



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.

Druą 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. *Niepełnosprawność. 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.