

Edukacja dla wszystkich

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

wersja skrócona

I. Wprowadzenie

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

Model *Edukacji dla wszystkich* określa wizję organizacji kształcenia i wychowania, która wymaga podjęcia odpowiednich kroków prawnych, organizacyjnych i społecznych (w obszarze postaw), aby mogły stać się faktycznym doświadczeniem osób uczących się, zapewniającym rzeczywiste włączenie i integrację społeczną. Zaprezentowana w dokumencie propozycja systemowej i wieloetapowej implementacji założeń edukacji włączającej ma na celu zapewnienie **aktywnego udziału i uczestnictwa każdej osoby uczącej się w procesie nauczania-uczenia się**. *Uczestnictwo* oznacza, że osoba ucząca się:

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

Edukacja dla wszystkich zakłada, że zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów jest zjawiskiem naturalnym, które stanowi wyzwanie dla systemu edukacji i jest jednocześnie jego kapitałem. Proponuje się odejście od wyjaśniania potrzeb edukacyjnych w modelu medycznym, gdzie potrzeby te postrzegane są jako uwarunkowane przede wszystkim lub wyłącznie cechami jednostki (najczęściej dysfunkcjami, zaburzeniami, niepełnosprawnością), na rzecz podejścia biopsychospołecznego oraz uznania kształcenia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych jako podstawowej, głównej formy organizacji kształcenia dla wszystkich osób uczących się, w tym z niepełnosprawnościami. Celem *Edukacji dla wszystkich* jest tworzenie dostępnego środowiska uczenia się, sprzyjającego indywidualnemu rozwojowi i postępom każdego ucznia w osiąganiu zakładanych efektów kształcenia, z uwzględnieniem konstruktywnych relacji społecznych i troski o dobro wspólne.

Podniesienie jakości kształcenia w odniesieniu do wszystkich uczniów nie jest możliwe tylko poprzez zmianę jednego elementu systemu - organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy kształcenia specjalnego. Wymaga to odejścia od traktowania wsparcia jako usługi dodatkowej, która ma kompensować nieadekwatność działań przedszkola i szkoły w standardzie kształcenia (bez zmiany samego standardu). Takie podejście ma bowiem charakter doraźny i obciążone jest ryzykiem niespójności oraz nieefektywności wsparcia i związanego z nim finansowania.

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

oraz osób dorosłych ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi - wynikającymi zarówno ze zróżnicowania rodzin, z których pochodzą (ekonomicznego, światopoglądowego, religijnego, etnicznego, wykształcenia rodziców, itp.), jak też osobistego potencjału rozwojowego, w tym indywidualnych stylów i właściwości uczenia się, sprawności zmysłów, sprawności fizycznej lub umysłowej czy stanu zdrowia.

Materiał nie ma charakteru projektu aktu prawnego. Stanowi punkt wyjścia do przygotowania zmian, które docelowo podniosą jakość kształcenia polskich przedszkoli i szkół. Jednocześnie proponowany model wykorzystuje już istniejące zasoby i dobre praktyki w zakresie edukacji włączającej, zarówno na poziomie rozwiązań instytucjonalnych, organizacyjnych, jak i metodycznych.

Rozwiązania zaproponowane w modelu stanowią zaproszenie do szerokiej dyskusji (z udziałem wszystkich zainteresowanych stron) nad sposobem efektywnego zapewnienia optymalnych warunków rozwoju wszystkim osobom uczącym się. Celem podjętych przez MEN działań jest również określenie spójnej, międzysektorowej strategii wdrażania zmian, zebranie opinii, uwag i propozycji w zakresie zaproponowanych ram legislacyjno-organizacyjnych.

Wersja skrócona modelu zawiera krótki opis projektowanego stanu docelowego w każdym z siedmiu obszarów tematycznych. Pogłębione opisy, jak również opis stanu obecnego oraz propozycje działań implementacyjnych znajdują się w wersji pełnej.

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

II.1. Perspektywa polska

Rokrocznie rośnie liczba dzieci obejmowanych wczesnym wspomaganie rozwoju¹. W roku szkolnym 2019/2020 tą formą pomocy objętych było 55,6 tysięcy dzieci², co stanowi 1,3% populacji wszystkich dzieci w wieku od urodzenia do 10 roku życia³. Dla porównania liczba dzieci objętych WWR w 2008 roku wynosiła ok. 14 tysięcy. U coraz większej liczby dzieci i uczniów rozpoznawane są także potrzeby w zakresie zapewnienia dodatkowego wsparcia w procesie kształcenia lub specjalnej organizacji nauki i metod pracy. W roku szkolnym 2019/2020 różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej objętych było 34% dzieci i uczniów, a u prawie 4% stwierdzono potrzebę kształcenia specjalnego⁴. Od wielu lat obserwuje się w tym zakresie tendencję wzrostową. Jednocześnie większość rodziców dzieci z niepełnosprawnością dostrzega potrzebę uczestniczenia swoich dzieci w zajęciach grupowych z rówieśnikami. W ciągu dwóch lat szkolnych prawie czterokrotnie spadła liczba uczniów nauczanych indywidualnie z 45,8 tys. w roku szkolnym 2016/2017 do 11,4 tys. w 2018/2019⁵. W roku szkolnym 2018/2019 około 66% uczniów objętych kształceniem specjalnym uczyło się w szkołach ogólnodostępnych. Wskaźnik ten jest wyższy o 10% niż trzy lata wcześniej (56,2% w roku szkolnym 2016/2017)⁶. Zróżnicowanie potrzeb dzieci i uczniów uwarunkowane jest

¹ Które w systemie oświaty może być organizowane od chwili stwierdzenia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Aktualnie podstawą jest opinia o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

² Dane na dzień 30.09.2019 roku według Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

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

⁴ SIO według stanu na dzień 30.09.2019 roku.

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

⁶ SIO według stanu na dzień 30.09.2019 roku.

również ich stanem zdrowia. Rośnie liczba rozpoznań zaburzeń psychicznych i afektywnych u dzieci i młodzieży, co wskazuje na postępujące obniżanie się kondycji psychicznej polskich uczniów⁷. Założenia modelu *Edukacji dla wszystkich* nie są zupełnym *novum* na gruncie polskiego prawa. Każda osoba ucząca się w Polsce, w tym każde dziecko, ma prawo do edukacji zgodnej z indywidualnymi predyspozycjami i możliwościami, realizowanej wspólnie z rówieśnikami, jak najbliższej miejsca zamieszkania. Przepisy gwarantują prawo do włączenia społecznego oraz swobodnego wyrażania poglądów w sprawach dotyczących własnej edukacji i traktowania ich z należytą uwagą, stosownie do wieku oraz poziomu dojrzałości. Prawa te zostały określone w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁸, Konwencji o Prawach Dziecka⁹, Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych¹⁰ oraz ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. stanowi, że „**każdy** ma prawo do nauki, a władze publiczne zapewniają obywatelom **powszechny i równy** dostęp do wykształcenia”. W preambule ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe wskazano, że „szkoła winna zapewnić **każdemu** uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Artykuł 1 tej ustawy stwierdza, że system oświaty w Polsce zapewnia m.in. dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, zagrożone niedostosowaniem społecznym i niedostosowane społecznie mają możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Przepisy prawa oświatowego zobowiązują przedszkola, szkoły i placówki do indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania każdego ucznia, rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz zapewnienia im pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W różnych przepisach określono szereg instrumentów wsparcia, które w zdecydowanej większości odnoszą się od oddziaływań skierowanych bezpośrednio do ucznia i często wymagają rozpoznania konkretnego rodzaju niepełnosprawności lub zaburzenia potwierdzonego formalnym dokumentem, co pozwala na uruchomienie wsparcia w szkole (na podstawie opinii lub orzeczenia). W przepisach prawa nie zdefiniowano pojęcia „edukacja włączająca”, nie wskazano także standardów, których realizacja ukierunkowana byłaby na zapewnianie wysokiej jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce przedszkoli, szkół i placówek oraz wskaźników służących monitorowaniu działań w tym obszarze.

II.2. Perspektywa międzynarodowa

Dążenie do zapewnienia wszystkim osobom uczącym się dostępu do wysokiej jakości edukacji stanowi zobowiązanie, które wynika m.in. z dokumentów międzynarodowych, wypracowanych z udziałem władz Polski oraz przez nie ratyfikowanych. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka¹¹ z 1948 roku zobowiązuje do poszanowania praw każdego człowieka, obejmujących między innymi powszechny i równy dostęp do nauki. Do przestrzegania zasady równości i poszanowania praw człowieka, jak również zapewnienia rozwoju społecznego opartego m.in. na sprawiedliwości i

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

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

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

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

¹¹ [Powszechna Deklaracja Praw Człowieka](#).

solidarności, wzywa także Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej¹². Ogólnoświatową dyskusję na temat potrzeb edukacyjnych i konieczności wyjścia im naprzeciw poprzez zapewnienie każdej osobie dostępu do kształcenia i szkolenia o wysokiej jakości zapoczątkował w 1990 r. dokument programowy UNESCO pt. „Edukacja dla wszystkich”¹³. Zawarte w nim zalecenia stanowiły podstawę dyskusji także w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, w tym w Polsce, w kontekście przeprowadzanych w tym czasie reform strukturalnych, także w obszarze edukacji. Kolejnymi dokumentami o szczególnym znaczeniu w kontekście prac nad edukacją dla wszystkich są dwie konwencje Narodów Zjednoczonych: o prawach dziecka¹⁴ (ratyfikowana przez RP w 1991 r.) oraz o prawach osób niepełnosprawnych¹⁵ (2006). Pierwszy dokument wskazuje na konieczność uczynienia dziecka podmiotem wszelkich skierowanych do niego działań, akcentuje znaczenie głosu dziecka i jego rodziny. W drugim - podano pełną, wszechstronną definicję niepełnosprawności, a także zaakcentowano prawa osób z niepełnosprawnościami do równego traktowania i niedyskryminacji, w tym także do podejmowania decyzji i zabierania głosu we własnej sprawie na równi z innymi. Wiążącym dla Polski dokumentem Narodów Zjednoczonych jest także Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z 1994 r.¹⁶, w której za wspólny cel sygnatariuszy przyjęto realizację idei edukacji dla wszystkich przez szkoły prywatne i publiczne we wszystkich regionach kraju oraz w każdych warunkach ekonomicznych. Zaakcentowano tu również konieczność umożliwienia każdemu uczniowi, zwłaszcza ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauki w ogólnodostępnej szkole wspólnie z rówieśnikami. W 2015 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych przyjęła zapewnienie każdej osobie uczącej się dostępu do edukacji wysokiej jakości jako jeden z 17 celów Agendy Zrównoważonego Rozwoju 2030¹⁷. Realizacja zasady sprawiedliwego i równego dostępu do edukacji wysokiej jakości w państwach UE jest stale monitorowana przez Komisję Europejską w ramach współpracy roboczej, prowadzonej metodą tzw. otwartej koordynacji. Odniesienie do włączenia społecznego oraz kluczowej roli edukacji dla tego procesu znajduje się w większości dokumentów, programów i materiałów, opracowywanych przez gremia unijne zajmujące się tematyką kształcenia i szkolenia. Włączenie poprzez edukację jest od 15 lat jednym z głównych obszarów współpracy strategicznej, uzgodnionych przez ministrów edukacji państw UE (Kształcenie i szkolenie 2010¹⁸, Kształcenie i szkolenie 2020¹⁹). Także w Strategii Europa 2020, będącej głównym dokumentem programowym przyjętym przez przywódców państw UE na lata 2010-2020, zaakcentowano kwestię spójności społecznej i rolę edukacji²⁰. Postępy państw członkowskich na drodze do zapewnienia edukacji włączającej są monitorowane za pomocą wydawanego co roku [Monitora Kształcenia i Szkolenia](#)²¹. Przykładem jednego z kluczowych unijnych dokumentów

¹² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=PL>.

¹³ <https://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>.

¹⁴ [Konwencja Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka](#).

¹⁵ [Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.](#)

¹⁶ https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf

¹⁷ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

¹⁸ Education and Training 2010, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>.

¹⁹ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Education and Training 2020) (2009/C 119/02) (Dz.U. UE C z dnia 28 maja 2009 r.).

²⁰ Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu - Europa 2020 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>.

²¹ Education and Training 2019 Monitor <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2019-education-and-training-monitor-summary.pdf>.

programowych z ostatnich lat jest Europejski Filar Praw Socjalnych²². W dokumencie tym jako pierwszą z 20 zasad podstawowych wskazano **prawo każdego obywatela do edukacji włączającej (kształcenia i szkolenia) o dobrej jakości**, a także do uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą mu w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy²³.

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

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

III.1. Założenia systemowe

1. Prawo i polityka wspierają podstawowe prawa określone w konwencjach ONZ w celu zapewnienia wszystkim osobom uczącym się równego dostępu do edukacji w szkole
2. Każda szkoła wspiera wszystkie osoby uczące się w pomyślnym przejściu w dorosłe życie.
3. Finansowanie i zasoby są wykorzystywane w rozwijaniu zdolności szkół do wspierania wszystkich uczniów w osiąganiu sukcesów.
4. Wysoką jakość nauczania zapewnia wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ciągły rozwój zawodowy nauczycieli.
5. Ramy oceniania powinny umożliwiać zarówno uzyskanie kształtującej informacji zwrotnej dla osoby uczącej się, jak też zmierzenie efektów uczenia się (dotyczy oceniania jako pomiaru dydaktycznego) oraz zidentyfikowanie wszelkich przeszkód w nauce (dotyczy oceny funkcjonalnej).
6. Prawo i polityka służą rozwijaniu spersonalizowanego uczenia się i wsparcia dla wszystkich osób uczących się.
7. Szkoły specjalne mogą funkcjonować jako centra wspierania edukacji włączającej.
8. Istnieją ramy zapewniania jakości ze standardami i wskaźnikami, które umożliwiają dokonywanie przeglądów i ewaluacji oraz zapewniają ciągłe doskonalenie i rozwój systemu („system uczący się”).

III.2. Cele systemowe

W modelu *Edukacji dla wszystkich* zaproponowano działania (legislacyjne i pozalegisłacyjne), których realizacja umożliwi zaimplementowanie w praktyce powyższych założeń. Analogicznie do ośmiu założeń sformułowano osiem celów systemowych, które ukierunkowują zmiany w zakresie struktur systemu oraz powiązanych z tymi strukturami procesów:

1. Żaden uczeń nie jest dyskryminowany z jakiegokolwiek powodu.
2. Wszystkie szkoły zapewniają dostępność wszystkim uczniom i pełnią rolę katalizatora włączenia społecznego.

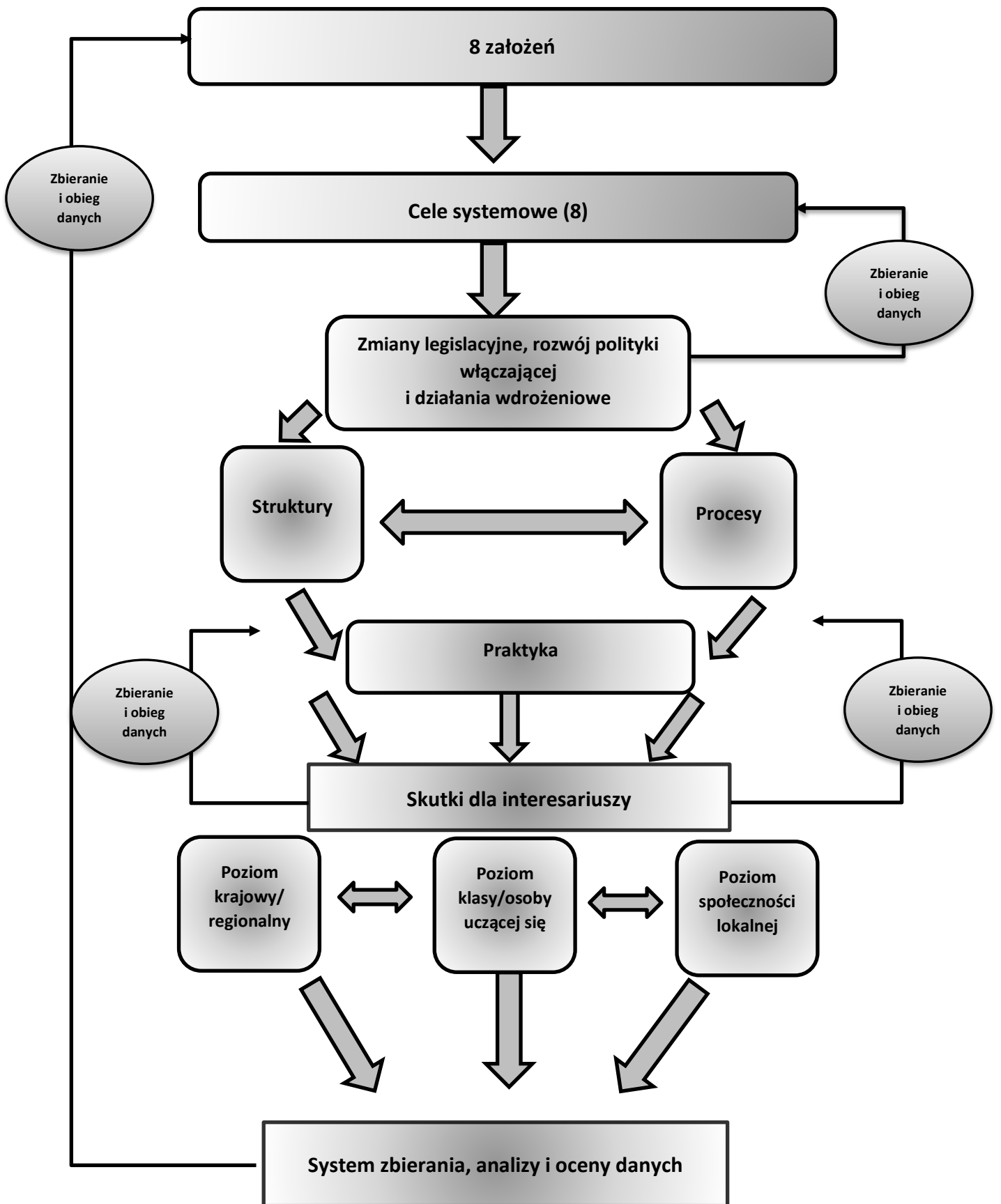
²² Europejski Filar Praw Socjalnych został proklamowany przez Parlament Europejski, Radę i Komisję Europejską na Szczycie Społecznym na rzecz Sprawiedliwego Zatrudnienia i Wzrostu Gospodarczego, który odbył się 17 listopada 2017 r. w Göteborgu. Ta proklamacja odzwierciedla jednogłośnie poparcie wszystkich instytucji UE dla zasad i praw określonych w ramach filaru.

²³ https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_pl.

3. Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.
4. Nauczyciele są odpowiednio przygotowani do tego, aby zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich osób uczących się.
5. Ramy oceny są podstawą planowania i oceny efektów uczenia się oraz służą identyfikacji potrzeb wszystkich uczniów.
6. Uczniowie są w centrum procesu nauczania-uczenia się i otrzymują spersonalizowane wsparcie.
7. Szkoły i placówki specjalne działają na rzecz wsparcia kadr i uczniów w szkołach ogólnodostępnych.
8. Oczekiwania w zakresie rozwoju edukacji są jasne, a zebrane dane stanowią podstawę do podejmowania działań naprawczych/rozwojowych.

Cele te wzajemnie się warunkują, co oznacza, że tylko kompleksowe podejście do ich realizacji pozwoli na osiągnięcie zamierzeń, a brak realizacji jednego celu pociąga za sobą konsekwencje w postaci niepełnej realizacji pozostałych.

Ryc. 1. Schemat procesu zmian w systemie edukacji ukierunkowanych na podnoszenie jakości kształcenia dla wszystkich uczniów w oparciu o rzetelną politykę zbierania i analizowania danych



III.3. Wdrażanie na poziomie struktur i procesów

Proponowane w modelu *Edukacji dla wszystkich* rozwiązania i działania obejmują siedem obszarów ukierunkowanych na realizację założeń i celów, które będą podlegały modyfikacjom i uzupełnieniom w toku uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych. Zaproponowano określenie na poziomie ustawowym opartej na nowym paradygmacie ramy prawnej (ze względu na bezpośrednie powiązanie na poziomie struktur i procesów). Szczegółowe zmiany zostaną rozłożone w czasie - część z nich będzie realizowana równoległe, inne poprzedzone będą pracami pilotażowymi. We współpracy z innymi departamentami MEN i innymi ministerstwami, a także w ramach konsultacji z partnerami społecznymi, ustalone zostaną priorytety oraz ramy czasowe działań. Związki między obszarami działań a sformułowanymi celami systemowymi rozwijania edukacji włączającej w Polsce, o których mowa w rozdziałach III.3.1-III.3.7, prezentuje poniższa tabela.

Tab. 1. Obszary działań a realizacja celów systemowych

Obszar działań	Cele systemowe
III.3.1. Dostępne środowisko nauczania-uczenia się oraz rola i zadania placówek specjalistycznych	Uczniowie są w centrum procesu nauczania-uczenia się i otrzymują spersonalizowane wsparcie. Szkoły, które zapewniają dostępność wszystkim uczniom, pełnią rolę katalizatora włączenia społecznego. Szkoły i placówki specjalne działają na rzecz wsparcia kadr i uczniów w szkołach ogólnodostępnych.
III.3.2. Uczenie się i nauczanie oraz ocena potrzeb i postępów osób uczących się	Żaden uczeń nie jest dyskryminowany z jakiegokolwiek powodu. Ramy oceny są podstawą planowania i oceny efektów uczenia się oraz służą identyfikacji potrzeb wszystkich uczniów.
III.3.3. Wczesna pomoc i wychowanie przedszkolne	Uczniowie są w centrum procesu nauczania-uczenia się i otrzymują spersonalizowane wsparcie. Ramy oceny są podstawą planowania i oceny efektów uczenia się oraz służą identyfikacji potrzeb wszystkich uczniów.
III.3.4. Doradztwo zawodowe, kształcenie w zawodzie i wejście na rynek pracy	Szkoły, które zapewniają dostępność wszystkim uczniom, pełnią rolę katalizatora włączenia społecznego. Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.
III.3.5. Przygotowanie i rozwój zawodowy kadr	Nauczyciele są odpowiednio przygotowani do tego, aby zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich osób uczących się. Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.
III.3.6. System zapewniania jakości. Planowanie rozwoju przedszkola/szkoły	Oczekiwania w zakresie rozwoju edukacji są jasne, a zebrane dane stanowią podstawę do podejmowania działań naprawczych/rozwojowych.
III.3.7. Finansowanie zadań oświatowych	Wszystkie szkoły dysponują zasobami i kompetencjami, aby umożliwić każdemu uczniowi odniesienie sukcesu.

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

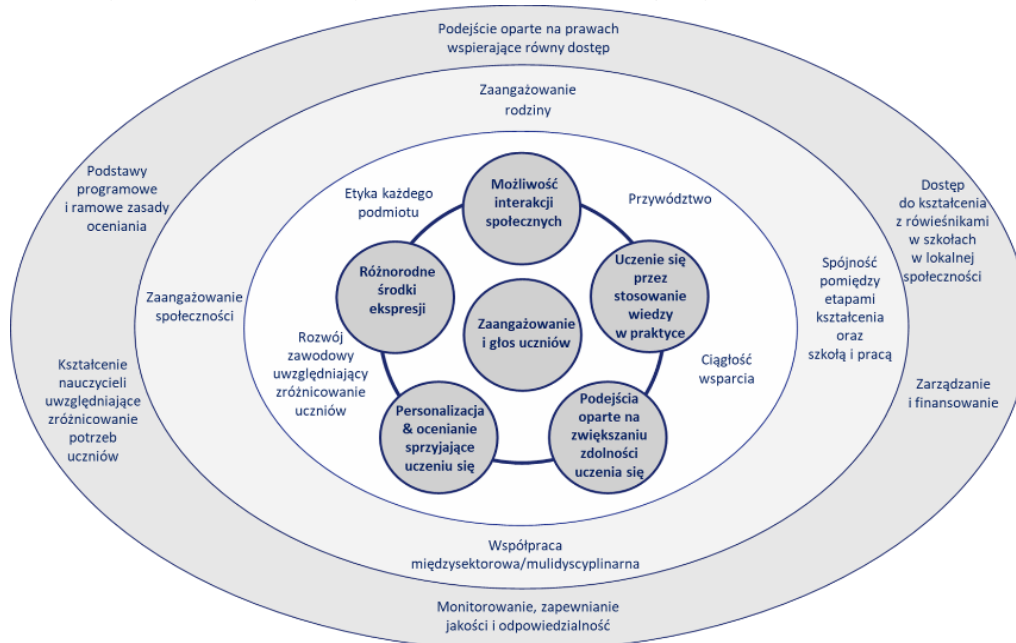
Wysoka jakość kształcenia uwarunkowana jest dostępnością procesu nauczania-uczenia się dla wszystkich osób uczących się. Dostępność dotyczy wszystkich obszarów pracy szkoły, w trzech wymiarach: fizycznym (F), społecznym (S) i pedagogicznym (P) (rys. 2)²⁴. Kierowaniu i koordynacji działań prorozwojowych we wszystkich wymiarach służy włączające zarządzanie i przywództwo.

Ryc. 2. Wymiary dostępności procesu nauczania-uczenia się



W ekosystemie, w którym funkcjonują przedszkola i szkoły, a którego centrum stanowi dziecko/uczeń, zapewnianie dostępności środowiska nauczania-uczenia się odbywa się we współpracy z podmiotami działającymi w różnych strukturach i sektorach i na różnych poziomach – przedszkolnym/szkolnym, lokalnym, regionalnym i centralnym (rys. 3).

Ryc. 3. Ekosystem Edukacji dla wszystkich (źródło: European Agency 2017).



²⁴ Wymiary dostępności mogą być opisywane w różnych ujęciach, np., w projekcie Modelu Dostępnej Szkoły, który powstaje w ramach projektu konkursowego realizowanego w POWER przez MFIPR, zaproponowano opis dostępności szkoły w czterech wymiarach: architektonicznym, technicznym, edukacyjno-społecznym i organizacyjnym.

Zapewnienie dostępności procesu nauczania-uczenia się we wszystkich wymiarach jest procesem, który stanowi stały element pracy przedszkoli, szkół i placówek systemu oświaty.

Dostępność jest zoperacjonalizowana w postaci **standardów** oraz **wskaźników** informujących o stopniu ich osiągnięcia. Określone są **narzędzia do pomiaru**, w tym stosowane są **narzędzia do autorefleksji** własnej praktyki.

Powszechnie dostępne są systematycznie aktualizowane **wytyczne**, które opisują sposoby realizacji standardów wraz z przykładami praktyki w tym zakresie. Wartość wskaźników jest **systematycznie monitorowana** i na tej podstawie podejmowane są działania mające na celu likwidowanie identyfikowanych barier.

Punktem wyjścia jest **uniwersalne projektowanie** przestrzeni, zasobów, struktur organizacyjnych i działań. W zależności od potrzeb wprowadzane są niezbędne **dostosowania** oraz **racjonalne usprawnienia**.

Potrzeby jednostek systemu oświaty w zakresie poprawy dostępności są uwzględniane w lokalnych i regionalnych strategiach rozwoju.

Na poziomie centralnym opracowywany jest **dokument strategiczny** *Strategia na rzecz podniesienia jakości kształcenia wszystkich osób uczących się*²⁵. Strategia rozwoju jest także opracowywana na poziomie przedszkola/szkoły/placówki.

Wsparcie w rozwijaniu dostępności na poziomie lokalnym zapewniają placówki specjalistyczne - [Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączające](#) (SCWEW) oraz [Centra Dziecka i Rodziny](#) (CDR).

III.3.1.1. Włączające zarządzanie i przywództwo

Na poziomie przedszkola i szkoły dyrektora wspiera **Koordinator Edukacji Włączającej** (KEW)²⁶. KEW odpowiada za koordynowanie procesu oceny funkcjonalnej oraz współpracę z instytucjami zewnętrznymi w zakresie realizacji potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Funkcję KEW może pełnić psycholog lub pedagog specjalny edukacji włączającej²⁷.

Wzmocnieniu efektywności zarządzania będzie służyć opracowywanie przez przedszkola/szkoły/placówki **planu pracy** w danym roku szkolnym oraz **strategii rozwoju** w perspektywie do pięciu lat. Strategie rozwoju przedszkoli, szkół i placówek są uwzględniane w strategiach opracowywanych przez JST.

III.3.1.2. Wymiar pedagogiczny środowiska edukacyjnego

Określony jest ogólnopolski **standard zatrudnienia specjalistów** (wymiar i rodzaj) oraz ich rola i zadania w zakresie wspieranie tylko uczniów i rodziców, ale także nauczycieli w ich bieżącej pracy z uczniami.

Pracę nauczycieli w zakresie zadań opiekuńczych wspiera - **asystent ucznia** (AU). Jest to nowe stanowisko niepedagogiczne w jednostkach systemu oświaty.

²⁵ Kluczowe komponenty każdej strategii sektorowej regulowane ustawą z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. z 2019 r. poz. 1295).

²⁶ Proponowane w modelu nowe stanowisko w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych.

²⁷ Proponowana w modelu nowa specjalność w zakresie pedagogiki specjalnej.

Specjaliści przedszkolni/szkolni współpracują z nauczycielami w **zespole wielospecjalistycznym (ZW)**, którego pracami kieruje KEW. ZW realizuje zadania związane z monitorowaniem dostępności środowiska uczenia się, planuje działania wspierające i modyfikuje je w zależności od potrzeb oraz dokonuje oceny ich efektywności. ZW mają, większą niż wynikającą z obecnych przepisów²⁸, **autonomię** w dostosowywaniu organizacji kształcenia do potrzeb osób uczących się na podstawie dokonanej na poziomie przedszkola/szkoły oceny funkcjonalnej.

III.3.1.3. Wymiar społeczny środowiska edukacyjnego

Osoby uczące się, stosownie do wieku i możliwości, biorą udział w procesie oceny swoich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, planowaniu, monitorowaniu i ocenie efektywności działań wspierających oraz własnych osiągnięć.

Rodzice mają zapewnione uczestnictwo w procesie oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych swoich dzieci oraz planowaniu, monitorowaniu i ocenie efektywności działań wspierających.

Przedszkole/szkoła tworzy klimat społeczny²⁹ oparty na wzajemnej akceptacji i współpracy, tworzy warunki sprzyjające rozwojowi i uczeniu się wszystkich osób uczących się oraz efektywnej pracy i rozwojowi kompetencji pracowników.

Nauka zorganizowana jest w sposób uwzględniający odpowiednią ilość czasu na odpoczynek i aktywności związane z wiekiem osób uczących się.

Przedszkole/szkoła zapewnia każdej osobie uczącej się **możliwość komunikowania się, społeczne interakcje oraz włączenie w życie społeczne**.

III.3.1.4. Wymiar fizyczny środowiska edukacyjnego

Budynek, pomieszczenia przedszkola, szkoły i placówki, urządzenia, jak również otoczenie są projektowane i modernizowane w taki sposób, aby zapewnić **możliwość swobodnego wejścia do budynku, przemieszczania się oraz korzystania z pomieszczeń i otoczenia przedszkola/szkoły/placówki** wszystkim dzieciom/uczniom, jak również nauczycielom i rodzicom, którzy również mogą mieć szczególne potrzeby w zakresie dostępu³⁰.

Dostępność w wymiarze fizycznym jest rozumiana również jako zapewnienie przestrzeni edukacyjnej, dostępnych programów, treści, środków i pomocy, sprzętu oraz warunków zapewniających percepcję słuchową, wzrokową, a także przestrzeń do spożywania posiłków (zdrowych i uwzględniających różnicowanie ekonomiczne i związane z potrzebami żywieniowymi).

III.3.1.5. Rola i zadania placówek specjalistycznych

Przedszkola, szkoły lub ośrodki specjalne spełniające określone wymogi dotyczące wyposażenia i przygotowania kadr pełnią rolę SCWEW. W każdym powiecie docelowo funkcjonuje co najmniej jedno SCWEW, do którego zadań należy:

²⁸ Aktualnie część instrumentów wsparcia może być uruchomionych wyłącznie na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub orzeczenia wydanego przez zespół orzekający działający w publicznej poradni.

²⁹ Pozytywny klimat szkoły, przy kontrolowaniu innych ważnych wpływów środowiskowych i cech indywidualnych, wiąże się z rzadszym występowaniem, mniejszym nasileniem lub późniejszym rozpoczynaniem takich zachowań jak używanie substancji psychoaktywnych, przemoc, systematyczne dokuczanie, wykroczenia i przestępstwa, zaburzenia zachowania, wagary, ryzykowne zachowania seksualne. Szkoła jako instytucja ma zatem swój znaczący wkład w ochronę młodzieży przed podejmowaniem zachowań ryzykownych (za: Ostaszewski K., Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży, Edukacja 2012, 4(120), 22-38, s. 33).

³⁰ Zgodnie z ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. poz. 1606, z późn.zm.).

- 1) **wspieranie nauczycieli i kadry kierowniczej** przedszkoli i szkół w zakresie likwidowania barier w zakresie dostępności oraz dostosowania przedszkola/szkoły do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych osób uczących się, **osób uczących się** (czasowe prowadzenie zajęć z zakresu rehabilitacji edukacyjnej³¹, organizacja zajęć wyjazdowych dla osób uczących się z niepełnosprawnością uczęszczających do różnych szkół ogólnodostępnych), **rodziców** (prowadzenie konsultacji, doradztwa, organizacja grup wsparcia oraz zajęć dla rodziców o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym);
- 2) zapewnianie dostosowanych podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych oraz sprzętu specjalistycznego i wyposażenia;
- 3) działalność informacyjna, edukacyjna i koordynacyjna: opracowywanie i upowszechnianie materiałów informacyjnych, realizowanie działań promujących edukację włączającą w społecznościach lokalnych;
- 4) współpraca z innymi podmiotami udzielającymi wsparcia, w tym centrami dziecka i rodziny, ośrodkami pomocy społecznej lub centrami usług społecznych³², PFRON, organizacjami pozarządowymi oraz uczelniami celem tej współpracy jest koordynacja i zapewnienie spójności działań wspierających adresowanych do dzieci i rodzin.

Praca lokalnie działających SCWEW jest monitorowana i wspierana przez Centrum Koordynacyjne (CK), które będzie działało w ramach Centrum Rozwoju Edukacji (ORE) - placówki podlegającej ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania.

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

- 1) monitorowanie i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży, w tym prowadzenie badań przesiewowych we współpracy ze żłobkami, klubami dziecięcymi, przedszkolami i szkołami³³;
- 2) koordynowanie na terenie powiatu wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole oraz wsparcia dla rodzin³⁴;
- 3) prowadzenie pogłębionej oceny potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz ich rodzin we współpracy specjalistów z różnych sektorów;
- 4) specjalistyczna pomoc terapeutyczna, w tym pomoc psychologiczna, psychoterapia dzieci i młodzieży, terapia rodzin, terapia środowiskowa;
- 5) interwencja kryzysowa, obejmująca interdyscyplinarne działania podejmowane na rzecz dzieci i młodzieży oraz rodzin będących w stanie kryzysu;
- 6) orzecznictwo o zakresie potrzebnego wsparcia osobom doświadczającym trudności w codziennym funkcjonowaniu;
- 7) zapewnienie konsultacji i poradnictwa w zakresie wspierania rozwoju dzieci i młodzieży oraz rozwiązywania problemów wychowawczych odpowiednio dla opiekunów dzieci do lat 3, rodzin zastępczych, prowadzących rodzinne domy dziecka oraz dyrektorów placówek opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego;

³¹ W modelu proponuje się zastąpienie pojęcia „zajęcia rewalidacyjne” pojęciem „zajęcia rehabilitacji edukacyjnej”.

³² Centra usług społecznych mogą być powoływane od 1 stycznia 2020 roku.

³³ Obecnie zadania te realizują publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ale tylko w odniesieniu do przedszkoli i szkół.

³⁴ Zadania aktualnie realizowane przez WOKRO.

- 8) opracowywanie – we współpracy z właściwymi podmiotami – planów międzysektorowych oddziaływań wspierających dla osoby uczącej się i/lub rodziny oraz koordynowanie ich realizacji;
- 9) współpraca z jednostkami systemu oświaty, do których uczęszczają dzieci i młodzież (za pośrednictwem KEW), SCWEW, centrami usług społecznych lub ośrodkami pomocy społecznej oraz jednostkami organizacyjnymi gminy, które organizują pracę z rodziną i podmiotami, którym gmina zleciła organizację pracy z rodziną³⁵, jednostkami organizacyjnymi wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej³⁶, podmiotami leczniczymi, publicznymi i niepublicznymi, które realizują kontrakty z NFZ, sądami, policją, opiniodawczymi zespołami sądowych specjalistów³⁷ oraz placówkami wykonującymi orzeczenia sądu, gminnymi zespołami interdyscyplinarnymi³⁸;
- 10) nieodpłatna pomoc prawna dla rodzin.

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

Ocena funkcjonalna (OF) jest stałą praktyką w pracy przedszkoli, szkół i placówek, integrującą aktualnie realizowane przez nauczycieli i specjalistów działania w zakresie oceniania postępów uczniów, udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz organizacji wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, kształcenia specjalnego czy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

OF rozumiana jest jako **wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych³⁹, a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia.**

OF jest procesem o charakterze systematycznym, nieodłącznym od realizacji procesu kształcenia i wychowania i wspierającym ten proces. Świadczone wsparcie nie jest warunkowane opinią lub orzeczeniem, ani sztywno określonym limitem godzin tygodniowego wsparcia. Pozwala to na elastyczny dobór instrumentów oraz umożliwia dostosowanie działań do znanych zarówno dziecku/uczniowi, nauczycielom, jak też rodzicom, warunków uczenia się i efektywne wykorzystanie zasobów środowiska (przedszkola/szkoły, rodziny, środowiska rówieśniczego).

Działania w zakresie OF są prowadzone w bieżącej pracy nauczycieli⁴⁰ oraz – o ile jest taka potrzeba – w trybie **konsultacji przedszkolnych/szkolnych (KS)**, które podejmowane są w sytuacji stwierdzenia problemu z zaspokojeniem potrzeb dziecka/ucznia w ramach pracy z grupą/zespołem klasowym i działań kierowanych indywidualnie do dziecka/ucznia na podstawie rozpoznania dokonanego przez nauczycieli i specjalistów. KS polegają na zespołowej analizie problemu przez uczestników konsultacji w celu zidentyfikowania obszarów, w których uczeń napotyka na trudności oraz zrozumienia przyczyn tych trudności (leżących po stronie dziecka/ucznia lub jego otoczenia) oraz jest podstawą do

³⁵ Na podstawie art. 190 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

³⁶ Są to jednostki organizacyjne jednostek samorządu terytorialnego wykonujące zadania w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, placówki wsparcia dziennego, organizatorzy rodzinnej pieczy zastępczej, placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne, interwencyjne ośrodki preadopcyjne, ośrodki adopcyjne oraz podmioty, którym zlecono realizację zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej.

³⁷ Dawniej rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne (RODK).

³⁸ Podstawę prawną działania gminnego zespołu interdyscyplinarnego stanowi art. 6 ust. 2 pkt 4 i art. 9a ust. 15 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2020 r. poz. 218).

³⁹ Proces ten uwzględnia analizę funkcjonowania, opartą na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) oraz wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka, jak również diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), o ile została postawiona.

⁴⁰ Aktualnie zadania te określone są w przepisach w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach.

zaplanowania strategii działań służących poprawie funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu, szkole lub placówce i w otoczeniu społecznym, a także wsparcia go w tym środowisku.

Opracowywane **programy nauczania** są tworzone zgodnie z ideą **uniwersalnego projektowania**, czyli w sposób, który umożliwia jak największej grupie uczniów korzystanie z nich bez konieczności dostosowań i modyfikacji. W projektowaniu uniwersalnym stosuje się siedem zasad: 1) równości w dostępie, 2) elastyczności, 3) intuicyjności, 4) dostępności informacji, 5) tolerancji błędów, 6) niskiego poziomu wysiłku fizycznego, 7) odpowiedniej przestrzeni i miejsca.

Materiały dydaktyczne oraz arkusze egzaminacyjne także przygotowane są z zachowaniem zasad projektowania uniwersalnego.

Jeśli wdrożone zasady projektowania uniwersalnego nie usuwają barier w dostępie dla konkretnego ucznia, wprowadza się racjonalne dostosowania i modyfikacje.

Dla ucznia, u którego w wyniku oceny funkcjonalnej określono potrzebę wprowadzenia racjonalnych dostosowań i modyfikacji, opracowuje się **indywidualny plan edukacyjny (IPE)**⁴¹, którego elementem może być – jeśli zachodziłaby taka potrzeba – **personalizowany program nauczania**⁴² (SPN).

Dotychczasowe rodzaje i formy oddziaływań wspierających i dostosowań procesu kształcenia oferowanych w systemie oświaty⁴³, uzupełnione o nowe formy, określane są jako **instrumenty wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (WES)**. Podstawą ich przydzielania jest OF dokonywana na poziomie przedszkola/szkoły/placówki lub w CDR. Instrumenty te uregulowane są w jednym akcie prawnym.

Przedszkole/szkoła/placówka w ramach posiadanej autonomii dysponuje określoną pulą godzin WES do dyspozycji ZW. Wsparcie jest kierowane nie tylko **bezpośrednio do uczniów**⁴⁴, którzy doświadczą barier w uczeniu się i/lub rozwoju, ale także do **środowiska nauczania i wychowania**:

⁴¹ Aktualnie rozwiązania w tym zakresie to: 1) dostosowanie wymagań edukacyjnych z uwagi na specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia lub odchylenia rozwojowe, 2) opracowanie i realizacja indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, 3) zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia organizowana dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, 4) indywidualny tok nauki dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Jak wynika z powyższego, określona forma indywidualizacji procesu kształcenia wymaga najczęściej wcześniejszego rozpoznania u ucznia określonego rodzaju „specjalnych potrzeb” (najmniej wymagająca w tym względzie jest zindywidualizowana ścieżka). Nowy model zakłada zintegrowanie ww. instrumentów w jeden – IPE. Decyzja o opracowaniu IPE uwarunkowana jest wynikiem OF, bez konieczności „etykietowania” ucznia, z możliwością uwzględnienia środowiskowych uwarunkowań potrzeb edukacyjnych.

⁴² Propozycja posługiwania się w odniesieniu do programu nauczania terminem „personalizowany” zamiast „indywidualny” ma na celu uniknięcie utożsamiania realizacji tego programu z formą indywidualną.

⁴³ Rozwiązania te uregulowane są aktualnie w szeregu różnych aktach prawnych, zarówno na poziomie ustawy, jak i rozporządzeń. Są to m.in. przepisy w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kształcenia specjalnego, oceniania, klasyfikowania i promowania, indywidualnego toku i programu nauki. Stworzenie dla danego ucznia planu oddziaływań pomocowych wykorzystujące te rozwiązania jest aktualnie utrudnione – ich uruchomienie często musi być poprzedzone przyporządkowaniem do określonego rodzaju „specjalnych potrzeb edukacyjnych”, posiadaniem odpowiedniego dokumentu (np. opinii, orzeczenia, zaświadczenia lekarskiego). Są również wątpliwości czy np. dany rodzaj oddziaływań pomocowych ma być realizowany jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy zajęć rewalidacyjnych (bp. terapia logopedyczna ucznia z niepełnosprawnością). Nowy model znosi te bariery.

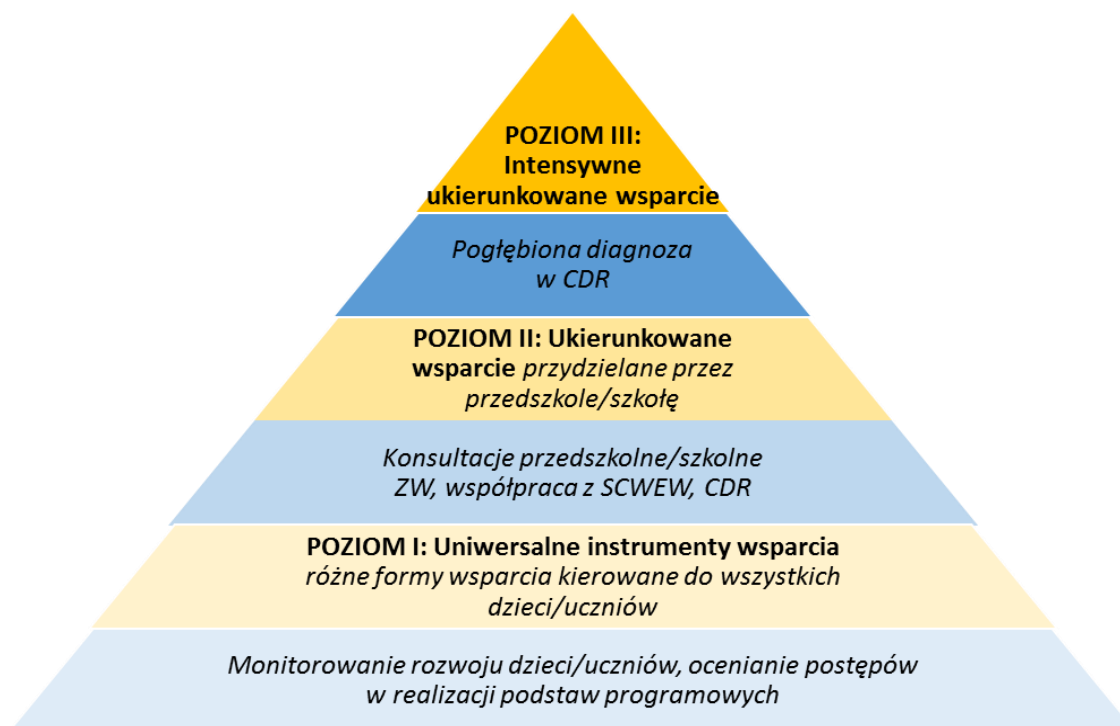
⁴⁴ Celem wsparcia jest wspieranie potencjału rozwojowego wszystkich uczniów i stwarzanie im warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku lokalnym

rodziców/rodziny⁴⁵, nauczycieli i specjalistów⁴⁶, osób zarządzających (dyrektora/kadry zarządzającej przedszkolem, szkołą i placówką) oraz pracowników niepedagogicznych (np. pomocy nauczyciela, asystenta ucznia).

Wsparcie w trakcie kształcenia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej (WES) jest udzielane na trzech poziomach, które są również powiązane z mechanizmami finansowania:

- poziom I stanowią uniwersalne instrumenty wsparcia,
- poziom II jest uruchamiany z poziomu konsultacji przedszkolnych/szkolnych,
- poziom III to intensywne wsparcie, uruchamiane w oparciu o informacje o wynikach oceny funkcjonalnej dokonywanej we współpracy przedszkola/szkoły i CDR (rys. 4).

Ryc. 4. Poziomy udzielania wsparcia



Działania związane z przydzielaniem i modyfikowaniem instrumentów wsparcia oraz oceną ich skuteczności są ustalane przez **zespół wielospecjalistyczny** z udziałem rodziców i w miarę możliwości oraz w sposób dostosowany do wieku osoby uczącej się.

Ocenianie dla rozwoju odnosi się do ustawicznego procesu obserwowania postępów edukacyjnych i rozwojowych osób uczących się oraz barier i trudności, jakich doświadczają w realizowaniu indywidualnego potencjału. Tym samym obejmuje: **ocenę funkcjonalną** odnoszącą się do całościowego funkcjonowania ucznia (proces), **pomiar dydaktyczny** wyrażający stopień opanowania zakładanych w podstawie programowej treści kształcenia oraz zachowania ucznia (etap procesu) oraz **poziom kluczowych kompetencji**, określonych w *Profilu kompetencyjnym absolwenta*. Takie wieloaspektowe rozumienie oceniania wymaga odpowiedniego wyartykułowania w przepisach prawa oraz modyfikacji praktyki edukacyjnej w tym obszarze (poprzez działania szkoleniowo-doradcze oraz

⁴⁵ Celem jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji w zakresie wspierania rozwoju i wychowania ucznia, wspieranie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych.

⁴⁶ Celem jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji wychowawczych, dydaktycznych, wspieranie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych.

konkretne propozycje rozwiązań metodycznych – poradniki, narzędzia oceny funkcjonalnej i pomiaru kompetencji).

Ocenianie służy wspieraniu rozwoju ucznia poprzez: ułatwianie samopoznania, pomoc w budowaniu adekwatnej i stabilnej samooceny, kształtowanie mechanizmów samomotywowania i rezyliencji, rozwijanie umiejętności planowania i monitorowania własnego rozwoju oraz rozwijanie kompetencji. W procesie realizacji podstawy programowej uczniowie są włączani w planowanie sposobów realizacji celów kształcenia, a następnie we wspólną ocenę tego, czego się nauczyli (współodpowiedzialność za proces uczenia się).

W procesie oceniania dla rozwoju racjonalnie uwzględnia się czynniki, które mają wpływ na osiągnięcia osób uczących się: okres rozwojowy osoby uczącej się, wiedzę i umiejętności zdobyte w okresie wcześniejszym, bariery ograniczające dostęp do treści nauczania i utrudnienia spowalniające tempo i efektywność uczenia się, cechy emocjonalności osoby, aspiracje i cele osobiste w edukacji osoby uczącej się, długoterminowe cele kształcenia.

Poza obecnie sformułowanymi w przepisach celami oceniania wewnątrzszkolnego⁴⁷, celem oceniania dla rozwoju jest również informowanie ucznia, jego rodziców i nauczycieli o indywidualnym przebiegu rozwoju ucznia, tempie pracy i poziomie zaangażowania w realizację celów edukacyjnych i rozwojowych oraz postępach w nabywaniu wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem indywidualnych celów edukacyjnych i rozwojowych, jeśli takie zostały dla ucznia określone.

III.3.3. Wczesna pomoc i wychowanie przedszkolne (WWR)

Inwestycja w tworzenie optymalnych warunków rozwoju dzieci, począwszy od momentu narodzin, jest najbardziej efektywną i wymagającą najniższych nakładów finansowych inwestycją w zdrowe społeczeństwo.

Oddziaływania, które mają na celu wspieranie rozwoju dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, określa się jako „**wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wspieranie rodziny**” (WWR)⁴⁸. WWR rozumiane jest jako **wszystkie międzyresortowe oddziaływania pomocowe skierowane do rodzin, zarówno tych oczekujących narodzin dziecka, u którego stwierdzono wady rozwojowe lub ich ryzyko, jak i wychowujących dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego, ukierunkowane na wsparcie dziecka w rozwoju i włączenie społeczne dziecka i jego rodziny**⁴⁹.

Organizacja WWR opiera się na założeniu o decydującej roli wsparcia społecznego i wiodącej roli rodziny oraz otoczenia we wspomaganie rozwoju dziecka, a także wzmocnieniu kompetencji rodziców i ich wiary w siebie⁵⁰. Zaproponowane rozwiązania oparte są na biopsychospołecznym modelu rozumienia funkcjonowania człowieka i zakładają podejście ekologiczne, ekosystemowe.

⁴⁷ Zgodnie z art. 44b ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r. poz. 1327), ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego ma na celu: 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie, 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć, 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju, 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu, 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia, 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

⁴⁸ W modelu WWR obejmuje również działania realizowane w ramach *wczesnej interwencji*.

⁴⁹ Definicja zaproponowana przez zespół ekspertów MEN w nowym modelu WWR.

⁵⁰ Podstawą teoretyczną aktualnego podejścia do wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (model III generacji) jest koncepcja Carla Dunsta (Dunst 2002, 2007, 2009).

Jakość i efektywność wczesnej pomocy jest zapewniana poprzez:

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

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

Potrzeby dziecka i rodziny rozpoznawane są w modelu biopsychospołecznym w procesie oceny funkcjonalnej. Efektem OF jest sporządzenie profilu funkcjonalnego dziecka i ekomapy⁵¹, które pozwalają na identyfikację zasobów własnych rodziny oraz środowiska nauczania i wychowania, są podstawą zaplanowania działań wspierających rozwój dziecka i wsparcie rodziny, w tym zastosowania odpowiednich metod i form pracy z dzieckiem. Profil funkcjonalny oparty jest na klasyfikacji ICF i uwzględnia istotne sfery funkcjonowania dziecka tj. sferę poznawczą, w tym język i komunikację, samodzielność, socjalizację, małą i dużą motorykę, funkcjonowanie w sferze zmysłów, formy aktywności, preferencje i zainteresowania, jak również czynniki kontekstowe.

Jeśli konieczne jest podjęcie działań wspierających dziecko i rodzinę, określany jest poziom referencyjny wsparcia: **poziom 1** (monitorowanie rozwoju dziecka, wsparcie edukacyjne i specjalistyczne dla dzieci z niewielkimi trudnościami w funkcjonowaniu), **poziom 2** (diagnostyczno-terapeutyczny, obejmuje wsparcie edukacyjne i specjalistyczne dla dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu o średnim nasileniu) lub **poziom 3** (intensywne wielospecjalistyczne wsparcie diagnostyczno-terapeutyczne, realizacja międzysektorowego wsparcia rodziny i dziecka z trudnościami w funkcjonowaniu o dużym nasileniu).

Dla dzieci i rodzin objętych WWR opracowuje się **indywidualny plan wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny (IPWWR)**, który obejmuje wszystkie oddziaływania pomocowe skierowane do dziecka oraz jego rodziny realizowane przez różne podmioty. Realizacja IPWWR odbywa się w miejscu, czasie i formach uzgodnionych z rodzicami oraz z ich udziałem. Preferowane jest naturalne środowisko dziecka. Zespół WWR udzielający pomocy na III poziomie referencyjnym zobowiązany jest do współpracy w sieci wsparcia z podmiotami leczniczymi w celu zapewnienia dostępu do konsultacji lekarzy i specjalistów (jeśli sytuacja tego wymaga). Na wszystkich poziomach

⁵¹ Ekomapa służy diagnozie sytuacji rodzinnej oraz identyfikacji zasobów niezbędnych do jej funkcjonowania, umożliwia rozeznanie się w środowisku rodzinnym i jej zewnętrznym otoczeniu.

referencyjnych CDR - jako specjalistyczna placówka - zapewnia koordynację działań i – jeśli zachodzi taka potrzeba - oddziaływania pomocowe.

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

Stan docelowy

Ścieżki kształcenia zawodowego odpowiadają na potrzeby wszystkich osób uczących się o zróżnicowanych możliwościach psychofizycznych. Ścieżki te umożliwiają uzyskanie kwalifikacji w zawodzie przyporządkowanym do danej branży, na różnym poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK). Oznacza to, że dotychczasowe szkoły specjalne przysposabiające do pracy (SSPP) stają się branżowymi szkołami przysposabiającymi do pracy (BSPP)⁵², które tak jak branżowe szkoły I i II stopnia (BS I i II), technika i szkoły policealne, również prowadzą kształcenie w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego.

Stale poszerzana jest lista zawodów o charakterze pomocniczym (ZP). W ZP mogą się kształcić nie tylko uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ale również ci, których poziom funkcjonowania uwarunkowany niepełnosprawnością uniemożliwia im naukę w innych zawodach, a jednocześnie nie stanowi przeciwwskazania do praktycznej nauki zawodu⁵³. W toku nauki w ZP zapewnia się zajęcia praktyczne pracodawców.

W celu zwiększenia szans na rynku pracy osób z poważnymi ograniczeniami w funkcjonowaniu wynikającymi np. ze stanu zdrowia czy niepełnosprawności, we współpracy z pracodawcami wyodrębnione zostają zawody obejmujące wykonywanie prostych czynności zawodowych (kwalifikacje na poziomie I lub II Polskiej Ramy Kwalifikacji - PRK)⁵⁴.

Dokumentem potwierdzającym uzyskanie kwalifikacji w zawodzie jest certyfikat kwalifikacji zawodowej i dyplom zawodowy otrzymany po zdaniu egzaminów zawodowych⁵⁵ wraz z określonym poziomem PRK:

- BSPP kształcą w zawodach na poziomie I lub II PRK,
- BS I i II stopnia, technika oraz szkoły policealne kształcą w zawodach, w tym ZP, co do zasady odpowiednio na poziomach II-V PRK⁵⁶.

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

Szkoły prowadzące kształcenie zawodowe dysponują szerokim wachlarzem metod i strategii edukacyjnych oraz dysponują różnymi instrumentami wsparcia, w tym np. możliwością konsultacji specjalisty szkolnego⁵⁷, zapewnienia dodatkowej kadry podczas zajęć (nauczyciela, specjalisty,

⁵² Aktualnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy prowadzą kształcenie ogólne, a nie zawodowe.

⁵³ Przy spełnieniu wymogów medycyny pracy.

⁵⁴ Przykładem takiego zawodu mógłby być zawód szwaczki nie wymagający tak szerokich kwalifikacji jak zawód krawca.

⁵⁵ Dotychczas świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie lub dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

⁵⁶ Opis poziomów PRK: <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>.

⁵⁷ Specjaliści szkolni to psycholodzy, pedagodzy specjalni edukacji włączającej, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni. Mogą to być również inni specjaliści zatrudnieni w szkole odpowiednio to potrzeb uczniów, np. fizjoterapeuci.

asystenta ucznia), wsparciem ze strony SCWEW oraz – w zależności od potrzeb – trenera pracy zatrudnionego w agencji zatrudnienia w trakcie zajęć praktycznych. Szkoła może otrzymać dotację na zakup niezbędnego sprzętu i oprogramowania specjalistycznego (w ramach części oświatowej subwencji ogólnej, a w przypadku indywidualnego oprzyrządowania dla osoby uczącej się z niepełnosprawnością ze środków PFRON).

W celu rozwijania praktyk włączających, powstaje sieć współpracy i wymiany praktyk pomiędzy szkołami i instytucjami (pracodawcami, instytucjami rynku pracy), z którymi szkoły współpracują.

Realizowane są działania, w tym stworzone są instrumenty finansowe, wspierające szkoły specjalne prowadzące kształcenie zawodowe (BSI i II, technika i szkoły policealne) w przekształceniu się w szkoły ogólnodostępne danego typu. Zespoły szkół mogą tworzyć także szkoły tego samego typu. W celu wspierania możliwości płynnego przejścia pomiędzy ścieżkami kształcenia i optymalizowania wykorzystania zasobów kadrowych specjalistów, organy prowadzące BSPP i BSI zachęcane są do tworzenia zespołów, w których funkcjonują oba typy szkół.

Każda szkoła zatrudnia **doradcę zawodowego**. W klasie VII szkoły podstawowej opracowywany jest indywidualny profil zainteresowań zawodowych (IPZZ). Na bazie IPZZ w klasie VIII powstaje indywidualny profil edukacyjno-zawodowy (IPE-Z)⁵⁸, który – w zależności od potrzeb – jest uzupełniany o ocenę lekarza medycyny pracy. IPE-Z ma pomóc uczniowi i jego rodzicom w podjęciu właściwej decyzji dotyczącej dalszego kształcenia i dokonania wyboru odpowiedniej szkoły ponadpodstawowej. Uczniowie, w zakresie dostosowanym do specyfiki funkcjonowania, uczestniczą w przygotowaniu IPZZ i IPE-Z. Sprzyja to rozwijaniu podmiotowości i samoświadomości uczniów, motywacji do rozwijania kompetencji niezbędnych do samodzielnego i satysfakcjonującego życia w dorosłości oraz podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Na poziomie województwa powołuje się **regionalnych koordynatorów do spraw doradztwa zawodowego**. Wspierają oni pracę szkolnych doradców zawodowych, współuczestniczą w tworzeniu regionalnych strategii rozwoju województw w zakresie wspierania branż/zawodów w danym regionie, poszukiwaniu miejsc zatrudnienia oraz ewaluacji polityki prozatrudnieniowej i zatrudnieniowej.

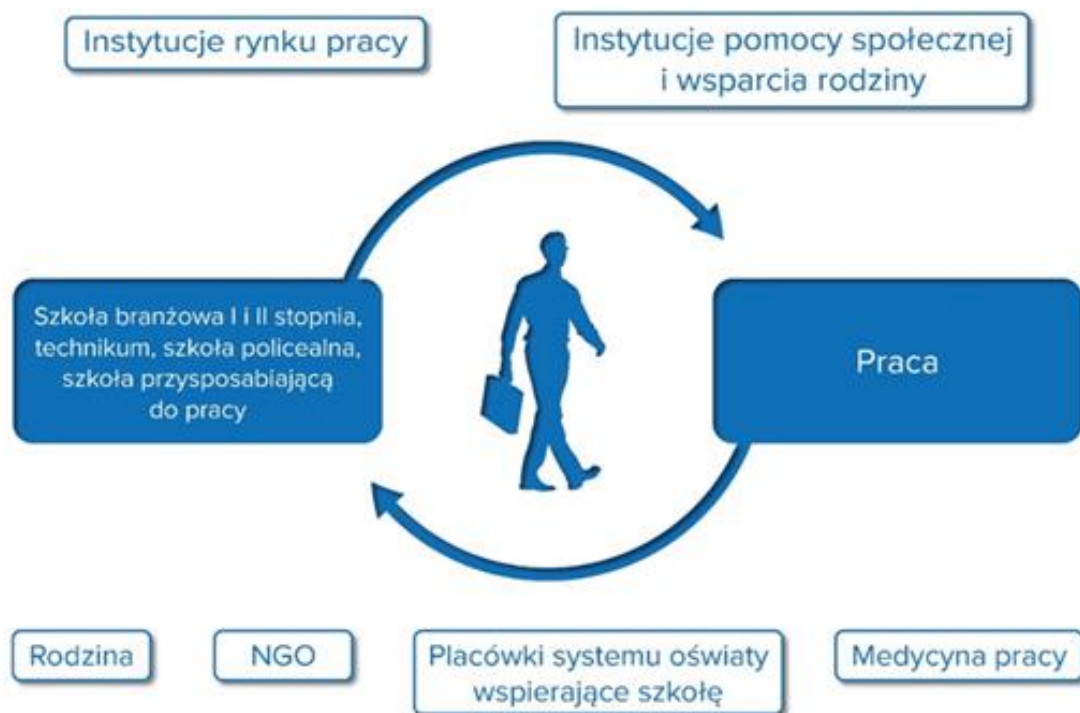
Odpowiednio do potrzeb uczniom zapewnia się wsparcie w podjęciu zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Proces przejścia (tranzycji) z edukacji zawodowej do pracy jest wspierany i rozpoczyna się dwa lata przed ukończeniem szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe (różnego typu) przez osobę uczącą się i trwa do dwóch lat po zakończeniu nauki. Tranzycja na rynek pracy jest wspierane przez skoordynowane działania służb i instytucji, które mogą i powinny być w ten proces zaangażowane: edukacji, służb zatrudnienia, pomocy społecznej, instytucji rynku pracy, pracodawców, społeczności lokalnej i rodziny oraz ich współpracy⁵⁹. (rys. 5). Decyzję o potrzebie objęcia osoby uczącej się wsparciem w procesie tranzycji podejmuje szkolny zespół wielospecjalistyczny, przy czym w BSPP wsparciem tym są objęte co do zasady wszystkie osoby uczące się. Punktem wyjścia wszelkich działań planowanych i wspierających proces tranzycji jest Indywidualny Plan Edukacyjny ze wsparciem Tranzycji (IPE-T). Wsparcie w procesie tranzycji realizowane jest poprzez: 1) poszukiwanie lub tworzenie przyszłego miejsca pracy oraz zapewnienie wsparcia społecznego w realizacji zatrudnienia i samodzielnego życia w miejscowości, w której oferowana jest praca, 2) zatrudnienie na stanowisku

⁵⁸ Profil stanowiłby zbiór podstawowych informacji o zainteresowaniach zawodowych i bazowych kompetencjach ucznia. Byłby on uzupełnieniem informacji dotyczących poziomu wiedzy ogólnej ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania o informacje dotyczące jego zainteresowań i kompetencji psychospołecznych. Zawierałby informacje w następujących obszarach: (1) informacje o preferencjach i aktualnych zainteresowaniach, (2) opis poziomu przystosowania/funkcjonowania ucznia w sytuacji pracy, (3) określenie/wskazanie, gdzie uczeń może kontynuować edukację po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej.

⁵⁹ Działania w tym zakresie są współfinansowane przez wszystkie resorty.

pracy oraz wsparcie absolwenta w kontynuacji samodzielnego życia i zatrudnienia, 3) zapewnienie dostępu do kształcenia ustawicznego i odpowiednio wsparcia. Bazą dla wszelkich działań wspierających proces tranzycji jest wnikliwa identyfikacja potrzeb osoby uczącej się oraz środowiska jej życia (potrzeby bytowe, transportowe itp.) i przyszłej pracy (środowisko fizyczne – adaptacja miejsca pracy, środowisko społeczne – postawy). Informacje o osobie uczącej się i środowiskach jej przebywania (aktualnych i przyszłych) gromadzone są w toku oceny funkcjonalnej.

Ryc. 5. Schemat procesu tranzycji



Wsparcie w procesie tranzycji ma na celu przygotowanie osoby uczącej się, a potem absolwenta do funkcjonowania na rynku pracy oraz samodzielności w życiu dorosłym (na miarę możliwości) poprzez umożliwienie nabycia kompetencji zarówno zawodowych, jak też miękkich (w tym komunikowania się, współpracy i porozumienia w grupie, organizowania pracy) oraz ich potwierdzenia poprzez nabycie kwalifikacji, przygotowanie dostosowanego, dostępnego i włączającego środowiska pracy, a jeśli zachodzi taka potrzeba, również zapewnienie wsparcia trenera pracy, zapewnienie możliwości transportu do miejsca pracy, dostosowanego mieszkania oraz, jeżeli zachodzi taka potrzeba, trenera pracy lub asystenta osoby z niepełnosprawnością.

Dotychczasową ofertę skierowaną do osób dorosłych o utrudnionym dostępie do edukacji, mających problemy z dostosowaniem swoich umiejętności podstawowych i kompetencji kluczowych do zmian zachodzących na rynku pracy, uzupełniają Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE)⁶⁰ oraz uczelnie

⁶⁰ Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE) to projekt realizowany z inicjatywy MEN i finansowany ze środków EFS w ramach PO WER. Projekt polega na przygotowaniu wybranych szkół z obszarów defaworyzowanych do pełnienia funkcji lokalnych centrów edukacji i aktywizacji osób dorosłych, opracowaniu skutecznych modeli działań w środowisku lokalnym na rzecz osób dorosłych potrzebujących wsparcia w zakresie umiejętności oraz rozwój metod i narzędzi pracy dla kadry pedagogicznej szkół, poszerzających swoją misję edukacyjną na rodziców i innych dorosłych w swoim otoczeniu. Od jesieni 2017 roku utworzonych

w ramach tzw. „trzeciej misji” (np. uniwersytety trzeciego wieku, inicjatywy podobne do obecnej już w krajach zachodnich idei *Think College*).

III.3.5. Przygotowanie i rozwój zawodowy kadr

Rozwój kadr (pedagogicznych i niepedagogicznych oraz kadry zarządzającej) ma charakter systemowy i kompleksowy zgodnie z postulatem praktykowania włączenia i dostępności jako głównego sposobu organizacji środowiska uczenia się/nauczania. Celem jest stan, w którym nauczyciele będą mieli poczucie kompetencji i sprawczości w zakresie zaspokojenia możliwie najszerszego zakresu różnorodnych potrzeb uczniów w klasie.

Kształcenie przyszłych kadr pedagogicznych i niepedagogicznych oraz oferta w zakresie doskonalenia zawodowego uwzględnia zagadnienia związane z założeniami wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczących się oraz jej realizacją w praktyce, z uwzględnieniem specyfiki zadań wykonywanych na danym stanowisku pracy. **Standardy kształcenia nauczycieli zawierają kompleksowe treści z powyższego zakresu i określony jest sposób oceny stopnia ich wdrażania w programach kształcenia.**

Stale rozwijany jest system doskonalenia kadr pod kątem jakości, dostępności i trafności oferty w związku z rosnącym zróżnicowaniem potrzeb uczniów, jak też potrzebami współczesnego rynku pracy, gdzie cenione są m.in. takie umiejętności, jak praca w zespole, w tym składającym się z osób o różnych specjalnościach, umiejętność adaptacji do nowych warunków, kreatywność. Odpowiedzialne są za to placówki doskonalenia nauczycieli wspierane przez uczelnie, które wzmacniają sektor oświaty w zakresie transferu aktualnej wiedzy z obszaru pedagogiki i psychologii do praktyki edukacyjnej (należy rozważyć zawarcie w przepisach prawa zobowiązań uczelni do prowadzenia takiej działalności).

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

Centralna placówka doskonalenia nauczycieli odpowiada za zapewnienie oferty doskonalenia dla pracowników PDN, SCWEW oraz kuratoriów oświaty (KO). Centrum Koordynujące (CK) zapewnia dostęp do systematycznie aktualizowanych materiałów metodycznych dla kadry zarządzającej, kadry SCWEW oraz dotyczących OF. Baza zasobów jest systematycznie uzupełniania i uaktualniana. CK współpracuje z uczelniami i instytutami badawczymi, PFRON i NCBIr.

Obecne możliwości doskonalenia oraz rozwoju zawodowego kadr są uzupełnione o **superwizje** oraz poszerzenie możliwości potwierdzania nabywanych w toku pracy zawodowej kwalifikacji (w ramach ZSK).

W programach studiów podyplomowych nadających kwalifikacje do zarządzania oświatą oraz kursów kwalifikacyjnych obowiązkowo uwzględniane są zagadnienia związane z zarządzaniem w środowisku zróżnicowanym pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów.

zostało 50 takich ośrodków na terenie 13 województw. Konkurs na utworzenie następnych 100 takich ośrodków został ogłoszony w 2019 roku (źródło: Eurydice).

Funkcjonują **lokalne sieci współpracy i samokształcenia** dla nauczycieli, specjalistów, kadry zarządzającej i pracowników niepedagogicznych, prowadzone przez PDN. W systemie działają przedszkola i szkoły ćwiczeń, CDR i SCWEW.

KO zapewniają konsultacje i doradztwo dla kadry zarządzającej jednostkami systemu oświaty w zakresie stosowania przepisów prawa.

W środowiskach lokalnych wsparcie metodyczne zapewniają nauczyciele i specjaliści z lokalnie działających SCWEW oraz w ramach tzw. „trzeciej misji” uczelnie posiadające uprawnienia do kształcenia nauczycieli. Wsparcie specjalistów zatrudnionych w SCWEW oraz w szkołach ćwiczeń zapewnia **dostęp nauczycieli do doradztwa dostosowanego do ich aktualnych potrzeb**. Pozwala to na bardziej spersonalizowane podejście i szybkie reagowanie na pojawiające się problemy/wyzwania w pracy z grupami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

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

System zapewniania jakości kształcenia bazuje na współczesnych koncepcjach zarządzania publicznego⁶¹, które koncentruje się na skutecznym kierowaniu i koordynacji działań organizacji, które są formalnie autonomiczne, ale funkcjonalnie współzależne.

Systematycznie prowadzone są działania mające na celu identyfikowanie i eliminowanie barier w realizacji przez przedszkola, szkoły i placówki zadań związanych z zapewnianiem edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczących się.

Monitorowane jest prowadzenie działań naprawczych, promowane są dobre praktyki i systemowo wspierane jest wdrażanie innowacji podnoszących jakość kształcenia przejawiająca się⁶² w zapewnianiu **wszystkim osobom uczącym się dostępu** do kształcenia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych jak najbliżej miejsca zamieszkania⁶³, **uczestnictwa** w procesie kształcenia i wychowania i **włączenia** w życie społeczne przedszkola/szkoły oraz lokalnej społeczności⁶⁴, **oraz postępów**⁶⁵.

Działania te realizowane są na różnych poziomach systemu z zaangażowaniem różnych podmiotów⁶⁶ i mają charakter komplementarny. Nowym podmiotem systemu, który zostaje włączony na poziomie regionalnym i centralnym są instytucje szkolnictwa wyższego oraz instytuty badawcze.

Na każdym poziomie działania obejmują: **zbieranie danych** ilościowych i jakościowych, w tym dotyczących efektów realizowanych działań, **analizowanie danych**, wykorzystywanie wyników analizy danych w **planowaniu oraz realizacji działań** mających na celu likwidowanie barier oraz rozwój

⁶¹ Hausner J., Zarządzanie publiczne, Scholar, Warszawa 2008

⁶² UNESCO (2017) zaleca w rozważaniach dotyczących edukacji o wysokiej jakości uwzględnić zapewnienie wszystkim uczniom możliwości: obecności (*presence*), uczestnictwa (*participation*) i osiągnięć (*achievement*) uczniów.

⁶³ Nie odmawia się dostępu ze względu na bariery występujące po stronie środowiska np. ograniczenie architektoniczne, czy brak przygotowanej kadry.

⁶⁴ Dzieci/uczniowie są aktywni na zajęciach, korzystają z oferty dodatkowych zajęć, biorą udział w wydarzeniach organizowanych przez przedszkole/szkołę.

⁶⁵ Przedszkola/szkoły zapewniają warunki do integralnego rozwoju i osiągnięć - od wszystkich osób uczących się oczekuje się postępów w rozwoju oraz nabywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji określonych w podstawie programowej odpowiednio wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie, a gdy dziecko/uczeń napotyka na trudności w uczeniu się, przedszkole/szkoła - we współpracy z instytucjami systemu wsparcia - zapewnia odpowiednią pomoc w postaci spersonalizowanej oceny funkcjonowania ucznia, adekwatnych metod nauczania i strategii dydaktycznych oraz działań w ramach instrumentów wsparcia edukacyjno-specjalistycznego.

⁶⁶ Przedszkola/szkoły/placówki, jednostki samorządu lokalnego, województwa (wojewoda, kuratorium oświaty), innych jednostek oświaty (PDN, PPP, SCWEW), CDR, MEN. Obok pracowników przedszkola/szkoły placówki w działania zaangażowani są to również rodzice oraz osoby uczące się.

potencjału placówki do odpowiadania na zróżnicowane potrzeby osób uczących się (*Evidence Based Policy*). Realizowane działania wpływają na **podnoszenie jakości kształcenia w praktyce** przedszkoli i szkół; proces ten jest monitorowany - systematycznie zbierane dane w tym zakresie uruchamiają kolejny cykl działań pro jakościowych (por. schemat s. 8).

System zapewniania jakości jest zrównoważony i efektywny (m.in. zbierane są tylko dane istotne dla zbadania danego zjawiska, okres przechowywania danych jest dostosowany do potrzeb), wykorzystujący cyfrowe technologie informacyjno-komunikacyjne tak, by minimalizować obciążenie czasowe osób zaangażowanych w działania. Działania realizowane w poszczególnych obszarach wzajemnie się uzupełniają, a nie powielają (m.in. te same dane nie są zbierane przez więcej niż jeden podmiot, dane są przekazywane pomiędzy podmiotami w celu poprawy dostępności i jakości świadczonych usług, z uwzględnieniem przepisów o ochronie danych osobowych).

W ramach działań służących zapewnianiu jakości edukacji dla wszystkich osób uczących się monitorowane są **efekty realizacji zadań** w tym zakresie przez przedszkola, szkoły, placówki, **organizacja procesu kształcenia i wychowania i zapewniania wsparcia**⁶⁷, **klimat przedszkola/szkoły**⁶⁸.

W prowadzonych działaniach zapewnia się realizację **zasady rozliczalności**, co oznacza, że efekty działań na poszczególnych poziomach systemu podlegają ocenie pod kątem realizacji przyjętych celów oraz służą adekwatnemu i racjonalnemu wydatkowaniu środków finansowych. Działania są wspierane przez odpowiednio przygotowane do tego narzędzia informatyczne. W większym stopniu wykorzystywane są narzędzia służące autorefleksji (autoewaluacji) praktyki na różnych szczeblach systemu.

Opracowywany na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego odpowiednio przez dyrektora przedszkola/szkoły/placówki oraz przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny co do zasady uwzględnia, obok wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym oraz podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, również działania na rzecz zwiększania dostępności procesu kształcenia dla wszystkich osób uczących się. Zagadnienia te podlegają stałemu monitorowaniu przez kuratora oświaty oraz wchodzą w zakres wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek. W kuratoriach oświaty powołani są wizytatorzy koordynujący działania w zakresie zapewniania edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się⁶⁹.

Działania w zakresie zapewniania wysokiej jakości edukacji dla wszystkich są uwzględnione w **dokumencie strategicznym** (np. jako strategia sektorowa). *Strategia dla podniesienia jakości edukacji dla wszystkich uczących się* uwzględnia kluczowe komponenty każdej strategii sektorowej, regulowane [ustawą z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju](#)⁷⁰.

⁶⁷ Np. sposób wykorzystywania instrumentów wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, wykorzystywanie zasobów przedszkola/szkoły, otwartość na podmioty zewnętrzne i zakres współpracy z nimi, realizowane przez przedszkole/szkołę/placówkę projekty promujące edukację o wysokiej jakości dla wszystkich.

⁶⁸ Przewłocka, J. (2015) [Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań.](#)

⁶⁹ Jest to propozycja systemowego uregulowania obecnej praktyki, zainicjowanej przez Minister Annę Zalewską, która zwróciła się w 2017 roku do kuratorów oświaty o powołanie wizytatorów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wizytatorzy objęci są wsparciem merytorycznym przez ORE i MEN w ramach sieci wymiany doświadczeń i doskonalenia. Rozwiązanie to w opinii KO dobrze funkcjonuje, stąd proponuje się rozwiązania systemowe w tym zakresie.

⁷⁰ Dz.U. z 2019 r. poz. 1295.

Dla zintegrowania działań przez wszystkie organy na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym wykorzystane są mechanizmy kontroli zarządczej⁷¹.

Kluczowy dla podnoszenia jakości edukacji dla wszystkich jest poziom mikro, który dotyczy przedszkola/szkoły, grupy/klasy oraz konkretnego dziecka/ucznia. Przedszkola, szkoły i placówki przygotowują strategię swojego rozwoju i roczny plan pracy. Dokumenty te mają prostą formułę i stanowią integrację już obecnie opracowywanych w jednostkach systemu oświaty dokumentów. W opracowanie strategii jest zaangażowana cała społeczność szkolna, w tym uczniowie i ich rodzice. Za jej opracowanie bezpośrednio odpowiedzialny jest dyrektor. W opracowaniu strategii dyrektor jest wspierany przez KEW.

Okresowo, ale systematycznie⁷², dokonywana jest naukowa analiza danych, wspierająca prowadzenie polityki opartej na faktach i danych.

III.3.7. Finansowanie zadań oświatowych

Instrumenty finansowania ze względu na ich kluczową rolę wdrożeniową opisane zostały jako **dźwignie edukacji włączającej**.

Pierwsza dźwignia edukacji włączającej jest nastawiona na dążenie do wyposażenia każdej szkoły w niezbędny zasób specjalistów, którzy ukierunkują jej działania na profilaktykę problemów rozwojowych i edukacyjnych wszystkich uczniów oraz wczesną interwencję na terenie szkoły, bez konieczności zdobywania formalnych opinii i orzeczeń. Obejmuje ona instrument finansowy nr 1 stanowi waga w algorytmie podziału części oświatowej subwencji ogólnej na organizację profilaktyki i wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (obecna waga na zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Pozwala to na określenie puli godzin do wykorzystania przez szkoły zgodnie z potrzebami uczniów identyfikowanymi w toku oceny funkcjonalnej (I i II poziom wsparcia). Efektem wprowadzenia tego instrumentu jest dysponowanie przez szkołę ogólnodostępną zasobem kadrowym, umożliwiającym działania profilaktyczne i elastyczną organizację wsparcia każdego ucznia, w toku bieżącej pracy. Zmieniające się potrzeby uczniów powodują, że formy i zakres ich wsparcia są być na bieżąco modyfikowane, bez zbędnych procedur administracyjnych. Szkoła, dysponując zasobem specjalistów, a także pulą godzin na wsparcia, zapewni skuteczne usuwanie przyczyn utrudniających funkcjonowanie i czynienie postępów przez uczniów⁷³.

Druga dźwignia edukacji włączającej to celowy sposób przekazywania środków finansowych do organów prowadzących szkoły, w których kształcą się uczniowie z potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, których zaspokojenie wymaga wysoko specjalistycznych oddziaływań w dłuższym czasie. W tej grupie wsparcia są się m.in. uczniowie z niepełnosprawnością. Na zapewnienie wsparcia tym uczniom, poza korzystaniem z pomocy udzielanej w ramach instrumentu finansowego nr 1, przekazywane są dodatkowe środki finansowe za pośrednictwem instrumentów finansowych nr 2 i nr 3, które mogą być zastosowane jednocześnie lub niezależnie od siebie. Przyznanie dodatkowych środków finansowych będzie uwarunkowane wynikami oceny funkcjonalnej prowadzonej w Centrum Dziecka i Rodziny we współpracy ze szkołą.

⁷¹ Art. 68 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz. 869, z późn. zm.)

⁷² Np. co pięć lat.

⁷³ Postępy odnoszą się do trzech obszarów: integralnego rozwoju, rozwijania kompetencji kluczowych, nabywania wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej odpowiednio wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodzie.

Instrument finansowy nr 2 stanowią dodatkowe wagi w podziale części oświatowej subwencji ogólnej, przyporządkowane na podstawie określonego w wyniku oceny poziomu funkcjonowania ucznia i wynikającego z niego zakresu i rodzaju niezbędnego wsparcia, a nie rodzaju niepełnosprawności, jak ma to miejsce obecnie. Przyznanie instrumentu finansowego nr 2 nie jest uzależnione od stwierdzenia niepełnosprawności ucznia⁷⁴ i zapewnia dodatkową liczbę godzin wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w wysokości od 3 do 20 godzin⁷⁵ tygodniowo, odpowiednio do ustalonego poziomu jego funkcjonowania, która może być wykorzystywana na działania adresowane bezpośrednio do osoby uczącej się i środowiska szkolnego, których celem jest jego poprawa funkcjonowania. Godziny te mogą być elastycznie przydzielane, zgodnie z ustaleniami szkolnego zespołu wielospecjalistycznego, który odpowiada za określenie indywidualnego planu edukacyjnego oraz monitorowanie postępów ucznia. Środków finansowych przekazanych w tym trybie nie będzie można wydatkować inaczej, niż na pokrycie wynagrodzenia nauczycieli/specjalistów realizujących zadania wspierające tego ucznia.

Instrument finansowy nr 3 stanowi dotacja celowa na dostosowanie przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia, który doświadcza znacznych ograniczeń w funkcjonowaniu, jak również doposażenie jego stanowiska pracy w niezbędny sprzęt i środki dydaktyczne. Podstawą do ustalenia wysokości niezbędnych środków i otrzymania dotacji będzie ściśle określona lista działań, jakie muszą zostać podjęte w celu zlikwidowania barier w przestrzeni szkolnej oraz doposażenia stanowiska pracy tej osoby uczącej się w sprzęt i środki dydaktyczne, co nastąpi w procesie diagnozy, która (zakłada się) będzie formalnym warunkiem wystąpienia z wnioskiem o dotację. Dotacja celowa na wyposażenie stanowiska pracy, przekazana w ramach instrumentu nr 3, z mocy ustawy podlega rozliczeniu pod względem zgodności jej wykorzystania z celem, na jaki została udzielona. Pozwala to na uchylene obecnie obowiązujących przepisów art. 8 i art. 35 ustawy z dnia 22 listopada 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych⁷⁶, które nakładają na organy prowadzące szkoły dodatkowe procedury administracyjne związane z obowiązkiem rozliczeniem środków przekazanych na organizację kształcenia specjalnego.

IV. Korzyści dla interesariuszy systemu

Istotą zmian w wymiarze nabywanych kompetencji przez każdą osobą uczącą się jest ściśle ich powiązanie z procesem wzmacniania potencjału adaptacyjnego odpowiedzialnego za pełne uczestniczenie tej osoby w środowisku (klasowym, rodzinnym, lokalnym, zawodowym). Szkoła w

⁷⁴Zgodnie z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, w modelu niepełnosprawność ucznia definiuje się szerzej, niż określają to obecne przepisy prawa oświatowego. Stwierdzenie niepełnosprawności, co do zasady, nie należy do kompetencji systemu oświaty. Założono, że docelowo będzie funkcjonował jeden system orzekania o niepełnosprawności, integrujący obecnie funkcjonujące systemy orzecznicze w różnych resortach. Ocena potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, dokonywana w systemie oświaty, będzie jednym z elementów procesu orzekania o potrzebach wynikających z niepełnosprawności. Ponadto zintensyfikowanego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego okresowo lub trwale mogą wymagać uczniowie przejawiający trudności w funkcjonowaniu, uwarunkowane, np. stanem zdrowia czy sytuacją traumatyczną.

⁷⁵W obecnym modelu finansowania uczniów objętych kształceniem specjalnym, poziom wsparcia ucznia wystarcza na 3 do 20 godzin pracy nauczyciela wspomagającego lub nauczyciela realizującego zajęcia w formie indywidualnej lub w grupie do 5 osób zajęć szkolnych lub terapeutycznych, w zależności od kategorii niepełnosprawności. Uczeń niewidomy otrzymuje taki sam transfer finansowy, jak uczeń niedowidzący, uczeń niesłyszący otrzymuje taki sam transfer finansowy, jak uczeń niedosłyszący. Uczeń z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, otrzymuje taki sam transfer finansowy w wymiarze 20 godzin wsparcia nauczyciela, niezależnie od poziomu funkcjonowania. Proponowane wartości nie zmieniają dzisiejszych norm wsparcia, a jedynie różnicują ich przydział w zależności od poziomu funkcjonowania. Nowy model różnicuje uczniów ze względu na poziom funkcjonowania, czyli np. jeden uczeń z ZA otrzyma wsparcie w wymiarze 3 godzin, zaś inny - w wymiarze do 20 godzin.

⁷⁶ Dz.U. z 2020 r. poz. 17.

większym stopniu wiąże swoje działania w obszarze kształcenia i wychowania z pragmatycznym wymiarem funkcjonowania współczesnego człowieka, który musi być zdolny do szybkiego reagowania na zmiany, wykorzystując w tym celu **posiadane zasoby**.

Korzyści dla osoby uczącej się i klasy

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

Korzyści dla pracowników szkoły: dyrektorów, nauczycieli, personelu niepedagogicznego

- Kompleksowe przygotowanie do reagowania na rzeczywiste wyzwania w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.
- Poprawa warunków pracy dzięki uruchomieniu instrumentów wsparcia skierowanych bezpośrednio do kadr (system szkoleń, zwiększona dostępność specjalistów na poziomie szkoły, wsparcie CDR, SCWEW, koordynacja działań na poziomie szkoły).
- Ograniczenie obciążeń biurokratycznych i proceduralnych związanych z udzielaniem wsparcia – zwiększenie autonomii nauczycieli i elastyczny system wspomaganie rozwoju uczniów pozwalający na natychmiastowe działania.
- Profesjonalne wsparcie rozwoju osobistego i zawodowego (dostępna lokalnie oferta doskonalenia, superwizje, sieci współpracy i samodoskonalenia).
- Szeroki dostęp do zasobów metodycznych i narzędzi wspomagających ocenę funkcjonalną.

Korzyści dla rodziców i opiekunów

- Lepszy dostęp do wsparcia w środowisku lokalnym.
- Dostępność do wysokiej jakości edukacji i wsparcia blisko miejsca zamieszkania od narodzin dziecka.
- Wyposażenie dzieci w zasoby transferowalne ułatwiające adaptację do życia (poza szkołą) – szkoła jako przestrzeń kompleksowo przygotowująca uczniów do rozwiązywania autentycznych problemów życiowych.

- Włączenie w proces oceny potrzeb swoich dzieci i rodziny i wpływ na kształt udzielanego wsparcia (konsultacje szkolne).
- Szeroki dostęp do doradztwa i konsultacji.

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

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

Korzyści dla szkoły i lokalnej społeczności

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

Korzyści na poziomie regionalnym i krajowym

- Wszystkie osoby uczące się mają dostęp do kształcenia na zasadzie równości szans blisko miejsca zamieszkania.
- Struktura i treści podstawy programowej zapewniają elastyczne możliwości uczenia się przez całe życie i sukces dla wszystkich osób uczących się. Podstawa programowa dzięki ściślemu powiązaniu z kompetencjami buduje kapitał ludzki zdolny do elastycznego reagowania na dynamikę zmian zachodzących we współczesnym świecie.
- Zasoby są efektywniej wykorzystywane w celu zwiększenia zdolności i podniesienia osiągnięć osób uczących się. Dzięki rozwiązaniom i współpracy międzysektorowej następuje zwiększenie efektywności działań organów administracji publicznej.
- Gromadzone dane są wykorzystywane na rzecz efektywnego planowania polityki oświatowej państwa, w tym zasad i poziomu finansowania (racjonalność wydatków).
- Zwiększenie funkcji wychowawczej i socjalizacyjnej szkoły.

- Poprawa kondycji psychicznej dzieci i młodzieży.
- Młodzi ludzie lepiej przygotowani do funkcjonowania na rynku pracy w przyszłości - więcej „rąk do pracy”, większa samodzielność obywateli - mniej nakładów na pomoc socjalną.
- Zmniejszenie liczby bezrobotnych osób z niepełnosprawnością.
- Wzmocnienie solidarności społecznej, postaw prospołecznych i obywatelskich – budowanie trwałego klimatu społecznego włączenia.
- Zwiększenie dostępności przestrzeni publicznej.

V. Strategia wdrażania

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

Działania wspierające rozwijanie praktyki włączającej są prowadzone przez MEN, ORE i regionalne placówki doskonalenia nauczycieli, a także inne podmioty – w szczególności IBE i uczelnie, organizacje pozarządowe, inne resorty. Nie wszystkie działania są ze sobą skoordynowane, nie zawsze poszczególni realizatorzy mają wiedzę o innych inicjatywach oraz możliwości korzystania z efektów/produktów. Elementem strategii wdrażania modelu jest opracowanie **Mapy działań na rzecz Edukacji dla wszystkich** oraz zapewnienie koordynacji, przepływu informacji i wzajemnego udostępniania produktów (np. publikacji, programów szkoleń, materiałów metodycznych). Kolejnym elementem strategii jest zaplanowanie dalszych działań, bazujących na dotychczas osiągniętych efektach.

Zakłada się, że pełne wdrożenie zaproponowanych rozwiązań będzie procesem systemowych zmian na przestrzeni około 10 lat. Strategia wdrażania oparta będzie na wzmacnianiu potencjału przedszkoli i szkół w zakresie odpowiadania na zróżnicowane potrzeby dzieci/uczniów, w powiązaniu z realizacją skoordynowanej polityki wspierającej podnoszenie jakości edukacji w ujęciu międzysektorowym na poziomie krajowym oraz lokalnym. Konieczne jest zapewnienie finansowania tych działań w budżecie państwa (program rządowy) oraz EFS+ (NPF UE).

Etap 1: do I połowy 2021

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

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

Etap 2: 2021

Opracowanie projektu ustawy i rozporządzeń wykonawczych II połowa 2021.

Kontynuacja działań etapu 1.

Etap 3: 2022 - 2025

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

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

Monitorowanie i ewaluacja procesu wdrażania – IV kwartał 2025.

Etap 4: 2026 - 2030

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

Kontynuacja działań wspierających rozwijanie praktyk włączających.

Wytyczenie kierunków prac na przyszłość.

Każdy etap bazuje na osiągniętych rezultatach we wcześniejszych etapach. Rozpoczęcie kolejnego etapu nie oznacza zakończenia działań realizowanych na etapie wcześniejszym – rozpoczęte działania są kontynuowane, wzajemnie się uzupełniają i służą realizacji celu jakim jest zapewnianie edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się w praktyce. Podejmowane są również nowe działania, które odpowiadają na aktualnie pojawiające się problemy.

Zmiany legislacyjne

Zmiany w przepisach prawa, których wprowadzenie będzie konieczne do wprowadzenia rozwiązań docelowych zaprezentowanych w modelu (propozycje zostały wskazane w rozdziałach III.3.1-III.3.1.7), będą obejmowały zmiany na poziomie ustawowym oraz aktów wykonawczych. Jednym z celów jest przyjęcie nowej, spójnej i odpowiadającej założeniom metodologicznym modelu terminologii oraz przygotowanie przejrzystych, zrozumiałych dla odbiorców prawa regulacji.

Służyć temu będzie m.in. określenie różnych instrumentów wsparcia i zasad ich przydzielania i realizacji w jednym akcie prawnym - nowej ustawie pod roboczym tytułem „o wsparciu dziecka i ucznia”, która będzie regulować szeroko rozumiane instrumenty wsparcia skierowane do dziecka i ucznia oraz ustawy o centrum dziecka i ucznia. Ponadto wprowadzeniu rozwiązań zawartych w MEW będzie służyć opracowanie regulujących rozwiązania międzysektorowe – nowej ustawy o wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka i wsparciu rodziny oraz ustawy o centrum dziecka i rodziny.

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

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

12) [Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej.](#)

Program rządowy wspierający implementację modelu *Edukacji dla wszystkich*

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