

STANOWISKO PEDAGOGA SPECJALNEGO W PLACÓWCE OGÓLNODOSTĘPNEJ – NOWE WYZWANIA / PIERWSZE DOŚWIADCZENIA

REDAKCJA NAUKOWA
ZENON GAJDZICA
EDYTA WIDAWSKA



Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

NOWE WYZWANIA / PIERWSZE DOŚWIADCZENIA

Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

NOWE WYZWANIA / PIERWSZE DOŚWIADCZENIA

REDAKCJA NAUKOWA

Zenon Gajdzica, Edyta Widawska

Katowice 2025

*Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej –
nowe wyzwania / pierwsze doświadczenia*

RECENZJA

prof. UAM dr hab. Beata Jachimczak

REDAKCJA NAUKOWA

Zenon Gajdzica, Edyta Widawska

KOREKTA JĘZYKOWA

Aleksandra Łozińska

SKŁAD

Aleksandra Winiarska

PROJEKT OKŁADKI

Magdalena Belza-Gajdzica

(pomysł i wykonanie z wykorzystaniem narzędzi sztucznej inteligencji)

KOORDYNATOR WYDANIA

Adrian Gorgosz

© Copyright by AT Wydawnictwo & Authors

ISBN 978-83-68278-04-0

DOI: <https://doi.org/10.59862/x7d9k2m4>

AT Wydawnictwo
www.atwydawnictwo.pl





Spis treści

Wprowadzenie	7
ZENON GAJDZICA Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej – wprowadzenie do jego roli i koncepcji organizowania zadań	9
EDYTA WIDAWSKA Prawocłowieczy wymiar funkcjonalny stanowiska pedagoga specjalnego	27
KATARZYNA MADEJ Założone a rzeczywiście realizowane zadania osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w podstawowej szkole ogólnodostępnej	47
ZOFIA HRYBIK Stanowisko pedagoga specjalnego w ponadpodstawowej szkole ogólnodostępnej – wstępny raport z badań rzeczywiście realizowanych zadań	61
ANASTAZJA MAŚLOCH Poczucie samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej	75
AGNIESZKA GOMOLA Codzienne działania pedagoga specjalnego w placówce przedszkolnej ogólnodostępnej – pierwsze doświadczenia	91
MALGORZATA BUREK Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej – wprowadzenie do charakterystyki na podstawie wpisów z forów społecznościowych	105
DOMINIKA SIWEK Wprowadzenie do problematyki wykorzystywania technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji przez pedagogów specjalnych	123
DOMINIKA SIWEK Wykorzystanie narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji w pracy pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych – badanie pilotażowe	149



Wprowadzenie

Podjęta w niniejszym opracowaniu tematyka skoncentrowana na roli i zadaniach osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej wpisuje się w dwa powiązane ze sobą obszary. Szerszy z nich dotyczy przemian systemu edukacji, w tym również tych dotyczących przedszkola i szkoły ogólnodostępnej. Jest to pole silnie związane z przeobrażeniami społecznymi, które warunkują oczekiwania wobec systemu oświaty, a sama edukacja włączająca bywa w nim postrzegana jako swoisty katalizator jego zmiany. Dyskurs ulokowany w tym polu tworzy wielostronny kontekst dla treści monografii. Drugi, węższy obszar obejmuje problematykę wspierania placówki ogólnodostępnej w realizacji zadań kształcenia i wychowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Zakres tematyczny zebranych tu tekstów – wyznaczany przez kategorię wsparcia – jest wewnętrznie zróżnicowany i obejmuje problematykę koncepcji wsparcia, podmiotów go udzielających oraz tych, którzy je otrzymują. Wszystkie te trzy pola stanowią główną oś dyskusji zawartych w książce, chociaż na pierwszym planie każdego jej rozdziału znajdują się zadania i role spełniane przez osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Jest to posada wprowadzona w polski system edukacji w 2022 r., co zapewne stanowi jeden z istotnych powodów istnienia dotychczas niewielkiej liczby ukonstytuowanych na danych empirycznych doniesień naukowych, które egzemplifikują jego faktyczne role i zadania.

Prezentowane opracowanie w zamyśle redaktorów spełnia dwa podstawowe zadania. Pierwszym jest dostarczenie szerokiej gamy danych ukazujących pracę pedagoga specjalnego w różnych perspektywach. Zebrane informacje pozwalają na pierwszą, gorącą ocenę faktycznie spełnianych przez niego ról i zadań oraz porównanie ich z tymi zaprojektowanymi przez ustawodawcę. Drugim zadaniem jest natomiast zgromadzenie opinii o problemach związanych z wykonywaniem tak zidentyfikowanych działań podejmowanych przez pedagogów specjalnych, które w przyszłości staną się punktem wyjścia do rewizji założeń kreujących wachlarz zadań wpisanych w strukturę omawianego stanowiska.

Pragniemy serdecznie podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w powstanie niniejszej książki. W pierwszej kolejności słowa wdzięczności kierujemy do Pani prof. UAM Beaty Jachimczak – za wnikliwą recenzję, a także wspólne konstruktywne dyskusje nad koncepcjami edukacji włączającej, w tym również nad rolą i zadaniami specjalistów i specjalistek wspierających nauczycielki i nauczycieli oraz uczennice i uczniów placówek ogólnodostępnych. Dziękujemy Autorkom poszczególnych rozdziałów, zwłaszcza tym, dla których jest to naukowy debiut. Wreszcie, dziękujemy wszystkim osobom pracującym na stanowisku pedagoga specjalnego, które podjęły się uczestniczenia w badaniach, przekazując swoją wiedzę i opinie na tematy podejmowane w pracy.

Z nadzieją pozytywnego odbioru jej treści książkę tę kierujemy do nauczycielek i nauczycieli przedszkoli i szkół, osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego oraz wszystkich osób wpierających systemowo i nieformalnie edukację w naszym kraju. Mamy nadzieję, że stanie się ona również interesującym i przydatnym źródłem wiedzy dla studentek i studentów pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki specjalnej.

Edyta Widawska, Zenon Gajdzica



Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej – wprowadzenie do jego roli i koncepcji organizowania zadań

ZENON GAJDZICA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0002-6329-411X

zenon.gajdzica@us.edu.pl

Streszczenie: Istotnym elementem wspierania edukacji włączającej jest obecność specjalistów w placówkach głównego nurtu. Jednym z nich jest pedagog specjalny, którego stanowisko wprowadzono w polski system edukacji w 2022 r. Przypisanie mu roli w budowaniu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów zachęca do analizowania jego zadań. Celem rozdziału jest usystematyzowanie roli i zadań zaprojektowanych dla stanowiska pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej oraz stworzenie modelu jego działań skoncentrowanych na wzmacnianiu kultury inkluzyjnej i edukacji wysokiej jakości wszystkich uczniów w przedszkolu i szkole. W porządkowaniu zadań został wykorzystany Model zarządzania zmianą szkoły opracowany przez Timothy'ego P. Knostera oraz doświadczenia wypracowane w funkcjonowaniu koordynatorów specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Coordinators – SENCo). Konkluzje zawierają opinie o znaczącym obciążeniu wynikającym z zaprojektowanych zadań oraz wielozakresowej odpowiedzialności ciążyącej na osobach pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego.

Słowa kluczowe: stanowisko pedagoga specjalnego, koordynator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, zarządzanie zmianą szkoły, edukacja włączająca

The Position of a Special Educator in a Mainstream Institution – An Introduction to His Role and Concept of Organizing Tasks

Abstract: An important element in supporting inclusive education is the presence of specialists in mainstream institutions. One of them is a special educator, whose position was introduced in the Polish education system in 2022. The established role of the special educator includes, among other things, tasks focused on building quality education for all students. The first goal of the chapter is to systematize the role and tasks designed for the position of a special educator in a mainstream institution. The second goal is to create a model of his activities focused on strengthening the culture of inclusion and quality education for all students in kindergartens and schools. The model of school change management developed by Timothy P. Knoster and the experience gathered on the functioning of Special Educational Needs Coordinators (SENCo) were used to organize the tasks of the special educator. The final conclusions include opinions about the significant burden of the designed tasks and the multifaceted responsibilities incumbent on those who work as special educators.

Keywords: special educator position, Special Educational Needs Coordinators, school change management, inclusive education

Wprowadzenie

Od kilkunastu lat edukacja włączająca traktowana jest jako swoisty katalizator nieustannie toczących się reform systemów kształcenia i wychowania wielu krajów (Hodkinson, 2007; Savolainen et al., 2012; Hajisoteriou & Sorkos, 2022). Nie jest już więc ona tylko formą kształcenia (zbiorem założeń koncepcyjnych) ukierunkowaną na możliwie najpełniejsze włączanie uczniów z grup defaworyzowanych (wcześniej skupioną na grupie uczniów z niepełnosprawnościami) w główny nurt edukacji. Obecnie traktowana jest jako edukacja wysokiej jakości wszystkich uczniów, bez względu na ich potencjalne wielostronne i złożone dodatkowe potrzeby. Założenia te widoczne są w jej wielu ogólnych definicjach, dla przykładu ukazujących edukację włączającą jako fundamentalne ludzkie prawo i proces systematycznych reform edukacji ukierunkowanych na eliminowanie barier, umożliwiającą wszystkim uczniom uczestniczenie w doświadczeniach edukacyjnych i środowisku kształcenia z rówieśnikami (Graham, 2024, xvii). Odejście od wąskiego i przejście do szerokiego traktowania edukacji włączającej przejawia się również w analizach jej przemian ukierunkowanych na dostrzeganie znaczenia wpływu uczniów włączanych na cały oddział szkolny lub przedszkolny (Göransson & Nilholm, 2014; Hornby, 2015). To zaś w efekcie powinno prowadzić do uwzględniania spersonalizowanych potrzeb wszystkich uczniów oraz generowania dodatkowych wymagań oddziału

przedszkolnego i/lub szkolnego postrzeganego jako spójna grupa społeczna. Tak rozumiana edukacja włączająca, czy też edukacja wysokiej jakości wszystkich uczniów, wymaga jednak nieustannego, wielozakresowego wspierania. W przyjętym w Polsce modelu budowania szerokiej palety takiego wsparcia niepoślednią rolę odgrywają specjaliści zatrudniani w placówkach ogólnodostępnych na różnych stanowiskach (Gajdzica & Widawska, 2024; Gołubiew-Konieczna, 2024). Jednym z nich jest pedagog specjalny, którego stanowisko pozostaje w centrum zainteresowania dalszego wywodu.

Celem rozdziału jest usystematyzowanie roli i zadań przypisywanych stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej oraz wyprowadzenie konkluzji ukierunkowanej na stworzenie koncepcji modelu jego działań skoncentrowanych na wzmacnianie kultury inkluzyjnej i edukacji wysokiej jakości wszystkich uczniów w przedszkolu i szkole. Rozdział składa się z kilku części. W pierwszej z nich zaprezentowano ogólny ogląd dwóch koncepcji edukacji włączającej. Treścią drugiej są role i zadania pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Kolejny podrozdział zawiera autorską próbę koncepcyjnego uporządkowania zadań osoby pracującej na omawianym stanowisku, a całość zamykają konkluzje.

Nurty edukacji włączającej a pozycja i rola pedagoga specjalnego

Edukacja włączająca jest koncepcją zróżnicowaną wewnątrz. Jest to skutkiem jej równoległego budowania w wielu kulturach i systemach oraz faktu, że te – ciągle trwające – procesy w poszczególnych miejscach przebiegają przynajmniej częściowo niezależnie od siebie (Lorennan, 2017; Gajdzica, 2021). Wprawdzie w pracach naukowych panuje względna zgoda co do pola jej podstaw aksjologicznych (wartość różnorodności, sprawiedliwość, równość, tolerancja etc.) (Hornby, 2014), ale już w obszarze jej przesłanek metodycznych i organizacyjnych pojawiają się rozbieżności. W rezultacie, w obrębie edukacji włączającej można dostrzec wiele nurtów wrażliwych na rodzime kultury oraz przesłanki prawne, społeczne i ekonomiczne poszczególnych systemów edukacji. Współkonstruują one rozbieżne koncepcje szkoły i jej szeroko pojętej kultury włączania (Gajdzica, 2024). Pomijając dokładną charakterystykę wielu nurtów (zob. np. Göransson & Nilholm, 2014; Szumski, 2019; Byra & Gajdzica, 2024) w dalszej części rozdziału scharakteryzowano dwa z nich, różniące się

m.in. stosunkiem do wykorzystywania wiedzy i praktyk czerpanych z pedagogiki specjalnej oraz odmiennymi koncepcjami roli specjalistów (w tym także pedagogów specjalnych).

Pierwsza koncepcja, umownie określana edukacją inkluzyjną rekonstrukcyjną, jest swoistą kontynuacją i nadbudową edukacji specjalnej, czasem też postrzeganą jako naturalna konsekwencja przemian edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami i innymi dodatkowymi potrzebami. Opiera się ona na ewolucji przesłanek pedagogiki specjalnej i zrekonstruowaniu ich na potrzeby edukacji włączającej, czyli dopasowaniu ich do warunków szkoły ogólnodostępnej. W wyniku tego (mimo braku takich deklaracji ze strony jej autorów) w wielu swoich podstawach nawiązuje ona do kultury edukacji specjalnej (inaczej separacyjnej bądź segregacyjnej), z przesłanką modyfikacji jej założeń organizacyjnych. Do kluczowych kategorii budujących koncepcję inkluzji rekonstrukcyjnej należą więc te typowe dla pedagogiki specjalnej (niepełnosprawność, specjalistyczne wsparcie, indywidualizacja, specjalne potrzeby edukacyjne, specjalistyczne kompetencje nauczycieli), uzupełnione o kategorie związane z edukacją ogólnodostępną (najbliższego środowiska, szkoły dla wszystkich, równego dostępu). Spoiwo łączące obie te grupy obejmuje zaś kategorie głównego nurtu, barier i dostosowania. Jedną z ważnych cech tej koncepcji jest zestawienie w jednej przestrzeni dwóch kultur edukacji: specjalnej i ogólnodostępnej, przy czym uczeń z dodatkowymi potrzebami znajduje się pod wpływem tej pierwszej, a pozostali uczniowie – drugiej (Byra & Gajdzica, 2024). Podejście to przejawia się częściej w wybranych elementach koncepcji inkluzji edukacyjnej konstruowanych w krajach Europy Środkowej, w tym także w Polsce (Zacharuk, 2008; Zamkowska, 2009; Kruk-Lasocka, 2012; Speck, 2013; Lechta, 2016; Gajdzica, 2020). W tak rozumianej koncepcji edukacji włączającej kluczową rolę odgrywa szeroki wachlarz różnych form wspierania szkoły ogólnodostępnej, nauczycieli i uczęszczających do niej uczniów. W aspekcie zewnętrznym szkoła jest systemowo wspierana przez instytucje diagnozujące i prowadzące zajęcia specjalistyczne dla wybranych uczniów – są to zwykle odpowiedniki rodzimych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz różnego rodzaju centra (często budowane na potencjale szkolnictwa specjalnego) wspierające placówki ogólnodostępne metodycznie (w ramach budowania różnego rodzaju sieci wsparcia), ale również w zakresie pomocy dydaktycznych, sprzętu specjalistycznego, a czasem nawet bezpośrednich interwencji diagnostycznych i terapeutycznych. W wielu krajach wspar-

cie takie ma bogatą tradycję ukonstytuowaną na doświadczeniach bardziej lub mniej sformalizowanej kooperacji szkół specjalnych i ogólnodostępnych (np. Forlin & Rose, 2010; Michalík & Hanák, 2011; Avvisar, 2017; Shaw, 2017). W naszym kraju pierwszą próbą systemowego tworzenia sieci wsparcia placówek ogólnodostępnych przez szkoły specjalne jest wprowadzenie SCWEW (Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej), ukierunkowane na realizowanie przez nie wyżej przywołanych zadań (Jachimczak & Podgórska-Jachnik, 2022; Jachimczak et al., 2023).

W omawianej koncepcji ważną rolę odgrywają również specjaliści zatrudnieni w szkole. Tworzą oni kadre specjalistyczną zbudowaną z asystentów uczniów (ASPE – asystentów specjalnych potrzeb edukacyjnych), nauczycieli współorganizujących proces kształcenia, psychologów szkolnych, pedagogów specjalnych oraz innych osób prowadzących specjalistyczne zajęcia terapeutyczne. Koordynatorem tej kadry w wielu krajach jest osoba określana jako SENCo (Special Educational Needs Coordinator – koordynator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych). Jego zadania są wielostronne i różnią się w poszczególnych krajach, ale zwykle ich trzon stanowią działania liderujące i integrujące działalność w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów czy też pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Mackenzie, 2007; Tisscot, 2013; Bezła, 2015). W polskim systemie edukacji rola ta przypisana została stanowisku pedagoga specjalnego (Gajdzica & Widawska, 2024). Włączająca edukacja rekonstrukcyjna opiera się więc na wielopoziomowym działaniu wspierającym specjalistycznie nauczycieli w ich codziennej pracy i uczniów o zróżnicowanych potrzebach.

Druga koncepcja, umownie określana jako inkluzja edukacyjna dekonstrukcyjna, w swoich kluczowych założeniach nawiązuje przede wszystkim do zidentyfikowania i zniesienia barier oraz czynników wykluczających (marginalizujących) w edukacji (Slee, 2011), w tym również praktyk narzucania uczniom ram pożądanego rozwoju wzmacniających tendencje marginalizujące (Slee, 2014). Istotnymi budującymi ją kategoriami są: sprawiedliwość, różnorodność, równość dostępu, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, bariery oraz kultura szkoły włączającej (Allan, 2007; Thomas & Loxley, 2007; Slee, 2011; Sadowska, 2018). Punkt wyjścia w konstruowaniu tej koncepcji stanowi odcięcie się od dorobku edukacji specjalnej. Jest to nurt edukacji włączającej ukonstytuowany na krytyce edukacji specjalnej (jej praktyk segregujących/separujących, sprzeczności, słabych punktów, neofityzmu indywidualizacji, gloryfikowania modelu medycznego niepełnosprawności, prymitywnej

rewalidacji etc.) (Gajdzica, 2020). Prócz tego zasadza się on na krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Zwolennicy tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz chętniej korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej. Zidentyfikowanie i zniesienie barier oraz wyeliminowanie procesów marginalizacji jest przez nich postrzegane jako punkt wyjścia do tworzenia autentycznej kultury edukacji włączającej – budowanie fundamentów realizacji założenia równego uczestnictwa w edukacji, nowej szkoły, która nie jest po prostu zmodyfikowaną placówką ogólnodostępną (Allan, 2007; Thomas & Loxley, 2007; Slee, 2011). Przy tym wskazują też jednak, że w praktyce eksponowane przez nich bariery generowane są nie tylko przez kulturę dominującą (pełnosprawności), ale również przez kulturę zdominowaną (niepełnosprawności). Dychotomia szkolna nie jest więc zdaniem przedstawicieli tego nurtu dobrym rozwiązaniem w konstruowaniu kultury edukacji włączającej. Edukacja ta nie może bowiem polegać na próbach dopasowania ucznia z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego (Slee, 2004). Powinna się ona natomiast opierać na głębokiej reformie systemu i budowaniu kultury inkluzji od podstaw (Slee, 2011).

W przypadku tego nurtu wspieranie szkoły przez zasoby zewnętrzne nie odgrywa już tak istotnej roli, na znaczeniu taczają również specjaliści w szkole. Wzrasta natomiast ranga specjalistycznych kompetencji wszystkich nauczycieli, ponieważ edukacja włączająca w tym ujęciu dotyczy każdego ucznia (np. Knight & Crick, 2022; Conn et al., 2024).

W praktyce trudno o czyste formy tak określonych koncepcji. Na ogół nie występują one w jednoznacznych formułach, zatem prezentowane zestawienia w obrębie jednej i drugiej koncepcji należy postrzegać jako idealistyczne (Byra & Gajdzica, 2024), chociaż wyraźnie projektujące różne możliwe role pedagogów specjalnych w urzeczywistnianiu edukacji wysokiej jakości wszystkich uczniów.

Zadania pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

W polskim systemie edukacji ogólnodostępnej, podobnie jak w wielu innych krajach, pedagog specjalny może pełnić trzy role: nauczyciela współorganizującego proces kształcenia, realizując zadania współnauczania [*co-teaching*] w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych (Gajdzica, 2011; Fitzell, 2018;

Friend et al., 2020); nauczyciela zajęć rewalidacyjnych (Gołubiew-Konieczna, 2024) oraz pedagoga specjalnego (Bartuś, 2023; Bobik, 2024; Gajdzica & Widawska, 2024; Majewicz & Sikorski, 2024). Zgodnie z deklaracją poczynioną na wstępie to właśnie stanowisko pedagoga specjalnego pozostaje w centrum dalszych rozważań w tym rozdziale.

Stanowisko pedagoga specjalnego w polskim systemie edukacji zostało powołane na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594, § 1, pkt 1–2), gdzie zostały także dookreślone zadania pedagoga specjalnego. Jego kwalifikacje zostały natomiast sprecyzowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 sierpnia 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1769, § 1, pkt 4), a zaktualizowane w treści Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (t.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 2102, § 28).

Od strony merytorycznej stanowisko to ma swoje korzenie w propozycji roli Koordynatora edukacji włączającej (KEW), scharakteryzowanej w dwóch dokumentach opracowanych przez zespoły ekspertów pod egidą ówczesnego MEiN. Przyczynkowe odwołanie do KEW zostało ulokowane w roboczym dokumencie pt. *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* (MEiN, 2020b, 18), a znacznie obszerniejsze informacje, z dokładną charakterystyką jego zadań, sformułowano w projekcie zatytułowanym *Model edukacji dla wszystkich* (MEiN, 2020a, 159–160). Szukając odpowiedników tak rozumianego stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych warto odwołać się do zadań przypisywanych pozycji SENCo funkcjonującej w systemach edukacyjnych wielu krajów. Analiza literatury wskazuje, że najbardziej ożywiona dyskusja na jej temat od kilku dekad toczy się w obszarze brytyjskich systemów edukacji, szczególnie w Anglii (Cole, 2005; Struyve, 2018; Colum & Mac Ruairc, 2023), co zachęca do analizy zadań przypisywanych SENCo w tym kraju. W polskim piśmiennictwie problematyce tej przestrzeń poświęcano dotychczas incydentalnie, najczęściej w kontekście charakterystyki edukacji włączającej w innych krajach (m.in. Zamkowska, 2005; Bełza, 2015; Zamkowska, 2016; Adamiak et al., 2017; Gajdzica, 2022; Gajdzica & Widawska, 2024), co nie może dziwić w świetle braku tego stanowiska w polskim systemie szkolnym.

Poniżej, korzystając z innego opracowania (Gajdzica & Widawska, 2024), prezentuję zestawienie zadań pedagoga specjalnego, SENCo oraz Koordynatora edukacji włączającej. Pozwala ono spojrzeć w nieco szerszym kontekście na projektowane zadania dla stanowiska pedagoga specjalnego w Polsce.

Tabela 1. Uproszczone zbiory zadań pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

Zadania pedagoga specjalnego (Rozporządzenie MEiN z dnia 22 lipca 2022, § 23a)	Zadania Special Educational Needs Coordinator (SENCo) (Department for Education, 2001, 50; Department for Education, 2015, 108)	Zadania Koordynatora Edukacji Włączającej (KEW) (MEiN, 2020a, 159–160)
- współpraca z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami w: - rekomendowaniu dyrektorowi szkoły lub placówki do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów w życiu szkoły, - prowadzeniu badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, - rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów, - określaniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych; - współpraca z zespołem w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego;	- nadzór nad codziennym funkcjonowaniem szkolnej polityki w zakresie SPE; - koordynowanie działań na rzecz dzieci ze SPE; - kontakty z innymi nauczycielami i doradzanie im; - zarządzanie asystentami wspierającymi proces uczenia się; - nadzór nad dokumentacją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych; - utrzymywanie kontaktów z rodzicami dzieci ze SPE; - udział w doskonaleniu zawodowym pracowników; - uczestniczenie (wraz z dyrektorem i organem zarządzającym szkołą) w określaniu strategicznego rozwoju polityki w zakresie specjalnych potrzeb i świadczenia usług w szkole;	- koordynowanie pracy zespołu wielospecjalistycznego; - koordynowanie konsultacji przedszkolnych/szkolnych; - koordynowanie po stronie przedszkola/szkoły działań związanych z przeprowadzeniem pogłębionej diagnozy dzieci/uczniów; - koordynowanie realizacji zadań związanych z przygotowaniem przedszkola/szkoły na przyjęcie dziecka/ucznia wymagającego wsparcia; - udział w projektowaniu budżetu przedszkola/szkoły w kontekście zadań związanych z uczniami ze SPE; - planowanie zadań po stronie przedszkola/szkoły w zakresie współpracy z innymi podmiotami zewnętrznymi;

Zadania pedagoga specjalnego (Rozporządzenie MEiN z dnia 22 lipca 2022, § 23a)	Zadania Special Educational Needs Coordinator (SENCo) (Department for Education, 2001, 50; Department for Education, 2015, 108)	Zadania Koordynatora Edukacji Włączającej (KEW) (MEiN, 2020a, 159–160)
• współpraca z zespołem w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; • wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w: a) rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych uczniów lub trudności w ich funkcjonowaniu, b) udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem, c) dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych, d) doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów; • udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom; • współpraca, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami; • przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki.	• kontakty z agencjami zewnętrznymi, w tym z działami wsparcia i psychologii edukacyjnej w LEA (Local Education Authorities – Lokalne Władze Oświatowe), służbami zdrowia i opieki społecznej oraz organizacjami wolontariackimi.	• ocena potrzeb oraz ich realizowanie w zakresie doskonalenia kadr w obszarze edukacji dla wszystkich; • współpraca z KEW pracującymi w innych przedszkolach/szkołach oraz udział w budowaniu lokalnej sieci wsparcia dla nauczycieli i uczniów; • uczestniczenie w obowiązkowych cyklicznych szkoleniach dla KEW organizowanych przez akredytowane placówki doskonalenia kadr.

Źródło: „Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education”, Z. Gajdzica, E. Widawska, 2024, *Horyzonty Wychowania*, 23(68), s. 27, przekład własny.

Pominięto w tym miejscu dokładną charakterystykę wymienionych zadań przeprowadzoną w przywoływanym opracowaniu (Gajdzica & Widawska, 2024), zwracając natomiast uwagę na ich wielozakresowość we wszystkich trzech propozycjach. Dlatego też nie może dziwić krytyka złożoności zadań projektowanych dla SENCo. Analiza literatury wskazuje na częste akcentowanie nierealistycznych wymagań związanych z wyznaczonymi zakresami obowiązków SENCo (Farrell, 1998) i ich znacznym obciążeniem biurokratyczną pracą (Frankl, 2005), a także ich niedostatecznego szkolnego statusu w relacji do przypisywanych im zadań koordynujących i decyzyjnych, właściwych roli lidera (Pearson & Ralph, 2007; Tissot, 2013; Curran, 2019). Autorzy zwracają również uwagę na związane z tym ograniczone możliwości wprowadzania zmian (Fitzgerald & Radford, 2017), brak koherencji projektowanej roli (Mackenzie, 2007) oraz potrzebę budowania sprzyjających warunków włączania (Fisher, 2012) i zaangażowania w strategiczny rozwój szkoły (Brown & Doveston, 2014). Z analizy przywołanych badań wyłania się obraz ukazujący rolę SENCo jako niebywale złożoną, nazbyt obciążoną, niespójną oraz niedowartościowaną w statusie zawodowym pracowników szkoły, zwłaszcza w odniesieniu do przypisywanych zadań liderujących i koordynujących (Gajdzica, 2022). Pierwsze doniesienia badawcze ilustrujące codzienność osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w Polsce także identyfikują znaczne obciążania i wielozakresowość ich zadań realizowanych w praktyce (Bartuś, 2024; Majewicz & Sikorski, 2024), co zapewne należy uznać za istotny problem badawczy – zarówno dla praktyki, jak i dla teorii ważny w aspekcie konieczności rewidowania koncepcji funkcjonowania pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej i budowania modelu jego szeroko pojętej roli.

Złożoność uwarunkowań pracy SENCos i realizowanie przez nich wielu zadań zachęca do konstruowania typologii ich ról. Ich swego rodzaju metaforycznym zobrazowaniem jest podział ról SENCo opracowany przez Hughę Kearnsa (2005). Autor, na podstawie prowadzonych przez siebie badań narracyjnych, określił role SENCo jako: arbitra, ratownika, audytora i współpracownika (za: Mackenzie, 2007, 214–215; por. Gajdzica, 2022). Każda z tych funkcji nieco inaczej pozycjonuje SENCo w przestrzeni szkoły, pośrednio definiując jego główne obszary zaangażowania, zwykle wynikające z potrzeby lub wyboru koncentracji na realizacji pewnych działań i pomijaniu innych. W tym kontekście warto podjąć próbę konceptualizacji zadań pedagoga specjalnego w polskich realiach, co też jest przedmiotem kolejnego podrozdziału.

Koncepcja zarządzania zmianą szkoły/w szkole
a zadania pedagoga specjalnego

Systemy edukacji wielu krajów podlegają permanentnej zmianie, a same efekty reformowania szkoły zwykle są niesatysfakcjonujące i poddawane krytyce (np. Śliwerski, 2020). Nie może więc zdumiewać bogactwo koncepcji przekształcania szkoły i całego systemu edukacji. Przypomnijmy, że obecnie w tych przemianach edukacja włączająca i budowanie kultury szkoły włączającej w wielu krajach odgrywają kluczową rolę (Savolainen et al., 2012; Hajisoteriou & Sorkos, 2022), to zaś uzasadnia wpisanie w zbiór zadań pedagoga specjalnego (SENCo) działań ukierunkowanych na budowanie strategii rozwoju inkluzyjności szkoły oraz liderowania w procesie tych zmian. Dlatego warto podjąć próbę konceptualizacji zadań i roli pedagoga specjalnego korzystając z ugruntowanych w praktyce narzędzi zmiany. Jednym z nich – w moim przekonaniu trafnie wpisującym się w omawiana problematykę – jest Model zarządzania zmianą szkoły opracowany przez Timothy’ego P. Konostera (1993) i modyfikowany później przez wielu autorów (m.in. Robinson & Aronica, 2015; Widawska & Gajdzica, 2024). Jego istota zasadza się na kilku grupach działań: identyfikowaniu trudności i potrzeb (w języku Knostera „precyzowaniu bodźców”), diagnozowaniu zasobów, tworzeniu wizji zmiany i jej planu (Knoster, 1993). Zmodyfikowany model wdrażania zmian został zaprezentowany na schemacie nr 1.

Schemat 1. Zmodyfikowany model zarządzania kompleksową zmianą

Bodźce	Wizja	Zasoby	Plan działania	Działanie i ewaluacja	=	Zmiana
	Wizja	Zasoby	Plan działania	Działanie i ewaluacja	=	Opór
Bodźce		Zasoby	Plan działania	Działanie i ewaluacja	=	Zamęt
Bodźce	Wizja		Plan działania	Działanie i ewaluacja	=	Frustracja
Bodźce	Wizja	Zasoby		Działanie i ewaluacja	=	Chaos
Bodźce	Wizja	Zasoby	Plan działania		=	Niepokój

Źródło: Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora.
Międzysektorowe wsparcie osób uczących się i ich rodzin (s. 12). E. Widawska,
Z. Gajdzica, 2024, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Korzystając z zaprezentowanego modelu koncepcję zadań osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej można uporządkować w pięciu zbiorach, w praktyce nie zawsze jasno ze sobą rozłącznych. Pierwszy z nich obejmuje zidentyfikowanie bodźców zmiany, a zatem tych obszarów, które zwykle bywają określane w analizie SWOT jako słabe strony i zagrożenia. Słabe strony najczęściej koncentrują się na wewnętrznych, a zagrożenia na zewnętrznych aspektach placówki, chociaż nie musi to być regułą. Dla przykładu, w omawianym kontekście słabą stroną szkoły ogólnodostępnej może być mała liczba nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej oraz ich ogólna niechęć do podejmowania wyzwań tworzenia spersonalizowanych programów edukacyjnych uczniów z dodatkowymi potrzebami rozwojowymi i społecznymi. Pierwszy wskaźnik jest łatwy do zdiagnozowania na podstawie dokumentacji, a drugi znacznie trudniejszy do określenia, to wymaga bowiem znajomości środowiska szkoły lub przeprowadzenia rzetelnych badań, np. kwestionariuszowych albo etnograficznych. Przykładem zagrożenia może zaś być stereotypowe przekonanie rodziców, że uczniowie z niepełnosprawnością obniżają poziom kształcenia, czego efektem jest prowadzenie przez lokalne władze polityki konsekwentnego zachęcania rodziców dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego do przenoszenia ich do najbliższej szkoły specjalnej. Warto w tym miejscu podkreślić również, że zbyt słabe bodźce lub brak ich zinterioryzowania przez nauczycieli zwykle rodzą opór wobec zmiany.

Kontynuacją szeroko pojętej diagnozy ukierunkowanej na zidentyfikowanie bodźców zmiany jest tworzenie wizji, która powinna być jednocześnie konstruktem stanowiącym element strategii zmiany. To także element wpisany w poczet zadań pedagoga specjalnego oraz SENCo. Zgodnie z założeniami zaprezentowanymi na schemacie brak takiej wizji rodzi zamęt.

Wizja wpisująca się w określoną strategię musi przy tym uwzględniać posiadane zasoby szkoły/przedszkola oraz otoczenia. Jest to zatem obszar diagnozy ukierunkowanej pozytywnie. Kontynuując nawiązanie do analizy SWOT można powiedzieć, że wskazuje ona mocne strony i szanse. Analogicznie jak w przypadku identyfikowania bodźców zmiany, ustalenie zasobów wymaga dobrej znajomości środowiska oraz nieustannej eksploracji wybranych wskaźników, np. analizy dokumentacji lub badań etnograficznych czy kwestionariuszowych rodziców, nauczycieli i uczniów. Zasoby powinny być rozpatrywane w aspekcie proponowanej strategii/wizji zmiany. Chodzi zatem o sprecyzowanie ich poziomu nie tylko w obecnym funkcjonowaniu placówki, ale przede wszystkim

w kontekście proponowanych zmian. Niewystarczające zasoby w procesie zmiany szkoły rodzą frustrację.

Po ustaleniu bodźców, skonstruowaniu wizji i sprecyzowaniu zasobów konieczne jest ustalenie planu działania. Nawet jeśli jego celem jest np. podniesienie poziomu edukacji, dobrostanu uczniów i nauczycieli poprzez zbudowanie kultury inkluzyjnej szkoły, to w znacznej mierze jest on etapowo skoncentrowany na znoszeniu bodźców zmiany i wzmacnianiu zasobów. Oczywiście istnieje wiele koncepcji budowania planu zmiany osadzonych w różnych nurtach reformowania instytucji, a zatem dla pedagoga specjalnego ważna jest również znajomość podstaw zarządzania. Innym istotnym czynnikiem jest przekonanie do zmiany kadry szkoły i ukonstytuowanie liderującej pozycji pedagoga specjalnego – co stanowi jeden z mankamentów funkcjonowania SENCo w Anglii (Pearson & Ralph, 2007; Tissot, 2013; Curran, 2019).

Realizacja planu, czyli działanie, może zostać zaplanowana na okres dłuższy z wydzielonymi etapami lub na krótszy w przypadku realizacji węższych celów zmiany. Warto jednak, by była ona połączona z nieustanną ewaluacją gromadzącą dane pozwalające na bieżąco aktualizować plan działania.

Zamiast zakończenia

Wskazana koncepcja lokuje osobę pracującą na stanowisku pedagoga specjalnego przede wszystkim w roli kreatora i lidera zmiany – wydaje się więc, że może to być jego najważniejszym obszarem działania, jeśli przyjmimy, że polskie przedszkole/szkoła ogólnodostępna powinna zmieniać się w kierunku placówki otwartej na potrzeby wszystkich dzieci uczniów i stanowić zaczątek budowania inkluzyjnego środowiska. Naturalnie przypisanie wskazanych wyżej zadań pedagogom specjalnym nie wyklucza ich innych ról: interwencyjnej (wspierania nauczycieli i uczniów w sytuacjach kryzysowych), mentorskiej (personalnego wzmacniania kompetencji i nastawienia konkretnych nauczycieli), urzędnika specjalisty (współtworzącego indywidualne programy, przygotowującego opinie i inne dokumenty), organizatora współpracy międzyinstytucyjnej (wewnątrzsektorowej, np. kontaktów z PPP i SCWEW oraz międzysektorowej, np. z ośrodkiem zdrowia czy pomocą społeczną), i wreszcie terapeuty i nauczyciela (zastępcy na lekcjach lub zajęciach świetlicowych, współorganizatora procesu kształcenia czy prowadzącego terapię i rewalidację). Pozostaje

tylko pytanie, czy funkcjonowanie we wszystkich tych rolach jednocześnie jest możliwe? Jeśli zaś, jak w przypadku przytaczanych wcześniej wyników badań, łączenie tych funkcji okaże się niewykonalne, doprowadzi to do ich wybiórczej realizacji warunkowanej własnymi preferencjami lub priorytetami placówki. Jedno nie ulega natomiast wątpliwości: zaprojektowane stanowisko pedagoga specjalnego wymaga od niego dużej odpowiedzialności i zaangażowania, co podkreślają także twórcy raportów SENCo (np. Esposito & Carroll, 2019), a zapewne również odpowiedniego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Ten temat pozostawiam już jednak na kolejne opracowanie.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiak, B., Boryszewska, J., Malenko, A. (2017). *Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej i brytyjskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Allan, J. (2007). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Avvisar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149–156.
- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium* 4(52), 209–229.
- Belza, M. (2015). *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Bobik, B. (2024). Zadania pedagoga specjalnego w systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z niepełnosprawnością. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 1, 151–164.
- Brown, J., Doveston, M. (2014). Short sprint or an endurance test: The perceived impact of the National Award for Special Educational Needs Coordination. *Teacher Development*, 18(4), 495–510.
- Byra, S., Gajdzica, Z. (2024). *Teacher's Beliefs about Inclusive Education. A Study in the Context of Major Increases in Refugee Learners*. Göttingen: V&R unipress, Brill Deutschland GmbH.
- Cole, B.A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287–307.
- Colum, M., Mac Ruairc, G. (2023). ‘No one knows where we fit in really’: the role of the Special Educational Needs Coordinator (SENCO) in primary school settings in Ireland – the case for a distributed model of leadership to support inclusion. *Irish Educational Studies*, 42(4), 543–560.
- Conn, C., Hicks, M., Thomas, D.V. (2024). Developments in inclusive education and additional learning needs in Wales. *Wales Journal of Education*, 26(2), 91–103.

- Curran, H. (2019). The SEND Code of Practice has given me clout: A phenomenological study illustrating how SENCoS managed the introduction of the SEND reforms. *British Journal of Special Education*, 46(1), 76–93.
- Department for Education (2001). *Special educational needs code of practice*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Department for Education (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. Department for Education.
- Esposito, R., Carroll, C. (2019). Special Educational Needs Coordinators' Practice in England 40 Years on From the Warnock Report. *Frontiers in Education*, 4, 1–9.
- Farrell, M. (1998). The Role of the Special Educational Needs Co-ordinator: Looking Forward. *Support for Learning*, 13(2), 82–86.
- Fisher, H. (2012). Progressing towards a model of intrinsic inclusion in a mainstream primary school: A SENCo's experience. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1273–1293.
- Fitzell, S.G. (2018). *Best Practices in Co-teaching & Collaboration: The HOW of Co-teaching – Implementing the Models*. Nyack, NY: Cogent Catalyst Publications.
- Fitzgerald, J., Radford, J. (2017). The SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change?. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 452–466.
- Forlin, C., Rose, F. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 13–22.
- Frankl, C. (2005). Managing Individual Education Plans: reducing the load of the special educational needs coordinator. *Support for Learning*, 20(2), 77–82.
- Friend, M. et al., (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z. (2021). Czas i przestrzeń jako czynniki różnicujące edukację włączającą uczniów z niepełnosprawnościami – różne obrazy szkoły (131–151). W A. Korzeniecka-Bondar, Z. Gajdzica (red.). *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacji w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo. *Forum Pedagogiczne* 12(1), 109–121.
- Gajdzica, Z. (2024). Wskaźniki inkluzyjności szkoły ogólnodostępnej (323–334). W J. Madalińska-Michalak, N.G. Piłkuła (red.). *Pedagogika (w) nauce i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Gołubiew-Konieczna, M. (2024). Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ich nauczycieli przez

- tw. dodatkowe osoby dorosłe – założenia wynikające z przepisów prawa oświatowego a szkolna rzeczywistość (51–69). W Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.). *(Nie)nowe problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Graham, J.J. (ed.) (2024). *Inclusive education for the 21st century. Theory, policy, and practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hajisoteriou, C., Sorkos, G. (2022). Towards a new paradigm of “Sustainable Inter-cultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496–512.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the Cultural Representation of Disability and Disabled People: Recipe for Disaster or Catalyst of Change?: An Examination of Non-Disabled Primary School Children’s Attitudes to Children with Disabilities. *Research in Education*, 77(1), 56–76.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practice for Children with Special Educational Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2022). Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą – model teoretyczny i perspektywa wdrożenia do praktyki oświatowej. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(3/40), 333–348.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Tomaszewska, A. (red.). (2023). *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego Łódzkiego Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kearns, H. (2005). Exploring the experiential learning of special educational needs coordinators. *Journal of In-Service Education*, 31(1), 131–150.
- Knight, C., Crick, T. (2022). Inclusive education in Wales: Interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education*, 5(2), 258–283.
- Knoster, T.P. (1993). *Reflections on Inclusion at School... and Beyond*. Lewisburg, PA: Central Susquehanna Intermediate Unit.
- Kruk-Lasocka, J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lechta, V. (2016). Inkluzivní pedagogika základní determinanty (25–40). W V. Lechta (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. Dostępne na <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 4(34), 212–218.
- Majewicz, P., Sikorski, J. (2024). Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli. *Journal of Modern Science*, 55(1), 582–596.
- MEiN (2020a). *Model edukacji dla wszystkich*. Dostępne na <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich>

- MEiN (2020b). *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*. Dostępne na <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych>
- Michalík, J., Hanák, P. (2011). *Speciálněpedagogické centrum*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pearson, S., Ralph, S. (2007). The identity of SENCos: insights through images. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 36–45.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację* (A. Baj, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Element.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (2022). T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (2022). T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1769.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (2023). T.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 2102, § 28.
- Sadowska, S. (2018). Projekt „szkoły dla wszystkich” – w poszukiwaniu wzorca działania i możliwości jego urzeczywistniania w polskich szkołach. *Niepelnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 32, 38–56.
- Savolainen, H. et al. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292–312.
- Slee, R. (2004). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education (77–78). In D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Vol. II. Inclusive Education*. London-New York: RoutledgeFalmer.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. Abington-New York: Routledge.
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and Education*, 6(1), 7–17.
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza* (A. Grysińska, tłum.). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Struyve, C. et al., (2018). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701–718.
- Szumski, G. (2019). Koncepcje edukacji włączającej (15–24). W I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. FRSE.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa: studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Tissot, C. (2013). The role of SENCos as leaders. *British Journal of Special Education*, 1(40), 33–40.
- Widawska, E., Gajdzica, Z. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Międzysektorowe wsparcie osób uczących się i ich rodzin*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zacharuk, T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Zamkowska, A. (2005). Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej, (62–79). W J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.). *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
- Zamkowska, A. (2016). Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 1(22), 35–44.



Prawocłowieczy wymiar funkcjonalny stanowiska pedagoga specjalnego

EDYTA WIDAWSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0002-0964-0341

edyta.widawska@us.edu.pl

Streszczenie: W rozdziale podjęto rozważania, których oś stanowi analiza roli pedagoga specjalnego w kontekście wybranych międzynarodowych i krajowych regulacji dotyczących praw człowieka, szczególnie w odniesieniu do prawa do nauki. Dostępność edukacji wymaga wsparcia specjalistów, a pedagodzy specjaliści odgrywają jedną z kluczowych ról we wdrażaniu edukacji włączającej. W opracowaniu wyróżniono sześć funkcji praw człowieka (m.in. ochronną, gwarancyjną i partycypacyjną), które przekładają się na konkretne zadania pedagogów specjalnych, takie jak przeciwdziałanie dyskryminacji, dostosowanie metod nauczania czy ocena dostępności środowiska edukacyjnego. Włączenie pedagogów specjalnych do grona specjalistów w szkołach ogólnodostępnych to krok w kierunku budowania systemu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich. Konieczne są jednak również dalsze działania, w tym m.in. zaplanowana i wdrożona na poziomie lokalnym współpraca wewnątrz- i międzysektorowa czy systemowe wsparcie całej społeczności szkolnej. Artykuł łączy analizę prawną z praktycznymi rekomendacjami, podkreślając znaczenie pedagogów specjalnych w realizacji prawa do nauki.

Słowa kluczowe: prawa człowieka, prawo do nauki, pedagog specjalny

The Human Right Functional Dimension of the Position of Special Educator

Abstract: The chapter focuses on the analysis of the role of special educators in the context of selected international and national human rights regulations, with a particular emphasis on the right to education. Access to education necessitates the support of specialists, with special educators playing a pivotal role in the implementation of inclusive education. The study highlights six functions of human rights (including pro-

tective, guaranteeing, and participatory functions) that translate into specific tasks for special educators, such as combating discrimination, adapting teaching methods, and assessing the accessibility of the educational environment. The integration of special educators within mainstream schools signifies a pivotal advancement in the establishment of a comprehensive and inclusive educational framework. However, further action is still required, including the planned and implemented intra- and inter-sectoral cooperation at the local level, and systemic support for the entire school community. The article synthesises legal analysis with practical recommendations, underscoring the pivotal role of special educators in the realisation of the right to education.

Keywords: human rights, right to education, special educator

Wprowadzenie

System edukacji w Polsce jest jedną z częściej analizowanych i poddawanych krytycznej refleksji struktur państwowych (Odrowąż-Coates et al., 2024; Szempruch et al., 2024; Szymański, 2024; Śliwerski, 2024). Powszechny charakter oświaty i równy do niej dostęp, wynikający m.in. z globalnego konsensusu na temat znaczenia wprowadzenia zinstytucjonalizowanej edukacji dla rozwoju człowieka, a co za tym idzie dla rozwoju społecznego, jest wprost wpisany do polskiej Konstytucji. W katalogu praw i wolności człowieka prawo do nauki jawi się jako jedno z fundamentalnych praw o charakterze podmiotowym, którego efektywna realizacja stanowi podstawę urzeczywistniania innych praw. To państwo jest więc odpowiedzialne za systemowe wdrażanie rozwiązań w tym obszarze, m.in. poprzez tworzenie sieci placówek edukacyjnych czy wprowadzanie w nich struktury zatrudnienia. Stanowisko pedagoga specjalnego, podobnie jak inne stanowiska w systemie oświaty, jest tym samym wpisane w prawoczułowieczy dyskurs.

Prawa człowieka regulują relacje na styku jednostka-władza, będąc gwarantem zabezpieczenia interesów każdej osoby. Chronią jednostkę przed najpotężniejszym z potencjalnych naruszcycieli – władzą państwową, która w demokracji przekłada się na wolę większości. Pojęcie „władza państwowa” jest tu rozumiane w szeroki sposób, obejmujący wszelką władzę publiczną oraz podmioty wykonujące zadania zlecone na rzecz i w imieniu państwa. Dlatego też np. różnorakie ograniczenia władzy publicznej z tytułu praw i wolności jednostki odnoszą się również do dyrekcji oraz personelu instytucji prywatnej, jeśli wypełnia ona wskazane przez państwo obowiązki, w tym te edukacyjne czy terapeutyczne. Warto w tym miejscu zaznaczyć dla klarowności dalszego wyводу, że zlecenie takie może być dorożumiane: może o nim przesądzić fakt

uzyskiwania państwowej pomocy finansowej lub choćby ulg podatkowych stosowanych wobec danej instytucji (Widawska, 2022b). W analizowanym zakresie perspektywę prawocześnięcą odnosi się zatem do relacji zachodzących w systemie edukacyjnym pomiędzy jednostką-osobą uczącą się i władzą-osobami wykonującymi zadania oświatowe, w tym pedagogami specjalnymi.

Funkcjonalny wymiar praw człowieka

Biorąc pod uwagę zakres przedmiotowy praw człowieka można wyróżnić kilka podstawowych funkcji, które w wymiarze społecznym wypełnia ta – wpisana w system prawny – koncepcja. Przeprowadzona analiza aktualnego dyskursu na ten temat pokazuje, iż są to (Alston, 2024; Besson, 2011; Donnelly, 2013; Jones, 2021; Moyn, 2018; Piechowiak, 1999; Osiatyński, 2011; Tibbitts, 2018):

- **funkcja ochronna** – wskazanie i dookreślenie granic ingerencji władzy w życie jednostki;
- **funkcja gwarancyjna** – konieczność stworzenia przez państwo systemowych rozwiązań zapewniających faktyczną możliwość realizacji praw jednostki oraz systemu dochodzenia praw i wolności w sytuacji ich naruszenia;
- **funkcja edukacyjna** – budowanie świadomości oraz zrozumienia relacji społecznych opartych o zasadę równości i niedyskryminacji;
- **funkcja kontrolna** – ocena oraz monitorowanie działań podejmowanych przez władze państwowe w odniesieniu do przyjętych standardów;
- **funkcja partycypacyjna** – udział osób z grup narażonych na wykluczenie społeczne w procesach decyzyjnych, co w konsekwencji prowadzi do wzmocnienia ich pozycji oraz zwiększa integrację społeczną;
- **funkcja aksjologiczna** – nadanie godności osobowej statusu wartości nadrzędnej oraz odzwierciedlenie uniwersalnych wartości takich jak równość, wolność i sprawiedliwość, które kształtują zarówno postawy kulturowe, jak i zachowania indywidualne.

Kategoryzacja ta jest próbą wyłonienia kluczowych funkcji praw człowieka. Ich komplementarność stanowić ma gwarancję faktycznej realizacji praw i wolności jednostki. W oparciu o powyższą klasyfikację w dalszej części rozdziału zostanie zaprezentowana koncepcja prawocześnięcego wymiaru stanowiska pedagoga specjalnego, z uwzględnieniem obowiązujących regulacji prawnych.

Prawo do nauki

Prawo do nauki, stanowiące główną oś podjętych tu rozważań, jest fundamentalnym prawem człowieka. Bez jego realizacji jednostka nie może w pełni korzystać z innych praw (np. prawa do informacji, do wolności słowa czy do sądu). Prawo to zatem nie jest i nie powinno być urzeczywistniane jedynie w kategoriach budowania kapitału ludzkiego, ale winno być traktowane jako źródło sprawiedliwości i równości społecznej (Moyn, 2018). Również biorąc pod uwagę XX-wieczny rozwój idei praw człowieka, z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka u jego zarania, można zauważyć, iż prawo do edukacji zostało potwierdzone już w tym dokumencie:

Artykuł 26

1. **Każda osoba ma prawo do nauki**¹. Nauczanie powinno być nieodpłatne, przynajmniej w zakresie kształcenia podstawowego. Wykształcenie podstawowe jest przymusowe. Wykształcenie techniczne i zawodowe ma być powszechnie dostępne, a wykształcenie wyższe ma być dostępne na równi dla wszystkich na podstawie rzeczywistych osiągnięć.

2. Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych dla utrzymania pokoju.

3. Rodzice korzystają z prawa pierwszeństwa, jeśli chodzi o wybór rodzaju wykształcenia dla swych dzieci (Powszechna..., 1948).

Zawarte w Deklaracji postulaty koncentrują się przy tym zarówno na promowaniu wartości takich jak tolerancja czy współdziałanie, jak i na celach jednostkowych, jakimi są rozwój osobowy oraz możliwość faktycznej realizacji praw i wolności człowieka jako rezultaty procesu edukacyjnego. W dokumencie podkreślono także globalne znaczenie prawa do nauki w wymiarze wspierania działań pokojowych na arenie międzynarodowej.

Kolejne regulacje prawa międzynarodowego², których wybrane fragmenty wymieniono poniżej w układzie chronologicznym, nie tylko potwierdzały, ale

¹ Wyróżnienia w tekstach cytowanych aktów prawnych pochodzą od autorki.

² Wszystkie przywoływane w rozdziale międzynarodowe regulacje prawne są częścią porządku prawnego w Polsce.

i wzmacniały ten przekaz. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, dokument przyjęty na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) w 1966 r. i ratyfikowany przez Polskę w roku 1977 r., nakłada na państwa-strony Paktu obligację zapewnienia faktycznej realizacji prawa do nauki dla wszystkich:

Artykuł 14

Każde z Państw Stron niniejszego Paktu, które w chwili stania się Stroną nie było w stanie zapewnić na terytorium swej metropolii lub na innych terytoriach podlegających jego jurysdykcji obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego, zobowiązuje się w okresie dwóch lat opracować i przyjąć szczegółowy plan działania w celu stopniowego wprowadzania w życie, w ciągu rozsądnej liczby lat ustalonej w planie, **zasady obowiązkowej, bezpłatnej nauki dla wszystkich** (Międzynarodowy..., 1977).

Artykuł 13 tego samego dokumentu dookreśla natomiast, co rozumie się w nim pod pojęciem prawa do nauki oraz wskazuje na standard minimum w tym zakresie:

Artykuł 13

1. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają **prawo każdego do nauki**. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.

2. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają, że w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:

- a) **nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;**
- b) nauczanie średnie w jego różnych formach, włączając w to średnie nauczanie techniczne i zawodowe, będzie powszechnie dostępne dla wszystkich w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
- c) nauczanie wyższe będzie w równym stopniu dostępne dla wszystkich na podstawie kryterium zdolności, w wyniku zastosowania wszystkich

odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;

- d) nauczanie elementarne będzie popierane lub rozwijane w możliwie największym stopniu dla osób, które nie otrzymały lub nie ukończyły pełnego wykształcenia podstawowego;
- e) rozwój systemu szkół wszystkich stopni będzie aktywnie kontynuowany oraz będzie ustanowiony odpowiedni system stypendiów, a warunki materialne personelu nauczającego będą stale poprawiane.

3. Państwa Strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub w odpowiednich przypadkach opiekunów prawnych, wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez Państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniami.

4. Żadne postanowienie niniejszego artykułu nie będzie interpretowane w sposób naruszający wolność osób i instytucji do tworzenia i prowadzenia zakładów oświatowych, z zastrzeżeniem, że będą przestrzegane zasady wymienione w ustępie 1 niniejszego artykułu i że nauka udzielana w tych zakładach będzie odpowiadać minimalnym wymaganiom, które mogą być ustalone przez Państwo (Międzynarodowy..., 1977).

Problematyka prawa do nauki została podjęta również w Konwencji o prawach dziecka z 1989 r., ratyfikowanej przez Polskę w roku 1991. W dokumencie tym w artykule 29 wskazano na cele powszechnej edukacji dla wszystkich dzieci, akcentując rozwój osobisty, poszanowanie dla praw i wolności człowieka oraz przygotowanie do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Samo prawo do nauki z uwzględnieniem jego realizacji na zasadach równości zostało dookreślone w artykule 28:

Artykuł 28

1. Państwa-Strony uznają **prawo dziecka do nauki** i w celu stopniowego realizowania tego prawa **na zasadzie równych szans**, w szczególności:

- a) uczynią **nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich**;
- b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;

- c) za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności;
 - d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
 - e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.
2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe środki zapewniające, aby dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka i z niniejszą konwencją.
3. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględnić potrzeby krajów rozwijających się (Konwencja..., 1989).

Co więcej, dokument ten nie tylko wskazuje na podmiotowość każdego dziecka (Smolińska-Theiss, 2020), ale także „uzbraja” dzieci w narzędzie kontroli wykonywania przez państwo zobowiązań przyjętych z chwilą jego ratyfikacji. I tak Polska składa okresowe sprawozdania z realizacji konwencyjnych postanowień do Komitetu Praw Dziecka ONZ, a organizacje pozarządowe uzupełniają rządowe raporty, przygotowując analizy uzupełniające. Na podstawie zaleceń Komitetu organizacje pozarządowe prowadzą również proces monitorowania wdrażania wytycznych zawartych w Konwencji oraz przygotowują rekomendacje dla władz. W ostatnim raporcie w odniesieniu do edukacji wskazano m.in. na konieczność zwiększenia dostępu do specjalistycznego wsparcia dla osób uczących się z indywidualnymi potrzebami w placówkach ogólnodostępnych (Koalicja..., 2025).

Zamykając szkicowy przegląd najważniejszych międzynarodowych regulacji prawnych dotyczących prawa do nauki nie sposób nie wspomnieć dokumentu, który w szczególnym wymiarze odnosi się do osób z niepełnosprawnością i ich praw (Widawska, 2014). Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r., ratyfikowana przez Polskę w roku 2012, w sposób kompleksowy określa zakres podmiotowy i przedmiotowy prawa do edukacji:

Artykuł 24: Edukacja

1. Państwa Strony **uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji**. W celu realizacji tego prawa **bez dyskryminacji i na zasadach równych szans**, Państwa Strony **zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji** i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do:

- (a) pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej,
- (b) rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości,
- (c) umożliwienia osobom niepełnosprawnym efektywnego udziału w wolnym społeczeństwie.

2. Realizując to prawo, Państwa Strony zapewnią, że:

- (a) **osoby niepełnosprawne nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczane z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim,**
- (b) **osoby niepełnosprawne będą korzystać z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją,**
- (c) **wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami,**
- (d) **osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji,**
- (e) **stosowane będą skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia.**

3. Państwa Strony umożliwią osobom niepełnosprawnym zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności. W tym celu Państwa Strony będą podejmować odpowiednie środki, w tym:

- (a) ułatwianie nauki alfabetu Braille’a, alternatywnego pisma, wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji i orientacji oraz umiejętności poruszania się, a także ułatwianie wsparcia rówieśników i doradztwa,

- (b) ułatwianie nauki języka migowego i popieranie tożsamości językowej społeczności osób głuchych,
- (c) zapewnienie, że edukacja osób, w szczególności dzieci, które są niewidome, głuche lub głuchoniewidome będzie prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki, a także w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny.

4. Aby wesprzeć realizację tego prawa, **Państwa Strony podejmą odpowiedzialnie środki w celu zatrudniania nauczycieli**, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, **oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji**. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych.

5. Państwa Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa Strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych (Konwencja..., 2006).

Warto w tym miejscu podkreślić, iż same regulacje prawne i ich wprowadzenie nie stanowią wystarczającego bodźca do pełnej realizacji zawartych w nich przepisów. Istotną rolę pełni praktyka ich stosowania, która zależna jest m.in. od sposobu, w jaki poszczególne podmioty zobowiązane do wdrażania przyjętych rozwiązań postrzegają kwestie związane z różnorodnością, równością i różnicą, a co za tym idzie również ze zrozumieniem i realizacją praw osób należących do grup mniejszościowych (Widawska, 2022a).

Szerokie cytowanie wymienionych regulacji prawnych ma na celu nie tylko udostępnienie materiału źródłowego istotnego dla omawianego tematu w jednym opracowaniu. Ważne z punktu widzenia pracy w instytucjach edukacyjnych są zarówno wiedza specjalistyczna czy specjalizacyjna, jak i szersze spojrzenie na nasze rutynowe aktywności. To właśnie w codziennej pracy każda osoba zaangażowana w działania z osobami uczącymi się i na ich rzecz staje się faktycznym wykonawcą prawa, i to od jakości tych działań zależeć będzie, czy prawo do nauki będzie realizowane. To z jednej strony duża odpowiedzialność,

a z drugiej dowód ogromnego znaczenia grupy zawodowej, jaką są nauczyciele i nauczycielki, którzy w swojej pracy powinni być wspierani przez władze państwowe. Wsparcie to winno mieć również wymiar ekonomiczny. Jak wskazuje Komitet Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych ONZ³, cytowany powyżej Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych wymaga, aby „warunki materialne kadry nauczycielskiej były stale polepszane”, podczas gdy w praktyce ogólne warunki pracy nauczycieli relatywnie pogarszają się (UN..., 1999). Fakt ten zaś nie tylko jest niezgodny z art. 13 ust. 2 lit. e, ale też może stanowić barierę pełnej realizacji prawa osób uczących się do edukacji. To bowiem dzięki nauczycielom i nauczycielkom prawo do nauki nie jest jedynie ideą wpisaną do dokumentów prawnych, a staje się realizowalną koncepcją, dzięki której każda osoba ucząca się może się rozwijać. Stąd tak ważne jest zapewnienie im wszystkim warunków pracy i statusu społecznego współmiernych do roli, jaką pełnią.

Ewolucja, jaką koncepcja implementacyjna prawa do nauki przeszła od określania go w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka w kategoriach przymusowej nauki na poziomie podstawowym do postulowania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, nie tylko podkreśla procesualny charakter praw człowieka, ale także wskazuje na znaczenie tego prawa dla jakości życia społecznego. Również w politykach regionalnych dotyczących realizacji edukacji wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się podkreślane jest promowanie podejścia opartego na prawach człowieka (Europejska..., 2022). Jednym z wymiarów tak rozumianej edukacji jest wprowadzanie i wdrażanie wsparcia specjalistycznego w najbliższym otoczeniu osób potrzebujących, czyli w placówkach ogólnodostępnych.

³ Komitet Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych jest ciałem, które monitoruje wykonywanie Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych przez państwa-strony.

Nowe stanowisko – stare wyzwania i... międzysektorowy bohater

Pedagodzy specjaliści zostali włączeni do grona osób zwanych „specjalistami” – obok psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych i terapeutów pedagogicznych, którzy organizują i udzielają pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach systemu oświaty – we wrześniu 2022 r. (Rozporządzenie, 2022b). Uzasadnieniem dla podjęcia tej decyzji była przeprowadzona diagnoza sytuacji osób uczących się w placówkach ogólnodostępnych (Rządowy..., 2022). Dodatkowo ustawodawca zwrócił uwagę, iż w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej wymagane jest wyłącznie od zatrudnionych nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach integracyjnych lub oddziałach ogólnodostępnych, do których uczęszczają osoby posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Biorąc pod uwagę rosnącą heterogeniczność grup w klasach szkolnych i konieczność codziennej odpowiedzi na szczególne potrzeby osób uczących się, włączenie pedagogów specjalnych do zespołu pracującego w placówkach edukacyjnych miało być swoistym „wzmocnieniem zasobów” szkół ogólnodostępnych.

Uzupełnienie grona specjalistów o pedagogów specjalnych ma docelowo usprawnić działanie szkół oraz zwiększyć aktywność kadry placówek w zakresie zarówno wspierania samych osób uczących się oraz ich rodziców, jak i tworzenia w przedszkolach i szkołach przestrzeni do wzajemnego uczenia się. Nauczyciele mają być wspierani przez pedagogów specjalnych w zakresie pracy z osobami o szczególnych potrzebach edukacyjnych, w dostosowywaniu metod i form pracy do zróżnicowanych potrzeb czy w zastosowaniu uniwersalnego projektowania w edukacji. Szczegółowy zakres zadań pedagoga specjalnego pracującego w szkole został określony, na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 Ustawy Prawo oświatowe, w zasadach organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie, 2017). Jak wskazuje ustawodawca, zasady te „powinny tworzyć warunki dla zaspokajania potrzeb uczniów, w szczególności wspomagać rozwój uczniów i efektywność uczenia się” (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Wykaz zadań i prowadzonych zajęć, które winny być realizowane przez pedagogów specjalnych w placówkach edukacyjnych od 2022 r., został określony w dwóch rozporządzeniach (Rozporządzenie, 2017; Rozporządzenie, 2022b). Poniżej zostanie przytoczony fragment Rozporządzenia odnoszący się do zadań pedagoga specjalnego (Rozporządzenie, 2017):

§ 24a. Do zadań pedagoga specjalnego w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

1) **współpraca** z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami w:

- a) rekomendowaniu dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz dostępności, o której mowa w ustawie z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. z 2022 r. poz. 2240),
- b) prowadzeniu badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki,
- c) rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów,
- d) określaniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia;

2) **współpraca** z zespołem, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy, w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

3) **wspieranie** nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:

- a) rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych uczniów lub trudności w ich funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki,
- b) udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem,
- c) dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych,
- d) doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów;

4) udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom;

5) **współpraca**, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami, o których mowa w § 4 ust. 3 oraz w § 5;

6) **przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli** przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie zadań określonych w pkt 1–5 (Rozporządzenie, 2017).

Szczegółowa analiza wskazanych w rozporządzeniu zadań, przeprowadzona w odniesieniu do rozwiązań systemowych w innych krajach, wskazuje na obszerność aktywności przypisanych do realizacji pedagogom specjalnym w polskim systemie (Gajdzica & Widawska, 2024). Warto w tym miejscu zwrócić także uwagę, iż porównując zakres działań dookreślonych dla poszczególnych specjalistów szkolnych – psychologów, pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, doradców zawodowych i terapeutów pedagogicznych – można stwierdzić, że to pedagog specjalny jest jedynym specjalistą oddelegowanym do współpracy międzysektorowej. Ma on za zadanie współpracować z podmiotami inicjującymi udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Obok samej osoby uczącej się czy jej rodziców do grupy tej należą m.in.: pielęgniarzki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolne, poradnie, asystenci edukacji romskiej, pracownicy socjalni, asystenci rodziny, kuratorzy sądowi czy też organizacje pozarządowe działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Dodatkowo współpraca może być też realizowana z placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi przedszkolami, szkołami i placówkami (Rozporządzenie, 2017).

Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jest procesem złożonym, wymagającym strukturalnego wsparcia na poziomie rozwiązań samorządów lokalnych (Gajdzica et al., 2024; Widawska & Gajdzica, 2024). Bez przygotowania i zapewnienia warunków technicznych czy zebrania informacji na temat zasobów, którymi dysponuje dane środowisko, realizacja tak szeroko określonych dla pedagoga specjalnego zadań wydaje się niezwykle utrudniona, o ile nie niemożliwa.

Prawocześnicza perspektywa w pracy pedagoga specjalnego

Analizując regulacje prawne dotyczące prawa do nauki i ich aksjonormatywny wymiar w odniesieniu do stanowiska pedagoga specjalnego można, wskazując na źródła tych rozwiązań, opracować katalog zadań odnoszący się do codziennej aktywności pedagogicznej (zob. tab. 1).

Tabela 1. Funkcjonalny wymiar prawoczułowieczy pracy pedagoga specjalnego

Funkcja	Zakres działań
ochronna	• identyfikowanie przypadków naruszania praw uczniów/uczennic z niepełnosprawnościami • reagowanie na przejawy dyskryminacji, wykluczenia lub przemocy • wspieranie osób uczących się w sytuacjach kryzysowych i konfliktowych
gwarancyjna	• zapewnianie dostępu do odpowiednich form wsparcia edukacyjnego oraz terapeutycznego na terenie placówki edukacyjnej i poza nią (współpraca wewnątrz- i międzysektorowa) • monitorowanie realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach i opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych • współpraca z instytucjami gwarantującymi prawa dziecka/ucznia
edukacyjna	• promowanie pozytywnego wizerunku osoby z niepełnosprawnością • zwiększanie świadomości społeczności szkolnej na temat praw osób z niepełnosprawnością • zwiększanie świadomości objętej współpracą społeczności lokalnej na temat praw osób z niepełnosprawnością
kontrolna	• monitorowanie przestrzegania zasad równego traktowania w placówce edukacyjnej • ocena dostępności środowiska edukacyjnego • weryfikacja skuteczności wdrażanych form wsparcia
partycypacyjna	• wspieranie aktywnego udziału uczniów z niepełnosprawnościami w życiu szkoły • angażowanie rodziców i opiekunów w proces edukacyjny • wspieranie procesu oceny funkcjonalnej lub opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych z udziałem rodziców i opiekunów oraz samych osób uczących się
aksjologiczna	• kształtowanie postaw opartych na szacunku, empatii i solidarności • promowanie wartości praw człowieka w środowisku szkolnym • inspirowanie do działań na rzecz integracji i równości społecznej

Źródło: Opracowanie własne.

W powyższym zestawieniu wskazano działania, które są bezpośrednio związane z zarysowanym w Rozporządzeniu (2017) zakresem zadań pedagoga specjalnego. Ich głównym celem jest realizacja prawa do nauki wszystkich, bez względu na posiadanie przez daną osobę uczącą się orzeczenia czy opinii potwierdzających konieczność udzielenia jej wsparcia. Przełożenie funkcji praw człowieka na konkretne działania, które mogą być podejmowane w rzeczywistości szkolnej, obrazuje znaczenie pedagogów specjalnych i rolę, jaką mają oni do odegrania.

Dodatkowo jednym ze zobowiązań przyjętych przez Polskę po ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych jest promowanie pozytywnego wizerunku osoby z niepełnosprawnością i zwiększanie świadomości społecznej w odniesieniu do praw tej grupy osób (art. 8). Włączenie pedagogów specjalnych do grona specjalistów w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych wprost wpisuje się w realizację tego zadania.

Zakończenie

Praca na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej to działanie w zróżnicowanym środowisku zmiany, w którym umiejętność współpracy staje się jedną z kluczowych kompetencji. Pedagog specjalny nie jest jedynie osobą „oddelegowaną” do pracy z uczniami z niepełnosprawnością, ale kimś pracującym z całym zespołem, na który składają się różne osoby, często ze złożoną sytuacją osobistą. Tę heterogeniczność dobrze oddaje infografika pochodząca ze światowego raportu na temat edukacji (zob. infografika 1).

Jak wskazują autorzy raportu, „Włączenia nie da się osiągnąć pracując osobno z każdą grupą”. Przyjęcie takiej szerokiej perspektywy pozwala na wykonywanie codziennej pracy w zespole złożonym z osób pracujących w placówce edukacyjnej, ze wsparciem podmiotów zewnętrznych, czy to z sektora edukacji (m.in. poradni psychologiczno-pedagogicznych, specjalistycznych centrów wspierających edukację włączającą), czy też innych sektorów (zdrowia publicznego, pomocy społecznej, organizacji pozarządowych itd.). Pozostawienie pedagogów specjalnych samych w działaniach na rzecz realizacji zadań w zakresie edukacji włączającej i sędowanie na nich wszystkich aktywności z tym związanych może doprowadzić, wbrew przyjętym założeniom, do wyodrębniania z grup klasowych tych osób, które są objęte wsparciem, i ich stygmatyzacji.

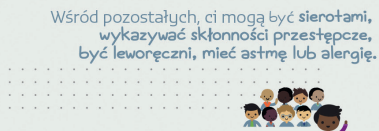
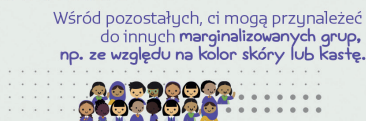
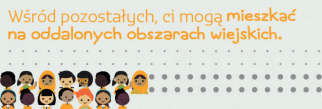
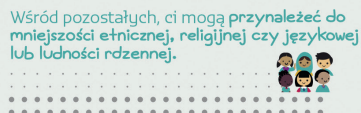
Infografika 1. Edukacja dla wszystkich

WYKRES 1:

Dla wszystkich, bez wyjątku

Włączenia nie da się osiągnąć pracując osobno z każdą grupą

Na 100 uczniów...



A to ostatnie dziecko?
Jest tu nowe!

Źródło: UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO, 10. Tłumaczenie własne.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę, choć jedynie sygnalnie ze względu na ograniczone ramy objętościowe rozdziału, na jeszcze jeden aspekt włączenia pedagogów specjalnych do grona specjalistów szkolnych. Dobrze przeprowadzony proces wdrażania rozwiązań ukierunkowanych na współdziałanie całej społeczności szkolnej, ze wsparciem pedagogów specjalnych, może być przyczynkiem do normalizacji niepełnosprawności w środowisku edukacyjnym – a to w konsekwencji przełożyć się może na normalizację m.in. kontaktów i relacji społecznych (Chrzanowska, 2015; Krause et al., 2010; Nirje, 1994).

Podsumowując, pedagog specjalny w polskim systemie edukacyjnym jest niewątpliwie filarem wdrażania i pełnej realizacji prawa do nauki, opartej o zasady równości, integracji i niedyskryminacji wysokiej jakości i dostępnej dla wszystkich.

BIBLIOGRAFIA

- Alston, P. (2024). *International Human Rights*. New York: NYU Law.
- Besson, S. (2011). *Human rights and democracy in a global context: decoupling and recoupling*. *Ethics & Global Politics*, 4(1), 19–50. Dostępne na <https://doi.org/10.3402/egp.v4i1.6348>
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice*. New York: Cornell University Press.
- Europejska Agencja ds. Potrzeb Specjalnych i Edukacji Włączającej (2022). *Zmiana roli wsparcia specjalistycznego: sprawozdanie końcowe* (M. Kyriazopoulou, A. Kefaliniou, red.). Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Potrzeb Specjalnych i Edukacji Włączającej.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Jachimczak, B. (2024). Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jako element wsparcia edukacji włączającej. *Forum Nauk Społecznych*, 2, 113–124. Dostępne na <https://doi.org/10.31648/fns.10251>
- Jones, C. (2021). Are human rights enough? On human rights and inequality. *Ethics & Global Politics*, 14(4). Dostępne na <https://doi.org/10.1080/16544951.2021.1991138>
- Koalicja Organizacji Pozarządowych monitorujących wdrażanie Konwencji o Prawach Dziecka w Polsce (2025). *Zalecenia Komitetu Praw Dziecka ONZ dla Polski. Ocena realizacji i rekomendacje dla władz*. Warszawa.
- Konwencja o prawach dziecka (1989). T.j. Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006). T.j. Dz.U. z 2012 r., poz. 1169.

- Krause A., Żyta A., Nosarzewska, S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (1977). T.j. Dz.U. z 1977 r., nr 38, poz. 169.
- Moyn, S. (2018). *Not Enough: Human Rights in an Unequal World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19–23.
- Odrawąż-Coates, A., Kwieciński, Z., Szymański, M.J. (red.) (2024). *Przesilenie: kręgi kryzysów kontekstów edukacji: wyzwania dla pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Osiatyński, W. (2011). *Prawa człowieka i ich granice*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Piechowiak, M. (1999). *Filozofia praw człowieka: prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948). Paryż: Organizacja Narodów Zjednoczonych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (2022a). T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1610.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (2022b). T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2017). T.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 1798.
- Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (2022). Sejm Rzeczypospolitej Polskiej IX Kadencji, druk nr 2096. Warszawa.
- Smolińska-Theiss, B. (2020). 30-lecie Konwencji o prawach dziecka – edukacyjne dziedzictwo Janusza Korczaka. *Pedagogika Społeczna*, 2(76), 11–26. Dostępne na <http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/uploads/2020/07/PS27611-26.pdf>
- Szempruch, J. et al. (2024). *Wyzwania i dylematy uspołecznienia edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. (2024). *Przyszłość edukacji – szkoła przyszłości: studia z pedagogiki szkoły*. Warszawa: Difin.
- Śliwowski, B. (2024). *Szkolne rewolucje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tibbitts, F.L. (2018). Human rights education: the good surf and reclaiming human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 36(1), 64–74. Dostępne na <https://doi.org/10.1177/0924051917752419>
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1999). General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13 of the Covenant). E/C.12/1999/10.

- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (2016). T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 59.
- Widawska, E. (2014). *Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* (11–25). W E. Widawska, K. Skotnicki (red.). *Společne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Widawska, E. (2022a). *Prawocześni model niepełnosprawności w świetle Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)* (287–304). W M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.). *Wyzwania pedagogiczne w XXI wieku: Zagrożenia społeczne – Edukacja – Terapia (Tom jubileuszowy z okazji 35-lecia pracy naukowej profesor Anny Nowak)*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”.
- Widawska, E. (2022b). *Standardy praw człowieka z perspektywy europejskiej i międzynarodowej. ABC praw człowieka* (7–13). W D. Sadowska (red.). *Miasta praw człowieka. Inspiracje, dobre praktyki, narzędzia*. Gdańsk: Stowarzyszenie Arteria.
- Widawska, E., Gajdzica, Z. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Międzysektorowe wsparcie osób uczących się i ich rodzin*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.



Założone a rzeczywiście realizowane zadania osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w podstawowej szkole ogólnodostępnej

KATARZYNA MADEJ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0009-0008-8831-2274

katasiq1998@icloud.com

Streszczenie: W rozdziale została podjęta problematyka założonych i rzeczywistych zadań pedagoga specjalnego pracującego w podstawowej szkole ogólnodostępnej i jego znaczenia w edukacji włączającej. Posada pedagoga specjalnego jest stosunkowo nowa w polskim systemie oświaty, a jej wprowadzenie wynikało z potrzeby dostosowania edukacji do współczesnych wymagań oraz wzmacniania idei edukacji włączającej. Pomimo ustalonego już wysokiego zapotrzebowania na specjalistów pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych stanowisko to wciąż jest w fazie kształtowania. Brakuje też palety badań naukowych, które pozwoliłyby w pełni zrozumieć jego rolę, efektywność działań podejmowanych przez sprawujące je osoby oraz wyzwania, z jakimi się one mierzą. Dlatego podstawowymi celami rozdziału są rozpoznanie i rozpatrzenie założonych oraz rzeczywistych zadań pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej, a także rozpatrzenie wybranych czynników związanych z wykonywaną przez niego pracą. Przeanalizowano również system kształcenia w Polsce i szerszy kontekst wyzwań, z jakimi borykają się pedagodzy w obszarze pracy z uczniami z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej ogólnodostępnej. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Grupa badana liczyła 118 respondentów. Analiza danych pokazuje, że pedagodzy specjaliści w miarę możliwości realizują założone zadania zgodnie z rozporządzeniem, choć nie wszystkie z nich są w pełni wykonalne w praktyce.

Słowa kluczowe: stanowisko pedagoga specjalnego, edukacja włączająca, zadania pedagoga specjalnego

Assumed vs. Actual Tasks of People Working as a Special Educators in a Mainstream Elementary Schools

Abstract: The chapter addresses the position of special education teacher in a mainstream primary school in light of their intended and actual tasks, as well as their significance in inclusive education. It is a relatively new role in the Polish education system, and its introduction resulted from the need to adapt education to contemporary demands and strengthen the idea of inclusive education. Despite the already established high demand for special education specialists in mainstream institutions, this position is still in the process of development. There is also a lack of a comprehensive range of scientific research that would allow a full understanding of the role, its effectiveness, and challenges faced by individuals working in this position. Therefore, the primary aim of this chapter is to identify and examine the intended and actual tasks of the special education teacher in a mainstream primary school and to consider selected factors related to their work. The author also analyzes the education system in Poland and the challenges special education teachers face when working with students with additional educational needs in mainstream primary schools. The research employed the diagnostic survey method and the questionnaire technique. The study group consisted of 118 respondents. Data analysis shows that special education teachers generally perform their intended tasks in accordance with regulations, although not all of those are fully feasible in practice.

Keywords: special education teacher position, inclusive education, tasks of a special education teacher

Wstęp

Współczesne systemy edukacyjne stają przed ogromnym wyzwaniem, jakim jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji wszystkim uczniom niezależnie od ich zdolności, pochodzenia czy sytuacji życiowej. Według Grzegorza Szumskiego „Największą przeszkodą w realizacji tego zadania jest traktowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnością jako odrębnego zadania, dodatkowego programu. Dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciele nie czują się odpowiedzialni za edukację uczniów z niepełnosprawnościami i powierzają to zadanie pedagogom specjalnym, a jednocześnie nie dopuszczają do tego, by mogli mieć oni wpływ na organizację procesu kształcenia całej klasy” (Szumski, 2019, 21). Koncepcja edukacji włączającej zakłada, że każda szkoła powinna być przygotowana na przyjęcie wszystkich uczniów i dostosowanie się do ich indywidualnych potrzeb. Założenie to odzwierciedla definicja prezentowana w dokumentach przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej: zgodnie z nią edukacja włączająca jest takim podejściem do procesu nauczania

i wychowania, które ma na celu zwiększenie możliwości edukacyjnych wszystkich uczniów. Skupia się na tworzeniu warunków sprzyjających wzmacnianiu ich indywidualnego potencjału, umożliwiając im w przyszłości pełny rozwój osobisty zgodny z ich możliwościami, a także aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Ten model edukacji wspiera równość szans i kształtuje postawy tolerancji, akceptacji i współpracy wśród uczniów (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020).

Tematykę tę podjęto również podczas realizacji projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej (TE4I)*. W rezultacie Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami przygotowała raport *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, którego autorzy przedstawiają cztery podstawowe wartości związane z procesem nauczania i uczenia się, mające ogromne znaczenie dla pracy wszystkich nauczycieli w placówkach włączających. Są to:

- „1. Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.
2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.
3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.
4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie” (EASNIE, 2012, 8–9).

Pedagodzy specjaliści pomagają w praktycznym wdrażaniu tych wartości, ponieważ wspierają zarówno uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, jak i nauczycieli (w budowaniu większej świadomości owych potrzeb i rozwijaniu swoich kompetencji do pracy w środowisku włączającym). W niniejszym rozdziale skoncentrowano się właśnie na zadaniach wypełnianych przez osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego. Warto w tym miejscu dodać, że jest to stanowisko powołane niedawno, a zatem to, jakie zadania faktycznie realizuje omawiana grupa, nie doczekało się jeszcze szerszej ilościowej eksploracji. Prezentowane w dalszej części tekstu badania stanowią wstęp do obszerniejszych diagnoz. W związku z tym jego podstawowym celem jest rozpoznanie i rozpatrzenie założonych i rzeczywistych zadań pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej oraz rozpatrzenie wybranych uwarunkowań zadań faktycznie realizowanych.

Pedagog specjalny w polskim systemie edukacji – uwagi wprowadzające

Systemy edukacji w Polsce składają się z edukacji przedszkolnej, szkolnictwa podstawowego, średniego oraz wyższego, z wyraźnym podziałem na różne typy szkół i placówek oświatowych, w tym szkoły ogólnodostępne, specjalne oraz integracyjne. Szkoły ogólnodostępne realizują podstawowy program nauczania zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji i Nauki, starając się jednocześnie dostosować metody nauczania do potrzeb i możliwości wszystkich uczniów.

W realizacji tak zakreślonej edukacji włączającej ogromną rolę odgrywają pedagodzy specjaliści, którzy w polskim systemie wypełniają wiele zadań, pracując na różnych stanowiskach (Gajdzica & Widawska, 2024). Są oni często definiowani przez przypisywane im cechy, wśród których najczęściej wymieniane jest „serce”: osoby badane podkreślają, że to ludzie o „dobrym sercu”, „wielkim sercu” czy „ogromnym sercu”. Mają oni wykazywać troskę i empatię wobec uczniów z różnymi trudnościami, oferując im wyjątkowe zrozumienie i wsparcie. Według respondentów pedagodzy specjaliści angażują się całymi sobą w podejmowane działania, „wkładając w nie serce”. W ich codziennej pracy i kontaktach z innymi dominują intuicja i emocje: osoba na tym stanowisku „patrzy sercem” i „bardziej kieruje się sercem niż wiedzą”, a w relacjach z ludźmi jest otwarta, empatyczna i wrażliwa, co podkreślają wyrażenia takie jak „ma serce na dłoni” czy „jest otwarty na potrzeby innych” (Olszewski, 2016). W kontekście realizacji edukacji włączającej w Polsce rola pedagoga specjalnego nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ jego kwalifikacje zawodowe obejmują różnorodne obszary działań dotyczące opieki, kształcenia, wychowania, diagnostyki psychopedagogicznej, terapii, współpracy z otoczeniem, rehabilitacji, resocjalizacji oraz wsparcia terapeutycznego. Związane są również z pracą z osobami w różnym wieku – od okresu niemowlęcego po późną starość – które wykazują odchylenia od normy (zarówno powyżej, jak i poniżej) w zakresie rozwoju i funkcjonowania psychofizycznego oraz społecznego (Kupisiewicz, 2016, 175). Zawód pedagoga specjalnego jest więc niezwykle wyjątkowy, bo prócz wszechstronnego przygotowania teoretycznego o charakterze interdyscyplinarnym wymaga również posiadania ogromnego zakresu umiejętności praktycznych oraz odpowiednich cech osobowościowych, takich jak empatia i określone predyspozycje charakterologiczne (Zaorska, 2012, 15).

Niezwykłą złożoność i wielowymiarowość roli osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej uwzględnia także Rozpo-

razdzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r., t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1610. Zgodnie z tym dokumentem obejmuje ona:

1. Współpracę z nauczycielami, wychowawcami, specjalistami, rodzicami oraz uczniami w zakresie:
 - a) rekomendowania dyrektorowi szkoły lub placówki działań mających na celu ZAPEWNIENIE aktywnego i pełnego udziału uczniów w życiu szkoły oraz dostępności, zgodnie z zapisami ustawy;
 - b) prowadzenia badań i działań diagnostycznych w celu rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, co pozwala na określenie ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień, a także identyfikację przyczyn niepowodzeń edukacyjnych czy trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń;
 - c) wspierania nauczycieli w:
 - identyfikowaniu przyczyn trudności edukacyjnych i problemów w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń, które utrudniają ich udział w życiu szkoły,
 - udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej bezpośrednio podczas pracy z uczniami,
 - dostosowywaniu metod pracy oraz sposobów nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, jak również ich możliwości psychofizycznych,
 - wyborze odpowiednich metod, form kształcenia oraz środków dydaktycznych zgodnych z potrzebami uczniów;
 - d) rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów;
 - e) przeprowadzania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym;
 - f) ustalania warunków nauki, niezbędnego wyposażenia, specjalistycznego sprzętu oraz środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości uczniów;
 - g) udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom;
 - h) prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych oraz socjoterapeutycznych.
2. Organizowanie zajęć w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci.
3. Realizację specjalnych działań oraz zajęć opiekuńczo-wychowawczych.

Wskazane w rozporządzeniu zadania są jednocześnie wyznacznikiem założeń funkcji stanowiska. W efekcie, nieco upraszczając, można wyróżnić jego funkcje: organizacyjną, koordynacyjną, diagnostyczną oraz wspomagającą. Taka wielość i złożoność zadań zachęcają do rozpoznania i rozpatrzenia deklaracji osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego odnośnie do zakresu ich faktycznej realizacji.

Koncepcja badań własnych

Przeprowadzone na potrzeby rozdziału badania miały na celu analizę założeń rzeczywistego zakresu obowiązków pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, uwzględniając czynniki wpływające na realizację tych zadań w praktyce, identyfikację trudności w wykonywaniu obowiązków określonych w rozporządzeniu oraz zbadanie, jak rola pedagoga specjalnego jest postrzegana przez respondentów.

Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jakie są założone i rzeczywiste zadania pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej? Odpowiadając na nie skoncentrowano się w szczególności na rozbieżnościach między zadaniami określonymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 22 lipca 2022 r. a rzeczywistymi obowiązkami tej grupy zawodowej oraz czynnikami mogącymi warunkować ich realizację.

Przyjętą metodą badawczą był sondaż diagnostyczny wsparty analizą dokumentów, w tym aktów prawnych takich jak Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety skierowany do pedagogów specjalnych pracujących w szkołach ogólnodostępnych. Zawierał on osiem pytań zamkniętych i sześć pytań otwartych, co umożliwiło zarówno ilościowe, jak i jakościowe ujęcie wyników. Katalogi pytań zostały skonstruowane po uprzedniej analizie Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1610) precyzującego zadania przynależne stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej, które w pracy traktowane są jako zadania założone. Zadania założone stały się więc podstawą konstrukcji narzędzia badawczego, służącego zebraniu danych na temat zadań faktycznie realizowanych i opinii na ich temat.

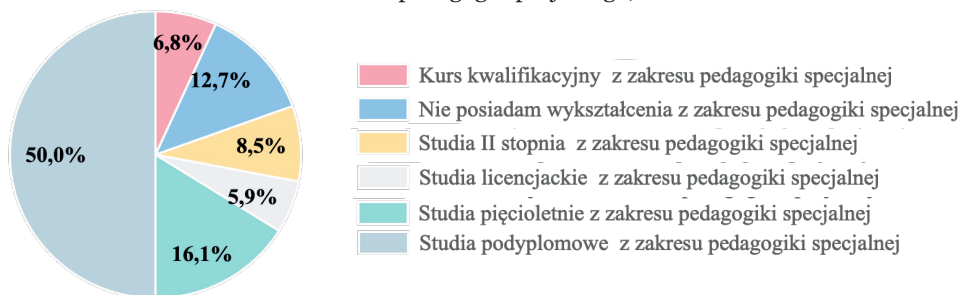
Grupę badaną stanowiły osoby zatrudnione na stanowisku pedagoga specjalnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych. Ankiety przeprowadzono

wśród 118 respondentów z różnych regionów Polski, co pozwoliło na uzyskanie przekrojowych wyników. Link do ankiety został rozpowszechniony na zasadzie kuli śnieżnej w 36 powiatach ulokowanych we wszystkich województwach w Polsce tworzących sieć w ramach jednego z projektów badawczych realizowanych w Uniwersytecie Śląskim. Badania przeprowadzano od maja do września 2024 r.

Zadania realizowane przez osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej szkole podstawowej – prezentacja i analiza wyników badań własnych

Analizę danych obrazujących zadania wykonywane przez osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego poprzedza informacja o kierunkowym wykształceniu badanych. Choć samo posiadanie przez nich kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej wydaje się oczywiste, to jednak nie wszyscy uzyskali je w drodze studiów magisterskich lub licencjackich. Warto też zwrócić uwagę, że mogą między nimi występować znaczące różnice w zakresie długości trwania i formy studiów. Dane obrazujące to zagadnienie zostały przedstawione na wykresie nr 1.

Wykres 1. Wykształcenie kierunkowe osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego, N = 118



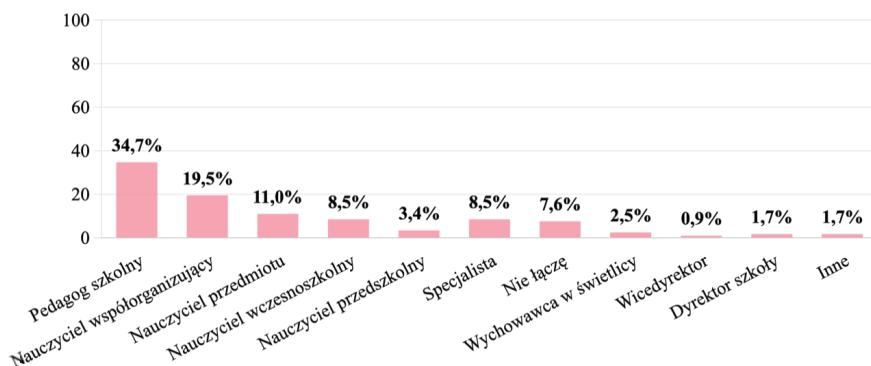
Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza danych pokazuje, że niespełna co trzecia osoba badana posiada zaawansowane wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej (studia pięcioletnie, II stopnia lub licencjackie), 50 proc. uzupełniło kwalifikacje studiami podyplomowymi, a 20 proc. ukończyło kurs kwalifikacyjny lub wcale nie ma wykształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej. Wyniki badań pokrywają się z ogólnymi danymi dotyczącymi wykształcenia pedagogów specjalnych uzyskanymi przez

Beatę Skotnicką (2019), która zauważa, że znaczny udział nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej może wynikać z ich przygotowania do prowadzenia edukacji włączającej oraz dążenia do podnoszenia kompetencji, aby zapewnić uczniom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiedni poziom wsparcia. Takie osoby są również lepiej przygotowane do dostosowywania programów nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, wynikających z niepełnosprawności lub innych czynników. Wysoki odsetek nauczycieli posiadających zaawansowane wykształcenie oraz kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej podkreśla rosnącą świadomość potrzeby uwzględniania w procesie nauczania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Wynika to z coraz większego nacisku na edukację włączającą, która staje się standardem w nowoczesnych systemach kształcenia. Jednocześnie warto zauważyć, że realizacja edukacji włączającej oprócz wysokich kwalifikacji nauczycieli wymaga dobrego wsparcia systemowego, w tym dodatkowych zasobów, takich jak asystenci nauczycieli, narzędzia dydaktyczne oraz ciągłe szkolenia umożliwiające sprostanie dynamicznie zmieniającym się potrzebom uczniów. Przyjmując te argumenty można zatem założyć, że wykształcenie osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego ukonstytuowane jako nadbudowa wykształcenia ogólnopedagogicznego jest ich atutem i pozwala im dobrze realizować zadania wpisane w tę rolę. Taka teza wydaje się jednak ryzykowna, a jej weryfikacja zapewne wymaga dodatkowych badań.

Kolejnym elementem charakterystyki badanej grupy jest wieloetatowość i różnoetatowość. Dane na ten temat zostały przedstawione na wykresie 2.

Wykres 2. Łączenie etatu pedagoga specjalnego w podstawowym miejscu pracy z innym etatem, N = 118

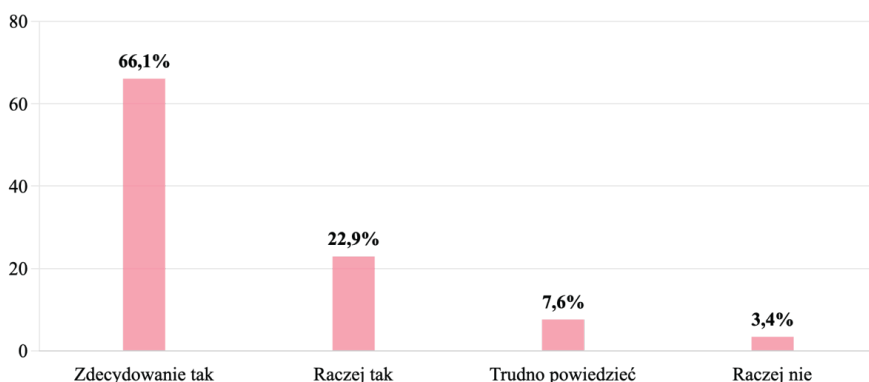


Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Największy odsetek respondentów wskazał, że oprócz funkcji pedagoga specjalnego pełni również rolę pedagoga szkolnego (ponad 34,7 proc.). Pokrywa się to z wynikami badań przeprowadzonych przez Ewę Bartuś, która w swoim artykule ukazała problem, jakim jest konieczność dzielenia bądź dopełniania etatów pedagoga szkolnego oraz pedagoga specjalnego (Bartuś, 2023). Wynik ten sugeruje, że w wielu placówkach etat pedagoga specjalnego jest traktowany jako uzupełnienie roli pedagoga ogólnego, mimo tego, że stanowiska te w praktyce charakteryzują odmienne zadania. Drugą najliczniejszą grupą (niespełna 20 proc.) są pedagodzy specjaliści łączący swoje obowiązki ze stanowiskiem nauczyciela współorganizującego. Nauczyciele przedmiotowi również stanowią znaczną część badanych (nieco ponad 10 proc.), co może wskazywać na wielozadaniowość w szkołach, korespondującą z częstymi brakami kadrowymi. Taka sytuacja pedagogów specjalnych sugeruje, że w wielu szkołach brakuje wystarczającej liczby specjalistów, aby te stanowiska były rozdzielone. Łączenie kilku funkcji może natomiast prowadzić do przeciążenia pracowników i negatywnie wpływać na jakość wsparcia dla uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Istotną kwestią wpisującą się w kontekst prowadzonych analiz są również opinie na temat potrzeby istnienia stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. Opinie te zostały zobrazowane na wykresie nr 3.

Wykres 3. Potrzeba istnienia stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach podstawowych ogólnokształcących, N = 118



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza wyników badań wykazała, że aż 89 proc. ankietowanych (zsumowane kategorie „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wskazało na potrzebę obecności pedagoga specjalnego w szkołach podstawowych ogólnokształcących. Dane te pokrywają się z analogicznymi wynikami badań prowadzonych wcześniej (Majewicz & Sikorski, 2024) i jednoznacznie potwierdzają silne poparcie dla wprowadzenia stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych, co podkreśla wagę specjalistycznego wsparcia w procesie edukacyjnym.

Jednym z istotnych elementów podnoszenia jakości edukacji jest funkcja koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, znana w wielu krajach jako SENCo (Special Educational Needs Coordinator) (Gajdzica, 2022). W Wielkiej Brytanii tacy koordynatorzy pełnią kluczową rolę w organizacji, wspieraniu i zarządzaniu edukacją włączającą w szkołach ogólnodostępnych. Można zatem powiedzieć, że poparcie dla istnienia stanowiska pedagoga specjalnego w polskim systemie edukacji jest potwierdzeniem dostrzegania jego kluczowej roli we wspieraniu organizacji pracy z uczniami z dodatkowymi potrzebami. Wyniki badań oraz międzynarodowe doświadczenia wskazują na rosnącą świadomość potrzeby dostosowywania szkół do zróżnicowanych sytuacji uczniów. Edukacja włączająca, wspierana przez specjalistyczne stanowiska, takie jak pedagog specjalny czy koordynator edukacji włączającej, może mieć pozytywny wpływ nie tylko na uczniów wymagających wsparcia, ale również na całe środowisko szkolne, promując wartości takie jak empatia, współpraca i tolerancja. Wiele w przebiegu tego procesu zależy jednak naturalnie od zadań zaprojektowanych dla osób pracujących na omawianym stanowisku i rzeczywiście przez nie realizowanych. Dane ukazujące tę problematykę zostały zaprezentowane w tabeli nr 1.

Tabela 1. Zadania realizowane przez pedagogów specjalnych zgodne z obowiązującym rozporządzeniem, N = 118

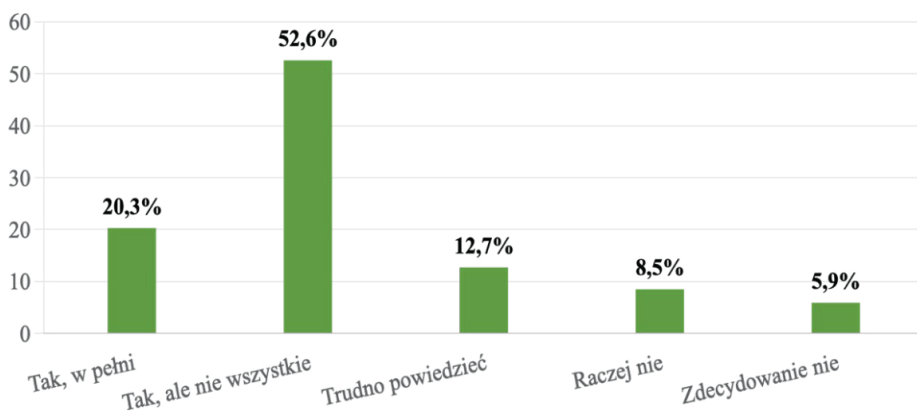
Lp.	Odpowiedzi	Ogółem	
		N	proc.
1.	Tak, wszystkie	44	37,3
2.	Tak, większość	58	49,2
3.	Trudno powiedzieć	12	10,2
4.	Raczej nie	3	2,5
5.	Zdecydowanie nie	1	0,8

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Przedstawione wyniki dotyczące realizacji zadań zgodnych z wyznaczonymi w obowiązującym rozporządzeniu wskazują na przewagę odpowiedzi twierdzących, z niewielką liczbą osób wyrażających wątpliwości lub brak zgodności. Dane pokazują, że 86,5 proc. respondentów uważa, iż realizuje zadania zgodne z przepisami, przy czym niecałe 40 proc. z nich zadeklarowało, że wypełnia wszystkie obowiązki uwzględnione w rozporządzeniu, a niepełna połowa badanych wskazała, że większość z tych zadań jest możliwa do wykonania. Jest to deklaracja bez wątpienia pozytywna, choć nieco zaskakująca w kontekście analiz dotyczących obszerności projektowanych celów i ich złożoności (Gajdzica & Widawska, 2024). Ten obszar zapewne warto dokładniej rozpatrzyć także przy pomocy innych metod badawczych.

Kontynuację tej problematyki stanowią dane zaprezentowane na wykresie 4, ukazujące deklaracje pedagogów specjalnych na temat faktycznej możliwości realizowania przez nich zadań zapisanych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1610). W dalszej części rozdziału wachlarz tych obowiązków sformułowanych przez ustawodawcę traktuję jako zadania założone, a te faktycznie realizowane – jako zadania rzeczywiste.

Wykres 4. Opinie pedagogów specjalnych na temat możliwej realizacji zadań pedagoga specjalnego zapisanych w obowiązującym akcie prawnym, N = 118

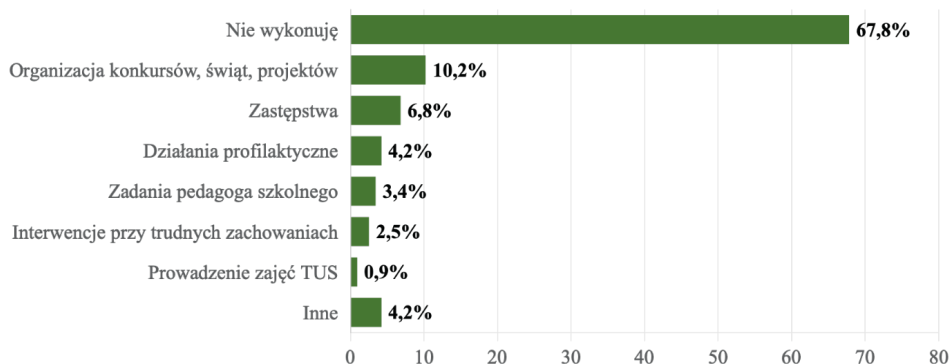


Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

W aspekcie szerokiego wachlarza zadań założonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1610)

oraz wyników badań nad obciążeniami koordynatorów ds. specjalnych potrzeb w innych krajach (Gajdzica, 2022) deklaracje respondentów należy postrzegać jako nieco zaskakujące. Zdecydowana większość badanych potwierdza możliwość wykonywania tych obowiązków. Przypomnijmy, że są to osoby realizujące te zadania w praktyce, a zatem dobrze zorientowane w realiach pracy na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej. Połowa respondentów wskazuje, że realność zakresu zadań ma pewne ograniczenia. Warto jednak podkreślić, że jedynie niewiele ponad 14 proc. badanych postrzega go jako zbyt obszerny lub zbyt złożony – a więc nie możliwy do realizacji. Nie należy jednak bagatelizować wielkości tej grupy, która razem z respondentami wskazującymi na brak jednoznacznego zdania w omawianej kwestii stanowi czwartą część wszystkich badanych. Można wskazać kilka hipotetycznych powodów takich deklaracji. Jednym z nich może być wykonywanie zadań nietypowych, czyli tych spoza wachlarza określonych jako założone. Wyniki obrazujące takie dane zostały przedstawione na wykresie nr 5.

Wykres 5. Zadania nietypowe wykonywane przez pedagogów specjalnych, N = 118



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Dane pokazują, że zdecydowana większość pedagogów specjalnych (nie-mal 70 proc.) realizuje zadania zgodne z wytycznymi z rozporządzenia. Ta niewątpliwie pomyślna informacja pokazuje, że w większości placówek pedagog specjalny podejmuje działania wpisujące się w obszar zadań sformu-łowany przez ustawodawcę, a zarazem jest to też pewnego rodzaju potwier-żenie stosunkowej trafności tego katalogu obowiązków. Ponadto można

zauważyć, że pedagodzy specjaliści często angażują się w organizację wydarzeń (konkursów, świąt) lub pełnią zastępstwa, co potwierdza wcześniejsze częściowe doniesienia na ten temat (Bartuś, 2023). Są to zadania związane z ogólną działalnością szkoły, ale mogące obciążać specjalistów i wpływać na ich dostępność dla uczniów wymagających dodatkowego wsparcia. Zastępstwa i inne nietypowe obowiązki wskazują na możliwe niedobory kadrowe w szkołach, przez które pedagodzy specjaliści wykonują zadania nierzadko wykraczające poza ich kompetencje. Uzyskane dane podkreślają więc potrzebę monitorowania zakresu obowiązków pedagogów specjalnych w celu unikania sytuacji, w których realizacja ich podstawowych obowiązków jest utrudniona przez te dodatkowe.

Zakończenie

Pedagog specjalny odgrywa kluczową rolę w procesie edukacji włączającej, która jest fundamentem współczesnego systemu oświaty. Większość pedagogów specjalnych realizuje zadania zgodne z przepisami, choć często napotyka trudności wynikające z realiów pracy. Choć zakres ich obowiązków określonych w aktach prawnych przez część badanych jest postrzegany jako wymagający, a czasami trudny do pełnej realizacji, wśród respondentów przeważają pozytywne opinie na temat jego realności. Niemniej jednak istnieje potrzeba nieustannego monitorowania realizacji tych zadań, a być może także uproszczenia ich katalogu – przy czym teza ta wymaga dodatkowej weryfikacji. Wyniki dotychczas przeprowadzonych badań wskazują na wysokie zaangażowanie omawianej grupy zawodowej w realizację zarówno obowiązków zgodnych z przepisami, jak i tych wykraczających poza ich formalnie określony zakres. Niniejszy rozdział stanowi podstawę do dalszych analiz roli pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych: zgromadzone na jego potrzeby dane mogą posłużyć jako punkt wyjścia do opracowania bardziej efektywnych rozwiązań w zakresie edukacji włączającej, mających na celu stworzenie środowiska przyjaźniejszego zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji*, 4(52), 217–221.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (EASNIE) (2012). *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacji w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo. *Forum Pedagogiczne*, 2, 109–121.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Kupisiewicz, M. (2016). Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(17), 173–186.
- Majewicz, P., Sikorski, J. (2024). Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli. *Journal of Modern Science*, 55(1), 582–596.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). *Model edukacji dla wszystkich*. Dostępne na <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca>
- Olszewski, S. (2016). Pedagog specjalny w świetle metafor – samoopis roli zawodowej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 67–76.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1610.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1593.
- Skotnicka, B. (2019). Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych. *Kultura i Edukacja*, 1, 230–247.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej (14–25). W I., Chrzanowska, G., Szumski (red.). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- UNESCO (2020). *Inclusive education: Ensuring participation and learning for all*. Paryż: UNESCO Publishing.
- Zaorska, M. (2012). Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, 28, 13–24.



Stanowisko pedagoga specjalnego w ponadpodstawowej szkole ogólnodostępnej – wstępny raport z badań rzeczywiście realizowanych zadań

ZOFIA HRYBIK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0009-0005-4885-1781

z.hrybik@o365.us.edu.pl

Streszczenie: Od 1 września 2022 r. w polskich szkołach ogólnodostępnych został wprowadzony obowiązek zatrudnienia pedagoga specjalnego, jeśli liczba uczniów w placówce przekracza 50. W polskim systemie szkolnym to nowe stanowisko specjalisty, dlatego warto podjąć próbę rozpoznania faktycznie realizowanych przez niego zadań. W rozdziale przybliżone zostały zarówno te obowiązki, jak i czynniki, które mają wpływ na sposób ich realizacji. Celem przeprowadzonych na jego potrzeby badań jest poznanie deklarowanych zadań, jakie pedagog specjalny pełni w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych. Dane zebrano przy pomocy sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Kwestionariusz ankiety został wypełniony przez 54 nauczycieli szkół ponadpodstawowych. Największymi trudnościami w pracy pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej szkole ponadpodstawowej są niesprecyzowane obowiązki oraz nadmiar wymaganej dokumentacji. Warto zatem rozważyć wprowadzenie zmian prawnych dotyczących obowiązków pedagoga specjalnego skonsultowanych ze środowiskiem pedagogicznym.

Słowa kluczowe: stanowisko pedagoga specjalnego, pedagog specjalny, szkoła ponadpodstawowa, edukacja włączająca, zadania pedagoga specjalnego

The role of a special educator in post-primary mainstream schools – a preliminary research report on tasks actually performed

Abstract: From September 1, 2022 it is obligatory to employ a special educator in Polish mainstream schools if the number of students in the institution exceeds 50. This is a new specialist position in the Polish school system, and thus it is worth trying to identify the tasks people working on it actually carry out. The chapter examines the tasks and duties of such teacher, as well as the factors that influence the way in which they perform their duties. The purpose of the research conducted is to learn about the declared tasks that a special educator performs in mainstream secondary schools. The data was collected by means of a diagnostic survey using the survey technique. The questionnaire was filled in by 54 secondary school teachers. The main difficulties in the work of a special needs teacher in a general secondary school are a lack of tasks' specification and an excess of required documentation. Therefore, it is worth considering implementing legal changes in the duties of a special educator in consultation with the teaching community.

Keywords: special educator employment position, special educator, secondary school, inclusive education, special educator duties

Wprowadzenie

Edukacja włączająca bazuje na równości, akceptacji i dostępności. Jej celem jest stworzenie dla wszystkich uczniów (także tych o dodatkowych potrzebach edukacyjnych) jak najlepszych warunków edukacyjnych w placówce ogólnodostępnej. Priorytet stanowi zatem uwzględnienie ich możliwości, deficytów i indywidualnych potrzeb. Uczniowie mają zostać wyposażeni w pakiet kompetencji pozwalający im na możliwie najpełniejsze samodzielne funkcjonowanie w przyszłości w roli pełnoprawnych członków społeczeństwa. Na potrzeby niniejszego rozdziału przyjmuję, że „Edukacja włączająca określana także mianem edukacji inkluzyjnej, a w ostatnim czasie nazywana pedagogiką inkluzyjną jest koncepcją kształcenia dzieci niezależnie od ich stanu zdrowia, sprawności, możliwości intelektualnych itp. w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania” (Jardzioch, 2017, 194).

Realizacja tego modelu wymaga nieustannej zmiany szkolnictwa oraz jego szerokiego wspierania tak, aby odpowiadało na potrzeby wszystkich uczestników edukacji. Jest to jednak proces długotrwały i wymagający zaangażowania ogółu osób pracujących w obszarze edukacji.

Jednym z najważniejszych dokumentów omawiających ideę edukacji włączającej jest Deklaracja z Salamanki, przyjęta w 1994 r. podczas Światowej Konferencji

na temat Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Zawiera ona m.in. założenia rozwijające koncepcję edukacji włączającej. Do podstawowych wśród nich należy stwierdzenie, że każde dziecko ma prawo do nauki prowadzonej w odpowiednich warunkach, z uwzględnieniem jego indywidualności. Istotna w aspekcie rozpatrywanego tematu jest również konstatacja, że osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinny mieć dostęp do szkół ogólnodostępnych, gdyż te są miejscami budującymi atmosferę otwartości i przyjaźni. Według dokumentu jest to zatem środek ułatwiający tworzenie środowiska wolnego od dyskryminacji i nastawionego na wprowadzanie w życie założeń edukacji włączającej (Deklaracja z Salamanki, 1994). Stworzenie Deklaracji z Salamanki miało duży wpływ na rozwój myślenia o edukacji osób z niepełnosprawnościami. Na terenie naszego kraju również obowiązują dokumenty, które wspierają rozwój edukacji włączającej, zapewniając wszystkim uczniom, bez względu na ich potrzeby czy możliwości, równy dostęp do nauki. Polskie prawo gwarantuje uczniom z niepełnosprawnościami, niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym możliwość podjęcia nauki w dowolnym typie szkoły oraz korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych i innych form pomocy, w tym np. dostosowania metod i form pracy czy zindywidualizowania ścieżki edukacyjnej (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Przejawiające się w tego rodzaju zapisach chęci przeprowadzania zmian w polskiej edukacji wynikają m.in. z przekonania o konieczności dostosowywania się do przeobrażeń dynamicznie zachodzących w kraju i na świecie – w podejściu do niepełnosprawności, do procesu nauczania oraz uczenia się czy do przemian kulturowych. W przypadku niepełnosprawności odchodzi się od postrzegania jej jako ograniczenia w stronę zauważania indywidualnych cech i możliwości osób o specjalnych potrzebach (Buchnat, 2014, 177–178).

Aby w obszarze polskiego szkolnictwa zaszły realne i widoczne zmiany, potrzeba jednak zaangażowania i pracy wielu osób. Wydaje się, że najważniejsze jest odejście od przekonania, że to jedynie nauczyciele specjaliści (pedagodzy specjaliści, psychologowie i inni) są odpowiedzialni za wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W rzeczywistości założenia edukacji włączającej opierają się na zaangażowaniu w proces edukacyjny wszystkich nauczycieli, wychowawców i pracowników szkoły, by móc zapewnić dzieciom jak najlepsze warunki do nauki i rozwoju. Rolą specjalistów jest więc bezpośrednie wspieranie uczniów, ale również wzmacnianie kompetencji innych nauczycieli do pracy z grupą o zróżnicowanych potrzebach w rozwoju.

W tym kontekście polska szkoła stoi przed wieloma wyzwaniami. Warto o nich wspomnieć, by zarysować kontekst pracy pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej.

Pierwszą trudność stanowi niedostosowanie do potrzeb uczniów budynków szkolnych. Wąskie korytarze, wszechobecne klatki schodowe czy brak podjazdu to tylko niektóre z przykładów. Pokonanie tych przeszkód przez ucznia poruszającego się na wózku wymaga ogromnego wysiłku. Dlatego w idealnym świecie placówki szkolne tworzone byłyby z udziałem specjalistów do spraw dostępności, którzy pomogliby zaprojektować je w sposób komfortowy dla wszystkich (Wojtas, 2021, 49, 62). Stworzenie odpowiedniej przestrzeni, dostępnej i dostosowanej do potrzeb ogółu uczniów, pociąga za sobą jednak bardzo duże koszty finansowe.

Innym problemem stojącym na drodze do efektywnej pracy polskiej szkoły są niewystarczające kompetencje nauczycieli i ich brak wiary w swoje umiejętności w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnościami czy trudnościami w zachowaniu. Nauczyciele często obawiają się pracy z uczniem z SPE z powodu braku doświadczenia lub konkretnych kompetencji (Gajdzica, 2020). Niewystarczający warsztat sprzyja obawom o zaszkodzenie rozwojowi ucznia. Wielu z nauczycieli czuje niepewność, nie zawsze wiedząc, jak najlepiej pomóc mu w zdobywaniu wiedzy i prawidłowym funkcjonowaniu w relacjach z kolegami z klasy i szkoły. To zaś uwidacznia potrzebę realizacji w placówce ogólnodostępnej szerokiej gamy zadań pedagoga specjalnego i zachęca do przypisania mu funkcji bliskiej SENCo w angielskim systemie kształcenia (Gajdzica, 2022).

Szkoła ponadpodstawowa

Prezentowane w dalszej części rozdziału badania przeprowadzono w placówkach ponadpodstawowych. Na tym etapie edukacji szkoły realizują zadania dydaktyczne na podbudowie programowej ośmioletniej szkoły podstawowej. Do szkół ponadpodstawowych zalicza się następujące typy szkół: czteroletnie liceum ogólnokształcące, pięcioletnie technikum, trzyletnią branżową szkołę I stopnia, trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, dwuletnią branżową szkołę II stopnia oraz szkołę policealną o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (Ustawa Prawo oświatowe, 2016).

Szkoły ponadpodstawowe i ich sposób funkcjonowania różnią się od wcześniejszych etapów edukacyjnych, przez które musi przejść uczeń. Okres nauki w nich jest mocno związany z trwającym procesem dojrzewania uczniów oraz wynikającymi z niego problemami i trudnościami (Grzegorzewska, 2014). Paulina Peret-Drażewska zauważa, że czas adolescencji wiąże się z licznymi zmianami w obszarze biologicznym, psychologicznym, społecznym i kulturowym. Okres ten jest tak ważny w życiu młodej osoby, ponieważ stanowi podbudowę do dalszego rozwoju człowieka (Peret-Drażewska, 2021, 76–77). W swojej teorii rozwoju psychospołecznego Erik Erikson (2004) wskazuje, że każdy etap życia wiąże się z konfliktem dwóch sił. W przypadku adolescencji, czyli etapu piątego, konfliktem tym jest zaś odkrywanie tożsamości w zestawieniu z oczekiwaniami społecznymi. Młody człowiek stawia sobie ważne pytania, takie jak: „Kim chcę zostać?” czy „Jakie cele chciałbym zrealizować?”. To czas rozterek i dylematów związanych z odkrywaniem siebie, swoich potrzeb, pragnień i roli, jaką w przyszłości chce się pełnić w życiu społecznym.

W tym okresie uczniowie narażeni są również na duży stres i presję ze strony swoich nauczycieli, opiekunów czy rodziców związaną z osiągnięciem jak najlepszych wyników w trakcie egzaminów końcowych. Często praktyką jest przy tym uczestniczenie szkół w rankingach edukacyjnych, które bazują na rezultatach egzaminów maturalnych (Jachimczak, 2019). Chęć osiągnięcia jak najwyższego wyniku przez nauczycieli i dyrekcję wpływa na sposób zarządzania placówką: skupianie się jedynie na końcowych efektach, a nie na całym procesie edukacji i wspieraniu uczniów w tym trudnym dla nich okresie nauki i dojrzewania. Zdarzają się również sytuacje, w których słabsze osoby nie są dopuszczane do matury, aby zapobiec obniżeniu wyniku szkoły. Informacje o takich zjawiskach często obiegają media społecznościowe, zwłaszcza w okresie egzaminacyjnym. Jest to praktyka niedopuszczalna, znacząco wpływająca na zachowanie ucznia, jego poziom motywacji do nauki i całościowy odbiór placówki. O takich sytuacjach pisze m.in. Łukasz Korzeniowski, członek Stowarzyszenia Umarłych Statutów (Korzeniowski, 2022).

Według wyników badania przeprowadzonego w 2023 r. przez Związek Miast Polskich we współpracy z Instytutem Badań w Oświacie oraz Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Kadry Kierowniczej Oświaty rodzice uczniów uczęszczających do szkół ponadpodstawowych oczekują od placówki, że ta zagwarantuje ich dziecku dobre zdanie egzaminów końcowych (65 proc.) oraz

zdobycie umiejętności potrzebnych na rynku pracy (62 proc.). Nauczyciele i rodzice, chcąc wspierać ucznia, mogą niechcący doprowadzić do zwiększenia jego poziomu stresu i wystąpienia u niego trudności w nauce czy obniżenia motywacji. Taka presja może też negatywnie wpływać na funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

Zadania wpisane w stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

Jednym z elementów wspomagania szkoły ogólnodostępnej jest wsparcie osobowe ze strony nauczycieli współorganizujących proces kształcenia, terapeutów czy asystentów. Na zdiagnozowane potrzeby w tym względzie odpowiada także stworzone w 2022 r. stanowisko pedagoga specjalnego, którego rolą jest wsparcie zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594) zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach szczegółowo określa zadania osób zatrudnionych na stanowisku pedagoga specjalnego. Należą do nich:

- współpraca z kadrą pedagogiczną placówki, z rodzicami oraz uczniami;
- współtworzenie wraz z zespołem indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (tzw. IPET-ów);
- udzielanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- współpraca z podmiotami i/lub instytucjami działającymi na rzecz ucznia;
- wspieranie nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- prowadzenie badań i działań diagnostycznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz ich możliwości psychofizycznych w celu określenia ich mocnych stron, przyczyn ich trudności lub niepowodzeń i barier utrudniających im funkcjonowanie;
- prezentowanie radzie pedagogicznej i/lub dyrektorowi propozycji rozwiązań ukierunkowanych na optymalizowanie pracy z uczniami.

Rozporządzenie to weszło w życie 1 września 2022 r. Wcześniej, bo 24 sierpnia 2022 r., zaczęło natomiast obowiązywać rozporządzenie określające, jakie

kwalifikacje musi mieć osoba podejmująca zatrudnienie na stanowisku pedagoga specjalnego.

Założenia badań własnych

Celem badań, których rezultaty zaprezentowano w niniejszym rozdziale, było poznanie zadań, jakich pełnienie w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych deklarują pedagodzy specjaliści, oraz trudności, z jakimi muszą się oni mierzyć podczas codziennej pracy. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jakie są rzeczywiste zadania osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej szkole ponadpodstawowej? Badania przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety – autorskiego kwestionariusza online. Link do kwestionariusza został rozpowszechniony w 36 powiatach przy wsparciu uczestników jednego z projektów realizowanych przez Uniwersytet Śląski. Kwestionariusz składał się z sześciu pytań półotwartych i jednego pytania otwartego. Dodatkowo zawierał siedem pytań zamkniętych pozwalających scharakteryzować grupę badaną. Badaniami objęto osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych.

Grupa ankietowanych obejmowała 52 kobiety (96,3 proc.) i dwóch mężczyzn (3,7 proc.). W momencie prowadzenia badań spośród wszystkich nich 29 osób (53,7 proc.) posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego, 16 osób (29,6 proc.) stopień nauczyciela mianowanego, dwie osoby (3,7 proc.) stopień nauczyciela kontraktowego, a siedem osób (12,96 proc.) nie miało stopnia awansu zawodowego. Pięć osób (9,3 proc.) pracowało w placówce wiejskiej, a zdecydowana większość respondentów, bo aż 36 osób (66,7 proc.), była zatrudniona w instytucjach znajdujących się w małych miastach do 100 tys. mieszkańców. Pozostałe 13 osób (24,1 proc.) pracowało w miastach średnich (do 250 tys. mieszkańców) i dużych (powyżej 250 tys. mieszkańców). Rozpatrując aspekt wielkości szkół zatrudniających respondentów można zauważyć, że ponad połowa (36 osób, czyli 66,7 proc.) z badanych pedagogów specjalnych pracuje w bardzo dużych szkołach, do których uczęszcza więcej niż 300 uczniów; 14 z nich pracuje w szkołach liczących od 100 do 300 uczniów; a jedynie czworo nauczycieli jest zatrudnionych w placówkach kształcących poniżej 100 uczniów.

Deklarowane zadania pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej placówce ponadpodstawowej – prezentacja i omówienie wyników badań własnych

Ze względu na ograniczone ramy rozdziału w jego dalszej części zaprezentowano tylko wybrane dane zgromadzone podczas przeprowadzonych badań. Zostały one zebrane przy pomocy czterech powiązanych ze sobą pytań.

Na pierwszym wykresie przedstawiono informacje na temat zadań osoby zatrudnionej na stanowisku pedagoga specjalnego, na które poświęca ona w swojej pracy najwięcej czasu. Badani zostali poproszeni o wskazanie trzech takich działań.

Zebrane dane pokazują, że najbardziej czasochłonnym zajęciem jest udzielanie bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom. Wskazania te nie zaskakują, jeśli weźmie się pod uwagę spostrzeżenia dotyczące ogromnego zapotrzebowania na wspieranie indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, połączonego z rozwiązywaniem bieżących problemów dydaktycznych i wychowawczych, które równie mocno wpływają na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym (Bartuś, 2023).

Wykres 1. Czynności najsilniej angażujące pedagoga specjalnego, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

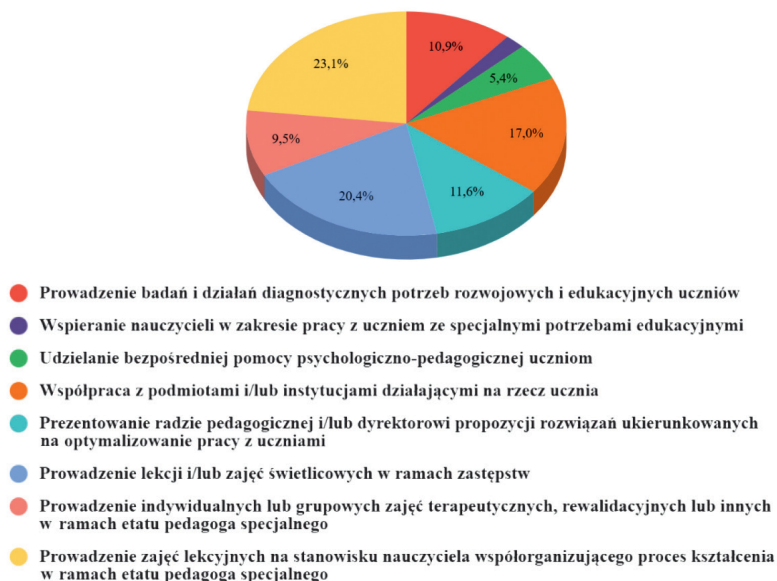
Na drugim miejscu plasuje się udział w pracach zespołu przygotowującego wymaganą dokumentację uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jej zbyt duża obszerność to problem wielokrotnie wspominany w środowisku pedagogicznym. Ponadto ankietowani deklarują, że znaczną część swojego czasu poświęcają na wspieranie swoich współpracowników w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz prowadzenie zajęć rewalidacyjnych czy terapeutycznych w ramach etatu pedagoga specjalnego.

Na kolejnym wykresie (zob. wykres 2) zostały zaprezentowane dane obrazujące zadeklarowane czynności, na które respondenci poświęcają najmniej czasu. Analiza tych danych pokazuje, że zajęciami najmniej angażującymi pedagoga specjalnego są kolejno:

- prowadzenie zajęć lekcyjnych na stanowisku nauczyciela współorganizującego proces kształcenia w ramach etatu pedagoga specjalnego;
- prowadzenie lekcji i/lub zajęć świetlicowych w ramach zastępstw;
- współpraca z podmiotami i/lub instytucjami działającymi na rzecz ucznia.

Oba zaprezentowane zbiory danych (zob. wykres 1, wykres 2) pokazują przy tym korelację ujemną, a więc stanowią pewnego rodzaju wzajemne potwierdzenia deklaracji respondentów.

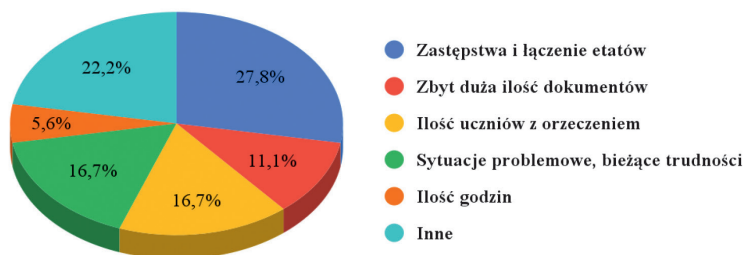
Wykres 2. Czynności najslabiej angażujące pedagoga specjalnego, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Rzeczywisty zakres wykonywanych obowiązków warunkowany może być wieloma czynnikami. Ich poznanie i rozpatrzenie stanowią istotne elementy omawianego badania. Dane obrazujące tę tematykę zostały zaprezentowane na wykresie nr 3. Połowa badanych stwierdziła, że takie czynniki istnieją, najczęściej wymieniając wśród nich zastępstwa i łączenie etatów. Jak wiadać, mimo wcześniejszych odpowiedzi, według których pedagodzy poświęcają niewiele czasu na prowadzenie zastępstw (zob. wykres 2), zajęcie to ma deklaratorywnie widoczny wpływ na ich zakres obowiązków. Może to wynikać m.in. z konieczności pominięcia niektórych obowiązków na rzecz prowadzenia zajęć – potwierdzenie tej tezy wymaga jednak dodatkowych badań. Kolejnymi elementami zaburzającymi pracę pedagogów są bieżące sytuacje kryzysowe wśród uczniów, w tym doskwierające im trudności i wątpliwości. Okres dojrzewania, nowe otoczenie lub presja związana z egzaminami dojrzałości mogą wpływać na ilość konfliktów między uczniami czy ich trudności związane z nauką i emocjami. Z drugiej strony, obowiązki wynikające z opieki nad dużą liczbą uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nie zawsze pozwalają w całości wypełnić inne zobowiązania pedagoga specjalnego.

Wykres 3. Czynniki warunkujące zakres obowiązków pedagoga specjalnego, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Pewnego rodzaju podsumowaniem procesu badawczego w kwestionariuszu ankiety była prośba o stworzenie propozycji zmiany, która pomogłaby zoptymalizować pracę na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Uzyskane odpowiedzi były zróżnicowane, a niektóre z nich bardzo obszerne, co może wskazywać na potrzebę zrewidowania zakresu obowiązków przypisanych pedagogom specjalnym. Dokładna analiza wypowiedzi respondentów

pozwoliła zakwalifikować ich deklaracje do dziewięciu kategorii. Najczęściej pojawiającym się wskazaniem było sprecyzowanie charakteru i/lub zmniejszenie liczby zadań pedagoga specjalnego zawartych w aktach prawnych. Sugestia ta zapewne wynika z natłoku i zróżnicowania założonych zadań, a w praktyce pozostaje również w istotnym związku z dużą liczbą uczniów objętych różnymi formami wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Stanowisko pedagoga specjalnego w szkołach ogólnodostępnych zostało powołane stosunkowo niedawno, a zatem wdrożenie się w pracę dla zajmujących je osób, szczególnie w przypadku początkujących nauczycieli, może być trudniejsze. Dlatego właśnie tak ważne jest przypisanie do niego przejrzystego katalogu obowiązków w każdej placówce. Kolejne propozycje związane są z ograniczeniem ilości potrzebnej dokumentacji i wdrożeniem ogólnopolskich wzorów dla IPET-ów i WOPFU. Takie zmiany pozwolą zdaniem badanych poświęcić więcej czasu na bezpośrednią pracę z uczniem. Respondenci widzą również potrzebę doposażenia gabinetów w pomoce naukowe, materiały oraz specjalistyczne sprzęty. Wnioskują też o zapewnienie szkoleń i warsztatów dla siebie, swoich współpracowników, rodziców i opiekunów uczniów, tak, by zwiększyć wiedzę i rozszerzyć świadomość na temat wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wykres 4. Propozycje zmiany w zakresie pracy pedagoga specjalnego ukierunkowane na optymalizację pracy na tym stanowisku, N = 54



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Podsumowanie

Stosunkowo krótki okres funkcjonowania stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych nie pozwala jeszcze na formułowanie zdecydowanych wniosków ogólnych o jego rzeczywistej roli w całym systemie. Niemniej jednak jego nowość zachęca do formułowania pierwszych uwag, stanowiących wstęp do dalszych dociekań empirycznych. Analiza dotychczas pozyskanych danych pokazuje, że stanowisko to bez wątpienia jest bardzo potrzebne. Przede wszystkim systematycznie wzrasta odsetek uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnych szkołach ponadpodstawowych, a wraz z nim rośnie zapotrzebowanie na specjalistyczne wsparcie. Sami pedagodzy specjaliści w swoich wypowiedziach wskazują na konieczność zwiększania liczby takich etatów: w połączeniu z rozbudowaniem wachlarza ich założonych zadań sprawia to bowiem, że brakuje im czasu na realizację wszystkich swoich obowiązków. Ten poświęcony jest na wypełnianie ogromnej ilości dokumentacji, prowadzenie zastępstw czy zaangażowanie w inne działania szkolne (przygotowywanie akademii, gazetki i innych aktywności niewymienionych w rozporządzeniu). Analiza doniesień badawczych dotyczących roli brytyjskiego odpowiednika polskich pedagogów specjalnych, czyli SENCo (Special Educational Needs Coordinator), pokazuje, że przedstawiciele obu tych zawodów mierzą się ze zbliżonymi problemami. Są to m.in. trudności związane z obciążeniem nadmierną biurokracją czy nierealistycznymi wymaganiami (Gajdzica, 2022).

W naszym systemie szkolnictwa konieczne jest więc wprowadzenie prze-myślanych zmian dotyczących pozycji pedagoga specjalnego, konsultowanych z całym środowiskiem pedagogicznym, rodzicami i uczniami, a także opartych na wynikach badań przeprowadzonych w grupie samych zainteresowanych. Przy ich opracowywaniu warto również korzystać z doświadczeń analogicznych stanowisk funkcjonujących w zagranicznych systemach edukacji, co zapewne pozwoli na optymalizację zadań pedagogów specjalnych, ale także będzie sprzyjać budowaniu autentycznej kultury współpracy między nim i nauczycielami, rodzicami oraz innymi specjalistami zatrudnionymi w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium* 15(4), 209–229.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Studia Edukacyjne*, 31, 177–194.
- Jachimczak, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej (138–159). W I., Chrzanowska, G., Szumski (red.). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Jardzioch, A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3(3), 193–205.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994). Salamanka: UNESCO.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (M. Żywicki, tłum.). Poznań: Zys i S-ka.
- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo. *Forum Pedagogiczne*, 12(1), 109–121.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska, I. (2014). Psychospołeczne predyktory zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. *Rocznik Lubuski*, 40(1), 29–42.
- Korzeniowski, Ł. (2022). Niedopuszczenie do matury to szkolna patologia. Dostępne na <https://umarlestatuty.pl/2022/01/25/niedopuszczenie-do-matury-to-szkolna-patologia/>
- Peret-Drażewska, P. (2021). Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(4), 73–90.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. T.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 2102.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 59 z późn. zm.
- Wojtas-Rduch, A. (2021). Ustawa o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami a aranżacja przestrzeni klas dla uczniów z niepełnosprawnościami. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(17), 47–63.



Poczucie samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

ANASTAZJA MAŚLOCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0009-0005-2303-3328
aanastazja.m@gmail.com

Streszczenie: Jednym z ważnych elementów budowania systemu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów jest poczucie skuteczności całej kadry pedagogicznej i współpracujących z nią specjalistów. To, jak nauczyciele postrzegają swoją rolę i jak czują się w swojej pracy, ma też bezpośredni wpływ na poziom edukacji włączającej. Doniesienia z badań wskazują, że dokonują oni zróżnicowanych ocen tych kwestii. W dostępnej literaturze brakuje jednak danych dotyczących poczucia samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego, co zapewne jest skutkiem stosunkowo krótkiego okresu funkcjonowania tej pozycji w polskim systemie edukacji. Celem rozdziału jest więc właśnie rozpoznanie i rozpatrzenie poziomu poczucia samoskuteczności osób zajmujących ją w placówkach ogólnodostępnych. Badania na jego potrzeby zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, za pomocą polskiej wersji skali poczucia samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice). Grupę badaną stanowiły osoby zatrudnione na stanowisku pedagoga specjalnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych. Skala została wypełniona w wersji online przez 118 pedagogów specjalnych z różnych regionów Polski. Wyniki badania wskazują na ogólnie wysoki stopień poczucia samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

Słowa kluczowe: poczucie samoskuteczności, stanowisko pedagoga specjalnego, edukacja włączająca

Self-efficacy of special educators in mainstream institutions

Abstract: One of the most important elements in building a quality education system for all students is the sense of self-efficacy of the entire teaching staff and the specialists who work with them. How teachers perceive their role and feel about their work has also a direct impact on the quality of inclusive education. Research reports indicate that teachers and educators have differing opinions on those issues. However, the available literature lacks data on the self-efficacy of those working in the position of special educator, probably due to the relatively short period of its existence in the Polish education system. Thus, the purpose of this chapter is to identify and analyze the level of self-efficacy sense of people working in this position in mainstream institutions. The study presented was conducted using the method of diagnostic survey with the help of the Polish version of the scale of teachers' sense of self-efficacy in inclusive education TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice). The study group consisted of people employed as special educators in mainstream elementary schools. The scale was completed in an online version by 118 special educators from different regions of Poland. The results of the survey indicate a generally high level of self-efficacy among those working in special educator positions in mainstream schools.

Keywords: self-efficacy, special educator position, inclusive education

Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest procesem, który nie tylko stawia przed systemem edukacyjnym konkretne wyzwania, ale i wymaga zmiany w podejściu nauczycieli do uczniów z różnymi potrzebami. Tradycyjny model edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, oparty na ich segregowaniu i kształceniu w specjalistycznych placówkach, już w połowie ubiegłego wieku zaczął w wielu krajach ulegać intensywnym przemianom ukierunkowanym na budowanie systemu inkluzyjnego, w którym szkoły ogólnodostępne stają się miejscem umożliwiającym osobom z różnymi dodatkowymi potrzebami edukację wśród rówieśników o względnie prawidłowym rozwoju. By te przemiany przyniosły korzystne efekty, wymagane są jednak nie tylko zmiany w organizacji pracy szkoły, ale również wieloaspektowe wspieranie uczniów oraz nauczycieli. Jednym z ważnych elementów budowania takiego dojrzałego systemu włączającego w placówkach ogólnodostępnych jest wprowadzone do nich w 2022 r. stanowisko pedagoga specjalnego.

Pedagog specjalny nie tylko pomaga uczniom z trudnościami, ale przede wszystkim pełni rolę doradczą i wspierającą dla innych nauczycieli. Jego zadania to zatem diagnoza i terapia uczniów z problemami, ale także asysta

w zakresie dostosowania do nich materiału dydaktycznego, metod nauczania i organizacji pracy w klasie, które pozwala nauczycielom na skuteczniejsze radzenie sobie z wyzwaniami wobec uczniów mających szczególne potrzeby, zarówno edukacyjne, jak i emocjonalne. Ważnym aspektem jego pracy jest również wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, które mogą pojawić się w klasach, gdzie uczniowie różnią się nie tylko pod względem zdolności, ale i charakterystyki osobowościowej czy społecznej. W takiej sytuacji rola pedagoga specjalnego jest nieoceniona: pomaga on stworzyć środowisko, w którym jednocześnie uczniowie ze specjalnymi potrzebami czują się bezpiecznie, a inne dzieci rozwijają empatię i zrozumienie dla różnorodności.

Poczucie własnej skuteczności stanowi kluczowy element motywacji nauczycieli do podobnych działań. To, czy nauczyciel wierzy w swoje umiejętności i czy ma poczucie, że potrafi zrealizować cele edukacyjne uczniów, w dużej mierze wpływa na efektywność jego pracy (Sharma et al., 2012; Narkun & Smogorzewska, 2019). W przypadku edukacji włączającej poczucie skuteczności jest zaś szczególnie ważne, ponieważ nauczyciele muszą nie tylko dostosować metody kształcenia do zróżnicowanych potrzeb uczniów, ale także radzić sobie w innych sytuacjach mogących stanowić wyzwanie, takich jak praca z dziećmi o trudnych zachowaniach czy wymagającymi szczególnej opieki. Z tego powodu wsparcie pedagoga specjalnego, a także współpraca z innymi członkami kadry pedagogicznej, dyrektorem oraz specjalistami, stają się niezwykle ważne. Przekonanie, że nauczyciel nie jest sam w swojej pracy i że ma dostęp do odpowiednich narzędzi i wsparcia, zwiększa jego poczucie samoskuteczności i chęć podejmowania działań w kierunku poprawy efektywności kształcenia. Kiedy nauczyciel czuje, że jego wysiłki mają sens i że potrafi radzić sobie w trudnych sytuacjach, jest bardziej zmotywowany do kontynuowania pracy i szukania nowych, skuteczniejszych metod nauczania.

Edukacja włączająca wymaga więc zaangażowania zarówno pedagoga specjalnego, jak i całej kadry pedagogicznej: wyłącznie wspólna praca nauczycieli, dyrektora i innych pracowników szkoły może zapewnić sukces w integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Friend et al., 2010). Współpraca ta obejmuje nie tylko codzienną pracę z uczniami, ale także regularne spotkania, wymianę doświadczeń czy wspólne planowanie działań. Jej ważnym elementem jest również stworzenie atmosfery zrozumienia i akceptacji wśród innych uczniów oraz ich rodziców. Edukacja włączająca ma bowiem na celu tak nauczanie dzieci z trudnościami, jak i kształtowanie postaw otwartości,

empatii i szacunku wśród dzieci pełnosprawnych. Dzięki temu tworzy się przestrzeń, w której różnorodność jest traktowana jako wartość, a wszyscy uczniowie mogą rozwijać się w atmosferze wzajemnego wsparcia (Deklaracja z Salamanki, 1994). W rezultacie edukacja włączająca nie tylko poprawia jakość nauczania, ale także buduje społeczeństwo, w którym każdy ma równe szanse na rozwój, niezależnie od swoich indywidualnych potrzeb.

Edukacja włączająca to kierunek zyskujący na znaczeniu w Polsce, który jednak wymaga od nauczycieli, pedagogów i całego systemu edukacyjnego ogromnego zaangażowania. Na jej jakość bezpośredni wpływ ma m.in. to, jak nauczyciele postrzegają swoją rolę i jak czują się w swojej pracy (Narkun, 2019). Niezbędne do osiągnięcia sukcesu w tym procesie są również współpraca, wsparcie pedagoga specjalnego oraz gotowość do podejmowania wyzwań związanych z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Celem niniejszego rozdziału jest rozpoznanie i rozpatrzenie poziomu poczucia samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. Składa się on z dwóch części. W pierwszej z nich omówiono problematykę edukacji włączającej oraz roli, jaką w tym systemie pełni pedagog specjalny. Ponadto została w niej podjęta kwestia poczucia samoskuteczności pedagogów specjalnych. Część druga zawiera opis koncepcji badań własnych oraz prezentację i omówienie ich wyników.

System edukacji w włączającej

Definicja edukacji włączającej zmieniała się na przestrzeni lat. Obecnie pojmowana jest ona szeroko, jako edukacja wysokiej jakości dostosowana do zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów, nie tylko tych z poważnymi deficytami rozwojowymi. Uwzględnia zatem potrzeby każdego uczestnika procesu kształcenia (Jachimczak & Podgórska-Jachnik, 2023). Edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem, ukierunkowanym również na poszanowanie różnorodności: odmiennych potrzeb, zdolności, charakterystyk i oczekiwań uczniów oraz otaczających ich społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji i wykluczenia (Deklaracja z Salamanki, 1994). Stanowi zatem model kształcenia oparty na zasadzie równego dostępu. Koncepcja ta sprzeciwia się ponadto ograniczeniu celów edukacyjnych wyłącznie do osiągnięć akademickich i rozwoju poznawczego, przede wszystkim

podkreślając konieczność wielostronnego wspierania rozwoju uczniów w zakresie społeczno-emocjonalnym oraz psychospołecznym. Zapewnia im również możliwość dostępu do najbliższej placówki położonej w okolicy ich miejsca zamieszkania (Gajdzica et al., 2020). Stąd edukacja włączająca zamiennie nazywana jest edukacją inkluzyjną. Pojęcie inkluzji – sięgając do definicji o powszechnym zastosowaniu w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu – oznaczać ma bowiem zmianę systemu kształcenia w taki sposób, aby ten odpowiadał na potrzeby ucznia, a nie wymagał od niego dopasowywania się do okoliczności. Inkluzji towarzyszy usuwanie barier fizycznych, psychicznych i społecznych, ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu w uczeniu się (Cerna et al., 2021).

Takie kluczowe zmiany służące wzmocnieniu tendencji inkluzyjnych zachodzą w Polsce w dość wolnym tempie; niemniej jednak podążają w kierunku typowym dla wielu systemów edukacyjnych w krajach demokratycznych. Wymagają one szeroko zakrojonych modyfikacji całego modelu kształcenia, ponieważ obecność uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi wpływa na funkcjonowanie zarówno danego oddziału szkolnego, jak i całej szkoły. W szerszym kontekście pociągają zaś za sobą także zmianę społecznego podejścia do inkluzji osób ze specjalnymi potrzebami. Ta sprzyja niwelowaniu barier powstałych w wyniku funkcjonowania stereotypów na temat takich uczniów i utartych schematów myślenia o potrzebie ich izolowania w celu ich lepszego kształcenia. Nie ulega jednak wątpliwości, że tworzenie korzystnego środowiska do rozwoju każdego ucznia w szkole ogólnodostępnej wymaga wspierania tej placówki i nauczycieli w niej pracujących, w tym poprzez zatrudnianie pedagogów specjalnych.

Rola pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej

Stanowisko pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych wprowadzono we wrześniu 2022 r. Wiąże się ono z wieloma zadaniami, które zostały zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (t.j. Dz.U. z 2022 r.,

poz. 1610). Należy jednak pamiętać, że pedagodzy specjaliści funkcjonują w placówkach ogólnodostępnych również jako nauczyciele współorganizujący proces dydaktyczny oraz jako terapeuci (Gajdzica & Widawska, 2024). W centrum zainteresowania dalszej części rozdziału postawiono natomiast samo stanowisko pedagoga specjalnego. W zakres obowiązków sprawujących je osób, zgodnie z przywołanym wyżej rozporządzeniem, wpisanych zostało wiele zróżnicowanych zadań, m.in.:

- rekomendowanie dyrektorowi danej placówki realizacji działań służących zapewnieniu aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w jej życiu, a także jej dostępności dla osób ze szczególnymi potrzebami;
- prowadzenie badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów lub wychowanków;
- współpraca z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami;
- współpraca z odpowiednim zespołem przy opracowywaniu i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnianie mu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów;
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom;
- przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki;
- zależna od potrzeb współpraca z innymi podmiotami;
- rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów lub wychowanków;
- dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym;
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych (Rozporządzenie, 2022).

Pojęcie poczucia samoskuteczności

Istnieje wiele definicji poczucia samoskuteczności. Sam ten termin został wprowadzony z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (Bańka, 2016). Koncepcja samoskuteczności odnosi się do przekonania jednostki o jej zdolności do planowania oraz realizacji działań koniecznych do skutecznego radzenia sobie z przyszłymi, potencjalnie wymagającymi sytuacjami (Bandura, 1977). Jest to subiektywna ocena kompetencji i możliwości danej osoby w zakresie wykonania określonych zadań, stanowiąca jej osobisty osąd dotyczący własnych zdolności do sprostania wyzwaniom. Samoskuteczność pełni kluczową funkcję w kształtowaniu procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz behawioralnych. Wpływa na decyzje podejmowane przez jednostkę, poziom wysiłku wkładanego przez nią w realizację celów, a także na jej wytrwałość w trudnych okolicznościach i subiektywne postrzeganie tych doświadczeń. Wiara we własne możliwości stanowi fundament motywacji, efektywnego działania oraz rozwijania umiejętności indywidualnych. Motywacja, reakcje emocjonalne i podejmowane aktywności zależą bowiem w większym stopniu od przekonania jednostki o własnych możliwościach oraz od jej subiektywnych odczuć wobec danej sytuacji niż od obiektywnych warunków otoczenia. Dlatego zrozumienie, jak jednostka ocenia swoje możliwości, umożliwia trafniejsze przewidywanie jej działań oraz wyników podejmowanych przez nią przedsięwzięć (Wieland-Lenczowska, 2018). Poczucie samoskuteczności jest więc czynnikiem mocno definiującym rezultaty tego, nad czym człowiek pracuje, wprost proporcjonalnym do prawdopodobieństwa powodzenia w rozwiązaniu problemu. Dotyczy ono również radzenia sobie w okolicznościach trudnych i nieprzewidywanych: wiara we własne możliwości i zaufanie do samego siebie wpływają na poczucie kontroli sytuacji oraz otoczenia.

Analogicznie, poczucie własnej skuteczności nauczycieli stanowi istotny czynnik wpływający na ich zaangażowanie, strategie dydaktyczne i podejście do uczniów, szczególnie w kontekście edukacji włączającej. W przypadku pedagoga specjalnego poczucie samoskuteczności dotyczy wielu działań związanych z procesami nauczania włączającego, współpracy czy radzenia sobie z trudnymi zachowaniami (Narkun, 2019). W związku z tym nie może dziwić stosunkowo duża liczba badań nad samoskutecznością nauczycieli, w tym także nad samoskutecznością pedagogów specjalnych. Poniżej zostanie przywołanych kilka ich przykładów.

Ważnym narzędziem do pomiaru skuteczności nauczycieli w zakresie edukacji włączającej jest opracowana przez Umeshę Sharmę, Tima Loremana i Chrisa Forlina (2012) Skala TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices). Badanie przeprowadzone za jej pomocą w Kanadzie, Australii, Hongkongu i Indiach na grupie 607 przyszłych nauczycieli potwierdziło, że jest ona rzetelnym narzędziem oceniającym skuteczność pedagogów w trzech kluczowych obszarach: stosowania strategii nauczania włączającego, współpracy z innymi specjalistami oraz radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Wyniki badania uwydatniają znaczenie skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach oraz konieczność dalszych studiów nad czynnikami wspierającymi rozwój umiejętności pedagogicznych w różnych kontekstach kulturowych.

Adaptację Skali TEIP – pod nazwą Skali Efektywności Nauczycieli w Praktyce Włączającej – na język polski miało na celu badanie przeprowadzone przez Zuzannę Narkun i Joannę Smogorzewską (2019). Wzięło w nim udział 291 nauczycieli, a analiza czynnikowa i rzetelności wykazała satysfakcjonujące wyniki, zbliżone do wyników oryginalnej wersji skali. Badaczki przeanalizowały również zależność między poczuciem własnej skuteczności a postawami wobec edukacji włączającej. Okazało się, że choć ogólny poziom skuteczności nie korelował istotnie z postawami nauczycieli, związek taki stwierdzono w przypadku skuteczności w zakresie współpracy, co potwierdziło ustalenia z wcześniejszych badań. Autorki wskazały, że dla lepszego zrozumienia czynników wpływających na skuteczność nauczycieli i ich podejście do edukacji włączającej konieczne są dalsze analizy (Narkun & Smogorzewska, 2019).

Kolejny przykład to przeprowadzone w Grecji badanie dotyczące poczucia skuteczności nauczycieli szkół specjalnych (Dimitrios et al., 2020). Wzięło w nim udział 106 nauczycieli. Do pomiaru wykorzystano podskalę poczucia własnej skuteczności ze Skali Caprari oraz narzędzie Claudia Barbaranelli'ego, Patrizii Stecy i Patricka S. Malone'a (2003). Wyniki wskazały, że starsi nauczyciele oceniali swoją skuteczność wyżej niż młodsi. Inne zmienne, takie jak ukończona specjalność, stan cywilny czy zajmowane stanowisko, nie wykazały istotnego statycznego związku z samoskutecznością. W tym przypadku również zasugerowano potrzebę dalszych badań, uwzględniających czynniki demograficzne takie jak miejsce zamieszkania i sektor zatrudnienia, a także przeprowadzenia pogłębionych analiz jakościowych, które pozwolą nauczycielom wyrazić swoje opinie i zaproponować sposoby poprawy poczucia skuteczności.

Kontekstu wypalenia zawodowego dotyczyło natomiast badanie przeprowadzone na Cyprze Północnym przez Cahita Nuriego, Mukaddesa Demiroka i Cemaliye Direktör (2017), które skupiło się na analizie poziomu samooceny skuteczności zawodowej i wypalenia wśród nauczycieli edukacji specjalnej. Na jego potrzeby przebadano 66 osób, wykorzystując Skalę Samooceny Skuteczności Nauczyciela oraz Skalę Wypalenia Zawodowego Maslach. Wyniki wykazały, że nauczyciele ogólnie oceniali swoją skuteczność jako wysoką, zwłaszcza w kwestii angażowania uczniów. Kobiety osiągały wyższe wyniki niż mężczyźni w subskalach dotyczących strategii dydaktycznych i zarządzania klasą, a nauczyciele z dłuższym czasem pracy w ciągu dnia uzyskiwali wyższą samoocenę skuteczności. Jednocześnie stwierdzono wysoki poziom wypalenia zawodowego, szczególnie wśród nauczycieli z dłuższym stażem pracy (11–15 lat i powyżej 16 lat). Osoby te wykazywały także wyższy od nauczycieli z krótszym stażem poziom depersonalizacji. Podkreślono konieczność wdrażania programów wsparcia psychologicznego dla nauczycieli, zwłaszcza tych z większym doświadczeniem, aby przeciwdziałać skutkom wypalenia i podnosić jakość pracy pedagogicznej.

Koncepcja badań własnych

W związku z niedługim czasem funkcjonowania stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych nie zgromadzono jeszcze zbyt wielu danych na temat zadań rzeczywiście podejmowanych przez zajmujące je osoby ani charakteryzujących je cech. Dlatego w odniesieniu do nich warto podjąć również eksplorację przywołanej tematyki samoskuteczności.

Celem opisanych badań było rozpoznanie i rozpatrzenie poziomu samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jaki jest poziom poczucia samoskuteczności pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych? Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, za pomocą skali poczucia samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej TEIP, która ocenia poczucie samoskuteczności i sprawczości pedagogów i nauczycieli. Autorami narzędzia są Umesh Sharma, Tim Loreman i Chris Forlin (2011). Jego polską wersję opracowali Zuzanna Narkun-Jakubińska i Grzegorz Szumski, a opublikowano ją

w artykule Narkun-Jakubińskiej i Joanny Smogorzewskiej (2019). Skala TEIP obejmuje trzy podskale: skuteczność we włączającym nauczaniu, skuteczność we współpracy oraz skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami. Zawiera ona 18 pytań ocenianych na 6-stopniowej skali Likerta, od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”. Grupę badaną stanowiły osoby zatrudnione na stanowisku pedagoga specjalnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych. Skalę w wersji online wypełniło 118 pedagogów specjalnych z różnych regionów Polski. Link do ankiety został rozpowszechniony na zasadzie kuli śnieżnej w 36 powiatach tworzących sieć w ramach jednego z projektów badawczych realizowanych w Uniwersytecie Śląskim. Badania przeprowadzono od maja do września 2024 r.

Wyniki badań własnych – poczucie samoskuteczności osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej

W tej części rozdziału w pierwszej kolejności przedstawiono ogólne wyniki całej skali TEIP, a następnie zaprezentowano i omówiono dane obrazujące wyniki poszczególnych podskal. W tabeli nr 1 zaprezentowano dane obrazujące uogólnione wyniki całej skali TEIP. Pozwala to zobrazować ocenę samoskuteczności pedagogów specjalnych w trzech kluczowych obszarach.

Tabela 1. Wynik ogólny – kwestionariusz skali TEIP

	M	SD	Min.	Max	Rozstęp	Wariancja
TEIP – cała skala	5.02	0.98	1.00	6.00	5.00	0.96
PODSKALA PIERWSZA <i>Skuteczność we włączającym nauczaniu</i>	5.03	0.98	1.00	6.00	5.00	0.97
PODSKALA DRUGA <i>Skuteczność we współpracy</i>	4.95	0.98	1.00	6.00	5.00	0.96
PODSKALA TRZECIA <i>Skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami</i>	5.08	0.97	1.00	6.00	5.00	0.95

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Wyniki badania wskazują na ogólnie pozytywne postrzeganie przez uczestników analizowanych aspektów ich pracy. Średnia wartość ocen ($M = 5,02$) na skali od 1 do 6 sugeruje, że respondenci ocenili badane zagadnienia na poziomie powyżej przeciętnego. Wysoka średnia wskazuje na dominującą tendencję do pozytywnego odbioru tych kwestii, co może świadczyć o wysokim stopniu przekonania pedagogów specjalnych o swojej skuteczności w danym zakresie. Odchylenie standardowe ($SD = 0,98$) wskazuje na stosunkowo niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, co oznacza, że większość uczestników udzieliła ocen zbliżonych do wartości średniej. Niska wartość SD sugeruje ogólną jednorodność wyników i względnie zgodną percepcję analizowanych zagadnień, chociaż zakres uzyskanych ocen obejmuje pełne spektrum dostępnej skali, od wartości minimalnej 1,00 do wartości maksymalnej 6,00. Takie rozbieżności świadczą o zróżnicowanym podejściu respondentów do ocenianych kwestii, które może wynikać z ich indywidualnych doświadczeń zawodowych lub specyfiki pracy w poszczególnych placówkach.

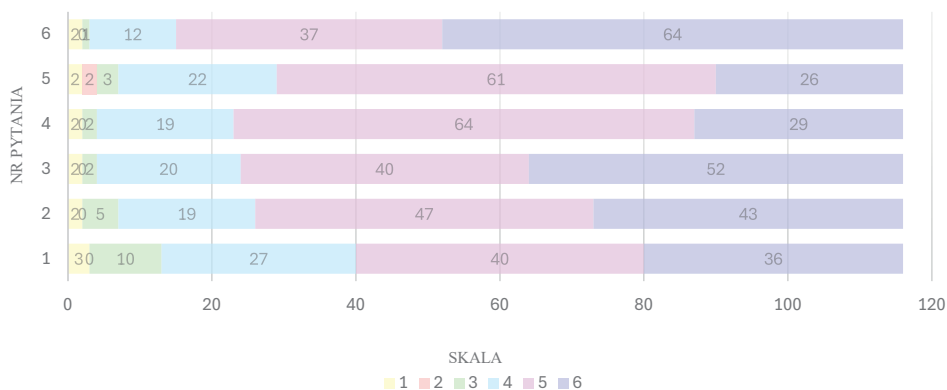
Pełne wykorzystanie skali jest odzwierciedlone także w rozstępie wyników, wynoszącym 5,00, co oznacza maksymalną rozpiętość ocen w ramach zastosowanej skali pomiarowej. Warto jednak podkreślić, że najniższe wskazania stanowiły margines odpowiedzi. Wariancja wyników wynosi 0,96 i tym samym wskazuje na umiarkowaną zmienność danych. Wartość ta, choć stosunkowo niska, jest wyższa niż w porównywalnych badaniach (Narkun & Smogorzewska, 2019), co sugeruje większą różnorodność opinii w tej grupie badanej. Może to wynikać z różnic w doświadczeniu zawodowym, poziomie kompetencji pedagogicznych lub specyfice środowiska pracy respondentów. Dalsza analiza czynników wpływających na te wyniki może dostarczyć cennych wskazówek dotyczących potrzeb szkoleniowych wśród pedagogów specjalnych oraz obszarów ich działalności wymagających wsparcia i rozwoju.

I podskala: skuteczność we włączającym nauczaniu

Analiza wyników pierwszej podskali (zob. wykres 1) wskazuje na niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, co świadczy o generalnie wysokim poziomie poczucia samoskuteczności w tym obszarze, podobnie jak w pozostałych podskalach. Najwyższy rezultat uzyskało pytanie dotyczące organizowania pracy uczniów w parach lub małych grupach – aż 64 respondentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (6). Z kolei najniższy poziom samoskuteczności

zaobserwowano w odniesieniu do stosowania zróżnicowanych i dostosowanych do ucznia metod oceniania jego osiągnięć, rozwoju oraz zmian w funkcjonowaniu. W tym przypadku 10 osób oceniło swoje kompetencje na poziomie 3 („raczej nie”), a 27 na poziomie 4 („raczej tak”), co wskazuje na pewną niepewność w tym zakresie. Uzyskane wyniki mogą stanowić wskazówkę do dalszych działań i wdrażania zmian mających na celu doskonalenie metod oceniania.

Wykres 1. I podskala: skuteczność we włączającym nauczaniu



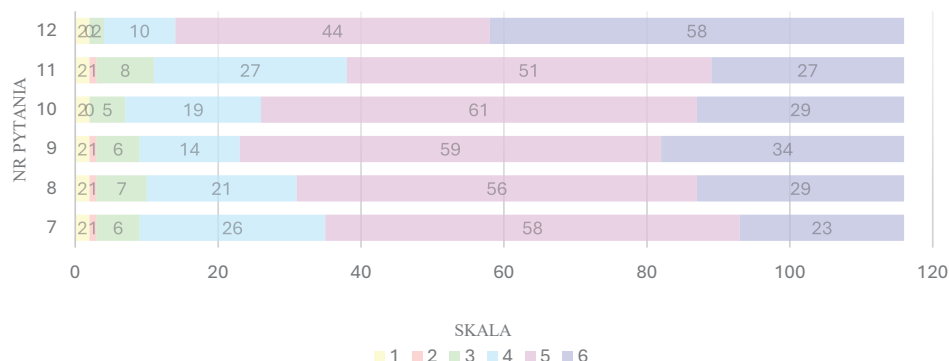
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

II podskala: skuteczność we współpracy

Druga podskala osiągnęła średnią (M) 4,95, co jest wartością nieco niższą w porównaniu z wynikami dla całej skali oraz pierwszej podskali, jednak nadal mieści się w zakresie ocen pozytywnych. Najwyższy poziom poczucia samoskuteczności odnotowano w przypadku pytania dotyczącego jasnego określania oczekiwań wobec zachowania uczniów: 58 respondentów zaznaczyło odpowiedź 6 („zdecydowanie się zgadzam”), a 44 z nich wybrało odpowiedź 5 („zgadzam się”). Wynik ten wskazuje, że pedagodzy dobrze radzą sobie z precyzowaniem wymagań i mają możliwość dalszego doskonalenia w tym obszarze. Z kolei najniższy poziom przekonania o własnej skuteczności odnotowano w odniesieniu do radzenia sobie z uczniami przejawiającymi zachowania agresywne. W tym przypadku ośmioro respondentów wskazało odpowiedź 3 („raczej nie”), a 27 wybrało poziom 4 („raczej tak”), co może świadczyć o niepewności w tej kwestii. Wyniki te sugerują, że pedagodzy specjaliści mogą

wymagać dodatkowego wsparcia w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi oraz wzmacnianiu poczucia sprawczości w tym obszarze.

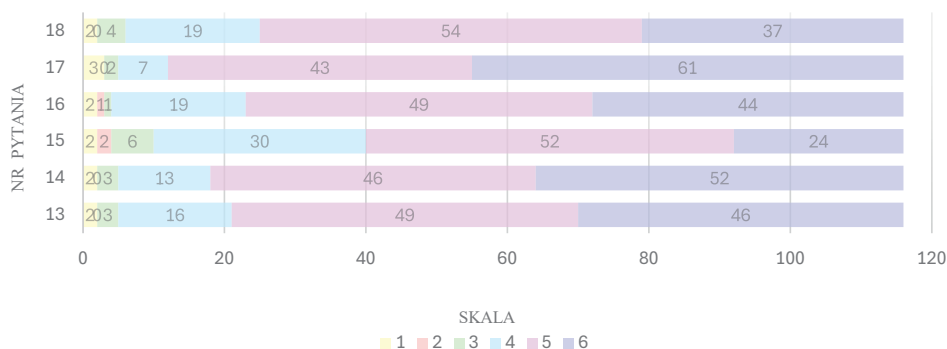
Wykres 2. II podskala: skuteczność we współpracy



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

III podskala: skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami

Wyniki trzeciej podskali wskazują na najwyższą średnią ($M = 5,08$) spośród wszystkich trzech analizowanych obszarów. Najwyższy poziom poczucia samoskuteczności odnotowano w zakresie współpracy z innymi specjalistami, takimi jak terapeuci czy logopedzi, podczas opracowywania programów edukacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnościami. Aż 104 respondentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (6) lub „zgadzam się” (5), co sugeruje, że zadania określone w rozporządzeniu dotyczącym tego obszaru są adekwatne i zgodne z rzeczywistą rolą pedagoga specjalnego. Z kolei najniższy poziom miało poczucie skuteczności w przekonywaniu rodziców do aktywnego angażowania się w życie szkolne ich dzieci z niepełnosprawnościami. W tym przypadku sześcioro respondentów wskazało odpowiedź 3 („raczej nie”), a 30 osób wybrało poziom 4 („raczej tak”), co może sugerować pewien stopień ich niepewności. Wyniki te zachęcają do podejmowania działań wspierających rozwój kompetencji pedagogów specjalnych w obszarze współpracy z rodzicami, co może obejmować dodatkowe szkolenia, tworzenie narzędzi ułatwiających komunikację oraz wzmacnianie umiejętności budowania relacji z rodzinami uczniów.

Wykres 3. III podskala: skuteczność w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Konkluzje

Wyniki badania wskazują na ogólnie pozytywne postrzeganie analizowanych aspektów przez uczestników. Respondenci ocenili je bowiem na poziomie powyżej przeciętnego. Wysoka średnia dowodzi dominującej tendencji do pozytywnego odbioru badanych kwestii, co może świadczyć o wysokim stopniu przekonania pedagogów specjalnych o swojej skuteczności w ich zakresie. Analiza danych wskazuje na stosunkowo niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi, co oznacza, że większość uczestników udzieliła ocen zbliżonych do wartości średniej oraz sugeruje jednorodność wyników i względnie zgodną percepcję analizowanych zagadnień. Zakres uzyskanych ocen obejmuje jednak pełne spektrum dostępnej skali, co pokazuje, że wśród badanych były również osoby nisko oceniające swoje kompetencje. Wartość ta, choć stosunkowo niska, jest wyższa niż w podobnych badaniach (Narkun, 2019; Narkun & Smogorzewska, 2019), co sugeruje większą różnorodność opinii w tej grupie badawczej. Może ona wynikać z różnic w doświadczeniu zawodowym, poziomie kompetencji pedagogicznych lub specyfice środowiska pracy respondentów. Dalsza analiza czynników wpływających na uzyskane tu wyniki może dostarczyć cennych wskazówek odnośnie do potrzeb szkoleniowych oraz obszarów pracy pedagogów specjalnych wymagających wsparcia i rozwoju.

Edukacja włączająca to proces, który stawia przed systemem kształcenia liczne wyzwania, wymagając zmiany podejścia nauczycieli do uczniów o róż-

nych potrzebach. Współczesny model edukacji dąży do inkluzji uczniów z dodatkowymi potrzebami (w tym także z niepełnosprawnościami) w szkołach ogólnodostępnych, umożliwiając im naukę wśród rówieśników. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają pedagodzy specjaliści, którzy nie tylko diagnozują i wspierają uczniów, ale również doradzają nauczycielom w kwestiach doskonalenia metod nauczania i organizacji pracy. Współpraca całej kadry pedagogicznej, w tym pedagoga specjalnego z nauczycielami i innymi specjalistami, jest niezbędna, by stworzyć środowisko akceptacji i zrozumienia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kluczowy dla sukcesu edukacji włączającej jest również wzrost poczucia skuteczności nauczycieli w pracy z dziećmi o trudnych zachowaniach oraz szczególnych potrzebach (Bartuś, 2023).

W rozdziale omówiono rolę odgrywaną w tym procesie przez pedagoga specjalnego oraz poczucie samoskuteczności pedagogów w placówkach ogólnodostępnych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na wysoki poziom poczucia samoskuteczności w tej grupie zawodowej, co stanowi pozytywny aspekt i zapewne sprzyja osiąganiu sukcesów przez uczniów. Warto podkreślić, że pedagodzy specjaliści odczuwają pewność swoich umiejętności w zakresie realizacji wskazanych obowiązków. Można też domniemywać, że wysokie poczucie samoskuteczności w edukacji włączającej wśród pedagogów specjalnych pociąga za sobą szereg pozytywnych konsekwencji dla procesu kształcenia. To, jak pedagodzy oceniają swoje kompetencje i jak czują się w swojej pracy, zapewne sprzyja komfortowi jej wykonywania oraz ich pozytywnemu nastawieniu wobec wyzwań, jakie niesie ze sobą edukacja włączająca (Narkun, 2019). Dla sukcesu tej ostatniej niezbędna jest ponadto współpraca między nauczycielami, ich wspieranie przez pedagoga specjalnego oraz gotowość do podejmowania wyzwań związanych z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach. W efekcie edukacja włączająca może nie tylko podnosić standardy nauczania, ale także przyczyniać się do budowy społeczeństwa, w którym każdy ma równy dostęp do rozwoju, niezależnie od swoich indywidualnych trudności (Narkun, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bańka, A. (2016). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań-Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura Poznań NFDK.

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. In *Colloquium*, 15(4), 209–229.
- Cerna, L. et al. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994). Salamanka: UNESCO.
- Dimitrios, S. et al. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7, 150–160.
- Friend, M. et al. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gajdzica, Z. et al. (2020). *Inclusive Education of Learners with Disability – The Theory Versus Reality*. Berlin: Peter Lang Publishing Group.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Warszawa-Łódź: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (25), 151–176.
- Narkun, Z., Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126.
- Nuri, C., Demirok, M.S., Direktör, C. (2017). Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160–166.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1617.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Wieland-Lenczowska, D. (2018). Samoskuteczność jako predyktor reakcji na traumę. *Psychologia Wychowawcza*, 55, 196–211.



Codzienne działania pedagoga specjalnego w placówce przedszkolnej ogólnodostępnej – pierwsze doświadczenia

AGNIESZKA GOMOLA

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3 w Ustroniu

ORCID: 0009-0007-6178-9892

gomolaagnieszka938@gmail.com

Streszczenie: Tematyka rozdziału skupia się na codziennej pracy wykonywanej przez pedagogkę specjalną w placówce ogólnodostępnej: przedszkolu publicznym. Jego celem jest dostarczenie wiedzy na temat działań podejmowanych przez osobę zatrudnioną na stanowisku pedagoga specjalnego w przedszkolu ogólnodostępnym, szczególnie tych realizowanych w zakresie współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami czy specjalistami, oraz ich rozpatrzenie w aspekcie zadań zaprojektowanych dla pedagogów specjalnych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. W celu zbierania danych jakościowych posłużono się metodą shadowingu, nazywaną także metodą cienia, polegającą na podążaniu krok po kroku za obserwowanym. Badania zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym i zrealizowane w jednej placówce w trakcie pięciu spotkań obserwacyjnych. Analiza zebranych dzięki nim informacji wskazuje na duże zróżnicowanie działań podejmowanych przez pedagoga specjalnego, z naciskiem na te, które dotyczą bezpośredniej pracy z dziećmi z dodatkowymi potrzebami w rozwoju.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, placówka ogólnodostępna, przedszkole publiczne, zadania pedagoga specjalnego, metoda shadowingu

Daily activities of a special educator in a mainstream kindergarten – first experiences

Abstract: The chapter focuses on the daily activities of special educator in a mainstream institution: a public kindergarten. Its aim is to provide knowledge about the activities of a person employed as a special educator in a mainstream kindergarten,

especially those concerning cooperation with other teachers, parents or specialists, and to consider them in the aspect of the tasks designed for special educators in the Regulation of the Minister of Education and Science dated 22 July 2022. In order to collect qualitative data the shadowing method, also known as the shadow method, was used: the researcher followed the observed step by step. The research was set in an interpretive paradigm and was carried out in one institution during five observation sessions. The analysis of the information collected shows a wide variety of activities carried out by the special educator, with an emphasis on those involving direct work with children with additional developmental needs.

Keywords: special educator, mainstream setting, public kindergarten, special educator's tasks, shadowing method

Wprowadzenie

Względnie krótki okres instytucjonalnej obecności stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych w polskim systemie edukacji nie zaowocował jeszcze licznymi doniesieniami badawczymi na temat jego faktycznej roli. Brakuje również danych dotyczących jego współpracy z innymi specjalistami, nauczycielami oraz rodzicami, co należy do jego istotnych zadań zapisanych w obowiązującym akcie prawnym (Rozporządzenie, 2022). Współpraca ta wykracza poza kontakt z wychowawcą grupy oraz innymi nauczycielami, ponieważ sięga nieco dalej, poza mury przedszkola, i dotyczy nie tylko środowiska rodzinnego dzieci, ale również lokalnej społeczności. Tym samym takie działania wskazują na potężne potrzeby edukacyjne dotyczące włączenia wszystkich kręgów ekologicznych w proces dotyczący zarówno wspierania, jak i wychowania dzieci o specjalnych potrzebach (Majewicz & Sikorski, 2024, 589–590). Badania dotyczące tych kwestii najczęściej obejmują pedagogów specjalnych pracujących w szkołach ogólnodostępnych (Bartuś, 2023). Brakuje natomiast analogicznych analiz przeprowadzanych w przedszkolach, gdzie pedagog specjalny także odgrywa niezwykle ważną rolę. Dlatego właśnie zdecydowałam się na ogląd empiryczny codziennych obowiązków osoby pracującej na stanowisku pedagoga specjalnego w przedszkolu. Ponadto badania omawianej problematyki na terenie szkół zazwyczaj przeprowadzane są z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego – techniki wywiadu lub ankiety (Bartuś, 2023; Majewicz & Sikorski, 2024). Brakuje zatem studiów wykorzystujących inne rozwiązania, co zachęciło mnie do posłużenia się przy zbieraniu danych techniką shadowingu.

Celem rozdziału jest rozpoznanie i rozpatrzenie działań podejmowanych przez osobę pracującą na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce przedszkolnej ogólnodostępnej. Składa się on z kilku części. W pierwszej z nich scharakteryzowałam rolę pedagoga specjalnego w przedszkolu ogólnodostępnym. Podrozdział ten stanowi wprowadzenie w problematykę badań. W części drugiej znajduje się prezentacja koncepcji badawczej. W trzecim podrozdziale przedstawiłam i zinterpretowałam zebrane przez siebie informacje charakteryzujące codzienność pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej placówce przedszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem jej współpracy z nauczycielami, innymi pedagogami oraz rodzicami. Całość artykułu zamykają wnioski z badań oraz analiza zidentyfikowanych działań pedagoga specjalnego w kontekście zadań zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 1915).

Pedagog specjalny w przedszkolu ogólnodostępnym – wprowadzenie w problematykę

Stanowisko pedagoga specjalnego wiąże się z posiadaniem konkretnych kwalifikacji oraz wyjątkowych kompetencji. Można także zakładać, iż oczekiwania społeczne wobec pedagogów specjalnych (zwłaszcza te związane z ich osobowością) są jeszcze większe niż w przypadku innych nauczycieli (Majewicz & Mikrut, 2008, 17). Pedagog specjalny w przedszkolu ogólnodostępnym pracuje z dziećmi o różnorodnych potrzebach rozwojowych, edukacyjnych, społecznych i emocjonalnych, wspierając je w zdobywaniu podstawowych umiejętności, kompetencji i wiedzy. Jego działalność opiera się na:

- diagnozie oraz ocenie potrzeb rozwojowych dzieci – w tym zakresie pedagog specjalny przeprowadza wstępną ocenę rozwoju dziecka, a także określa jego mocne strony i poszukuje obszarów, w których wymaga ono pomocy;
- opracowywaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (tzw. IPETów): pedagog dopasowuje metody nauczania oraz materiały dydaktyczne do możliwości i potrzeb dziecka, które wymaga wsparcia;

- wspieraniu wybranych obszarów społecznych i emocjonalnych: pomaga on w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych danej osoby, wspiera jej rozwój społeczny i integrację z innymi dziećmi;
- współpracy z rodzicami dziecka, nauczycielami, którzy mają z nim kontakt, a także innymi specjalistami oraz placówkami i specjalistami pracującymi poza przedszkolem;
- prowadzeniu zajęć rewalidacyjnych oraz terapeutycznych – pedagog organizuje zajęcia (w tym zajęcia logopedyczne, terapię zajęciową bądź terapię ręki) tak, aby wspierały one rozwój dziecka.

Pedagog specjalny posiada również swoje prawa. Należą do nich:

- dopasowywanie programów nauczania, a także dostosowywanie form, treści i metod dydaktycznych uwzględniające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego;
- tworzenie programów autorskich prowadzonych przez siebie zajęć specjalistycznych;
- dopasowywanie edukacyjnych wymagań do indywidualnych potrzeb kształceniowych oraz rozwojowych i możliwości psychofizycznych dziecka;
- sporządzanie i podpisywanie razem z wychowawcą grupy opinii dzieci z niepełnosprawnościami (Tomkiewicz-Bętkowska, 2016, 120).

W ogólnodostępnym systemie edukacji pedagodzy specjalni spełniają różne role. Nieco upraszczając, można podzielić je na dwa typy stanowisk: stanowisko pedagoga specjalnego i stanowisko nauczyciela, który współorganizuje proces kształcenia w oddziale szkolnym lub przedszkolnym. Dodatkowo zaś pedagodzy specjalni prowadzą także zajęcia rewalidacyjne i inne terapie w zależności od konkretnych potrzeb dzieci i młodzieży (Gajdzica & Widawska, 2024). W dalszej części rozdziału skupiam się jednak tylko na działaniach podejmowanych przez osobę pracującą na stanowisku pedagogożki specjalnej w przedszkolu ogólnodostępnym.

Koncepcja badań własnych

Metoda obserwacji etnograficznej nie zawsze wystarcza dla realizacji założonych celów badawczych, stąd poszukiwania modyfikacji związanych z nią technik i konstituowanie na ich kanwie nowatorskich sposobów gromadzenia danych – takich jak shadowing. Shadowing to stosunkowo młoda metoda

badania (Czarniawska, 2012, 69). Jej wymyślenie często przypisuje się etnologowi Harry'emu F. Wolcottowi, który przez okres dwóch lat (1966–1968) prowadził badania polegające na podążaniu przez całe dnie za dyrektorem placówki szkolnej. Niemniej jednak metoda ta już wcześniej, bo w 1955 r., została dokładnie opisana przez Roberta H. Guesta – choć, co prawda, nie pod jej obecną nazwą (Czarniawska, 2012, 69). U jej podstaw leży założenie, że badacz podejmuje niełatwą próbę postrzegania własnej kultury z perspektywy otoczenia zewnętrznego. Motywowane jest to faktem, iż ponieważ człowiek nie jest w stanie wystarczająco dokładnie zobaczyć się ani na fotografiach, ani w lustrze, jedynie inni ludzie potrafią uchwycić jego rzeczywisty wygląd (Czarniawska, 2012). Shadowing zakłada szczególną obserwację, w której badacze chcą podejść do interakcji czy relacji w nowy sposób, bez potocznej oceny (Ciesielska & Wolanik, 2012, 41). Techniki wykorzystywane podczas niego to oczywiście „bycie cieniem”, ale również towarzyszenie w codzienności badanej osoby, jej wyjściach, zebraniach i spotkaniach, a także notowanie wszelkich spostrzeżeń i obserwacji czy przeprowadzanie wywiadów z osobą badaną oraz osobami, które na co dzień mają z nią kontakt. Istotne jest także robienie fotograficznej dokumentacji, a nawet czytanie listów. Co ważne, nie można zapominać, że na wszystkie wyżej wymienione czynności trzeba posiadać zgodę osoby podlegającej badaniu (Sztumski, 2005, 152). Metoda ta jest wymagająca, ponieważ istotne w jej wykorzystywaniu jest poświęcenie na badania odpowiedniego czasu, a także wyczerpująca, gdyż wymaga od obserwatora stuprocentowego zaangażowania w trakcie podążania za badanym. Ponadto samo spotkanie się z obserwowanym twarzą w twarz wymaga pewnej odwagi (Czarniawska-Joerges, 2007, 88–89).

W części empirycznej rozdziału, relacjonującej zastosowanie metody shadowingu przeze mnie, zdecydowałam się przedstawić szczegółowo czynności wykonywane przez obserwowaną pedagogkę specjalną, co może wydawać się zabiegiem nieco przesadnym. Sądzę jednak, że zebrany materiał najlepiej ukazuje wielozakresowość i intensywność działań osoby pracującej na stanowisku pedagogki specjalnej i w efekcie nie wymaga już głębokiej interpretacji.

Działania podejmowane przez pedagogkę specjalną w przedszkolu ogólnodostępnym

Prezentację zebranych informacji rozpoczynam od krótkiej charakterystyki osoby, za którą podążałam prawie wszędzie przez kilka dni. Jest to wysoka kobieta, o brązowych, lekko kręconych włosach, zwykle uśmiechnięta, ale także skupiona na swoich codziennych obowiązkach. Promieniuje od niej ciepło, jakim obdarza spotykane na swojej drodze osoby. Kobieta ta pracuje w przedszkolu od trzech lat, natomiast na stanowisku pedagogki specjalnej od roku. Ukończyła studia na kierunku pedagogika specjalna o specjalności oligofrenopedagogika (obecnie edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną) oraz pedagogikę opiekuńczą, jak i pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną. Zanim rozpoczęła pracę w przedszkolu, pracowała w Domu Dziecka oraz Ośrodku Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym. Obecnie rozszerza swoje kompetencje realizując studia podyplomowe na specjalności diagnoza, rewalidacja i terapia pedagogiczna. Warto podkreślić, że opisane kwalifikacje są wielozakresowe i, co ważne, aktualnie poszerzane i pogłębiane. To niezwykle istotne w przypadku wszystkich pedagogów-nauczycieli, ponieważ intensywne zmiany społeczne i organizacyjne oraz rozwój pedagogiki i dyscyplin pokrewnych wymagają nieustannej aktualizacji wiedzy.

Obowiązki badanej w przedszkolu są zróżnicowane, ponieważ łączy ona pracę na stanowisku pedagogki specjalnej ze stanowiskiem nauczycielki wychowania przedszkolnego. Na co dzień współpracuje z innymi specjalistkami: psycholożką, logopedką, surdologopedką, a także nauczycielkami wychowania przedszkolnego, które również posiadają kwalifikacje do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych. Badana kooperuje zatem ze specjalistkami sama będąc w dwóch rolach, nauczycielki i specjalistki – co zapewne wzmacnia jej doświadczenia i sprzyja oglądowi każdej sytuacji z dwóch perspektyw.

Shadowing miał miejsce na terenie całego przedszkola, a nawet poza nim. Należy jednak już w tym miejscu wspomnieć, że obserwowana osoba znaczną część czasu spędzała prowadząc zajęcia indywidualne i grupowe w salce przedszkolnej. To zaś pokazuje, że zakres obowiązków badanej mocno oscyluje wokół czynności specjalistycznych: indywidualnych zajęć z dziećmi charakteryzującymi się dodatkowymi potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi.

Salka zajęciowa była bogato wyposażona i – co charakterystyczne – dobrze oświetlona. W pomieszczeniu tym znajdowały się stoliki (złączone), krzeselka,

lustro, ekran multimedialny oraz szafki, w których można było odnaleźć pomoce dydaktyczne niezbędne do prowadzenia zajęć mających na celu wspieranie dzieci w konkretnych obszarach rozwojowych. W przedszkolu, w którym jest zatrudniona badana, dziewięć dzieci posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a 12 ma opinię o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pedagożka ta w placówce przedszkolnej na swoim stanowisku pracuje przez dwa dni w tygodniu, w środy i piątki.

Dzień pierwszy obserwacji – piątek

W tym dniu rozpoczęłam podążanie za pedagożką specjalną po godzinie 10. Jej pierwszym zadaniem była obserwacja grupy przedszkolnej, ukierunkowana na określenie późniejszych działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb dzieci dotyczących zarówno ich edukacji i rozwoju, jak i ewentualnych przyczyn późniejszych niepowodzeń edukacyjnych czy trudności wynikających z funkcjonowania w grupie. Kontynuacją tego zadania był szczegółowy wywiad prowadzony przez pedagożkę z wychowawczynią grupy na temat jednego konkretnego dziecka. Kolejne czynności zaprowadziły obserwowaną do gabinetu psycholożki, z którą rozmawiała ona przez kilka minut, omawiając funkcjonowanie dziecka. Następnie zaś pedagożka odwiedziła jeszcze logopedkę i surdologopedkę. Działania te wyraźnie pokazują, że pełni ona rolę koordynującą pracę specjalistów, typową dla SENCos w wielu systemach edukacji (Gajdzica, 2022). Należy jednak pamiętać, że badania prowadzone były w stosunkowo niewielkiej placówce, gdzie częste kontakty specjalistów są naturalnym następstwem wspólnej pracy.

Po tych kilku wywiadach i rozmowach badana udała się do salki, gdzie pozostały czas spędziła na analizie orzeczenia dziecka i zawartych w nim zaleceń oraz tworzeniu zarysu IPETu. W tym dniu w godzinach popołudniowych (po godzinie 16) odbyło się spotkanie zespołu, na którym pedagożka specjalna wraz z wychowawczynią, innymi nauczycielkami wychowania przedszkolnego mającymi kontakt z tym konkretnym dzieckiem, nauczycielkami specjalistkami (psycholożką, logopedką, nauczycielką współorganizującą proces kształcenia, wicedyrektorką placówki), a także rodzicami dziecka wspólnie opracowali wielospecjalistyczną ocenę jego funkcjonowania oraz IPET. Spotkanie rozpoczęło się o planowanej godzinie. Podczas niego omówiony został poziom funkcjonowania dziecka w każdym z obszarów rozwojowych w przedszkolu

i w domu. Przedyskutowano także zakres pomocy dla dziecka, który zostanie wdrożony w najbliższym czasie. Osoba obserwowana przekazała rodzicom krótki instruktaż na temat pracy z dzieckiem w domu, omówiła temat masażu i docisku stymulującego czucie głębokie. Wskazówki, które przekazywała, poszerzyły wiedzę rodziców.

Tego rodzaju indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny należy opracować dla każdego dziecka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Spełniana przez niego funkcja edukacyjna polega na adaptacji podstawy programowej tak, by dopasować ją do możliwości oraz potencjału psychofizycznego konkretnego dziecka. W zakresie funkcji terapeutycznej program powinien natomiast zawierać działania wzmacniające i usprawniające rozwój dziecka. IPET tworzony jest przy współpracy zespołu specjalistek i nauczycielek prowadzących z dzieckiem różnorakie zajęcia, którego pracą kieruje wychowawczyni grupy. Spotkania zespołu są powoływane nie rzadziej niż dwa razy w roku (Tomkiewicz-Bętkowska, 2016, 125). Po spotkaniu opisanym powyżej w rozmowie podsumowującej pedagożka specjalna stwierdziła, że zazwyczaj współpraca z rodzicami przebiega w sposób prawidłowy, choć nie zawsze potrafią się oni otworzyć i szerzej przedstawić funkcjonowanie dziecka w warunkach domowych.

Dzień drugi obserwacji – środa

Drugi dzień obserwacji trwał od godziny dziewiątej. Pedagożka rozpoczęła go z wyraźnie widocznym zadowoleniem: po krótkiej rozmowie udało mi się dowiedzieć, że jest to efekt satysfakcji ze swojej pracy i dostrzegania jej rezultatów w postaci poprawy w funkcjonowaniu dzieci. Tego dnia pierwszą czynnością badanej było konstruowanie programów dotyczących rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych. Obserwując proces ich tworzenia mogłam zauważyć spory nacisk na rozwój empatii, a także umiejętności interpersonalnych – współpracy w grupie czy rozwiązywania konfliktów. Ponadto pozwalają one w konstruktywny sposób uczyć dzieci szanowania i rozumienia uczuć innych osób. Program zawierał m.in. element zarządzania emocjami; w głównej mierze chodziło o radzenie sobie z trudniejszymi spośród nich, takimi jak lęk, złość czy smutek. Pedagożka specjalna zwróciła uwagę również na relaksację i uspokajanie się za pomocą oddechu. Program został stworzony w taki sposób, aby dzieci mogły zarówno rozpoznawać i wyrażać swoje emocje, jak i podejmować

odpowiedzialne decyzje, które w efekcie pozwolą na poprawę ich funkcjonowania w społeczeństwie. Programy są indywidualnie dopasowywane do każdego z dzieci, uwzględniając przy tym ich mocne i słabe strony. W programach pedagogka zaplanowała m.in. gry planszowe i wiele zadań twórczych.

Pedagogka specjalna tego dnia zaglądała również do wcześniej stworzonego przez siebie programu pracy i porównywała z nim swoje bieżące działania. Wybrała się także na obserwację konkretnych dzieci, tworząc przy tym zeszyt obserwacji dla każdego z nich. W trakcie zwracała uwagę na ich postępy w odniesieniu do poprzednich zapamiętanych przez siebie kompetencji. Po obserwacjach oraz rozmowach z nauczycielką wychowawczynią badana podjęła się tworzenia opinii, która później miała zostać skierowana do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Opinia ta zawierała opis funkcjonowania dziecka w przedszkolu w sferze fizycznej, społecznej, emocjonalnej i poznawczej. Po napisaniu jej szkicu obserwowana osoba zakończyła pracę pedagogki specjalnej i udała się do swoich obowiązków związanych ze stanowiskiem nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Dzień trzeci obserwacji – piątek

W kolejnym dniu rozpoczęłam shadowing po godzinie 10. W trakcie jego trwania widziałam dużą współpracę pomiędzy osobą badaną a innymi specjalistami. Pedagogka specjalna zaraz po przybyciu do pracy wybrała się na rozmowy po kolei z każdą nauczycielką obecną w przedszkolu. Po nich udała się do swojej salki i rozpoczęła spisywanie zebranych spostrzeżeń i informacji do dzienników obserwacji konkretnych dzieci. Następnie badana spotkała się w salce z nauczycielem współorganizującym kształcenie, który również przekazał swoje spostrzeżenia dotyczące konkretnego dziecka. Później skierowała się natomiast do znajdującego się w sąsiedztwie Ośrodka Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczego dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Po przybyciu na miejsce udała się na umówione spotkanie z logopedką, do której uczęszcza konkretne dziecko z przedszkola. Przeprowadziła z nią szczegółowy wywiad i zapisywała jej spostrzeżenia w dzienniczku obserwacyjnym. Po rozmowie podziękowała za spotkanie i udała się do biura pani wicedyrektor, która czekała w swoim gabinecie na terenie placówki przedszkolnej. Pedagogka z wicedyrektorką omówiły funkcjonowanie poszczególnych dzieci. Ta druga szczegółowo przeczytała wnioski z obserwacji, które przeprowadziła badana.

Podczas dyskretnej obserwacji tych wydarzeń zauważyłam wiele momentów współpracy pedagogiki z innymi specjalistami oraz nauczycielkami na różnych płaszczyznach. Pod koniec pracy na twarzy badanej było widoczne zmęczenie, co nie może dziwić w kontekście tak wielu podejmowanych przez nią zadań.

Dzień czwarty obserwacji – środa

Podczas czwartego dnia zaczęłam podążać za pedagogką specjalną po godzinie dziewiątej. Badana rozpoczęła swoją pracę od uzupełniania dokumentacji – tworzenia opinii dla dzieci, które wymagają dodatkowego wsparcia. Ta spokojna praca w zaciszu gabinetu była dobrą okazją do podjęcia rozmowy na temat jej zadowolenia z wykonywanej pracy.

Postanowiłam więc porozmawiać z pedagogką na temat wymiarów czerpanej przez nią zawodowej satysfakcji, ale także możliwej oczekiwanej i/lub sugerowanej przez nią zmiany. W odpowiedzi mogłam usłyszeć, że czuje ona satysfakcję z przekazywanego wsparcia i że cieszą ją efekty w postaci sprawdzających się planów, ale także możliwość własnego rozwoju w przedszkolu oraz poza nim, np. w trakcie realizowania różnych form doksztalcania. Badana szczególnie naciskała na zauważalną poprawę funkcjonowania dzieci objętych zajęciami specjalistycznymi. W jej opinii inne osoby w przedszkolu bardzo doceniają jej pracę i są jej wdzięczne za pomoc okazywaną w konstruowaniu różnego rodzaju dokumentów, a także częste rozmowy. Pedagogka dodała, że w swojej pracy stara się korzystać z nowoczesnej technologii, która pozwala na usprawnianie procesu edukacyjnego, m.in. z Canvy (w opracowywaniu pomocy dydaktycznych). Dyrekcja wspiera jej działania w różnych wymiarach: czasem „dobrym słowem”, ale czasem także poprzez zakup wskazanych pomocy dydaktycznych. W rozmowie nie zabrakło również omówienia trudności związanych z pracą badanej: te przyjmują postać żmudnych analiz długich wywiadów, a także poszukiwania w literaturze przedmiotu uwarunkowań diagnozowanych trudności czy optymalnych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. Pedagogka mówi otwarcie, że jest to pewnego rodzaju obciążenie, ale dzięki niemu może się rozwijać zawodowo. Badana jako problematyczny wskazała ponadto ograniczony kontakt z rodzicami podczas wywiadu, gdyż ci nie zawsze chcą mówić wszystko na temat funkcjonowania dziecka w domu. Prócz tego wspomniała o tym, iż chciałaby posiadać swój osobisty gabinet, w którym mogłaby

pozostawiać własne pomoce dydaktyczne, a w przyszłości także na pełny etat pracować na stanowisku pedagoga.

W trakcie dalszej rozmowy dowiedziałam się, że w pracy terapeutycznej i wychowawczej pedagoga posługuje się zróżnicowanymi metodami, których dobór zależy od wielu kwestii, m.in. formy zajęć – indywidualnej lub grupowej – oraz oczywiście potrzeb dziecka. Często stosuje metodę pogładową oraz systematycznie wykorzystuje bajki terapeutyczne, które sama tworzy w odpowiedzi na konkretną potrzebę dziecka. Ponadto wykorzystuje elementy dramy, odgrywając z dziećmi inscenizacje czy scenki sytuacyjne. Stosuje również gry planszowe uczące wygrywania i przegrywania. Działa arteterapeutycznie, korzystając z doświadczeń szeroko pojętej sztuki. Badana zwraca również uwagę na rozmowę i tworzenie dla dzieci bezpiecznej atmosfery, gdyż tylko w niej potrafią się one otworzyć i opowiedzieć o swoich przeżyciach oraz trudnościach. Zadaje im pytania otwarte, m.in. o to, w jaki sposób rozwiązałyby konkretny problem czy co o nim myślą. W sytuacjach konfliktowych, kiedy emocje u dziecka sięgają górnej granicy, badana stara się przekierować jego uwagę na ćwiczenia wyciszające, np. liczenie od 1 do 10, lub pyta je, czy potrafiłoby wybudować wieżę z klocków aż do księżycy – takie określenie nie ogranicza dziecka, a bardzo motywuje je do działania. Kiedy emocje już opadną, pedagoga podejmuje rozmowę na temat danego problemu. Badana stosuje też techniki motywacyjne, które umożliwiają budowanie w dzieciach samoświadomości. Pozwala podopiecznym cieszyć się zarówno procesem wykonywania zadania, jak i jego efektem. W celu uatrakcyjnienia zajęć zmienia miejsca ich prowadzenia na np. salę gimnastyczną, gdzie ruch dzieci nie jest skrepowany i gdzie mogą się one wybiegać. Jeśli na zewnątrz panuje odpowiednia pogoda, pedagoga zabiera je też do ogrodu przedszkolnego, gdzie mogą doświadczać natury. Często wykorzystuje także salę integracji sensorycznej. Ponadto badana stosuje metody pozwalające zwiększać koncentrację dzieci, np. tworzy różnego rodzaju masy sensoryczne.

Przywołane wypowiedzi obrazujące codzienność pedagoga specjalnego pokazują, jak bardzo jest ona zaangażowana w pracę wychowawczą i terapeutyczną z dziećmi. Można zaryzykować stwierdzenie, że jest to najważniejszy element szerokiego zestawu jej obowiązków.

Podążanie za badaną tego dnia przebiegało w wyjątkowo spokojnej atmosferze, z widocznym zaangażowaniem ze strony prowadzącej. Jak pokazują doświadczenia badawcze innych osób, taka sytuacja nie jest odosobnionym przypadkiem (Hinz, 2013, 5–55).

Dzień piąty obserwacji – piątek

W ostatnim dniu obserwacji postanowiłam zobrazować prowadzone przez pedagogkę specjalną zajęcia grupowe, co uważam za niezwykle cenne doświadczenie. Obserwacja takich zajęć pozwala lepiej zrozumieć funkcjonowanie badanej w przestrzeni placówki, w kontekście jej nastawienia do dzieci w nieco bardziej złożonych okolicznościach.

W trakcie zajęć widoczna była duża współpraca między osobą badaną a dziećmi. Uczestnicy byli bardzo zaangażowani w swoje działania. Tematyka zajęć oscylowała wokół empatii i miała na celu rozwój kompetencji emocjonalnych. Ich szczegółowym celem było rozpoznawanie oraz nazywanie emocji i uczuć, a także uświadomienie sobie, że w różnych sytuacjach ludzie mogą przeżywać odmienne uczucia. Techniki i metody, które zastosowała pedagogka, to dyskusja w grupie, techniki plastyczne, wypowiedzi w kręgu, projekcja fragmentu filmu oraz zabawy integracyjne.

Tego dnia badana prowadziła pod rząd zajęcia z kilkoma grupami. Pomijam ich dokładną charakterystykę, należy jednak podkreślić jej ogromne zaangażowanie w pracę z dziećmi. Zapewne jest ono efektem globalnego podejścia obserwowanej do swoich obowiązków, ale pokazuje też, że spośród wielu wykonywanych przez nią zadań to bezpośrednia praca z dziećmi jest w jej odczuciu wyjątkowo istotna. Korzystając z typologii ról SENCos opracowanej przez Hugh'a Kearnsa (2005) obserwowaną pedagogkę specjalną można tym samym zaliczyć do grupy określonej mianem eksperta. Zdaniem autora ten typ SENCos szczególnie angażuje się bowiem w bezpośrednią pracę z uczniami i najlepiej czuje się w jej realizacji (za: Mackenzie, 2007, 214–215).

Konkluzje

Zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2022 r. (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 1915) do zadań pedagoga specjalnego w ogólnodostępnej szkole i placówce, a zatem także w przedszkolu, należą m.in.:

- współpraca z wychowawcami grup, nauczycielami, innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami;
- współpraca z zespołem w zakresie opracowania oraz realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dziecka, które posiada

orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym także o zapewnieniu pomocy pedagogiczno-psychologicznej;

- wspieranie wychowawców grup, nauczycieli i innych specjalistów;
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i ich rodzinom, a także nauczycielom;
- współpraca z innymi podmiotami (w zależności od potrzeb);
- przedstawianie na zebraniu rady pedagogicznej propozycji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Mimo że czas trwania opisanego w rozdziale shadowingu nie był zbyt długi, podczas prowadzenia tej obserwacji pedagogożka specjalna podejmowała wiele zróżnicowanych zadań zgodnych z zapisami w przywołanym rozporządzeniu. Naturalnie, miały one miejsce z różnym nasileniem. Dla przykładu, bezpośrednia współpraca z innymi podmiotami pojawiła się tylko raz, w postaci konsultacji z logopedką sąsiedniego Ośrodka Rewalidacyjno-Wychowawczego, a pośrednia – przez przygotowanie wstępnej opinii dla Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Najmocniej reprezentowany był natomiast zakres zadań związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom w postaci zajęć terapeutycznych indywidualnych oraz zbiorowych. Analiza shadowingu pokazuje, że do częstych działań badanej należy także współpraca z zespołem specjalistów i nauczycieli. Na podstawie obserwacji i rozmów można zatem stwierdzić, że działalność pedagogożki specjalnej jest zróżnicowana, co wpisuje się w formułowane wobec niej oczekiwania wsparcia nauczycieli, jak również całego systemu edukacji (Jachimczak & Podgórska-Jachnik 2023; Gajdzica & Widawska, 2024). Prócz wskazanych działań opracowuje ona także niezbędne dokumenty – to zadanie obciążające, ale konieczne w związku z obowiązującymi procedurami. Prowadzi też zajęcia ogólnorozwojowe, np. z zakresu budowania kompetencji emocjonalno-społecznych. Tworzy własne pomoce dydaktyczne, dostosowywane indywidualnie do potrzeb dzieci. Nie bez znaczenia dla wykonywanej przez nią pracy są ponadto kwestie pozaformalne, które budują jej emocje oraz wpływają na jej relacje z innymi osobami (z dziećmi, rodzicami, współpracownikami, dyrektacją).

W pewnym sensie pedagog specjalny to nauczyciel do zadań specjalnych, ponieważ wykracza poza rutynę dnia codziennego i skłania się do korygowania, a także doskonalenia funkcjonowania dzieci z różnorodnymi potrzebami (Olszak, 2001). Za cieniem takiej właśnie osoby podążałam przez kilka dni.

BIBLIOGRAFIA

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium* 15(4), 209–229.
- Ciesielska, M., Wolanik-Boström, K., Öhlander, M. (2012). Obserwacja. W D. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe. Tom 2. Metody i narzędzia* (41–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czarniawska, B. (2012). Nowe techniki badań terenowych: shadowing. W D. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe. Tom 2. Metody i narzędzia* (69–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czarniawska-Joerges, B. (2007). *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacji w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo. *Forum Pedagogiczne*, 2, 109–121.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Warszawa-Łódź: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kearns, H. (2005). Exploring the experiential learning of special educational needs coordinators. *Journal of In-Service Education*, 31(1), 131–150.
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 4(34), 212–218.
- Majewicz, P., Mikrut, A. (red.). (2008). *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Majewicz, P., Sikorski, J. (2024). Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli. *Journal of Modern Science*, 55(1), 582–596.
- Olszak, A. (2001). *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 191.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A. (2016). *ABC pedagoga specjalnego. Razem łatwiej. Nowe doświadczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej – wprowadzenie do charakterystyki na podstawie wpisów z forów społecznościowych

MAŁGORZATA BUREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0009-0002-4900-5913

malgorzata.burek@o365.us.edu.pl

Streszczenie: Celem rozdziału jest rozpoznanie specyfiki pracy pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych na podstawie wpisów z forów społecznościowych na platformie Facebook. W jego wstępnej części dokonano charakterystyki specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz modeli szkół, do jakich uczęszczać mogą uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Postacią łączącą wszystkie z wymienionych modeli jest pedagog specjalny, który współpracuje z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Rozdział skupia się na sylwetce, kompetencjach oraz zakresie obowiązków pedagogów specjalnych pracujących w szkołach ogólnodostępnych. W przeprowadzonych na jego potrzeby badaniach wykorzystano analizę treści wpisów dotyczących wskazanej problematyki na czterech wybranych forach społecznościowych kierowanych do pedagogów specjalnych. Analizie poddano po 25 wpisów dotyczących omawianej grupy zawodowej. Rezultaty ukazują szeroki wachlarz poruszanych problemów: wpisy dotyczą kompetencji i kwalifikacji osoby na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej, zajęć rewalidacyjnych i diagnoz, a także zawierają sporo propozycji różnych form dokształcania oraz materiałów przydatnych w codziennej pracy. Analiza dyskusji pokazuje obszary różnych interpretacji aktów prawnych normujących m.in. kwalifikacje osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego oraz jego zadań (a nawet dezinformacji w tym zakresie).

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, szkoły ogólnodostępne, edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych

The position of special educator in a mainstream institution – an introduction to its characteristics based on posts from community forums

Abstract: The purpose of the chapter is to recognize the specifics of a special educator's work in mainstream facilities, based on entries from social forums of the Facebook platform. Its initial section characterizes special educational needs and school models that students with an identified special educational need may attend. The figure connecting all of these models is a special pedagogue, who works with students with special educational and development needs. The chapter focuses on the profile, competencies and responsibilities of special educators working in mainstream schools. The research presented was conducted using the analysis of the content of entries on the indicated issues found on four selected social forums for special educators. Twenty-five entries concerning this professional group were analyzed. The results show a wide range of problems addressed in the entries, which concern the competences and qualifications of special educators in mainstream institutions, rehabilitation classes and diagnoses, as well as proposals for various forms of further training and materials useful in everyday work. Moreover, analysis of those discussions demonstrates areas of different interpretations of legal acts regulating, among others, the qualifications of people working as special educators and their tasks (and even disinformation in this regard).

Keywords: special educator, mainstream schools, inclusive education, special educational needs, special educational needs coordinators

Wprowadzenie

Uczniowie różnią się między sobą zarówno zainteresowaniami i predyspozycjami, jak i tym, w jakim stopniu, tempie i czy w ogóle są w stanie opanować dany materiał. W efekcie ścieżka rozwoju i kariery każdego z nich jest inna, a sam podział na uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością tylko umowny. Ważne jest natomiast, by wszystkich ich wspierać i integrować (Gulliford & Upton, 2010; Warnock et al., 2010). To w efekcie takiego podejścia zaczęto odchodzić od myślenia o potrzebach uczniów z niepełnosprawnością, by zamiast tego mówić o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawił się w 1978 r. za sprawą dokumentu *Report of the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978), w którym specjalne potrzeby edukacyjne zostały zdefiniowane jako potrzeby tych uczniów, którzy nie potrafią podolać – w dłuższym lub krótszym okresie swojej kariery szkolnej – wymaganiom powszechnie obowiązującego programu nauczania (za: Bidziński et al.,

2013, 17). W Polsce pojęcia tego po raz pierwszy użyła w 1995 r. Marta Bogdanowicz (1995, 216–233).

Charakteryzowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stale podejmuje się wielu pedagogów i psychologów. Obecnie specjalne potrzeby edukacyjne nie odnoszą się wyłącznie do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością – dotyczą także tych, którzy mają trwałe lub czasowe trudności w uczeniu się o różnym stopniu nasilenia i spowodowane innymi niż niepełnosprawność przyczynami (Pilecka, 2009, 75). Tak więc specjalne potrzeby edukacyjne obejmują bardzo szerokie spektrum trudności w nauce o różnym podłożu: każdy uczeń to inna historia, do której należy podejść indywidualnie, i stąd bardzo szerokie definicje omawianego pojęcia. Ich egzemplifikacją jest następująca propozycja: uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi to ci, u których „stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości” (Zaremba, 2014, 15). Warto dodać, że obecnie coraz częściej pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych zastępowane jest innymi określeniami, m.in. „zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi” (Jachimczak, 2018) albo „dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi” (Knight & Crick, 2022). Wszystkie te sformułowania postrzegam jako bliskoznaczne, ale w dalszej części rozdziału posługuję się powszechnie wykorzystywaną kategorią specjalnych potrzeb edukacyjnych ze względu na ugruntowanie tego terminu w praktyce.

Specjalne potrzeby edukacyjne bezpośrednio łączą się z szeroko rozumianym kształceniem specjalnym, a więc edukacją wszystkich dzieci i uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które możliwe jest w każdej placówce (Wielebski, 2018, 339), oraz z opiniami wskazującymi potrzebę ich sprecyzowanego dodatkowego wsparcia. Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1743) publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Orzeczenia takie są wydawane dla dzieci i uczniów z niepełnosprawnościami, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W Polsce uczniowie ci mają możliwość kształcenia specjalnego, czyli specjalnej organizacji nauki i metod

pracy w placówkach różnego rodzaju, nie tylko w szkołach specjalnych (za: Paradowska, 2018, 377).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niezależnie od rodzaju placówki otrzymać mogą specjalistyczne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne lub też dostosowania form, środków i metod pracy. Dla uczniów z orzeczeniem uczęszczających zarówno do placówek ogólnodostępnych, jak i do integracyjnych czy specjalnych przygotowuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET). W Polsce to rodzice decydują o tym, do jakiej szkoły będzie uczęszczać ich dziecko, ponieważ uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną może spełniać obowiązek szkolny zarówno w placówce specjalnej, integracyjnej, jak i ogólnodostępnej. Zapewnienie takim uczniom m.in. odpowiednich warunków edukacyjnych, zajęć rewalidacyjnych, terapeutycznych czy rehabilitacyjnych oraz wykwalifikowanych i kompetentnych specjalistów to najważniejsze z obowiązków samorządów lokalnych (Skałbana & Grewiński, 2017, 87–88).

W każdej z przywołanych form edukacji (separacyjnej, integracyjnej, włączającej) ważną rolę odgrywają pedagodzy specjaliści. W zależności od rodzaju placówki ich zadania nieco się różnią, ale generalnie wszędzie sprowadzają się one do współpracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kooperacja ta przyjmuje różne formy: pedagog specjalny może m.in. być nauczycielem współorganizującym proces kształcenia, nauczycielem prowadzącym rewalidację lub inne specjalistyczne zajęcia, albo też podejmować zadania związane ze wspieraniem i koordynowaniem szeroko rozumianego obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych w placówce ogólnodostępnej (Gajdzica & Widawska, 2024). Właśnie to ostatnie stanowisko pozostaje w centrum zainteresowania niniejszego opracowania.

Celem rozdziału jest charakterystyka stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych oraz obrazów pedagoga specjalnego jako koordynatora do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych przejawiających się na forach społecznościowych. Innymi słowy, analiza wypowiedzi na forach służy zidentyfikowaniu i rozpatrzeniu zagadnień podejmowanych przez ich użytkowników w kontekście stanowiska pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej.

Rozdział składa się z kilku części. W pierwszej z nich opisane zostało stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Druga dotyczy forów internetowych i ich roli w pozyskiwaniu informacji organizacyjnych oraz propozycji praktycznych rozwiązań dotyczących obowiązków, kompetencji

i działań pedagogów specjalnych. W kolejnej części zaprezentowana została koncepcja badań własnych, zaś w czwartej przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań oraz ich interpretację. Ostatnia część zawiera podsumowanie, wnioski oraz wskazania do dalszych badań.

Stanowisko pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej

Pedagog specjalny to osoba, która posiada kwalifikacje związane z kształceniem i wychowaniem, diagnozą oraz terapią osób z różnymi dodatkowymi potrzebami w rozwoju, edukacji i socjalizacji, a także opieką nad nimi. Poza odpowiedzialnością za proces edukacyjny, wychowawczy i terapeutyczny nadzór przywilejem, ale zarazem niełatwym wyzwaniem w pracy pedagoga specjalnego jest działanie w taki sposób, by osoby wspierane z różnorodnymi trudnościami były możliwie najbardziej autonomiczne i samorealizujące się (Godawa, 2015, 51–52).

W szkołach ogólnodostępnych ponad 30 proc. uczniów objętych jest wsparciem psychologiczno-pedagogicznym (za: Gajdzica, 2022), a zatem stanowi grupę realizującą dodatkowe potrzeby. W zależności od ich specyfiki i zakresu te ostatnie pozostają w obszarze oddziaływań nauczycieli, nauczycieli współorganizujących proces kształcenia oraz specjalistów. Do tej grupy należy również osoba pracująca na stanowisku pedagoga specjalnego. W Polsce to nowe stanowisko, łączące wiele funkcji i zadań, często kojarzonych także ze stanowiskiem Koordynatora ds. Specjalnych potrzeb obecnego od lat w licznych innych systemach edukacji (Gajdzica & Widawska, 2024). Zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. do zadań pedagoga specjalnego należy wiele zróżnicowanych czynności, w tym przede wszystkim:

1. pomoc psychologiczno-pedagogiczna oraz wsparcie dla uczniów, a także współpraca nauczycieli, rodziców i różnego rodzaju instytucji w celu zapewnienia pełnego uczestnictwa uczniów w życiu placówki oraz dostosowania wymagań edukacyjnych do ich możliwości i predyspozycji;
2. badanie i diagnozowanie indywidualnych potrzeb, możliwości rozwojowych i edukacyjnych oraz przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów, a także ocena ich potencjału i zainteresowań;

3. wyciąganie wniosków z przeprowadzonych działań, określanie i stwarzanie niezbędnych warunków dla rozwoju uczniów oraz rozwiązywania ich problemów dydaktycznych i wychowawczych;
4. współpraca z zespołem w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, analiza jego skuteczności oraz doradztwo w celu lepszego dostosowania prowadzonych działań edukacyjno-terapeutycznych (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594).

Fora internetowe jako źródło wiedzy dla pedagogów specjalnych

W dzisiejszych czasach internet stanowi ważne źródło pozyskiwania łatwo dostępnych informacji oraz wiedzy – zarówno tej dotyczącej życia codziennego, jak i tej naukowej. Media społecznościowe stanowią przestrzeń do rozpowszechniania najróżniejszych treści: od tych rozrywkowych po porady zawodowe, porządkowe czy też związane z wychowaniem dzieci. Zaś fora internetowe, zrzeszające osoby o podobnych zainteresowaniach, wspólnych problemach czy wykonywanych zawodach, pozwalają na zadawanie nurtujących daną osobę pytań, udział w dyskusjach na wybrane tematy oraz poszukiwanie wsparcia i pomocy. O pożyteczności forów internetowych pisali m.in. Hermann A. Maurer, Denis Helic i Nick Scerbakov (2002) oraz Eva R. Fåhræus (2001).

Jak pokazują wyniki badań, z forów internetowych dotyczących wychowania dzieci najczęściej korzystają rodzice z wykształceniem wyższym związani z nauką i edukacją. Ponadto im młodsza grupa respondentów, tym większy odsetek osób wykorzystuje internet, w tym fora społecznościowe, jako źródło informacji pedagogicznych (Bereźnicka, 2016, 280). Warto jednak podkreślić, że wiedza, którą można odnaleźć w mediach społecznościowych, zwykle nie jest wiedzą naukową, ponieważ na każdy temat mogą wypowiadać się tam osoby niewykształcone w danej dziedzinie, nieposiadające odpowiednich kwalifikacji i orientacji merytorycznej czy doświadczenia. Niemniej jednak rady udzielane przez użytkowników i użytkowniczki forów pedagogicznych bywają też czasem podparte dużym doświadczeniem czy znajomością literatury fachowej, a także opatrzone odnośnikami do wiarygodnych, godnych polecenia stron internetowych (Bereźnicka, 2016).

Fora społecznościowe stanowią także źródło wiedzy, w tym tej merytorycznej, podpartej literaturą dla wszystkich pedagogów, również pedagogów specjalnych. Mogą oni odnaleźć tam odpowiedzi na nurtujące ich pytania, porady i praktyczne rozwiązania swoich problemów, czy też po prostu przestrzeń do podzielenia się swoimi wątpliwościami i frustracjami. Warto zatem podjąć próbę oglądu dyskusji dotyczącej tej problematyki prowadzonej na wybranych forach.

Koncepcja badań własnych

Wartość internetu jako zbioru interesujących danych badawczych została zauważona już wiele lat temu (Słomczyński, 2004, 4). Dostrzeżono również zdarność analizy forów społecznościowych jako jednej z cennych technik zbierania danych zarówno ilościowych, jak i jakościowych (Batorski & Olcoń-Kubica, 2006, 102). Jest to więc zachętą także do poszukiwania danych obrazujących problematykę związaną z funkcjonowaniem i rozwiązywaniem problemów przez osoby pracujące na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Wykorzystując takie możliwości przeprowadzono badania on-line polegające na analizie wpisów na forach społecznościowych ulokowanych na platformie Facebook. Ich celem była analiza ilościowo-jakościowa postów dotyczących roli, zadań i codzienności nowego specjalisty w systemie edukacji ogólnodostępnej, czyli pedagoga specjalnego.

Ze względu na obszerność materiału oraz traktowanie procesu badawczego jako badań pilotażowych, do analizy pobrano 100 postów z czterech forów społecznościowych na platformie Facebook. W analizie treści zastosowano metodę jakościową i ilościową. Ta pierwsza obejmowała analizę i opis wybranych wpisów dotyczących pracy i zadań pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych. W konstrukcji badawczej wykorzystano koncepcję kroków Johna W. Creswella (2008, 236). Badania te posłużyły także identyfikacji kategorii umożliwiających uporządkowanie wpisów w obszarze badań ilościowych.

Analiza jakościowa oparta na koncepcji Creswella obejmowała sześć kroków. Pierwszym z nich było gromadzenie i organizowanie danych do analizy, a następnym przegląd wszystkich danych. Kolejny polegał na tworzeniu i nazywaniu kategorii oraz ich kodowaniu. Czwartym krokiem był opis zebranych wyników na podstawie wykorzystanych kodów, a następnie określenie sposobu ich prezentacji. Ostatni etap obejmował natomiast interpretację wyników,

porównanie ich do innych badań, teorii czy doświadczeń, oraz refleksję nad tymi badaniami. Ze względu na ograniczone ramy rozdziału w dalszej części zostały zaprezentowane tylko wybrane elementy tego procesu.

Analizie poddano cztery grupy na platformie Facebook zróżnicowane pod względem liczebności uczestników oraz tego, w którym roku zostały założone. Ich charakterystyka otwiera podrozdział zawierający prezentację i analizę danych. Są to następujące grupy:

- Pedagog do zadań SPECJALNYCH – grupa publiczna założona w listopadzie 2015 r., licząca ponad 71 tys. użytkowników;
- Pedagog specjalny – grupa prywatna powstała we wrześniu 2022 r., mająca ponad 23 200 uczestników;
- Pedagodzy specjálni – grupa utworzona w styczniu 2016 r., która dotychczas zebrała prawie 3800 uczestników;
- Pedagog SPEcjalny w szkole podstawowej – grupa prywatna założona również we wrześniu 2022 r., licząca niespełna 1 tys. uczestników.

Przeanalizowano po 25 postów z każdej z grup, a zatem w sumie 100 wpisów. Zostały one skategoryzowane według następujących zidentyfikowanych w trakcie analiz jakościowych zagadnień:

- zadania pedagoga specjalnego,
- kompetencje/kwalifikacje i/lub wykształcenie potrzebne do pracy na stanowisku pedagoga specjalnego,
- konkretne materiały lub inspiracje przydatne w pracy pedagoga specjalnego (w tym oferty kupna lub sprzedaży konkretnych materiałów),
- diagnoza uczniów,
- organizacja i prowadzenie zajęć rewalidacyjnych,
- szkolenia i webinary dla pedagogów specjalnych,
- inne – w tym dyskusje, anonimowe pytania, udostępniane ankiety do badań.

Pedagog specjalny w wypowiedziach formułowanych na forach społecznościowych – wyniki badań własnych

W pierwszej części tego podrozdziału zostaną scharakteryzowane analizowane fora. Następnie zaprezentowane i krótko omówione zostaną kolejno dane ilościowe i jakościowe.

Pedagog do zadań SPECJALNYCH charakteryzuje się sporą różnorodnością, jeśli chodzi o kategorie postów. Na forum tym najczęściej spotkać można się z anonimowymi pytaniami dotyczącymi konkretnych uczniów lub sytuacji związanych z doświadczeniem pedagoga specjalnego.

Pedagog specjalny to grupa, w której najczęściej występuje tematyka związana z poradami dotyczącymi konkretnych materiałów i wzorów przydatnych w pracy pedagoga specjalnego i ich ofertami, lub ewentualnie płatnymi szkoleniami i arkuszami oceny.

Grupa Pedagogów specjalni również skupia się głównie wokół konkretnych materiałów przydatnych w pracy pedagoga specjalnego (w większości są to oferty płatne). Często przewijają się na niej jednak także inspiracje do różnorodnych zabaw lub prac plastycznych z dziećmi, które każdy może wykonać samodzielnie.

Pedagog SPECjalny w szkole podstawowej to grupa, na której udostępniane są przede wszystkim informacje na temat płatnych materiałów oraz bezpłatnych i odpłatnych szkoleń i webinarów, licznie powielane. Jest to także jedyne forum, na którym ani raz nie poruszono tematyki związanej z zadaniami i kompetencjami pedagoga specjalnego oraz prowadzoną przez niego diagnozą czy rewalidacją.

Wyniki badań ilościowych przeprowadzonych na forach społecznościowych zostały przedstawione w tabeli nr 1, z uwzględnieniem wyżej wymienionych kategorii. W analizie jakościowej wyróżniono sześć głównych kategorii postów, a w analizie ilościowej przypisano im wskaźnik częstości pojawiania się na poszczególnych forach.

Tabela 1. Liczba wskazań postów o określonej tematyce formułowanych na analizowanych forach społecznościowych (ujęcie proc., N = 100)

Forum Kategoria wątku	Pedagog do zadań SPECJALNYCH (proc.)	Pedagog specjalny (proc.)	Pedagodzy specjalni (proc.)	Pedagog SPECjalny w szkole podstawowej (proc.)	SUMA (proc.)
Zadania	2	1	1	0	4
Kompetencje	3	2	2	0	7
Materiały	6	14	10	17	47
Diagnoza	2	2	2	0	6
Rewalidacja	2	1	3	0	6
Szkolenia	2	3	4	5	14
Inne	8	2	3	3	16

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza wyników badań pokazuje, że najczęściej pojawiającym się tematem (niespełna połowa analizowanych wpisów) są materiały: różnego rodzaju pomoce do codziennej pracy terapeutycznej, diagnostycznej i organizacyjnej. Nierzadko są to nieco ukryte propozycje komercyjne, a czasem koleżeńskie udostępnienia i/lub przekazania planów, narzędzi i innych pomocy przydatnych w codziennej pracy pedagoga specjalnego. Czternaście proc. wpisów dotyczyło szkoleń i webinarów przydatnych w pracy pedagoga specjalnego – zapewne wynika to z wielu ofert (nieraz także płatnych) kierowanych do tej grupy osób, ale może również świadczyć o sporym zainteresowaniu pedagogów specjalnych podnoszeniem i/lub rozszerzeniem swoich kompetencji czy kwalifikacji. Mniej niż co 10. wpis dotyczył kompetencji pedagoga specjalnego, a także kwalifikacji koniecznych do objęcia tego stanowiska. Niskim zainteresowaniem cieszyła się problematyka diagnozy i rewalidacji, a najniższym spośród wyróżnionych kategorii – zadania podejmowane przez pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. W kategorii „inne” zostały ujęte wpisy dotyczące konkretnych sytuacji pracy pedagoga specjalnego trudne do zakwalifikowania w poczet wskazanych wyżej typów. Warto także podkreślić, że posty przystające do tych kategorii występowały ze zbliżonym nasileniem na wszystkich forach. Nie odnotowano zatem klasy szczególnie popularnej na jednym z nich, a zupełnie nieobecnej na innym.

W dalszej części podrozdziału zostaną przeanalizowane wybrane wpisy egzemplifikujące wskazane kategorie. Pierwszym przykładem jest pytanie dotyczące kompetencji i wykształcenia koniecznych do objęcia stanowiska pedagoga specjalnego. Z powodu nadchodzących zmian w tej kwestii jest to temat coraz bardziej popularny wśród osób obecnie zatrudnionych na tym stanowisku.

– Witam. Ukończyłam studia licencjackie z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej; magisterskie z zakresu pedagogiki specjalnej; podyplomowe z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Czy posiadam uprawnienia bezterminowo jako pedagog specjalny?

– Rozumiem, że studia były robione zgodnie ze starym standardem kształcenia? To tak – masz kwalifikacje pedagoga specjalnego bezterminowo.

Dopytuję o standard kształcenia, bo, pomimo, że zgodnie z nowym standardem studia z pedagogiki specjalnej oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą być realizowane tylko w trybie studiów jednolitych magisterskich, to zdarzają się uczelnie, które się tym nie przejmują (ostatnio otrzymałam w procesie rekrutacji świadectwo ukończenia studiów podyplomowych z pedagogiki specjalnej z datą ukończenia 06.24).

– A ja wciąż w dylemacie mgr kierunek Pedagogika ogólna, specjalizacja nauczanie wczesnoszkolne 5 letnie dzienne 2000r. następnie logopedia, surdo, tyflo, oligo podyplomowe stacjonarne do 2012 i jedni twierdzą, że mam bezterminowo, drudzy zaś, że nie,

– wg mnie łapie się Pani na punkt: „uzyskała kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zgodnie z zasadami obowiązującymi przed 2019 rokiem”, więc powinny być kwalifikacje pedagoga specjalnego bezterminowo.

Edit: Jednak bardziej pasuje punkt: ukończyła studia magisterskie jednolite lub studia pierwszego i drugiego stopnia z zakresu pedagogiki oraz studia podyplomowe na kierunku z zakresu pedagogiki specjalnej.

Tak, czy owak – ma Pani kwalifikacje bezterminowo.

Oczywiście obydwa zapisy luźno przytoczone – nie jest to ich dokładne brzmienie (wpis z dnia 18.11.2024 r.).

Wokół tego tematu ogniskuje się wiele dyskusji, co wiąże się z licznymi informacjami niepotwierdzonymi, budzącymi wątpliwości dyskutantów i prowadzącymi do formułowania sprzecznych opinii oraz nierzadko wykluczających się porad i odpowiedzi. Poniższy post z tej samej grupy na Facebooku potwierdza, że osoby poszukują informacji dotyczących stanowiska pedagoga specjalnego, ale robiąc to na forach internetowych, mogą spotkać się z dezinformacją:

– Witam. Od 3 lat jestem pedagogiem specjalnym w szkole podstawowej. Lubię to, co robię i chciałabym kontynuować. Jestem po mgr historii, posiadam studia podyplomowe z integracji sensorycznej, resocjalizacji, oligofreno i autyzmu oraz kurs kwalifikacyjny z terapii pedagogicznej. Z tego, co zrozumiałam, będę mogła pracować w swojej placówce dalej jako pedagog specjalny, ale już w innej szkole nie. No a sytuacja przedstawia się tak, że przeprowadzam się w inny rejon PL. Czy coś mogę jeszcze „coś” zrobić, żeby pracować jako ped. specjalny czy lipa?

– Nic nie musisz robić – w związku z brakami specjalistów na rynku zrezygnowano ze zmian w wymaganych kwalifikacjach pedagoga specjalnego po roku 2026 – to są plany i propozycje, oficjalnie nic nie zapadło

– Niestety póki nic się nie zmienia, pozostaje zrobić studia, ale to jednak długi proces... z taką ilością podyplomówek opcji zdecydowanie więcej, więc może się coś uda satysfakcjonującego znaleźć (wpis z dnia 26.11.2024 r.).

Kwestia wskazanych kwalifikacji zapewne może budzić wątpliwości, zwłaszcza w kontekście okresu przejściowego i dość rozbudowanego paragrafu precyzującego omawianą tematykę w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki

z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (t.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 2102, § 28).

Kolejnym tematem poruszonym na forach społecznościowych są zajęcia rewalidacyjne: ich sposób i czas prowadzenia, grupa odbiorców oraz konkretne materiały potrzebne do ich realizacji. Obrazuje to m.in. ten post:

- Mam pytanie dotyczące zajęć rewalidacyjnych. Jeśli prowadzicie zajęcia rewalidacyjne grupowe np. z dwoma uczniami, to macie 4 godziny zajęć. Spotkałam się z taką interpretacją w Internecie. Bardzo proszę o podzielenie się wiedzą. Z góry dziękuję
- Oczywiście że nie. Każde dziecko ma 120 min rewalidacji. Nie ważne czy grupowo czy indywidualnie
- czyli grupa(2 uczniów) ma 4 godziny fizycznie zajęć?
- no to każde ma po 2 godziny tylko, że nie indywidualnie. Przecież z innym dzieckiem mu ta godzina nie zamienia się w 1/2.

Co ciekawe, z dyskusji wyniknęła także wymiana zdań na temat tego, czy zajęcia rewalidacyjne powinny być prowadzone indywidualnie, czy w grupach:

- Rewalidacja powinna być prowadzona TYLKO indywidualnie!
- A dlaczego Pani zakłada, że zajęcia indywidualne są lepsze niż grupowe? a ja z własnego napiszę, że nie ZAWSZE. I kto ma rację? to zależy jak funkcjonuje dziecko i jakie to zajęcia. I tyle w temacie (wpis z dnia 28.11.2024 r.).

Przedstawiony powyżej fragment dyskusji nie tylko pokazuje rozbieżne opinie na temat prowadzenia zajęć, ale także wskazuje, że treść aktu prawnego normującego organizację zajęć rewalidacyjnych bywa odmiennie interpretowana w różnych placówkach. Warto dyskusję tę skonfrontować z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2017 r.) oraz Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (t.j. Dz.U. z 2019 r.).

Kwestią sporną i podstawą do dyskusji pozostają też niezmiennie kompetencje pedagogów specjalnych i pytania dotyczące tego, jakie zajęcia mogą oni prowadzić w placówkach ogólnodostępnych. Przykładem takich rozmów jest poniższy wpis:

– Witam, czy Pedagog Specjalny Może prowadzić zajęcia Dydaktyczno-wyrównawcze Z dzieckiem, o którego zauważono trudności w nauce i uczeniu się. Jeśli nie taka nazwa to jak inaczej można nazwać te zajęcia? Dziękuję za odpowiedź!

– W tym przypadku pedagog może w ramach swoich godzin prowadzić zajęcia rozwijające umiej. uczenia się. Nie ma (jak na razie) wymaganych konkretnych kwalifikacji w rozporządzeniu, a są to zajęcia z zakresu ppp. Wtedy tylko w dzienniku pedagoga wpisuje adnotację, że od-do prowadził te zajęcia, ale dane ucznia, program tych zajęć i realizowane tematy w odrębnym dzienniku.

– Jeśli posiadasz uprawnienia to korekcyjno-kompensacyjne lub inaczej terapia pedagogiczna

– Zajęcia rozwijające umiejętność uczenia się.

– Dydaktyczno-wyrównawcze prowadzi nauczyciel danego przedmiotu (wpis z dnia 21.11.2024 r.).

Fora internetowe są też miejscem częstych pytań osób, które dopiero zaczynają lub mają zacząć pracę pedagoga specjalnego. Poniższy post zebrał blisko 50 odpowiedzi, w których dyskutanci dzielili się swoimi pomysłami i sposobami dotyczącymi pracy pedagoga specjalnego, w tym przykładowo:

– Hej, zaczynam pracę jako pedagog specjalny. Czy ktoś z Was może mi powiedzieć jak wygląda praca na tym stanowisku? Wchodzę do szkoły i co robię przez cały dzień? Proszę o informacje tak krok po kroku – godzina po godzinie znam zakres swoich obowiązków, ale od czego zacząć? Jak to wygląda w praktyce?

– Ja w ramach pedagoga specjalnego prowadzę zajęcia rewalidacji i emocjonalno-społeczne

– Obserwuj, pytaj, łaż po grupach/klasach, pytaj, w czym pomóc, zabieraj sobie dzieci na zajęcia. Wsparcie! To jest nasza rola + ogrom papierów.

– papiery x100 plus diagnozy (nie ma szczególnego narzędzia) ja robię opisowe klasy i jak funkcjonują w niej dzieci z orzeczeniem i opinia. Wsparcie dla nauczycieli przy pracy i przy ipet. Rozmowy z rodzicami np. Żeby udał się do poradni. Zajęcia dla klas najlepiej tematyka z planu profilaktycznego szkoły.

– Cześć. Zależy też ile masz godzin jako pedagog specjalny. Najważniejsze to być. Być otwartym na współpracę z nauczycielami, z wychowawcami. Pytać czy zauważyli jakieś problemy w klasie, zaproponować obserwacje. W klasach gdzie są orzeczenia czy opinie możesz wejść z zajęciami profilaktycznymi. Często wychowawca podpowie jaki jest problem w klasie, jakie zajęcia się przydadzą. Np o tolerancji, o akceptacji, o integracji klasy, pracy w zespole, agresji i przemocy.

Z dokumentacji to wopfu i ipet oraz bieżące dokumenty jak opinie i orzeczenia. U mnie najważniejsze to współpraca z innymi nauczycielami.

– Najpierw zrób analizę dokumentów, listę dzieci z opiniami i orzeczeniami, potem diagnoza potrzeb-tu najlepiej zapytać wychowawców, zazwyczaj zaczynamy od przedszkola, wchodzimy na zajęcia i obserwujemy samodzielność, zabawę swobodną, pracę przy stoliku. W starszych klasach po analizie dokumentów też można wejść na obserwacje. Na pewno już mają w szkole określone potrzeby i przydzielone godziny rewalidacji, korekcyjno-kompensacyjne, socjoterapię, czy tusy, etc. Ogarniasz, czy ipety i wopfa są, czy też trzeba tworzyć nowe. Potem, jak już wiesz, jakie są problemy szukasz rozwiązań, szkoleń dla rady, urządzasz spotkania dla rodziców, ind. rozmowy z dziećmi, szukasz środków na pomoc także, programów, w których szkoła może uczestniczyć. Kontaktujesz się z Poradnią. Jest co robić (wpis z dnia 2.09.2023 r.).

Fora społecznościowe stanowią też przestrzeń do wzajemnego wspierania się, wyrażania swoich obaw oraz opisywania doświadczeń czy też niepowodzeń mogących pojawić się w pracy pedagoga specjalnego, co obrazuje zaprezentowany poniżej wpis:

- Drodzy, z jakimi największymi trudnościami mierzycie się z początkiem roku szkolnego?
- Nietolerancja rodziców dla dziecka z niepełnosprawnością
- Papierologia. 16 nowych orzeczeń, kadra olewająca konieczność współpracy przy ich tworzeniu, dyrektor stwierdził, że od tego jest ped. spec., spotkania z rodzicami tych dzieci (od 2 września pracuję od 8.00 do 15.15 w szkole, po czym w domu zasiadam do papierów ok.20 tej do 23-24). Praca, jak na razie bez satysfakcji i chyba bez sensu (chodzi o tworzenie tej dokumentacji). Trochę depresyjnie, nie wiem jak długo tak pociągnę (wpis z dnia 12.09.2024 r.).

Częstym problemem poruszonym na forach internetowych jest także kwestia tego, jakie zadania wpisują się w stanowisko pedagoga specjalnego, i które z nich są obligatoryjne, a które dodatkowe i zarazem najmniej ważne. Pytania te nierzadko ograniczają się do tego, co znaleźć można w przytoczonym już rozporządzeniu dotyczącym zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach publicznych, ale też koncentrują się na tym, jak wypełniać wszystkie zadania pedagoga specjalnego w ograniczonych godzinach pracy. Przykładem tego jest następujący wpis:

- Dzień dobry, czy mając połowę etatu jako pedagog specjalny muszę zrealizować wszystkie zadania Ped spec zawarte w rozporządzeniu, czy mogę wybrać

zadania zgodnie z możliwościami szkoły (te najważniejsze)? Nie znalazłam informacji na ten temat.

- Wszystkie

- Dyrektor nie może dać tylu godzin rewalidacji, ponieważ nie zrealizuje Pani wszystkich zadań pedagoga specjalnego...

- przez cały rok zrealizuje ;-)

- Żadne ‘wszystko’, tez mam 5,5 godz specjalnego i dyrektorka sama powiedziała, że realizuje jakiś węższy zakres tego z uwagi na część etatu... Jeszcze by tego brakowało, że w 1/4 etatu będę realizować cały zakres i do tego przy zapłacie za 5,5 godz. Hahahaha

- Nie przesadzajmy jak mamy robić wszystko w kilka godzin skoro mamy inne czynności w etacie zaplanowane (wpis z dnia 30.10.2023 r.).

Konkluzje

Praca pedagoga specjalnego jest żywym tematem do dyskusji zarówno wśród rodziców, jak i współpracowników czy samych pedagogów. Dzieje się tak głównie ze względu na coraz większą ilość różnych opinii oraz orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, co łączy się także ze zwiększeniem liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach ogólnodostępnych.

Potrzebę obecności takich specjalistów w placówkach ogólnodostępnych według przeprowadzonych badań (Majewicz & Sikorski, 2024) dostrzegają także inni nauczyciele. Wskazują oni m.in., że współpraca z pedagogiem specjalnym jest konieczna ze względu na zróżnicowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, ponieważ ma on większą wiedzę dotyczącą tego tematu.

Stosunkowo nowe w polskim systemie edukacji stanowisko pedagoga specjalnego jako koordynatora do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych pozostawia wiele pytań oraz wątpliwości wśród grona pedagogicznego, w tym samych pedagogów specjalnych. Ze względu na dynamicznie zmieniające się realia polskich szkół, częste zmiany przepisów prawnych dotyczących pracy nauczycieli i specjalistów, a także powszechną w niektórych tematach dezinformację, coraz większe zainteresowanie stanowiskiem pedagoga specjalnego można dostrzec na forach internetowych. Przestrzeń internetu pozwala na swobodne dyskusje dotyczące najbardziej nurtujących kwestii, m.in. kwalifikacji

i kompetencji wymaganych do objęcia tego stanowiska, a także sposobów ich zdobycia i zakresu obowiązków pedagoga specjalnego.

Kolejnym ważnym tematem często podejmowanym na forach społecznościowych są opisywane w części teoretycznej rozdziału specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe. Pedagodzy specjaliści, najczęściej anonimowo, dzielą się historiami i problemami pojawiającymi się na ich drodze w pracy z konkretnymi uczniami. W razie wątpliwości dotyczących działalności na tym polu na forach internetowych znaleźć można też zapis doświadczeń, informacje oraz dyskusje na temat edukacji włączającej, która w Polsce na większą skalę rozwija się dopiero od kilku lat. Pomimo faktu, że każdy uczeń jest niepowtarzalny, często głos innych specjalistów w danej sprawie rzuca nową perspektywę na konkretną sytuację, co stanowi dużą pomoc w pracy.

Potencjał forów społecznościowych jako źródła wiedzy na temat roli pedagoga specjalnego dostrzega się także w tym, że udzielający się tam użytkownicy są naturalni: opisują swoje codzienne sytuacje i specyfikę pracy, a biorąc udział w dyskusjach szczerze wyrażają swoje zdanie. Badanie wpisów na platformie Facebook okazało się wreszcie cenne ze względu na to, że grupa badanych pedagogów specjalnych nie wiedziała, że ich wpisy będą analizowane, co mogłoby mieć wpływ na wyniki uzyskane za pośrednictwem poruszenia podobnych tematów w ankietach czy wywiadach. Fora społecznościowe stanowią więc jak gdyby środowisko naturalne, gdzie każdy może na swój sposób wyrazić własne stanowisko.

BIBLIOGRAFIA

- Batorski, D., Olcoń-Kubicka, M. (2006). Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne, *Studia Socjologiczne*, 3, 99–132.
- Bereźnicka, M. (2012). Współczesna rodzina a zagrożenia w sieci (123–140). W K. Białobrzęska, C. Kurkowski (red.). *Zagrożone człowieczeństwo. Vol. 1: Zagrożenia w obszarze rodziny, dzieciństwa i okresu dorastania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bidziński, K. et al. (2013). *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–223.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston: Pearson.

- Fåhræus, E.R. (2001). Collaborative learning through forum systems—problems and opportunities. Dostępne na https://www.isls.org/cscl/Euro2001/Papers/45.doc?_cf_chl_tk=zCaP5gyS7QOr8zYRPgN9NtFll.CbmKMfCsmKsoOcd_w-1741771566-1.0.1.1-dzVZo_8pfgZlGwsIvbGRFdKxKGG6GXJPDY34nY7sb8U
- Gajdzica, Z. (2022). Nieobecne lub zaniedbane w polskiej szkole formy wspierania nauczycieli w edukacji włączającej. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(40), 13–27.
- Gajdzica, Z., Widawska, E. (2024). Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(68), 23–32.
- Godawa, S. (2015). Pedagogika specjalna Gestalt w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, (11), 47–56.
- Gulliford, R., Upton, G. (eds.). (2002). *Special educational needs*. London-New York: Routledge.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, (48), 33–43.
- Knight, C., Crick, T. (2022). Inclusive Education in Wales: Interpreting Discourses of Values and Practice Using Critical Policy Analysis. *ECNU Review of Education*, 5(2), 258–283.
- Majewicz, P., Sikorski, J. (2024). Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli. *Journal of Modern Science*, 55(1), 582–596.
- Maurer, H., Scerbakov, N., Helic, D. (2002). A User Interface and Knowledge Delivery Solution for a Modern WBT System (753–758). In P. Barker, S. Rebelsky (eds.). *Proceedings of ED-MEDIA 2002--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Denver, CO: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Paradowska, E. (2018). Nauczyciele szkół podstawowych ogólnodostępnych wobec edukacji włączającej (375–405). W J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.). *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pilecka, W. (2009). Perspektywy analizy problemów rozwojowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Perspektywa systemowo-ekologiczna (66–81). W W. Pilecka, M. Rutkowski (red.). *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1591.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1743.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. T.j. Dz.U. z 2019 r.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 oraz z 2022 r., poz. 655, 1079, 1116, 1383.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. T.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 2102, § 28.
- Skalbania, B., Grewiński, M. (2017). Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i dorosłych – wyzwania i konsekwencje dla polityki oświatowej i społecznej. *Polityka i Społeczeństwo*, 15(3), 81–94.
- Słomczyński, K. (2004). Polska metodologia socjologicznych badań empirycznych na tle międzynarodowym (13–22). W P. Sztabiński, F. Sztabiński, Z. Sawiński (red.). *Nowe metody, nowe podejścia badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Stationery Office Books (TSO). Dostępne na <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Warnock, M., Norwich, B., Terzi, L. (eds.). (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. London-New York: Continuum.
- Wielebski, M. (2018). Od orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego do indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (22), 339–354.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.



Wprowadzenie do problematyki wykorzystywania technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji przez pedagogów specjalnych.

DOMINIKA SIWEK

Zespół Szkół Specjalnych im. Weroniki Sherborne w Czerwionce-Leszczynach

ORCID: 0009-0000-4346-5236

dominika_siwek@wp.pl

Streszczenie: Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz sztucznej inteligencji stawia przed pedagogiką specjalną nowe wyzwania i możliwości w zakresie modernizacji procesu edukacyjno-terapeutycznego. Intensyfikacja cyfryzacji edukacji obserwowana w ostatnich latach, zwłaszcza w okresie pandemii COVID-19, wymusza redefinicję tradycyjnych paradygmatów pedagogicznych i adaptację metodyki pracy do zmieniających się uwarunkowań edukacyjnych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kwestia efektywnej implementacji narzędzi cyfrowych w realizacji zadań ustawowych pedagoga specjalnego.

Podstawowym celem prezentowanej analizy jest systematyczna eksploracja i ewaluacja potencjału technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz sztucznej inteligencji w pracy pedagoga specjalnego, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości aplikacyjnych w obszarze diagnostyki, planowania i realizacji wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wprowadzenie do tej problematyki koncentruje się na identyfikacji kluczowych obszarów zastosowania technologii oraz określeniu warunków ich efektywnej implementacji w kontekście obowiązujących regulacji prawnych i standardów zawodowych.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że efektywne wykorzystanie technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji w pedagogice specjalnej wymaga holistycznego podejścia, uwzględniającego zarówno kwestie technologiczne, jak i metodyczne. Badania potwierdzają znaczący potencjał tych narzędzi w zakresie personalizacji procesu edukacyjnego oraz optymalizacji działań diagnostyczno-terapeutycznych, jednak ich skuteczna implementacja warunkowana jest poziomem kompetencji cyfrowych pedagogów oraz wypracowaniem odpowiednich standardów etycznych i procedur bezpieczeństwa.

Szczególnie istotne jest zachowanie równowagi między innowacyjnością technologiczną a humanistycznym wymiarem edukacji specjalnej, tak, by sztuczna inteligencja pełniła rolę narzędzia komplementarnego wobec tradycyjnych metod pedagogicznych. Wyniki badań sugerują konieczność systemowego wsparcia procesu cyfrowej transformacji na poziomie instytucjonalnym, obejmującego zarówno rozwój infrastruktury technologicznej, jak i modyfikację programów kształcenia oraz doskonalenia zawodowego pedagogów specjalnych. Przedstawione wnioski wskazują na potrzebę dalszych badań nad optymalnymi modelami implementacji technologii w praktyce edukacyjnej oraz systematycznej ewaluacji efektywności wdrażanych rozwiązań.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, technologie informacyjno-komunikacyjne, sztuczna inteligencja, cyfrowa transformacja edukacji, kompetencje cyfrowe

Introduction to special educators' use of digital technologies and artificial intelligence

Abstract: The development of Information and Communication Technologies (ICT) and Artificial Intelligence (AI) presents new challenges and opportunities for special pedagogy to modernize the educational and therapeutic process. The intensification of the digitalization of education observed in recent years, especially during the COVID-19 pandemic, forces the redefinition of traditional pedagogical paradigms and the adaptation of the working methodology to the changing educational conditions. In this context, the issue of the effective use of digital tools in the implementation of the statutory tasks of a special educator is of particular importance.

The primary goal of the presented analysis is a systematic exploration and evaluation of the potential of information and communication technologies and artificial intelligence in the work of a special educator, with a special focus on the application possibilities in the area of diagnosis, planning and implementation of support for students with special educational needs. The introduction to the topic focuses on identifying the key areas of technologies' application and determining the conditions for their effective implementation in the context of current legislation and professional standards.

The analysis shows that the effective use of digital technologies and artificial intelligence in special education requires a holistic approach, taking into account both technological and methodological issues. Research confirms the significant potential of these tools for personalizing the educational process and optimizing diagnostic and therapeutic activities, but their effective implementation is conditioned by the level of digital literacy of educators and the development of appropriate ethical standards and safety procedures. It is particularly important to maintain a balance between technological innovation and the humanistic dimension of special education, where artificial intelligence should act as a complementary tool to traditional pedagogical methods. The findings suggest the need for systemic support of the digital transformation process at the institutional level, including both the development of technological infrastructure and the modification of education and training programs for special educators. The conclusions presented indicate the need for further research on the optimal models of technology implementation in educational practice and systematic evaluation of the effectiveness of implemented solutions.

Keywords: special educators, information and communication technologies, artificial intelligence, digital transformation of education, digital literacy

Wprowadzenie

Współczesna era dynamicznej digitalizacji i konwergencji mediów cyfrowych otwiera przed pedagogami specjalnymi nowe, dotychczas niedostępne możliwości w zakresie usprawniania działań edukacyjnych, terapeutycznych i organizacyjnych. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) oraz narzędzi opartych na sztucznej inteligencji (AI) stwarza ogromne szanse na bardziej efektywne dostosowanie procesu edukacyjno-terapeutycznego do indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Współczesne technologie umożliwiają precyzyjniejszą diagnostykę funkcjonalną, personalizację terapii oraz znaczącą poprawę dostępności edukacyjnej, co sprzyja włączaniu uczniów z niepełnosprawnościami do głównego nurtu edukacyjnego.

Jak wskazują raporty UNESCO, technologie cyfrowe stanowią fundament nowoczesnej edukacji włączającej, oferując instrumenty do niwelowania barier w procesie kształcenia oraz do optymalizacji strategii dydaktycznych i terapeutycznych (UNESCO, 2021). Włączenie narzędzi cyfrowych w codzienną praktykę pedagogiczną umożliwia nauczycielom dostosowywanie materiałów dydaktycznych do indywidualnych zdolności i deficytów ucznia, a także ułatwia ocenę jego postępów w czasie rzeczywistym. Sztuczna inteligencja, analizując duże zbiory danych, może wspomagać proces diagnozy, wskazywać optymalne ścieżki wsparcia oraz dostarczać pedagogom precyzyjne rekomendacje dotyczące dalszych działań terapeutycznych.

Jednocześnie, dynamiczna cyfryzacja edukacji wymaga od pedagogów specjalnych rozwijania kompetencji cyfrowych, nie tylko w zakresie obsługi nowoczesnych technologii, ale także ich krytycznej analizy pod kątem efektywności i bezpieczeństwa danych. W związku z tym, kluczowym wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki specjalnej pozostaje umiejętne integrowanie narzędzi cyfrowych z tradycyjnymi metodami nauczania i terapii, tak aby technologia pełniła funkcję wspierającą, a nie zastępującą bezpośrednią interakcję nauczyciela z uczniem.

Celem niniejszego rozdziału jest analiza zakresu i sposobów wykorzystania technologii cyfrowych w pracy pedagoga specjalnego. Omówione zostaną zarówno narzędzia wspierające proces diagnostyczny, jak i technologie ułatwiające planowanie i monitorowanie wsparcia uczniów, komunikację z zespołem specjalistów oraz organizację działań edukacyjnych. W kolejnych częściach przedstawione zostaną klasyfikacja technologii stosowanych w pedagogice

specjalnej, ich potencjalne zastosowania, a także analiza wyzwań i barier związanych z ich implementacją w praktyce edukacyjnej. Szczególny nacisk zostanie położony na rolę sztucznej inteligencji w usprawnianiu procesów diagnostycznych, terapii oraz indywidualizacji nauczania, a także na zagadnienia etyczne i praktyczne związane z jej wdrażaniem.

Pedagog specjalny w dobie innowacji: kompetencje, obowiązki i technologie wspierające

Pedagog specjalny – zakres kompetencji i obowiązków

Rola pedagoga specjalnego w systemie kształcenia ulega dynamicznym przeobrażeniom, co wynika zarówno z rozwoju samej edukacji włączającej, jak i z postępującej cyfryzacji procesów edukacyjnych i terapeutycznych. W polskim systemie oświaty pedagog specjalny może pełnić różnorodne funkcje, obejmujące stanowisko nauczyciela wspomagającego, terapeuty, a także specjalisty zajmującego się diagnozą oraz koordynacją wsparcia edukacyjno-terapeutycznego (Gajdzica, 2022). To zróżnicowanie ról determinuje zakres wykorzystywanych narzędzi dydaktycznych, diagnostycznych i organizacyjnych, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz sztucznej inteligencji.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 roku (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594), pedagogzy specjaliści zatrudniani w placówkach ogólnodostępnych realizują szereg działań mających na celu wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich zadania obejmują m.in.:

- współpracę z nauczycielami, rodzicami i specjalistami w zakresie identyfikacji i redukcji barier edukacyjnych,
- prowadzenie badań diagnostycznych w celu określenia indywidualnych potrzeb ucznia,
- organizację i wdrażanie dostosowań edukacyjnych,
- koordynowanie działań związanych z opracowywaniem i monitorowaniem Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET-ów),
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych oraz zajęć specjalistycznych,
- wspieranie nauczycieli i wychowawców w dostosowywaniu metod pracy do potrzeb uczniów,
- współpracę z instytucjami zewnętrznymi w celu zapewnienia uczniom kompleksowego wsparcia.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje jednak, że rola pedagoga specjalnego w systemie edukacji ogólnodostępnej jest wciąż przedmiotem debat i redefinicji. W dyskusjach tych przywoływany bywa m.in. odpowiednik tej funkcji w systemach anglosaskich: tzw. Special Educational Needs Coordinator (SENCo), który odpowiada za organizację wsparcia dla uczniów z SPE oraz współpracę z kadrą pedagogiczną i rodzicami (Department for Education, 2014).

W kontekście transformacji cyfrowej szczególne znaczenie zyskuje wykorzystanie w realizacji zadań pedagoga specjalnego nowoczesnych technologii. Narzędzia cyfrowe wspierają zarówno proces diagnozy, jak i planowanie działań edukacyjno-terapeutycznych, co znacząco wpływa na jakość wsparcia oferowanego uczniom.

Technologie wspierające w pedagogice specjalnej

W pedagogice specjalnej środki dydaktyczne pełnią istotną rolę w procesie edukacyjnym, terapeutycznym i rewalidacyjnym, umożliwiając dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W literaturze przedmiotu dokonuje się ich podziału na środki tradycyjne, obejmujące podręczniki, materiały manipulacyjne oraz pomoce wizualne, a także technologie wspomagające, których celem jest eliminacja barier edukacyjnych oraz usprawnienie procesów poznawczych i komunikacyjnych uczniów.

Na potrzeby dalszej analizy przyjmuje się następujące definicje kluczowych pojęć związanych z wykorzystaniem technologii w pracy pedagoga specjalnego:

- Technologia wspomagająca [*assistive technology*] – obejmuje wszelkie urządzenia, oprogramowanie oraz systemy technologiczne, które wspierają uczniów z niepełnosprawnościami w procesie edukacyjnym. Do tej kategorii zalicza się zarówno sprzęt fizyczny, taki jak klawiatury alternatywne czy urządzenia brajlowskie, jak i narzędzia cyfrowe, np. aplikacje konwertujące tekst na mowę, systemy eye-trackingowe oraz oprogramowanie do wspomaganej komunikacji (Chimicz, 2020).
- Interwencje cyfrowe [*digital interventions*] to technologie wykorzystywane w terapii i rewalidacji uczniów, które wspierają procesy edukacyjne oraz umożliwiają personalizację strategii wsparcia. Do takich narzędzi należą aplikacje służące do treningu funkcji poznawczych, systemy rzeczywistości wirtualnej (VR) i rozszerzonej (AR), które dostosowują metody

terapii do indywidualnych potrzeb ucznia. Interwencje cyfrowe obejmują także samodzielne programy komputerowe, platformy internetowe oraz aplikacje mobilne, umożliwiając elastyczne podejście do edukacji i rewitalizacji (Torous et al., 2021).

- Kompetencje cyfrowe pedagoga specjalnego [*special educator's digital competences*] – zestaw umiejętności obejmujących znajomość i efektywne wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie diagnostycznym, terapeutycznym oraz dydaktycznym. W kontekście edukacji specjalnej kompetencje te obejmują umiejętność obsługi specjalistycznych narzędzi wspomagających, dostosowywanie cyfrowych zasobów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów, a także krytyczną analizę skuteczności stosowanych technologii (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019). W kontekście dynamicznego rozwoju sztucznej inteligencji oraz narzędzi opartych na uczeniu maszynowym kompetencje cyfrowe pedagogów specjalnych stają się szczególnie istotne. Badania wskazują, że choć ponad połowa polskich uczniów i studentów regularnie korzysta z narzędzi AI, jedynie niewielki odsetek nauczycieli deklaruje chęć ich stosowania w procesie dydaktycznym. Współczesne podejście do edukacji specjalnej wymaga nie tylko samego wdrażania nowych technologii, ale także odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej do ich efektywnego i świadomego wykorzystania (Łaniewski, 2024).

W kolejnych częściach rozdziału zostaną omówione szczegółowe aspekty wdrażania nowoczesnych technologii w pracy pedagoga specjalnego oraz ich wpływ na efektywność procesów edukacyjnych i terapeutycznych.

Cyfrowa transformacja w pedagogice specjalnej – wyzwania, możliwości i kierunki rozwoju

Wpływ cyfrowej transformacji na realizację zadań pedagoga specjalnego

Postępująca cyfryzacja przestrzeni edukacyjnej stanowi jeden z kluczowych czynników wpływających na zmianę sposobu realizacji zadań pedagoga specjalnego. Proces ten wymaga nie tylko wdrażania nowoczesnych technologii, ale również rekonceptualizacji dotychczasowych paradygmatów diagnostyczno-

-terapeutycznych oraz adaptacji metod pracy do dynamicznie zmieniających się warunków edukacyjnych i społecznych. Implementacja technologii informacyjno-komunikacyjnych w pedagogice specjalnej otwiera nowe możliwości w zakresie holistycznego wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przyczyniając się do zwiększenia efektywności procesów dydaktycznych i terapeutycznych oraz umożliwiając indywidualizację działań dostosowanych do specyficznych wymagań poszczególnych uczniów.

Transformacja ta nabrała szczególnego znaczenia w kontekście doświadczeń edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19, która – jak zauważa Jacek Pyżalski (2020) – przyspieszyła proces cyfryzacji edukacji specjalnej o około 5–7 lat. Wprowadzenie nauczania na odległość uwidoczniło zarówno potencjał, jak i ograniczenia związane z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w pracy pedagoga specjalnego. Z jednej strony umożliwiło ono dostęp do nowoczesnych technologii wspierających proces kształcenia i terapii, z drugiej natomiast uwypukliło bariery technologiczne oraz konieczność rozwijania kompetencji cyfrowych wśród nauczycieli, terapeutów, uczniów i ich rodzin.

W kontekście edukacji specjalnej szczególnie istotne jest zrozumienie, w jaki sposób cyfryzacja wpływa na proces diagnozy i terapii oraz jakie narzędzia mogą być efektywnie stosowane w celu wspierania uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Współczesne technologie, takie jak systemy sztucznej inteligencji, platformy e-learningowe, interaktywne aplikacje terapeutyczne oraz rozszerzona i wirtualna rzeczywistość (AR/VR), mogą stanowić cenne wsparcie w pracy pedagoga specjalnego. Ich skuteczna implementacja wymaga jednak nie tylko odpowiednich zasobów technologicznych, ale również zmian organizacyjnych i legislacyjnych, które pozwolą na ich pełne wykorzystanie w praktyce edukacyjnej.

Konieczne jest także zwrócenie uwagi na zagadnienia etyczne i prawne związane z cyfryzacją edukacji specjalnej, w tym ochronę danych uczniów, zapewnienie równego dostępu do technologii oraz przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu. Wdrażanie nowoczesnych technologii w pedagogice specjalnej powinno być procesem świadomym i ukierunkowanym na rzeczywiste potrzeby uczniów, uwzględniającym zarówno potencjalne korzyści, jak i wyzwania wynikające z ich stosowania.

W obszarze diagnostyki funkcjonalnej następuje znacząca ewolucja metodologiczna. Współczesne narzędzia diagnostyczne, bazujące na zaawansowanych algorytmach analizy danych, umożliwiają precyzyjną ewaluację funkcji

poznawczych i wykonawczych oraz kompetencji społeczno-emocjonalnych. W badaniach nad mediatyzacją komunikacji edukacyjnej wskazuje się, że implementacja technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacyjnym generuje nowe możliwości w zakresie holistycznego wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Czechowska & Majkowska, 2020). Takie narzędzia diagnostyczne obejmują:

1. systemy eye-trackingowe do badania percepcji wzrokowej,
2. programy do analizy mowy i komunikacji,
3. aplikacje do oceny funkcji poznawczych,
4. platformy do kompleksowej diagnostyki rozwojowej.

Transformacja procesu terapeutycznego

Proces cyfryzacji wprowadza szereg innowacyjnych rozwiązań metodycznych w zakresie planowania i realizacji oddziaływań terapeutycznych. Zgodnie z koncepcją wielomodalnego (Chrzanowska & Szumski, 2019) wsparcia terapeutycznego, współczesne podejście terapeutyczne opiera się na integracji różnorodnych technologii, które umożliwiają kompleksowe i dostosowane do indywidualnych potrzeb wsparcie. Wykorzystanie nowoczesnych narzędzi cyfrowych pozwala na rozwój interaktywnych, spersonalizowanych terapii, które angażują różne zmysły i włączają pacjenta w proces rehabilitacji w sposób dostosowany do jego specyficznych potrzeb.

Współczesne podejście terapeutyczne, zgodnie z zasadami terapii wielomodalnej, obejmuje integrację technologii wspierających różnorodne aspekty procesu rehabilitacji. Zenon Gajdzica podaje przykład konstruktywistycznego modelu edukacji, w którym „wsparcie przyjmuje postać typową dla kultury edukacji inkluzyjnej”. Punkt wyjścia stanowi tu różnorodność, a wsparcie oferowane dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną „traci status specjalnego i staje się powszechne. Obejmuje każdego ucznia, choć, co naturalne, przyjmuje odmienne postacie i zróżnicowaną intensyfikację. Przy czym, co ważne, wsparcie odbywa się poza lekcją i obejmuje przygotowanie warunków (w tym kompetencji nauczycieli, przestrzeni, wyposażenia)” (Gajdzica, 2020, 94). Podejście to wskazuje na konieczność dostosowania środowiska edukacyjnego

oraz metod wsparcia do indywidualnych potrzeb uczniów, tworząc bardziej zintegrowaną i przystosowaną formę terapii, w której technologia może stanowić istotny element wspomagający proces rehabilitacji.

Współczesne podejście terapeutyczne, zgodnie z zasadami terapii wielomodalnej, obejmuje następujące obszary wykorzystania technologii:

1. technologie wspomagające:
 - Systemy Augmentatywnej i Alternatywnej Komunikacji (AAC) nowej generacji,
 - aplikacje do wieloaspektowej stymulacji funkcji poznawczych,
 - interaktywne platformy terapii zdalnej,
 - narzędzia do personalizacji materiałów dydaktyczno-terapeutycznych,
 - systemy monitorowania i ewaluacji postępów;
2. innowacyjne metody pracy:
 - immersyjną terapię z wykorzystaniem technologii VR/AR,
 - programy do kompleksowego treningu funkcji wykonawczych,
 - aplikacje wspierające rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych,
 - zintegrowane systemy gamifikacji procesu terapeutycznego;
3. dokumentację i monitorowanie postępów, przy czym badania pokazują, że elektroniczne systemy dokumentacji:
 - redukują czas poświęcany na biurokrację o około 30 proc.,
 - zwiększają dokładność monitorowania postępów podopiecznych,
 - ułatwiają współpracę między specjalistami,
 - umożliwiają szybszą modyfikację programów terapeutycznych;
4. współpracę interdyscyplinarną w środowisku cyfrowym – współczesne platformy komunikacyjne dają sposobność transformacji modelu współpracy między specjalistami, umożliwiając m.in. prowadzenie konsultacji online, wymianę doświadczeń w czasie rzeczywistym, tworzenie interdyscyplinarnych zespołów wsparcia oraz organizację szkoleń i supervizji online;
5. implementację sztucznej inteligencji – rozwój AI w pedagogice specjalnej koncentruje się na:
 - automatycznej analizie postępów i predykcji trudności,
 - personalizacji programów terapeutycznych,
 - optymalizacji procesów diagnostycznych,
 - wspomaganie podejmowania decyzji terapeutycznych.

Dopełniając omawianie powyższej problematyki warto wspomnieć jeszcze o związanych z wykorzystaniem technologii wyzwaniach, ograniczeniach, perspektywach rozwoju i rekomendacjach dla praktyki. Wyzwania i ograniczenia obejmują: konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji cyfrowych, ryzyko nadmiernej technologizacji procesu terapeutycznego, problemy z dostępnością sprzętu i oprogramowania, a także kwestie etyczne związane z przetwarzaniem danych. Do najważniejszych z nich należą zaś systematyczna aktualizacja kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, zachowanie równowagi między technologizacją a humanizacją procesu terapeutycznego, zapewnienie dostępności infrastruktury technologicznej oraz przestrzeganie standardów etycznych w zakresie przetwarzania danych wrażliwych.

Współczesne badania wskazują na następujące kierunki rozwoju zastosowania sztucznej inteligencji w obszarze kształcenia uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi: personalizację wsparcia opartą na big data, integrację różnych systemów wspomagających, zastosowanie sztucznej inteligencji w diagnostyce i terapii, zwiększanie dostępności technologii wspomagających. To zaś w pewnym zakresie wyznacza obszary wymagające doskonalenia. Są to: obsługa specjalistycznego oprogramowania, wykorzystanie narzędzi diagnostycznych, projektowanie materiałów multimedialnych, zarządzanie danymi cyfrowymi, a także bezpieczeństwo w sieci. Ważnym elementem szeroko pojętego doskonalenia są ponadto działania ukierunkowane na podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli i terapeutów, czyli szkolenia online, webinaria specjalistyczne, kursy e-learningowe oraz kreowanie społeczności praktyków online.

Technologia w pracy pedagoga specjalnego – przegląd narzędzi

Podrozdział ten ma na celu dokonanie przeglądu kluczowych technologii wykorzystywanych w pracy pedagoga specjalnego, z uwzględnieniem podziału na kategorie odpowiadające obowiązującym zadaniom ustawowym. W szczególności omówione zostaną narzędzia diagnostyczne, technologie wspierające dostępność, aplikacje wspomagające współpracę interdyscyplinarną, oprogramowanie do tworzenia Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych, a także systemy służące do planowania oraz monitorowania procesów wsparcia. Celem tego przeglądu jest ukazanie roli technologii w optymalizacji

działań pedagoga specjalnego, w tym we wspomaganiu efektywności diagnozy, indywidualizacji wsparcia oraz integracji zespołowej w ramach środowiska edukacyjnego i terapeutycznego.

Tabela 1. Narzędzia wspierające realizację zadań pedagoga specjalnego zgodnie z rozporządzeniem

Zadania według rozporządzenia	Narzędzie	Funkcjonalności
§ 23a, pkt 1a Rekomendowanie działań w zakresie zapewnienia dostępności i aktywnego uczestnictwa uczniów	Microsoft Teams	• organizacja spotkań zespołów, • współdzielenie dokumentów i rekomendacji, • czat do szybkiej komunikacji, • integracja z kalendarzem i planowanie działań
	Padlet	• tablica pomysłów i rekomendacji, • współdzielenie zasobów i dobrych praktyk, • dokumentacja działań włączających, • organizacja materiałów
§ 23a, pkt 1b Prowadzenie badań i działań diagnostycznych	mTalent	• diagnoza funkcjonalna, • karty obserwacji, • testy percepcji wzrokowej i słuchowej, • generowanie raportów diagnostycznych
	eduSensus	• badanie gotowości szkolnej, • ocena ryzyka dysleksji, • diagnoza kompetencji matematycznych, • dokumentacja diagnostyczna
§ 23a, pkt 1c–1d Rozwiązywanie problemów dydaktycznych i określanie warunków do nauki	Immersive Reader (Microsoft)	• czytanie tekstu na głos, • dostosowanie formatowania, • podświetlanie sylab, • tłumaczenie tekstu
	MÓWik Boards	• tablice komunikacyjne, • syntezy mowy, • personalizacja symboli, • wsparcie AAC
§ 23a, pkt 2 Współpraca z zespołem w zakresie IPET	Microsoft OneNote	• notatki z obserwacji, • planowanie działań, • śledzenie postępów, • współpraca zespołowa

Zadania według rozporządzenia	Narzędzie	Funkcjonalności
§ 23a, pkt 3 Wspieranie nauczycieli i specjalistów	Google Workspace	• dokumenty współdzielone, • Meet do konsultacji, • kalendarz zespołowy, • Drive do przechowywania materiałów
	Wakelet	• kolekcje materiałów edukacyjnych, • organizacja zasobów metodycznych, • współdzielenie dobrych praktyk, • tworzenie biblioteki materiałów
§ 23a, pkt 4–5 Udzielanie pomocy pp i współpraca z podmiotami zewnętrznymi	ClassDojo	• śledzenie zachowania, • komunikacja z rodzicami, • dokumentacja postępów, • raporty okresowe
	Microsoft Forms/ Google Forms	• kwestionariusze diagnostyczne, • ankiety dla nauczycieli i rodziców, • automatyczna analiza danych, • eksport wyników
§ 23a, pkt 6 Doskonalenie zawodowe nauczycieli	Canva	• tworzenie materiałów szkoleniowych, • przygotowanie prezentacji, • infografiki edukacyjne, • materiały do warsztatów
	Quizizz/ Kahoot	• interaktywne szkolenia, • ewaluacja wiedzy, • ankiety szkoleniowe, • raporty z postępów

Źródło: Opracowanie własne.

Wykorzystanie technologii w pracy pedagoga specjalnego wymaga nie tylko umiejętności posługiwania się konkretnymi narzędziami, ale także zdolności do ich efektywnej integracji w systemie wsparcia edukacyjnego. Kluczowe jest, aby technologie wspomagały cały proces pracy z uczniem – od diagnozy, przez interwencję, aż po monitorowanie postępów. W tym kontekście niezwykle istotna jest koordynacja funkcjonalności różnych narzędzi, takich jak aplikacje diagnostyczne, programy do monitorowania postępów

oraz platformy do współpracy, które wspólnie mogą tworzyć zintegrowany system wsparcia. Taka integracja pozwala na dynamiczne i elastyczne dostosowywanie metod pracy i oferowanej pomocy do specyficznych i zmieniających się potrzeb ucznia, co w konsekwencji zwiększa skuteczność działań kształceniowych.

Elastyczności działań sprzyja również fakt, że sama technologia edukacyjna, szczególnie w kontekście pracy pedagoga specjalnego, stawia na personalizację. Narzędzia takie jak MÓWik Boards czy Immersive Reader oferują funkcje, które umożliwiają zmianę parametrów interfejsu i dostosowanie go do konkretnych trudności ucznia. Personalizacja takich technologii, np. zmiana czcionki, kolorystyki tła czy prędkości odczytu, pozwala na stworzenie dostosowanej ścieżki edukacyjnej, w której uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności – w tym z trudnościami w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej czy komunikacyjnej – mogą pracować w sposób optymalny. Warto jednak zauważyć, że efektywność tych narzędzi zależy od ich odpowiedniego zastosowania, dlatego ważne jest, aby pedagodzy specjaliści byli należycie przeszkoleni w zakresie wykorzystania takich technologii w kontekście indywidualnych potrzeb uczniów.

Przegląd opisywanych narzędzi warto wzbogacić o konkretne ilustracje ich zastosowania w praktyce. Przykładowo, Microsoft Teams czy Padlet mogą stanowić doskonałe narzędzia do organizacji spotkań zespołu interdyscyplinarnego: za ich pomocą nauczyciele, psychologowie, terapeuci oraz rodzice ucznia mogą monitorować jego postępy czy planować dalsze działania. Natomiast narzędzia eduSensus czy mTalent, dedykowane diagnostyce, mogą wspierać pedagogów w szybkiej ocenie poziomu rozwoju ucznia, umożliwiając im dostosowanie planu zajęć oraz indywidualnych interwencji terapeutycznych.

Technologie edukacyjne, takie jak te opisane w podrozdziale, odgrywają kluczową rolę w pracy pedagoga specjalnego, umożliwiając skuteczną indywidualizację procesu nauczania, monitorowanie postępów uczniów, a także efektywną współpracę z rodzicami i innymi specjalistami. Dzięki integracji narzędzi technologicznych możliwe jest tworzenie spójnych, dostosowanych ścieżek edukacyjnych, które odpowiadają na zmieniające się potrzeby uczniów. Ponadto technologie te wspierają nauczycieli w diagnozie, interwencji oraz w ocenie efektywności działań pedagogicznych, co w efekcie prowadzi do poprawy jakości edukacji specjalnej.

Sztuczna inteligencja jako narzędzie wspomagające pracę pedagoga specjalnego

Współczesny rozwój technologii sztucznej inteligencji znacząco wpłynął na różne dziedziny życia społecznego, w tym również na obszar edukacji. W kontekście pedagogiki specjalnej szczególnie istotne są otwierane przez AI nowe możliwości w zakresie diagnostyki, planowania działań edukacyjnych oraz optymalizacji procesu wsparcia uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi. Technologie oparte na sztucznej inteligencji, takie jak uczenie maszynowe [*machine learning*], przetwarzanie języka naturalnego [*natural language processing*] oraz systemy rozpoznawania wzorców, mogą znacząco wspierać nauczycieli i terapeutów w precyzyjnym dostosowywaniu metod nauczania, a także w tworzeniu indywidualnych planów terapeutycznych. Zastosowanie sztucznej inteligencji w pedagogice specjalnej ma na celu zwiększenie efektywności działań edukacyjnych, umożliwiając spersonalizowane podejście do ucznia, a także wspierając procesy diagnostyczne w sposób szybszy i bardziej precyzyjny niż tradycyjne metody.

Badania naukowe wskazują na rosnącą rolę AI w analizie danych dotyczących zachowań uczniów, diagnozowaniu ich trudności w nauce, a także w tworzeniu materiałów dydaktycznych dostosowanych do ich specyficznych potrzeb. Jednocześnie, zastosowanie sztucznej inteligencji w pracy pedagoga specjalnego wiąże się z szeregiem wyzwań, takich jak kwestie etyczne, bezpieczeństwo danych osobowych oraz zapewnienie wysokiej jakości generowanych treści. Celem kolejnego podrozdziału jest przedstawienie kluczowych obszarów zastosowania sztucznej inteligencji w pracy pedagoga specjalnego, ze szczególnym uwzględnieniem jej zalet i ograniczeń wynikających z jej implementacji. Zostaną w nim również omówione aspekty praktyczne związane z wdrażaniem AI w systemie edukacji, w tym kwestie bezpieczeństwa i standardów zawodowych (AI Tech Daily, 2024).

Kluczowe obszary zastosowania AI w pracy pedagoga specjalnego

Diagnostyka i działania badawcze

W kontekście pedagogiki specjalnej diagnostyka stanowi fundament podejmowania adekwatnych działań edukacyjnych i terapeutycznych. Narzędzia sztucznej inteligencji, w tym systemy oparte na analizie danych behawioralnych oraz rozpoznawaniu wzorców, stanowią znaczące wsparcie w tym obszarze. AI może wspomagać pedagogów w precyzyjnej identyfikacji trudności ucznia oraz w tworzeniu indywidualnych profili edukacyjnych, które uwzględniają zarówno specyfikę rozwoju dziecka, jak i jego potencjalne obszary problemowe. Przykładem jest zastosowanie systemów analizy tekstu, które umożliwiają ocenę poziomu rozwoju językowego ucznia poprzez analizę jego wypowiedzi, identyfikację zaburzeń artykulacyjnych lub trudności w budowaniu spójnych zdań. Narzędzia AI mogą również wspierać procesy diagnostyczne w zakresie rozpoznawania trudności w nauce matematyki czy oceniania stopnia zaawansowania w rozwoju poznawczym, takim jak umiejętności rozumowania przestrzennego lub logicznego.

Sztuczna inteligencja pozwala na szybkie gromadzenie i analizowanie dużych zbiorów danych, co umożliwia wychwycenie subtelnych różnic w zachowaniach uczniów, które mogą być niewidoczne przy tradycyjnych metodach diagnostycznych. Dzięki zastosowaniu algorytmów uczących się możliwe jest również tworzenie modeli predykcyjnych, które prognozują dalszy rozwój ucznia na podstawie analizy jego dotychczasowych wyników i zachowań. Współczesne technologie pozwalają na bieżąco monitorować postępy dziecka oraz wprowadzać zmiany w procesie edukacyjnym w odpowiedzi na wykryte trudności.

Planowanie i realizacja wsparcia edukacyjnego

Sztuczna inteligencja zyskuje także na znaczeniu w obszarze planowania wsparcia edukacyjnego. Dzięki zaawansowanym systemom AI możliwe jest tworzenie dynamicznych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia planów wsparcia edukacyjnego. Narzędzia takie jak ChatGPT, ClaudeAI czy Gemini, wykorzystujące algorytmy przetwarzania języka naturalnego, mogą

również wspierać nauczycieli w generowaniu treści dydaktycznych. W praktyce oznacza to, że dla ucznia z dysleksją AI może wygenerować odpowiednio zmodyfikowane materiały tekstowe dostosowane do jego tempa czytania i poziomu rozumienia tekstu, a dla ucznia ze spektrum autyzmu materiały wizualne takie jak diagramy, tabele, schematy oraz harmonogramy, które ułatwiają przyswajanie nowych informacji i zrozumienie złożonych instrukcji.

Implementacja narzędzi sztucznej inteligencji w procesie nauczania pozwala także na bieżące monitorowanie postępów ucznia, jak również na dostosowywanie materiałów edukacyjnych w czasie rzeczywistym. Oznacza to, że pedagog może natychmiastowo reagować na trudności dziecka, optymalizując tempo nauki oraz dostosowując formy wsparcia do zmieniających się potrzeb edukacyjnych.

Dokumentacja i ewaluacja

Dokumentacja oraz ewaluacja procesu edukacyjnego to obszary, w których sztuczna inteligencja wykazuje duży potencjał. Narzędzia AI mogą wspierać pedagoga specjalnego w tworzeniu kompleksowej dokumentacji dotyczącej realizowanych działań edukacyjnych, takich jak Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne. Automatyzacja generowania dokumentów pozwala na zaoszczędzenie czasu, który pedagog może poświęcić na bardziej bezpośrednią pracę z uczniami. Sztuczna inteligencja umożliwia również bieżącą ewaluację działań edukacyjnych, tworząc szczegółowe raporty z postępów ucznia, a także rekomendacje do dalszych działań. Sprawozdania te mogą również uwzględniać dane dotyczące efektywności zastosowanych metod nauczania oraz stopnia realizacji założonych celów edukacyjnych. Dzięki narzędziom AI proces oceny i dokumentacji staje się bardziej obiektywny i oparty na danych, co pozwala na szybsze identyfikowanie skuteczności wdrożonych interwencji.

Współpraca z nauczycielami i rodzicami

Sztuczna inteligencja może również odgrywać istotną rolę w poprawie komunikacji i współpracy między pedagogiem specjalnym a nauczycielami oraz rodzicami. Dzięki narzędziom AI możliwe jest tworzenie zindywidualizowanych raportów łatwych do zrozumienia przez rodziców i nauczycieli, a także wspomagających ich w podejmowaniu decyzji dotyczących dalszego wsparcia

edukacyjnego. AI może również asystować pedagogom w przygotowywaniu materiałów edukacyjnych dla rodziców, pomagając im w angażowaniu się w proces edukacji dziecka w domu, co ma szczególne znaczenie dla uczniów z trudnościami w uczeniu się.

Aspekty praktyczne wdrażania AI

Bezpieczeństwo i standardy zawodowe

Wdrażanie narzędzi sztucznej inteligencji w pracy pedagoga specjalnego wiąże się z koniecznością przestrzegania surowych standardów zawodowych, w tym zasad ochrony danych osobowych. Zgodnie z regulacjami RODO wykorzystywanie narzędzi AI w pracy z danymi podopiecznych musi odbywać się z poszanowaniem określonych norm ochrony prywatności, przy zapewnieniu, że informacje o uczniach są przechowywane w sposób bezpieczny i zgodny z przepisami prawa. Ponadto kluczowe jest zapewnienie odpowiedniej jakości treści generowanych przez AI, tak, aby były one zgodne z aktualnym stanem wiedzy pedagogicznej i terapeutycznej.

Etapy implementacji

Implementacja narzędzi AI w pracy pedagoga specjalnego powinna przebiegać etapowo, z uwzględnieniem specyfiki danej placówki edukacyjnej oraz indywidualnych potrzeb uczniów. Pierwszym krokiem jest określenie obszarów, w których sztuczna inteligencja może przynieść największe korzyści, takich jak diagnostyka czy planowanie wsparcia edukacyjnego. Kolejny etap stanowi wybór odpowiednich narzędzi oraz ich integracja z istniejącymi procesami edukacyjnymi. Ważne jest również systematyczne szkolenie kadry pedagogicznej, aby była ona w stanie w pełni wykorzystać potencjał AI.

Wyzwania związane z adaptacją

Wdrożenie AI w pedagogice specjalnej wiąże się z szeregiem wyzwań, takich jak konieczność adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości technologicznej oraz szkolenie nauczycieli w zakresie obsługi nowych narzędzi. Dodatkowo

wciąż istnieją obawy związane z dehumanizowaniem procesu edukacyjnego i zastępowaniem nauczycieli przez maszyny. Z tego powodu kluczowe jest zachowanie równowagi pomiędzy wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi technologicznych a rolą nauczyciela jako osoby, która interpretuje dane i podejmuje decyzje w imieniu ucznia.

Praktyczne zastosowanie AI w realizacji zadań ustawowych pedagoga specjalnego

Tabela 2. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w realizacji zadań pedagoga specjalnego

Obszar	Wykorzystanie AI
Wsparcie dostępności i aktywnego uczestnictwa uczniów	• generowanie spersonalizowanych rekomendacji dotyczących dostosowania przestrzeni szkolnej • tworzenie materiałów w formatach alternatywnych • projektowanie rozwiązań zwiększających dostępność cyfrową materiałów edukacyjnych • planowanie działań włączających z wykorzystaniem technologii wspomagających
Diagnostyka i rozpoznawanie potrzeb	• tworzenie zaawansowanych narzędzi diagnostycznych dopasowanych do specyfiki ucznia • analiza wyników badań i obserwacji • identyfikacja mocnych stron i trudności ucznia • generowanie raportów diagnostycznych uwzględniających wieloaspektową analizę funkcjonowania ucznia
Rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych	• analiza przypadków i generowanie propozycji rozwiązań • tworzenie spersonalizowanych strategii wsparcia • projektowanie materiałów interwencyjnych • monitorowanie efektywności podejmowanych działań
Współpraca przy tworzeniu IPET	• generowanie struktury dokumentu • formułowanie celów edukacyjnych i terapeutycznych • planowanie form i metod wsparcia • tworzenie harmonogramów działań

Obszar	Wykorzystanie AI
Wsparcie nauczycieli i specjalistów	• przygotowywanie materiałów szkoleniowych dla nauczycieli • tworzenie wskazówek metodycznych • generowanie propozycji dostosowań edukacyjnych • projektowanie narzędzi do monitorowania postępów ucznia
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	• tworzenie materiałów do zajęć specjalistycznych • generowanie ćwiczeń i zadań terapeutycznych • przygotowywanie materiałów informacyjnych dla rodziców • dokumentowanie procesu udzielanego wsparcia
Współpraca z podmiotami zewnętrznymi	• przygotowywanie dokumentacji do współpracy międzyinstytucjonalnej • tworzenie raportów i zestawień • planowanie działań zespołowych • koordynacja komunikacji między podmiotami
Doskonalenie zawodowe	• identyfikacja potrzeb szkoleniowych • tworzenie materiałów edukacyjnych • projektowanie warsztatów i szkoleń • ewaluacja efektywności doskonalenia zawodowego

Źródło: Opracowanie własne.

Sztuczna inteligencja w pracy pedagoga specjalnego. Przegląd dostępnych narzędzi AI

W niniejszym rozdziale przedstawiono niektóre z dostępnych narzędzi AI mogących wspierać pracę pedagoga specjalnego. Należy jednak zauważyć, że lista ta nie jest wyczerpująca, gdyż rynek tego rodzaju technologii rozwija się niezwykle szybko, a każde z wymienionych narzędzi ma swoje specyficzne funkcje, które mogą odpowiadać różnym potrzebom edukacyjnym. Celem tego wprowadzenia jest zatem zasygnalizowanie różnych opcji potencjalnie pomocnych w działalności nauczyciela, terapeutów czy innych specjalistów pracujących z osobami z trudnościami w nauce i rozwoju.

Tabela 3. Narzędzia sztucznej inteligencji wspierające pracę pedagoga specjalnego

Kategoria	Narzędzie	Funkcje
Asystenci AI	ChatGPT	• planowanie zajęć • generowanie materiałów
	Gemini	• adaptacja tekstów • wsparcie w dokumentacji
	Copilot	• tworzenie ćwiczeń • personalizacja materiałów
	ClaudeAI	• analiza postępów • wsparcie w planowaniu • wsparcie w programowaniu • analiza danych • tworzenie raportów • generowanie podsumowań
	Gamma	• tworzenie prezentacji • automatyzacja slajdów • wsparcie wizualne
	Diffit	• personalizacja tekstów • generowanie materiałów edukacyjnych
Generatory obrazów	Bing Image Creator	• tworzenie obrazów
	Ideogram	• generowanie grafik edukacyjnych • projektowanie grafiki
	Midjourney	• tworzenie schematów • generowanie wysokiej jakości obrazów
	Padlet Image	• personalizacja wizualna • tworzenie tablic wizualnych • współpraca zespołowa
Aplikacje edukacyjne	Conker	• projektowanie materiałów edukacyjnych • analiza postępów
	Suno	• tworzenie materiałów multimedialnych • wsparcie w projektach audiowizualnych
Generatory obrazów	Canva z AI	• tworzenie grafik edukacyjnych • dostosowywanie materiałów • personalizacja wizualna • szablony dydaktyczne

Źródło: Opracowanie własne.

Kompetencje pedagoga specjalnego w kontekście sztucznej inteligencji

W kontekście wdrażania sztucznej inteligencji w edukacji szczególną rolę odgrywają kompetencje cyfrowe pedagogów specjalnych, które muszą obejmować zarówno umiejętność obsługi nowoczesnych narzędzi technologicznych, jak i krytyczne podejście do ich wykorzystania. Jak wskazują raporty NASK (Łaniewski, 2024), jedynie 4 proc. polskich nauczycieli planuje aktywnie korzystać z AI w najbliższej przyszłości, a 11 proc. rozważa jej wykorzystanie w dalszej perspektywie. Tymczasem technologia ta może wspomagać indywidualizację procesu nauczania, analizę wyników uczniów oraz rozwój krytycznego myślenia.

Zastosowanie AI w edukacji wymaga więc od pedagogów nie tylko znajomości konkretnych narzędzi, ale także umiejętności ich integracji z tradycyjnymi metodami dydaktycznymi oraz świadomości ich ograniczeń. Kluczowe kompetencje obejmują:

- zdolność oceny jakości treści generowanych przez AI – świadomość, że sztuczna inteligencja nie posiada umiejętności weryfikacji faktów i może powielać błędne informacje;
- rozwój umiejętności krytycznego myślenia u uczniów – nauczanie, jak mądrze korzystać z AI i analizować jej wyniki w kontekście rzeczywistych źródeł;
- umiejętność personalizacji nauczania przy pomocy AI – wykorzystanie narzędzi do dostosowywania treści edukacyjnych do potrzeb ucznia;
- świadomość zagrożeń i etyki korzystania z AI – ochrona danych uczniów, etyczne aspekty korzystania z generatywnych modeli AI oraz eliminowanie ryzyka dezinformacji.

AI powinna bowiem być traktowana jako narzędzie wspomagające pracę pedagoga, a nie zastępujące jego profesjonalną wiedzę, doświadczenie i empatyczne podejście do ucznia.

Podsumowanie

Transformacja cyfrowa w edukacji specjalnej stanowi jedno z kluczowych wyzwań współczesnej pedagogiki specjalnej, determinowane zarówno przez dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych i sztucznej

inteligencji, jak i ewoluujące potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współczesne narzędzia cyfrowe redefiniują tradycyjne modele nauczania i terapii, oferując nowatorskie rozwiązania w zakresie diagnozy, indywidualizacji procesu kształcenia oraz usprawnienia systemów wsparcia edukacyjno-terapeutycznego. Ich implementacja wymaga jednak nie tylko dostosowania metodologii pracy pedagoga specjalnego, ale także rewizji obowiązujących standardów etycznych, organizacyjnych i legislacyjnych.

Przeprowadzona na potrzeby niniejszego rozdziału analiza potwierdza, że technologie cyfrowe mogą pełnić kluczową rolę w zwiększaniu efektywności procesu edukacyjnego na kilku poziomach. Po pierwsze, ich zastosowanie umożliwia podniesienie precyzji diagnozy pedagogicznej i psychologicznej, co przekłada się na lepsze dopasowanie strategii wsparcia do indywidualnych potrzeb ucznia. Narzędzia bazujące na analizie danych, systemy augmentatywnej i alternatywnej komunikacji, aplikacje terapeutyczne oraz technologie rzeczywistości wirtualnej pozwalają na modelowanie środowiska edukacyjnego w sposób dostosowany do specyficznych deficytów i możliwości rozwojowych konkretnych osób. Po drugie, technologie te przyczyniają się do eliminacji barier dostępności poprzez wdrażanie innowacyjnych rozwiązań wspierających funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnościami sensorycznymi, motorycznymi i poznawczymi. Zastosowanie AI, w tym algorytmów uczenia maszynowego i przetwarzania języka naturalnego, pozwala na automatyzację dostosowań edukacyjnych oraz bieżące monitorowanie postępów uczniów, co otwiera nowe możliwości w zakresie personalizacji procesu dydaktycznego.

Niemniej jednak efektywna implementacja narzędzi cyfrowych w pedagogice specjalnej napotyka na szereg wyzwań wymagających wieloaspektowego podejścia badawczego i organizacyjnego. Kluczową kwestią pozostaje konieczność systematycznego rozwijania kompetencji cyfrowych pedagogów specjalnych, obejmujących zarówno biegłość w obsłudze technologii, jak i zdolność do ich krytycznej analizy pod kątem efektywności i etyki stosowania. Równocześnie niezbędne jest opracowanie spójnych regulacji prawnych dotyczących wykorzystania AI w edukacji specjalnej, uwzględniających m.in. standardy ochrony danych osobowych uczniów oraz zagrożenia związane z automatyzacją procesów decyzyjnych w pedagogice.

W kontekście dynamicznych zmian technologicznych rola pedagoga specjalnego ulega nieustannej ewolucji. Tradycyjnie postrzegany jako specjalista wspierający uczniów ze SPE w procesie edukacji i terapii oraz spełniający

zadania wynikające z rozporządzenia, współczesny pedagog specjalny musi integrować w swojej pracy wiedzę zarówno pedagogiczną oraz psychologiczną, jak i technologiczną. Oprócz umiejętności diagnozy i planowania wsparcia, istotnym elementem jego kompetencji staje się zdolność do efektywnego wykorzystywania technologii cyfrowych w procesie dydaktycznym i terapeutycznym. To ostatnie wymaga zaś nie tylko znajomości narzędzi TIK i AI, ale także umiejętności ich krytycznej oceny oraz zdolności adaptacyjnych, umożliwiających dostosowanie metod pracy do zmieniających się potrzeb uczniów i dostępnych rozwiązań technologicznych. Pedagog specjalny musi stać się zarówno użytkownikiem technologii, jak i jej świadomym selekjonerem i moderatorem, który dba o to, by innowacje technologiczne były wykorzystywane w sposób etyczny, dostosowany do realnych potrzeb ucznia oraz zgodny z obowiązującymi regulacjami prawnymi.

Współczesny pedagog specjalny pełni również rolę integratora różnych dziedzin wiedzy: łączy pedagogikę specjalną, neurobiologię i informatykę, aby stworzyć skuteczne modele wsparcia uczniów z niepełnosprawnościami. Musi także współpracować z interdyscyplinarnymi zespołami specjalistów – terapeutami, psychologami, logopedami oraz inżynierami edukacji – w celu opracowania spersonalizowanych rozwiązań dydaktyczno-terapeutycznych.

Jednym z kluczowych wyzwań stojących przed pedagogiem specjalnym jest również konieczność dostosowania metod oceny efektywności działań edukacyjnych i terapeutycznych do nowych standardów cyfrowych. Tradycyjne formy oceny postępów uczniów coraz częściej zastępowane są przez systemy analizy danych, które pozwalają na bardziej precyzyjne śledzenie zmian w ich funkcjonowaniu. W tym kontekście pedagog specjalny musi wykazywać się umiejętnością interpretacji wyników analiz AI oraz ich praktycznego zastosowania w procesie edukacyjno-terapeutycznym.

Z perspektywy dalszych badań istotnym zagadnieniem pozostaje długoterminowa ewaluacja wpływu cyfryzacji na jakość i skuteczność edukacji specjalnej. Konieczne jest opracowanie modeli optymalnej integracji narzędzi TIK i AI z tradycyjnymi metodami pedagogicznymi oraz analiza ich wpływu na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczniów. Równocześnie szczególnej uwagi wymaga stworzenie strategii wspierających wdrażanie innowacyjnych rozwiązań technologicznych na poziomie instytucjonalnym, obejmujących zarówno modernizację infrastruktury edukacyjnej, jak i dostosowanie programów kształcenia pedagogów specjalnych do nowych realiów technologicznych.

Podsumowując, transformacja cyfrowa w edukacji specjalnej powinna być traktowana nie wyłącznie jako techniczne usprawnienie dotychczasowych praktyk pedagogicznych, lecz jako element fundamentalnej zmiany w sposobie organizacji procesu kształcenia i terapii uczniów ze SPE. Kluczowe jest przyjęcie podejścia holistycznego, w którym nowoczesne technologie pełnią funkcję wspierającą, a nie zastępującą tradycyjny wymiar interakcji pedagogicznej. Wdrażanie technologii cyfrowych powinno zatem odbywać się w sposób świadomy, uwzględniający zarówno ich potencjał innowacyjny, jak i konieczność zachowania etosu pedagogicznego, którego centralnym punktem pozostaje dobro ucznia.

W obliczu tych zmian pedagog specjalny zaczyna być nie tylko specjalistą od wsparcia uczniów ze SPE, ale także mediatorem pomiędzy edukacją a nowymi technologiami. Jego rola w procesie adaptacji innowacji do realnych potrzeb edukacyjnych staje się kluczowa dla zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i terapii. Dlatego też przyszłe badania oraz inicjatywy legislacyjne powinny koncentrować się na budowaniu kompetencji cyfrowych pedagogów, tworzeniu spójnych regulacji prawnych dotyczących AI w edukacji oraz opracowywaniu modeli systemowej integracji technologii w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Tylko w ten sposób cyfrowa transformacja może stać się narzędziem rzeczywistego wsparcia edukacji specjalnej, zapewniając uczniom ze SPE optymalne warunki do nauki i rozwoju, a pedagogom specjalnym – skuteczne i etyczne narzędzia pracy.

BIBLIOGRAFIA

- AI Tech Daily (2024). AI in Special Education: Transforming Learning for All Abilities. Dostępne na <https://medium.com/@aitechdaily/ai-in-special-education-transforming-learning-for-all-abilities-2764a5891763>
- Chimicz, D. (2020). Wykorzystanie technologii wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej. *Szkoła Specjalna*, 81, 175–187.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Department for Education (2014). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. Dostępne na <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienionej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo. *Forum Pedagogiczne*, 12(1), 109–121.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Łaniewski, P. (2024). 15 proc. polskich nauczycieli planuje w nauczaniu korzystać ze sztucznej inteligencji. Dostępne na <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/komentarze/6697-15-proc-polskich-nauczycieli-planuje-w-nauczaniu-korzystac-ze-sztucznej-inteligencji>
- Majkowska J., Czechowska, Z. (2020). *TIK na specjalne zamówienie, czyli jak efektywnie wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji i terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Dostępne na <https://ore.edu.pl/2020/07/tik-na-specjalne-zamowienie/>
- Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Dostępne na <https://www.edu-akcja.pl/wydawnictwa/zdalnie/#pobierz-ebooka>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 159.
- Torous, J. et al. (2021). The growing field of digital psychiatry: current evidence and the future of apps, social media, chatbots, and virtual reality. *World Psychiatry*, 20(3), 318–335.
- UNESCO (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Dostępne na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>



Wykorzystanie narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji w pracy pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych – badanie pilotażowe

DOMINIKA SIWEK

Zespół Szkół Specjalnych im. Weroniki Sherborne w Czerwionce-Leszczynach

ORCID: 0009-0000-4346-5236

dominika_siwek@wp.pl

Streszczenie: Obserwowana transformacja edukacyjna wiąże się z rosnącą liczbą narzędzi cyfrowych, które mogą wspierać pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych. Do najważniejszych z nich należą systemy wspomagające diagnozę, aplikacje do monitorowania postępów uczniów, platformy do współpracy interdyscyplinarnej oraz technologie wspierające komunikację i interwencje terapeutyczne. Ich skuteczna implementacja wymaga jednak nie tylko dostępu do nowoczesnych rozwiązań technologicznych, ale także odpowiedniego przygotowania pedagogów oraz dostosowania regulacji prawnych do dynamicznie zmieniającego się środowiska edukacyjnego.

Celem niniejszego rozdziału jest rozpoznanie i analiza potencjału wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz sztucznej inteligencji w pracy pedagoga specjalnego. Unikatowość tego podejścia polega na kompleksowym spojrzeniu na proces cyfrowej transformacji przez pryzmat ustawowych zadań osoby na tym stanowisku. Szczególny nacisk położono na zastosowanie technologii w procesie diagnostycznym, planowaniu wsparcia oraz realizacji indywidualnych strategii edukacyjnych. Analiza obejmuje kluczowe narzędzia cyfrowe, ich funkcjonalność i zalety oraz potencjalne bariery ich wdrażania w praktyce edukacyjnej.

Badanie pilotażowe przeprowadzono w grupie 26 osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. W gromadzeniu danych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety, co pozwoliło na uzyskanie ilościowych danych dotyczących częstotliwości stosowania

narzędzi cyfrowych, oceny ich skuteczności oraz napotykanych trudności w ich wdrażaniu. Próba badawcza obejmowała pedagogów o różnym poziomie doświadczenia zawodowego i reprezentujących odmienne poziomy edukacyjne, co umożliwiło stworzenie szerokiego obrazu praktyki wykorzystania technologii w edukacji włączającej.

Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowany poziom adaptacji narzędzi cyfrowych, z dominującym wykorzystaniem technologii wspierających tworzenie treści edukacyjnych oraz rosnącym trendem w kierunku implementacji rozwiązań opartych na AI. Jako główne bariery wdrożeniowe zidentyfikowano niedostateczne szkolenia oraz ograniczenia czasowe.

Badanie dostarcza empirycznych podstaw do formułowania rekomendacji dotyczących systemowego wsparcia cyfrowej transformacji w pedagogice specjalnej. Płynące z niego wnioski mogą stanowić podstawę do opracowania strategii optymalizacji wykorzystania technologii cyfrowych w pracy pedagogów specjalnych oraz wskazania kierunków dalszych badań w tym obszarze.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, technologie cyfrowe, sztuczna inteligencja, edukacja włączająca, kompetencje cyfrowe

The Use of Digital Tools and Artificial Intelligence in the Work of Special Educators in Mainstream Settings – A Pilot Study

Abstract: The currently observed educational transformation is associated with a growing number of digital tools that can help special educators in mainstream settings. Among the most important of those are diagnosis support systems, student progress monitoring applications, platforms for interdisciplinary collaboration, and technologies supporting communication and therapeutic interventions. However, their effective implementation requires not only access to modern technological solutions, but also adequate preparation of educators and adaptation of legal regulations to the dynamically changing educational environment.

The purpose of this study is to identify and analyze the potential for the use of information and communication technologies and artificial intelligence in the work of a special educator. The uniqueness of this approach lies in the comprehensive view of the process of digital transformation through the prism of their statutory tasks. Special emphasis is placed on technologies' application in the diagnostic process, support planning and implementation of individual educational strategies. The analysis encompasses key digital tools, their functionality, benefits and potential barriers to their implementation in educational practice.

The pilot study described was conducted within a group of 26 people working as special educators in a mainstream institution. A diagnostic survey method was used to collect data, using a questionnaire technique, which made it possible to obtain quantitative data on the frequency of the use of digital tools, the evaluation of their effectiveness and the difficulties encountered in their implementation. The research sample included educators with different levels of professional experience and educational levels, which made it possible to obtain a broad picture of the practice of using technology in inclusive education.

The results indicate a moderate level of adaptation of digital tools, with a predominant use of technologies to support the creation of educational content and a growing trend towards the implementation of AI-based solutions. Insufficient training and time constraints were identified as significant barriers to technology adaptation.

The study provides an empirical basis for making recommendations for systemic support of digital transformation in special education. The conclusions gathered can serve as a basis for developing strategies to optimize the use of digital technologies in the work of special educators, as well as for suggesting directions for further research in this area.

Keywords: special education, digital technologies, artificial intelligence, inclusive education, digital literacy

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika specjalna przechodzi dynamiczne zmiany wynikające z postępu technologicznego oraz rosnącej potrzeby wdrażania nowoczesnych rozwiązań technicznych do procesu edukacyjno-terapeutycznego. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) oraz sztucznej inteligencji (AI) otwiera nowe możliwości w zakresie diagnostyki, planowania i realizacji wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Digitalizacja edukacji, przyspieszona przez globalne wyzwania takie jak pandemia COVID-19, wymusiła konieczność adaptacji metod pracy pedagogów do nowej rzeczywistości.

W ostatnich latach obserwuje się dynamiczny rozwój badań nad wykorzystaniem technologii cyfrowych oraz sztucznej inteligencji. W tym kontekście postępująca cyfryzacja i rosnąca liczba narzędzi przystosowanych do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazują na przełomowe możliwości w dopasowywaniu procesu dydaktycznego do indywidualnych zdolności i ograniczeń uczniów. Literatura przedmiotu analizuje zarówno potencjalne korzyści takiego wdrażania technologii, jak i wyzwania związane z ich implementacją, w tym kwestie etyczne, prawne oraz kompetencyjne.

Technologie cyfrowe w edukacji

Rozwój technologii cyfrowych fundamentalnie zmienia sposób nauczania i uczenia się, tworząc nowe możliwości dla personalizacji i inkluzji w edukacji. Systematyczne badania w tym obszarze wskazują na rosnące znaczenie narzędzi cyfrowych w procesie dydaktycznym oraz ich wpływ na efektywność kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Narzędzia te umożliwiają

dostosowanie treści do indywidualnych zdolności uczniów, wspomagają komunikację alternatywną i ułatwiają dostęp do zasobów edukacyjnych.

Metaanaliza (Crompton et al., 2017) obejmująca 110 badań nad wykorzystaniem technologii mobilnych w edukacji wykazała jego znaczący pozytywny wpływ na wyniki uczenia się. Jej autorzy zidentyfikowali wśród uczniów:

- wzrost zaangażowania o 47 proc.,
- poprawę wyników w nauce (średni efekt d Cohena = 0.523),
- zwiększenie motywacji do samodzielnej nauki.

Szczególnie istotne są ponadto wyniki długoterminowego badania Jeana du Toita i Anné H. Verhoefa (du Toit & Verhoef, 2018), którzy analizowali wpływ technologii na transformację procesów edukacyjnych. Ich badania wykazały, że narzędzia cyfrowe:

- zwiększają dostępność edukacji,
- umożliwiają lepsze dostosowanie tempa nauki do indywidualnych potrzeb,
- wspierają rozwój kompetencji cyfrowych uczniów.

Raport UNESCO (Pedró et al., 2019) identyfikuje natomiast kluczowe trendy w rozwoju technologii edukacyjnych, z których szczególne znaczenie w edukacji specjalnej mają technologie immersyjne. Należą do nich następujące zjawiska:

1. personalizacja nauczania:

- adaptacyjne systemy uczenia się, dostosowujące poziom trudności do indywidualnych możliwości ucznia,
- spersonalizowane ścieżki edukacyjne dla uczniów z zaburzeniami poznawczymi,
- automatyczna adaptacja tempa nauki do zdolności percepcyjnych ucznia;

2. analityka uczenia się:

- monitoring postępów w czasie rzeczywistym w celu dostosowania strategii dydaktycznych,
- predykcja trudności edukacyjnych i ich wczesne wykrywanie,
- automatyczna generacja raportów postępu ucznia dla nauczycieli i terapeutów;

3. technologie immersyjne:

- rozszerzona rzeczywistość (AR),
- wirtualna rzeczywistość (VR),
- symulacje edukacyjne.

Dodatkowo, w ostatnich latach pojawiły się nowe technologie wykorzystujące analizę ruchu do wspomagania diagnostyki i terapii dzieci ze spektrum

autyzmu (ASD). Badania wykazują, że gry wideo oparte na detekcji ruchu mogą skutecznie identyfikować specyficzne wzorce zachowań dzieci z ASD poprzez analizę ich zdolności do naśladowania ruchów awatara na ekranie (McClure, 2025). Zastosowanie tego rodzaju systemów nie tylko wspiera proces diagnostyczny, ale także otwiera nowe możliwości terapeutyczne, umożliwiając dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Co istotne, technologia ta pozwala również na odróżnienie ASD od ADHD, co ma kluczowe znaczenie dla precyzyjnego doboru metod pedagogicznych i terapeutycznych (McClure, 2025).

Wdrożenie nowoczesnych technologii w edukacji specjalnej może więc znacząco poprawić dostępność i efektywność nauczania. Kluczowe znaczenie dla tego procesu mają personalizacja kształcenia, analiza postępów uczniów oraz wykorzystanie technologii immersyjnych wspierających rozwój kompetencji poznawczych i społecznych. Wyzwania takie jak brak kompetencji cyfrowych wśród nauczycieli i nierówny dostęp do zasobów cyfrowych wymagają natomiast systemowego wsparcia oraz inwestycji w rozwój infrastruktury edukacyjnej.

Sztuczna inteligencja w praktyce pedagogicznej

Sztuczna inteligencja znajduje coraz szersze zastosowanie w edukacji, a jej rola w pedagogice jest przedmiotem intensywnych badań. Dziedzina ta rozwija się dynamicznie zwłaszcza w kontekście edukacji specjalnej i włączającej, gdzie ma ogromny potencjał do wspierania nauczycieli i uczniów. Algorytmy uczenia maszynowego mogą analizować dane dotyczące postępów uczniów, identyfikować wzorce trudności w nauce oraz dostosowywać strategie edukacyjne do indywidualnych potrzeb. Automatyzacja procesów oceny oraz diagnostyki pozwala więc na precyzyjne śledzenie postępów ucznia i wdrażanie spersonalizowanych interwencji edukacyjnych (Reynolds et al., 2020; Roschelle et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

Kompetencje cyfrowe pedagogów specjalnych

Efektywność wdrażania technologii w edukacji jest w dużej mierze determinowana poziomem kompetencji cyfrowych pedagogów. Zgodnie z badaniami Xiao Tana, Gary'ego Chenga i Man Ho Linga wykorzystanie technologii sztucznej

inteligencji jest coraz powszechniej uznawane za kluczowy element innowacji w procesach edukacyjnych. Mimo że istnieje obszerna literatura na temat integracji AI w środowiskach edukacyjnych, autorzy wskazują na znaczną lukę w badaniach dotyczących roli nauczycieli i ich potrzeb rozwojowych, zwłaszcza w kontekście adaptacji AI do praktyk dydaktycznych. Analiza badań przeprowadzonych w latach 2015–2024 pokazuje wyraźną nierównowagę w tym względzie. Według niej 65 proc. z nich skupia się na zastosowaniu AI w nauczaniu, w tym na technologiach takich jak AI konwersacyjne, systemy oparte na AI wspomagające uczenie i ocenianie, technologie immersyjne oraz analiza danych związanych z procesem nauczania; tylko 35 proc. badań dotyczy jednak roli AI w rozwoju zawodowym nauczycieli. Autorzy podkreślają potrzebę rozszerzenia studiów nad potencjałem AI w tym kontekście, aby skutecznie wspierać ich w integracji nowych technologii w codziennej praktyce pedagogicznej. Wskazują również, że przyszłe badania powinny skupić się na rozwiązaniach technologicznych i etycznych, które umożliwią odpowiedzialne i efektywne wprowadzenie AI do edukacji. Wnioski te są szczególnie istotne dla potwierdzenia potrzeby profesjonalizacji nauczycieli, zwłaszcza w zakresie obsługi technologii immersyjnych takich jak VR, które mogą wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badania nad AI w edukacji muszą więc obejmować nie tylko aspekt technologiczny, ale także refleksję nad przygotowaniem nauczycieli do korzystania z tych technologii, ich kompetencjami cyfrowymi i umiejętnościami adaptacyjnymi w kontekście dynamicznie rozwijającej się przestrzeni edukacyjnej (Tan et al., 2025).

Koncepcja badań własnych

Głównym celem zaprezentowanych w rozdziale badań jest kompleksowa analiza deklaracji nauczycieli na temat wykorzystywania technologii cyfrowych i AI w realizacji zadań ustawowych przez pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych. Cele szczegółowe obejmują:

- identyfikację i kategoryzację używanych narzędzi cyfrowych,
- określenie zakresu i sposobu wykorzystania rozwiązań AI,
- diagnozę barier i potrzeb w zakresie implementacji nowych technologii,
- opracowanie rekomendacji dotyczących rozwoju kompetencji cyfrowych.

Główne problemy badawcze sformułowano zaś w formie następujących pytań:

- Jakie narzędzia cyfrowe są obecnie wykorzystywane przez pedagogów specjalnych w realizacji poszczególnych zadań ustawowych?
- W jakim zakresie i w których obszarach pracy pedagogicznej wykorzystywane są narzędzia oparte na AI?
- Jakie są główne bariery technologiczne, kompetencyjne i organizacyjne w wykorzystaniu nowych technologii?

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z użyciem autor-skiego kwestionariusza ankiety online. Narzędzie badawcze zawierało pytania zamknięte jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte umożliwiające pogłębioną eksplorację poszczególnych zagadnień.

Badaniem zostało objętych 26 osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówkach następującego typu:

- szkoła podstawowa ogólnodostępna (N = 8, 30,8 proc.),
- szkoła podstawowa integracyjna (N = 6, 23,1 proc.),
- szkoła podstawowa z oddziałami integracyjnymi (N = 4, 15,4 proc.),
- przedszkole ogólnodostępne (N = 6, 23,1),
- przedszkole z oddziałami integracyjnymi (N = 2, 7,7 proc.).

Doświadczenie zawodowe respondentów w pracy w szkole wahało się od 1 roku do 26 lat, ze średnią wynoszącą około 6–7 lat.

Proces badawczy został zrealizowany w następujących etapach:

- przygotowanie i pilotaż narzędzia badawczego,
- dystrybucja ankiety online,
- analiza danych i opracowanie wyników.

Wykorzystywanie narzędzi cyfrowych i AI przez pedagogów specjalnych pracujących w placówkach ogólnodostępnych – analiza wyników badań własnych

Większość respondentów (około 88 proc.) oceniła swoje kompetencje cyfrowe jako „średnie”, a blisko 11 proc. zadeklarowało, że są one „wysokie”. Nikt z ankietowanych nie postrzega swoich umiejętności jako „bardzo wysokich”; żadna osoba nie oceniła ich jednak również jako „niskie” lub „bardzo

niskie”. W kwestii częstotliwości użytkowania technologii cyfrowych uzyskano natomiast następujące odpowiedzi:

- codziennie: 26,9 proc. (siedem osób),
- kilka razy w tygodniu: 57,7 proc. (15 osób),
- kilka razy w miesiącu lub rzadziej: 7,7 proc. (dwie osoby).

Takie rezultaty mogą wskazywać na:

- ostrożne podejście pedagogów do oceny własnych umiejętności,
- możliwy rozdział między ich rzeczywistymi umiejętnościami a samooceną,
- potencjalną potrzebę wzmocnienia pewności siebie w zakresie kompetencji cyfrowych.

Analiza wykorzystania narzędzi cyfrowych została przeprowadzona w kontekście kluczowych obszarów działalności pedagoga specjalnego określonych w rozporządzeniu MEN. Zidentyfikowano podczas niej trzy główne kategorie narzędzi używanych przez osoby pracujące na tym stanowisku:

- narzędzia do tworzenia treści edukacyjnych:
 - Wordwall (65 proc.),
 - Canva (62 proc.),
 - Genially (54 proc.),
 - mTalent (46 proc.),
 - Learning Apps (42 proc.);
- platformy komunikacyjne:
 - Microsoft Teams (73 proc.),
 - Google Meet (38 proc.),
 - Zoom (35 proc.);
- narzędzia do oceny i dokumentacji:
 - Microsoft Forms,
 - Google Forms,
 - eduSensus.

Analiza wyników wskazuje, że pedagodzy specjaliści najczęściej korzystają z narzędzi wspierających tworzenie i adaptację materiałów dydaktycznych. Popularność tych rozwiązań może wynikać z ich intuicyjnej obsługi, dostępności gotowych szablonów oraz możliwości szybkiego dostosowania materiałów do zindywidualizowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W kontekście zadań pedagoga specjalnego określonych w rozporządzeniu MEN analiza wyników badań pozwala na następujące wnioski:

- Częste wykorzystywanie narzędzi do tworzenia materiałów edukacyjnych wskazuje na realizację zadania „dostosowania sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia”. Dzięki nim pedagodzy mogą w sposób elastyczny i atrakcyjny wizualnie dopasowywać treści edukacyjne do specyficznych wymagań uczniów.
- Relatywnie wysoki poziom wykorzystania platform komunikacyjnych koreluje z zadaniem „współpracy z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami”. Narzędzia te umożliwiają sprawniejszą organizację pracy zespołowej oraz szybszą wymianę informacji między specjalistami.
- Niski poziom wykorzystania narzędzi diagnostycznych sugeruje potencjalną lukę w realizacji zadania „prowadzenia badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów”. Może to świadczyć o niedostatecznej dostępności tego typu narzędzi lub braku kompetencji pedagogów w zakresie korzystania z nich.

Wyniki badania pilotażowego wskazują, że większość pedagogów specjalnych wykorzystuje narzędzia cyfrowe w swojej pracy, jednak zakres ich zastosowania jest nierównomierny. Zdecydowaną przewagę mają aplikacje wspierające tworzenie treści edukacyjnych (np. Wordwall, Canva, Genially) oraz platformy komunikacyjne (m.in. Microsoft Teams, Google Meet, Zoom). Znacznie rzadziej użytkowane są natomiast narzędzia do oceny i dokumentacji (np. Microsoft Forms, Google Forms, eduSensus), a jeszcze rzadziej – aplikacje wspomagające diagnozę pedagogiczną i procesy terapeutyczne. Wyniki można zinterpretować w następujący sposób: pedagogom specjalnym zależy przede wszystkim na narzędziach, które ułatwiają przygotowanie i personalizację materiałów edukacyjnych, co wynika z konieczności dostosowania treści do indywidualnych potrzeb uczniów. Wysoki poziom wykorzystania platform komunikacyjnych wskazuje zaś na rosnące znaczenie współpracy między nauczycielami, rodzicami i specjalistami, co może być efektem zwiększającej się liczby uczniów wymagających interdyscyplinarnego wsparcia. Niskie wykorzystanie aplikacji do oceny i monitorowania postępów uczniów może natomiast wynikać z braku dostępu do odpowiednich narzędzi lub niewystarczającego przygotowania pedagogów do ich stosowania.

Istotnym wnioskiem płynącym z badań jest więc zauważalna dysproporcja między częstotliwością korzystania z narzędzi wspierających tworzenie treści dydaktycznych a tych służących do diagnostyki i monitorowania postępów uczniów. Innym potencjalnym wyjaśnieniem takiego stanu rzeczy jest szeroka dostępność aplikacji takich jak Wordwall czy Canva oraz ich intuicyjność.

Wyniki badania wskazują ponadto, że 65,2 proc. respondentów deklaruje wykorzystanie w swojej pracy pedagogicznej ChatGPT. Analiza szczegółowych obszarów zastosowań sztucznej inteligencji ujawnia, że pedagodzy specjalni najczęściej używają jej w celu:

- tworzenia materiałów edukacyjnych – 61,5 proc.,
- planowania zajęć – 38,5 proc.,
- opracowywania Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET-ów) – 23,1 proc.,
- analizy postępów uczniów – 26,9 proc.

Wysoki odsetek pedagogów specjalnych korzystających z ChatGPT jest istotnym wskaźnikiem otwartości tej grupy zawodowej na innowacje technologiczne. Świadczy on również o rosnącej akceptacji sztucznej inteligencji jako narzędzia wspierającego codzienną pracę, szczególnie w kontekście tworzenia treści edukacyjnych i organizacji zajęć.

Otwarta część ankiety, w której respondenci mieli możliwość opisania ewentualnych zastosowań AI w ich pracy, dostarczyła ograniczonej ilości szczegółowych odpowiedzi. Znaczna część pedagogów deklarowała, że nie posiada jeszcze wystarczającej wiedzy na temat potencjalnego przeznaczenia AI, co może wynikać z braku dostępu do odpowiednich szkoleń lub ograniczonej świadomości możliwości oferowanych przez te technologie. Ci respondenci, którzy wskazali konkretne zastosowania, najczęściej podkreślali rolę AI w redagowaniu dokumentacji poprzez przyspieszenie procesu tworzenia raportów, planów zajęć oraz innych materiałów administracyjnych.

Badanie zidentyfikowało kilka istotnych barier wdrażania takich rozwiązań:

- brak szkoleń (53,8 proc. respondentów),
- ograniczenia czasu posiadanego na uczenie się nowych aplikacji (53,8 proc.),
- wysokie koszty aplikacji (30,8 proc.),
- niewystarczające umiejętności techniczne (23,1 proc.),
- nieodpowiedni sprzęt (34,6 proc.).

Pedagodzy specjaliści, mimo że deklarują umiarkowany poziom znajomości technologii, jednocześnie zgłaszają potrzebę dodatkowych szkoleń. Może to oznaczać, że podstawowa wiedza na temat narzędzi cyfrowych nie jest wystarczająca do ich skutecznego wdrożenia w edukacji. Tym samym ograniczona liczba godzin pracy przeznaczonych na szkolenia może prowadzić do stagnacji w rozwoju kompetencji cyfrowych. Rozwiązaniem mogłoby być wdrożenie krótkich, modułowych kursów online dostosowanych do potrzeb pedagogów.

Respondenci wskazali następujące potrzeby wsparcia:

- szkolenia z konkretnych aplikacji (68 proc.),
- pomoc techniczna (32 proc.),
- materiały instruktażowe (40 proc.),
- wymiana doświadczeń z innymi pedagogami (36 proc.),
- konsultacje ze specjalistami (28 proc.).

Takie wyniki wskazują na potrzebę systemowego podejścia do rozwoju kompetencji cyfrowych, zwiększenia dostępności szkoleń praktycznych, wsparcia finansowego w zakupie narzędzi cyfrowych, jak również utworzenia sieci wsparcia technicznego.

Jednocześnie zaprezentowane tu rezultaty w kontekście wiedzy przytaczanej w pierwszej części rozdziału ujawniają kilka istotnych trendów:

- rosnące znaczenie narzędzi cyfrowych w pedagogice specjalnej,
- postępującą integrację AI w praktyce pedagogicznej,
- ewolucję roli pedagoga specjalnego w kierunku wykorzystania technologii,
- potrzebę ciągłego rozwoju zawodowego w obszarze kompetencji cyfrowych.

Wyniki badania oraz analiza literatury przedmiotu sugerują ponadto, że w najbliższej przyszłości można oczekiwać: zwiększenia roli AI w pracy pedagoga specjalnego, rozwoju spersonalizowanych narzędzi cyfrowych, większej integracji technologii w procesie diagnostycznym, a także powstania nowych specjalizacji łączących pedagogikę specjalną z technologią.

Ograniczenia badania

Interpretując uzyskane wyniki należy uwzględnić istotne ograniczenia metodologiczne, czasowe oraz techniczne, które mogą wpływać na zakres ich uogólnienia oraz trafność wniosków. Jednym z kluczowych ograniczeń jest

niewielka liczebność badanej próby ($N = 26$), co znacząco zawęża możliwość generalizacji wyników na całą populację osób pracujących na stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej. Próba została też dobrana celowo, co może prowadzić do błędu selekcji, polegającego na niezamierzonym wykluczeniu grup respondentów o odmiennych doświadczeniach w zakresie wykorzystania technologii cyfrowych.

Kolejnym czynnikiem ograniczającym interpretację wyników jest subiektywność samooceny kompetencji cyfrowych, która może prowadzić do rozbieżności między deklarowanym a rzeczywistym poziomem umiejętności. Brak obiektywnych miar oceny kompetencji sprawia, że wyniki należy traktować właśnie jako deklaratywne, a nie rzeczywiście odzwierciedlające poziom umiejętności technologicznych pedagogów specjalnych.

Co więcej, badanie miało charakter jednokrotnego pomiaru, co uniemożliwia analizę zmian w czasie oraz śledzenie dynamiki procesów związanych z wdrażaniem narzędzi cyfrowych w pracy pedagogów specjalnych. W związku z tym wyniki przedstawiają jedynie stan na moment przeprowadzania ankiety, bez uwzględnienia ewentualnych trendów czy długoterminowych zmian w podejściu do technologii.

Wykorzystanie formularza online jako głównej metody zbierania danych mogło z kolei prowadzić do wykluczenia respondentów o niższych kompetencjach cyfrowych, co w konsekwencji mogło wpłynąć na zawyżenie ogólnego poziomu deklarowanych umiejętności technologicznych. Ponadto, badanie nie obejmowało obiektywnych miar rzeczywistego wykorzystania narzędzi cyfrowych w codziennej pracy, co ogranicza możliwość oceny faktycznego wpływu technologii na efektywność działań pedagogicznych.

Pomimo istotnej wartości poznawczej niniejszego badania, wyniki należy zatem interpretować z uwzględnieniem powyższych ograniczeń. Dalsze analizy powinny uwzględniać większą i bardziej zróżnicowaną próbę, a także zastosowanie metod pozwalających na obiektywną ocenę kompetencji cyfrowych oraz rzeczywistego wykorzystania narzędzi technologicznych przez pedagogów specjalnych.

Rekomendacje

W oparciu o wyniki przeprowadzonego badania sformułowano kluczowe kierunki działań, które mogą przyczynić się do skuteczniejszej integracji narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji w pracy pedagogów specjalnych.

Jednym z takich priorytetowych zabiegów powinno być **opracowanie kompleksowych programów rozwoju zawodowego**, które koncentrowałyby się na praktycznym wykorzystaniu konkretnych narzędzi cyfrowych dostosowanych do specyfiki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Programy te powinny obejmować zarówno szkolenia podstawowe, skierowane do pedagogów o ograniczonych kompetencjach technologicznych, jak i zaawansowane kursy dla osób chcących pogłębiać swoje umiejętności w zakresie wykorzystania nowych technologii w procesie dydaktycznym i terapeutycznym.

Równocześnie konieczne jest **stworzenie ustrukturyzowanych systemów wsparcia**, które ułatwią pedagogom integrację nowoczesnych technologii w codziennej pracy. Obejmuje to pomoc zarówno techniczną, jak i dydaktyczną, w tym opracowanie materiałów instruktażowych oraz zapewnienie konsultacji z ekspertami w dziedzinie edukacji cyfrowej.

Kolejnym istotnym krokiem w procesie cyfryzacji pedagogiki specjalnej jest **ustanowienie sieci uczenia się od rówieśników**, które umożliwią pedagogom wymianę doświadczeń oraz dobrych praktyk w zakresie wdrażania narzędzi cyfrowych. Tworzenie lokalnych i ogólnokrajowych grup wsparcia, platform dyskusyjnych czy cyklicznych warsztatów może przyczynić się do bardziej efektywnego przyswajania nowych technologii oraz adaptacji sprawdzonych rozwiązań do specyficznych potrzeb uczniów.

Nieodzownym elementem skutecznej integracji technologii jest także **inwestowanie w infrastrukturę techniczną**. Placówki edukacyjne powinny być wyposażone w nowoczesny sprzęt oraz stabilne zaplecze technologiczne, umożliwiające korzystanie z narzędzi cyfrowych w sposób niezakłócony i dostosowany do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ostatnim, ale równie istotnym elementem strategii wdrażania nowych technologii jest **opracowanie wytycznych dotyczących wykorzystania sztucznej inteligencji w pedagogice specjalnej**. Niezbędne jest określenie standardów etycznych i praktycznych w zakresie stosowania AI w pracy dydaktycznej, diagnostycznej i terapeutycznej, co pozwoli na jej efektywne i odpowiedzialne użytkowanie w edukacji.

Podsumowując, wdrażanie narzędzi cyfrowych w pedagogice specjalnej wymaga kompleksowego i systemowego podejścia, obejmującego zarówno rozwój kompetencji nauczycieli, jak i zapewnienie im odpowiednich zasobów oraz wsparcia organizacyjnego. Realizacja powyższych działań może przyczynić się do znaczącej poprawy jakości kształcenia i terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wnioski

Przeprowadzone badanie pilotażowe dostarczyło istotnych danych na temat stopnia wdrożenia narzędzi cyfrowych, w tym sztucznej inteligencji, w pracy pedagogów specjalnych. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do dalszych badań nad wpływem cyfryzacji na jakość pracy tej grupy zawodowej oraz efektywność procesów edukacyjnych w środowisku inkluzyjnym. Podkreślają one również konieczność systemowego wsparcia dla integracji nowoczesnych technologii z codzienną praktyką pedagogiczną, które może znacząco przyczynić się do usprawnienia procesów dydaktycznych, diagnostycznych i terapeutycznych.

Analiza wyników wskazuje na dynamicznie rosnące zainteresowanie pedagogów specjalnych narzędziami cyfrowymi, w szczególności sztuczną inteligencją, jako wsparciem w ich codziennej pracy. Jednocześnie zidentyfikowano liczne bariery redukujące efektywność wykorzystania tych technologii, w tym:

- ograniczony dostęp do specjalistycznych szkoleń dotyczących technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji,
- niewystarczającą infrastrukturę technologiczną w placówkach edukacyjnych,
- brak systemowego wsparcia w zakresie implementacji nowoczesnych narzędzi,
- trudności związane z dokumentacją i monitorowaniem postępów uczniów w kontekście cyfryzacji.

Wysoki wskaźnik samooceny kompetencji cyfrowych pedagogów, przy jednoczesnym deklarowaniu przez nich potrzeby dalszego rozwoju w tym obszarze, świadczy o konieczności opracowania zintegrowanych programów szkoleniowych, które będą uwzględniały specyfikę pracy w pedagogice. Wskazane jest również zapewnienie im wsparcia instytucjonalnego oraz finanso-

wego w zakresie dostępu do technologii wspomagających procesy edukacyjne i terapeutyczne.

Na podstawie uzyskanych wyników można wyróżnić kilka kluczowych kierunków działań:

1. Rozwój kompetencji cyfrowych pedagogów specjalnych – konieczne jest opracowanie systemowych rozwiązań umożliwiających podnoszenie kwalifikacji w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji specjalnej.
2. Wsparcie techniczne i infrastrukturalne – poprawa dostępności narzędzi cyfrowych w placówkach edukacyjnych może znacząco zwiększyć efektywność ich wykorzystania.
3. Systemowe finansowanie i wdrażanie innowacji – konieczne jest opracowanie długofalowych strategii umożliwiających zakup i utrzymanie nowoczesnych narzędzi wspierających pracę pedagogów specjalnych.
4. Optymalizacja wykorzystania technologii w diagnostyce i monitorowaniu postępów uczniów – istnieje potrzeba intensyfikacji działań związanych z implementacją narzędzi wspomagających procesy diagnostyczne, dokumentacyjne i ewaluacyjne.

Dane pozyskane w niniejszym badaniu wskazują również na istotne różnice w zakresie wykorzystania narzędzi cyfrowych przez pedagogów specjalnych. Podczas gdy technologie wspierające tworzenie materiałów dydaktycznych są stosowane powszechnie, narzędzia służące diagnozie i monitorowaniu postępów uczniów pozostają niedostatecznie wykorzystywane.

Zaobserwowano również rosnącą rolę sztucznej inteligencji w realizacji zadań pedagogów specjalnych, w szczególności w kwestiach:

- dostosowywania materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów,
- planowania i organizacji procesów wsparcia,
- przygotowywania dokumentacji edukacyjnej i terapeutycznej.

Podsumowując, wyniki badań wskazują na wyraźny trend wzrostowy w zakresie integracji nowoczesnych technologii w pedagogice specjalnej, przy jednoczesnej potrzebie usunięcia barier utrudniających ich efektywne wdrażanie. Wskazane jest ponadto dalsze prowadzenie badań w tym obszarze, w szczególności tych o charakterze longitudinalnym i na większych próbach, które pozwolą na bardziej precyzyjne określenie długofalowych skutków cyfryzacji w edukacji specjalnej.

BIBLIOGRAFIA

- Crompton, H., Burke, D., Gregory, K.H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51–63.
- du Toit, J., Verhoef, A.H. (2018). Embodied digital technology and transformation in higher education. *Transformation in Higher Education*, 3, 1–7.
- McClure, P. (2025, January 29). 1-minute video game distinguishes autistic from neurotypical kids. *New Atlas*. Dostępne na <https://newatlas.com/adhd-autism/autism-motion-detection-diagnosis/>
- Pedró, F. et al. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. Dostępne na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Reynolds, T. et al. (2020). MOOCs and open education: Future opportunities (342–351). In K. Zhang, C.J. Bonk, T. Reeves, T. Reynolds (eds.). *MOOCs and open education in the Global South: Challenges, successes, and opportunities*. New York: Routledge.
- Roschelle, J., Lester, J., Fusco, J. (eds.). (2020). *AI and the future of learning: Expert panel report*. Digital Promise.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. T.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1594.
- Tan, X., Cheng, G., Ling, M.H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. Dostępne na <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Zawacki-Richter et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). Dostępne na <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>