

Edukacja dla wszystkich

– ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się

Warszawa, 2020

Spis treści

Skróty.....	5
I. Charakter dokumentu	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
II. Kontekst działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia wszystkich osób uczących się	12
II.1. Perspektywa polska.....	12
Zróżnicowanie potrzeb osób uczących się – dane statystyczne	12
Przepisy prawa a edukacja włączająca	13
Bariery	14
Prace MEN – zbieranie wniosków z konsultacji, debat.....	15
Dokumenty strategiczne i ich implikacje dla edukacji włączającej	15
II.2. Perspektywa międzynarodowa	16
III. Rozwój systemu edukacji dla wszystkich w Polsce – od założeń do korzyści	18
III.1. Założenia systemowe	18
1. Prawo i polityka wspierają podstawowe prawa określone w konwencjach ONZ w celu zapewnienia wszystkim osobom uczącym się równego dostępu do edukacji w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania.	18
2. Każda szkoła wspiera wszystkie osoby uczące się w pomyślnym przejściu w dorosłe życie.....	19
3. Finansowanie i zasoby są wykorzystywane w rozwijaniu zdolności szkół do wspierania wszystkich uczniów w osiągnięciu sukcesów.	19
4. Wysoką jakość nauczania zapewnia wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ciągły rozwój zawodowy nauczycieli.....	20
5. Ramy oceniania powinny umożliwiać zarówno uzyskanie kształtującej informacji zwrotnej dla osoby uczącej się, jak też zmierzenie efektów uczenia się (dotyczy oceniania jako pomiaru dydaktycznego) oraz zidentyfikowanie wszelkich przeszkód w nauce (dotyczy oceny funkcjonalnej).	21
6. Prawo i polityka służą rozwijaniu spersonalizowanego uczenia się i wsparcia dla wszystkich osób uczących się.	23
7. Szkoły specjalne mogą funkcjonować jako centra wspierania edukacji włączającej.	24
8. Istnieją ramy zapewniania jakości ze standardami i wskaźnikami, które umożliwiają dokonywanie przeglądów i ewaluacji oraz zapewniają ciągłe doskonalenie i rozwój systemu („system uczący się”).	25
III.2. Cele systemowe.....	26
III.3. Wdrażanie na poziomie struktur i procesów	29

III.3.1. Dostępne środowisko nauczania-uczenia się oraz rola i zadania placówek specjalistycznych	30
III.3.2. Uczenie się i nauczanie oraz ocena potrzeb i postępów osób uczących się	54
III.3.3. Wczesna pomoc i wychowanie przedszkolne	72
III.3.4. Doradztwo zawodowe, kształcenie w zawodzie i wejście na rynek pracy.....	86
III.3.5. Przygotowanie i rozwój zawodowy kadr	99
III.3.6. System zapewniania jakości. Planowanie rozwoju przedszkola/szkoły	109
III.3.7. Finansowanie zadań oświatowych	123
III.4. Korzyści dla interesariuszy systemu	133
Efekty na poziomie klasy i osoby uczącej się	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Efekty na poziomie pracowników szkoły: dyrektorów, nauczycieli, personelu niepedagogicznego.....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Efekty na poziomie rodziców i opiekunów	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Efekty na poziomie pracowników placówek specjalistycznych (poradni, szkół i ośrodków specjalnych).....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Efekty na poziomie lokalnej społeczności/szkoły.....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Efekty na poziomie krajowym/regionalnym	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
IV. Strategia wdrażania.....	135
Etap 1: do I połowy 2021.....	136
Etap 2: 2021.....	136
Etap 3: 2022 - 2025	136
Etap 4: 2026 - 2030	136
Zmiany legislacyjne.....	137
Program rządowy wspierający implementację modelu <i>Edukacji dla wszystkich</i>	137
V. Aneksy	138
Aneks nr 1 - Bariery	138
Aneks nr 2 – Dokumenty strategiczne	142
Aneks nr 3 – Lista projektów	145
Aneks nr 4 – Dane.....	146
Aneks nr 5 – Profil absolwenta.....	156
Aneks nr 6 - Mapa działań na rzecz <i>Edukacji dla wszystkich</i>	165
Bibliografia.....	173

Materiał powstał w oparciu o wyniki prac powołanego przez Ministra Edukacji Narodowej Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej jako: Zespół MEN), zawarte w dokumencie pn. „Model Edukacji dla wszystkich”. Uwzględniono również uwagi, jakie wpłynęły do opracowanego przez Zespół MEN modelu w trakcie wewnętrznych konsultacji w MEN oraz opiniowania przez inne resorty: Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju¹, Ministerstwo Sprawiedliwości, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Rzecznika Praw Dziecka, Narodową Radę Rozwoju, Centralną Komisję Egzaminacyjną i Instytut Badań Edukacyjnych.

W materiale uwzględniono również rekomendacje opracowane w pierwszym etapie projektu pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce” oraz wyniki spotkań konsultacyjnych prowadzonych w drugim etapie tego projektu. Projekt jest współfinansowany przez Dyрекcję ds. Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej i realizowany we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.

Do członków Zespołu oraz wszystkich osób zaangażowanych w prace Zespołu, pracowników Komisji Europejskiej oraz ekspertów Europejskiej Agencji i uczestników spotkań, warsztatów i konferencji organizowanych w ramach projektu pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce” kierowane są wyrazy podziękowania. Bez zaangażowania i merytorycznej pracy tych osób opracowanie niniejszego dokumentu nie byłoby możliwe.

¹ Obecnie Ministerstwo Finansów, Funduszy i Polityki Regionalnej.

Skróty

AU	asystent ucznia
BP	budżet państwa
BS I	branżowe szkoły I stopnia
BS II	branżowe szkoły II stopnia
CDR	centrum dziecka i rodziny
CK	centrum koordynujące
CKE	Centralna Komisja Egzaminacyjna
CUS	centrum usług społecznych
DSM	Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego
EA	Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education)
GUS	Główny Urząd Statystyczny
IBE	Instytut Badań Edukacyjnych
ICD	Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych
ICF	Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia
IPE	indywidualny plan edukacyjny
IPE-T	indywidualny plan edukacyjny ze wsparciem tranzycji
IPE-Z -	indywidualny profil edukacyjno-zawodowy
IPZZ	indywidualny profil zainteresowań zawodowych
IPWWR	indywidualny plan wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny
JSO	jednostka systemu oświaty
JST	jednostka samorządu terytorialnego
KEW	koordynator edukacji włączającej
KN	ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215)

KO	kurator oświaty
KON	<u>Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.</u>
KPD	<u>Konwencja z dnia 20 listopada 1989 r. o Prawach Dziecka</u>
LO	liceum ogólnokształcące
MDS	Model Dostępnej Szkoły
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
MEW	Model <i>Edukacji dla wszystkich</i>
MFiPR	Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej
MRPiPS	Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej
MZ	Ministerstwo Zdrowia
NFZ	Narodowy Fundusz Zdrowia
NIK	Najwyższa Izba Kontroli
NPF UE	nowa perspektywa finansowa UE na lata 2021-2027
OHP	Ochotnicze Hufce Pracy
OPS	ośrodek pomocy społecznej
ORE	Ośrodek Rozwoju Edukacji
OzN	osoba/y z niepełnosprawnościami
PCPR	powiatowe centrum pomocy rodzinie
PDN	placówka doskonalenia nauczycieli
PNZ	praktyczna nauka zawodu
POWER	<u>Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój</u>
PPKO	podstawa programowa kształcenia ogólnego
PPKZ	podstawa programowa kształcenia w zawodzie
PPWPO	podstawa programowa wychowania przedszkolnego

PSF	wymiary dostępności procesu nauczania-uczenia się: pedagogiczny, (P), społeczny (S) i fizyczny (F)
PPP	poradnia psychologiczno-pedagogiczna
PRK	Polska Rama Kwalifikacji, określona w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o zintegrowanym systemie kwalifikacji (Dz.U. z 2020 r. poz. 226)
PSF	wymiary dostępności procesu nauczania-uczenia się: pedagogiczny, (P), społeczny (S) i fizyczny (F)
PU	projektowanie uniwersalne
PUP	powiatowy urząd pracy
PWRS	Projekt pn. Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce, realizowany przez MEN we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w ramach Programu Reform Strukturalnych Unii Europejskiej
RE	rehabilitacja edukacyjna
SCWEW	specjalistyczne centrum wspierania edukacji włączającej
SIO	System Informacji Oświatowej
SON	Strategia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2020-2030
SOR	Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju
SP	szkoła podstawowa
SPN	spersonalizowany program nauczania
SSPP	trzyletnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy
SRKL	Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030
SRKS	Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego (współdziałanie, kultura, kreatywność) 2030
CZP DiM	centrum zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży
UCDR	nowa ustawa o centrum dziecka i rodziny
UE	Unia Europejska

UFO	ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2020 poz. 17 i 278)
UPO	ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2020 r. poz. 910)
UPS	ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1282)
USIO	ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. z 2019 r. poz. 1942 i z 2020 r. poz. 695)
USO	ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327)
UWDU	nowa ustawa o wsparciu dziecka i ucznia
UWR	nowa ustawa o wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci i wsparciu rodzin
WES	wsparcie edukacyjno-specjalistyczne
WOKRO	wiodący ośrodek koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczy
WR	wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodziny
ZA	zespół Aspergera
ZP	zawód o charakterze pomocniczym
ZPE	Zintegrowana Platforma Edukacyjna
ZRW	zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze
ZSK	Zintegrowany System Kwalifikacji
ZSU	Zintegrowana Strategia Umiejętności
ZW	zespół wielospecjalistyczny

I. Wprowadzenie

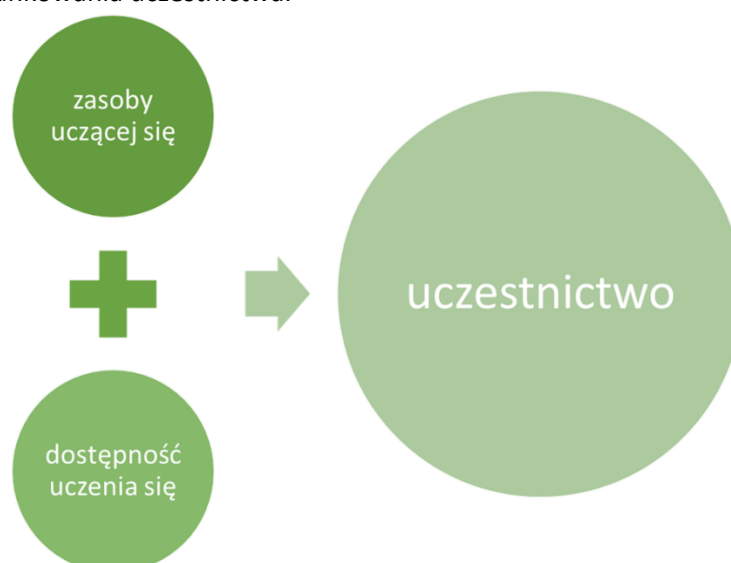
Prezentowany dokument jest opisem modelu edukacji ukierunkowanej na wspieranie optymalnego rozwoju każdej osoby uczącej się (dzieci, uczniów, osób dorosłych) oraz udzielanie pomocy podmiotom zaangażowanym w ten proces (rodzicom, nauczycielom, specjalistom). Stanowi on propozycję systemowej i wieloetapowej implementacji założeń edukacji włączającej zapewniającej **aktywny udział i uczestnictwo każdej osoby uczącej się w procesie nauczania-uczenia się, poprzez zwiększenie jego dostępności i stworzenie warunków umożliwiających postępy w indywidualnym rozwoju i osiągnięciu zakładanych efektów kształcenia.**

Kluczowa kategoria *uczestnictwa* oznacza, że osoba ucząca się:

- angażuje się w działania grupowe, czerpiąc z nich satysfakcję i starając się dostarczać tej satysfakcji innym;
- ma poczucie wpływu na zmiany dokonujące się w jej życiu (podkreślenie podmiotowości osoby uczącej się);
- podejmuje wysiłek zrozumienia przeobrażeń rzeczywistości w przeciwieństwie do postawy poznawczego wycofania;
- jest odpowiedzialna za swoje życie i stara się również ponosić odpowiedzialność za grupę/grupy, w której/których funkcjonuje (np. klasa, rodzina, znajomi, społeczność lokalna, naród).

Uczestnictwo warunkowane jest z jednej strony zasobami osoby uczącej się (możliwościami i preferencjami w zakresie uczenia się), z drugiej zaś dostępnością środowiska uczenia się, które zamiast wskazywania, w jaki sposób uczeń ma dostosować się do normy (co jest aktualnie przedmiotem procesu terapeutyczno-naprawczego), również dostosowuje się do ucznia (ryc. 1).

Ryc. 1. Uwarunkowania uczestnictwa.



Model zakłada, że zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów jest zjawiskiem naturalnym, które stanowi wyzwanie dla systemu edukacji i jest jednocześnie jego kapitałem. Proponuje się zatem odejście od wyjaśniania potrzeb edukacyjnych w modelu medycznym, gdzie potrzeby te postrzegane są jako uwarunkowane przede wszystkim lub wyłącznie cechami jednostki (najczęściej dysfunkcjami, zaburzeniami, niepełnosprawnością), na rzecz podejścia biopsychospołecznego oraz uznania kształcenia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych jako podstawowej, głównej formy organizacji kształcenia dla wszystkich osób uczących się, w tym z niepełnosprawnościami. *Edukacja dla wszystkich* w pełni akceptuje różnorodność międzyosobową osób uczących się (a także nauczycieli i rodziców) i za cel stawia sobie stworzenie środowiska sprzyjającego ich indywidualnemu, optymalnemu rozwojowi z uwzględnieniem konstruktywnych relacji społecznych i troski o dobro wspólne.

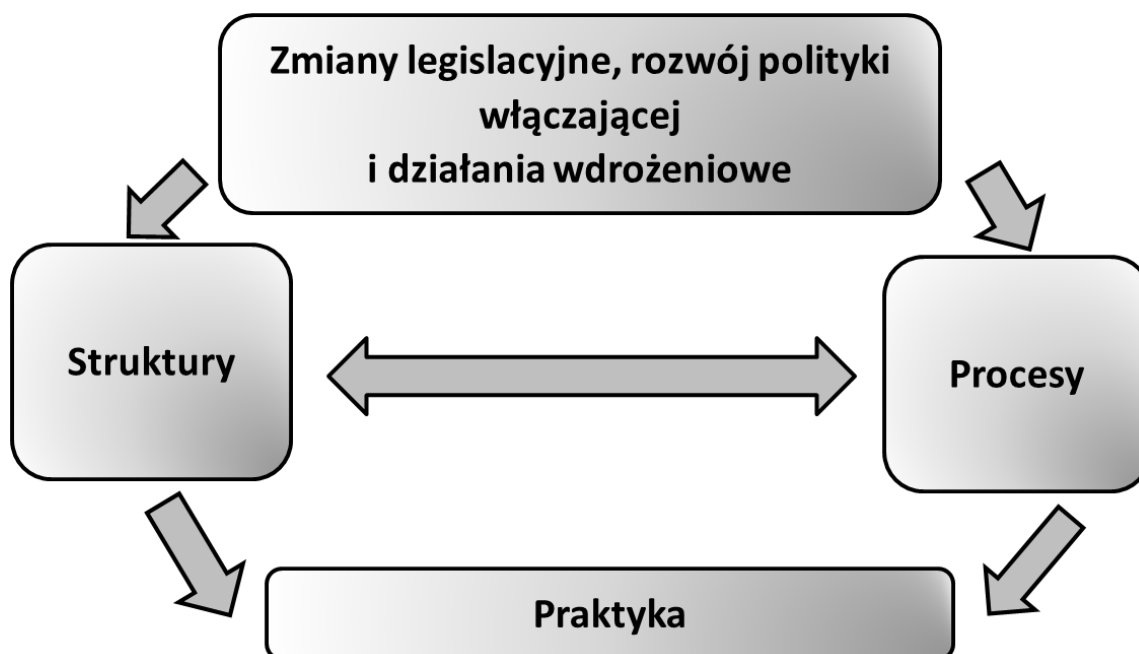
Model *Edukacji dla wszystkich* określa projektowaną na przyszłość wizję organizacji kształcenia i wychowania, która wymaga podjęcia odpowiednich kroków prawnych, organizacyjnych i społecznych (w obszarze postaw), aby stać się faktycznym doświadczeniem osób uczących się, zapewniającym rzeczywiste włączenie i integrację społeczną. Dokument ten stanowi punkt wyjścia do przygotowania zmian, które docelowo podniosą jakość kształcenia w codziennej praktyce polskich przedszkoli i szkół, przy uwzględnieniu istniejącego zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osób uczących się uwarunkowanych różnymi przyczynami - zarówno wynikających ze zróżnicowania rodzin, z których pochodzą (ekonomicznego, światopoglądowego, religijnego, etnicznego, wykształcenia rodziców, itp.), jak też osobistego potencjału rozwojowego, w tym indywidualnych stylów i właściwości uczenia się, sprawności zmysłów, sprawności fizycznej lub umysłowej czy stanu zdrowia. Jednocześnie proponowany model wykorzystuje już istniejące zasoby i dobre praktyki w zakresie edukacji włączającej, zarówno na poziomie rozwiązań instytucjonalnych, organizacyjnych, jak i metodycznych.

Edukacja włączająca jest faktem w sensie statystycznym – ok. 70% rodziców uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego decyduje się, by ich dziecko uczęszczało do placówki ogólnodostępnej, a nie specjalnej. Dane ilościowe nie identyfikują przy tym stopnia realizacji autentycznego włączenia edukacyjnego osób uczących się z różnymi potrzebami edukacyjnymi, a także jakości oferowanego im kształcenia.

Podniesienie jakości kształcenia w odniesieniu do wszystkich uczniów nie jest możliwe tylko poprzez zmianę jednego obszaru działania systemu - organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy kształcenia specjalnego tak, jak do tej pory było to czynione. W dotychczasowym podejściu dominowało traktowanie wsparcia jako usługi dodatkowej, która miała kompensować nieadekwatność działań przedszkola i szkoły w standardzie kształcenia (bez zmiany samego standardu). Takie działania mają charakter doraźny i obciążone są ryzykiem niespójności oraz nieefektywności wsparcia i związanego z nimi finansowania.

Osiąganie celu, jakim jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczących się wymaga odpowiednich zmian prawnych, które odnoszą się zarówno do struktur, jak i procesów (ryc. 2).

Ryc. 2. Podnoszenie jakości edukacji włączającej w Polsce – ujęcie komponentowe



Struktury są czynnikami wspierającymi system edukacji i działania oraz procesy w nim zachodzące. Na poziomie szkoły mogą to być np. struktury wspierające współpracę z rodzicami lub innymi szkołami lub instytucjami. Na poziomie krajowym przez struktury należy rozumieć np. podstawy programowe, sposób finansowania edukacji, system monitorowania jakości edukacji lub kształcenia kadr.

Procesy są to działania (czynności), które pośrednio lub bezpośrednio oddziałują na osoby uczące się, umożliwiając im rozwój i osiągnięcia, np. interakcje społeczne, działania nauczycieli w celu zaangażowania uczniów, dostosowania nauczania umożliwiające uczestnictwo, metodyka prowadzenia zajęć/wsparcia. Struktury oraz procesy wzajemnie na siebie oddziałują i razem tworzą ramy rozwijania praktyki włączającej. Struktury są podbudową dla procesów, zaś procesy modyfikują struktury – zapewniają ich użyteczność i ciągły rozwój.

Prawo i polityka oświatowa, a także działania wdrożeniowe powinny uwzględniać przygotowanie struktur i procesów tak, aby realizacja edukacji włączającej stała się powszechną praktyką (a nie elitarnym paradygmatem nauczania). Warunkowane to jest m.in. jasnymi i zrozumiałymi założeniami, które respektują prawa wszystkich osób uczących się i uznają jako zasadę nadrzędną włączenie i równość w edukacji. Uznawanie tych praw jako praw każdego obywatela RP oraz konieczność ich wdrażania powinny być wspierane przez wszystkie podmioty zaangażowane w pracę z osobami uczącymi się (i ich rodzinami) na różnych poziomach kształcenia.

Zaproponowane rozwiązania stanowią kompleksowe spojrzenie na funkcjonowanie całego systemu edukacji na jego różnych poziomach – od przedszkola/szkoły po szczebel centralny; od wczesnego dzieciństwa po wejście absolwenta na rynek pracy lub podjęcie studiów wyższych oraz kształcenie ustawiczne dorosłych. W pracach starano się uwzględnić zarówno trendy międzynarodowe i doświadczenia innych krajów, jak też specyfikę polskiego systemu edukacji, dorobek polskiej nauki, a także doświadczenia przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, specjalnych i integracyjnych oraz organizacji pozarządowych w zakresie wspomagania rozwoju dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Materiał nie ma charakteru projektu aktu prawnego. Rozwiązania zaproponowane w modelu stanowią zaproszenie do szerokiej dyskusji, z udziałem wszystkich zainteresowanych stron, nad sposobem efektywnego zapewnienia sprzyjających warunków uczenia się i rozwoju wszystkim osobom uczącym się z poszanowaniem ich podmiotowości, z uwzględnieniem całego bogactwa wynikającego ze zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz wykorzystania istniejących zasobów i przykładów innowacyjnych praktyk. Celem proponowanych rozwiązań jest również określenie spójnej, międzysektorowej strategii wdrażania zmian, zebranie opinii, uwag i propozycji w zakresie zaproponowanych ram legislacyjno-organizacyjnych, które służyć mają podnoszeniu jakości kształcenia dla wszystkich osób uczących się.

II. Kontekst działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia wszystkich osób uczących się

II.1. Perspektywa polska

Zróżnicowanie potrzeb osób uczących się – dane statystyczne

Rokrocznie rośnie liczba dzieci obejmowanych wczesnym wspomaganie rozwoju. W roku szkolnym 2019/2020 tą formą pomocy objętych było 55,6 tysięcy dzieci², co stanowi 1,3% populacji wszystkich dzieci w wieku od urodzenia do 10 roku życia³. Dla porównania liczba dzieci objętych WWR w 2008 roku wynosiła ok. 14 tysięcy.

U coraz większej liczby dzieci i uczniów rozpoznawane są także potrzeby w zakresie zapewnienia dodatkowego wsparcia w procesie kształcenia lub specjalnej organizacji nauki i metod pracy. W roku szkolnym 2019/2020 różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej objętych było 34% dzieci i uczniów, a u prawie 4% stwierdzono potrzebę kształcenia specjalnego⁴. Od wielu lat obserwuje się w tym zakresie tendencję wzrostową. Jednocześnie większość rodziców dzieci z niepełnosprawnością dostrzega potrzebę

² Dane na dzień 30.09.2019 roku według SIO.

³ Liczba dzieci w wieku od urodzenia do 10 lat na dzień 30.09.2019 roku wg danych GUS:
http://swaid.stat.gov.pl/Demografia_dashboards/Raporty_predefiniowane/RAP_DBD_DEM_2.aspx.

⁴ SIO według stanu na dzień 30.09.2019 roku.

uczestniczenia swoich dzieci w zajęciach grupowych z rówieśnikami. W ciągu dwóch lat szkolnych prawie czterokrotnie spadła liczba uczniów nauczanych indywidualnie z 45,8 tys. w roku szkolnym 2016/2017 do 11,4 tys. w 2018/2019⁵.

W roku szkolnym 2018/2019 około 66% uczniów objętych kształceniem specjalnym uczyło się w szkołach ogólnodostępnych. Wskaźnik ten jest wyższy o 10% niż trzy lata wcześniej (56,2% w roku szkolnym 2016/2017)⁶. Zróżnicowanie potrzeb dzieci i uczniów uwarunkowane jest również ich stanem zdrowia. Rośnie liczba rozpoznanych zaburzeń psychicznych i afektywnych u dzieci i młodzieży, co wskazuje na postępujące obniżanie się kondycji psychicznej polskich uczniów⁷. Szczegółowe dane zawarte zostały w [aneksie nr 4](#).

Przepisy prawa a edukacja włączająca

Założenia modelu *Edukacji dla wszystkich* nie są zupełnym *novum* na gruncie polskiego prawa. Każda osoba ucząca się w Polsce, w tym każde dziecko, ma prawo do edukacji zgodnej z indywidualnymi predyspozycjami i możliwościami, realizowanej wspólnie z rówieśnikami jak najbliżej miejsca zamieszkania. Przepisy gwarantują prawo do włączenia społecznego oraz swobodnego wyrażania poglądów w sprawach dotyczących własnej edukacji i traktowania ich z należytą uwagą, stosownie do wieku oraz poziomu dojrzałości. Prawa te zostały określone w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁸, Konwencji o Prawach Dziecka⁹, Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych¹⁰ oraz ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. stanowi, że „**każdy** ma prawo do nauki, a władze publiczne zapewniają obywatelom **powszechny i równy** dostęp do wykształcenia”. W preambule ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe wskazano, że „szkoła winna zapewnić **każdemu** uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Artykuł 1 tej ustawy stwierdza, że system oświaty w Polsce zapewnia m.in. dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym i zagrożone tym niedostosowaniem mają możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Przepisy prawa oświatowego zobowiązują przedszkola, szkoły i placówki do indywidualizacji procesu

⁵ Według danych zgromadzonych w SIO. Dane te nie obejmują uczniów objętych zindywidualizowaną ścieżką kształcenia z godnie z możliwością wprowadzoną 1 września 2017 r.

⁶ SIO według stanu na dzień 30.09.2019 roku.

⁷ W roku 2015 z pomocy psychiatrycznej korzystało ponad 143 000 osób do 18 r.ż., źródło: raport „Dzieci się liczą 2017”, s. 112.

⁸ W szczególności art. 31, 32, 70 i 72.

⁹ W szczególności art. 12, 23, 28, 29 i 31.

¹⁰ W szczególności art. 5, 7, 19 i 24.

kształcenia i wychowania każdego ucznia, rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz zapewnienia im pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W różnych przepisach określono szereg instrumentów wsparcia, które w zdecydowanej większości odnoszą się od oddziaływań skierowanych bezpośrednio do ucznia i często wymagają rozpoznania konkretnego rodzaju niepełnosprawności lub zaburzenia potwierdzonego formalnym dokumentem, co pozwala na uruchomienie wsparcia po stronie szkoły (na podstawie opinii lub orzeczenia). W przepisach prawa nie zdefiniowano pojęcia „edukacja włączająca”, nie wskazano także standardów, których realizacja ukierunkowana byłaby na zapewnianie wysokiej jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce przedszkoli, szkół i placówek oraz wskaźników służących monitorowaniu działań w tym obszarze.

Bariery

Pomimo istniejących ram legislacyjno-organizacyjnych pozwalających na realizację edukacji włączającej na każdym etapie kształcenia i prawa rodziców do wyboru ścieżki kształcenia swojego dziecka, nadal występują trudności w realizacji przepisów prawa w codziennej praktyce szkół. Z rozdzwiekiem pomiędzy przepisami prawa a praktyką zmagają się wiele krajów, nie tylko Polska¹¹. Bariery w zakresie dostępu do edukacji wysokiej jakości oraz rekomendacje dotyczące sposobu ich przezwyciężenia, formułowane są w toku m.in. prac komisji eksperckich¹², badań naukowych¹³, kontroli prowadzonych przez Najwyższą Izbę Kontroli¹⁴ oraz kuratorów oświaty¹⁵ i Biuro Rzecznika Praw Dziecka¹⁶. Zgłaszane są także przez różne środowiska podczas konsultacji społecznych¹⁷, debat oświatowych, kongresów osób z niepełnosprawnościami¹⁸, konferencji, warsztatów oraz spotkań informacyjno-konsultacyjnych¹⁹. Zidentyfikowane bariery dotyczą postaw, ograniczeń architektonicznych i braków w zakresie wyposażenia, komunikacji i obiegu informacji, przygotowania kadr, treści i

¹¹ International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8. Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (2016) Emerald Group Publishing Limited.

¹² Prace zespołów roboczych powoływanych przez Ministra Edukacji Narodowej, Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka.

¹³ Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A., Zielińska, D. A. (2015), [Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej](#), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

¹⁴ M.in. kontrole NIK: [Realizacja zadań narodowego programu ochrony zdrowia psychicznego](#), (2016), [Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami](#) (2017), [Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela](#), [Informacja o wynikach kontroli](#) (2017), [Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach](#) (2017).

¹⁵ Wyniki nadzoru pedagogicznego prowadzonego przez kuratorów oświaty w latach szkolnych 2016/2017, 2017/2018 oraz 2019/2020.

¹⁶ Informacje o działalności Rzecznika Praw Dziecka w danym roku kalendarzowym.

¹⁷ M.in. Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych pn. Koncepcja organizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych. Warszawa, MEN.

¹⁸ M.in. rekomendacje Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami „Za Niezależnym Życiem” (2017), [Uchwała uczestniczek i uczestników IV Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami](#) (2018).

¹⁹ Np. warsztatów i spotkań organizowanych w ramach projektu pn. Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce.

metod nauczania oraz sposobu przydzielania i efektywnego wykorzystywania środków finansowych na realizację zadań oświatowych; część z nich odnosi się do działania i organizacji systemu jako całości ([aneks nr 1 - Bariery](#)).

Prace MEN – zbieranie wniosków z konsultacji, debat

MEN zainicjowało przeprowadzenie w 2015 konsultacji społecznych pn. *Koncepcja organizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych*. W 2016 roku odbyły się debaty oświatowe poświęcone edukacji włączającej, a nad wnioskami zebranymi podczas debat pracował powołany przez Ministra Edukacji Narodowej Zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, w skład którego wchodził przedstawiciele różnych podmiotów, w tym dyrektorzy, nauczyciele i specjaliści, przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego oraz rodzice. Efektem prac ww. zespołu było opracowanie raportu²⁰, w którym wskazano rekomendowane kierunki dalszych prac, m.in. wdrożenie rozwiązań opartych na diagnozie funkcjonalnej oraz wykorzystanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). W październiku 2017 r. Minister Edukacji Narodowej powołał zespół, którego zadaniem było opracowanie modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²¹. W toku ponad dwuletniej pracy zespół analizował zgromadzone rekomendacje i wnioski. Jako rezultat prac zespołu powstał dokument *Model Edukacji dla wszystkich*²².

W ramach projektu pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce” MEN jest wspierany przez Europejską Agencję do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Projekt ten, współfinansowany przez Dyрекcję Generalną Komisji Europejskiej ds. Reform, realizowany jest od lipca 2018 roku, a jego zakończenie zaplanowane jest wiosną 2021 roku. W marcu 2019 r., podczas międzynarodowej konferencji podsumowującej pierwszy etap projektu, zaprezentowane zostały rekomendacje dotyczące rozwiązań legislacyjnych oraz priorytetowych działań²³. W ich przygotowaniu uwzględniono informacje zwrotne zebrane podczas konsultacji społecznych od środowisk reprezentujących cały system edukacji. Dotychczas w działaniach projektu wzięło udział niemal 800 osób. Efektem jego drugiego etapu będzie opracowanie i konsultacje społeczne projektu założeń zmian legislacyjnych oraz działań wdrażających nowe rozwiązania do codziennej praktyki.

Dokumenty strategiczne i ich implikacje dla edukacji włączającej

Podnoszenie jakości edukacji włączającej, poprawa dostępności przestrzeni publicznej i usług oraz rozwijanie integracji społecznej i edukacji włączającej to cele kluczowe polskiego rządu, określone w dokumentach strategicznych i programach rządowych: Strategii na Rzecz

²⁰ ORE (2016), materiał niepublikowany.

²¹ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej Nr 39 z dnia 13 października 2017 r. (Dz. Urz. MEN. z 2017 r. poz. 43, z późn. zm.).

²² Dokument ten stanowił podstawę do opracowania niniejszego opracowania.

²³ Rekomendacje opracowane w pierwszej fazie ww. projektu dostępne są na stronie MEN:

<https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych>.

Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2020 r., Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego z perspektywą do roku 2030, Krajowym Programie Reform na rzecz realizacji Strategii „Europa 2020”, Programie rządowym Dostępność Plus, Zintegrowanej Strategii Umiejętności oraz Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2020-2030.

II.2. Perspektywa międzynarodowa

Dążenie do zapewnienia wszystkim osobom uczącym się dostępu do edukacji o wysokiej jakości stanowi zobowiązanie, które wynika m.in. z dokumentów międzynarodowych, wypracowanych z udziałem władz Polski oraz przez nie ratyfikowanych. W roku 1948 przyjęto Powszechną Deklarację Praw Człowieka²⁴, która zobowiązuje do poszanowania praw każdego człowieka, obejmujących między innymi powszechny i równy dostęp do nauki. Do przestrzegania zasady równości i poszanowania praw człowieka, jak również zapewnienia rozwoju społecznego opartego m.in. na sprawiedliwości i solidarności, wzywa także Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej²⁵.

Dokumentem programowym UNESCO, który w 1990 r. zapoczątkował ogóln światową dyskusję na temat potrzeb edukacyjnych i konieczności wyjścia im naprzeciw poprzez zapewnienie każdej osobie dostępu do kształcenia i szkolenia o wysokiej jakości, jest „Edukacja dla wszystkich”²⁶. Zawarte w nim zalecenia stanowiły podstawę dyskusji także w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, w tym w Polsce, w kontekście przeprowadzanych w tym czasie reform strukturalnych, także w obszarze edukacji.

Kolejnymi dokumentami o szczególnym znaczeniu w kontekście prac nad edukacją dla wszystkich są dwie konwencje Narodów Zjednoczonych: o prawach dziecka²⁷ (ratyfikowana przez RP w 1991 r.) oraz o prawach osób niepełnosprawnych²⁸ (2012). Pierwszy dokument wskazuje na konieczność uczynienia dziecka podmiotem wszelkich skierowanych do niego działań, akcentuje znaczenie głosu dziecka i jego rodziny. W drugim - podano pełną, wszechstronną definicję niepełnosprawności, a także zaakcentowano prawa osób z niepełnosprawnościami do równego traktowania i niedyskryminacji, w tym także do podejmowania decyzji i zabierania głosu we własnej sprawie na równi z innymi.

Wiążącym dla Polski dokumentem Narodów Zjednoczonych jest także Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z 1994 r.²⁹, w której przyjęto za wspólny cel sygnatariuszy realizację idei edukacji dla wszystkich przez szkoły prywatne i publiczne we wszystkich regionach kraju oraz w każdych warunkach

²⁴ [Powszechna Deklaracja Praw Człowieka](#).

²⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=PL>.

²⁶ <https://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>.

²⁷ [Konwencja Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka](#).

²⁸ [Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.](#)

²⁹ https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf

ekonomicznych. Zaakcentowano tu również konieczność umożliwienia każdemu uczniowi, zwłaszcza ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauki w ogólnodostępnej szkole wspólnie z rówieśnikami.

Zapewnienie każdej osobie uczącej się dostępu do edukacji wysokiej jakości zostało przyjęte w 2015 r. przez Organizację Narodów Zjednoczonych jako jeden z 17 celów Agendy Zrównoważonego Rozwoju 2030³⁰.

Realizacja zasady sprawiedliwego i równego dostępu do edukacji wysokiej jakości w państwach UE jest stale monitorowana przez Komisję Europejską w ramach współpracy roboczej, prowadzonej tzw. metodą otwartej koordynacji. Odniesienie do włączenia społecznego oraz kluczowej roli edukacji dla tego procesu znajduje się w większości dokumentów, programów i materiałów, opracowywanych przez oficjalne i nieoficjalne gremia unijne, zajmujące się tematyką kształcenia i szkolenia. Włączenie poprzez edukację jest od 15 lat jednym z głównych obszarów współpracy strategicznej, uzgodnionych przez ministrów edukacji państw UE (Kształcenie i szkolenie 2010³¹, Kształcenie i szkolenie 2020³²). Także w głównym dokumencie programowym (Strategia Europa 2020) przyjętym przez przywódców państw UE na lata 2010-2020, zaakcentowano kwestię spójności społecznej i rolę edukacji³³. Postępy państw członkowskich na drodze do zapewnienia edukacji włączającej są monitorowane za pomocą wydawanego co roku [Monitora Kształcenia i Szkolenia](#)³⁴.

Przykładem jednego z kluczowych unijnych dokumentów programowych z ostatnich lat jest Europejski Filar Praw Socjalnych³⁵. W dokumencie tym jako pierwszą z 20 zasad podstawowych wskazano **prawo każdego obywatela do edukacji włączającej (kształcenia i szkolenia) o dobrej jakości**, a także do uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą mu w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy³⁶.

³⁰ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

³¹ Education and Training 2010, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>.

³² Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Education and Training 2020) (2009/C 119/02) (Dz.U. UE C z dnia 28 maja 2009 r.).

³³ Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu - Europa 2020 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>.

³⁴ Education and Training 2019 Monitor <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2019-education-and-training-monitor-summary.pdf>.

³⁵ Europejski Filar Praw Socjalnych został proklamowany przez Parlament Europejski, Radę i Komisję Europejską na Szczycie Społecznym na rzecz Sprawiedliwego Zatrudnienia i Wzrostu Gospodarczego, który odbył się 17 listopada 2017 r. w Göteborgu. Ta proklamacja odzwierciedla jednogłośnie poparcie wszystkich instytucji UE dla zasad i praw określonych w ramach filaru.

³⁶ https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_pl.

III. Rozwój systemu edukacji dla wszystkich w Polsce – od założeń do korzyści

Skuteczne modelowanie rozwoju edukacji, a więc takie, które przekłada się na autentyczny wzrost dostępności procesu nauczania-uczenia się dla wszystkich osób uczących się oraz zwiększenie społecznego włączenia uwzględnia następujące komponenty: założenia systemowe (III.1), cele systemowe (III.2), wdrażanie na poziomie struktur, procesów i konkretnych działań (III.3) oraz korzyści wynikające z wdrażanych zmian dla wszystkich interesariuszy systemu edukacji (IV).

III.1. Założenia systemowe

1. Prawo i polityka wspierają podstawowe prawa określone w konwencjach ONZ w celu zapewnienia wszystkim osobom uczącym się równego dostępu do edukacji w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania.

Każda osoba ucząca się ma prawo do wysokiej jakości kształcenia oraz wspólnej nauki z rówieśnikami w szkole najbliższej miejsca zamieszkania, zorganizowanej w sposób umożliwiający rozwój indywidualnego potencjału oraz nabycie wiedzy, umiejętności i kompetencji umożliwiających jak najbardziej samodzielne funkcjonowanie w dorosłym życiu i włączenie społeczne³⁷. Zgodnie z art. 2 ust. 1 Konwencji o prawach dziecka „Państwa-Strony w granicach swojej jurysdykcji będą respektowały i gwarantowały prawa zawarte w niniejszej konwencji wobec każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji, niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia lub jakiegokolwiek innego tego dziecka albo jego rodziców bądź opiekuna prawnego”. Wszystkie osoby uczące się mają indywidualne zasoby, którymi mogą dzielić się z otoczeniem i indywidualne potrzeby, w których sprostaniu otoczenie powinno ich wspierać. Włączenie w edukacji oparte na idei afirmacji różnorodności interpersonalnej jest zatem w istocie strategią realizacji podstawowych praw dzieci, a obowiązkiem państwa, w tym systemu oświaty, jest stworzenie optymalnych warunków do respektowania w praktyce życia społecznego postanowień Konwencji. Oznacza to konieczność podjęcia systemowych rozwiązań uwzględniających zróżnicowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako naturalne zjawisko oraz umożliwiających zarządzanie różnorodnością – od procesu identyfikacji, przez rozwój i wsparcie (rozwiązywanie trudności i likwidowanie barier), aż do osiągnięć (na poziomie jednostki, organizacji i całego systemu). Pozwoli to szkołom na korzystanie z potencjału, jaki stanowi zróżnicowanie potrzeb osób uczących się w procesie nauczania-uczenia się i odejście od postrzegania tego zjawiska jako problem. Działania te pozwolą na systematyczną poprawę realizacji w praktyce praw do edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się.

³⁷ Zgodnie z art. 24 KON, art. 23 i 29 Konwencji o prawach dziecka, art. 32 i 70 Konstytucji RP, Europejskim Filarem Praw Socjalnych.

2. Każda szkoła wspiera wszystkie osoby uczące się w pomyślnym przejściu w dorosłe życie.

Celem edukacji włączającej jest nie tylko umożliwienie pełnego uczestnictwa w procesie uczenia się wszystkim uczniom, ale także wyposażenie ich w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, w którym osoby, niezależnie od występujących różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu, są pełnoprawnymi członkami społeczności i stanowią cenny zasób rozwoju cywilizacyjnego. Kultura społeczności włączającej opiera się na zapewnianiu równości i sprawiedliwości wobec wszystkich osób uczących się. Różnorodność traktowana jest jako kapitał społeczny, który stymuluje rozwój, zmusza do konfrontowania przekonań i postaw, zwiększa potencjał adaptacyjny podmiotu, w tym otwartość na nowe doświadczenia i gotowość do zmiany. A to właśnie te cechy mają kluczowe znaczenie w procesie odnajdywania się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

3. Finansowanie i zasoby są wykorzystywane w rozwijaniu zdolności szkół do wspierania wszystkich uczniów w osiąganiu sukcesów.

Mechanizmy finansowania muszą na pierwszym miejscu stawiać równość szans oraz tworzyć system zachęt na rzecz rozwijania dostępności procesu nauczania –uczenia się dla wszystkich osób uczących się oraz docierania do grup zmarginalizowanych i inicjowania wsparcia na jak najwcześniejszym etapie rozpoznania trudności w rozwoju dziecka/uczeniu się. Są to bowiem najbardziej efektywne interwencje zarówno z punktu widzenia ich skuteczności, jak i kosztów. Jednocześnie muszą uwzględniać potrzebę rozwijania potencjału przedszkoli i szkół w realizacji polityki wysokiej jakości edukacji i zwiększeniu elastyczności w organizacji kształcenia uwzględniającego lokalne uwarunkowania oraz zróżnicowane i zmieniające się w czasie potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczęszczających do nich dzieci i uczniów.

W kształtowaniu systemowych rozwiązań konieczne jest zatem zarówno zapewnienie standardów w zakresie warunków kształcenia i niwelowanie w tym zakresie dysproporcji pomiędzy ofertą kształcenia w różnych szkołach/regionach, jak i uwzględnienie potrzeby autonomii szkoły w przydzielaniu różnych instrumentów wsparcia, tak by mogła elastycznie reagować na potrzeby osób uczących się w perspektywie krótko- i długoterminowej. Autonomia przedszkoli i szkół powinna być z jednej strony oparta na standardach zatrudnienia, kompetencjach kadr, zarządzaniu strategicznym, rozpoznawaniu jednostkowych potrzeb, z drugiej zaś na jasno określonych ramach rozliczalności z realizacji zadań. Służyć temu będzie zaangażowanie przedszkoli i szkół we własną ocenę włączającej praktyki i związanej z nią odpowiedzialności za zapewnianie wysokiej jakości edukacji wszystkich osób uczących się, tworzenie warunków ułatwiających lokalnych partnerstw i współpracy, jak również określenie mechanizmów rozliczania organów prowadzących szkoły z realizacji zadań związanych z realizacją potrzeb wszystkich osób uczących się.

Szkoły muszą dysponować takimi zasobami, które pozwolą im opracować środki i programy wsparcia, aby sprostać zróżnicowanym wymaganiom uczniów w sposób, który pozwoli im

radzić sobie z problemem słabych wyników i przedwczesnego kończenia nauki (Europejska Agencja, 2017b) oraz postrzegać różnorodność jako szansę, a nie obciążenie (Mitchell, 2009). Konieczne jest przy tym zapobieganie trendom, które mogą prowadzić do zwiększającego się „znakowania” potrzeb jako wymagających specjalistycznego wsparcia, mniejszego włączenia społecznego i wzrostu kosztów (Europejska Agencja, 2018c)³⁸. Udzielanie wsparcia o charakterze kompensacyjnym zasadniczo prowadzi do wyższych kosztów, ponieważ szkole potrzebne jest coraz większe wsparcie zewnętrzne, aby nadrobić brak przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych. Celem nowego modelu finansowania jest zapewnienie:

- 1) wsparcia odpowiedniego do potrzeb osób uczących się jak najszybciej po zidentyfikowaniu barier w uczeniu się,
 - 2) skuteczności, polegającej na uzyskiwaniu jak najlepszych efektów kształcenia dla wszystkich osób uczących się,
 - 3) wydajności – poprawie relacji pomiędzy kosztami i uzyskiwanymi efektami działań.
4. Wysoką jakość nauczania zapewnia wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ciągły rozwój zawodowy nauczycieli.

Zróżnicowanie potrzeb osób uczących się wymaga takiego przygotowania nauczycieli, którzy wierzą w swoje możliwości i posiadają kompetencje pozwalające odpowiadać na potrzeby uczniów. Nauczyciele powinni rozwijać postawy i umiejętności identyfikowania barier w procesie uczenia się oraz wykorzystywać szereg metod nauczania i strategii wspomagania uczniów opartych na wynikach badań naukowych. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno koncentrować się na włączającym podejściu pedagogicznym, opartym na odejściu od idei oferty specjalistycznej jako odpowiedzi na indywidualne trudności w uczeniu się na rzecz kształcenia, które skupia się na poszerzaniu możliwości włączenia każdej osoby uczącej się w społeczność uczącą się.

Wymaga to dostosowania zarówno standardów kształcenia, jak i dostępnej lokalnie i przystępnej cenowo oferty doskonalenia zawodowego, uwzględniającej możliwości rozwoju zawodowego poprzez różne formy współpracy z innymi nauczycielami oraz budowanie sieci w ramach instytucji i pomiędzy nimi (m.in. wewnątrz szkoły i między szkoły, z uczelniami i placówkami specjalistycznymi). Przy wysokich wymaganiach dotyczących przygotowania do zawodu i ciągłego rozwoju zawodowego, aby przyciągnąć do zawodu nauczycielskiego i zatrzymać w nim dobrych nauczycieli, należy dążyć do podnoszenia statusu oraz uatrakcyjnienia warunków zatrudnienia zarówno nauczycieli, jak też kadry kierowniczej szkół, z jednoczesną racjonalizacją ich zadań, obowiązków i zmniejszaniem obciążeń biurokratycznych.

³⁸ Przykładem tego jest wzrastająca rokrocznie liczba orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego.

5. Ramy oceniania powinny umożliwiać zarówno uzyskanie kształtującej informacji zwrotnej dla osoby uczącej się, jak też zmierzenie efektów uczenia się (dotyczy oceniania jako pomiaru dydaktycznego) oraz zidentyfikowanie wszelkich przeszkód w nauce (dotyczy oceny funkcjonalnej).

Ocenianie postępów w nabywaniu wiedzy, umiejętności i rozwijaniu kompetencji służy zarówno rozwijaniu indywidualnego potencjału każdej osoby uczącej się, jak i podnoszeniu jakości kształcenia w ujęciu systemowym. Niezbędnym elementem tego procesu jest ocena potrzeb edukacyjnych osób uczących się, identyfikowanie barier w uczeniu się i ich likwidowanie oraz planowanie i realizacja na różnych poziomach (szkolnym, lokalnym i centralnym) działań zwiększających dostępność i skuteczność procesu nauczania-uczenia się.

Uwzględniając całe spektrum funkcjonowania osób uczących się, skutkujące zróżnicowaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, jak również różne cele oceniania (bieżące ocenianie „dla” uczenia się i ocenianie uczenia się jako „sprawdzanie” postępów, ocenienie efektywności pracy szkoły lub całego systemu), konieczne jest określenie, jakie dane, na jakim poziomie i w jaki sposób należy gromadzić, w jaki sposób zebrane informacje należy interpretować i wykorzystywać oraz w jaki sposób należy sformułować wynik procesu (ocenę). Dzięki spójnym ramom oceniania rozumianego szerzej niż w obecnych przepisach, możliwe będzie wspieranie rozwijania warunków do rozwoju indywidualnych zdolności i talentów wszystkich dzieci i uczniów (*smart context*).

Dla zrozumienia funkcjonowania osób uczących się i wpływu na to funkcjonowanie środowiska nauczania i wychowania (zgodnie z modelem biopsychospołecznym³⁹), istotne jest integrowanie informacji zbieranych przez nauczycieli w toku bieżącej pracy oraz współpracujących z nimi specjalistów szkolnych oraz - w razie potrzeby – specjalistów pracujących w specjalistycznych placówkach wspierających pracę szkoły. Dla pełnej oceny funkcjonowania danej osoby niezbędne jest bowiem pozyskanie informacji o jej zasobach i deficytach, jak też o uwarunkowaniach związanych z kontekstem (np. wymagań stawianych przez szkołę, wpływu grupy rówieśniczej i uwarunkowań rodzinnych). Takie podejście prowadzi do zacieśnienia związku pomiędzy pracą dydaktyczną i wychowawczą nauczyciela a działaniami związanymi z rozpoznawaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osób uczących się, umożliwiając identyfikację w środowisku uczenia się i wychowania barier ograniczających ich rozwój i funkcjonowanie oraz podjęcie działań umożliwiających likwidowanie tych barier, a w konsekwencji wspieranie postępów. Konieczne jest połączenie działań ukierunkowanych na zbieranie i analizowanie informacji o funkcjonowaniu i postępkach osób uczących się w jeden uporządkowany proces, w którym role i zadania poszczególnych podmiotów są jasno określone. Zapewnienie „oprządkowania” oraz

³⁹ Model ten zaproponowany został przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) do wyjaśnienia zjawiska niepełnosprawności jako efektu interakcji stanu zdrowia i czynników osobowych ze środowiskiem, w którym dana osoba funkcjonuje. Wpływ czynników kontekstowych (osobnych i środowiskowych) powoduje, że taki sam stan zdrowia czy rozpoznanie nie skutkuje takim samym poziomem funkcjonowania danej osoby.

uproszczenie szkolnych procedur wynikających z obecnych przepisów ułatwi realizację tych zadań w praktyce.

W celu zmiany utrwalonego w modelu medycznym postrzegania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, proponuje się odejście od dotychczasowego terminu *specjalne potrzeby edukacyjne* na rzecz bardziej elastycznego i mniej etykietującego terminu *indywidualne potrzeby edukacyjne* (dotyczące każdego ucznia). Szczegółowa ocena funkcjonowania w codziennych sytuacjach z udziałem specjalistycznej kadry powinna dotyczyć jedynie wąskiej grupy osób uczących się, które posiadają bardziej złożone potrzeby i wymagają wsparcia w szkole i/lub w domu. Każdy proces oceny powinien przyczyniać się do zwiększenia zdolności kadry szkolnej do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb osób uczących się.

W takim podejściu punktem wyjścia jest dookreślenie sposobu zapewniania uniwersalnego wsparcia udzielanego wszystkim osobom uczącym się w ramach nauczania o wysokiej jakości oraz szerokiego wachlarza elastycznych instrumentów wsparcia - od interwencji w szkole (realizacja potrzeb rozpoznanych w wyniku codziennej oceny dokonywanej przez nauczyciela), po wsparcie udzielane przez specjalistów z różnych instytucji w odniesieniu do wąskiej grupy osób uczących się, które mają złożone potrzeby w zakresie wsparcia, wynikające np. z zaburzeń poznawczych czy niepełnosprawności. Przyjęcie podejścia wielopoziomowego – od wsparcia uniwersalnego, udzielanego wszystkim osobom uczącym się, po wsparcie edukacyjno-specjalistyczne, którego zakres, formy i czas udzielania odpowiadają potrzebom konkretnego ucznia w danym środowisku, pozwoli na odejście od modelu medycznego, gdzie wsparcie przypisane jest do rodzaju zaburzeń czy niepełnosprawności i wymaga formalnego potwierdzenia w postaci opinii, orzeczenia, zaświadczenia lekarskiego. Nie oznacza to braku uwzględniania wpływu rozpoznania medycznego czy niepełnosprawności na funkcjonowanie osoby uczącej się – jest ono uwzględniane, ale nie stanowi warunku objęcia pomocą. Wymusza to konieczność zmiany rozumienia wsparcia, które przestaje być utożsamiane wyłącznie z działaniami adresowanymi tylko bezpośrednio do konkretnego ucznia, ale obejmuje także działania skierowane do środowiska nauczania i wychowania osób uczących się (zwiększanie poziomu dostępności - poprzez likwidowanie barier w uczeniu się i funkcjonowaniu uczniów oraz uruchamianie zasobów środowiska).

W nowym podejściu przez instrumenty wsparcia rozumie się zarówno dostosowania organizacyjne, jak też dostosowania i modyfikacje w zakresie programów wychowania przedszkolnego/nauczania, dodatkowe wsparcie podczas zajęć z dziećmi/uczniami. Instrumenty te są zatem w modelu rozumiane szerzej niż dotychczasowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Obejmują również formy zarezerwowane obecnie dla kształcenia specjalnego czy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz rozwiązania określone w innych przepisach prawa oświatowego, takie jak np. przedłużanie lub skracanie okresu nauki, indywidualny program i tok nauczania (dotyczący uczniów zdolnych).

W procesie oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych opartych na ww. założeniach rekomenduje się wykorzystanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), co uporządkuje i wystandaryzuje proces zbierania i analizowania informacji, a także podejmowania na podstawie tej analizy działań i oceny ich efektów. Sposób wykorzystania ICF jest dostosowany do potrzeb oceny funkcjonalnej dokonywanej na różnych poziomach – na poziomie szkoły przez nauczycieli i specjalistów szkolnych oraz na poziomie placówki specjalistycznej, która w razie potrzeby angażuje specjalistów z różnych sektorów. Na poziomie szkoły – tak jak obecnie - w toku bieżącej pracy zbierane są informacje o funkcjonowaniu osób uczących się (ocenianie postępów, obserwacja funkcjonowania ucznia/grupy/klasy, zastosowania narzędzi wspomagających ocenę na poziomie szkoły). Proponuje się, by były one zbierane zgodnie z opisem opartym na klasyfikacji ICF. Umożliwia on zrozumienie funkcjonowania osoby z uwzględnieniem znaczenia kontekstu społecznego dla jej rozwoju oraz ułatwia zaplanowanie działań wspierających, monitorowanie i ewaluację ich efektów. Pozwala również na uwzględnienie w ocenie potrzeb zarówno zasobów osobowych, jak i środowiska, co ma swoje implikacje praktyczne (np. równoważenie polityki usuwania barier środowiskowych i pracy w obszarze rozwijania zasobów podmiotu jako kierunek działań zapewniających włączenie osób z niepełnosprawnościami). Zbieranie informacji zgodnie ze standardem ICF na wszystkich poziomach umożliwia także ich wykorzystanie - jeśli zajdzie taka potrzeba - na kolejnych etapach oceny. W przypadku osób uczących się ze złożonymi potrzebami, których realizacja wymaga zaangażowania specjalistów z różnych sektorów, dzięki zastosowaniu ujednoliconego języka opisu ICF, możliwe będzie skoordynowanie działań związanych z realizacją potrzeb dziecka i rodziny, zapewnianych przez jednostki systemu oświaty, placówki ochrony zdrowia i ośrodki pomocy społecznej (co ułatwi współpracę).

6. Prawo i polityka służą rozwijaniu spersonalizowanego uczenia się i wsparcia dla wszystkich osób uczących się.

Wdrażanie edukacji włączającej oznacza dążenie do podmiotowego traktowania każdej osoby uczącej się i zakłada jej aktywny udział w podejmowaniu wiążących decyzji związanych z procesem uczenia się oraz zapewnia warunki integralnego rozwoju we wszystkich obszarach funkcjonowania (rozwojowi poznawczemu powinien towarzyszyć rozwój osobowościowy, emocjonalno-społeczny i etyczny).

Implikuje to konieczność zapewnienia, że absolwent, który opuszcza system edukacji, jest wyposażony w zestaw takich kompetencji, które pozwolą mu funkcjonować w zintegrowany sposób (z samym sobą i z otoczeniem) w dorosłym życiu. Zestaw ten obejmuje kompetencje poznawcze i wiedzytwórcze (P), obraz siebie (O), kompetencje społeczne (S) i innowacyjność (I). Obszary te są zgodne z kompetencjami kluczowymi zdefiniowanymi przez Parlament Europejski i Radę Europejską⁴⁰ i odpowiadają priorytetom zapisanych w ZSU. Projektowanie

⁴⁰ [Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie](#) (2018/C 189/01).

działań wspierających w odniesieniu do tych obszarów umożliwia pełnienie przez przedszkole i szkołę roli laboratorium zasobów transferowalnych możliwych do wykorzystania przez ucznia zarówno w aktualnym życiu, jak też w przyszłości. Co ważne, zasoby te nie są bezpośrednio powiązane z jakimś konkretnym przedmiotem nauczania lub dziedziną nauki, ale mają charakter uniwersalny, służący zwiększeniu potencjału adaptacyjnego dzieci/uczniów w perspektywie całego życia i powinny być wykorzystane w działaniach podejmowanych przez wszystkich nauczycieli.

Celem modelu *Edukacja dla wszystkich* jest tworzenie w sposób systemowy warunków do zapewnienia w każdym przedszkolu i szkole sprzyjającego klimatu emocjonalnego do rozwoju i uczenia się, co może być traktowane jako skuteczna strategia profilaktyczna, redukująca ryzyko wystąpienia trudności rozwojowych, w tym zaburzeń psychicznych i afektywnych wśród dzieci i młodzieży.

Edukacja włączająca zakłada współpracę wszystkich interesariuszy na rzecz poprawy jakości procesu nauczania–uczenia się. Współpraca ta może mieć wymiar formalny (organizacyjny) lub też nieformalny, który polega przede wszystkim na uwzględnieniu idei kooperatywnego uczenia się i grupowego rozwiązywania problemów. Zamiast rozproszonych działań pojedynczych osób i instytucji proponuje się stworzenie systemu wspierania procesu podnoszenia jakości edukacji w Polsce, w którym zostaną jasno określone cele, priorytetowe działania oraz reguły komunikacji i współpracy/współdziałania.

Przedszkola, szkoły i placówki funkcjonują w ekosystemie, w którym wsparcie dla osób uczących się udzielane jest przez współpracujące ze sobą różne podmioty, działające w środowisku przedszkola/szkoły (na poziomie grupy rówieśniczej/klasz oraz całej społeczności przedszkolnej/szkolnej), gminy, powiatu, województwa i kraju. Polityka oświatowa w Polsce powinna określać role i zakres obowiązków osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji i nauczycieli na wszystkich poziomach systemu i we wszystkich sektorach zaangażowanych w system edukacji oraz zapewniać, aby **każdy** przyjmował odpowiedzialność za osiągnięcia **wszystkich** osób uczących się.

7. Szkoły specjalne mogą funkcjonować jako centra wspierania edukacji włączającej.

Coraz więcej rodziców, dokonując – zgodnie z przysługującym im prawem – wyboru rodzaju placówki, w której realizowane jest kształcenie specjalne ich dzieci, decyduje się na przedszkole lub szkołę ogólnodostępną w miejscu zamieszkania⁴¹. Obecnie do szkół ogólnodostępnych w Polsce uczęszcza już prawie 70% uczniów z niepełnosprawnościami. Zakładając, że utrzyma się ten trend, który obserwowany jest także w innych krajach, należy założyć, że w kolejnych latach odsetek dzieci i uczniów uczęszczających do przedszkoli, szkół i placówek specjalnych będzie się zmniejszał. Służyć temu będzie również przewidywane

⁴¹ Odsetek uczniów uczących się w szkołach ogólnodostępnych, w tym integracyjnych, systematycznie wzrasta. W roku 2014 r. w ww. szkołach uczyło się 51% uczniów z niepełnosprawnościami, w roku 2018 nastąpił przyrost o 14% (rys. 20). Dane te świadczą o pilnej potrzebie podjęcia systemowego wsparcia wszystkich interesariuszy w placówkach ogólnodostępnych.

zwiększenie efektywności wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodzin oraz systematyczna poprawa jakości kształcenia i udzielanego wsparcia w placówkach ogólnodostępnych w efekcie wdrażania projektowanych w modelu rozwiązań. Wymaga to zaprojektowania nowej roli przedszkoli, szkół i placówek specjalnych, zarówno w odniesieniu do adresatów ich oferty, jak i zadań, jakie będą pełnić w systemie.

Rozwiązania zaproponowane w modelu nie przewidują likwidacji przedszkoli, szkół i placówek specjalnych - proponuje się utrzymanie dotychczasowych regulacji, które podjęcie decyzji dotyczącej miejsca kształcenia pozostawiają odpowiednio rodzicom albo pełnoletnim uczniom. W kontekście przyjęcia nowoczesnego podejścia do oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osób uczących się, opartego na modelu biopsychospołecznym i odchodzącego od określania potrzeb w zakresie wsparcia na podstawie rozpoznania medycznego/stwierdzenia rodzaju niepełnosprawności na rzecz indywidualnych/personalnych i społecznych potrzeb osób uczących się, konieczne będzie przeformułowanie zasad przyjmowania do placówek specjalnych, a także tworzenie możliwości i programów wspierających ich przekształcenie się w placówki ogólnodostępne⁴².

Doświadczenia polskie, ale także innych krajów, wskazują na potrzebę systemowej organizacji specjalistycznego, profesjonalnego wspierania przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w edukacji dzieci/uczniów, których potrzeby edukacyjne stają się coraz bardziej zróżnicowane. Budowanie i rozwój tego systemu powinien uwzględniać wykorzystanie zasobów sektora specjalnego, w szczególności wiedzy i umiejętności zatrudnionych tam kadr. Kluczowe jest przy tym zwiększanie świadomości w zakresie korzyści płynących z podnoszenia jakości edukacji włączającej oraz rozwój zawodowy kadry szkół specjalnych, który powinien obejmować rozwijanie kompetencji niezbędnych w realizacji nowych zadań wspomagających/doradczych, dzięki czemu ich umiejętności i wiedza zostaną docenione i wykorzystane w celu zapewnienia osobom uczącym się dodatkowe, wysokiej jakości wsparcie, którego potrzebują w placówkach ogólnodostępnych. Istotne jest również zapewnienie skutecznej koordynacji oraz jasnych zasad współpracy pomiędzy szkołami ogólnodostępnymi, szkołami ćwiczeń oraz różnymi placówkami o charakterze specjalistycznym i wspierającym pracę szkoły, działającymi na różnych poziomach systemu. Konieczne będzie również określenie mechanizmów finansowania mającego na celu wspieranie nowej roli specjalistycznej pomocy.

8. Istnieją ramy zapewniania jakości ze standardami i wskaźnikami, które umożliwiają dokonywanie przeglądów i ewaluacji oraz zapewniają ciągłe doskonalenie i rozwój systemu („system uczący się”).

Zapewnienie ciągłości nauczania–uczenia się na wszystkich poziomach edukacji z uwzględnieniem spójności, adekwatności i elastyczności udzielanego wsparcia, wymaga rozumienia roli przedszkoli i szkół jako elementów ekosystemu edukacji, w którym rozwiązania na wszystkich poziomach uwzględniają wzajemne relacje, wpływy i zależności. Oznacza to określenie strategicznych w polityce oświatowej państwa, a także kluczowych

⁴² Dotyczy to w szczególności placówek zapewniających całodobowy pobyt wychowanków zgodnie z celami deinstytucjonalizacji (aktualnie trwają prace nad dokumentem strategicznym w tym zakresie).

obszarów odniesienia, wobec których weryfikowana będzie jakość działań w zakresie edukacji włączającej w każdym przedszkolu i szkole. W tak określonych ramach przedszkola i szkoły mogą budować własne strategie rozwoju, spójne z polityką edukacyjną państwa, w oparciu o ujednolicone kryteria autorefleksji, monitorowania jakości i ewaluacji pracy, a jednocześnie zróżnicowane, zależne od potrzeb konkretnego przedszkola/szkoły sposoby osiągania wskaźników jakości. Kluczowym kryterium i punktem wyjścia budowania autonomicznych rozwiązań na poziomie danej jednostki jest analiza potrzeb i postępów osób uczących się oraz zdolności przedszkola/szkoły do ich zaspokojenia.

Zapewnienie wysokiej jakości edukacji oznacza konieczność organizacji procesu nauczania–uczenia się w oparciu o efektywną praktykę i dane naukowe, które pozwalają ocenić efekty podejmowanych działań przejawiające się w realnym uczestnictwie, zaangażowaniu i postępach wszystkich osób uczących się. Badania i analizy zjawisk zachodzących w systemie powinny być prowadzone systematycznie w celu wspomaganie prowadzenia polityki oświatowej państwa z uwzględnieniem wzmacniania włączenia społecznego na wszystkich poziomach (krajowym, regionalnym i lokalnym) w oparciu o dane i fakty (*evidence based policy*).

Zbieranie danych i pomiar efektywności prowadzonych działań służy podnoszeniu osiągnięć osób uczących się, planowaniu rozwoju przedszkoli/szkół i ciągłemu doskonaleniu zawodowemu kadr. Istotne jest tu wykorzystanie zarówno wskaźników ilościowych, jak i jakościowych.

III.2. Cele systemowe

Cele bezpośrednio odnoszą się do sformułowanych założeń i wyznaczają działania, których realizacja jest niezbędna, aby uznać, że dane założenie zostało zaimplementowane w praktyce (cele wskazują kryteria oceny zmodyfikowanego poprzez działania systemu edukacji, którego rozwój oparty jest na konkretnych założeniach). Cele systemowe ukierunkowują zmiany w zakresie struktur systemu oraz powiązanych z tymi strukturami procesów.

Analogicznie do ośmiu założeń sformułowano osiem celów systemowych:

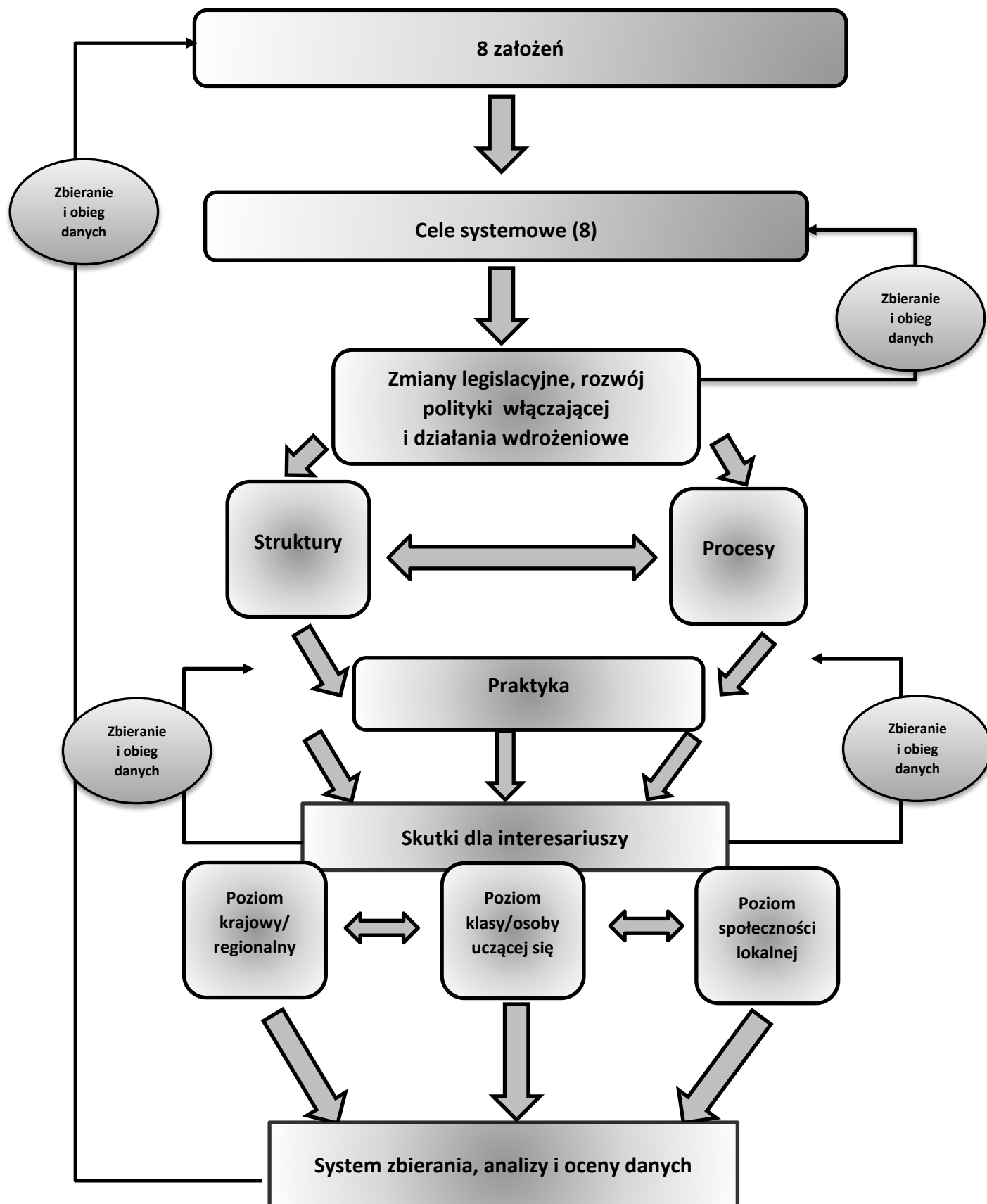
1. Żaden uczeń nie jest dyskryminowany z jakiegokolwiek powodu.
2. Szkoły, które zapewniają dostępność wszystkim uczniom, pełnią rolę katalizatora włączenia społecznego.
3. Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.
4. Nauczyciele są odpowiednio przygotowani do tego, aby zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich osób uczących się.
5. Ramy oceny są podstawą planowania i oceny efektów uczenia się oraz służą identyfikacji potrzeb wszystkich uczniów.
6. Uczniowie są w centrum procesu nauczania-uczenia się i otrzymują spersonalizowane wsparcie.

7. Szkoły i placówki specjalne działają na rzecz wsparcia kadr i uczniów w szkołach ogólnodostępnych.
8. Oczekiwania w zakresie rozwoju edukacji są jasne, a zebrane dane stanowią podstawę do podejmowania działań naprawczych/rozwojowych.

Cele te, choć uporządkowane dla jasności wywodu w postaci odseparowanych punktów, w istocie odnoszą się do zintegrowanych działań i wzajemnie się warunkują. Oznacza to, że tylko kompleksowe podejście do realizacji niniejszego modelu pozwoli na osiągnięcie sukcesu, a brak realizacji jednego celu pociąga za sobą konsekwencję w postaci niepełnej realizacji pozostałych.

Kolejne rozdziały niniejszego dokumentu prezentują strategię wdrażania założeń (III), uwzględniającą zarówno już realizowane działania (m.in. w ramach POWER), jak i planowane do realizacji w nowej perspektywie finansowej Unii Europejskiej, a także opis korzyści dla poszczególnych interesariuszy na różnych poziomach systemu (IV). Szczególna uwaga poświęcona została również systemowi oceny jakości edukacji w oparciu o rzetelną politykę zbierania i analizowania danych (rys. 3).

Ryc. 3. Schemat procesu zmian w systemie edukacji ukierunkowanych na podnoszenie jakości kształcenia dla wszystkich uczniów w oparciu o rzetelną politykę zbierania i analizowania danych



III.3. Wdrażanie na poziomie struktur i procesów

Poniżej zaprezentowano opis proponowanych rozwiązań i działań w odniesieniu do struktur i procesów, uporządkowanych w postaci siedmiu obszarów tematycznych. W każdym z obszarów uwzględniono aktualną sytuację prawną i praktykę. Propozycje rozwiązań będą podlegały modyfikacjom i uzupełnieniom w toku uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych. Zaproponowane zmiany wymagają określenia na poziomie ustawowym opartej na nowym paradygmacie ramy prawnej (ze względu na bezpośrednie powiązanie na poziomie struktur i procesów). Szczegółowe zmiany zostaną rozłożone w czasie - część z nich będzie realizowana równoległe, inne poprzedzone będą pracami pilotażowymi. W toku dalszych prac we współpracy z innymi departamentami MEN i innymi ministerstwami, a także w ramach konsultacji z partnerami społecznymi, ustalone zostaną priorytety działań oraz określone zostaną konkretne ramy czasowe realizacji poszczególnych obszarów zmian.

Poniższa tabela prezentuje związki między obszarami tematycznymi działań a sformułowanymi celami systemowymi rozwijania edukacji włączającej w Polsce, o których mowa w rozdziale [III.2](#).

Tab. 1. Obszary tematyczne działań a realizacja celów systemowych

Obszar tematyczny	Cele systemowe
Dostępne środowisko nauczania-uczenia się oraz rola i zadania placówek specjalistycznych	Uczniowie są w centrum procesu nauczania-uczenia się i otrzymują spersonalizowane wsparcie. Szkoły, które zapewniają dostępność wszystkim uczniom, pełnią rolę katalizatora włączenia społecznego. Szkoły i placówki specjalne działają na rzecz wsparcia kadr i uczniów w szkołach ogólnodostępnych.
Uczenie się i nauczanie oraz ocena potrzeb i postępów osób uczących się	Żaden uczeń nie jest dyskryminowany z jakiegokolwiek powodu. Ramy oceny są podstawą planowania i oceny efektów uczenia się oraz służą identyfikacji potrzeb wszystkich uczniów.
Wczesna pomoc i wychowanie przedszkolne	Uczniowie są w centrum procesu nauczania-uczenia się i otrzymują spersonalizowane wsparcie. Ramy oceny są podstawą planowania i oceny efektów uczenia się oraz służą identyfikacji potrzeb wszystkich uczniów.

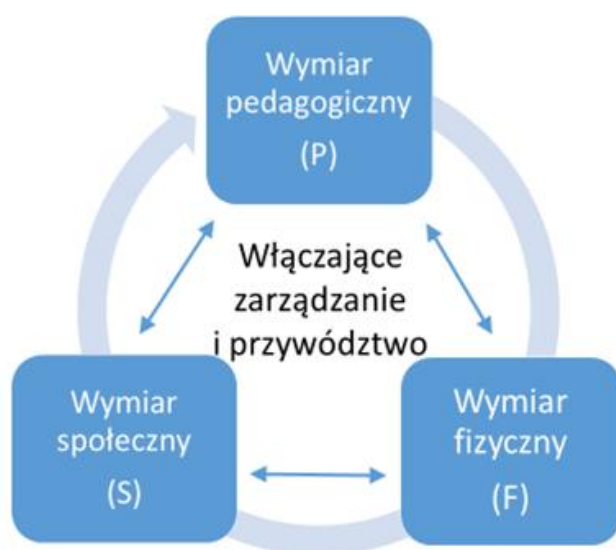
Doradztwo zawodowe, kształcenie w zawodzie i wejście na rynek pracy	Szkoły, które zapewniają dostępność wszystkim uczniom, pełnią rolę katalizatora włączenia społecznego. Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.
Przygotowanie i rozwój zawodowy kadr	Nauczyciele są odpowiednio przygotowani do tego, aby zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich osób uczących się. Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.
System zapewniania jakości. Planowanie rozwoju przedszkola/szkoły	Oczekiwania w zakresie rozwoju edukacji są jasne, a zebrane dane stanowią podstawę do podejmowania działań naprawczych/rozwojowych.
Finansowanie zadań oświatowych	Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.

III.3.1. Dostępne środowisko nauczania-uczenia się oraz rola i zadania placówek specjalistycznych

Wysoka jakość kształcenia uwarunkowana jest dostępnością procesu nauczania-uczenia się dla wszystkich osób uczących się we wszystkich obszarach pracy szkoły. W modelu zaproponowano ujęcie dostępności procesu nauczania-uczenia się w trzech wymiarach: fizycznym (F), społecznym (S) i pedagogicznym (P) (rys. 4)⁴³. Kierowaniu i koordynacji działań prorozwojowych we wszystkich wymiarach służy włączające zarządzanie i przywództwo.

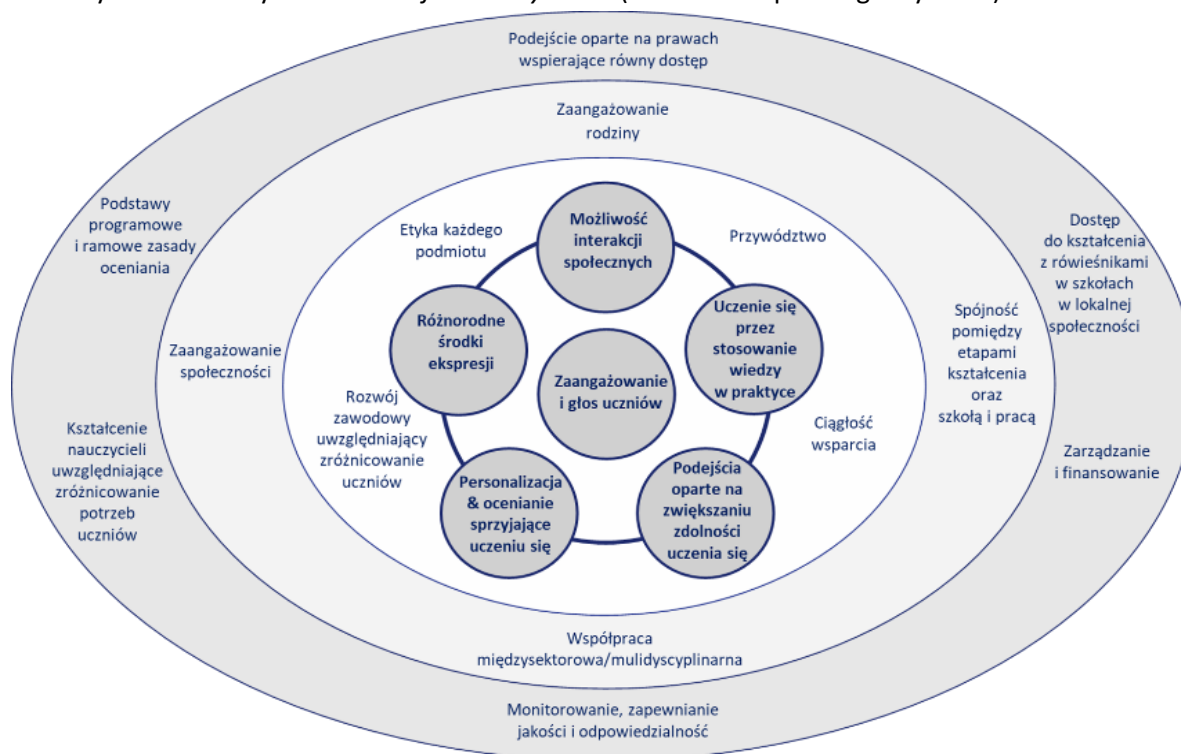
⁴³ Wymiary dostępności mogą być opisywane w różnych ujęciach, np., w projekcie Modelu Dostępnej Szkoły, który powstaje w ramach projektu konkursowego realizowanego w POWER przez MFIPR ([aneks nr 3](#)), zaproponowano opis dostępności szkoły w czterech wymiarach: architektonicznym, technicznym, edukacyjno-społecznym i organizacyjnym.

Ryc. 4. Wymiary dostępności procesu nauczania–uczenia się



W ekosystemie, w którym funkcjonują przedszkola i szkoły, a którego centrum stanowi dziecko/uczeń, zapewnianie dostępności środowiska nauczania-uczenia się odbywa się we współpracy z podmiotami działającymi w różnych strukturach i sektorach i na różnych poziomach – przedszkolnym/szkolnym, lokalnym, regionalnym i centralnym (rys. 5). **Role i zadania poszczególnych podmiotów oraz zasady ich współpracy powinny być jasno określone w przepisach prawa, a sposób ich realizacji w praktyce zrozumiąły i monitorowany.**

Ryc. 5. Ekosystem *Edukacji dla wszystkich* (źródło: European Agency 2017).



Zgodnie z przepisami każdy obywatel Rzeczypospolitej Polskiej powinien mieć zapewnioną realizację prawa do kształcenia się, a każde dziecko prawo do wychowania i opieki, odpowiednio do wieku i osiągniętego rozwoju⁴⁴. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju i przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich⁴⁵. Przedszkola, szkoły i placówki systemu oświaty zobowiązane są do podejmowania niezbędnych działań w celu **tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej** oraz innej działalności statutowej, zapewnienia **każdemu** uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy oraz rozwoju organizacyjnego szkoły/przedszkola/placówki⁴⁶. Określone zostały **wymagania wobec przedszkoli, szkół i placówek** w tym zakresie⁴⁷. Zobowiązania obejmują również potrzeby związane z dostępem uczniów do posiłku w czasie pobytu w szkole. Szkoła podstawowa oraz szkoła artystyczna realizująca kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej, muszą zapewnić uczniom jeden gorący posiłek w ciągu dnia i stworzyć im możliwość jego spożycia w czasie pobytu w szkole. **Dostępność architektoniczna** budynków przedszkola, szkoły czy placówki oraz ich otoczenia jest uregulowana przepisami prawa budowlanego oraz ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami⁴⁸. Za zapewnienie **warunków działania przedszkola, szkoły lub placówki**, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki oraz wykonywanie remontów, zadań inwestycyjnych oraz wyposażenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych, odpowiada organ prowadzący. Określone zostały także ogólne przepisy bezpieczeństwa i higieny obowiązujące w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach⁴⁹. Spełnianie przez przedszkola, szkoły i placówki wymagań oraz zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki, badane jest w ramach **nadzoru pedagogicznego**. W przepisach nie określono szczegółowych standardów szeroko rozumianej dostępności w jednostkach systemu oświaty, uwzględniających potrzeby zarówno osób uczących się, jak i ich pracowników, w tym tych, którzy doświadczają ograniczeń w codziennym funkcjonowaniu.

⁴⁴ Art. 1 pkt 1 UPO.

⁴⁵ Preambuła UPO.

⁴⁶ Art. 43 ust. 1 i 2 UPO.

⁴⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz. 1611 oraz z 2019 r. poz. 1575), wydane na podstawie upoważnienia zawartego w art. 44 ust. 3 UPO.

⁴⁸ Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. z 2020 r. poz. 1062).

⁴⁹ Rozporządzenie MEN i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69, z późn. zm.), wydane na podstawie art. 95a USO.

W przepisach uregulowano kwestie prowadzenia polityki rozwoju na poziomie samorządów: programy rozwoju gmin, programy rozwoju powiatów, strategie rozwoju województwa oraz strategie sektorowe⁵⁰. Wskazano, że obowiązkiem gminy jest również opracowywanie **gminnej strategii rozwiązywania problemów społecznych**⁵¹. Inaczej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do jednostek systemu oświaty. Przepisy prawa oświatowego wprowadzając wskazują, że do kompetencji rady pedagogicznej należy m.in. zatwierdzanie planów pracy szkoły lub placówki, po jego zaopiniowaniu przez radę szkoły/placówki⁵², nie określają jednak wymogów dotyczących jego zawartości ani okresu na jaki ten plan jest tworzony. Nakładają natomiast obowiązek tworzenia szeregu innych planów i programów, które odnoszą się do różnych sfer działalności przedszkola/szkoły placówki w danym roku szkolnym (arkusza organizacji⁵³, planu doskonalenia nauczycieli⁵⁴, planu nadzoru pedagogicznego⁵⁵, planu działań w zakresie doradztwa zawodowego⁵⁶ czy programu wychowawczo-profilaktycznego⁵⁷), nie określając przy tym warunków zapewniania spójności i wzajemnych powiązań pomiędzy określonymi w nich celami i działaniami. W praktyce może to prowadzić do braku synchronizacji i niespójności działań, a co za tym idzie niższej efektywności pracy.

Jednostki systemu oświaty nie są zobowiązane do opracowywania strategii swojego rozwoju. Swoiste wytyczne w tym zakresie może stanowić koncepcja funkcjonowania i rozwoju publicznego przedszkola/szkoły/placówki obowiązkowo składana przez kandydata przystępującego do konkursu na stanowisko dyrektora⁵⁸. Wyłoniony w drodze konkursu dyrektor nie jest jednak zobowiązany przepisami do jej późniejszej realizacji. Obecnie przedszkola i szkoły ogólnodostępne wspierane są przez jednostki systemu oświaty, które w swoich zadaniach statutowych obejmują tak zwane „kompleksowe wspomaganie”, które polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy

⁵⁰ Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, ustawa z dnia 6 kwietnia 2020 r. z o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2020 r. poz. 713), ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. z 2020 r. poz. 920), ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie wojewódzkim (Dz.U. z 2019 r. poz. 512, z późn. zm.).

⁵¹ Art. 17 ust. 1 pkt. 1 ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2019 r. poz. 1507, z późn. zm.).

⁵² Art. 70 ust. 1 pkt. 1 UPO.

⁵³ Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 502).

⁵⁴ Art. 7 ust. 2 pkt 4 KN oraz § 4 rozporządzenia MEN z dnia 18 stycznia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli (Dz.U. poz. 1653).

⁵⁵ § 23 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 1658).

⁵⁶ Art. 98 ust. 1 pkt 16 UPO oraz § 5 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 1675).

⁵⁷ Zgodnie z art. 26 UPO. Pomocne materiały do realizacji tych zadań znajdują się na stronie [Programu „Bezpieczna szkoła”](#).

⁵⁸ § 1 ust. 2 pkt. 4 lit. a rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. poz. 1587 oraz z 2019 r. poz. 1634).

przedszkola, szkoły lub placówki. Są to: placówki doskonalenia nauczycieli (PDN), biblioteki pedagogiczne (BP) oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), z których te ostatnie realizują także szereg innych zadań mających na celu wspieranie nauczycieli i specjalistów przedszkoli, szkół i placówek w pracy z uczniami⁵⁹. W przepisach uregulowane zostały także zadania placówek specjalnych dotyczące wspierania szkół ogólnodostępnych w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych szkół, do których uczęszczają uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego⁶⁰. Przepisy te dotyczą wyłącznie ośrodków specjalnych, w których funkcjonują szkoły⁶¹, nie zobowiązują do współpracy z przedszkolami i mają charakter ogólny, tj. nie określają form i zasad finansowania tej współpracy. Jeśli w kontekście potrzeb edukacyjnych konkretnego dziecka/ucznia zachodzi potrzeba podjęcia współpracy z placówką specjalną, jej zakres określany jest w opracowywanym dla niego indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym⁶². Mimo powyższych uregulowań, przedszkola i szkoły nadal borykają się z problemem dostępu w lokalnej społeczności do wyspecjalizowanych kadr, dostosowanych podręczników oraz sprzętu specjalistycznego⁶³. Zgłaszane są potrzeby w zakresie praktycznego wsparcia nauczycieli w dostosowywaniu wymagań edukacyjnych, opracowywaniu programów dla osób uczących się oraz doboru specjalistycznych metod pracy, jak również realizacji zadań opiekuńczych m.in. poprzez zatrudnienie asystentów uczniów. Nie wszystkie potrzeby osób uczących się mogą zostać zrealizowane przez kadry systemu oświaty (np. potrzeby w zakresie zapewnienia opieki pielęgniarzkiej lub medycznej podczas pobytu w przedszkolu/szkole, wsparcie rodziny), a inne powinny być zrealizowane we współpracy z pracownikami innych sektorów (np. pomoc dzieciom z zaburzeniami psychicznymi). Tymczasem w obecnym stanie prawnym wsparcie na rzecz dzieci i rodzin zapewniane przez trzy resorty: oświaty, ochrony zdrowia, rodziny, pracy i polityki społecznej, nie jest skoordynowane. Każdy z systemów ma swoje własne procedury, język opisu potrzeb i kryteria dostępu do wsparcia (w tym system orzekania) oraz przepisy dotyczące

⁵⁹ Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 oraz z 2017 r. poz. 1647).

⁶⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. poz. 1606).

⁶¹ Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodek socjoterapii zobowiązane są do współpracy ze szkołami ogólnodostępnymi uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym uczęszczających do tych szkół (§ 31 ww. rozporządzenia), natomiast specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze realizują taką współpracę w zakresie dotyczącym uczniów niepełnosprawnych (§ 49 ww. rozporządzenia).

⁶² § 6 ust. 1 pkt 4 rozporządzenia MEN 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 (Dz.U. poz. 1578 oraz z 2018 r. poz. 1485).

⁶³ M. in. Grzela, Kubicki, Orłowska (2014). Realizacja badań ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów, Braun, Niedźwiedzka (2016) Realizacja prawa oświatowego wobec uczniów z niepełnosprawnościami <http://www.wszystkojasne.waw.pl/wp-content/uploads/2016/05/Raport-Prawo-O%C5%9Bwiatowe.pdf>.

przekazywania danych, co utrudnia dzieciom i rodzinom otrzymanie kompleksowego wsparcia.

Stan docelowy

Poprawa dostępności procesu nauczania-uczenia się we wszystkich jego wymiarach (P, S, F) jest rozumiana jako proces i jest stałym elementem pracy przedszkoli, szkół i placówek systemu oświaty, które dążą do zapewnienia wszystkim uczniom wysokiej jakości kształcenia. Dostępność jest zoperacjonalizowana w postaci standardów oraz wskaźników informujących o stopniu ich osiągnięcia. Określone są narzędzia do pomiaru, w tym stosowane są narzędzia do autorefleksji własnej praktyki. Powszechnie dostępne są systematycznie aktualizowane wytyczne, które opisują sposoby realizacji standardów wraz z przykładami praktyki w tym zakresie. Wartość wskaźników jest systematycznie monitorowana i na tej podstawie podejmowane są działania mające na celu likwidowanie identyfikowanych barier na różnych poziomach systemu – krajowym, regionalnym, lokalnym oraz poziomie przedszkola/szkoły/placówki.

Przedszkola i szkoły systematycznie monitorują i likwidują występujące bariery w zakresie dostępności, rozwijając zasoby kadrowe, materialne oraz usprawniając organizację pracy i współpracę wewnątrz organizacji oraz z podmiotami zewnętrznymi⁶⁴. Punktem wyjścia jest **uniwersalne projektowanie** przestrzeni, zasobów, struktur organizacyjnych i działań tzn. uwzględnianie w jak najszerszym stopniu różnych potrzeb. W zależności od potrzeb danej społeczności czy konkretnych jej członków, wprowadzane są niezbędne **dostosowania** oraz **racjonalne usprawnienia**. Potrzeby jednostek systemu oświaty w zakresie poprawy dostępności są uwzględniane w lokalnych i regionalnych strategiach rozwoju. Proces ukierunkowany na poprawę dostępności procesu nauczania-uczenia się z uwzględnieniem potrzeb całej społeczności przedszkolnej/szkolnej (wszystkich uczniów, kadry oraz rodziców uczniów), jest efektywnie zarządzany. Kadra zarządzająca posiada wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, rozwijane w toku ciągłego procesu doskonalenia zawodowego, umożliwiające prowadzenie działań ukierunkowanych na poprawę dostępności oraz rozwijanie potencjału zarządzanej placówki. Na poziomie systemu zostały zapewnione możliwości rozwoju zawodowego i wymiany doświadczeń kadr zarządzających.

Organy prowadzące jednostki systemu oświaty zobowiązane są do podejmowania działań mających na celu poprawę dostępności procesu nauczania-uczenia się. Potrzeby jednostek systemu oświaty w zakresie poprawy dostępności są uwzględniane w lokalnych i regionalnych (województwa) strategiach rozwoju. Działania w tym zakresie podejmowane są również na poziomie krajowym. Na poziomie centralnym opracowywany jest **dokument**

⁶⁴ Strategię kompleksowej oceny tworzenia przez przedszkole/szkołę warunków do pełnego uczestnictwa w edukacji wszystkich dzieci/uczniów, która może zostać wykorzystana do przygotowania ogólnopolskich narzędzi, zaprezentowano w publikacji [Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły](#) (2011). Publikacja ta zawiera przydatne narzędzia do oceny aktualnego stopnia wdrożenia edukacji włączającej.

strategiczny *Strategia na rzecz podniesienia jakości kształcenia wszystkich osób uczących się*⁶⁵, która uwzględnia działania służące poprawie dostępności procesu nauczania-uczenia się we wszystkich jego zakresach i na wszystkich poziomach kształcenia. Działania te podlegają monitorowaniu i ewaluacji. Zgodnie z potrzebami uruchamiane są programy dedykowane realizacji określonych celów strategicznych (programy regionalne, programy rządowe).

Bezpośrednie wsparcie w rozwijaniu dostępności procesu nauczania-uczenia się na poziomie lokalnym zapewniają przedszkolom i szkołom placówki specjalistyczne - [Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej](#) (SCWEW) oraz [Centra Dziecka i Rodziny](#) (CDR). Na poziomie centralnym, w ramach funkcjonowania prowadzonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania centralnej placówki doskonalenia nauczycieli – Ośrodka Rozwoju Edukacji, powstaje Krajowe Centrum Koordynacyjne (CK) do zadań którego należy koordynowanie pracy lokalnych SCWEW.

III.3.1.1. Włączające zarządzanie i przywództwo

Na poziomie przedszkola i szkoły dyrektor jest wspierany w realizacji zadań związanych z zapewnianiem dostępności. Zadania te pełni Koordynator Edukacji Włączającej (KEW). KEW odpowiada za koordynowanie oceny funkcjonalnej oraz współpracę z instytucjami zewnętrznymi w zakresie realizacji potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Pełnienie tej funkcji nie powinno być łączone z wykonywaniem innych czynności. Funkcję KEW może pełnić psycholog lub pedagog specjalny edukacji włączającej (proponowane nowe stanowisko w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych).

Wzmocnieniu efektywności zarządzania będzie służyć opracowywanie przez przedszkola/szkoły/placówki **planu pracy** w danym roku szkolnym oraz **strategii rozwoju** w perspektywie pięciu lat. Umożliwi to planowanie krótko- i długoterminowych działań ukierunkowanych na realizację zadań statutowych przedszkola/szkoły/placówki z uwzględnieniem działań służących systematycznej poprawie dostępności procesu nauczania-uczenia się wszystkich uczniów. Struktura planu pracy i strategii rozwoju powinna być prosta i przejrzysta i bazować na dobrych praktykach, a jej opracowanie wspomagane przygotowanymi na poziomie centralnym narzędziami informatycznymi. Plan pracy będzie opracowywany w oparciu o zatwierdzony arkusz organizacji i w jednym dokumencie uwzględni opracowywane na podstawie obecnych przepisów plany i programy (planu nadzoru pedagogicznego, plan doskonalenia nauczycieli, plan działań w zakresie doradztwa zawodowego i program wychowawczo-profilaktyczny), co zmniejszy obciążenia biurokratyczne. Strategie rozwoju przedszkoli, szkół i placówek prowadzonych przez JST będą uwzględniane w opracowywaniu strategii rozwoju odpowiednio danej gminy (przedszkola, szkoły podstawowe z wyjątkiem specjalnych), powiatu (szkoły i ośrodki specjalne oraz

⁶⁵ Kluczowe komponenty każdej strategii sektorowej regulowane ustawą z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. z 2019 r. poz. 1295).

placówki prowadzone przez powiat) oraz województwa (szkoły i placówki prowadzone przez samorząd województwa). Szczegółowe propozycje w tym obszarze zostaną opracowane we współpracy z dyrektorami jednostek systemu oświaty, organami prowadzącymi te jednostki oraz przedstawicielami samorządu terytorialnego oraz nadzoru pedagogicznego⁶⁶.

III.3.1.2. Wymiar pedagogiczny środowiska edukacyjnego

Wymiar pedagogiczny obejmuje: opracowanie i realizację programów nauczania, scenariuszy zajęć/lekcji, dobór i zapewnienie dostępnych materiałów dydaktycznych, metody nauczania, strategie edukacyjne, programy profilaktyczno-wychowawcze. Ten obszar pracy przedszkola/szkoły/placówki został opisany szerzej w rozdziałach [III.3.2](#) i [III.3.3](#). Na jakość oddziaływań w wymiarze pedagogicznym wpływa przygotowanie kadr: nauczycieli, specjalistów, kadry zarządzającej oraz personelu niepedagogicznego przedszkola/szkoły i placówki. Zagadnienia związane z kształceniem i doskonaleniem zawodowym kadr zostały opisane w rozdziale [III.3.5](#).

Wzmocnieniu potencjału przedszkola/szkoły w zakresie dostępności procesu nauczania-uczenia się w wymiarze pedagogicznym służy określenie w przepisach standardu zatrudnienia specjalistów, którzy wspierają pracę nauczycieli, ich roli i zadań. Wymiar zatrudnienia poszczególnych specjalistów odpowiada na potrzeby przedszkola/szkoły, przy czym standardy określają zarówno **rodzaj specjalistów** zatrudnianych na kolejnych etapach kształcenia, jak i **łączny minimalny wymiar etatów specjalistów**. Na każdym etapie kształcenia zatrudniany jest psycholog i pedagog specjalny edukacji włączającej, a w szkołach dla dzieci i młodzieży również pedagog szkolny. Łączny minimalny wymiar etatów specjalistów jest różny na poszczególnych etapach kształcenia (co uzasadnione jest różnymi potrzebami rozwojowymi dzieci/uczniów) oraz liczebności osób uczących się (tab. 2). Zakłada się stopniowe dochodzenie do osiągnięcia wskaźnika docelowego (pięcioletni okres przejściowy).

Tab. 2. Propozycje dotyczące łącznego minimalnego wymiaru etatów specjalistów na poszczególnych etapach kształcenia.

Etap kształcenia	Liczebność osób uczących się	łączny minimalny wymiar etatów specjalistów – wskaźnik docelowy	łączny minimalny wymiar etatów specjalistów – okres przejściowy
przedszkola i szkoły dla dzieci i młodzieży	do 100	2 etaty	1 etat
	powyżej 100	3 etaty + 0,25 etatu na kolejnych 100 uczniów	2 etaty
szkoły dla dorosłych	niezależnie od liczebności słuchaczy	2 etaty	1 etat

⁶⁶ Proponuje się wykorzystanie w pracach nad formułą planu regulacji dotyczących kontroli zarządczej, która w jednostkach sektora finansów publicznych stanowi ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy.

Decyzję dotyczącą przydziału godzin poszczególnym specjalistom oraz zatrudnienia innych specjalistów podejmuje dyrektor przedszkola/szkoły, biorąc pod uwagę aktualne potrzeby. Wymiar zatrudnienia specjalistów w placówkach specjalnych jest określony w przepisach⁶⁷.

Personel pomocniczy w przedszkolach, szkołach i placówkach publicznych, z wyjątkiem pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania i higienistki przedszkolnej/szkolnej⁶⁸, jest zatrudniony zgodnie z przepisami ustawy z 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych⁶⁹. Zatrudnienie ww. personelu w przedszkolach, szkołach i placówkach niepublicznych regulują przepisy ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy⁷⁰. Nowym stanowiskiem niepedagogicznym w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych będzie **asystent ucznia (AU)**. Rola i zadania personelu pomocniczego, w tym zasady współpracy z nauczycielami i specjalistami, są jasno określone.

Zapewnieniu włączającego środowiska uczenia się sprzyja organizacji pracy przedszkola i szkoły oparta na współpracy pomiędzy nauczycielami, specjalistami, pracownikami niepedagogicznymi, rodzicami i osobami uczącymi się. **Pedagog specjalny edukacji włączającej** wspiera nauczycieli w opracowaniu programów nauczania, doborze metod i środków dydaktycznych, w zależności od potrzeb współprowadzi zajęcia z innymi nauczycielami oraz prowadzi działania i zajęcia z zakresu rehabilitacji edukacyjnej⁷¹, ukierunkowane na pokonywanie barier w funkcjonowaniu uwarunkowanych niepełnosprawnością. Specjaliści przedszkolni/szkolni współpracują z nauczycielami w **zespołe wielospecjalistycznym (ZW)**, którego pracami kieruje KEW. ZW realizują zadania związane z monitorowaniem dostępności środowiska uczenia się, planują działania wspierające i modyfikują je w zależności od potrzeb oraz dokonują oceny ich efektywności. Dzięki rozwiązaniom w zakresie oceny funkcjonalnej, ZW uzyskują, większą niż wynikającą z obecnych przepisów⁷², **autonomię** w dostosowywaniu organizacji kształcenia do potrzeb osób uczących się na podstawie oceny dokonanej na poziomie przedszkola/szkoły.

⁶⁷ § 24 rozporządzenia MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. poz. 1606).

⁶⁸ Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami (Dz. U. poz. 1078).

⁶⁹ Dz. U. z 2018 r. poz. 1260 oraz 1669.

⁷⁰ Dz. U. z 2018 r. poz. 917, z późn. zm.

⁷¹ W modelu proponuje się zastąpienie pojęcia „zajęcia rewalidacyjne” pojęciem „zajęcia rehabilitacji edukacyjnej”.

⁷² Aktualnie część instrumentów wsparcia może być uruchomionych wyłącznie na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub orzeczenia wydanego przez zespół orzekający działający w publicznej poradni.

III.3.1.3. Wymiar społeczny środowiska edukacyjnego

Wymiar społeczny obejmuje: podmiotowość osób uczących się, uczestnictwo rodziców w procesie kształcenia oraz pozytywny klimat społeczny⁷³.

Zapewnienie **podmiotowości osób uczących się** oraz uczestnictwa **rodziców** w procesie kształcenia ich dzieci jest jednym z kluczowych założeń *Edukacji dla wszystkich*. Stosownie do wieku i możliwości osoby uczące się biorą udział w procesie oceny swoich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, planowaniu, monitorowaniu i ocenie efektywności działań wspierających, ocenie własnych osiągnięć. Są wspierane w dokonywaniu wyborów dotyczących tego w jaki się sposób się uczą. Ich głos wyrażony w zbieranych informacjach zwrotnych dotyczący poziomu satysfakcji, potrzeb i oczekiwań oraz propozycji dotyczących działalności i życia społecznego szkoły jest uwzględniany w planowaniu i realizacji działań.

Rodzice mają zapewnione uczestnictwo w procesie oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych swoich dzieci oraz planowaniu, monitorowaniu i ocenie efektywności działań wspierających. Poprzez udzielanie informacji zwrotnych dotyczących poziomu satysfakcji, potrzeb i oczekiwań, zgłaszają propozycje i mają wpływ na planowanie i realizację planu pracy przedszkola/szkoły. Ze swojej strony rodzice zobowiązani są do przekazywania informacji, które mają wpływ na bezpieczeństwo dziecka oraz innych dzieci w przedszkolu/szkole/placówce oraz planowanie pracy z nim (np. informacje o stanie zdrowia, wpływie leczenia, ograniczeniach w zakresie diety itp.). Po stronie przedszkola, szkoły i placówki leży zapewnienie warunków do współpracy z rodzicami w atmosferze zaufania i wzajemnego szacunku.

Klimat społeczny oparty na wzajemnej akceptacji i współpracy, tworzy warunki sprzyjające rozwojowi i uczeniu się wszystkich osób uczących się oraz efektywnej pracy i rozwojowi kompetencji pracowników. Pojęcie to obejmuje wiele wymiarów, w tym m.in.: jakość relacji społecznych w szkole, postawy uczniów wobec nauki i ich związanie ze szkołą, efektywną komunikację, bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne wszystkich członków społeczności, przyjęte wartości, obowiązujące zasady i procedury zapewniające równy dostęp i sprawiedliwość. **Nauka zorganizowana jest w sposób uwzględniający odpowiednią ilość czasu na odpoczynek i aktywności związane z wiekiem** osób uczących się, rozwijanie zainteresowań, zapewnienie kontaktu z innymi dziećmi/uczniami (m.in. poprzez wspólne działania w zakresie edukacji prozdrowotnej i aktywności ruchowej dzieci/uczniów, odpowiedni balans pomiędzy obciążeniami wynikającymi z wymagań edukacyjnych i zadań domowych). Przedszkole/szkoła zapewnia każdej osobie uczącej się **możliwość społecznych interakcji oraz włączenie w życie społeczne**. Służy temu **zapewnienie efektywnej**

⁷³ Pozytywny klimat szkoły, przy kontrolowaniu innych ważnych wpływów środowiskowych i cech indywidualnych, wiąże się z rzadszym występowaniem, mniejszym nasileniem lub późniejszym rozpoczynaniem takich zachowań jak używanie substancji psychoaktywnych, przemoc, systematyczne dokuczanie, wykroczenia i przestępstwa, zaburzenia zachowania, wagary, ryzykowne zachowania seksualne. Szkoła jako instytucja ma zatem swój znaczący wkład w ochronę młodzieży przed podejmowaniem zachowań ryzykownych (za: Ostaszewski K., Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży, *Edukacja* 2012, 4(120), 22-38, s. 33).

komunikacji oraz **współpracy** z rówieśnikami, rodzicami, nauczycielami oraz pozostałymi pracownikami przedszkola/szkoły/placówki. Dotyczy to również zapewnienia wsparcia tłumacza migowego w sytuacji słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Podejmowane są **działania profilaktyczno-wychowawcze** mające na celu zapobieganie dyskryminacji, wzajemne zbliżenie i akceptację między rówieśnikami, m.in. poprzez rozwijanie postaw akceptujących różnicowanie, uwrażliwianie na wzajemne potrzeby i zachęcanie do udzielania pomocy innym, rozwijanie rozumienia przyczyn odmienności funkcjonowania i sposobów reagowania w sytuacjach pojawienia się trudnych zachowań innych osób, stwarzanie sytuacji, które mogą przyczynić się do rozwijania poczucia własnej wartości osób uczących się oraz budowania autorytetu wśród rówieśników w oparciu o społecznie akceptowane cechy i zachowania⁷⁴. Zgodnie z potrzebami osób uczących się zapewniana jest odpowiednia do wieku opieka, jak również możliwość uczestnictwa we wszystkich formach działalności edukacyjnej, kulturalnej, sportowej i rekreacyjnej przedszkola/szkoły/placówki. Wiąże się to z obowiązkiem zapewnienia przez dyrektora odpowiednio przeszkolonego personelu, sprawującego opiekę zarówno podczas zajęć, przerw, jak też wyjść i wycieczek. Wspieranie nauczycieli w tym zakresie należy m.in. do zadań asystentów uczniów (AU). Stosownie do potrzeb zapewniana jest pomoc socjalna osobom w trudnej sytuacji życiowej i materialnej.

III.3.1.4. Wymiar fizyczny środowiska edukacyjnego

Proces nauczania-uczenia się może przebiegać efektywnie jedynie wówczas, gdy zapewnione są warunki bezpiecznego pobytu dzieci/uczniów w przedszkolu/szkole/placówce, a przestrzeń fizyczna pozbawiona jest barier utrudniających lub uniemożliwiających im aktywny udział w zajęciach oraz zaspokajanie potrzeb (m.in. związanych z higieną osobistą, posiłkiem czy odpoczynkiem). Budynek, pomieszczenia przedszkola, szkoły i placówki (w tym klasy, szatnie, łazienki, biblioteka, stołówka, sale zajęć, gabinety itp.), urządzenia (np. wyposażenie pracowni szkolnych), jak również otoczenie (np. boisko, plac zabaw), są projektowane i modernizowane w taki sposób, aby zapewnić **możliwość swobodnego wejścia do budynku, przemieszczania się oraz korzystania z pomieszczeń i otoczenia przedszkola/szkoły/placówki** wszystkim dzieciom/uczniom, jak również nauczycielom i rodzicom, którzy również mogą mieć specjalne potrzeby w zakresie dostępu⁷⁵. Ciągi komunikacyjne pozbawione są progów, a poręcze posiadają oznaczenia uwzględniające zróżnicowane możliwości percepcyjne, co ułatwia dotarcie do pomieszczeń i przemieszczanie się po budynku przedszkola/szkoły/placówki. W przypadku występowania barier, podejmowane są działania ukierunkowane na ich likwidację (np. zorganizowanie zajęć na parterze budynku, zapewnienie dostosowanego lub specjalistycznego oprzyrządowania, remont).

⁷⁴ Olechowska, A. (2016) Specjalne potrzeby edukacyjne. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 55-56.

⁷⁵ Zgodnie z ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. poz. 1606, z późn.zm.).

Elementem dostępnej przestrzeni są **warunki zapewniające percepcję słuchową**. Obejmują one eliminację hałasu i pogłosu (m.in. poprzez wyciszenie pomieszczeń) oraz zapewnienie słyszalności dźwięków w odniesieniu do wielkości sali/klasy (zwłaszcza mowy i muzyki), także w przypadku osób używających protez słuchowych i aparatury do bezprzewodowego przesyłania dźwięków (np. pętli indukcyjnych lub systemów FM). **Prawidłowe warunki percepcji wzrokowej** zapewniają: właściwe oświetlenie, odpowiednia kolorystyka pomieszczeń i ciągów komunikacyjnych oraz odpowiednia widoczność osób oraz materiałów i pomocy dydaktycznych (wyraźny druk, czytelne ilustracje, dostęp do pomocy optycznych i elektrooptycznych, materiałów brajlowskich itp.). Udostępnienie przestrzeni osobom niewidomym wymaga zastosowania odpowiednich wypukłych znaków informacyjnych i ostrzegawczych na podłogach przy przejściach, schodach i windach oraz napisów informacyjnych w systemie Braille'a na drzwiach pomieszczeń. Przedszkola, szkoły i placówki zobowiązane są również do zapewnienia dostosowanej do potrzeb wszystkich dzieci i uczniów **przestrzeni do aktywności ruchowej oraz odpoczynku** zarówno pomiędzy zajęciami, jak i podczas zajęć, jeśli zachodzi taka potrzeba. Standardem są dostosowane łazienki oraz dostępność miejsca umożliwiającego dokonanie czynności higienicznych, pomiaru cukru itp. Niezbędne jest również zapewnienie przestrzeni do spożycia **posiłków**, nie tylko w przedszkolach i szkołach podstawowych, ale także w szkołach ponadpodstawowych oraz prowadzących kształcenie ustawiczne. Posiłki są zdrowe i uwzględniają dostępność dla wszystkich osób, w tym znajdujących się w trudnej sytuacji ekonomicznej lub posiadających szczególne potrzeby żywieniowe (np. wymagających specyficznej diety, sposobu przygotowania lub podawania posiłków). Każda osoba ucząca się ma zapewnione odpowiednie do potrzeb **miejsce pracy podczas zajęć**, np. odpowiednio dostosowana ławkę/stolik do pracy (np. z odpowiednio zabezpieczonymi obrzeżami zapobiegającymi spadaniu przedmiotów, antypoślizgową powierzchnią, regulacją nachylenia blatu), miejsce do siedzenia (np. z możliwością regulacji kątów i głębokości siedzenia, podpórkami na stopy, stabilizatorem głowy itp.), wyposażenia w nakładki ułatwiające pisanie, podpórki pod książki, odpowiednio dostosowany sprzęt komputerowy itp. W ramach zwiększenia dostępności fizycznej powinny być zapewnione np. notatki, tłumaczenia na język migowy, zapisywanie symultaniczne⁷⁶, dostęp do podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych oraz informacji na stronach internetowych przedszkola/szkoły uwzględniających szczególne potrzeby w zakresie dostępności.

Doprecyzowanie wymagań w zakresie zapewnienia dostępności procesu nauczania-uczenia się, ich operacjonalizacja oraz pilotaż przewidziane są w ramach projektu pn. „Przestrzeń Dostępnej Szkoły” ([lista projektów](#)).

⁷⁶ Szerzej na ten temat: Domagała-Zyśk E. (2017) Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, 105-114; Domagała-Zyśk E. (2017) Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność - Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania* II/23, 53-66.

Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW) i Krajowe Centrum Koordynujące (CK)

W każdym powiecie docelowo funkcjonuje co najmniej jedno SCWEW (ostateczna liczba SCWEW jest uzależniona od lokalnych potrzeb). Rolę SCWEW będą mogły pełnić przedszkola, szkoły i ośrodki specjalne, które spełnią określone wymogi dotyczące wyposażenia i przygotowania kadr. Centra te będą mogły również funkcjonować jako samodzielne, nowo tworzone placówki lub stać się SCWEW w wyniku przekształcenia placówki specjalnej. W celu zapewnienia dostępności do usług odpowiadających na potrzeby lokalnego środowiska, SCWEW będą współpracować z lokalnie funkcjonującymi podmiotami (na podstawie umów i porozumień).

Celem SCWEW będzie zapewnienie osobom uczącym się możliwości pełnego uczestnictwa w ogólnodostępnej ofercie edukacyjnej na wszystkich poziomach kształcenia i jak najbliżej ich miejsca zamieszkania. Oferowane wsparcie będzie ukierunkowane na wspieranie postępów osób uczących się zarówno w kontekście realizacji programu nauczania, samodzielności, jak i integralnego rozwoju, a także ich włączenia społecznego.

Praca lokalnie działających SCWEW jest monitorowana i wspierana przez Centrum Koordynujące (CK), które będzie funkcjonowało w ORE, będącym placówką podlegającą ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania. Pozwoli to na zapewnienie jednolitych standardów pracy SCWEW na terenie kraju, wymianę dobrych praktyk oraz stałe podnoszenia jakości ich usług.

Do zadań CK należy m.in.:

1. zbieranie informacji dotyczących potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego kadr SCWEW i organizowanie doskonalenia kadr, we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i uczelniami;
2. opracowywanie i upowszechnianie materiałów metodycznych dla kadry SCWEW;
3. określanie standardów w zakresie wyposażenia SCWEW w sprzęt specjalistyczny i materiały dydaktyczne, które będą wypożyczane oraz zasad ich wypożyczania;
4. analizowanie dostępnych na rynku nowych rozwiązań technologicznych w zakresie sprzętu specjalistycznego i materiałów dydaktycznych odpowiadających na zróżnicowane potrzeby edukacyjne osób uczących się;
5. badanie efektywności pracy SCWEW;
6. współpraca z placówkami realizującymi zadania w zakresie wspierania edukacji dla wszystkich w kraju oraz zagranicą w celu wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, służących podnoszeniu jakości świadczonych usług;
7. opracowywanie wytycznych i poradników w zakresie uniwersalnego projektowania oraz zasad dostosowywania podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz

koordynowanie realizacji zadań w tym zakresie przez lokalne SCWEW oraz inne podmioty;

8. wykonywanie lub zlecanie wykonania podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów zgodnie ze zgłaszanymi w tym zakresie potrzebami;
9. prowadzenie centralnego, dostępnego online, repozytorium:
 - podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów;
 - zasobów dla edukacji dla wszystkich; zadanie to realizowane będzie we współpracy z bibliotekami pedagogicznymi i naukowymi. Wyniki badań naukowych, pojawiające się publikacje i narzędzia będą analizowane pod kątem dowodów naukowych i ich przydatności do wykorzystania w praktyce przedszkolnej/szkolnej⁷⁷;
10. wspieranie realizacji zadań w zakresie oceny funkcjonalnej przy wykorzystaniu ogólnopolskiej platformy wspierającej (w tym nadawanie dostępu, umieszczanie narzędzi diagnostycznych oraz materiałów do pracy z uczniami);
11. prowadzenie, na podstawie danych zbieranych na platformie, analiz efektywności metod pracy z osobami uczącymi się, stosowanych w przedszkolach, szkołach i placówkach. Zadanie to realizowane jest we współpracy z uczelniami.
12. prowadzenie działań informacyjnych i upowszechniających wiedzę o indywidualnych potrzebach edukacyjnych, wynikach badań naukowych, trendach światowych w rozwoju edukacji włączającej oraz promujących edukację włączającą i integrację społeczną.

Do zadań SCWEW należy m.in.:

1. wspieranie:
 - a) nauczycieli: doradztwo w zakresie dostosowania miejsca pracy osoby uczącej się, doboru sprzętu specjalistycznego, wyboru podręczników/materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, pomoc w rozwiązywaniu problemowych sytuacji wynikających ze zróżnicowania potrzeb edukacyjnych osób uczących się w placówkach ogólnodostępnych (m.in. poprzez udział w konsultacjach przedszkolnych/szkolnych, instruktaż, wspólne prowadzenie zajęć z nauczycielami, prowadzenie lekcji otwartych, pomoc w opracowaniu programów nauczania, konsultacje indywidualne i grupowe dla nauczycieli, pomoc w zakresie monitorowania efektów kształcenia i udzielanego wsparcia);
 - b) kadry kierowniczej przedszkoli i szkół w zakresie likwidowania barier w zakresie dostępności oraz dostosowania przedszkola/szkoły do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych osób uczących się;

⁷⁷ Zadania w tym zakresie będą realizowane przez odpowiednio do nich przygotowanych pracowników naukowych.

- c) osób uczących się: czasowe prowadzenie zajęć z zakresu rehabilitacji edukacyjnej, organizacja zajęć wyjazdowych dla osób uczących się z niepełnosprawnością uczęszczających do różnych szkół ogólnodostępnych;
- d) rodziców: prowadzenie konsultacji, doradztwa, organizacja grup wsparcia oraz zajęć dla rodziców o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym;
- 2. zapewnianie dostosowanych podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych oraz sprzętu specjalistycznego i wyposażenia poprzez:
 - zbieranie zapotrzebowania na wykonanie dostosowań podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych do potrzeb osób uczących się;
 - wykonywanie, w współpracy z Krajowym Centrum Koordynacyjnym (CK), dostosowań podręczników oraz niezbędnych materiałów dydaktycznych w formatach alternatywnych, z uwzględnieniem zasobów dostosowanych podręczników dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej przez CK⁷⁸ oraz standardów w zakresie adaptacji,
 - wypożyczanie podręczników szkolnych, materiałów edukacyjnych, pomocy dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów oraz sprzętu specjalistycznego dla osób uczących się;
- 3. działalność informacyjna, edukacyjna i koordynacyjna: opracowywanie i upowszechnianie materiałów informacyjnych, realizowanie działań promujących edukację włączającą w społecznościach lokalnych,
- 4. współpraca z innymi podmiotami udzielającymi wsparcia, uczelniami, organizacjami pozarządowymi w celu wymiany doświadczeń oraz koordynacji i spójności działań adresowanych do dzieci i rodzin, w szczególności ośrodkami pomocy społecznej lub centrami usług społecznych⁷⁹.

Opracowanie modelu SCWEW i CK oraz jego pilotaż nastąpi w ramach realizacji projektu pozakonkursowego oraz projektów konkursowych w ramach PO WER ([lista projektów](#)).

Centrum Dziecka i Rodziny (CDR)

Zadania powiatu, dotyczące wczesnej pomocy, specjalistycznej diagnostyki, pomocy interwencyjno-terapeutycznej oraz konsultacji i doradztwa dla rodziców oraz kadr opiekunów oraz kadr różnych sektorów realizujących działania w zakresie opieki, wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży oraz udzielania im oraz ich rodzinom pomocy, będą realizowane przez instytucje o charakterze międzysektorowym o nazwie Centrum Dziecka i Rodziny (CDR).

Model CDR uwzględnia koordynację międzysektorową w realizacji na poziomie powiatu zadań w pięciu obszarach:

- 1) profilaktyki zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży oraz zdrowia psychicznego,
- 2) konsultacji, poradnictwa i psychoedukacji,

⁷⁸Obecnie taka baza prowadzona jest przez ORE w serwisie „[Adaptacje podręczników](#)”.

⁷⁹ Centra usług społecznych będą mogły być powoływane od 1 stycznia 2020 roku.

- 3) pogłębionej oceny funkcjonalnej na potrzeby związane z edukacją, zabezpieczeniem społecznym oraz zapewnianiem pomocy rodzinie oraz planowanie na tej podstawie działań wspierających; procesy te oparte są na modelu biopsychospołecznym,
- 4) wspierania kadr pracujących z dziećmi, młodzieżą i rodzinami, opiekunów dzieci do lat 3, nauczycieli i specjalistów pracujących w jednostkach systemu oświaty,
- 5) zapewniania specjalistycznej pomocy dzieciom i młodzieży z zaburzeniami zdrowia psychicznego oraz ich rodzinom, obejmującej leczenie/poradnictwo i oparcie społeczne prowadzących działania pomocowe.

Koordynacja międzysektorowa CDR oznacza:

- 1) zintegrowanie specjalistycznych usług skierowanych do dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, świadczonych obecnie przez instytucje działające w różnych sektorach: oświaty (poradnie psychologiczno-pedagogiczne), rodziny, pracy i polityki społecznej (powiatowe centra pomocy rodzinie), sprawiedliwości (bezpłatna pomoc prawna⁸⁰), ochrony zdrowia (poradnie psychologiczne dla dzieci i młodzieży oraz środowiskowych centrów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi (I poziom referencyjny⁸¹);
- 2) możliwość zatrudnienia zróżnicowanej kadry specjalistów, którzy dzięki pracy zespołowej będą mogli bardziej efektywnie realizować zadania właściwe dla poszczególnych sektorów, a skierowane do tych samych adresatów – dziecka i jego rodziny; zakłada się, że poszczególni pracownicy będą posiadali kwalifikacje określone przez przepisy właściwe dla danych sektorów;
- 3) finansowanie działalności i realizacji zadań z różnych części budżetu państwa, co pozwoli na bardziej efektywne wykorzystanie środków publicznych (efekt synergii).

Do zadań CDR należy m.in.:

- 1) monitorowanie i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży – prowadzenie badań przesiewowych we współpracy ze żłobkami, klubami dziecięcymi, przedszkolami i szkołami⁸²;
- 2) koordynowanie na terenie powiatu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole oraz wsparcia dla rodzin, w tym wsparcia psychologicznego dla rodzin spodziewających się dziecka, u którego stwierdzono wady rozwojowe lub ich ryzyko, zapewnienie oferty edukacyjnej dla rodziców i przyszłych rodziców, np. prowadzenie warsztatów umiejętności wychowawczych, zajęć przygotowujących do rodzicielstwa;
- 3) prowadzenie pogłębionej oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz ich rodzin we współpracy ze specjalistami z różnych sektorów;

⁸⁰ Na podstawie ustawy z dnia 5 sierpnia 2015 roku o nieodpłatnej pomocy prawnej oraz edukacji prawnej (Dz.U. z 2019 r. poz. 294).

⁸¹ Planuje się, że ośrodki te będą współpracowały ze środowiskowymi centrami zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży (II stopień referencyjny), które będą obejmowały opieką obszar grupy powiatów.

⁸² Obecnie zadania te realizują publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ale tylko w odniesieniu do przedszkoli i szkół.

informacje o wynikach oceny byłyby podstawą do zapewniania dziecku/rodzinie odpowiednich działań wspierających;

- 4) specjalistyczna pomoc terapeutyczna, w tym pomoc psychologiczna, psychoterapia dzieci i młodzieży, terapia rodziny, terapia środowiskowa;
- 5) interwencja kryzysowa, stanowiąca zespół interdyscyplinarnych działań podejmowanych na rzecz dzieci i młodzieży oraz rodzin będących w stanie kryzysu;
- 6) orzecznictwo o zakresie potrzebnego wsparcia osobom doświadczającym trudności w codziennym funkcjonowaniu;
- 7) zapewnienie konsultacji i poradnictwa w zakresie wspierania rozwoju dzieci i młodzieży oraz rozwiązywania problemów wychowawczych odpowiednio dla opiekunów dzieci do lat 3, rodzin zastępczych, prowadzących rodzinne domy dziecka oraz dyrektorów placówek opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego;
- 8) opracowywanie – we współpracy z właściwymi podmiotami – planów oddziaływań wspierających odpowiednio dla dziecka/osoby uczącej się i/lub rodziny i koordynowanie ich realizacji;
- 9) współpraca z jednostkami systemu oświaty, do których uczęszczają dzieci i młodzież (za pośrednictwem KEW), SCWEW, centrami usług społecznych lub ośrodkami pomocy społecznej oraz jednostkami organizacyjnymi gminy, które organizują pracę z rodziną i podmiotami, którym gmina zleciła organizację pracy z rodziną⁸³, jednostkami organizacyjnymi wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej⁸⁴, podmiotami leczniczymi, publicznymi i niepublicznymi, które realizują kontrakty z NFZ, sądami, policją, opiniodawczymi zespołami sądowych specjalistów⁸⁵ oraz placówkami wykonującymi orzeczenia sądu, gminnymi zespołami interdyscyplinarnymi⁸⁶;
- 10) nieodpłatna pomoc prawna dla rodzin.

Proponuje się, by CDR powstały z przekształcenia publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (z wyłączeniem poradni specjalistycznych, które weszłyby w sieć instytucji współpracujących z CDR) oraz powiatowych centrów pomocy rodzinie. Obie te instytucje prowadzone są powiaty. Placówkę, na bazie której utworzone zostanie CDR (PCPR czy PPP), wskazywałby powiat, biorąc pod uwagę jej dostępność oraz możliwość uwzględnienia wszystkich lokalnych zasobów i dostosowania organizacyjnego.

Opracowanie projektu modelu CDR nastąpi w ramach współpracy międzyresortowej (MEN, MZ i MRPiPS) w oparciu o standardy pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych

⁸³ Na podstawie art. 190 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

⁸⁴ Są to jednostki organizacyjne jednostek samorządu terytorialnego wykonujące zadania w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, placówki wsparcia dziennego, organizatorzy rodzinnej pieczy zastępczej, placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne, interwencyjne ośrodki preadopcyjne, ośrodki adopcyjne oraz podmioty, którym zlecono realizację zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej.

⁸⁵ Dawniej rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne (RODK).

⁸⁶ Podstawę prawną działania gminnego zespołu interdyscyplinarnego stanowi art. 6 ust. 2 pkt 4 i art. 9a ust. 15 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2020 r. poz. 218).

(PPP)⁸⁷, wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych (WOKRO) oraz środowiskowych centrów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży (ŚCZDP). Projekt poddany zostanie opiniowaniu i konsultacjom społecznym.

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Określenie standardów dostępności środowiska nauczania-uczenia się oraz wskaźników, metod i narzędzi pomiaru.	art. 44 UPO, rozporządzenie wydane na podstawie art. 44 ust. 3 UPO
2.	Określenie standardów zatrudnienia specjalistów w przedszkolach i szkołach.	UWDU
3.	Wprowadzenie nowych stanowisk w systemie oświaty wraz z określeniem ich zadań, roli oraz kwalifikacji:	
	pedagoga specjalnego edukacji włączającej	KN Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 2 KN (kwalifikacje nauczycieli). Nowe rozporządzenie regulujące prowadzenie oceny funkcjonalnej oraz instrumenty wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (wydane na podstawie nowej ustawy UWDU).
	koordynatora edukacji włączającej (KEW)	KN opis kwalifikacji ZSK rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 2 KN (kwalifikacje nauczycieli) - odwołanie do ZSK nowe rozporządzenie regulujące prowadzenie oceny funkcjonalnej oraz instrumenty

⁸⁷ Opracowane w projekcie POWER pn. „Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej” ([lista projektów](#)).

		wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (wydane na podstawie nowej ustawy UWDU)
	asystenta ucznia	ustawa o pracownikach samorządowych oraz przepisy wydane na podstawie art. 37 ust. 1 tej ustawy opis kwalifikacji w ZSK
4.	Wskazanie wśród zadań dyrektora szkoły lub placówki dokonywania okresowej oceny dostępności oraz podejmowania działań mających na celu likwidowanie zidentyfikowanych barier.	art. 68 UPO
5.	Doprecyzowanie w przepisach prawa, w oparciu o wyniki monitorowania wdrażania wytycznych ⁸⁸ , wymagań wobec podręczników dopuszczanych do użytku szkolnego, służących zwiększaniu ich dostępności dla jak najszerszej grupy uczniów.	Art. 22an – 22 ao USO oraz rozporządzenie wydane na podstawie art. 22aw USO albo regulacje w UWDU
6.	Określenie zasad, warunków i finansowania systemu zapewniania dostępnych materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia (projektowanie uniwersalne, materiały edukacyjne łatwe do czytania i zrozumienia, wytyczne w zakresie dostosowywania materiałów przez nauczycieli oraz zasady wykonywania adaptacji specjalistycznych).	przepisy rozdziału 7 UFO oraz art. 22ac USO
7.	Uregulowanie opracowywania planu pracy przedszkola/szkoły/placówki	art. 110 UPO
8.	Uregulowanie opracowywania strategii rozwoju przedszkola/szkoły/placówki	art. 110 UPO
9.	Uwzględnienie strategii rozwoju przedszkoli, szkół i placówek w strategiach rozwoju samorządu.	ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym

⁸⁸ <https://www.gov.pl/web/edukacja/wytyczne-edytorskie-i-jezykowe-do-opracowania-podrecznikow-oraz-wytyczne-do-uniwersalnego-projektowania-graficznego-podrecznikow>

		ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie wojewódzkim
10.	Umocowanie CDR w systemie prawnym – uregulowanie – we współpracy z MZ ora z MRPiPS - roli, zadań, zasad działania i form pracy, w tym współpracy z podmiotami działającymi w różnych sektorach, finansowania i zatrudniania specjalistów oraz wykonywania międzyresortowych zadań wraz z przepisami regulującymi powstawanie nowych CDR oraz przekształcanie już istniejących instytucji w CDR.	UCDR
11.	Uregulowanie roli i zadań SCWEW i CK wraz z określeniem zasad monitorowania jakości oferowanych przez nie usług oraz finansowania, przyznawania akredytacji i powstawania nowych placówek.	UWDU oraz rozporządzenie wykonawcze wydane na podstawie tej ustawy
12.	Zobowiązanie do zapewnienia przez bibliotekę szkolną rozwiązań umożliwiających korzystanie ze zbiorów uczniom z różnymi potrzebami w zakresie dostępu do informacji.	art. 22aj USO albo regulacje w UWDU

Główne działania wdrożeniowe - struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
1.	Ujęcie zagadnień związanych ze zwiększaniem dostępności procesu kształcenia/ jednostek systemu oświaty w strategiach rozwoju samorządów	Projekt PO WER pn. „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów” (etap I i II). Okres realizacji: 01.04.2020 – 30.11.2020	Szkolenia dla pracowników JST w zakresie opracowywania lokalnych planów rozwoju oświaty oraz wspomagania szkół. Opracowanie lokalnych planów rozwoju oświaty oraz wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych dla jednostek

		Realizator ORE w partnerstwie ze Związkiem Powiatów Polskich. Projekty konkursowe (konkurs: numer POWR. 02.10.00-IP.02-00-002/17 <i>"Szkolenie i doradztwo dotyczące rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy dla przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego (JST)</i>)	samorządu terytorialnego⁸⁹. Opracowanie harmonogramów działań związanych z wdrożeniem w podległych szkołach i placówkach procesowego wspomagania⁹⁰. Ocena przygotowywanych przez JST w projektach konkursowych lokalnych planów rozwoju oświaty oraz wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych, wsparcie we wdrożeniu (doradztwo w formie sieci współpracy) oraz identyfikowanie przykładów dobrych praktyk (w zakresie tworzenia i wdrażania planów strategicznych)⁹¹.
2.	Likwidowanie barier w zakresie dostępności przedszkoli i szkół we wszystkich trzech wymiarach (PSF)	Projekt POWER pn. „Przestrzeń Dostępnej Szkoły”. Obejmuje opracowanie i pilotaż w szkołach podstawowych	Kontynuacja działań w NPF UE: skalowanie standardów dostępnej szkoły na inne poziomy edukacyjne

⁸⁹ Lokalne plany rozwoju oświaty oraz wspomagania szkół w projektach konkursowych zostały opracowane zgodnie z modelem wypracowanym w projekcie pozakonkursowym zawierającego określone (niezbędne) elementy. Plany dostarczone i zweryfikowane przez ORE, są sukcesywnie upowszechniane na platformie Doskonalenie w sieci, [link do planów](#). Decyzje dotyczące zakresu tworzonych planów należały do przedstawicieli JST.

⁹⁰ Plany opracowane w ramach projektu pozakonkursowego upowszechnione są na stronie projektu - [link do planów](#).

⁹¹ Opracowane przez samorządowców przykłady dobrych praktyk upowszechniane są na stronie projektu, [link do przykładów dobrych praktyk](#). Docelowo, planowane jest opisanie 25 przykładów dobrych praktyk (aktualnie – stan na dzień 25.08.2020 r. - 10 opisów), których autorami są samorządowcy.

		„Modelu Dostępnej Szkoły” oraz jego pilotażu. Zakłada się poprawę dostępności 150 szkół. Okres realizacji: do końca roku 2023. Realizator: MFiPR.	
		Projekt konkursowy POWER pn. „Kadry dla edukacji włączającej”⁹². Szkolenia w zakresie: uwarunkowań dostępności procesu-nauczania się oraz założeń edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich i sposobów ich realizacji w praktyce dla kadr zarządzających, nauczycieli, specjalistów. Projektowany okres realizacji: II kwartał 2021 – IV kwartał 2022. Proponowany realizator: 4 PDN wyłonione w konkursie.	Realizacja projektów wdrożeniowych w przedszkolach i szkołach, ukierunkowanych na tworzenie i rozwijanie dostępnego środowiska nauczania-uczenia się (programy regionalne i centralne).

⁹² Według stanu na dzień 21 sierpnia 2020 r. fiszka projektu nie została jeszcze przyjęta, stąd formuła realizacji stanowi projekt.

3.	Podnoszenie świadomości w zakresie założeń i celów edukacji włączającej (przede wszystkim w zakresie przejścia od podejścia medycznego do biopsychospołecznego)	Kampania świadomościowa w mediach społecznościowych. Realizator: MEN Okres realizacji: 2020-2021.	Działania upowszechniające realizowane w ramach projektów POWER ora z projektów realizowanych w NPF UE
4.	Zatrudnianie ASPE w przedszkolach i szkołach.	Projekt pn. „Pilotaż usług asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE)” W ramach projektu zostaną opracowane programy szkoleń, przeprowadzone szkolenia, a także wypracowane rekomendacje dotyczące systemowych rozwiązań dotyczących roli, zadań oraz wymagań kwalifikacyjnych ASPE. Okres realizacji: 04.05.2020 – 31.12.2021 Realizator: Fundacja Edukacyjna ODITK	Uruchomienie oferty szkoleniowej dla kadr niepedagogicznych w placówkach doskonalenia nauczycieli.
6.	Utworzenie Centrum Koordynującego (CK) w ORE i rozwój usług.	Projekt PO WER pn. „Opracowanie modelu	Rozwijanie działalności CK.

		funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”. Okres realizacji: 1.09.2019 - 30.11.2022 Realizator: ORE	
7.	Utworzenie i rozwój lokalnych SCWEW, realizujących m.in. zadania związane z doradztwem dla przedszkoli i szkół w zakresie dostępności procesu nauczania-uczenia oraz wykonywania adaptacji specjalistycznych na potrzeby szkół.	Projekt POWER pn. „Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”. Okres realizacji: 2020.01.01 - 2022.12.31 Realizator: ORE	Kontynuacja działań w NPF UE – granty na tworzenie nowych SCWEW.
8.	Pilotaż oceny funkcjonalnej oraz koordynacji pomocy międzysektorowej na poziomie powiatu.	Projekt POWER pn. „Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego” (tytuł roboczy). Okres realizacji: 2021.01.01 – 31.03.2023. Realizator: ORE.	Rozwój metod i narzędzi oceny funkcjonalnej, szkolenia z oceny funkcjonalnej, rozwój współpracy pomiędzy szkołami/przedszkolami i instytucjami wsparcia (przede wszystkim CDR).

III.3.2. Uczenie się i nauczanie oraz ocena potrzeb i postępów osób uczących się

Stan obecny

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami, nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z każdym uczniem⁹³, a jeśli zachodzi taka potrzeba, dostosować wymagania wynikające z programu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia⁹⁴. W codziennej praktyce jednak realizacja tych zadań sprawia nauczycielom trudności, zarówno w aspekcie działań skierowanych do uczniów, jak i doboru strategii działań w odniesieniu do środowiska uczenia się.

Identyfikacja zasobów i potrzeb osób uczących się realizowana jest aktualnie głównie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych⁹⁵. Taka diagnoza ma charakter epizodyczny i nie obejmuje systematycznego oceniania postępów dzieci/uczniów w obszarach kluczowych dla integralnego rozwoju (odniesienie się do kamieni milowych w toku rozwoju dziecka zdefiniowanych za pomocą profilu rozwojowego), a nie wyłącznie formalnej oceny efektów realizacji podstawy programowej. Systematyczna ocena funkcjonowania uczniów dokonywana w przedszkolach i szkołach nie jest przedmiotem działań nauczycieli, zaś brak lub niewystarczająca liczba specjalistów w większości przedszkoli i szkół ogólnodostępnych (psycholog, pedagog szkolny, pedagog specjalny, logopeda) nie pozwala na realizację tego zadania poza zajęciami w ramach danej placówki (Knopik, 2018). Poza brakami kadrowymi przedszkola i szkoły nie dysponują odpowiednim zapleczem metodycznym w zakresie stosowania odpowiednich narzędzi i środków umożliwiających skuteczne rozpoznawanie i zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży w przedszkolach i szkołach w toku bieżącej pracy z dziećmi/uczniami (np. skale obserwacyjne do oceny 270 stopni z uwzględnieniem opinii rodziców i oceny próbek dziecka). System wsparcia oparty na zewnętrznej (tj. wykonywanej poza szkołą) diagnozie realizowanej w paradygmacie zaburzeń i dysfunkcji rozwojowych ucznia jako przyczyny doświadczanych przez niego trudności w uczeniu się, powoduje stały wzrost liczby wydawanych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego⁹⁶ (aneks nr 4), a także liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, w tym w formie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia oraz zajęć realizowanych indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub IPET. Oznacza to w praktyce stałe zwiększanie nakładów na indywidualne wsparcie w formie dodatkowych zajęć i/lub pomocy dodatkowo zatrudnianych nauczycieli/specjalistów, częste wyłączenie uczniów z możliwości uczenia się z

⁹³ Art. 44c ust. 1 USO.

⁹⁴ Art. 44c ust. 2 USO oraz §2 rozporządzenia MEN d dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 373).

⁹⁵ Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 oraz z 2017 r. poz. 1647).

⁹⁶ Na podstawie danych w Systemie Informacji Oświatowej.

zespołem klasowym zamiast strategii wspierających kooperatywne uczenie się podczas zajęć edukacyjnych realizowanych wspólnie z zespołem klasowym.

W przepisach określono, że ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne ucznia⁹⁷ i jego zachowanie⁹⁸. Nie określono kryteriów i wskaźników oceny postępów uczniów oraz oceny efektywności udzielanego wsparcia, co nie pozwala w sposób racjonalny dokonać analizy nakładów w stosunku do uzyskiwanych efektów i oceny realnych osiągnięć ucznia w realizacji podstawy programowej. Przepisy nie regulują również standardów edukacyjnych związanych z jakością organizacji kształcenia wszystkich uczniów i monitorowaniem dostępności procesu nauczania-uczenia się.

Ograniczeniem w realizacji równego prawa do edukacji na każdym etapie edukacji jest konkurencyjny dostęp do kształcenia w szkołach ponadpodstawowych, oparty na osiągnięciach akademickich⁹⁹.

Stan docelowy

Ocena funkcjonalna

Kluczowym pojęciem wdrażanego modelu edukacji włączającej jest *ocena funkcjonalna*, którą należy traktować jako punkt wyjścia i dojścia dla planowanych zmian (proces rozwoju – horyzont ukierunkowujący z metapoziomu wszystkie działania w obszarze włączenia). Przez *ocenę funkcjonalną* rozumie się:

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.

⁹⁷ Polega ono na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku odpowiednio do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania albo wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych.

⁹⁸ Rozdział 3A USO oraz rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 373).

⁹⁹ Liczba punktów uzyskanych podczas procesu rekrutacji jest uzależniona w szczególności od wyników egzaminu ósmoklasisty i ocen z zajęć edukacyjnych na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej. Lepsze wyniki i oceny dają większe możliwości wyboru szkoły ponadpodstawowej. Takich szans nie mają jednak uczniowie napotykający na szczególne utrudnienia w funkcjonowaniu uwarunkowane niepełnosprawnością lub stanem zdrowia, które ograniczają możliwości wyboru kierunku kształcenia, a często uniemożliwiają podjęcie nauki zawodu na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Ograniczenia te mogą również wpływać na mobilność kandydata, który nie zawsze jest w stanie dotrzeć do szkoły znacznie oddalonej od miejsca zamieszkania. Procedury rekrutacyjne uwzględniają ograniczenia wynikające ze stanu zdrowia dopiero na trzecim etapie rekrutacji. Powoduje to, że znaczna część uczniów z ograniczeniami w funkcjonowaniu napotyka na trudności w dostępie do wybranej szkoły ponadpodstawowej w lokalizacji dogodnej ze względu na ich ograniczenia. W dalszej perspektywie skutkuje to niskim odsetkiem osób z niepełnosprawnościami aktywnych na rynku pracy.

Ocena funkcjonalna jest przeprowadzana w środowisku nauczania i wychowania dziecka - w żłobku, klubie dziecięcym, przedszkolu, szkole lub placówce, do której uczęszcza oraz - jeśli zachodzi taka potrzeba w placówce specjalistycznej lub -w miejscu zamieszkania (np. w sytuacji małego dziecka lub gdy uczeń jest objęty indywidualnym nauczaniem). Działania diagnostyczne, których wyniki wykorzystuje się w ocenie funkcjonalnej w systemie oświaty, są podejmowane również w placówkach działających poza tym systemem.

W celu indywidualizacji pracy w zróżnicowanych zespołach uczniów i planowania spersonalizowanych celów edukacji, nauczyciele i specjaliści rozpoznają (patrz dalej) potencjał rozwojowy oraz indywidualne potrzeby edukacyjne każdego ucznia i zapewniają mu odpowiednie warunki do rozwoju i uczenia się. Działania w tym zakresie są prowadzone w bieżącej pracy nauczycieli oraz – o ile jest taka potrzeba - w trybie **konsultacji przedszkolnych/szkolnych**.

Ocena i udzielanie wsparcia jest procesem o charakterze systematycznym, nieodłącznym od realizacji procesu kształcenia i wychowania i wspierającym ten proces. Przedszkole/szkoła posiada większą niż dotychczas autonomię w zakresie organizacji odpowiednio wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny w przedszkolu oraz wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (WES) w szkole. Nie jest ono warunkowane opinią lub orzeczeniem, ani sztywno określonym limitem godzin tygodniowego wsparcia, co pozwala na elastyczny dobór instrumentów oraz umożliwia dostosowanie działania do znanych zarówno dziecku/ucniowi, nauczycielom, jak też rodzicom, warunków uczenia się i efektywne wykorzystanie zasobów.

Ważnym narzędziem przewidzianym do zastosowania w ramach oceny funkcjonalnej są konsultacje przedszkolne/szkolne, podejmowane w sytuacji stwierdzenia problemu z zaspokojeniem potrzeb dziecka/ucnia w ramach pracy z grupą/zespołem klasowym i działań kierowanych indywidualnie do dziecka/ucnia na podstawie rozpoznania dokonanego przez nauczycieli i specjalistów. Polegają na zespołowej analizie problemu przez uczestników konsultacji w celu zidentyfikowania obszarów, w których uczeń napotyka na trudności oraz zrozumienia przyczyn tych trudności (leżących po stronie dziecka/ucnia lub jego otoczenia) oraz jest podstawą do zaplanowania strategii działań służących poprawie funkcjonowania dziecka/ucnia w przedszkolu, szkole lub placówce i w otoczeniu społecznym, a także wsparcia go w tym środowisku.

Warto podkreślić, że zaproponowany w modelu opis założeń oceny funkcjonalnej nie definiuje na nowo roli nauczyciela, ale ją precyzuje, wskazując, że nauczyciel wnosi do procesu oceny wiedzę o postępach ucznia i doświadczanych przez niego trudnościach z realizacją podstawy programowej. Cały proces jest uporządkowany, oparty na zespołowej pracy nauczycieli i specjalistów oraz współpracy z rodzicami i uczniami. Uzupełnione zostają zasoby i wsparcie w postaci zespołu wielospecjalistycznego oraz pokazany związek oceny funkcjonalnej ze wspieraniem realizacji przez ucznia podstawy programowej, zwiększona zostaje autonomia szkoły w udzielaniu pomocy. Działania nauczyciela, tak jak obecnie, są bardzo istotne – stanowią pierwszy i podstawowy poziom oceny potrzeb edukacyjnych

ucznia i reagowania na te potrzeby poprzez dobór metod i form pracy oraz planowanie działań dydaktycznych. Taka rola nauczycieli została już określona, m.in. w obecnych przepisach UPO, USO, przepisach regulujących zasady organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz wymaganiach wobec szkół i placówek.

Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego (PPKO)

Każda szkoła zapewnia warunki, które umożliwiają aktywizację potencjału rozwojowego każdego ucznia. Uczniowie są zachęceni do „łączenia” doświadczeń zdobytych w edukacji nieformalnej z wiedzą i umiejętnościami szkolnymi. Dlatego istotne jest uruchamianie przedwiedzy uczniów oraz zapewnienie im możliwości doświadczania, eksperymentowania, uczenia się na błędach w bezpiecznym i przyjaznym środowisku.

PPKO powinna być napisana na poziomie ogólnym, językiem operacyjnym, łatwym do przełożenia na adekwatne działania metodyczne. Struktura, zawartość, jak też sposób realizacji podstawy programowej, powinny uwzględniać całe spektrum zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Wspólna rama, określona w podstawie programowej, powinna zapewnić możliwości personalizowania procesu kształcenia, umożliwiając każdej osobie uczącej się integralny rozwój oraz osiągnięcie jak najwyższych efektów na miarę jej możliwości i jak najpełniejszej realizacji celów kształcenia i treści nauczania, ukierunkowanych zarówno na rozwijanie wiedzy i umiejętności przedmiotowych, jak i kompetencji kluczowych. Tym celom służy wprowadzenie rozwiązań opartych na projektowaniu uniwersalnym oraz racjonalnych i spersonalizowanych dostosowań sposobu realizacji podstawy programowej, opracowywania i realizacji programów nauczania i scenariuszy lekcji, doboru i stosowania w procesie nauczania-uczenia się podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych.

Wśród celów do realizacji na poszczególnych etapach edukacyjnych uwzględnia się cele związane ze wspomaganiem prawidłowego rozwoju psychofizycznego oraz społeczno-emocjonalnego uczniów. Ukierunkowanie pracy szkół we wspomaganiu integralnego rozwoju oraz rozwijaniu kompetencji kluczowych uczniów stanowi [profil kompetencyjny absolwenta](#)¹⁰⁰. Profil stanowi ramę, która pozwala na integrowanie działań realizowanych na poszczególnych etapach edukacyjnych i przez nauczycieli różnych przedmiotów.

W oparciu o PPKO opracowywane są **programy nauczania** opracowane zgodnie z ideą uniwersalnego projektowania tak, aby jak największa grupa uczniów mogła z nich korzystać bez konieczności dostosowań i modyfikacji.

W projektowaniu uniwersalnym stosuje się następujące zasady:

- 1) równości w dostępie,

¹⁰⁰ Propozycja pojawiła się podczas prac „okrągłego stołu” w maju 2019 r. Rozwiązanie polegające na opracowaniu Profilu ucznia kończącego obowiązkową edukację przyjęło wiele krajów m.in. Walia, Portugalia. Wiele szkół w Polsce już obecnie opracowuje tzw. "sylwetkę absolwenta", czyli dokument, który ukierunkowuje i integruje działania edukacyjno-wychowawcze szkoły.

- 2) elastyczności,
- 3) intuicyjności,
- 4) dostępności informacji,
- 5) tolerancji błędów,
- 6) niskiego poziomu wysiłku fizycznego,
- 7) odpowiedniej przestrzeni i miejsca.

Jeśli wdrożone zasady projektowania uniwersalnego nie usuwają barier w dostępie dla konkretnego ucznia, konieczne jest wprowadzenie racjonalnych dostosowań i modyfikacji. Obejmują one wymagania, warunki i organizację edukacji z uwzględnieniem potrzeb i możliwości konkretnego ucznia w odniesieniu do:

- otoczenia (sprzęt, wyposażenie sali, oświetlenie, rozkład zajęć itp.),
- metod, form, treści nauczania, stosowanych środków dydaktycznych oraz sposobu sprawdzania i oceniania wiedzy (metody, formy sprawdzania, kryteria oceniania), w tym promocji do klasy/etapu programowo wyższego,
- organizacji pracy z dzieckiem/ucznikiem.

Możliwość realizowania podstawy programowej powinni mieć także uczniowie, których poziom funkcjonowania odbiega od standardów rozwojowo-funkcjonalnych w stosunku do wieku kalendarzowego lub rozwojowego¹⁰¹. Sposób realizacji PPKO w zakresie odpowiadającym aktualnym możliwościom ucznia nie powinien wymagać formalnego stwierdzenia niepełnosprawności, ale opierać się na wynikach oceny funkcjonalnej (również w sytuacji, gdy poziom rozwoju intelektualnego nie jest możliwy do ustalenia). Zawsze, gdy nastąpi progres w funkcjonowaniu ucznia, możliwa jest realizacja podstawy programowej w pełniejszym zakresie, odpowiadającym aktualnym możliwościom psychofizycznym i jego potrzebom. W sytuacji, gdy stan zdrowia uniemożliwia realizację podstawy programowej (np. dzieci po udarze mózgu, osoby w śpiączce, dzieci przebywające w hospicjach), możliwe jest - na wniosek rodziców dziecka/ucznia - dostosowanie przez przedszkole/szkołę rodzaju i charakteru oddziaływań wspomagających jego funkcjonowanie albo ich czasowe, a w wyjątkowych przypadkach całkowite zawieszenie.

Zaprojektowane uniwersalnie programy nauczania powinny umożliwiać nauczycielom swobodę pracy nad rozwijaniem motywacji poszczególnych uczniów i całych klas do uczenia się i kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań dydaktycznych. Powinny również zapewniać nauczycielom możliwości personalizacji ich realizacji przez poszczególnych uczniów, a w sytuacji, gdy zachodzi taka konieczność - wprowadzania dostosowań i racjonalnych usprawnień¹⁰².

¹⁰¹ Np. uwarunkowany niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim lub niepełnosprawnościami sprzężonymi.

¹⁰² Opracowanie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład narzędzi edukacyjnych następuje w ramach projektu pn. Tworzenie programów nauczania ([lista projektów](#)).

Program nauczania stanowi system odniesienia w tworzeniu opisowych (jakościowych) ocen osiągnięć uczniów. **Wymagania edukacyjne** - ustalone przez nauczyciela jako zakres wiadomości i umiejętności wynikających z realizowanego programu nauczania - stanowią podstawę do oceny postępów edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz otrzymania ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych.

Proponuje się, by dla ucznia, u którego w wyniku oceny funkcjonalnej określono potrzebę wprowadzenia racjonalnych dostosowań i modyfikacji, był opracowywany **indywidualny plan edukacyjny (IPE)**, którego elementem mógłby być spersonalizowany program nauczania (SPN¹⁰³), jeśli zachodziłaby taka potrzeba.

Potrzeba opracowania SPN, określającego dla ucznia inne cele kształcenia na danym etapie edukacyjnym, może wynikać z ograniczeń w funkcjonowaniu, które sprawiają, że uczeń nie jest w stanie realizować programu nauczania dla klasy, mimo zapewnienia racjonalnych dostosowań. Taka potrzeba może także wynikać ze szczególnych uzdolnień ucznia¹⁰⁴.

SPN może dotyczyć jednego lub wielu przedmiotów. Przy podejmowaniu decyzji o ustaleniu celów kształcenia dla ucznia w programie nauczania dla klasy, nauczyciel ma obowiązek wykazać, jakie podjął działania i uzasadnić, dlaczego uczeń nie może tych celów osiągnąć. Konieczna jest również zgoda odpowiednio rodziców lub pełnoletniego ucznia, gdyż wiąże się to z koniecznością zaplanowania w IPE dalszej ścieżki kształcenia. Na świadectwie szkolnym jest opisany zakres realizowanego przez ucznia spersonalizowanego programu nauczania oraz osiągnięte efekty kształcenia w formie opisowej.

Materiały dydaktyczne i metodyczne

Materiały dydaktyczne także przygotowane są z zachowaniem zasad projektowania uniwersalnego, to znaczy opracowane są w taki sposób, aby w jak najwyższym stopniu były dostępne dla jak największej grupy uczniów, a jednocześnie mogły służyć nauczycielom jako trwałe oparcie dla procesu dydaktycznego. Proponuje się przy tym rozważenie rezygnacji z dopuszczania do użytku szkolnego podręczników szkolnych na rzecz uszczegółowienia wytycznych dotyczących opracowywania materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych w sposób uwzględniający konieczność zapewnienia jak najszerzej ich dostępności dla osób uczących się. Wytyczne te powinny dotyczyć zarówno języka, jak i uniwersalnego projektowania graficznego oraz technicznej dostępności¹⁰⁵.

¹⁰³ Propozycja zastąpienia obecnie funkcjonującego określenia „indywidualny program nauczania” określeniem „spersonalizowany program nauczania” ma na celu uniknięcie utożsamiania realizacji tego programu z formą indywidualną.

¹⁰⁴ Aktualnie funkcjonują w tym zakresie regulacje dotyczące możliwości realizacji indywidualnego programu lub toku nauki.

¹⁰⁵ Działania w tym obszarze zostały już zainicjowane przez MEN. MEN we współpracy z wydawcami podręczników oraz ze specjalistami zajmującymi się dostosowaniem podręczników do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów niepełnosprawnych przygotował [Wytyczne edytorskie i językowe, jak i wytyczne do uniwersalnego projektowania graficznego podręcznika](#).

Dla osób uczących się ze szczególnymi potrzebami w zakresie dostępu do informacji, np. wynikającymi z niepełnosprawności sensorycznych, słabej znajomości języka polskiego, odmienności kulturowej lub posługiwania się innym kodem komunikacyjnym (np. polski język migowy, AAC), napotykających na trudności w czytaniu i rozumieniu złożonych tekstów, powinny być zapewniane podręczniki oraz materiały edukacyjne i ćwiczeniowe dostosowane do ich specyficznych potrzeb, w tym w wersji łatwej do czytania i zrozumienia¹⁰⁶. Podobne zasady dotyczą przygotowania arkuszy egzaminacyjnych.

Ważnym elementem jest zapewnienie dostępu do materiałów dydaktycznych i poradników metodycznych (tworzących zestawy edukacyjne), uwzględniających pracę z klasami zróżnicowanymi pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów. W tworzeniu zestawów edukacyjnych również przyjmuje się zasady projektowania uniwersalnego.

Zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego są również przygotowywane arkusze egzaminacyjne.

Instrumenty wsparcia

Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetentną kadrą tak, by adekwatnie odpowiadać na zróżnicowane potrzeby osób uczących się i umożliwić każdemu osiągnięcie sukcesu. Personalizacja procesu nauczania-uczenia się oraz stosowane przez nauczycieli zróżnicowane metody oceny, pomiaru i dokumentowania rozpoznawania potrzeb edukacyjnych, nabywania wiedzy i umiejętności, wzmacniają proces uczenia się i osiągnięcia wszystkich osób uczących się. Służą również identyfikacji i eliminowaniu barier w procesie uczenia się przez całe życie.

Szkoła włączająca umożliwia kształcenie ukierunkowane na cele rozwojowe oraz przygotowanie do samodzielności w życiu dorosłym¹⁰⁷.

System oświaty zapewnia zróżnicowane formy wsparcia oferowane w oparciu o rozpoznane potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów oraz zidentyfikowane bariery w środowisku.

¹⁰⁶ W latach 2020-2021 realizowane jest również zadanie publiczne pn. [„Czytam i wiem – tekst łatwy do czytania i zrozumienia w szkole. Opracowanie i upowszechnienie materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych w wersji łatwej do czytania i zrozumienia, instrukcji dotyczącej ich tworzenia i wykorzystania w pracy z uczniami oraz rekomendacji dotyczących wdrożenia rozwiązań w praktykę szkolną”](#). Jednym z efektów tego działania jest opracowanie instrukcji dotyczącej tworzenia i stosowania materiałów podczas pracy z uczniami oraz przygotowanie rekomendacji dotyczących dalszych działań związanych z zapewnieniem uczniom dostępu do informacji w procesie nauczania-uczenia się, w szczególności dostępu do tekstów łatwych do czytania i zrozumienia.

¹⁰⁷ Obecnie dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim realizują w takim zakresie obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązek nauki oraz obowiązek szkolny.

Działania te mogą być skierowane do:

1. uczniów - celem wsparcia jest wspieranie potencjału rozwojowego wszystkich uczniów i stwarzanie im warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku lokalnym;
2. środowiska ucznia:
 - 1) rodziców/rodziny - celem jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji w zakresie wspierania rozwoju i wychowania ucznia, wspieranie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych,
 - 2) nauczycieli i specjalistów – celem jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji wychowawczych, dydaktycznych, wspieranie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych,
 - 3) osób zarządzających (dyrektora/kadry zarządzającej przedszkolem, szkołą i placówką) oraz pracowników niepedagogicznych.

Wsparcia bezpośredniego w procesie nauczania-uczenia się udziela przede wszystkim nauczyciel prowadzący lekcję lub inne zajęcia oraz – jeśli jest taka konieczność – wspólnie z innym nauczycielem, specjalistą szkolnym lub asystentem ucznia. Osobom uczącym się, u których stwierdzono potrzebę dodatkowej pomocy w realizacji celów określonych w PPKO lub PPKZ, szkoła zapewnia **wsparcie edukacyjno-specjalistyczne (WES)** - indywidualne i/lub grupowe.

Jedną z form WES są zajęcia rehabilitacji edukacyjnej (RE), które szkoła zapewnia uczniom z niepełnopravnościami. Zajęcia RE ukierunkowane są na wspomaganie rozwoju i funkcjonowania, tak by umożliwić im autonomiczne i maksymalnie niezależne życie w dorosłości oraz uczestnictwo w życiu społecznym¹⁰⁸. Rodzaj i cel zajęć RE realizowanych z uczniem jest określony w indywidualnym planie edukacyjnym ucznia (IPE) i wynika z oceny funkcjonalnej, wskazującej na zalecane do realizacji indywidualne cele.

Działania w zakresie WES są realizowane przez wszystkich pracowników szkoły. Działania skierowane do nauczycieli realizowane są przez specjalistów szkolnych, którzy – w zależności od potrzeb – współpracują z pracownikami innych instytucji, do zadań których należy wspieranie szkoły¹⁰⁹. We wszystkie działania, zgodnie z zasadą podmiotowości, w miarę możliwości są włączani rodzice uczniów oraz – w sposób odpowiedni do wieku i możliwości psychofizycznych - osoby uczące się.

Wsparcie w trakcie kształcenia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej (WES) jest udzielane na trzech poziomach:

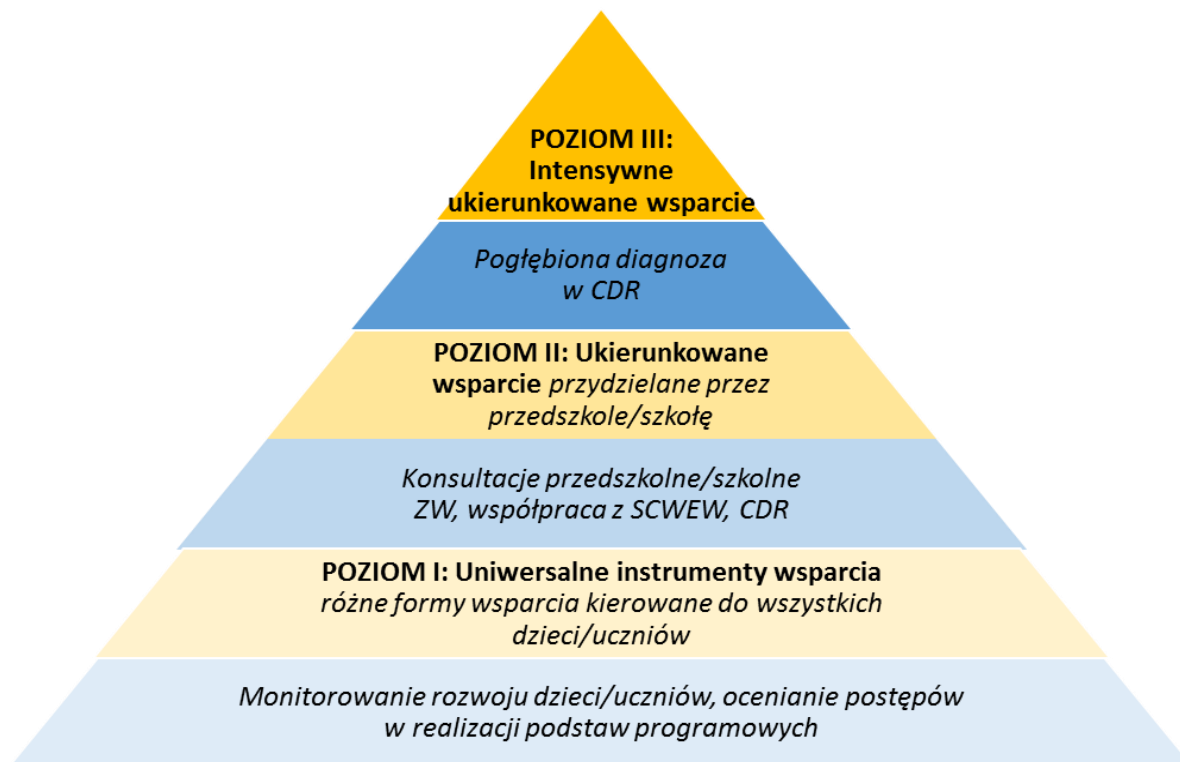
- poziom I stanowią uniwersalne instrumenty wsparcia,

¹⁰⁸Rodzaj i cel zajęć rehabilitacji edukacyjnej realizowanych z uczniem jest określony w indywidualnym planie edukacyjnym ucznia (IPE) i wynika z oceny funkcjonalnej, wskazującej na zalecane do realizacji indywidualne cele rozwojowe i terapeutyczne. Zajęcia mogą być ukierunkowane na realizację więcej niż jednego celu (zajęcia ogólnorozwojowe) lub usprawnienie funkcjonowania ucznia w wybranej sferze (np. komunikowania się, sprawności fizycznej, funkcjonowania społecznego, widzenia, orientacji i przemieszczania się w przestrzeni).

¹⁰⁹ SCWEW, CDR, placówki doskonalenia kadr, biblioteki pedagogiczne, kuratoria oświaty.

- poziom II jest uruchamiany z poziomu konsultacji przedszkolnych/szkolnych,
- poziom III to intensywne wsparcie, uruchamiane w oparciu o informacje o wynikach pogłębionej oceny funkcjonalnej dokonywanej we współpracy szkoły i CDR (rys. 6).

Ryc. 6. Poziomy udzielania wsparcia

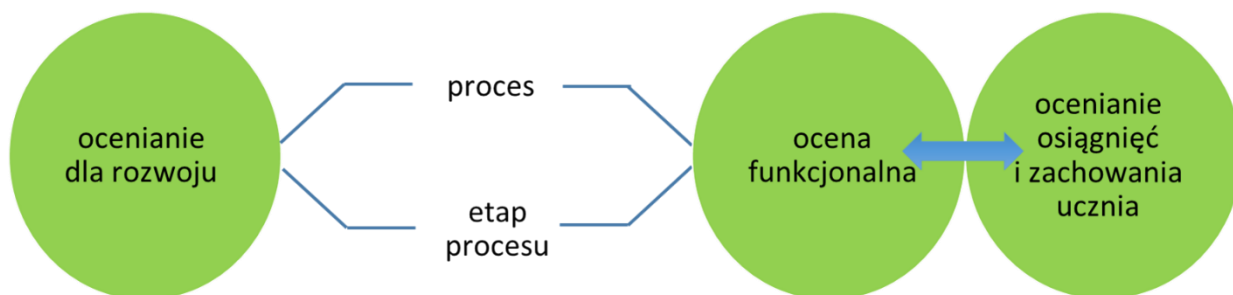


Działania związane z przydzielaniem i modyfikowaniem instrumentów wsparcia oraz oceną ich skuteczności są ustalane przez **zespół wielospecjalistyczny** z udziałem rodziców i w miarę możliwości oraz w sposób dostosowany do wieku osoby uczącej się. Prace zespołu są koordynowane przez **koordynatora edukacji włączającej** lub wyznaczonego przez niego nauczyciela lub specjalistę, który – w przypadku uczniów objętych wsparciem na poziomie III oraz słuchaczy objętych wsparciem na poziomie II – współpracuje z CDR.

Ocenianie

Ocenianie w modelu *Edukacji dla wszystkich* odnosi się do ustawicznego procesu obserwowania postępów edukacyjnych i rozwojowych osób uczących się oraz barier i trudności, jakich doświadczają w realizowaniu posiadanego potencjału. Tym samym ocenianie obejmuje: ocenę funkcjonalną odnoszącą się do całościowego funkcjonowania ucznia (proces), pomiar dydaktyczny wyrażający stopień opanowania zakładanych w podstawie programowej treści kształcenia oraz zachowania ucznia (etap procesu) oraz **poziom kluczowych kompetencji**, określonych w *Profilu kompetencyjnym absolwenta*. W związku z tym, że głównym celem tak rozumianego oceniania jest wspieranie rozwoju każdej osoby uczącej się, nabywania przez nią wiedzy i umiejętności przedmiotowych oraz kompetencji kluczowych, proponuje się określić je jako *ocenianie dla rozwoju* (rys. 7). Ocenianie to może być również określone jako *ocenianie włączające*.

Ryc. 7. Ocenianie dla rozwoju



W aktualnych regulacjach¹¹⁰ *ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania*, a ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu *monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć*. Ocena musi zatem przekładać się na strategię działania, a nie być jedynie numerycznym podsumowaniem jakiegoś działania. Ocena ma nie tylko informować, czego ktoś się nauczył, ale w jaki sposób może to zrobić. Jednocześnie opracowanie skutecznej strategii opanowania wymagań edukacyjnych musi być poprzedzone rozpoznaniem możliwości, predyspozycji i preferencji każdej osoby uczącej się – w innym przypadku ocena nie przełoży się na wzrost przyszłych osiągnięć ucznia, a także na możliwość obiektywnej oceny postępów.

Konstruktywne stawianie ocen wymaga rozpoznania potencjału rozwojowego i barier w uczeniu się. W tym aspekcie ocenianie jest narzędziem ułatwiającym monitorowanie przez osobę uczącą się, rodziców oraz nauczycieli i specjalistów, procesu nabywania określonych w podstawie programowej wiedzy i umiejętności oraz kompetencji kluczowych, umożliwiających uczestnictwo osoby uczącej się w procesie nauczania-uczenia się na danym

¹¹⁰ Rozdział 3A USO oraz rozporządzenie MEN d dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 373).

etapie kształcenia. Bez komplementarnego wsparcia w zakresie wykorzystania oceny funkcjonalnej (a więc bez uwzględniania czynników intra- i interpersonalnych oraz środowiskowych, determinujących realne uczestnictwo w procesie nauczania-uczenia się), ocena wyrażona stopniem staje się tylko nieudaną próbą zmierzenia za pomocą tego samego narzędzia zupełnie odmiennych, niewspółmiernych zjawisk.

Ocenianie dla rozwoju zakłada, że w procesie realizacji podstawy programowej uczniowie są włączani w planowanie sposobów realizacji celów kształcenia, a następnie we wspólną ocenę tego, czego się nauczyli (współodpowiedzialność za proces uczenia się). W organizacji procesu nauczania-uczenia się wdrażane są metody i formy/sposoby pracy zachęcające uczniów do samodzielnej oceny swoich prac i wykonanych zadań oraz sposoby uczestniczenia w ocenie koleżeńskiej i podsumowaniu efektów własnej nauki (np. w postaci portfolio). Wspiera to zrozumienie kryteriów sukcesu, a przy okazji rozwija u uczniów takie zasoby transferowalne, jak autokrytycyzm, czy poczucie kompetencji.

W procesie oceniania dla rozwoju racjonalnie uwzględnia się czynniki, które mają wpływ na osiągnięcia osób uczących się:

- a) okres rozwojowy osoby uczącej się,
- b) wiedzę i umiejętności zdobyte w okresie wcześniejszym,
- c) bariery ograniczające dostęp do treści nauczania i utrudnienia spowalniające tempo uczenia się,
- d) cechy emocjonalności osoby,
- e) aspiracje i cele osobiste w edukacji osoby uczącej się,
- f) długoterminowe cele kształcenia.

Celami oceniania dla rozwoju są:

- 1) dostarczanie uczniowi, jego rodzicom i nauczycielom informacji o:
 - a) postępach i osiągnięciach edukacyjnych, tj. poziomie opanowanej wiedzy i umiejętności, z uwzględnieniem indywidualnych celów edukacyjnych i rozwojowych, jeśli takie zostały dla ucznia określone,
 - b) zachowaniu ucznia,
 - c) indywidualnym przebiegu rozwoju oraz indywidualnych postępach ucznia w nabywaniu wiedzy i umiejętności, określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego i/lub kształcenia w zawodzie oraz programach nauczania,
 - d) tempie pracy i poziomie zaangażowania ucznia w realizację celów edukacyjnych i rozwojowych;
- 2) wspieranie rozwoju ucznia poprzez:
 - a) ułatwianie samopoznania,
 - b) pomoc w budowaniu adekwatnej i stabilnej samooceny,
 - c) kształtowanie mechanizmów samomotywowania i rezyliencji,
 - d) rozwijanie umiejętności planowania i monitorowania własnego rozwoju,
 - e) rozwijanie kompetencji w zakresie efektywnego uczenia się.

Ocenianie dla rozwoju to ciągły proces udzielania adekwatnych informacji zwrotnych, które można wykorzystać w przyszłych działaniach dotyczących planowania ścieżki edukacji i koniecznych form wsparcia na poszczególnych etapach edukacji i tranzycji. Informacje te muszą być dostosowane do ich głównego odbiorcy, z uwzględnieniem czynników osobowych i kontekstu społecznego tak, aby ocenianie służyło rzeczywistemu pokazaniu postępów/osiągnięć, bez etykietowania i piętnowania osób ocenionych. Jest to szczególnie istotne w przypadku rozpoznawania i nazywania w ramach oceny funkcjonalnej wpływu konkretnej trudności/zaburzenia/dysfunkcji na funkcjonowanie osoby uczącej się wobec wyzwań edukacyjnych.

Takie wieloaspektowe rozumienie oceniania wymaga odpowiedniego wyartykułowania w przepisach prawa oraz modyfikacji praktyki edukacyjnej w tym obszarze (poprzez działania szkoleniowo-doradcze oraz konkretne propozycje rozwiązań metodycznych – poradniki, narzędzia oceny funkcjonalnej i pomiaru kompetencji).

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Określenie standardów oceny funkcjonalnej oraz organizacji WES (w tym RE, IPE i SPN) z uwzględnieniem zadań kadry zarządzającej, nauczycieli, specjalistów, KEW oraz personelu niepedagogicznego, w tym AU.	UWDU oraz rozporządzenie wydane na podstawie tej ustawy. Zmiany przepisów UPO i USO oraz rozporządzeń wydanych na ich podstawie, które regulują udzielanie różnych form wsparcia w procesie nauczania-uczenia się.
2.	Określenie zasad projektowania uniwersalnego w procesie nauczania, personalizacji procesu nauczania-uczenia się, stosowania zróżnicowanych metod i formy pracy oraz racjonalnych dostosowań, w tym przez zastosowanie technik specjalistycznych, jak również zadań nauczycieli i specjalistów w tym zakresie.	UWDU oraz przepisy wydane na podstawie tej ustawy
3.	Ocenianie dla rozwoju.	UWDU oraz przepisy wydane na podstawie tej ustawy (przeniesienie regulacji z USO)
4.	Uwzględnienie w podstawach programowych kształcenia ogólnego zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz	Zmiana definicji zawartej w art. 4 pkt 24 UPO.

	celów związanych ze wspieraniem integralnego rozwoju i rozwijaniem kompetencji kluczowych uczniów, uregulowanie profilu absolwenta.	Zmiana delegacji zawartej w art. 47 ust. 1 pkt 1 UPO. Zmiana w przepisach wydanych na podstawie art. UPO art. 47 ust. 1 pkt 1.
5.	Połączenie dwóch obecnie odrębnych podstaw programowych kształcenia ogólnego realizowanych w szkole podstawowej.	Zmiana delegacji zawartej w art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. b UPO Zmiana w przepisach wydanych na podstawie art. UPO art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. b.
6.	Włączenie dzieci i osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim w realizację podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej oraz w szkole przysposabiającej do pracy w zakresie i w sposób uwzględniający specyfikę ich funkcjonowania wraz z nadaniem im statusu uczniów.	Zmiana art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz.U. z 2020 r. poz. 685) Zmiana art. 36 ust. 17 UPO oraz przepisów wydanych na podstawie art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz.U. z 2020 r. poz. 685).
7.	Określenie wytycznych w zakresie opracowywania materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, w szczególności w zakresie struktury treści, języka, formy edytorskiej oraz wymogów technicznych, które powinna spełniać wersja elektroniczna.	UWDU (przeniesienie z USO regulacji aktualnie dotyczących wymagań wobec podręczników dopuszczanych do użytku szkolnego)
8.	Określenie w przepisach prawa podmiotu odpowiedzialności za opracowywanie i monitorowanie dostępności programów nauczania oraz materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych.	UWDU
9.	Określenie zadań ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w zakresie zadań związanych z zapewnieniem poradników metodycznych dla nauczycieli, specjalistów, personelu niepedagogicznego oraz kadry zarządzającej w oświacie.	UWDU

10.	Uzupełnienie zasad rekrutacji do szkół ponadpodstawowych o kryteria kwalifikacyjne uwzględniające zapewnienie dostępności kształcenia z uwagi na trudności funkcjonalne.	Zmiany w art. 134 ust. 2 UPO.
-----	--	-------------------------------

Główne działania wdrożeniowe - struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
1.	Wzmocnienie kompetencji kadr pedagogicznych przedszkoli, szkół i placówek w zakresie prowadzenia oceny funkcjonalnej.	Projekt PO WER pn. „Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej”. realizator: ORE Okres realizacji: 01.06.2018 - 31.03.2021. Projekt PO WER pn. „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – model szkolenia i doradztwa”. Realizator: ORE. Okres realizacji: 01.06.2018- 31.07.2022.	Opracowanie i wdrożenie standardów oceny funkcjonalnej oraz udzielania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego oraz rozwój narzędzi do oceny funkcjonalnej.
2.	Utworzenie i rozbudowa bazy zasobów obejmujących: programy nauczania, scenariusze lekcji materiały metodyczne, wyniki badań naukowych, opisy dobrych praktyk, dostępne materiały dydaktyczne.	Projekty POWER pn. „Tworzenie e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego – etap II” oraz „Tworzenie programów nauczania”. Rozbudowa bazy dostępnych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w ramach Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej. Wdrażanie wytycznych w zakresie uniwersalnego	Opracowanie i wdrażanie wytycznych w zakresie doboru i dostosowywania materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych przez nauczycieli. Rozbudowa bazy dostępnych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych dla

		projektowania podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, materiały edukacyjne i ćwiczeniowe w wersji łatwej do czytania i zrozumienia.	uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Weryfikacja zasad wykonywania adaptacji specjalistycznych.
3.	Wypożyczenie kadr pedagogicznych w narzędzia do oceny funkcjonalnej.	Projekt POWER pn. „Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej”. Realizator: ORE. Projekty konkursowe POWER – opracowanie i upowszechnienie narzędzi do oceny rozwoju poznawczego, emocjonalno-społecznego i osobowościowego dzieci i uczniów w wieku od 0 do 25 roku życia. Realizatorzy: IBE, UKSW.	Opracowanie i upowszechnienie narzędzi dla nauczycieli. NPF UE.
4.	Pilotaż konsultacji przedszkolnych/szkolnych i opracowanie standardów oceny funkcjonalnej /narzędzia, organizacja procesu.	Wstępny pilotaż oceny funkcjonalnej na poziomie szkoły i poradni w ramach realizacji projektu POWER pn. „Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej”. Pilotaż konsultacji szkolnych w ramach projektu POWER pn. „Przestrzeń Dostępnej Szkoły”.	Pilotaż oceny funkcjonalnej z uwzględnieniem przygotowania kadr do stosowania narzędzi oraz koordynacji międzysektorowej na poziomie powiatu (projekt planowany do realizacji w ramach POWER).
5.	Dookreślenie sposobu realizacji podstawy		Projekt realizowany w NPF UE.

	programowej kształcenia ogólnego oraz monitorowania postępów w jej realizacji przez uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, z uwzględnieniem wszystkich celów, jakie ta podstawa obecnie określa, tj. wspierania integralnego rozwoju każdego ucznia oraz rozwijania kompetencji kluczowych, jak również usprawnienie sposobu opracowywania i realizacji programów nauczania.		
6.	Przeanalizowanie praktyki szkolnej, wspólnie z nauczycielami, pod kątem potrzeby doprecyzowania, modyfikacji struktury lub uzupełnienia aktualnej podstawy programowej oraz rodzaju i zakresu działań, które mogłyby wesprzeć jej realizację w jej wszystkich zakresach (np. opracowania narzędzi do monitorowania rozwoju dzieci/uczniów, poradników metodycznych).	Projekt pn. „Włączeni w edukację – badanie praktyki włączającej szkół podstawowych” realizowany przez Uniwersytet Śląski na zlecenie MEN.	Projekt realizowany w NPF UE.
7.	Przegląd podstaw programowych pod kątem uwzględnienia zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych i wspierania harmonijnego rozwoju uczniów oraz kształtowania		Projekt w NPF UE.

	kompetencji kluczowych, niezbędnych do autonomicznego i satysfakcjonującego życia we współczesnym świecie.		
8.	Uzgodnienie w społecznym dialogu profilu absolwenta, a następnie dokonywanie selekcji nadmiarowych treści na rzecz horyzontalnego rozwijania umiejętności kluczowych na różnych przedmiotach.		Projekt w NPF UE.
9.	Opracowanie programów nauczania, materiałów dydaktycznych i poradników metodycznych (tworzących zestawy edukacyjne), uwzględniających pracę z klasami zróżnicowanymi pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów.	Projekt PO WER pn.: „Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”. Realizator: ORE. Okres realizacji: 01.10.2017 – 31.10.2019.	Kontynuacja działań w NPF UE.
10.	Przegląd i/lub opracowanie nowoczesnych narzędzi wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne, w tym nowoczesne techniki rehabilitacji.		Projekt w NPF UE.
11.	Wypracowywanie nowych rozwiązań metodycznych		

	na potrzeby pracy dydaktycznej w grupach zróżnicowanych, uwzględniających już funkcjonujące dobre praktyki szkół w tym zakresie - we współpracy ze szkołami, z udziałem rodziców i samych uczniów.		
12.	Opracowanie poradników metodycznych dotyczących w szczególności zasad wzajemnej zależności między ocenianiem bieżącym, szczegółowo określającym strefę najbliższego rozwoju i opisującym postępy ucznia, a oceną kończącą określone etapy edukacji, której celem jest udzielenie wsparcia w wyborze ścieżki dalszego kształcenia i wyznaczenie dalekosiężnych celów edukacji.	Projekt POWER pn. „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – model szkolenia i doradztwa”.	Kontynuacja działań w NPF UE.
13.	Monitorowanie wdrażania przez wydawców wytycznych opracowanych przez MEN w zakresie projektowania uniwersalnego podręczników.	Działania MEN we współpracy z wydawcami.	Opracowanie publikacji adresowanej do podmiotów opracowujących podręczniki i materiały edukacyjne i ćwiczeniowe, zawierającej opis przykładów dobrych praktyk i rozwiązań technologicznych

			służących zapewnianiu dostępności materiałów dydaktycznych.
14.	Opracowanie instrukcji w zakresie tworzenia dostępnych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, w tym w wersji łatwej do czytania i zrozumienia.	Konkurs MEN na realizację zadania publicznego po nazwę: „Czytam i wiem – tekst łatwy do czytania i zrozumienia w szkole. Opracowanie i upowszechnienie materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych w wersji łatwej do czytania i zrozumienia, instrukcji dotyczącej ich tworzenia i wykorzystania w pracy z uczniami oraz rekomendacji dotyczących wdrożenia rozwiązań w praktykę szkolną” ¹¹¹ .	Poszerzenie bazy dostępnych materiałów (projekt EFS w perspektywie finansowej UE na lata 2021-2027).
15.	Opracowanie dostępnych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, w tym w wersji łatwej do czytania i zrozumienia.	Okres realizacji: wrzesień 2020 – kwiecień 2021.	

III.3.3. Wczesna pomoc i wychowanie przedszkolne

Inwestycja w tworzenie optymalnych warunków rozwoju dzieci, począwszy od momentu narodzin, jest najbardziej efektywną i wymagającą najniższych nakładów finansowych inwestycją w zdrowe społeczeństwo. Im wcześniej zostaną wykryte nieprawidłowości w rozwoju dziecka oraz potrzeby wsparcia jego rodziny oraz udzielone zostanie wsparcie dziecka i jego rodziny, tym lepsze może przynieść efekty¹¹². Prawidłowe i efektywne wspieranie rozwoju małych dzieci stanowi fundament dla rozwoju szkolnictwa włączającego na kolejnych etapach kształcenia.

Stan obecny

Obecnie zadania w zakresie szeroko rozumianej wczesnej pomocy w odniesieniu do dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia wychowania przedszkolnego w systemie oświaty

¹¹¹ <https://bip.men.gov.pl/zadania-publiczne/czytam-i-wiem-tekst-latwy-do-czytania-i-zrozumienia-w-szkole-opracowanie-i-upowszechnienie-materiaLOW-edukacyjnych-i-cwiczeniowych-w-wersji-latwej-do-czytania-i-zrozumienia-instrukcji-doty.html>

¹¹² Piotrowicz, R. (2017). Zrozumieć niepełnosprawność: wspomaganie w uczeniu, wskazówki dla rodziców, nauczycieli i terapeutów. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce. Red. Jolanta Rafał-Łuniewska. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa

realizują poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP) (na wniosek rodziców, bez konieczności spełnienia wymogów w zakresie dostępu)¹¹³ oraz zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka¹¹⁴. Świadczą one usługi wyłącznie dla dzieci ze stwierdzoną niepełnosprawnością na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Lukę w zakresie wsparcia rozwoju dzieci zagrożonych niepełnosprawnością wypełnia częściowo Program rządowy „Za życiem”, który umożliwia objęcie wczesną pomocą w wiodących ośrodkach koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych (WOKRO) także dzieci, które nie mają stwierdzonej niepełnosprawności, ale rozpoznanie medyczne (wg ICD-10) wskazuje na zagrożenie ich rozwoju¹¹⁵. W praktyce jednak dostęp do wczesnej pomocy jest często ograniczony do dzieci, u których stwierdzono niepełnosprawność lub postawiono rozpoznanie medyczne. Występują również trudności w dostępie do konsultacji lub terapii w rejonowej PPP lub WOKRO¹¹⁶, co skutkuje późnym wykrywaniem zaburzeń, niekiedy dopiero w 3. roku życia. Nie wszystkim dzieciom z dysfunkcjami i ich rodzinom zapewnia się szybkie i adekwatne do potrzeb wsparcie. Działania prowadzone przez sektor zdrowia i opieki medycznej w niewystarczającym stopniu odnoszą się do oceny postępów rozwojowych dziecka w sferze poznawczej i psychicznej. Często zajęcia wspomagające rozwój organizowane są w minimalnym określonym w przepisach wymiarze i ograniczone wyłącznie do form pomocy dostępnych w podmiocie organizującym zajęcia WWR, nie zawsze w pełni odpowiadających na potrzeby dziecka i rodziny i planowane niezgodnie z wymaganiami¹¹⁷. Po rozpoczęciu przez dziecko realizacji wychowania przedszkolnego poszerzają się możliwości w zakresie wspierania jego rozwoju w ramach realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego¹¹⁸, zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanych przez przedszkole lub PPP, a w przypadku dzieci z niepełnosprawnością – organizacji kształcenia specjalnego¹¹⁹ lub zajęć rewalidacyjno-wychowawczych¹²⁰. W ramach

¹¹³ Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 oraz z 2017 r. poz. 1647).

¹¹⁴ Zespoły WWR mogą działać w jednostkach systemu oświaty wskazanych w art. 127 ust. 5 UPO w tym także w PPP.

¹¹⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych (Dz. U. poz. 1712).

¹¹⁶ Walczak, G. (2020). Realizacja usług oferowanych przez wiodące ośrodki koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńcze (WOKRO) w opiniach ich wykonawców. Raport z badań ankietowych prowadzonych od 15 grudnia 2018 r. do 8 lutego 2019 r. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

¹¹⁷ Informacja o wynikach kontroli. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami. NIK, 2018 <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/18/071/>

¹¹⁸ Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356, z późn. zm.).

¹¹⁹ Rozporządzenie MEN 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 (Dz.U. poz. 1578, z późn. zm.)

¹²⁰ Zajęcia organizowane w sytuacji stwierdzenia niepełnosprawności intelektualnej w stopniu głębokim od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata.

każdego z ww. instrumentów realizowane są działania wspierające rozwój dziecka na podstawie odrębnego programu (odpowiednio programu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, programu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, programu zajęć specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej), często według odrębnie ustalanych celów, różnymi metodami i przez inne osoby w różnych placówkach. Do możliwości wsparcia oferowanych w jednostkach systemu oświaty dochodzą oddziaływania rehabilitacyjne w podmiotach leczniczych oraz podmiotach świadczących pomoc rodzinie i pomoc społeczną. Aby uzyskać wsparcie dla dziecka, rodzice często zmuszeni są do ubiegania się o różne dokumenty (np. opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, orzeczenie o niepełnosprawności). Opracowywanie odrębnych programów nie tylko zajmuje czas, który mógłby być spożytkowany na bezpośrednią pomoc dziecku i rodzinie, ale również zwiększa ryzyko niespójności oddziaływań, co obniża ich skuteczność i jest nieefektywne finansowo. Nie ma ona także charakteru kompleksowego wsparcia skierowanego nie tylko do dziecka, ale również środowiska jego wychowania – rodziców, opiekunów, nauczycieli (pomoc skierowana jest przede wszystkim do dzieci i ma charakter terapeutyczny, kompensacyjny).

Dodatkowo rozproszenie i/lub powielanie działań kierowanych do dziecka i rodziny wynika często z rozdzielności instytucjonalnej i organizacyjnej form wsparcia udzielanego dzieciom w okresie wychowania przedszkolnego - na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomagania i/lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, i/lub opinii psychologiczno-pedagogicznej. Przedszkola doświadczają trudności związanych z zaspokajaniem zróżnicowanych potrzeb rozwojowych dzieci¹²¹. Nie wszystkie potrzeby dzieci są wystarczająco wcześnie wykrywane i trafnie rozpoznawane, a w wielu przypadkach, pomimo rozpoznania potrzeby w zakresie wsparcia, nie wszystkie dzieci je otrzymują. Wiele dzieci doświadczających utrudnień w funkcjonowaniu, np. uwarunkowanych niepełnosprawnością, stanem zdrowia, które mogłyby z powodzeniem uczestniczyć w i wychowaniu przedszkolnym razem z rówieśnikami, nie jest przyjmowanych do przedszkola ogólnodostępnego w miejscu zamieszkania.

Stan docelowy

Oddziaływania, które mają na celu wspieranie rozwoju dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, określa się jako „**wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wspieranie rodziny**” (WWR)¹²². WWR rozumiane jest jako **wszystkie międzyresortowe oddziaływania pomocowe skierowane do rodzin oczekujących narodzin dziecka, u którego stwierdzono wady rozwojowe lub ich ryzyko oraz wychowujących dzieci w okresie od**

¹²¹ Informacja o wynikach kontroli. Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach <https://www.nik.gov.pl/plik/id,16353,vp,18878.pdf>

¹²² Stosowany jest również wcześniej wprowadzony termin *wczesna interwencja*, który nie jest jednoznaczny i bywa rozumiany jako jednorazowe działanie terapeutyczne, zwłaszcza medyczne.

urodzenia dziecka do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego, ukierunkowane na wsparcie dziecka w rozwoju i włączenia społecznego¹²³.

Organizacja systemu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (WWR) opiera się na założeniu o decydującej roli wsparcia społecznego i wiodącej roli rodziny oraz otoczenia we wspomaganiu rozwoju dziecka, a także wzmacnianiu kompetencji rodziców i ich wiary w siebie¹²⁴. Zaproponowane rozwiązania oparte są na biopsychospołecznym modelu rozumienia funkcjonowania człowieka i zakładają podejście ekologiczne, ekosystemowe. Zakres i rodzaj wsparcia dla dziecka i jego rodziny wynika z oceny funkcjonalnej i uwzględnia działania ukierunkowane na rozwijanie potencjału oraz wzmacnianie integracji społecznej rodziny. W proponowanym modelu WWR akcentuje się wykorzystanie w procesie wspomagania rozwoju dziecka jego zasobów środowiskowych.

Jakość i efektywność wczesnej pomocy jest zapewniana poprzez:

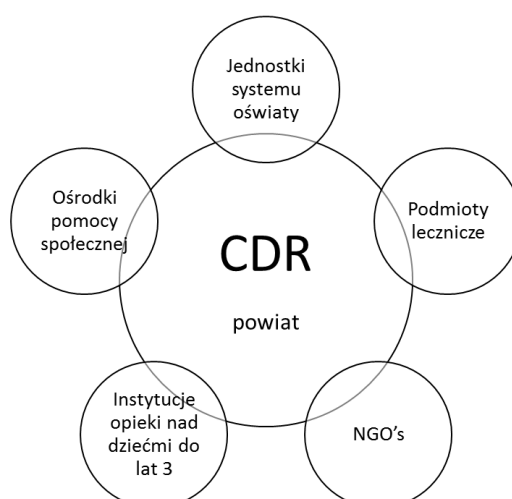
- wzmocnienie działań profilaktycznych i wczesne wykrywanie zaburzeń rozwojowych u dzieci,
- poszerzenie grupy adresatów wsparcia, którym jest nie tylko dziecko, ale również rodzina i środowisko pozarodzinne,
- wzmocnienie wspomagania rozwoju dzieci w ramach opieki nad dziećmi do lat 3 oraz wychowania przedszkolnego,
- określenie standardów WWR opartych na wzmacnianiu potencjału rodziny (w zakresie prowadzenia działań diagnostycznych, realizacji WWR, monitorowania postępów w rozwoju dzieci oraz ewaluacji działań pomocowych), które ujęte zostaną w regulacjach prawnych,
- zintegrowanie dotychczas zapewnianych instrumentów wsparcia – pomoc udzielana na podstawie jednego planu WWR,
- koordynację działań i wdrożenie współpracy międzysektorowej w zakresie pomocy dziecku i rodzinie na poziomie lokalnym,
- elastyczne rozwiązania organizacyjne w zakresie formy, miejsca i czasu realizacji WWR.

Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin jest koordynowane przez CDR od momentu stwierdzenia potrzeby objęcia dziecka i rodziny wsparciem, do podjęcia nauki w szkole. Do zadań CDR należy stworzenie powiatowej sieci WWR, którą tworzą współpracujące ze sobą podmioty udzielające pomocy skierowanej do dzieci i rodzin w różnych sektorach: oświaty, ochrony zdrowia, pomocy społecznej, pomocy rodzinie i zabezpieczenia społecznego.

¹²³ Definicja przyjęta przez Zespół Ekspertów MEN w Nowym Modelu WWR.

¹²⁴ Podstawą teoretyczną aktualnego podejścia do wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (model III generacji) jest koncepcja Carla Dunsta (Dunst 2002, 2007, 2009).

Ryc. 8. Powiatowa sieć WWR koordynowana przez CDR



Rozpoznanie potrzeby wczesnego wspomagania dziecka i rodziny dokonywane jest na wniosek rodziców w CDR lub wskazanym przez tę placówkę zespole WWR działającym w innej jednostce lub przez wielospecjalistyczny zespół działający w przedszkolu, w którego skład wchodzi specjaliści przedszkolni (psycholog, pedagog specjalny edukacji włączającej, logopeda) i nauczyciel prowadzący zajęcia z dzieckiem oraz – w zależności od potrzeb – specjaliści z SCWEW, CDR lub zespołu WWR wskazanego przez CDR (o ile w przedszkolu nie działa taki zespół).

Efektom oceny funkcjonalnej jest sporządzenie profilu funkcjonalnego dziecka i ekomapy¹²⁵, które są podstawą planowania działań wspierających rozwój dziecka i wsparcie rodziny. Jeśli działania wspierające są konieczne, określany jest poziom referencyjny wsparcia. Profil funkcjonalny oparty jest na klasyfikacji ICF i uwzględnia istotne sfery funkcjonowania dziecka tj. sferę poznawczą, w tym język i komunikację, samodzielność, socjalizację, małą i dużą motorykę, funkcjonowanie w sferze zmysłów, formy aktywności, preferencje i zainteresowania, jak również czynniki kontekstowe (uwarunkowania środowiskowe społeczne i fizyczne oraz osobowe). Wsparcie udzielane jest na trzech poziomach referencyjnych. Zakres udzielanego wsparcia na każdym poziomie dostosowany jest do potrzeb rodziny i dziecka.

Wsparcie udzielane jest na trzech poziomach referencyjnych: **poziom 1** (monitorowanie rozwoju dziecka, wsparcie edukacyjne i specjalistyczne dla dzieci z niewielkimi trudnościami w funkcjonowaniu), **poziom 2** (diagnostyczno-terapeutyczny, obejmuje wsparcie edukacyjne i specjalistyczne dla dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu o średnim nasileniu) lub **poziom 3** (intensywne wielospecjalistyczne wsparcie diagnostyczno-terapeutyczne, realizacja międzysektorowego wsparcia rodziny i dziecka z trudnościami w funkcjonowaniu o dużym nasileniu).

¹²⁵ Ekomapa służy diagnozie sytuacji rodzinnej oraz identyfikacji zasobów niezbędnych do jej funkcjonowania, umożliwia rozeznanie się w środowisku rodzinnym i jej zewnętrznym otoczeniu.

Rozpoznanie potrzeby wczesnego wspomagania dziecka i rodziny dokonywane jest na wniosek rodziców. Działania w zakresie WWR są elementem wsparcia udzielanego przez instytucje opieki nad dziećmi do lat 3 oraz placówki wychowania przedszkolnego.

Zakres udzielanego wsparcia na każdym poziomie dostosowany jest do potrzeb rodziny i dziecka, z uwzględnieniem wieku życia dziecka, stopnia i charakteru doświadczanych przez dziecko i rodzinę trudności w funkcjonowaniu, dostępności do form wsparcia w środowisku zamieszkania rodziny. Ustalenie poziomu referencyjnego wsparcia następuje w toku oceny funkcjonalnej przeprowadzanej przez zespół WWR instytucji koordynującej lub w podmiotach realizujących WWR wskazanych przez instytucję koordynującą, które dysponują specjalistyczną kadrą posiadającą wiedzę i umiejętności oraz doświadczenie w zakresie przeprowadzenia oceny funkcjonalnej, adekwatnie do wieku życia dziecka oraz charakteru trudności doświadczanych przez dziecko i rodzinę.

Zespół WWR na III poziomie referencyjnym zobowiązany jest do współpracy w sieci wsparcia z podmiotami leczniczymi w celu zapewnienia dostępu do konsultacji lekarzy specjalistów (pediatry, neurologa, psychiatry dziecięcego, laryngologa, okulisty itp.), psychoterapeuty, terapeuty rodzin, jeśli wymaga tego postępowanie diagnostyczno-terapeutyczne oraz podmiotami zapewniającymi wsparcie społeczne rodziny, w tym asystenta rodziny, opiekę wytchnieniową. Podmioty realizujące zadania WWR na poziomie III mogą realizować również zadania wskazane przez instytucję koordynującą dla dzieci i ich rodzin w zakresie I i II poziomu referencyjnego.

CDR zapewnia oddziaływania pomocowe na wszystkich poziomach referencyjnych. W instytucjach opieki nad dziećmi do lat 3 lub w placówkach wychowania przedszkolnego wsparcie udzielane jest co najmniej na I i II poziomie. W przypadku dzieci objętych opieką w placówkach, które nie udzielają wsparcia na poziomie III, działania pomocowe uzupełnia się o brakujące komponenty w podmiocie wskazanym przez CDR (w ramach zadań własnych tego podmiotu lub na podstawie umowy/porozumienia) albo w CDR.

Dla każdego dziecka, u którego w wyniku oceny funkcjonalnej (realizowanej wspólnie przez zespół specjalistów z różnych sektorów, w tym zdrowia) stwierdzono potrzebę objęcia WWR, opracowuje się indywidualny plan wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny (IPWWR), który obejmuje wszystkie oddziaływania pomocowe skierowane do dziecka oraz jego rodziny. Opracowanie i realizację IPWWR w odniesieniu do dzieci nieuczęszczających do przedszkoli WWR zapewniają zespoły wczesnego wspomagania (w CDR lub placówce wskazanej przez CDR). W przypadku dziecka objętego wychowaniem przedszkolnym IPWWR jest opracowywany przez wielospecjalistyczny zespół, który realizuje zadania określone w planie (IPWWR) oraz – w zależności od możliwości przedszkola – w zespole WWR, zgodnie z potrzebami w tym zakresie określonymi w IPWWR i specjalizacją zespołu. Jeśli dziecko we wcześniejszych latach korzystało z WWR, to postępowanie na etapie wychowania przedszkolnego jest konsekwentną kontynuacją wcześniejszych działań. Adekwatne do rozpoznanych potrzeb formy wspomagania rozwoju dzieci na co najmniej I i II poziomie referencyjnym są zapewniane przez specjalistów przedszkolnych.

Realizacja IPWWR odbywa się w miejscu, czasie i formach uzgodnionych z rodzicami oraz z ich udziałem. Preferowane jest naturalne środowisko dziecka – dom, żłobek, przedszkole i inne instytucje opiekuńczo-edukacyjne. Skład zespołu WWR ustalany jest z uwzględnieniem przygotowania kadr i ich lokalizacji, tak by zminimalizować obciążenia związane z dojazdem (w tym koszty). Działania wspierające zawsze adresowane są do środowiska rodzinnego/wychowawczego (uruchamianie zasobów środowiskowych), mogą być też adresowane do samego dziecka.

Ewaluacja i modyfikacja IPWWR dokonywana jest na bieżąco, w miarę potrzeb, na podstawie wyników monitorowania postępów dziecka. Jeśli opóźnienia lub zaburzenia rozwoju dziecka nie zostaną wyeliminowane na skutek podjętych działań, możliwa jest zmiana poziomu referencyjnego udzielanej pomocy - z I na II lub z II na III.

Każdemu dziecku objętemu wychowaniem przedszkolnym zapewnia się wysoką jakość usług we wczesnej edukacji włączającej. W toku realizacji podstawy programowej i uczestnictwa w zajęciach grupy nauczyciele koncentrują uwagę na potrzebach rozwojowych wszystkich dzieci w zróżnicowanej grupie. W przypadku dziecka napotykającego na ograniczenia w codziennym funkcjonowaniu, włączenie do grupy rówieśniczej odbywa się w warunkach starannie dostosowanych do jego potrzeb.

Stałym elementem pracy przedszkola jest badanie dostępności środowiska przedszkolnego, opinii i potrzeb rodziców dzieci oraz aktywności i uczestnictwa dzieci w zajęciach wychowania przedszkolnego¹²⁶. Monitorowanie dostępności środowiska przedszkolnego służy wykrywaniu potencjalnych barier, które mogą utrudniać rozwój dzieci i realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Rzeczywisty rozwój dziecka i postępy w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, w tym ocena gotowości szkolnej dziecka są dokonywane na bieżąco, monitorowane przez nauczycieli i specjalistów przedszkolnych oraz rodziców dzieci¹²⁷. Zadania w tym zakresie są obecnie określone w przepisach¹²⁸. Monitorowanie postępów w rozwoju dziecka oraz

¹²⁶ Do wykorzystania jest m.in. opracowane przez Europejską Agencję do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej „[Narzędzie autorefleksji w środowisku włączającej wczesnej edukacji](#)”.

¹²⁷ Baza narzędzi wspierających proces diagnostyczny i postdiagnostyczny dzieci i młodzieży w wieku 0 do 25 lat jest rozwijana z wykorzystaniem środków EFS. Proponuje się również opracowanie prostych narzędzi wspomagających te działania, które docelowo umieszczone byłyby na platformie opisanej w dalszej części modelu i dostępnej on-line. Do wykorzystania są narzędzia opracowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w serii „Niezbędnik Dobrego Nauczyciela”: „[Monitorowanie rozwoju – wiek przedszkolny \(2/3-5/6 lat\)](#)”. Wsparciem w realizacji zadań diagnostycznych i postdiagnostycznych będzie rozwiązanie informatyczne (platforma wspierająca proces oceny funkcjonalnej).

¹²⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679) oraz rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz.1611). Wsparciem w realizacji

potrzeb rodziny w zakresie przygotowania do rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej jest podstawą do kontynuacji, rozszerzenia lub uruchomienia działań wspomagających w trybie bieżącej pracy lub [konsultacji przedszkolnych](#) prowadzonych przez wielospecjalistyczny zespół z udziałem rodziców dziecka.

Efektywne włączenie poprzedza ocena funkcjonalna, wszechstronnie określająca potrzeby i możliwości dziecka oraz kontekst środowiskowy. Wyniki tej oceny stanowią podstawę do określenia celów, form, metod i środków dodatkowego wspomagania rozwoju oraz rozwiązań organizacyjnych dotyczących włączania do grupy w bieżącej pracy. W każdym przedszkolu zapewnia się pomoc dzieciom i rodzinom na I i II poziomie referencyjnym, której zgodnie z IPWWR udzielają nauczyciele i specjaliści przedszkolni.

Odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby rozwojowe dzieci jest możliwość wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły lub odroczenia obowiązku szkolnego i przedłużenia okresu przygotowawczego w przedszkolu o jeden rok¹²⁹. Gmina jest zobowiązana zapewnić dziecku miejsce w obwodowej szkole podstawowej lub w placówce wychowania przedszkolnego. Przedszkole, we współpracy z rodzicami dziecka, prowadzi działania związane ze wspieraniem procesu adaptacji dziecka w przedszkolu oraz przejścia do szkoły podstawowej – w zależności od potrzeb - we współpracy z organem prowadzącym odpowiednio przedszkole lub szkołę i/lub ze SCWEW. Szkoła podstawowa współpracuje z przedszkolem i zapewnia każdemu dziecku rozpoczynającemu naukę w klasie I odpowiednie wsparcie – w zależności od potrzeb – kontynuację realizacji celów zawartych w IPWWR lub podjęcie postępowania edukacyjno-specjalistycznego na podstawie rozpoznania potrzeb dokonywanego w szkole.

Szczegółowy opis nowych rozwiązań w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodzin został przedstawiony w odrębnym dokumencie pn. „Nowy model wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodzin”.

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Uregulowanie nowej organizacji WWR w ujęciu międzyresortowym.	Nowa ustawa: UWWR. Zmiana przepisów art. 127 UPO

zadań diagnostycznych i postdiagnostycznych będzie rozwiązanie informatyczne (platforma wspierająca proces oceny funkcjonalnej).

¹²⁹ W skrajnych przypadkach do jednej klasy mogą obecnie uczęszczać dzieci 6-, 7-, 8- i 9-letnie. Skrócenie czasu odraczania z obecnych dwóch lat w przypadku dzieci z niepełnosprawnością zapobiegnie zróżnicowaniu wiekowemu dzieci w klasach I szkoły podstawowej, które może przyczyniać się do trudności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych i w konsekwencji ograniczania uczestnictwa ucznia w życiu społecznym szkoły.

		Zmiana aktów wykonawczych wydanych na podstawie UPO. Zmiana przepisów innych resortów, w tym ustawy o zdrowiu psychicznym (ZRW).
2.	Umocowanie CDR w systemie prawnym.	Nowa ustawa UCDR oraz akty wykonawcze wydane na podstawie tej ustawy.
3.	Opracowanie standardów WWR, z uwzględnieniem wsparcia rodziny (także w okresie prenatalnym).	Przepisy wydane na podstawie UWWR.
4.	Określenie minimalnych standardów zatrudnienia specjalistów w przedszkolach.	UWDU.
5.	Wprowadzenie nowych stanowisk: pedagoga specjalnego edukacji włączającej, koordynatora edukacji włączającej oraz asystenta ucznia (AU).	KN. UWDU. Przepisy o pracownikach samorządowych.
5.	Określenie zadań KEW oraz wielospecjalistycznego zespołu, w tym trybu konsultacji przedszkolnych.	Rozporządzenie wydane na podstawie UWDU.
6.	Określenie warunków realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego z uwzględnieniem nowych rozwiązań w zakresie WWR.	Przepisy wydane na podstawie art. 47 ust. 1 pkt a UPO.
7.	Uwzględnienie w wymaganiach wobec przedszkoli zmian w zakresie WWR.	Przepisy wydane na podstawie art. 44 ust. 3 UPO.
8.	Określenie zadań przedszkola i szkoły w związku z adaptacją i przejściem dziecka na I etap edukacji.	UWDU.
9.8	Skrócenie czasu odraczania obowiązku szkolnego w przypadku dzieci z niepełnosprawnością z obecnych dwóch lat do jednego roku.	Art. 38 UPO.

10.	Możliwość zapewnienia – na wniosek rodziców - przygotowania przedszkolnego przez 2 lata.	Art. 31 UPO.
11.	Uregulowanie możliwości uzyskania kwalifikacji do prowadzenia WWR poprzez potwierdzenie kwalifikacji rynkowej.	Opis kwalifikacji w ZSK. Przepisy w sprawie kwalifikacji nauczycieli.
12.	Uregulowania dotyczące prowadzenia superwizji.	Nowa ustawa - UWDU i rozporządzenie wydane na jej podstawie. Przepisy w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.
13.	Uregulowanie doradztwa metodycznego w zakresie WWR.	Przepisy w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.

Główne działania wdrożeniowe - struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
1.	Opracowanie międzyresortowych rozwiązań w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodziny.	Projekt PO WER pn. „Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”, w tym opracowanie rekomendacji dotyczących wspierania WWR. Okres realizacji: 1.09.2019 – 30.11.2022. Realizator: ORE. Projekt pn. „Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”. Okres realizacji: 01.01.2020 – 31.12.2022.	Pilotaż oceny funkcjonalnej z uwzględnieniem przygotowania kadr do stosowania narzędzi oraz koordynacji międzysektorowej na poziomie powiatu (projekt planowany do realizacji w ramach POWER). Wypracowanie i wdrożenie rozwiązań w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i

		Realizator: ORE.	wsparcia rodziny, w tym badań przesiewowych (współpraca z MZ) oraz wczesna edukacja włączająca – rozwijanie i upowszechnianie w instytucjach opieki nad dzieckiem do lat 3 oraz placówkach wychowania przedszkolnego praktyk włączających.
2.	Pilotaż i rozwijanie struktur lokalnych podmiotów realizujących zadania CDR.	Projekt POWER w zakresie wdrażania oceny funkcjonalnej w przedszkolach i szkołach oraz szkoleń z zakresu wykorzystania narzędzi do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej – realizowany w PO WER i planowany do rozpoczęcia od stycznia 2021 roku. Realizator: ORE.	Tworzenie sieci podmiotów realizujących WWR na poziomie lokalnym i ich koordynacji przez CDR w powiatach. Doposażenie instytucji koordynujących oraz podmiotów realizujących działania z zakresu WWR w sprzęt specjalistyczny i pomoce dydaktyczne, komputery. Wsparcie: NPF UE, program rządowy.
4.	Opracowanie standardów OF i WWR.		Opracowanie narzędzi

			wspomagających monitorowanie jakości, opracowanie i/lub adaptacja narzędzi do prowadzenia monitoringu rozwoju dzieci oraz badań przesiewowych.
5.	Opis profilu kompetencyjnego specjalisty WWR i przeanalizowanie pod jego kątem aktualnych standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela specjalisty w zakresie WWR oraz wymagań określonych dla osób realizujących działania w tym zakresie niebędących nauczycielami.		Projekt w NPF UE.
6.	Opis w ZSK kwalifikacji rynkowych w zakresie WWR.		NPF UE.
7.	Przygotowanie kadr w zakresie OF, wykorzystania narzędzi	Projekt EFS w zakresie wdrażania oceny funkcjonalnej w przedszkolach i szkołach oraz szkoleń z zakresu wykorzystania narzędzi do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej – realizowany w PO WER i planowany do rozpoczęcia od stycznia 2021 roku.	Weryfikacja standardów kształcenia nauczycieli we współpracy z uczelniami.

8.	Wdrażanie standardów zatrudnienia specjalistów w przedszkolach oraz asystentów uczniów.	Opracowanie oceny skutków regulacji standardów zatrudnienia specjalistów. Projekt POWER ASPE.	
9.	Opracowanie poradników metodycznych.	Opracowanie poradników dla nauczycieli i specjalistów przedszkolnych w ramach projektu PO WER pn. „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – model szkolenia i doradztwa” Realizator: ORE. Okres realizacji: 01.06.2018-31.07.2022.	Opracowanie poradników metodycznych dla kadr WWR (specjalistów wiodących, członków zespołów WWR), opiekunów dzieci do lat 3 i nauczycieli przedszkolnych oraz edukacji wczesnoszkolnej – projekt w NPF UE.
10.	Szkolenia kadr przedszkoli w zakresie edukacji włączającej.	Konkurs realizowany w ramach PO WER od IV kw. 2020 roku Działania szkoleniowe PDN w ramach realizacji kierunku polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2020/2021.	Zapewnienie doradztwa metodycznego w zakresie WWR (proponuje się m.in. umocowanie działających w każdym województwie liderów ds. WWR, którzy jako pracownicy CDR lub wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli, prowadziliby doradztwo metodyczne dla kadr WWR).

11.	Przygotowanie i wdrożenie oferty doskonalenia w zakresie nowego modelu WWR; oferta doskonalenia dla kadr już pracujących powinna obejmować dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, superwizję oraz możliwość odbywania staży w przedszkolach ćwiczeń w tym zapewnienie konsultacji i superwizji.		NPF UE.
12.	Opracowanie i wdrożenie rozwiązania informatycznego wspierających realizację zadań w zakresie WWR (ocena funkcjonalna, monitorowanie i ewaluacja postępów, dokumentowanie działań, współpraca, zarządzanie pracą placówek, ułatwienia w komunikacji na linii dziecko/rodzic - CDR, CDR – inne podmioty w systemie).	Przygotowanie opisu i wycena kosztu realizacji i wdrożenia rozwiązania informatycznego.	Wdrażanie rozwiązania (początkowo na mniejszej, wybranej grupie podmiotów, później w skali całego kraju).
13.	Kadry administracji samorządowej – doskonalenie.	Konkurs realizowany w ramach PO WER od IV kw. 2020 roku.	Kontynuacja działań w NPF UE.
14.	Pilotaż roli i zadań asystenta ucznia do systemu oświaty w przedszkolach.	Projekt pn. „Pilotaż usług asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE)”. W ramach projektu zostaną opracowane programy szkoleń, przeprowadzone szkolenia, a także wypracowane	

		rekomendacje dotyczące systemowych rozwiązań dotyczących roli, zadań oraz wymagań kwalifikacyjnych ASPE. Okres realizacji: 04.05.2020 – 31.12.2021. Realizator: Fundacja Edukacyjna ODITK.	
15.	Działania upowszechniające założenia nowego podejścia do rozumienia celów i form wspomagania rodziny i rozwoju dzieci.	Konferencja pn. Budowanie koalicji międzysektorowej na poziomie lokalnym na rzecz dziecka i rodziny 24-25 września 2020 r. Realizatorzy: MEN, MZ, MRPiPS, MFiPR, UKSW, ORE.	Rozwój praktyki: 1) stworzenie bazy dobrych praktyk; 2) prowadzenie badań w zakresie WWR i upowszechnianie ich wyników we współpracy z uczelniami.

III.3.4. Doradztwo zawodowe, kształcenie w zawodzie i wejście na rynek pracy

Stan obecny

W ostatnich latach kształcenie zawodowe w Polsce przeszło duże zmiany. Przeprowadzona reforma miała na celu odbudowę prestiżu i poprawę jakości i efektywności kształcenia w poszczególnych zawodach. Nowy system szkolnictwa branżowego został dostosowany do potrzeb rynku pracy i nowoczesnej gospodarki, zgodnie z założeniami i celami Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.) – SOR¹³⁰.

Najważniejsze wprowadzone zmiany to:

- nowa struktura kształcenia: (branżowa szkoła I stopnia, pięcioletnie technikum, branżowa szkoła II stopnia;
- stałe monitorowanie potrzeb rynku pracy;
- obowiązkowa współpraca szkół z pracodawcami;
- staże uczniowskie u pracodawców;
- obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego – warunkiem promocji i ukończenia szkoły;
- obowiązkowe szkolenia branżowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego.

¹³⁰ SOR została przyjęta przez Radę Ministrów 14 lutego 2017 r. Jest obowiązującym, kluczowym dokumentem państwa polskiego w obszarze średnio- i długofalowej polityki gospodarczej.

Obowiązkowe stało się także prowadzenie działań z zakresu doradztwa zawodowego. Istotną zmianą w kształceniu zawodowym była zmiana programowa w zakresie poszczególnych zawodów. Zmiany te opisują podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, określone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego¹³¹. Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego została opracowana z udziałem przedstawicieli rynku pracy i była szeroko konsultowana podczas seminariów, konferencji i spotkań z przedstawicielami danej branży i resortu odpowiedzialnego za daną grupę zawodów. Wprowadzono możliwość przygotowania uczniów do uprawnień zawodowych w wybranych zawodach, dla których takie umiejętności są wymagane. Ponadto w kształceniu zawodowym wprowadzono możliwość realizacji treści nauczania wykraczających poza zakres podstawy programowej w formie dodatkowych umiejętności zawodowych, kwalifikacji rynkowych funkcjonujących w ZSK, uprawnień zawodowych lub treści nauczania uzgodnionych z pracodawcą.

Zmieniono także model finansowania kształcenia zawodowego¹³² wraz z wprowadzeniem zachęt finansowych dla pracodawców, szkół i osób uczących się¹³³.

Nowe rozwiązania niewątpliwie uelastyczyły możliwości zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych, zwiększając szanse na odnalezienie się na rynku pracy również osób doświadczających trudności w funkcjonowaniu, ograniczających im wykonywanie określonych czynności zawodowych¹³⁴. Przykładem takich rozwiązań jest wprowadzenie możliwości potwierdzania kwalifikacji rynkowych oraz poszerzenie możliwości kształcenia zawodach o charakterze pomocniczym, adresowanych do osób z niepełnosprawnościami¹³⁵. Większość zmian weszła w życie z dniem 1 września 2019 r.

Nadal jednak utrzymują się trudności w zakresie realizacji w praktyce prawa do włączającego systemu kształcenia zawodowego o wysokiej jakości, wynikającego z KON oraz Europejskiego Filaru Praw Socjalnych, jak również celów określonych w SOR ([aneks 2](#)). Etap kształcenia zawodowego jest bowiem jedynym etapem na którym nadal dominuje kształcenie prowadzone w szkołach i placówkach specjalnych. Uczy się w nich aż 68% uczniów/słuchaczy posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W przypadku szkół policealnych wskaźnik ten jest znacząco wyższy i wynosi ponad 86%, co oznacza, że tylko 14% słuchaczy uczęszcza do ogólnodostępnych szkół policealnych. W systemie funkcjonują również trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy, przeznaczone dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz

¹³¹ Dz. U. z 2019 r. poz. 991, ze zm.

¹³² Od 1 stycznia 2019 r. wprowadzono system finansowania przewidujący podział subwencji oświatowej z uwzględnieniem kosztów kształcenia w zawodzie, efektywności kształcenia, rzeczywistego zapotrzebowania na pracowników w danym zawodzie na rynku pracy, a od 1 stycznia 2020 r. dodatkowe wsparcie finansowe kształcenia w zawodach unikatowych.

¹³³ Więcej o zmianach na stronie MEN: <https://reformaedukacji.men.gov.pl/tag/szkolnictwo-zawodowe>.

¹³⁴ Np. uwarunkowane stanem zdrowia czy niepełnosprawnością.

¹³⁵ Art. 46 ust. 3 pkt 10 UPO.

niepełnosprawnościami sprzężonymi¹³⁶. Od 2017 r. obowiązuje w tych szkołach nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, która skupia się na efektywnym przygotowaniu uczniów do dorosłości, w tym w praktycznym przysposobieniu do podjęcia zatrudnienia na otwartym/chronionym rynku pracy¹³⁷. Wielu absolwentów tych szkół nie podejmuje jednak pracy, pozostając w domu pod opieką rodziny lub stając się uczestnikami warsztatów terapii zajęciowej, gdzie liczba miejsc jest ograniczona¹³⁸. Szkoły tego typu nie są związane z określonym rodzajem branży, nie uczą wykonywania konkretnego zawodu. Tym samym absolwenci nie zdobywają kwalifikacji do wykonywania żadnego zawodu, otrzymując świadectwo ukończenia szkoły przysposabiającej do pracy. Na tej podstawie trudno jest pracodawcy ocenić kompetencje absolwenta tej szkoły. Na podobnych założeniach programowych opiera się oferta oddziałów przysposabiających do pracy funkcjonujących w szkołach podstawowych, chociaż skierowana jest ona do innych adresatów. Do oddziałów tych przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia i nie rokują ukończenia szkoły podstawowej w normalnym trybie oraz którzy otrzymali promocję do klasy VII albo nie otrzymali promocji do klasy VIII¹³⁹. Przyjęcie ucznia do takiego oddziału wymaga posiadania opinii wydanej przez lekarza oraz opinii PPP, z której wynika zasadność nauki przez ucznia w takim oddziale. Zadania w zakresie wspierania młodzieży zaniedbanej wychowawczo i wymagającej specjalnej troski, niedostosowanej społecznie, opóźnionej w cyklu kształcenia lub nierealizującej obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, zapewnianie jej warunków do kontynuowania kształcenia ogólnego i zawodowego oraz podwyższania kwalifikacji ogólnych i zawodowych, przekwalifikowania oraz podejmowania kształcenia ustawicznego, realizują Ochotnicze Hufce Pracy¹⁴⁰. OHP prowadzą centra kształcenia i wychowania, ośrodki szkolenia i wychowania oraz rejonowe ośrodki szkolenia zawodowego młodzieży¹⁴¹.

Rozwijany obowiązkowy system doradztwa zawodowego wymaga wzmocnienia pod kątem wspierania osób, które doświadczają trudności w wyborze kierunku kształcenia i zawodu z uwagi na stan zdrowia lub niepełnosprawność. Określanie możliwości, predyspozycji i barier powinno opierać się na ocenie funkcjonalnej w której – w zależności od potrzeb – udział

¹³⁶ Art. 18 ust. 1 pkt 2 lit. d oraz ust. 2 UPO. Dane dotyczące liczby tego typu szkół oraz uczęszczających do nich uczniów zawarte są w tabeli nr 21 w [aneksie nr 4](#).

¹³⁷ Zgodnie z załącznikiem nr 5 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679). Więcej na temat nowej podstawy: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-specjalna-przysposabiajaca-do-pracy>.

¹³⁸ Np. „Badania w ramach Modułu Badanie losów absolwentów na potrzeby Projektu Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II”, s. 14;

http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/losy%20absolwentow_raport_final.pdf;

<http://www.osw.dabrowa.pl/wp-content/uploads/2019/11/badlosabs.pdf>

¹³⁹ Zgodnie z § 16 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 502).

¹⁴⁰ Zgodnie z przepisami rozdziału 5 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1409) oraz rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji ochotniczych hufców pracy (Dz.U. Nr 155, poz. 920).

¹⁴¹ Więcej o działalności OHP na stronie: <https://ohp.pl/>.

biorą również lekarze medycyny pracy. Lekarze medycyny pracy są obecnie zaangażowani dopiero na etapie ubiegania się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej lub na kwalifikacyjny kurs zawodowy lub w trakcie odpowiednio kształcenia lub realizacji kursu jeśli w trakcie praktycznej nauki zawodu lub stażu uczniowskiego występuje narażenie na działanie czynników szkodliwych, uciążliwych lub niebezpiecznych dla zdrowia¹⁴². Wiedza i doświadczenie lekarzy medycyny pracy mogłaby wesprzeć młodych ludzi w poszukiwaniu możliwości kształcenia zawodowego, a w przyszłości wykonywania zawodu. Zasadne jest również większe zaangażowanie w proces oceny predyspozycji zawodowych oraz planowania ścieżki kształcenia i zawodu osób uczących się i ich rodzin. Pozwoli to na budowanie postaw sprzyjających podjęciu zatrudnienia po okresie kształcenia (np. przekonania, że osoba na miarę swoich możliwości może pracować lub być aktywna zawodowo) oraz pobudzi do podejmowania świadomych działań ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji w trakcie uczenia się przez całe życie, także w ramach edukacji nieformalnej.

Ograniczenia wynikające z stanu zdrowia czy niepełnosprawności często sprawiają, że osoby te nie są w stanie sprostać wymaganiom wszystkich kwalifikacji składających się na dany zawód, podczas gdy osoby te mogłyby wykonywać określone czynności na danym stanowisku pracy. Ograniczanie dostępu do kształcenia zawodowego osób z niepełnosprawnościami często bywa mylnie łączone z ryzykiem obniżania wymagań wobec tych osób, a w konsekwencji przyczyniania się do obniżania jakości kształcenia zawodowego. W rzeczywistości wszystkie osoby chcące podjąć kształcenie zawodowe muszą spełnić te same warunki dostępu do kształcenia w zawodzie i jego wykonywania, niezależnie od rodzaju szkoły, do jakiej uczęszczają¹⁴³. Według tych samych wymagań dla wszystkich uczniów lub absolwentów przeprowadzane są również egzaminy zawodowe¹⁴⁴. Istnieje zatem potrzeba uzupełnienia stworzonych ścieżek kształcenia zawodowego o rozwiązania, które – w powiązaniu z potrzebami rynku pracy oraz celami rehabilitacji społecznej – umożliwią kształcenie zawodowe i potwierdzanie kwalifikacji zawodowych na różnych poziomach Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Pomimo tego, że osoby ze zróżnicowanymi możliwościami pracują razem w tym samym miejscu pracy, nie zawsze mogą uczyć się razem. Zasadnym jest umożliwienie wspólnej realizacji kształcenia teoretycznego oraz praktycznej nauki zawodu (PNZ) przez uczniów w branżowych szkołach I stopnia kształcących się w zawodach danej branży, w tym zawodach o charakterze pomocniczym (ZP). Obecnie bowiem kształcenie w ZP, które jest zarezerwowane dla osób z niepełnosprawnością, odbywa się w odrębnych oddziałach, do których nie

¹⁴² Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dnia 26 sierpnia 2019 r. w sprawie badań lekarskich kandydatów do szkół ponadpodstawowych lub wyższych i na kwalifikacyjne kursy zawodowe, uczniów i słuchaczy tych szkół, studentów, słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz doktorantów (Dz.U. poz. 1651).

¹⁴³ Zawsze konieczne jest uzyskanie zaświadczenia lekarza medycyny pracy o braku przeciwwskazań do praktycznej nauki zawodu.

¹⁴⁴ Dostosowanie formy i warunków przeprowadzania egzaminu zawodowego obejmuje wyłącznie zniesienie barier w zakresie dostępu do informacji lub wykazania się wiedzą i umiejętnościami przez zdającego.

uczęszczają uczniowie bez niepełnosprawności (ci nie mogą uczyć się w ZP), co wyklucza uczniów kształcących się w ZP z ogólnodostępnego nurtu kształcenia.

W obecnym stanie prawnym brak jest również rozwiązań w zakresie wspierania procesu przejścia z systemu edukacji na rynek pracy, co pozwoliłoby na efektywne wykorzystanie zasobów oferowanych przez resorty: edukacji, pracy i pomocy społecznej oraz stymulowałyby współpracę pomiędzy różnymi sektorami. Konsekwencjami powyższego są takie niekorzystne zjawiska jak: przedłużanie okresu kształcenia ponadpodstawowego przez osoby z niepełnosprawnościami często bez zakończenia tego kształcenia uzyskaniem kwalifikacji w zawodzie/zawodach¹⁴⁵, niepodejmowanie zatrudnienia¹⁴⁶ lub zatrudnienie poniżej kwalifikacji (*underemployment*). Oznacza to nie tylko niewykorzystanie potencjału osób z niepełnosprawnościami, lecz także nieefektywne wykorzystanie nakładów przeznaczanych na kształcenie.

Stan docelowy

Oferta kształcenia zawodowego

Postulowanym rozwiązaniem jest uzupełnienie oferty kształcenia zawodowego o rozwiązania dla osób, które z uwagi na ograniczenia w funkcjonowaniu, wynikające np. ze stanu zdrowia czy niepełnosprawności, nie są w stanie nabyć kwalifikacji w aktualnie dostępnych zawodach, w tym zawodach o charakterze pomocniczym. W celu zwiększenia ich szans na rynku pracy proponuje się wyodrębnienie, we współpracy z pracodawcami, zawodów obejmujących wykonywanie prostych czynności zawodowych (kwalifikacje na poziomie I lub II PRK)¹⁴⁷. Kształcenie w danym zawodzie obejmowałoby zestaw wybranych efektów uczenia się (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się¹⁴⁸) dla określonych zawodów danej branży.

W dalszym ciągu powinna być poszerzana lista zawodów o charakterze pomocniczym (ZP). Powinna także zostać otwarta możliwość kształcenia w ZP nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ale dla wszystkich, których poziom funkcjonowania uwarunkowany niepełnosprawnością uniemożliwia naukę w innych, aktualnie dostępnych zawodach, a jednocześnie nie stanowi przeciwwskazania do praktycznej nauki zawodu¹⁴⁹. Podniesieniu jakości przygotowania zawodowego osób

¹⁴⁵ Ponieważ kształcenie uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia zawodowego może być na etapie szkoły ponadpodstawowej przedłużone do końca roku szkolnego, w którym uczeń kończy 24 lata, często dochodzi do sytuacji w której uczeń podejmuje kształcenie w innym zawodzie lub np. w szkole przysposabiającej do pracy, by wykorzystać możliwość pozostania w systemie edukacji. Potencjalnie nauka innego zawodu/przysposobienie do pracy mogłoby zwiększyć szanse na rynku pracy. Niepokojący jest jednak fakt, że często uczniowie ci nie przystępują do egzaminu zawodowego lub go nie zdają (dane CKE).

¹⁴⁶ Wskaźnik bezrobocia wśród osób niepełnosprawnością jest wyższy niż w przypadku osób bez niepełnosprawności. W roku 2019 wyniósł on 7,2%, podczas, gdy ogólny wskaźnik bezrobocia rejestrowanego na poziomie kraju wyniósł 5,2%, Źródła: [BON](#) i [GUS](#).

¹⁴⁷ Przykładem takiego zawodu mógłby być zawód szwaczki nie wymagający tak szerokich kwalifikacji jak zawód krawca.

¹⁴⁸ Zgodnie z art. 2 pkt 4 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o zintegrowanym systemie kwalifikacji (DZ.U. z 2020 r. poz. 226).

¹⁴⁹ Przy spełnieniu wymogów medycyny pracy.

kształcących się w zawodach pomocniczych sprzyjałoby także wprowadzenie zajęć praktycznych u pracodawców w toku nauki w tych zawodach.

Proponuje się również zniesienie barier w zakresie dostępu do zawodów obecnie dedykowanych wyłącznie osobom z niepełnosprawnościami, z wyjątkiem zawodów o charakterze pomocniczym. Nie tylko kształcenie w tych zawodach wspólnie z osobami bez niepełnosprawności jest niemożliwe, lecz także dostęp do tego kształcenia jest utrudniony ze względu na często zbyt małą liczbę chętnych zgłaszających się do danej szkoły, co zazwyczaj sprawia, że kształcenie takie nie jest uruchamiane.

Ścieżki kształcenia zawodowego

Dostępne ścieżki kształcenia zawodowego odpowiadają na potrzeby wszystkich osób uczących, których możliwości psychofizyczne są zróżnicowane. Ścieżki te prowadzą do uzyskania kwalifikacji w zawodzie przyporządkowanym do danej branży. Oznacza to, że dotychczasowe szkoły specjalne przysposabiające do pracy (SSPP) stają się branżowymi szkołami przysposabiającymi do pracy (BSPP)¹⁵⁰, które tak jak branżowe szkoły I i II stopnia (BS I i II), technika i szkoły policealne, również prowadzą kształcenie w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego. Dokumentem potwierdzającym uzyskanie kwalifikacji w zawodzie jest certyfikat kwalifikacji zawodowej i dyplom zawodowy otrzymany po zdaniu egzaminów zawodowych¹⁵¹ wraz z określonym poziomem PRK:

- branżowe szkoły przysposabiające do pracy kształcą w zawodach na poziomie I lub II PRK,
- branżowe szkoły I i II stopnia, technika oraz szkoły policealne kształcą w zawodach, w tym ZP, co do zasady odpowiednio na poziomach II-V PRK¹⁵².

Decyzja o wyborze zawodu czy ścieżki edukacyjnej ucznia ma charakter indywidualny, w której uwzględnia się możliwości psychofizyczne, predyspozycje i zainteresowania zawodowe oraz stan zdrowia. Kandydat musi spełnić wymagania zdrowotne, aby móc realizować praktyczną naukę zawodu. Wspieraniu osób uczących się w podejmowaniu tych decyzji służy proces oceny funkcjonalnej, który precyzyjniej niż obecne przyporządkowanie do jednego z rodzajów niepełnosprawności, określa możliwości, potencjał oraz ograniczenia funkcjonalne osoby uczącej się. Zapewniona jest możliwość płynnego przechodzenia między ścieżkami edukacyjnymi w trakcie realizacji edukacji zawodowej na różnych jej poziomach, a proces przejścia jest wspierany.

Kształcenie branżowe dla uczniów/słuchaczy, których poziom funkcjonowania umożliwia realizację podstawy programowej w zawodzie na poziomie III lub IV PRK (w tym w zawodzie o charakterze pomocniczym), zapewnia dostosowanie metod i form pracy oraz warunki kształcenia. Szkoła wspierana jest przez SCWEW i współpracuje z CDR. W celu rozwijania

¹⁵⁰ Aktualnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy prowadzą kształcenie ogólne, a nie zawodowe.

¹⁵¹ Dotychczas świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie lub dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

¹⁵² Opis poziomów PRK: <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>.

praktyk włączających, powstaje sieć współpracy i wymiany praktyk pomiędzy szkołami i instytucjami (pracodawcami, instytucjami rynku pracy), z którymi szkoły współpracują. W celu wsparcia uczniów w procesie rozwijania kompetencji zawodowych, a także ich rodziców i nauczycieli realizujących włączające kształcenie w zawodach, szkoły dysponują szerokim wachlarzem metod i strategii edukacyjnych oraz dysponować różnymi instrumentami wsparcia, w tym np. możliwością konsultacji specjalisty szkolnego¹⁵³, zapewnieniem dodatkowej kadry podczas zajęć (nauczyciela, specjalisty, asystenta ucznia), wsparciem ze strony SCWEW oraz – w zależności od potrzeb – trenera pracy zatrudnionego w agencji zatrudnienia w trakcie zajęć praktycznych. Szkoła może otrzymać dotację na zakup niezbędnego sprzętu i oprogramowania specjalistycznego (w ramach części oświatowej subwencji ogólnej, a w przypadku indywidualnego oprzyrządowania dla osoby uczącej się z niepełnosprawnością z środków PFRON).

Należy dążyć do umożliwienia przyjmowania przez szkoły specjalne prowadzące kształcenie zawodowe (BS I i II, technika i szkoły policealne) także kandydatów bez niepełnosprawności, niedostosowania społecznego czy zagrożenia tym niedostosowaniem, a docelowo przekształcenie się tych szkół w szkoły ogólnodostępne danego typu. Jednocześnie posiadając bogate doświadczenie w pracy z uczniami z trudnościami w funkcjonowaniu mogą pełnić rolę szkoły ćwiczeń lub SCWEW¹⁵⁴.

W przypadku, gdy do oddziału uczęszczają uczniowie z ograniczeniami w funkcjonowaniu¹⁵⁵, istnieje możliwość zmniejszenia liczebności uczniów w oddziale, realizacji wybranych zajęć online, w mniejszych grupach¹⁵⁶ lub indywidualnie¹⁵⁷.

Adresatami oferty BSPP są osoby uczące się, których poziom funkcjonowania, określony w toku OF, uniemożliwia kształcenie w zawodach o charakterze pomocniczym natomiast mogą się kształcić w zawodach na poziomie I lub II PRK. BSPP współpracują ze branżowymi szkołami I stopnia. Preferowanym rozwiązaniem jest działanie SPP i BSI w jednym zespole¹⁵⁸, co wspiera możliwości płynnego przejścia pomiędzy ścieżkami kształcenia i optymalizuje wykorzystanie zasobów kadrowych specjalistów. Zespoły szkół mogą tworzyć także szkoły tego samego typu. W celu jak najlepszego przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy oraz jak najbardziej samodzielnego funkcjonowania w życiu dorosłym, kształcenie w tych SPP obejmuje również zajęcia praktyczne, które organizowane są w środowisku pracy i odbywają się, ze względu na specyfikę funkcjonowania uczniów, w zespołach nie większych niż cztery osoby. Jeśli zachodzi taka potrzeba, realizację zajęć praktycznych przez ucznia wspomaga

¹⁵³ Specjaliści szkolni to psychologowie, pedagodzy specjalni edukacji włączającej, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni. Mogą to być również inni specjaliści zatrudnieni w szkole odpowiednio do potrzeb uczniów, np. fizjoterapeuci.

¹⁵⁴ Na realizację tych zadań zapewnia się dodatkowe finansowanie.

¹⁵⁵ Informacje w tym zakresie wynikają z OF.

¹⁵⁶ Aktualnie przepisy dopuszczają możliwość organizacji zajęć edukacyjnych w grupach do 5 uczniów w przypadku uczniów posiadających przeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

¹⁵⁷ Określają do instrumenty WES dostosowane do specyfiki kształcenia zawodowego.

¹⁵⁸ Jest to już jest możliwe, zgodnie z art. 91 UPO.

trener pracy z agencji zatrudnienia¹⁵⁹ (praktyki wspomagane). Szkoły zobowiązane są do współpracy z instytucjami rynku pracy, pracodawcami, ośrodkami pomocy społecznej, pracodawcami oraz innymi podmiotami działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin.

Doradztwo zawodowe

Istotnym składnikiem właściwie funkcjonującego systemu kształcenia zawodowego i przejścia na rynek pracy jest doradztwo zawodowe, które ma na celu rozpoznanie przez każdego ucznia zainteresowań i predyspozycji zawodowych. Sprzyja temu opracowywanie w klasie VII szkoły podstawowej indywidualnego profilu zainteresowań zawodowych (IPZZ)¹⁶⁰. IPZZ jest przygotowywany przez ucznia przy wsparciu doradcy zawodowego. Na bazie IPZZ w klasie VIII opracowywany jest indywidualny profil edukacyjno-zawodowy (IPE-Z)¹⁶¹, który – w zależności od potrzeb – jest uzupełniany o ocenę lekarza medycyny pracy. Wykorzystanie w doradztwie zawodowym profili tworzonych z udziałem osób uczących się rozwija ich świadomość w zakresie zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz potencjalnych ograniczeń w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, wspiera personalizację procesu uczenia się i zwiększa motywację ucznia do rozwijania kompetencji transferowalnych¹⁶². Celem przygotowania IPE-Z będzie pomoc uczniowi i jego rodzicom w podjęciu właściwej decyzji dotyczącej dalszego kształcenia i dokonania wyboru odpowiedniej szkoły ponadpodstawowej. Udział ucznia w przygotowaniu IPZZ i IPE-Z będzie sprzyjał rozwijaniu jego podmiotowości i samoświadomości, motywowaniu do rozwijania kompetencji niezbędnych do samodzielnego i satysfakcjonującego życia w dorosłości oraz podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Sposób i zakres zaangażowania ucznia w opracowywanie profili powinien uwzględniać specyfikę jego funkcjonowania.

Każda szkoła zatrudnia doradcę zawodowego. Dobrze funkcjonujące doradztwo zawodowe, to również kwestia odpowiedniej współpracy szkół. Dlatego na poziomie województwa powołuje się **regionalnych koordynatorów do spraw doradztwa zawodowego**, którzy - we współpracy z Centrum Koordynacyjnym - wspierają pracę szkolnych doradców zawodowych, współuczestniczą w tworzeniu regionalnych strategii rozwoju województw w zakresie

¹⁵⁹ Zgodnie z rekomendacjami zawartymi w „[Modelu wdrożenia praktyk wspomaganych](#)”, gdzie opisana jest procedura praktyk wspomaganych.

¹⁶⁰ Profil zbierałby informacje o zainteresowaniach zawodowych ucznia w oparciu między innymi o wiedzę o zawodach, które uczeń będzie zdobywał już od etapu przedszkola.

¹⁶¹ Profil stanowiłby zbiór podstawowych informacji o zainteresowaniach zawodowych i bazowych kompetencjach ucznia. Byłby on uzupełnieniem informacji dotyczących poziomu wiedzy ogólnej ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania o informacje dotyczące jego zainteresowań i kompetencji psychospołecznych. Zawierałby informacje w następujących obszarach: (1) informacje o preferencjach i aktualnych zainteresowaniach, (2) opis poziomu przystosowania/funkcjonowania ucznia w sytuacji pracy, (3) określenie/wskazanie, gdzie uczeń może kontynuować edukację po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej.

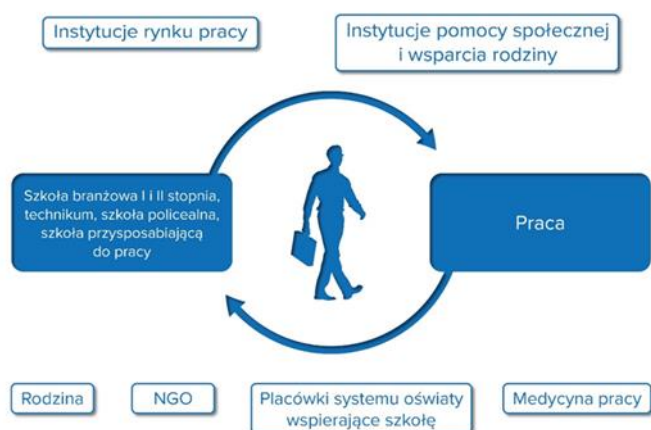
¹⁶² Kompetencje te określone są w profilu absolwenta. Uczeń i jego rodzice oraz nauczyciele mogą „zobaczyć” na jakim etapie nabywania tych kompetencji jest uczeń, co pomoże ukierunkować działania umożliwiające uzupełnienie brakujących i rozwijanie kompetencji nabytych na niskim poziomie.

wspierania branż/zawodów w danym regionie, poszukiwaniu miejsc zatrudnienia oraz ewaluacji polityki prozatrudnieniowej i zatrudnieniowej.

Tranzycja na rynek pracy

Istotą proponowanego wsparcia procesu tranzycji jest zapewnienie skoordynowanych działań służb i instytucji, które mogą i powinny być w ten proces zaangażowane: edukacji, służb zatrudnienia, pomocy społecznej, instytucji rynku pracy, pracodawców, społeczności lokalnej i rodziny oraz ich współpracy¹⁶³ (ryc. 9).

Ryc. 9. Schemat procesu tranzycji



Decyzję o potrzebie objęcia osoby uczącej się wsparciem w procesie tranzycji podejmuje szkolny zespół wielospecjalistyczny, przy czym w BSPP wsparciem tym są objęte co do zasady wszystkie osoby uczące się. Punktem wyjścia wszelkich działań planowanych i wspierających proces tranzycji jest Indywidualny Plan Edukacyjny ze wsparciem tranzycji (IPE-T).

Proces przejścia (tranzycji) z edukacji zawodowej do pracy rozpoczyna się dwa lata przed ukończeniem szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe (różnego typu) przez osobę uczącą się i trwa do dwóch lat po zakończeniu nauki. Odbywa się w bliskiej współpracy wszystkich uczestników procesu – samego ucznia i jego rodziny, szkoły oraz otoczenia społecznego, które tworzą instytucje rynku pracy, lokalne służby socjalne/społeczne, placówki systemu oświaty wspierające szkołę.

Wsparcie w procesie tranzycji realizowane jest w kilku krokach:

1. poszukiwanie lub kreowanie (stwarzanie) przyszłego miejsca pracy oraz zapewnienie wsparcia społecznego w realizacji zatrudnienia i samodzielnego życia w miejscowości, w której oferowana jest praca,
2. zatrudnienie na stanowisku pracy,
3. wsparcie absolwenta w kontynuacji samodzielnego życia i zatrudnienia, dostęp do kształcenia ustawicznego i zapewnienie odpowiednio wsparcia.

¹⁶³ Działania w tym zakresie są współfinansowane przez wszystkie resorty.

IPE-T jest opracowywany przez zespół wielospecjalistyczny, z wykorzystaniem informacji z wcześniej opracowanego dla danego ucznia IPE-Z jako bazy dodatkowo uzupełnionej o aktualne informacje, ważne dla prawidłowego przebiegu procesu tranzycji. W opracowywaniu IPE-T bardzo istotny jest aktywny udział ucznia, jego rodziców, nauczycieli, jak również reprezentantów służb zatrudnienia (np. doradcy klienta w Powiatowym Urzędzie Pracy, pracownika agencji zatrudnienia lub Ochotniczego Hufca Pracy), pomocy społecznej i przedstawicieli organizacji pozarządowych (model partycypacyjny, proces całościowego planowania życia).

Bazą dla wszelkich działań wspierających proces tranzycji jest wnikliwa identyfikacja potrzeb osoby uczącej się oraz środowiska jej życia (potrzeby bytowe, transportowe itp.) i przyszłej pracy (środowisko fizyczne – adaptacja miejsca pracy, środowisko społeczne – postawy). Uwzględnienie indywidualnych potrzeb osoby uczącej się ma kluczowe znaczenie w sytuacji, w której istnieje konieczność zastosowania w procesie tranzycji niestandardowych procedur i działań, dostosowanych do indywidualnej w sytuacji osoby uczącej się.

Informacje o osobie uczącej się i środowiskach jej przebywania (aktualnych i przyszłych) będą gromadzone w toku oceny funkcjonalnej. Na ich podstawie identyfikowane są mocne i słabe strony przystosowania osoby uczącej się i środowisk w jakich funkcjonuje. Słabe strony dookreślają z jednej strony potrzeby w zakresie działań wspierających, z drugiej zaś potrzeby wsparcia osoby uczącej się/absolwenta we wchodzeniu w dorosłość, w tym podejmowaniu pracy zarobkowej.

Wsparcie procesu tranzycji ma na celu przygotowanie osoby uczącej się, a potem absolwenta do funkcjonowania na rynku pracy oraz samodzielności w życiu dorosłym (na miarę możliwości) poprzez:

1. umożliwienie nabycia kompetencji zarówno zawodowych, jak też miękkich (w tym komunikowania się, współpracy i porozumienia w grupie, organizowania pracy),
2. umożliwienie potwierdzenia tych kompetencji poprzez nabycie kwalifikacji,
3. przygotowanie dostosowanego, dostępnego i włączającego środowiska pracy, a jeśli zachodzi taka potrzeba, również zapewnienie wsparcia trenera pracy ,
4. zapewnienie możliwości transportu do miejsca pracy,
5. zapewnienie dostosowanego mieszkania oraz, jeżeli zachodzi taka potrzeba, asystenta osoby z niepełnosprawnością.

Uczenie się przez całe życie

W celu wspierania zdobywania kwalifikacji zawodowych przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością uregulowane są zasady współpracy szkół prowadzących kształcenie zawodowe oraz podmiotów organizujących kształcenie ustawiczne z innymi służbami, w szczególności PUP i OPS/CUS.

Proponuje się, by ofertę skierowaną do osób dorosłych o utrudnionym dostępie do edukacji, mających problemy z dostosowaniem swoich umiejętności podstawowych i kompetencji kluczowych do zmian zachodzących na rynku pracy, zapewniały Lokalne Ośrodki Wiedzy i

Edukacji (LOWE)¹⁶⁴, które mogłyby na stałe wejść do systemu oświaty. Warto również rozważyć wykorzystanie potencjału uczelni i działań edukacyjnych prowadzonych przez nie w ramach tzw. „trzeciej misji” (np. uniwersytety trzeciego wieku).

W dalszej perspektywie, we współpracy z MNiSW i uczelniami, korzystne będzie wypracowanie regulacji prawnych umożliwiających uczelniom prowadzącym kształcenie zawodowe na poziomie wyższym przygotowanie oferty w zakresie kształcenia dla osób z NI, co umożliwi tym osobom realizację rozwoju osobistego. Jest to obecna już w krajach zachodnich idea *Think College*.

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Wpisanie do klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego nowych zawodów o charakterze pomocniczym oraz zawodów na poziomie I i II PRK (po ich wyodrębnieniu wspólnie z pracodawcami).	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. poz. 316).
2.	Opracowanie podstaw programowych kształcenia w zawodach na poziomie I i II PRK.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. poz. 991, z późn. zm.).

¹⁶⁴Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE) to projekt realizowany z inicjatywy MEN i finansowany ze środków EFS w ramach PO WER. Projekt polega na przygotowaniu wybranych szkół z obszarów defaworyzowanych do pełnienia funkcji lokalnych centrów edukacji i aktywizacji osób dorosłych, opracowaniu skutecznych modeli działań w środowisku lokalnym na rzecz osób dorosłych potrzebujących wsparcia w zakresie umiejętności oraz rozwój metod i narzędzi pracy dla kadry pedagogicznej szkół, poszerzających swoją misję edukacyjną na rodziców i innych dorosłych w swoim otoczeniu. Od jesieni 2017 roku utworzonych zostało 50 takich ośrodków na terenie 13 województw. Konkurs na utworzenie następnych 100 takich ośrodków został ogłoszony w 2019 roku (źródło: Eurydice).

3.	Zmiana organizacji kształcenia w obecnych trzyletnich szkołach specjalnych przysposabiających do pracy.	Art. 18 ust. 2 UPO. Przepisy określające organizację szkół i placówek publicznych, podstawę programową oraz ramowe plany nauczania.
4.	Wprowadzenie zajęć praktycznych u pracodawców w toku kształcenia w zawodach nauczanych w szkole przysposabiającej do pracy.	Art. 120 UPO Przepisy określające organizację szkół i placówek publicznych, podstawę programową oraz ramowe plany nauczania. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. poz. 391).
5.	Uregulowanie tworzenia indywidualnych profili (IPZZ, IPE-Z) oraz zasad współpracy szkół koordynacji regionalnej i lokalnej w zakresie doradztwa zawodowego.	Art. 26a UPO. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 325). Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o służbie medycyny pracy (Dz.U. z 2019 r. poz. 1175). Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 sierpnia 2019 r. w sprawie badań lekarskich kandydatów do szkół ponadpodstawowych lub wyższych i na kwalifikacyjne kursy zawodowe, uczniów i słuchaczy tych szkół, studentów, słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz doktorantów (Dz.U. poz. 1651).
6.	Uregulowanie zasad, metod i form wspierania przejścia z edukacji na rynek pracy (tranzycja), realizowanego we współpracy szkoły z	UWDU. Rozporządzenie wydane na podstawie UWDU.

	instytucjami rynku pracy, pracodawcami, w tym opracowywanie i realizacja indywidualnych planów edukacyjnych ze wsparciem tranzytacji (IPE-T).	Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2019 r. poz. 1507, z późn. zm.). Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1409). Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. z 2020 r. poz. 426, z późn. zm.).
7.	Określenie instrumentów wsparcia kształcenia zawodowego.	UWDU. Rozporządzenie wydane na podstawie UWDU.
8.	Uregulowanie funkcjonowania LOWE w systemie oświaty.	UPO.

Główne działania wdrożeniowe – struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
1.	Pilotaż zastosowania IPZZ i IPEZ.		NPF UE.
2.	Pilotaż międzysektorowych rozwiązań w zakresie wspierania procesów przejścia uczniów z systemu oświaty do kształcenia na poziomie wyższym oraz wejścia na rynek pracy. Opracowanie materiałów metodycznych i przygotowanie kadr		NPF UE.

	(oświata, pomoc społeczna, instytucje rynku pracy).		
3.	Zidentyfikowanie, we współpracy z pracodawcami, stanowisk pracy na których wykonywane są proste czynności w celu wyodrębnienia zawodów na I i II PRK.		NPF UE.
4.	Identyfikacja i upowszechnienie praktyk włączających w szkołach zawodowych.		Budżet MEN 2021.
5.	Pilotaż LOWE.	Projekt PO WER pn. „Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie poprzez przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE II)”.	Kontynuacja działań w NPF UE.
6.	Identyfikacją działań podejmowanych przez uczelnie w zakresie tworzenia oferty uczenia się przez całe życie dla osób z NI.		NPF UE.

III.3.5. Przygotowanie i rozwój zawodowy kadr

Zwiększenie autonomii w zakresie planowania i realizacji spersonalizowanego wsparcia dla wszystkich osób uczących się w odpowiedzi na zidentyfikowane potrzeby wymaga odpowiedniego przygotowania kompetencyjnego kadr. Biorąc pod uwagę kluczową rolę zaangażowania wszystkich pracowników systemu oświaty w proces aktualizacji idei włączenia, konieczne jest wskazanie priorytetów i działań, jakie powinny zostać zrealizowane w tym obszarze w ramach wdrażania i rozwijania modelu edukacji dla wszystkich.

Ryc. 10. Uwarunkowania wzrostu jakości udzielanego wsparcia



Stan obecny

Minister nauki i szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określa standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, mając na uwadze konieczność zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i właściwego doboru efektów uczenia się w celu odpowiedniego przygotowania do wykonywania zawodu, z uwzględnieniem jego specyfiki oraz czas trwania i właściwy dobór efektów uczenia się na studiach podyplomowych¹⁶⁵.

Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli określa w porozumieniu z zainteresowanymi ministrami odpowiednio minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, a w stosunku do nauczycieli szkół artystycznych - minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Kwalifikacje określają w szczególności poziom wykształcenia i jego zakres w odniesieniu do poszczególnych typów szkół i placówek, warunki uzyskiwania kwalifikacji do nauczania języków obcych, także poprzez egzaminy znajomości języka i wykaz tych egzaminów. Możliwe jest również określenie przypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (uwzględniając w szczególności potrzeby kształcenia zawodowego)¹⁶⁶.

Zatrudnianie w placówkach publicznych regulują przepisy – w przypadku nauczycieli ustawy Karta Nauczyciela¹⁶⁷, a w odniesieniu do personelu niepedagogicznego w jednostkach systemu oświaty prowadzonych przez JST regulują przepisy o pracownikach

¹⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 1450).

¹⁶⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. poz. 1575).

¹⁶⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215).

samorządowych¹⁶⁸. Placówki niepubliczne zatrudniają nauczycieli i personel pomocniczy w oparciu o przepisy ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy¹⁶⁹. Ponadto na terenie szkół realizują zadania pracownicy sektora ochrony zdrowia – pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania, higienistki szkolne, lekarze dentyści i higienistki stomatologiczne¹⁷⁰. Na poziomie ustawy określone zostały wymagania kwalifikacyjne dla ww. kadr¹⁷¹..

Za doskonalenie zawodowe kadr pedagogicznych oświaty odpowiadają placówki doskonalenia nauczycieli¹⁷². Głównym zadaniem PDN jest organizacja doskonalenia w zakresie m.in.: 1) wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty; 2) wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego; 3) realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania; 4) diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb. Z analiz NIK¹⁷³ wynika, że w przypadku rekrutacji na studia (kierunki, specjalności nauczycielskie) mamy do czynienia ze zjawiskiem „negatywnej selekcji”. Analizy te wskazują, iż ponad 9% osób przyjętych na kierunki, specjalności nauczycielskie w latach 2014/2015 to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy na egzaminie maturalnym uzyskali najniższe wyniki (tj. od 30 do 49 pkt.). Na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najsłabszych maturzystów, a programy kształcenia przyszłych nauczycieli nie są aktualizowane (brakuje zajęć prowadzonych przez praktyków). Konieczność współpracy z uczniami z niepełnosprawnościami budzi obawy nauczycieli¹⁷⁴. Głównie ogniskują się one na poczuciu

¹⁶⁸ Dz.U. z 2019 r. poz. 1282. Ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1282) oraz rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 15 maja 2008 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2018 r. poz. 936).

¹⁶⁹ Dz.U. z 2019 r. poz.1040.

¹⁷⁰ Zgodnie z ustawą z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami (Dz.U. poz. 1078).

¹⁷¹ W art. 5 ww. ustawy.

¹⁷² Rozporządzeniu MEN z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. poz. 1045.).

¹⁷³ [Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli](#), Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, NIK, s. 6-7 [dostęp: 2.05.2019].

¹⁷⁴ E. Avramidis, B. Norwich, Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, „European Journal of Special Needs Education, 17(2)/2002, s. 129-147; C. Forlin, Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers, „Educational Research”, 43(3)/2001, s. 235-245; E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden, A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, „Educational Psychology”, 20(2)2000, s. 191-211.

braku kompetencji¹⁷⁵, braku specjalistycznej kadry wspierającej¹⁷⁶, doskonaleniu zawodowym¹⁷⁷. Niska ocena własnych kompetencji przez nauczycieli wyraża się m.in. tym, że gdyby nauczyciele (zarówno polscy, jak też zagraniczni) mogli samodzielnie podjąć decyzję, zdecydowana większość z nich nie przyjęłaby do swojej klasy ucznia z niepełnosprawnością (za: Buchnat, 2014)¹⁷⁸. Innym problemem, który coraz częściej pojawia się w opiniach nauczycieli jest niska umiejętność pracy z grupą zróżnicowaną¹⁷⁹. Nauczyciele nie są przygotowani do takiego projektowania pomocy metodycznych i całego procesu kształcenia, który będzie odpowiadał na wyzwania rozwojowe i edukacyjne nie wybranych pojedynczych uczniów (np. z diagnozą SPE), ale wszystkich uczniów posiadających określone potrzeby i preferencje uczenia się. Ta luka kompetencyjna (a przede wszystkim mentalna) dotyczy przede wszystkim nauczycieli przedmiotów, którzy wprost deklarują (ok. 60% badanych), że nie widzą możliwości uniwersalnego projektowania lekcji i materiałów dydaktycznych (Knopik, Domagała-Zyśk 2020). Obecnie brakuje systemowych rozwiązań w zakresie kształcenia kadr niepedagogicznych (np. pomoc nauczyciela, asystent ucznia), tymczasem odpowiednio przygotowani do swoich zadań pracownicy mogliby znacząco wspomóc nauczycieli w realizacji zadań m.in. opiekuńczych.

Stan docelowy

Model Edukacji dla wszystkich zakłada systemowy i kompleksowy rozwój wszystkich pracowników (pedagogicznych i niepedagogicznych oraz kadry zarządzającej) zgodnie z

¹⁷⁵ P. Westwood, *Inclusive and adaptative teaching: Meeting the challenge of diversity in classroom*, New York, NY: Routledge 2013; L. C. Mitchell, A. V. Hedge, *Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personel preparation*, „Journal of early Childhood Teacher Education”, 28(4)/2007, s. 353-366; U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, w: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Żak 2004; Z. Gajdzica, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001; E. Garlej-Drzewiecka, *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, w: C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, t. 3, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 2004.

¹⁷⁶ K. Koutrouba, M. Vamvakari, M. Steliou, *Factor correlated with teacher's attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus*, „European Journal of Special Needs Education” 2006, nr 21(4); F. L. M. Lee, A. S. Yeung, D. Tracey, K. Barker, J. C. Fan, *Special Education Teachers of Children With Intellectual and Developmental Disabilities, and Teachers in Inclusive and Regular Classroom: Differential View Toward Inclusive Education*, [w:] *Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities*, R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, H. F. Zhong (eds.), North Carolina: IAP – Information Age Publishing 2015, s. 249-272.

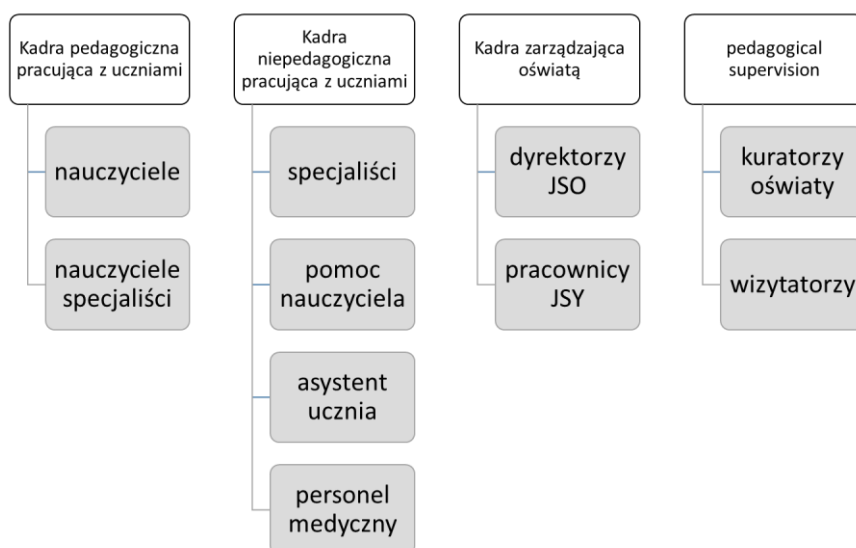
¹⁷⁷ Piwowarski R., Krawczyk M., *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Warszawa: IBE 2009; Piwowarski R. (201) *Rozwój zawodowy nauczycieli*, w: Hernik K., (red.) *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Warszawa: IBE.

¹⁷⁸ tamże s. 158-159.

¹⁷⁹ S. J. Pijl, *Preparing teachers for inclusive education: some reflections from Netherlands*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1) 2010, s. 197-201; A. Nukkarinen, *From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 190 [185-196].

postulatem praktykowania włączenia i dostępności jako głównego sposobu organizacji środowiska uczenia się/nauczania. Zgodnie z rekomendacjami Europejskiej Agencji¹⁸⁰ celem wzmocnienia kadr jest stan, w którym nauczyciele będą kompetentni i będą mieli poczucie sprawczości w zakresie możliwie jak najszerszego zakresu różnorodnych potrzeb uczniów w klasie.

Ryc. 11. Kadry Edukacji dla wszystkich



Kształcenie przyszłych kadr pedagogicznych i niepedagogicznych oraz oferta w zakresie doskonalenia zawodowego powinny uwzględniać zagadnienia związane z założeniami edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczących się oraz jej realizacją w praktyce, z uwzględnieniem specyfiki zadań wykonywanych na danym stanowisku pracy. Standardy kształcenia nauczycieli powinny zawierać kompleksowe treści z powyższego zakresu i określony jest sposób oceny stopnia ich wdrażania w programach kształcenia. System kształcenia i doskonalenia kadr systemu oświaty powinien umożliwiać uzupełnianie kwalifikacji i rozwijanie kompetencji zarówno przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi/uczniami w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz instytucjach systemu wsparcia, kadrę zarządzającą, kadrę nadzoru pedagogicznego, jak też personel niepedagogiczny – pomocy nauczyciela i asystenta ucznia.

Rozwijanie systemu doskonalenia kadr – jakości, dostępności i trafności oferty, jest konieczne w związku z rosnącym zróżnicowaniem potrzeb uczniów, jak też potrzebami współczesnego rynku pracy, gdzie cenione są m.in. takie umiejętności, jak praca w zespole, w tym składającym się z osób o różnych specjalnościach, umiejętność adaptacji do nowych warunków, kreatywność.

Za stały rozwój systemu doskonalenia kadr pod kątem jakości, dostępności i trafności oferty odpowiedzialne są za to placówki doskonalenia nauczycieli wspierane przez uczelnie, które wzmacniają sektor oświaty w zakresie transferu aktualnej wiedzy z obszaru pedagogiki i

¹⁸⁰ <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych>

psychologii do praktyki edukacyjnej (należy rozważyć zawarcie w przepisach prawa zobowiązań uczelni do prowadzenia takiej działalności).

Zapewnienie **dostępnej lokalnie oferty w zakresie doskonalenia zawodowego** dla kadr zarządzających i nauczycieli, odpowiadającej na ich realne potrzeby, powinno być zadaniem obowiązkowym wojewódzkich i powiatowych publicznych placówek doskonalenia nauczycieli (PDN). Dla kadr specjalistycznych ofertę doskonalenia zapewniają wojewódzkie i centralne placówki doskonalenia nauczycieli.

Centralna placówka doskonalenia nauczycieli odpowiadać powinna za zapewnienie oferty doskonalenia dla pracowników PDN, SCWEW oraz kuratoriów oświaty (KO). Nowy podmiot - Centrum Koordynujące (CK) - zapewniałoby dostęp do systematycznie aktualizowanych materiałów metodycznych dla kadry zarządzającej, kadry SCWEW oraz dotyczących OF. Baza zasobów powinna być systematycznie uzupełniania i uaktualniana. Do zadań CK należałoby m.in. współpraca z uczelniami i instytutami badawczymi, PFRON i NCBiR.

Zwiększeniu dostępności i podniesieniu jakości przygotowania kadr będzie służyło także wprowadzenie, jako rozwiązania systemowego, możliwości prowadzenia odpowiednio przez gminy i powiaty **przedszkoli i szkół ćwiczeń**¹⁸¹. Aktualnie trwające projekty konkursowe szkół ćwiczeń powinny stworzyć przestrzeń do rozwijania umiejętności obecnych i przyszłych kadr. Opracowane w projekcie pozakonkursowym realizowanym przez ORE rekomendacje, dotyczące sposobu finansowania realizacji ww. zadań, są weryfikowane w trwających obecnie projektach konkursowych. Wnioski wynikające z realizacji ww. projektów będą podstawą do rozstrzygnięć dotyczących sposobu, w jaki powinny być określone mechanizmy finansowania przedszkoli i szkół ćwiczeń.

Dla kadr specjalistycznych ofertę doskonalenia będą zapewniały:

- 1) [Centrum Koordynujące](#) (CK), planowane do utworzenia w ramach Ośrodka Rozwoju Edukacji,
- 2) centralne i wojewódzkie placówki doskonalenia kadr.

W środowiskach lokalnych wsparcie osobowe i metodyczne zapewniać będą nauczyciele i specjaliści z lokalnie działających Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej (SCWEW)¹⁸² oraz uczelnie posiadające uprawnienia do kształcenia nauczycieli w ramach tzw. „trzeciej misji”.

¹⁸¹ Model szkoły ćwiczeń został opracowany w ramach projektu pozakonkursowego PO WER pn. „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2016–2018. Koncepcja ta została także wdrożona w trakcie trwającego 10 miesięcy pilotażu (wrzesień 2017 – maj 2018). Obecnie trwają projekty konkursowe, w ramach których w 7 województwach uruchomiono 10 szkół ćwiczeń.

¹⁸² Aktualnie ORE realizuje projekt polegający na przeprowadzeniu pilotażu zadań i zasad funkcjonowania ww. Centrów. W ramach projektu zostaną utworzone CK i 14 lokalnie działających SCWEW. Na podstawie doświadczeń pilotażu, założenia dotyczące ich zadań oraz zasad funkcjonowania zostaną zweryfikowane i posłużą wprowadzeniu rozwiązań systemowych w tym zakresie, które umożliwią utworzenie nowych SCWEW w każdym powiecie.

Proponuje się uzupełnienie obecnych możliwości w zakresie doskonalenia oraz rozwoju zawodowego kadr o **superwizje** oraz **poszerzenie możliwości potwierdzania nabywanych w toku pracy zawodowej kwalifikacji**, które odnoszą się do zadań i czynności realizowanych w jednostkach systemu oświaty. Umożliwi to osobom, które zdobyły kompetencje społeczne, wiedzę i umiejętności w danej dziedzinie w toku uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, ich potwierdzenie zgodnie z procedurą walidacji, przypisaną w ZSK do danej kwalifikacji. Ma to ogromne znaczenie w sytuacji braków kadrowych zgłaszanych przez dyrektorów jednostek systemu oświaty.

Dla zapewnienia wdrażania modelu istotne jest odpowiednie przygotowanie i doskonalenie kompetencji kadr zarządzających oraz zapewnienie wsparcia w realizacji zadań.

Proponowane działania ukierunkowane na wzmocnienie zarządzania to:

- 1) uwzględnienie jako obowiązkowych w programach studiów podyplomowych nadających kwalifikacje do zarządzania oświatą oraz kursów kwalifikacyjnych zagadnień związanych z zarządzaniem w środowisku włączającym;
- 2) dostępna lokalnie oferta w zakresie doskonalenia zawodowego dla kadr zarządzających, odpowiadająca na ich realne potrzeby;
- 3) dostęp do systematycznie aktualizowanych materiałów metodycznych dla kadry zarządzającej;
- 4) zapewnienie funkcjonowania sieci współpracy i samokształcenia prowadzonych przez PDK, przedszkola/szkoły ćwiczeń, CDR i SCWEW;
- 5) zapewnienie w kuratoriach oświaty konsultacji/doradztwa w zakresie stosowania przepisów prawa.

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Określenie zadań kadr zarządzających, nauczycieli i specjalistów oraz personelu niepedagogicznego, pracowników nadzoru pedagogicznego w zakresie zapewniania dostępności procesu nauczania-uczenia się oraz wspierania każdego ucznia.	UWDU
2.	Określenie minimalnych standardów zatrudnienia specjalistów w przedszkolach i szkołach oraz placówkach uwzględniających realizację ww. zadań w sposób zgodny z założeniami edukacji dla wszystkich i z	UWDU oraz rozporządzenie wydane na podstawie tej ustawy.

	zapewnieniem ich dostępności dla dzieci/uczniów, rodziców i nauczycieli.	
3.	Określenie wymagań w zakresie przygotowania i doskonalenia zawodowego kadr uwzględniającego zróżnicowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci/uczniów, w tym: ✓ standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w tym rozwiązań wspomagających praktyczne przygotowanie przyszłych nauczycieli i specjalistów, ✓ systemu doskonalenia zawodowego: nauczycieli, specjalistów, kadr nadzorujących i zarządzających oraz personelu niepedagogicznego, ✓ kwalfikacji niezbędnych do zajmowania odpowiedniego stanowiska w systemie oświaty oraz realizacji określonych zadań, sposobu ich uzyskiwania i potwierdzania, z uwzględnieniem możliwości walidowania kwalifikacji zdobywanych w edukacji nieformalnej i pozaformalnej (kwalifikacji rynkowych); ✓ wprowadzenie możliwości realizacji przez pracowników innych sektorów oraz organizacji pozarządowych wybranych zadań na rzecz wspierania doskonalenia zawodowego kadr systemu oświaty(np. specjalistów sektora	Rozporządzenie wydane na podstawie art. 68 ust. 3 pkt 4 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020 r. poz. 85). Rozporządzenie wydane na podstawie art. 187 ust. 1 UPO. Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 2 KN. Rozdział 9 UPO.

	ochrony zdrowia, organizacji pożytku publicznego); ✓ wymagań w zakresie awansu zawodowego i oceny pracy nauczycieli, specjalistów oraz kadry zarządzającej; ✓ wzmocnienie roli PDN jako centrów transferu wiedzy: z poziomu MEN do przedszkoli, szkół i placówek oraz z poziomu uczelni i instytucji badawczych do pracy nauczycieli.	
4.	Uzupełnienie wymagań w zakresie przygotowania i doskonalenia zawodowego kadr zarządzających o przygotowanie w zakresie zapewniania włączającego środowiska nauczania-uczenia się.	Upoważnienie ustawowe w art. 62 ust. 4 UPO oraz przepisy wydane na jego podstawie.

Główne działania wdrożeniowe - struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
1.	Opracowanie kompleksowego modelu szkolenia i doradztwa kadr systemu oświaty.	Projekt PO WER pn. „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – model szkolenia i doradztwa”. Realizator: ORE Okres realizacji: 01.06.2018-31.07.2022.	Przygotowanie oferty szkoleń dla kadr niepedagogicznych systemu oświaty.
2.	Działania szkoleniowe dla kadr pedagogicznych przedszkoli, szkół i placówek, pracowników PDN, kuratoriów oświaty, administracji oświatowej oraz pracowników PPP.	Szkolenia kadr- konkurs realizowany w ramach PO WER od IV kw. 2020 roku.	Wzmocnienie kompetencji nauczycieli w obszarze postaw, umiejętności wychowawczych i psychologicznych, w tym w zakresie

			kwestii dotyczących relacji z uczniami i z rodzicami, rozwijanie publicznej oferty e-materiałów (e-zasobów i e-narzędzi), dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych wszystkich uczących się oraz wspierających uczniów migrujących, ukierunkowanych na wspieranie kształcenia kompetencji kluczowych oraz kwalifikacji dostosowanych do wymagań rynku pracy.
3.	Budowa bazy zasobów metodycznych dla edukacji włączającej w oparciu o fakty i dane wynikające z polskich i międzynarodowych badań naukowych i praktyki.	Bank Dobrych Praktyk. Realizator: ORE. Okres realizacji: 2020 – 2021. Opracowanie polskiej wersji poradnika dla kadr zarządzających oraz nauczycieli pt. „Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders”¹⁸³.	Kontynuacja działań w NPF UE.

¹⁸³ Publikacja Europejskiej Agencji pod redakcją V. Donnelly i A. Kefallinou, wydana w 2018 roku w Odense w Danii (ISBN: 978-87-7110-771-5).

		Realizator: Uniwersytet Śląski na zlecenie MEN. Okres realizacji: 2020. Opracowanie poradników metodycznych dla kadr na różnych poziomach edukacji (projekt POWER pn. „Uczenie ze SPE – model szkolenia i doradztwa”). Realizator: ORE.	
--	--	---	--

III.3.6. System zapewniania jakości. Planowanie rozwoju przedszkola/szkoły

Stan obecny

Aktualnie istnieje wiele rozwiązań w zakresie oceny jakości systemu edukacji:

- 1) **wymagania wobec szkół i placówek**, dotyczące prawidłowości i skuteczności działań mających na celu tworzenie optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy szkoły lub placówki i jej rozwoju organizacyjnego¹⁸⁴;
- 2) **system nadzoru pedagogicznego**¹⁸⁵;
- 3) **system oceny pracy i awansu zawodowego**¹⁸⁶,
- 4) **nadzór finansowy i administracyjny organu prowadzącego**,
- 5) **system oceniania i egzaminów zewnętrznych**¹⁸⁷,
- 6) **system oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci/uczniów i udzielania na podstawie tej oceny różnego rodzaju wsparcia** (obecnie są to działania prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, kształcenia specjalnego oraz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, a także szereg instrumentów wsparcia uregulowanych w różnych aktach prawnych - docelowo traktowany jako system oceny funkcjonalnej);

¹⁸⁴ Art. 44 UPO oraz przepisy wydane na podstawie art. 44 ust. 3 tej ustawy.

¹⁸⁵ Art. 51-60 UPO oraz przepisy wydane na podstawie art. 60 ust. 10 tej ustawy.

¹⁸⁶ Aktualnie ocenie podlega praca nauczyciela, w tym dyrektora (art. 6a KN). Ocenie podlega również dorobek zawodowy nauczycieli w trybie awansu zawodowego (art. 9c ust. 5a KN). Pracownicy samorządowi zajmujący stanowiska urzędnicze również podlegają ocenie oraz są zobligowani do podnoszenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych na podstawie art. 27 i 28 ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1282). Pracownicy korpusu służby cywilnej podlegają ocenie na podstawie art. 38 i 81 ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o służbie cywilnej (Dz.U. z 2020 r., poz. 265.)

¹⁸⁷ Rozdziały 3a i 3b USO.

- 7) **system wsparcia przedszkoli, szkół i placówek, który tworzą placówki zewnętrzne** (obecnie tzw. kompleksowe wspomaganie zapewniają placówki doskonalenia zawodowego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne, docelowo w systemie funkcjonują SCWEW oraz CDR);
- 8) **system informacji oświatowej**¹⁸⁸;
- 9) **planowanie i realizacja strategii sektorowych oraz strategii rozwoju samorządów.**

Powyższe instrumenty pozwalają na pozyskiwanie-zróżnicowanych informacji o działalności przedszkoli, szkół i placówek. Określają procedury i zobowiązania dla poszczególnych podmiotów systemu – dyrektorów, nauczycieli, specjalistów, pracowników nadzoru pedagogicznego czy organów prowadzących. Wiąże się to z obciążeniem administracyjnym, szczególnie w odniesieniu do dyrektorów jednostek systemu oświaty, które stanowi ryzyko skupiania się w większym stopniu na stronie formalnej (terminowości, zawartości danego dokumentu pod kątem zgodności z prawem) niż merytorycznej stronie tych działań – ich celowości, spójności, adekwatności w kontekście dążenia do pokonywania istniejących i barier w funkcjonowaniu dzieci/uczniów, a tym samym podnoszenia jakości kształcenia wszystkich dzieci i uczniów.

Problemem jest brak powiązania pomiędzy różnymi systemami zbierania różnych¹⁸⁹ danych ilościowych i jakościowych oraz ich wieloaspektowej analizy pozwalającej na pogłębione wnioski w zakresie efektywności stosowanych strategii wspierania postępów wszystkich uczniów. Brakuje także danych istotnych dla dokonania oceny „inkluzyjności” systemu, dotyczących uczestnictwa i włączenia społecznego uczniów. Nie są także gromadzone dane dotyczące postępów uczniów, którzy realizują podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkole podstawowej oraz szkole przysposabiającej do pracy oraz uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych¹⁹⁰. Nie ma zweryfikowanych metod oceny skuteczności konkretnych metod i postępowań o charakterze terapeutyczno-rozwojowych, co jest konieczne do formułowania opartych na dowodach rekomendacji dotyczących ich stosowania w praktyce szkolnej. Wyzwaniem jest też możliwość elastycznej reakcji systemu w odpowiedzi na zidentyfikowane bariery/trudności (w oparciu o wyniki analiza pozyskanych danych) bez uruchomienia procesu legislacyjnego przesuwającego w czasie właściwą interwencję.

¹⁸⁸ Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. z 2019 r. poz. 1942) wraz z aktami wykonawczymi wydanymi na podstawie tej ustawy.

¹⁸⁹ Szkoły, organu prowadzącego, kuratorium oświaty, MEN.

¹⁹⁰ Uczniowie ci oraz uczestnicy ZRW nie przystępują do egzaminów zewnętrznych a ich postępy oceniane są przez nauczycieli w formie opisowej. Systemowo nie zbiera się danych dotyczących efektywności oddziaływań prowadzonych wobec tych uczniów pomimo wysokich środków przeznaczanych na ten cel z budżetu państwa w części oświatowej subwencji ogólnej.

Zintegrowane ramy jakości określają nie tylko rodzaj zbieranych danych ilościowych i jakościowych na różnych poziomach i obowiązki w tym zakresie spoczywającego na różnych uczestnikach procesu, ale również sposób ich analizowania i wykorzystywania ich analizy do podnoszenia jakości kształcenia wszystkich uczniów.

System zapewniania jakości kształcenia bazuje na współczesnych koncepcjach zarządzania publicznego¹⁹¹, które koncentruje się na skutecznym kierowaniu i koordynacji działań organizacji, które są formalnie autonomiczne, ale funkcjonalnie współzależne. W oparciu o ekosystemowe podejście do uwarunkowań wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, działania w zakresie zapewniania jakości realizowane są na różnych poziomach systemu i mają charakter komplementarny: przedszkola/szkoły/placówki, jednostki samorządu lokalnego, województwa (wojewoda, kuratorium oświaty), inne jednostki oświaty (PDN, PPP, SCWEW, CDR), MEN. W działania te we wszystkich jednostkach działających w systemie zaangażowane są różne podmioty np. obok pracowników przedszkola/szkoły placówki, są to również rodzice oraz osoby uczące się. Nowe podmioty systemu, które zostają włączone na poziomie lokalnym to SCWEW i CDR, na poziomie regionalnym i centralnym wykorzystywane są zasoby instytucji szkolnictwa wyższego, instytutów badawczych oraz CK.

System zapewnienia jakości zapewnia:

1. Systematycznie prowadzone są działania mające na celu identyfikowanie i eliminowanie barier w realizacji przez przedszkola, szkoły i placówki zadań związanych z zapewnianiem edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczących się.
2. Sukcesywne podnoszenie jakości kształcenia wszystkich osób uczących się odbywa się poprzez prowadzenie działań naprawczych, promowanie dobrych praktyk i wdrażanie innowacji.
3. Zapewnianie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich określane jest przez wymiary¹⁹²:
 - a) **dostęp** - dzieci/uczniowie z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi mogą się kształcić w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych jak najbliżej miejsca zamieszkania, nie odmawia im się dostępu ze względu na bariery występujące po stronie środowiska np. ograniczenie architektoniczne, czy brak przygotowanej kadry¹⁹³;
 - b) **uczestnictwo** w procesie kształcenia i wychowania **oraz włączenie** w życie społeczne przedszkola/szkoły oraz lokalnej społeczności - dzieci/uczniowie są aktywni na zajęciach, korzystają z oferty dodatkowych zajęć, biorą udział w wydarzeniach organizowanych przez przedszkole/szkołę¹⁹⁴;

¹⁹¹ Hausner J., Zarządzanie publiczne, Scholar, Warszawa 2008

¹⁹² UNESCO (2017) zaleca badanie takich wymiarów jak: obecność (*presence*), uczestnictwo (*participation*) i osiągnięcia (*achievement*) uczniów.

¹⁹³ Działania związane z tym obszarem: przedszkola/szkoły/placówki (wymiar fizyczny, społeczny i pedagogiczny dostępności procesu kształcenia).

¹⁹⁴ Działania związane w tym obszarze: klimat przedszkola/szkoły/placówki (wymiar społeczny dostępności procesu kształcenia), dostępność środowiska lokalnego.

- c) **postępy – przedszkola/szkoły zapewniają warunki do integralnego rozwoju i osiągnięć** - od wszystkich osób uczących się oczekuje się postępów w rozwoju oraz nabywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji określonych w podstawie programowej odpowiednio wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie, a gdy dziecko/uczeń napotyka na trudności w uczeniu się, przedszkole/szkoła - we współpracy z instytucjami systemu wsparcia - zapewnia odpowiednią pomoc w postaci spersonalizowanej oceny funkcjonowania ucznia, adekwatnych metod nauczania i strategii dydaktycznych oraz działań w ramach instrumentów wsparcia edukacyjno-specjalistycznego; przedszkola i szkoły korzystają z oferty placówek wspierających (np. SCWEW, CDR) w likwidowaniu barier w rozwoju i uczeniu się dzieci/uczniów¹⁹⁵.
4. W oparciu o **ekosystemowe podejście** do uwarunkowań jakości edukacji dla wszystkich, działania, o których mowa w punkcie 1, realizowane są na różnych poziomach systemu i mają charakter komplementarny: przedszkola/szkoły/placówki, jednostki samorządu lokalnego, województwa (województwo, kuratorium oświaty), innych jednostek oświaty (PDN, PPP, SCWEW, CDR), MEN. W działania te zaangażowane są różne podmioty. Obok pracowników przedszkola/szkoły/placówki, są to również rodzice oraz osoby uczące się. Nowym podmiotem systemu, który zostaje włączony na poziomie regionalnym i centralnym są instytucje szkolnictwa wyższego oraz instytuty badawcze.
5. Na każdym poziomie działania obejmują:
- a. **zbieranie danych** ilościowych i jakościowych, w tym dotyczących efektów realizowanych działań,
 - b. **analizowanie danych**,
 - c. wykorzystywanie wyników analizy danych w **planowaniu oraz realizacji działań** mających na celu likwidowanie barier oraz rozwój potencjału placówki do odpowiadania na zróżnicowane potrzeby osób uczących się (*Evidence Based Policy*),
 - d. realizowane działania mają wpływ na **podnoszenie jakości kształcenia w praktyce** przedszkoli i szkół; proces ten jest monitorowany - systematycznie zbierane dane w tym zakresie uruchamiają kolejny cykl działań projakościowych (rys. 10).

¹⁹⁵ Działania związane w tym obszarze: diagnoza funkcjonalna (w tym wsparcie udzielane na trzech poziomach WWR i WES), pedagogika włączająca (wymiar pedagogiczny opisany w modelu – ocenianie, metody pracy dydaktycznej).

Ryc. 12. Cykl działań projakościowych



5. System powinien być zrównoważony i efektywny (m.in. zbierane są tylko dane istotne dla zbadania danego zjawiska, okres przechowywania danych jest dostosowany do potrzeb), wykorzystujący cyfrowe technologie informacyjno-komunikacyjne tak, by minimalizować obciążenie czasowe osób zaangażowanych w działania.
6. Działania realizowane w poszczególnych obszarach wzajemnie się uzupełniają, a nie powielają (m.in. te same dane nie są zbierane przez więcej niż jeden podmiot, dane są przekazywane pomiędzy podmiotami w celu poprawy dostępności i jakości świadczonych usług, z uwzględnieniem przepisów o ochronie danych osobowych).
7. Zapewniona jest ochrona danych wrażliwych.
8. Szczegółowe obszary, które powinny być uwzględnione w ramach działań służących zapewnianiu jakości edukacji dla wszystkich to:
 - a) **efekty realizacji zadań** przez przedszkola, szkoły, placówki w zakresie wdrażania na kolejnych etapach kształcenia, zgodnie z założeniami edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczniów,
 - b) **organizacja procesu kształcenia i wychowania i zapewniania wsparcia** w odniesieniu do założeń i celów edukacji dla wszystkich uczących się (sposób wykorzystywania instrumentów wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, wykorzystywanie zasobów przedszkola/szkoły, otwartość na podmioty zewnętrzne i zakres współpracy z nimi, realizowane przez przedszkole/szkolę/placówkę projekty promujące edukację o wysokiej jakości dla wszystkich),
 - c) **klimat przedszkola/szkoły**¹⁹⁶, w tym relacje interpersonalne pomiędzy dziećmi/uczniemi, rodzicami, nauczycielami w oddziale, specjalistami.

W prowadzonych działaniach zapewnia się realizację zasady rozliczalności, co oznacza, że efekty działań na poszczególnych poziomach systemu podlegają ocenie pod kątem realizacji przyjętych celów oraz służą adekwatnemu i racjonalnemu wydatkowaniu środków

¹⁹⁶ Przewłocka, J. (2015) [Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań.](#)

finansowych. Ułatwi to identyfikację barier dla osiągnięcia strategicznego celu polityki oświatowej państwa, jakim jest wysoka jakość kształcenia wszystkich uczniów oraz – na niższych poziomach systemu – barier w efektywnej realizacji zadań.

Rozwiązaniem wspierającym zbieranie danych gromadzonych w procesie oceny funkcjonalnej, ich analizowanie oraz wykorzystywanie w bieżącej pracy i planowaniu działań, jest funkcjonująca na poziomie centralnym **elektroniczna platforma**, zintegrowana z innymi bazami danych systemu oświaty (m.in. z SIO). Ułatwia to użytkownikom gromadzenie, przekazywanie i analizę informacji oraz zmniejsza obciążenia biurokratyczne związane z dokumentowaniem działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

W większym stopniu wykorzystywane są narzędzia służące autorefleksji (autoewaluacji) praktyki na różnych szczeblach systemu. Przemawia za tym prosta forma i łatwość stosowania takich narzędzi w codziennej pracy, przy stosunkowo małym obciążeniu czasowym. Ważnym aspektem pozyskiwania informacji jest ocena efektywności działania podmiotów nadzorujących jakość pracy przedszkoli, szkół i placówek, w tym na poziomie kuratoriów oświaty. Pozyskiwanie informacji o skuteczności działań realizowanych w zakresie statutowych zadań organów nadzoru (np. autoewaluacja, system oceny wizytatorów (cena w służbie cywilnej)), pozyskiwanie informacji zwrotnych ze szkół) jest stałym elementem działań na rzecz podnoszenia jakości systemu kształcenia. poprzez intensyfikację działań na rzecz merytorycznego wspomagania pracy szkół i przedszkoli, a nie jedynie kontroli zgodności ich pracy z przepisami prawa. W tym kontekście konieczne jest wzmocnienie roli kuratoriów oświaty i realnej realizacji zadań w zakresie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek¹⁹⁷.

Wymagania wobec przedszkoli, szkół i placówek uwzględniają zapewnienie dostępności procesu kształcenia, uczestnictwa oraz możliwości rozwoju i postępów wszystkim dzieciom/uczniom, jak również warunków sprzyjających włączeniu społecznemu wszystkich członków społeczności przedszkolnej/szkolnej. Opracowane są wskaźniki oraz materiały metodyczne, które pomagają przedszkolom, szkołom i placówkom w ukierunkowaniu swoich działań na podnoszenie jakości kształcenia oraz identyfikację poziomu (etapu), w jakim znajdują się w procesie stawania się placówką włączającą pozbawiona barier w dostępie.

Dostępne są wytyczne, poradniki, listy kontrolne (umieszczone na platformie i systematycznie aktualizowane), które służą upowszechnianiu wiedzy, jak w praktyce realizować wymagania prawa. Dzięki temu oraz działaniom KO w tym zakresie dyrektorzy JSO i organy prowadzące są wspomagani w prowadzeniu działalności zgodnie z przepisami prawa. Działania w tym zakresie będą realizowane przez CK we współpracy z m.in. uczelniami, instytutami badawczymi, kuratorami oświaty, organizacjami pozarządowymi.

¹⁹⁷ Zgodnie z § 5 pkt 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 1658, z późn.zm.) jedną z form nadzoru jest wspomaganie. W środowisku edukacyjnym zgłaszane są postulaty dotyczące potrzeby merytorycznego wsparcia szkół przez wizytatorów, odpowiedniego przygotowania kadr i stałego doskonalenia kadr nadzoru odpowiednio do zmieniających się warunków w szkołach i przedszkolach.

Kierunki polityki oświatowej państwa formułowane są na podstawie corocznie gromadzonych danych dotyczących efektów realizacji tych kierunków w poprzednim roku szkolnym. Wskaźniki jakości edukacji są systematycznie monitorowane. Dane w tym zakresie są publicznie dostępne.

Opracowywany na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego odpowiednio przez dyrektora przedszkola/szkoły/placówki oraz przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny co do zasady uwzględnia, obok wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym oraz podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, również działania na rzecz zwiększania dostępności procesu kształcenia dla wszystkich osób uczących się. Tym samym zagadnienia te podlegają stałemu monitorowaniu przez kuratora oświaty oraz wchodzi w zakres wspomagania przedszkoli, szkół i placówek.

W kuratoriach oświaty powołani są wizytatorzy koordynujący działania w zakresie zapewniania edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się¹⁹⁸. Wizytatorzy mają zapewnioną stałą ofertę w zakresie doskonalenia zawodowego dostosowaną do ich potrzeb.

Działania w zakresie zapewniania jakości edukacji dla wszystkich były uwzględnione w **dokumencie strategicznym** (np. jako strategia sektorowa). *Strategia dla podniesienia jakości edukacji dla wszystkich uczących się* uwzględnia kluczowe komponenty każdej strategii sektorowej, regulowane [ustawą z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju](#)¹⁹⁹, w tym m. in.:

- 1) **diagnozę sytuacji** w odniesieniu do zakresu objętego programowaniem strategicznym, z uwzględnieniem stanu środowiska oraz **zróżnicowań przestrzennych i terytorialnych**;
- 2) **prognozę trendów rozwojowych** w okresie objętym strategią;
- 3) **określenie celów rozwoju**, w tym kierunków interwencji, w zakresie objętym strategią wraz z pożądanymi wskaźnikami realizacji, z uwzględnieniem zróżnicowań przestrzennych lub terytorialnych;
- 4) **systemy realizacji i ramy finansowe**.

Dla zintegrowania działań przez wszystkie organy na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym wykorzystane są mechanizmy kontroli zarządczej²⁰⁰, których celem jest zapewnienie w szczególności:

1. zgodności działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi;

¹⁹⁸ Jest to propozycja systemowego uregulowania obecnej praktyki, zainicjowanej przez Minister Annę Zalewską, która zwróciła się w 2017 roku do kuratorów oświaty o powołanie wizytatorów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wizytatorzy objęci są wsparciem merytorycznym przez ORE i MEN w ramach sieci wymiany doświadczeń i doskonalenia. Rozwiązanie to w opinii KO dobrze funkcjonuje, stąd proponuje się rozwiązania systemowe w tym zakresie

¹⁹⁹ Dz.U. z 2019 r. poz. 1295.

²⁰⁰ Art. 68 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz. 869, z późn. zm.)

2. skuteczności i efektywności działania;
3. wiarygodności sprawozdań;
4. ochrony zasobów;
5. przestrzegania i promowania zasad etycznego postępowania;
6. efektywności i skuteczności przepływu informacji;
7. zarządzania ryzykiem.

Kluczowym dla podnoszenia jakości edukacji wysokiej jakości dla wszystkich jest poziom mikro, który dotyczy przedszkola/szkoły, grupy/klasy oraz konkretnego dziecka/ucznia. Przedszkola, szkoły i placówki przygotowują strategię swojego rozwoju i roczny plan pracy. Dokumenty te mają prostą formułę i stanowią integrację już obecnie opracowywanych w jednostkach systemu oświaty dokumentów, z uniknięciem powielania tych samych informacji w różnych dokumentach oraz zapewnieniem spójności identyfikowanych przez przedszkole/szkołę trudności w zapewnianiu wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich dzieci/uczniów z formułowanymi celami, działaniami służącymi ich realizacji oraz ocenie efektów tych działań.

Strategia zawiera odpowiednio:

- 1) diagnozę stanu obecnego, w tym:
 - zidentyfikowane bariery w zakresie dostępności²⁰¹,
 - opis problemów dydaktyczno-wychowawczych,
 - wyniki egzaminów zewnętrznych,
 - inne dane dotyczące sytuacji w przedszkole/szkole/placówce;
- 2) mocne strony i zasoby przedszkola/szkoły/placówki;
- 3) wyzwania;
- 4) cele do realizacji w perspektywie okresu kształcenia na danym etapie edukacji (3 – 5 lat (działania planowane na poziomie strategii są zoperacjonalizowane jako działania w planie pracy szkoły w danym roku szkolnym²⁰² i skorelowane z wnioskami wynikającymi z nadzoru pedagogicznego i kontroli zarządczej;
- 5) działania służące realizacji celów,
- 6) sposób monitorowania realizacji celów.

Strategia jest krótkim, operacyjnym dokumentem zawierającym treści rozproszone dotychczas w różnych dokumentach (np. koncepcji pracy przedszkola/szkoły przygotowywanej przez osobę ubiegającą się o pełnienie funkcji dyrektora). Jest powszechnie dostępna, umieszczana w postaci cyfrowej na stronie internetowej szkoły (w tym w tekście łatwym do czytania i zrozumienia²⁰³).

²⁰¹ Opracowanie standardów i pilotaż w ramach projektu Przestrzeń Dostępnej Szkoły.

²⁰² Art. 70 ust. 1 pkt 1 UPO.

²⁰³ Zgodnie z art. 6 ustawy z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. poz. 1696 i 2473).

W opracowanie strategii jest zaangażowana cała społeczność szkolna, w tym uczniowie i ich rodzice. Za jej opracowanie bezpośrednio odpowiedzialny jest dyrektor. W opracowaniu strategii dyrektor jest wspierany przez KEW.

Okresowo, ale systematycznie²⁰⁴, dokonywana jest naukowa analiza danych, wspierająca prowadzenie polityki opartej na faktach i danych. W te działania włączone są szkoły wyższe i instytuty badawcze. Proponowanym rozwiązaniem jest zlecanie tych zadań w tym zakresie przez MEN w trybie otwartego konkursu z uwzględnieniem minimum 3-letniego okresu realizacji usługi.

Badania w określonym zakresie są również prowadzone również przez Centrum Koordynacyjne²⁰⁵. Ministerstwo Edukacji Narodowej co dwa lata opracowuje raport o stanie wdrażania w przedszkolach, szkołach i placówkach edukacji dla wszystkich, który jest publikowany i powszechnie dostępny²⁰⁶.

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Dookreślenie zadań związanych z planowaniem przez przedszkola, szkoły i placówki swojej pracy na podstawie dokonywanej oceny praktyki oraz zbieranych danych oraz rozwoju na rzecz zwiększania dostępności procesu nauczania-uczenia się (strategia rozwoju i roczny plan pracy)	Art. 70 i art. 84 UPO. Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Rozporządzenie w sprawie wymagań wobec przedszkoli i szkół. Rozporządzenie w sprawie algorytmu podziału części oświatowej subwencji ogólnej w danym roku kalendarzowym (zapewnienie środków finansowych na realizację strategii rozwoju przedszkola/szkoły).
2.	Ocena pracy i awans zawodowy	Rozporządzenie w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela (zmiana wzoru karty

²⁰⁴ Np. co pięć lat.

²⁰⁵ Aktualnie trwa realizowany przez ORE projekt, które celem jest opracowanie modelu funkcjonowania CK oraz lokalnie działających SCWEW.

²⁰⁶ Praca nad opracowaniem takiego raportu zostały podjęte w roku 2019. Wnioski z tego działania zostaną wykorzystane w dalszych pracach.

		oceny poprzez uwzględnienie odniesienia się do wskazanych w art. 6 i art. 42 ust. 2 KN oraz w art. 5 UPO w zakresie wszystkich obszarów działalności szkoły Zmiana terminologii w opisie kryteriów awansu (zastąpienie określenia „specjalne potrzeby edukacyjne” określeniem „zróżnicowane potrzeby edukacyjne”; uwzględnienie w kryteriach awansu na nauczyciela mianowanego umiejętności uwzględniania w pracy zróżnicowanych potrzeb uczniów, opisu przypadków pracy z klasie zróżnicowanej pod względem potrzeb uczniów (np. projektowania uniwersalnego, personalizacji procesu kształcenia z uwzględnieniem opisu i analizy oraz uzyskanych efektów w niwelowaniu barier i ograniczeń w środowisku), natomiast w opisie kryteriów awansu na nauczyciela dyplomowanego upowszechniania doświadczeń w zakresie pracy ze zróżnicowanym zespołem uczniów).
3.	Dookreślenie sposobu realizacji zadań KO w zakresie wspomagania JSO, w tym placówek do zadań których należy udzielanie wsparcia innym JSO	Art. 55 UPO oraz rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego (planowanie sposobów realizacji zadań w zakresie udzielania pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych; inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w

		procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów. Uwzględnienie sposobów realizacji zadań w zakresie wspomagania w planach nadzoru kuratorów oświaty.
4.	Określenie wskaźników monitorowania edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczniów	Art. 51 -55 UPO Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (w szczególności § 19, 19a, 19b i 21)
5.	Uzupełnienie zakresu zbieranych danych w SIO terminów ich zbierania i adresatów	USIO
6.	Uregulowania roli i zadań CK w zakresie analizy danych.	UWDU
7.	Określenie zasad współpracy szkół z uczelniami w zakresie prowadzenia badań dotyczących jakości EW	UWDU Rozporządzenie w sprawie wymagań wobec przedszkoli i szkół.
8.	Uregulowanie funkcji KEW i określenie jego zadań w opracowywaniu strategii szkoły	UWDU i rozporządzenie wydane na podstawie tej ustawy
9.	Uszczegółowienie zadań JST w zakresie sprawowania nadzoru finansowego i administracyjnego nad przedszkolami/szkołami i placówkami w zakresie działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia wszystkich dzieci i uczniów	Art. 10 UPO
10.	Ocenianie dla uczenia się	UWDU i przepisy wydane na podstawie tej ustawy.

Główne działania wdrożeniowe - struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
-----	-----------	-----------------------	-----------------------------------

1.	Wyposażenie przedszkoli, szkół i placówek w narzędzia wspomagające ocenę jakości prowadzonych działań i planowanie rozwoju.	Walidacja narzędzia do samooceny pracy szkoły²⁰⁷ w ramach realizacji badania praktyki włączającej w szkołach podstawowych realizowanego przez Uniwersytet Śląski na zlecenie MEN. Projekty POWER dotyczące opracowania modelu i pilotażu szkół ćwiczeń. Projekty POKL poświęcone opracowaniu koncepcji kompleksowego wspomagania pracy przedszkoli i szkół. Pilotaż Modelu Dostępnej Szkoły.	Rozwijanie metod pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz opracowanie i wdrożenie rozwiązań w zakresie monitorowania i zapewniania jakości kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych oraz monitorowanie postępów uczniów i warunków kształcenia i wychowania.
2.	Wykorzystanie dostępnych lub opracowanie nowych narzędzi do oceny jakości prowadzonych oddziaływań oraz ich pilotaż (we współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami oraz KO).	Walidacja polskiej wersji narzędzia do samooceny pracy szkół (projekt realizowany przez UŚ na zlecenie MEN: 2020).	Projekt w NPF UE. Opracowanie narzędzi do analiza danych dotyczących funkcjonowania uczniów oraz badania skuteczności interwencji edukacyjno-specjalistycznych. Opracowanie rozwiązań w zakresie oceniania i sprawdzania osiągnięć uczniów

²⁰⁷ Narzędzie opracowane w projekcie Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej pn. „Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączającej” (Raising Achievement of All Learners in Inclusive Education).

			(z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów) wspierającego rozwój i proces uczenia się, monitorowania postępów.
3.	Opracowanie mechanizmów pozyskiwania i analizowania informacji o wynikach działań KO w zakresie wykorzystania wyników i wniosków ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego w celu uwzględniania ich w ustalaniu kierunków polityki oświatowej na dany rok szkolny (identyfikacja trudności w zakresie zapewnienia dostępności, wyników nauczania, zapewnienia realizacji zróżnicowanych potrzeb uczniów)	Pilotaż CK (określenie mechanizmów przekazywania do CK informacji na temat trudności z realizacją przepisów prawa w zakresie dostępności EW, w tym wyników prowadzonych kontroli w tym zakresie; monitorowanie jakości działań szkół i placówek w zakresie EW – opracowanie arkuszy, ankiet).	Projekt w NPF UE (działania we współpracy z KO).
4.	Przegląd warunków i sposobu realizacji podstaw programowych w kontekście zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów oraz metod oceniania w powiązaniu z OF i profilem absolwenta.	Analiza praktyki szkolnej (projekt realizowany przez US na zlecenie MEN: 2020) Pilotaż MDS.	Projekt w NPF UE.
5.	Opracowanie wskaźników jakości edukacji.	Pilotaż CK i SCWEW. Pilotaż OF.	Projekt w NPF UE.

		Pilotaż MDS (projekty POWER)	
6.	Superwizja realizowana w odniesieniu do warsztatu pracy pojedynczego nauczyciela/specjalisty, jak i pracy całego zespołu.	Przegląd dostępnych narzędzi i praktyk w zakresie superwizji.	Projekt w NPF UE.
7.	Pilotaż współpracy uczelni oraz szkół i placówek w zakresie analizy danych oświatowych.	Opracowanie „Raportu o stanie edukacji włączającej” oraz rekomendacji dotyczących systemowych rozwiązań w tym zakresie (ORE na zlecenie MEN: 2020).	Projekt w NPF UE.
8.	Planowanie i realizacja strategii sektorowych oraz strategii rozwoju samorządów.	Projekt ORE pn. „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów”.	Projekt w NPF UE.
9.	Współpraca PDN z uczelniami i szkołami, upowszechnianie wyników/efektów wspomagania	Projekt „Wsparcie placówek doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych w realizacji zadań związanych z przygotowaniem i wsparciem nauczycieli w prowadzeniu kształcenia na odległość”. Realizator: ORE Okres realizacji: 1.08.2020 roku - 31.12.2021 roku	Kontynuacja działań w NPF UE.
10.	Poszerzenie sieci SCWEW Rozwój działalności CK	Pilotaż CK i SCWEW. Pilotaż MDS.	Kontynuacja działań w NPF UE.
11.	Platforma	Opracowanie założeń dotyczących funkcjonalności platformy dla poszczególnych użytkowników, opracowanie	Kontynuacja działań w NPF UE.

		narzędzia i jego testowe wdrożenie Opracowanie we współpracy z innymi resortami rozwiązań umożliwiających komunikowanie się platformy z innymi systemami informatycznymi na rzecz oceny potrzeb dzieci/rodzin, planowania, monitorowania oceny efektywności działań wspierających. (Działania MEN we współpracy z Centrum Informatycznym Edukacji: 2020-2021).	
--	--	--	--

III.3.7. Finansowanie zadań oświatowych

Stan obecny

Podstawy aktualnego modelu finansowania zadań oświatowych były tworzone w początku lat 90-tych XX wieku, kiedy polski system oświaty był segregacyjny, a finansowanie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością polegało na ustaleniu wskaźnika dla szkoły specjalnej. Dopiero około roku 2000 do podziału części oświatowej subwencji ogólnej zostały wprowadzone wagi na uczniów objętych kształceniem specjalnym, jako podstawa prawna przekazania środków finansowych do szkół ogólnodostępnych, w tym integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi. Obecnie istnieje szeroka gama instrumentów finansowych dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, natomiast w niewystarczający sposób zabezpieczone są potrzeby pozostałych uczniów.

W roku 2011 wydatki na kształcenie specjalne w części oświatowej subwencji ogólnej wynosiły 4,35 mld zł i były podzielone na 13 wag. W roku 2015 kwota ta wynosiła 5,67 mld i była podzielona na 15 wag. W roku 2020 wysokość ww. wydatków wyniosła 8,86 mld i była podzielona na 19 wag. Wzrost w ciągu 10 lat wyniósł ponad 4,5 mld zł (kwota wydatków z roku 2020 stanowiła 203% kwoty z roku 2011). Część oświatowa subwencji ogólnej to ok. 50 mld złotych na dofinansowanie kształcenia około 6 milionów dzieci, uczniów i słuchaczy. Z powyższej kwoty na organizację kształcenia specjalnego dla ok. 220 tys. osób (3,5% populacji) przeznacza się obecnie - 8,86 mld, co stanowi ok. 17% całości subwencji. Mimo wysokich nakładów nie zawsze potrzeby ww. grupy osób uczących się są w pełni zaspokajane, a oferowane wsparcie jest skuteczne (co potwierdzają m.in. raporty NIK²⁰⁸).

²⁰⁸ Raport NIK - LKI.410.005.00.2017 Nr ewid. 18/2017/P/17/073/LKI - Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach.

Zakładając, że trafnie dobrane instrumenty finansowania znacząco wzmacniają wprowadzenie każdej zmiany, opisane niżej rozwiązania, proponowane są jako **dźwignie edukacji włączającej**:

- 1) pierwsza dźwignia edukacji włączającej – instrument finansowy nr 1;
- 2) druga dźwignia edukacji włączającej – instrumenty finansowe nr 2 i nr 3.

Pierwsza dźwignia edukacji włączającej jest nastawiona na dążenie do wyposażenia każdej szkoły w niezbędny zasób specjalistów, którzy ukierunkują jej działania na profilaktykę problemów rozwojowych i edukacyjnych wszystkich uczniów oraz wczesną interwencję na terenie szkoły, bez konieczności zdobywania formalnych opinii i orzeczeń.

Proponowany instrument finansowy nr 1 stanowi waga w algorytmie podziału części oświatowej subwencji ogólnej na organizację profilaktyki, wczesnej interwencji i wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (obecna waga na zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Początkiem zmian w tym kierunku są wprowadzone do podziału części oświatowej subwencji ogólnej od 2019 r. i kontynuowane w 2020 r. dwie wagi²⁰⁹ w zadaniach szkolnych. Środki finansowe przekazywane na ich podstawie są warunkiem wprowadzenia standardu godzin do dyspozycji dyrektora na organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W roku 2020 wartość wagi na ucznia szkoły podstawowej (P-49) pozwala na pokrycie kosztów wynagrodzenia nauczyciela w wymiarze 1 godziny tygodniowo na oddział, a wartość wagi na ucznia szkoły ponadpodstawowej dla dzieci i młodzieży (P-50) w wymiarze 0,5 godziny tygodniowo na oddział²¹⁰. To oznacza, że korzystając ze środków finansowych przekazanych w ramach tej wagi, do arkusza organizacyjnego każdej szkoły ogólnodostępnej można wprowadzić odpowiednio ½ lub 1 godzinę na oddział, w części dotyczącej pomocy psychologiczno-pedagogicznej²¹¹. Takie dodatkowe rozwiązanie jest praktycznym dopełnieniem przepisów, które wskazują zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej²¹² jako zadanie obowiązkowe szkoły, a także kierunkiem realizacji standardów zatrudnienia specjalistów w szkołach ogólnodostępnych. Można uznać, że w podstawowym stopniu już obecnie system oświaty jest przygotowywany do wprowadzenia instrumentu finansowego nr 1.

Oczekiwanym efektem wprowadzenia instrumentu finansowego nr 1 jest dysponowanie przez szkołę ogólnodostępną zasobem kadrowym, umożliwiającym jej elastyczną organizację wsparcia każdego ucznia, w toku bieżącej pracy. Zmieniające się potrzeby uczniów

²⁰⁹ Wagi P-49 i P-50 określone w rozporządzeniu MEN z dnia 12 grudnia 2019 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2020 (Dz. U. poz. 2466)

²¹⁰ Szacunek zakłada liczebność oddziału 25 uczniów.

²¹¹ §17 rozporządzenia MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz.502).

²¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. poz. 639) - załączniki odpowiednie dla danych typów i rodzajów szkoły, oraz art. 98 ust. 1 pkt 4 ustawy Prawo oświatowe (określone jako zadanie statutowe).

powodują, że formy i zakres ich wsparcia muszą być na bieżąco modyfikowane, bez zbędnych procedur administracyjnych. Zakłada się, że szkoła, dysponując zasobem specjalistów, a także pulą godzin na organizację profilaktyki, wczesnej interwencji i wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, zapewni skuteczne usuwanie przyczyn utrudniających funkcjonowanie i czynienie postępów przez uczniów²¹³.

Druga dźwignia edukacji włączającej to celowy sposób przekazywania środków finansowych do organów prowadzących szkoły, w których kształcą się uczniowie ze złożonymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, których zaspokojenie wymaga wysoko specjalistycznych oddziaływań w dłuższym czasie. Przewiduje się, że poza korzystaniem z pomocy udzielanej w ramach instrumentu finansowego nr 1, na uczniów tych będą przekazywane dodatkowe środki finansowe za pośrednictwem instrumentów finansowych nr 2 i nr 3, które mogą być zastosowane jednocześnie lub niezależnie od siebie. W tej grupie wsparcia znajdują się m.in. uczniowie z niepełnosprawnością. Przyznanie dodatkowych środków finansowych będzie uzależnione od pogłębionej diagnozy specjalistycznej wykonywanej przy udziale specjalistów zatrudnionych w jednostce specjalistycznej – Centrum Dziecka i Rodziny.

Instrument finansowy nr 2 stanowią dodatkowe wagi w podziale części oświatowej subwencji ogólnej, przyporządkowane na podstawie określonego w wyniku oceny poziomu funkcjonowania ucznia i wynikającego z niego zakresu i rodzaju niezbędnego wsparcia, a nie rodzaju niepełnosprawności, jak ma to miejsce obecnie. Poziom wsparcia ustalany będzie w toku pogłębionej oceny, dokonywanej we współpracy ze szkołą, rodzicami i osobą uczącą się. Proponuje się, aby wagi odpowiadające poziomom wsparcia zastąpiły obecne wagi dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, które odnoszą się odpowiednio do rodzaju niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia tym niedostosowaniem, ale nie uwzględniają tego, że w tej samej niepełnosprawności uczniowie funkcjonują różnie i potrzebny jest im zróżnicowany poziom wsparcia. Przyznanie instrumentu finansowego nr 2 nie będzie uzależnione od stwierdzenia niepełnosprawności ucznia. Zintensyfikowanego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego okresowo lub trwale mogą wymagać uczniowie przejawiający trudności w funkcjonowaniu, uwarunkowane, np. stanem zdrowia czy sytuacją traumatyczną²¹⁴. Proponowany model nie uzależnia zatem finansowania od rodzaju niepełnosprawności określonego na podstawie rozpoznania medycznego, lecz uwzględnia na jakie ograniczenia w funkcjonowaniu napotyka osoba ucząca się, a także jakiego wsparcia

²¹³ Postępy odnoszą się do trzech obszarów: integralnego rozwoju, rozwijania kompetencji kluczowych, nabywania wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej odpowiednio wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodzie.

²¹⁴ Zgodnie z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, w modelu niepełnosprawność ucznia definiuje się szerzej, niż określają to obecne przepisy prawa oświatowego. Stwierdzenie niepełnosprawności, co do zasady, nie należy do kompetencji systemu oświaty. Założono, że docelowo będzie funkcjonował jeden system orzekania o niepełnosprawności, integrujący obecnie funkcjonujące systemy orzecznictwa w różnych resortach. Ocena potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, dokonywana w systemie oświaty, będzie jednym z elementów procesu orzekania o potrzebach wynikających z niepełnosprawności.

potrzebuje, by osiągać najwyższy (możliwy dla niej) poziom funkcjonowania w środowisku szkolnym. Do oceny tej wykorzystana zostanie m.in. klasyfikacja ICF.

Proponuje się, aby instrument finansowy nr 2 był dodatkową liczbą godzin wsparcia edukacyjno-specjalistycznego dla uczniów w szkole od 3 do 20 godzin²¹⁵, odpowiednio do ustalonego poziomu jego funkcjonowania. Zwiększona pula godzin w organizacji pracy szkoły, w wyniku zastosowania instrumentu finansowego nr 2, będzie mogła być wykorzystywana na działania adresowane bezpośrednio do osoby uczącej się i środowiska szkolnego, których celem jest jego poprawa funkcjonowania. Godziny te będą mogły być przeznaczone m.in. na zapewnienie wsparcia ze strony dodatkowego nauczyciela lub specjalisty podczas zajęć z oddziałem klasowym, zorganizowanie zajęć dla oddziału klasowego (np. ukierunkowanych na wzmacnianie postaw akceptacji zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ucznia, rozwijanie komunikacji, realizację projektów (np. w zakresie przeciwdziałania przemocy, dyskryminacji), zorganizowanie zajęć w mniejszej grupie uczniów lub zajęć w formie indywidualnej na terenie szkoły (zarówno edukacyjnych, jak też terapeutycznych). Godziny te będą mogły być elastycznie przydzielane, zgodnie z ustaleniami szkolnego zespołu wielospecjalistycznego, który będzie odpowiadał za określenie indywidualnego planu edukacyjnego oraz monitorowanie postępów ucznia.

Instrument finansowy nr 3 stanowi dotacja celowa na dostosowanie przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia, który doświadcza znacznych ograniczeń w funkcjonowaniu, jak również doposażenie jego stanowiska pracy w niezbędny sprzęt i środki dydaktyczne. Podstawą do ustalenia wysokości niezbędnych środków i otrzymania dotacji będzie ściśle określona lista działań, jakie muszą zostać podjęte w celu zlikwidowania barier w przestrzeni szkolnej oraz doposażenia stanowiska pracy tej osoby uczącej się w sprzęt i środki dydaktyczne, co nastąpi w procesie diagnozy, która (zakłada się) będzie formalnym warunkiem wystąpienia z wnioskiem o dotację.

Oczekiwanym efektem zastosowania instrumentu nr 2 i nr 3 jest bardziej celowy sposób przekazywania środków na kształcenie osób uczących się, które dzisiaj korzystają z kształcenia specjalnego, a także udzielenie adekwatnego, okresowego wsparcia osobom uczącym się o złożonych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, którzy według obecnych przepisów nie kwalifikują się do kształcenia specjalnego. Ponieważ zakłada się, że waga przyporządkowana do poziomu funkcjonowania osoby uczącej się wyrażona będzie liczbą dodatkowych godzin na wsparcie edukacyjno-specjalistyczne tej osoby, to wartość tej wagi

²¹⁵W obecnym modelu finansowania uczniów objętych kształceniem specjalnym, poziom wsparcia ucznia wystarcza na 3 do 20 godzin pracy nauczyciela wspomagającego lub nauczyciela realizującego zajęcia w formie indywidualnej lub w grupie do 5 osób zajęć szkolnych lub terapeutycznych, w zależności od kategorii niepełnosprawności. Uczeń niewidomy otrzymuje taki sam transfer finansowy, jak uczeń niedowidzący, uczeń niesłyszący otrzymuje taki sam transfer finansowy, jak uczeń niedosłyszący. Uczeń z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, otrzymuje taki sam transfer finansowy w wymiarze 20 godzin wsparcia nauczyciela, niezależnie od poziomu funkcjonowania. Proponowane wartości nie zmieniają dzisiejszych norm wsparcia, a jedynie różnicują ich przydział w zależności od poziomu funkcjonowania. Nowy model różnicuje uczniów ze względu na poziom funkcjonowania, czyli np. jeden uczeń z ZA otrzyma wsparcie w wymiarze 3 godzin, zaś inny - w wymiarze do 20 godzin.

będzie oszacowana na podstawie średniej wartości jednej godziny pracy nauczyciela pomnożonej przez liczbę godzin wynikającą z wagi (początkowo x3 dla uczniów wysokofunkcjonujących i x20 dla uczniów niskofunkcjonujących). Środków finansowych przekazanych w tym trybie nie będzie można wydatkować inaczej, niż na pokrycie wynagrodzenia nauczycieli/specjalistów realizujących zadania wspierające tego ucznia. Natomiast dotacja celowa na wyposażenie stanowiska pracy, przekazana w ramach instrumentu nr 3, z mocy ustawy podlega rozliczeniu pod względem zgodności jej wykorzystania z celem, na jaki została udzielona. W tej sytuacji obecnie obowiązujące przepisy art. 8 i art. 35 ustawy z dnia 22 listopada 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych²¹⁶, które nakładają na organy prowadzące szkoły dodatkowe procedury administracyjne związane z obowiązkiem rozliczeniem środków przekazanych na organizację kształcenia specjalnego zostaną zniesione.

Wdrażanie zmian następuje w trzech etapach:

Etap pierwszy to zmiana obecnego systemu dodatkowych wag naliczanych na osoby uczące się, tj. wag dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, przy zachowaniu wydawania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego i naliczania na ich podstawie zwiększonych wag. Zmiana polega na wyodrębnieniu w ramach każdej z obecnie określonych wag dwóch poziomów wynikających z funkcjonowania dziecka/ucznia:

- **P_{X-N1}**- dla osoby uczącej się, której poziom funkcjonowania wymaga do 3 godzin tygodniowo wsparcia odpowiednio: dodatkowego nauczyciela/specjalisty podczas zajęć edukacyjnych z klasą i/lub zajęć w grupie do 5 uczniów i/lub zajęć odpowiednio rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych lub resocjalizacyjnych, innych zajęć o charakterze terapeutycznym oraz wsparcia adresowanego do środowiska ucznia;
- **P_{X-N2}**- dla osoby uczącej się, której poziom funkcjonowania wymaga do 20 godzin wsparcia tygodniowo: wsparcia ze strony dodatkowego nauczyciela/specjalisty podczas zajęć edukacyjnych z klasą lub zajęć w grupie do 5 uczniów lub wsparcia ze strony dodatkowego nauczyciela/specjalisty zapewnianego podczas zajęć edukacyjnych lub odpowiednio zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych lub resocjalizacyjnych, innych zajęć o charakterze terapeutycznym oraz wsparcia adresowanego do środowiska ucznia²¹⁷.

Wdrożenie tego rozwiązania pozwoli zróżnicować wysokość środków przyznawanych na zapewnienie wysoko- i niskofunkcjonującym osobom uczącym się kształcenia wymagającego stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Określenie poziomu funkcjonowania i wynikającego z niego zakresu wsparcia będzie następować w toku oceny funkcjonalnej. W

²¹⁶ Dz.U. z 2020 r. poz. 17.

²¹⁷ Wartość proponowanego rozwiązania odpowiada wymiarowi wagi ustalonej w podziale subwencji oświatowej na rok 2019 - waga **P₇** = **9,50** dla dzieci i młodzieży 1) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, spełniających obowiązek szkolny lub obowiązek nauki przez udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych w szkołach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych, 2) z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz z autyzmem, w tym z ZA.

celu wdrożenia tego rozwiązania, konieczne będzie odpowiednie przygotowanie kadr systemu oświaty. Wyniki monitorowania funkcjonowania tego instrumentu i jego ewaluacja będą podstawą do wdrożenia etapu drugiego.

Etap drugi obejmuje określenie wag w oparciu o określone poziomy wsparcia uczniów przez szkoły niezależne od rodzaju niepełnosprawności/stwierdzonego zaburzenia oraz wdrożenie instrumentu finansowego nr 3 na podstawie informacji o wynikach oceny funkcjonalnej.

Etap ten byłby wdrożeniem docelowego odejścia od stosowania katalogu niepełnosprawności/zaburzeń, uprawniających do objęcia uczniów kształceniem specjalnym w systemie oświaty oraz włączenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim w realizację podstawy programowej w sposób dostosowany do specyfiki ich funkcjonowania.

Etap trzeci to wprowadzenie zmian w finansowaniu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, wychowania przedszkolnego oraz uczenia się przez całe życie na podstawie doświadczeń z wdrażania nowego modelu finansowania edukacji włączającej w szkołach.

Obszary działań służących osiągnięciu stanu docelowego

Najważniejsze zmiany legislacyjne

Lp.	Obszar zmiany	Propozycja umiejscowienia zmiany
1.	Zmiana algorytmu podziału części oświatowej subwencji ogólnej w zakresie wag zwiększających wysokość środków przekazywanych na uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, polegająca na wyodrębnieniu w ramach każdej z obecnie określonych wag dwóch poziomów wynikających z funkcjonowania ucznia (etap I).	Rozporządzenie wydane na podstawie art. 28 ust. 6 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz.U. z 2020 r. poz. 23, z późn.zm.).
2.	Zwiększenie wag na zapewnienie wsparcia edukacyjno-specjalistycznego przez szkołę (aktualna waga na zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej).	Rozporządzenie wydane na podstawie art. 28 ust. 6 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz.U. z 2020 r. poz. 23, z późn.zm.).

3.	Zmiana algorytmu podziału części oświatowej subwencji ogólnej w zakresie wag zwiększających wysokość środków przekazywanych na ucznia (rezygnacja z orzeczeń/opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci jako dokumentów uprawniających do otrzymania zwiększonych wag na rzecz wyników oceny funkcjonalnej, określenie wysokości wag w zależności od poziomu wsparcia) (etap II).	UFO. Rozporządzenie wydane na podstawie art. 28 ust. 6 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz.U. z 2020 r. poz. 23, z późn.zm.).
4.	Określenie dotacji na dostosowania środowiska szkolnego (etap II).	UFO.
5.	Zniesienie procedur związanych z obowiązkiem rozliczania środków na organizację kształcenia specjalnego wraz z wdrożeniem rozwiązań w zakresie zapewniania jakości, w tym raportowania o podjętych działaniach zwiększających dostępność środowiska szkolnego oraz wspierających uczniów oraz i ich efektach (etap II).	UFO.

Główne działania wdrożeniowe - struktury i procesy

Lp.	Działanie	Działania realizowane	Działania planowane do realizacji
1.	Walidacja polskiej wersji narzędzia do samooceny mechanizmów finansowania na różnych poziomach (JST, poziom centralny), opracowanego w projekcie EA pn. „Finansowanie edukacji włączającej” ²¹⁸ .	MEN we współpracy z ORE: wrzesień – grudzień 2020.	Konferencja poświęcona zagadnieniom finansowania zadań oświatowych w kontekście zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów: listopad/grudzień 2020.

²¹⁸ Dostępne do pobrania na stronie EA: <https://www.european-agency.org/resources/publications?theme%5B170%5D=170>

2.	Uwzględnienie zagadnień związanych z finansowaniem wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów w kampanii świadomościowej.	Opracowanie koncepcji kampanii świadomościowej: IV kwartał 2020.	Realizacja kampanii świadomościowej: 2021-2022.
3.	Określenie skutków finansowych projektowanych rozwiązań oraz harmonogramu wdrażania zmian.	Opracowanie analizy skutków finansowych zmian opisanych w MEW: w perspektywie 10-letniej: wrzesień – listopad 2020. Wypracowanie mechanizmów finansowania zadań systemowych w zakresie międzyresortowego systemu wspierania dziecka i rodziny: 2020-2021. Pilotaż MDS. Pilotaż SCWEW. Pilotaż OF.	Zebranie i analiza danych dotyczących: - zakresu i sposobu prowadzenia OF na różnych poziomach (szkoła-poradnia), planowania na tej podstawie wsparcia (w kontekście opracowania katalogu WES oraz wag odpowiadających poziomom wsparcia) oraz czasochłonności i kosztochłonności ww. działań, - sprzętu specjalistycznego, który może być wypożyczany szkole/uczniowi. Projekty POWER: pilotaż MDS (konsultacje szkolne) oraz pilotaż i wdrażanie OF (projekt planowany do realizacji przez ORE).

			Projekt PFRON: Centra konsultacyjne dla uczniów z niepełnosprawnościami. 3) zakresu i form wsparcia udzielanego przez SCWEW oraz rekomendacji dotyczących finansowania SCWEW. Projekty POWER: SCWEW1 i SCWEW2. 4) pilotaż nowego modelu WWR i rozwój lokalnych usług. Projekt pozakonkursowy o charakterze międzyresortowym w NPF UE. Projekty konkursowe w NPF UE (szkolenia kadr, tworzenie lokalnych sieci, wyposażenie placówek).
4.	Pilotaż standardów dostępności w szkołach podstawowych (poziomy dojrzałości) oraz sposobów i związanych z tym kosztów.	Projekty POWER – pilotaż MDS (szkoły podstawowe).	Kontynuacja działań w NPF UE.
5.	Opracowanie rozwiązań w zakresie finansowania funkcjonowania CDR jako instytucji	Opracowanie projektu założeń dotyczących zadań i sposobu funkcjonowania	Opracowanie zasad współpracy CDR i SCWEW oraz weryfikacja zakładanych zadań CDR –

	międzysektorowej: 2020-2021.	CDR: MEN we współpracy z MZ i MRPiPS. Konsultacje społeczne kierunków działań: konferencja online pt. „Budowanie koalicji międzysektorowej na rzecz wczesnego wspomagani rozwoju dziecka i wsparcia rodziny”, 24-25 września 2020. Opracowanie rekomendacji w zakresie finansowania: wrzesień – listopad 2020.	projekt SCWEW1 i SCWEW2. Pilotażowe wdrożenie modelu CDR: NPF UE. Rozwój lokalnych sieci CDR w oparciu o wyniki pilotażu: NPF UE.
6.	Szkolenia dla kadr JST oraz dyrektorów JSO.	Szkolenia świadomościowe – projekty POWER.	Szkolenia w zakresie finansowania zadań oświatowych w nowym modelu: NPF UE.

IV. Korzyści dla interesariuszy systemu

Istotą zmian w wymiarze nabywanych kompetencji przez każdą osobą uczącą się jest ściśle ich powiązanie z procesem wzmacniania potencjału adaptacyjnego odpowiedzialnego za pełne uczestniczenie tej osoby w środowisku (klasowym, rodzinnym, lokalnym, zawodowym). Szkoła w większym stopniu wiąże swoje działania w obszarze kształcenia i wychowania z pragmatycznym wymiarem funkcjonowania współczesnego człowieka, który musi być zdolny do szybkiego reagowania na zmiany, wykorzystując w tym celu **posiadane zasoby**.

Korzyści dla osoby uczącej się i klasy

- Poprawa dostępności procesu nauczania-uczenia się - wyjście ze sposobu patrzenia na niepełnosprawność i cechy dziecka jako kluczowe przyczyny trudności w uczeniu się i rozwoju; podkreślenie roli czynników środowiskowych (w tym warunków, jakie stwarza szkoła) w budowaniu potencjału adaptacyjnego osób uczących się.
- Osoba ucząca się jest w centrum uwagi i współuczestniczy w dokonywaniu oceny swoich potrzeb i planowaniu procesu uczenia się.
- Nauczanie-uczenie się oparte jest przede wszystkim na trafnie zidentyfikowanych zasobach osoby uczącej się, a nie jej deficytach.
- Osoby uczące się mają zapewnione możliwości uczenia się adekwatne do ich potrzeb i predyspozycji; edukacja realizowana jest wspólnie z rówieśnikami i wykorzystuje walory idei kooperatywnego uczenia się.
- Główną rolą oceniania jest określenie potrzeb ucznia w zakresie uczenia się oraz udzielanie informacji zwrotnych na temat postępów i sposobów kontynuowania tego procesu.
- Wszystkim osobom uczącym się zapewnia się ciągłość wsparcia, w tym podczas przechodzenia pomiędzy etapami kształcenia oraz tranzycji na rynek pracy.
- Wzrost poczucia bezpieczeństwa i dobrostanu uczniów dzięki poprawie efektywności szkoły w identyfikowaniu i zaspokajaniu ich indywidualnych potrzeb.
- Wzrost stopnia zintegrowania klasy dzięki praktykom włączającym każdego ucznia w proces uczenia się wspólnych treści.

Korzyści dla pracowników szkoły: dyrektorów, nauczycieli, personelu niepedagogicznego

- Kompleksowe przygotowanie do reagowania na rzeczywiste wyzwania w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.
- Poprawa warunków pracy dzięki uruchomieniu instrumentów wsparcia skierowanych bezpośrednio do kadr (system szkoleń, zwiększona dostępność specjalistów na poziomie szkoły, wsparcie CDR, SCWEW, koordynacja działań na poziomie szkoły).
- Ograniczenie obciążeń biurokratycznych i proceduralnych związanych z udzielaniem wsparcia – zwiększenie autonomii nauczycieli i elastyczny system wspomagania rozwoju uczniów pozwalający na natychmiastowe działania.

- Profesjonalne wsparcie rozwoju osobistego i zawodowego (dostępna lokalnie oferta doskonalenia, superwizje, sieci współpracy i samodoskonalenia).
- Szeroki dostęp do zasobów metodycznych i narzędzi wspomagających ocenę funkcjonalną.

Korzyści dla rodziców i opiekunów

- Lepszy dostęp do wsparcia w środowisku lokalnym.
- Dostępność do wysokiej jakości edukacji i wsparcia blisko miejsca zamieszkania od rodzin dziecka.
- Wyposażenie dzieci w zasoby transferowalne ułatwiające adaptację do życia (poza szkołą) – szkoła jako przestrzeń kompleksowo przygotowująca uczniów do rozwiązywania autentycznych problemów życiowych.
- Włączenie w proces oceny potrzeb swoich dzieci i rodziny i wpływ na kształt udzielanego wsparcia (konsultacje szkolne).
- Szeroki dostęp do doradztwa i konsultacji.

Korzyści dla pracowników placówek specjalistycznych (poradni, szkół i ośrodków specjalnych)

- Likwidacja obciążeń biurokratycznych związanych z wydawaniem opinii i orzeczeń.
- Poszerzenie instrumentarium (narzędzia do oceny funkcjonalnej, materiały postdiagnostyczne, poradniki w zakresie projektowania uniwersalnego, karty pracy i scenariusze zgodne z ideą uniwersalnego projektowania).
- Zwiększenie efektywności podejmowanych działań na rzecz dziecka i rodziny (synergia działań międzysektorowych).
- Zwiększenie możliwości rozwoju osobistego i zawodowego (wprowadzenie superwizji, systemu szkoleń i doradztwa).
- Zróżnicowane możliwości pracy na stanowisku nauczyciela specjalisty w przedszkolach, szkołach i placówkach systemu oświaty, specjalisty w ochronie zdrowia, specjalisty w SCWEW lub instytucji międzysektorowej (CDR).

Korzyści dla szkoły i lokalnej społeczności

- Lepsze warunki uczenia się dla wszystkich uczniów.
- Rodziny są zaangażowane w naukę dzieci.
- Uczniowie płynnie przechodzą między szkołami/etapami kształcenia oraz po ukończeniu edukacji na rynek pracy/do dorosłości – zwiększenie stopnia aktywizacji zawodowej mieszkańców.
- Większe bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów, co skutkuje ich lepszą kondycją psychiczną oraz redukcją problemów wychowawczych. Profilaktyka problemów społecznych w lokalnych środowiskach.
- Lokalna społeczność oparta na wspólnych wartościach (włączenie, tolerancja, różnorodność); rozwój lokalnego kapitału społecznego.
- Korzyści finansowe – racjonalizacja wydatków, zmniejszenie nakładów na kolejnych etapach życia, włączenie społeczne, rynek pracy, elastyczność w zatrudnieniu, większa samodzielność życiowa i finansowa obywateli.

Korzyści na poziomie regionalnym i krajowym

- Wszystkie osoby uczące się mają dostęp do kształcenia na zasadzie równości szans blisko miejsca zamieszkania.
- Struktura i treści podstawy programowej zapewniają elastyczne możliwości uczenia się przez całe życie i sukces dla wszystkich osób uczących się. Podstawa programowa dzięki ścisłemu powiązaniu z kompetencjami buduje kapitał ludzki zdolny do elastycznego reagowania na dynamikę zmian zachodzących we współczesnym świecie.
- Zasoby są efektywniej wykorzystywane w celu zwiększenia zdolności i podniesienia osiągnięć osób uczących się. Dzięki rozwiązaniom i współpracy międzysektorowej następuje zwiększenie efektywności działań organów administracji publicznej.
- Gromadzone dane są wykorzystywane na rzecz efektywnego planowania polityki oświatowej państwa, w tym zasad i poziomu finansowania (racjonalność wydatków).
- Zwiększenie funkcji wychowawczej i socjalizacyjnej szkoły.
- Poprawa kondycji psychicznej dzieci i młodzieży.
- Młodzi ludzie lepiej przygotowani do funkcjonowania na rynku pracy w przyszłości - więcej „rąk do pracy”, większa samodzielność obywateli - mniej nakładów na pomoc socjalną.
- Zmniejszenie liczby bezrobotnych osób z niepełnosprawnością.
- Wzmocnienie solidarności społecznej, postaw prospołecznych i obywatelskich – budowanie trwałego klimatu społecznego włączenia.
- Zwiększenie dostępności przestrzeni publicznej.

IV. Strategia wdrażania

Osiągnięcie celów opisanych w rozdziale III odbywa się poprzez systematyczne działania rozwijające praktykę włączającą na wszystkich poziomach edukacyjnych oraz przygotowanie zmian legislacyjnych w zakresie niezbędnym do wprowadzenia nowego paradygmatu rozumienia potrzeb edukacyjnych osób uczących się, opartego na modelu biopsychospołecznym. Propozycje założeń nowych rozwiązań prawnych zostały przygotowane w oparciu o rekomendacje opracowane w pierwszym etapie projektu PWRS, wyniki badań naukowych, rezultaty projektów PO WER ([aneks nr 3](#)) oraz wnioski z praktyki przedszkolnej i szkolnej. Założenia zmian zostaną skonsultowane w współpracy z interesariuszami. Wprowadzenie zmian legislacyjnych będzie wsparte kompleksowymi działaniami wdrożeniowymi.

Działania wspierające rozwijanie praktyki włączającej są prowadzone przez MEN, ORE i regionalne placówki doskonalenia nauczycieli, a także inne podmioty – w szczególności IBE i uczelnie, organizacje pozarządowe, inne resorty (w tabeli nr 2 przedstawiono zestawienie realizowanych i planowanych do realizacji). Nie wszystkie działania są ze sobą skoordynowane, nie zawsze poszczególni realizatorzy mają wiedzę o innych inicjatywach oraz możliwości korzystania z efektów/produktów. Elementem strategii wdrażania modelu

jest stworzenie [Mapy działań na rzecz Edukacji dla wszystkich](#) oraz zapewnienie koordynacji, przepływu informacji i wzajemnego udostępniania produktów (np. publikacji, programów szkoleń, materiałów metodycznych). Kolejnym elementem strategii jest zaplanowanie kolejnych, bazujących na dotychczas osiągniętych efektach, działań w perspektywie 10 lat. Zakłada się bowiem, że pełne wdrożenie zaproponowanych rozwiązań będzie procesem systemowych zmian na przestrzeni około 10 lat. Strategia wdrażania oparta będzie na wzmacnianiu potencjału przedszkoli i szkół w zakresie odpowiadania na zróżnicowane potrzeby dzieci/uczników, w powiązaniu z realizacją skoordynowanej polityki wspierającej podnoszenie jakości edukacji w ujęciu międzysektorowym na poziomie krajowym oraz lokalnym. Konieczne jest zapewnienie finansowania tych działań w budżecie państwa (program rządowy) oraz EFS+ (NPF UE).

[Etap 1: do I połowy 2021](#)

Opracowanie projektu założeń do projektu ustawy i jego przyjęcie przez Radę Ministrów - I kwartał 2021.

Kontynuacja działań rozwijających praktykę włączającą i przygotowujących system do wprowadzenia nowych rozwiązań prawnych (rozwijanie świadomości, kompetencje kadr, narzędzia, infrastruktura).

Realizacja projektów wypracowujących rozwiązania szczegółowe.

[Etap 2: 2021](#)

Opracowanie projektu ustawy i rozporządzeń wykonawczych II połowa 2021.

Kontynuacja działań etapu 1.

[Etap 3: 2022 - 2025](#)

Wejście w życie nowych regulacji legislacyjno-organizacyjnych – I kwartał 2022.

Realizacja działań wdrożeniowych, wspierających wprowadzania zmian – od I kwartału 2022 do 2025.

Monitorowanie i ewaluacja procesu wdrażania – IV kwartał 2025.

[Etap 4: 2026 - 2030](#)

Opracowanie zmian prawnych zaplanowanych do realizacji w kolejnym etapie prac legislacyjnych (m.in. nowa, połączona podstawa programowa) oraz wynikających z ewaluacji przeprowadzonej w etapie 3.

Kontynuacja działań wspierających rozwijanie praktyk włączających.

Wytyczenie kierunków prac na przyszłość.

Każdy etap bazuje na osiągniętych rezultatach we wcześniejszych etapach. Rozpoczęcie kolejnego etapu nie oznacza zakończenia działań realizowanych na etapie wcześniejszym – rozpoczęte działania są kontynuowane, wzajemnie się uzupełniają i służą realizacji celu jakim

jest zapewnianie edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się w praktyce. Podejmowane są również nowe działania, które odpowiadają na aktualnie pojawiające się problemy.

Zmiany legislacyjne

Zmiany w przepisach prawa, których wprowadzenie będzie konieczne do wprowadzenia rozwiązań docelowych zaprezentowanych w modelu (propozycje zostały wskazane w rozdziałach III.1-7), będą obejmowały zmiany na poziomie ustawowym oraz aktów wykonawczych.

Jednym z celów przyjętych przez MEN jest przyjęcie nowej, spójnej i odpowiadającej założeniom metodologicznym modelu terminologii oraz przygotowanie przejrzystych, zrozumiałych dla odbiorców prawa regulacji. Służyć temu będzie m.in. określenie różnych instrumentów wsparcia i zasad ich przydzielania i realizacji w jednym akcie prawnym - nowej ustawie pod roboczym tytułem „o wsparciu dziecka i ucznia”, która będzie regulować szeroko rozumiane instrumenty wsparcia skierowane do dziecka i ucznia oraz ustawy o centrum dziecka i ucznia. Ponadto wprowadzeniu rozwiązań zawartych w MEW będzie służyć opracowanie regulujących rozwiązania międzysektorowe – nowej ustawy o wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka i wsparciu rodziny oraz ustawy o centrum dziecka i rodziny.

Konieczne będzie również wprowadzenie zmian w aktualnie obowiązujących ustawach, zarówno tych regulujących poszczególne obszary działania systemu oświaty, jak też innych ustaw, tzw. „resortowych”. Zmianie będą podlegały w szczególności następujące ustawy:

- 1) [Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe](#);
- 2) [Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty](#);
- 3) [Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o Systemie Informacji Oświatowej](#);
- 4) [Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych](#);
- 5) [Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela](#);
- 6) [Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o podstawowej opiece zdrowotnej](#);
- 7) [Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych](#);
- 8) [Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego](#);
- 9) [Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3](#);
- 10) [Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocii zatrudnienia i instytucjach rynku pracy](#);
- 11) [Ustawa z 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych](#);
- 12) [Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej](#).

Program rządowy wspierający implementację modelu *Edukacji dla wszystkich*

Proponuje się, aby realizacja strategii wdrożeniowej została ujęta w programie rządowym pn. *Włączeni w edukację*. Stanowiłoby to kontynuację i rozszerzenie działań obecnie realizowanych w projekcie strategicznym SOR pod tą samą nazwą.

V. Aneksy

Aneks nr 1 - Bariery

Lp.	Bariery	Sposób pokonania
I.	<i>Świadomościowe</i>	
1.	społeczny wizerunek osoby z niepełnosprawnością jako wykluczonej z życia społecznego i publicznego, umiejscowionej raczej w systemie szkolnictwa specjalnego niż ogólnodostępnego oraz w zakładach pracy ^[8]	prowadzenie kampanii społecznych, prezentowanie dobrych praktyk
2.	stereotypowe postrzeganie potrzeb uczniów przez pryzmat rodzaju „specjalnych potrzeb”	przyjęcie podejścia uwzględniającego funkcjonowania ucznia, uwzględnianie w ocenie potrzeb informacji od samych uczniów i ich rodziców
3.	przekonanie, że zróżnicowanie potrzeb uczniów stanowi barierę w uczeniu się	promowanie podejścia, że wszyscy uczniowie mogą się uczyć i robić postępy, a różnorodność jest zasobem, który wzbogaca proces nauczania –uczenia się
4.	przekonanie, że dziecko/osoba z ograniczeniami w funkcjonowaniu nie wie, co jest dla niego/niej dobre	uwzględnienie informacji zwrotnych od uczniów w procesie oceny potrzeb i udzielania wsparcia
5.	przekonanie, że ucznia z niepełnosprawnością może dobrze uczyć tylko pedagog specjalny	upowszechnianie wiedzy na temat tego, jak w praktyce można organizować kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w grupie/klasie ogólnodostępnej
5.	obawy kadr szkół ogólnodostępnych	podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie przygotowania do pracy z grupą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych wdrożenie wsparcia nauczycieli w bieżącej pracy (współpraca ze specjalistami szkolnymi, wsparcie ze strony kadr szkolnictwa specjalnego, wdrożenie superwizji)
6.	postawy kadr placówek specjalnych	wykorzystanie potencjału, jakim są wykwalifikowani w pracy z osobami z niepełnosprawnościami pedagodzy pracujący w szkołach specjalnych ^[17]
7.	postawy rodziców uczniów z niepełnosprawnościami – nadopiekuńczość versus brak akceptacji ograniczeń wynikających z niepełnosprawności ^[10]	kierowanie oddziaływań do rodziców/opiekunów ucznia z niepełnosprawnością, wzmacnianie ich

		potencjału do wspierania rozwoju swojego dziecka
8.	obawy rodziców uczniów bez specjalnych potrzeb/niepełnosprawności	upowszechnianie informacji o zaletach edukacji włączającej dla rozwoju wszystkich uczniów
II.	<i>Fizyczne</i>	
1.	bariery architektoniczne w szkołach, brak odpowiednich pomieszczeń (np. pomieszczeń do odpoczynku uczniów, gabinetów profilaktyki zdrowotnej), brak specjalistycznego wyposażenia ^[11]	projektowanie uniwersalne przestrzeni publicznej ^[12] ; programy ukierunkowane na likwidację barier i poprawę dostępności obiektów szkolnych ^[13] efektywne wykorzystywanie zasobów materialnych i kadrowych
III.	<i>Informacyjne</i>	
1.	brak zdefiniowania pojęcia „edukacja włączająca”, utożsamianie jej wyłącznie z formą kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych	zdefiniowanie pojęcia edukacji włączającej jako edukacji ukierunkowanej na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia wszystkim osobom uczącym się
2.	utrudniony dostęp do informacji o tym jak realizować założenia edukacji włączającej w praktyce	opracowanie poradników metodycznych, zbieranie przykładów dobrych praktyk i ich upowszechnianie
3.	niewystarczająca dostępność podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych dla osób uczących się z różnymi potrzebami edukacyjnymi	wdrożenie rozwiązań opartych na projektowaniu uniwersalnym poszerzenie bazy bezpłatnych dostępnych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie doboru, dostosowywania oraz opracowywania własnych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych z uwzględnieniem potrzeb swoich uczniów
4.	brak przepływu informacji o potrzebach ucznia wewnątrz przedszkola/szkoły oraz pomiędzy różnymi etapami kształcenia	usprawnienie zespołowej pracy nauczycieli i specjalistów stworzenie rozwiązań wspierających procesy przejścia uczniów pomiędzy etapami kształcenia
IV.	<i>Dostępność i przygotowanie kadr</i>	
1.	brak zatrudnionych w przedszkolach i szkołach specjalistów realizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną ^[15] .	wprowadzenie minimalnych standardów w zakresie zatrudnienia specjalistów w przedszkolach i szkołach wraz z dookreśleniem ich roli
2.	brak przygotowania do edukacji włączającej przyszłych nauczycieli ^[18]	uwzględnienie przygotowania do edukacji włączającej w standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela na wszystkich poziomach

		kształcenia, w zakresie wszystkich przedmiotów i zajęć praktyki odbywane w szkołach ćwiczeń
3.	pedagogika specjalna ukierunkowana na różnice w kształceniu osób z różnymi rodzajami specjalnych potrzeb	pedagogika włączająca, skoncentrowana na osobie, oparta na autorefleksji praktyki włączającej
4.	oferta w zakresie doskonalenia zawodowego ukierunkowana na pracę z uczniami z konkretnymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych, a nie pracy realiów i wyzwań pracy w klasie zróżnicowanej	doskonalenie zawodowe, którego priorytetem jest kadra zarządzająca, opiera się na faktach i danych pochodzących badań i praktyki, jest ukierunkowana na poprawę i wyników kształcenia i wspieranie szeroko rozumianych osiągnięć osób uczących się
5.	nauczyciele mają utrudniony dostęp do wsparcia w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych w bieżącej pracy	zatrudnienie specjalistów w przedszkolach i szkołach, określenie zasad współpracy zapewnienie na poziomie lokalnym profesjonalnego wsparcia ze strony nauczycieli placówek specjalnych doradztwo metodyczne w zakresie pracy z grupami/klasami zróżnicowanymi ^[19]
V.	<i>Programowe i dydaktyczne</i>	
1.	brak umiejętności realizacji w praktyce idei indywidualizacji nauczania i uruchamiania zasobów każdego ucznia	opracowanie poradników metodycznych, upowszechnianie przykładów dobrych praktyk
2.	rozumienie celów nauczania określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego jako wiedzy i umiejętności, które w tym samym stopniu muszą być opanowane przez wszystkich uczniów	rozumienie celów nauczania określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego jako wiedzy i umiejętności do opanowania których zapewniane są warunki wszystkim uczniom, w tym celu stosowane są różne metody nauczania i strategie edukacyjne
3.	niska świadomość tego, jakie są możliwości przezwyciężania różnych barier w uczeniu się w sposób umożliwiający efektywną naukę z grupą/klasą	promowanie podejścia funkcjonalnego, całościowego w zakresie oceny potrzeb edukacyjnych osób uczących się opartych na aktywnym dochodzeniu do wiedzy i nabywaniu umiejętności
4.	metody nauczania, które nie uwzględniają zróżnicowania osób uczących się („jeden schemat dla wszystkich”)	upowszechnianie metod nauczania i strategii edukacyjnych efektywnych w pracy ze zróżnicowaną klasą
5.	delegowanie przez nauczyciela przedmiotu odpowiedzialności za postępy ucznia mającego trudności w uczeniu się na specjalistów, poradnię, rodziców	współpraca nauczycieli i specjalistów, drożenie konsultacji szkolnych

6.	rozumienie oceniania bieżących postępów ucznia jako procesu obiektywnego pomiaru w stosunku do „normy”/innych uczniów	upowszechnienie dobrych praktyk w zakresie oceny „dla rozwoju” oraz opracowanie narzędzi wspierających nauczycieli w ocenianiu szerokiego spektrum postępów w uczeniu się
7.	postrzeganie efektywności pracy szkoły i efektywności procesu nauczania-uczenia się przez pryzmat wyników nauczania przedmiotowego	uwzględnienie działań na rzecz integralnego rozwoju osób uczących się, nabywania kompetencji
8.	brak pomocy dydaktycznych (w tym podręczników) dostosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością ^[22]	rozwijanie podejścia do opracowywania pomocy dydaktycznych opartego na projektowaniu uniwersalnym poszerzenie dostępu do materiałów edukacyjnych i podręczników w postaci elektronicznej
9.	niewykorzystywanie potencjału uczniów zdolnych i uzdolnionych ^[23]	wczesne rozpoznawanie uzdolnień i tworzenie programów poświęconych ich rozwijaniu rozwijanie umiejętności związanych ze sferą psychiczną – radzenia sobie ze stresem, planowania i organizacji procesu uczenia się
10.	skupianie się na deficytach osób uczących się	skupianie się na wysokich oczekiwaniach wobec wszystkich osób uczących się, z uwzględnieniem różnic, mocnych stron, talentów i zróżnicowanych możliwości

Aneks nr 2 – Dokumenty strategiczne

Strategia na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju

Rozwój odpowiedzialny to rozwój włączający, a nie wykluczający (s. 36).

W ramach systemu edukacji wyzwaniami pozostają: dalsze doskonalenie systemu w kierunku bardziej praktycznego podejścia do kształcenia i jego lepsze dopasowanie do wymagań stawianych przez współczesny rynek pracy oraz rozwijanie takich umiejętności jak: kreatywność, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, przygotowanie do uczenia się przez całe życie; Poprawa dostępności edukacji (edukacja włączająca) dla osób niepełnosprawnych (s. 165);

Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2020 r.

Poprawa dostępności i jakości wczesnej edukacji, w szczególności na terenach wiejskich oraz zorientowanie jej na wspieranie, a nie zastępowanie rodziców.

Szersze otwarcie szkół na współpracę z rodzicami i otoczeniem społecznym, zapewnianie w szkołach zdrowego, bezpiecznego i przyjaznego otoczenia.

Rozwijanie dodatkowych zajęć edukacyjnych uzupełniających edukację szkolną, rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów oraz wspomagających rodziców w wychowaniu.

Poprawa jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach oraz rozwój kreatywności i innowacyjności osób uczących się (indywidualizowanie i odschematyzowanie kształcenia w szkołach, placówkach oświatowych i uczelniach, ukierunkowanie kształcenia i szkolenia na zdobywanie kompetencji kluczowych i umiejętności współpracy) (s. 43).

Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego z perspektywą do roku 2030

Szkoła ze względu na swoją powszechność może pełnić nie tylko funkcje edukacyjne i wychowawcze, ale także może być instytucją zapewniającą większą spójność społeczną. Służyć temu powinna realizacja narzędzi:

- *Wzmocnienie funkcji socjalnej i wczesno-interwencyjnej szkoły poprzez zwiększenie wsparcia nakierowanego na wyrównanie deficytów w dostępie do usług publicznych, które może oferować szkoła oraz powrót do jej funkcji prewencyjnej, co pozwoli wykorzystać potencjał szkół jako w praktyce jedyne miejsce, gdzie możliwa jest wczesna interwencja w zakresie problemów wychowawczych z dziećmi i młodzieżą oraz identyfikowanie przypadków dysfunkcji w rodzinie, jak też stosowania przemocy wobec poszczególnych członków danego gospodarstwa. Kluczowe jest tutaj podniesienie efektywności w zakresie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, a także udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.*
- *Zwiększenie udziału dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, którym pozwala na to rodzaj niepełnosprawności, w szkolnictwie ogólnodostępnym, tak aby mogły one wyrównywać swoje szanse edukacyjne, społeczne i zawodowe na jak najwcześniejszym etapie życia.*

Służyć temu będzie systematyczne wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek ze strony instytucji do tego powołanych, takich jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy placówki doskonalenia nauczycieli (s. 51).

Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”

Wśród 38 przyjętych w kwietniu 2019 r. przez Radę Ministrów działań koniecznych do osiągnięcia celów strategii Europa 2020 i realizacji zaleceń Rady Unii Europejskiej dla Polski z lipca 2018 r. (CSR), a także odnoszące się do wyzwań wskazanych przez Komisję Europejską w Sprawozdaniu krajowym – Polska 2019, wskazano:

Opracowanie i wdrożenie rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych oraz działań wdrożeniowych w zakresie edukacji włączającej o wysokiej jakości. Ma ona umożliwić podniesienie poziomu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wszystkich etapach kształcenia, w celu jak najbardziej optymalnego przygotowania ich do wejścia na rynek pracy. W ramach projektu zakłada się bardziej adekwatne przygotowanie nauczycieli i personelu pomocniczego do codziennej pracy w środowisku edukacyjnym zróżnicowanym pod względem potrzeb osób uczących się. Tym samym rodziny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymają wsparcie w ukierunkowaniu rozwoju swoich dzieci i przygotowania ich do dorosłego życia. Edukacja włączająca przyniesie również korzyści emocjonalne, umożliwiające zacieśnianie więzi rodzinnych, a także korzyści ekonomiczne, związane z obniżeniem kosztów dojazdów dzieci i młodzieży do placówek edukacyjnych. W efekcie oczekiwana jest zmiana postaw społecznych wobec niepełnosprawności, sprzyjająca zwiększeniu integracji społecznej (s. 56).

Program rządowy Dostępność Plus²¹⁹

Celem programu jest zapewnienie swobodnego dostępu do dóbr, usług oraz możliwości udziału w życiu społecznym i publicznym osób o szczególnych potrzebach.

Szkola to miejsce, gdzie dziecko nie tylko zdobywa wiedzę, ale socjalizuje się, uczy postaw i kompetencji społecznych, nawiązuje relacje z rówieśnikami. Dlatego proces edukacyjny nie może odbywać się w izolacji. Musimy dążyć do zapewnienia w szkołach i na uczelniach warunków dla wszystkich tak, aby uczniowie i studenci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogli w pełnym zakresie uczestniczyć w życiu społecznym szkół i uczelni, korzystać z ich zasobów, przygotować się do samodzielności w życiu dorosłym i rozwijać talenty. Dostępność edukacji rozumiemy jako stan, w którym dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami mogą, o ile to niezbędne korzystać ze wsparcia asystentów uczniów, uczyć się i bawić razem ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami. Dostępność edukacji to edukacja włączająca, otwarta, unikająca stygmatyzacji. Poprzez szereg Działań w Programie o charakterze inwestycyjnym i organizacyjnym, wyposażenie placówek, lepsze oznaczenie pomieszczeń, kształcenie

²¹⁹ https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/62311/Program_Dostepnosc_Plus.pdf

nauczycieli i przyszłych profesjonalistów, chcemy, aby szkoły i uczelnie stały się miejscami przyjaznymi wszystkim bez względu na poziom sprawności. Naszą misją jest też zmiana nastawienia nauczycieli i specjalistów do edukacji włączającej (s. 35).

Działania zaplanowane po stronie edukacji to: „200 szkół bez barier”, „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, „Wsparcie edukacji włączającej”, „Studia bez barier”, „Dostępność w programach kształcenia oraz Kadry dla edukacji włączającej”.

Zintegrowana Strategia Umiejętności (część ogólna)²²⁰

Wśród koniecznych do podjęcia działań wskazano m.in.:

*Dostosowanie oferty kształcenia i szkolenia do potrzeb osób o zróżnicowanym poziomie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, wynikających z diagnozy (s. 57);
Diagnozowanie i niwelowanie barier, w tym środowiskowych, ekonomicznych, geograficznych, zdrowotnych w dostępie do pełnej oferty wysokiej jakości usług edukacyjnych i szkoleniowych w ramach kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego (s.62);
Podnoszenie jakości i promocja edukacji włączającej, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do wejścia na rynek pracy (s. 62).*

Strategia na Rzecz osób z Niepełnosprawnościami 2020-2030

(aktualnie projekt po etapie uzgodnień i konsultacji - do uzupełnienia po przyjęciu SON²²¹)

²²⁰ <https://efs.men.gov.pl/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-ogolna/>

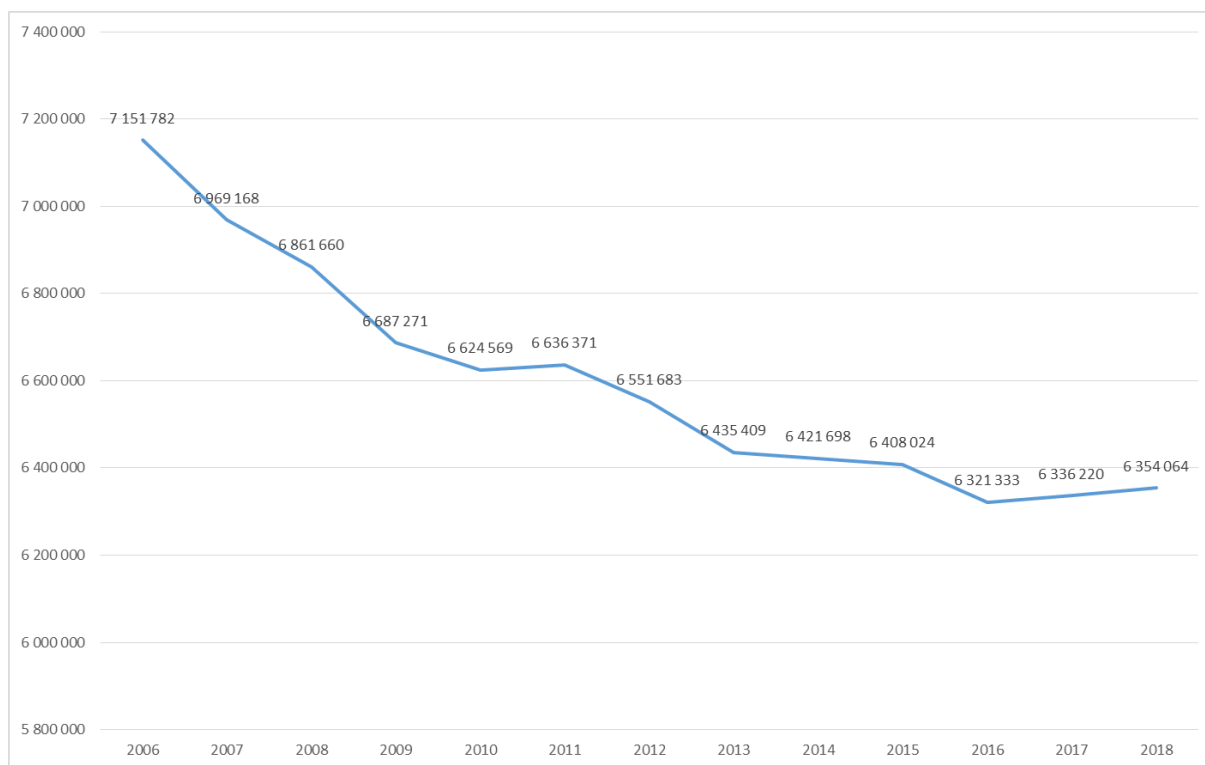
²²¹ <https://legislacja.gov.pl/projekt/12334055/katalog/12689138#12689138>

Aneks nr 3 – Lista projektów

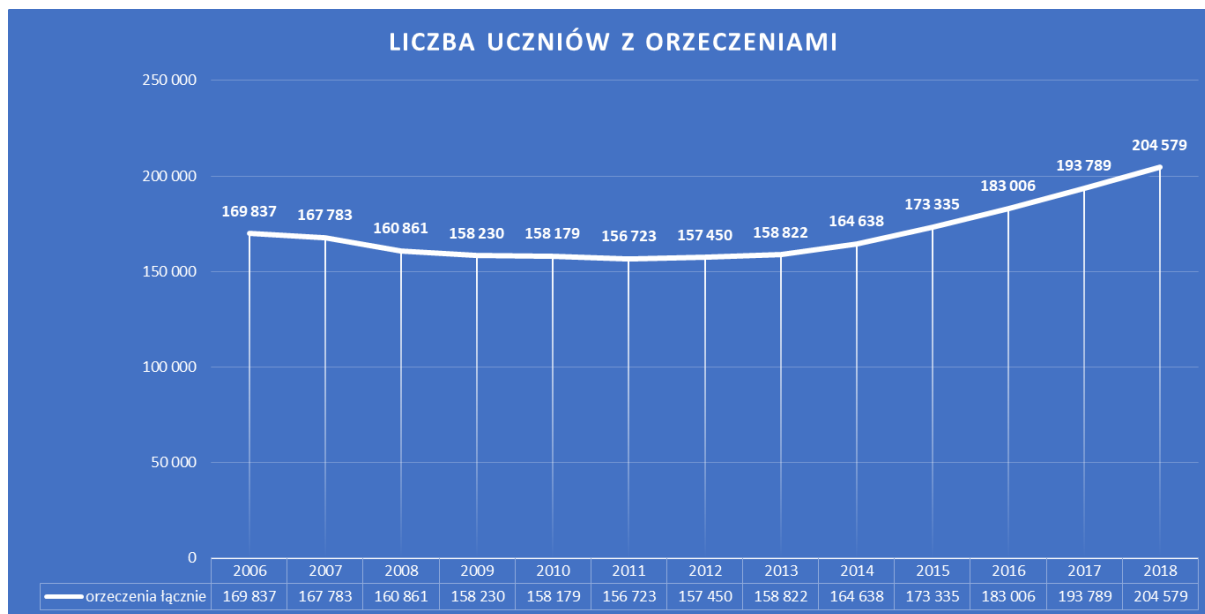
1. [Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów.](#)
2. [Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej.](#)
3. [Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą \(SCWEW\).](#)
4. [Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą \(SCWEW\).](#)
5. [Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie modelu szkolenia i doradztwa.](#)
6. Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – brak strony internetowej (realizowany przez Fundację Edukacyjną ODITK).
7. [Dostępna szkoła](#) – Fundacja Inicjatyw Rozwoju Regionalnego i Fundacja Fundusz Współpracy.
8. [Dostępna szkoła](#) - Stowarzyszenie Młodych Lubuszan w Sulęcinie, Rzeszowska Agencja Rozwoju Regionalnego oraz Politechnika Gdańska.
9. [Tworzenie e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego – etap II.](#)
10. [Tworzenie programów nauczania.](#)
11. [Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną – obszar osobowościowy.](#)
12. [Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną – obszar emocjonalno-społeczny.](#)
13. [Opracowanie i upowszechnienie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży.](#)
14. [Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie poprzez przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji \(LOWE II\).](#)
15. Włączanie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczenie barier w rozwoju ZSK przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym.
16. Wspieranie realizacji II etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji.
17. [Wsparcie nauczycieli w prowadzeniu kształcenia na odległość.](#)

Aneks nr 4 – Dane

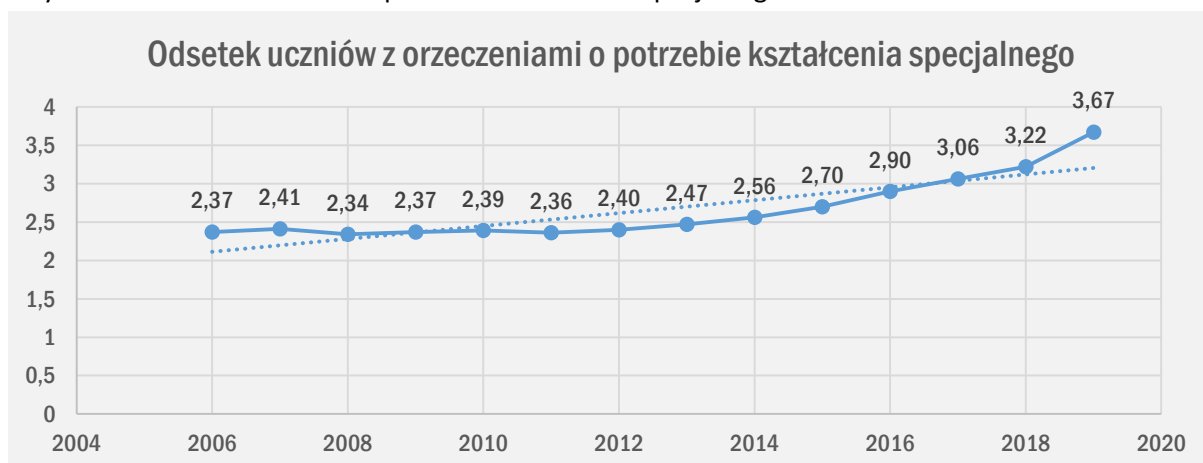
Ryc. 1. Liczba uczniów w latach 2006-2018



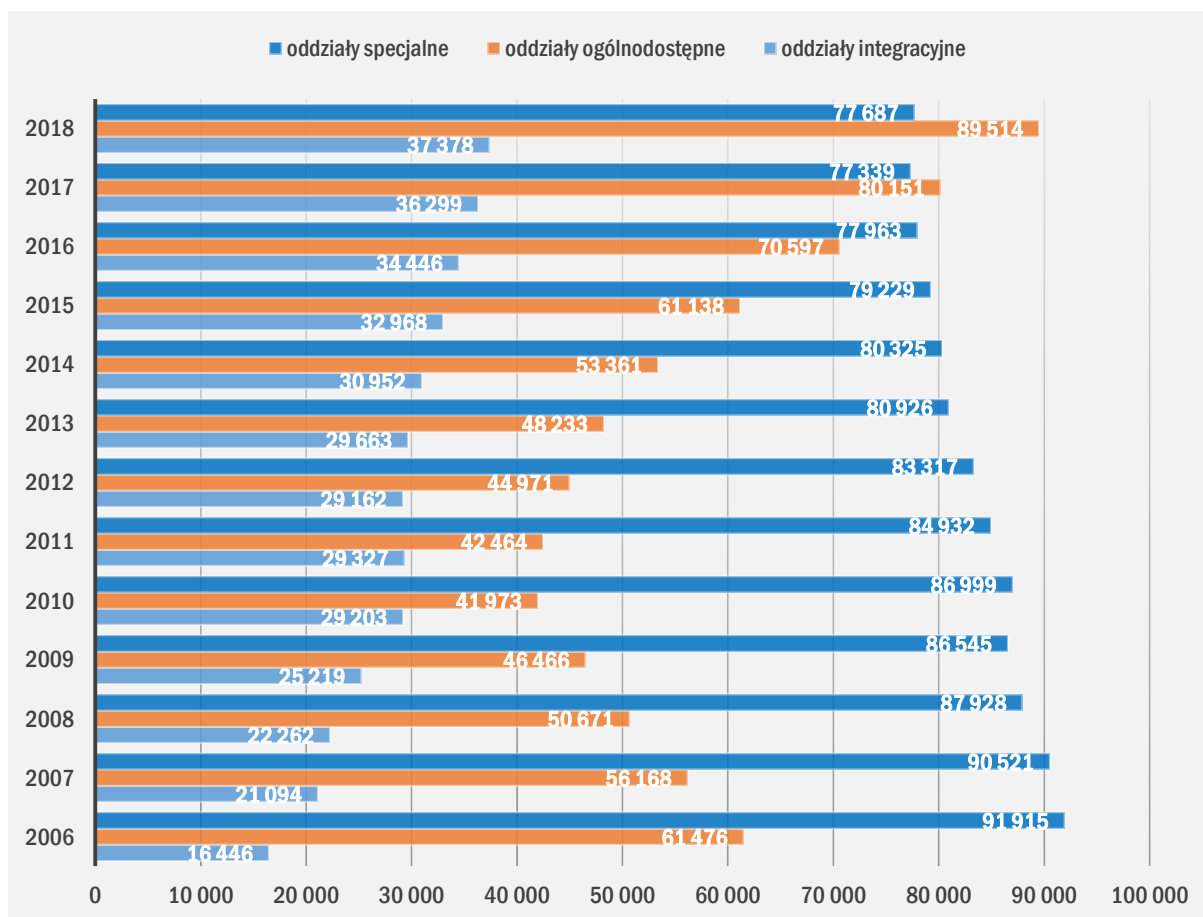
Ryc. 2. Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w latach 2006-2018



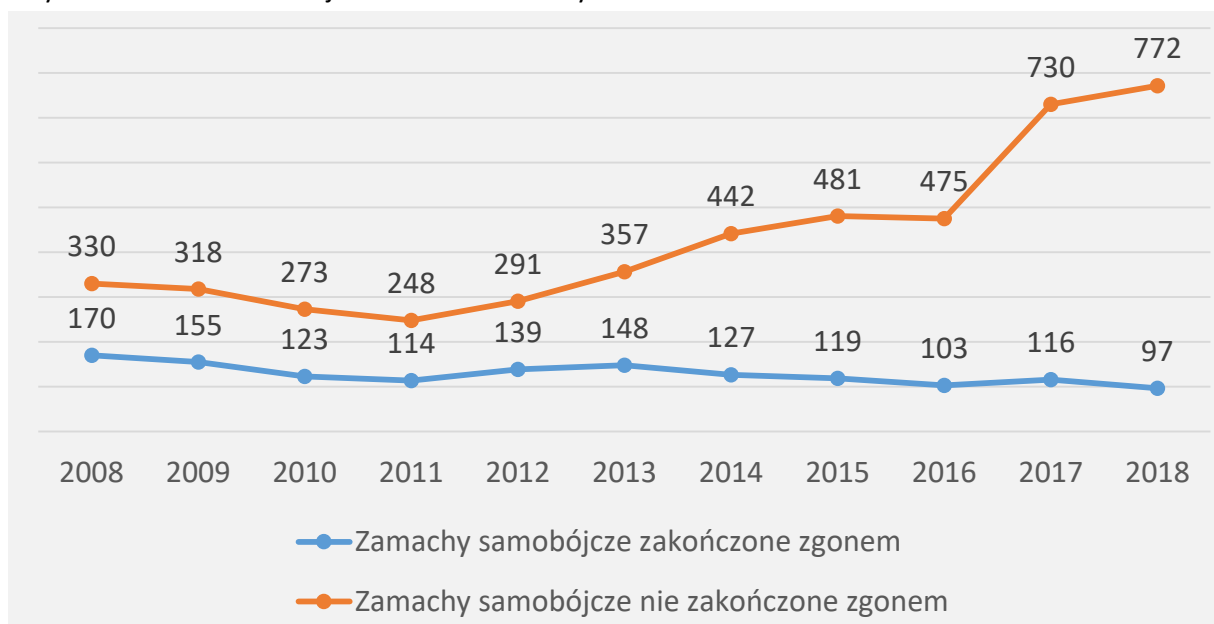
Ryc. 13. Odsetek uczniów o potrzebie kształcenia specjalnego



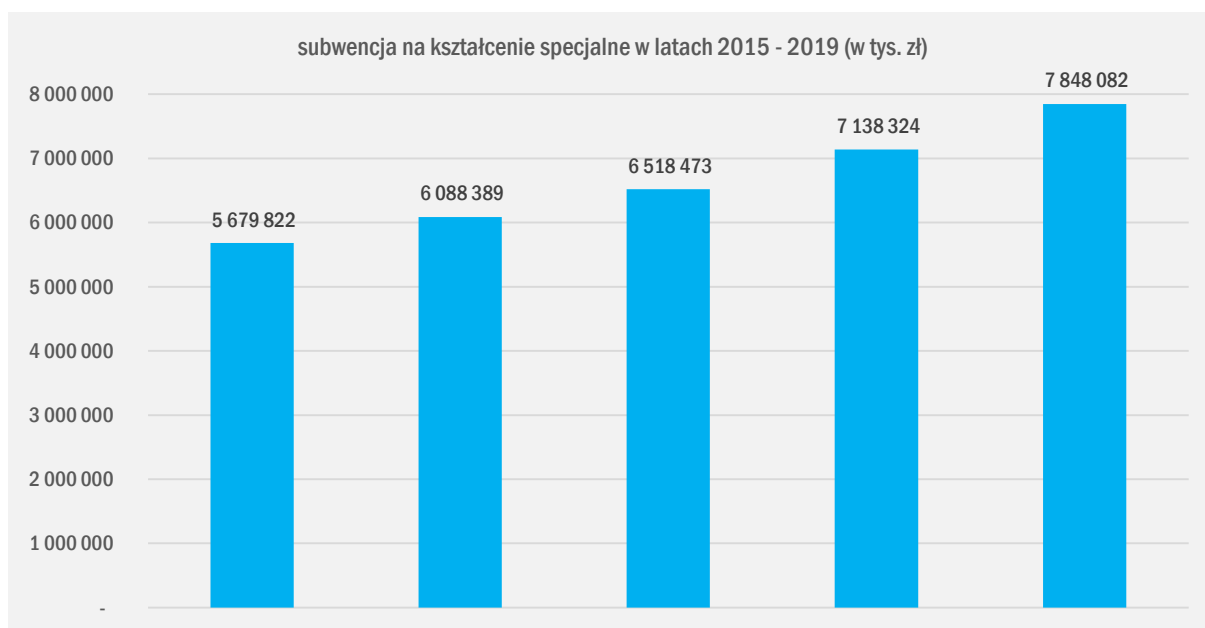
Ryc. 14. Zmiany w liczbie oddziałów ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych w latach 2006-2018



Ryc. 15. Liczba samobójstw dzieci i młodzieży w latach 2008 – 2018



Ryc. 16. Nakłady na kształcenie dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w latach 2015-2019



Tab. 3. Liczba szkół dla dzieci lub młodzieży z podziałem na typy i rodzaje w roku szkolnym 2019/2020

Typ podmiotu	1) szkoła ogólnodostępna bez oddz spec bez oddz int		2) szkoła ogólnodostępna bez oddz spec z oddz int		3) szkoła ogólnodostępna z oddz spec bez oddz int		4) szkoła ogólnodostępna z oddz spec z oddz int		5) szkoła integracyjna		6) szkoła specjalna		RAZEM
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba
Szkoła podstawowa	11 985	83,8%	1 157	8,1%	82	0,6%	64	0,4%	63	0,4%	956	6,7%	14 307
Liceum ogólnokształcące	2 128	91,3%	64	2,7%	3	0,1%	1	0,0%	24	1,0%	111	4,8%	2 331
Technikum	1 818	96,3%	25	1,3%	3	0,2%	1	0,1%	4	0,2%	36	1,9%	1 887
Szkoła policealna	264	92,3%	1	0,3%	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	20	7,0%	286
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	538	100,0 %	538
Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia	50	98,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia	33	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
Ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	25	96,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,8%	0	0,0%	26
Liceum sztuk plastycznych	57	98,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%	58
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	5	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5
Poznańska szkoła chóralna	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
Bednarska Szkoła Realna	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
Policealna szkoła muzyczna	5	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5
Policealna szkoła plastyczna	11	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	11
Branżowa szkoła I stopnia	1 227	73,5%	36	2,2%	9	0,5%	1	0,1%	11	0,7%	386	23,1%	1 670
RAZEM	17 610	83,0%	1 284	6,1%	98	0,5%	67	0,3%	104	0,5%	2 047	9,7%	21210

Tab. 4. Liczba uczniów obejmowanych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej w roku szkolnym 2019/2020 (uwaga: dzieci korzystające z kilku form wsparcia liczone są łącznie)

Typ szkoły	zajęcia rozw. uzdoln.	zajęcia korek.- kompen.	zajęcia logoped.	zajęcia rozw. kompet. emocjon.- społ.	inne zajęcia terap.	porady i konsult.	klasa terap.	zajęcia rozw. umiejęt. uczenia się	zajęcia dydak.- wyrów.	zajęcia zw. z wyborem kierunku kształ. i zawodu	zindyw. ścieżka kształ.	warsztaty	RAZEM
Przedszkole	14 520	21 761	122 990	12 856	19 767	20 793	0	0	0	0	0	0	1 039 306
SP	176 404	162 268	147 521	51 623	56 894	138 944	1 283	35 612	239 287	111 482	4 666	137 301	3 509 109
Gimnazjum	809	713	234	462	656	1 738	5	548	1 310	3 602	8	1 269	61 885
LO	12 043	2 270	274	12 753	5 744	36 267	254	14 767	11 973	49 445	529	54 213	484 666
Technikum	6 831	3 087	172	7 923	4 000	37 182	16	7 184	15 187	33 536	290	33 710	505 564
Szkoła policealna	71	7	3	6	57	175	1	0	64	49	0	29	20 508
SSPP	607	966	1 457	1 091	1 921	1 554	0	281	129	656	5	498	10 392
Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia	348	179	153	210	58	859	0	41	275	369	5	806	9 526
Ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia	49	5	2	31	16	196	0	0	20	26	3	197	4 075
Ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	35	13	0	1	33	102	0	0	175	17	0	176	1 728
Liceum sztuk plastycznych	90	6	0	179	26	298	0	1	166	52	7	421	5 795
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	0	0	0	176	0	80	0	98	27	32	0	93	569
Zespół wychowania przedszkolnego	0	0	50	3	2	11	0	0	0	0	0	0	1 173
Punkt przedszkolny	251	197	1 711	357	663	386	0	0	0	0	0	0	24 664
Poznańska szkoła chóralna	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	193

Bednarska Szkoła Realna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	150
Policealna szkoła muzyczna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	46
Policealna szkoła plastyczna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
BS I	1 388	1 608	618	4 196	2 961	13 697	133	1 633	4 058	10 697	149	8 939	145 727
RAZEM	213 446	193 083	275 185	91 867	92 798	252 282	1 692	60 165	272 671	209 963	5 662	237 652	5 825 112

Tab. 5. Liczba specjalistów w osobach

Nazwa obowiązku kadry pedagogicznej	Liczba specjalistów					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
obowiązki nauczyciela doradcy zawodowego	1 603	1 857	1 992	5 544	7 326	8 069
obowiązki nauczyciela logopedy	11 631	12 923	14 117	15 203	16 642	18 147
obowiązki nauczyciela pedagoga	19 647	20 082	20 602	20 839	21 158	21 530
obowiązki nauczyciela psychologa	7 987	8 416	8 806	9 323	9 920	10 874
obowiązki nauczyciela terapeuty pedagog.	brak w SIO	brak w SIO	brak w SIO	1 614	2 308	brak w SIO

Tab. 6. Liczba specjalistów na jednego ucznia

Nazwa obowiązku kadry pedagogicznej	liczba uczniów na 1 specjalistę					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
obowiązki nauczyciela doradcy zawodowego	3 733	3 235	2 990	1 081	823	755
obowiązki nauczyciela logopedy	514	465	422	394	362	336
obowiązki nauczyciela pedagoga	305	299	289	288	285	283
obowiązki nauczyciela psychologa	749	714	676	643	608	560
obowiązki nauczyciela terapeuty pedagog.	brak w SIO	brak w SIO	brak w SIO	3 713	2 613	brak w SIO

Tab. 7. Liczba diagnoz przeprowadzonych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych w roku szkolnym 2018/2019

Rodzaj diagnozy	Dziecko do 3 roku życia	Dziecko w wieku uprawniającym do objęcia wychowaniem przedszkolnym	Dziecko objęte rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym	Dziecko w wychowaniu przedszkolnym	Uczeń SP	Uczeń gimnazjum	Uczeń szkoły ponadgim.	Inna osoba	RAZEM
psychologiczna	17 237	59 225	24 573	13 707	253 081	23 921	22 710	3 946	418 400
pedagogiczna	8 410	33 428	20 478	9 676	236 613	18 737	15 307	2 816	345 465
logopedyczna	13 717	52 145	16 106	10 133	43 088	1 894	1 144	794	139 021
lekarska	4 211	7 717	2 234	1 770	20 133	4 521	3 714	265	44 565
związana z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej	1	3	0	1	9 924	10 351	5 632	553	26 465
rehabilitanta	1 655	2 078	424	134	1 298	43	42	12	5 686
RAZEM	45 231	154 596	63 815	35 421	564 137	59 467	48 549	8 386	979 602

Tab. 8. Liczba orzeczeń i opinii wydanych przez zespoły orzekające działające w publicznych PPP, w tym poradniach specjalistycznych, z podziałem na typ podmiotu od 01.09.2018-31.08.2019 roku

Rodzaj dokumentu wydawanego przez zespół orzekający	Rodzaj niepełnosprawności	Dziecko do 3 r.ż.	Dziecko w wieku uprawniającym do objęcia wychowaniem przedszkolnym	Dziecko objęte rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym	Dziecko w wychowaniu przedszkolnym	Uczeń SP	Uczeń gimnazjum	Uczeń szkoły ponadgim.	Inna osoba	Razem
opinia o potrzebie WWR	nie dotyczy	9 454	13 356	1 462	1 583	11	1	0	83	25 950
orzeczenie o potrzebie ZRW	NI w stopniu głębokim	24	166	68	51	358	72	55	1 547	2 341
orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	niepełnosprawności sprzężone	468	2 153	2 156	876	6 847	2 453	428	200	15 581
	niewidomi	3	5	1	2	31	17	3	2	64
	słabowidzący	67	343	261	136	2 042	303	242	3	3 397
	niestyszący	33	89	76	18	281	109	39	6	651
	słabosłyszący	113	461	329	175	2 471	477	363	5	4 394
	NI w stopniu lekkim	93	1 111	1 224	560	12 897	2 784	1 054	42	19 765
	NI w stopniu umiarkowanym	39	374	453	172	2 466	1 702	215	30	5 451
	NI w stopniu znacznym	5	31	28	9	239	400	30	7	749
	niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja	716	3 928	1 504	920	4 330	655	326	24	12 403
	autyzmem, w tym z ZA	1 177	4 565	2 027	1 482	9 564	1 505	779	39	21 138
	niedostosowanie społeczne	0	1	0	0	1 188	438	729	2	2 358
	zagrożenie niedost. społeczne	0	35	78	66	5 729	812	537	55	7 312
RAZEM		12 192	26 618	9 667	6 050	48 454	11 728	4 800	2 045	121 554

Tab. 9. Rodzaje i liczba opinii wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w roku szkolnym 2018/2019

Opinia w sprawie:	Dziecko do 3 r. ż.	Dziecko w wieku uprawniającym do objęcia wychowaniem przedszkolnym	Dziecko objęte rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym	Dzieci w wychowaniu przedszkolnym	Uczeń sp	Uczeń gimnazjum	Uczeń szkoły ponadgim.	Inna osoba	RAZEM
wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej	0	248	281	105	6	0	0	1	641
odroczenia rozpoczęcia spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego	0	1 460	7 329	1 952	53	0	2	31	10 827
zwolnienia ucznia z nauki drugiego języka obcego	0	0	0	0	828	83	218	4	1 133
objęcia ucznia nauką w klasie terapeutycznej	0	10	9	6	694	151	84	0	954
dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia	8	346	671	359	61 797	2 736	2 735	373	69 025
o specyficznych trudnościach w uczeniu się	0	21	15	9	49 300	2 339	2 604	146	54 434
udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki	0	2	8	10	1 962	254	1 035	7	3 278
przyjęcia ucznia gimnazjum do oddziału przysposabiającego do pracy	0	0	0	0	786	468	7	20	1 281
pierwszeństwa w przyjęciu ucznia z problemami	1	0	0	0	903	870	16	1	1 791

zdrowotnymi do szkoły ponadgimnazjalnej									
zezwoleń na zatrudnienie młodocianego w celu przyuczenia do wykonywania określonej pracy lub nauki zawodu	0	1	0	1	2 251	527	312	40	3 132
braku przeciwwskazań do wykonywania przez dziecko pracy lub innych zajęć zarobkowych	105	129	67	18	909	97	50	108	1 483
objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce	682	14 370	8 640	4 152	98 792	3 367	2 932	728	133 663
spełniania obowiązkowego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem i obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą	0	227	520	210	1 655	203	306	7	3 128
inna opinia związana z kształceniem i wychowaniem dziecka	2 257	10 590	3 998	1 711	22 863	1 955	2 330	272	45 976
możliwości rozpoczęcia nauki w SP	0	168	524	254	7	0	0	3	956
RAZEM	3 053	27 572	22 062	8 787	242 806	13 050	12 631	1 741	331 702

Tab. 10. Liczba dzieci i uczniów obejmowanych pomocą w poradniach psychologiczno-pedagogicznych w roku szkolnym 2018/2019

Forma pomocy	Pomoc udzielona dzieciom i młodzieży							
	Dzieci do 3 r. ż.	Dzieci w wieku przedszkolnym	Uczniowie SP	Uczniowie gimnazjów	Uczniowie szkół ponadgimn.	Młodzież nie ucząca się i nie pracująca	Inni	RAZEM
Porady	4 334	26 039	54 316	7 394	11 708	289	556	104 636
Konsultacje	2 590	11 188	22 793	3 486	4 684	227	1 128	46 096
Indywidualne porady zawodowe na podstawie badań	45	234	9 547	10 685	5 370	13	36	25 930
Indywidualne porady zawodowe bez badań	43	171	7 668	7 522	2 450	42	18	17 914
Treningi	39	3 230	10 242	1 483	1 736	5	208	16 943
Warsztaty	446	33 247	196 056	30 453	56 923	36	3 738	320 899
Mediacje	0	37	827	71	203	8	30	1 176
Badania przesiewowe słuchu (ogółem)	84	5 031	6 067	112	27	0	1 209	12 530
Badania przesiewowe słuchu w ramach programu "Słyszę"	75	10 189	8 845	65	37	0	25	19 236
Badania przesiewowe słuchu platformą do badań zmysłów	5	5 156	5 690	53	301	0	0	11 205
Badania przesiewowe wzroku (ogółem)	1	1 475	3 252	6	11	0	0	4 745
Badania przesiewowe wzroku w ramach programu "Widzę"	3	2 822	4 137	6	1	0	25	6 994
Badania przesiewowe wzroku platformą do badań zmysłów	3	1 090	2 043	49	17	0	0	3 202
Badania przesiewowe mowy (ogółem)	982	40 740	9 018	128	6	0	32	50 906
Badania przesiewowe mowy w ramach programu "Mówię"	225	5 712	2 447	3	3	0	0	8 390
Badania przesiewowe mowy platformą do badań zmysłów	23	1 627	1 146	2	8	0	0	2 806
Inne badania przesiewowe	587	28 393	20 086	1 213	880	0	28	51 187
Porady po badaniach przesiewowych	1 119	30 322	15 690	289	490	0	637	48 547
RAZEM	10 604	206 703	379 870	63 020	84 855	620	7 670	753 342

Tab. 11. Liczba poradni psychologiczno-pedagogicznych, stan na 30 września 2019 roku

Typ podmiotu	publiczna	niepubliczna	RAZEM
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	580	561	1 141
Poradnia specjalistyczna	22	37	59
RAZEM	602	598	1 200

Tab. 12. Struktura zatrudnienia kadry pracowników pedagogicznych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, stan na 30 września 2019 r.

Obowiązki nauczycieli nieprzedmiotowców	Liczba etatów
obowiązki nauczyciela doradcy metodycznego	2,4
obowiązki nauczyciela doradcy zawodowego	111,3
obowiązki nauczyciela konsultanta	1,0
obowiązki nauczyciela pedagoga	3 268,8
obowiązki nauczyciela psychologa	4 088,1
obowiązki nauczyciela logopedy	1 498,1
obowiązki nauczyciela socjologa	6,4
obowiązki nauczyciela rehabilitanta	151,0
obowiązki nauczyciela współorganizującego kształcenie	1,5
inne obowiązki nauczyciela	46,4
RAZEM	9 174,9

Tab. 13. Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci wg wieku i typu jednostki organizacyjnej, stan na 30 września 2019 roku

Typ podmiotu	Wiek										RAZEM
	mniej niż 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Przedszkole	22	248	651	2 127	3 592	4 332	4 102	1 645	424	2	17 145
Szkoła podstawowa	21	149	364	546	852	1 072	1 402	685	181	0	5 272
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	135	854	1 516	2 511	3 362	4 187	4 549	1 246	246	6	18 612
Poradnia specjalistyczna	56	275	264	325	364	417	489	125	16	0	2 331
Specjalny ośrodek wychowawczy	0	0	2	3	11	15	4	4	0	0	39
Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy	47	305	607	903	1 244	1 498	1 457	773	313	4	7 151
Ośrodek rewalidacyjno-wychowawczy	58	266	370	517	624	728	698	288	95	4	3 648
Zespół wychowania przedszkolnego	0	0	0	1	4	1	7	1	0	0	14
Punkt przedszkolny	6	49	114	342	533	578	488	232	81	0	2 423
RAZEM	345	2 146	3 888	7 275	10 586	12 828	13 196	4 999	1 356	16	56 635

Tab. 14. Liczba dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg rodzajów niepełnosprawności w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych, stan na 30 września 2019 r.

Rodzaj placówki wychowania przedszkolnego	Liczba placówek wychowania przedszkolnego	Liczba dzieci ogółem	Liczba dzieci z niepełnosprawnością										
			z niep. sprzężonymi	nie-widomi	słabo-widzący	nie-słyszący	słabo-słyszący	z NI. w stopniu lekkim	z NI w stopniu umiarkowanym	z NI w stopniu znacznym	z niep. ruchową w tym z afazją	z autyzmem, w tym ZA	RAZEM
Placówki ogólnodostępne (OD)	21 900	1 402 826	4 691	10	793	286	1 384	2 664	630	37	9 948	13 298	33 741
1) OD bez oddz spec bez oddz int	20 684	1 285 233	2 615	5	496	165	937	1 582	350	22	5 836	8 224	20 232
2) OD bez oddz spec z oddz int	597	76 522	678	2	151	54	231	526	111	5	1 736	1 667	5 161
3) OD z oddz spec bez oddz int	74	6 098	222	0	6	12	14	31	25	2	195	363	870
4) OD z oddz spec z oddz int	110	11 749	502	2	47	21	72	179	69	5	777	1 051	2 725
5) przedszkole integracyjna	435	23 224	674	1	93	34	130	346	75	3	1 404	1 993	4 753
Przedszkole specjalne	401	6 529	2 372	18	150	77	58	40	574	48	561	2 481	6 379
RAZEM	22 301	1 409 355	7 063	28	943	363	1 442	2 704	1 204	85	10 509	15 779	40 120

Tab. 15. Liczba osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim będących uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, stan na 30 września 2019 r.

Typ podmiotu	liczba uczestników zajęć rewalidacyjno- wychowawczych
Przedszkole	131
Szkoła podstawowa	3 448
Liceum ogólnokształcące	4
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	54
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	11
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy	2 052
Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy	2 748
Punkt przedszkolny	8
RAZEM	8 456

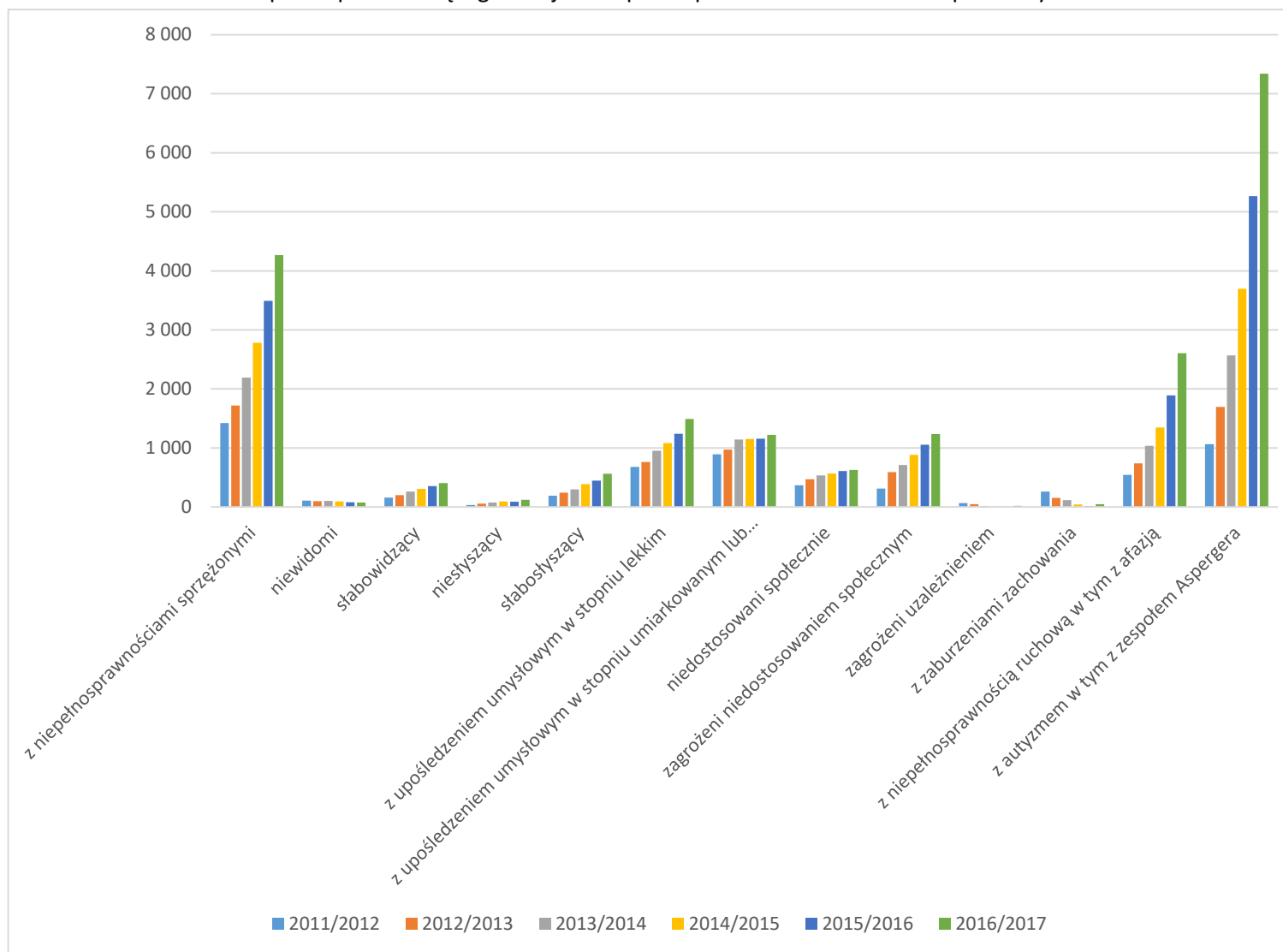
Tab. 16. Liczba osób dorosłych niepełnosprawnych (w rozumieniu ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych), uzupełniających wykształcenie lub kontynuujących naukę w szkołach dla dorosłych, stan na 30 września 2019 roku

Typ szkoły	Liczba dorosłych osób uczących się
Szkoła podstawowa	14
Liceum ogólnokształcące	20
Szkoła policealna	7
Szkoła muzyczna I stopnia	99
Szkoła muzyczna II stopnia	3
RAZEM	143

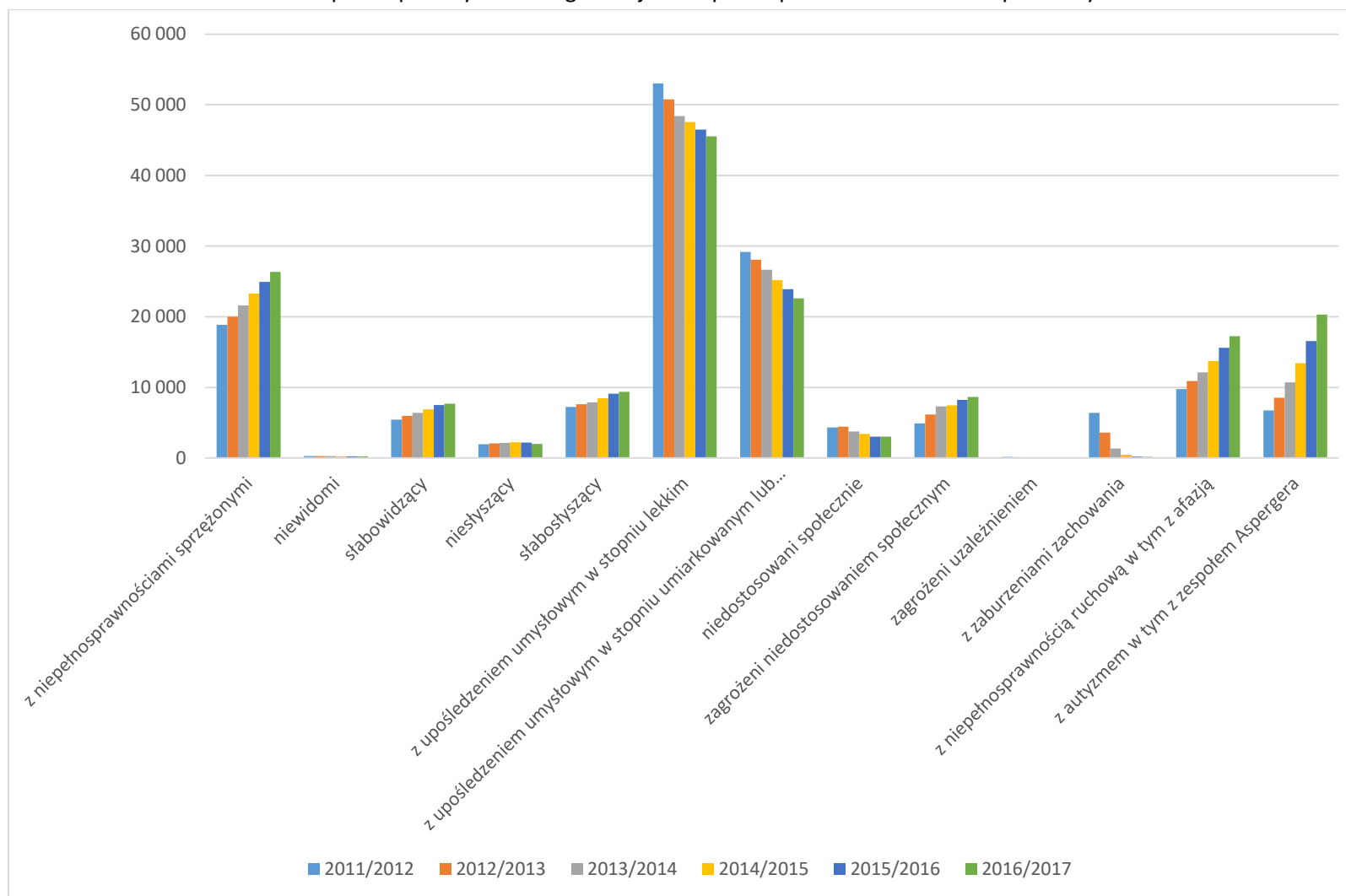
Tab. 17. Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego po województwach, stan na 30 września 2019 roku

Województwo	z niepełnosprawnościami	niewidomi	slabowidzący	nie słyszący	slabosłyszący	z NI w stopniu lekkim	niedost. społ.	zagroz. niedost. społ.	z niepełn. ruchową, w tym z afazją	z autyzmem w tym ZA	z NI w stopniu umiarkowanym	z NI w stopniu znacznym	RAZEM
dolnośląskie	3 148	23	980	124	732	2 699	352	1 078	1 874	3 324	1 132	184	15 650
kujawsko-pomorskie	2 577	20	629	109	619	4 265	101	336	727	2 457	1 424	181	13 445
lubelskie	2 117	15	176	112	372	2 367	60	333	1 186	1 991	1 125	145	9 999
lubuskie	1 012	0	272	33	255	1 499	57	265	548	752	618	94	5 405
łódzkie	2 097	10	295	160	457	2 653	28	658	1 271	2 564	1 127	180	11 500
małopolskie	3 570	48	665	154	764	2 817	146	448	2 931	2 372	1 213	169	15 297
mazowieckie	6 162	72	987	451	1 268	5 688	411	3 496	3 604	12 302	2 233	384	37 058
opolskie	946	5	288	29	326	1 377	74	190	403	827	435	87	4 987
podkarpackie	2 533	4	356	97	606	2 314	57	203	1 260	3 367	844	128	11 769
podlaskie	1 091	3	175	32	238	1 049	32	226	885	1 897	572	86	6 286
pomorskie	2 964	9	706	83	709	3 529	207	1 301	1 775	2 506	1 340	167	15 296
śląskie	6 512	19	1 295	235	2 615	4 485	235	861	6 774	7 339	1 480	226	32 076
świętokrzyskie	1 435	3	316	32	302	1 141	181	206	782	1 378	625	57	6 458
warmińsko-mazurskie	2 036	2	323	55	397	2 759	20	401	796	1 774	875	88	9 526
wielkopolskie	4 001	29	719	281	770	4 730	114	877	2 125	2 495	1 898	227	18 266
zachodniopomorskie	2 458	12	306	117	412	2 209	197	674	1 734	1 750	735	98	10 702
RAZEM	44 659	274	8 488	2 104	10 842	45 581	2 272	11 553	28 675	49 095	17 676	2 501	223 720

Tab. 18. Liczba dzieci z niepełnosprawnością wg rodzajów niepełnosprawności w szkołach niepublicznych w latach 2011-2017



Tab. 19. Liczba dzieci niepełnosprawnych według rodzajów niepełnosprawności w szkołach publicznych w latach 2011 - 2017



Tab. 20. Kwota subwencji na kształcenie specjalne w latach wraz z odsetkiem wzrostu

Rok	Kwota w tys. zł	%
2009	3 831 159	
2010	4 110 238	7,3%
2011	4 354 640	5,9%
2012	4 680 818	7,5%
2013	5 067 805	8,3%
2014	5 366 289	5,9%
2015	5 679 822	5,8%
2016	6 088 389	7,2%
2017	6 518 473	7,1%
2018	7 138 324	9,5%
2019	7 848 082	9,9%
2020	8 864 359	12,9%

Tab. 21. Liczba uczniów/słuchaczy objętych kształceniem specjalnym w roku szkolnym 2019/2020 w poszczególnych typach i rodzajach szkół

Rodzaj szkoły		Typ szkoły	z niepełnospr. sprzęż.	niewidomi	słabowidzący	nieusłyszący	słabosłyszący	z NI w stopniu lekkim	z NI w stopniu umiarkowanym	z NI w stopniu znacznym	z niepełnospr. ruchową w tym z afazją	z autyzmem w tym ZA	RAZEM
ogólnodostępne	szkoły ogólnodostępne ogółem (rodzaje 1, 2, 3, 4, 5)	SP	10 478	30	5 188	582	6 117	19 081	2 378	145	13 800	24 034	81 833
		LO	586	25	637	103	766	283	3	0	1 290	3 091	6 784
		Technikum	369	3	542	96	971	662	7	0	960	2 027	5 637
		Szkoła policealna	9	3	6	1	1	1	0	0	7	16	44
		Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia	2	0	5	0	1	0	0	0	10	13	31
		Ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia	3	1	3	0	1	0	0	0	0	5	13
		Ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	3	0	0	0	4	0	0	0	1	5	13
		Liceum sztuk plastycznych	3	0	5	6	23	0	0	0	16	38	91
		Bednarska Szkoła Realna	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	5
		Branżowa szkoła I stopnia	391	0	179	28	306	3 643	31	0	332	470	5 380
		Razem	11 844	62	6 566	816	8 190	23 670	2 419	145	16 416	29 703	99 831
	1) szkoła ogólnodostępna bez oddz. spec bez oddz. integr.	SP	5 584	10	3 585	326	4 121	13 074	1 305	77	7 375	14 369	49 826
		LO	371	17	512	81	648	181	3	0	859	2 175	4 847
		Technikum	309	3	519	89	912	617	4	0	876	1 855	5 184
		Szkoła policealna	2	1	3	1	0	1	0	0	7	7	22
		Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia	1	0	5	0	1	0	0	0	10	13	30
		Ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia	3	1	3	0	1	0	0	0	0	5	13
		Ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	3	0	0	0	4	0	0	0	1	4	12

specjaln		Liceum sztuk plastycznych	3	0	5	6	22	0	0	0	14	37	87
		Bednarska Szkoła Realna	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	5
		Branżowa szkoła I stopnia	302	0	157	24	286	2 998	23	0	268	391	4 449
	2) szkoła ogólnodostępna bez oddz. spec. z oddz. integr.	SP	3 292	15	1 388	198	1 634	4 916	669	35	5 334	7 736	25 217
		LO	130	7	88	17	83	60	0	0	282	541	1 208
		Technikum	33	0	18	4	37	40	3	0	61	87	283
		Szkoła policealna	4	2	3	0	1	0	0	0	0	1	11
		Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		Branżowa szkoła I stopnia	55	0	14	4	14	405	3	0	42	57	594
	3) szkoła ogólnodostępna z oddz. spec. bez oddz. integr.	SP	458	0	39	16	115	393	158	23	91	300	1 593
		LO	1	0	0	0	0	0	0	0	1	34	36
		Technikum	10	0	0	3	18	2	0	0	0	13	46
		Szkoła policealna	3	0	0	0	0	0	0	0	0	8	11
		Branżowa szkoła I stopnia	19	0	5	0	2	168	0	0	6	7	207
	4) szkoła ogólnodostępna z oddz. spec. z oddz. integr.	SP	710	2	97	21	135	456	176	7	463	745	2 812
		LO	6	0	1	0	1	0	0	0	4	17	29
		Technikum	12	0	4	0	3	0	0	0	13	58	90
	5) szkoła integracyjna	SP	434	3	79	21	112	242	70	3	537	884	2 385
		LO	78	1	36	5	34	42	0	0	144	324	664
		Technikum	5	0	1	0	1	3	0	0	10	14	34
		Ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
		Liceum sztuk plastycznych	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	4
		Branżowa szkoła I stopnia	15	0	3	0	4	72	5	0	16	15	130
	6) szkoła specjalna	SP	14 911	75	303	346	422	10 416	7 750	1 025	461	1 922	37 631
		LO	97	36	115	91	64	11	0	0	130	216	760

	Technikum	126	29	154	246	131	2	0	0	119	81	888
	Szkoła policealna	45	9	23	72	21	3	0	0	76	27	276
	Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	5 283	0	0	0	1	2	6 006	1 215	1	3	12 511
	Branżowa szkoła I stopnia	1 768	8	85	133	120	7 521	60	0	120	342	10 157
	Razem	22 230	157	680	888	759	17 955	13 816	2 240	907	2 591	62 223
RAZEM		34 074	219	7 246	1 704	8 949	41 625	16 235	2 385	17 323	32 294	162 054

Tab. 22. Liczba szkół prowadzących kształcenie specjalne w roku szkolnym 2019/2020

Typ szkoły	Szkoła ogólnodostępna										Szkoła specjalna		Razem
	bez oddz. spec. bez oddz. integr.		bez oddz. spec. z oddz. integr.		z oddz. spec. bez oddz.int.		z oddz. spec. z oddz. integr.		szkoła integracyjna				
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba
SP	11 985	83,8%	1 157	8,1%	82	0,6%	64	0,4%	63	0,4%	956	6,7%	14 307
LO	2 128	91,3%	64	2,7%	3	0,1%	1	0,0%	24	1,0%	111	4,8%	2 331
Technikum	1 818	96,3%	25	1,3%	3	0,2%	1	0,1%	4	0,2%	36	1,9%	1 887
Szkoła policealna	264	92,3%	1	0,3%	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	20	7,0%	286
SSPP	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	538	100,0%	538
Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia	50	98%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia	33	100%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
Ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	25	96,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,8%	0	0,0%	26
Liceum sztuk plastycznych	57	98,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%	58
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	5	100%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5

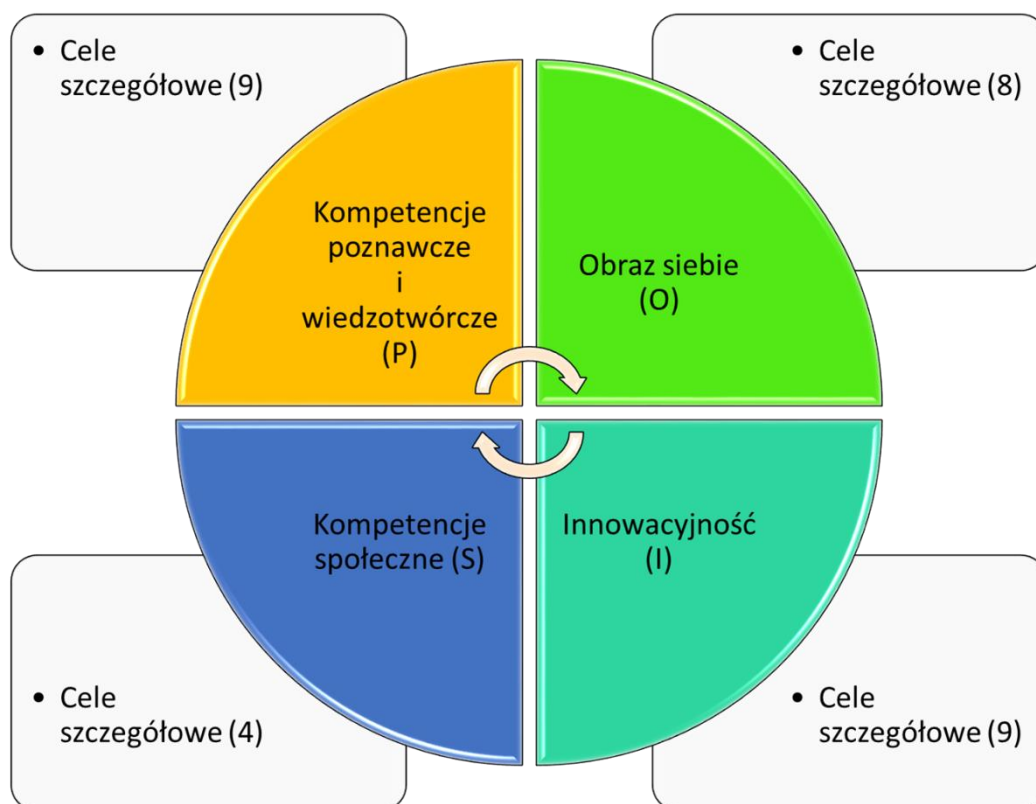
Poznańska szkoła chóralska	1	100%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
Bednarska Szkoła Realna	1	100%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
Policealna szkoła muzyczna	5	100%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5
Policealna szkoła plastyczna	11	100%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	11
BS I	1 227	73,5%	36	2,2%	9	0,5%	1	0,1%	11	0,7%	386	23,1%	1 670
RAZEM	17 610	83%	1 284	6,1%	98	0,5%	67	0,3%	104	0,5%	2 047	9,7%	21 210

Aneks nr 5 – Profil kompetencyjny absolwenta

Poniżej przedstawiona została propozycja profilu absolwenta do dalszych prac i konsultacji z udziałem wszystkich zainteresowanych stron.

Zaproponowano opisanie profilu jako zestawu kompetencji kluczowych, porządkowanych w postaci czterech typów: kompetencje poznawcze i wiodotwórcze (P), obraz siebie (O), kompetencje społeczne (S) i innowacyjność (I). Dla każdego zestawu kompetencji sformułowano cele szczegółowe, które wyznaczają kierunki podejmowanych działań w obszarze kształcenia i wychowania (Ryc. 17).

Ryc. 17. Składowe profilu absolwenta



Kompetencje i cele szczegółowe należy traktować jako najważniejsze punkty na mapie rozwoju uczniów, na których skoncentrowane są działania przedszkoli, szkół i placówek oraz podmiotów z nimi współpracujących. Nie stanowią one jednak jednolitego standardu wymagań lub oczekiwań wobec wszystkich uczniów; różnicowanie osiągnięć w zakresie stopnia opanowania kompetencji jest naturalne w edukacji włączającej. Należy zatem traktować te kompetencje jako cele horyzontalne, do realizacji których dąży się poprzez zapewnienie optymalnych warunków do uczestniczenia w procesie uczenia się w jak najwyższym stopniu przez każdego ucznia, wykorzystując zróżnicowane metody i formy pracy oraz instrumenty wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, jeśli są konieczne.

Cele szczegółowe realizowane są zawsze w zakresie odpowiednim do wieku, możliwości ucznia i etapu kształcenia.

KOMPETENCJE POZNAWCZE I WIEDZOTWÓRCZE (W)

- Podstawowa wiedza o świecie, o charakterze interdyscyplinarnym, zdobywana w ramach realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, zbudowanej w oparciu o społecznie wypracowany KANON
- Umiejętność poszukiwania informacji i krytycznej oceny źródeł wiedzy, w tym ergonomiczne korzystanie z nowych technologii
- Umiejętność uczenia się przez całe życie (LLL – *lifelong learning*), w tym oceny własnych preferencji w zakresie metod zdobywania wiedzy oraz identyfikacji luk w aktualnej wiedzy (kompetencje metapoznawcze)
- Wiedza i umiejętności specjalistyczne (związane z zawodem lub dziedziną/dziedzinami nauki/kultury)

CELE SZCZEGÓŁOWE:

1. Poznanie języka polskiego i używanie go poprawnie w mowie i piśmie lub posługiwanie się metodami wspomagającymi lub alternatywnymi komunikowania się z otoczeniem.
2. Poznanie wybranych języków obcych na poziomie umożliwiającym komunikowanie się.
3. Obserwowanie i wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych i społecznych.
4. Poznanie dziejów Polski, Europy i świata oraz zrozumienie zdarzeń historycznych i ich powiązania ze współczesnością i przyszłością.
5. Posługiwanie się narzędziami matematyki w poznawaniu środowiska i opisywaniu zjawisk oraz rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji.
6. Poznanie dorobku myśli technicznej w doborze odpowiednim do wieku i poziomu kształcenia.
7. Posługiwanie się urządzeniami technicznymi i narzędziami technologii informatycznej.
8. Poznanie podstaw myśli filozoficznej i religijnej w zarysie odpowiednim do wieku i etapu kształcenia.
9. Poznanie kanonu literatury i sztuki polskiej, europejskiej i światowej w doborze odpowiednim do wieku i poziomu kształcenia.

OBRAZ SIEBIE (O)

- Samowiedza (wgląd w siebie) w zakresie: mocnych i słabych stron, zdolności, uzdolnień, zainteresowań, jak też trudności i barier rozwoju, preferencji wartości, cech osobowości, szans i wyzwań rozwojowych
- Poczucie kompetencji – przekonanie o możliwości oddziaływania na rzeczywistość (radzenia sobie) z wykorzystaniem posiadanych zasobów
- Ukształtowanie dojrzałej tożsamości (osobowej, kulturowej, narodowej, lokalnej, europejskiej, światowej)

CELE SZCZEGÓŁOWE:

1. Poznanie własnej godności i wartości, chronienie jej i umacnianie.
2. Rozpoznawanie i rozumienie własnych emocji i uczuć oraz panowania nad nimi.
3. Rozpoznawanie swoich potrzeb i racjonalne ich zaspokajanie.
4. Dbanie o swoje życie, zdrowie i sprawność fizyczną.
5. Rozpoznawanie własnych zdolności i ograniczeń.
6. Skuteczne używanie swoich zdolności i rozwijanie ich.
7. Pokonywanie swoich ograniczeń i przekraczanie barier rozwoju.
8. Planowanie i realizowanie samowychowania i samokształcenia.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE (S)

- Umiejętność komunikowania się i prowadzenia dialogu z innymi ludźmi z szacunkiem dla ich poglądów, orientacji, pochodzenia, stanu wiedzy i umiejętności
- Empatia i myślenie dialogiczne (umiejętność uwzględniania wielu perspektyw poznawczych i różnych punktów widzenia)
- Umiejętność kooperatywnego uczenia się
- Orientacja proobywatelska – chęć budowania wspólnoty z innymi ludźmi i gotowość do bezinteresownego działania na jej rzecz

CELE SZCZEGÓŁOWE:

1. Szanowanie godności każdego człowieka, chronienie jej i umacnianie.
2. Poznanie własnych praw i respektowanie praw innych ludzi.
3. Dbanie o życie, zdrowie i rozwój innych osób.

4. Rozpoznawanie i rozumienie zachowania i potrzeb innych osób; udzielanie wsparcia potrzebującym.
5. Uwzględnianie perspektywy poznawczej innego człowieka i rozwijanie własnej zdolności do empatii.
6. Wymiana treści psychicznych z innymi osobami w konwencji dialogu (rozmowy).
7. Uzgadnianie wspólnych celów i zadań oraz realizowanie ich zespołowo i w podziale na zadania indywidualne.
8. Kształtowanie kompetencji w zakresie znajomości własnych praw i ich egzekwowania.
9. Rozpoznawanie swoich powinności wobec innych osób i wspólnot społecznych; wykonywanie ich rzetelnie i odpowiedzialnie.

INNOWACYJNOŚĆ (I)
Kreatywność (otwartość na nowe doświadczenia, oryginalność myślenia, tolerancja ryzyka poznawczego)
Wiara we własne możliwości i umiejętność radzenia sobie z porażkami
Determinacja we wdrażaniu własnych pomysłów

CELE SZCZEGÓŁOWE:

1. Wykorzystywanie myślenia twórczego do rozwiązywania codziennych problemów.
2. Wykazywanie się potrzebą wprowadzania uzasadnionych zmian do obowiązujących strategii działania i systemów.
3. Nauczenie się ponoszenia ryzyka związanego z prezentacją własnych pomysłów i krytyką zewnętrzną.
4. Rozwijanie umiejętności doceniania własnych rozwiązań i przekonywanie do nich innych ludzi.

Absolwent wyposażony w opisane kompetencje dysponuje **potencjałem adaptacyjnym** pozwalającym mu na elastyczne reagowanie w odpowiedzi na dynamikę zmian. Zamiast bierności i podporządkowania innym, aktywnie uczestniczy w świecie, wzbogacając go swoimi inicjatywami i pomysłami.

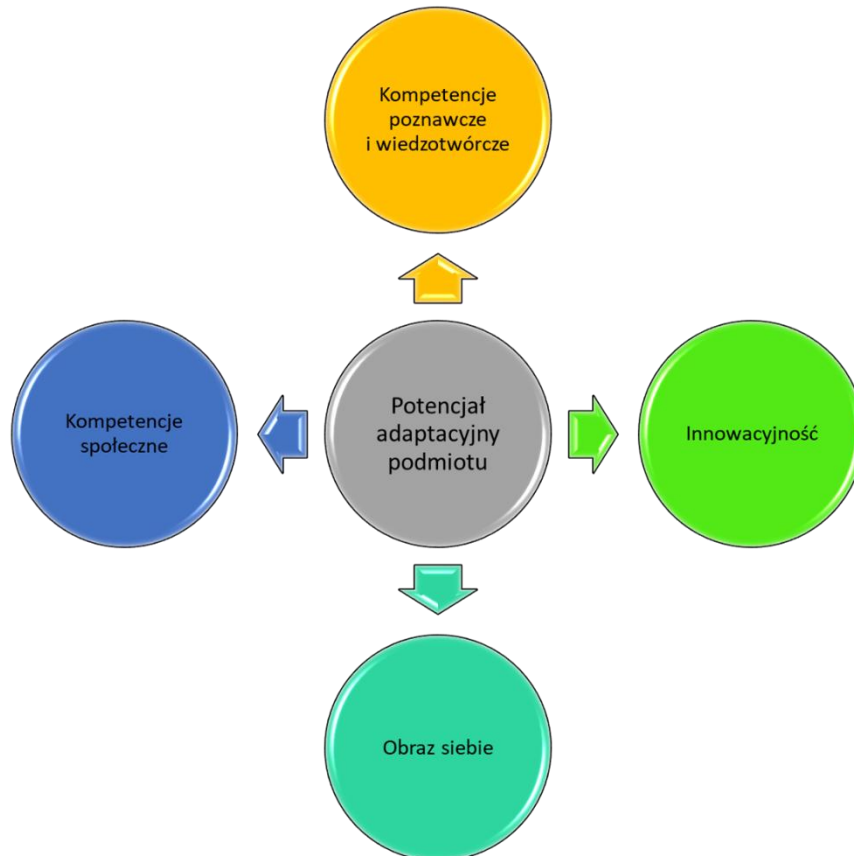
Kluczowa kategoria „uczestnictwa” absolwenta *Edukacji dla wszystkich* oznacza, że:

- angażuje się w działania grupowe, czerpiąc z nich satysfakcję i dostarczając tej satysfakcji innym;
- ma poczucie wpływu na zmiany dokonujące się w jego życiu;
- podejmuje wysiłek zrozumienia przeobrażeń rzeczywistości zamiast postawy poznawczego wycofania;

- jest odpowiedzialny za swoje życie i stara się również ponosić odpowiedzialność za grupę/grupy, w której/których funkcjonuje (np. klasa, rodzina, znajomi, społeczność lokalna, naród).

W perspektywie dalekosiężnych celów edukacji, wysoki potencjał adaptacyjny osoby umożliwia osiągnięcie zadowolenia z życia i poczucia sensu istnienia (dobrostanu, szczęścia).

Ryc. 18. Komponenty potencjału adaptacyjnego podmiotu



Powyższy profil odnosi się zarówno do ucznia o ponadprzeciętnym potencjale poznawczym, jak ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, którzy powinni zostać wyposażeni w toku edukacji w umiejętności wzmacniające ich potencjał adaptacyjny. Rezultaty w zakresie rozwijania kompetencji będą zróżnicowane, biorąc pod uwagę indywidualne zasoby i doświadczane trudności w uczeniu się. Tym niemniej w przypadku każdej osoby można uznać opisane kompetencje jako istotne dla kształtowania się ich powodzenia życiowego (którego poziom również będzie zróżnicowany), co powinno zostać uwzględnione w działaniach przedszkoli, szkół i placówek.

Profil kompetencyjny absolwenta *Edukacji dla wszystkich* opiera się na idei zrównoważonego rozwoju i nie wprowadza gradacji kompetencji. Idea ta jest szczególnie istotna we wspieraniu uczniów zdolnych, których wsparcie często ograniczane jest do sfery poznawczej (Knopik, 2019). Nie jest to jednak wystarczające dla pełnej aktualizacji posiadanych zdolności (Sternberg, 2010) i znacząco ogranicza szansę tej grupy uczniów na satysfakcjonującą adaptację do otoczenia. Uwzględnienie w działaniach edukacyjnych rozwijania obrazu siebie,

kompetencji społecznych i innowacyjności daje większe szanse uczniom zdolnym na powodzenie życiowe.

Aneks nr 6 - Mapa działań na rzecz *Edukacji dla wszystkich*

do końca roku 2019	2020	2021	2022	po roku 2022
zakończenie prac Zespołu nad ekspercką wersją "Modelu Edukacji dla wszystkich"	opracowanie wersji "Modelu Edukacji dla Wszystkich" do konsultacji społecznych	- konsultacje społeczne modelu i przyjęcie jego ostatecznej wersji - prace legislacyjne - przygotowanie i udostępnienie poradników metodycznych w zakresie codziennej praktyki włączającej w szkołach	wejście w życie zmienionych przepisów	wejście w życie zmienionych przepisów
zakończenie pierwszej i rozpoczęcie drugiej fazy projektu "Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce"	działania wdrożeniowe: - dostępne środowisko nauczania-uczenia się oraz rola i zadania placówek specjalistycznych (SCWEW, CDR) - uczenie się i nauczanie oraz ocena potrzeb i postępów osób uczących się (OF, ocenianie, instrumenty wsparcia, materiały dydaktyczne i metodyczne) - wczesna pomoc i wychowanie przedszkolne (międzyresortowe WWR) - doradztwo zawodowe, kształcenie w zawodzie i wejście na rynek pracy (tranzycja, LLL, ścieżki KZ) - przygotowanie i rozwój zawodowy kadr (kadry pedagogiczne, niepedagogiczne i specjalistyczne) - system zapewniania jakości. Planowanie rozwoju przedszkola/szkoły (dane, wskaźniki, badania) - finansowanie zadań oświatowych (uproszczenie mechanizmów, autonomia szkół)			
	konferencje, warsztaty, seminaria upowszechniająco-konsultacyjne	- konferencje, warsztaty, seminaria upowszechniająco-konsultacyjne - kampania upowszechniająca i	konferencje, warsztaty, seminaria upowszechniająco-konsultacyjne	konferencje, warsztaty, seminaria upowszechniająco-konsultacyjne

	• badanie praktyk włączających w szkołach • przygotowanie tekstów łatwych do czytania i rozumienia	działania podnoszące świadomość		
--	---	---------------------------------	--	--

Bibliografia

Antecka, L., Bałtowska-Jucha, M., Głaz-Skirzyńska, M., Klaro-Celej, L., Wyszomierska, G., Zakrzewska, M. (2018) [Model wdrożenia praktyk wspomaganych w szkołach przysposabiających do pracy. Podręcznik instruktażowy dla nauczycieli](#), Warszawa.

Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000), *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in on local education authority* [w:] „Educational Psychology”, 20(2), s. 191-211.

Avramidis, E., Norwich, B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature* [w:] „European Journal of Special Needs Education”, 17(2).

Avramidis, E., Kalyva, E. (2007), *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion* [w:] „European Journal of Special Needs Education”, 22(4).

Barabasz S., Kończyk D., Wdówik P. (2016) Szczegółowe warunki, jakie muszą spełniać podręczniki dopuszczane do użytku szkolnego – sprawdzić czy materiał jest dostępny na stronie

Bartnikowska, U., Wójcik, M. (2004), *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] Gajdzica Z., Osik-Chudowolska D. (red.) *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Żak.

Barłóg, K. (red.) (2019), *Poczucie sensu i jakości życia studiującej młodzieży z (nie)pełnosprawnościami*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Białek, I. (2012) *Świadomość niepełnosprawności – system wsparcia nauczycieli*, w: [Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia](#) (2012), Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2012 Nr 7, s. 111-119.

Białek, I., Nowak-Adamczyk, D. (2012), w: [Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia](#) (2012), Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2012 Nr 7, s. 11-18.

Booth, T., Ainscow, M. (2011), [Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły](#)²²², Warszawa: Olimpiady Specjalne.

²²²Podręcznik wydano w ramach realizacji projektu 'Index for Inclusion' w okresie wrzesień 2010-lipiec 2011. Tytuł oryginalnej wersji angielskiej brzmi: „Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools” revised edition 2002.

Braun, A. Niedźwiedzka, A. (2015) [Wczesnewspomaganie rozwoju dziecka. Problemy i wyzwania.](#)

Capucha, L., Cabrita, M., Salvad, M., Álvares, M., Paulino, A. L., Santos, S., Mendes, R. (2004) [Os impactos do FSE na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiência em Portugal,](#) Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, Arcozelo VNG.

Cierpiątkowska, L., Sęk, H., Soroko, E. (2016), *Modele diagnozy klinicznej a problemy diagnostyczne* [w:] Cierpiątkowska, L., Sęk H. (red.) *Psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 197-213.

Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.) (2019), [Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole,](#) Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5) (2008), UNESCO IBE, Geneva.

Cooper J.O, Heron T.E, Heward W.L. (2007), *Applied behavior analysis* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ Pearson.

Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017), [Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego,](#) Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Czerwińska, E. (2004), [Strategia Lizbońska,](#) Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych Nr 1111.

Czub M., Matejczuk J. (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Domagała-Zyśk, E. (2013), *Współczesne rozwiązania w zakresie wspierania zatrudnienia osób z uszkodzeniami słuchu*. W: Sidor-Piekarska, B. (red.) *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnościami*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s.147-169.

Domagała-Zyśk, E. (2015), *Postrzeganie pracy przez osoby niesłyszące i słabosłyszące*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J - Pedagogika, VOL. XXVIII, 1, s.163-177.

Domagała-Zyśk, E. (2015a), *Relacje społeczne osób niesłyszących i słabosłyszących w środowisku pracy*, Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo, 1(27), s. 61-72.

Domagała-Zyśk, E. (2015b), *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 553-568.

Domagała-Zyśk, E. (2016), *Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących*. W: Otrębski, W., Maryniarczyk, K. *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością*, Harmonia Universalis Gdańsk, s. 41-53.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U. (2017), [TROS-KA. Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli](#), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Domagała-Zyśk, E. (2017a), *Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, s. 105-114.

Domagała-Zyśk, E. (2017b), *Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. *Niepełnosprawność - Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania* II/23, s. 53-66.

Domagała-Zyśk, E. (2017c), *Możliwości i doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego studentki z zespołem Ushera*. W: Domagała-Zyśk, E., Wiącek, G., Książek, M. (2017). *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 127-139.

Domagała-Zyśk, E. (2018), *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne* [w:] Kwiatkowski S. M. „Kompetencje przyszłości”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 273.

Domagała-Zyśk, E. (2019, w druku), *Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje*.

Dunaj, M. (2016), [W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?](#), Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź.

[Dzieci się liczą - raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce](#) (2017), Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa.

Dzielska, A. (2017) [Zachowania ryzykowne](#), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.

Fedorowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D., [Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania](#) (2015), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

European Agency for Development in Special Needs Education (2007), *System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej*, Odense, Denmark.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (2010), [Wczesna interwencja - postępy i rozwój w dziedzinie 2005-2010](#), Odense, Denmark.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (2011), *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie. Wyzwania i szanse*, Bruksela.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (2012), [Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej](#), Odense, Dania.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (2012), *Europejskie wzorce dobrej praktyki kształcenia i szkolenia zawodowego*.

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014) [Pięć kluczowych przesłań edukacji włączającej. Od teorii do praktyki](#), Odense, Dania.

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2017) [Włączająca wczesna edukacja. Nowe spostrzeżenia i narzędzia - końcowy raport podsumowujący](#) (Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C. oraz Bellour, F. red.), Odense, Dania.

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (publikacja niedatowana) [Stanowisko Agencji dotyczące systemów edukacji włączającej](#).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), [Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review](#) (V.J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark.

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2018) [Dowody na związek edukacji włączającej z włączeniem społecznym: końcowy raport podsumowujący](#), Odense, Dania.

Fazlagić, J. (kierownik projektu) (2018), [Szkoła dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych](#). Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz.

Forlin, C. (2001), *Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers* [w:] Educational Research, 43(3), s. 235-245.

Gajdzica, Z. (2001), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] Palak Z. (red.) „Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym”, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Garlej-Drzewiecka, E. (2004), *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym* [w:] Kosakowski, C., Krause, A. *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, t. 3, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.

Gaś, Z. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa.

Giza A. red. (2010), *Raport: Edukacja małych dzieci - Standardy, bariery, szanse*.

Guralnick, M. J. (2004), *Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A Developmental Perspective*. In M. A. Feldman (Ed.), *Essential readings in developmental*

psychology. *Early intervention: The essential readings* (pp. 9-50). Malden, Blackwell Publishing.

Guralnick, M. J. (2005), In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention*. Brookes, Baltimore.

Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2016), *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski* (Wyd. III), CEBP, Kraków.

Gryniewicz, H., Kowalczyk, G., Kozłowska, E. (2005), *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników pedagogicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Grzelak P., Kubicki P, Orłowska M. (2014), *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Hollenwenger, J., Lienhard, P. (2007) *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*, Bildungsdirektion Kanton Zürich, Zurich.

Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (2016), International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8, Emerald Group Publishing Limited.

Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. (2009), *Preparing teachers for inclusive classrooms* [w:] *Teaching and Teacher Education* 25(4), s. 535-542.

Knopik, T. (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Knopik, T. (2019), Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 7, Warszawa 2019.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2018), [*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support, Eurydice Report \(Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia, Raport Eurydice\)*](#), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.

Rada Unii Europejskiej (2011) [*Konkluzje Rady z 15 czerwca 2011 r. w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*](#)(2011/C 175/03).

Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006), *Factor correlated with teacher's attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus* [w:] „European Journal of Special Needs Education”, nr 21(4).

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* ([Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport Eurydice](#)), Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* ([Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport Eurydice](#)), Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

[Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość 2011/C 175/03](#), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej Nr C 175/8 z 15.06.2011 r.

Kowalik, S. (2005). *Modele diagnozy psychologicznej*. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t.1, s. 181-192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kowalik, S., Brzeziński, J. (1991). *Diagnoza kliniczna*. W: H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna* (s. 213-239). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

[Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”](#) (2019).

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, Warszawa.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2015), [Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Tom I – narzędzia dostępne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach](#), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Kwapisz, J. (1999), *Edukacja młodzieży i dorosłych osób niepełnosprawnych*. W: Szczepankowska, B., Mikulski, J. (red.) *Osoba niepełnosprawna w środowisku lokalnym* (173-178). Wyrównywanie szans. Warszawa, CB-RRON

Kwiatkowski, S. M. (red.). (2018) [Kompetencje przyszłości](#), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., Barker, K., Fan J. C. (2015), *Special Education Teachers of Children With Intellectual and Developmental Disabilities and Teachers in Inclusive and Regular Classroom: Differential View Toward Inclusive Education*, [w:] Craven R. G., Morin A. J. S., Tracey D., Parker P. D., Zhong H. F. (eds.) „Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities”, North Carolina IAP – Information Age Publishing, s. 249-272.

List otwarty skierowany do Premiera Mateusza Morawieckiego przez Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera NIE-GRZECZNE DZIECI z 30 grudnia 2017 r.

Makara-Studzińska, M., Moryłowska, J. (2009), Zachowania ryzykowne młodzieży – definicje, modele teoretyczne oraz czynniki ryzyka. Roczniki Nauk o Rodzinie, tom I (56).

Mazur, P. (2016), Superwizja w szkole. Teczka z narzędziami pracy superwizyjnej i wychowawczo-profilaktycznej, Warszawa.

McKinsey & Company (2007), *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, wyd. polskie, CEO.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2015) *Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych pn. Koncepcja organizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych*. Warszawa, MEN.

Mitchell L. C., Hedge A. V. (2007), *Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation* [w:] „Journal of early Childhood Teacher Education”, 28(4), s. 353-366.

Morningstar M.E. (2017), *Transition to Adulthood for Youth with Severe and Multiple Disabilities*. In: F.P. Orelove, D. Sobsey, D.L. Gilles (eds.), *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities. A collaborative Approach* (465-508). Baltimore/London/ Sydney: BROOKS Publishing Co.

Najwyższa Izba Kontroli (2017) *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami*, , Warszawa. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html>

Najwyższa Izba Kontroli (2017). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli*, Warszawa.

Najwyższa Izba Kontroli, Departament Zdrowia (2016). *Realizacja zadań narodowego programu ochrony zdrowia psychicznego*, Warszawa.

Najwyższa Izba Kontroli (2017)*Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, Warszawa.

Raport NIK o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami z 2017 r.

Namysłowska I., (2013), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość* [w:] „Postępy Nauk Medycznych”, nr 1, s. 4–9.

Nowicka, M. Wzorek, A (2016) *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*. Warszawa.

Nukkarinen A., (2010) *From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department* [w:] „Journal of Research in Special Educational Needs”, 10(1), 190 [185-196].

Paluchowski, W. J. (2012), *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Parlament Europejski (2011), [Rezolucja z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie wczesnego kształcenia w Unii Europejskiej](#) (2010/2159 (INI)).

Petty G., (2017), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Pijl S. J. (2010), *Preparing teachers for inclusive education: some reflections from Netherlands* [w:] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), s. 197-201.

Podniesienie efektywności kształcenia uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnym. Materiały informacyjne dla nauczycieli. (2010). MEN, Warszawa.

Olechowska, A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, s. 55-56.

Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, *Edukacja* 2012, 4(120), 22-38, s.33.

Ostaszewski K. (2016), *Standardy profilaktyki*, I wydanie, Warszawa.

Ośrodek Rozwoju Edukacji (2016), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (materiał niepublikowany).

Otrębski, W., Wiącek, G., Domagała-Zyśk, E.; Sidor-Piekarska, B. (2012), [Jestem dorosły - chcę pracować. Program wspierający młodzież z niepełnosprawnościami umysłową w procesie przejścia z edukacji do rynku pracy](#), Lublin, Europerspektywa.

Główny Urząd Statystyczny (2017), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Warszawa.

Petty, G. (2017), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Piwowarski R. (2015), *Rozwój zawodowy nauczycieli*, [w:] Hernik K. (red.) *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Piwowarski R., Krawczyk M. (2009), *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Przewłocka, J. (2015) [Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań](#), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

[Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli](#) (2010), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Podwócić, K. (2015), [Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo](#), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

[Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży](#)(2017) Naczelna Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa.

Rachubka, M. (red.) (2015), [Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015](#), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010), *Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey* [w:] *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), s. 59-74.

Recommended Practices in Early Childhood Intervention. A guidebook for professionals (2019), Euryloid – The European Association on Early Childhood Intervention (EAECI), Luksemburg.

Rekomendacje Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami „Za Niezależnym Życiem” (2018).

Ross-Hill, R. (2009), *Teacher attitude towards inclusive practices and special needs students* [w:] „*Journal of Research in Special Educational Needs*”, 9(3), s. 188-198.

[Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia](#) (2012), Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2012 Nr 7.

Sieradzan, K. (2018) *Zadania poradni wiodących w systemie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Sławiński, S. (2012), [Status zawodowy nauczyciela. Analiza prawna](#), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

[Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach](#) (2018), Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.

[Standardy postępowania i metodyka pracy pielęgniarzy szkolnej](#)(2017)

Strategia Odpowiedzialnego Rozwoju z perspektywą do roku 2030

Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego

Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego

Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A., Zielińska, D. A. (2015), [Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej](#), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Grabowska, A., Gębicka-Zdanewicz, M. (red.) (2010) *Szkoła równych szans. uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, Fundacja Promyk Słońca, Wrocław.

Szymańska, J. (2012), *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Tabak, I. (2014), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów* [w:] *Studia BAS*, 2(38), 113–138.

Turner-Cmucha M. (2015). [Zapewnianie dostępności informacji w organizacji dla wszystkich: Wdrażanie Wytycznych dla dostępności informacji](#). Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej

Tylewska-Nowak, B., Dykciak, W. (red.) (2013), *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

Twardowski, A. (2014) *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

[Uchwała uczestniczek i uczestników IV Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami](#) (2018).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017), [A guide for ensuring inclusion and equity in education](#), UNESCO, Paris.

UNICEF (2017) [INCLUSIVE EDUCATION. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?](#)

Walczak, G. (2011), *Diagnoza funkcjonalna podstawą konstruowania indywidualnych programów wczesnego wspomagania rozwoju dzieci zagrożonych niesprawnością bądź z niesprawnością*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Walczak, G. (2019), *Usługi oferowane przez wiodące ośrodki koordynacyjno- rehabilitacyjno-opiekuńcze (WOKRO). Założenia i realizacja. Raport z badań przeprowadzonych od grudnia 2018 do marca 2019*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Westwood, P. (2013), *Meeting the challenge of diversity in classroom* [w:] „Inclusive and adaptative teaching”, New York, NY: Routledge.

Whitney, S.(2011), [No child behind](#), Harbour House Law Press.

Wysocka, E. (2016), [Diagnoza pozytywna w działaniach pedagoga jako przykład „dobrych praktyk” w pracy z młodzieżą – propozycje narzędzi diagnostycznych](#), *Journal of Modern Science* tom 4/31/2016, s. 37–62.

Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe (2019), Ministerstwo Edukacji Narodowej – Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej – Służba Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej.

Wolańczyk T., Komender J. red (2005), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, PZWL, Warszawa.

World Report on Disability (2011), World Health Organisation, Geneva.

[Komunikat prasowy z okazji Światowego Dnia Zdrowia 2017 „Depresja – porozmawiajmy”](#) (2017), World Health Organisation, Regional Office for Europe.

Rada UE (2018a) [Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie](#) (2018/C 189/01).

Rada UE (2018b) [Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania](#).

Rada UE (2018c) Zalecenie Rady UE z 22 maja 2018 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

Rada UE (2018d) Załącznik do zalecenia Rady UE z 22 maja 2018 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem - Ramy jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

Zaorska, M. (2002) *Edukacja akademicka osób z uszkodzonym słuchem – szansą czy iluzją szansy na normalne życie*. W: *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Górniewicz, E., Krause, A. (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 340-347.

Zaorska, M. (2002), *Sytuacja niepełnosprawnych studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego*. W: *Kształcenie osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym. Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w Uczelni Wyższej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Rolnicza, Siedlce, s. 54-68.

Zaremba, L. (2014) [Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania](#), Wydawnictwo ORE, Warszawa.

Zima-Parjaszewska Monika (2015), *Analiza sytuacji osób z niepełnosprawnościami w Polsce na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, Instytut Badań Edukacyjnych.

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna) - dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów nr 12/2019 z dnia 25 stycznia 2019 r.