



## Międzysektorowe wsparcie dzieci, uczniów i ich rodzin na poziomie lokalnym – wstępne założenia modelu

**EDYTA WIDAWSKA**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ORCID: 0000-0002-0964-0341

**MAGDALENA BEŁZA-GAJDZICA**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ORCID: 0000-0002-1316-6689

**ZENON GAJDZICA**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ORCID: 0000-0002-6329-411X

### Wprowadzenie

Realizacja praw i wolności człowieka, praw człowieka rozumianych jako relacja między jednostką i władzą, w dużej mierze zależna jest o polityk wdrażanych na poziomie krajowym. Polityki te dotyczą kwestii kluczowych dla sprawnego funkcjonowania społecznego poszczególnych osób, ale też systemów rodzinnych. Dotyczą one m.in. edukacji, ochrony zdrowia oraz pomocy społecznej. Wymienione trzy sektory, funkcjonujące efektywnie, pozwalają na realizację konstytucyjnie umocowanych praw człowieka, prawa do: ochrony zdrowia (art. 68 Konstytucji RP), nauki (art. 70 Konstytucji RP), do pomocy ze strony państwa (art. 71 Konstytucji RP). Mamy tu do czynienia ze zobowiązaniem państwa do tworzenia systemu, w którym każdy, bez względu na cechy różnicujące

(w tym m.in. stopień sprawności, pochodzenie narodowe, płeć, wiek, orientację psychoseksualną) może w pełni korzystać z przysługujących mu praw (art. 32 Konstytucji RP – zakaz dyskryminacji). Lata specjalizacji poszczególnych sektorów do realizacji przypisanych im zadań doprowadziły do wystąpienia zjawiska silosowości, czyli koncentracji działań na jednym zagadnieniu bez szerszego, horyzontalnego spojrzenia na problem, co w konsekwencji utrudnia współpracę ukierunkowaną na wdrażanie rozwiązań systemowych<sup>1</sup>. Wprowadzanie usprawniających tę sytuację modelowych programów współpracy międzysektorowej jest tematem niniejszego opracowania.

Celem rozdziału jest zaprezentowanie wstępnych założeń międzysektorowego projektu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin na poziomie lokalnym. Ponieważ koncepcja prezentowanych zmian organizacyjnych wpisuje się w szersze przemiany, podejmowane na rzecz podnoszenia jakości życia i wzmacniania inkluzji społecznej rodzin wychowujących dziecko ze specjalnymi potrzebami w rozwoju, prezentację tę poprzedzamy krótkim omówieniem problematyki edukacji włączającej i włączania społecznego. Główną część opracowania rozdziału stanowi skrótowa prezentacja podstawowych założeń międzysektorowego modelu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny. W zakończeniu wskazujemy na możliwe i już zidentyfikowane problemy z praktycznym urzeczywistnieniem modelu międzysektorowego wsparcia.

## Włączanie społeczne i edukacyjne jako jeden z celów projektowanego modelu wsparcia międzysektorowego<sup>2</sup>

Szukając korzeni inkluzji społecznej i edukacyjnej, można odwołać się do trzech tropów. Pierwszy związany jest ze społecznymi protestami grup defaworyzowanych, w tym także osób z niepełnosprawnościami. Protesty te ukierunkowane były między innymi na uzyskanie równego/sprawiedliwego dostępu

<sup>1</sup> I. Scott, T. Gong, *Coordinating government silos: challenges and opportunities*, "Global Public Policy and Governance" no. 1, 20–38/2021, <https://doi.org/10.1007/s43508-021-00004-z>

<sup>2</sup> W podrozdziale zostały wykorzystane treści zaprezentowane w referacie: M. Gajdzica-Bęłza, Z. Gajdzica, *Preliminary assumptions of the proposed cross-sectoral model of support for children with disabilities and their families in Poland at the local level. 21st Century Challenges for the Helping Professions*, Opava 24 listopada 2022.

do edukacji w szkołach powszechnych oraz dostępu do innych dóbr społecznych<sup>3</sup>. Drugi trop odwołuje się do aktywności społecznej rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w krajach nordyckich oraz Kanadzie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku – ich niezadowolenia z jakości edukacji specjalnej oraz związanej z nią emancypacji środowiska osób z niepełnosprawnościami<sup>4</sup>. Trzeci trop (najsilniej reprezentowany w Europie Centralnej) nawiązuje do Holokaustu – masowej eksterminacji osób uznanych przez nazistowskie Niemcy jako dewiacyjnych lub/i niepożądanych społecznie oraz jego następstw w postaci koniecznych działań ukierunkowanych na kreowanie tolerancyjnego i otwartego na różnorodność społeczeństwa<sup>5</sup>. W efekcie można mówić o genezie społecznego włączania oraz edukacji włączającej ukonstytuowanych na walce o uznanie oraz na perspektywie pokojowej koegzystencji różnych grup społecznych<sup>6</sup>. Włączanie społeczne i edukacyjne dotyczy grup wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem, m.in. ze względu na niepełnosprawność, ubóstwo ekonomiczne i kulturowe, orientację psychoseksualną, odmienność kulturową etc. Jego cele formułowane są w różny sposób, najczęściej jako: pełne uczestnictwo społeczne i edukacyjne, możliwie nieograniczony dostęp do wartościowych ról i pozycji społecznych, aktywność w środowisku lokalnym, osiągnięcie możliwe najpełniejszej autonomii<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> S. Barbartt, R. Scotch, *Disability Protest. Contentious Politics 1970–1999*, Washington 2002.

<sup>4</sup> A. Dyson, C. Forlin, *An international perspective on inclusion* [in] *Inclusive education in action in South Africa*, eds. P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht, Pretoria 1999, s. 22–44.

<sup>5</sup> J. Wagner, *Struggling for Educational Justice in Disabling Societies: A Multi-sited School-based Ethnography of Inclusive Policies and Practices in Poland, Austria and Germany*. *Rozprawa doktorska*, Wrocław 2018.

<sup>6</sup> Z. Gajdzica, *Nieobecne lub zaniedbane w polskiej szkole formy wspierania nauczycieli w edukacji włączającej*, „*Studia z Teorii Wychowania*” nr 3(40)/2022, s. 13–27.

<sup>7</sup> J.M. Gidley, G.P. Hampson, L. Wheeler, E. Bereded-Samuel, *Social inclusion: Context, theory and practice*, „*The Australasian Journal of University Community Engagement*” vol. 5(1)/2010, s. 6–36; P. Broda-Wysocki, *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Warszawa 2012; G. Hornby, *Inclusive Special Education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*, New York 2014; G. Dryżałowska, M. Kuleta-Hulboj, A. Naumiuk, M. Skura, A. Steinhagen, *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej*, Warszawa 2018.

Wykonana przez Europejską Agencję do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej analiza wyników badań naukowych prowadzonych na świecie wskazuje, że istnieje związek między edukacją włączającą a włączaniem społecznym w obszarach edukacji, zatrudnienia i funkcjonowania w społeczności lokalnej<sup>8</sup>. Prologiem inkluzji społecznej jest zatem inkluzja edukacyjna, która w wielu krajach podlega podobnym przeobrażeniom. Obrazują to badania nad definiowaniem inkluzji edukacyjnej przeprowadzone przez Kerstin Göransson i Claes Nilholm<sup>9</sup>. Autorzy wyróżnili cztery kategorie definicji stanowiące pewnego rodzaju continuum przeobrażeń edukacji włączającej.

Istotą pierwszej grupy definicji edukacji włączającej jest fizyczne ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych. Chociaż, zdaniem cytowanych autorów, niewielu badaczy sugeruje wprost kategorię miejsca jako fundamentalną cechę inkluzji edukacyjnej, to jednak w wielu definicjach odgrywa ona kluczową rolę. Takie podejście znajdujemy w definicji zaprezentowanej w *Concise Encyclopedia of Special Education*<sup>10</sup>, w której zostało wskazanych kilka kluczowych założeń stanowiących fundamenty omawianej formy kształcenia, a pierwszym z nich jest właśnie ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych.

Druga grupa definicji powstała na bazie dostrzegania istoty edukacji włączającej w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów włączanych. W tych definicjach marginalizowany jest ich wpływ na przebieg edukacji całej klasy i rozwój pozostałych uczniów. Przykładem tak rozumianej edukacji włączającej jest koncepcja Davida Mitchella<sup>11</sup>, która podkreśla potrzebę wdrożenia zmian, m.in. w programach i metodach nauczania, a także modyfikację technik oceny i reguł dostępności. To zaś wymaga odpowiedniego wsparcia nauczyciela i ucznia w przestrzeni klasy.

<sup>8</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report*, EASNIE: Odense, Denmark, s. 6.

<sup>9</sup> K. Göransson, C. Nilholm, *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*, "European Journal of Special Needs Education" vol. 29, iss. 3, 2014, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>, s. 265–280.

<sup>10</sup> C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen, *Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*, eds. C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen, New York 2002, s. 495.

<sup>11</sup> D. Mitchell, *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence – based Teaching Strategies?*, London 2008.

Trzecia grupa definicji ukazuje omawianą formę kształcenia w perspektywie wszystkich uczniów. Następtwem tego jest dostrzeganie również potrzeb uczniów pełnosprawnych. Obejmuje ona definicje lokujące omawianą formę kształcenia w szerszym kontekście edukacji ogólnej. Ilustrują to następujące założenia:

- edukacja włączająca sprawia, że szkoła jest miejscem edukacji wszystkich dzieci;
- edukacja włączająca lepiej zaspokaja potrzeby każdego ucznia;
- edukacja włączająca to proces ukierunkowany na poszukiwanie możliwie najkorzystniejszych dróg edukacyjnych dla wszystkich dzieci<sup>12</sup>.

Ostatnia z omawianych grup definicji konstituuje się na uwydatnieniu wspólnoty – ukazuje zatem włączanie jako tworzenie społeczności (najczęściej z nawiązaniem do kultury charakteryzującej się konkretnymi cechami). Kultura tej społeczności ma opierać się na różnorodności oraz pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości<sup>13</sup>. Takie podejście znajdujemy między innymi w koncepcji edukacji inkluzyjnej proponowanej przez Gary’ego Thomas’a i Andrew Loxley’a<sup>14</sup>.

Trudno jednoznacznie wskazać, na jakim etapie rozwoju znajduje się edukacja włączająca w Polsce. Dokonywane diagnozy<sup>15</sup> wskazują, że jest to etap przejścia między drugim a trzecim poziomem. Projektowane zmiany, zapisane

<sup>12</sup> S. Thomazet, *From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?*, „The International Journal of Inclusive Education” vol. 13, iss. 6, 2009, <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>, s. 553–563, za: K. Göransson, C. Nilholm, op. cit., s. 269.

<sup>13</sup> K. Göransson, C. Nilholm, op. cit., s. 270.

<sup>14</sup> G. Thomas, A. Loxley, *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, New York 2007.

<sup>15</sup> Z. Janiszewska-Nieścioruk, *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 22/2016, s. 47–59; B. Skotnicka, *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*, Bydgoszcz 2019; I. Chrzanowska, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa 2020; R. Kołodziejczyk, *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne” nr 12(48)/2020, s. 125–142; A. Nowak, *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań*, „Studia Pedagogiczne” nr 35/2020, s. 169–181; Z. Gajdzica, M. Bełza-Gajdzica, *Współpraca miejskich i wiejskich szkół ogólnodostępnych z placówkami specjalnymi*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 4(40)/2021, s. 263–274; J. Skibska, *Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 41/2021, s. 132–147.

m.in. w projekcie charakteryzowanym poniżej oraz innych dokumentach (np. *Model edukacji dla wszystkich*<sup>16</sup>), mają służyć budowaniu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, co sugeruje próbę budowania systemu edukacji zgodnie z trzecim poziomem w scharakteryzowanej wyżej typologii.

Chociaż przegląd ten dotyczy przede wszystkim włączania uczniów z niepełnosprawnością, można go uznać za obrazujący problematykę włączania uczniów reprezentujących także inne grupy defaworyzowane. Ponadto analogicznie można scharakteryzować przebieg przeobrażeń włączania społecznego – począwszy od dostrzegania obecności osób z niepełnosprawnościami w środowisku lokalnym, przez koncentrowanie się na ich wspieraniu (zaspokajaniu ich specjalnych potrzeb społecznych) oraz dostrzeganiu ich wpływu na całą społeczność lokalną – po budowanie inkluzyjnego społeczeństwa.

Inkluzja społeczna dotyczy wielu obszarów życia, w związku z tym realizowana jest w różnych środowiskach, m.in. rodzinnym, szkolnym, zawodowym, lokalnym. Jest splotem oddziaływań wielu czynników, dlatego w praktyce pozostaje w polu działania zróżnicowanych instytucji: oświatowych, wsparcia społecznego oraz ochrony zdrowia – zarządzanych przez różne ministerstwa. Tymczasem, jak pokazują polskie doświadczenia, proces oceny i realizacji potrzeb na poziomie lokalnym (dotyczący wspierania dzieci, uczniów i ich rodzin) jest realizowany w podziale sektorowym. Własne narzędzia posiada ochrona zdrowia, pomoc społeczna i oświata. Nie ma standardów międzysektorowego zarządzania ww. procesem. Występuje ono lokalnie, ale nie jest ogólnokrajową normą. Rozproszenie sektorowe wsparcia prowadzi do jego niższej trafności oraz efektywności, w tym finansowej, gdyż każdy sektor płaci oddzielnie za własne (często wykonywane równolegle czynności)<sup>17</sup>, co zrodziło potrzebę poszukiwania praktycznych rozwiązań wsparcia międzysektorowego.

<sup>16</sup> *Model edukacji dla wszystkich*, Warszawa 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich> [01.20.2021].

<sup>17</sup> *Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie wsparcia międzysektorowego dzieci, uczniów i rodzin na poziomie powiatowym*, Ministerstwo Nauki i Edukacji: Warszawa 2020 (Dokument powielony).

## Wybrane założenia projektowanego międzysektorowego modelu wsparcia dzieci z SEN i ich rodzin w Polsce na poziomie lokalnym<sup>18</sup>

Zaprezentowane poniżej rozwiązanie modelowe dotyczy opisu możliwych działań, które również na poziomie jednostek samorządu terytorialnego (JST) można wdrażać, by efektywnie realizować proces wspierania inkluzji społecznej. Model określa:

- cele, strukturę i zasady funkcjonowania krajowego systemu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin, a także zadania podmiotów udzielających wsparcia w ramach tego systemu;
- zadania administracji publicznej w zakresie zapewnienia równego dostępu do wsparcia w ramach krajowego systemu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin;
- zasady, tryb i formy wsparcia w ramach krajowego systemu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin;
- zasady przepływu i udostępniania danych w procesie udzielania wsparcia; zasady zapewniania jakości wsparcia udzielanego w ramach krajowego systemu wsparcia dzieci, uczniów i rodzin, w tym przygotowania i doskonalenia kadr udzielających tego wsparcia<sup>19</sup>.

Ze względu na ograniczone ramy opracowania poniżej prezentujemy wybrane założenia wstępne, które są poddawane konsultacjom społecznym we współpracy z 36 powiatami z terenu całego kraju<sup>20</sup>.

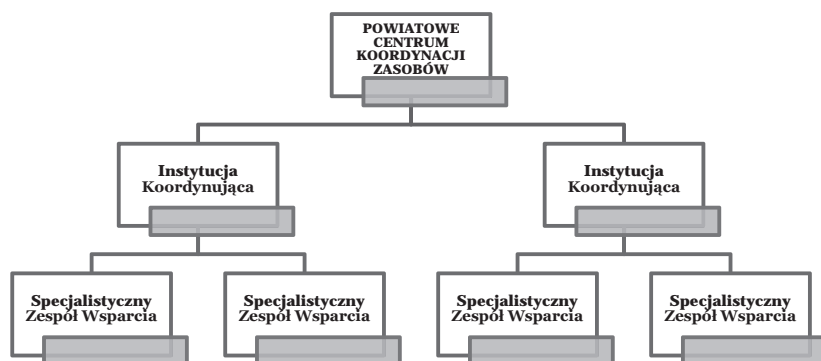
<sup>18</sup> Opis modelu na podstawie: *Propozycja zapisów modelu wsparcia międzysektorowego ujętych w formie wzorowanej na aktach prawnych*, Warszawa 2022, Departament Wychowania i Edukacji Włączającej, Ministerstwo Edukacji i Nauki (Dokument powielony); E. Kamińska, D. Podgórska-Jachnik, M. Łyciuk-Bzdyra, B. Skrzypczak, K. Pawlak, T. Rowiński, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, *Model wsparcia międzysektorowego na rzecz zintegrowania działań wokół dzieci, uczniów i rodzin – wersja skrócona*, Warszawa, Katowice, Poznań, Lublin 2002 (Dokument powielony).

<sup>19</sup> *Propozycja zapisów modelu wsparcia międzysektorowego...*, op. cit.; E. Kamińska, D. Podgórska-Jachnik, M. Łyciuk-Bzdyra, B. Skrzypczak, K. Pawlak, T. Rowiński, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, op. cit., s. 1.

<sup>20</sup> Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie oceny funkcjonalnej polegający na badaniu i opracowaniu modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF, więcej informacji na stronie: <https://mwm.us.edu.pl> [06.09.2023].

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

Rysunek 1. Struktura organizacyjna funkcjonowania Modelu Wsparcia Międzysektorowego



Źródło: opracowanie własne.

Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów (PCKZ) to jednostka, która integruje i koordynuje zasoby na poziomie powiatu w wymiarze międzysektorowym, określa procedury i dostosowuje je do pojawiających się w środowisku lokalnym potrzeb. W założeniach to podmiot, który zostanie powołany w ramach istniejących już struktur JST (np. Wydziału Edukacji) lub też zostanie utworzony jako oddzielna instytucja (np. Centrum Rozwoju Rodziny<sup>21</sup>). Jest to jednostka o charakterze strategicznym, której celem jest utworzenie i prowadzenie aktywnego partnerstwa (różnych instytucji udzielających wsparcia dzieciom, uczniom i rodzinom) opartego na lokalnych zasobach (m.in.: publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, zespoły szkół specjalnych, ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze, ośrodki zdrowia, poradnie specjalistyczne np. zdrowia psychicznego, ośrodki pomocy społecznej, centra usług społecznych, powiatowe centra pomocy rodzinie, ośrodki interwencji

<sup>21</sup> Przykład miasta Zabrze, więcej na stronie: <https://mwm.us.edu.pl/index.php/dobre-praktyki/> [06.09.2023].



kryzysowej, organizacje pozarządowe zajmujące się w ramach działań statutowych: edukacją, pomocą diagnostyczno-terapeutyczną, usługami socjalnymi i pomocą społeczną, wsparciem osób imigranckich czy osób z niepełnosprawnością). Wśród projektowanych zadań PCKZ można wymienić m.in.: identyfikowanie lokalnych zasobów pod kątem budowania partnerstwa lokalnego, tworzenie mapy zasobów, projektowanie strategii rozwiązywania zdiagnozowanych problemów, formalno-prawne tworzenie partnerstwa, zawieranie umów/porozumień, monitorowanie realizacji strategii.

Instytucja Koordynująca (IK) to jednostka organizacyjna Powiatowego Centrum Koordynacji Zasobów w terenie, będąca punktem pierwszego kontaktu. W ramach powiatu może powstać jedna lub kilka IK, w zależności od realnych potrzeb na terenie JST. Ich liczba jest uzależniona od obszaru działań, liczby mieszkańców, rodzaju usług specjalistycznych, posiadanych zasobów. Instytucja Koordynująca może zostać powołana np. w ramach Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, zespołów przedszkoli/szkół specjalnych, Ośrodków Rehabilitacyjno-Wychowawczych etc. Podstawowe funkcje IK ujęte w formie uogólnionej to: monitorowanie rozwoju i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży, wsparcie dla rodzin, wsparcie dla specjalistów, koordynowanie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcia rodziny w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, uzupełnienie oferty specjalistycznej niedostępnej na poziomie gminy, koordynowanie współpracy między różnymi instytucjami udzielającymi wsparcia, prowadzącymi działalność opiekuńczą, rehabilitacyjną, wychowawczą, edukacyjną etc.

Specjalistyczne Zespoły Wsparcia (SZW) są to jednostki operacyjne przyjmujące zadania bezpośredniego wsparcia całej rodziny na poziomie lokalnym. Należy podkreślić, że są one elementem całego systemu wsparcia na terenie powiatu. Specjalistyczne Zespoły Wsparcia przyjmują postać:

- zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i rodziny (WWR), obejmujących dzieci, rodziny i ich środowisko od urodzenia do momentu rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego;
- zespołów wspierających ucznia i jego środowisko.

Na terenie powiatu może powstać wiele takich zespołów. Liczba zespołów jest uzależniona od posiadanych zasobów, np. przedszkola, żłobki, szkoły, środowiskowe centra zdrowia psychicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, specjalistyczne centra wspierające edukację włączającą. Zadaniem tych zespołów jest bezpośrednia praca z dziećmi, uczniami i rodzinami – konstruowanie

ich ścieżek wsparcia z wykorzystaniem dostępnych zasobów instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych. Zespół ten składa się ze specjalistów, a jego skład zależy od zdiagnozowanych potrzeb dziecka i rodziny (są to m.in. pedagodzy specjaliści, nauczyciele współorganizujący kształcenie, logopedzi, terapeuci, psychologowie, rehabilitanci, lekarze, pielęgniarki środowiskowe, pracownicy społeczni, asystenci etc.). Ważnym elementem zespołów są koordynatorzy wsparcia konkretnego dziecka, ucznia, rodziny. Są oni odpowiedzialni za:

- zintegrowanie działań wokół dziecka, ucznia i rodziny, które rozumiane są jako połączenie w jeden instrument wsparcia wielu aktualnie funkcjonujących form organizacyjnych,
- indywidualizację/personalizację wsparcia poprzez dostosowanie rodzaju i zakresu pomocy do rzeczywistych potrzeb dziecka, ucznia, rodziny i środowiska pozarodzinnego,
- zmniejszenie obciążeń proceduralnych związanych z uzyskaniem dostępu do wsparcia w ramach wczesnego wspomagania rozwoju,
- zajmowanie się pojedynczym dzieckiem/ucznikiem w taki sposób, by zapewnić jemu i jego środowisku skorzystanie ze zróżnicowanych działań pomocowych we właściwej formie i w odpowiednim czasie.

## Zakończenie

Zaprezentowany model stanowi próbę zniesienia podstawowego problemu, jakim jest brak współpracy międzysektorowej we wspieraniu rodzin, dzieci i uczniów. Skrótowno przedstawione wstępne założenia są zbiorem niezwyfikowanych propozycji. Zapewne zostaną one jeszcze zmodyfikowane w realizacji badań pilotażowych i konsultacji społecznych. Niemniej jednak już pobieżna analiza pokazuje, że praktycznym problemem (zwłaszcza w aspekcie polskiego prawa) jest formalne włączenie w sieć wsparcia instytucji (podmiotów) zarządzanych przez różne ministerstwa (Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej). Brak obligacji ustawowej skutecznie blokuje współpracę międzysektorową (przykładem może być podjęcie działań w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju w placówkach podległych MZ). Inną trudnością jest praktyczna kooperacja instytucji zarządzanych na różnych szczeblach administracji samorządowej (gminy, powiaty). Gminy nie są zobowiązane do współpracy w ramach wsparcia

międzysektorowego z powiatem, a podejmowanie skutecznych działań w tym zakresie wymaga kooperacji JST na poziomie gminy i powiatu. Tworzenie sieci wsparcia wymaga również przepływu informacji pomiędzy podmiotami świadczącymi wsparcie na rzecz dziecka/ucznia i jego rodziny. Pojawiają się w związku z tym liczne wątpliwości dotyczące realizacji prawa do prywatności i zarządzania danymi (często są to dane wrażliwe). Jak wskazujemy, efektywne działanie tego modelu będzie zatem związane z koniecznością dostosowania regulacji prawnych, często rozproszonych w różnych aktach prawnych, do nowego sposobu funkcjonowania instytucji publicznych. Zmiany te wymagają nie tylko dobrej woli specjalistów pracujących na niższych szczeblach administracji rządowej i samorządowej, ale przede wszystkim akceptacji politycznej najsilniej reprezentowanej w obszarze władzy ustawodawczej – co może okazać się trudne w kontekście toczącej się wojny w Ukrainie i narastającego kryzysu ekonomicznego.

Ponadto należy podkreślić, że jednym z podstawowych warunków urzeczywistnienia modelu edukacji (wsparcia, opieki) ukierunkowanego na budowanie kultury inkluzyjnej nie jest tylko zmiana organizacyjna czy podnoszenie kompetencji specjalistycznych kadry placówek ogólnodostępnych, ale przede wszystkim pozytywne nastawienie społeczności tych placówek do współpracy, współdziałania i angażującej pracy w środowiskach osób o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwojowych<sup>22</sup>. To ciągle wydaje się problemem wymagającym nieustannej troski nas wszystkich.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Barbartt S., Scotch R., *Disability Protest. Contentious Politics 1970–1999*, Washington 2002.
- Broda-Wysocki P., *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Warszawa 2012.
- Chrzanowska I., *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa 2020.
- Dryżałowska G., Kuleta-Hulboj M., Naumiuk A., Skura M., Steinhagen A., *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej*, Warszawa 2018.

<sup>22</sup> E. Widawska, *Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej: studium przypadku*, „Chowanna” nr 1/2016, 133–152.

- Dyson A., Forlin C., *An international perspective on inclusion* [in] *Inclusive education in action in South Africa*, eds. P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht, Pretoria 1999.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report*, EAS-NIE: Odense, Denmark.
- Gajdzica Z., Belza-Gajdzica M., *Współpraca miejskich i wiejskich szkół ogólnodostępnych z placówkami specjalnymi*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 4(40)/2021.
- Gajdzica Z., *Nieobecne lub zaniedbane w polskiej szkole formy wspierania nauczycieli w edukacji włączającej*, „Studia z Teorii Wychowania” nr 3(40)/2022.
- Gajdzica-Belza M., Gajdzica Z., *Preliminary assumptions of the proposed cross-sectoral model of support for children with disabilities and their families in Poland at the local level*. *21st Century Challenges for the Helping Professions*, Opava 24 listopada 2022.
- Gidley J.M., Hampson G.P., Wheeler L., Bereded-Samuel E., *Social inclusion: Context, theory and practice*, “The Australasian Journal of University Community Engagement” vol. 5(1)/2010.
- Göransson K., Nilholm C., *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*, “European Journal of Special Needs Education” vol. 29, iss. 3, 2014, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hornby G., *Inclusive Special Education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*, New York 2014.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 22/2016.
- Kamińska E., Podgórska-Jachnik D., Łyciuk-Bzdyra M., Skrzypczak B., Pawlak K., Rowiński T., Jachimczak B., Piotrowicz R., *Model wsparcia międzysektorowego na rzecz zintegrowania działań wokół dzieci, uczniów i rodzin – wersja skrócona*, Warszawa, Katowice, Poznań, Lublin 2002 (Dokument powielony).
- Kołodziejczyk R., *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne” nr 12(48)/2020.
- Mitchell D., *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence – based Teaching Strategies?*, London 2008.
- Model edukacji dla wszystkich*, Warszawa 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich>
- Model wsparcia międzysektorowego*, <https://mwm.us.edu.pl>
- Nowak A., *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań*, „Studia Pedagogiczne” nr 35/2020.
- Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie wsparcia międzysektorowego dzieci, uczniów i rodzin na poziomie powiatowym*, Ministerstwo Nauki i Edukacji, Warszawa 2020 (Dokument powielony).
- Propozycja zapisów modelu wsparcia międzysektorowego ujętych w formie wzorowanej na aktach prawnych*, Warszawa 2022, Departament Wychowania i Edukacji Włączającej, Ministerstwo Edukacji i Nauki (Dokument powielony).

- Reynolds C.E., Flechter-Janzen E., *Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*, eds. C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen, New York 2002.
- Scott I., Gong T., *Coordinating government silos: challenges and opportunities*, "Global Public Policy and Governance" no. 1, 20–38/2021, <https://doi.org/10.1007/s43508-021-00004-z>
- Skibska J., *Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 41/2021.
- Skotnicka B., *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*, Bydgoszcz 2019.
- Thomas G., Loxley A., *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, New York 2007.
- Thomazet S., *From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?*, "The International Journal of Inclusive Education" vol. 13, iss. 6, 2009, <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Wagner J., *Struggling for Educational Justice in Disabling Societies: A Multi-sited School-based Ethnography of Inclusive Policies and Practices in Poland, Austria and Germany*. Rozprawa doktorska, Wrocław 2018.
- Widawska E., *Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej: studium przypadku*, „Chowanna” nr 1/2016.