

Diagnozowanie potrzeb

jako podstawa planowania pracy
Specjalistycznych Centrów Wspierających
Edukację Włączającą (SCWEW)
z uwzględnieniem oceny funkcjonalnej

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Diagnozowanie potrzeb jako podstawa planowania pracy Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW) z uwzględnieniem oceny funkcjonalnej

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Autor

Dorota Podgórska-Jachnik

Redakcja merytoryczna

Zespół ekspertów projektu *Opracowanie Modelu funkcjonowanie SCWEW*

Redakcja językowa i korekta

Editio

Redakcja techniczna i skład

Editio

Projekt okładki, layout

Editio

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2023

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji

Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/>

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Diagnoza dla celów edukacyjnych jako zadanie nauczyciela	9
Ocena funkcjonalna jako podstawa rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów i planowania wsparcia	15
Zadania SCWEW na rzecz wsparcia nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w procesie dokonywania oceny funkcjonalnej a wnioski z badań pilotażowych	26
Diagnozowanie potrzeb nauczycieli szkół i placówek wspieranych przez SCWEW związanych z prowadzeniem oceny funkcjonalnej z uwzględnieniem dobrych praktyk	32
Diagnozowanie potrzeb nauczycieli i dyrektorów w zakresie prowadzenia oceny funkcjonalnej	32
Mapowanie zasobów środowiska na rzecz optymalnego przeprowadzenia oceny funkcjonalnej i projektowania wsparcia dla ucznia, rodziny i szkoły/przedszkola	37
Ocena funkcjonalna w praktyce szkoły lub placówki	39
Podsumowanie i wnioski końcowe	52
Bibliografia i netografia	54
Netografia	57
Akty prawne	59

Wstęp

Zadania diagnostyczne nauczycieli to nieodłączne elementy ich działalności zawodowej, a potrzeby w tym zakresie zawsze były duże. Dotyczy to zarówno samej koncepcji i rozwiązań modelowych w zakresie poznawania podmiotów i przedmiotów oddziaływań pedagogicznych, jak i skutecznych, użytecznych narzędzi diagnostycznych. Dlatego opracowania i podręczniki z zakresu diagnostyki pedagogicznej mają swoją długą tradycję. Prace: Ireny Lepalczyk, Marii Łopatkowej, Andrzeja Janowskiego, Janusza Korczaka, Wincentego Okonia, Heleny Radlińskiej; w obszarze pedagogiki specjalnej: Janiny Doroszewskiej, Ottona Lipkowskiego, Joanny Głodkowskiej i in. są ważnymi pozycjami w warsztacie diagnostycznym nauczyciela. Ważnym obszarem diagnostyki nauczycielskiej jest oczywiście diagnoza edukacyjna, związana z oceną nabywanej wiedzy i efektywności kształcenia (Niemierko 1975, 2021) czy też niepowodzeń szkolnych (Kupisiewicz 1972). Często diagnostyka pedagogiczna uzupełniana była diagnostyką psychologiczną (Spionek 1970; Kaja 2003; Bogdanowicz 1970, s. 216 – zob. wykaz publikacji: <https://ptd.edu.pl/proftest/publikacjemetodydiagnozy.html> [dostęp: 14.09.2023]). Co więcej, mimo nowych opracowań (Deptuła 2006; Jaros i Wysocka 2006; Skatłbania, Wysocka 2006), nauczyciele chętnie sięgają do klasyki i ciągle mogą uzyskać tam cenne inspiracje. Napisanie tego poradnika łączy jednak w sobie pewne trzy szczególne powody, dla których tytułowe „diagnozowanie” osadzone zostało w zupełnie nowym kontekście:

1. Wdrażanie w polskim systemie oświaty modelu „Edukacji dla wszystkich” (MEN, 2020), jako naszej krajowej odpowiedzi na rozwój idei edukacji włączającej na całym świecie. Edukacja włączająca w Polsce określana jest jako edukacja wysokiej jakości dla wszystkich. Dotyczy to także jakości działań diagnostycznych nauczycieli – od tego zależy bowiem skuteczność i jakość wsparcia.
2. Uznanie w edukacji szerokiego spektrum indywidualnych potrzeb edukacyjnych dzieci i uczniów wymagających większego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, wymuszające także nowe podejście do diagnozy. Wraz z rozpoznawaniem wielu obliczy różnorodności, wydłuża się lista takich potrzeb. Dlatego diagnoza (ocena trudności, ale i zasobów ucznia) musi być zarówno uniwersalna, standaryzowana – by zapewnić powtarzalność i porównywalność, a jednocześnie wszechstronna i elastyczna – by umożliwić rozpoznanie zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów. Takie możliwości daje ocena funkcjonalna (Knopik 2018).
3. Realizacja ogólnopolskiego projektu „Pilotażowe wdrożenie Modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą” i działalność pierwszych w Polsce takich Centrów, znanych pod skróconą nazwą SCWEW. W projekcie powstały 23. SCWEW-y oparte na szkołach specjalnych w różnych rejonach kraju. Planuje się utworzenie kolejnych. Zadaniem SCWEW-u jest wspieranie nauczycieli w placówkach

ogólnodostępnych w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Wsparcie udzielane tym placówkom dotyczy także – a zgodnie z logiką działania nawet w pierwszej kolejności – działań diagnostycznych. W szczególności zachodzi konieczność wsparcia w zakresie stosowania oceny funkcjonalnej.

W opracowaniu zebrano podstawowe informacje dotyczące różnych aspektów rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów (także potrzeb ich nauczycieli i szkół w kontekście udzielanego wsparcia). W publikacji spojrzymy na to z punktu widzenia SCWEW: jak skutecznie zaplanować wsparcie w tym zakresie? Przy tym nie chodzi tu o „wyręczanie” nauczycieli z placówek ogólnodostępnych w tym zadaniu, ale o wsparcie w poznaniu i zrozumieniu nowej propozycji modelu postępowania diagnostycznego, służącego włączeniu edukacyjnemu wszystkich uczniów. Edukacja włączająca to nie tylko wyizolowane techniki pracy czy specjalnego wsparcia, ale pewien model myślenia o wspólnocie edukacyjnej, zaspokajającej solidarnie zróżnicowane potrzeby edukacyjne i rozwojowe. SCWEW powinien w pierwszej kolejności wesprzeć nauczycieli szkół i przedszkoli ogólnodostępnych w zmianie myślenia o edukacji, a także o nowym modelu diagnozowania potrzeb uczniów. Dlatego oprócz uporządkowania zagadnień dotyczących diagnozowania jako zadania nauczyciela oraz podstawowych założeń dotyczących oceny funkcjonalnej w pracy szkoły, przedstawione zostały wybrane aspekty działalności SCWEW w zakresie rozpoznawania potrzeb diagnostycznych wspieranych placówek. W publikacji wykorzystano doświadczenia uczestników, działającej w ramach wspomnianego projektu pilotażowego, sieci współpracy i samokształcenia oraz dobre praktyki związane z oceną funkcjonalną w ich placówkach. Mamy nadzieję, że mogą być inspirujące przy wdrażaniu oceny funkcjonalnej oraz w pracy nowych SCWEW-ów.

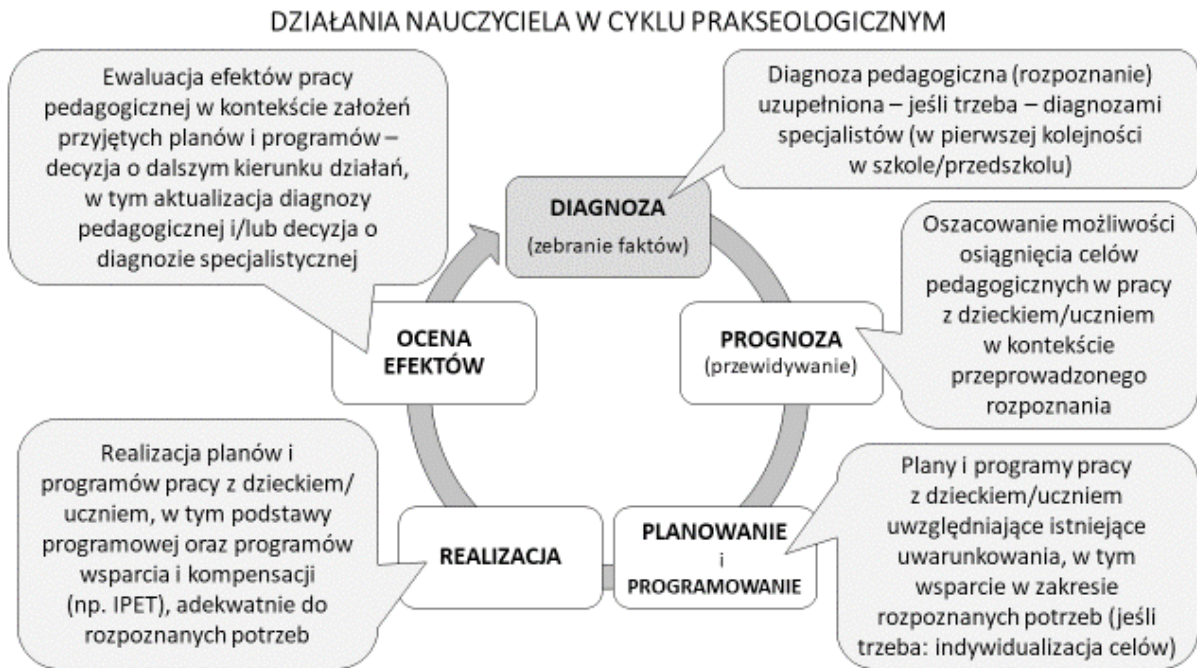
Diagnoza dla celów edukacyjnych jako zadanie nauczyciela

Diagnoza (gr. *diagnosis* – rozpoznanie, rozróżnianie, wyróżnianie, osądzanie, decyzja), to działanie związane z rozpoznaniem jakiegoś obiektu, zdarzenia, sytuacji, stanu rzeczy, zjawiska itd. Początkowo diagnoza wiązana była głównie z medycyną oraz z rozpoznawaniem tego, co odbiegało od normy: z identyfikowaniem anomalii, chorób, zaburzeń, dysfunkcji, nieprawidłowości, patologii, itd. Później pojęciem diagnozy objęto także aspekty pozytywne: style „normalnego” funkcjonowania osoby, style poznawcze, zasoby, zdolności, dobry stan zdrowia, itd. Diagnoza obejmuje nie tylko to, co zastane, ale także to, co oczekiwane, np. zagrożenia, czynniki ryzyka, szanse.

Diagnoza medyczna oznaczała rozpoznanie choroby na podstawie analizy obserwowanych symptomów. Do nauk społecznych pojęcie diagnozy przeniosta Mary Richmond (*Social diagnosis* 1917) w odniesieniu do analizy uwarunkowań różnych negatywnych zjawisk w metodzie indywidualnych przypadków (*case study* oraz *case work*). Była to diagnoza społeczna, a jej narzędziem – wywiad środowiskowy (Kulesza 2015; Naumiuk 2017). W Polsce pionierskie pedagogiczne prace diagnostyczne w środowisku społecznym prowadziła Helena Radlińska (1935, 1961), analizując potrzeby społeczności i wybrane elementy środowiska, by wykryć siły pomocne w ulepszeniu pracy środowiskowej. Aleksander Kamiński (1982) powiązał oba podejścia, łącząc społeczne postrzeganie jednostki z systemem pojęciowym pedagogiki społecznej (por. Cichosz 2005). Z czasem pojęcie diagnozy w pedagogice poszerzyło się i praktycznie każda subdyscyplina lub obszar praktyki pedagogicznej rozwinął własne metody rozpoznawania istotnych dla nich zjawisk. Tak zrodziła się np. diagnoza pedagogiczna dla celów edukacyjnych, w tym dydaktycznych, wychowawczych, resocjalizacyjnych, dla celów doradztwa zawodowego, wspomagania rozwoju, rozpoznawania trudności szkolnych itd.

Refleksja naukowa oraz doświadczenia diagnostyczne nauczycieli i wychowawców doprowadziły do wyodrębnienia się subdyscypliny zwanej **diagnostyką pedagogiczną**. Warto to podkreślić, gdyż w dyskusjach zastyszanych w środowisku pedagogicznym pojawia się często opinia, że nauczyciel „nie diagnozuje, a jedynie ocenia” (przy tym słowo „ocenie” nie odnosi się tutaj do oceny dydaktycznej, ale koncentruje się na rozpoznawaniu trudności, potrzeb i możliwości ucznia). Co więcej, opinia ta ma także częściowo swoje racjonalne osadzenie w umownym podziale zadań diagnostycznych między szkołę/przedszkole, a poradnię psychologiczno-pedagogiczną; między nauczycieli a zatrudnionych w szkole/przedszkolu specjalistów (Foryś 2014). Jednak trzeba wyraźnie podkreślić: diagnozowanie jest powinnością każdego nauczyciela. Ma on nie tylko prawo, ale nawet określony przepisami prawa oświatowego obowiązek poznania, a właściwie ciągłego poznawania dziecka/ucznia, w czym wyraża się jego rola diagnostyczna. Przeprowadza on także swoje własne rozpoznanie sytuacji podopiecznych. Postępuje przy tym tak, jak racjonalnie postępuje każdy profesjonalista.

Odwołując się do założeń prakseologii, a więc teorii sprawnego działania (Kotarbiński 1973), należy zaznaczyć, że diagnoza i diagnozowanie to zawsze pierwszy etap, niezbędny w każdym racjonalnym cyklu prakseologicznym – cyklu „dobrej roboty” (rys. 1).



Rysunek 1. Miejsce diagnozy pedagogicznej w cyklu prakseologicznym działania nauczyciela (źródło: opracowanie własne w oparciu o: Kotarbiński 1973).

Odwołując się do cyklu sprawnego działania, można zauważyć, że określone w nim etapy mają charakter uniwersalny: do każdego z nich można bowiem przypisać także inne, kolejne działania nauczyciela – co zostało opisane na rysunku (rys. 1).

Diagnoza jest zawsze punktem wyjścia profesjonalnych działań w cyklu prakseologicznym (cyklu sprawnego działania). Każdy zawód ma swój własny zakres diagnostyki – pedagogika ma także swoją **diagnostykę pedagogiczną**.

Przedmiot diagnostyki pedagogicznej jest bardzo złożony: od jednostki i grupy (klasy, rodziny), ich właściwości, osiągnięć, trudności, sposobu funkcjonowania lub dysfunkcji, przez właściwości instytucji wychowawczych, szerszego środowiska społecznego, wybranych wskaźników jego funkcjonowania, efektywności (np. kształcenia – egzaminy zewnętrzne), do uwarunkowań i czynników makrosystemowych (polityka oświatowa, programy szkolne, kompetencje kadry pedagogicznej, wdrażanie innowacji i reform oświatowych). Wyznaczony jest obszar i zakres zadań oraz działań pedagogicznych (mogą wyłaniać się nowe zadania diagnostyczne), np. diagnoza środowiska wychowawczego, klimatu wychowawczego szkoły, relacji w zespole klasowym, dojrzałości szkolnej, niepowodzeń, osiągnięć dydaktycznych,

postaw rodzicielskich itd. Do tego można mówić o różnym podejściu dla różnych subdyscyplin pedagogicznych, np. diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza, opiekuńcza, terapeutyczna, diagnostyka w wychowaniu resocjalizującym i in.

Helena Radlińska (1879-1954), twórczyni polskiej pedagogiki społecznej i prekursorka badań nad środowiskiem wychowawczym; już 100 lat temu wyszła z inicjatywą tworzenia multiprofesjonalnych zespołów, podejmujących działania opiekuńczo-wychowawcze w środowisku szkoły wobec uczniów drugorocznych, jak również badania nad efektywnością udzielanego wsparcia (Radlińska 1935, 1961; Kulesza 2017). Wyniki przyniosły wiele istotnych wskazówek dotyczących zindywidualizowanych działań pedagogicznych oraz działalności diagnostyczno-kompensacyjnej środowiska. Jak relacjonuje te badania Ewa Kantowicz: „[Radlińska] zauważyła również, że samo zainteresowanie dzieckiem przez profesjonalistów oraz częstsze kontakty z nim i jego środowiskiem rodzinnym sprzyjały poprawie sytuacji opiekuńczo-wychowawczej. Wskazała na jeszcze jeden – istotny z punktu widzenia koncepcji multiprofesjonalnego wsparcia – czynnik, a mianowicie zaangażowanie samych nauczycieli (nie tylko ekspertów zewnętrznych) w proces badania uwarunkowań rozwoju dziecka w środowisku szkoły” (Kantowicz 2010, s.143).

Przytoczenie tego przykładu jest ważne z kilku powodów:

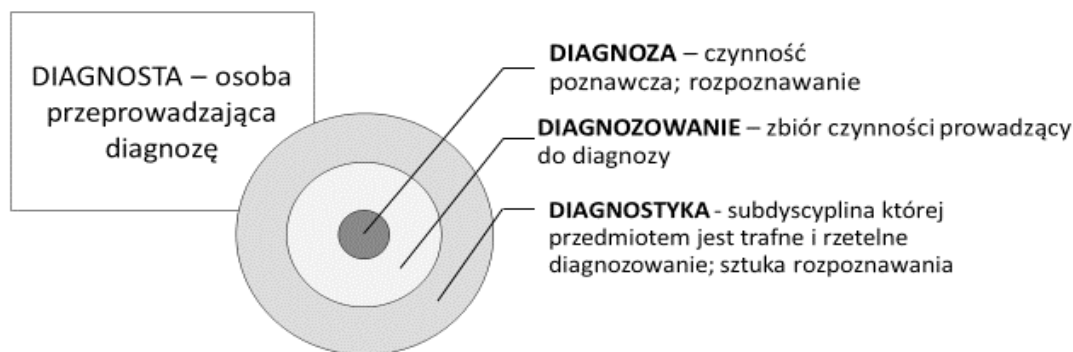
- ma wykazać, że skuteczne wsparcie wychowawcze wymaga diagnozy pedagogicznej nie tylko samego dziecka, ale także jego środowiska;
- ma dowieść, że działania diagnostyczne i wychowawcze stanowią jedność i już samo okazanie zainteresowania problemami dziecka i jego rodziny oraz proces poznawania ich jest czynnikiem podnoszącym jakość oddziaływań wychowawczych;
- mimo niepodważalnej roli specjalistów w dokonywaniu diagnoz, **wysitek włożony przez samego nauczyciela w poznawanie dziecka w toku jego codziennych aktywności i w jego środowisku szkolnym i rodzinnym (co odpowiada współcześnie zakresowi szkolnej oceny funkcjonalnej), jest najcenniejszą inwestycją w skuteczność oddziaływań wychowawczych.** Mimo tego, iż poznawanie ucznia, może wydawać się czasochłonne, to czas ten zwraca się w postaci większej efektywności działań.

Zatem **jeśli nauczyciel naprawdę chce pomóc swojemu uczniowi w zaspokojeniu jego potrzeb, to musi go jak najlepiej poznać samodzielnie – „oddanie go” w ręce specjalistów może dostarczyć specjalistycznej wiedzy o występującym zaburzeniu, ale nie przybliży nauczyciela do ucznia i nie zwiększy samoistnie skuteczności oddziaływań pedagogicznych.** Podnosi to rolę i znaczenie oceny funkcjonalnej przeprowadzanej bezpośrednio w szkole lub przedszkolu.

Dodatkowo w przytoczonym przykładzie warto zwrócić uwagę że już wtedy – wiek temu – doceniano znaczenie działań zespołowych i multiprofesjonalnych w zakresie wsparcia dla uczniów i pracy z ich środowiskiem.

Czy zatem „nauczyciel diagnozuje”? Tak, nauczyciel jest diagnostą i podejmuje diagnozowanie w zakresie swojej działalności zawodowej, zwłaszcza w obrębie swojej specjalności. Efektem jego pracy jest diagnoza pedagogiczna – rozpoznanie o specyficznym celu i specyficznym zakresie, do czego jeszcze wrócimy. Relacje pomiędzy podstawowymi pojęciami w zakresie diagnostyki, w tym także diagnostyki pedagogicznej, przedstawia rys. 2.

Relacje między PODSTAWOWYMI pojęciami:



Diagnostyka pedagogiczna – diagnozowanie dla celów związanych z działalnością pedagogiczną
 Pedagog / nauczyciel – jest **diagnostą** w zakresie swojej działalności zawodowej

Rysunek 2. Podstawowe relacje między pojęciami związanymi z diagnostyką, w tym diagnostyką pedagogiczną (źródło: opracowanie własne).

Diagnozowanie jest bardzo ważnym elementem wszystkich działań pedagogicznych. Nie jest jednak równoznaczne ze stawianiem diagnozy (tj. ze stwierdzeniem występowania jakiegoś zaburzenia – jednostki nozologicznej). W szerokim ujęciu diagnozowanie traktowane jest jako zbieranie informacji, które mogą mieć znaczenie diagnostyczne. W praktyce oświatowej dla zbierania informacji o uczniu, jego funkcjonowaniu, trudnościach i możliwościach oraz wstępnego wyjaśnienia sytuacji, zarezerwowano termin: ocena. Dookreślenie: ocena funkcjonalna, ma dwa znaczenia. Po pierwsze, wynika z przedmiotu tej oceny, jakie jest funkcjonowanie (aktywność ucznia). Z drugiej, konieczne jest to, by nie mylić tej oceny z oceną dydaktyczną, która ma zupełnie inny wymiar i którą w ogóle nie zajmujemy się w tym opracowaniu.

Pojęcie oceny funkcjonalnej nie jest jednak zarezerwowane jedynie dla szkoły i przedszkola. Własną ocenę funkcjonalną ma za zadanie przeprowadzać także poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Kilkakrotnie podkreślono w tej publikacji, że to dwie odrębne, aczkolwiek dopełniające się oceny. Ocena funkcjonalna poradni – jak zostanie później wykazane – jest pogłębieniem i poszerzeniem funkcjonalnej oceny szkolnej lub przedszkolnej.

Nauczycielom potrzebne jest nie tylko jasne rozgraniczenie między specjalistyczną diagnozą nozologiczną a oceną funkcjonalną, ale także zrozumienie roli każdej z nich

w rozpoznawaniu potrzeb dziecka. Potrzebne jest także wzmocnienie szacunku dla ich własnej roli diagnostycznej z wykorzystaniem tej oceny. Przykład w ramce to stworzona na użytek tego opracowania fikcyjna wypowiedź nauczyciela¹, która pokazuje, jak ważnym instrumentem może być ocena funkcjonalna w pracy pedagogicznej. Choć wypowiedź jest wymyślona, zawiera to, co pozwala zrozumieć rolę nauczyciela w zakresie prowadzenia oceny funkcjonalnej.

Przykład

„Brak etykietowania zaburzenia mojego ucznia w żaden sposób nie umniejsza roli mojej wiedzy ani umiejętności. Raczej pozwala mi zachować zgodność z prawem do wykonywania zawodu, a ocena funkcjonalna zapewnia mi środki, dzięki którym mogę przekazać umiejętność zrozumienia sytuacji ze swojej perspektywy. Zamiast oświadczać, że mój uczeń ma reaktywne zaburzenia więzi, mogę na podstawie obserwacji stwierdzić, że ma trudności w relacjach z dorosłymi i z innymi dziećmi. Jest wycofany, nieufny. Robi wrażenie obojętnego, gdy próbuję go pocieszyć. Sztywnieje, gdy go próbuję pogłaskać lub przytulić. Robi wrażenie czujnego. Gdy czuje się zagrożony – reaguje lękiem, a czasem agresją. Nie wypuszcza z ręki jedzenia, nawet na lekcji musi mieć na stoliku jabłko lub woreczek z kanapką. Na pewno nie chodzi głodny, a zdarzało się, że podkradał dzieciom jedzenie. Dla jedzenia zrobi wszystko, choć nie chcę w swojej pracy utrwalać instrumentalnie zależności od tego typu wzmocnienia. Chętnie bawi się na huśtawce, przebiera w nasze klasowe stroje teatralne; znam piosenki, które sprawiają mu radość. Lubi, gdy głośno czytam opowiadania. Mam kilka pomysłów na włączenie go do zabaw, w tym zabaw z dziećmi. Gdy go obserwuję, potrafię proaktywnie zapobiec większości wybuchom lęku i dość łatwo rozładowuję jego agresję. Powoli trenuję z nim umiejętności społeczne. Wprowadzam do naszych zabaw elementy integracji sensorycznej. Nie muszę mówić innym nauczycielom: «Wygląda na to, że to trauma po porzuceniu przez rodziców». Zamiast tego mogę ich zapewnić, że znamy wiele sposobów, by pomóc chłopcu. Niewykluczone, że kiedyś będzie trzeba go skierować na diagnozę do specjalisty, ale nie jest nam ona potrzebna, by już teraz lepiej zaspokajać potrzeby tego dziecka”.

1. Ten wymyślony tekst jest częściową parafrazą bardzo interesującej wypowiedzi Amerykanki Karen Ball, specjalistki z zakresu coachingu żywieniowego i refleksologii. Ta paramedyczna rola nie pozwala jej na diagnozy schorzeń i zaburzeń, ale posiadane umiejętności pozwalają na ocenę problemów pacjenta i realną pomoc w zakresie poprawy funkcji ciała, redukcji bólu itd. Jej tekst *Assessment vs. Diagnosis* pokazuje tak dużą świadomość różnic między tymi pojęciami w praktyce zawodowej oraz poczucie godności zawodowej w relacji do lekarzy, że postanowiłam napisać dla Czytelników, inspirowaną tym opisem, analogiczną „wypowiedź nauczyciela” (nie jest to przekład oryginału). Nie potrzebny nam w tych materiałach szczegółowy opis zaburzeń funkcjonalnych przeciwstawionych przez autorkę diagnozie neuralgii Mortona, dlatego za pomocą fikcyjnego przykładu Reaktywnych Zaburzeń Więzi (RAD), bliższego edukacji, przekazuję myśl autorki, trafiającą w sedno sprawy. Por. <https://www.linkedin.com/pulse/assessment-vs-diagnosis-karen-ball>, [dostęp: 15.09.2023].

Ocena funkcjonalna jako podstawa rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów i planowania wsparcia

Poznanie ucznia to niezbędny warunek jakichkolwiek spersonalizowanych działań wychowawczych i edukacyjnych, bez względu na to, czy mówimy o pracy z uczniami, którzy wymagają jakiegoś dodatkowego wsparcia, czy też nie. Wynika to z samej natury oddziaływań pedagogicznych – kształcenia drugiego człowieka i jego kształtowania (gdyż tak można określić wychowanie), co ma charakter wpływu całościowego. Stąd odpowiedzialność zawodowa nauczyciela za każdego ucznia.

Odzwierciedla to również prawo oświatowe, które wśród podstawowych, codziennych zadań wymienia **obowiązek stałego poznawania uczniów w toku codziennych aktywności szkolnych**. Nie oznacza to specjalnych procedur diagnostycznych, przepisy wskazują na konieczność prowadzenia obserwacji ucznia. Obowiązek ten wynika z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (tekst jedn. Dz.U. 2020, poz. 1280), a regulują go następujące zapisy:

§ 20 pkt 2. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce prowadzą w szczególności:

1) w przedszkolu – obserwację pedagogiczną mającą na celu wczesne rozpoznanie u dziecka dysharmonii rozwojowych i podjęcie wczesnej interwencji, a w przypadku dzieci realizujących obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna);

2) w szkole:

a) obserwację pedagogiczną w trakcie bieżącej pracy z uczniami mającą na celu rozpoznanie u uczniów: – trudności w uczeniu się, w tym w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych oraz ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, a także potencjału ucznia i jego zainteresowań – szczególnych uzdolnień,

b) wspomaganie uczniów w wyborze kierunku kształcenia i zawodu w trakcie bieżącej pracy z uczniami.

Pierwsze wsparcie udzielane jest na tej podstawie niezwłocznie, w trakcie bieżącej pracy z uczniem, przez każdego nauczyciela, wychowawcę lub specjalistę, który taką potrzebę zauważył. Jednocześnie informowany jest o tym wychowawca lub dyrektor placówki oraz inni nauczyciele i specjaliści. Jeżeli bieżące wsparcie nie wystarczy, a wychowawca lub dyrektor przedszkola/szkoły stwierdzi taką potrzebę, to:

§ 20 pkt. 4 (...) *we współpracy z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub specjalistami planuje i koordynuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną w ramach zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów oraz bieżącej pracy z uczniem (tamże).*

Obserwacja jest zatem podstawową metodą poznawania dzieci/uczniów i rozpoznawania ich potrzeb oraz kluczową metodą w diagnostyce pedagogicznej. Fascynacja testami, traktowanymi jako szybkie, precyzyjne i wiarygodne narzędzia pomiarowe, prowadzi czasami do całkowicie niezasadnego umniejszania roli obserwacji pedagogicznej. Piszą o tym m.in. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska, upominając się o dobrą, mądrą, nauczycielską obserwację funkcjonowania dzieci na przykładzie badań gotowości szkolnej: „Nauczyciele zauroczeni są testami i przypisują im wysoką wartość diagnostyczną. (...) Tymczasem ustalenie dziecięcych kompetencji w większości (...) zakresów gotowości dzieci do szkoły, jest możliwe tylko wówczas, gdy przeprowadzi się obserwację i analizę dziecięcego funkcjonowania” (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2014, s. 24-25).

Pedagogiczne badanie gotowości szkolnej jest przykładem oceny funkcjonalnej², która dobrze zakorzeniła się w polskim systemie edukacji. Można w tych badaniach dostrzec wiele wspólnego z oczekiwaniami, jakie wobec (szkolnej) oceny funkcjonalnej stawiają założenia edukacji włączającej:

1. Badania przeprowadzają sami nauczyciele i nauczycielki przedszkola.
2. Są to ukierunkowane obserwacje dotyczące szerokiego obrazu funkcjonowania dziecka w różnych sferach rozwojowych.
3. Ocena koncentruje się na aktywnościach i umiejętnościach dziecka istotnych z punktu widzenia przyszłej nauki szkolnej (kryteria gotowości szkolnej wyznaczone są przez oczekiwania systemu edukacji – Frydrychowicz i in., 2006), ale nie oczekuje się, że wszystkie dzieci będą pod każdym względem na jednakowym poziomie (tak pojmowano niegdyś dojrzałość szkolną). Uznanie różnic indywidualnych pociąga za sobą konieczność indywidualizacji pracy (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2014) – a także celów wspomaganie rozwoju.
4. Badania prowadzone z odpowiednim wyprzedzeniem dają możliwość wyrównania szans, tj. wyrównania tych różnic, które stawiają dziecko w gorszej sytuacji od innych; nieskompensowane – mogą ograniczać przyszłe szanse edukacyjne (Skarbek, Wrońska 2023).
5. Rozwijanie mocnych stron w oparciu o badanie gotowości szkolnej – to z kolei zwiększanie osobistych zasobów dziecka.

² Nie jest to jednak ocena oparta na ICF – choć docelowo można przełożyć język dotychczasowych narzędzi do badania gotowości szkolnej na kategorie ICF.

6. Przyszła szkoła zakłada także pewien zakres elastycznego dopasowania do możliwości i potrzeb ucznia. Jeśli zaś nie udaje się wesprzeć dziecka wystarczająco, by wyróżnić jego deficyty w toku normalnych zajęć przedszkolnych, można dziecko skierować na dodatkowe badania specjalistyczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Badanie w poradni pozwala rozpoznać poważniejsze przyczyny trudności w osiągnięciu gotowości szkolnej oraz ich patomechanizmy, aby można było udzielić wsparcia bardziej wyspecjalizowanego, terapeutycznego, jak też skorzystać z dodatkowego wsparcia w ramach kształcenia specjalnego (jeśli dziecko otrzyma orzeczenie o jego potrzebie; kształcenie specjalne nie musi oznaczać przedszkola specjalnego).

Ukazuję ten opis nauczycielskich badań gotowości szkolnej, gdyż – jak widać – widocznych jest w nich wiele analogii do wprowadzanych obecnie nauczycielskich ocen funkcjonalnych. Badania gotowości szkolnej w przedszkolach stały się czymś oczywistym i wpisanym w rutynowe zadania. Stały się też narzędziem optymalizacji rozwoju dziecka poprzez jego ukierunkowane, zgodne z potrzebami wspomaganie (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2014). Badania nauczycielskie w przedszkolach rozwiązują wiele bieżących problemów rozwojowych i edukacyjnych. Wskazują, jak personalizować wsparcie dla dziecka, a jednocześnie nie zastępują poradnianej, psycho-pedagogicznej diagnozy – o ile okaże się ona konieczna. Wprowadzane obecnie do szkół ogólnodostępnych proces oraz narzędzia oceny funkcjonalnej, traktowane są przez niektórych nauczycieli jako nowość, wyzwanie, dodatkowe obciążenie. Mogą jednak w przyszłości stać się tak samo oczywistym i rutynowym (w sensie pozytywnym) działaniem, które pozwoli zoptymalizować pracę ze wszystkimi dziećmi i uczniami wymagającymi większego wsparcia. **Z metodycznego punktu widzenia ocena funkcjonalna jest bowiem formą planowej, ukierunkowanej obserwacji, która pozwala profesjonalizować wynikające z prawa oświatowego obowiązkowe zadanie codziennej obserwacji ucznia w jego szkolnej aktywności.**

Codzienna obserwacja, stanowiąca obowiązkowe zadanie nauczyciela, jest nie tylko pierwszym krokiem do przeprowadzenia przez niego oceny funkcjonalnej, ale jest też metodą diagnozowania pedagogicznego, służącego zbieraniu informacji potrzebnych do takiej oceny. **Narzędzia oceny funkcjonalnej ukierunkują i porządkują obserwacje nauczyciela.** Wprowadzone kategorie można traktować jako schemat obserwacyjną (schemat obserwacji), z wyznaczonym jej celem: **celem jest rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.**

Model „Edukacji dla wszystkich” wymaga wsparcia nauczycieli w zakresie rozpoznawania potrzeb uczniów w coraz bardziej zróżnicowanej grupie. Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów zgodnie z założeniami edukacji włączającej:

- może i powinno odbywać się (po faktycznym przygotowaniu nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych do tego zadania) w procesie oceny funkcjonalnej; budowane aktualnie modele i narzędzia diagnostyczne mają ułatwić ten proces (Domagała-Zyśk i in. 2022; Piotrowicz i in. 2021, 2022);
- jest działaniem inicjowanym przez nauczyciela dziecka/ucznia w oparciu o zauważone – w toku zwykłej, codziennej aktywności – trudności i/lub potrzeby udzielenia wsparcia;
- odbywa się zespołowo – przy udziale innych nauczycieli i specjalistów, a także rodziców dziecka/ucznia; w miarę potrzeb i możliwości (także związanych z wiekiem i poziomem funkcjonowania psychofizycznego) do konsultacji zespołowych zapraszani mogą być także uczniowie;
- wykorzystuje (w miarę ich powstawania i upowszechniania) narzędzia oparte na klasyfikacji ICF, które umożliwiają interdyscyplinarny dialog; **dla szkół obecnie zalecana jest Szkolna Ocena Funkcjonalna – SzOF** (Domagała-Zyśk i in. 2022), **a dla przedszkoli profile oceny funkcjonalnej i skryningi rozwojowe dla dzieci do szóstego roku życia** (Piotrowicz i in. 2022; Walkiewicz-Krutak i in. 2021a, 2021b). Narzędzia są w toku walidacji pod kątem praktycznej użyteczności, narzędzia skryningowe także pod kątem psychometrycznej, co jest normalnym procesem doskonalenia narzędzi opartych na ICF. Dla celów projektowania codziennego wsparcia dziecka/ucznia już teraz są użytecznym narzędziem w ręku każdego przeszkolonego pedagoga³;
- jest podstawą planowania działań wspierających ucznia (działań postdiagnostycznych);
- jest koniecznym krokiem do prób wsparcia w szkole, zanim dziecko/uczeń zostanie skierowane na dalsze badania (na diagnozę specjalistyczną w poradni), jeśli okaże się to konieczne, mimo podjętych prób.

³ Tak jak w szkolnictwie specjalnym użytecznym – wręcz nieocenionym od lat narzędziem – jest Profil Osiągnięć Ucznia Jacka Kielina (2022). Narzędzie Kielina nie jest znormalizowane, gdyż nie odwołuje się do norm rozwojowych, jak np. narzędzi skryningowych. I nie taki jest jego cel. Wyrasta jednak z wieloletniej praktyki i nawet bez odwoływania się do norm pozwala określić, jaki jest aktualny poziom funkcjonowania dzieci/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. To z kolei jest podstawą skonstruowania dla nich indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Podejście zgodne z metodyką sfery najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego, pozwala zaplanować pracę „na miarę” każdego dziecka i śledzić zmiany w jego zachowaniu – bez konieczności sięgania po normy rozwojowe czy diagnozy nozologiczne.

Zgodnie 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 (tekst jedn. Dz.U. 2020, poz. 1280), zadanie prowadzenia oceny funkcjonalnej wpisuje się najbardziej w następujące powinności kadry pedagogicznej szkoły:

§ 20. 1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

1. rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;
2. określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
3. rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;
4. podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;
5. współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniającym funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań.

Fragment rozporządzenia cytowanego w ramce nie wprowadza dosłownie określenia ocena funkcjonalna (jest sformułowanie: **ocena funkcjonowania**), ale określa większość tego, co powinno składać się na tę ocenę, włączając bezpośrednio z nią związane działania postdiagnostyczne. Są tu ujęte: indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości uczniów; słabe, ale i mocne strony, w tym zainteresowania i zdolności; bariery i ograniczenia. Z punktu widzenia modelu biopsychospołeczności i klasyfikacji ICF (rys. 3) kontekst środowiskowy powinien obejmować także – oprócz barier – czynniki pozytywne, zasoby dziecka. Na nich buduje się strategię optymalizacji wsparcia („punkt archimedesowy”, a nie tylko „achillesowy” – zgodnie z zaleceniami prekursorki polskiej pedagogiki specjalnej, Marii Grzegorzewskiej, za: Żabczyńska 1995). Wśród zadań wymienionych w przytoczonym w ramce rozporządzeniu zwraca ponadto uwagę: bezpośrednie powiązanie oceny z podejmowanymi działaniami oraz zaprojektowana przestrzeń do dalszej współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w dalszym procesie diagnostycznym. Diagnoza specjalistyczna poradni wykorzystuje ocenę dokonaną w szkole lub w przedszkolu do wstępnego rozpoznania problemu, ale także do wyznaczenia kierunku diagnozy pogłębionej. Poszerzeniu i pogłębieniu podlega także dokonywana w poradni ocena funkcjonalna. To bardzo istotne, by zobaczyć spójność i jednorodność tego procesu jako całości. Wymaga to jednak

wspólnych modeli myślenia o całości działań diagnostyczno-wspierających z uwzględnieniem roli wszystkich zaangażowanych w nią podmiotów.

Powiązanie oceny funkcjonalnej z klasyfikacją ICF jest już wcześniej zapowiadany przez Ministerstwo Edukacji i oczekiwanym krokiem w zakresie rozpoznawania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Postępowanie diagnostyczne w modelu „Edukacji dla wszystkich” opiera się na całościowym (holistycznym) podejściu biopsychospołecznym oraz na ocenie funkcjonalnej. Jest ona pojęciem kluczowym dla tego modelu, określanym zarówno jako *punkt wyjścia*, jak i dojścia do planowanych zmian rozwojowych. (MEiN 2020, s. 55). Ocena funkcjonalna definiowana jest jako: „Wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia” (MEiN 2020, s. 55).

Warto podkreślić, że w obecnym prawie oświatowym i systemie orzecznictwa dla celów edukacyjnych, w tym przy obecnym statusie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jako dokumentu otwierającego drogę do pewnych form pomocy, diagnozy oparte na kategoriach ICD są nadal prawomocne i mają znaczenie dla decyzji o udzielaniu wielu form wsparcia. Docelowo jednak rozwiązanie oparte na ocenie funkcjonalnej może stać się główną podstawą ich planowania.

Czym szczególnie wyróżnia się ocena funkcjonalna jako podejście diagnostyczne i jaką wiedzę w tym zakresie powinien posiadać (każdy) nauczyciel? Najważniejsze jest rozróżnienie pomiędzy podejściem funkcjonalnym a nozologicznym (od gr. *nosos* – choroba + *logos* – nauka), zwanym także kryterialnym lub klasyfikacyjnym. Podejście nozologiczne (kryterialne, klasyfikacyjne) zgodnie ze swoją nazwą poszukuje w funkcjach i zachowaniu człowieka symptomów, które mogą potwierdzić rozpoznanie określonego zaburzenia lub choroby w oparciu o aktualny stan nauki i uznane przez nią kryteria. Jest to więc sposób postępowania diagnostycznego charakterystyczny dla diagnoz medycznych. Z tego powodu łączy się je z tzw. medycznym modelem interpretacji zaburzeń i niepełnosprawności, odwołującym się do wiedzy i podręczników klinicznych. W podobny sposób przebiega też diagnoza kryterialna w psychologii czy logopedii, gdy potwierdzeniem występowania jakiegoś zaburzenia jest stwierdzenie określonego rodzaju, liczby, zakresu, często także stopnia nasilenia czy czasu trwania tych objawów, które uznano za wystarczające, by przypisać osobie daną jednostkę nozologiczną. Przy tym uzgodnienia te co jakiś czas się zmieniają, ze względu na postęp w zakresie wiedzy naukowej. W Polsce odwołujemy się przede wszystkim do klasyfikacji ICD – Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD – od ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). To katalog chorób i zaburzeń opracowany przez

WHO, przyjęty za obowiązujący w naszym kraju, jako jednym ze 150 krajów na świecie postępujących się tą klasyfikacją (Kuta 2022). Jest ona m.in. podstawą kontraktowania w naszym kraju usług terapeutycznych i przyznawania świadczeń medycznych czy socjalnych. W styczniu 2022 r. przyjęto jedenastą rewizję klasyfikacji pod nazwą ICD-11, ale w 5-letnim okresie przejściowym, instytucje które z niej korzystają (np. przy kontraktowaniu usług) mogą korzystać jeszcze ze starszej wersji ICD-10. **Do nazewnictwa i kryteriów klasyfikacji ICD w diagnozowaniu zaburzeń u dzieci i uczniów odwołują się także poradnie psychologiczno-pedagogiczne.**

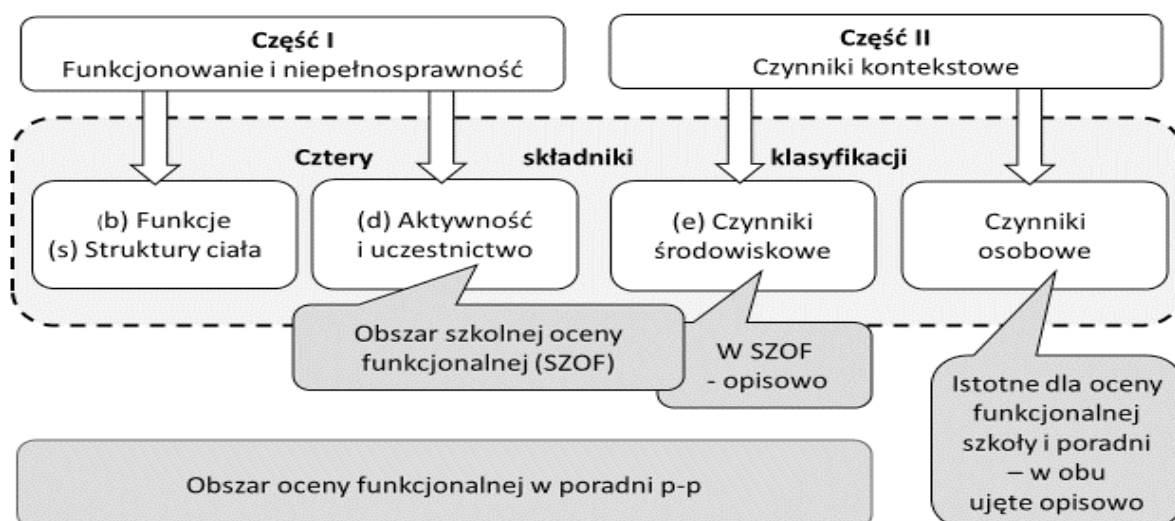
W opisie jednostek nozologicznych odwołujemy się czasem również do klasyfikacji DSM. To amerykański Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych (DSM – od ang. *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*). Choć nie ma charakteru klasyfikacji obowiązkowej, ze względu na uznany prestiż DSM na świecie korzystają z niego również polscy psychiatry, psycholodzy i pedagodzy. Dla celów identyfikacji problemów związanych z edukacją wartościowe są np. zawarte w niej kryteria niepełnosprawności intelektualnej czy innych zaburzeń rozwojowych, jak autyzmu, trudności w czytaniu i pisaniu (dawniej określanych jako dysleksja czy dysgrafia), fobii szkolnej czy innych. Celem medycznej diagnozy opartej na ściśle określonych kryteriach jest identyfikacja deficytów, odstępstw od tego, co określane jest jako norma (Knopik 2018). Obecnie obowiązuje wersja podręcznika DSM-5, przy tym obserwuje się zbieżność zmian w treściach kolejnych wersji ICD i DSM (np. pojawienie się jednej szerokiej kategorii „zaburzenia w spektrum autyzmu” w miejsce szczegółowej listy postaci autyzmu, jak np. Zespół Aspergera, Zespół Retta, autyzm atypowy, dziecięce zaburzenia dezintegracyjne itd.).

Edukacja włączająca odchodzi od medycznego podejścia: i od modelu diagnozy, i od samej koncepcji zaburzeń. Nie dlatego, że je podważa, ale nadaje inne znaczenie wiedzy na ten temat. Stwierdzenie u ucznia np. autyzmu, choć może pozwolić na zrozumienie, skąd się biorą pewne problemy w jego zachowaniu, nie jest bowiem wystarczające, by to zachowanie zmieniać. Zauważone symptomy są jedynie częścią całej złożonej sytuacji biopsychospołecznej tego ucznia, której poznanie jest niezbędne, by podjąć oddziaływania edukacyjne, wychowawcze, terapeutyczne czy rewalidacyjne. **Diagnoza medyczna (nozologiczna) może być dodatkowym źródłem informacji o problemie, ale nie podstawą tych działań pedagogicznych.** W odróżnieniu od modelu medycznego, model biopsychospołeczny, który stanowi podstawę oceny (diagnozy) funkcjonalnej, łączy w sobie te różne konteksty funkcjonowania człowieka, które są istotne dla pedagoga. To aspekt medyczny, poznawczy, emocjonalny, motywacyjny, duchowy, społeczny oraz uwzględnienie ciągłości jego egzystowania w grupie społecznej. Przez to jednostka traktowana jest bardziej jako podmiot, a nie tylko organizm (Knopik, 2018).

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF (skrót od ang. *International Classification of Functioning, Disability and Health*) to naukowe

opracowanie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), stanowiące zbiór kategorii opisowych różnych aspektów funkcjonowania człowieka, tak w niepełnosprawności i chorobie, jak i w zdrowiu. Zawiera opisy wystandaryzowane, uniwersalne, a więc możliwe do wspólnego wykorzystania przez różnych specjalistów – jest użyteczna we współpracy interdyscyplinarnej.

Podział części i składników ICF przedstawia rys. 3. Część I to Funkcjonowanie i Niepełnosprawność, a zawiera ona dwa składniki: 1) funkcje i struktury ciała, 2) aktywność i uczestniczenie. Część II to Czynniki kontekstowe, na które składają się: 3) czynniki środowiskowe i 4) czynniki osobowe. Cała klasyfikacja to ok. 1500 opisów zawartych w składnikach 1), 2) i 3). Czwarty podlega jedynie dodatkowemu opisowi. Zawarte w ICF oznaczenia kodów literowo-cyfrowych (np. d110 Patrzenie, d115 Słuchanie itd.) pozwalają nie tylko na przetwarzanie tych kategorii np. w celach statystycznych, ale umożliwiają też porozumiewanie się w różnych naukach i na całym świecie na temat sytuacji zdrowotnej każdego człowieka, w tym jego zasobów, barier i ułatwień środowiskowych. ICF jest użyteczną bazą do tworzenia narzędzi do oceny funkcjonalnej (ICF, 2009).



Rysunek 3. Części i składniki klasyfikacji ICF, ze wskazaniem miejsca Szkolnej Oceny Funkcjonalnej i oceny funkcjonalnej poradni (źródło: opracowanie własne).

Tworzenie narzędzi opartych na ICF jest decyzją określonych grup zawodowych. Jako jedni z pierwszych w Polsce byli np. lekarze reumatolodzy. Od 2022 r. klasyfikacja ICF jest obowiązkowa w diagnostyce fizjoterapeutów. Zaczyna być także wykorzystywana w rehabilitacji (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2020).

W celu podniesienia kompetencji diagnostycznych nauczycieli realizujących zadania edukacji włączającej, zaczęto opracowywać narzędzia oparte na ICF także dla specjalistów w systemie oświaty. Badania wykazywały bowiem, że nauczyciele szkół i przedszkoli ogólnodostępnych byli nieprzygotowani do rozpoznawania zróżnicowanych potrzeb dzieci

i uczniów w edukacji włączającej (Jachimczak, 2011; 2018; Konieczna i Konieczna, 2010; Tersa, 2014; Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk,). Wskazywano nawet, że przy braku odpowiednich kompetencji diagnostycznych *często mają [oni – nauczyciele] przekonanie, że diagnoza nauczycielska jest tylko utrudnieniem i niczemu nie służy* (Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2018, s. 112).

W celu zmiany tego stanu rzeczy w 2022 r. MEiN zleciło opracowania modelu procesu oraz zestawu narzędzi Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (SzOF). Koordynatorem projektu, w którym wzięli udział eksperci z kilku ośrodków akademickich i praktycy poradnictwa, był Katolicki Uniwersytet Lubelski (Domagała-Zyśk i in., 2022). Rezultatem prac jest model SzOF, rozumiany jako proces zespołowego rozpoznawania potrzeb uczniów wymagających większego wsparcia. Integralną częścią modelu jest zestaw narzędzi do oceny funkcjonalnej opartej na ICF (online: <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/d0b29e34-69b7-4431-93d6-6992e7bd9a49/content>, [dostęp: 12.09.2023]).

Jak widać na rys. 3, SzOF i zawarte w niej narzędzia zawierają się w składnikach ICF opisujących aktywność i uczestnictwo. To obszar codziennych, bezpośrednich, obserwacji nauczyciela. Z kodów ICF wytypowano kategorie podlegające obserwacji i ocenie, uznane przez ekspertów za istotne w rozpoznaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, sytuacji ucznia i zaplanowaniu adekwatnego do nich wsparcia. Liczba wytypowanych kategorii musi być wystarczająco duża, a ich zakres wszechstronny, by stworzyć – zgodnie z ideą szkoły dla wszystkich – możliwość oceny potrzeb każdego ucznia, wymagającego pomocy. W SzOF nie ma wytypowanych specjalnych kategorii spośród czynników środowiskowych, jest jednak miejsce do ich otwartego opisu, jeśli zespół oceniający uzna je za istotne.

Narzędzie SzOF zostało już pilotażowo wykorzystane w projekcie Model Wsparcia Międzysektorowego (<https://mwm.us.edu.pl/>, [dostęp: 14.09.2023]) i zebrano pozytywne opinie, jako użyteczne narzędzie w planowaniu pracy pedagogicznej z uczniami wymagającymi większego wsparcia (raport z badań wkrótce ma zostać opublikowany; narzędzie poddane jest dalszym udoskonaleniom). Docelowo SzOF będzie dostępna w formie aktywnej dla wszystkich nauczycieli na platformie MEiN.

Jeśli nauczyciel uzna, że trudności ucznia przekraczają możliwości jego wsparcia w zwykłych, codziennych aktywnościach szkolnych i zgłosi potrzebę przeprowadzenia SzOF, realizowana będzie ona w dwóch etapach:

1. oceny ogólnej – w ramach konsultacji zespołowych,
2. pogłębionej oceny nauczyciela.

Nie każdy uczeń włączony jest do etapu drugiego, jeśli zespół znajdzie rozwiązanie w oparciu o materiał zebrany w konsultacjach pierwszego etapu. Decyzja należy do zespołu. W toku SzOF wykorzystywane są cztery narzędzia:

- Etap pierwszy:

1. Formularz Konsultacji Zespołowych (FKZ);
 2. Protokół Konsultacji Zespołowych (PKZ);
- Etap drugi:
 1. Arkusze Obserwacji Ucznia (AOU) – osobne dla 4 grup wiekowych;
 2. Protokół Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (PSzOF) (Domagała-Zyśk i in. 2022);
 3. Podjęcie decyzji o SzOF wiąże się z utworzeniem zespołu roboczego, do którego zaproszeni zostają: inni nauczyciele, specjaliści szkolni, rodzice ucznia, a w przypadku nieco starszej młodzieży – może to być także on sam (w przypadku pełnoletniego ucznia nie włącza się rodziców, chyba że tak zdecyduje uczeń; nie trzeba jednak być pełnoletnim uczniem, by wziąć udział w konsultacjach w swojej sprawie; o zaproszeniu decyduje jednak nauczyciel/wychowawca, uwzględniając przedmiot konsultacji oraz możliwości psychofizyczne ucznia). Wszyscy członkowie zespołu wypełniają Formularz Konsultacji Zespołowych FKZ – proste narzędzie, w którym wyróżniono dziewięć obszarów aktywności:
 - » Obszar I. Uczenie się i stosowanie wiedzy;
 - » Obszar II. Ogólne zadania i obowiązki;
 - » Obszar III. Porozumiewanie się;
 - » Obszar IV. Poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna;
 - » Obszar V. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność;
 - » Obszar VI. Życie domowe;
 - » Obszar VII. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie;
 - » Obszar VIII. Kształcenie szkolne – rola ucznia;
 - » Obszar IX. Życie w społeczności lokalnej (Domagała-Zyśk i in. 2022).

FKZ jest bardzo prostym w zastosowaniu narzędziem, wzorowanym na sprawdzonym w praktyce narzędziu opracowanym przez Szwajcarów (Hollenwenger i wsp., 2014). W wytypowanych 9 obszarach ocenia się mocne i słabe strony ucznia na 5-stopniowej skali. Oceny członków Zespołu Konsultacyjnego nie są uśredniane, tylko wspólnie dyskutowane. Na tej podstawie sporządza się Protokół Konsultacji Zespołowych (PKZ). Jeśli to wystarczy do zaplanowania wsparcia, ustalenia wpisywane są do protokołu. Jeśli ocena wymaga pogłębienia – do protokołu trafia też taki zapis, a wychowawca przeprowadza pogłębioną ocenę, korzystając z Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU). Podkreślić należy, że wcześniej ocena funkcjonalna określona została jako forma ukierunkowanej obserwacji – tu znajduje to odzwierciedlenie w nazwie narzędzia.

Drugi etap z użyciem Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU), jest nieco bardziej pracochłonny, gdyż każdy z 9 obszarów zawiera w sobie od kilku do kilkunastu lub nawet więcej kategorii szczegółowych. W obecnej postaci narzędzia to ok. 180 kategorii. Zadanie wychowawcy polega na określeniu, czy dana aktywność jest przez ucznia realizowana (TAK), czy nie (NIE),

czy też jest realizowana z jakąś formą wsparcia (dłuższy czas, pomoc innej osoby, wsparcie techniczne). Już to samo zróżnicowanie wsparcia pozwala zastanowić się nad potrzebami ucznia. Nie jest konieczna ocena we wszystkich 9 obszarach, ale w tych wytypowanych w konsultacjach – oczywiście tak. Zaleca się zrobić jednak pełną ocenę. Ma to szczególne znaczenie, gdy mimo podjętych działań wspierających, nadal są trudności przekraczające możliwości poradzenia sobie z nimi w szkole. Wsparcie zaplanowane po wypełnieniu AOU uwzględnia wyniki wcześniejszych konsultacji i obraz trudności ucznia z oceny pogłębionej. Ten etap kończy wypełnienie Protokołu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, zbierającej całość zebranych informacji o uczniu oraz ustaleń dotyczących wsparcia.

Podsumowując **przebieg Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (SzOF)**, można w nim wyróżnić następujące kroki:

1. Obserwacja ucznia i podstawowe wsparcie w toku codziennej pracy edukacyjnej i wychowawczej.
2. Decyzja nauczyciela o przeprowadzeniu szkolnych konsultacji zespołowych z wykorzystaniem Formularza Konsultacji (FKZ). Zwołanie Zespołu – także z udziałem rodzica, a czasem i ucznia, oraz wypełnienie FKZ przez wszystkich członków Zespołu.
3. Konsultacje, czyli zespołowa analiza formularzy (FKZ) wypełnionych przez członków Zespołu.
4. Projektowanie wsparcia i zapisanie ustaleń w Protokole Konsultacji Zespołowych (PKZ). Jeśli Zespół uzna za potrzebne, to także wytypowanie obszarów do oceny pogłębionej z dostrzeżeniem przez nauczyciela problemu.
5. Wybór Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU) dla danej grupy wiekowej, a w nim tych obszarów, które wymagają pogłębienia lub przeprowadzenie pełnej obserwacji.
6. Protokół Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (PSzOF) – projektowanie wsparcia z uwzględnieniem oceny pogłębionej
7. Ewentualne decyzje dotyczące dalszej specjalistycznej diagnozy w PPP – wtedy przekazanie dotychczasowych wyników SzOF (w tym AOU i PSzOF) do poradni.
8. Realizacja wsparcia i jego ewaluacja (Podgórska-Jachnik, 2023).

Proces diagnostyczny wydaje się złożony. Jednak czynności te są dosyć proste, choć ocena pogłębiona wymaga trochę czasu. Pamiętajmy jednak, że do oceny pogłębionej kierowani są uczniowie z większymi trudnościami – część z nich trafi później do diagnozy specjalistycznej. Niestety, nie ma prostych rozwiązań w złożonych sprawach.

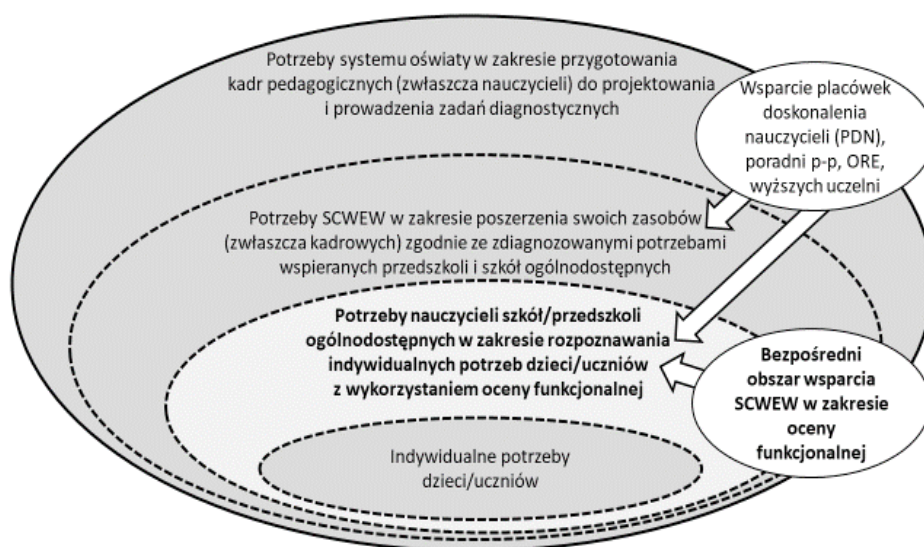
Jeśli problemy ucznia są duże i/lub złożone, dalszy proces diagnostyczny realizowany jest w poradniach. Ale szkoła posiadająca, wykonaną przez zespół, własną Szkolną Ocenę Funkcjonalną (SzOF) – jest w stanie od razu podjąć właściwy kierunek pracy z uczniem.

Czas oczekiwania na diagnozę nie jest czasem straconym. Po otrzymaniu diagnozy (także np. opinii lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego) oba poziomy oceny funkcjonalnej uzupełniają się (na rys. 4 widać wyraźnie, że zakres oceny poradni jest szerszy); specjaliści poradni oceniają nie tylko poziom nasilenia różnych trudności, barier, ale także ułatwień (jest możliwość oceny czynników środowiskowych na „plus”, nie tylko na „minus”). Uzupełniają się też ustalenia diagnozy specjalistycznej z nauczycielską i poradnianą oceną funkcjonalną. Koncepcja nie jest złożona, choć zapewne musi upłynąć nieco czasu, by rozwinąć kompetencje nauczycieli i specjalistów, nie tylko w zakresie sprawnego posługiwania się narzędziem, ale także – a może przede wszystkim – sprawnego, kompetentnego komunikowania się wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces oceny funkcjonalnej. Zakłada to model SCWEW: *Jednym z ważnych zadań specjalistów wspierających nauczycieli pracujących ze zróżnicowanymi grupami dzieci/uczniów oraz samych nauczycieli jest wypracowanie wspólnego języka służącego do profesjonalnej komunikacji. Ten uniwersalny język dyskursu edukacyjnego, byłby używany w środowisku szkolnym do interpretacji diagnozy/oceny, a także budowania prawidłowych relacji interpersonalnych. Język ten, oparty na bogatej i precyzyjnej terminologii naukowej, miałby także moc rozwijania humanistycznych i moralnych wartości tych relacji (Model SCWEW, 2021, s. 40).* Niewątpliwie, to jedno z tych zadań SCWEW-ów, które z jednej strony wymaga, by jego zespół sam podniósł swoje kompetencje (tu: diagnostyczne z wykorzystaniem nowych rozwiązań), z drugiej wspierał nauczycieli i dyrektorów współpracujących z nimi placówek ogólnodostępnych w zrozumieniu nowej sytuacji i roli nowego modelu działania oraz w opanowaniu korzystania z nowych narzędzi.

Zadania SCWEW na rzecz wsparcia nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w procesie dokonywania oceny funkcjonalnej a wnioski z badań pilotażowych

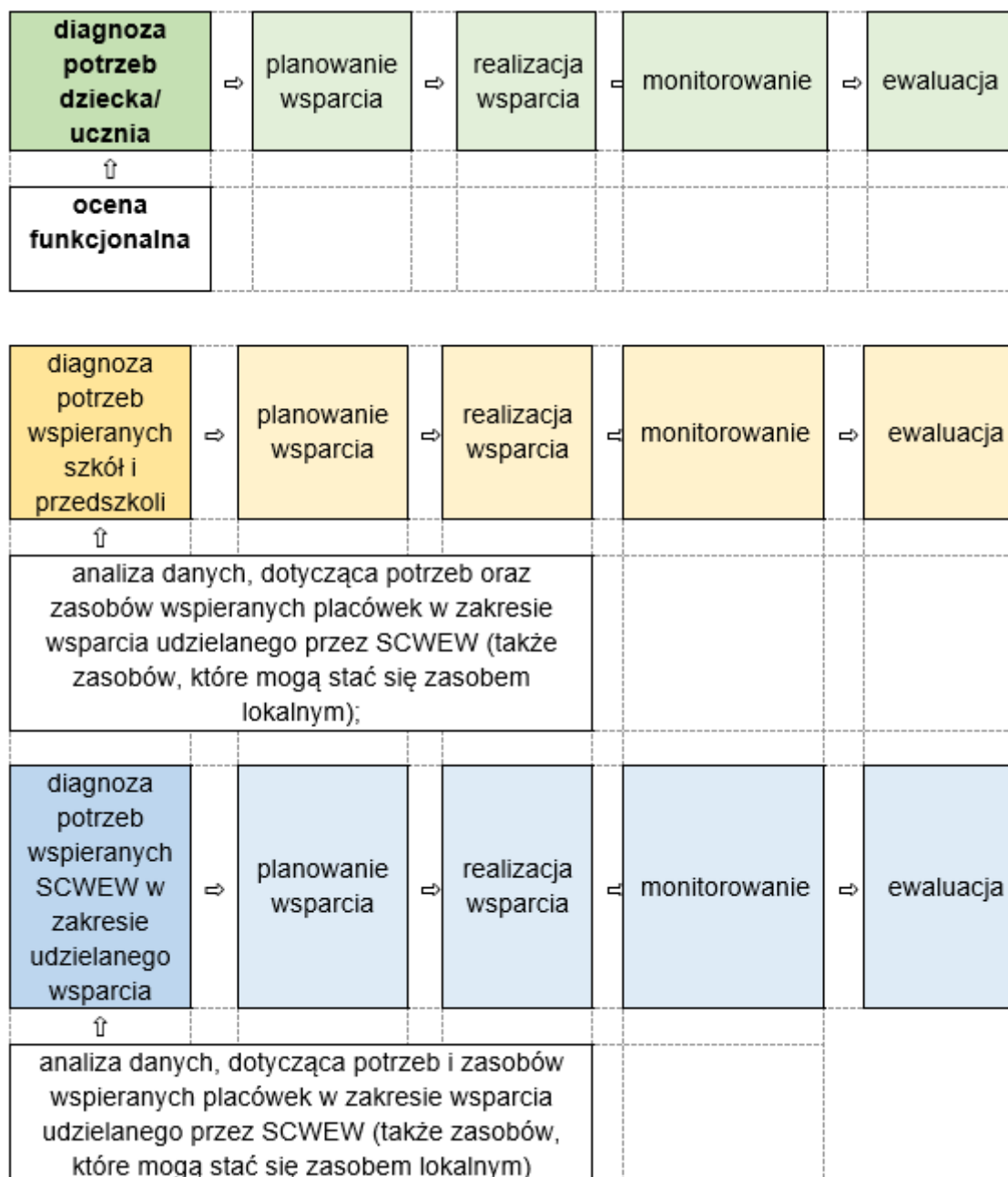
W modelu SCWEW czytamy: *Kluczowym warunkiem skutecznego działania w trwającym procesie zmian w polskim systemie edukacji jest zatem świadoma współpraca środowiska przedszkoli specjalnych, szkół specjalnych i placówek specjalnych z przedszkolami i szkołami ogólnodostępnymi na rzecz dzieci/uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz ich rodzin. Na efektywność udzielanego wsparcia wpływać będzie udział kadry przedszkoli specjalnych, szkół specjalnych i placówek specjalnych w diagnozowaniu potrzeb dzieci/uczniów przedszkoli i szkół ogólnodostępnych oraz w planowaniu pomocy i dobieraniu metod pracy w grupie/klasie zróżnicowanej* (MEiN, 2021, s. 18). Wprowadzona ocena funkcjonalna służyć ma: *Rozpoznawaniu i radzenie sobie z indywidualną różnorodnością zasobów rozwojowych oraz specjalnych potrzeb poszczególnych uczniów* (Model SCWEW, 2021, s. 19 i in.).

W projekcie SCWEW występujące wielokrotnie pojęcie „potrzeba” wymaga jednak dopowiedzenia: czyja potrzeba? Szczegółowa analiza sytuacji prowadzi bowiem do wniosku, że oprócz usytuowanych centralnie i niepodważalnie najważniejszych indywidualnych potrzeb uczniów, rozpoznania wymagają także: 1) potrzeby nauczycieli placówek ogólnodostępnych związanych ze stosowaniem oceny funkcjonalnej do ocen tych potrzeb; 2) potrzeby SCWEW dotyczące wspierania współpracujących placówek w zakresie kompetencji obejmujących ocenę funkcjonalną; 3) potrzeby całego systemu oświaty w zakresie przygotowania nauczycieli do tych zadań. Wszystkie kręgi dostrzeganych potrzeb przedstawia rys. 4.



Rysunek 4. Kręgi potrzeb diagnostycznych w systemie oświaty z uwzględnieniem miejsca oceny funkcjonalnej w rozpoznawaniu potrzeb dzieci/uczniów w placówkach ogólnodostępnych (Źródło: opracowanie własne, z wykorzystaniem wybranych elementów opisu modelu SCWEW, 2021).

Zmiana w modelu rozpoznawania potrzeb uczniów tak naprawdę powinna zaczynać się od tego zewnętrznego kręgu i oznaczać zmiany w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Jednak zanim się to dokona, konieczne jest wsparcia doraźne. W zakresie każdej kategorii potrzeb zaplanowane są w modelu SCWEW racjonalne kroki: od rozpoznania – przez realizację do ewaluacji (rys. 5).



Rysunek 5. Etapy działań na drodze do efektywnego wsparcia dziecka/ucznia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych w modelu SCWEW z punktu widzenia rozpoznanych potrzeb (Źródło: opracowanie własne na podstawie SCWEW, 2021, s. 46).

Mimo iż kroki ukazane na schemacie wydają się mieć charakter uniwersalny, wypełnienie treścią tych kroków to już indywidualne zadanie przedszkoli i szkół (ocena funkcjonalna dziecka/ucznia), jak i wspierających je SCWEW-ów.

Wsparcie merytoryczne, kadrowe i rzeczowe udzielane przez SCWEW polegać może przede wszystkim na:

- wsparciu współpracujących placówek ogólnodostępnych w rozpoznaniu ich potrzeb oraz działaniach zgodnych z tymi zdiagnozowanymi potrzebami;
- przekazywaniu wiedzy i umiejętności nauczycieli i specjalistów z placówek specjalnych do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych; wiedza i umiejętności związane są przede wszystkim z funkcjonowaniem w placówkach ogólnodostępnych grup/ klas zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych, ale także z poszukiwaniem indywidualnego wsparcia specjalnego/specjalistycznego dla konkretnych uczniów; priorytetem są działania uniwersalne – specjalne w niezbędnym zakresie;
- prowadzeniu doradztwa oraz udostępnianiu zakupionych do prowadzonej przez SCWEW wypożyczalni specjalistycznych materiałów, pomocy dydaktycznych, sprzętu niezbędnego do pracy w klasie zróżnicowanej oraz zindywidualizowanego wsparcia; są one umieszczone w wypożyczalniach SCWEW-u, a nie we wspieranych placówkach, gdyż to umożliwi zabezpieczenie potrzeb większej liczby szkół (po wykorzystaniu sprzęt wraca do wypożyczalni i może być wykorzystany ponownie, przez innego ucznia w innej szkole; dodatkowo sprzęt przechowywany jest w SCWEW-ie, gdzie są specjaliści, którzy mogą pełnić rolę doradców w korzystaniu ze sprzętu zarówno od strony technicznej⁴, jak i metodycznej);
- przygotowaniu materiałów edukacyjnych oraz szkoleń dla rad pedagogicznych lub wybranych grup nauczycieli; organizowaniu sieci współpracy, wsparcia i samokształcenia – z zakresu edukacji włączającej lub tematycznej (np. może być to sieć z zakresu oceny funkcjonalnej);
- wymianie wiedzy i doświadczeń pomiędzy nauczycielami oraz specjalistami w zakresie stosowania różnorodnych form i metod pracy, jeśli trzeba, to wypracowania nowych rozwiązań zgodnie z potrzebami zdiagnozowanymi wspólnie z nauczycielami wspieranych przedszkoli/szkół ogólnodostępnych.
- Wszystkie te działania wymagają dobrego rozpoznania potrzeb (ORE, 2021).

4 Wsparcie techniczne również ułatwiało uruchomienie w SCWEW-ach PFRON-owskich Ośrodków Wsparcia i Testów (OWIT). OWIT świadczy usługi doradczo-wypożyczeniowe dla wszystkich osób z orzeczeniem o niepełnosprawności/stopniu niepełnosprawności (lub równoważnych). Wykaz OWIT znajduje się na stronie PFRON: <https://cidon.pfron.org.pl/osrodki-wsparcia-i-testow/> [dostęp: 14.09.2023].

Na etap diagnozy według założeń modelowych składają się:

- Analiza danych i wyników przeprowadzonych badań (np. ankiet), dotycząca potrzeb oraz zasobów przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie wsparcia udzielanego przez SCWEW. Jak już napisano, może i powinna robić to sama wspierana placówka, z powodu tej pełnomocności, którą zyskuje poprzez samodzielną próbę rozpoznania swoich własnych potrzeb. Ale ważna jest także dyskusja na temat wyników tej diagnozy, która np. pozwoli dostrzec nauczycielom z zespołu SCWEW, na czym opierają się przesłanki stwierdzenia (lub też nie) potrzeby takiego czy innego wsparcia;
- Analiza zasobów przedszkoli specjalnych/szkół specjalnych/placówek specjalnych, które mogą stać się zasobem lokalnym, niezbędnym do realizacji zadań SCWEW;
- Określenie wstępnych potrzeb w zakresie poszerzenia zasobów SCWEW (szczególnie kadrowych, np. specjalistów z innych przedszkoli specjalnych/szkół specjalnych/placówek specjalnych), zgodnie z potrzebami przedszkoli i szkół ogólnodostępnych;
- Pozyskanie partnerów, którzy mogą współpracować w zakresie działań SCWEW (ORE, 2021, s. 46).

Rolą SCWEW jest przede wszystkim wsparcie współpracujących szkół i przedszkoli w rozpoznaniu ich własnych potrzeb diagnostycznych. Z dyskusji nad doświadczeniami SCWEW-ów w tym zakresie wynika – a dotyczy to zresztą także innych obszarów współpracy – że to przede wszystkim szkoła czy przedszkole muszą same określić swoje własne potrzeby i swoją własną sytuację. Nie muszą się one pokrywać z katalogiem problemów wynikających z diagnoz stojących za orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Większym wyzwaniem może być bowiem wsparcie dla ucznia, u którego wprawdzie brak orzeczenia czy formalnej diagnozy niepełnosprawności, ale diagnoza funkcjonalna wskazuje na potrzeby wsparcia w obszarze, w którym nauczyciele w danej szkole mają niewielkie lub żadne doświadczenie. Przytoczone wcześniej badania Heleny Radlińskiej mają bowiem przełożenie nie tylko na skuteczność pracy pojedynczych nauczycieli (przypomnijmy: wykazano znaczenie osobistego rozpoznawania problemów ucznia, znacznie ważniejszego dla efektywności pracy niż „odsyłanie do specjalistów”). Placówki ogólnodostępne mają rzeczywiście różne dotychczasowe doświadczenia z WOPFU i z pracą zespołów wielospecjalistycznych, różne kwalifikacje kadry, różnych zatrudnionych specjalistów. Wspierająca rola pogłębionej diagnozy SCWEW powinna dotyczyć zarówno budowania pozytywnych postaw wobec samej oceny funkcjonalnej (w przeciwieństwie do szkół specjalnych szkoła ogólnodostępna miała dotąd ograniczone doświadczenia w takiej formie diagnozy; u nauczycieli może pojawiać się opór przed nieznanym), jak i pomocy w przeprowadzaniu procesu oraz interpretacji szkolnej oceny funkcjonalnej. Pomocy wymagać może tworzenie i posługiwanie się WOPFU, obudowanie go użytecznymi narzędziami do diagnozy funkcjonalnej. **Chodzi jednak przede wszystkim o wspieranie**

– a nie zastępowanie; o budowanie ogólnej zdolności radzenia sobie z diagnozą (ocena), a nie rozwiązywanie konkretnych problemów diagnostycznych konkretnych dzieci. SCWEW może być pomocny w zapoznawaniu nauczycieli ze wspieranych placówek z doбором narzędzi diagnostycznych, w tym z narzędziami i modelem SzOF, jak również z przyszłymi zmianami w tym zakresie.

Ankieta przeprowadzona w projekcie w ramach sieci współpracy i samokształcenia, dotyczącej oceny funkcjonalnej, wykazała, że sami nauczyciele szkół specjalnych tworząc kadrę SCWEW mają jeszcze swoje własne potrzeby związane z poznawaniem oceny funkcjonalnej, w tym SzOF. Nie była to bardzo liczna grupa uczestników (w ankiecie wzięło udział 25 osób, wybór sieci był dobrowolny, zależał od potrzeb uczestników – z niektórych SCWEW-ów były to 2-3 osoby; niektóre SCWEW-y nie skorzystały z tej formy poszerzania wiedzy⁵). Poniżej przedstawiono tematy zaproponowane uczestnikom sieci, uporządkowane od najbardziej oczekiwanych (w nawiasie średnia ocena zapotrzebowania na temat w skali od 1 do 7):

- Wykorzystanie SzOF do tworzenia WOPFU i IPET (6,46).
- Interpretacja przypadku ucznia z wykorzystaniem ICF i SZOF (6,33).
- SzOF – struktura Formularza Konsultacji Zespołowych (6,32).
- SzOF – przebieg procesu oceny funkcjonowania ucznia (6,28).
- SzOF – narzędzia zawarte w tym modelu (6,24).
- SzOF – jak konstruowany jest arkusz obserwacji (6,12).
- Budowanie prostych narzędzi diagnostycznych dla celów edukacyjnych (6,0).
- Narzędzia monitorowania procesu oceny funkcjonalnej (5,84).
- Narzędzie diagnostyczne do oceny funkcjonalnej inne niż SzOF (5,68).
- Wzory ankiet do badania potrzeb nauczycieli w placówkach wspieranych (5,64).
- Czym jest ICF? (5,52).
- Struktura i zastosowanie edukacyjne klasyfikacji ICF (5,32).
- Tworzenie i przeprowadzenie WOPFU ucznia (5,2).
- Relacje i praktyczne różnice między diagnozą nozologiczną a funkcjonalną dla celów edukacyjnych (5,0).

⁵ Był to też trudny okres dla samokształcenia i dodatkowych zadań, gdyż nastąpił terminowy zbieg końcowej fazy projektu, pisanie sprawozdań oraz zwiększonych obciążeń związanych z końcem roku szkolnego. Tym bardziej z wielkim szacunkiem i wdzięcznością chcę podziękować tym osobom, które włączyły się aktywnie w pracę sieci, dzieląc się swoimi doświadczeniami i dobrymi praktykami (zamieszczonymi w ostatniej części opracowania).

Najważniejsze oczekiwania uczestników sieci w zakresie pogłębienia wiedzy o ocenie funkcjonalnej wskazane w dodatkowym pytaniu otwartym to natomiast:

- Powiązanie między diagnozą funkcjonalną a nozologiczną;
- Praktyczne zastosowania, przykłady, dobre praktyki (WOPFU, struktura);
- Inne narzędzia, pakiety narzędzi, diagnoza sfery emocjonalnej, komunikacyjnej, wykorzystanie narzędzi na zajęciach edukacyjnych;
- ICF: wykorzystanie wszystkich obszarów diagnozy wg ICF, przełożenie na potrzeby edukacyjne, interpretacja przypadku wg ICF;
- Przykładowe narzędzia, budowanie prostych narzędzi, standaryzacja;
- Przeprowadzanie SzOF, etapy, narzędzia SzOF, interpretacja wyników i planowanie wsparcia z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego, rola poszczególnych nauczycieli, specjalistów i in. w SzOF) (ankieta z diagnozą potrzeb uczestniczek sieci, ORE, czerwiec, 2023).

Należy przypuszczać, że podobne potrzeby wyłonią się w przyszłości w przypadku przyszłych SCWEW-ów, dlatego istotne jest rozbudowanie bazy metodycznej materiałów oraz możliwości szkoleń w tym zakresie⁶. Trzeba przyznać, że to bardzo szeroki zakres oczekiwań, który wskazuje przede wszystkim na tematykę przyszłych szkoleń i materiałów samokształceniowych. Należy jednak podkreślić, że były to nauczycielki ze szkół specjalnych, które mają więcej doświadczeń diagnostycznych, a w projekcie były osobami wspierającymi (kadra SCWEW). Ich zainteresowanie tematem zapewne może być większe niż nauczycieli „zwykłych” szkół i przedszkoli ogólnodostępnych.

6 W projekcie były zaplanowane i przeprowadzone szkolenia wprowadzające w zadania SCWEW, jednak ocena funkcjonalna jako wyłączony obszar kompetencyjny ujęta została dopiero w tematyce tzw. szkoleń uzupełniających (nie brali w niej udziału wszyscy, jedynie chętni uczestnicy – podobnie jak w przypadku sieci współpracy i samokształcenia). Szkolenia z zakresu oceny funkcjonalnej zostało przygotowane przez autorkę z możliwością jego powtórzenia: z kompletem scenariuszy i prezentacji w zakresie 5 kluczowych tematów oraz materiałów merytorycznych dotyczących oceny funkcjonalnej, w tym SzOF. Są one komplementarne względem tego opracowania.

Diagnozowanie potrzeb nauczycieli szkół i placówek wspieranych przez SCWEW związanych z prowadzeniem oceny funkcjonalnej z uwzględnieniem dobrych praktyk

Diagnozowanie potrzeb nauczycieli i dyrektorów w zakresie prowadzenia oceny funkcjonalnej

W kwietniu 2021 roku, eksperci SCWEW we współpracy z dyrektorami, koordynatorami szkolnymi ds. edukacji włączającej przeprowadzili diagnozy wstępne; we wrześniu – diagnozy pogłębione, dopasowane do określonych wstępnie potrzeb. Mimo dość obszernego materiału do analizy, nauczyciele i dyrektorzy wszystkich szkół (wspieranych i wspierających) uznali to za zadanie konieczne i ważne. W przeprowadzonych badaniach nikt nie uważał tego za zbędną czynność. Zakres obu diagnoz na przykładzie praktyki łódzkiego SCWEW przedstawia tab. 1. W zestawieniu wykorzystano doświadczenia łódzkiego SCWEW (Dominiak-Szymczak i in., 2023).

Nie załączamy przykładowych ankiet zebranych w sieci ze względu na ich objętość, ale także na to, że treści diagnozy pogłębionej – czyli tej, w której już zaznacza się wspierająca rola SCWEW – dopasowane były już do konkretnych potrzeb zdiagnozowanych wstępnie przez same placówki.

Tabela 1. Zakres diagnozy wstępnej i pogłębionej potrzeb szkoły w praktyce działań zrealizowanych w placówkach ogólnodostępnych przy udziale SCWEW w Łodzi (opracowanie własne w oparciu o: Dominiak-Szymczak i in., 2023).

Diagnoza wstępna	Diagnoza pogłębiona
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnoza wstępna placówki przeprowadzona w kwietniu 2021 r.; • Arkusz do diagnozy pogłębionej, wypełniony przez koordynatora ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW w porozumieniu z dyrektorem i kadrami pedagogicznymi szkoły; • Arkusz Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia i Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych; • Arkusz diagnostyczny „Dziecko/uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego” (określenie poziomu funkcjonowania: edukacyjnego, społecznego, emocjonalnego, poziomu usamodzielniania i planowanego wsparcia dla dziecka/ ucznia); • Wykaz sprzętu specjalistycznego (mającego stanowić wyposażenie SCWEW), przewidzianego do realizacji wsparcia przedszkola/szkoły ogólnodostępnej; • Badania ankietowe przeprowadzone: <ul style="list-style-type: none"> » wśród dyrektorów placówek; » wśród nauczycieli placówek; • Rozmowy przeprowadzone z kadrami kierowniczą i koordynatorami ds. edukacji włączającej z placówek. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Działalność placówki w aspekcie edukacji włączającej: <ul style="list-style-type: none"> • budowanie klimatu przedszkola/szkoły włączającej; • warunki i organizacja pracy sprzyjające realizacji zadań edukacji włączającej; • kompetencje dyrektorów, nauczycieli, specjalistów i innych pracowników przedszkoli/szkół w zakresie realizacji zadań edukacji włączającej oraz współpracy ze SCWEW; • monitorowanie wdrażania edukacji włączającej. 2. Sposoby rozpoznawania potrzeb i możliwości ucznia z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w kontekście funkcjonowania w środowisku o zróżnicowanych potrzebach (grupa/klasa). 3. Metodyka pracy szkoły włączającej: <ul style="list-style-type: none"> • metody i strategie w pracy z dziećmi/uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w tym w klasie/grupie; • kompetencje kadry przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie opracowywania i weryfikowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, indywidualnego programu nauki i indywidualnego programu wczesnego wspomagania rozwoju; • opracowywanie i dostosowywanie programów wychowania przedszkolnego oraz nauczania z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanej grupy/klasy; • dostosowywanie wymagań edukacyjnych oraz metod oceniania postępów uczniów itd.; • dostosowywanie materiałów i pomocy dydaktycznych niezbędnych do bieżącej pracy z dzieckiem/uczniem w grupie/klasie zróżnicowanej. 4. Kompetencje kadry przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie opracowania procedur, niezbędnej dokumentacji oraz prowadzenia działań interwencyjnych, wynikających z sytuacji przedszkola/szkoły, dzieci/uczniów i ich rodzin.

W kontekście rozpoznania potrzeb placówki warto wspomnieć, iż w raporcie z rekomendacji pracowników SCWEW pojawia się oczekiwanie wspomagania procesowego. To interesująca, nowoczesna koncepcja, świadcząca o poszukiwaniu formuły zarządzania procesem wspomagania. Wspomaganie procesowe jest rodzajem wsparcia skoncentrowanego nie na pojedynczym problemie, tylko na całym procesie prowadzącym do bardziej ugruntowanych zmian. Ma charakter kompleksowy, a dzięki oparciu się na diagnozie i rozłożeniu działań rozwojowych w czasie, daje możliwość realnego wptywania na zmianę jakości pracy wspomaganych szkół lub przedszkoli. Wspomaganie procesowe spełnia m.in. następujące funkcje:

- Pomaga szkole w rozwiązywaniu problemów: nie wyręcza jej ani nie narzuca rozwiązań. Oznacza to, że placówki systemu wspomagania muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę szkoły lub placówki wspomaganej. Podstawą wspomagania jest ścisła współpraca przy organizowaniu i realizacji działań wspierających pomiędzy wszystkimi podmiotami zaangażowanymi we wsparcie.
- Wynika z analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiada na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej szkoły powinna być rzetelna, angażująca społeczność szkolną, diagnoza potrzeb przeprowadzona przede wszystkim przez dyrektora przedszkola, szkoły bądź placówki.
- Jest procesem, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy, na rzecz długofalowych działań, które polegają na wspieraniu szkoły w diagnozie potrzeb, planowaniu działań, wprowadzaniu zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i opracowywanie wniosków do dalszej pracy (<http://www.owpp.pl/poradnia/wspomaganie-szkol-i-placowek/procesowe-wspomaganie-rozwoju-szkol-przedszkoli-i-placowek/>, [dostęp: 14.09.2023]).

Ten kierunek jest najbardziej zbieżny z założeniami modelu SCWEW. Odpowiada także przytoczonym w innym miejscu refleksjom o odczuwaniu zmiany roli wsparcia SCWEW: *od gaszenia pożarów, do wsparcia systemowego* (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, Tomaszewska, 2023). Ponieważ porządkuje to relację między SCWEW-ami a wspieranymi placówkami, w tabeli 2 ukazano propozycję adaptacji do potrzeb SCWEW-u „Przebiegu procesu wspomagania na etapie diagnozy i planowania działań” (z bardzo użytecznej publikacji ORE, 2015).

Tabela 2. Przebieg procesu wspomagania placówki ogólnodostępnej przez SCWEW na etapie diagnozy i planowania działań (Źródło: opracowanie własne na bazie ORE (2015), *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania*. Załącznik A. Przebieg procesu wspomagania na etapie diagnozy i planowania działań; s. 56).

Przebieg procesu – etap	Działania i rezultaty (w brzmieniu oryginalnym)	Uwagi dotyczące działań i rezultatów w kontekście specyfiki wsparcia SCWEW
<p>1. Spotkanie specjalisty ds. wspomagania (lidera SCWEW) z dyrektorem szkoły lub przedszkola</p> <p>(ok. 2 godz.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Omówienie zasad współpracy i uściślenie z dyrektorem informacji nt. wspomagania szkoły. • Przeprowadzenie rozmowy z dyrektorem na temat potrzeb placówki (w tym zebranie informacji o dotychczasowych doświadczeniach placówki w zakresie jej działań rozwojowych). • Omówienie zakresu odpowiedzialności w obszarze planowania i wdrożenia planu wspomagania w szkole. • Uzgodnienie terminu spotkania z radą pedagogiczną. 	<p>Szkoły i placówki przystępują do określonego programu. Dobrze upewnić się, czy dyrektor i nauczyciele znają model <i>Edukacji dla wszystkich</i> oraz modelu SCWEW (wcześniejsze dostarczenie publikacji, z prośbą o pytania i podzielenie się doświadczeniem – także w zakresie edukacji włączającej). Omówienie zasad i zakresu odpowiedzialności jest istotne (wynika z modelu), jednak należy stworzyć też przestrzeń do działań interwencyjnych (uczestnicy pilotażu podkreślali wyraźną zmianę swojej roli: <i>od pogotowia ratunkowego do animacji i wsparcia</i> (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, Tomaszewska, 2023)).</p>
<p>2. Spotkanie specjalisty ds. wspomagania (lidera SCWEW) z radą pedagogiczną/ utworzenie zespołu zadaniowego</p> <p>(ok. 2 godz.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Przekazanie informacji nt. wspomagania szkoły i roli specjalisty – m.in. czas na pytania ze strony członków rady pedagogicznej. • Dyskusja moderowana dotycząca potrzeb rozwojowych szkoły (lub inna forma warsztatowa). • Wybór przez radę pedagogiczną priorytetowego obszaru do rozwoju na dany rok. • Wybór „zespołu zadaniowego”, który przeanalizuje proponowany przez radę pedagogiczną obszar rozwojowy dla szkoły podczas warsztatu rozwojowo-diagnostycznego. 	<p>Uwagi dotyczące wcześniej dostarczonego materiału nauczycielom i przygotowanych przez nich pytań – jw. Szkoła/przedszkole przystępując do projektu, zazwyczaj ma za sobą ustalenia dotyczące koordynatorów i podziału podstawowych zadań między koordynatorem/-ami a dyrektorem (ważne! – zob. (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, Tomaszewska, 2023) i resztą zespołu projektowego. Oprócz dyskusji moderowanej warto przekazać radzie zapowiedź o ankiecie z diagnozą potrzeb, przeprowadzoną przez lidera, ze wsparciem dyrektora i reszty zespołu (SCWEW – tylko wtedy, gdy to niezbędne). Wsparcie SCWEW ma charakter wielozadaniowy – nieco trudniej będzie z określeniem obszaru priorytetowego, tym bardziej, że nie będzie on traktowany jako jedyny objęty wspomaganiami (to wyzwanie dla wspomagania procesowego).</p>

Przebieg procesu – etap	Działania i rezultaty (w brzmieniu oryginalnym)	Uwagi dotyczące działań i rezultatów w kontekście specyfiki wsparcia SCWEW
<p>3. Warsztat diagnostyczno-rozwojowy</p> <p>(ok. 4 godz.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pogłębiona analiza wybranego przez szkołę obszaru do rozwoju. • Określenie zmiany, jaka ma zajść w szkole (uświadomienie sobie, co ma się docelowo zmienić w szkole). • Określenie rezultatów, jakie chcemy osiągnąć po upływie roku w wybranym obszarze. Określenie w formie harmonogramu kluczowych działań, jakie należy podjąć w szkole, aby zmiana w wybranym przez szkołę obszarze była efektywnie wdrożona. 	<p>Warsztat przy udziale rady pedagogicznej i zespołu SCWEW – w przypadku dużej rady można podzielić na grupy, np. wiekowe (klasy I-IV, V-VI, VII-VIII – najlepiej analogicznie do podziału Arkuszy Oceny Ucznia w SZzF, co ułatwi także dalsze spotkania problemowo-zadaniowe czy szkoleniowe). Ustalenie wzajemnych oczekiwań – kontrakt dotyczący form współdziałania i komunikacji. Pytania obok – aktualne i ważne, ale niektóre zadania (np. harmonogram działań na drodze do zmiany) mogą być trudne – lepiej ustalić plan ramowy etapów pracy i ustalić kolejny warsztat po diagnozie pogłębionej obszarów priorytetowych (wspieranej przez SCWEW). Możliwa, a może i konieczna, renegocjacja kontraktu między nauczycielami (w ramach wyznaczonych przez model SCWEW).</p>
<p>4. Wypracowanie rocznego planu wspomagania szkoły</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotowanie planu wspomagania. • Przedstawienie planu do zatwierdzenia dyrekcji i radzie pedagogicznej. 	<p>Plan działań wspomagających wyznaczony harmonogramem realizacji projektu. Musi obejmować zadania krótko- i długoterminowe i wspomniane w pkt. 2. przechodzenie od interwencji do animacji i wsparcia; słowami samych uczestników: <i>od gaszenia pożarów [,] gaszenie pożarów tu i teraz [...] do systemowego, ciągłego rozumienia znaczenia problemu szkolnego, poszukiwania rozwiązywania danego problemu, który jest teraz lub który może się wydarzyć w przyszłości</i> (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, Tomaszewska, 2023, s. 180).</p>

Mapowanie zasobów środowiska na rzecz optymalnego przeprowadzenia oceny funkcjonalnej i projektowania wsparcia dla ucznia, rodziny i szkoły/przedszkola

Rozpoznanie zasobów środowiska jest bardzo istotne z punktu widzenia prowadzenia oceny funkcjonalnej i działań postdiagnostycznych, związanych z projektowaniem wsparcia dla ucznia, rodziny i szkoły/przedszkola. Jest to jednak zadanie trudne z kilku powodów, i SCWEW-y mogą w znaczący sposób wzmocnić w tym zakresie placówki ogólnodostępne, z którymi pracują. Po pierwsze, z doświadczeń nauczycieli – uczestników badań pilotażowych, zarówno ze szkół specjalnych, jak i wspieranych placówek ogólnodostępnych, wynika, iż jest to najtrudniejszy obszar ich pracy. Pierwszą dostrzegalną i zawsze zgłaszaną barierą jest RODO – ochrona danych osobowych. Okazuje się, że jest to zarówno bariera w zadawaniu pytań (nauczyciele nie wiedzą, gdzie jest granica zbierania informacji o dziecku; mają trudności z rozróżnianiem danych identyfikacyjnych od danych osobowych – tym samym trudno im wytłumaczyć tę różnicę rodzicom; nie wiedzą, jak odczytana będzie ich intencja), jak i w udzielaniu odpowiedzi (rodzice traktują RODO jako tarczę; uważają, że jeśli prawo chroni ich dane, to tym bardziej oni sami nie powinni udzielać informacji; traktują życie domowe jako obszar prywatny, nie widząc powodów, dla których nauczyciel miałby wykorzystać informacje na ten temat w pracy z dzieckiem). Oczywiście, nie dotyczy to interakcji ze wszystkimi rodzicami, jednak nauczyciele wskazują, że często trudna sytuacja dziecka idzie w parze z brakiem gotowości do współpracy.

W pilotażu, także w samej koncepcji SzOF informacje o środowisku zbierane są z dużą ostrożnością. Składnik „Czynniki środowiskowe” potraktowany jest jedynie opisowo – nie zakłada się oceny w wybranych kategoriach kwalifikatorów, co zostało np. wprowadzone w przypadku oceny funkcjonalnej poradni (równoległy program pilotażowy ORE w zakresie wprowadzenia standardów oceny funkcjonalnej do instytucji świadczących usługi poradnictwa). Z doświadczeń SCWEW, także tych, które brały udział w projekcie Modelu Wsparcia Międzysektorowego (<https://mwm.us.edu.pl/>), do zbierania informacji o zasobach (i ograniczeniach) środowiska dziecka oraz do planowania wsparcia znakomicie sprawdziły się tzw. ekomapy, znane przede wszystkim pracownikom socjalnym, wykorzystywane dla celów pieczy zastępczej oraz wczesnego wspomaganie rozwoju. Warto to doświadczenie przekazać przedszkolom i szkołom ogólnodostępnym. Ekomapa (*eco-map*), stanowiąca przyjaźniejszą formę genogramu, jest graficznym obrazem rodziny nuklearnej i metodą pozyskiwania informacji służącą do diagnozy/oceny sytuacji rodzinnej dziecka. W centrum arkusza papieru umieszcza się symboliczne oznaczenia dziecka i jego rodziny nuklearnej (w środku dziecko, obok jego rodzice). W jej otoczeniu pojawiają się koła oznaczające członków dalszej rodziny, znajomych, inne rodziny, sąsiadów itd. znaczących dla

funkcjonowania dziecka i jego najbliższych. Pojawiają się także instytucje i miejsca znaczące.

Koło reprezentujące rodzinę i jej poszczególnych członków łączy się liniami z poszczególnymi kręgami, oznaczając siłę tych relacji oraz strzałkami kierunek przepływu zasobów. I tak linią grubszą zaznaczamy mocne relacje, linią cienką relacje słabe, a linią zygzakowaną stosunki stresujące. Metoda ekomapy umożliwia nie tylko rozpoznanie środowiska rodzinnego i jego otoczenia, powiązań i relacji z instytucjami i osobami z zewnątrz. Pozwala również określić źródła problemów rodzinnych, a także zasobów niezbędnych rodzinie do lepszego funkcjonowania. Ekomapa przedstawia sytuację jednej konkretnej rodziny „tu i teraz” (Majcher, 2022).

Doświadczenia projektu Modelu Wsparcia Międzysektorowego wskazują, że ekomapa może być dobrym narzędziem optymalizującym zbieranie informacji o środowisku rodzinnym dziecka, dlatego warto ją zarekomendować jako uzupełnienie oceny funkcjonalnej dokonywanej w przedszkolu lub szkole. Ponieważ w projekcie SCWEW problem współpracy z rodziną pojawiał się wielokrotnie, warto polecić pedagogom książkę przygotowaną kilka lat temu z myślą o pracownikach socjalnych pracujących z rodzinami: Caselman T., Hilli K. (2014), *Praca terapeutyczna z rodzinami. Kreatywne zajęcia dla różnorodnych struktur rodzin*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Warszawa. https://archiwum.mrips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/defaultopisy/9584/1/1/29_Praca%20terapeutyczna%20z%20rodzinami.pdf, [dostęp: 12.09.2023]. Zawiera ona, oprócz wielu rozdziałów dotyczących różnego rodzaju praktycznych aspektów współpracy z rodziną i opisów samych problemów w tej rodzinie, rozdział dotyczący diagnozy środowiska rodzinnego, m.in. z wykorzystaniem ekomapy, genogramu, kinetycznego obrazu rodziny, rzeźby rodziny i innych, bardziej konwencjonalnych metod, jak wywiady lub ankiety. Może być to cennym uzupełnieniem oceny funkcjonalnej, a przede wszystkim wzmocnieniem przeprowadzających ją nauczycieli, w zakresie różnych „przyjaznych” technik, docierania do informacji o środowisku rodzinnym.

Jednak często sama metoda diagnozowania środowiska nie rozwiązuje kwestii, gdy pojawiają się bariery w samej komunikacji, a współpraca z rodzicami rodzi trudności. Oczekiwania wsparcia w tym zakresie są bardzo duże – wybrzmiało to zarówno w raporcie z rekomendacjami, jak i w badaniach fokusowych tódzkiego SCWEW, jak i na spotkaniach sieci współpracy i samokształcenia prowadzonej przez ten SCWEW. To bardzo ważny obszar wzmocnienia przedszkoli i szkół przez SCWEW-y. Wsparcia potrzebują zwłaszcza nauczyciele przedszkoli, którzy nie zawsze traktowani są poważnie przez rodziców („ciocie, nie specjaliści” – z wywiadu fokusowego tódzkiego SCWEW). Z badań prowadzonych w tódzkim SCWEW-ie wynika także, że zwłaszcza w przypadku nauczycielek przedszkola rodzice nie traktują poważnie ich kompetencji (Jachimczak, Podgórska-Jachnik,

Tomaszewska, 2023). Nie można w tym przypadku mówić o skutecznym zbieraniu informacji do oceny funkcjonalnej.

Z doświadczeń uczestników wspomnianych warsztatów, ale także uczestników pilotażu SCWEW, jak i licznych doniesień z literatury, wynika, że rodzice często wykazują bierność lub skrajnie ograniczają kontakty z nauczycielami. W przypadku problemów dziecka, zamiast zacieśnić kontakt z placówką, często unikają takiego kontaktu w ogóle. Czasem wykazują postawy agresywne lub roszczeniowe. Często mają inny obraz dziecka lub nie chcą dopuścić do świadomości istniejących trudności w szkole lub przedszkolu. Na warsztatach uzupełniających w projekcie z zakresu oceny funkcjonalnej zasygnalizowany został problem nieprzekazywania diagnoz/ ocen czy innych dokumentów między szkołą a poradnią (w obu kierunkach), zwłaszcza gdy sam rodzic się nie zgadza, np. z treścią jakiejś opinii. Wydaje się, że procedura Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (SzOF), w której w Protokole Konsultacji Zespołowych (PKZ) zapisywane są odrębne zdania, może trochę złagodzić ten opór i ułatwić komunikację. Warto też zaznaczyć, że jednym z obszarów, w którym chcieliby podnieść swoje kompetencje pracownicy SCWEW, były właśnie kompetencje w zakresie pracy z oporem, postępowania w trudnych sytuacjach, w tym z rodzicami uczniów (Raport z rekomendacjami poprojektowymi).

Ocena funkcjonalna w praktyce szkoły lub placówki

Doświadczenia uczestników pilotażu SCWEW są cennym punktem odniesienia do wyobrażenia sobie wielu konkretnych, praktycznych działań składających się na model „Edukacji dla wszystkich”. Obraz oceny funkcjonalnej w praktyce uczestniczących w projekcie SCWEW-ów i wspieranych przez nie przedszkoli i szkół, buduje się na podstawie kilku źródeł: badań pilotażowych, wywiadów fokusowych tódzkiego SCWEW, wymiany doświadczeń w ramach prowadzonych przez autorkę szkoleń z oceny funkcjonalnej dla uczestników projektu oraz sieci współpracy i samokształcenia, w tym opracowanych przez nich dobrych praktyk, rekomendacji pracowników SCWEW pozyskanych przez ekspertów ds. konsultacji zatrudnionych w projekcie „Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”. Ciekawym doświadczeniem było to, że model i narzędzia Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (SzOF) powstawały równolegle do projektu pilotażu SCWEW, udział autorki w przekazywaniu nauczycielom wiedzy na temat oceny funkcjonalnej oraz obserwacja i zbieranie informacji o jej odbiorze były elementem swoistych badań w działaniu (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2022).

Z tych różnych źródeł zarysował się obraz wdrażania oceny funkcjonalnej do praktyki oraz pewne wskazówki i oczekiwania dotyczące postrzegania roli oceny funkcjonalnej w praktyce wspieranych przez SCWEW-y szkół i placówek. Jednym z najważniejszych

wniosków jest chyba ten, że mimo postrzegania oceny funkcjonalnej jako względnie nowego elementu w systemie edukacji, placówki ogólnodostępne uznały ją jako swoje zadanie i nauczyciele zdają sobie sprawę z potrzeby kształcenia się w tym zakresie. To ułatwia zadania kadrze SCWEW, gdyż zaczynają oni pracę na innym poziomie motywacji. Nauczyciele SCWEW silnie identyfikują się z zaproponowanym modelem wsparcia, a także potrzebą jego doskonalenia: proponują dopisanie do modelu SCWEW diagnozy jako początku procesu wspomagania.

Szkoły i przedszkola dostały także silne wzmocnienie w swoich funkcjach diagnostycznych. Wierzą, że poradzą sobie z wieloma uczniami, którzy niekoniecznie muszą iść po diagnozę do poradni, bo mogą uzyskać skuteczne wsparcie już tu, na miejscu, w swojej placówce, od swoich nauczycieli. Widzą nawet zalety szkoły dokonującej oceny funkcjonalnej dziecka, która może wiele rzeczy rozpoznać lepiej, niż długo oczekiwana poradnia, daleko od dziecka i jego środowiska. Zresztą poradnie oferują inny rodzaj wsparcia, niż SCWEW – trudno nawet porównywać do siebie wsparcie tych dwóch instytucji. Nawet rodzic – zdaniem dyrektorów – „inaczej funkcjonuje w kontakcie ze szkołą, inaczej w epizodycznym kontakcie z poradnią, do której zgłasza się sam”.

Użyteczną praktyką, która pojawiła się w pracy SCWEW-ów, wartą upowszechnienia w innych placówkach, jest wypracowanie karty wstępnej oceny funkcjonalnej. Może to odgrywać duże znaczenie w „oswojeniu się” z podejściem funkcjonalnym na co dzień. Nauczyciele potrzebują rozwoju swoich kompetencji w tym zakresie – wstępna karta oceny funkcjonalnej może być przykładem własnego narzędzia zbudowanego na bazie ICF, co oznacza także praktyczne zastosowanie modelu biopsychospołecznego będącego podstawą tej klasyfikacji w myśleniu o problemie dziecka. Warto rozwijać więc tę myśl. Koniecznym jest jednak zapewnić dostęp nauczycielom do narzędzi diagnostycznych, w tym dostępu do platformy z ocenami funkcjonalnymi. W badaniach fokusowych łódzkiego SCWEW dodatkowo wybrzmiało jeszcze zdobywanie pewności siebie przez nauczycieli (zwłaszcza przedszkola), gdy opierają swoją rozmowę o trudnościach dziecka o przeprowadzoną ocenę funkcjonalną.

Bardzo interesujący obraz zastosowania oceny funkcjonalnej lub jej elementów w pracy nauczycieli uczestniczących w projekcie dały również opracowane przez nich Karty Dobrych Praktyk (w ramach sieci współpracy i samokształcenia ukierunkowanej na tematykę oceny funkcjonalnej). W tabelach 3–6 przedstawiam jedynie kilka z nich, ale widać, że sposób wykorzystania oceny funkcjonalnej (np. w połączeniu z innymi narzędziami diagnostycznymi) pozostawia wiele elastyczności – i uczestniczki sieci znakomicie je wykorzystywały. Taki jest cel „oswojenia” tej strategii diagnostycznej: poznać – zrozumieć – zaadaptować do własnych potrzeb. Zachęcam do zapoznania się z przedstawionymi przykładami – i do własnych dalszych poszukiwań.

Tabela 3. Karta Dobrej Praktyki diagnostycznej: „SzOF jako dobra praktyka diagnostyczna dla celów edukacji włączającej” (źródło: na podstawie materiałów opracowanych przez Magdalenę Szymczak i zespół tódzkiego SCWEW).

Problem	Dotychczasowy brak narzędzia pod standardową, porównywalną ocenę potrzeb ucznia
Cel praktyki	Wprowadzenie do oceny funkcjonalnej dziecka/ucznia narzędzia pozwalającego na zaprojektowanie skutecznego, adekwatnego do potrzeb wsparcia, nawet gdy dziecko nie ma diagnozy nozologicznej
Opis praktyki	<i>(Pomijamy opis struktury i przebiegu SzOF, opisany w innej części publikacji, pozostawiając jedynie fragmenty z refleksjami praktycznymi autorki)</i> Zasadniczo zakłada się, że osoby zebrane na konsultacjach wypracowują wspólne rozumienie problemu ucznia, jego mocnych i słabych strony. Jeśli jednak pojawiają się rozbieżności między członkami zespołu, należy je także wpisać w protokół. Arkusze Obserwacji Ucznia jest narzędziem rekomendowanym do wykorzystania wtedy, kiedy potrzebna jest szczegółowa, spersonalizowana obserwacja funkcjonowania ucznia w jednym lub kilku obszarach jego aktywności uczestniczenia (zgodnie z modelem ICF). AOU ma zatem 4 wersje, które są przeznaczone odpowiednio dla różnych klas... <i>(Pomijamy dalszy opis)</i>
Korzyści	Przeprowadzając ocenę funkcjonalną w oparciu o SzOF (z wykorzystaniem FKZ i ew. AOU), zyskujemy doskonały materiał do projektowania, realizacji i ewaluacji wsparcia. Narzędzia umożliwiają też dialog między specjalistami i nauczycielami. Dostarczają wskazówek do pracy z rodzicami.
Dla kogo/kiedy zalecana?	Dla wszystkich nauczycieli/ Przy pracy z każdym dzieckiem wymagającym wsparcia.
Informacje dodatkowe	https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/dob29e34-69b7-4431-93d-6-6992e7bd9a49/content , [dostęp: 12.09.2023]

Tabela 4. Karta Dobrej Praktyki diagnostycznej: „Graficzna analiza funkcjonowania ucznia z trudnościami adaptacyjnym” (źródło: na podstawie materiałów opracowanych przez Katarzynę Skorupską, Justynę Rypińską, Ewę Karolczyk, SCWEW Olsztyn).

Problem	Uczennica klasy 1. Dziewczynka przejawia znaczne trudności adaptacyjne w szkole. W czasie zajęć jest nieuważna, często wykonuje czynności niezwiązane z przebiegiem lekcji. Wykazuje trudności z przystosowaniem się do wymagań szkolnych, podporządkowaniem. Występują znaczne trudności w relacjach z rówieśnikami. Dziewczynka bywa agresywna wobec rówieśników, szczególnie słownie. Sytuacja rodzinna dziecka jest niestabilna. Zagrożone jest poczucie jej bezpieczeństwa. Informacje docierające do niej są zbyt poważne, niezrozumiałe dla niej, co może być źródłem niepokoju i złości.
Cel praktyki	Zebrać wszystkich istotnych informacji dotyczących funkcjonowania dziecka. Przetłumaczyć stereotypy myślenia o dziecku, uwrażliwić nauczycieli na jej potrzeby i trudności. Zwiększenie świadomości problemów w funkcjonowaniu. Planowanie zintegrowanych działań wspierających.
Opis praktyki	Wykonanie przez zespół przedstawionych poniżej kroków (załącznik 1) umożliwia pogłębioną analizę sytuacji dziecka i jego funkcjonowania. Daje to dobrą podstawę do budowania planu działań korygujących.
Korzyści	Wypracowanie zintegrowanych działań, zmierzających w jednym kierunku przy współpracy z rodzicami.
Dla kogo /kiedy zalecana?	Analiza graficzna funkcjonowania ucznia. Zalecana przy obserwowanych trudnościach w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym/domowym.
Informacje dodatkowe	Karasowska A. (2009), <i>Profilaktyka na co dzień. Metoda budowania strategii w pracy z dzieckiem i klasą</i> . Warszawa: PAMPAMEDIA.

Załącznik do Karty Dobrej Praktyki SCWEW Olsztyn

Dziewczynka, lat 8

Trudne zachowania/
trudne sytuacje

Mocne strony

Co czuje?

Dlaczego się tak
zachowuje?

Czego potrzebuje?

Jak możemy pomóc?

POMYSŁY DZIAŁAŃ

Tabela 5. Karta Dobrej Praktyki diagnostycznej: „Powiązanie Arkusza Obserwacji ucznia z autyzmem z ADOS-2” (źródło: na podstawie materiałów opracowanych przez Jolantę Wierzbińską i Annę Bonisławską, SCWEW Bydgoszcz).

Nazwa	Powiązanie Arkusza Obserwacji ucznia z autyzmem z ADOS-2
Problem	ADOS-2 to obecnie „złoty standard diagnostyczny” w przypadku autyzmu. Jego wykonywanie wymaga jednak certyfikacji, a zastrzeżenie testu jedynie dla osób posiadających takie uprawnienia ogranicza jego wykorzystanie w szkole jako diagnozy funkcjonalnej, na której bezpośrednio można opierać programy terapeutyczne. Pojawienie się SzOF i AOU zmieniło nieco tę sytuację.
Cel praktyki	Analiza praktycznej możliwości powiązania ADOS-2 i AOU, w celu pozyskania najlepszych wskazówek diagnostycznych do projektowania programu edukacyjnego dla ucznia z ASD.
Opis praktyki	Jeśli AOU będzie „sumiennie” wykonany, diagnosta dostając taki dokument, zobaczy w nim np. objawy spektrum i skieruje na dalsze badania. Jest też świetnym uzupełnieniem do ADOS, gdyż jest potwierdzeniem wyników uzyskanych w teście i odwrotnie. Czyli dwa źródła potwierdzają nam diagnozę. Dodatkowo diagnosta „widzi” funkcjonowanie ucznia w szkole oraz to jak jest postrzegany. AOU rozszerza nam wiedzę o obszar I, V niektóre rzeczy z II, IV, VIII. Co specyficznego jest w ADOS? – jest to bardzo czuły test. Aktywności i tematy do rozmowy są tak dobrane, że zastępują po części dawną obserwację dziecka w domu, szkole, wśród rówieśników oraz pozwalają na analizę i ocenę nieprawidłowości charakterystycznych dla spektrum autyzmu. Dodatkowo osoby ze spektrum autyzmu „bardzo go nie lubią”, poprzez dobór zadań i tematów rozmów. Uważamy, że szkolna ocena funkcjonalna znacznie ułatwi planowanie wsparcia edukacyjnego. U naszych sąsiadów od dawna nauczyciele mają do dyspozycji takie arkusze (kilkanaście wzorów). Na potwierdzenie tego działania polecamy wszystkim książkę T. Grandin, D. Moore <i>Autyzm przewodnik – 9 postaw wspierających dzieci w spektrum</i> , w której rozdział drugi opisuje dokładnie wsparcie edukacyjne.
Korzyści	Powiązanie funkcjonalne dwóch narzędzi wpisujących się jako najbardziej odpowiednie.
Dla kogo /kiedy zalecana?	Polecana współpracującym w szkole specjalistom i nauczycielom pracującym z dziećmi z autyzmem, gdy przynajmniej jedna z nich ma uprawnienia do prowadzenia ADOS-2.

Tabela 6. Karta Dobrej Praktyki diagnostycznej: „Konspekt zajęć warsztatowych rozwijających samodzielność uczniów w zakresie czynności życia codziennego” (źródło: na podstawie materiałów opracowanych przez Wioletę Biedrzycką i Natalię Krawczuk, Szkoły Podstawowe nr 5 i nr 6 w Brzegu Dolnym).

Problem	Uczniowie z zaburzeniami komunikacji społecznej, ze sztywnością zachowań, wycofane z samodzielnego życia społecznego, z wypracowanym wzorcem wsparcia i z ograniczoną sprawczością.
Cel praktyki	<p>Cel ogólny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poprawa funkcjonowania społecznego. <p>Cele szczegółowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rozwijanie samodzielności działania. - Rozwijanie samodzielności myślenia. - Wzmacnianie poczucia własnej wartości. <p>Cele operacyjne:</p> <p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zna zasady robienia zakupów; - wykonuje polecenia nauczyciela; - potrafi odczytać zadania na karcie pracy; - zna zasady bezpiecznego poruszania się po drodze; - potrafi samodzielnie dokonać zakupów wg przygotowanej listy; - potrafi odczytać nazwę artykułów i porównać ich cenę; - umie kulturalnie zachować się w sklepie; - umie zgromadzić potrzebne produkty; - umie zastosować się do zasad higieny; - umie współpracować w grupie; - umie powoli i dokładnie wykonywać czynności według informacji zawartych w przepisie; - umie zadbać o czystość na stanowisku pracy; - rozumie konieczność współpracy z rówieśnikami; - rozumie konieczność zachowania ostrożności podczas pracy w kuchni.
Opis praktyki	Zajęcia grupowe polegające na kreowaniu sytuacji z życia codziennego. Uczniowie w trakcie zajęć wraz z nauczycielem prowadzącym (w zależności od ilości uczniów uczestniczących w zajęciach w celu zachowania bezpieczeństwa maksymalnie 5 uczniów na jedną osobę prowadzącą) wychodzą na zakupy do lokalnego sklepu z przygotowanymi wcześniej listami zakupów. Uczniowie po sporządzeniu zakupów wracają do szkoły, gdzie przygotowują wcześniej zaplanowane potrawy. Po skończonej części kulinarnej uczniowie zasiadają do wspólnego posiłku (scenariusz – w załączniku nr 1).
Korzyści	Możliwość obserwacji uczniów w różnych rolach dnia codziennego, których zazwyczaj nie mamy możliwości obserwować w środowisku szkolnym.
Dla kogo /kiedy zalecana?	Uczniowie z dysfunkcjami, uczniowie posiadających trudności komunikacyjne, przesiewowo w klasach 0–3.

Załącznik do Karty Dobrej Praktyki SP nr 5 i nr 6 w Brzegu Dolnym

Scenariusz zajęć:

- Przygotowanie listy zakupów
- Wystuchanie instruktażu nauczyciela:
 - » Należy pamiętać o tym, żeby wcześniej przemyśleć potrzebę zakupów – najlepiej zrobić listę zakupów, kupujemy tylko potrzebne nam artykuły.
 - » Przypomnienie zasad obowiązujących przy robieniu zakupów – należy odczytać nazwę artykułu i jego cenę.
 - » Pamiętajmy, ważne jest kulturalne zachowanie klientów w sklepie.
 - » Jeżeli nie możemy sobie sami poradzić – prosimy o pomoc obsługę sklepu.
 - » Należy zachować paragon zakupów.
 - » Przypomnienie zasad bezpiecznego poruszania się po drodze.

Zajęcia właściwe:

A. Wspólne wyjście do sklepu.

B. Robienie zakupów:

- » Powitanie osób pracujących w sklepie.
- » Pobranie koszyków na zakupy.
- » Indywidualne zakupy zgodne z przygotowaną listą – sprawdzanie nazw artykułów i cen (porównanie cen towarów – wybieranie towarów z najniższą ceną).
- » Liczenie ilości wybranych artykułów i porównywanie ich z listą zakupów.
- » Dokonanie zapłaty za zakupione towary – obliczanie reszty, jaka pozostała z zakupów (z pomocą nauczyciela).
- » Pakowanie zakupów do torby.
- » Oczekiwanie na pozostałych kolegów.
- » Pożegnanie z pracownikami.

C. Powrót do szkoły:

- » Wyjęcie zakupów z torby.
- » Sprawdzenie listy zakupów i porównanie z artykułami zakupionymi w sklepie.
- » Sprawdzenie cen zakupionych towarów i porównanie ich z paragodem.

D. Przygotowanie potrawy zgodnie z przepisem:

- » Zwrócenie uwagi na produkty spożywcze, potrzebne do przygotowania dania.
- » Przypomnienie o potrzebie zachowania kolejności wykonywanych czynności.
- » Przygotowanie stanowiska pracy.
- » Podążanie za przepisem.
- » Nadzorowanie przez nauczyciela pracy uczniów.

E. Wspólny positek.

- » Przygotowanie stołu.
- » Konsumpcja zgodnie z zasadami obowiązującymi przy stole.
- » Wspólne sprzątanie.

Tabela 7. Karta Dobrej Praktyki diagnostycznej: „Wsparcie nauczyciela podczas rozmowy z rodzicami dziecka 6-letniego z zespołem Aspergera”. Temat spotkania z rodzicem: „Planowanie działań związanych z rozpoczęciem przez dziecko od nowego roku szkolnego edukacji w szkole” (źródło: na podstawie materiałów opracowanych przez Bożenę Papalską, Katarzyna Patrzykont – ekspertki SCWEW; Miejskie Przedszkole Nr 13 im. Krecika w Częstochowie).

Problem	<p>Od września Staś ma podjąć naukę w szkole podstawowej. Jego mama potrzebuje wsparcia w tym, by podjąć właściwą decyzję dotyczącą przyszłości syna oraz ustanowić adekwatne priorytety.</p> <p>Chodzi przede wszystkim o wsparcie mamy w wyborze formy kształcenia specjalnego dla dziecka – szkoła z oddziałami integracyjnymi czy szkoła ogólnodostępna?</p>
Cel praktyki	<p>Cele ogólne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie działań wychowawcy/nauczyciela przez pracownika SCWEW. • Podkreślenie znaczenia współpracy nauczycieli i rodziców w podejmowaniu ważnych dla dziecka decyzji. <p>Cele szczegółowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zebranie najistotniejszych informacji na temat funkcjonowania dziecka w przedszkolu. • Analiza poziomu funkcjonowania dziecka w kontekście jego przyszłej edukacji z uwzględnieniem poszczególnych form kształcenia. • Wybór ważnych dla podjęcia decyzji wyznaczników. Doprecyzowanie na podstawie zebranych informacji jaka struktura nauki i jakie środowisko edukacyjne będzie dla dziecka najodpowiedniejsze.

<p>Opis praktyki</p>	<p>I. Etap planowania działań skierowanych do rodziców</p> <p>1. Wstępne rozpoznanie problemu</p> <p>Na kilka dni przed spotkaniem z mamą, specjalista SCWEW rozmawiał z wychowawczynią dziecka, ustalając przedmiot konsultacji. Podczas tego spotkania pozyskano również informacje o funkcjonowaniu dziecka w przedszkolu. Wychowawczynie wymieniła następujące mocne strony chłopca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dobry kontakt z rówieśnikami... (w oryginale wymieniono 12 pozytywów – zob. załącznik ze scenariuszem rozmowy). <p>Trudności dziecka dotyczyły przede wszystkim motoryki. Nauczycielka podkreśliła:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trudność w odtworzeniu ruchu (zabawy ruchowe, tańce)... (w oryginale wymieniono 5 trudności – zob. załącznik ze scenariuszem rozmowy). <p>2. Wspólne dookreślenie wskaźników ważnych dla podjęcia decyzji o wyborze szkoły.</p> <p>3. Wypracowanie planu rozmowy z rodzicami (Załącznik 1) .</p> <p>4. Przypomnienie najważniejszych zasad prowadzenia rozmowy z rodzicami dziecka, z uwzględnieniem zasad skutecznej komunikacji.</p> <p>II. Etap realizacji</p> <p>Konsultacje z rodzicami podczas których pracownik SCWEW towarzyszył nauczycielowi, wspierał go, ale nie prowadził spotkania z rodzicem/rodzicami. Nauczyciel przeprowadził rozmowę zgodnie z planem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Przypomniał cel spotkania i regulacje prawne związane z tematem. • Przedstawił informacje nt. dziecka, podkreślając jego mocne strony w obszarach istotnych dla jego funkcjonowania i podjęcia nauki w szkole. • Odniósł się do trudności dziecka, wskazując jednocześnie na możliwość ich niwelowania w warunkach szkolnych. • Wymieniał informacje z rodzicem, odpowiadał na jego ewentualne pytania i wątpliwości. <p>Spotkanie zakończyło się podjęciem przez rodzica konkretnych decyzji. Ustalono, że:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rodzic zgłosi dziecko do badania w PPP w celu wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, • dziecko podejmie naukę w szkole ogólnodostępnej, gdzie uzyska wsparcie nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne. <p>III. Omówienie działania z nauczycielem</p> <p>IV. Ocena efektywności pracy z rodzicami</p>
<p>Korzyści</p>	<p>Nauczyciel przedszkola uzyskał niezbędne wsparcie podczas rozmowy z rodzicem (miał wsparcie na każdym etapie działania). To wsparcie dotyczyło nie tyle rozwiązania konkretnego problemu, ile prowadzenia rozmowy z rodzicem, odniesienia się do przydatnych rodzicowi w podjęciu decyzji treści, podkreślenia wagi doboru słów i dostosowania używanego języka do indywidualnych preferencji rodzica.</p> <p>Rodzic uzyskał rozeznanie w sytuacji, mógł podjąć optymalną decyzję (uwzględniając przedstawione przesłanki).</p> <p>Pracownik SCWEW mógł odczuć, że jego działania są przydatne dla obydwu stron. Spojrzenie na sytuację „z boku” gwarantowało rzetelność i sprzyjało podjęciu przez mamę trafnej decyzji.</p> <p>Wszyscy uczestnicy działania uzmysłowili sobie, że relacja rodzic–nauczyciel to relacja prawdziwie dwustronna i wartościowa, umożliwiająca wymianę informacji i zmierzająca do realizacji wspólnego celu.</p>

Dla kogo /kiedy zalecana?	Tego typu działanie (spotkanie nauczyciel – rodzic – specjalista SCWEW) powinno być rekomendowane szczególnie w sytuacjach wymagających konkretnych analiz, wskazań i działań dotyczących konkretnego dziecka/ ucznia. Każdy z nas potrzebuje wsparcia i gdy tylko jest to możliwe – warto z tego wsparcia korzystać.
Informacje dodatkowe	Załącznik 1 „Planowanie działań związanych z rozpoczęciem przez dziecko od nowego roku szkolnego edukacji w szkole” – plan rozmowy z rodzicami dziecka przedszkolnego.

Załącznik do Karty Dobrych Praktyk – PM Nr 13 im. Krecika w Częstochowie

„Planowanie działań związanych z rozpoczęciem przez dziecko od nowego roku szkolnego edukacji w szkole” – plan rozmowy z rodzicami dziecka przedszkolnego

1. Przypomnienie regulacji prawnych

W polskim systemie oświatowym kształcenie specjalne może odbywać się w placówkach specjalnych, integracyjnych oraz ogólnodostępnych. Podstawą organizacji kształcenia specjalnego w każdym przypadku jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zespół orzekający wskazuje m.in. wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia (Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz.U. 2017, poz. 1743). O tym czy dziecko z niepełnosprawnością uczy się w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej czy specjalnej zawsze decydują jego rodzice bądź opiekunowie prawni.

2. Jaka forma kształcenia jest najlepsza dla dziecka?

Podkreślenie, że najlepszą formą kształcenia jest ta, która zapewnia odpowiednią jakość kształcenia konkretnemu dziecku, a to można określić tylko w każdym, indywidualnym przypadku.

3. Określenie celu spotkania

Celem jest wsparcie rodziców w podjęciu właściwej decyzji dotyczącej przyszłości dziecka.

4. Rozmowa o mocnych stronach dziecka, doprecyzowanie uzyskanych od nauczycielki informacji z uwzględnieniem istotnych obszarów.

A. Relacje z rówieśnikami

- Dobry kontakt Stasia z rówieśnikami. Chłopiec naśladuje ich zachowania, zwraca się do nich bezpośrednio, chcąc zaspokoić swoje potrzeby, co pozwala stwierdzić, że dziecko w środowisku szkoły ogólnodostępnej nie będzie odizolowane.
- Brak zachowań, które znacząco mogą zaszkodzić statusowi społecznemu dziecka wśród rówieśników.

B. Umiejętności grupowe, przestrzeganie norm i zasad

- Chłopiec włącza się w codzienne, grupowe aktywności.
- Podporządkowuje się jasno określonym zasadom i regułom.
- Nie przejawia zachowań trudnych czy zakłócających.

C. Umiejętności komunikacyjne i ogólnospołeczne

- Bogaty zasób słów, duża wiedza ogólna, często wykraczająca poza zakres roku i pozytywnie.
- Chłopiec używa zwrotów grzecznościowych, kulturalnie zachowuje się przy stole, podczas spożywania posiłków, sprząta swoje miejsce pracy, sprząta po zabawie.

D. Samoobsługa

- Dziecko potrafi o siebie zadbać – oprócz korzystania z toalety i jedzenia, samodzielnie myje ręce, ubiera się, myje zęby, wyciera nos. Nie oczekuje tu wsparcia dorosłego.

E. Samodzielna praca

Samodzielna praca jest ważna z uwagi na to, że w szkole często uczniowie uzupełniają różnego rodzaju karty pracy, a uwaga nauczyciela nie jest wtedy skierowana cały czas na jednego ucznia.

- Krzysztof w krótkich zadaniach ma dobre tempo pracy i potrafi pracować samodzielnie.

F. Tolerowanie zmian

- Jeżeli chłopiec przebywa w swojej sali, nie rozprasza się, jeśli zajęcia odbywają w innej sali, musi najpierw oswoić się z otoczeniem – tego typu trudności są łatwe do ograniczenia (wystarczy np. odpowiednio wcześniej uprzedzić o nich dziecko lub zastosować wizualizację w postaci planu lub harmonogramu i trudność zostaje znacznie ograniczona). Na ogół dość szybko przystosowuje się do zmian, czasem widoczne są tylko oznaki lekkiego zdenerwowania.

G. Umiejętności przydatne w szkole

- Bez trudności liczy w pamięci do 12, poprawnie układa kolejność zdarzeń, ma dobre spostrzeganie wzrokowe, dobrą percepcję słuchową, dużą ciekawość poznawczą, przyswaja teksty wierszy i piosenek.

H. Umiejętność spędzania czasu wolnego

- Potrafi dłuższą chwilę zająć się wybraną aktywnością – układa puzzle, sortuje, dopasowuje kształty itp.

5. Analiza trudności z podkreśleniem działań zaradczych, wspierających dziecko.

Trudności dotyczą rozwoju motorycznego. Przy niewielkim wsparciu i zastosowaniu racjonalnych dostosowań – nie będą one miały większego wpływu na funkcjonowanie chłopca w szkole ogólnodostępnej. Gwarantowane dostosowanie wymagań edukacyjnych z wychowania fizycznego, pozwoli dziecku odnosić sukcesy również z tego przedmiotu.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Niniejsza publikacja stanowi z jednej strony pewne podsumowanie zrealizowanego projektu pilotażowego, w którym znaczącą rolę odegrała ocena funkcjonalna. Sama ocena funkcjonalna nie jest niczym nowym – jest podejściem diagnostycznym przeciwstawianym podejściu kryterialnemu. Jednak dążenie do standaryzacji i wypracowanie zarówno modelu postępowania diagnostycznego w toku prowadzenia oceny funkcjonalnej w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, jak i nowych narzędzi opartych na klasyfikacji funkcjonalnej ICF, stanowi nowość w funkcjonowaniu szkół. Ich wprowadzenie jest związane z poszukiwaniem skutecznych metod poznawania zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb uczniów w warunkach edukacji włączającej. Program pilotażowy wprowadzenia w Polsce pierwszych SCWEW-ów był okazją do wypróbowania nowego podejścia i zebrania doświadczeń zarówno pedagogów specjalnych, stanowiących kadrę SCWEW, jak i nauczycieli wspieranych szkół i przedszkoli ogólnodostępnych. Doświadczeń tych było znacznie więcej, gdyż profil wsparcia udzielanego przez SCWEW-y jest szeroki, a do tego elastycznie dostosowywany do lokalnych potrzeb i zasobów. Diagnozowanie potrzeb – uczniów, nauczycieli, kadry SCWEW, a nawet całego systemu oświaty – w kontekście wprowadzania do szkół i przedszkoli nowego modelu oceny funkcjonalnej jest podstawą planowania pracy SCWEW, stąd przegląd literatury, refleksje i dobre praktyki zebrane w tej publikacji. Proces wdrażania oceny funkcjonalnej trwa nadal. Planowany jest kolejny etap tworzenia nowych SCWEW-ów. Jest potrzeba, ale i okazja, by doświadczenia te rozwijać dalej. Dobra diagnoza pedagogiczna, której formą jest ocena funkcjonalna, to wstępny warunek efektywnych działań. To także warunek wysokiej jakości edukacji specjalnej.

Z przeprowadzonych analiz można wysnuć kilka wniosków dla praktyki oświatowej wdrażającej model „Edukacji dla wszystkich” z udziałem SCWEW:

- Obecność w polskim prawie oświatowym pojęcia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i obligatoryjność diagnozy w formie WOPFU dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego nie znaczy, że nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych potrafią pracować w oparciu o model oceny funkcjonalnej.
- Nauczyciele SCWEW-ów wykazują zainteresowanie oceną funkcjonalną i Szkolną Oceną Funkcjonalną postrzeganą jako nowa forma diagnozy edukacyjnej, i mają sprecyzowane oczekiwania dotyczące poznania ich praktycznych zastosowań.
- Konieczne jest dalsze rozwijanie i doskonalenie umiejętności diagnostycznych nauczycieli szkół w zakresie oceny funkcjonalnej, Szkolnej Oceny Funkcjonalnej i wykorzystywania w niej nowych narzędzi – zarówno w szkołach specjalnych, jak i ogólnodostępnych.

- Kadra szkół specjalnych pełniących rolę SCWEW, odgrywa ważną rolę w procesie implementacji oceny funkcjonalnej. Przekazywanie wiedzy diagnostycznej wyjątkowo dobrze sprawdza się w formule bezpośredniego i ciągłego wsparcia przedszkoli i szkół przez SCWEW-y oraz zatrudnionych w nich pedagogów specjalnych; pedagodzy specjali, których doświadczenie z oceną funkcjonalną na wcześniejszych narzędziach (np. *Profil Osiągnięć Ucznia*, Kielina, 2022) w zakresie takiej oceny jest większe, mogą być znakomitymi mentorami, szybko i skutecznie rozwijającymi kompetencje diagnostyczne nauczycieli wspieranych szkół.
- Podnoszenie kompetencji i diagnostycznych w zakresie oceny funkcjonalnej warto połączyć z rozwijaniem umiejętności współpracy z rodzicami – wykorzystanie oceny funkcjonalnej jako podstawy przekazywania informacji o dziecku jego rodzicom może podnieść pewność siebie nauczycieli w kontaktach z rodzicami, co przyczyni się do wyższej jakości współpracy z nimi. Udziału rodzica w konsultacjach zespołowych dodatkowo podnosi jego poczucie wpływu na losy dziecka.
- Nauczycielom szkół i przedszkoli ogólnodostępnych trzeba stworzyć – m.in. za pośrednictwem zespołu SCWEW – możliwość przetwarzania obaw przed oceną funkcjonalną oraz budować oparte na podstawie naukowej przekonanie, że przeprowadzona przez nich sama ocena funkcjonalna to najlepsza metoda poznania ucznia, jego potrzeb, możliwości, mocnych i słabych stron, najlepszy punkt wyjścia do efektywnego oddziaływania na jego sytuację.
- Wspierająca rola SCWEW nie powinna ograniczać się do interwencji, a tym bardziej do wyręczania pracowników wspieranych przedszkoli i szkół w ich zadaniach – w przypadku tego opracowania mówimy o zadaniach diagnostycznych. Dobrym kierunkiem zarządzania udzielanym wsparciem jest metodyka wspomagania procesowego. Do tego opiera się ona na diagnozie, co uspoźnia przyjęty model działania.

Niewątpliwie warto zapoznać się z przykładami dobrej praktyki w stosowaniu oceny funkcjonalnej w zrealizowanym projekcie. Widać w nich inwencję, ale i zrozumienie dla tego, czym jest i jaką rolę pełni ocena funkcjonalna. Za podsumowanie tej publikacji służyć może wypowiedź jednej z uczestniczek sieci współpracy i samokształcenia *to ocena funkcjonalna jest dobrą praktyką*. Można to jedynie nieco uogólnić: *Ocena funkcjonalna w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych jest dobrą praktyką „Edukacji dla wszystkich”*.

Bibliografia

- Cichosz M. (2005), *Diagnoza w pedagogice społecznej. Rozwój koncepcji na przykładzie poglądów wybranych autorów*, M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 5-28.
- Domagała-Zyśk W., Mariańczyk K., Chrzanowska I., (2022), *Szkolna Ocena Funkcjonalna: przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E., Knopik, T., Oszwa U. (2017), *TROS-KA. Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*, Warszawa.
- Dominiak-Szymczak M., Golemba B., Tomaszewska A., (2023), *Realizacja Modelu Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą w Łodzi (SCWEW) – doświadczenia, dobre praktyki*.
- DSM-5-TR (tm) Classification* (2022), American Psychiatric Association.
- Foryś M. (2014), *Dwie diagnozy – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., (2006), *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2014), *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Wydawnictwo „Bliżej przedszkola”, Kraków.
- Hollenwenger J. i in. (2014), *Zintegrowane kształcenie specjalne w kantonie Zurych. Podstawy, regulacje i finansowanie zintegrowanego kształcenia specjalnego w szkołach specjalnych (ISS) i szkołach integracyjnych (ISR)*, Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jachimczak B. (2012), *Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 163–175.
- Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D. (2022), *Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą – model teoretyczny i pierwsze doświadczenia w zakresie ich wdrażania do praktyki oświatowej/Specialized Support Centers for Inclusive Education – theoretical model and first experiences in the field of their implementation in educational practice*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 13 (3 (40)), s. 333–348.
- Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D., Tomaszewska A. (2023), *Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą w perspektywie uczestników projektu pilotażowego w powiecie łódzkim* [w:] Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D., Tomaszewska A. (red.), *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego łódzkiego*

- Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i ŁCDNiKZ, Łódź.
- Kaja B. (red.) (2003), *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kantowicz E. (2010), *Koncepcja multiprofesjonalnego wsparcia dziecka w środowisku szkoły – szanse i bariery* [w:] Szurzykiewicz M., Kulesza M. (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Karasowska A. (2009), *Profilaktyka na co dzień. Metoda budowania strategii w pracy z dzieckiem i klasą*, PARPAMEDIA, Warszawa.
- Knopik T. (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Konieczna A., Konieczna I. (2010), *Ocena i wyjaśnienie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców* [w:] Konieczna A. (red.), *Diagnostowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 115–128.
- Kotarbiński T. (1973), *Traktat a dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kulesza M. (2015), *Zasoby rodzinne – nowa perspektywa. Podejścia do rodziny w obszar*, t. XIX nr 1 (36); s. 215–229.
- Kupisiewicz Cz. (1972), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa.
- Lepalczyk I., Badura J. (1987), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa.
- MEiN (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się (projekt)*, Warszawa.
- Naumiuk A. (2017), *W stulecie wydania „Diagnozy Społecznej” Mary Ellen Richmond – między tradycją a zmianą w myśleniu o standardach pracy socjalnej*, „Praca Socjalna” nr 6(32), s. 5–25.
- Niemierko B. (1975), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2021), *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Piotrowicz R., Mikler-Chwastek A., Jegier A., (2022), *Skrining rozwoju małego dziecka w okresie średniego dzieciństwa (SRMD: 3-6 lat)*, Warszawa.
- Piotrowicz R., Mikler-Chwastek A., Walkiewicz-Krutak M., (2021), *Skrining Rozwoju Małego Dziecka (SMRD: 0,6-2,6)*, APS, MEiN, Warszawa.
- Podgórska-Jachnik D. (2023), *Ocena funkcjonalna w warsztacie diagnostycznym nauczycieli a rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów w edukacji włączającej* [w:] Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D., Tomaszewska A. (red.), *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego łódzkiego Specjalistycznego Centrum*

- Wspierającego Edukację Włączającą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i ŁCDNiKZ, Łódź.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo im. Ossolińskich, Wrocław.
- Radlińska H. (red.) (1935), *Společne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Riva S., Antoniet A. (2010), *The Application of the ICF CY Model in Specific Learning Difficulties: A Case Study*, „Psychology of Language and Communication”, 2010, Vol. 14, No. 2 DOI: 10.2478/v10057-010-0009-2.
- 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 (Dz.U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.).
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2018), *O diagnozie z wykorzystaniem ICF jako podstawie organizowania pomocy osobom z niepełnosprawnością – między polityką, wiedzą naukową a praktyką*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 29, s. 100–113.
- Skarbek K., Wrońska I., (2023), *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo „Bliżej przedszkola”, Kraków.
- Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. PZWS, Warszawa.
- Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.
- Tersa K. (2014), *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli: oczekiwania i wyzwania*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 16, s. 90–105.
- Walkiewicz-Krutak M., Aksamit D., Mikler-Chwastek A., (2021a), *Profil funkcjonalny aktywności ICF Okres rozwojowy wczesne dzieciństwo (0–3 lata)*, Warszawa.
- Walkiewicz-Krutak M., Aksamit D., Mikler-Chwastek A., (2021b), *Skrining rozwoju małego dziecka (SRMD: 0,6–2,6)*, Warszawa.
- Wilmowska-Pietruszyńska A., Bilski D. (2020), *ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia. sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego*, „Orzecznictwo Lekarskie”, 7(1), s. 1–13.
- Witkowski T. (1988), *Podręcznik do Inwentarza PPAC H.C. Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym (osób z upośledzeniem umysłowym)*, COMPWZ MEN, Warszawa.
- Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żabczyńska E. (1995), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Netografia

- Bogdanowicz M. (1970-2016), *Wykaz publikacji - metody diagnostyczne*, strona domowa autorki, <https://ptd.edu.pl/proftest/publikacjemetodydiagnozy.html>, [dostęp: 12.09.2023].
- Caselman T., Hilli K. (2014), *Praca terapeutyczna z rodzinami. Kreatywne zajęcia dla różnorodnych struktur rodzin*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, https://archiwum.mrips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/defaultopisy/9584/1/1/29_Praca%20terapeutyczna%20z%20rodzinami.pdf, [dostęp: 12.09.2023].
- ICF (2009), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. Wersja Polska. Światowa Organizacja Zdrowia*, Genewa. <https://ezdrowie.gov.pl/downloadFile/740>, [dostęp: 14.09.2023].
- Kuta W. (2022), *Rewolucja w ochronie zdrowia. Wchodzi klasyfikacja chorób ICD-11. Co się zmieni?*, „Rynek Zdrowia”, Wpis z dn. 25 kwietnia 2022, [online], <https://www.rynekzdrowia.pl/Polityka-zdrowotna/Rewolucja-w-ochronie-zdrowia-Wchodzi-klasyfikacja-chorob-ICD-11-Co-sie-zmieni,231736,14.html>, [dostęp: 2.05.2023].
- Majcher D. (2022), *Ekomapa jako metoda wspierająca rodzinę dziecka z niepełnosprawnością*, Pedagogika specjalna – portal dla nauczycieli, online: <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/strefa-rodzica/ekomapa-metoda-wspierajaca-rodzine-dziecka-z-niepelnosprawnoscia/> [dostęp: 12.09.2023].
- Pasqualotto L., Lascioli A. (2020), *ICF-Based functional profile in education and rehabilitation: a multidisciplinary pilot experience*, „Journal of Advanced Health Care”, Vol. 2, Issue 1, <https://jahc.eu/jahc2001-004/>, [dostęp: 14.09.2023].
- Podgórska-Jachnik D. (2008), *Autorytarne i dialogowe wzorce komunikacji nauczyciel-rodzice a praktyka wychowawcza*, [w:] Błachnio A., Drzewowski M., Schneider M., *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacji i kontekstowości znaczeń*, red. Toruń 2008, s. 239-251; <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6822.>, [dostęp: 12.12.2023].
- Sanches-Ferreira M., Silveira-Maia M., Sílvia Alves S., Simeonsson R.J. (2018), *Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal*, „Frontiers in Education”, 27 March 2018, sec. Special Educational Needs Volume 3; <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00020>, [dostęp: 2.05.2023].
- Tomas V., Cross A., Campbell W.N., *Building Bridges Between Education and Health Care in Canada: How the ICF and Universal Design for Learning Frameworks Mutually Support Inclusion of Children With Special Needs in School Settings*, *Front. Educ.*, 19 March 2018; *Sec. Special Educational Needs*, Volume 3, 2018, <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00018>, [dostęp: 2.05.2023].

The ICF Intervention Table. ICF CASE STUDIES. (2018) Swiss Paraplegic Research, <https://www.icf-casestudies.org/images/intro/intro-to-icf/icf-intervention-table.gif>.

UNESCO (2020), *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>, [dostęp: 2.05.2023].

WHO (2023), *Countries*, <https://www.who.int/countries/>, [dostęp: 2.05.2023].

Akty prawne

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 (Dz.U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.).

