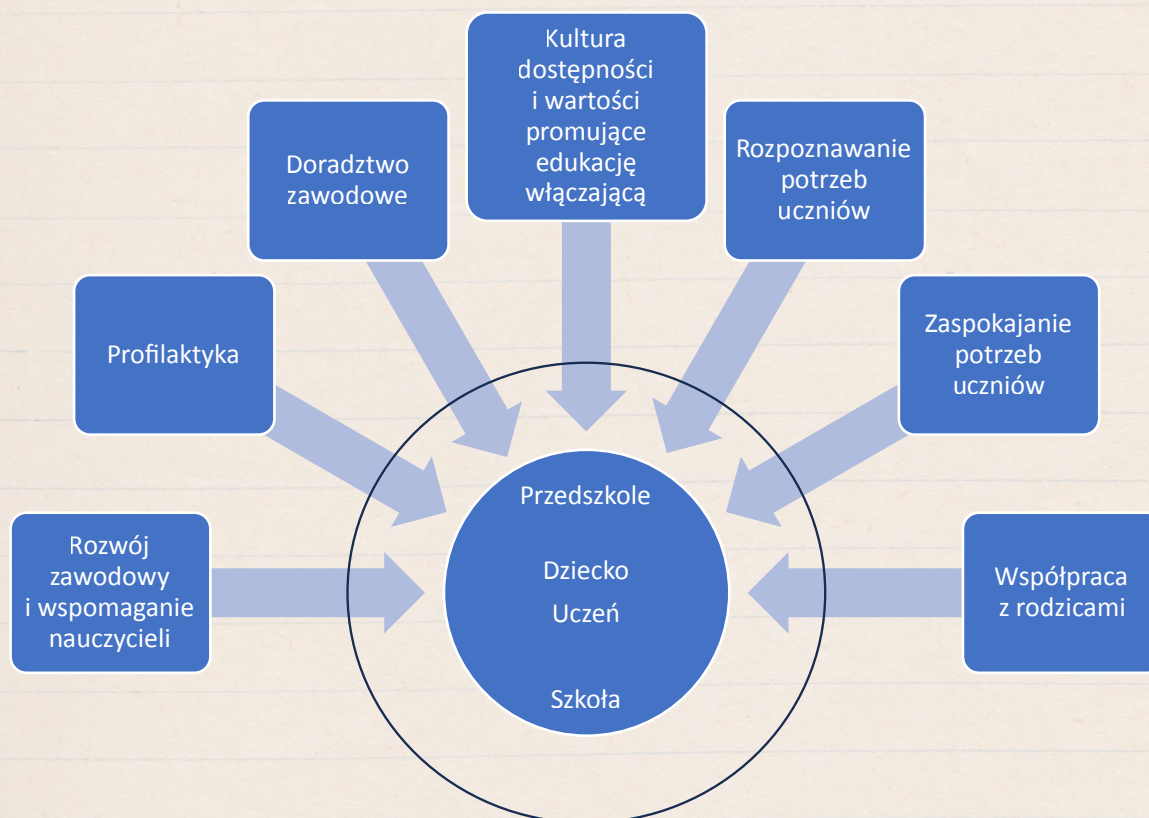
Działania poradni na rzecz zwiększania dostępności mogą mieć charakter stały lub doraźny. Wiele poradni realizuje projekty i programy zorientowane na określoną problematykę. Przykładem może być warszawska inicjatywa „Wiosna zdrowia psychicznego”, w ramach której w poradniach organizowane były dodatkowe konsultacje specjalistyczne, wykłady, warsztaty i webinary w obszarze zdrowia psychicznego. Działania poradni były skierowane do rodziców i opiekunów, nauczycieli, dzieci i młodzieży.



Rozwiązaniem sprzyjającym nawiązywaniu i zacieśnianiu współpracy szkół i poradni prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego różnego szczebla (gmina, powiat) jest realizacja wspólnych przedsięwzięć, np. konferencji, prezentacji dorobku podczas wizyt studyjnych, dni otwartych itp.

Wzajemne powiązania wynikające z uregulowań prawnych w zakresie współdziałania poradni z przedszkolami, szkołami i placówkami wyraźnie wskazują na już istniejące możliwości i mechanizmy współpracy w wielu obszarach.

Rysunek 1. **Obszary wspólnych działań przedszkoli, szkół i poradni w kontekście obowiązujących przepisów prawa oświatowego**  
(opracowanie własne)





### **Kultura dostępności i wartości promujące edukację włączającą**

Przepisy prawa tworzą wspólną płaszczyznę działań zarówno szkół i przedszkoli, jak i PPP. Ustalają w szczególności zunifikowany kanon wartości stanowiących fundament tworzenia przyjaznego środowiska sprzyjającego rozwojowi każdego dziecka i ucznia.

Wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, respektowanie chrześcijańskiego systemu wartości oraz rozwijanie postaw obywatelskich i społecznych uczniów są stałymi zadaniami szkoły oraz integralnymi elementami kształcenia ogólnego, realizowanymi w ramach ustawowej działalności edukacyjnej i wychowawczej szkoły. Zadania szkoły w tym obszarze mają umocowanie w systemie prawa oświatowego – w ustawie Prawo oświatowe (2016) oraz aktach wykonawczych do tej ustawy, a w szczególności w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla poszczególnych typów szkół. Podstawowym obowiązkiem szkoły jest zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim uczniom.

Ważnym zadaniem szkół i placówek jest przygotowanie uczniów do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności oraz respektowanie prawa rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniem.

### **Rozpoznawanie potrzeb uczniów**

Jednym z kluczowych zadań poradni jest diagnozowanie, rozumiane jako działania podejmowane w celu: określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, wyjaśnienia mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazania sposobu rozwiązania tego problemu (Rozporządzenie, 2013, § 3 ust. 1).

Analogicznie zadaniem nauczycieli i specjalistów jest rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz



indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce. Nauczyciele mogą korzystać ze wsparcia specjalistów szkolnych w tych działaniach (Rozporządzenie, 2017c, §§ 2 i 20).

W tym kontekście działalność poradni może stanowić wsparcie dla przedszkoli i szkół. Kluczem do optymalnej organizacji działań w tym obszarze może być ocena funkcjonalna. Szerzej zagadnienia te zostały opisane w rozdziale trzecim.

Warto w szkole dokonać analizy oraz określić, w jakim zakresie i w jakich sytuacjach konieczne jest zaangażowanie poradni w proces oceny potrzeb uczniów i ich zaspokajania. Racjonalny podział zadań i komplementarne wykorzystanie zasobów może podnieść efektywność działań zarówno poradni, jak i szkoły, a także wzmocnić poczucie kompetencji oraz przyspieszyć podjęcie interwencji w szkole, tym samym zwiększając uczestnictwo uczniów w procesie uczenia się i nauczania oraz minimalizując ryzyko wystąpienia trudności w uczeniu się.

### **Udzielanie pomocy odpowiednio do rozpoznanych potrzeb**

Wspólnym obszarem działań szkoły i poradni, zdefiniowanym w przepisach prawa oświatowego, jest także udzielanie pomocy uczniom, rodzicom i nauczycielom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych. Tu również zbieżność zadań i ci sami adresaci pomocy rodzą potrzebę optymalizacji rozwiązań organizacyjnych w zakresie działań podejmowanych w szkole i poradni. Kwestią do rozstrzygnięcia w kontekście specyfiki funkcjonowania konkretnej szkoły jest ustalenie zasad współpracy w tym zakresie. Podział kompetencji w tym obszarze powinien uwzględniać równorzędność obu instytucji oraz specjalistyczne zasoby.

Działania poradni mogą być elementem uzupełniającym lub poszerzającym zadania realizowane w szkole, w szczególności w odniesieniu



do specjalistycznych, wąskich form pomocy, np. w zakresie terapii jękania, tyflo- czy surdopedagogiki, zajęć socjoterapeutycznych dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, psychoterapii czy też niektórych form zajęć dla rodziców, które ze względu na poufność nie zawsze powinny być prowadzone w szkole czy w gronie innych rodziców (np. terapia rodziny).

### **Doradztwo zawodowe**

Do statutowych zadań szkoły należą: prowadzenie zajęć w zakresie doradztwa zawodowego; organizowanie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej; uwzględnienie w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Zadaniem poradni jest udzielanie nauczycielom i specjalistom pomocy w planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Także w tym obszarze działalność poradni może uzupełnić działania szkoły, zarówno w dostępie do poradnictwa zawodowego, jak i w całym procesie wyboru zawodu i kierunku kształcenia. Wyniki badań (Dębska i in., 2023) pokazują, że tylko 65% respondentów deklaruje współpracę z PPP, co oznacza, że jedna trzecia doradców zawodowych w szkołach takiej współpracy nie podejmuje. Tymczasem działania szkoły w obszarze doradztwa zawodowego nadal wymagają doskonalenia, szczególnie w obrębie zespołowej formuły pracy w zakresie opracowywania i wdrażania wewnętrznych systemów doradztwa oraz planowania i dokumentowania indywidualnej ścieżki rozwoju edukacyjno-zawodowego uczniów i aktualizowania ich osiągnięć.

Działalność poradni może uzupełniać tę lukę, w szczególności dzięki przyjętym sposobom gromadzenia informacji o uczniach na różnych poziomach edukacji, a także np. poprzez sieciowanie pracy doradców zawodowych oraz wymianę doświadczeń zawodowych.



Doradca zawodowy w poradni może również poszerzać formy współpracy z rodzicami uczniów, udzielając wsparcia w trakcie podejmowania decyzji zawodowych ich dzieci. Może to przybierać zróżnicowane formy: porad indywidualnych i grupowych; konsultacji na terenie szkół; konsultacji dla rodziców, nauczycieli i innych zainteresowanych osób w poradni; upowszechniania materiałów.

### **Wspomaganie nauczycieli**

Problematyka wspomaganie nauczycieli znajduje się we wszystkich regulacjach konkretyzujących obszary współpracy szkoły i poradni. Trudno bowiem wyobrazić sobie funkcjonowanie przedszkola czy szkoły bez zaangażowania kluczowych uczestników procesu uczenia się i nauczania, jakimi są nauczyciele i specjaliści szkolni. Dla zapewnienia uczniom dostępności w tym procesie konieczne jest, by nauczyciele posiadali odpowiednie umiejętności, wiedzę i kompetencje, a także by dobrze rozumieli problematykę związaną z edukacją włączającą. Dostępność we włączających placówkach wymaga więc dostępności nauczycieli do ustawicznego kształcenia i rozwoju zawodowego, ale również wspomaganie w bieżącej pracy i rozwiązywaniu pojawiających się problemów. W podejściu inkluzyjnym tak właśnie definiowana jest rola poradni – jako dwutorowe działania wspierające rozwój zawodowy kadr pedagogicznych w szkołach i przedszkolach (szkolenia, warsztaty, doradztwo) prowadzone indywidualnie i zespołowo oraz kompleksowe wspomaganie szkoły, rozumiane jako działania aktywizujące zasoby, wprowadzające modyfikacje i ugruntowujące trwałe zmiany w wybranych obszarach pracy konkretnej placówki.

Szczególne w tym zakresie jest rola dyrektorów szkół i przedszkoli, których zadaniem jest zarówno wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań, jak i tworzenie warunków do projakościowych działań rozwojowych całej szkoły.



## **Współpraca z rodzicami**

Znaczenie partycypacji rodziców w wychowaniu i edukacji dziecka jest teoretycznie i praktycznie ukonstytuowane na gruncie psychologii i pedagogiki. Ponadto znajduje odzwierciedlenie w przepisach prawa, w tym związanych z demokratyzacją szkoły oraz włączeniem rodziców w życie szkoły, nie tylko w odniesieniu do współodpowiedzialności za rozwój własnego dziecka, lecz także realnego wpływu na zakres i sposób realizowanych przez szkołę zadań.

Próba określenia roli i znaczenia rodziców we wspólnych działaniach szkoły i poradni ukierunkowuje w szczególności postrzeganie tego obszaru na sytuacje indywidualne, zwłaszcza w przypadkach wymagających zaangażowania zewnętrznego podmiotu oraz wsparcia szkoły w działaniach na rzecz dziecka, np. w sytuacjach trudnych lub wprost uzależniających działania szkoły od stanowiska poradni (np. w związku z wydawaniem orzeczeń i opinii).

Nie można oddzielić tych działań od ogólnego tła relacji na osi szkoła–rodzice, która w swoisty sposób umacnia szkołę jako podmiot kształtujący wspólne normy i wartości oraz odpowiedzialny za rzeczywisty udział rodziców w życiu szkoły. Podmiotowość rodziców w szkole oraz partnerskie relacje stanowią fundament kształtowania postaw i systemu wartości w szkole otwartej na wszystkich uczniów. Wydaje się więc, że w tym obszarze to szkoła ponosi odpowiedzialność za jakość współdziałania z rodzicami. Poradnia może jednak, a nawet powinna wspierać te działania poprzez budowanie świadomości rodziców oraz rozwijanie ich kompetencji wychowawczych, wzmocnienie kompetencji interpersonalnych nauczycieli czy też wspólne projektowanie warunków kształcenia w zróżnicowanych środowiskach szkół i przedszkoli. Działania te mogą przebiegać na dwóch płaszczyznach – w wymiarze jednostkowym i instytucjonalnym.



## **Działania profilaktyczne**

Podobnie jak w innych obszarach, również w odniesieniu do przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży zadania poradni i szkół są ze sobą skorelowane. Do zadań poradni należy podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży oraz prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli. Działania profilaktyczne szkoły konkretyzowane są w szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym, opracowywanym na podstawie wyników corocznej diagnozy w zakresie występujących w środowisku szkolnym potrzeb rozwojowych uczniów, w tym czynników chroniących i czynników ryzyka, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń związanych z używaniem substancji psychotropowych, środków zastępczych oraz nowych substancji psychoaktywnych.

Specjaliści wskazują, że nowoczesne podejście do profilaktyki wymaga strategii, która będzie obejmować „działania na rzecz rozwoju intelektualnego uczniów i ich zdolności do uczenia się, zdobywania i przetwarzania informacji (tradycyjne cele szkoły), ale także rozwijanie umiejętności psychospołecznych uczniów (nowe cele), oraz ochronę przed zachowaniami ryzykownymi oraz problemami zdrowia psychicznego (cele deklarowane, ale praktycznie nierealizowane)” (Ostaszewski, 2019, s. 18). Umiejętności psychospołeczne i emocjonalne, takie jak: adekwatna samoocena, zdolność kontrolowania emocji, empatia, umiejętność definiowania celów, rozumienie kontekstu społecznego, umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania odpowiedzialnych decyzji, uznaje się za kluczowe w podnoszeniu efektywności uczenia się oraz zwiększaniu prawdopodobieństwa sukcesów w karierze szkolnej, zawodowej i społecznej (Ostaszewski, 2019).

Takie rozumienie profilaktyki mocno koresponduje z celami edukacji włączającej, ale też z wyzwaniem, jakie pociąga za sobą tworzenie zróżnicowanego środowiska, które powinno reagować na aktualne potrzeby wszystkich uczniów, kształtując ich zasoby indywidualne i potencjał adaptacyjny.



Wydaje się, że ten obszar działań poradni i szkoły daje szansę na zwiększanie potencjału szkół w tworzeniu dostępnych dla wszystkich przestrzeni edukacyjnych.

### **Z PRAKTYKI**

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne prowadzą działalność ukierunkowaną na specyfikę problemów występujących w środowisku. W znaczącym zakresie to poradnia konstruuje model współpracy ze środowiskiem na podstawie własnych badań i analiz. W konsekwencji oferta poradni odpowiada w pewnym sensie na uogólnione zjawiska występujące w lokalnym środowisku, ale nie uwzględnia autonomicznych potrzeb konkretnej szkoły.

Mechanizmem, który warto wykorzystać w tworzeniu dostępnej szkoły, jest prowadzenie przez poradnie wspomaganie szkół i przedszkoli. W proces ten, w zależności od specyfiki problemów, powinni być zaangażowani uczniowie i nauczyciele, dyrektor, a także pracownicy niepedagogiczni i rodzice, co pozwoli na rzetelne rozpoznanie potrzeb, z uwzględnieniem perspektywy różnych uczestników życia szkolnego.

Kompleksowe podejście zakłada włączenie wszystkich podmiotów w cały proces, począwszy od diagnozy pracy szkoły, poprzez wspólne planowanie działań rozwojowych i ich realizację, do wspólnej oceny efektów. Pozwoli to na skuteczne wprowadzanie zmian w funkcjonowaniu szkoły, zarówno na poziomie organizacji i kultury pracy, metod i sposobów działania, jak i przyjętych wartości i postaw, stanowiących fundament szkoły włączającej, dostępnej dla wszystkich.

Podmiotem inicjującym potrzebę wspomagania musi zatem być szkoła, w szczególności zaś dyrektor jako lider zespołu, odpowiedzialny za jakość pracy placówki.



## Zadania poradni na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli

Ramy legislacyjne i organizacyjne systemu określają szereg zadań poradni kompatybilnych z zadaniami realizowanymi przez szkoły i przedszkola. Obszary, które w najbardziej zbliżonym zakresie określają zadania szkół i poradni, są następujące:

- rozpoznawanie potrzeb uczniów oraz planowanie działań interwencyjnych, korekcyjnych, stymulujących;
- wspomaganie nauczycieli i rodziców.

Dyrektorzy szkół i przedszkoli mogą liczyć na współpracę z poradnią w realizacji jej zadań (zob. Rozporządzenie, 2013), w szczególności w zakresie:

- diagnozowania w celu określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, wyjaśnienia mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazania sposobu rozwiązania tego problemu;
- wydawania opinii i orzeczeń o potrzebie: kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, będących efektem działań diagnostycznych prowadzonych w poradni;
- udzielania nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych lub specjalistom pomocy w:
  - rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, w tym w rozpoznawaniu ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się u uczniów klas I–III szkoły podstawowej,
  - planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego,
  - rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów;





- udzielania dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także wspierania nauczycieli, w tym prowadzenia:
  - terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin,
  - indywidualnych lub grupowych zajęć terapeutycznych dla dzieci i młodzieży,
  - terapii rodziny,
  - grup wsparcia,
  - mediacji,
  - interwencji kryzysowej,
  - warsztatów,
  - porad i konsultacji,
  - wykładów i prelekcji,
  - działalności informacyjno-szkoleniowej;
- udzielania wsparcia dzieciom i młodzieży wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
- udzielania pomocy rodzicom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży oraz w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych;
- współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami w zakresie udzielania i organizowania przez przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- realizowania zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym podejmowania działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży oraz prowadzenia działań edukacyjnych dotyczących ochrony zdrowia psychicznego;



- organizowania i prowadzenia wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- organizowania oraz prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli;
- udzielania, we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i bibliotekami pedagogicznymi, wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych i specjalistom;
- współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami w procesie opracowywania i realizowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych;
- współpracy, na pisemny wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki lub rodzica dziecka lub ucznia niepełnosprawnego, przy określaniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
- udziału w spotkaniach nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów;
- udziału w zebraniach rad pedagogicznych.

Efektywna współpraca szkoły z PPP może być katalizatorem zmian związanych z zapewnianiem dostępności do procesu uczenia się i nauczania oraz kreowania oferty edukacyjnej na miarę wszystkich uczniów. Obszary zadań szkół i poradni wzajemnie się przenikają oraz tworzą sieć powiązań i interakcji, które mogą stać się płaszczyzną takiej współpracy i implementowania nowych rozwiązań.



Wymaga to zaangażowania obu podmiotów oraz komplementarnego podziału zadań, a niekiedy także przemodelowania dotychczasowych sposobów działania i przetamywania barier. Taką barierą we współpracy może być rozłączne postrzeganie ról i zadań przedszkoli/szkół i poradni. Zamiast komplementarnego podziału zadań i kompetencji często utrzymuje się model linearny (tzw. model gorącego ziemniaka) lub model działania równoległego, cechujący się odrębnością planowania, organizacji i realizacji własnych zadań, pomimo wspólnych celów (Dorczyk, 2012). Warto dokonać oceny sposobu współpracy szkoły z poradnią pod kątem potrzeb i dotychczasowych efektów tej współpracy. Początkiem takiej analizy może być dyskusja w gronie rady pedagogicznej, stanowiąca punkt wyjścia dla tworzenia kultury „wspólnej sprawy” – zespołowego wykonywania zadań i wspólnego rozwiązywania problemów.

Przykłady współpracy pokazują, jak efektywnie można wspierać uczniów, wykorzystując zasoby i kompetencje obu instytucji. Koordynacja działań, realizacja wspólnych programów oraz zaangażowanie rodziców stanowią fundament skutecznego wsparcia uczniów oraz tworzenia inkluzyjnego środowiska edukacyjnego. Wspólne działania szkoły i poradni pozwalają na zapewnienie równego dostępu do edukacji oraz wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, co przyczynia się do ich sukcesów edukacyjnych i życiowych. W efekcie daje to szansę na rozwój kompetencyjny i organizacyjny obu instytucji oraz realne zwiększanie ich kapitału w tworzeniu szkół dostępnych dla wszystkich.

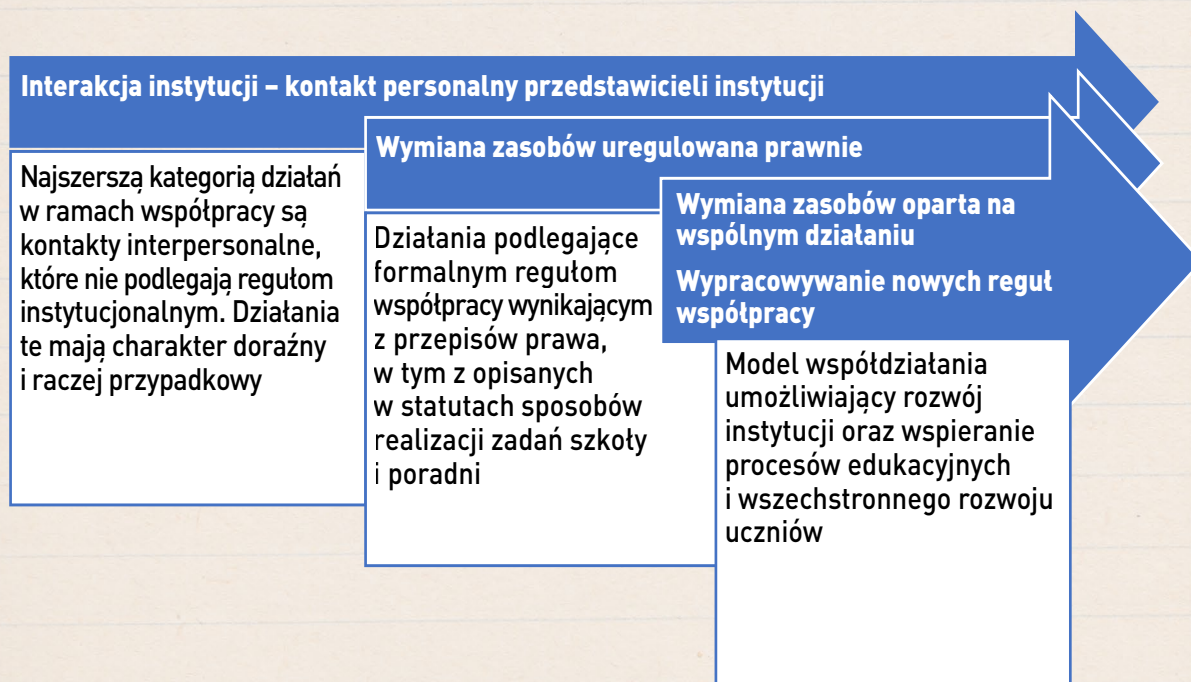


## Podsumowanie

W kontekście dynamicznie zmieniających się realiów edukacyjnych współpraca między szkołami i PPP odgrywa kluczową rolę w tworzeniu środowiska dostępnego dla wszystkich uczniów. Dość ogólny przegląd zadań szkół i poradni unormowanych w przepisach prawa pozwala zauważyć wspólne płaszczyzny działań tych podmiotów. Przepisy prawa oświatowego, w których często upatrywane jest źródło sformalizowania i usztywnienia współpracy, nie stanowią bariery, natomiast z pewnością są punktem wyjścia w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań służących ich implementacji w codziennej pracy szkół i poradni. Czynnikiem sprzyjającym będzie przetamywanie schematu opartego na wypełnianiu obligatoryjnych zadań czy też na sformalizowanej współpracy bazującej na służebnej roli poradni wobec szkoły oraz delegowaniu problemów do rozwiązania na poradnie. Poradniom nie należy przypisywać jakiegś szczególnej, nadrzędnej roli wobec szkoły i nauczycieli, sankcjonującej postrzeganie pracowników poradni jako „większych” profesjonalistów niż specjaliści zatrudnieni w szkołach. Obie placówki powinny współpracować jako równorzędni partnerzy zorientowani na realizację wspólnych celów. Budowanie tej współpracy to proces oraz – jak pokazują badania (Hernik i in., 2012) – pewne kontinuum reguł i relacji, w jakie wchodzi partnerzy współpracy.



Rysunek 2. **Współpraca szkoły i poradni** (opracowanie własne na podstawie: Hernik i in., 2012, s. 71)



Współpraca pomiędzy szkołą i PPP powinna opierać się na kilku kluczowych zasadach, które zapewniają efektywność działań podejmowanych na rzecz uczniów. Jak wskazują autorzy raportu z badań otoczenia instytucjonalnego szkół (Hernik i in., 2012, s. 72), każda z form współpracy może zostać kreatywnie rozszerzona, przy czym kluczową regułą współpracy powinna być zawsze zasada wzajemności – przepływ zasobów w ramach współpracy oraz symetryczność relacji. W ich urzeczywistnianiu warto również uwzględnić opisane poniżej zasady.

### **Zasada wzajemnego szacunku i zaufania**

Współpraca musi opierać się na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Nauczyciele i specjaliści poradni powinni traktować się jak partnerzy, którzy mają wspólny cel – dobro ucznia. Szacunek dla kompetencji i wiedzy każdego z uczestników procesu edukacyjnego stanowi fundament skutecznej współpracy. Zaufanie jest kluczem do zbudowania relacji w odniesieniu zarówno do instytucji, jak i do jej przedstawicieli.



**Zasada otwartej komunikacji**

Kluczowym elementem współpracy jest otwarta i regularna komunikacja.

Nauczyciele i specjaliści powinni wymieniać się informacjami na temat postępów uczniów, ich trudności oraz efektywności wdrażanych metod wsparcia. Regularne spotkania zespołów szkolnych z udziałem pracowników poradni mogą stanowić platformę do takiej wymiany informacji, otwartego rozmawiania o problemach, ale też dzielenia się sukcesami.

**Zasada wspólnego planowania i realizacji działań**

Wspólne planowanie działań edukacyjnych i terapeutycznych jest nieodzowne dla skutecznego wsparcia ucznia. Rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb uczniów, indywidualne potrzeby i możliwości każdego ucznia oraz dostosowywanie działań do specyficznych wymagań uczniów, planowane jako działanie procesowe w modelu oceny funkcjonalnej, wymaga odpowiedniego zaplanowania i przeprowadzenia samego procesu oceny, ale też uzyskania informacji zwrotnej na temat efektów udzielanego wsparcia.

**Zasada elastyczności i gotowości do adaptacji**

W procesie współpracy ważne są elastyczność i gotowość do adaptacji działań.

W odpowiedzi na zmieniające się potrzeby uczniów i dynamikę zmian w środowisku nauczyciele i specjaliści powinni być wrażliwi na zmiany uwarunkowań, otwarci na modyfikowanie strategii i metod pracy oraz gotowi na poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań.



**2**



**Razem czy osobno?  
Jak budować dostępne  
środowisko szkoły  
we współpracy  
z poradnią?**

Analiza raportu *Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020* (Podgórska-Jachnik, 2021) pozwala znaleźć pewną wspólną grupę trudności, w których różnorodne podmioty realizujące politykę oświatową państwa upatrują przyczyn powstawania barier we wdrażaniu edukacji włączającej. Należą do nich w szczególności:

- trudności z pozyskaniem specjalistów lub niewystarczające przygotowanie kadr;
- niewystarczające środki finansowe;
- niewystarczająca infrastruktura (warunki lokalowe, wyposażenie);
- zbyt liczne zespoły uczniów;
- trudności z interpretacją przepisów prawa;
- niewystarczający poziom świadomości rodziców i uczniów w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych i pracy w zróżnicowanych zespołach.

Uzupełnieniem tych spostrzeżeń, formułowanych przez wszystkie badane grupy respondentów, są zgłaszane przez poradnie potrzeby:

- dookreślenia zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez różne podmioty, w tym sposobu dzielenia się tym zadaniem między szkołami/przedszkolami a poradnią;
- zmniejszenia obciążenia poradni wydawaniem opinii i orzeczeń;
- opracowywania i wdrażania jednolitych programów terapii realizowanych przez poradnię i szkołę;
- współpracy z rodzicami.





Z kolei szkoły i przedszkola wskazują na niewystarczające wsparcie ze strony poradni oraz nieprecyzyjne zalecenia do pracy, co słabo koresponduje z niskim poziomem oczekiwanej współpracy z PPP. Taką potrzebę zadeklarowało jedynie 17,8% badanych przedszkoli i 27,5% szkół, w tym 26,9% szkół prowadzących kształcenie zawodowe. Mogłoby to wskazywać na utrzymywanie się pewnej tendencji, mianowicie tego, że współpraca z otoczeniem nie stanowi priorytetu dla dyrektorów i nauczycieli szkół (Hernik i in., 2012).

Wyniki raportu Instytutu Badań Edukacyjnych opublikowanego niemal dwie dekady wcześniej wskazywały, że współpracę z organizacjami, które mogą poszerzyć ofertę szkoły, postrzegają oni jako „dodatkową”, a nie jako działania, które stanowią istotny element procesu edukacyjnego. Za jedną z barier uznano wówczas monopol edukacyjny szkoły oraz ograniczanie oferty edukacyjnej do realizacji programu w klasach szkolnych (zob. Hernik i in., 2012, s. 5). Autorzy raportu upatrują przyczyn takiego stanu rzeczy w szczególności w przekonaniu, że to szkoła czy też klasa szkolna jest miejscem, w którym realizowany jest główny nurt nauczania i wychowania, a za proces ten odpowiedzialni są przede wszystkim nauczyciele. Wyjście poza ten schemat zazwyczaj postrzegane jest jako zajęcia dodatkowe, oferta ponadprogramowa, wykraczająca poza codzienny charakter procesu uczenia się i nauczania. Potwierdzają to wyniki analiz z 2020 r., które wskazują, że w przedszkolach i szkołach nadal upatruje się większych możliwości w zwiększaniu zasobów własnych do samodzielnego rozwiązywania problemów niż przy zaangażowaniu zasobów zewnętrznych (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 38). Utopijnym założeniem jest przy tym teza, że przy złożoności współczesnych zjawisk i olbrzymim zróżnicowaniu uczniów każda szkoła, nawet w perspektywie długoterminowej, będzie w pełni przygotowana do poradzenia sobie z każdym problemem. Nie jest możliwe w związku z tym zachowanie dotychczasowego *status quo*, a otwartość szkoły na współpracę staje się koniecznością. Ta konstatacja nawiązuje też



do wcześniej poruszanych zagadnień, konkretyzujących pewne obszary wyzwań w tworzeniu dostępnej szkoły. Są to w szczególności:

- gotowość nauczycieli i ich kompetencje do pracy w zróżnicowanych klasach;
- rozumienie roli i znaczenia szkoły w kompleksowym podejściu do indywidualnych problemów;
- tworzenie środowisk uczenia się wykraczających poza klasę czy nawet mury szkoły;
- rola szkoły jako środowiska edukacyjnego wyzwalającego aktywność, a nie tylko miejsce jednokierunkowej transmisji wiedzy.

Warunkiem rozwoju dostępności szkół w tych obszarach jest współpraca szkoły z jej otoczeniem, w tym z PPP. Może temu sprzyjać bardzo wysoki poziom świadomości poradni w zakresie rozumienia potrzeby współpracy z placówkami edukacyjnymi. Poradnie jako swoich głównych partnerów wskazują właśnie przedszkola (99,5%) i szkoły (94,9%). Pierwszym krokiem w tym zakresie jest zdefiniowanie roli, zadań i potrzeb obu placówek oraz ustalenie ram współpracy i odpowiedzialności. Na tym etapie przedstawiciele szkoły i poradni spotykają się, aby ustalić cele, zakres współpracy i odpowiedzialności oraz harmonogram działań.

## **Z PRAKTYKI**

Nauczyciele i specjaliści już dziś mają obowiązek współpracy z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, a w statutach szkół powinna zostać określona m.in. organizacja współdziałania z PPP. Analiza zapisów w statutach szkół i przedszkoli pokazuje, że w wielu dokumentach treści te ograniczają się jednak do deklaracyjnych zapisów i nie precyzują zasad współpracy czy procedur postępowania (np. w sytuacjach nadzwyczajnych, wymagających szybkiej interwencji).

W środowiskach, gdzie działania szkół i przedszkoli oraz PPP są integrowane z poziomym organu prowadzącego (np. w dużych miastach), współpraca szkół i poradni w naturalny sposób ogniskuje się wokół wspólnych celów określonych w polityce



edukacyjnej jednostki samorządu terytorialnego. Organizowane są wspólne spotkania informacyjne, narady robocze, podejmowane są przedsięwzięcia o zasięgu ponadinstytucjonalnym, szkolenia itp. Sprzyja to konsolidowaniu wspólnych celów z poziomu w pewnym sensie formalnych wytycznych i oczekiwań, ale także wyzwala potencjał do działań innowacyjnych i nawiązywania nieformalnych kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych jednostek, głównie dyrektorów. Taki sposób budowania kontaktów można oceniać pozytywnie, ale nie wyczerpuje on normatywnych wzorców działania w codziennych sytuacjach szkolnych. Nauczyciele w wielu przypadkach nie mają pełnej wiedzy, w jaki sposób poradnia określiła sposób realizacji swoich zadań w środowisku, co często prowadzi do dezinformacji lub wręcz do kontrowersji (np. związanych z obserwacją uczniów podczas zajęć w szkole). Bariera w tym zakresie jest nieznamość nie tylko prawa wewnątrzszkolnego, ale również innych przepisów prawa wyższego rzędu, które reguluje kwestie dotyczące współpracy szkoły z osobami i instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, w tym poradni.

## **REKOMENDACJE**

- Wypracowanie w gronie rad pedagogicznych szkół i przedszkoli zasad współpracy z poradnią uwzględniających uwarunkowania i potrzeby lokalnego środowiska oraz zasoby poradni.
- Szkolenie nauczycieli w zakresie przepisów prawa regulujących zasady współpracy z podmiotami zewnętrznymi, a także z rodzicami.
- Operacjonalizowanie ogólnych zasad współpracy w określonej perspektywie (np. roku szkolnego).
- Udostępnianie informacji na temat zasad i sposobów działania w szkole i poradni. Ujednolicona wiedza wszystkich stron zainteresowanych obowiązkami, możliwościami i odpowiedzialnością, czyli rodziców, nauczycieli i specjalistów poradni, może być pierwszym krokiem w kierunku modelu współpracy partnerskiej.



## KOMENTARZ

Sprawdzonym sposobem w tym zakresie jest opracowywanie corocznych planów współpracy szkoły i przedszkola z poradnią. Przykładem takiego działania jest praktyka zawierania kontraktów pomiędzy szkołą i poradnią. Celem kontraktu jest zwiększenie efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom i młodzieży oraz rodzicom i nauczycielom, a także dostosowanie oferty poradni do konkretnych potrzeb danej placówki. Kontrakt precyzuje szczegółowo, do jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wsparcia dla szkoły czy przedszkola zobowiązuje się poradnia oraz jakie warunki realizacji poszczególnych działań zobowiązuje się wdrożyć szkoła. Strony w kontrakcie reprezentują dyrektorzy obu placówek, co umożliwia podejmowanie wiążących, choć niekiedy wymagających negocjacji, ustaleń.

Dzięki kontraktowi możliwe jest zaplanowanie optymalnych form wsparcia udzielanego przez pracowników poradni, dostosowanych do aktualnych potrzeb szkoły czy przedszkola w danym roku szkolnym.

Rozwiązaniem, które aktualnie określono w przepisach prawa, zobowiązującym do planowania współpracy, jest wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek prowadzone przez PPP (Rozporządzenie, 2013, § 10). Polega ono na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie:

- wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zgodnie z art. 60 ust. 3 pkt 1 ustawy Prawo oświatowe oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
- wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy Prawo oświatowe;



- realizacji podstaw programowych;
- rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminów, o których mowa w art. 3 pkt 21, 21c i 21d ustawy o systemie oświaty;
- potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków, o których mowa w poprzednim punkcie;
- innych potrzeb wskazanych przez przedszkole, szkołę lub placówkę.

Poszerza to przedstawioną powyżej koncepcję kontraktowania przede wszystkim o kontekst badania zdecydowanie szerzej rozumianej działalności niż tylko definiowanie potrzeb przedszkola czy szkoły z perspektywy osób zarządzających, a także o wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania. Działania diagnostyczne z udziałem poradni, poprzedzające zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, poszerzają też perspektywę widzenia szkoły i jej uwarunkowań wewnętrznych o „spojrzenie ekspertów zewnętrznych” na jej działalność. Takie działanie, choć zawarte w przepisach regulujących działalność szkół i przedszkoli oraz poradni (dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki organizuje wspomaganie w zakresie realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegające na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a poradnia prowadzi takie wspomaganie), wymaga dojrzałego podejścia do współpracy i świadomego zidentyfikowania potrzeby oraz wiąże się z koniecznością zwrócenia się o pomoc do innych profesjonalistów.

Przepisy obligują dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek do takiej współpracy, nie precyzują jednak przy tym jej zasad i form, umożliwiając jej dostosowanie do lokalnych warunków i potrzeb danej szkoły.



Zręby takiego modelu współpracy można zacząć budować na bazie planów współpracy odnoszących się do zadań wynikających z przepisów oraz stopniowo budować rozwiązania systemowe. Przykłady takich planów zaproponowano w załącznikach 1 i 2.

Fundamentem efektywności działań, w które zaangażowane są różne podmioty i osoby, jest myślenie systemowe. Pozwala ono dostrzegać złożoność zjawisk w szkole i jej otoczeniu oraz umożliwia budowanie spójnego, uporządkowanego modelu pracy, dostrzegającego i wykorzystującego zasoby wewnętrzne i zewnętrzne instytucji. W kontekście współpracy przedszkoli i szkół z PPP, w perspektywie wspólnie zdefiniowanych adresatów działań oraz analogicznych obszarów zadań, które równolegle składają się na jakość i efekty działania obu instytucji, rekomendowanym podejściem może być tylko współpraca partnerska. W takim modelu współdziałania równi sobie i równie zaangażowani w każdy z elementów działania partnerzy pracują razem w celu rozwiązania wspólnych problemów. Działania są wspólnie planowane, organizowane i realizowane. Partnerzy razem zdobywają nowe zasoby i dzielą się tymi już posiadanymi, wspólnie uczą się i rozwijają. W rezultacie, w toku realizacji wspólnego działania, organizacje zmieniają się znacząco i transformacji ulega ich kultura organizacyjna. Zmiany te nie są przypadkowe, stanowią bowiem wynik przemyślanych zmian organizacyjnych i uczenia się oraz następują u wszystkich partnerów wchodzących we współpracę (Dorczak, 2012, s. 326). Taki model współpracy pozwala zarówno szkołom, jak i poradniom stawać się organizacjami uczącymi się.

Pomimo niekwestionowanych korzyści dla wszystkich partnerów współpracujących według takiego podejścia model ten w niewystarczającym stopniu jest implementowany we współdziałaniu placówek oświatowych. Dzieje się tak głównie dlatego, że po stronie zarówno szkół, jak i poradni dostrzegane



są bariery we współpracy, ale niedostatecznie definiuje się możliwości ich pokonywania. Brakuje też wspólnych analiz szkół i poradni, konkretyzujących siły hamujące i napędowe umożliwiające wyjście z impasu na rzecz realizacji wspólnych celów. Zdaniem Dorczaka (2012, s. 329) jeśli szkoła wraz ze swoimi partnerami potrafi uwzględnić te czynniki, to zaistnienie współpracy zgodnej z modelem współdziałania wydaje się bardziej możliwe – wbrew wielu przeciwnościom, jakie istnieją wokół szkół.

Tabela 1. **Czynniki sprzyjające oraz bariery we współpracy** (opracowanie własne na podstawie: Dorczak, 2012, s. 327–330)

<b>Czynniki sprzyjające współpracy</b>	<b>Bariery we współpracy</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zdolność do właściwej percepcji problemów, przed jakimi stoją szkoła i nauczyciele, oraz roli i zadań szkół i nauczycieli</li> <li>■ Otwartość na różnorodne problemy rozwijających się uczniów</li> <li>■ Szerokie rozumienie swojej roli oraz roli szkoły jako miejsca wszechstronnego, pełnego rozwoju dla ucznia, który musi być wspierany przez każdego nauczyciela, dla którego nauczanie przedmiotu powinno być jednym z wielu równorzędnych zadań, a nie jedynym lub głównym zadaniem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wąskie rozumienie roli zawodowej nauczyciela, sprowadzające się do przekonania, że powinnością profesjonalną szkoły i nauczyciela jest nauczanie konkretnych treści</li> </ul>



<b>Czynniki sprzyjające współpracy</b>	<b>Bariery we współpracy</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Znajomość siebie oraz swoich profesjonalnych możliwości i ograniczeń</li> <li>■ Uznanie wartości świadomej niekompetencji</li> <li>■ Otwartość na inne instytucje i profesje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Niewłaściwe przygotowanie do zawodu nauczycielskiego oraz – szerzej – kadr do pracy w instytucjach publicznych</li> <li>■ Wąska specjalizacja zawodowa i wąskie rozumienie roli zawodowej</li> <li>■ Zamiast kompleksowego widzenia problemu, ograniczenie perspektywy do specyfiki swojego zawodu, roli swojej organizacji i oddawanie go innym specjalistom</li> <li>■ Lęk przed niekompetencją i pokazaniem swoich słabości, co uniemożliwia przyznanie się do ograniczeń i prowadzi do konieczności wyjścia po pomoc do innych organizacji i profesjonalistów</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Znajomość możliwości i ograniczeń partnerów współpracy</li> <li>■ Wiedza o profesjonalnych możliwościach i ograniczeniach organizacji, z którymi nawiązujemy współpracę, a także ludzi w niej zatrudnionych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Brak wiedzy i umiejętności na temat sposobów wchodzenia w relacje współpracy</li> <li>■ Brak świadomości znaczenia, jakie wiedza ta może mieć dla podnoszenia jakości i efektywności pracy różnych organizacji</li> </ul>





<b>Czynniki sprzyjające współpracy</b>	<b>Bariery we współpracy</b>
<p>■ Właściwa organizacja wspólnej pracy, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- materialne i organizacyjne zasoby do wspólnego działania (wyznaczenie osób, czasu, miejsca oraz zapewnienie zasobów materialnych i finansowych niezbędnych do realizacji wspólnych działań)</li> <li>- zapewnienie osobom współpracującym niezbędnych kompetencji interpersonalnych, koniecznych do radzenia sobie w toku profesjonalnych relacji z ludźmi z innej instytucji (kompetencje komunikacyjne, negocjacyjne, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych)</li> <li>- zapewnienie wzajemnego zrozumienia profesjonalnego i dbałość o możliwie uzgodnione, wspólne rozumienie podstawowych wartości profesjonalnych, roli, jaką współpracujące instytucje odgrywają, a także zadań, jakie muszą wspólnie podejmować</li> </ul>	
<p>■ Otwartość i zaufanie w relacjach</p>	<p>■ Obojętność, rywalizacja, wrogość</p>



## Z PRAKTYKI

W budowaniu zasad współpracy z PPP można wykorzystać metodę analizy pola sił, której założenie opiera się na teorii Kurta Lewina, umożliwiającej rozpoznanie i analizę czynników wpływających na efekty działań zmierzających do wprowadzenia zmiany. Pozwala to zidentyfikować i przeanalizować siły za i przeciw zmianie lub wdrożeniu proponowanego rozwiązania. Dokonana analiza może ułatwić zaplanowanie zmiany stanu obecnego i zadań sprzyjających efektywnemu działaniu. W załączniku 3 zaproponowano wykorzystanie tej metody w planowaniu współpracy szkoły i poradni.

Dotychczasowe rozważania jednoznacznie wskazują nie tylko na obowiązek czy zasadność współpracy przedszkoli/szkół z PPP. Wyzwania dla systemu edukacji, wiążące się ze złożonością zjawisk wokół szkoły i z różnorodnością potrzeb w jej środowisku wewnętrznym, implikują bowiem także konieczność współpracy wykraczającej poza indywidualny koncept diagnozy ucznia dokonywanej w poradni na sugestię szkoły i ograniczającej się do wymiany informacji, często opartej na przekazywanej dokumentacji. Nie może to być również działalność incydentalna, tylko proces związany z podnoszeniem efektywności pracy przedszkoli/szkół, przyczyniający się do lepszego zorganizowania procesów edukacyjnych i podnoszenia osiągnięć wszystkich uczniów. Do skutecznej współpracy szkoły z PPP konieczne są:

- **otwartość w kontaktach i budowanie relacji** – pierwszym krokiem może być kontakt z poziomem dyrektorów placówek oraz deklaracja współpracy na zasadach wzajemnego zrozumienia celów i potrzeb, ale także potencjalnych trudności we współpracy;
- **indywidualizacja podejścia i wsparcia systemowego** – istotne jest, aby szkoły miały dostęp do potrzebnych zasobów i wsparcia ze strony poradni, uwzględniających działania nie tylko na rzecz uczniów, lecz także nauczycieli i rodziców, zarówno w sytuacji trudności, jak i w działaniach profilaktycznych oraz promujących kulturę różnorodności;



- **systematyczność i ciągłość działań**, w tym poszerzenie zakresu współdziałania o monitorowanie postępów uczniów i ocenę efektywności wsparcia;
- **gotowość do rozwoju** – ciągłe poszukiwanie nowych, skutecznych metod wsparcia uczniów powinno być standardem w codziennej pracy szkół i poradni.

Implementacja powyższych rekomendacji może znacząco przyczynić się do tworzenia bardziej inkluzyjnych i wspierających środowisk edukacyjnych, które będą sprzyjać rozwojowi każdego ucznia.

### **Rola dyrektora szkoły jako lidera w procesie wdrażania edukacji włączającej**

Tworzenie szkoły dostępnej dla wszystkich jest procesem, który wymaga odpowiedniego zarządzania i wdrażania kultury organizacyjnej szkoły, respektującej wartości promujące różnorodność, sprzyjające innowacyjności i współpracy. Dyrektor szkoły, jako lider i osoba zarządzająca, odgrywa w tym procesie szczególną rolę. Badania naukowe i doświadczenia praktyczne pokazują, że przywództwo dyrektora, oparte na perspektywicznej wizji jej rozwoju, pozwala zmieniać szkołę i skutecznie wdrażać zmiany. W budowaniu szkoły dostępnej dla wszystkich dyrektor musi więc kompleksowo widzieć szkołę przez pryzmat procesu uczenia się i nauczania oraz jego efektów, z uwzględnieniem wszystkich czynników osobowych i materialnych determinujących jakość tego procesu i poziom osiągnięć, w tym nauczycieli i pracowników niepedagogicznych szkoły, rodziców, instytucji i osób wspomagających pracę szkoły, posiadanych zasobów, rozwiązań organizacyjnych.

W ostatnich latach dużo uwagi poświęcono przywództwu w edukacji.

W literaturze sformułowano wiele definicji tego terminu, przy czym



wspólne dla różnych podejść jest definiowanie przywództwa jako zdolności do efektywnego wpływu na innych w procesie osiągnięcia zakładanych celów. Dyrektor jako lider jawi się więc jako osoba reprezentująca określony system wartości oraz posiadająca odpowiednie cechy osobowości i kompetencje, pozwalające skutecznie realizować plany we współpracy z innymi. Działania dyrektora szkoły w tym kontekście można więc zdefiniować jako proces, w którym za jego sprawą cała społeczność szkoły realizuje integralne cele oparte na wspólnych wartościach (por. Dorczak, 2013; Madalińska-Michalak, 2013; Michalak, 2015).

W tym kontekście rola dyrektora jako przywódcy/lidera widziana jest zdecydowanie szerzej niż tylko osoby zarządzającej szkołą. Dyrektor jako kreator i moderator kultury organizacyjnej szkoły musi postrzegać proces zarządzania jako mechanizm wyzwiania potencjału organizacyjnego szkoły i jej długofalowego rozwoju. Jak wskazuje Madalińska-Michalak (2013, s. 30), przywództwo i zarządzanie są ze sobą nierozdzielnie powiązane, a równowaga pomiędzy tymi procesami jest fundamentem zespołowego rozwiązywania problemów i osiągnięcia zakładanych rezultatów.

W kontekście wdrażania edukacji włączającej rola dyrektora szkoły jest kluczowa w tym procesie. Jako lider społeczności szkolnej powinien nie tylko realizować i koordynować realizację bieżących zadań, lecz także inspirować i motywować nauczycieli, uczniów oraz rodziców do aktywnego uczestnictwa w tych działaniach – „dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za tworzenie warunków zachęcających wszystkich do podejmowania wyzwań, kreatywności i wprowadzania innowacji w nauczaniu w celu podnoszenia jakości nauczania w szkole” (Madalińska-Michalak, 2013, s. 35).

W teoriach zarządzania podnoszących kwestie jakości w edukacji wskazuje się, że ważne aspekty rozwoju szkoły są następujące:



- ciągłe poszukiwanie nowych możliwości osiągnięcia pożądaných efektów;
- przełamywanie stereotypów w myśleniu i działaniu;
- wdrażanie nowych, nieszablonowych rozwiązań;
- intensyfikowanie współpracy;
- rozwój zasobów i doskonalenie własnych kompetencji.

Tak rozumiana szkoła staje się organizacją uczącą się (Senge, 2012).

W nawiązaniu do tej koncepcji Skotnicka (2017) wskazuje warunki konieczne dla tworzenia inkluzyjnej szkoły jako organizacji uczącej się. W odniesieniu do rangi dyrektora jako lidera edukacji włączającej, świadomego swojej roli i znaczenia przywództwa dla rozwoju szkoły jako przestrzeni dla wszystkich uczestników szkolnego życia, istotne są:

- **Mistrzostwo osobiste** – rozumiane nie tylko z poziomu zapewnienia warunków rozwoju zawodowego, zarówno własnego, jak i nauczycieli (wiedza merytoryczna, metody pracy, nowoczesne technologie itp.), lecz także z poziomu rozwoju kompetencji osobistych (wiedza o sobie, samoświadomość, motywacje, kompetencje interpersonalne, identyfikowanie swoich potrzeb osobistych i edukacyjnych, analizowanie i ewaluacja własnej pracy itp.).

### Z PRAKTYKI

Kordziński (2015, s. 30) podkreśla, że „mistrzostwo osobiste bazuje na indywidualnej odpowiedzialności, jaką powinni dysponować czy też wzbudzać w sobie członkowie danej organizacji, by w sposób refleksyjny, a zarazem celowy i racjonalny wyciągać wnioski ze swojej codziennej praktyki, w tym wypadku nauczycielskiej, i by w związku z powyższą refleksją planować swój własny rozwój, a także poszerzać i rozbudowywać swój warsztat pracy oraz ofertę edukacyjną kierowaną do uczniów danej szkoły”. Dotyczy to w równym stopniu dyrektora szkoły.



Badania (zob. Hernik i in., 2014, s. 77; międzynarodowe i krajowe raporty z badania TALIS 2024 zostaną opublikowane w latach 2025 i 2026) pokazują, że prawie połowa dyrektorów szkół uważa, iż są dobrze przygotowani do pełnienia swojej funkcji w momencie obejmowania stanowiska. W programach kursów i studiów brakowało jednak treści ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji zarówno osobistych, jak i zarządczych, a także umiejętności wyznaczania celów i kierunków działań, wyzwalania w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej czy budowania społeczności uczących się. W ocenie dyrektorów jedną z barier w ich rozwoju zawodowym jest brak odpowiedniej oferty szkoleniowej.

Dyrektor zawsze może skorzystać z konsultacji i doradztwa w PPP. Może też zaplanować szersze działania w ramach wspomagania całej szkoły.

Warto korzystać również z takich działań jak programy rozwoju liderów oświaty. Na przykład **Akademia Przywództwa Liderów Oświaty** to program rozwoju kluczowych kompetencji poprzez rozwój jakości przywództwa w edukacji, oparty o pracę z wiodącymi wykładowcami ze świata biznesu, psychologii, innowacji społecznych, socjologii i pedagogiki, kształcących czołowych liderów biznesu. Program zakłada rozwijanie kompetencji. Z kolei **Centrum Edukacji Obywatelskiej** realizuje takie projekty jak np.: studia podyplomowe, kompleksowe wsparcie szkoły, szkolenia i kursy.

Dążenie do mistrzostwa osobistego może też odbywać się w ramach programów i projektów finansowanych ze środków unijnych, jak np. projekt **„Szkoła dostępna dla wszystkich”**, oferujący m.in. konsultacje i doradztwo merytoryczne oraz szkolenia.



- **Modele myślowe** – oparte na określeniu i przestrzeganiu równego prawa do edukacji każdego dziecka i ucznia. Wiążą się z tym postawy i przekonania, a także tożsamość zawodowa (Madalińska-Michalak, 2017), rozumiana jako niezwykle szeroki zestaw cech, m.in. takich jak: wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność, postawa prospołeczna, troska o dobro ucznia, budowanie relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku, akceptacji i odpowiedzialności. Akceptacja różnorodności w szkole przez dyrektora to fundament pozytywnego nastawienia do edukacji inkluzyjnej całej społeczności szkoły i jej otoczenia, przelamywania stereotypów, przewycięzania rutyny i pokonywania ograniczeń.
- **Wspólna wizja** – to szczególnie ważny element budowania kultury dostępności w szkole, pozwalający skonsolidować cele i zasoby oraz zwiększać motywację i aspiracje ludzi. Wspólna wizja to działania prowadzone w szkole i przez szkołę na rzecz propagowania edukacji włączającej. Jak podkreśla Skotnicka (2017, s. 81), nie można narzucić jej odgórnie, musi ona wynikać ze wspólnego dążenia do osiągnięcia zamierzonego celu. Wspólna wizja oznacza pracę całego zespołu pedagogicznego, wszystkich nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole, wraz z dyrektorem. Wspólna wizja szkoły dostępnej dla wszystkich to wspólna praca wszystkich podmiotów, ukierunkowana na realizację wspólnego celu, jakim jest zaspokojenie potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów w możliwie jak najlepszy sposób. Wspólna wizja rozwoju szkoły to suma wizji osobistego rozwoju wszystkich nauczycieli, których połączenie zmienia relacje łączące ludzi, zbliża ich do siebie, zwiększa ich aspiracje i stymuluje do działania. To kapitał ludzki, którego siła staje się pomocna w tworzeniu wspólnych wizji. Dyrektor powinien: cenić różnicowanie wśród kadry pedagogicznej i w gronie uczniów; zachęcać do pracy zespołowej i wspierać rozwiązania



innowacyjne; budować w szkole etos i kulturę uczenia się, wplatając swoją wizję, wartości i przekonania, na których opiera się edukacja włączająca, we wszystkie aspekty życia placówki (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011, s. 21).

## Z PRAKTYKI

Dyrektor szkoły jako lider powinien zainicjować proces konkretyzowania założeń edukacji włączającej, która będzie odzwierciedlała wartości i cele szkoły zorientowane na różnorodność oraz na umożliwianie wszystkim uczniom osiągnięcia sukcesów edukacyjnych. Wizja ta powinna być jasna i zrozumiała dla wszystkich członków społeczności szkolnej, w tym: nauczycieli, uczniów, rodziców oraz innych pracowników szkoły.

Może ona wynikać z koncepcji zaprezentowanej podczas konkursu na stanowisko dyrektora oraz stanowić pierwszy etap weryfikacji proponowanych założeń w gronie przedstawicieli szkoły, organu prowadzącego i organu nadzoru pedagogicznego, wchodzących w skład komisji konkursowej. Kolejnym etapem powinno być zapoznanie z tą koncepcją całej rady pedagogicznej i pracowników niepedagogicznych oraz wspólne opracowanie sposobów jej adaptacji w warunkach szkoły. Równolegle należy zadbać o współuczestnictwo rodziców i uczniów w tworzeniu systemu wartości opartego na partnerstwie i podmiotowym traktowaniu każdej osoby. Działania w tym zakresie mogą być realizowane przez nauczycieli i wychowawców klas, w gronie rady rodziców czy rady szkoły, np. podczas zebrań z rodzicami, w trakcie prac nad modyfikacją statutu, realizacji szkolnych przedsięwzięć, organizacji wycieczek, lekcji przedmiotowych. Należy też pamiętać, że szkoła powinna być przestrzenią ciągłego promowania norm i wartości określonych w strategicznych dokumentach szkolnych w codziennych sytuacjach życia szkolnego.





Nie mogą to być jedynie tzw. martwe zapisy. Postawa i sposób działania dyrektora w zapewnianiu dostępności powinny odzwierciedlać się w sposobach reagowania w codziennych sytuacjach, szkolnych procedurach i relacjach nieformalnych. Ważne, aby strategia wdrażania była elastyczna i umożliwiała dostosowywanie działań do zmieniających się potrzeb uczniów oraz warunków w szkole.

- **Zespołowe uczenie się** – proces, który opiera się na wspólnej wizji, ukierunkowany na rozwijanie zdolności zespołu do osiągnięcia oczekiwanych wyników. Wymaga także osobistego mistrzostwa, stanowiącego zasób kadry jako zespołu składającego się z utalentowanych jednostek. W odniesieniu do nauczycieli zespołowe uczenie się to zespołowa realizacja zadań dydaktycznych i wychowawczych, wspólne rozwiązywanie problemów oraz dzielenie się wiedzą i doświadczeniem. Wyzwaniem dla dyrektora w tym zakresie jest: tworzenie kultury organizacyjnej szkoły zorientowanej na wspólne uczenie się, w tym tworzenie klimatu szkoły sprzyjającego otwartości, zaufaniu, gotowości do dyskusji i dialogu, przekazywaniu informacji i otwartemu komunikowaniu się w szkole; zapewnienie warunków organizacyjnych umożliwiających zespołowe uczenie się (czas, miejsce); promowanie rozwoju zawodowego przez własny przykład i zaangażowanie; delegowanie uprawnień i wspieranie nauczycieli w procesie podejmowania decyzji oraz inicjowania nowatorskich pomysłów.

## Z PRAKTYKI

Dyrektor może wykorzystać w tym zakresie tworzenie w szkole zespołów do realizacji określonych zadań, zespołów przedmiotowych czy wielospecjalistycznych, w skład których wchodzi profesjonaliści z różnych dziedzin (pedagog, psycholog, logopeda oraz nauczyciele przedmiotowi).



Praca zespołowa sprzyja wymianie doświadczeń, generowaniu nowych pomysłów oraz podnoszeniu efektywności pracy poszczególnych nauczycieli poprzez poczucie wspólnoty i współodpowiedzialności, ale też wsparcie ze strony kadry zarządzającej, jeśli dyrektor będzie włączał się na różnych etapach pracy zespołu. Zespołowe uczenie się to również obszar dobrych praktyk w dostępnej szkole. Takie działania jak: wielospecjalistyczna ocena, opracowywanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, praca w kolejalnych organach szkoły, awans zawodowy czy obserwacje koleżeńskie, to duży zasób w budowaniu kultury wspólnego uczenia się.

Ważny jest również styl zarządzania szkołą oraz polityka „otwartych drzwi” do gabinetu dyrektora. Dobrą praktyką jest zachęcanie nauczycieli do rozwijania swoich umiejętności w szkoleniach zewnętrznych, warsztatach, konferencjach, ale też organizowanie takich form rozwoju w szkole. Korzystanie z oferty poradni lub zapraszanie przedstawicieli poradni do udziału w radach pedagogicznych czy w spotkaniach z rodzicami może być odpowiedzią na konkretne potrzeby dotyczące pracy nauczycieli w odniesieniu do problemów, które dotyczą wspólnego środowiska szkoły i poradni.

- **Myślenie systemowe** – to najważniejsza cecha szkoły otwartej na zróżnicowane potrzeby uczniów. Szkoła w tym aspekcie powinna być postrzegana jako jeden organizm, którego funkcjonowanie zależy od dobrego działania wszystkich jego elementów oraz wzajemnych interakcji pomiędzy poszczególnymi składowymi, ich dynamiki i prawidłowo przebiegających procesów warunkujących sprawne działanie. Dostępna szkoła to w tym kontekście placówka zorientowana na aktualne potrzeby uczniów, ale także na ich zdolność adaptowania się do wyzwań przyszłości: nauki na kolejnym etapie edukacji, realizacji ról zawodowych i życiowych w dorosłości, aktywności społecznej itd. To szkoła dostrzegająca podmiotowość rodziców, angażująca rodziców



w życie szkoły i edukację dziecka, budująca partnerskie relacje i wspierająca rodzinę jako kluczowe środowisko rozwoju. Myślenie systemowe to również współpraca szkoły pomiędzy jej podmiotami oraz instytucjami zewnętrznymi środowiska lokalnego na rzecz poprawy sytuacji uczniów.

Wszystkie te obszary muszą pozostawać w polu zainteresowania dyrektora jako lidera inkluzji w szkole, której celem jest zapewnianie dostępności oraz stałe doskonalenie jej pracy. W odniesieniu do niezwykle dynamicznego, złożonego i wymagającego kontekstu, jakim jest zróżnicowane środowisko szkoły, Dorczak (2013, s. 76) zwraca uwagę na następujące, wzajemnie przenikające się sfery, na których powinno koncentrować się przywództwo dyrektora:

- procesy rozwoju indywidualnego jednostki i uczenia się jako kluczowe i najważniejsze dla szkoły jako organizacji (osiągnięcia indywidualne i rozwój organizacyjny szkoły);
- włączanie w procesy przywódcze wszystkich podmiotów życia szkolnego, dając im tym samym możliwość rozwijania swojego potencjału (partycypacja i rozwój zasobów);
- procesy zachodzące w relacjach interpersonalnych pomiędzy różnymi osobami i zespołami osób w szkole (relacje);
- nastawienie na ustawiczne zmiany, zachodzące na poziomie indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym.

Ważne w tym kontekście są **zasoby kompetencyjne dyrektora**. Jako kluczowe dla budowania dobrej szkoły Dorczak (2013, s. 77–86) uznaje **kompetencje**:

- **edukacyjne** – dotyczące rozumienia procesów nauczania i uczenia się, nadrzędne wobec wszystkich innych z uwagi na podstawowy cel, jakim powinien być rozwój, zarówno na indywidualnym, jak i na grupowym oraz społecznym poziomie;
- **techniczne** – rozumiane jako organizowanie pracy szkoły w takich



obszarach jak: polityka kadrowa i przydział zadań, podział godzin, zarządzanie zasobami osobowymi, baza i wyposażenie, znajomość rozwiązań legislacyjnych regulujących funkcjonowanie szkoły i ich skuteczne wykorzystywanie itp.;

■ **interpersonalne** – takie jak: efektywna komunikacja, umiejętność organizacji pracy w zespole, radzenie sobie z dynamiką procesów grupowych, zarządzanie konfliktami, udzielanie informacji zwrotnej, ocenianie i motywowanie, kompetencje społeczne;

■ **intrapersonalne** – to m.in. adekwatny obraz samego siebie, integrujący konstruktywnie pozytywne i mniej pozytywne aspekty ważne z punktu widzenia pełnego obrazu siebie;

■ **kulturowe** – związane z budowaniem systemu normatywnego w szkole, obejmujące wiedzę o wartościach kluczowych dla szkoły oraz o kształtowaniu tych wartości, a także dotyczące wzajemnych zależności kultury inkluzyjnej szkoły z kształtem kultury lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i globalnej.

Rola dyrektora w zapewnianiu dostępności i kreowaniu włączającej kultury szkoły jest szczególna ze względu na jego kierowniczą rolę, odpowiedzialność za jakość działalności dydaktycznej i wychowawczej szkoły oraz efekty kształcenia. Realizacja strategicznych celów w tym zakresie wymaga od dyrektora stałego wzmocnienia wewnętrznych zasobów szkoły umożliwiających skuteczne działanie. Praktyka pokazuje jednak, że w wielu przypadkach – pomimo wysokich kompetencji przywódczych dyrektora oraz rozwijania zdolności szkoły do samodzielnego rozwiązywania problemów – zasoby placówki są niewystarczające. Kierowanie szkołą może również dla samego dyrektora stanowić obciążenie. Wielozadaniowość, presja oczekiwań różnych grup odbiorców, ryzyko konfliktów, stres i wypalenie zawodowe mogą być źródłem napięć i trudnych sytuacji w pracy dyrektora. Formą wsparcia,



z jakiej może skorzystać dyrektor, oprócz kompleksowego wspomagania szkoły, jest indywidualne doradztwo i konsultacje oraz udział w sieci współpracy i samokształcenia, prowadzonych przez PPP.

### Z PRAKTYKI

Organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia jest jedną z form udzielania pomocy nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych oraz specjalistom przez PPP. Celem sieci jest wymiana doświadczeń, dzielenie się pomysłami, wspólne rozwiązywanie problemów. W wielu poradniach powstają sieci dedykowane w szczególności dyrektorom w obszarze zarządzania szkołą, ale również sieci tematyczne, koncentrujące się na określonej problematyce, np.:

- zespołowa współpraca nauczycieli;
- współpraca szkoły z rodzicami;
- uczniowie z doświadczeniem migracji, wielokulturowość w szkole;
- trudne sytuacje w pracy dyrektora.

Dzięki udziałowi w sieci dyrektorzy nawiązują kontakty, które owocują pogłębieniem współpracy kadry kierowniczej szkół i przedszkoli oraz wypracowywaniem wspólnych stanowisk, a także umożliwiają rozwój kompetencji zarządczych i interpersonalnych dyrektorów. Poszerzeniem działania sieci są często wizyty studyjne organizowane w szkołach oraz zajęcia otwarte w szkołach, których dyrektorzy nawiązali współpracę.

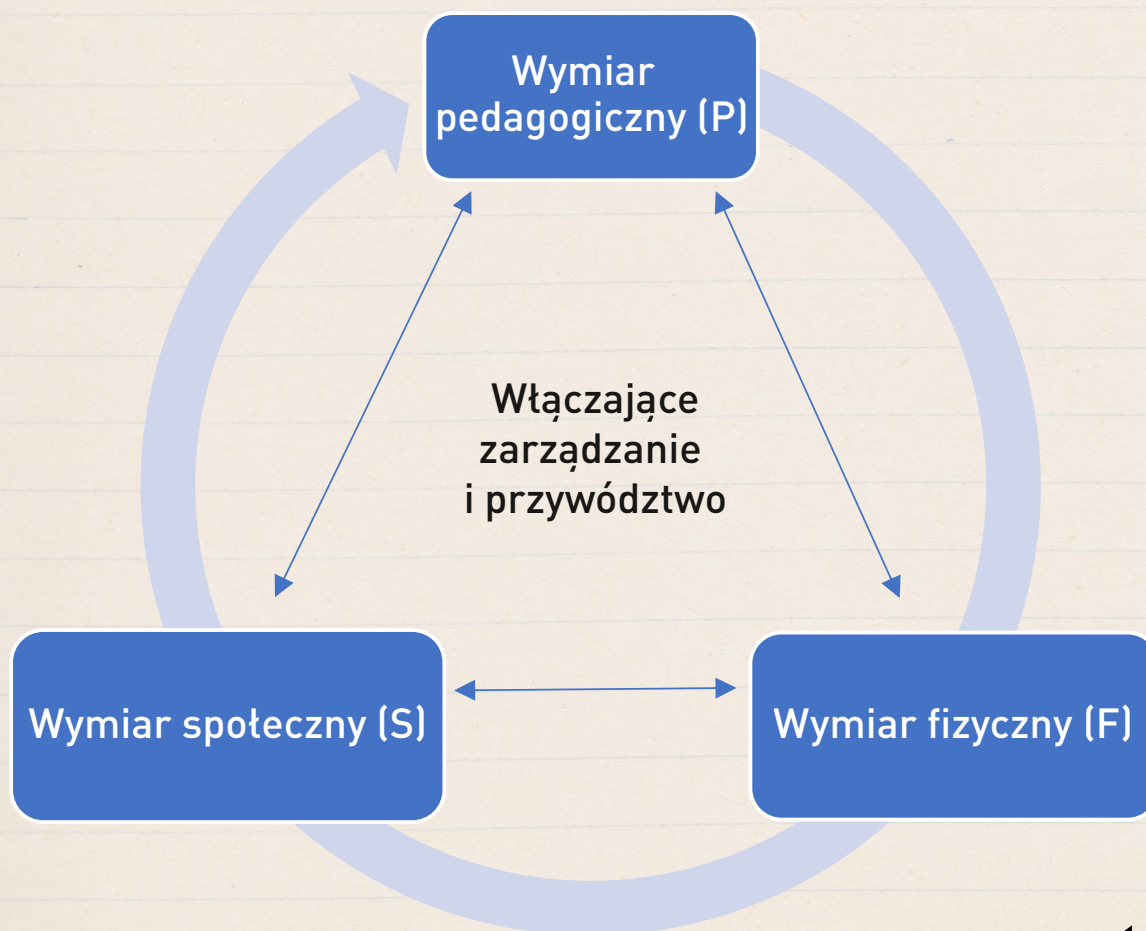
Szczególna rola dyrektora jako lidera edukacji włączającej wiąże się z zapewnianiem szkole jako instytucji oraz osobom z nią związanym wsparcia, jeśli jest ono niezbędne. Wśród kluczowych rekomendacji sformułowanych przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011, s. 22) znalazły się takie zadania dyrektora jak: zapewnienie skutecznego wsparcia środowiskowego całej kadrze; zarządzanie kadrą



specjalistów oraz wewnętrznymi i zewnętrznymi sieciami współpracy tak, by wyrabiać poczucie wspólnej odpowiedzialności za szkołę oraz potrzebę współpracy ze społecznością lokalną, interdyscyplinarnymi zespołami wspomagającymi i ośrodkami specjalistycznymi w celu holistycznego i spójnego podejścia do wszystkich uczniów i ich rodzin.

Tak postrzegana rola dyrektora stanowi fundament budowania szkoły dostępnej we wszystkich jej wymiarach. Ponadto pozwala tworzyć klimat szkoły otwartej, opartej na relacjach i wartościach akceptujących i promujących różnorodność, zapewnia warunki dostępności w zakresie bazy i wyposażenia oraz rozwiązań organizacyjnych i technicznych, a także uwzględnia w procesie uczenia się i nauczania zasoby i potrzeby wszystkich osób uczących się.

Rysunek 3. **Wymiary dostępności procesu uczenia się i nauczania** (Edukacja dla wszystkich, 2020, s. 31)



**Dyrektor jako lider zespołu powinien promować:**

- optymalne uczestnictwo uczniów w procesie uczenia się i nauczania;
- podnoszenie osiągnięć;
- wspieranie dobrostanu;
- tworzenie poczucia przynależności wszystkich osób do społeczności szkolnej.

Warto, by poddawał refleksji ten obszar swojej pracy, np. wykorzystując **narzędzie autorefleksji** (Turner-Cmucha i in., 2021). W załączniku 4 zaproponowano również materiały wideo do wykorzystania w pracy z rodzicami, uczniami i nauczycielami w kształtowaniu postaw sprzyjających przełamywaniu stereotypów w myśleniu oraz budowaniu szkoły otwartej na różnorodność i dostępnej dla wszystkich. Z kolei załącznik 5 może być pomocny w ocenie dostępności szkoły w aspekcie równego traktowania i przeciwdziałania wykluczeniu.

**Współpraca nauczycieli i specjalistów szkolnych, w tym nauczycieli współorganizujących, z poradnią**

Jak już podkreślono, podjęcie efektywnej współpracy z podmiotem zewnętrznym, jakim jest PPP, zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest szeroko rozumiana gotowość szkoły do realizowania wspólnych działań, którą należy rozumieć jako zdolność do zespołowego rozwiązywania problemów, postrzeganą zarówno w wymiarze potencjału współpracy w grupie, jak i indywidualnych predyspozycji i kompetencji nauczycieli będących jej członkami. Przepisy obligują nauczycieli i specjalistów szkolnych do współpracy, tworząc ramy pracy zespołowej w szkole i z podmiotami zewnętrznymi, ale zadanie to wymaga wyjścia poza te ramy oraz zapewnienia



wewnętrznej polityki szkoły dotyczącej odpowiednich warunków do takiej współpracy.

Jak wskazuje Osińska (2023), autentyczne funkcjonowanie zespołów nauczycielskich: zapewnia sprawne, skuteczne, przyjazne i demokratyczne funkcjonowanie szkoły; pozwala na najbardziej efektywną i spójną realizację zadań poprzez wykorzystanie wiedzy, doświadczeń i motywacji nauczycieli; jest szansą na rozwój szkoły. Efektywna współpraca w szkole może więc znacząco wpływać na jakość edukacji oraz dobrostan uczniów, a w konsekwencji wyzwalać potencjał szkoły do radzenia sobie z problemami. Szkoła musi przy tym dysponować zasobami kadrowymi umożliwiającymi tworzenie dostępnego środowiska edukacyjnego, zapewniającego warunki do optymalnego rozwoju, adekwatnie do potrzeb i możliwości rozwojowych oraz edukacyjnych. Polityka oświatowa na rzecz edukacji włączającej daje na to szansę, m.in. poprzez standaryzację zatrudnienia specjalistów w przedszkolach i szkołach. Nauczyciele i specjaliści powinni współpracować ze sobą, ale także z rodzicami dzieci i uczniów. Nakłada to na dyrektorów w szczególności odpowiedzialność za taką organizację pracy nauczycieli, aby byli oni aktywnymi uczestnikami życia szkolnego i rozumieli zarówno potrzebę, jak i wartość współpracy.

Szczególnym rozwiązaniem, które w ramach istniejących rozwiązań legislacyjnych zwiększa dostępność uczniów do procesu uczenia się i nauczania, a zarazem stanowi przykład wyjątkowej koherencji w działaniach pedagogicznych, jest wspólna nauka nauczycieli przedmiotu i nauczycieli współorganizujących.





Od 2017 r. możliwość zatrudnienia nauczycieli współorganizujących dotyczy (Rozporządzenie, 2017b, § 7 ust. 1–3):

- przedszkoli ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkoli integracyjnych, szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkół integracyjnych, gdzie takie zatrudnienie jest obligatoryjne;
- przedszkoli ogólnodostępnych, innych form wychowania przedszkolnego i szkół ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, gdzie decyzja w sprawie zatrudnienia co do zasady jest uwarunkowana potrzebami uczniów i zaleceniami w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i może być podejmowana w ramach autonomii szkoły;
- przedszkoli ogólnodostępnych, innych form wychowania przedszkolnego i szkół ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, gdzie zatrudnienie nauczyciela współorganizującego wymaga dodatkowo zgody organu prowadzącego.

Poszerza to znacząco możliwości inkluzji, ale dotyczy tylko grupy uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Stanowi to obecnie pewną niedoskonałość systemu, który w ramach zapewniania dostępności limituje wsparcie i często deprecjonuje zasób, jakim jest obecność w klasie dwóch nauczycieli. Ponadto w przepisach dość ogólnie sformułowano zadania nauczycieli współorganizujących (Rozporządzenie, 2017b, § 7 ust. 7–8), co sprawia, że włączanie uczniów z orzeczeniami ma bardzo zróżnicowany poziom, a w wielu szkołach stanowi poważne wyzwanie.



W literaturze zdefiniowano różne modele współpracy nauczycieli i nauczycieli współorganizujących. Współpraca ta może być organizowana według paradygmatu (Narkun-Jakubińska i in., 2022, s. 11–12):

- jeden naucza, drugi obserwuje;
- jeden naucza, drugi asystuje (jeden planuje i prowadzi lekcję, a drugi krąży po klasie, obserwuje i wspomaga uczniów, którzy przejawiają trudności);
- stacje zadaniowe (każda ze stacji dotyczy innej części lekcji, a uczniowie poruszają się pomiędzy nimi);
- nauczanie paralelne (nauczyciele wspólnie planują lekcję, ale prowadzą ją oddzielnie; klasa dzielona jest na dwie równe grupy i każdy z nauczycieli prowadzi zajęcia dla jednej z nich);
- nauczanie alternatywne (jeden z nauczycieli pracuje z mniejszą grupą, a drugi prowadzi lekcję dla pozostałych uczniów);
- nauczanie zespołowe (nauczyciele są w równym stopniu odpowiedzialni za prowadzenie lekcji; obaj są zaangażowani w proces nauczania, chociaż ich role mogą się zmieniać, np. jeden prowadzi wykład, a drugi zapisuje kluczowe informacje na tablicy).

Wady i zalety tych podejść przedstawia tabela 2.

Tabela 2. **Mocne strony oraz ograniczenia modelu współpracy nauczycieli i nauczycieli współorganizujących** (opracowanie własne na podstawie: Narkun-Jakubińska i in., 2022, s. 21–23)



<b>Model współpracy</b>	<b>Zalety</b>	<b>Ograniczenia/wymagania</b>	<b>Zalecane wykorzystanie</b>
Jeden naucza, drugi obserwuje/ asystuje	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Uczniowie otrzymują wsparcie na bieżąco</li> <li>■ Możliwość dokładnego monitorowania zachowań i potrzeb uczniów</li> <li>■ Mała ilość czasu potrzebna na wspólne planowanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Jeden z nauczycieli może być postrzegany jako ten „prawdziwy”, a drugi jako asystent</li> <li>■ Nasilenie stygmatyzacji dzieci z niepełnosprawnościami</li> </ul>	<p>Rzadko. Przykłady zastosowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ na początku współpracy nauczycieli, którzy dopiero się poznają i ustalają zasady wspólnego nauczania</li> <li>■ w obserwacji funkcjonowania konkretnego ucznia bądź całej klasy (np. przy tworzeniu opinii o uczniu, obserwacjach rocznych, ocenie poziomu zintegrowania klasy) – jeden z nauczycieli monitoruje konkretne zachowanie lub sytuację w czasie lekcji, zapisuje swoje spostrzeżenia, a następnie analizuje zebrany materiał wspólnie z drugim nauczycielem</li> <li>■ przy organizowaniu hospitacji koleżeńskich, superwizji</li> </ul>



Model współpracy	Zalety	Ograniczenia/wymagania	Zalecane wykorzystanie
Stacje zadaniowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Równe role obydwu nauczycieli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Potrzebna wiedza przedmiotowa u obydwu nauczycieli</li> <li>■ Średnia ilość czasu na wspólne zaplanowanie lekcji</li> <li>■ Wymagane odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy</li> <li>■ Hałas</li> </ul>	<p>Często. Przykłady zastosowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ przy powtórce materiału, ale też przy przekazywaniu treści, które nie są hierarchiczne, np. przy omawianiu zagadnień związanych z kontynentami (geografia) lub właściwościami substancji (chemia)</li> </ul>
Nauczanie paralelne	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Równe role obydwu nauczycieli</li> <li>■ Możliwość użycia metod dostosowanych do potrzeb uczniów</li> <li>■ Możliwość bezpośrednich interakcji uczniów z nauczycielem</li> <li>■ Możliwa większa aktywność uczniów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Średnia ilość czasu na wspólne zaplanowanie lekcji</li> <li>■ Wiedza przedmiotowa jest potrzebna obydwu nauczycielom</li> <li>■ Wymagane odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy</li> <li>■ Hałas</li> </ul>	<p>Często. Przykłady zastosowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ podczas zajęć, które wymagają dużej aktywności uczniów (np. dyskusja)</li> <li>■ przy organizacji pracy polegającej na zróżnicowanym poziomie zadań (np. jedna grupa uczniów samodzielnie czyta, a drugiej tekst odczytuje nauczyciel)</li> <li>■ przy omawianiu tematów, na które można spojrzeć z dwóch różnych perspektyw</li> <li>■ przy zapoznawaniu z nowymi zagadnieniami (np. <i>action learning</i>)</li> </ul>



Model współpracy	Zalety	Ograniczenia/wymagania	Zalecane wykorzystanie
<p><b>Nauczanie alternatywne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Możliwość użycia metod dostosowanych do potrzeb uczniów</li> <li>■ Możliwość bezpośrednich interakcji uczniów z nauczycielem</li> <li>■ Możliwa większa aktywność uczniów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nasilenie stygmatyzacji uczniów z niepełnosprawnością lub uczniów z mniejszej grupy</li> <li>■ Dużo czasu na wspólne zaplanowanie lekcji</li> <li>■ Konieczne odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy</li> </ul>	<p>Okazjonalnie. Przykłady zastosowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ praca w dwóch grupach przy różnicowanych zakresach zadań i sposobach pracy, np. temat lekcji może być taki sam dla obydwu grup, ale w tej mniejszej będzie realizowany za pomocą innych metod lub przy użyciu innych materiałów, dostosowanych do ograniczeń konkretnych uczniów</li> </ul>
<p><b>Nauczanie zespołowe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Równe role obydwu nauczycieli</li> <li>■ Możliwość użycia nowatorskich metod nauczania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wysoki poziom współpracy, zaufania i zrozumienia pomiędzy nauczycielami</li> <li>■ Dużo czasu na wspólne zaplanowanie lekcji</li> <li>■ Wiedza przedmiotowa jest potrzebna obydwu nauczycielom</li> <li>■ Wymagane odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy</li> </ul>	<p>Okazjonalnie. Przykłady zastosowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ gdy celem jest przedstawienie różnych punktów widzenia, nauczyciele mogą przeprowadzić pomiędzy sobą debatę na dany temat</li> <li>■ podczas prowadzenia doświadczeń jeden nauczyciel przeprowadza eksperyment, a drugi tłumaczy, na czym polega prezentowane zjawisko</li> </ul>



Zestawienie mocnych stron oraz ograniczeń modelu współpracy nauczycieli i nauczycieli współorganizujących zamieszczone w tabeli 2 prowadzi do wniosku, że rola nauczyciela współorganizującego nie może ograniczać się jedynie do indywidualnego wsparcia dziecka lub ucznia czy też niewielkiej grupy uczniów w klasie. Realizowane przez nich zadania wiążą się zarówno z procesem realizacji podstawy programowej w zakresie treści kształcenia (metody, formy pracy, adaptacja materiałów, dobór środków dydaktycznych), jak i z rozwijaniem umiejętności społecznych, kompetencji emocjonalnych. Dotyczy to całego zespołu uczniów, a nie tylko uczniów „wyróżnionych” z uwagi na posiadanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego<sup>1</sup>. Uwaga nauczyciela współorganizującego powinna być skupiona na ich potrzebach, ale zawsze w kontekście relacji, jakie zachodzą w całym zespole uczniów oraz wspólnej z nauczycielem danych zajęć odpowiedzialności za uczenie się wszystkich uczniów w danej klasie. Zadania nauczycieli współorganizujących, poza aktywnością podczas zajęć edukacyjnych, obejmują również koordynację współpracy ze specjalistami prowadzącymi zajęcia dodatkowe z uczniami i rodzicami.

Tak postrzegana rola zawodowa wymaga szczególnych kompetencji i jest poważnym wyzwaniem, zwłaszcza w sytuacji, gdy kultura organizacyjna szkoły lub indywidualne predyspozycje nauczycieli ograniczają otwartą komunikację i tym samym efektywną współpracę, a role nauczycieli w klasie postrzegane są rozłącznie.

---

1 Pozytywnym wskazaniem do zmiany postrzegania roli nauczycieli współorganizujących jest zmiana semantyczna wprowadzona w rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, przełamująca stereotyp ograniczania ich roli wyłącznie do wspomaganiania uczniów.



## Z PRAKTYKI

W jednej z poradni, w ramach omawiania bieżących problemów na spotkaniu sieci współpracy i samokształcenia dla dyrektorów przedszkoli i szkół, podniesiono kwestię trudności w organizacji współpracy nauczycieli współorganizujących i nauczycieli przedmiotów. Podstawowym problemem zidentyfikowanym przez dyrektorów okazała się trudność z przetłumaczeniem modelu obserwacji/asystowania jako podstawowego modelu współdziałania nauczycieli przedmiotowych i nauczycieli współorganizujących. Dyrektor poradni zaproponował utworzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli współorganizujących. Dyrektorzy szkół i przedszkoli zadeklarowali, że zadbają o zapewnienie możliwości ich uczestnictwa w spotkaniach sieci.

Koordynatorki sieci w poradni przygotowały ankietę mającą na celu rozpoznanie potrzeb potencjalnych uczestników. Ankiety skierowano również do dyrektorów i nauczycieli przedmiotów.

Wyniki badania pozwoliły określić wspólny zakres problemów zgłaszanych przez wszystkie grupy respondentów:

- komunikacja interpersonalna pomiędzy nauczycielami, brak porozumienia, trudności we wspólnym planowaniu;
- brak określenia zadań, jakie nauczyciele mają do zrealizowania w danym oddziale;
- rozłączne postrzeganie roli nauczycieli w jednej klasie;
- postrzeganie roli nauczyciela współorganizującego jako wyłącznie odpowiedzialnego za edukację uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego;
- brak wiedzy przedmiotowej nauczycieli współorganizujących;
- niewystarczające kompetencje nauczycieli współorganizujących do wszechstronnego wsparcia w każdym przypadku;



- negatywne postawy rodziców wobec edukacji włączającej, przekonanie o niższej jakości edukacji w klasach włączających.

Na podstawie analizy wyników ankiet zaplanowano następujące działania:

- Warsztaty dla dyrektorów szkół „Współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną”, których celem było wypracowanie propozycji ramowych zapisów w statutach w zakresie współpracy z poradnią, zadań nauczycieli i specjalistów, zasad współpracy z rodzicami w zakresie inicjowania potrzeby pogłębionej oceny funkcjonowania dzieci i uczniów w PPP.
- Ustalono, że na początku roku szkolnego wychowawcy klas przedstawią na spotkaniach z rodzicami zasady organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, w tym w zakresie współpracy z poradnią. Na zaproszenie wychowawców w spotkaniach uczestniczyli przedstawiciele poradni. W oddziałach, w których pracują nauczyciele współorganizujący, zaplanowano ich współdziałanie w prowadzeniu spotkań.
- Organizacja sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli współorganizujących kształcenie specjalne. W planie pracy sieci określono problematykę spotkań, uwzględniając m.in. następujące zagadnienia:
  - współpraca z nauczycielami przedmiotów w zakresie planowania dostosowań w bieżącej pracy z uczniami, komunikacja i podział zadań;
  - trudne sytuacje w relacjach z rodzicami;
  - dostosowanie wymagań w bieżącej pracy z uczniami, w tym posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – rozwiązania metodyczne i organizacyjne (np. praca z uczniem ze spektrum autyzmu w oparciu o plany aktywności, sposoby aranżacji przestrzeni w klasie ułatwiające pracę w zróżnicowanych zespołach uczniów, neurobiologiczne podstawy uczenia się – jak można je wykorzystać do pracy w klasie);





– dobre praktyki i wyzwania w pracy nauczyciela współorganizującego – analiza przypadków.

- W ofercie poradni uwzględniono spotkania indywidualne i zespołowe spotkania konsultacyjne dla nauczycieli i specjalistów oraz zespołów nauczycieli pracujących w danym oddziale.
- Ofertę poradni uzupełniono o cykliczne spotkania dla rodziców rozwijające kompetencje wychowawcze, np. na takie tematy jak: „Co to znaczy być dobrym rodzicem?”, „Jak przygotować dziecko do podjęcia nauki w szkole?”, „ADHD – jak radzić sobie z impulsywnością dziecka?”, „Jak zrozumieć nastolatka?”. Na zaproszenie dyrektorów szkół i przedszkoli spotkania psychoedukacyjne były organizowane na terenie placówek.

Na podkreślenie zasługuje również potencjał szkoły w zapewnianiu dostępności, jakim jest rola pedagogów specjalnych. Zatrudnianie tych specjalistów w szkołach jest stosunkowo nowym zadaniem<sup>2</sup>, a zasób ten nie zawsze jest w pełni wykorzystywany.

- 
- 2     Zadania pedagogów i obowiązek ich zatrudniania w szkołach i przedszkolach wprowadzono od 1 września 2022 r. ustawą z dnia 12 maja 2022 r., dzięki czemu uzupełniono katalog nauczycieli specjalistów. Kluczowe dla rozumienia roli tych specjalistów są dwa akty prawne: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (§ 4a) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (§ 3 ust. 2).



Zadania tych specjalistów zdefiniowano szeroko, dotyczą bowiem nie tylko uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, lecz także całego środowiska szkoły. Rola pedagoga specjalnego w przedszkolu i szkole nie może być utożsamiana jedynie ze wspomaganiem dzieci i młodzieży posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego czy też z prowadzeniem zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych. Nieprzypadkowo jego zadania określono w rozporządzeniu w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które dotyczy wszystkich uczniów i szerokiego spektrum problemów oraz działań zmierzających do ich rozwiązania (Rozporządzenie, 2017c, §§ 2 i 24a).

Celem działań podejmowanych przez pedagoga specjalnego powinno być tworzenie włączającego środowiska edukacyjnego, w którym każdy uczeń może korzystać z edukacji na zasadzie równych szans, a ich wyrównywaniu powinno towarzyszyć integralnie powiązane wsparcie kierowane do rodziców i nauczycieli.

Oprócz zadań związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz z udzielaniem bezpośredniej pomocy, zadaniem pedagoga specjalnego jest m.in. współpraca – w zależności od potrzeb – z innymi podmiotami (Rozporządzenie, 2017c, § 24a pkt 5), w tym z:

- dyrektorem przedszkola, szkoły lub placówki;
- nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub specjalistami prowadzącymi zajęcia z uczniem, w tym z zespołami realizującymi indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne;
- rodzicami uczniów;
- poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi;
- placówkami doskonalenia nauczycieli;
- innymi przedszkolami, szkołami i placówkami;



- organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- pielęgniarką środowiska nauczania i wychowania lub higienistką szkolną;
- asystentem edukacji romskiej;
- pomocą nauczyciela;
- pracownikami socjalnymi;
- asystentami rodziny;
- kuratorami sądowymi.

Zadaniem pedagoga specjalnego jest rekomendowanie dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki działań do realizacji w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz dostępności, o której mowa w ustawie z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. W oczywisty sposób rola pedagoga specjalnego może wypełnić lukę w dotychczasowych działaniach szkoły związanych ze zwiększaniem dostępności, w szczególności poprzez zintegrowanie działań szkoły i podmiotów zewnętrznych. Jego wiedza o zasobach instytucji w otoczeniu szkoły może poszerzyć działania szkoły i ułatwić planowanie kompleksowej pomocy udzielanej dzieciom i młodzieży, ale także ich rodzicom i nauczycielom. Pedagog specjalny może też pełnić rolę koordynatora współpracy z podmiotami zewnętrznymi, co ma szczególne znaczenie np. w procesie oceny funkcjonalnej prowadzonej we współpracy z PPP.

Pedagog specjalny powinien również przedstawiać radzie pedagogicznej propozycje w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Powinien więc znać ich potrzeby i w swojej pracy uwzględniać ten obszar zadań. Wymaga to, podobnie jak w przypadku innych specjalistów szkolnych, zmiany paradygmatu działania – odejścia od systemu pomocy udzielanej wyłącznie w gabinetach specjalistów w kierunku równoległego wejścia do klas i rzeczywistej



współpracy z nauczycielami w rozwiązywaniu bieżących problemów, obserwacji uczniów w różnych sytuacjach szkolnych, poznania metod pracy wykorzystywanych przez nauczycieli, wsparcia ich we wdrażaniu w codziennych sytuacjach strategii wypracowywanych z uczniami w pracy terapeutycznej podczas zajęć ze specjalistą.

## Z PRAKTYKI

Przykładem działań związanych z efektywną terapią w środowisku uczenia się może być metoda *sliding in* w pracy z dzieckiem z mutyzmem.

Fizjoterapeuta może wejść do grupy przedszkolnej i zademonstrować nauczycielom, jak włączać dziecko z niepełnosprawnością ruchową we wspólne aktywności w grupie, a także pokazać nauczycielom, jak kontrolować odpowiednią postawę ucznia oraz w jakich formach w codziennej pracy można rozwijać różne umiejętności motoryczne, utrwalając tym samym efekty pracy terapeutycznej.

Logopeda wprowadzający alternatywną formę komunikacji może towarzyszyć dziecku w klasie, w zabawie z rówieśnikami, współpracować z nauczycielem w zakresie wprowadzania do komunikacji słownictwa i symboli ważnych z perspektywy omawianych treści edukacyjnych.

Psycholog prowadzący zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne może wesprzeć ucznia podczas przerwy lub w świetlicy w praktycznym zastosowaniu zdobytej wiedzy w rzeczywistych sytuacjach w relacjach z rówieśnikami. Pozornie niewielka umiejętność, jak np. samodzielne spożywanie posiłku w szkolnej stołówce, wypróbowanie ćwiczonej techniki nawiązania dialogu czy reagowania na prowokacje, może mieć duży wpływ na poczucie sprawczości, wzrost pewności siebie, a w konsekwencji na realne uczestnictwo ucznia w życiu szkoły.



Nauczyciele i specjaliści w szkole podejmują też szereg innych inicjatyw, np. takich jak: konsultacje z innymi nauczycielami i specjalistami w zakresie doboru metod i form pracy do potrzeb konkretnych uczniów; superwizje prowadzone przez innych nauczycieli lub specjalistów; zajęcia otwarte; wymiana doświadczeń i skutecznych sposobów pracy; banki pomysłów i zasobów edukacyjnych, np. materiałów dydaktycznych, gier i zabaw edukacyjnych umożliwiających wspieranie uczniów.

Kolejną szansą w zwiększaniu dostępności może być perspektywa zatrudniania w szkołach asystentów międzykulturowych<sup>3</sup>. Ma to być pracownik niepedagogiczny, który uzupełni działania dotychczas zatrudnianych jako pomoc nauczyciela osób władających językiem kraju pochodzenia uczniów – w przypadku uczniów, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. To ważny zasób szkół i przedszkoli w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji, w szczególności w kontekście zadań, jakie ma pełnić asystent, a także w zakresie diagnozowania etapów szoku kulturowego, barier adaptacji i integracji oraz podejmowania działań zapobiegawczych i naprawczych, w tym:

- rozpoznawania językowych i kulturowych trudności w procesie adaptacji, włączania i integracji w wielokulturowej społeczności szkolnej;
- współpracy z rodziną i kadrą szkoły w zakresie profilaktyki i przeciwdziałania przemocy, wykluczeniu i dyskryminacji;
- wspierania spójnego funkcjonowania wielokulturowej społeczności szkolnej.

---

3 Stanowisko asystenta międzykulturowego zostało dodane do katalogu stanowisk zawartych w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2024 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych.



Utworzenie nowego stanowiska i określenie roli asystenta międzykulturowego w szkole może być dobrą okazją do podjęcia wspólnej dyskusji, jak tworzyć kulturę współpracy pomiędzy wszystkimi pracownikami szkoły, a także do zweryfikowania zapisów w statucie szkoły i zakresach czynności, czy umożliwiają one faktyczną współpracę kadry na podstawie komplementarnego podziału zadań, uprawnień i odpowiedzialności. W załączniku 6 zaproponowano listę kontrolną realizacji zadań asystenta międzykulturowego.

Analiza zasobów i potrzeb szkoły, przygotowanie prawa wewnętrznego (np. w zespołach problemowych) i otwarta dyskusja o sposobach praktycznego działania mogą stać się katalizatorem przełamania dotychczasowej rutyny i budowania klimatu szkoły nie tylko otwartej na różnorodność uczniów, lecz także zwiększającej zdolność odpowiadania na ich zróżnicowane potrzeby dzięki efektowi synergii. Potencjał wewnętrzny szkoły to z kolei zasób otwierający ją na współpracę z podmiotami zewnętrznymi, w tym z PPP.

### **Wspólne działania na rzecz uczniów**

Wspólne działania szkoły i PPP pozwalają na efektywne zidentyfikowanie zróżnicowanych potrzeb dzieci i uczniów oraz zaplanowanie i realizację odpowiednich form wsparcia. Taka współpraca przyczynia się do wzrostu osiągnięć edukacyjnych uczniów, poprawy ich samopoczucia oraz integracji ze społecznością szkolną. Obszary zdefiniowane w odniesieniu do wspólnych działań obejmują przede wszystkim:

- badania diagnostyczne i indywidualizację wsparcia, w tym współpracę w dokonywaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów i opracowywaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych;



- współpracę z rodzicami i nauczycielami w rozwiązywaniu bieżących problemów dydaktycznych i wychowawczych;
- organizację szkoleń i warsztatów dla nauczycieli i rodziców;
- działania terapeutyczne kierowane bezpośrednio do uczniów (zajęcia specjalistyczne, rewalidacyjne, psychoedukacyjne);
- prowadzenie działań profilaktycznych;
- promocję zdrowia psychicznego.

Statutowe formy działania szkół i poradni kierowane bezpośrednio do uczniów mają już gruntowne umocowanie w wieloletnich doświadczeniach obydwu placówek w ramach ich autonomicznych zadań. Wymieniony powyżej katalog zadań nie wyczerpuje wszystkich możliwych sposobów pomocy udzielanej uczniom i jednoznacznie wskazuje, że jakkolwiek to uczniowie są beneficjentami zunifikowanych działań wszystkich zaangażowanych podmiotów, to wspólne działania szkół i poradni nie mogą być utożsamiane jedynie ze wsparciem kierowanym bezpośrednio do dzieci i młodzieży. Ostatecznie to nie tylko uczeń ma się zaadaptować do wymagań szkoły, ale również otoczenie powinno ulegać modyfikacji w odpowiedzi na jego potrzeby.

W spektrum zainteresowania zarówno szkoły, jak i poradni powinien więc zawsze pozostawać szerszy kontekst, jakim są rodzice i nauczyciele oraz warunki konkretnego środowiska szkoły czy klasy.

We wspólnych działaniach szkoły i poradni warto zwrócić uwagę na zagrożenia, jakie mogą wynikać z przyjętego między nimi modelu współpracy.

**W modelu współpracy równoległej** wspólne działania na rzecz uczniów mogą ograniczać się do odrębnego planowania, organizacji i realizacji zadań przy wykorzystaniu zasobów własnych. Działania te mogą się powielać lub wręcz ograniczać możliwość osiągnięcia docelowych efektów (np. odrębne cele edukacyjne, terapeutyczne, odmienne metody pracy).



Jeszcze większym zagrożeniem może być **model dominacji**, którego ryzyko może wystąpić w pozornej kooperacji szkół i poradni w związku z wydawaniem orzeczeń czy opinii. Dokumenty wydawane przez poradnię, poprzez zobowiązanie prawne do określonych działań na rzecz ucznia, implikują konieczność szeregu zmian w szkole, które mogą wymagać dodatkowej pracy, zmian organizacyjnych, zwiększenia zatrudnienia, a także dodatkowych środków finansowych. Nie może to zatem być dla szkoły wyłącznie dyrektywa zewnętrznej instytucji, sytuująca szkołę w roli „wykonawcy lub podwykonawcy działań, w pełni kontrolowanych przez instytucję dominującą, która arbitralnie decyduje o wszystkim” (Dorczyk, 2012, s. 323), mogłoby to bowiem stopniowo prowadzić do wyczerpania zasobów szkoły oraz ograniczenia jej zdolności do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży.

Taki model współpracy może też mieć negatywny wpływ na relacje pomiędzy szkołą a poradnią, utrwalając nadrzędność rozstrzygnięć specjalistów z poradni wobec merytorycznej działalności szkoły.

Warto więc poddać refleksji zasady współpracy poradni i szkół, przede wszystkim biorąc pod uwagę budowanie zasobów i autonomii szkoły do samodzielnego rozwiązywania problemów, ale też zdolności sięgania po wsparcie zewnętrzne, gdy jest to uzasadnione.

Wspólne działania na rzecz dzieci i uczniów powinny tworzyć płaszczyznę, na której gruntownej analizie poddane zostaną obserwacje nauczycieli w przedszkolu czy szkole oraz informacje wynikające z badań specjalistów. Jak podkreśliła jedna z dyrektorek szkoły: „W naszej szkole nie ma ani jednego ucznia, o którym nie wiedzielibyśmy, że posiada opinię czy orzeczenie lub powinien uzyskać taki dokument. Planując pomoc dla uczniów, wiemy, jak przebiega proces diagnozy i jakie są jego efekty”.





Konieczna jest w tym zakresie współpraca z nauczycielami i specjalistami w szkole, którzy mogą dostarczyć diagnostom z poradni wiedzę o samym uczniu, ale i o środowisku jego nauki.

Metaforycznie można to zobrazować jako płótno malowane wspólnie przez wielu artystów. Różnorodność doboru kolorów, rodzaju linii i wielość technik składają się ostatecznie na jeden obraz, pokazujący złożoną rzeczywistość i otwierający na różnorodne konteksty interpretacyjne.

Orzeczenia i opinie są efektem współpracy zespołu specjalistów w poradni, stając się podstawą wielospecjalistycznych ocen dokonywanych w szkołach i przedszkolach oraz planowania adekwatnej pomocy dla dzieci i uczniów.

Informacje zawarte w tych dokumentach powinny odnosić się nie tylko do rozpoznanych trudności rozwojowych, lecz także do mocnych stron i zasobów dziecka. Ponadto powinny określać sposoby działania szkoły i formy wsparcia ucznia, jakie należy wdrożyć w celu poprawy jego funkcjonowania oraz zminimalizowania potencjalnych barier w jego rozwoju i uczeniu się.

Ważne jest więc zaangażowanie nauczycieli w proces oceny potrzeb ucznia na etapie działań w szkole oraz dbałość o przekazanie kompleksowej informacji do poradni. Dzięki temu ostateczna treść dokumentu będzie odzwierciedlała wszystkie aspekty funkcjonowania ucznia, stając się praktycznym i użytecznym narzędziem w organizacji pracy w szkole.

Wspólne działania na rzecz dzieci i uczniów powinny tworzyć płaszczyznę, na której gruntownej analizie poddane zostaną obserwacje nauczycieli w przedszkolu czy szkole oraz informacje wynikające z badań specjalistów.

#### **KOMENTARZ**

Zgodnie z przepisami poradnia może wystąpić do szkoły z wnioskiem o sporządzenie opinii o funkcjonowaniu ucznia, problemach dydaktycznych i wychowawczych, barierach w środowisku, dotychczasowych działaniach szkoły



i ich efektach (Rozporządzenie, 2013, § 5 pkt 5; Rozporządzenie, 2017a, § 7 ust. 2–3). Pomimo tego, że w większości poradni przygotowywane są wzory takich opinii, nie zawsze zawierają one wszystkie ważne informacje. Poza tym w poradniach występuje zróżnicowany poziom analizy i wykorzystania uzyskiwanych informacji, co ostatecznie przekłada się na kompletność dokumentów.

Z raportu *Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia* (Knopik i in., 2021, s. 63) wynika, że w większości dokumenty wydawane przez poradnie są kompletne. Należy jednak odnotować, że 15,7% respondentów wskazało, iż w dokumentach wydawanych przez poradnie brakuje: informacji o przyczynach deficytów i trudności; informacji o występujących w środowisku nauczania i wychowania barierach i ograniczeniach utrudniających funkcjonowanie ucznia; informacji dla poszczególnych nauczycieli dotyczących form, sposobów i metod pracy oraz potrzebnych dostosowań; informacji o sprzęcie i pomocach dydaktycznych, jakie uczeń powinien mieć zapewnione w szkole; wskazówek do oceny efektywności udzielanego wsparcia; informacji dotyczących dotychczasowego przebiegu wsparcia (co się sprawdziło, co nie przyniosło rezultatów); wskazań do zatrudnienia dodatkowej kadry; jasnego sformułowania celów rozwojowych i zaleceń terapeutycznych.

Oznacza to, że nauczyciele dostrzegają wagę tych informacji w swoich działaniach, a także oczekują wyjaśnienia przyczyn obserwowanych w szkole problemów oraz precyzyjnych wskazówek do ich rozwiązania. Wydaje się więc, że rekomendowane wprowadzenie oceny funkcjonalnej, w której gromadzone będą komplementarne wobec siebie informacje w odniesieniu do kluczowych obszarów funkcjonowania dzieci i młodzieży, pozwoli usystematyzować kierunki i zakres prowadzonych w szkole obserwacji oraz skutecznie nimi zarządzać w procesie identyfikacji potrzeb ucznia i jego otoczenia na poziomie pogłębionej oceny i podejmowania decyzji w poradni.



Aby możliwe było elastyczne reagowanie na potrzeby uczniów, w tym możliwie szybkie udzielanie pomocy w sytuacji, gdy dziecko wymaga wsparcia wykraczającego poza aktualne zasoby szkoły (np. w sytuacji złożenia w szkole dokumentu wydanego przez poradnię), również dyrektorzy szkół i przedszkoli powinni mieć kompleksową wiedzę o procesach zachodzących w szkole oraz odpowiednio planować organizację placówki i środki w planie finansowym. Może temu sprzyjać monitorowanie skali i kategorii problemów, które występują zarówno w szkole, jak i w jej otoczeniu (np. analiza liczby uczniów posiadających orzeczenia lub opinie oraz tendencji w tym zakresie, pozyskiwanie z poradni danych ilościowych i jakościowych dotyczących zgłaszanych problemów). Z kolei poradnie powinny pozyskiwać informacje zwrotne ze szkół o ich zasobach i możliwościach w rozwiązywaniu problemów dzieci i młodzieży, a także o trudnościach w tych obszarach. Ułatwi to poradniom komplementarne wobec szkół konstruowanie oferty pomocy udzielanej indywidualnie, ale także kompleksowo przedszkolom i szkołom, tak by zwiększać ich potencjał i autonomię w działaniu. W załączniku 7 zaproponowano narzędzie ułatwiające działania w tym zakresie.

Dotychczasowe rozważania egzemplifikują szerokie tło wspólnych działań przedszkoli, szkół i poradni na rzecz uczniów, na które składają się zarówno działania pojedynczych osób, jak i szereg procesów zachodzących w samej szkole oraz pomiędzy placówką a poradnią. Ich dynamikę determinuje również rzeczywistość konkretnej szkoły, wpływająca na całokształt i konfigurację codziennych wyzwań, co uzasadnia potrzebę kompleksowego systemowego podejścia do współpracy przedszkoli i szkół z PPP.

W obecnych realiach szczególnym obszarem wspólnych działań na rzecz uczniów, który może obrazować całościowe spojrzenie na współpracę szkół i poradni, jest kształcenie uczniów z doświadczeniem migracji.

Jak wskazują badacze, „mimo wielu modelowych działań podejmowanych



w polskich placówkach edukacyjnych efektywna praca z imigrantami, uchodźcami i reemigrantami oraz z grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga projektowania przemyślanych rozwiązań systemowych (i doskonalenia już istniejących), a także międzykulturowej metodyki, uwzględniającej ustawiczne diagnozowanie potrzeb wszystkich uczestników procesu uczenia się, bez względu na przynależność narodową, wyznawaną religię czy sytuację życiową” (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2019, s. 281).

Dane wskazują, że w ciągu dwóch lat szkolnych (2021/2022 i 2022/2023) liczba uczniów cudzoziemskich uczących się w polskich szkołach wzrosła niemal czterokrotnie, a w związku z wojną w Ukrainie doświadczenia w tym zakresie przestały dotyczyć wybranych szkół (np. zlokalizowanych w pobliżu ośrodków dla uchodźców czy migrantów zarobkowych w dużych miastach), mają już bowiem wpływ na cały system edukacji<sup>4</sup>.

Uczniowie z doświadczeniem migracji nie stanowią jednolitej grupy, której wspólnym mianownikiem jest zmiana miejsca zamieszkania, pochodzenie

---

4 W roku szkolnym 2022/2023 obowiązek szkolny i obowiązek nauki spełniało łącznie 222 523 cudzoziemców. Uczniowie z Ukrainy stanowią szczególną grupę przede wszystkim z uwagi na ich liczebność w polskich szkołach. Szacuje się, że aktualnie jest to około 4% wszystkich uczniów, przy czym uczniowie uchodźczy stanowią prawie 3%, a pozostali uczniowie to migranci ukraińscy, którzy przybyli do Polski przed wybuchem wojny. Ukraińscy uczniowie stanowią również najliczniejszą grupę spośród wszystkich uczniów cudzoziemskich uczęszczających do polskich szkół (w 2022 r. – 88,3% cudzoziemców). Kolejnymi najliczniejszymi grupami cudzoziemców są uczniowie pochodzący z Białorusi, Rosji, Wietnamu i Bułgarii. Nie można zapominać o dzieciach z tzw. ukrytej migracji, jakimi są dzieci narodowości polskiej, które wróciły do Polski po pewnym okresie przebywania za granicą lub urodziły się poza granicami kraju (zob. Chrostowska, 2023; Najwyższa Izba Kontroli, 2023, s. 18).



z innego kraju czy przynależność etniczna. Uczniowie ci mają takie same trudności w uczeniu się jak ich polscy rówieśnicy – różnią się między sobą pod względem wieku, płci, cechują się indywidualnym tempem i dynamiką rozwoju, doświadczają niepełnosprawności oraz trudności w rozwoju społeczno-emocjonalnym, mają trudności w nauce, zdrowotne itp.

Na te „wpisane w codzienność szkoły” problemy, z którymi dobrze radzą sobie szkoły i poradnie, nakładają się jednak szczególne doświadczenia tej grupy dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, w tym w szczególności:

- stres migracyjny;
- szok kulturowy;
- różnice etniczne, wyznaniowe;
- bariera językowa;
- doświadczenia przeżytej traumy;
- sytuacja bytowa rodziny.

Niezależnie od tego, czy migracja rodziny ma podłoże dobrowolne, czy też przymusowe, może powodować wiele negatywnych skutków dla funkcjonowania psychospołecznego dziecka, wykraczających poza kontekst ściśle edukacyjny, a jednak mocno go determinujący, takich jak: zerwanie dotychczasowych relacji z rówieśnikami i innymi członkami rodziny; zaburzone poczucie bezpieczeństwa; poczucie wyobcowania; permanentne przeżywanie trudnych emocji – złości, gniewu, niepokoju, osamotnienia, lęku; utrata zainteresowania aktywnościami, które w przeszłości sprawiały przyjemność; negatywny obraz siebie i świata itd.

Wszystkie te czynniki w oczywisty sposób mogą wpływać na funkcjonowanie dzieci i uczniów oraz ich zdolność do uczenia się. Oprócz standardowych działań, wynikających z zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej szkół i poradni, otwiera to jeszcze szerszy obszar wyzwań



zarówno dla szkół i przedszkoli, jak i dla PPP w budowaniu **kompetencji kulturowych** (zob. załącznik 8) nauczycieli i specjalistów, a także zaspokajaniu niekiedy złożonych problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, jak np. praca z traumą i długotrwałym doświadczaniem stresu.

Zagadnienia te warto wziąć pod uwagę jako wspólny obszar rozwoju instytucji oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli i specjalistów zarówno w szkołach, jak i w poradniach.

Przykładowe działania, w ramach których możliwe jest rozwijanie kompetencji kulturowych we współpracy przedszkoli, szkół i poradni, są następujące:

- Identyfikacja potrzeb uczniów z mniejszości etnicznych i różniących się kulturowo oraz określenie zadań i podziału odpowiedzialności pracowników szkoły i poradni – przykład takiego działania w szkole zawiera publikacja *Kompetencje kulturowe w edukacji. Przewodnik dla nauczycieli* (Kuratorium Oświaty w Katowicach, 2015).
- Zwiększanie świadomości i kompetencji pracowników w kwestiach kulturowych (korzystanie przez pracowników szkół i poradni z oferty zewnętrznych podmiotów, np. placówek doskonalenia nauczycieli, fundacji i stowarzyszeń, obejmujących wspólne szkolenia i warsztaty; włączenie zagadnień dotyczących wielokulturowości do problematyki szkoleń dla nauczycieli prowadzonych przez poradnię; wymiana doświadczeń w ramach sieci współpracy i samokształcenia).
- Tworzenie banków dobrych praktyk i informacji o zasobach wszystkich podmiotów działających w lokalnym środowisku, mogących wspierać i poszerzać działania przedszkoli, szkół i poradni (np. zakładka na stronie internetowej poradni, wspólny padlet dedykowany nauczycielom, rodzicom i uczniom).
- Budowanie etosu w środowisku szkoły i poradni, promującego pozytywne aspekty różnorodności kulturowej (np. konferencje i kampanie informacyjne, materiały edukacyjne, dni kultury i tradycji, pikniki itp.).



- Powołanie w szkole i poradni koordynatorów – osób odpowiedzialnych za współpracę w kwestiach równości i różnorodności w placówce (w szkole taką funkcję może pełnić asystent międzykulturowy), co ułatwi zapewnienie wsparcia nauczycielom i wychowawcom klas oraz wsparcia dla uczniów i ich rodzin w adaptacji, nauce języka i skoordynowanej pomocy w szczególnych przypadkach, gdy np. dziecko powinno być objęte opieką zarówno w szkole, jak i w poradni. Udział asystenta międzykulturowego/osoby władającej językiem kraju pochodzenia dziecka może być bardzo pomocny w procesie diagnozy prowadzonej przez poradnię.
- Opracowywanie i realizacja skoordynowanych programów podnoszących osiągnięcia edukacyjne uczniów (np. włączanie w szkole kwestii różnorodności do programu nauczania, jak elementy historii, literatury czy sztuki, natomiast w poradni – prowadzenie warsztatów rozwijających umiejętności społeczno-emocjonalne uczniów cudzoziemskich, objęcie dzieci specjalistyczną terapią, w tym psychoterapią).
- Organizacja w poradni grup wsparcia dla rodziców uczniów cudzoziemskich, prowadzenie terapii rodziny.
- Współpraca specjalistów poradni z wychowawcami klas i specjalistami w szkole w rozwiązywaniu potencjalnych konfliktów wynikających z różnic kulturowych. Zazwyczaj będą to działania wykraczające poza stały schemat współpracy, mogące wymagać zaplanowania dodatkowych działań naprawczych i profilaktycznych. W takim przypadku warto np. powołać zespół roboczy, którego celem będzie zaplanowanie wspólnych działań, w tym modyfikacji programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły i zakresu działań poradni wspomagających pracę szkoły.



## Z PRAKTYKI

W rozpoznawaniu potrzeb uczniów i planowaniu adekwatnych form pomocy mogą przydać się materiały „Dzieci z doświadczeniem migracji w twojej klasie” (Barzykowski i in., 2023).

Innym ważnym aspektem w pracy z dziećmi i uczniami z doświadczeniem migracji mogą być traumatyczne przeżycia związane z uchodźstwem czy wręcz uczestnictwo we wstrząsających zdarzeniach. Również w tym obszarze konieczne może być doskonalenie kompetencji pracowników szkół i poradni, w szczególności w zakresie wrażliwości na długotrwałe skutki traumatycznych przeżyć, jak np. zespół stresu pourazowego (PTSD). U większości dzieci po kilku tygodniach objawy stresu mogą zanikać, ale u części z nich mogą w długoterminowej perspektywie wpływać na funkcjonowanie, a także powodować problemy w zachowaniu i niski poziom umiejętności szkolnych. Dlatego kompleksowa ocena funkcjonowania, pogłębiony wywiad i poznanie historii dziecka z uwzględnieniem wpływu czynników środowiskowych oddziałujących na jego rozwój powinny być uwzględniane w każdym przypadku. Szczególnie ważne są w tym zakresie rola poradni i kompetencje diagnostyczne specjalistów oraz wspieranie szkół w obszarze rozpoznawania potrzeb uczniów i doboru odpowiednich interwencji. Niepowodzenia szkolne czy trudne zachowania, będące skutkiem przeżytej traumy, mogą bowiem nadmiernie koncentrować uwagę nauczycieli, maskować rzeczywiste przyczyny trudności dziecka i skutkować nieadekwatnie dobranym wsparciem.

Więcej informacji o zjawisku traumy oraz jej możliwym wpływie na dzieci i uczniów znajduje się w materiałach: *Dziecko pod wpływem traumy. Poradnik dla nauczycieli, psychologów, pedagogów, placówek oświatowych i poradni psychologicznych* (Odachowska-Rogalska, 2022), *Szkoła wrażliwa na traumę. Jak wspierać dziecko z doświadczeniem traumy w procesie edukacji* (Kulig i Saj, 2019), *Dziecko pod wpływem traumy* (UNICEF Polska, 2022).





Nie sposób pominąć w działaniach na rzecz uczniów ich głosu. Podmiotowe traktowanie uczniów i włączanie ich w proces podejmowania decyzji daje im jednocześnie poczucie kontroli i wpływu na to, co dzieje się w ich życiu, a także zwiększa ich poczucie bezpieczeństwa. Dotyczy to każdego dziecka, niezależnie od przyczyn jego trudności, odpowiednio do jego możliwości uczestniczenia w tym procesie. Informowanie o podejmowanych działaniach oraz zapewnienie możliwości uczestniczenia w spotkaniach, na których podejmowane są ważne dla ucznia rozstrzygnięcia, może zwiększyć jego zaangażowanie, pozytywnie wpływać na jego poczucie odpowiedzialności za efekty procesu uczenia się i nauczania, na jego motywację do pokonywania trudności, a w konsekwencji na efektywność udzielanej pomocy. O ile działania te są już elementem standardu postępowania (zob. Gruszczyńska i in., b.d.; Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 2018), o tyle z różnych względów nie dotyczy to powszechnie stosowanych procedur. Ważne jest więc, by tworzyć standardy włączania uczniów w planowanie działań podejmowanych na ich rzecz zarówno w poradniach, jak i w szkołach. Na podkreślenie w tym aspekcie zasługują w szczególności dwa wnioski z przeglądu polityk i literatury naukowej (Kefallinou i Murdoch, 2023, s. 6–7):

- „Prawo dzieci do tego, by zostały wysłuchane, a ich opinie w sprawach, które ich dotyczą, uwzględnione, obejmuje WSZYSTKIE dzieci. Potrzeba było aż 30 lat prac nad polityką oraz praktyki szkolnej, aby przejść od uznania dzieci za osoby zdolne do działania do możliwości skutecznego korzystania przez nie z tego prawa”.
- „Mimo że jest sporo literatury na temat udzielania głosu i potrzeby świadomości istnienia głosów uczniów w retoryce edukacyjnej, między badaniami naukowymi a praktyką wciąż istnieje rozdział”.

Oczywiste jest również, że – pomimo wielu doświadczeń i praktycznych rozwiązań w zakresie współpracy szkół i poradni – nie jest możliwe ustalenie



zunifikowanych sposobów postępowania w każdym przypadku, a szczegółowe sposoby działania w przedszkolach, szkołach i poradniach będą zawsze zindywidualizowane i zależne od sytuacji konkretnego dziecka czy ucznia oraz jego kontekstu życia. Szansą na pogodzenie uniwersalnego podejścia i uwzględnienie jednostkowych potrzeb dzieci i uczniów we wspólnych działaniach szkół i poradni może być model oceny funkcjonalnej, który omówiono w rozdziale trzecim.

### **Rodzice – interesariusze czy partnerzy? Jak szkoła i poradnia mogą zwiększać ich zaangażowanie?**

Zarówno praktyka, jak i badania naukowe pokazują, że rodzice – choć są niezwykle istotnymi partnerami we współpracy ze szkołą i PPP – nie zawsze wystarczająco angażują się lub są włączani we wspólne działania na rzecz dziecka. Wnioski z raportu *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020* (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 105) potwierdzają, że szkoły i przedszkola, ale również poradnie, natrafiają na wiele trudności w kontaktach z rodzicami oraz mierzą się z brakiem współpracy czy zgód rodzicielskich na pewne działania. Rodzice wypisują dzieci z zajęć pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rezygnują z zajęć rewalidacyjnych, piszą skargi do kuratorium oświaty – czasem zasadne (większość), a czasem nie (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 105, wniosek 16).

Problemem dostrzeganym z perspektywy poradni jest presja rodziców na uzyskanie opinii lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, ponieważ gwarantuje to dostępność do zwiększonego wsparcia, mimo że nie zawsze jest to konieczne. Powoduje to utrwalanie się medycznego modelu niepełnosprawności oraz koncentrowanie się na trudnościach lokowanych



w dziecku, czego konsekwencją jest dążenie do ich zniwelowania poprzez intensyfikowanie działań pomocowych, a także do nadmiernego obciążenia poradni działaniami diagnostyczno-orzeczniczymi (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 104, wniosek 14).

W przerwaniu tego błędnego koła szkoły i PPP odgrywają kluczową rolę dzięki możliwości celowego angażowania rodziców i podnoszenia ich świadomości, jak wspólnie tworzyć włączające środowisko szkolne, w którym ich dziecko uzyska niezbędną pomoc. Aktywny udział rodziców w życiu szkoły pozytywnie wpływa na wyniki uczniów, ich motywację do nauki oraz ogólny dobrostan. Rodzice, którzy są zaangażowani w edukację swoich dzieci, lepiej rozumieją ich potrzeby oraz są bardziej skłonni do współpracy z nauczycielami i specjalistami.

Badania pokazują, że zaangażowanie rodziców silnie koreluje z obszarami ich realnego wpływu (Hernik i Malinowska, 2015, s. 40–45), co jednoznacznie ukierunkowuje obszary pracy poradni i szkół na tworzenie przestrzeni pozwalającej na rzeczywiste wspieranie rodziców w wychowaniu dzieci, z uwzględnieniem równorzędności relacji, podziału odpowiedzialności i respektowania praw wszystkich podmiotów. Dostępność w tym kontekście oznacza zatem uznanie podmiotowości rodziców w procesie wychowania i kształcenia oraz aktywne działania szkoły i poradni na rzecz włączania rodziców we współpracę w perspektywie dążenia do wspólnego celu, jakim jest dobro dziecka od pierwszych dni w przedszkolu czy szkole, przez optymalne rozwijanie potencjału dziecka na każdym etapie edukacji, po wejście w dorosłość i realizowanie własnych aspiracji i celów życiowych. Odpowiedzialność za powodzenie tego procesu spoczywa zarówno na rodzicach, jak i na nauczycielach oraz specjalistach.



Najbardziej oczywistym punktem stycznym w działaniach poradni i szkoły wydaje się indywidualny kontekst konkretnego dziecka, który w zdecydowanej większości obejmuje proces diagnozowania i planowania wsparcia. Odbywa się to w różnej formie, najczęściej na podstawie sugestii nauczycieli oraz wyrażanej w poradni zgody rodziców na współpracę ze szkołą i udzielanie informacji o dziecku. Rodzice zazwyczaj dostarczają też do poradni pisemne informacje i opinie o uczniach sporządzone przez nauczycieli i specjalistów ze szkoły, a po zakończeniu badań rodzice przekazują dokumenty sporządzone przez poradnię do szkoły – w formie opinii bądź orzeczenia. W praktyce często więc wymiana informacji o uczniu odbywa się w trybie przekazywania przez rodzica dokumentów, a realizacja zadań z udziałem rodziców prowadzona jest odrębnie na poziomie szkoły i w poradni.

Ma to negatywne skutki dla całościowej oceny sytuacji dzieci i uczniów, zwłaszcza w kontekście rozpoznawania czynników środowiskowych, które mogą mieć wpływ na pogłębianie się lub niwelowanie trudności w ich funkcjonowaniu. Jak wskazują autorzy raportu *Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia* (Knopik i in., 2021, s. 61), identyfikowanie czynników środowiskowych wymaga bieżącego kontaktu z rodzicami ucznia i członkami jego najbliższego otoczenia społecznego, a także niejednokrotnie z innymi specjalistami, pod opieką których znajduje się rodzina ucznia (np. z pracownikiem socjalnym).

### **Z PRAKTYKI**

W doświadczeniach szkół i poradni sprawdzonym sposobem działania jest model współpracy z rodzicami w trybie dokonywania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania i ucznia (WOPFU) oraz opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET).

W spotkaniach zespołu nauczycieli i specjalistów mogą brać udział rodzice, przedstawiciele poradni oraz inne osoby, również z placówek spoza systemu oświaty.



Warto wykorzystać ten czas, aby dokładnie omówić z rodzicami sytuację edukacyjną dziecka, działania, jakie będą podejmowane w szkole w celu zniwelowania barier, na jakie napotyka w środowisku szkolnym, ale także to, w jaki sposób organizować środowisko rodzinne, aby wzmocnić działania szkoły. To dobry czas na wyrażenie obaw i wyjaśnienie wątpliwości rodziców oraz poznanie zasobów i trudności rodziny w stymulowaniu rozwoju dziecka. Warto wykorzystać te doświadczenia w odniesieniu do wszystkich uczniów, a nie tylko do tych posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

### **PRZYKŁAD**

Chłopiec w klasie V z niepowodzeniami edukacyjnymi, mało samodzielny, raczej odizolowany od rówieśników, nieangażujący się w życie klasy i szkoły. Uczeń często nie był przygotowany do zajęć, nie odrabiał zadań domowych. Uzyskiwał niskie wyniki w nauce. Sytuacja dziecka nie uległa poprawie pomimo objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, których chłopiec często unikał. Coraz częściej też zdarzały się nieobecności w szkole, chłopiec nie docierał na zajęcia, wagarował. W czasie zajęć był bierny. Mama systematycznie uczestniczyła w spotkaniach z rodzicami, uzyskiwała informacje o braku postępów. W ocenie szkoły brak jej zaangażowania w pomoc dziecku był jedną z podstawowych przyczyn trudności chłopca. Zdaniem mamy to szkoła była odpowiedzialna za naukę i brak efektów. Wychowawca zasugerował konieczność pogłębionej diagnozy problemów w poradni, gdzie w wyniku badań stwierdzono nieharmonijny rozwój poznawczy chłopca, na poziomie niższym niż przeciętny, deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych, trudności w czytaniu i pisaniu, zaległości edukacyjne w opanowaniu wymagań programowych, trudności w rozwoju emocjonalnym i społecznym. W trakcie rozwiązywania zadań testowych chłopiec przewidywał porażkę jeszcze przed rozpoczęciem zadania,



rezygnował z prób rozwiązania. Zaprezentował wysoki poziom lęku szkolnego, niski poziom motywacji i odpowiedzialności za naukę, niską samoocenę, brak poczucia własnej wartości. Wyniki badań potwierdziły występowanie czynników ryzyka zaburzeń nastroju.

Po przeprowadzonych badaniach wydano opinię w celu dostosowania wymagań edukacyjnych i objęcia chłopca pomocą.

Po trzech miesiącach mama chłopca ponownie zgłosiła się do poradni w celu uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, ponieważ opinia „nic nie daje”, szkoła nadal zgłasza problemy, chłopiec coraz częściej odmawia pójścia do szkoły, płacze. Mama czuła się oceniana i obwiniana przez szkołę. W szkole uzyskała informację, że chłopiec będzie miał zapewniony transport do szkoły, co poprawi jego frekwencję i wsparcie ze strony nauczyciela współorganizującego, a także przyczyni się do uzyskania efektów w uczeniu się.

W ocenie psychologa działanie zgodnie z wnioskiem mamy byłoby pozornym rozwiązaniem problemu, zaproponował więc spotkanie w szkole w celu omówienia sytuacji. Podczas spotkania okazało się, że mama chłopca pracuje na zmiany od 5 rano lub od 18, w znacznej odległości od miejsca zamieszkania. Dojazd do pracy i powrót zajmuje jej około 2 godzin. Pracuje fizycznie, wraca zmęczona. Ma niewiele czasu na codzienne zajęcie się domem, spędzanie czasu z synem. Mama ma trudność z korzystaniem z dziennika elektronicznego, nie śledzi więc na bieżąco informacji przekazywanych tą drogą przez nauczycieli. Chłopcem na co dzień opiekuje się babcia, w mocno podeszłym wieku, w słabej kondycji zdrowotnej. Organizacja życia rodziny i jej zasoby nie pozwalają na większe zaangażowanie i pomoc chłopcu w nauce. Mamę martwi sytuacja szkolna dziecka, ale nie potrafi znaleźć innego sposobu niż zwiększenie pomocy udzielanej w szkole.



Analiza sytuacji rodziny (czynnik środowiskowy), która nie została wzięta pod uwagę na wcześniejszym etapie planowania wsparcia udzielanego chłopcu, pozwoliła uzyskać szerszy obraz sytuacji i wdrożyć inne strategie wsparcia chłopca. Ustalono, że zadania domowe chłopiec będzie odrabiał w świetlicy szkolnej. Wychowawca nawiązał też kontakt ze świetlicą terapeutyczną, w której chłopiec przebywał pod nieobecność mamy, gdzie uzyskiwał dodatkową pomoc w nauce i uczestniczył w zajęciach technicznych i kulinarnych. Ustalono, że podstawową formą komunikacji z mamą będzie zeszyt korespondencji, a w sprawach pilnych – kontakt telefoniczny.

Wychowawca zorganizował też spotkanie zespołu nauczycieli i specjalistów, na którym ponownie omówiono sposoby wsparcia chłopca w bieżącej pracy, w szczególności związane z dostosowaniem wymagań i poprawą relacji z rówieśnikami. Ustalono, że w klasie podejmowane będą częściej działania sprzyjające uczeniu się we współpracy, praca w parach, zespołach, przesadzanie w ławkach.

Ciekawym działaniem angażującym chłopca w życie szkoły i wspólną aktywność z kolegami z klasy okazał się pomysł wychowawcy na układanie domino. Zadaniem uczniów było ułożenie jak największej liczby kostek w obrębie ławki w ciągu pół godziny, tak by „fala” przewróciła wszystkie klocki. Uczniowie i uczennice przez długi czas trenowali w zespołach, często podczas przerw, spotykali się też w czasie pozaszkolnym.

Ocena efektywności udzielanego wsparcia wykazała poprawę frekwencji chłopca, wzrost motywacji i zaangażowania podczas zajęć edukacyjnych, większą aktywność w relacjach z rówieśnikami. Mama przyznała, że mimo braku istotnych zmian w sytuacji samej rodziny, nastąpiła poprawa w funkcjonowaniu chłopca, dzięki czemu ona sama ma poczucie większej sprawczości i bardziej interesuje się synem, inicjuje rozmowy, ma lepszy



kontakt z dzieckiem. Choć w opisanym przypadku wzmocnienie zaangażowania i wydobycie zasobów rodziny można oceniać jako niewielkie, to jednak może to stanowić impuls do bardziej świadomej i celowej współpracy wszystkich osób w otoczeniu dziecka, a przede wszystkim może zapobiec narastaniu kryzysu w rodzinie i pogłębianiu się trudności ucznia.

### **KOMENTARZ**

Takie działania nie zawsze są podejmowane w odniesieniu do uczniów posiadających opinie PPP. Nie zawsze też na poziomie sporządzania opinii o uczniu w poradni dokonywane jest rozpoznanie czynników środowiskowych i planowanie działań wzmacniających bądź ograniczających ich wpływ na funkcjonowanie uczniów. Tymczasem taka analiza pozwala na lepsze zrozumienie potrzeb i szersze możliwości ich zaspokajania. Aktywne włączanie rodziców w te działania pozwala też lepiej zrozumieć ich perspektywę, poznać ich oczekiwania, zrozumieć ich potrzeby. Ważne są w tym kontekście: klimat szkoły dostępnej również dla rodziców, otwartość na dialog, wzajemny szacunek i atmosfera zaufania w codziennych kontaktach. Warto pamiętać, że bariery we współpracy mogą wynikać nie tylko z negatywnych doświadczeń i postaw rodziców, np. przeciążenia obowiązkami zawodowymi, brakiem czasu i w konsekwencji przerzucaniem odpowiedzialności za wychowanie i kształcenie na szkołę. Rodzice często bowiem definiują analogiczne trudności w relacjach z nauczycielami. Powodzenie we współpracy wiąże się więc z chęcią poznania i zrozumienia wzajemnych oczekiwań, obustronnym zaufaniem w budowaniu relacji, ale też z tworzeniem przestrzeni pozwalającej na negocjowanie wspólnych celów i sposobów współdziałania w ich realizacji.

Współpracy szkoły z rodzicami sprzyjają sformalizowane formy określone w prawie oświatowym, umożliwiające rodzicom działania poprzez reprezentację w radzie rodziców czy radzie szkoły. Do zwyczajowej





praktyki szkół i przedszkoli należą też: zebrania, dni otwarte, szkolenia, warsztaty, konsultacje ze specjalistami dla rodziców, zajęcia otwarte, imprezy okolicznościowe, spotkania psychoedukacyjne. Partnerem w tych działaniach często są specjaliści poradni, przy czym poradnie oferują również szeroki wachlarz zajęć dla rodziców, rozumieją bowiem rolę i znaczenie kompetencji rodziców w procesie wychowania dziecka. Warto więc przyrzeć się propozycjom obu placówek i zunifikować ofertę tak, by uwzględniając specyfikę działania instytucji, maksymalizować ich gotowość do współpracy. Fundamentalnym warunkiem jest uznanie podmiotowości rodziców w procesie edukacji ich dziecka. Jak wskazuje Szczepkowska (2019), rozumienie tego pojęcia można skonkretyzować poprzez:

- uznanie równorzędnych praw i obowiązków w podejmowaniu decyzji;
- zrównanie uprawnień i odpowiedzialności za realizację zadań w zakresie edukacji i oddziaływań wychowawczych;
- wzajemny szacunek dla poglądów na temat edukacji, wspólny dialog, ustalanie celów, zasad i metod pracy itd.

Respektowanie tych zasad z pewnością powinno być obowiązkowe zarówno w szkole, jak i w PPP, ale też stanowić nadrzędne normy we wspólnych działaniach pomiędzy obiema instytucjami i ich pracownikami. Szkoła jako przestrzeń edukacji powinna więc stawać się przestrzenią, gdzie możliwie blisko dziecka – a jeśli to możliwe, to z jego udziałem – spotykają się rodzice, nauczyciele i specjaliści.

Dla specjalistów poradni oznacza to konieczność zintensyfikowania działań na terenie szkoły, a dla szkół – znalezienie rozwiązań umożliwiających dyskusję i wspólne rozwiązywanie problemów. Warto więc poddać refleksji ten obszar pracy szkoły i poradni.



## Z PRAKTYKI

W projektach pilotażowych związanych z oceną funkcjonalną (jak np. „Model Dostępnej Szkoły”, FIRR, RARR, 2019–2023; „Model wdrażania zmian w systemie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego uwzględniający założenia diagnozy funkcjonalnej”, ORE, 2019; „Model wsparcia międzysektorowego”, UŚ, UMCS, KUL, APS, 2022–2024) wysoko ocenianą formą współpracy szkoły i poradni z rodzicami były konsultacje szkolne/zespołowe. Rozwiązanie to pozwala zmniejszyć obciążenia proceduralne związane z uzyskaniem dostępu do wsparcia. Konsultacje są formą ustrukturyzowanego spotkania w sytuacji pojawienia się problemu, który należy rozwiązać zespołowo. Powinny być przeprowadzone, jeśli uczeń ma trudności, które wykraczają poza możliwości wsparcia w bieżącej pracy oraz należy dokładniej poznać i omówić, co jest przyczyną trudności. W rozmowie uczestniczą te osoby, których obecność jest konieczna dla wyjaśnienia danego problemu. Zawsze powinni to być: wychowawca, rodzice, nauczyciel/nauczyciele oraz – jeśli jest to uzasadnione – uczeń.

Konsultacje są rekomendowaną formą zespołowego działania w procesie szkolnej oceny funkcjonalnej. Stanowią realną formę włączania rodziców w proces pomocy dziecku od chwili zidentyfikowania problemu, przez planowanie i uczestnictwo w realizacji wsparcia, po ocenę efektów udzielanej pomocy. To również płaszczyzna do współpracy ze specjalistami z poradni, którzy mogą brać udział w spotkaniach.

Jednolite obszary obserwacji i procedura prowadzenia spotkania pozwalają w wielu przypadkach rozwiązać problem, zanim dojdzie do jego eskalacji.

Obszary poddawane ocenie obejmują wszystkie ważne czynniki dla funkcjonowania szkolnego, w tym również analizę wpływu czynników środowiskowych, co pozwala dokonać kompleksowej oceny potrzeb ucznia i koniecznych adaptacji środowiska uczenia się i wychowania.



Działania zaradcze lub naprawcze są podejmowane możliwie wcześnie i blisko ucznia. Udział rodziców w procesie daje im poczucie realnego wpływu na losy edukacyjne dziecka i możliwość współdecydowania na zasadach partnerskiej dyskusji oraz wspólnego wyboru priorytetów do pracy. Wspólnie ustalane cele i sposoby działania stają się bliskie wszystkim uczestnikom, co sprzyja aktywnemu dążeniu do ich osiągnięcia. Rodzice i nauczyciel stają się podmiotami współodpowiedzialnymi za ostateczne efekty współpracy.

Kluczowym elementem skutecznego angażowania rodziców jest pierwszy kontakt ze szkołą lub poradnią. Zasada „pierwszego wrażenia” może rzutować na dalsze nastawienie i jakość współpracy. Warto zadbać – zarówno w szkole, jak i w poradni – o jednolite standardy, wśród których w szczególności powinny się znajdować:

- Partnerskie relacje.
- Gwarancja poufności omawianych problemów.
- Pełen dostęp do informacji, w tym sprawny przepływ informacji pomiędzy szkołą i poradnią.
- Otwarta i regularna komunikacja.
- Wsparcie merytoryczne – szkoły i poradnie powinny oferować rodzicom wsparcie merytoryczne w postaci warsztatów, grup wsparcia oraz konsultacji, które pomogą im lepiej zrozumieć potrzeby swoich dzieci oraz wspierać ich rozwój.
- Aktywne włączanie rodziców – oferta szkoły i poradni powinna obejmować podmiotowe, zindywidualizowane podejście, które umożliwi zrozumienie potrzeb dzieci oraz wspólne planowanie działań wspierających. Angażowanie rodziców w szkole jest też możliwe poprzez organizację różnorodnych przedsięwzięć szkolnych, których wartością dodaną jest integracja rodziców oraz zacieśnianie więzi między rodzicami a szkołą. W poradni to przede wszystkim zobowiązanie



do przestrzegania standardów postępowania diagnostycznego, obejmujących m.in. etyczne zasady udzielania usług, takie jak zasada poufności oraz regulowane prawem ograniczenia w tym zakresie, zasada dobrowolności, podmiotowości, a także nadrzędnej wartości, jaką jest dobro dziecka. Rodzic powinien uzyskać pełne informacje o: celu i sposobie postępowania, prawach i obowiązkach każdej ze stron, sposobie wykorzystania wyników badań, terminie i formie ich przekazania, z ustaleniem odbiorców uprawnionych do ich uzyskania. Poradnie mogą wykorzystywać również inne sposoby aktywizowania rodziców, poprzez różne formy działań adresowanych do rodziców, takie jak np.: konsultacje indywidualne, warsztaty umiejętności wychowawczych, grupy wsparcia, terapia rodziny.

- Propagowanie wspólnych wartości na rzecz dostępności, w tym promocja wzajemnego zaufania osobowego, przejawiającego się w postawach pracowników szkół i poradni, oraz instytucjonalnego, np. poprzez organizację wspólnych spotkań (w szkole i poradni), kampanii, konferencji, debat.
- Skuteczność w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, czemu sprzyjać będą: partnerstwo w relacjach, otwarta komunikacja, ujawnianie konfliktów i sprzecznych oczekiwań oraz gotowość i kompetencje do ich konstruktywnego rozwiązywania. Zasobem w tym obszarze może być wsparcie udzielane przez specjalistów poradni, w tym m.in. prowadzenie mediacji.

Obszary współpracy poradni ze szkołą otwierają szeroki kontekst wspólnych działań, jakim jest podnoszenie świadomości rodziców na temat roli i zadań całego systemu oświaty w zapewnianiu każdemu równego dostępu do edukacji. Warto pamiętać, że sojusz i partnerstwo we współpracy z rodzicami stanowią fundament efektywnej pomocy dzieciom i młodzieży, ale też tworzą klimat



w szkole i w jej otoczeniu, pozwalający budować wizerunek szkoły otwartej i dostępnej dla wszystkich członków lokalnej społeczności. Rozumienie tych zależności sprawia, że nauczyciele coraz częściej uznają obszar współpracy z rodzicami jako element swojego profesjonalizmu, a dostrzegane bariery łączą z autorefleksją na temat zakresu własnej odpowiedzialności za kreowanie warunków współpracy oraz konieczności rozwoju umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych (Jasiński i Jaworska, 2019, s. 62). Rolą poradni może więc być wzmacnianie kompetencji pracowników szkół w tych obszarach.

Należy też podkreślić, że to rodzice, w szczególności dzieci i uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, decydują o wyborze placówki dla swojego dziecka. Aby ich decyzja była podjęta w najlepiej rozumianym interesie dziecka, świadomie, z myślą o długoterminowych celach związanych z pełnym włączeniem społecznym, należy dać im możliwość wyboru, włączając ich w proces oceny funkcjonalnej i planowania wsparcia w ramach zintegrowanych działań poradni i szkoły. Partnerstwo z rodzicami, opiekunami i rodzinami jest fundamentem zwiększania aspiracji i udziału uczniów w edukacji (Donnelly i Kefallinou, 2017, s. 8).



# 3



***Constans* czy ewolucja?  
Czy ocena funkcjonalna  
może być skutecznym  
mechanizmem  
zapewniania  
dostępności?**

Jeśli szkoła ma być miejscem zapewniającym wszystkim uczniom warunki do wszechstronnego rozwoju i nauki, rozwijania mocnych stron i uzdolnień, to musi rozumieć implikacje wynikające z różnorodności uczniów i ze zróżnicowania ich potrzeb oraz adekwatnie na nie odpowiadać. Jak wskazuje Krakowiak (2017), identyfikowanie tych potrzeb musi być postrzegane możliwie jak najszerszej, a jednocześnie na tyle szczegółowo i precyzyjnie, by możliwe było poznanie i zrozumienie funkcjonowania konkretnej osoby oraz czynników kontekstowych, w tym barier i ograniczeń, które dezorganizują relacje jednostki z otoczeniem i przyczyniają się do zahamowania integralnego – biologicznego, poznawczego, społeczno-emocjonalnego i moralno-duchowego – rozwoju dziecka/ucznia (Krakowiak, 2017, s. 13). Dopiero na podstawie takiej diagnozy możliwe jest opracowanie i wdrożenie kompleksowych strategii wsparcia, które w pełni odpowiadają na potrzeby dziecka czy ucznia, nie koncentrując się jedynie na jego deficytach rozwojowych.

To podejście otwiera też szersze tło działań. Jeśli ważne jest każde dziecko i uczeń, to działania szkoły muszą dotyczyć wszystkich. Oznacza to, że szkoła dostępna dla wszystkich musi odejść od kategoryzowania uczniów, dzielenia ich na uczniów niepełnosprawnych, zdolnych, z trudnościami emocjonalnymi, zagrożonych niedostosowaniem czy cudzoziemców itd. Praktyka pokazuje bowiem, że takie podejście, choć w założeniu oparte na próbie poznania

przyczyn trudności w indywidualnych przypadkach, wyczerpało swoją formułę, generując przy tym swoiste bariery w dostępie do wsparcia, takie jak np. konieczność uzyskania orzeczenia lub opinii z PPP, umożliwiającej podjęcie szerszych działań pomocowych w szkole, czy też nadmierna koncentracja na trudnościach i tendencja do lokowania ich źródła w dziecku, skutkujących „obudowywaniem” ucznia dodatkowym wsparciem, przy jednoczesnym pomijaniu lub marginalizowaniu istotnych czynników w środowisku utrwalających ograniczenia w funkcjonowaniu i uczeniu się.

Ocena funkcjonalna w tym kontekście może być mechanizmem niwelującym aktualne problemy w rozpoznawaniu i zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb uczniów jako nowy paradygmat w myśleniu o zapewnianiu dostępności do procesu uczenia się i nauczania.

Ocena funkcjonalna oparta jest na biopsychospołecznym modelu<sup>1</sup> rozumienia niepełnosprawności zaproponowanym przez Światową Organizację Zdrowia (WHO – World Health Organization), w którym zdrowie pojmowane jest nie tylko jako brak choroby, lecz także jako pełny dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny. Natomiast niepełnosprawność definiowana jest szerzej niż tylko stan chorobowy utrudniający funkcjonowanie. **To wynik wielowymiarowych interakcji między osobą a środowiskiem, w wyniku których natrafia ona na bariery w środowisku fizycznym i społecznym, ograniczające skuteczną realizację zadań życiowych na zasadzie równości z innymi osobami.**

---

1 Zintegrowany biopsychospołeczny model funkcjonowania i niepełnosprawności został opisany w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), która przyjęta została jako teoretyczna podstawa rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb uczniów w modelu oceny funkcjonalnej.





W wyniku prac eksperckich, których efektem było opracowanie założeń i kierunków rozwoju edukacji dla wszystkich w Polsce, zaproponowano model holistycznej oceny potrzeb oraz planowania i udzielania wsparcia, ujmujący zarówno aspekty indywidualnego rozwoju uczniów – mocnych i słabych stron funkcjonowania, jak i przyczyny występowania trudności w rozwoju i uczeniu się wynikające z wpływu środowiska, wspierającego lub ograniczającego uczestnictwo w procesie edukacji i wychowania.

W kontekście dotychczasowych rozważań w dążeniu do zapewniania dostępności, tworzenia włączającego środowiska oraz radzenia sobie z różnorodnością uczniów proponowane rozwiązania wydają się być optymalną ścieżką rzeczywistego wzmocnienia zasobów szkoły. Wdrożenie oceny funkcjonalnej może stać się przyczynkiem do zmiany dotychczasowej rutyny, natomiast dzięki wykorzystaniu profesjonalnych zasobów kadr i zespołowemu współdziałaniu możliwe jest lepsze i szybsze rozwiązywanie problemów, a tym samym zwiększanie potencjału szkoły i podnoszenie osiągnięć uczniów. Zasada, że „to, co dobre dla ucznia z niepełnosprawnością, jest dobre dla każdego ucznia”, pozwala zapewnić każdemu dziecku równe szanse w dostępie do edukacji, niezależnie od przyczyn jego trudności.

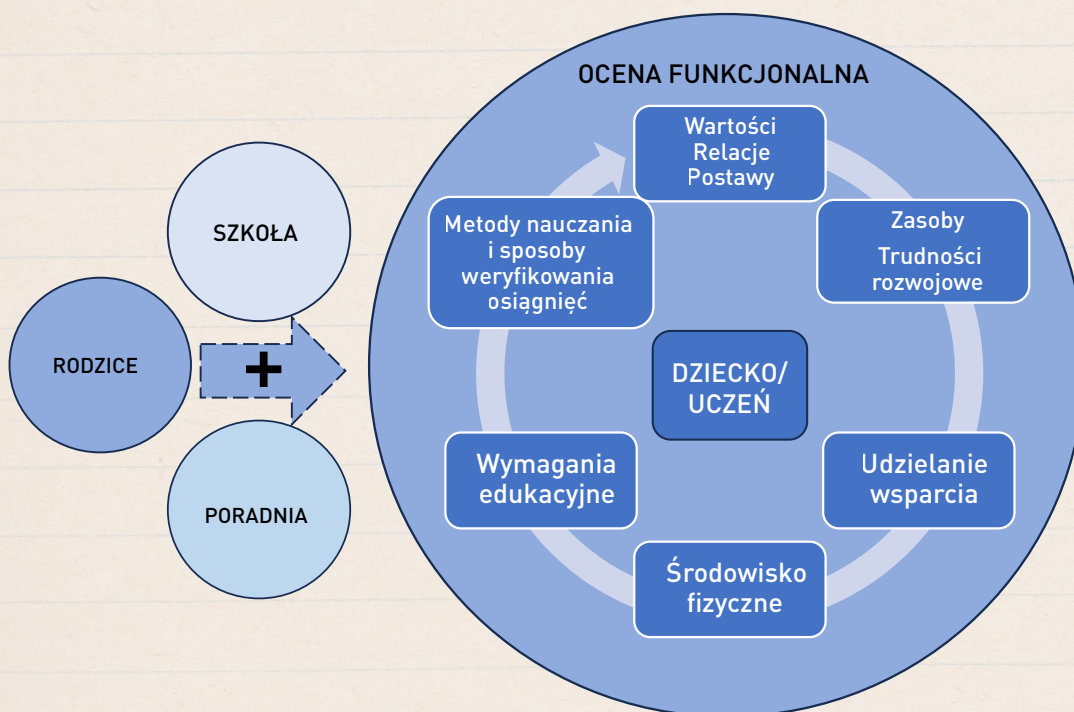
### **Model oceny funkcjonalnej we współpracy szkoły i poradni**

Zgodnie z zaproponowaną definicją **ocena funkcjonalna** to „wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia” (Edukacja dla wszystkich, 2020, s. 55).



Odnosząc tę definicję do obszaru współpracy szkoły i poradni w tworzeniu szkoły dostępnej dla wszystkich, ocenę funkcjonalną zilustrowano na rysunku 4.

Rysunek 4. **Model oceny funkcjonalnej we współpracy szkół i poradni**  
(opracowanie własne)



Ocena funkcjonalna w tym kontekście to swoiste kontinuum działań podejmowanych regularnie w szkole i poradni. Jest to dwustopniowy proces, angażujący nauczycieli i specjalistów zgodnie z ich kompetencjami i potrzebami konkretnej sytuacji, uwzględniający zawsze indywidualną perspektywę ucznia oraz uwarunkowania środowiska konkretnej szkoły/klasy, dalszego otoczenia. Nie sposób w tym procesie pominąć samego ucznia i jego rodziców, którzy z jednej strony mogą wnieść wiele informacji istotnych z punktu widzenia kompleksowej wiedzy o sytuacji dziecka, a jednocześnie – podobnie jak pracownicy szkół i poradni – powinni być zaangażowani w udzielanie mu pomocy i ocenę jej skuteczności.



Ocena prowadzona jest na dwóch poziomach:

- szkolna ocena funkcjonalna (SzOF) dokonywana w szkole przez nauczycieli i specjalistów;
- pogłębiona ocena prowadzona w poradni, z wykorzystaniem zgromadzonych w szkole informacji o funkcjonowaniu ucznia.

Pomimo nowego nazewnictwa ocena funkcjonalna nie jest nowym zadaniem dla szkół i poradni. Zarówno w aktualnych przepisach, jak i w praktyce obu placówek od 2017 r.<sup>2</sup> działania w tym zakresie prowadzone są w szkołach i przedszkolach w związku z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej i organizowaniem kształcenia specjalnego. Analogicznie

- 
- 2 Wprowadzone w 2017 r. rozporządzenia w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym były pierwszym krokiem w modelu wielospecjalistycznej oceny funkcjonalnej. W obu aktach prawnych wprowadzono zapisy w języku podejścia biopsychospołecznego, dotyczące rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, rozpoznawania indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów (trudności, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia) i czynników środowiskowych wpływających na ich funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego i stwarzania warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i uczniów w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. W odniesieniu do zadań związanych z wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania uczniów wśród czynników środowiskowych zdefiniowano wsparcie ze strony nauczycieli, specjalistów lub pomocy nauczyciela oraz bariery utrudniające uczenie się wspólnie z oddziałem.



zakres tych zadań dotyczy poradni w związku z diagnozowaniem oraz wydawaniem opinii i orzeczeń. Nowy paradygmat systematyzuje zakres i możliwości współpracy obu placówek, wzmacniając przy tym autonomię szkół poprzez zespołowe współdziałanie nauczycieli i specjalistów, a także akcentuje udział uczniów oraz rodziców w rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb dzieci i młodzieży. Podstawą modelu jest połączenie różnych ścieżek wsparcia udzielanego w systemie oświaty: wczesnego wspomaganie, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego, co umożliwia zintegrowanie zasobów różnych podmiotów, ujednoczenie celów oraz skoordynowanie pomocy udzielanej dziecku i rodzinie.

Koreluje to z założeniami dostępnej szkoły, w której podmiotem centralnym jest dziecko/uczeń, a zapewnianie dostępności środowiska nauczania i uczenia się odbywa się we współpracy wszystkich podmiotów działających na rzecz dziecka i rodziny w bliższym i dalszym otoczeniu. W odniesieniu do systemu należy podkreślić, że pozwala tworzyć sieci wsparcia wokół dziecka i jego rodziny w rzeczywistej kooperacji.

Ocena funkcjonalna w szkole ma przede wszystkim dawać wiedzę o tym, jak uczeń funkcjonuje w szkole oraz czy może efektywnie realizować stawiane przed nim zadania. Jeśli napotyka na trudności, konieczne jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje. Na przykład jeśli dziecko ma trudności z czytaniem, należy ustalić, czy:

- jest to wynik trudności ulokowanych w samym dziecku (np. dziecko nie rozpoznaje liter z powodu deficytów funkcji widzenia; rodzaj czcionki i graficzna organizacja tekstu utrudniają dziecku czytanie; ma trudności z koncentracją uwagi i długi tekst jest dla niego przytłaczający, wymaga bowiem nadmiernego wysiłku, którego dziecko próbuje unikać; obniżony jest poziom funkcji intelektualnych);



- nie zna liter (nie miało w tym zakresie wystarczającego treningu i nie opanowało tej umiejętności lub było uczone niewłaściwymi metodami);
- odmawia czytania, bo obawia się porażki (negatywnej oceny, reakcji rówieśników), gdyż jeszcze niedostatecznie opanowało tę umiejętność;
- umie czytać w języku ojczystym, ale jest to zadanie, które ma wykonać w nowym dla niego języku;
- zadanie jest dla niego nieatrakcyjne (dziecko wychowywane bez higieny cyfrowej, nadmiernie używa telefonu i tabletu do oglądania filmów i gier).

Podstawą oceny funkcjonalnej jest więc przede wszystkim analiza tego, co dziecko robi, w jaki sposób to robi oraz co może być tego przyczyną. Wpływ na wykonanie danej czynności mogą mieć również inne czynniki, np. takie jak: postawy (dorostych, kolegów), metody nauczania i wychowania, materiały dydaktyczne niedostosowane do potrzeb dziecka, występowanie jednocześnie kilku czynników. Należy więc zadać pytanie o to, kogo dotyczy problem: samego dziecka, nauczyciela czy rodziców. Być może działania powinny być skierowane do innych osób (np. poznanie/zastosowanie przez nauczyciela metody nauki czytania, która pozwoli lepiej opanować tę czynność) lub więcej czasu należy przeznaczyć na pracę z rodzicami nad zmianą ich postaw wychowawczych. Rozwiązaniem może być także przygotowanie dla dziecka tekstów łatwych do czytania i rozumienia.

Przywołany przykład obrazuje podejście biopsychospołeczne w ocenie niepełnosprawności – to nie dziecko jest niepełnosprawne, tylko **z uwarunkowaniami w zakresie funkcji i struktur swojego organizmu doświadczają niepełnosprawności w relacji z czynnikami środowiskowymi, które ograniczają jego aktywność i uczestnictwo**, co wpływa na jakość i efekty realizowanych zadań. W takim podejściu każde dziecko i uczeń, doświadczający trudności w uczeniu się, ma szansę otrzymać adekwatną pomoc – jeśli to możliwe, bez konieczności uzyskiwania opinii bądź orzeczenia.

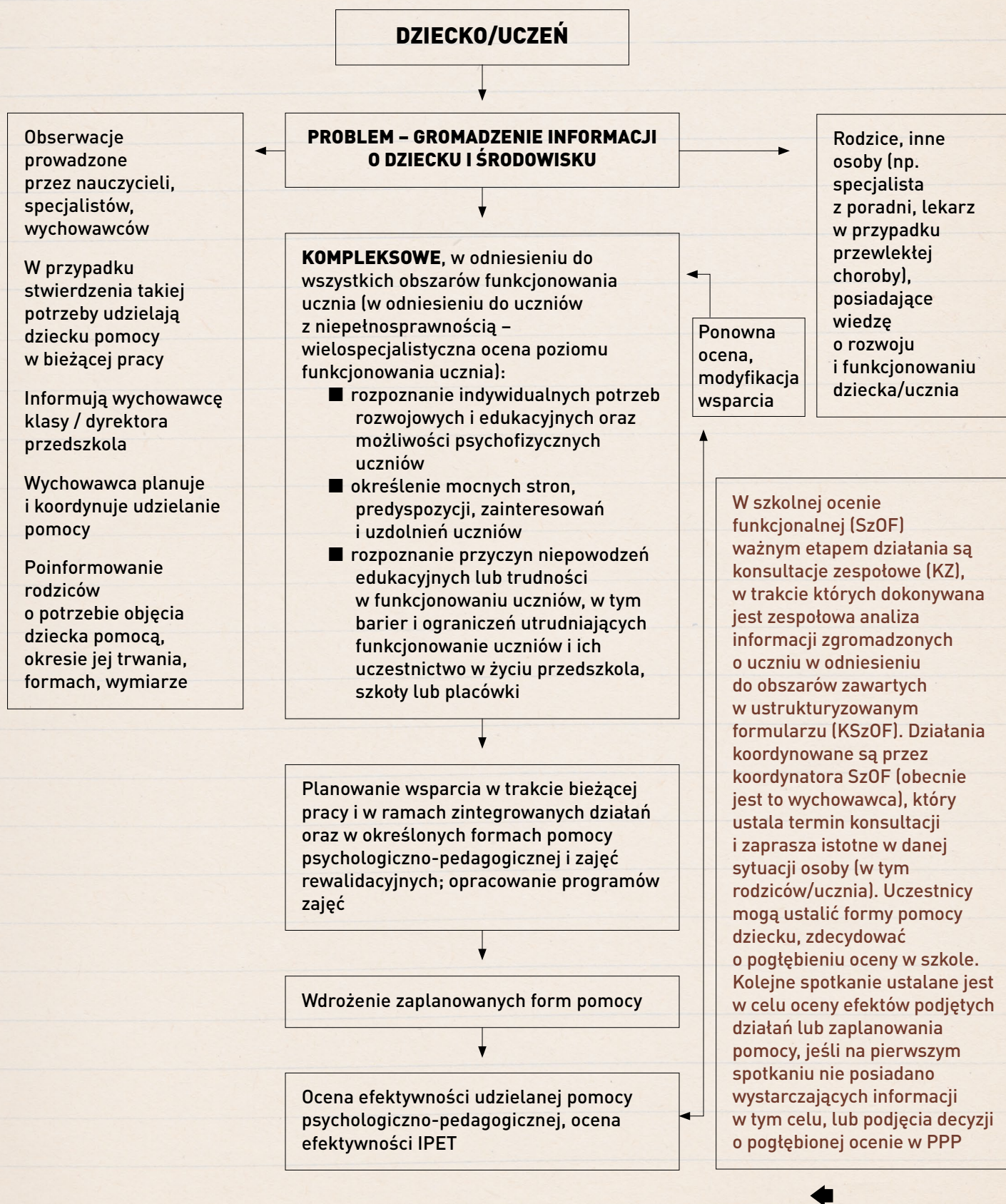


Ocena funkcjonalna w takim rozumieniu to indywidualnie planowana ścieżka dostępności dla każdego dziecka i ucznia. Wzmocnienie decyzyjności szkoły oraz wyposażenie nauczycieli i specjalistów w narzędzia pomocne w ocenie pozwalają zunifikować działania i „nie zgubić” żadnego z ważnych dla funkcjonowania dziecka czy ucznia obszarów rozpoznania.

Pierwszym etapem oceny, tak jak ma to miejsce obecnie, jest rozpoznanie dokonywane w przedszkolu i szkole. Rysunek 5 ilustruje schemat działania szkoły w obecnym modelu oraz w modelu oceny funkcjonalnej.



Rysunek 5. Porównanie aktualnego modelu postępowania w przedszkolu i szkole z modelem oceny funkcjonalnej (opracowanie własne)



Porównanie aktualnego modelu postępowania w przedszkolu i szkole z modelem oceny funkcjonalnej pozwala wskazać niektóre najistotniejsze punkty wspólne i różnice w tych podejściach (zob. tabela 3).

**Tabela 3. Porównanie sposobów działania w aktualnym modelu pomocy psychologiczno-pedagogicznej z procedurą oceny funkcjonalnej**

<b>Aktualny model pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>	<b>Ocena funkcjonalna</b>
Ocena funkcjonowania dzieci i uczniów dokonywana jest w toku obserwacji prowadzonych przez nauczycieli i specjalistów	Wyniki obserwacji są analizowane w zespole. W proces oceny zaangażowani są rodzice i uczniowie
Brak jednoznacznego określenia obszarów poddawanych obserwacji, ocenie i analizie	Określenie obszarów i sposobów dokonywania oceny w szkole i poradni. W ocenie funkcjonalnej zespół nauczycieli specjalistów w szkole będzie odnosił się do aktywności i uczestniczenia (głównie na podstawie informacji płynących z obserwacji) oraz do czynników środowiskowych. Rolą poradni jest ocena funkcji (na podstawie narzędzi psychometrycznych)
Wsparcie może być udzielane na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole. W praktyce najczęściej stanowi podstawę skierowania do poradni	Wsparcie w szczególności jak najszybciej jest udzielane w szkole na podstawie wyników SZoF. Pogłębiona ocena w poradni prowadzona jest równolegle (uczeń jest objęty pomocą w szkole) lub jeśli wsparcie w szkole nie przynosi oczekiwanych rezultatów





<b>Aktualny model pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>	<b>Ocena funkcjonalna</b>
Możliwość wykorzystywania zróżnicowanych źródeł informacji: obserwacji, analiz, kwestionariuszy, wywiadów, badań specjalistycznych prowadzonych przy pomocy wystandaryzowanych narzędzi do diagnozy psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej	Zasada korzystania z różnych źródeł informacji – model diagnozy 270°/360°, we współpracy z podmiotami zewnętrznymi
Obserwacje prowadzone są według indywidualnie (dowolnie) przyjętych kryteriów przez nauczycieli i specjalistów w poszczególnych placówkach	Ustrukturyzowany sposób gromadzenia informacji na podstawie jednolitych kryteriów – obszarów aktywności i uczestniczenia określonych w formularzu konsultacji zespołowych i w arkuszu obserwacji ucznia
Pomoc udzielana na podstawie opinii lub orzeczenia, a jej intensywność i zakres różnicowane są w zależności od posiadania dokumentu, co może wydłużać okres oczekiwania na wsparcie	Pomoc udzielana odpowiednio do potrzeb, niezależnie od posiadania przez dziecko orzeczenia, możliwie wcześniej od momentu rozpoznania problemu. Zwiększenie wsparcia może wymagać pogłębionej oceny w poradni, ale w szkole podejmowane są w tym czasie działania na podstawie ustaleń w trybie konsultacji zespołowych
Udzielanie dziecku pomocy jest planowane i koordynowane przez wychowawcę / dyrektora przedszkola lub inną wskazaną osobę	Udzielanie wsparcia jest planowane w zespole, a cały proces koordynowany jest przez koordynatora (może nim być wychowawca lub inny specjalista, w zależności od problemu)



<b>Aktualny model pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>	<b>Ocena funkcjonalna</b>
Rozpoznawanie i analiza potrzeb dzieci i uczniów obarczone są ryzykiem rozłączności działań nauczycieli i specjalistów, uzależnione są od ich kompetencji i specjalności, prowadzone są w zróżnicowany sposób w każdym przedszkolu/szkole	Zespołowa analiza potrzeb w odniesieniu do obszarów aktywności i uczestniczenia, co pozwala dokonać syntezy profesjonalnej wiedzy oraz poszerza możliwości zrozumienia przyczyn problemu; konsultacje zespołowe
W przypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej ocena efektywności prowadzona jest wyłącznie w odniesieniu do efektów udzielanego wsparcia w określonej formie. Brak obligacji do zespołowej formuły pracy w tym zakresie. Ogólnie sformułowane zapisy: „wspieranie”, „pomoc”	Zespołowa ocena efektów, w tym z uwzględnieniem poprawy funkcjonowania ucznia w zakresie uczestnictwa w procesie uczenia się i nauczania
Obligacja do zespołowej oceny funkcjonowania ucznia w odniesieniu do uczniów objętych kształceniem specjalnym, z udziałem wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem	Udział w konsultacjach zespołowych osób kluczowych dla oceny funkcjonowania dziecka. Zasada: „Tak mało, jak to jest możliwe. Tak dużo, jak to jest konieczne”
Możliwość planowania wsparcia na określony czas, monitorowania postępów oraz weryfikowania form wsparcia	Monitorowanie i ocena efektywności udzielanego wsparcia są integralnymi elementami całego procesu oceny funkcjonalnej
Możliwość wsparcia przedszkola/szkoły przez specjalistów z PPP	Uporządkowany, jasny podział zadań i odpowiedzialności, oparty na ścisłej współpracy szkoły i poradni



<b>Aktualny model pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>	<b>Ocena funkcjonalna</b>
Dzieci z poważnymi trudnościami w funkcjonowaniu i uczeniu się uzyskują niektóre formy wsparcia (np. zajęcia indywidualne lub w grupie do 5 uczniów) wyłącznie na podstawie orzeczenia i diagnozy niepełnosprawności, według ograniczonego katalogu, niedostosowania społecznego i zagrożenia niedostosowaniem społecznym	Zintensyfikowane, zindywidualizowane wsparcie możliwe jest na podstawie pogłębionej oceny dokonanej w poradni, niezależnie od rozpoznania medycznego i zakwalifikowania dziecka/ucznia do określonej kategorii
Pogłębiona ocena potrzeb dziecka/ucznia w PPP	Pogłębiona ocena w poradni w przypadku złożonych trudności dzieci/uczniów i braku spodziewanych postępów pod wpływem wsparcia udzielanego w szkole
Obowiązek sporządzania opinii o dziecku/uczni i przekazywania wielospecjalistycznych ocen (brak wzorów, ryzyko pominięcia ważnych informacji)	Przekazanie informacji w formie ujednoczonego wzoru w odniesieniu do wszystkich dzieci/uczniów – arkusz obserwacji ucznia, protokół konsultacji zespołowych; standaryzacja działań
Dokumentowanie działań według zasad odrębnie ustalanych w każdej placówce	Ujednoczenie zakresu i sposobu gromadzenia informacji oraz ich dokumentowania. Zwiększenie użyteczności dokumentacji w analizie postępów konkretnego ucznia i możliwość systemowych analiz; racjonalizacja sposobu dokumentowania

Więcej informacji dotyczących oceny funkcjonalnej w szkole znajduje się w materiale *Szkolna Ocena Funkcjonalna* (Domagała-Zyśk i in., 2022).



Ocena funkcjonalna jest kluczowym mechanizmem w procesie identyfikacji i wsparcia uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Modelowe rozwiązania w tym zakresie zakładają ścisłą kooperację szkół/przedszkoli z PPP w celu zgromadzenia wszystkich ważnych informacji, które pozwolą odpowiednio zaplanować i zapewnić uczniom najlepsze wsparcie. Pierwszym krokiem powinno być spotkanie robocze, na którym określone zostaną ramy wspólnych działań. Działania w zakresie oceny funkcjonalnej wpisują się bowiem w szerszy kontekst współpracy niż tylko indywidualna ocena potrzeb konkretnego ucznia. Dotyczy to m.in. sposobu gromadzenia informacji, ich przepływu, współpracy z rodzicami, planowania wsparcia z uwzględnieniem identyfikacji czynników środowiskowych. Aby zapewnić rzeczywiście spójne działania przedszkoli, szkół i poradni, wszystkie te obszary wymagają zidentyfikowania i znalezienia rozwiązań optymalnie dostosowanych do potrzeb i uwarunkowań w lokalnym środowisku. Mogą być w tym zakresie wykorzystane już istniejące dobre praktyki, ale też chęć wdrożenia nowych działań może stać się impulsem do ponownego określenia i zredefiniowania zasad dotychczasowej współpracy.

W szczególności warto wykorzystać zasoby poradni oraz wiedzę specjalistów na temat oceny funkcjonalnej. Wiele poradni uczestniczyło w projektach i różnych formach doskonalenia dotyczących oceny funkcjonalnej, dlatego znają jej założenia. Jeśli poradnia, w rejonie której działa szkoła, nie podjęła dotąd podobnych działań, to szkoła może wyjść z inicjatywą wdrożenia proponowanych rozwiązań, np. w ramach procesowego wspomaganie szkoły. Pozwoli to na stopniowe wypracowanie modelu współpracy i sukcesywne przygotowanie się obu placówek do nowych zadań.

Implementację tych działań można rozpocząć w oparciu o aktualne rozwiązania legislacyjne od rozpoznania wzajemnych zasobów i podziału kompetencji oraz określenia ram współpracy w realizacji zadań związanych z prowadzeniem oceny funkcjonalnej. Podział zadań można oprzeć na założeniach docelowego modelu oceny funkcjonalnej.



Tabela 4. **Możliwości implementacji założeń oceny funkcjonalnej – działania szkoły i poradni** (opracowanie własne)

<b>Etap oceny funkcjonalnej</b>	<b>Działania szkoły</b>	<b>Działania poradni</b>
Identyfikacja potrzeb ucznia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nauczyciele prowadzą obserwacje pedagogiczne w naturalnych sytuacjach szkolnych</li> <li>■ W szkole identyfikuje się czynniki środowiskowe, które mogą stanowić bariery w uczeniu się lub wspierać rozwój uczniów</li> <li>■ Specjaliści prowadzą działania diagnostyczne w zakresie swoich specjalności, np. badania przesiewowe mowy, ryzyka dysleksji</li> <li>■ Szkoła wykorzystuje narzędzia SzOF w swoich działaniach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Poradnia zapewnia możliwość konsultacji ze specjalistami w razie potrzeby</li> </ul>



<b>Etap oceny funkcjonalnej</b>	<b>Działania szkoły</b>	<b>Działania poradni</b>
Wspólne rozwiązywanie problemów i planowanie wsparcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Decyzje w sprawach uczniów podejmowane są zespołowo, z udziałem rodziców i uczniów, z wykorzystaniem procedury konsultacji zespołowych</li> <li>■ Uczestnicy konsultacji dokonują analizy informacji zebranych w oparciu o obserwację i wyniki oceny szkolnej (Arkusze Obserwacji Ucznia); analiza dokonywana jest z udziałem rodziców oraz – w miarę możliwości – samego ucznia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ W konsultacjach, na zaproszenie dyrektora szkoły lub na wniosek rodzica, może uczestniczyć przedstawiciel poradni</li> </ul>
Implementacja wsparcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Szkoła udziela pomocy na podstawie dokonanego rozpoznania</li> <li>■ Po ustalonym okresie w trybie konsultacji zespołowych dokonywana jest ocena efektywności</li> </ul>	
<p>W sytuacji braku poprawy funkcjonowania ucznia ustalenia w trybie konsultacji zespołowych mogą obejmować konieczność pogłębionej oceny w poradni. W szkole wskazany jest koordynator SzOF w działaniach na rzecz ucznia</p>		



<b>Etap oceny funkcjonalnej</b>	<b>Działania szkoły</b>	<b>Działania poradni</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Szkoła dostarcza poradni wszelkich niezbędnych informacji o uczniu: protokół konsultacji zespołowych, Arkusz Obserwacji Ucznia</li> <li>■ Jeśli jest to wskazane, szkoła umożliwia prowadzenie obserwacji ucznia na terenie szkoły</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Poradnia przeprowadza szczegółową ocenę funkcjonowania ucznia, z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi psychometrycznych, obserwacji prowadzonych podczas badań i – jeśli jest to uzasadnione – w przedszkolu/szkole</li> <li>■ W poradni wskazany jest specjalista wiodący, którego zadaniem jest koordynowanie procesu oceny prowadzonej w PPP</li> <li>■ Poradnia sporządza opinię o funkcjonowaniu ucznia i zalecenia do pracy (docelowo Profil Funkcjonalny Ucznia) w odniesieniu do ustalonych kategorii ICF w zakresie funkcji i czynników środowiskowych, z uwzględnieniem analizy oceny funkcjonowania ucznia w obszarze aktywności i uczestniczenia dokonanej w szkole. Zalecenia uwzględniają działania kierowane zarówno do ucznia, jak i do środowiska uczenia się i wychowania</li> <li>■ Poradnia zapewnia aktywny udział rodziców i ucznia na każdym etapie postępowania diagnostycznego</li> </ul>



<b>Etap oceny funkcjonalnej</b>	<b>Działania szkoły</b>	<b>Działania poradni</b>
Analiza wyników pogłębionej oceny i planowanie wsparcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Koordynator SzOF ustala termin konsultacji zespołowych w celu omówienia wyników oceny i wspólnego zrozumienia potrzeb ucznia</li> <li>■ Na podstawie wspólnej analizy wyników oceny przeprowadzonej w poradni uczestnicy konsultacji opracowują indywidualny plan wsparcia dla ucznia, uwzględniający zarówno rekomendacje poradni, jak i możliwości oraz zasoby szkoły</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ W konsultacjach – na zaproszenie dyrektora szkoły lub na wniosek rodzica – może uczestniczyć przedstawiciel poradni (specjalista wiodący)</li> <li>■ Poradnia oferuje formy wsparcia dla nauczycieli i rodziców oraz ucznia, w zakresie wykraczającym poza możliwości działania szkoły, w ramach swoich zasobów</li> </ul>
Implementacja wsparcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ W szkole realizowany jest plan wsparcia w zespole nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem</li> <li>■ Szkoła monitoruje postępy ucznia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Specjaliści poradni prowadzą dodatkowe wsparcie, takie jak: terapie, konsultacje dla rodziców czy szkolenia dla nauczycieli</li> <li>■ Specjalista wiodący monitoruje działania na rzecz ucznia prowadzone w poradni</li> </ul>
Ocena efektywności	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Koordynator SzOF organizuje konsultacje, aby ocenić postępy ucznia i skuteczność wsparcia oraz dokonać ewentualnych modyfikacji planu wsparcia</li> <li>■ Decyzja o zakończeniu wsparcia podejmowana jest w trybie konsultacji zespołowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Poradnia przekazuje koordynatorowi SzOF informacje o efektach i/lub zakończeniu udzielanego wsparcia</li> <li>■ W konsultacjach – na zaproszenie dyrektora szkoły lub na wniosek rodzica – uczestniczy przedstawiciel poradni</li> </ul>





Współpraca szkoły i poradni w dokonywaniu oceny funkcjonalnej wymaga dobrej komunikacji i koordynacji działań. Może temu sprzyjać udział przedstawicieli poradni w konsultacjach zespołowych oraz koordynacja działań na rzecz ucznia w obu placówkach. Regularne spotkania pomiędzy przedstawicielami szkoły i poradni ułatwią monitorowanie postępów ucznia oraz przyczynią się do możliwie szybkiego wprowadzenia zmian w planie wsparcia, ale także mogą stać się katalizatorem innowacyjnych rozwiązań. Podział zadań oraz komplementarne wykorzystanie zasobów w ramach zespołowego współdziałania stwarzają możliwość efektywnego zastosowania specjalistycznej wiedzy profesjonalistów oraz zwiększenia skuteczności udzielanej pomocy. Zasada aktywnego udziału rodziców w konsultacjach zespołowych oraz na każdym etapie postępowania diagnostycznego i postdiagnostycznego w poradni daje im realny wpływ na zakres podejmowanych działań i jest szansą na: wzmocnienie ich zaangażowania w proces udzielanej pomocy, zwiększanie ich kompetencji wychowawczych, lepsze zrozumienie celów i sposobów działania szkoły i poradni.

Współpraca między szkołą a poradnią powinna być kontynuowana w miarę potrzeb ucznia. Ma to szczególne znaczenie dla zapewnienia ciągłości wsparcia w całym procesie edukacyjnym.

Zunifikowane działania, uwzględniające partnerstwo wszystkich podmiotów, a także możliwie szerokie spektrum obserwacji i badań w perspektywie krótko- i długoterminowych celów wsparcia wpisują się w model współpracy umożliwiający skuteczną realizację swoich zadań zarówno przez szkoły i przedszkola, jak i przez poradnie, z uwzględnieniem wspólnego celu, jakim jest wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów i zapewnianie równych szans w edukacji.

Jak wskazano, możliwości działania według takiego podejścia zostały już uwzględnione w przepisach prawa oświatowego. Nadal jednak w rzeczywistości



brakuje usystematyzowania działań w tym zakresie, co sprawia, że model ten wprowadzany jest incydentalnie lub częściowo. Czynnikiem utrwalającym ten stan jest szczególna sytuacja uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co utrwała nierówność w dostępie do pomocy oraz wywiera presję na uzyskanie orzeczenia. To z kolei prowadzi do nadmiernego obciążenia poradni i ograniczenia oferty postdiagnostycznej.

Poszukując odpowiedzi na pytanie postawione w tytule rozdziału, mianowicie czy ocena funkcjonalna może być skutecznym mechanizmem zapewniania dostępności, należy przede wszystkim zidentyfikować przyczyny utrudniające efektywne wdrożenie oceny funkcjonalnej do praktyki szkół i poradni, ale też intensyfikować wspólne działania w oparciu o komplementarne wykorzystywanie zasobów i kompetencji. Wydaje się przy tym, że ocena funkcjonalna może być fundamentalnym krokiem w kierunku zastąpienia modelu działania równoległego (szkoła i poradnia realizują swoje działania odrębnie, działania są sformalizowane, a kontakt jest ograniczony lub pozostaje „na papierze”) i przekształcenia go w partnerskie współdziałanie.

### **Jakie korzyści mogą wynikać z oceny funkcjonalnej?**

Model oceny funkcjonalnej jest odpowiedzią na postulaty środowiska oświatowego – zarówno teoretyków, jak i praktyków – w zakresie zapewnienia równego dostępu do edukacji wszystkich dzieci i uczniów. Ich odzwierciedleniem jest realna sytuacja w przedszkolach i szkołach, w których obecnie kształceniem specjalnym objęte jest 70% dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W każdej szkole są uczniowie posiadający opinie wydane przez poradnie; w każdej klasie uczniowie w zespole różnią się między sobą pod względem możliwości psychofizycznych,



tempa uczenia się, predyspozycji, aspiracji. Szkoła musi uwzględniać te różnice już dziś, aby faktycznie tworzyć dostępne środowisko oraz zapewniać realne wyrównywanie szans edukacyjnych wtedy, gdy jest to konieczne. Podstawą tych działań jest każdorazowe poznanie sytuacji dziecka i kontekstu jego życia. Ocena funkcjonalna w tym wymiarze pozwala uzyskać holistyczny obraz funkcjonowania dziecka nie tylko z perspektywy niwelowania rozpoznanych trudności, lecz także pozytywnych aspektów jego funkcjonowania i postępów w rozwoju. Umożliwia też indywidualne planowanie pomocy i uniezależnienie od limitowania dostępności na podstawie opinii i orzeczeń.

Co ważne, dziecko jest nie tylko uczestnikiem życia szkolnego, ale również członkiem szerszej grupy społecznej – rodziny, jej dalszego otoczenia, społeczności lokalnej. W tych różnych kontekstach może wymagać wsparcia, ale też można z nich transferować umiejętności i kompetencje, które nie ujawniają się w środowisku szkolnym (np. uczeń prezentuje trudne zachowania w szkole, a na zajęciach karate, w uporządkowanej strukturze, potrafi podporządkować się zasadom).

Ocena funkcjonalna to także szansa na dostrzeżenie perspektywy dzieci i uczniów. Umożliwienie uczniom wyrażania ich potrzeb i preferencji oraz wspólne ustalanie celów, odpowiednio do ich możliwości psychofizycznych, pozwalają na bardziej wnikliwe postrzeganie sytuacji konkretnego ucznia, a poprzez poczucie wpływu ucznia zwiększają jego współodpowiedzialność za efekty zaplanowanych działań.

Koncentracja na uczniu i dążenie do wspólnego zrozumienia problemu, z uwzględnieniem wpływu czynników środowiskowych, stają się mechanizmem wyzwalającym współpracę między osobami z otoczenia dziecka oraz pozwalają na zaplanowanie bardziej skutecznych interwencji i możliwie szerokiego wsparcia środowiskowego. Wspólne działania rodziców, nauczycieli oraz



poradni pozwalają zwiększać indywidualne możliwości dzieci i uczniów poprzez działania kierowane nie tylko do dziecka, ale także do środowiska uczenia się i wychowania, jak również poprzez tworzenie sieci wsparcia wokół dziecka. Dzięki temu możliwe jest zwiększanie potencjału adaptacyjnego dziecka, stopniowe łagodzenie/niwelowanie trudności, z którymi się boryka, ale też budowanie zasobów do zmiany własnej sytuacji. Jednocześnie zwiększa się zdolność otoczenia do adekwatnego reagowania na potrzeby uczniów. Gromadzenie doświadczeń i dostrzeganie własnej skuteczności pozwalają zarówno samemu dziecku, jak i osobom zaangażowanym w udzielanie mu pomocy wypracowywać sprawdzone strategie radzenia sobie i rozwiązywania problemów. Tym samym zwiększanie szans edukacyjnych oraz osiągnięć dzieci i uczniów staje się szansą na rozwój osób i instytucji udzielających pomocy.

Ewidentne korzyści dla dzieci i uczniów to również korzyści dla nauczycieli i szkoły. Działanie w zespole pozwala na dostrzeżenie ważnych aspektów sytuacji ucznia, usprawnia komunikację i wymianę informacji, umożliwia ustalanie adekwatnych i kompleksowych działań ukierunkowanych na wsparcie ucznia. Co ważne, nauczyciele i specjaliści będą mieli do dyspozycji narzędzia ułatwiające proces uporządkowanej obserwacji i zarządzania informacjami gromadzonymi w procesie oceny funkcjonalnej. Wspólne spojrzenie na dany problem pozwala go zobiektywizować i uwolnić się od przywiązania do schematu czy osobistych przekonań. Jasny podział zadań i kompetencji dokonywany w trybie konsultacji zespołowych pozwala na określenie zakresu zaangażowania i odpowiedzialności poszczególnych podmiotów, a jednocześnie potęguje efekty działania poszczególnych nauczycieli oraz pozwala na generowanie nowych pomysłów i sposobów działania. Zespołowe uczenie się umożliwia wymianę doświadczeń i uczenie się od siebie oraz zwiększa zaangażowanie poszczególnych członków zespołu. Może to wzmacniać współpracę nauczycieli przedmiotów i specjalistów między sobą oraz



ułatwiać wspólne działania w klasach na rzecz uczniów, a także zwiększać ich uczestnictwo w codziennych aktywnościach szkolnych, jak np. współpraca z nauczycielami współorganizującymi, logopedą. Wszechstronna analiza problemu oraz zaangażowanie istotnych z punktu widzenia danej sytuacji osób pozwoli też na przełamywanie stereotypu związanego z lokowaniem problemu w dziecku oraz przekonania, że wsparcie dziecka jest domeną specjalistów i przebiega w ich gabinetach, a klasa szkolna jest wyłącznie przestrzenią transferu wiedzy akademickiej.

Ocena funkcjonalna to również propozycja połączenia w jeden instrument wsparcia różnych form dostępności do wsparcia na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole, opinii czy orzeczenia. Może to stanowić szansę na uporządkowanie systemu oraz tworzenie oferty odpowiadającej na rzeczywiste potrzeby, bez konieczności kategoryzowania uczniów i często nadmiernych działań na zasadzie „bo się należy”.

Ocena funkcjonalna, dzięki poznaniu i zrozumieniu czynników kontekstowych w środowisku oraz możliwości kierowania wsparcia do środowiska, daje także możliwość: rozwoju warsztatu pracy nauczycieli i specjalistów, pozyskiwania nowej wiedzy, rozwoju osobistego i uzyskania wsparcia w pracy dydaktycznej. Z perspektywy współpracy przedszkoli i szkół z PPP warto też zwrócić uwagę na ważny aspekt oceny funkcjonalnej, wynikający z przyjęcia teoretycznych założeń opartych na ICF, jakim jest uporządkowanie i podział obszarów poddawanych ocenie oraz wspólny język opisu funkcjonowania dzieci i młodzieży, zakładający współzależność i równowagę działań obu instytucji dla uzyskania całościowego obrazu, sprawnego dokonywania oceny i opracowywania wspólnych planów interwencji.

Ważnym argumentem, choć niewyczerpującym katalogu możliwości usprawniania procesów zachodzących w szkołach i poradniach w związku



z wprowadzeniem oceny funkcjonalnej, jest ograniczenie dokumentacji. Ocena funkcjonalna, dzięki uporządkowanemu systemowi gromadzenia informacji i ich dokumentowania, może być szansą na zmiany w tym zakresie. Tym, co może stać się walorem wprowadzenia oceny funkcjonalnej, jest docelowo planowane wsparcie za pomocą systemu informatycznego, co usprawni komunikację i wymianę informacji pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w proces oceny funkcjonalnej, a tym samym przyczyni się do poprawy jakości wykonywania tych zadań. Przejrzysty sposób zapisu tych informacji może ułatwiać ich łączenie i interpretację, a także pozwoli dostrzec wzajemne uwarunkowania pomiędzy różnymi czynnikami, prowadząc tym samym do lepszego planowania pomocy.

Współpraca wewnątrzszkolna to pierwszy krok do otwarcia szkoły na współpracę z podmiotami w jej otoczeniu oraz świadomego korzystania z ich zasobów. W kontekście współpracy z PPP ocena funkcjonalna pozwala na budowanie przez szkołę długofalowej strategii współpracy, opartej nie tylko na reagowaniu w sytuacjach trudnych, lecz także na działaniach profilaktycznych i rozwijaniu strategii wzmacniania rezyliencji uczniów (Knopik, 2022).

Wspólne rozumienie problemu w procesie oceny funkcjonalnej pozwala również na stworzenie płaszczyzny do współpracy z rodzicami i zwiększanie ich zaangażowania. Rodzice mogą dostarczać wielu cennych dla oceny dziecka informacji, w odniesieniu nie tylko do problemów w jego funkcjonowaniu, lecz także jego mocnych stron i zasobów oraz potrzeb rodziny, która – obok szkoły – stanowi niezwykle istotne środowisko rozwoju. Uzyskanie wiedzy o zainteresowaniach pozaszkolnych dziecka może ułatwić nauczycielom odpowiedni dobór zadań zwiększających zaangażowanie w proces uczenia się. Wcześniejsza wiedza o potrzebach sensorycznych dziecka może ułatwić organizację przestrzeni i zapewnienie mu komfortu pracy w szkole. Informacje



o sytuacji rodziny i jej doświadczeniach (jak np. uchodźstwo) umożliwiają też planowanie strategii wzmacniających zasoby emocjonalne dziecka i rodziców.

W modelu oceny funkcjonalnej, dokonywanej zarówno w szkole, jak i w poradni, fundamentalnym założeniem jest uczestnictwo rodziców w całym procesie. Szkoła dostępna dla wszystkich musi być otwarta na współpracę z rodzicami – nie tylko z tymi, którzy deklarują taką gotowość. Często to przecież w tym środowisku mogą występować czynniki ograniczające rozwój dziecka. Ocena funkcjonalna, a w szczególności konsultacje zespołowe, dzięki zobiektywizowanemu podejściu oraz uwzględnieniu głosu rodziców i ich perspektywy może stać się płaszczyzną budowania relacji z rodzicami i pozyskiwania informacji istotnych dla poprawy funkcjonowania dziecka. Ukazanie wspólnych celów, możliwości i sposobów ich realizacji, ale też zrozumienie ograniczeń rodziny i odpowiednie wsparcie w tym zakresie mogą zwiększać zaangażowanie i chęć współpracy, a także wzmacniać efekty pracy nauczycieli dzięki świadomym działaniom realizowanym w środowisku pozaszkolnym. Jeśli rodzice będą rozumieli sens i celowość działań podejmowanych wobec dziecka, łatwiej będzie im włączyć się w planowanie i wdrażanie działań pomocowych. Atmosfera zaufania i szacunku oraz podmiotowe traktowanie rodziców i respektowanie ich praw to niezbędne czynniki tworzenia warunków sprzyjających realnej współpracy. Rodzice, spokojni o dobrostan swojego dziecka, przekonani o słuszności podejmowanych decyzji i wzmocnieni w swoich kompetencjach wychowawczych, mogą stać się sojusznikami i partnerami szkoły oraz nauczycieli w ich działaniach dydaktycznych i wychowawczych. Spójność działań obu środowisk będzie zwiększała siłę i prawdopodobieństwo osiągnięcia zakładanych rezultatów w pracy z dzieckiem.



Zintegrowany, skoordynowany i wystandardyzowany proces oceny funkcjonalnej może zatem stać się fundamentem w procesie budowania szkoły dostępnej dla wszystkich uczniów oraz otwierać nowe perspektywy jej rozwoju.

Wdrożenie oceny funkcjonalnej, choć w wielu aspektach ma wymiar pozytywny, może jednak implikować wiele wyzwań, a nawet trudności w jej praktycznym zastosowaniu. Dlatego ważne jest merytoryczne przygotowanie kadr pedagogicznych oraz rozpoznanie barier potencjalnie związanych z podjęciem takiej zmiany, a także propagowanie dobrych praktyk, np. wynikających z projektów wdrożeniowych.







# **Zakończenie**

Równy dostęp do wysokiej jakości edukacji i bezpiecznego środowiska nauki w szkole najbliższej miejsca zamieszkania jest prawem każdego dziecka.

Kompleksowe rozwiązania w tym zakresie wymagają wielu działań na różnych poziomach systemu edukacji. Współpraca przedszkoli, szkół i poradni jest jednym z kontekstów, w jakich potencjalne zmiany mogą wspierać rozwój uczniów i szkoły. Wymaga to jednak wzajemnego zrozumienia roli i specyfiki funkcjonowania obu placówek oraz ich gotowości do współpracy, a także dostrzegania indywidualnej perspektywy osób zaangażowanych w realizację wspólnych zadań. Z jednej strony przepisy prawa obligują do współpracy, a praktyka dowodzi głębokiego sensu wspólnych działań, z drugiej zaś wyjście poza strefę komfortu, jaką jest „organizacyjne i mentalne *status quo*”, może hamować pożądane zmiany, budzić niepokój, a nawet opór.

Kluczowe dla wzmocnienia zasobów i niwelowania potencjalnych barier jest dobre przygotowanie płaszczyzny dla efektywnej współpracy oraz zapewnienie mechanizmów wzmocniających możliwości przedszkoli, szkół i PPP. Warto w tym kontekście uwzględnić następujące aspekty:

- Przygotowanie merytoryczne kadr poradni i szkół do realizacji wspólnych zadań oraz budowanie w środowisku lokalnym świadomości sprzyjającej rozumieniu dostępności jako warunku jakościowego rozwoju szkoły i aktualizacji jej oferty edukacyjnej odpowiednio do zmian zachodzących



we współczesnym świecie. Zarówno w szkołach, jak i w poradniach doskonalenie i rozwój zawodowy kadr powinny być immanentnym procesem zintegrowanym z nauczaniem i uczeniem się. Jak podkreśla Zaorska (2022), dotyczy to jakości, dostępności i trafności oferty doskonalenia zawodowego, a także nabycia umiejętności pracy/ współpracy w zespole składającym się z osób o różnych specjalnościach oraz umiejętności adaptacji do nowych warunków i kreatywnego podejścia do realizowanych zadań zawodowych. Co istotne, we wdrażaniu założeń edukacji włączającej niewystarczający może być aktualny system doskonalenia. Konieczne jest więc systemowe doskonalenie i wspólne uczenie się pracowników szkół i poradni, np. w zakresie rozumienia i wdrażania modelu biopsychospołecznego i oceny funkcjonalnej.

- Ważnym czynnikiem, którego znaczenia nie można pominąć, jest zdefiniowanie i przyjęcie jako standardu roli zawodowej nauczycieli i specjalistów. Chodzi nie tylko o ich zaangażowanie w nauczanie danego przedmiotu czy o hermetyczne, specjalistyczne postrzeganie swojej roli w szkole, ale też o kompleksowe postrzeganie funkcji szkoły jako przestrzeni całościowego rozwoju uczniów (Dorczak, 2012). Aktualna w tym kontekście jest rekomendacja wskazująca na konieczność rozwijania odpowiedzialności m.in. PPP za wsparcie szkół oraz potrzeba zsynchronizowania planów samokształcenia i doskonalenia ich pracowników z potrzebami szkół realizujących edukację włączającą (Podgórska-Jachnik, 2021).
- Poradnia nie może koncentrować się wyłącznie na wyizolowanym procesie diagnozy, lecz musi dostrzegać perspektywę edukacji jako komponent całościowego obrazu dziecka w toku uczenia się przez całe życie. To właśnie PPP jest placówką, w której możliwe jest spojrzenie z metapoziumu na cały cykl kształcenia: od przedszkola do wejścia na rynek pracy. Może zatem stać się ważnym partnerem



szkoły w przygotowaniu jej na przyjęcie dziecka oraz antycypowaniu zmian w środowisku, ułatwiających mu adaptację do jego wymagań. Takie podejście wymaga przeniesienia akcentu z diagnozy na pracę w środowisku i ze środowiskiem. Rzeczywistość pokazuje jednak, że responsywność poradni na oczekiwania oraz potrzeby wsparcia szkół i przedszkoli kontrastuje z bardzo dużym obciążeniem poradni innymi zadaniami, zwłaszcza diagnostyczno-orzeczniczymi (Podgórska-Jachnik, 2021). Wnioski z badań (Podgórska-Jachnik, 2020, s. 104) wskazują, że oczekiwania szkół i poradni są sprzeczne i brakuje jasnego podziału kompetencji. Dobrym rozwiązaniem jest więc klarowne zdefiniowanie roli i zadań w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którego początkiem może być wspólne planowanie zakresu współpracy, np. w perspektywie roku szkolnego. Wydaje się również, że taki podział kompetencyjny jest możliwy w odniesieniu do oceny funkcjonalnej, której wdrożenie może zmniejszyć obciążenie poradni wydawaniem orzeczeń i opinii. Ważne w tym kontekście jest wzajemne poznanie i zrozumienie zarówno zasobów, jak i ograniczeń przedszkoli i szkół oraz poradni.

- Realne zapewnianie dostępności wymaga przemyślanych, skutecznych strategii zarządzania różnorodnością. Ważne w tym zakresie jest wspieranie dyrektorów przedszkoli, szkół i poradni w rozwijaniu ich kompetencji przywódczych, osobistych i interpersonalnych, kulturowych.
- Rekomendowanym i wspieranym przez dyrektorów działaniem zarówno w przedszkolach i szkołach, jak i w poradniach jest inicjowanie i wspieranie zespołów interdyscyplinarnych. Pozwoli to na poszerzenie zakresu i obszarów współdziałania nauczycieli i specjalistów oraz może ułatwić zwiększanie dostępności i organizację procesu dydaktycznego w środowisku uczenia się, a nie tylko w gabinetach specjalistów. Współpraca z innymi nauczycielami i specjalistami jest kluczowym warunkiem pojawienia się postawy otwartości na współpracę



z podmiotami zewnętrznymi oraz dostrzeżenia wartości dzielenia się kompetencjami. Zakres i charakter współpracy z poradnią wymagają również uznania roli rodziców w działaniach na rzecz ich dziecka oraz budowania partnerstwa w tworzeniu spójnego i wspierającego środowiska kształcenia i wychowania.

- W kontekście zwiększania dostępności ważnym aspektem jest wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych we współpracy szkół i poradni. Dobrze, by przepisy prawa i wdrażane systemowo rozwiązania uwzględniały możliwości zdalnej komunikacji i wymiany informacji.
- Rozwiązania legislacyjne powinny wzmocnić model partnerskiej współpracy szkół i poradni. Wymagania formalne nie mogą być jedynym powodem podejmowania współpracy szkół i poradni. Jak podkreśla Dorczak (2012, s. 313), kierowanie się wyłącznie obowiązkiem wynikającym z przepisów prawa wypacza idee i degraduje współpracę, a „przymus” prowadzi do skostnienia i zbiurokratyzowania wzajemnych relacji oraz do przekonania, że działania te utrudniają „właściwą” pracę, pochłaniając niepotrzebnie czas i energię.



## WAŻNE ROZMOWY O EDUKACJI – prowadząca Marzenna Czarnocka

**Podcast cz. 1** (17 min) „Jak organizować współpracę szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną”. <https://www.youtube.com/watch?v=AjlpbPhvEHE&list=PLwhl-IgRGLcqdG1MUwaaFDCYNDaS-nt2k&index=13>



**Podcast cz. 2** (18 min) „Szkoła jako przestrzeń zróżnicowanych grup uczniów”. <https://www.youtube.com/watch?v=ZzrHhIKN0ko&list=PLwhl-IgRGLcqdG1MUwaaFDCYNDaS-nt2k&index=11>



**Podcast cz. 3** (25 min) „Ocena funkcjonalna w praktyce szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej”. <https://www.youtube.com/watch?v=vVnZx0k7luQ>



**W rozmowach biorą udział:**

**Zofia Rostek** – nauczycielka z wielokierunkowym przygotowaniem metodycznym i merytorycznym do pracy z dziećmi, dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 84 im. Waleriana Łukasińskiego w Warszawie, wykładowczyni. Inicjatorka wielu innowacyjnych rozwiązań na rzecz zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. W ramach „dobrych praktyk” wielokrotnie dzieliła się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi dyrektorami. Laureatka wielu nagród i wyróżnień: Mazowieckiego Kuratora Oświaty, Prezydenta m.st. Warszawy, Burmistrza Dzielnicy Targówek m.st. Warszawy. W 2013 r. otrzymała zaszczytny tytuł *Artifex Docendi* (Mistrz Nauczania) przyznawany przez Burmistrza Dzielnicy Targówek m.st. Warszawy.

**Iwona Serwach-Żydak** – pedagog specjalny i terapeuta pedagogiczny w Szkole Podstawowej nr 84 im. Waleriana Łukasińskiego w Warszawie oraz logopeda w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W codziennej pracy stosuje nowoczesne metody pracy, uwzględniając zróżnicowane potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Pasjonatka wiedzy z zakresu neuronauki i wiedzy o mózgu. Propagatorka teoretycznej wiedzy i rozwiązań praktycznych w zakresie edukacji włączającej, w tym we wspieraniu rozwoju zdolności uczniów.

**Marta Domecka** – psycholożka, psychoterapeutka z wieloletnim doświadczeniem pracy w szkole. Wicedyrektorka Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Grodzisku Mazowieckim. Specjalistka w zakresie oceny funkcjonalnej oraz wczesnego wspomaganie rozwoju w modelu biopsychospołecznym. Współpracuje z nauczycielami i specjalistami oraz z kadrą zarządzającą szkół i przedszkoli w zakresie organizacji kształcenia specjalnego i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. Autorka wielu innowacyjnych działań w poradni na rzecz rozwoju kadr specjalistycznych w zakresie diagnozy psychologicznej i pedagogicznej oraz sposobów zaspokajania zróżnicowanych potrzeb dzieci i młodzieży, w tym uczniów z doświadczeniem migracji.





# Aneks



## **Część I. Działania poradni psychologiczno-pedagogicznej**

### **Załącznik 1. Ramowy plan współpracy szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną**

Opracowanie własne na podstawie publikacji Rodak i Szczepańskiej (b.d.)

*Współpraca samorządu i poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze nauczania indywidualnego w mieście Tychy.* Ingerencja autorki niniejszego poradnika w treść propozycji polega na uzupełnieniu kilku przykładów działań mogących ilustrować zakres wspólnych ustaleń.

Celem ustaleń jest określenie działań szkoły/przedszkola i poradni w procesie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i uczniom.

W trakcie roku szkolnego możliwe jest podpisanie aneksu do kontraktu, który stanowi odpowiedź na pojawiające się nowe potrzeby szkoły.



<b>Obszar pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>	<b>Zadania poradni</b>	<b>Osoba odpowiedzialna w poradni</b>	<b>Zadania szkoły</b>	<b>Osoba odpowiedzialna w szkole</b>	<b>Termin realizacji</b>
Diagnozowanie poziomu rozwoju, potrzeb i możliwości oraz zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych dzieci i młodzieży, w tym predyspozycji i uzdolnień, przyczyn niepowodzeń szkolnych i specyficznych trudności w uczeniu się	Specjalistyczna diagnoza psychologiczna, pedagogiczna, logopedyczna w poradni	Specjaliści, zgodnie z posiadaną specjalnością, w zespole odpowiednim do zgłaszanego problemu	Przygotowanie opinii o uczniu, zawierającej opis obserwowanych zaburzeń lub trudności, zasobów dziecka, barier utrudniających funkcjonowanie ucznia, wstępne określenie problemu oraz podejmowane dotychczas formy pomocy dziecku	Wychowawca klasy	Cały rok szkolny
	Obserwacja ucznia na terenie szkoły		Mobilizacja rodziców do podjęcia diagnozy		
			Uchwała rady pedagogicznej, np. ITN, specyficzne zaburzenia umiejętności szkolnych w szkole ponadpodstawowej		



<b>Obszar pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>	<b>Zadania poradni</b>	<b>Osoba odpowiedzialna w poradni</b>	<b>Zadania szkoły</b>	<b>Osoba odpowiedzialna w szkole</b>	<b>Termin realizacji</b>
Wydawanie opinii i orzeczeń	Analiza wyników badań i dostarczonej dokumentacji	Specjaliści przeprowadzający badania diagnostyczne	Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z zaleceniami	Wychowawca klasy w porozumieniu z dyrektorem szkoły	Zgodnie z wynikami okresowej oceny efektywności udzielanej pomocy po upływie okresu, na jaki zostało zaplanowane jej udzielanie
	Sformułowanie zaleceń do pracy z uczniem		Poinformowanie rodziców o okresie, wymiarze i sposobie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole		
	Omówienie z rodzicami wyników badań	Specjalista wiodący			
	Konsultacje dla nauczycieli w zakresie wdrożenia dostosowań				
Wspomaganie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych	Konsultacje indywidualne w poradni	Specjalista/specjaliści odpowiednio do zgłaszanego problemu	Ustalenie terminu ze specjalistą	Zainteresowany nauczyciel	Zgodnie z bieżącymi potrzebami
Inne zadania statutowe PPP					



<b>Obszar pracy szkoły</b>	<b>Zadania poradni</b>	<b>Osoba odpowiedzialna w poradni</b>	<b>Zadania szkoły</b>	<b>Osoba odpowiedzialna w szkole</b>	<b>Termin realizacji</b>
Propozycje dla nauczycieli	Dyżur specjalisty PPP na terenie szkoły	Psycholog współpracujący ze szkołą, inni specjaliści, odpowiednio do potrzeb	Zapewnienie odpowiedniego miejsca do prowadzenia konsultacji	Dyrektor	Zgodnie z ustalonym harmonogramem w terminie dogodnym dla pracowników szkoły, np. w czwartki w godz. 12:00–16:00
	Konsultacje problemów w indywidualnych przypadkach				
Propozycje dla rodziców	Zajęcia psychoedukacyjne dla rodziców dzieci 7-letnich „Gotowość szkolna dziecka”	Psycholog współpracujący ze szkołą, inni specjaliści, odpowiednio do potrzeb	Zapewnienie warunków organizacyjnych (fizycznych i technicznych) do spotkania	Wychowawca klasy	V 2025
Propozycje dla uczniów	Zajęcia psychoedukacyjne, zajęcia profilaktyczne, warsztaty				
	Prowadzenie badań przesiewowych wzroku, słuchu, mowy, ryzyka dysleksji				



## Część II. Działania na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli na terenie szkoły

### Załącznik 2. Przykładowy plan współpracy przedszkola i poradni psychologiczno-pedagogicznej

Plan współpracy jest autorską propozycją autorki niniejszego poradnika.

#### PLAN WSPÓŁPRACY Z PRZEDSZKOLEM W ROKU SZKOLNYM .....

**Osoba współpracująca z przedszkolem z ramienia poradni psychologiczno-pedagogicznej: Psycholog (imię i nazwisko, telefon, e-mail) .....**

.....

.....

Obszary/zakres współpracy	Przykładowe formy	Osoba odpowiedzialna
Przekazanie informacji dotyczących ustalenia organizacji współpracy i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu oraz przedstawienie oferty PPP	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Spotkanie psychologa z dyrektorem placówki i/lub nauczycielami, specjalistami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dyrektor przedszkola</li> <li>■ Psycholog opiekujący się placówką</li> <li>■ Dyrektor przedszkola informuje rodziców o prawie do indywidualnego, osobistego kontaktu z PPP</li> </ul>
Dyżury konsultacyjne*	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pełnienie stałych dyżurów na terenie placówki w ustalonym terminie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Psycholog opiekujący się placówką</li> <li>■ Nauczyciele informują rodziców o terminach</li> <li>■ W przedszkolu dostępna jest informacja na stronie internetowej, tablicy informacyjnej</li> </ul>



Obszary/zakres współpracy	Przykładowe formy	Osoba odpowiedzialna
<p>Prowadzenie diagnozy psychologicznej na terenie poradni oraz obserwacji i/lub badań na terenie placówek w uzasadnionych przypadkach (na prośbę rodziców lub na wniosek nauczyciela, za zgodą rodziców)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diagnoza rozwoju poznawczego</li> <li>■ Diagnoza rozwoju społeczno-emocjonalnego</li> <li>■ Rozpoznawanie potencjalnych możliwości i potrzeb dziecka</li> <li>■ Ustalanie przyczyn trudności rozwojowych lub wychowawczych dziecka</li> <li>■ Obserwacje dzieci na terenie przedszkola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Psycholog opiekujący się placówką</li> <li>■ Nauczyciele i specjaliści w przedszkolu prowadzą obserwacje dziecka, analizy jego osiągnięć lub zachowania; udzielają pomocy dziecku i rodzicom odpowiednio do rozpoznanych potrzeb</li> <li>■ Nauczyciele informują rodziców o potrzebie pogłębionej oceny w PPP</li> <li>■ Nauczyciele i specjaliści przekazują wyniki obserwacji i opinie o dziecku do poradni</li> <li>■ Nauczyciele informują rodziców o prowadzonej obserwacji przez psychologa z PPP oraz o zasadach ochrony danych osobowych ich dzieci</li> </ul>
<p>Współpraca z rodzicami i nauczycielami w celu rozpoznawania i rozwijania mocnych stron dziecka oraz sposobów pracy z dziećmi z trudnościami</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Konsultacje dla rodziców</li> <li>■ Konsultacje dla nauczycieli i specjalistów pracujących na terenie placówki (konsultowanie zgłaszanych przez nauczycieli przypadków za zgodą rodziców, udzielanie wskazówek do pracy dydaktyczno-wychowawczej, udzielanie informacji o wynikach badań, za zgodą rodziców)</li> <li>■ Udział w radach pedagogicznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Psycholog opiekujący się placówką w ramach dyżurów</li> <li>■ Dyrektor przedszkola ustala z dyrektorem PPP termin i zakres problemowy zebrania rady pedagogicznej</li> </ul>



Obszary/zakres współpracy	Przykładowe formy	Osoba odpowiedzialna
Wsparcie merytoryczne dla nauczycieli w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Przekazywanie wiedzy o możliwych formach wspierania rozwoju dzieci/uczniów w zakresie specyfiki rozpoznanych problemów</li> <li>■ Warsztaty i szkolenia (zgodnie ze zgłoszoną tematyką)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Psycholog opiekujący się placówką</li> <li>■ Dyrektor placówki</li> <li>■ Specjalista poradni wskazany przez dyrektora poradni</li> <li>■ Przedszkole zapewnia warunki organizacyjne do prowadzenia zajęć</li> </ul>

\* Dyżury konsultacyjne – w zależności od potrzeb i możliwości organizacyjnych placówek mogą być organizowane jako stała forma współpracy (np. w określony dzień każdego tygodnia) lub jako ustalana odrębnie forma pracy (np. określony problem, wykraczający poza możliwości samodzielnego rozwiązania w przedszkolu). Warto zadbać o elastyczność współpracy w tym zakresie. Czas ten może być wykorzystany np. na: konsultacje indywidualne dla rodziców, konsultacje dla nauczycieli, obserwację dzieci, udział psychologa poradni w zebraniu z rodzicami, zajęcia psychoedukacyjne, warsztaty itd.



**Potrzeby przedszkola w zakresie kompleksowego wspomagania szkół  
i przedszkoli w roku szkolnym .....**

.....  
.....  
.....

Miejscowość, data .....

.....

Podpis dyrektora poradni

.....

Podpis dyrektora przedszkola

.....

Podpis psychologa

**Załącznik 3. Analiza pola sił jako technika sprzyjająca podejmowaniu decyzji**

Opracowanie własne na podstawie publikacji Biernackiej (2016) *Klient  
w procesie zmian – jak skutecznie reagować na jego postawy.*

Analiza pola sił jest narzędziem wykorzystywanym w procesie podejmowania  
decyzji. Pomaga zidentyfikować i przeanalizować czynniki stanowiące  
barierę we wprowadzaniu zmiany lub sprzyjające wdrożeniu proponowanego  
rozwiązania.

Pierwszym krokiem w analizie jest określenie zmiany planowanej do  
wdrożenia. W tym celu należy dokonać oceny stanu obecnego oraz zdefiniować





zamierzone cele. Aby możliwie szeroko uwzględnić perspektywę zmiany, warto takiej analizie dokonać np. podczas warsztatowej pracy zespołu zadaniowego, a następnie przedstawić do dyskusji w gronie całej rady pedagogicznej. W formie burzy mózgów zespół powinien określić siły napędowe zmiany i czynniki hamujące jej wprowadzenie. Kolejnym etapem (w gronie rady pedagogicznej) powinno być wyłonienie priorytetów i uszeregowanie zdefiniowanych czynników w zależności od siły ich wpływu (od silnych do słabych) – sprzyjającego i ograniczającego możliwość osiągnięcia celu. Do wykorzystania są np. piramida priorytetów, ranking diamentowy. Ostatnim działaniem jest analiza możliwości wdrożenia określonych działań oraz opracowanie strategii ich realizacji, z uwzględnieniem działań intensyfikujących siły napędowe oraz minimalizowanie ograniczeń (np. gwiazda pytań, mapa procesu).

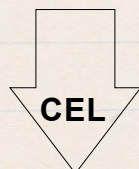
Instrukcja pracy z diagramem:

1. Wpisanie aktualnej sytuacji pośrodku diagramu.
2. Wpisanie sytuacji docelowej poniżej.
3. Określenie sił pobudzających i umieszczenie ich na diagramie.
4. Określenie sił ograniczających i umieszczenie ich na diagramie.
5. Przeanalizowanie diagramu pod kątem możliwości zmian (możliwości wpływu) określonych czynników dla osiągnięcia celu:
  - ustalenie priorytetowych czynników pobudzających (3–5);
  - ustalenie priorytetowych czynników hamujących (3–5);
  - określenie działań, które mogą wzmocnić czynniki sprzyjające;
  - określenie działań, które mogą osłabić czynniki hamujące.
6. Określenie, czy wybrane rozwiązanie jest możliwe do wykonania:
  - jeśli TAK – przygotowanie planu działania (dokładne określenie działań):
    - co? – określone zadania, zakres działań;
    - po co? – cele działania;
    - kto? – osoby realizujące określone działania, przydział czynności i odpowiedzialności;



- gdzie? – miejsce i warunki działania;
- kiedy? – czas, harmonogram przygotowań;
- jak? – sposoby realizacji, metody, formy pracy;
- jeśli NIE – szukanie innego rozwiązania.

### Stan obecny: niewystarczający poziom współpracy z PPP



Sily hamujące

**Poprawa współpracy  
z PPP**

Sily pobudzające

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

#### Załącznik 4. Materiały wideo do wykorzystania jako inspiracja w pracy z nauczycielami, rodzicami i uczniami

Opracowanie własne na podstawie publikacji Jas (2014) *Wideokształcenie dyrektora*.

#### Przywództwo edukacyjne. Kompetencje dyrektora:

- Bill Gates, *Nauczyciele potrzebują konstruktywnych opinii*, [https://www.ted.com/talks/bill\\_gates\\_teachers\\_need\\_real\\_feedback?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback?subtitle=pl)
- Steve Jobs, *Trzy historie*, <https://www.youtube.com/watch?v=ogKQjHOVyzA>



- Jacek Walkiewicz, *Pełna moc możliwości*, <https://www.youtube.com/watch?v=ktjMz7c3ke4> oraz *Pełna moc odwagi*, <https://www.youtube.com/watch?v=B6tVati7H3Y>
- Dan Pink na temat motywacji: RSA Animate, *Motywacja*, [https://www.youtube.com/watch?v=YgS7ZU9\\_eFU](https://www.youtube.com/watch?v=YgS7ZU9_eFU)
- Andreas Schleicher, *Użyjmy danych do budowania lepszych szkół*, [https://www.ted.com/talks/andreas\\_schleicher\\_use\\_data\\_to\\_build\\_better\\_schools/transcript?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools/transcript?subtitle=pl)
- Tom Wujec, *Zbuduj wieżę, zbuduj zespół*, [https://www.ted.com/talks/tom\\_wujec\\_build\\_a\\_tower\\_build\\_a\\_team?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower_build_a_team?subtitle=pl)
- Shawn Achor, *Szczęśliwy sekret efektywniejszej pracy*, [https://www.ted.com/talks/shawn\\_achor\\_the\\_happy\\_secret\\_to\\_better\\_work?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/shawn_achor_the_happy_secret_to_better_work?subtitle=pl)
- Dan Ariely, *Co sprawia, że jesteśmy zadowoleni z naszej pracy?*, [https://www.ted.com/talks/dan\\_ariely\\_what\\_makes\\_us\\_feel\\_good\\_about\\_our\\_work/up-next?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work/up-next?subtitle=pl)

#### **Planowanie strategiczne. Szkoła XXI w.:**

- Aaron Sams, *Odwrócona klasa (Flipped Learning)*, <https://www.youtube.com/watch?v=Mn2K-e5h7DU>
- Lech Mankiewicz, *Szkoła bez granic*, <https://www.youtube.com/watch?v=FgyUJd3tKzc>
- Salman Khan, *Wykłady wideo rewolucją w edukacji*, [https://www.ted.com/talks/sal\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?subtitle=pl)
- Sir Ken Robinson, *Szkoły zabijają kreatywność*, [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?subtitle=pl)
- Sir Ken Robinson, *Changing Education Paradigms*, [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms)



- Simon Sinek, *Jak wielcy przywódcy inspirują do działania*, [https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action/transcript?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action/transcript?subtitle=pl)

### **Jakość uczenia się. Organizacja procesów edukacyjnych:**

- Khan Academy w mojej szkole, <https://www.edukacjaprzyszlosci.org>
- Arvind Gupta, *Jak zmienić śmieci w zabawki do nauki*, [https://www.ted.com/talks/arvind\\_gupta\\_turning\\_trash\\_into\\_toys\\_for\\_learning?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/arvind_gupta_turning_trash_into_toys_for_learning?subtitle=pl)
- *Pozwól nam*, [https://www.youtube.com/watch?v=yMGX\\_mv\\_Pek](https://www.youtube.com/watch?v=yMGX_mv_Pek)
- Geof Mulgan, *Krótkie wprowadzenie do Studio School*, [https://www.ted.com/talks/geoff\\_mulgan\\_a\\_short\\_intro\\_to\\_the\\_studio\\_school?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/geoff_mulgan_a_short_intro_to_the_studio_school?subtitle=pl)
- *Polaris – gdzie nauka nie ma granic*, <https://www.youtube.com/watch?v=9rPdeqB5m0o>
- Sugata Mitra, *Zbudować szkołę w chmurze*, [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?subtitle=pl)
- Sugata Mitra, *Jak dzieci uczą się od siebie nawzajem*, [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_kids\\_can\\_teach\\_themselves?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_kids_can_teach_themselves?subtitle=pl)
- Kiran Bir Sethi, *Jak uczyć dzieci samodzielności*, [https://www.ted.com/talks/kiran\\_sethi\\_kids\\_take\\_charge?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/kiran_sethi_kids_take_charge?subtitle=pl)
- Maciej Karwowski, *Kreatywność – kompetencja deficytowa i prawdziwie kluczowa*, <https://www.youtube.com/watch?v=u7TJUHQIHeM>
- Rita Pierson, *Każde dziecko potrzebuje mistrza*, [https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_every\\_kid\\_needs\\_a\\_champion/transcript?subtitle=en&language=pl](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion/transcript?subtitle=en&language=pl)
- Pomagaj się uczyć, Biblioteka materiałów dla nauczycieli i uczniów, <https://pomagajsieuczyc.ceo.org.pl/materialy>



**Dzieci uczące (nie tylko) dorosłych. Głos ucznia:**

- Amy O'Toole, Beau Lotto, *Nauka jest dla wszystkich, łącznie z dziećmi*, [https://www.ted.com/talks/beau\\_lotto\\_amy\\_o\\_toole\\_science\\_is\\_for\\_everyone\\_kids\\_included?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/beau_lotto_amy_o_toole_science_is_for_everyone_kids_included?subtitle=pl)
- Adora Svitak, *Czego dorośli mogą nauczyć się od dzieci*, [https://www.ted.com/talks/adora\\_svitak\\_what\\_adults\\_can\\_learn\\_from\\_kids?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/adora_svitak_what_adults_can_learn_from_kids?subtitle=pl)
- TEDxKids Kraków 2012, <http://tedxkrakow.com/archive/en/videos.html>

**Respektowanie norm społecznych. Działania antydyskryminacyjne:**

- Aimee Mullins, *Szansa, którą niosą przeciwności*, [https://www.ted.com/talks/aimee\\_mullins\\_the\\_opportunity\\_of\\_adversity?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/aimee_mullins_the_opportunity_of_adversity?subtitle=pl)
- Temple Grandin, *Świata potrzeba umysłów różnego rodzaju*, [https://www.ted.com/talks/temple\\_grandin\\_the\\_world\\_needs\\_all\\_kinds\\_of\\_minds?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?subtitle=pl)
- Rosie King, *Jak autyzm pozwolił mi być sobą*, [https://www.ted.com/talks/rosie\\_king\\_how\\_autism\\_freed\\_me\\_to\\_be\\_myself/discussion?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/rosie_king_how_autism_freed_me_to_be_myself/discussion?subtitle=pl)
- Caroline Casey, *Przekraczając ograniczenia*, [https://www.ted.com/talks/caroline\\_casey\\_looking\\_past\\_limits?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/caroline_casey_looking_past_limits?subtitle=pl)
- Shane Koyczan, *„Do dziś”... Dla dręczonych i pięknych*, [https://www.ted.com/talks/shane\\_koyczan\\_to\\_this\\_day\\_for\\_the\\_bullied\\_and\\_beautiful?fbclid=IwA&subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/shane_koyczan_to_this_day_for_the_bullied_and_beautiful?fbclid=IwA&subtitle=pl)
- Nick Vujicic, *Bez rąk, bez nóg, bez obaw*, <https://www.youtube.com/watch?v=mX5JfQgQcOU>
- Nick Vujicic, *Cyrk motyli*, <https://www.youtube.com/watch?v=BoohNb-BPPw>
- Stella Young, *Dzięki, ale nie jestem waszą inspiracją*, [https://www.ted.com/talks/stella\\_young\\_i\\_m\\_not\\_your\\_inspiration\\_thank\\_you\\_very\\_much?subtitle=pl](https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?subtitle=pl)
- Sue Austin, *Głębinowe nurkowanie... w wózku inwalidzkim*, <https://www.youtube.com/watch?v=PCWIGN3181U>



**Materiały dodatkowe:**

- Laboratoria Przyszłości, „Szkoła dla innowatora” – materiały dla nauczycieli wspierające kształtowanie u uczniów kompetencji przyszłości, <https://www.gov.pl/web/laboratoria/ksztaltuj-u-uczniow-kompetencje-przyszlosci-z-projektem-szkola-dla-innowatora>
- Malina Baranowska-Janusz, Agnieszka Kozakoszczak, Małgorzata Leszko, *Zestaw narzędzi dla nauczycielek i nauczycieli. Wskazówki do autorefleksji*, [https://drive.google.com/file/d/1iqMg1AA0MRYtHxCW542ZnMd483\\_cM5k2/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1iqMg1AA0MRYtHxCW542ZnMd483_cM5k2/view?pli=1)

**Załącznik 5. Lista kontrolna „Równe traktowanie w szkole”**

Opracowanie własne na podstawie *Checklisty Równe traktowanie w szkole* (Kozakoszczak, 2015a), publikacji opracowanej i wydanej w ramach programu „Obywatele dla demokracji”, współfinansowanej w ramach projektu pt. „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym” Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Materiał ma charakter pomocniczy w ocenie, czy działania szkoły zapewniają równe traktowanie i integrację oraz przeciwdziałają stereotypom, uprzedzeniom, dyskryminacji i wykluczeniu. Informacje zebrane na podstawie tej listy nie dają pełnej wiedzy o dostępności szkoły, mogą natomiast stanowić inspirację do podjęcia tej tematyki w szkole, a także służyć za narzędzie wspomagające w okresowej ewaluacji lub za punkt wyjścia do pogłębionej refleksji na temat bezpieczeństwa, atmosfery i wzajemnych relacji pomiędzy wszystkimi osobami tworzącymi społeczność szkolną.

Do wykorzystania dostępne są również materiały opracowane na podstawie projektów Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej:

- Kwestionariusz autorefleksji w środowisku włączającej wczesnej edukacji;
- Kwestionariusz samooceny pracy szkoły;



■ *Przewodnik po edukacji włączającej rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły (Booth i Aiscow, 2011).*

<b>POSTAWY I KOMPETENCJE KADRY SZKOŁY</b>				
Myślenie o równym traktowaniu w szkole warto rozpocząć od autorefleksji dotyczącej przekonań, postaw, wiedzy i kompetencji kadry szkoły. Dyrekcja i kadra szkoły – nauczycielki i nauczyciele, pozostała część grona pedagogicznego oraz pracownice i pracownicy administracyjni – to osoby, które mają największy wpływ na bezpieczeństwo i atmosferę w szkole. Od dorosłych w szkole w zasadniczej mierze zależy to, czy uczennice i uczniowie będą się czuć dobrze i czy będą sprawiedliwie, równo traktowani				
Pytanie	Tak	Częściowo	Nie	Uwagi
Czy dla kadry szkoły równe traktowanie oraz przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu to istotny temat?				
Czy dyrekcja wspiera przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu oraz podejmowanie tematyki równego traktowania w szkole?				
Czy kadra szkoły ma możliwość poszerzania wiedzy i podnoszenia kompetencji dotyczących równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji, wykluczeniu i przemocy (np. podczas szkoleń dla rady pedagogicznej lub poprzez zewnętrzne formy doskonalenia zawodowego)?				
Czy dyrekcja chętnie kieruje osoby pracujące w szkole na kursy o tej tematyce?				
Czy tematyka równego traktowania jest regularnie poruszana na forum kadry pedagogicznej oraz pozostałych pracowników i pracowników szkoły (np. podczas rad pedagogicznych, spotkań lub zebrań)?				
Czy istnieje przestrzeń do dzielenia się dylematami i wątpliwościami dotyczącymi kwestii wychowawczych, a w razie potrzeby także zwracania się o wsparcie i udzielanie go?				



**DIAGNOZA SYTUACJI W SZKOLE**

Aby dowiedzieć się, w jaki sposób nierówne traktowanie i wykluczenie przejawiają się w szkole, warto poznać perspektywę różnych grup współtworzących społeczność szkolną. Należą do nich: kadra szkoły (dyrekcja, nauczycielki i nauczyciele oraz inne osoby z kadry pedagogicznej, a także pracownice i pracownicy administracyjni), uczennice i uczniowie oraz ich rodzice bądź opiekunowie prawni. Chociaż włączanie i angażowanie dzieci czy młodzieży i rodziców w podejmowanie tematyki równego traktowania może być dla szkoły wyzwaniem, warto je podjąć. Badania pokazują, że nauczycielki i nauczyciele często nie zdają sobie sprawy ze skali przemocy, wykluczenia czy dyskryminacji, jakiej doświadczają uczennice i uczniowie. Włączenie perspektywy uczennic i uczniów oraz rodziców dostarcza istotnych informacji na temat przejawów tych zjawisk w szkole, jest więc dobrym punktem wyjścia do planowania konkretnych działań

Pytanie	Tak	Częściowo	Nie	Uwagi
Czy szkoła gromadzi informacje dotyczące przejawów nierównego traktowania, wykluczenia i przemocy w szkole:				
■ od uczennic i uczniów (np. poprzez organizowanie dyskusji, lekcji wychowawczych oraz rozmowy z dziećmi czy młodzieżą na ten temat)?				
■ od rodziców i opiekunów prawnych (np. poprzez poruszanie tej tematyki w trakcie zebrań, organizowanie spotkań lub debat, prowadzenie anonimowych ankiet)?				
■ od nauczycielek i nauczycieli oraz pracownic i pracowników administracyjnych (np. poprzez rozmowy na radach pedagogicznych oraz pracę zespołów tematycznych)?				
Czy uczennice i uczniowie, rodzice i opiekunowie prawni oraz pracownice i pracownicy szkoły są zachęceni do informowania o przejawach nierównego traktowania, wykluczenia i przemocy?				
Czy uczennice i uczniowie, rodzice i opiekunowie prawni oraz kadra szkoły mają możliwość podzielenia się swoimi obserwacjami w atmosferze poufności, bezpieczeństwa i szacunku?				





Czy w szkole została wyznaczona osoba, do której można zgłosić przypadki nierównego traktowania, wykluczenia i przemocy lub przypuszczenie, że takie zdarzenie miało miejsce?				
Czy osoba ta cieszy się zaufaniem uczennic i uczniów, rodziców oraz kadry szkoły?				
Czy informacja o tym, do kogo i w jaki sposób można zgłosić przypadki nierównego traktowania, wykluczenia i przemocy, jest przekazywana zarówno uczennicom i uczniom, jak też kadrze szkoły oraz rodzicom i opiekunom prawnym (np. zamieszczona na stronie internetowej lub podawana podczas lekcji wychowawczych i zebrań z rodzicami?)				
<b>TWORZENIE ATMOSFERY BEZPIECZEŃSTWA I WSPIERANIE RÓWNEGO TRAKTOWANIA W SZKOLE</b>				
<p>Szkoły to na ogół duże instytucje, skupiające liczną i różnorodną grupę osób. Takie warunki sprzyjają nierównemu traktowaniu. Zamiast postrzegać przejawy dyskryminacji jako „wstydlivy problem”, ignorować je lub zaprzeczać ich istnieniu, warto otwarcie i systematycznie poruszać ten temat, aby tworzyć w szkole atmosferę bezpieczeństwa i budować postawy szacunku dla wszystkich osób należących do społeczności szkolnej</p>				
Pytanie	Tak	Częściowo	Nie	Uwagi
Czy w szkole kładzie się nacisk na kształtowanie postawy szacunku dla wszystkich osób, niezależnie od jakiegokolwiek ich cechy (np. płci, wieku, stopnia sprawności, stanu zdrowia, wyznania lub bezwyznaniowości, światopoglądu, narodowości, pochodzenia etnicznego, wyglądu, koloru skóry, stopnia znajomości języka polskiego, orientacji seksualnej lub poziomu zamożności)?				
Czy w dokumentach szkolnych znalazły się zapisy odwołujące się do idei równego traktowania, promujące postawy szacunku i otwartości wobec wszystkich osób tworzących społeczność szkolną – bez względu na wymienione wyżej cechy?				



Czy zapisy te są wszystkim znane i dla wszystkich są zrozumiałe, czy też pozostają „martwą literą prawa” i funkcjonują tylko na papierze?				
Czy w szkole są regularnie prowadzone zajęcia, dyskusje i działania informacyjne przybliżające tematykę równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji?				
Czy w pracy wychowawczej kładzie się nacisk na wspieranie integracji pomiędzy uczennicami i uczniami oraz na przeciwdziałanie wykluczeniu?				
<p><b>REAGOWANIE NA PRZEJAWY NIERÓWNEGO TRAKTOWANIA W SZKOLE</b></p> <p>Do nierównego traktowania może dochodzić nawet wtedy, gdy w szkole wspierane są postawy oparte na szacunku i otwartości. Kiedy taka sytuacja ma miejsce lub pojawia się przypuszczenie, że mogło do niej dojść, bardzo ważny jest sposób reagowania. Warto więc wypracować w szkole mechanizmy i procedury uwzględniające odpowiedzi na następujące pytania</p>				
Pytanie	Tak	Częściowo	Nie	Uwagi
Czy w szkole jest osoba odpowiedzialna za reagowanie w sytuacji nierównego traktowania i w jakim zakresie (np. każda nauczycielka i każdy nauczyciel – za doraźne interwencje; szkolny pełnomocnik ds. równego traktowania – za planowanie i realizację działań profilaktycznych i edukacyjnych; psycholog szkolny – za prowadzenie regularnej, okresowej diagnozy potrzeb)?				
Czy istnieją procedury lub mechanizmy reagowania na sytuacje nierównego traktowania – wytyczne obejmujące pogłębioną analizę danej sytuacji oraz wskazanie odpowiednich działań interwencyjnych i/lub edukacyjnych?				
Czy procedury lub mechanizmy reagowania na sytuacje nierównego traktowania są znane kadrze szkoły, uczennicom i uczniom oraz rodzicom i opiekunom prawnym?				



Czy reagowanie na przejawy nierównego traktowania w szkole ma charakter kompleksowy i obejmuje (w zależności od sytuacji) działania interwencyjne, wsparcie dla osoby doświadczającej dyskryminacji oraz działania edukacyjne i profilaktyczne, skierowane zarówno do sprawców nierównego traktowania, jak i do jego świadków?				
Czy w szkole odbywają się przeznaczone dla kadry oraz dla uczennic i uczniów zajęcia mające na celu zwiększenie umiejętności reagowania w sytuacji, gdy przedstawicielki lub przedstawiciele tych grup stają się świadkami nierównego traktowania lub krzywdzenia innej osoby?				
Czy każda sytuacja dyskryminacji jest traktowana równie poważnie, niezależnie od tego, kto i z jakiego powodu jej doświadcza (np. ze względu na płeć, wiek, stopień sprawności, stan zdrowia, wyznanie lub bezwyznaniowość, światopogląd, narodowość, pochodzenie etniczne, wygląd, kolor skóry, stopień znajomości języka polskiego, orientację seksualną, poziom zamożności lub inną cechę)?				
Czy kadra szkoły jest przygotowana do tego, by w odpowiedzi na dostrzeżone przejawy nierównego traktowania i wykluczenia w pierwszej kolejności prowadzić działania wychowawcze i edukacyjne, czy też dominującą reakcją na tego typu sytuacji jest stosowanie kar i konsekwencji dyscyplinarnych?				
Czy w szkole istnieje procedura działania w sytuacji, kiedy sprawczynią lub sprawcą nierównego traktowania uczennicy lub ucznia jest osoba dorosła pracująca w tej samej placówce?				



Czy wobec kadry pedagogicznej oraz pracownic i pracowników administracyjnych szkoły są przestrzegane zasady równego traktowania, wynikające m.in. z przepisów Kodeksu pracy oraz innych obowiązujących w Polsce aktów prawnych?				
Czy reagowanie na przejawy nierównego traktowania spotyka się w szkole z pozytywnym oddźwiękiem, a osoby, które reagują w takich sytuacjach, otrzymują wsparcie otoczenia?				
<p><b>PLANOWANIE I PROWADZENIE DZIAŁAŃ NA RZECZ RÓWNEGO TRAKTOWANIA W SZKOLE</b></p> <p>Każda szkoła ma inną specyfikę, wynikającą m.in. z wieku i liczby uczennic i uczniów oraz pracownic i pracowników, lokalizacji (np. szkoły znajdujące się w pobliżu ośrodków dla uchodźców), kultury organizacyjnej, specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz innych czynników istotnych dla funkcjonowania społeczności szkolnej. Dlatego też działania na rzecz równego traktowania mogą przybierać zróżnicowane formy – m.in. zajęć integracyjnych, edukacyjnych lub wychowawczych dla uczennic i uczniów, warsztatów, projektów interdyscyplinarnych, szkoleń i superwizji dla kadry pedagogicznej, warsztatów lub spotkań dla rodziców i opiekunów prawnych, otwartych wydarzeń i imprez na terenie szkoły (np. „Dzień różnorodności”), wreszcie grup roboczych składających się z młodzieży i dorosłych, debat czy prac nad zmianami w dokumentach wewnętrznych oraz w organizacji pracy placówki. Podstawą skutecznych działań na rzecz równego traktowania w szkole jest dobra diagnoza sytuacji, uwzględniająca perspektywę wszystkich grup tworzących społeczność szkolną. Na podstawie takiej diagnozy można przystąpić do planowania działań</p>				
Pytanie	Tak	Częściowo	Nie	Uwagi
Czy planowane działania odpowiadają na konkretne potrzeby i na sytuację w szkole?				
Czy działania na rzecz równego traktowania są planowane i prowadzone w taki sposób, by nikogo nie wykluczały (np. czy klasowe wyjazdy integracyjne są bezpłatne lub pozostają w zasięgu możliwości finansowych wszystkich rodziców; czy w pikniku szkolnym mogą wziąć udział wszyscy uczniowie i uczennice, bez względu na stopień sprawności lub ograniczeń albo preferencji żywieniowych)?				
Czy działania mające wspierać równe traktowanie w szkole są prowadzone w sposób systematyczny i planowane są z wyprzedzeniem, czy też mają raczej charakter doraźny?				



Czy perspektywa równego traktowania jest obecna w zarządzaniu szkołą i uwzględniana m.in. w organizacji pracy placówki (np. czy w stołówce są dostępne pełnowartościowe posiłki wegetariańskie dla dzieci niejedzących mięsa albo posiłki niezawierające wieprzowiny, jeśli do szkoły uczęszczają uczennice lub uczniowie wyznający islam)?				
Czy uczennice i uczniowie są włączani w planowanie i realizację działań na rzecz równego traktowania w szkole?				
Czy rodzice i opiekunowie prawni są włączani w planowanie i realizację działań na rzecz równego traktowania w szkole?				

### WSPARCIE DLA KADRY SZKOŁY

Równe traktowanie w szkole ma na celu zapewnienie bezpieczeństwa, rozwój dobrych relacji pomiędzy wszystkimi osobami tworzącymi społeczność szkolną oraz powstanie sprzyjających warunków do nauki dla uczennic i uczniów oraz do pracy – dla kadry szkoły. Podejmowanie tematyki równego traktowania przynosi wiele korzyści, ale wymaga także wysiłku, kreatywności, zdobywania nowej wiedzy, a czasem wiąże się z wątpliwościami i poczuciem niepewności

Pytanie	Tak	Częściowo	Nie	Uwagi
Czy nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni szkoły współpracują ze sobą w realizacji zadań?				
Czy szkoła zapewnia możliwość pracy zespołowej (warunki do spotkań, czas, miejsce, obecność wszystkich niezbędnych osób)?				
Czy kadra pedagogiczna i inni pracownicy szkoły mogą korzystać ze wsparcia ze strony innych osób z kadry szkoły (jak np. psycholog, inni specjaliści, dyrektor)?				
Czy kadra szkoły ma możliwość korzystania ze wsparcia osób i instytucji zewnętrznych w rozwiązywaniu problemów (jak np. PPP)?				
Czy w szkole prowadzone są działania promujące równe traktowanie oraz zapobiegające wykluczeniu lub dyskryminacji (np. warsztaty, pokazy, dyskusje)?				



## **Załącznik 6. Lista kontrolna realizacji zadań asystenta międzykulturowego**

Opracowanie własne na podstawie *Checklisty dla szkół współpracujących z asystentkami i asystentami międzykulturowymi* (Kozakoszczak, 2015b), publikacji dostępnej na stronie Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Materiał źródłowy został zmodyfikowany w zakresie uwzględniającym zatrudnienie asystentek i asystentów międzykulturowych (AM) jako pracowników szkoły. Ingerencja w treść i strukturę narzędzia polega na pominięciu niektórych pytań lub ich innym uszeregowaniu.

### **Potrzeby uczennic i uczniów migranckich:**

1. Ile uczennic i ilu uczniów w szkole nie zna języka polskiego w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki (w tym podejmowanie aktywności podczas lekcji) oraz komunikację z rówieśnikami i rówieśniczkami oraz dorosłymi?
2. Jakimi językami obcymi posługują się te uczennice i ci uczniowie?
3. W jaki sposób doświadczenie migracji wpływa na potrzeby uczennic i uczniów (np. czy dziecko ma za sobą traumę związaną z byciem świadkiem działań wojennych albo doświadcza szoku kulturowego)?
4. Czy kadra szkoły ma kompetencje do diagnozowania potrzeb dzieci związanych z doświadczeniem migracji?
5. Czy dzieci migranckie znają normy kulturowe obowiązujące w Polsce oraz w szkole i je stosują?

### **Potrzeby rodziców i opiekunów prawnych dzieci migranckich:**

1. Czy rodzice lub opiekunowie prawni uczennic i uczniów migranckich posługują się językiem polskim w stopniu umożliwiającym bezpośrednią komunikację odnośnie sytuacji dziecka oraz jego nauki?
2. Czy rodzice lub opiekunowie prawni uczennic i uczniów migranckich znają normy kulturowe obowiązujące w Polsce oraz w szkole i je stosują?
3. Czy rodzice lub opiekunowie prawni uczennic i uczniów migranckich zostali zapytani o potrzeby związane z rolą AM w szkole i czy ich odpowiedź została wzięta pod uwagę?



**Potrzeby kadry szkoły:**

1. Jakie potrzeby i trudności dotyczące wsparcia w komunikacji z dzieckiem migranckim i jego rodzicami lub opiekunami prawnymi zgłaszają nauczycielki i nauczyciele?
2. Czy kadra szkoły zna normy kulturowe, w jakich zostało wychowane dziecko i wie, jak mogą one wpływać na zachowanie dziecka?
3. Czy kadra szkoły potrafi odpowiednio zareagować w sytuacji nieporozumień lub konfliktów między uczennicami i uczniami, związanych np. z różnicami kulturowymi lub językowymi?
4. Jaka według nauczycielek i nauczycieli jest preferowana rola AM w bezpośredniej współpracy w klasie w trakcie lekcji (np. czy AM ma być „tłumaczką symultaniczną” lub „tłumaczem symultanicznym”, czy też ma realizować również inne zadania)?

**Skala potrzeb:**

1. Ile uczennic i ilu uczniów migranckich potrzebuje wsparcia AM?
2. Jaki wymiar wsparcia tych uczennic i uczniów jest niezbędny (np. czy potrzebują obecności AM podczas wszystkich lekcji, czy tylko podczas wybranych zajęć; jeśli tylko podczas wybranych zajęć, to czy obecność AM będzie konieczna codziennie, czy tylko w wybrane dni i w określonych godzinach)?
3. W jakim wieku są uczennice i uczniowie, które i którzy potrzebują wsparcia AM oraz do których oddziałów (klas) uczęszczają?
4. W ilu oddziałach (klasach) jest potrzebne wsparcie AM?
5. Czy w poszczególnych oddziałach (klasach) wystarczy wsparcie jednej osoby w roli AM, czy też potrzebne jest zaangażowanie większej liczby osób (np. ze względu na fakt, że dzieci migranckie w tej klasie porozumiewają się w różnych językach)?
6. Ile osób na stanowiskach AM łącznie będzie potrzebnych w szkole?  
W jakim wymiarze zatrudnienia?



**Warunki efektywnej współpracy z AM:**

1. Czy kadra szkoły rozumie, jaka jest funkcja AM w szkole? Czy jest pozytywnie nastawiona do AM? Czy postrzega obecność AM jako wsparcie w codziennej pracy, czy też jako utrudnienie?
2. Jakie są ewentualne obawy kadry związane z obecnością AM w szkole oraz jak można na nie odpowiedzieć?
3. Czy kadra szkoły postrzega pracę AM jako pracę merytoryczną, wymagającą wysokich kompetencji interpersonalnych, odpowiedzialności i zaangażowania? Czy kadra szkoły będzie odnosić się do AM z szacunkiem i doceniać jej lub jego pracę?
4. Czy kadra szkoły ma świadomość, że obecność AM nie rozwiąże wszystkich trudności i wyzwań związanych z obecnością dzieci migranckich w szkole oraz czy jest gotowa współpracować z AM?

**Pożądane kompetencje AM:**

1. Jaki język lub jakie języki powinna czy powinien znać AM, aby stanowić wsparcie dla uczennic i uczniów migranckich, ich rodzin oraz całej społeczności szkolnej?
2. Czy AM ma pogłębioną wiedzę o kulturze i kraju pochodzenia dzieci z doświadczeniem migracji?
3. Czy AM ma kompetencje i/lub doświadczenie w pracy z dziećmi (jeśli jej bądź jego zadaniem będzie bezpośrednio wspieranie dzieci)?
4. Czy AM wie i rozumie, w jaki sposób doświadczenie migracji może wpłynąć na sposób funkcjonowania dziecka i jego rodziny?
5. Czy AM ma wiedzę dotyczącą systemu edukacji formalnej w Polsce i będzie umiała lub umiał przekazać ją dzieciom oraz rodzicom lub opiekunom prawnym dzieci migranckich (jeśli zadaniem AM ma być współpraca z rodzicami)?
6. Czy AM zna środowisko lokalne, w jakim będzie pracować i społeczność lokalną, z którą będzie współpracować (jeśli zadaniem AM ma być współpraca ze społecznością lokalną)?





7. Czy AM ma brać udział w zebraniach z rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci migranckich? W jakiej roli?
8. Czy AM ma prowadzić działania dla rodziców i opiekunów prawnych dzieci polskich (np. spotkania informacyjne nt. kultury i kraju pochodzenia dzieci migranckich)?
9. Czy AM ma brać udział w wydarzeniach oraz uroczystościach szkolnych lub klasowych? W jakiej roli?
10. Czy AM ma prowadzić zajęcia dotyczące kultury, kraju lub języka pochodzenia dzieci migranckich?
11. Czy AM ma oferować wsparcie dzieciom i ich rodzicom lub opiekunom prawnym, np. podczas konsultacji psychologicznych, spotkań z pedagogką szkolną lub pedagogiem szkolnym albo wizyt w poradni psychologiczno-pedagogicznej?
12. Czy AM ma się kontaktować w imieniu szkoły z podmiotami zewnętrznymi?
13. Czy AM ma podejmować działania związane z budowaniem, rozwijaniem lub wzmacnianiem kontaktów szkoły z podmiotami zewnętrznymi, np. organizacjami pozarządowymi lub ośrodkiem dla uchodźców?
14. Czy informacje, jakie AM pozyska podczas pełnienia tej funkcji, są poufne? Czy AM jest tego świadoma lub świadomy? Czy zostało to uwzględnione w umowie lub zakresie czynności?
15. Czy AM ma w szkole warunki do prowadzenia indywidualnych spotkań z uczennicami i uczniami lub rodzicami (jeśli jest to część jej lub jego zadań)?
16. Jaka jest odpowiedzialność prawna AM za bezpieczeństwo dzieci?



**Organizacja współpracy AM z pracownikami szkoły, rodzicami i uczniami:**

1. Czy kadra szkoły została szczegółowo poinformowana o roli AM oraz o zakresie wsparcia, jakiego będzie udzielać uczennicom i uczniom, kadrze pedagogicznej i administracyjnej, a także rodzicom i opiekunom prawnym?
2. Czy rodzice dzieci migranckich i polskich zostali szczegółowo poinformowani o roli AM oraz o zakresie wsparcia, jakiego będzie udzielać uczennicom i uczniom, kadrze pedagogicznej i administracyjnej, a także rodzicom i opiekunom prawnym?
3. Czy uczennice i uczniowie zostali poinformowani o tym, jakie są zadania AM, dlaczego taka osoba jest potrzebna w szkole, w jakich sprawach mogą się zgłaszać do AM oraz jakie są uprawnienia tej osoby (dotyczące np. dyscyplinowania dzieci)?
4. Czy AM zostały przekazane szczegółowe informacje o uczennicach i uczniach, którym będzie pomagać?
5. Czy AM została poinformowana lub został poinformowany, do kogo może się zgłosić, jeśli zaobserwuje w szkole niepokojące sytuacje i zjawiska (np. przemoc rówieśniczą, nierówne traktowanie uczennic bądź uczniów przez nauczycielki lub nauczycieli)?
6. Czy AM i nauczycielki bądź nauczyciele, z którymi AM będzie bezpośrednio współpracować, miały lub mieli możliwość porozmawiania o wzajemnych oczekiwaniach i ustalenia wspólnie zasad współpracy?
7. W jaki sposób będzie weryfikowany sposób realizowania zadań przez AM?
8. W jaki sposób, jak często i od kogo AM będzie otrzymywać informację zwrotną dotyczącą jej lub jego pracy?
9. W jaki sposób AM, jak często i komu będzie mogła lub mógł przekazać uwagi zwrotne dotyczące współpracy z poszczególnymi osobami oraz uwagi dotyczące jej lub jego poziomu satysfakcji z wykonywanej pracy?
10. W jaki sposób szkoła i AM będą mogli zgłaszać potrzeby dotyczące podnoszenia przez AM kwalifikacji zawodowych?



### **Załącznik 7. Lista kontrolna kategorii dzieci/uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowego wsparcia przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej**

Opracowanie własne na podstawie publikacji Jachimczak i Podgórskiej-Jachnik (2023) *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*.

Narzędzie różni się od oryginalnej wersji, ponieważ zmodyfikowano niektóre sformułowania językowe, nie wpływając przy tym na zakres merytoryczny gromadzonych informacji. Dodatkową propozycją autorki (bez ingerencji w treść narzędzia) jest możliwość jego zmodyfikowania i gromadzenia danych liczbowych (zamiast „jest ich dużo/moło”), co może zilustrować poziom nasilenia konkretnych zjawisk i problemów w przypadku długoterminowych analiz oraz zobiektywizować sposób gromadzenia informacji. Zebranie takich informacji na poziomie poradni, ze wszystkich szkół i przedszkoli, może pozwolić na ocenę skali, nasilenia i tendencji w lokalnym środowisku w odniesieniu do wskazanych w tabeli lub wybranych problemów w środowisku lokalnym.

Edukacja włączająca to z założenia edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Czy na pewno dla wszystkich? Zamieszczona w tabeli prosta lista kontrolna zawiera zestawienie kategorii dzieci/uczniów mogących potrzebować dodatkowego wsparcia. Ponadto pozwala rozpoznać orientacyjnie skalę i profil potrzeb dzieci/uczniów w konkretnej placówce czy też w placówkach w określonej miejscowości, gminie itd. Uwrażliwia także na nieobecne kategorie: czy rzeczywiście nie ma takich uczniów w naszej szkole lub na naszym terenie; czy są, ale do tej pory nie zauważono ich problemów; czy zauważono problem, ale nie udzielono potrzebnego wsparcia. Lista odzwierciedla zatem kategorie potrzeb rozpoznanych, ale również nierozpoznanych/niewidocznych w systemie edukacji, na które należy zwrócić większą uwagę.

**Uwaga!** Kategorie nie są rozłączne. Można powtórzyć wybór w kilku kategoriach – analiza jakościowa wskazań ukazuje zakres wyzwań dla nauczyciela/placówki.



Kategoria problemów doświadczanych przez dzieci/uczniów	Są u nas takie dzieci/uczniowie doświadczający takich problemów		Nie ma u nas takich dzieci/uczniów	Nie wiem	Możliwości pomocy w placówce		
	jest ich dużo	jest ich mało			tak	nie	nie wiem
<b>Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub mogący otrzymać takie orzeczenie</b>							
Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim							
Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym							
Słabowidzący							
Niewidomi							
Słabosłyszący							
Niestyszący							
Z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją							
Ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera							
Z niepełnosprawnościami sprzężonymi/złożonymi							
Zagrożeni niedostosowaniem społecznym							
Niedostosowani społecznie							
<b>Dzieci/uczniowie z orzeczeniem o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych</b>							
Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim							
<b>Dzieci/uczniowie wymagający dodatkowego wsparcia z uwagi na inne przyczyny</b>							
Z zaburzeniami zachowania lub emocji							
Z zaburzeniami osobowości/tożsamości							
Szczególnie uzdolnieni							



Kategoria problemów doświadczanych przez dzieci/ uczniów	Są u nas takie dzieci/ uczniowie doświadczający takich problemów		Nie ma u nas takich dzieci/ uczniów	Nie wiem	Możliwości pomocy w placówce		
	jest ich dużo	jest ich mało			tak	nie	nie wiem
Ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. dysleksja, dysgrafia)							
Z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowej							
Z przewlekłą chorobą somatyczną							
Chorujący na choroby psychiczne							
Doświadczający traumy wojennej							
W sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych							
Doświadczający przemocy domowej							
Doświadczający przemocy rówieśniczej							
Dokonujący samookaleczeń							
Z myślami lub po próbach samobójczych							
Z niepowodzeniami edukacyjnymi							
Zaniedbane środowiskowo							
Z rodzin ubogich							
Z rodzin zależnych od pomocy społecznej							
Z rodzin z problemem alkoholowym							
Z rodzin niepełnych / rozwiedzionych / w trakcie rozwodu rodziców							
W pieczy zastępczej, wymagające wsparcia							
Rozdzielone z rodzicami pracującymi za granicą							

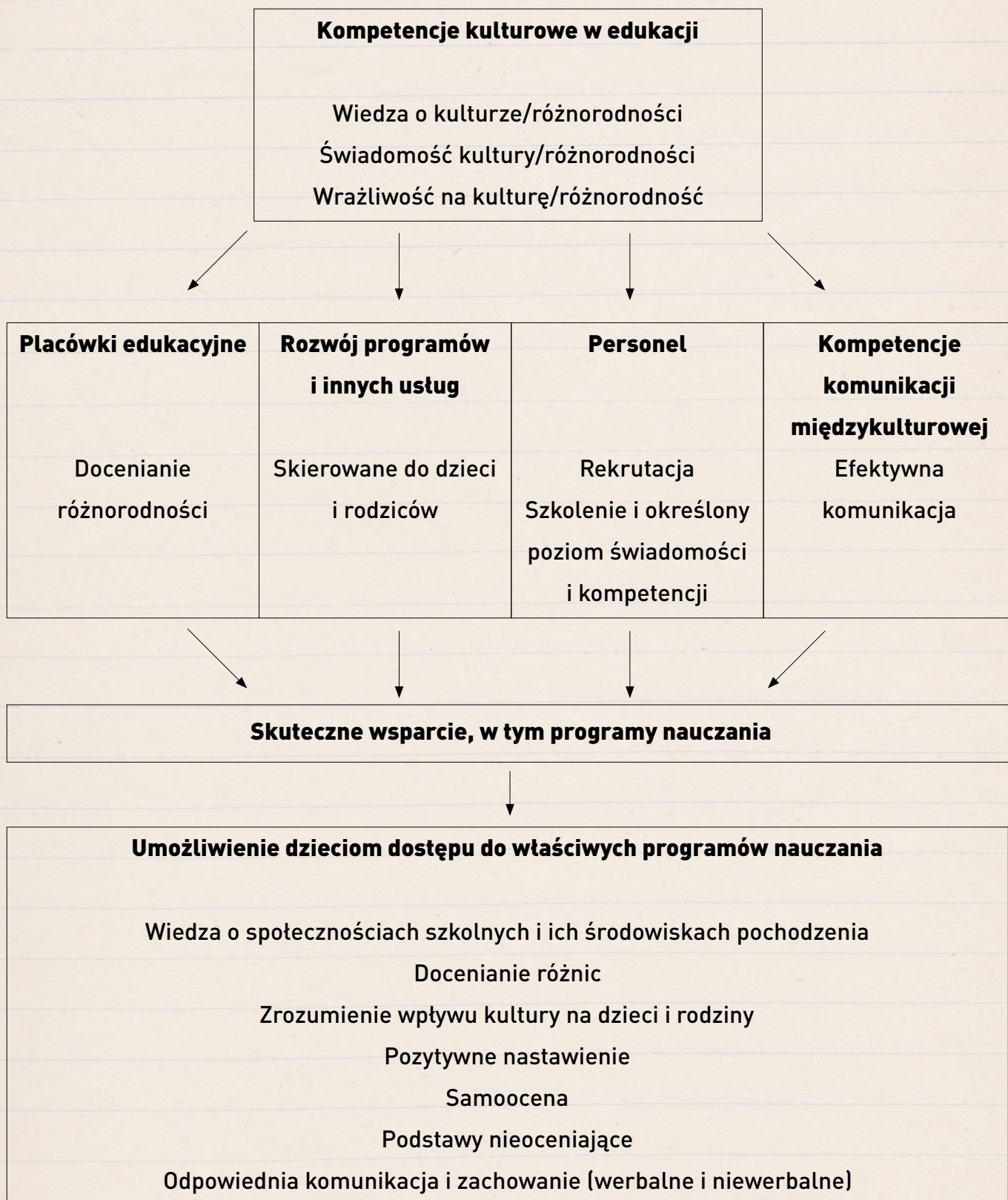


Kategoria problemów doświadczanych przez dzieci/uczniów	Są u nas takie dzieci/uczniowie doświadczający takich problemów		Nie ma u nas takich dzieci/uczniów	Nie wiem	Możliwości pomocy w placówce		
	jest ich dużo	jest ich mało			tak	nie	nie wiem
Z rodzin zagrożonych kryzysem bezdomności							
Dzieci polskie, wcześniej kształcone za granicą							
Z doświadczeniem migracji (inne niż ukraińskie)							
Z rodzin uchodźczych (ukraińskie)							
Z mniejszości narodowych lub etnicznych							
Ze środowisk znacząco odmiennych kulturowo							
Dzieci rodziców z niepełnosprawnością, w tym mające głuchych rodziców (CODA)							
Dzieci rodziców chorujących psychicznie							
Dzieci rodziców długotrwale bezrobotnych							
Inne (jakie?)							
Inne (jakie?)							
Inne (jakie?)							



## Załącznik 8. Model wsparcia kompetencji kulturowych w edukacji

Źródło: Kuratorium Oświaty w Katowicach (2015, s. 18).





# **Bibliografia**



- Barzykowski, K., Durlik, J., Szydłowska-Klakla, P., Grzymata-Moszczyńska, J. (2023). *Migration in Action: Theory and Practice – Navigating and Embracing Cultural and Linguistic Diversity in a Classroom*. <https://migration.psychologia.uj.edu.pl>
- Biernacka, K. (2016). *Klient w procesie zmian – jak skutecznie reagować na jego postawy*. [https://rops.krakow.pl/pliki/Polityka\\_spoeczna/SEMINARIA\\_OPS\\_\\_\\_DS\\_2016/Klient\\_w\\_procesie\\_zmian\\_\\_\\_jak\\_skutecznie\\_reagowac\\_\\_\\_na\\_jego\\_postawy.pdf](https://rops.krakow.pl/pliki/Polityka_spoeczna/SEMINARIA_OPS___DS_2016/Klient_w_procesie_zmian___jak_skutecznie_reagowac___na_jego_postawy.pdf)
- Booth, T., Aiscow, M. (red.). (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. CSIE. <https://mwm.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/INclusion-Index-pol.pdf>
- Chrostowska, P. (2023). *Raport: Uczniowie z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Dębska, E., Koch-Kozioł, M., Mazur-Mitrowska, M., Żurek, M. (2023). Stan realizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach edukacyjnych w Polsce – wyniki pilotażowych badań ankietowych. *Polityka Społeczna*, 587(2), 18–28. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.4168>
- Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna. Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Wydawnictwo KUL. <http://hdl.handle.net/20.500.12153/4038>



- Donnelly, V. J., Kefallinou, A. (red.). (2017). *Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączającej. Końcowy raport podsumowujący*. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Dorczak, R. (2012). Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 311–331). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dorczak, R. (2013). Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia* (s. 75–88). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Edukacja dla wszystkich (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. [https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW\\_wersja\\_pelna.pdf](https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf)
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011). *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia praktyczne*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_keyprinciples-rec-PL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PL.pdf)
- 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.
- Gruszczyńska, K., Krasowicz-Kupis, G., Potapska, A., Wiejak, K., Filipiak, M., Bednarek, D. (b.d.). *Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach*. Pobrane 28 października 2024 z: [https://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy\\_diagnozy\\_psychologicznej\\_w\\_educacji.pdf](https://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy_diagnozy_psychologicznej_w_educacji.pdf)



- Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hernik, K., Solon-Lipiński, M., Stasiowski, J., Sijko, K., Jabłkowski, S. G., Walczak, A. (2012). *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jas, M. (2014). Wideokształcenie dyrektora. *Inspiracje*, (3–4), 16.
- Jasiński, K., Jaworska, D. (2019). Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli. *Postęp*, (5), 45–65.
- Kefallinou A., Murdoch, D. (red.). (2023). *Głosy do dzieła. Włączanie głosów uczniów oraz ich rodzin w podejmowanie decyzji edukacyjnych – sprawozdanie końcowe*. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Klórek, N., Kubin, K. (red.). (2012). *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Knopik, T. (2022). Ocena funkcjonalna jako standard współpracy na rzecz kompleksowego wspierania rozwoju uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 27–41. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8630>



- Knopik, T., Wiejak, K., Humenny, G., Płatkowski, B. (2021). *Raport z badania. Monitorowanie uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów w procesie kształcenia*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konstytucja RP (1997). Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483, z późn. zm.).
- Kordziński, J. (2015). *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach*. Wolters Kluwer SA.
- Kotarba, M., Łuczak, M. (red.). (2008). *ABC poradnictwa zawodowego w szkole*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Kozakoszczak, A. (2015a). *Checklista. Równe traktowanie w szkole*. [http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS\\_Checklista\\_RT-w-szkole.pdf](http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Checklista_RT-w-szkole.pdf)
- Kozakoszczak, A. (2015b). *Checklista dla szkół współpracujących z asystentkami i asystentami międzykulturowymi*. [https://asywszkole.pl/wp-content/uploads/2021/06/FRS\\_Checklista\\_AM-w-szkole.pdf](https://asywszkole.pl/wp-content/uploads/2021/06/FRS_Checklista_AM-w-szkole.pdf)
- Krakowiak, K. (red.). (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kulig, B., Saj, T. (2019). *Szkoła wrażliwa na traumę. Jak wspierać dziecko z doświadczeniem traumy w procesie edukacji*. SOS Wioski Dziecięce.
- Kuratorium Oświaty w Katowicach (2015). *Kompetencje kulturowe w edukacji. Przewodnik dla nauczycieli*. <https://kuratorium.katowice.pl/wp-content/uploads/2019/01/przewodnik-dla-nauczycieli.pdf>
- Madalińska-Michalak, J. (2013). Przywództwo edukacyjne. Rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia* (s. 23–45). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



- Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29–55). Wydawnictwo Scriptum.
- Mazurkiewicz, G. (red.). (2013). *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G., Dorczak, R. (red.). (2015). *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak, J. M. (2015). Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły. W: G. Mazurkiewicz, R. Dorczak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany* (s. 63–81). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (b.d.). *Edukacja włączająca*. Pobrane 28 października 2024 z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca>
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2019). Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 278–287). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Najwyższa Izba Kontroli (2023). *Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. <https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,NIK-P-23-021-KNO-ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-1,typ,kk.pdf>
- Narkun-Jakubińska, Z., Smogorzewska, J., Trębacz-Ritter, A., Wołowicz, A., Szumski, G. (2022). *Nauczyciele współorganizujący proces nauczania. Poradnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.



- Odachowska-Rogalska, E. (2022). *Dziecko pod wpływem traumy. Poradnik dla nauczycieli, psychologów, pedagogów, placówek oświatowych i poradni psychologicznych*. UNICEF Polska.
- Osińska, M. (2023). *Praca zespołowa w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. [https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/praca-zespoowa-w-szkole\\_m\\_osiska.pdf](https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/praca-zespoowa-w-szkole_m_osiska.pdf)
- Ostaszewski, K. (2019). Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej. W: R. Porzak (red.), *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce* (s. 14–23). Fundacja „Masz Szansę”.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cylulko, J., Szczupał, B., Drzazga, A., Cytowska, B. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne (2018). *Standardy diagnozy psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*. <https://psych.org.pl/dla-psychologow/tytul-domyslny>
- Rodak, I., Szczepańska, D. (b.d.). *Współpraca samorządu i poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze nauczania indywidualnego w mieście Tychy*. Uniwersytet Warszawski, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie (2013). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (t.j. Dz.U. 2023, poz. 2499).
- Rozporządzenie (2017a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (t.j. Dz.U. 2023, poz. 2061).



- Rozporządzenie (2017b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1309).
- Rozporządzenie (2017c). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798).
- Rozporządzenie (2022). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2022, poz. 1610).
- Rozporządzenie (2023). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2023, poz. 2102).
- Rozporządzenie (2024). Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. 2024, poz. 1071).
- Senge, P. M. (2012). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Wolters Kluwer Business.
- Skotnicka, B. (2017). Szkoła inkluzyjna jako organizacja ucząca się. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, (3), 75–85.
- Szczepkowska, K. (2019). *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://zpe.gov.pl/a/wspolpraca-z-rodzicami-czyli-jak-rozmawiac-o-edukacji-wlaczajacej/DDtG4jNOf>



- Turner-Cmucha, M., Óskarsdóttir, E., Bilgeri, M. (red.). (2021). *Przywództwo w szkole włączającej. Narzędzie autorefleksji dotyczącej polityki i praktyki*. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- UNICEF Polska (2022). *Dziecko pod wpływem traumy*. <https://www.youtube.com/watch?v=dKAo6rdKh1U>
- Ustawa (2016). Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. 2024, poz. 737).
- Ustawa (2019). Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (t.j. Dz.U. 2022, poz. 2240).
- Zaorska, M. (2022). Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 66–76. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8633>





### Nota o autorze

**Marzenna Czarnocka** – nauczycielka, dyrektorka Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Grodzisku Mazowieckim. Autorka szkoleń i trenerka kadr systemu oświaty. Propagatorka idei wysokiej jakości edukacji i włączenia społecznego osób z niepełnosprawnością w podejściu biopsychospołecznym. W latach 2009, 2016 i 2017–2019 członkini zespołów eksperckich przy Ministerstwie Edukacji Narodowej w zakresie modelowych rozwiązań na rzecz kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współautorka programu szkoleniowego, a także współrealizatorka pilotażu dla dyrektorów, nauczycieli i specjalistów ze szkół oraz pracowników i dyrektorów poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie oceny funkcjonalnej. Autorka licznych publikacji z zakresu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego. Ekspertka prawa oświatowego.



