



Ewaluacja wsparcia poradni psychologiczno- pedagogicznych

Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER

Zamawiający:

Ministerstwo Edukacji i Nauki

ul. Wspólna 1/3, 00-529 Warszawa

Wykonawca:

ASM - Centrum Badań i Analiz Rynku Sp. z o.o.

99-301 Kutno, ul. Grunwaldzka 5,

tel.: + 48 24 355 77 00, e-mail: publiczne@asmresearch.pl

asmresearch.com.pl / neurodata.pl



Zespół badawczy:

Malwina Pietrzyk

Ewelina Baryła-Zapała

Ewelina Dąbrowska-Nowak

dr Maria Kotkiewicz

dr Joanna Syrda

Julia Zając

Aneta Gierowska

Katarzyna Okupska

Badanie ewaluacyjne współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Kutno, grudzień 2023

Spis treści

Streszczenie	5
Summary	8
I Założenia badania.....	11
1.1 Cele badania i kryteria ewaluacyjne.....	11
1.2 Przedmiot badania	12
1.3 Sposób pomiaru wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego	12
1.4 Metody i techniki badawcze.....	13
II Wyniki badania.....	16
2.1 Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego.....	16
2.2 Poradnie psychologiczno-pedagogiczne	18
Skala wykorzystywania narzędzi i czynniki ich zastosowania.....	18
Ocena materiałów postdiagnostycznych.....	27
Ocena standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych.....	30
Proces wdrażania pakietów narzędzi	42
Potrzeby i rozwiązania w zakresie wsparcia dla poradni psychologiczno-pedagogicznych, szkół i rodziców	47
Ocena potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym.....	48
Proces upowszechniania wypracowanych narzędzi.....	55
Ocena szkoleń w ramach projektu <i>Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego</i>	56
Wpływ pandemii Covid-19 na realizację działań	60
Potrzeby w zakresie wsparcia dla poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz szkół i rodziców	61
Podsumowanie.....	63
2.3 Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW)	69
Założenia projektowe	69
Odpowiedzi na pytania badawcze.....	75
2.4 Szkolenia dla kadr edukacji włączającej	88
Założenia projektowe	88
Odpowiedzi na pytania badawcze.....	91
2.5 Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami.....	96
Założenia projektowe	96
Odpowiedzi na pytania badawcze.....	103
III Wnioski i rekomendacje	112

Spis tabel i wykresów	115
Spis załączników	117

Słownik skrótów

ASPE – asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

CATI – Wywiad telefoniczny wspomagany komputerowo (ang. Computer Assisted Telephone Interviewing)

CAWI – Ankietowanie internetowe (ang. Computer Assisted Web Interviewing)

DR – Desk Research (analiza danych zastanych)

EFS – Europejski Fundusz Społeczny

FGI – Zogniskowany Wywiad Grupowy (ang. Focus Group Interview)

ICEiN – Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki

IDI – Indywidualny Wywiad Pogłębiony (ang. Individual In-Depth Interview)

IP – Instytucja Pośrednicząca

IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny

IZ – Instytucja Zarządzająca

JST – Jednostka samorządu terytorialnego

MEiN – Ministerstwo Edukacji i Nauki

MEN – Ministerstwo Edukacji Narodowej (dawny urząd ministra właściwego ds. oświaty i wychowania)

MFiPR – Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej

ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji

PO WER – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020

PPP – Poradnia psychologiczno-pedagogiczna

SCWEW – Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą

SZOOP – Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu

WoD – Wniosek o dofinansowanie projektu

Streszczenie

Badanie pn. *Ewaluacja wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER* zostało zrealizowane na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki. Głównym celem badania było:

- ustalenie osiągniętej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS,*
- ocena realizacji celu szczegółowego PI 10i PO WER: *Poprawa dostępności usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami,*
- identyfikacja potrzeb wspierania tego procesu w przyszłości.

Głównym przedmiotem badania, wynikającym z Planu Ewaluacji PO WER 2014-2020, były rezultaty długoterminowe osiągnięte w ramach projektów dedykowanych rozwojowi poradni psychologiczno-pedagogicznych. Kolejne, wtórne wobec kluczowej w niniejszym badaniu problematyki poradni psychologiczno-pedagogicznych, były obszary interwencji projektowej ukierunkowanej na: Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW), kompetencje kadr edukacji włączającej oraz asystentów ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE).

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS* został osiągnięty na poziomie 50,24%. Za główny czynnik wpływający na nieosiągnięcie zaplanowanej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego uznać należy okres wdrażania opracowanych rozwiązań, który w opinii przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych nie pozwolił na zapoznanie się z udostępnionymi narzędziami i ich wdrożenie. Istotnym czynnikiem blokującym było nałożenie się czasu wdrażania narzędzi z okresem wzmożonej pracy w poradniach. Niemal 72% poradni psychologiczno-pedagogicznych podpisało z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji porozumienie dotyczące wykorzystania pakietu narzędzi diagnostycznych: baterii do oceny w obszarze poznawczym lub baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym. Niemal 60% uczestniczących w badaniu poradni nie skorzystało z żadnego z opracowanych narzędzi diagnostycznych. Blisko 35% poradni wykorzystywało baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym, a 23,0% baterię do oceny w obszarze poznawczym. Ponadto poradnie, które wdrożyły narzędzia zrobiły to z reguły w nieznacznym stopniu, tj. w ok. 1/4 przypadków diagnozowanych dzieci. Jednak blisko 60% poradni wdrożyłaby te narzędzia, gdyby nie zaistniały przeszkody.

Oba pakiety narzędzi diagnostycznych zostały ocenione jako przydatne – baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym jako przydatną oceniono 80,5%, a baterię do oceny w obszarze poznawczym 58,6%.

Zgromadzone dane wskazują, że w ponad 45% PPP nie jest prowadzony monitoring postępów rozwojowych w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów zdiagnozowanych przy użyciu pakietu narzędzi. Jako główne powody wskazywano: za krótki czas pomiędzy zastosowaniem narzędzi, a realizacją badania ewaluacyjnego, braki kadrowe uniemożliwiające realizację monitoringu oraz brak informacji zwrotnej od nauczycieli i rodziców.

Materiały postdiagnostyczne z obu pakietów zostały ocenione jako przydatne – wskazało na to 64,8% użytkowników materiałów postdiagnostycznych w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym oraz 42,5% użytkowników materiałów postdiagnostycznych w obszarze poznawczym.

Przyjęte standardy funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych zostały pozytywnie ocenione przez uczestniczących w badaniu przedstawicieli poradni. Jedynie w zakresie zapewnienia bazy lokalowej i wyposażenia poradni częściej wskazywano na trudności we wdrożeniu tego standardu. Jest to jeden z głównych postulatów zmian i potrzeb poradni. Za kluczowe obszary, w których powinny zajść zmiany, należy uznać zwiększenie zasobów kadrowych oraz poprawa wyposażenia poradni.

Ponad 38% uczestniczących w badaniu przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych wskazało, że w procesie wdrażania rozwiązań nie napotkano na żadne problemy. 33,8% przedstawicieli PPP nie dostrzega potrzeby wprowadzenia zmian w żadnej z baterii. Na potrzebę zmian w baterii do oceny w obszarze poznawczym wskazało 24,1% badanych, a w zakresie baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym – 20,3%.

Ocenę potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym (oceną funkcjonalną), a więc z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) realizowało 59,1% poradni psychologiczno-pedagogicznych. We wszystkich przypadkach pracy z dziećmi objętymi wsparciem realizowała ją niemal co dziesiąta poradnia, w większości przypadków 16,3% poradni. Wśród powodów niewykonywania tego rodzaju oceny potrzeb przedstawiciele PPP wskazywali przede wszystkim na brak szkoleń w tym zakresie (20,8%) oraz korzystanie z innych narzędzi (19,8%), a także brak takiej potrzeby (16,0%). Najczęściej wykorzystywanymi narzędziami do oceny funkcjonalnej są: rozmowa z opiekunami/rodzicami dziecka (ocena zachowania dziecka), którą wdraża 93,2% poradni, rozmowa z nauczycielami ucznia (ocena zachowania ucznia), którą realizuje 84,5% poradni, a także rozmowa z lekarzami, psychologami, pedagogami i innymi specjalistami, na którą wskazało 79,5% przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych prowadzących ocenę funkcjonalną. Za najłabszą stronę oceny funkcjonalnej przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych uważają jej czasochłonność (82,6%). Z kolei za najistotniejsze zalety oceny funkcjonalnej uznać należy jej wielowymiarowość (objęcie diagnozą różnych sfer życia ucznia, np. osobowości, sfery społecznej), angażowanie różnych podmiotów/osób z otoczenia ucznia (np. rodziców,

nauczycieli) oraz fakt, że tego typu ocena wskazuje mocne strony ucznia. Wśród elementów pozytywnie oddziałujących na realizowanie oceny funkcjonalnej wskazywano w pierwszej kolejności na: zasoby ludzkie, dostępność wystarczającej liczby specjalistów, wystarczającą ilość czasu do przeprowadzenia diagnozy oraz zaangażowanie rodziców/opiekunów prawnych. Z kolei wśród dwóch kluczowych czynników negatywnie wpływających na realizację oceny funkcjonalnej wskazano odwrotność czynników pozytywnych, tj. brak wystarczającej ilości czasu i odpowiednich zasobów specjalistów do jej przeprowadzenia.

Realizowane w ramach projektów szkolenia oceniane były przez większość uczestników pozytywnie. Za mocne strony zrealizowanych w ramach projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* ich uczestnicy uznali: dogodną formę ich realizacji, poprawny, dobry sposób prowadzenia szkoleń, dobre zaplanowanie szkoleń oraz zakres przekazanych informacji.

Szkolenia z obszaru edukacji włączającej skierowane były do szerokiego grona odbiorców: nauczycieli, w tym dodatkowo zatrudnianych nauczycieli posiadających przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej (tzw. „nauczycieli wspomagających”), psychologów i pedagogów szkolnych, kadry kierowniczej szkół oraz jednostek samorządu terytorialnego, które w dużej mierze pełnią rolę organów prowadzących szkoły oraz przedstawicieli kuratoriów oświaty (wizytatorów). Główną grupę uczestników szkoleń stanowili nauczyciele, a także dyrektorzy szkół oraz przedszkoli.

Uczestnicy badania zaangażowani w realizację szkoleń doceniali ich zakres tematyczny, który w dużej mierze informował o tym, czym jest edukacja włączająca i społeczeństwo włączające, a same materiały oceniane były bardzo pozytywnie – jako bardzo wyczerpujące i dobrze opracowane. Stanowiły one duży atut realizowanych szkoleń. Do zalet szkoleń należy zaliczyć także ich praktyczno-teoretyczny charakter, z naciskiem na praktykę i działania warsztatowe.

Reasumując należy uznać, że zrealizowane i objęte ewaluacją projekty dedykowane rozwojowi poradni psychologiczno-pedagogicznych spotkały się z dużym zainteresowaniem i odpowiadały na realne potrzeby tych placówek. Opracowane w ramach projektów pakiety narzędzi diagnostycznych spotkały się z uznaniem specjalistów na co dzień diagnozujących uczniów. Wskazywano na fakt, że pozwalają na prowadzenie szerszej diagnozy niż dotychczas stosowane w poradniach narzędzia, a ich forma jest przyjazna dzieciom i młodzieży. Uczestnicy badania, a jednocześnie użytkownicy tych narzędzi uznawali je za przydatne. Wskazywano na potrzebę wprowadzenia pewnych zmian, lecz ich zakres nie był szeroki i w dużej mierze dotyczył uzyskania dostępu do nich oraz większej ilości czasu na ich wdrożenie i przetestowanie. Z pewnością są to więc narzędzia, które mają szansę na dużą skalę rozszerzyć zakres diagnostyki w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Summary

Study: *Evaluation of support from counselling and guidance centres. The study of the value of the PO WER long-term result indicator* was commissioned by the Ministry of Education and Science. The main aim of the study was:

- determining the achieved value of the long-term result indicator. Percentage of counselling and guidance centres using developed tools to work with students with special educational needs thanks to support from the ESF,
- assessment of the implementation of the specific objective PI 10i PO WER: "Improving the availability of educational services for students with special educational needs, including those with disabilities",
- identification of the needs to support this process in the future.

The main subject of the study, resulting from the PO WER 2014-2020 Evaluation Plan, were the long-term results achieved as part of projects dedicated to the development of counselling and guidance centres. Other areas, secondary to the key issue of counselling and guidance centres in this study, are the areas of project intervention aimed at: Specialized Centers Supporting Inclusive Education (SCWEW), competences of inclusive education staff and assistants to students with special educational needs (ASPE).

The value of the long-term result indicator *The percentage of counselling and guidance centres using developed tools to work with students with special educational needs thanks to support from the European Social Fund* among the counseling centers that signed an agreement with the Education Development Center amounted to 50,24%. The main factor influencing the value of the long-term result indicator is the period of implementation of the developed solutions, which, in the opinion of representatives of counselling and guidance centres, did not allow them to familiarize themselves with the available tools and implement them. An important blocker turned out to be the overlap between the implementation time of the tools and the period of intensified work in the clinics.

Almost 72% of counselling and guidance centres signed an agreement with the Education Development Center regarding the use of a package of diagnostic tools: batteries for assessment in the cognitive area and/or batteries for assessment in the emotional, social and personality areas. Almost 60% of clinics participating in the study did not use any of the developed diagnostic tools. Nearly 35% of the clinics used an assessment battery in the emotional, social and personality areas, and 23.0% used an assessment battery in the cognitive area. Moreover, clinics that implemented the tools usually did so only to a small extent, i.e. in approximately 1/4 of cases. However, nearly 60% of clinics would implement these tools if it were not for the obstacles.

Both packages of diagnostic tools were rated as useful - the battery for assessment in the emotional, social and personality areas was rated as useful by 80.5%, and the battery for assessment in the cognitive area was rated as useful by 58.6%.

The collected data indicate that in over 45% of counselling and guidance centres there is no monitoring of development progress in the field of social-emotional competences of students diagnosed using the tools of the package. The main reasons indicated were: too short a time between the use of the tools and the implementation of the evaluation study, staff shortages preventing the implementation of monitoring, and lack of feedback from teachers and parents.

Post-diagnostic tools from both packages were rated as useful - this was indicated by 64.8% of users of post-diagnostic tools in the battery for assessment in the emotional, social and personality area and 42.5% of users of post-diagnostic tools in the battery for assessment in the cognitive area.

The adopted standards of functioning of counselling and guidance centres were positively assessed by the study participants. The possibility of ensuring high quality of work through the premises and equipment of the clinic was rated slightly lower than the others. This is one of the main demands for changes and needs of the clinic. The key areas that should be changed include increasing human resources and improving the equipment of the clinics.

Over 38% of representatives of counselling and guidance centres participating in the study indicated that they did not encounter any problems in the process of implementing solutions. Among PPP representatives, 33.8% do not see the need to make changes to the batteries/tools. 24.1% of the respondents indicated the need for changes in the battery for assessment in the cognitive area, and 20.3% in the field of batteries for assessment in the emotional, social and personality area.

Needs assessment in accordance with the functional approach (functional assessment), i.e. using the International Classification of Disability and Health Functioning (ICF), was carried out by 59.1% of counselling and guidance centres. In all cases, it was implemented by almost every tenth clinic, in most cases 16.3%. Among the reasons for not performing this type of needs assessment, PPP representatives indicated primarily the lack of training in this area (20.8%) and the use of other tools (19.8%), as well as the lack of such a need (16.0%). The most frequently used tools for functional assessment are: an interview with the child's guardians/parents (assessment of the children's behavior), which is implemented by 93.2% of counseling centers, as well as an interview with the student's teachers (assessment of the student's behavior) and the interview with doctors, psychologists, educators and other specialists.

Representatives of counselling and guidance centres consider its time-consuming nature to be the weakest aspect of functional assessment (82.6%). In turn, the most important advantages of functional assessment are its multidimensionality (covering the diagnosis of various spheres of the student's life, e.g. personality, social zone), the involvement of various entities/people from the student's environment (e.g. parents, teachers) and the fact that this type of assessment indicates student's strengths. The elements that had a positive impact on the implementation of functional assessment included: human

resources, availability of a sufficient number of specialists, sufficient time to make a diagnosis and the involvement of parents/legal guardians. In turn, the two key factors negatively influencing the implementation of the functional assessment included the opposite of the positive factors, i.e. the lack of sufficient time and appropriate specialist resources to carry it out.

The training provided as part of the projects was assessed positively by most participants. Participants considered the strengths of the projects implemented as part of the project *Training and consulting for psychological and pedagogical counseling staff* to be: a convenient form of implementation, a correct, good way of conducting training, good planning of training and the scope of information provided.

Training course in the area of inclusive education was addressed to a wide range of recipients: teachers, including additionally employed teachers with special education training (so-called "supporting teachers"), psychologists and school pedagogues, school management staff and local government units, which largely to a large extent, they play the role of school governing bodies and representatives of education boards - inspectors. The main group of training participants were teachers and principals of schools and kindergartens.

The study participants involved in the implementation of the training appreciated their thematic scope, which largely informed what inclusive education and an inclusive society are, and the materials themselves were assessed very positively, as very comprehensive and well-developed. They were a great advantage of the conducted training. The advantages of the training also include its practical and theoretical nature, with an emphasis on practice and workshop activities.

To sum up, it should be concluded that the implemented projects dedicated to the development of counselling and guidance centres met with great interest and responded to the real needs of these institutions. The packages of diagnostic tools developed as part of the projects were appreciated by specialists who diagnose students on a daily basis. It was pointed out that they allow for a broader diagnosis than the tools previously used in clinics, and their form is child- and adolescent-friendly. The participants of the study, and at the same time users of these tools, found them useful if they had a chance to become familiar with them. The need to introduce some changes was indicated, but their scope was not wide and largely related to gaining access to them and more time to implement and test them. These are certainly tools that have the potential to expand the scope of diagnostics in psychological and pedagogical clinics on a large scale.

I Założenia badania

1.1 Cele badania i kryteria ewaluacyjne

Głównym celem przeprowadzenia badania było:

- **ustalenie osiągniętej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego** *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS¹,*
- **ocena realizacji celu szczegółowego PI 10i PO WER:** „Poprawa dostępności usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami”,
- **identyfikacja potrzeb wspierania tego procesu w przyszłości.**

Osiągnięciu głównego celu badania służyła realizacja trzech celów szczegółowych:

- 1) ocena dotychczasowych efektów realizacji projektów Działania 2.10 PO WER w obszarze wsparcia poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, w tym osiągniętych w trakcie pilotażu ASPE i SCWEW,
- 2) identyfikacja ewentualnych barier i luk w zapewnieniu dostępu do usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnościami,
- 3) określenie pożądanych kierunków dalszych działań w zakresie wsparcia poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i edukacji włączającej na poziomie krajowym i regionalnym w kontekście wykorzystania środków EFS+.

W ramach badania ewaluacyjnego zostały zastosowane następujące kryteria:

- **kryterium skuteczności** rozumiane jako ocena stopnia, w jakim zostały osiągnięte cele interwencji sformułowane na etapie programowania PO WER w zakresie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i edukacji włączającej - stopień osiągnięcia zakładanych celów interwencji,

¹ W Szczegółowym Opisie Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 przyjęto następującą definicję przedmiotowego wskaźnika: „Wskaźnik mierzy odsetek publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych wykorzystujących wypracowane w programie zestawy narzędzi wspierających diagnozę oraz pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy ze względu na zakres narzędzi wytworzonych w PO WER mogą być za ich pomocą diagnozowani. Jako wykorzystanie rozumiane jest użycie jednego z narzędzi wytworzonych w PO WER przez daną poradnię psychologiczno-pedagogiczną co najmniej raz na kwartał w okresie od momentu otrzymania przez tę jednostkę uprawnień do korzystania z tych narzędzi. W przypadku gdy, ze względu na: a) zmienną liczbę dzieci zgłaszających się do poradni lub specyfikę pracy danej poradni (czynnik niezależny od poradni), b) brak możliwości przewidzenia rodzaju problemów, z jakimi zgłoszą się dzieci i młodzież (czynnik niezależny od poradni), c) dowolność w doborze narzędzi diagnostycznych przez diagnostę (czynnik niezależny od IP i dyrektora poradni), dana poradnia psychologiczno-pedagogiczna nie użyje narzędzia, wówczas jako wykorzystanie liczona będzie deklaracja danej poradni psychologiczno-pedagogicznej do wykorzystania narzędzia. Warunkiem uzyskania uprawnień jest zawarcie przez daną poradnię porozumienia określającego zasady stosowania narzędzi diagnostycznych wytworzonych w PO WER”.

- **kryterium użyteczności** rozumiane jako ocena, czy rzeczywiste efekty podjętych działań wspierających poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i działania w zakresie edukacji włączającej, realizowane w ramach PO WER, odpowiadały na potrzeby odbiorców interwencji – poradni, szkół i placówek oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- **kryterium trwałości** rozumiane jako ocena stopnia, w jakim efekty interwencji oddziałują nadal po jego zakończeniu, prawdopodobieństwo utrzymania efektów po ustaniu finansowania.

Ewaluacja koncentrowała się na skuteczności (wsparcia uczestników i uzyskiwania rezultatów; opracowanych i wdrażanych modeli zmiany; wartości dodanej projektów w ramach Działania 2.10 PO WER) oraz trwałości osiągniętych rezultatów. Kryterium użyteczności było traktowane jako służebne (operacyjne) przy weryfikacji skuteczności wsparcia.

1.2 Przedmiot badania

Głównym przedmiotem badania, wynikającym z Planu Ewaluacji PO WER 2014-2020, były rezultaty długoterminowe osiągnięte w ramach projektów dedykowanych rozwojowi poradni psychologiczno-pedagogicznych. Kolejne, wtórne wobec kluczowej w niniejszym badaniu problematyki PPP, były obszary interwencji projektowej ukierunkowanej na: Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW), kompetencje kadr edukacji włączającej oraz asystentów ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE).

1.3 Sposób pomiaru wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego

Wskaźnik rezultatu długoterminowego pn. *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS mierzy odsetek publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych wykorzystujących wypracowane w programie zestawy narzędzi wspierających diagnozę oraz pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy ze względu na zakres narzędzi wytworzonych w PO WER mogą być za ich pomocą diagnozowani.*

Jako wykorzystanie rozumiane było użycie jednego z narzędzi wytworzonych w PO WER przez daną poradnię psychologiczno-pedagogiczną co najmniej raz od momentu otrzymania przez tę jednostkę uprawnień do korzystania z narzędzi, a także deklaracja wykorzystania przez poradnię narzędzi w przyszłości.²

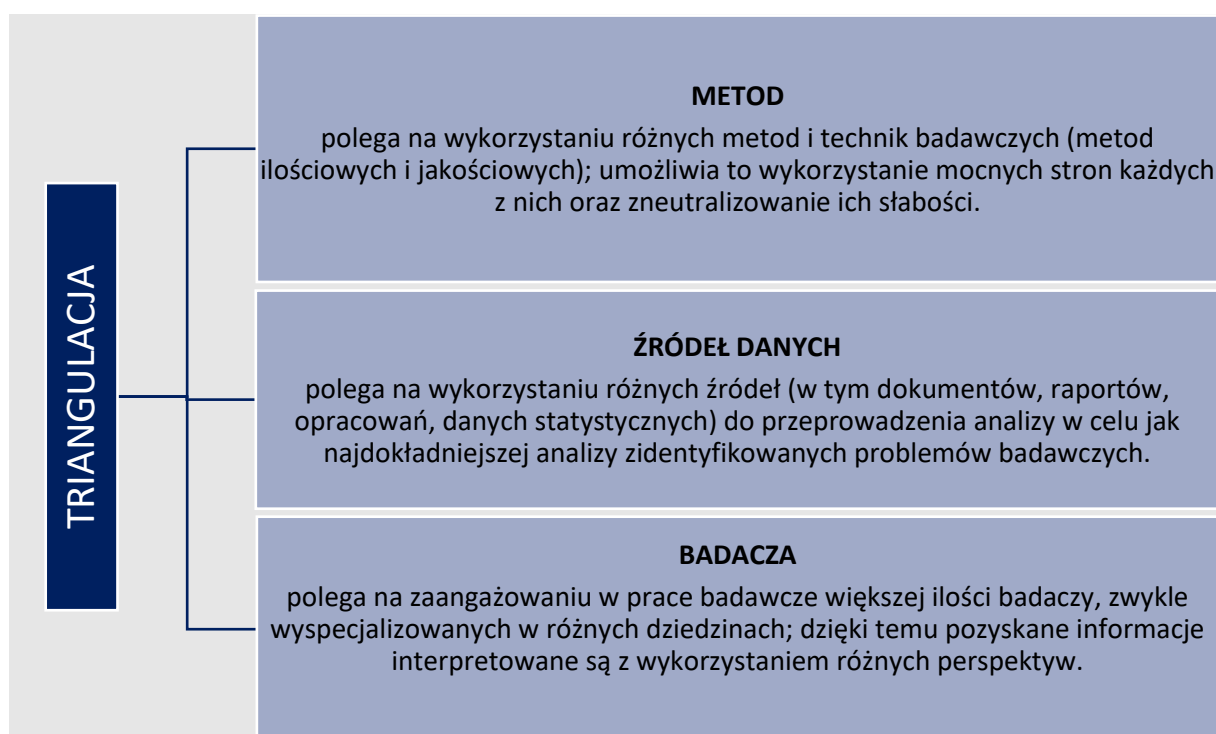
² Zob. rozdz. 2.1 Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego – definicja.

Narzędziem służącym do pomiaru wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego był kwestionariusz CATI/CAWI, oraz dane przekazane przez Zamawiającego (lista wszystkich publicznych PPP).

1.4 Metody i techniki badawcze

Zaprojektowane badanie opierało się na zasadach triangulacji, rozumianej jako łączenie metod i źródeł danych, w celu uzyskania dogłębnej analizy zjawiska. Wykorzystane w triangulacji techniki i metody były wobec siebie komplementarne i wspólnie się dopełniały.

Schemat: Rodzaje triangulacji



Źródło: opracowanie własne, ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku

1.4.1 Analiza desk research

Jedną z zastosowanych w niniejszym badaniu technik była analiza danych zastanych (*desk research*). W analizie tej wykorzystane zostały dane pierwotne (istniejące przed przeprowadzeniem badania), które stanowią nie tylko tło dla badanych zjawisk, ale dopełniają ich analizę. Wstępna analiza DR została przeprowadzona już na etapie raportu metodologicznego.

1.4.2 Metody ilościowe

CAWI/CATI

Badanie ilościowe przeprowadzono z wykorzystaniem techniki mix-mode CATI/CAWI, czyli wywiadów telefonicznych wspomaganym komputerowo (Computer Assisted Telephone

Interview) oraz wywiadów wspomaganych komputerowo przy pomocy strony WWW (Computer Assisted Web Interview). Główną techniką, z uwagi na potrzebę wskazania szczegółowych informacji w kwestionariuszu i długość narzędzia, były wywiady CAWI.

Technika CATI posłużyła wyłącznie do prowadzenia tzw. monitów telefonicznych.

Badanie ilościowe posłużyło przede wszystkim oszacowaniu wartości przedmiotowego wskaźnika rezultatu długoterminowego pn. *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS*. Badanie CAWI/CATI prowadzone było wśród publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i kierowane było do dyrektorów tych placówek. Badanie przeprowadzone zostało na próbie N=416.

1.4.3 Metody jakościowe

Indywidualne wywiady pogłębione (IDI)

Badanie, zgodnie z przyjętą strategią triangulacji, wzbogacone zostało także o kolejne techniki metod jakościowych: IDI/TDI, w tym diady/triady. Są to jedne z podstawowych technik badań jakościowych, polegające na szczegółowej, wnikliwej rozmowie z respondentem (lub respondentami - dwójką w przypadki diad, lub trójką w przypadki triad), opartej o wystandaryzowany (ujednolicony) scenariusz. Celem zastosowania tych technik było przede wszystkim pogłębienie wiedzy związanej z tematem. Badanie zostało zrealizowane metodą wywiadów niebezpośrednich (telefonicznie lub poprzez video rozmowy).

Wywiady pogłębione swobodne z przedstawicielami IP MEiN/IOK (3 wywiady), w tym:

- z osobą organizującą konkursy (1),
- z osobą nadzorującą i koordynującą merytorycznie realizację projektów przez Beneficjentów trzech konkursów (1),
- z osobą nadzorującą projekty pozakonkursowe ORE (1).

Wywiady pogłębione swobodne z przedstawicielami ORE (5 wywiadów), w tym:

- z przedstawicielami ORE w zakresie realizacji projektu pozakonkursowego *Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej* (1 diada),
- z przedstawicielami ORE w zakresie realizacji projektu pozakonkursowego *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* (1 diada),

- z przedstawicielem ORE w zakresie realizacji projektu pozakonkursowego *Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą* (1),
- z przedstawicielami ORE w zakresie realizacji projektu pozakonkursowego *Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)* (1 diada),
- z przedstawicielami ORE w zakresie realizacji projektu pozakonkursowego *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - opracowanie modelu szkolenia i doradztwa* (1 diada).

Wywiady pogłębione swobodne z Beneficjentami konkursu *Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego* (3 IDI).

Wywiady pogłębione swobodne z wybranymi (dobór celowy) Beneficjentami konkursów (5 IDI lub diad):

- *Szkolenia i doradztwo dla kadry edukacji włączającej* – 4 wywiady,
- *Asystent ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (ASPE)* – 1 diada.

Wywiady pogłębione swobodne z wybranymi (dobór celowy) Grantobiorcami projektu *Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)* (3 IDI lub diad) oraz z Grantobiorcami projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* (2 wywiady). Łączna liczba wywiadów w ramach pakietu: 5 wywiadów.

Zogniskowany Wywiad Grupowy (FGI)

W ramach niniejszego badania wykorzystana została jakościowa technika badawcza zwana potocznie badaniem fokusowym (FGI). Zogniskowany Wywiad Grupowy (*ang. Focus Group Interview – FGI*) jest to szczególny rodzaj wywiadu grupowego, w którym kilka, maksymalnie kilkanaście osób prowadzi ze sobą rozmowę (dyskusję) na wybrany temat. Podstawą i zarazem celem wywiadów FGI jest wzajemna stymulacja badanych, wzajemne inspirowanie się i wymiana doświadczeń/opinii, które niejednokrotnie pozwalają innym uczestnikom spojrzeć na dany problem z innej perspektywy.

Zogniskowany wywiad grupowy (FGI)/panel ekspertów przeprowadzony został z przedstawicielami kluczowych podmiotów zaangażowanych w realizację projektów (ok. 10-15 osób):

- przedstawiciele ORE,
- przedstawiciele MEiN/IOK,
- Beneficjenci projektów,

- eksperci Wykonawcy zaangażowani w proces badawczy.

Podsumowując, założono w podziale na przewidziane do zastosowania techniki badawcze realizację następującej próby badawczej:

Tabela 1 Podsumowanie wielkości próby badawczej

Technika	Liczba wywiadów ogółem
CAWI/CATI	416
IDI/diada/triada	21
FGI/ panel ekspertów	1

II Wyniki badania

2.1 Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego

Wskaźnik rezultatu długoterminowego *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS* został wyliczony na potrzeby oceny interwencji podjętej w ramach realizacji projektu *Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej*. Głównym celem podjętej interwencji, określonym we Wniosku o dofinansowanie projektu pozakonkursowego o charakterze koncepcyjnym było „zidentyfikowanie, opracowanie i pilotażowe wdrożenie rozwiązań wpływających na podniesienie jakości pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz możliwości stosowania zindywidualizowanego podejścia do ucznia, w tym ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w celu rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy, nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (...)”³. Założeniem zrealizowanego projektu było podnoszenie kwalifikacji kadr systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, które w zindywidualizowany i dostosowany do potrzeb tej grupy zawodowej umożliwiłyby nabywanie wiedzy i umiejętności użytecznych w pełnieniu obowiązków zawodowych. Ponadto podjęte działania miały na celu upowszechnienie nowych narzędzi diagnostycznych i standardów funkcjonowania PPP. Z diagnozy kondycji poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dokonanej na potrzeby MEN wynika, że ówczesna praca PPP opierała się głównie na diagnozowaniu problemów uczniów, a wydawane przez te placówki oświadczenia nie zawsze odpowiadały oczekiwaniom i potrzebom nauczycieli diagnozowanych uczniów⁴. Stąd potrzeba ujednolicenia standardów funkcjonowania PPP oraz odejścia od

³ Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wnioski o dofinansowanie projektu pozakonkursowego o charakterze koncepcyjnym Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, 2014 r., s. 3.

⁴ MEN, *Przegląd aktualnych źródeł i badań związanych z systemem doskonalenia nauczycieli*, 2009.

diagnozowania problemów funkcjonalnych podopiecznych w kategoriach jedynie medycznych. Stąd potrzeba wypracowania skutecznych i efektywnych form wsparcia ukierunkowanych na osiąganie postępów osób objętych wsparciem z PPP. W związku z tym ORE przeprowadził pilotażowy program wdrożenia modelowego zestawu narzędzi diagnostycznych, który miał pozwolić na stworzenie ramy koncepcyjnej dla projektów konkursowych, w ramach których opracowane i upowszechnione zostały dwa zestawy narzędzi diagnostycznych wraz ze standardami ich użytkowania:

- 1) bateria do oceny w obszarze poznawczym,
- 2) bateria do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym.

Opracowanie modelu w trybie pozakonkursowym stanowiło niejako ramę do podejmowania kolejnych działań prowadzonych w trybie konkursowym i miało pozwolić na ujednoczenie sposobu przygotowania narzędzi oraz umożliwić efektywne i skuteczne implementowanie wypracowanych rozwiązań.

Podjęta interwencja ukierunkowana na wsparcie PPP miała więc charakter holistyczny i kilkuetapowy. Głównym wskaźnikiem jej rezultatu pozwalającym wnioskować o skuteczności podjętej interwencji jest wskaźnik *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS*. Niżej zamieszczono dokładną definicję przyjętego wskaźnika:

Wskaźnik ten mierzy odsetek publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych wykorzystujących wypracowane w programie zestawu narzędzi wspierających diagnozę oraz pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy ze względu na zakres narzędzi wytworzonych w PO WER mogą być za ich pomocą diagnozowani. Jako wykorzystanie narzędzi wytworzonych w PO WER rozumiane jest użycie jednego z nich przez daną poradnię psychologiczno-pedagogiczną co najmniej raz od momentu otrzymania przez tę jednostkę uprawnień do korzystania z tych narzędzi.

W przypadku gdy, ze względu na:

- a) zmienną liczbę dzieci zgłaszających się do poradni lub specyfikę pracy danej poradni (czynnik niezależny od poradni),*
- b) brak możliwości przewidzenia rodzaju problemów, z jakimi zgłoszą się dzieci i młodzież (czynnik niezależny od poradni),*
- c) dowolność w doborze narzędzi diagnostycznych przez diagnostę (czynnik niezależny od IP i dyrektora poradni),*

dana poradnia psychologiczno-pedagogiczna nie użyje narzędzia, wówczas jako wykorzystanie liczona była deklaracja danej poradni psychologiczno-pedagogicznej do wykorzystania narzędzia. Warunkiem uzyskania uprawnień było zawarcie przez daną poradnię porozumienia określającego zasady stosowania narzędzi diagnostycznych wytworzonych w PO WER.

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS* wyniosła 50,24%.

Tabela 1. Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego

	Liczbowo	Procentowo
Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego pn. <i>Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS</i>	209	50,24%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

2.2 Poradnie psychologiczno-pedagogiczne

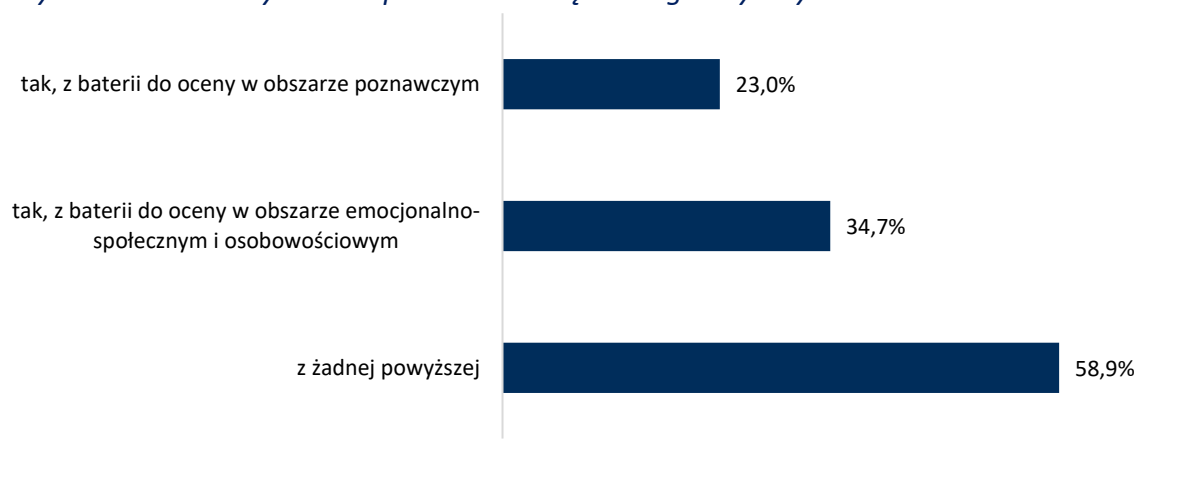
Skala wykorzystywania narzędzi i czynniki ich zastosowania

Jednym z warunków wykorzystania przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne opracowanych w ramach PO WER narzędzi diagnostycznych i postdiagnostycznych było zawarcie z ORE porozumienia dotyczącego wykorzystania obu baterii, tj. zarówno do oceny w obszarze poznawczym, jak i emocjonalno-społecznym. Porozumienia takie zawarto z 432 publicznymi i 133 niepublicznymi poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Skala wykorzystania – użycia każdego z narzędzi wspierających diagnozę oraz pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wytworzonych w PO WER – przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne oceniona została w oparciu o deklaracje przedstawicieli PPP w tym zakresie.

58,9% (tj. 192) uczestniczących w badaniu PPP nie skorzystało z żadnego z opracowanych narzędzi diagnostycznych. Blisko 35% spośród poradni wykorzystywało baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym, a 23,0% baterię oceny w obszarze poznawczym.

Wykres 1. Fakt korzystania z pakietów narzędzi diagnostycznych



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Zdaniem respondentów zaprojektowane wsparcie w postaci narzędzi diagnostycznych było kompleksowe, w użyteczny sposób pozwoliło przełożyć aspekty teoretyczne na realia pracy praktyków. Wydaje się, że było to możliwe, dzięki konsultowaniu narzędzi z docelowymi użytkownikami, jeszcze na etapie ich konstruowania. Z punktu widzenia badanych tego rodzaju połączenie doświadczeń PPP z dorobkiem naukowym w przedmiotowej dziedzinie było kluczowym argumentem przemawiającym za wykorzystaniem narzędzia, czego potwierdzenie można odnaleźć w zamieszczonej niżej wypowiedzi jednego z przedstawicieli PPP.

Można powiedzieć, że nie jest to jakiś rodzaj przełomu, ponieważ po raz pierwszy jest taki zaproponowany pakiet, który po pierwsze jest bardzo dobrze osadzony naukowo i o to już w tych projektach zadbałmy, żeby to nie były tylko narzędzia, które są takie zawieszane w próżni, ale są bardzo dobrze uzasadnione naukowo. Respondent 1

Analiza danych jakościowych ujawniła, że przedstawiciele PPP dostrzegają potencjał opracowanych pakietów narzędzi. Doceniono fakt, że oferowane są one bezpłatnie, a ich interdyscyplinarny charakter pozwala na szeroki zakres wykorzystania. Tego rodzaju opinie przedstawicieli PPP mogą wskazywać, że dotychczas brak było wystarczająco licznych nieregulowanych narzędzi lub były one niedostatecznie dopasowane do specyfiki pracy poradni. Ponadto głosy badanych wskazują na zadowalające dostosowanie wypracowanych przez ORE narzędzi do realnych potrzeb PPP i ostatecznych odbiorców wsparcia (tj. osób korzystających z usług poradni).

Warto przy tym podkreślić, że wdrożenie narzędzi na szeroką skalę poprzedzone zostało programem pilotażowym, co pozwoliło na weryfikację ich funkcjonalności oraz dopracowanie wdrażanych rozwiązań. Realizację programu pilotażowego uznać można za czynnik pozytywnie wpływający na ostateczną formę opracowanych pakietów. W efekcie działań pilotażowych wypracowano także standardy funkcjonowania PPP, których wdrożenie bezpośrednio przekłada się na wzrost jakości pracy placówek, m.in. poprzez ujednolicenie podejmowanych przez poradnie działań. Podjęte w tym obszarze działania można uznać za kompleksowe, należy zaznaczyć, że dla badanych ten aspekt okazał się być ważnym kryterium oceny realizowanego wsparcia. Tego rodzaju konstatacje pokazują, że konieczne jest systemowe podejście do działań PPP.

Analiza wypowiedzi przedstawicieli PPP uczestniczących w wywiadach pogłębionych wykazała, że czynnikiem pozytywnie wpływającym na zainteresowanie wypracowanymi przez ORE narzędziami jest chęć poszerzenia swoich kompetencji przez specjalistów pracujących w PPP. Świadczy to o potrzebie rozwoju oferty doskonalenia warsztatu pracowników tego rodzaju podmiotów (np. w postaci specjalistycznych warsztatów czy innej formy doskonalenia zawodowego). Poniżej zamieszczono fragment wypowiedzi,

będący odpowiedzią na pytanie o czynniki mobilizujące do korzystania z narzędzi diagnostycznych ORE.

Po pierwsze dały możliwość zapoznania się z najnowszymi narzędziami diagnostycznymi, takimi też ujednoliconymi dla wszystkich poradni. One były przekazane też nieodpłatnie. Poza tym dały możliwość współpracy i samokształcenia, które też dawało możliwość wymiany poglądów i takiego konsultowania się też ze sobą, udzielanie sobie wsparcia wymiany doświadczeń między poradniami. Grantobiorca_4

Zdaniem respondentów zasoby ludzkie PPP są niewystarczające i nie pozwalają na podejmowanie nowych czy dodatkowych działań, zwłaszcza jeżeli wymagają one przygotowania i wdrożenia się w nie. Ograniczone zasoby kadrowe nie pozostają bez wpływu także na możliwości samodoskonalenia pracowników poradni. Koresponduje to zatem z dokonaną wcześniej obserwacją łączenia przez przedstawicieli PPP możliwości korzystania z nowo wdrażanych narzędzi z okazją do poszerzenia spektrum umiejętności diagnostycznych. Co więcej również warunki finansowe poradni okazały się rzutować na podejście i możliwości placówek do wdrażania nowych narzędzi, w tym narzędzi diagnostycznych ORE. Niedysponowanie odpowiednimi nakładami finansowymi utrudnia dofinansowanie udziału pracowników PPP w różnych formach doskonalenia zawodowego.

Ponadto z danych zebranych w ilościowej części badania wynika, że przedstawiciele PPP deklarujący korzystanie z baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym wskazywali na następujące czynniki wpływające na wdrożenie tego narzędzia w swojej pracy:

- użyteczność w diagnozie,
- szeroki zakres diagnostyki,
- przyjazna forma realizacji diagnozy,
- możliwość korzystania z narzędzia przez różnych specjalistów,
- możliwość rozszerzenia i pogłębienia możliwości diagnostycznych,
- dopasowanie narzędzi do zdiagnozowanych wśród odbiorców usług potrzeb wsparcia w tym obszarze,
- występowanie zapotrzebowania na narzędzia wynikające z braku takich narzędzi w dyspozycji poradni,
- możliwość weryfikacji postawionej diagnozy na podstawie innych narzędzi,
- przetestowanie narzędzia i zapoznanie się z nim, w tym sprawdzenie jego użyteczności i praktyczności.

W przypadku baterii do oceny w obszarze poznawczym przedstawiciele PPP wskazywali natomiast na następujące czynniki zachęcające do sięgania po to narzędzie:

- chęć zapoznania się z narzędziem i przetestowania go w praktyce,
- uzupełnienie diagnozy o dodatkowe narzędzia diagnostyczne, w tym jej pogłębienie,
- dążenie do zapewnienia różnorodności narzędzi wykorzystywanych w pracy poradni,
- zapoznanie się z narzędziem w celu ukończenia szkolenia.

W przypadku baterii do oceny w obszarze poznawczym jako kluczowy czynnik sprzyjający jej wdrażaniu uznać należy chęć zapoznania się z narzędziem, przeprowadzenia własnej oceny jego użyteczności i możliwości wykorzystywania w praktyce, a także konieczność zapoznania się z nim w celu zakończenia udziału w szkoleniu ORE. W mniejszym stopniu wskazywano na aspekt użyteczności, a więc wykorzystania baterii w celu realizacji diagnozy i rozszerzenia możliwości diagnostycznych PPP. Warto również zauważyć, że korzyścią, którą wymieniali respondenci była okazja udziału w programie, który miał na celu standaryzację narzędzi diagnostycznych stosowanych przez placówki psychologiczno-pedagogicznych. Ponadto udział w programie pozwalał na wymianę obserwacji i doświadczeń między poradniami.

Jeśli chodzi zaś o skalę wykorzystywania poszczególnych narzędzi, to z deklaracji badanych wynika, że jedynie 1,4% spośród wszystkich poradni psychologiczno-pedagogicznych wykorzystywało obydwa narzędzia każdorazowo prowadząc diagnostykę. Jeśli chodzi zaś o baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym to każdorazowo wykorzystywało ją 4,5% PPP, natomiast baterię do oceny w obszarze poznawczym 4,9%. W ok. 3/4 przypadków prowadzenia diagnozy, po narzędzia te sięgało odpowiednio 2,6% i 2,3% PPP, a w połowie przypadków 6,4% i 3,8% PPP. Ponadto 30,9% PPP wykorzystywało baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym w przypadku 1/4 procesów diagnostycznych, i na taką samą skalę 21,1% placówek stosowało baterię do oceny w obszarze poznawczym.

55,5% PPP nie korzystała w ogóle z baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym, a niemal 68% nigdy nie wykorzystywało baterii do oceny w obszarze poznawczym.

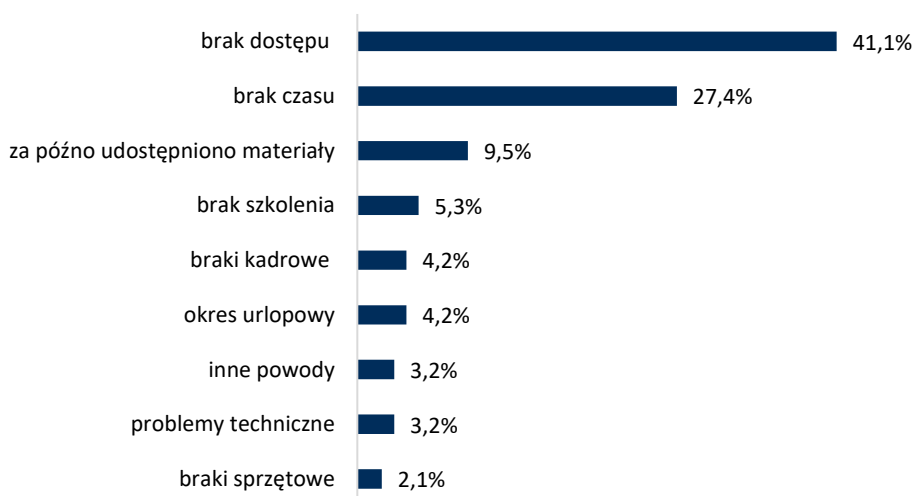
Wykres 2. Skala wykorzystywania narzędzi wytworzonych w PO WER przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Wśród powodów niekorzystania z narzędzi diagnostycznych najczęściej, bo w 60,9% przypadkach wskazywano na inne niż cztery główne wymienione w definicji wskaźnika powody (zmienna liczba dzieci zgłaszających się do poradni specyfika pracy poradni, brak możliwości przewidzenia rodzaju problemów, z jakimi zgłaszają się dzieci i młodzież, dowolność w doborze narzędzi diagnostycznych przez diagnostę). Wśród innych powodów najczęściej wskazywano na: nieotrzymanie dostępu do narzędzi (41,1%) oraz brak czasu (27,4%), w tym też spowodowany intensywnym okresem pracy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych przed rozpoczęciem roku szkolnego.

Wykres 3. Przyczyny niekorzystania z narzędzi diagnostycznych przez PPP



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Niemal co dziesiąty dyrektor PPP wskazywał, że powodem braku wykorzystania narzędzi diagnostycznych było zbyt późne uzyskanie dostępu do materiałów szkoleniowych, a co z tym związane także samych narzędzi diagnostycznych.

Wykres 4. Powody niekorzystania z narzędzi diagnostycznych

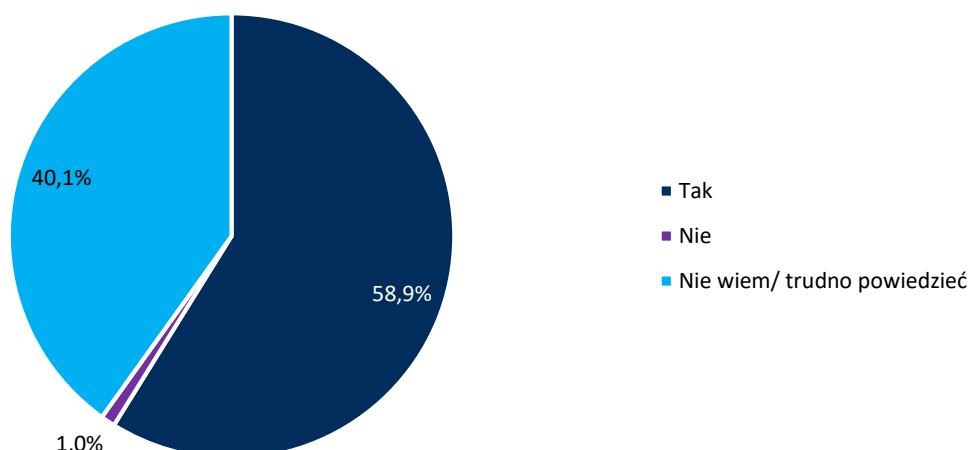


Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Nieco ponad 30% przedstawicieli PPP jako powód niesięgania po narzędzia diagnostyczne określiła dowolność w doborze narzędzi diagnostycznych przez diagnostę. Była to najczęściej obok innych przesterek wskazywana kategoria odpowiedzi. Zdecydowanie niższy odsetek przebadanych dyrektorów PPP wskazywał na takie aspekty jak: specyfika pracy poradni (5,2%), brak możliwości przewidzenia rodzaju problemów z jakimi zgłoszą się dzieci i młodzież (2,6%) czy zmienną liczbę dzieci zgłaszających się do poradni (1,0%).

Blisko 60% poradni, które nie skorzystały z narzędzi diagnostycznych zadeklarowało, że wdrożyłaby je, gdyby nie zaistniały przeszkody, wskazane na wykresie 4. Jednak 40,1% PPP, które podpisały porozumienie, ale nie korzystały z opracowanych narzędzi nie było w stanie jednoznacznie określić, czy gdyby nie wystąpiły wspomniane obiektywne przeszkody, to udałoby się im wdrożyć narzędzia diagnostyczne KAPP i OKC. Przyczyn takiego stanu rzeczy najprawdopodobniej należy szukać w kwestiach organizacyjnych procesu wdrażania narzędzi, o czym świadczą odpowiedzi wskazujące na zbyt późne udostępnienie narzędzi. Nie można także wykluczyć, że podnoszona kwestia niewystarczających zasobów kadrowych powoduje, że to pracownicy PPP nie mieli wystarczająco czasu na realizację zadań projektowych. To z kolei należałoby traktować jako pewnego rodzaju trudności systemowe. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że żadna z dwóch wskazanych kwestii nie wskazuje na brak użyteczności samego narzędzia, co można interpretować jako potwierdzenie jego adekwatności i istnienie potrzeby kontynuowania procesu wdrażania opracowanych narzędzi.

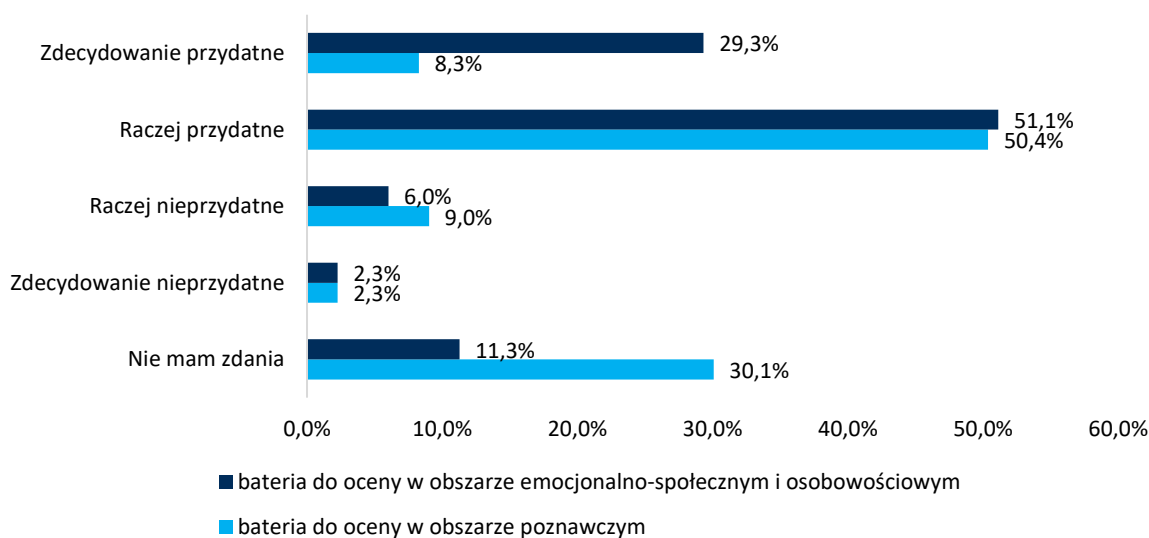
Wykres 5. Możliwość wdrożenia narzędzi diagnostycznych



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Ogólnie rzecz biorąc dyrektorzy i pracownicy PPP, którzy korzystali z opracowanych narzędzi diagnostycznych lub deklarowali gotowość do ich stosowania ocenili obydwie baterie jako przydatne. Przy czym w przypadku baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym na przydatność narzędzi wskazało relatywnie więcej badanych, bo aż 80,5%, podczas gdy na baterię do oceny w obszarze poznawczym mniej, bo 58,6%. W przypadku obu baterii ponad połowa respondentów przyznała ocenę *raczej przydatne*. Jeśli chodzi o baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym 29,3% badanych przyznało maksymalną pozytywną ocenę. Odsetek ten był zdecydowanie niższy w przypadku baterii do oceny w obszarze poznawczym, bowiem kształtował się na poziomie 8,3%. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że 30,1% badanych nie potrafiło jednoznacznie ocenić tej baterii.

Wykres 6. Ocena przydatności pakietów narzędzi diagnostycznych

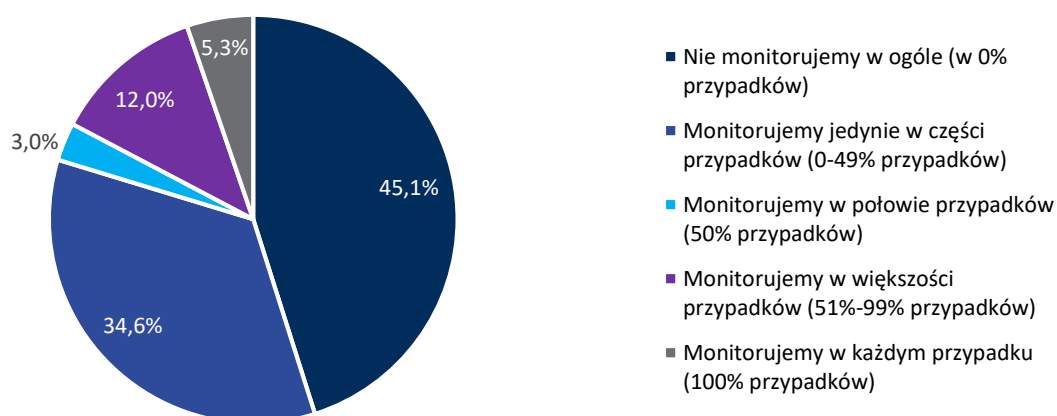


Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Kolejnym istotnym kryterium oceny wdrożonych narzędzi diagnostycznych było określenie wpływu zastosowania narzędzi na uzyskanie poprawy funkcjonowania ucznia lub rozwiązania zgłaszanego problemu. Na potrzeby oceny skuteczności narzędzi wypracowanych dzięki wsparciu z EFS niezbędne było określenie, czy PPP prowadzą monitoring postępów rozwojowych w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów zdiagnozowanych przy użyciu narzędzi pakietu wdrażanego w ramach wsparcia. Weryfikowano także, w jaki sposób jest prowadzony ten monitoring.

Analiza zgromadzonych danych ilościowych wskazuje, że w ponad 45% przebadanych PPP nie jest prowadzony monitoring postępów rozwojowych w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów zdiagnozowanych przy użyciu narzędzi wdrażanego pakietu. Spośród pozostałych większość (tj. blisko 35% poradni wykorzystujących narzędzia) monitoruje mniej niż połowę uczniów, a jedynie 5,3% PPP monitoruje postępy wszystkich uczniów.

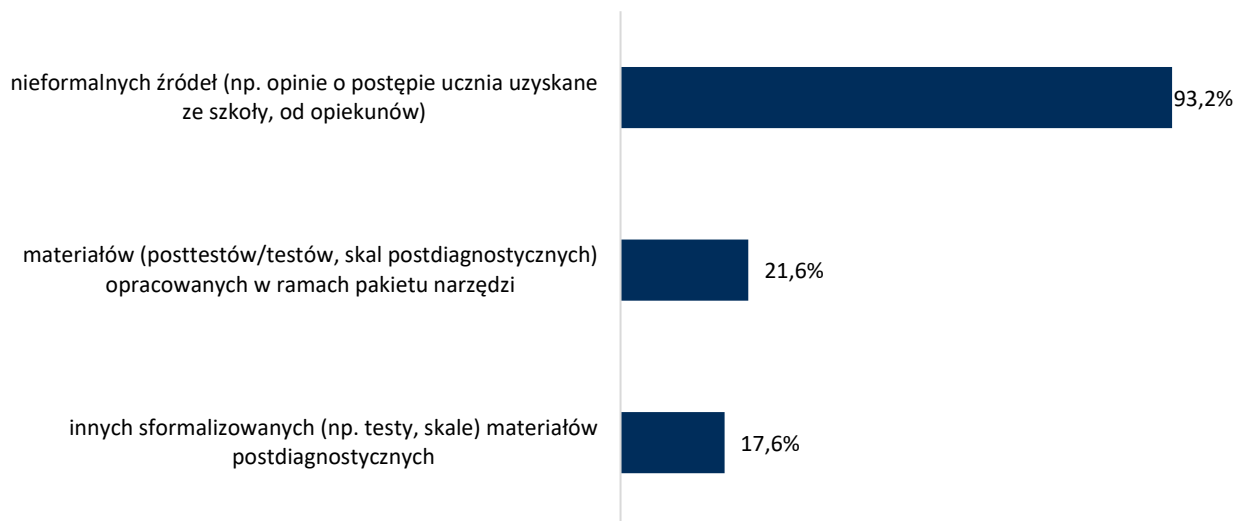
Wykres 7. Fakt monitorowania postępów rozwojowych w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów zdiagnozowanych przy użyciu narzędzi pakietu



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne monitorujące postępy uczniów zdiagnozowanych przy użyciu pakietów ewaluowanych narzędzi, korzystają przede wszystkim z nieformalnych źródeł (np. opinii o postępie ucznia uzyskanych ze szkoły, opinii uzyskanych od opiekunów). Formalne narzędzia monitorowania postępów są wykorzystywane w zdecydowanie mniejszym stopniu, gdyż stosowało je 21,6% spośród badanych PPP, w których monitoruje się postęp ucznia, przy czym stosowane formalne narzędzia to w dużej mierze posttesty/testy, skale postdiagnostyczne opracowane w ramach stworzonego pakietu narzędzi. Na wykorzystywanie innych formalnych materiałów postdiagnostycznych wskazało 17,6% przedstawicieli PPP korzystających z narzędzi objętych ewaluacją.

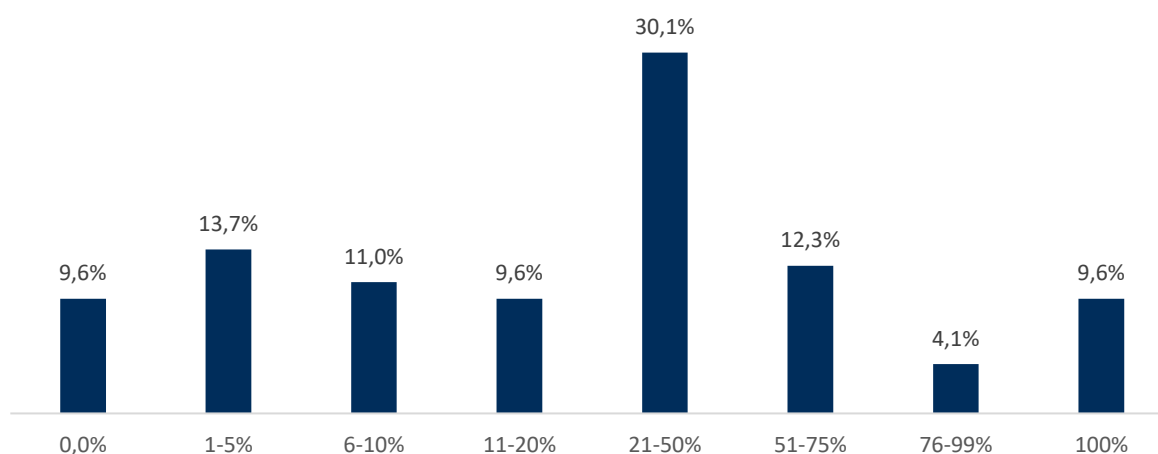
Wykres 8. Narzędzia wykorzystywane w celu monitorowania postępów uczniów zdiagnozowanych przy użyciu pakietów narzędzi pakietu



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Relatywnie najczęściej poradni (30,1%), w których monitoruje się postępy ucznia wskazało, że po upływie 6 miesięcy od diagnozy postęp zaobserwowano w przypadku 21-50% uczniów objętych wsparciem. U ponad połowy uczniów postęp dostrzegło mniej, bo 16,4% poradni. Niemal co dziesiąta z poradni zadeklarowała, że postęp nastąpił u wszystkich monitorowanych uczniów.

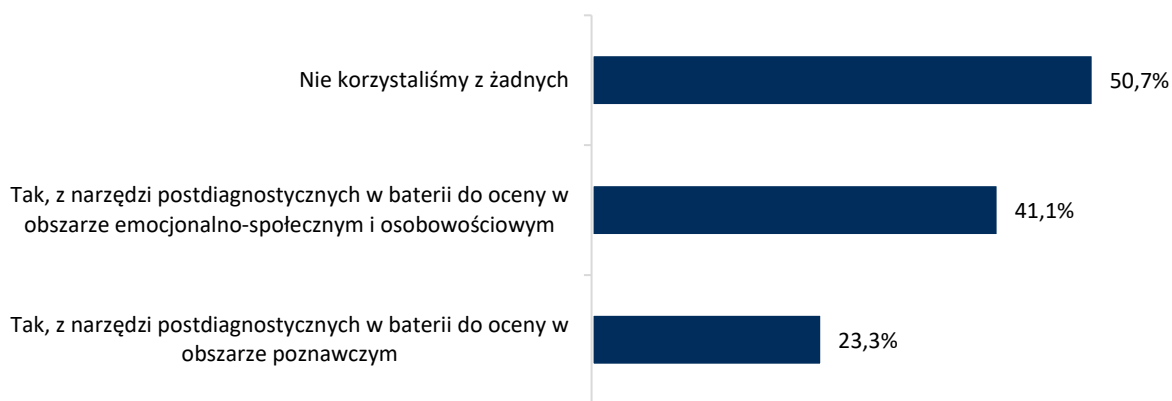
Wykres 9. Odsetek uczniów, u których wystąpiła poprawa 6 miesięcy po zdiagnozowaniu



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Ponad połowa PPP deklaruje, że nie korzystała z żadnych materiałów postdiagnostycznych. Z materiałów postdiagnostycznych w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym skorzystało 41,1% poradni, a z materiałów postdiagnostycznych w baterii do oceny w obszarze poznawczym 23,3%.

Wykres 10. Rodzaj wykorzystywanych materiałów postdiagnostycznych



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Ocena materiałów postdiagnostycznych

Materiały postdiagnostyczne z obu pakietów zostały ocenione jako przydatne – wskazało na to niemal dwie trzecie (64,8%) użytkowników materiałów postdiagnostycznych w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym oraz 42,5% użytkowników materiałów postdiagnostycznych w baterii do oceny w obszarze poznawczym.

Uwzględniając wyłącznie odpowiedzi przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych mogących dokonać oceny materiałów postdiagnostycznych z baterii do oceny w obszarze poznawczym, to 33,3% oceniło je jako zdecydowanie przydatne, a 60,6% jako raczej przydatne. W przypadku materiałów postdiagnostycznych z baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym odsetki te wyniosły odpowiednio: 26,6% i 67,3%.

Tabela 2. Ocena przydatności materiałów postdiagnostycznych

Materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym	Zdecydowanie przydatne	19,2%
	Raczej przydatne	45,2%
	Raczej nieprzydatne	1,4%
	Zdecydowanie nieprzydatne	1,4%
	Nie mam zdania	32,9%
Materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze poznawczym	Zdecydowanie przydatne	15,1%
	Raczej przydatne	27,4%
	Raczej nieprzydatne	1,4%
	Zdecydowanie nieprzydatne	1,4%
	Nie mam zdania	54,8%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Materiały postdiagnostyczne z baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym zostały ocenione jako adekwatne względem potrzeb dzieci przez 64,4% przedstawicieli PPP, a przez 45,2% w przypadku baterii do oceny w obszarze poznawczym. Wykluczając z podstawy oprocentowania respondentów wskazujących na brak zdania w kwestii oceny adekwatności materiałów postdiagnostycznych, to w odniesieniu do materiałów z baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym jako zdecydowanie adekwatne względem potrzeb dzieci zakwalifikowało je 28,6% badanych, a jako raczej adekwatne 67,3%. Natomiast, jeśli chodzi o materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze poznawczym jako zdecydowanie adekwatne oceniło je 31,4%, a jako raczej adekwatne 62,9% respondentów.

Tabela 3. Ocena adekwatności materiałów postdiagnostycznych do potrzeb dzieci

Materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym	Zdecydowanie adekwatne	19,2%
	Raczej adekwatne	45,2%
	Raczej nieadekwatne	1,4%
	Zdecydowanie nieadekwatne	1,4%
	Nie mam zdania	32,9%
Materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze poznawczym	Zdecydowanie adekwatne	15,1%
	Raczej adekwatne	30,1%
	Raczej nieadekwatne	1,4%
	Zdecydowanie nieadekwatne	1,4%
	Nie mam zdania	52,1%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Uczestnicy badania ilościowego dokonali również oceny adekwatności materiałów postdiagnostycznych każdego z pakietów względem wieku dzieci. Także i pod tym względem materiały zostały ocenione pozytywnie. W przypadku materiałów postdiagnostycznych w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym jako adekwatne uznało je 67,6% badanych, a w przypadku materiałów postdiagnostycznych w baterii do oceny w obszarze poznawczym 48,7%.

Warto zwrócić uwagę na odsetek pozytywnych ocen, wykluczając respondentów niepotrafiących jednoznacznie określić stopnia adekwatności materiałów postdiagnostycznych względem wieku dzieci. Interpretując jedynie sprecyzowane oceny należy wnioskować, że materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym są adekwatne do wieku dzieci, bowiem za zdecydowanie adekwatne uznało je 33,3% respondentów, a za raczej adekwatne 64,7%. Z kolei materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze poznawczym za zdecydowanie adekwatne względem wieku dzieci uważało je 29,7%, a za raczej adekwatne 67,6%.

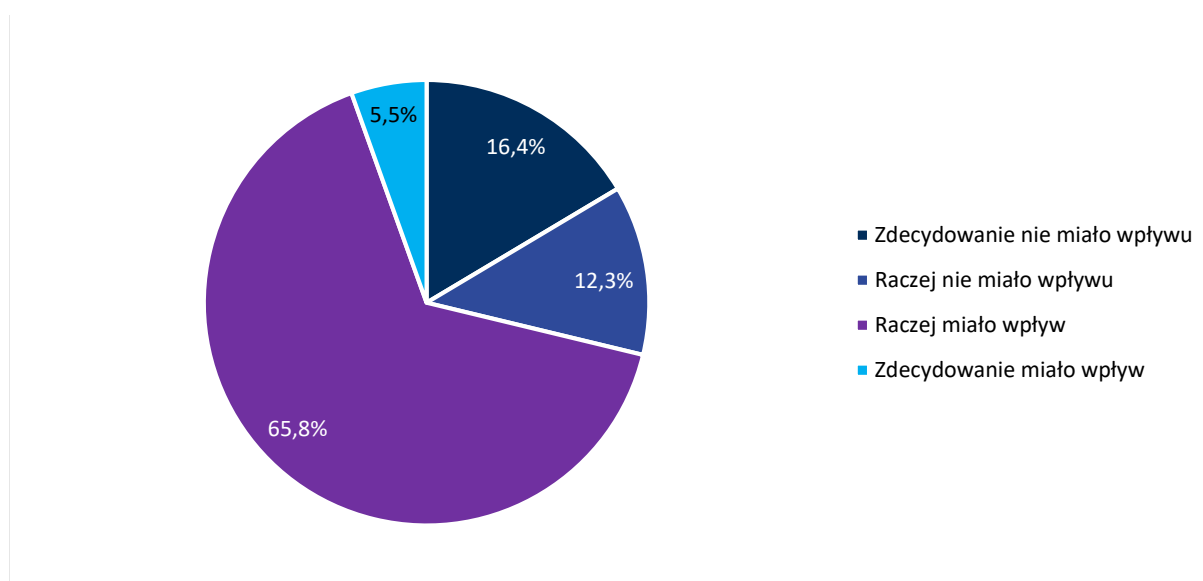
Tabela 4. Ocena adekwatności materiałów postdiagnostycznych do wieku dzieci

Materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym	Zdecydowanie adekwatne	23,0%
	Raczej adekwatne	44,6%
	Raczej nieadekwatne	1,4%
	Zdecydowanie nieadekwatne	0,0%
	Nie mam zdania	31,1%
Materiały postdiagnostyczne w baterii do oceny w obszarze poznawczym	Zdecydowanie adekwatne	14,9%
	Raczej adekwatne	33,8%
	Raczej nieadekwatne	0,0%
	Zdecydowanie nieadekwatne	1,4%
	Nie mam zdania	50,0%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Blisko 66% uczestniczących w badaniu przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, które uzyskały dostęp do narzędzi diagnostycznych jest zdania, że zastosowane materiały postdiagnostyczne będące częścią udostępnionego pakietu narzędzi w pewnym stopniu miały wpływ na osiągnięte przez uczniów postępy.

Wykres 11. Zależność pomiędzy zastosowaniem wsparcia postdiagnostycznego w ramach pakietu narzędzi a osiągnięciem postępów przez uczniów



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

W pełni przekonanych o tym było 5,5% respondentów, czego jednak nie należy uznawać za niekorzystny wynik, a efekt realnej oceny tego, w jakim zakresie wykorzystanie materiałów postdiagnostycznych wpływa na osiąganą przez ucznia poprawę w sferze emocjonalnej. Kolejne 12,3% z przedstawicieli PPP, których pytano o tę kwestię stwierdziło, że nie dostrzega tego wpływu, a 16,4% zdecydowanie nie widzi tego rodzaju powiązania.

Ocena standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych

Standardy funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych opracowane zostały w wyniku realizacji projektu pozakonkursowego *Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej*. Wypracowane standardy służącej mają ujednoczeniu jakości i zakresu wsparcia prowadzonego przez PPP. Są istotną częścią modelowego zestawu upowszechnianych narzędzi, ponieważ miały pozwolić w skuteczny i efektywny sposób implementować nowe narzędzia diagnostyczne oraz procedury prowadzenia procesu diagnostycznego oraz postdiagnostycznego. Osiągnięcie zestandaryzowanego poziomu pracy z założenia prowadzi do podniesienia jakości świadczonych usług, bowiem przede wszystkim ułatwia współpracę między specjalistami z różnych dziedzin, a obecnie obrany kierunek zmian w sposobie funkcjonowania PPP zakłada niedyrektywny, interdyscyplinarny i zindywidualizowany sposób prowadzenia wsparcia. Wdrażany model oceny funkcjonalnej w większym stopniu angażować ma inne instytucje, w obrębie których funkcjonuje uczeń. Brak istnienia jednolitych standardów funkcjonowania podmiotów zaangażowanych we wsparcie uniemożliwiłoby prowadzenie efektywnego i holistycznego wsparcia. Ponadto wypracowane standardy mają służyć zapewnieniu jednorodności realizowanych usług tj. świadczenie usług na wyrównanym co do jakości poziomie i odpowiadającym realnym potrzebom odbiorców. Ponadto ujednoczenie standardów funkcjonowania PPP pozwoli prowadzić skuteczniejszą kontrolę i nadzór nad pracą poradni, a dodatkowo ułatwi wdrażanie kolejnych, planowanych zmian. PPP pełnią strategiczną funkcję w strukturach wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, koordynując niejako działania ukierunkowane na pomoc podopiecznemu i pełniąc rolę dialogotwórczą między wieloma podmiotami z otoczenia funkcjonowania dziecka objętego wsparciem. Co więcej trudności w realizacji określonych standardów funkcjonowania mogą być traktowane jako wskaźnik potrzeby szkoleń i podnoszenia kompetencji pracowników PPP.

W toku badania uczestnicy zostali poproszeni o ocenę 16 standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej wdrożonych w ramach projektu *Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej*. Dotyczyły one 5 obszarów:

- 1) efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej – ocenie należało poddać skuteczność działań wspierających określoną na podstawie ostatecznego rezultatu prowadzonego wsparcia,
- 2) profilaktyki i edukacji – PPP zobowiązane są do podejmowania działań psychoedukacyjnych, profilaktycznych, doradczych oraz informacyjnych,
- 3) organizacji pracy placówki – zarządzanie i organizacja pracy placówki powinny być ukierunkowane na efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi, a wdrażane przez kierownictwo PPP strategie komunikacji z podmiotami zewnętrznymi powinny cechować się inkluziwnością,

- 4) zarządzania zasobami środowiska – należy mieć na uwadze, że działania wspierające podopiecznego przynoszą lepsze rezultaty, gdy włączają środowisko funkcjonowania,
- 5) koordynacji wsparcia – PPP koordynują współpracę między instytucjami i podmiotami z otoczenia podopiecznego w celu udzielenia wielowymiarowego i zindywidualizowanego wsparcia.

W obszarze **efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej** ocenie podlegały 4 standardy:

- 1) Poradnia podejmuje działania, których celem jest rozpoznawanie potrzeb i oczekiwań osób i instytucji korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Przeprowadzenie diagnozy potrzeb i oczekiwań środowiska lokalnego jest niezbędne, aby prowadzone wsparcie mogło być trafne i efektywne. Tego rodzaju praktyka pozwala adekwatnie ocenić skalę podejmowanych działań i odpowiednio gospodarować kapitałem ludzkim w celu efektywnego sposobu organizacji pracy placówki. Wymaga to przeprowadzenia przekrojowej diagnozy potrzeb uczniów, pracowników PPP, nauczycieli czy rodziców.

- 2) Diagnoza dzieci i młodzieży wykonywana w poradni jest prowadzona rzetelnie i profesjonalnie zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej, w sposób dostosowany do problemu.

Standard ten obliguje PPP do stosowania Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia dla Dzieci i Młodzieży (ICF-CY). Wprowadzenie tej klasyfikacji łączy się z upowszechnianiem podejścia oceny funkcjonalnej. Zauważa się potrzebę lepszego dostosowania prowadzonego wsparcia do indywidualnych potrzeb i kapitału ucznia. W związku z czym konieczne jest w większym zakresie uwzględnianie podmiotów i instytucji środowiska funkcjonowania ucznia i interdyscyplinarna praca nad osiągnięciem postępu ucznia.

- 3) Poradnia psychologiczno-pedagogiczna zapewnia adekwatne wsparcie dzieciom, uczniom, ich rodzinie i placówce, do której uczęszczają.

Zgodnie z kierunkiem obranych zmian w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, praca z podopiecznymi ma mieć charakter niedyrektywny, a przez to lepiej dopasowany do kapitału i zasobów poszczególnych dzieci. Ponadto PPP mają również wspierać środowisko funkcjonowania dziecka/ucznia, zatem realizowane wsparcie musi być dostosowane również do zasobów środowiskowych.

- 4) Efektywność pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej jest poddawana ocenie i ewaluacji.

Funkcjonowanie placówki weryfikowane winno być pod względem efektywności prowadzonych działań. Wiąże się ona ze sposobem organizacji pracy poradni, zarządzaniem

czasem oraz tempem realizowanych działań, a także doborem odpowiedniej formy realizowanego wsparcia. Ocena efektywności prowadzonych działań nie funkcjonowała odpowiednio. Wprowadzenie standardu kładącego nacisk na weryfikowanie efektywności prowadzonych działań pozwoliłoby wypracować najbardziej efektywny sposób funkcjonowania PPP.

Każdy z ww. standardów uznać można za wysoce trafny, gdyż w ponad 95% przypadków zostały oceniane przez badanych jako trafne, z czego w większości jako zdecydowanie trafne – od 69,9% wskazań w przypadku standardu: *Diagnoza dzieci i młodzieży wykonywana w poradni jest prowadzona rzetelnie i profesjonalnie zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej, w sposób dostosowany do problemu*, do 57,1% wskazań w przypadku standardu: *Efektywność pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej jest poddawana ocenie i ewaluacji*.

Tabela 5. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Poradnia podejmuje działania, których celem jest rozpoznawanie potrzeb i oczekiwań osób i instytucji korzystających z pomocy psychologiczno – pedagogicznej	Zdecydowanie trafny	63,9%
	Raczej trafny	33,1%
	Raczej nietrafny	3,0%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%
Diagnoza dzieci i młodzieży wykonywana w poradni jest prowadzona rzetelnie i profesjonalnie zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej, w sposób dostosowany do problemu	Zdecydowanie trafny	69,9%
	Raczej trafny	26,3%
	Raczej nietrafny	3,0%
	Zdecydowanie nietrafny	0,8%
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna zapewnia adekwatne wsparcie dzieciom, uczniom, ich rodzinie i placówce, do której uczęszczają	Zdecydowanie trafny	64,7%
	Raczej trafny	34,6%
	Raczej nietrafny	0,8%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%
Efektywność pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej jest poddawana ocenie i ewaluacji	Zdecydowanie trafny	57,1%
	Raczej trafny	39,1%
	Raczej nietrafny	3,8%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Analogicznie kształtuje się sytuacja w przypadku oceny standardów **w obszarze profilaktyki i edukacji**. Ocenie poddano w tym przypadku 3 standardy:

- 1) Poradnia rozpoznaje lokalne potrzeby w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na terenie, na którym działa.

Rozpoznanie potrzeb powinno mieć charakter procesualna tj. być prowadzone w sposób ciągły, co pozwoli dostosować podejmowane działania do realnych potrzeb odbiorców. Ważne jest, aby prowadzone wsparcie dotyczyło najistotniejszych ze zidentyfikowanych problemów. Wymaga to wypracowania systemu komunikacji między placówkami edukacyjnymi/wychowawczymi, a PPP. Bowiern to te placówki powinny przekazywać informację o zapotrzebowaniu na prowadzenie działań na swoim terenie. Ma to pozwolić na zwiększenie trafności realizowanego wsparcia.

- 2) Poradnia prowadzi działania z zakresu profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na wszystkich poziomach edukacyjnych w ramach lokalnego systemu współpracy.

Lokalny system wsparcia rozumieć należy jako sieć instytucji podejmujących współpracę na rzecz zaspokajania potrzeb przedszkoli/szkół. Stworzenie lokalnego systemu wsparcia miało na celu włączenie dodatkowych podmiotów, tj. innych niż placówka edukacyjna/wychowawcza oraz PPP, do działań ukierunkowanych na prowadzenie wsparcia.

- 3) Udzielane wsparcie w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego jest monitorowane i podlega ewaluacji.

PPP ma za zadanie prowadzić ocenę i podsumowanie realizowanego wsparcia w zakresie jego skuteczności, efektywności i trafności. PPP wspomaga analizowanie rezultatów i przebiegu procesu wsparcia, które realizują na swoim terenie dane placówki w ramach prowadzonego przez PPP wsparcia.

W przypadku 2 z 3 standardów dominującą oceną była ta skrajnie pozytywna, tj. określająca wskazany standard jako zdecydowanie trafnie realizowany. Ocenę taką przyznało 56,4% badanych w odniesieniu do standardu: *Poradnia rozpoznaje lokalne potrzeby w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na terenie, na którym działa* oraz 51,9% w przypadku standardu: *Poradnia prowadzi działania z zakresu profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na wszystkich poziomach edukacyjnych w ramach lokalnego systemu współpracy*. Relatywnie najłatwiej ocenianym obszarem okazał się ponownie być ten związany z monitorowaniem efektów wsparcia – standard *Udzielane wsparcie w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego jest monitorowane i podlega ewaluacji* zdecydowanych ocen było mniej (45,9%).

Tabela 6. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze profilaktyki i edukacji

Poradnia rozpoznaje lokalne potrzeby w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na terenie, na którym działa	Zdecydowanie trafny	56,4%
	Raczej trafny	39,1%

	Raczej nietrafny	4,5%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%
Poradnia prowadzi działania z zakresu profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na wszystkich poziomach edukacyjnych w ramach lokalnego systemu współpracy	Zdecydowanie trafny	51,9%
	Raczej trafny	43,6%
	Raczej nietrafny	3,8%
	Zdecydowanie nietrafny	0,8%
Udzielane wsparcie w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego jest monitorowane i podlega ewaluacji	Zdecydowanie trafny	45,9%
	Raczej trafny	48,1%
	Raczej nietrafny	4,5%
	Zdecydowanie nietrafny	1,5%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Z kolei w obszarze **organizacji pracy placówki** ocenie podlegały 2 standardy:

- 1) Poradnia pomaga szkołom i placówkom rozpoznawać i zaspokajać potrzeby rozwojowe w ramach pomocy psychologiczno- pedagogicznej.

Ze względu na zidentyfikowane potrzeby form prowadzonego wsparcia koniecznym jest rozszerzenie działań PPP o pracę środowiskową z uczniem. Dotychczasowy model poradnictwa oparty w głównej mierze na diagnozowaniu deficytów ucznia nie przynosi zadowalających rezultatów. Stąd potrzeba podejmowania szerszej zakrojonej współpracy z podmiotami i placówkami z środowiska funkcjonowania dziecka.

- 2) Poradnia zachęca szkoły i placówki do podsumowania uzyskanych efektów po realizacji planu rozwoju.

Zadaniem pracowników PPP jest mobilizowanie dyrektorów placówek do podejmowania działań na rzecz analizy i podsumowania rezultatów działań prowadzonych na terenie placówki korzystającej ze wsparcia.

Oba wskazane standardy zostały ocenione pozytywnie przez badanych. Odsetek ocen sugerujących, iż przyjęte standardy są nietrafne utrzymywał się na niskim poziomie, a dominowały oceny wskazujące na jego trafność.

Standard: *Poradnia pomaga szkołom i placówkom rozpoznawać i zaspokajać potrzeby rozwojowe w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej* jako zdecydowanie trafny oceniło 64,7% badanych, a kolejnych 33,8% określiło go jako raczej trafny.

Z kolei w przypadku standardu: *Poradnia zachęca szkoły i placówki do podsumowania uzyskanych efektów po realizacji planu rozwoju* odsetek ocen definiujących go jako zdecydowanie trafny i raczej trafny był do siebie zbliżony i wyniósł odpowiednio: 43,6% i 46,6%. Jednak niemal co dziesiąty badany (9,8%) ocenił ten standard jako nietrafny.

Tabela 7. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze organizacji pracy placówki

Poradnia pomaga szkołom i placówkom rozpoznawać i zaspokajać potrzeby rozwojowe w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Zdecydowanie trafny	64,7%
	Raczej trafny	33,8%
	Raczej nietrafny	0,8%
	Zdecydowanie nietrafny	0,8%
Poradnia zachęca szkoły i placówki do podsumowania uzyskanych efektów po realizacji planu rozwoju	Zdecydowanie trafny	43,6%
	Raczej trafny	46,6%
	Raczej nietrafny	7,5%
	Zdecydowanie nietrafny	2,3%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

W obszarze **zarządzania zasobami środowiska** ocenie podlegały 4 standardy:

- 1) Struktura organizacyjna poradni sprzyja pracy stacjonarnej i środowiskowej.

Koniecznym jest organizacja funkcjonowania i pracy PPP pozwalająca na realizację działań wspierających nie tylko stacjonarnie na terenie placówki, ale także poza nim, w środowisku funkcjonowania dziecka.

- 2) Baza lokalowa i wyposażenie sprzyjają zapewnieniu wysokiej jakości pracy.

Baza lokalowa i wyposażenie PPP warunkuje jakość pracy stacjonarnej placówki. Działania podejmowane w ramach organizacji przestrzeni placówki powinny być ukierunkowane na wdrażanie nowoczesnych standardów wyposażenia i zagospodarowania przestrzeni placówki.

- 3) Zarządzanie zasobami własnymi jest efektywne.

W celu efektywnego zarządzania kapitelem ludzkim PPP należy odpowiednio zidentyfikować zasoby, kompetencje, umiejętności oraz ograniczenia pracowników. Indywidualne podejście do pracownika pozwoli na lepsze wykorzystanie jego kapitału i stymulowanie jego rozwoju, co przekłada się na jakość świadczonych przez placówkę usług. Należy zatem w większym zakresie prowadzić działania ukierunkowane na budowanie zespołu PPP.

- 4) Zapewniony jest stały rozwój pracowników poradni.

Skuteczne działanie PPP uzależnione jest od kompetencji i kwalifikacji pracowników. Placówka powinna zapewniać kadrze możliwość rozwoju, który powinien być zgodny z kierunkiem rozwoju placówki oraz indywidualnymi zasobami i ambicjami poszczególnych pracowników.

Wszystkie ze standardów z obszaru zarządzania zasobami środowiska zostały pozytywnie ocenione przez przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych w kontekście ich trafności. Ponad 62% respondentów dwa z czterech standardów oceniło jako zdecydowanie trafne, mowa tutaj o standardach: *Zarządzanie zasobami własnymi jest efektywne* (63,9%) oraz *Zapewniony jest stały rozwój pracowników poradni* (62,4%). Warto

także zaznaczyć, że ponad połowa badanych (56,4%) za zdecydowanie trafny uznała także standard: *Struktura organizacyjna poradni sprzyja pracy stacjonarnej i środowiskowej*. Jednak w przypadku tego standardu niemal co dziesiąty badany (9,8%) określił go jako raczej lub zdecydowanie nietrafny. Zaś w przypadku standardu dotyczącego bazy lokalowej i wyposażenia porównywalny odsetek badanych uznał go za zdecydowanie trafny (44,4%) lub raczej trafny (43,6%). Przeciwnego zdania było 12,0% uczestników badania oceniając ten standard jako raczej bądź zdecydowanie nietrafny.

Tabela 8. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska

Struktura organizacyjna poradni sprzyja pracy stacjonarnej i środowiskowej	Zdecydowanie trafny	56,4%
	Raczej trafny	33,8%
	Raczej nietrafny	7,5%
	Zdecydowanie nietrafny	2,3%
Baza lokalowa i wyposażenie sprzyjają zapewnieniu wysokiej jakości pracy	Zdecydowanie trafny	44,4%
	Raczej trafny	43,6%
	Raczej nietrafny	9,0%
	Zdecydowanie nietrafny	3,0%
Zarządzanie zasobami własnymi jest efektywne	Zdecydowanie trafny	63,9%
	Raczej trafny	31,6%
	Raczej nietrafny	3,0%
	Zdecydowanie nietrafny	1,5%
Zapewniony jest stały rozwój pracowników poradni	Zdecydowanie trafny	62,4%
	Raczej trafny	31,6%
	Raczej nietrafny	5,3%
	Zdecydowanie nietrafny	0,8%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Ostatnim obszarem, w ramach którego oceniano standardy funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej, było **zarządzanie zasobami środowiska – koordynacja wsparcia**, w ramach którego ocenie poddano 3 standardy:

- 1) Poradnia identyfikuje obszary współpracy z instytucjami działającymi na jej terenie.

Standard ten opracowany został w zgodzie z założeniem pracy na zasobach. W tym ujęciu środowisko lokalne traktowane jest jako „przestrzeń” istnienia zasobów, które należy uwzględniać w procesie planowania i realizacji wsparcia. Wymaga to pozyskiwania aktualnej wiedzy na temat form działań innych instytucji z obszaru objętego wsparciem z PPP.

- 2) Poradnia włącza inne podmioty w swoje działania.

Obecnie działania prowadzone przez różne instytucje wspierające ucznia nie są koordynowane w odpowiedni sposób, przez co niemożliwe jest wypracowanie spójnej i wspólnej strategii wspierania ucznia. Interdyscyplinarna współpraca podejmowana przez

podmioty z środowiska funkcjonowania dziecka ma mieć pozytywny wpływ na skuteczność i efektywność realizowanych działań.

3) Współpraca z placówkami jest monitorowana.

Budowanie lokalnego systemu wsparcia wymaga cyklicznego i stałego monitorowania zasobów i rezultatów działań różnych placówek wspierających dziecko. W ocenę efektów realizowanego wsparcia powinny zaangażowane być osoby z środowiska funkcjonowania dziecka tj. także pracownicy innych podmiotów zaangażowanych w proces pomocowy.

Każdy ze standardów został oceniony jako trafny, w tym dominującą oceną była ocena skrajnie pozytywna wskazująca na wysoką trafność omawianego standardu. Odsetek wskazań na zdecydowaną trafność standardu wynosił od 54,1% wskazań w przypadku standardu odnoszącego się do identyfikowania przez PPP obszarów współpracy z instytucjami działającymi na jej terenie do 51,1% wskazań w przypadku standardu dotyczącego monitorowania współpracy z placówkami. Należy zwrócić uwagę, że w przypadku żadnego z tych standardów nie pojawiły się żadne skrajnie negatywne oceny, a odsetki ocen wskazujących jakoby standard był raczej nietrafny utrzymywały się na niskim poziomie – od 3,8% (*Poradnia identyfikuje obszary współpracy z instytucjami działającymi na jej terenie*) do 6,0% (*Poradnia włącza inne podmioty w swoje działania*).

Tabela 9. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska – koordynacja działań

Poradnia identyfikuje obszary współpracy z instytucjami działającymi na jej terenie	Zdecydowanie trafny	54,1%
	Raczej trafny	42,1%
	Raczej nietrafny	3,8%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%
Poradnia włącza inne podmioty w swoje działania	Zdecydowanie trafny	51,9%
	Raczej trafny	42,1%
	Raczej nietrafny	6,0%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%
Współpraca z placówkami jest monitorowana	Zdecydowanie trafny	51,1%
	Raczej trafny	43,6%
	Raczej nietrafny	5,3%
	Zdecydowanie nietrafny	0,0%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Ponadto w ramach badania podjęto próbę określenia problemów w zakresie wdrożenia ww. standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej.

W obszarze efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie dostrzega się większych trudności we wdrażaniu standardów. Zdecydowana większość uczestniczących w badaniu przedstawicieli PPP zadeklarowała, że wdrożenie każdego z 4 standardów przynależnych do tego obszaru nie stanowi dla nich żadnego problemu – taką deklarację złożyło od 89,5% badanych w przypadku standardu: *Efektywność pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej jest poddawana ocenie i ewaluacji*, do 78,2% wskazań w przypadku

standardu: *Poradnia psychologiczno-pedagogiczna zapewnia adekwatne wsparcie dzieciom, uczniom, ich rodzinie i placówce, do której uczęszczają*. W przypadku trzech z czterech standardów blisko co dziesiąty badany wskazywał, że jego wdrożenie może wiązać się z pewnymi problemami, zaś w przypadku czwartego standardu: *Poradnia psychologiczno-pedagogiczna zapewnia adekwatne wsparcie dzieciom, uczniom, ich rodzinie i placówce, do której uczęszczają* 21,1% respondentów wskazało na możliwość wystąpienia problemów w związku z jego wdrażaniem. Warto zauważyć, że mimo tego, że obszar związany z oceną efektywności działania PPP został dość krytycznie oceniony przez badanych, to właśnie w odniesieniu do niego badani deklarowali najwyższą gotowość do aplikacji standardów postępowania. Przygotowanie i udostępnienie PPP odpowiednich narzędzi diagnostycznych oraz tych umożliwiających prowadzenie kontroli efektów pracy PPP powinno przełożyć się na podniesienie skuteczności i efektywności pracy placówek, bowiem po stronie przedstawicieli PPP istnieje wysoka gotowość do wdrażania wypracowanych standardów w tym obszarze.

Tabela 10. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Poradnia podejmuje działania, których celem jest rozpoznawanie potrzeb i oczekiwań osób i instytucji korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	87,2%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	12,0%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	0,8%
Diagnoza dzieci i młodzieży wykonywana w poradni jest prowadzona rzetelnie i profesjonalnie zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej, w sposób dostosowany do problemu	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	87,2%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	10,5%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	2,3%
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna zapewnia adekwatne wsparcie dzieciom, uczniom, ich rodzinie i placówce, do której uczęszczają	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	78,2%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	21,1%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	0,8%
Efektywność pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej jest poddawana ocenie i ewaluacji	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	89,5%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	9,8%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	0,8%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Podobnie sytuacja kształtowała się w przypadku standardów przypisanych do obszaru profilaktyki i edukacji – w odniesieniu do wszystkich trzech standardów dominującą

odpowiedzią był brak problemów z jego wdrożeniem: deklarację taką złożyło od 85,7% badanych w przypadku standardu: *Poradnia rozpoznaje lokalne potrzeby w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na terenie, na którym działa*, do 78,2% wskazań w odniesieniu do standardu: *Poradnia prowadzi działania z zakresu profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na wszystkich poziomach edukacyjnych w ramach lokalnego systemu współpracy*. Wdrożenie tego standardu sprawia pewne problemy w opinii 19,5% przedstawicieli PPP uczestniczących w badaniu. Odpowiedzi badanych świadczą, że to standard dotyczący zaangażowania w lokalne systemy współpracy został relatywnie najłabiej oceniony. Zdaje się, że częściowo może to wynikać ze wskazywanych wcześniej ograniczeń zasobów kadrowych, które utrudniają zaangażowanie się w tego rodzaju działania.

Tabela 11. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze profilaktyki i edukacji

Poradnia rozpoznaje lokalne potrzeby w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na terenie, na którym działa	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	85,7%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	12,8%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	1,5%
Poradnia prowadzi działania z zakresu profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego na wszystkich poziomach edukacyjnych w ramach lokalnego systemu współpracy	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	78,2%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	19,5%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	2,3%
Udzielane wsparcie w obszarze profilaktyki, wychowania i doradztwa edukacyjno-zawodowego jest monitorowane i podlega ewaluacji	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	82,7%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	16,5%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	0,8%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Według 83,5% badanych wdrożenie standardu: *Poradnia pomaga szkołom i placówkom rozpoznawać i zaspokajać potrzeby rozwojowe w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej* nie jest problematyczne, jednak według 15,8% respondentów może sprawić pewne problemy. Z kolei nieco bardziej problematycznym do wdrożenia standardem okazał się ten dotyczący zachęcania przez PPP szkół i placówek do podsumowywania uzyskanych efektów realizacji planu rozwoju – blisko 1/3 przedstawicieli poradni wskazało, że wdrożenie tego standardu mogłoby stanowić pewien problem, a 5,3% że jest to wręcz niemożliwe. Choć wciąż większość badanych (62,4%) jest zdania, że jego realizacja nie stanowi problemu, to trzeba zauważyć, że jest to wynik wyraźnie niższy w porównaniu do innych kryteriów. Ponownie warto zwrócić uwagę na to, że tego rodzaju działania wymagają szerszego zaangażowania i tak ograniczonych zasobów kadrowych poradni.

Tabela 12. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze organizacji pracy placówki

Poradnia pomaga szkołom i placówkom rozpoznawać i zaspokajać potrzeby rozwojowe w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	83,5%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	15,8%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	0,8%
Poradnia zachęca szkoły i placówki do podsumowania uzyskanych efektów po realizacji planu rozwoju	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	62,4%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	32,3%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	5,3%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Także w przypadku standardów w obszarze **zarządzania zasobami środowiska** dominuje przekonanie o braku trudności w ich wdrażaniu – deklaruje to od 88,7% badanych – w odniesieniu do standardu dotyczącego efektywnego zarządzania zasobami własnymi i 86,5% w przypadku standardu mówiącego o zapewnieniu stałego rozwoju pracownikom poradni, do 60,2% respondentów w przypadku standardu: *Baza lokalowa i wyposażenie sprzyjają zapewnieniu wysokiej jakości pracy*. Na pewne trudności w zakresie realizacji tego standardu wskazało 34,6% przedstawicieli PPP, a 5,3% zadeklarowało, że jego wdrożenie nie jest możliwe. Baza lokalowa i wyposażenie stanowią zatem jeden z bardziej niedoinwestowanych obszarów działalności, który obok niedoborów zasobów kadrowych może ograniczać zakres i skuteczność działania PPP.

Tabela 13. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska

Struktura organizacyjna poradni sprzyja pracy stacjonarnej i środowiskowe	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	77,4%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	21,1%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	1,5%
Baza lokalowa i wyposażenie sprzyjają zapewnieniu wysokiej jakości pracy	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	60,2%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	34,6%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	5,3%
Zarządzanie zasobami własnymi jest efektywne	Wdrożenie tego standardu w ogóle nie stanowi dla nas problemu	88,7%

	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	10,5%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	0,8%
Zapewniony jest stały rozwój pracowników poradni	Wdrożenie tego standardu o ogóle nie stanowi dla nas problemu	86,5%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	10,5%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	3,0%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Ocena możliwości wdrożenia standardów z obszaru **zarządzania zasobami środowiska – koordynacji wsparcia** nie niesie ze sobą problemów dla znacznej większości uczestniczących w badaniu przedstawicieli PPP – na ich brak wskazało od 83,5% badanych w odniesieniu do standardu: *Poradnia identyfikuje obszary współpracy z instytucjami działającymi na jej terenie*, do 78,2% w przypadku standardu mówiącego o włączaniu przez poradnię innych podmiotów w swoje działania. W odniesieniu do tego standardu na pojawienie się pewnych trudności wskazuje 20,3% respondentów.

Tabela 14. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska – koordynacja wsparcia

Poradnia identyfikuje obszary współpracy z instytucjami działającymi na jej terenie	Wdrożenie tego standardu o ogóle nie stanowi dla nas problemu	83,5%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	14,3%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	2,3%
Poradnia włącza inne podmioty w swoje działania	Wdrożenie tego standardu o ogóle nie stanowi dla nas problemu	78,2%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	20,3%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	1,5%
Współpraca z placówkami jest monitorowana	Wdrożenie tego standardu o ogóle nie stanowi dla nas problemu	82,0%
	Wdrażanie tego standardu wiąże się z pewnymi problemami	16,5%
	Wdrożenie tego standardu jest dla nas niemożliwe	1,5%

Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Uczestniczący w badaniu przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych zostali zapytani o zmiany, jakie w ich opinii należałoby wprowadzić w zaproponowanych standardach funkcjonowania poradni. Wśród sugerowanych zmian znalazły się:

- zwiększenie zakresu informatyzacji poradni,

- doposażenie poradni, poprawa warunków lokalowych poradni, zwiększenie zaplecza lokalowego,
- zwiększenia dostępności superwizji i szkoleń dla specjalistów,
- zwiększenie zatrudnienia i budżetu poradni,
- zmiana sposobu finansowania poradni z subwencji oświatowej na dotację celową,
- ujednoczenie przepisów prawnych, które umożliwiłyby szerszą współpracę różnych podmiotów w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego,
- ujednoczenie wytycznych dotyczących stosowanych narzędzi diagnostycznych,
- ujednoczenie wydawanych dokumentów,
- doprecyzowanie zakresu kompetencji w obszarze współpracy.

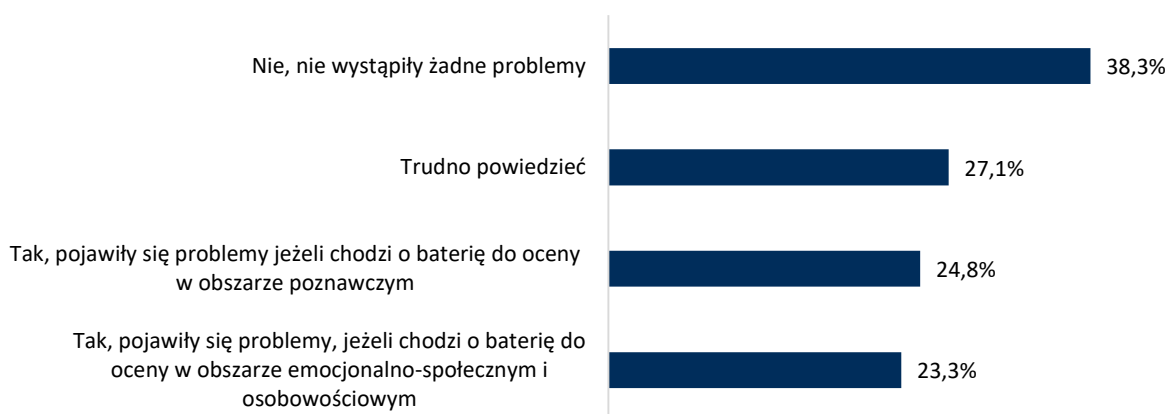
Za kluczowe obszary, których powinny dotyczyć zmiany, należy uznać zwiększenie zasobów kadrowych oraz kwalifikacji kadry, a także doposażenie poradni, w tym działania na rzecz informatyzacji. Wskazywane potrzeby zmian wymagają zwiększenia budżetów poradni, bez tego jakiegokolwiek inwestycje (czy to w kadry, czy w infrastrukturę) w zasadzie nie będą możliwe.

Proces wdrażania pakietów narzędzi

Proces wdrażania nowych rozwiązań może wiązać się z wystąpieniem pewnych utrudnień, często nieprzewidzianych na etapie ich tworzenia i planowania interwencji. Również w odniesieniu do opracowanych pakietów narzędzi podjęto próbę zidentyfikowania występujących w procesie ich implementowania trudności i problemów, z którymi borykały się PPP.

Ponad 38% uczestniczących w badaniu przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych wskazało, że w procesie wdrażania rozwiązań nie napotkali na żadne problemy, a 27,1% nie potrafiło jednoznacznie określić, czy miały, czy nie miały one miejsca. Niemal 25% PPP wskazało na wystąpienie problemów na etapie wdrażania baterii do oceny w obszarze poznawczym, a 23,3% doświadczyła trudności we wdrażaniu baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym. Doświadczenie problemów w procesie wdrażania rozwiązań było wskazywane w przybliżeniu przez jedną czwartą PPP, przy czym nieznacznie częściej, jeśli chodzi o narzędzia do oceny w obszarze poznawczym (por. wykres 13).

Wykres 12. Fakt wystąpienia problemów w procesie wdrażania rozwiązań



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Jeśli chodzi o konkretne trudności napotkane przez poradnie w procesie wdrażania narzędzi, to w przypadku pakietu do oceny w obszarze poznawczym wskazywano na:

- brak możliwości wygenerowania raportu,
- brak szkoleń w tym obszarze,
- brak możliwości usunięcia klienta wprowadzonego do systemu,
- brak możliwości zmiany grupy, do której został przyporządkowany badany,
- znużenie pojawiające się u badanego, spowodowane zbyt dużą liczbą zadań testowych,
- zmęczenie pracą przy komputerze dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- brak interpretacji wyników,
- bardzo długi czas oczekiwania przy badaniu całościowym na raport z badania,
- brak dostępu do narzędzia,
- konieczność dodatkowych dwóch spotkań,
- problem z pozyskaniem wyników – podsumowania, utracono wyniki badania wskutek przerwy,
- konieczność uzyskania PESEL opiekuna prawnego,
- nieadekwatne pytania kwestionariuszy opisowych dla dzieci, których wiek życia jest inny niż spodziewany etap edukacyjny,
- czasochłonność diagnozy,
- z funkcjonowaniem platformy i zapisem wyników diagnozy w postaci cyfrowej,
- problemy techniczne, np. zawieszenie aplikacji do diagnozy w trakcie trwania badania i niezapisywanie się wprowadzonych już danych, trudności z logowaniem,
- zbyt trudny materiał diagnostyczny dla badanych.

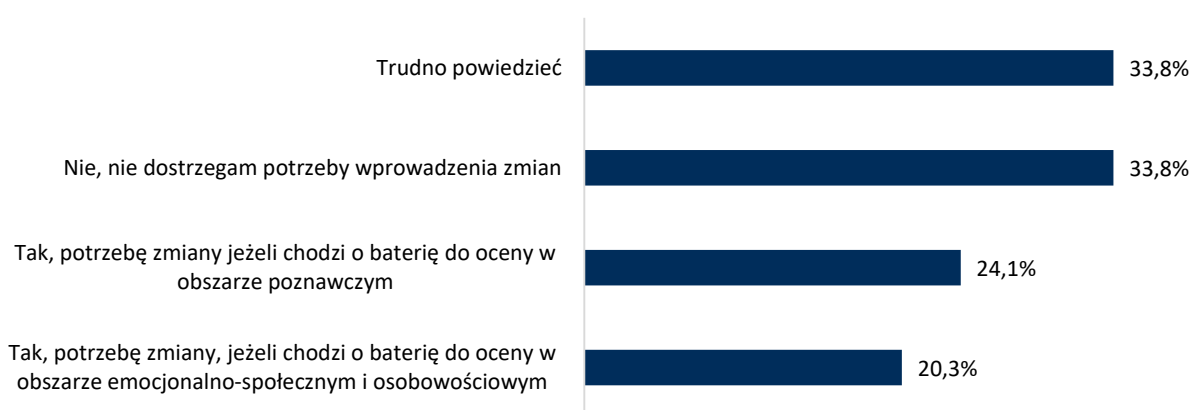
Ogólnie rzecz biorąc duża część problemów miała charakter techniczny, związany z obsługą platformy oraz korzystaniem z jej funkcjonalności. Są to problemy relatywnie łatwe do usunięcia np. poprzez szkolenia czy korekty programistyczne. Na podobny rodzaj

problemów wskazywali również przedstawiciele poradni, które wdrażały baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym:

- brak szkoleń dostępnych dla wszystkich,
- potrzeba drukowania licznych dokumentów ze względu na ograniczony czas jaki można poświęcić na badanie,
- zbyt rozbudowane narzędzia diagnostyczne skutkujące znużeniem osób diagnozowanych,
- problem z ochroną danych osobowych diagnozowanych dzieci, gdyż wszyscy korzystający z narzędzia mają dostęp do danych wszystkich diagnozowanych tym narzędziem dzieci,
- trudność z uzyskaniem materiałów postdiagnostycznych,
- długi czas na otrzymanie dostępu do narzędzia,
- potrzeba zbyt szczegółowych danych identyfikacyjnych rodziców,
- trudności we wprowadzeniu nazwy szkoły,
- brak możliwości odpowiadania w aplikacji – konieczność drukowania wszystkich kart odpowiedzi i ręcznego wprowadzania wyników,
- zawieszanie się aplikacji i wyświetlanie ostrzeżenia „potencjalne zagrożenie bezpieczeństwa” wraz z wysłaniem linku do rodzica, co ich zniechęca.

Wśród przedstawicieli PPP 33,8% nie dostrzega potrzeby wprowadzenia zmian w pakiecie/narzędziach, a drugie tyle nie potrafi jednoznacznie określić, czy zmiany są potrzebne czy nie. Z kolei na potrzebę wprowadzenia zmian w baterii do oceny w obszarze poznawczym wskazało 24,1% badanych, a w zakresie baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym – 20,3%.

Wykres 13. Potrzeba wprowadzenia zmian w narzędziach



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

W zakresie baterii do oceny w obszarze poznawczym respondenci wskazywali na potrzebę wprowadzenia następujących zmian:

- szkolenia w formie online z nagranyimi wykładami,

- skrócenie poszczególnych elementów testów,
- dostosowanie raportu do potrzeb i oczekiwań odbiory (czytelny język, analiza jakościowa z uwzględnieniem wyników i interpretacji wyników),
- zmiana grafiki,
- zmiana długości testów,
- możliwość rozłożenia badania w czasie,
- możliwość pomijania instrukcji,
- zmniejszenie liczby przykładów i powtórzeń,
- wyeliminowanie konieczności podania nr PESEL opiekuna prawnego,
- możliwość stosowania przez pedagogów,
- opracowanie wyników diagnozy zaraz po zakończeniu badania,
- możliwość usunięcia danych dziecka przy np. wprowadzeniu błędnych danych,
- skrócenie liczby zadań, zmniejszenie liczby prób,
- niepowielanie zadań z innych testów,
- prowadzenie możliwości wyliczenia poziomu IQ,
- rozszerzenie uprawnień dla przeszkolonych pedagogów i logopedów.

Z kolei w zakresie baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym wskazywano na potrzebę wprowadzenia następujących zmian:

- szkolenia w formie online z nagranyimi wykładami,
- skrócenie poszczególnych elementów testów,
- dostosowanie raportu do potrzeb i oczekiwań odbiory (czytelny język, analiza jakościowa z uwzględnieniem wyników i interpretacji wyników),
- ochrony danych osobowych diagnozowanych dzieci,
- uproszczenie procedury,
- skrócenie długości czasu trwania diagnozy,
- poprawa atrakcyjności narzędzia, zmniejszenie monotoności,
- zmodyfikowanie niektórych obszarów, gdyż są zbyt szerokie/rozbudowane,
- zmniejszenie ilości prób diagnostycznych,
- więcej materiałów kierowanych do rodziców i dzieci,
- wprowadzenie skali kłamstwa,
- dla uczniów młodszych (np. do 8 r.ż.) wprowadzenie opcji odsłuchania instrukcji i pytań,
- stworzenie możliwości wygenerowania raportu zbiorczego ze wszystkich warstw,
- możliwość wykorzystania narzędzia przez pedagoga.

Przedstawiciele PPP dostrzegali pozytywny wpływ wdrożonych narzędzi na działalność podmiotów oraz skuteczność pracy zatrudnionych tam specjalistów. Przede wszystkim odnoszono się do poszerzenia diagnostyki wśród dzieci, dywersyfikację katalogu narzędzi stosowanych przez specjalistów, co wpłynęłoby na szerszy wieloaspektowy zakres samej

diagnozy, przy tym podkreślano również atrakcyjność narzędzi diagnostycznych dla dzieci. Wśród innych rezultatów wdrożenia narzędzi wskazywano także na:

- możliwość kontaktowania się ze szkołą i rodzicami w celu opracowania najbardziej dopasowanego modelu wsparcia,
- możliwość wykorzystania przeprowadzonej diagnozy do opracowania zakresu terapii i rewalidacji,
- możliwość określania przyczyn problemów i zaburzeń, co jest źródłem wskazówek do przezwyciężenia trudności,
- skuteczność w ocenie rozwoju społeczno-emocjonalnego, ponieważ nie ma zbyt wielu narzędzi do badania w tym obszarze,
- ukraińska wersja językowa pomaga w diagnozie dzieci z doświadczeniem migracji spowodowanej wojną,
- możliwość lepszej komunikacji pomiędzy specjalistami oraz nauczycielami pracującymi z badanymi dziećmi,
- możliwość rozwijania badanych kompetencji, monitorowanie rezultatów i działanie zgodnie z usystematyzowanym planem pracy,
- możliwość omówienia funkcjonowania dziecka z rodzicem w szerszym aspekcie,
- możliwość bardziej celowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- zwiększenie możliwości indywidualnego podejścia do badanego,
- gotowy i szybki raport wyników,
- rzetelność wyników,
- skrócenie trwania diagnozy w gabinecie,
- diagnoza adekwatna do potrzeb,
- uzyskanie szerokiego kontekstu diagnozy w poszczególnych obszarach.

Poza dokonaniem oceny rezultatów wdrożonych narzędzi, przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych mieli możliwość zasugerowania zmian, jakie należy rozważyć w celu jeszcze większego dopasowania narzędzi do potrzeb poradni i diagnozowanych za ich pomocą uczniów oraz poprawy uzyskiwanych rezultatów. proponowanych zmian wskazano:

- realizacja szkoleń w formie on-line z możliwością ich zapisania i uzyskania dostępu do nagrania w każdym momencie,
- szkolenia warsztatowe oparte na analizie przypadków, uwzględniające komponent praktyczny, a nie wyłącznie teoretyczny,
- zwiększenie liczby szkoleń,
- udostępnienie narzędzi do użytkowania także innym specjalistom, np. pedagogom, logopedom,
- dopasowanie harmonogramu wdrażania narzędzi i szkoleń do pracy poradni, uwzględniając newralgiczne dla poradni terminy, gdy wzrasta intensywność ich pracy,

- umożliwienie dokonania poprawy błędnie podanej odpowiedzi, gdy uczeń zorientuje się, że popełnił błąd,
- organizacja szkoleń stacjonarnych, z bezpośrednim dostępem do testów,
- stworzenie podręcznika ułatwiającego interpretację.

Reasumując kwestię zmian zasugerowanych przez przedstawicieli PPP należy podkreślić, że skupiali się oni przede wszystkim na zwiększeniu dostępu do szkoleń dla specjalistów pracujących w poradniach, w tym do szkoleń realizowanych w różnych formach (np. online). Postulowano także konieczność większego dopasowania etapów wdrażania narzędzi do okresów intensywnej pracy poradni. Istotną z punktu widzenia PPP kwestią okazało się być także otrzymanie również wsparcia w postaci zapewnienia poradniom dostępu do sprzętu niezbędnego do korzystania z wdrażanych narzędzi.

Potrzeby i rozwiązania w zakresie wsparcia dla poradni psychologiczno-pedagogicznych, szkół i rodziców

Uczestnicy badania w swoich wypowiedziach odnosili się do tzw. dobrych praktyk, czyli skutecznych rozwiązań, które najmocniej wpływają na podniesienie jakości pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Badani wskazywali na potrzebę konsultowania treści zadań/kwestionariuszy z odbiorcami końcowymi, tj. dziećmi i młodzieżą. Celem tego działania byłoby zweryfikowanie na ile kwestionariusze są zrozumiałe i czy nie przysparzają odbiorcom trudności. Rozwiązanie to obejmowało konsultację z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku. Pozwoliłoby to w większym stopniu ocenić adekwatność przygotowywanych narzędzi względem potrzeb możliwie szerokiej grupy odbiorców.

Kolejną dobrą praktykę stanowi stałe konsultowanie tworzonych narzędzi ze specjalistami – psychologami i pedagogami będącymi ich ostatecznymi interesariuszami. Konsultacje te prowadzone mogłyby być w formie badań fokusowych i badań potrzeb odbiorców na każdym etapie powstawania narzędzi. Feedback ze strony specjalistów mających praktyczne doświadczenie w pracy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych pozwalał na niemal bieżącą ocenę realizowanych działań i uwzględnianie pojawiających się sugestii zmian w procesie pracy nad narzędziami.

Działaniami, które miały pozytywny wpływ na wypracowanie bardziej indywidualizowanego podejścia do uczniów były wspomniane wcześniej konsultacje, które obejmowały również dzieci i młodzież, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami, np. będących w spektrum autyzmu, niewidomych i słabowidzących. Efektem tych działań było dostosowanie arkuszy wytworzonych w ramach narzędzi do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami, np. dopasowanie wielkości czcionki czy kontrastów w aplikacji do potrzeb osób słabowidzących. Dodatkowo materiały tworzone były przy aktywnym udziale specjalistów na co dzień pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Uczestnicy badania wskazywali ponadto, że realizowane w ramach podjętej interwencji konsultacje oraz badanie potrzeb grup odbiorców ostatecznych narzędzi były utrudnione w związku z ograniczonym dostępem do pewnych kategorii osób, zwłaszcza uczniów

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Problemem było także przeciążanie specjalistów konsultujących narzędzia bieżącymi obowiązkami zawodowymi, co utrudniało im podjęcie współpracy z ORE. Zauważono, że badanie potrzeb ostatecznej grupy odbiorców narzędzi pozwala dostosować narzędzia do faktycznych potrzeb PPP angażując w mniejszym stopniu samych specjalistów. Wypracowane rozwiązanie pozwoliło zmniejszyć zakres zadań specjalistów w procesie opracowywania narzędzi. Doświadczenia projektowe wskazują także, że niezbędne jest takie planowanie działań, aby nie kolidowały one w sposób znaczący z niewaligicznymi dla pracy PPP okresami w roku, np. początkiem roku szkolnego, gdy zakres obowiązków specjalistów wymaga większych nakładów pracy oraz okresem wakacyjno-urlopowym.

Ocena potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym

Powołując się na opracowanie ORE ocenę funkcjonalną definiować należy jako interdyscyplinarny wielowymiarowy proces rozpoznania stanu faktycznego funkcjonowania ucznia. Podejście to zakłada uwzględnienie w procesie oceny wielowymiarowej perspektywy bazującej na doświadczeniach samego ucznia, rodzica, nauczyciela oraz specjalisty PPP⁵. Wyróżnia się trzy główne etapy oceny funkcjonalnej:

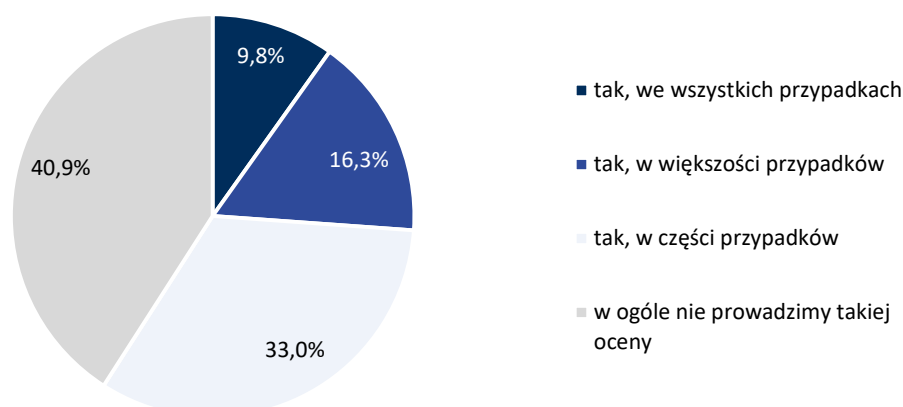
- 1) etap gromadzenia informacji o dziecku/uczniui; określenie obszarów wymagających wsparcia, określenie mocnych stron dziecka; identyfikacja potencjalnego źródła trudności – ocena konstatająca fakty (opisująca),
- 2) etap opracowania programu wsparcia; planu działań o charakterze naprawczym i wdrożenie go w środowisku rodzinnym i szkolnym dziecka – ocena projektująca (ukierunkowująca działania),
- 3) etap sprawdzenia skuteczności podjętych działań interwencyjnych – ocena weryfikująca⁶.

Ocenę potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym (oceną funkcjonalną), w tym polegających na wykorzystaniu Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), realizowało 59,1% poradni psychologiczno-pedagogicznych. We wszystkich przypadkach realizowała ją niemal co dziesiąta poradnia, w większości przypadków 16,3%, a w części przypadków 33,0% z nich. Realizacji oceny w tym podejściu nie podejmowało 40,9% poradni uczestniczących w badaniu.

⁵ ORE, Program szkolenia i doradztwa dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, 2021 r. s.

⁶ Tamże, Oprac.: Marta Godzimirska-Dybek, Magdalena Gutkowska.

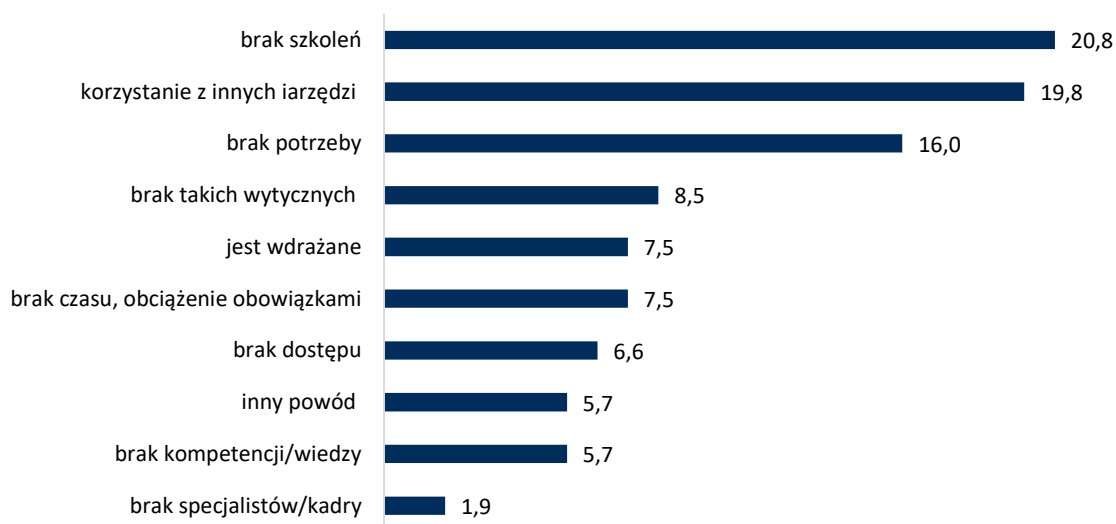
Wykres 14. Realizacja oceny potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym z wykorzystaniem ICF



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Wśród powodów nieprowadzenia tego rodzaju oceny przedstawiciele PPP wskazywali przede wszystkim na brak szkoleń w tym zakresie (20,8%) oraz korzystanie z innych narzędzi (19,8%), a także brak takiej potrzeby (16,0%). Warto zauważyć, że badani wskazywali na fakt prowadzenia oceny funkcjonalnej, ale z wykorzystaniem innych dostępnych narzędzi.

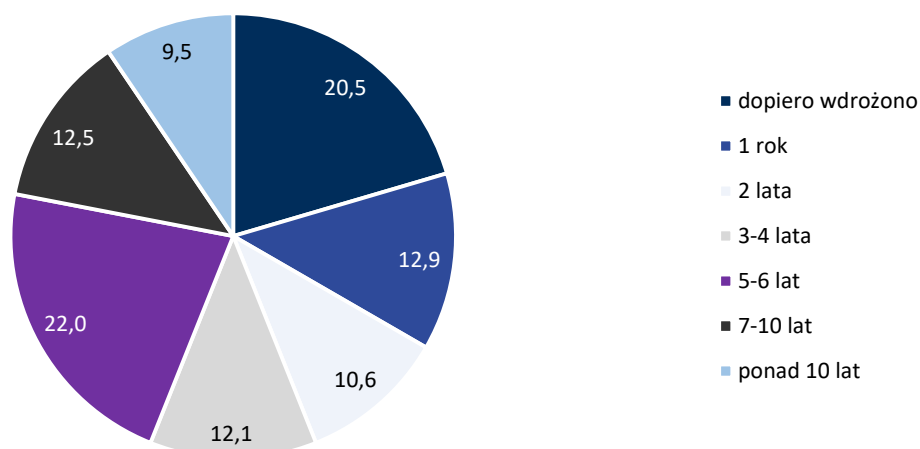
Wykres 15. Powody nierealizowania oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem ICF



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Poradnie mają różne doświadczenie w realizacji oceny funkcjonalnej.

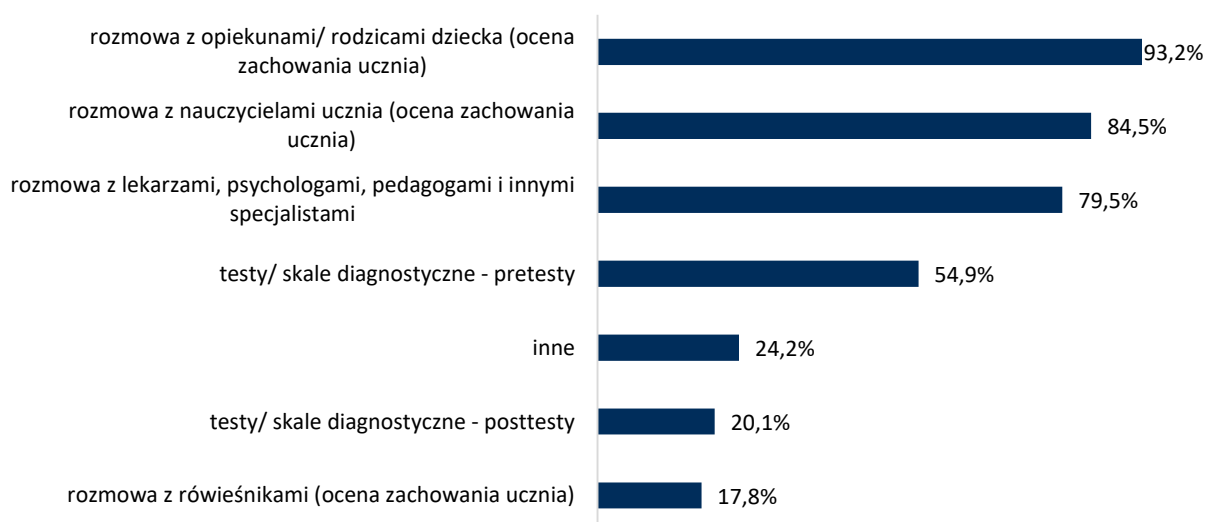
Wykres 16. Okres realizacji oceny funkcjonalnej



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Najczęściej realizowanym elementem oceny funkcjonalnej jest wywiad z opiekunami/rodzicami dziecka (ocena zachowania ucznia), który wdraża 93,2% poradni, a także rozmowa z nauczycielami ucznia (ocena zachowania ucznia), którą wdraża 84,5% poradni i rozmowa z lekarzami, psychologami i innymi specjalistami, na którą wskazało 79,5% przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących ocenę funkcjonalną. Ponadto niemal 55% poradni korzysta z testów/skal diagnostycznych/pretestów.

Wykres 17. Formy realizowania oceny funkcjonalnej

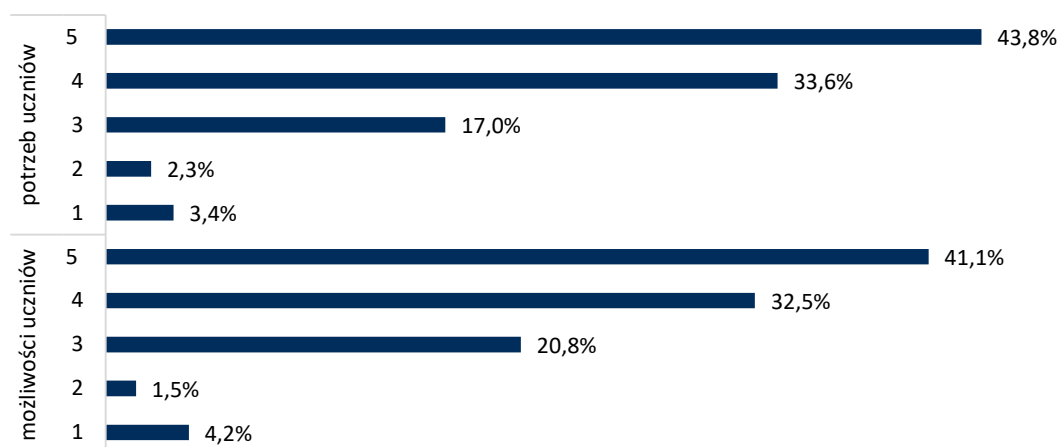


Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych zostali poproszeni o określenie skali użyteczności stosowania oceny funkcjonalnej w procesie identyfikowania i wspierania uczniów, gdzie 1 oznaczało, że jest w ogóle niepożyteczna, a 5 zdecydowanie

pożyteczna. Ocena dokonana została w dwóch obszarach: potrzeb ucznia i możliwości ucznia. W obu tych obszarach ocena pożyteczności jest bardzo wysoka – skrajnie pozytywną ocenę (5) w odniesieniu do potrzeb uczniów przyznało 43,8% respondentów, a w przypadku możliwości uczniów 41,1% badanych, natomiast pozytywną (4) odpowiednio 33,6% i 32,5%.

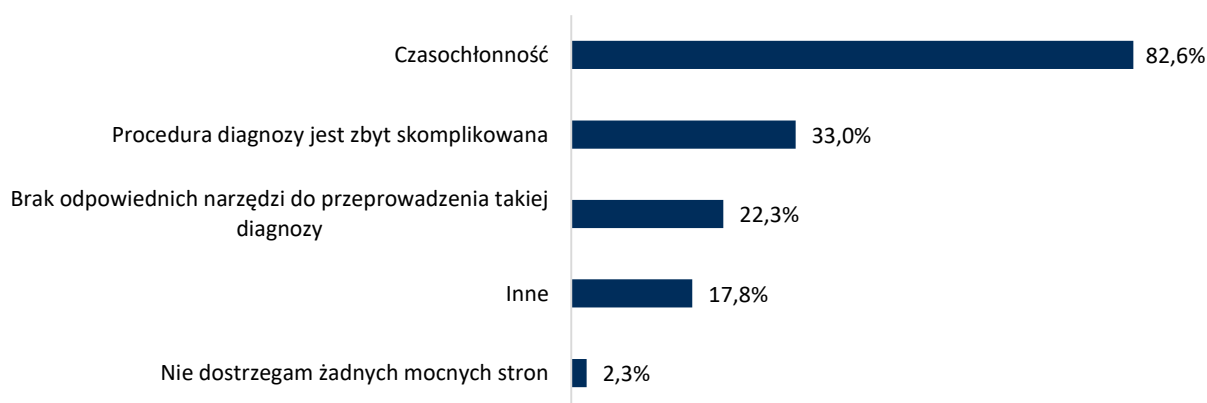
Wykres 18. Ocena pożyteczności stosowania oceny funkcjonalnej w procesie identyfikowania i wspierania uczniów



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Za najłabszą stronę oceny funkcjonalnej przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych uważają jej czasochłonność (82,6%). Jednoznacznie można uznać ją za kluczową wadę oceny funkcjonalnej, gdyż była wskazywana najczęściej przez praktyków uczestniczący w ewaluacji. Ponadto 33,0% badanych jest zdania, że procedura oceny jest zbyt skomplikowana, a 22,3%, że brakuje odpowiednich narzędzi do przeprowadzenia oceny w tym podejściu.

Wykres 19. Słabe strony oceny funkcjonalnej



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Z kolei za najistotniejsze zalety oceny funkcjonalnej uznać należy jej wielowymiarowość (objęcie diagnozą różnych sfer życia ucznia, np. osobowości, strefy społecznej), angażowanie różnych podmiotów/osób z otoczenia ucznia (np. rodziców, nauczycieli) oraz

fakt, że tego typu ocena wskazuje mocne strony ucznia. Potwierdza to odsetek wskazań na każdy z powyższych aspektów wynoszący odpowiednio 83,7%, 75,8% i 63,6%. Co więcej nieznacznie ponad połowa z uczestniczących w ewaluacji przedstawicieli PPP za istotną zaletę oceny funkcjonalnej uznała dopasowanie wypracowanego przy jej zastosowaniu wsparcia do realnych potrzeb ucznia.

Wykres 20. Mocne strony oceny funkcjonalnej



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Prowadząc analizę zebranego materiału badawczego podjęto próbę określenia jakie czynniki wpływają pozytywnie (ułatwiają), a jakie negatywnie (utrudniają) prowadzenie oceny funkcjonalnej. Wśród elementów pozytywnie oddziałujących na realizowanie oceny funkcjonalnej badani w pierwszej kolejności wskazywali na: zasoby ludzkie – dostępność wystarczającej liczby specjalistów (58,3%), dalej na wystarczającą ilość czasu (51,5%) do przeprowadzenia diagnozy oraz zaangażowanie rodziców/opiekunów prawnych (46,6%). Ponadto blisko 40% badanych jako istotny czynnik wskazało wystarczające/dobrze opracowane narzędzie pracy.

Wykres 21. Czynniki pozytywnie wpływające na realizację oceny funkcjonalnej



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Z kolei wśród dwóch kluczowych czynników negatywnie wpływających na realizację oceny funkcjonalnej wskazano odwrotność czynników pozytywnych, tj. brak wystarczającej ilości czasu i odpowiednich zasobów kadrowych do jej przeprowadzenia. Odpowiedzi o tym świadczące wybierało odpowiednio 83,8% i 61,9% badanych. Rzadziej podnoszono kwestię niewystarczających zasobów finansowych (35,8% wskazań) i braku lub niewystarczających, dobrze opracowanych narzędzi pracy (32,1% wskazań).

Wykres 22. Czynniki negatywnie wpływające na stosowanie oceny funkcjonalnej



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Dane te jednoznacznie wskazują, że aby w PPP możliwe było realizowanie oceny funkcjonalnej konieczne jest efektywne organizowanie pracy PPP, ponieważ realizacja oceny funkcjonalnej wymaga zapewnienia specjalistom odpowiedniej ilości czasu. Ponadto identyfikuje się potrzebę zniwelowania niedoborów kadrowych poradni oraz podnoszenie kwalifikacji pracowników w obszarze oceny funkcjonalnej. Istotną kwestią jest również wyposażenie specjalistów w odpowiednie, dopracowane i dobrze przygotowane narzędzia do jej realizacji.

Podniesienie wiedzy i świadomości osób pracujących w PPP w obszarze oceny funkcjonalnej było jednym z celów działań szkoleniowych i doradczych. Uczestnicy badania bezpośrednio zaangażowani w realizację tych działań podkreślali ich wagę w kontekście zmiany podejścia specjalistów do oceny funkcjonalnej i pracy z pacjentem ukierunkowanej na działanie zespołowe i interdyscyplinarne.

Głównym efektem, jaki chciano osiągnąć, (...) było właśnie podniesienie kompetencji pracowników poradni w prowadzeniu oceny funkcjonalnej, (...) żeby pokazać pracownikom, że ocena funkcjonalna jest działaniem zespołowym, że to jest proces, że to nie jest zjawisko incydentalne i takie przejście może pokazać pracownikom poradni (...), w jaki sposób można przejść od tego takiego modelu (...) diagnozy gabinetowej do modelu diagnozy, która będzie (...) procesem, w którym będą współpracowali różnorodni specjaliści i to jeżeli chodzi o poradnie, jak i o szkoły. Respondent_3

Rola koordynatorów systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

Zgodnie z treścią §28 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017 poz. 1591 z późn. zm.) poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli udzielają wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych i specjalistom udzielającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce na wniosek dyrektora przedszkola/szkoły/placówki. Ponadto poradnie psychologiczno-pedagogiczne pełnią rolę opiniującą i wskazującą potrzebę udzielenia uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zgodnie z brzmieniem §5 ww. Rozporządzenia poradnie są jednym z trzynastu podmiotów inicjujących objęcie ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Zgodnie z §12 pkt. 3 objęcie ucznia zindywidualizowaną ścieżką obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia wymaga opinii publicznej poradni, która wskazuje potrzebę objęcia ucznia wsparciem. Przed wydaniem opinii, o której mowa publiczna poradnia we współpracy z przedszkolem lub szkołą oraz rodzicami ucznia albo pełnoletnim uczniem przeprowadza analizę funkcjonowania ucznia uwzględniającą efekty udzielanej dotychczas przez przedszkole lub szkołę pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Poradnie są również podmiotami współpracującymi z przedszkolami, szkołami i placówkami w zakresie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, co wynika z §4 pkt 3 tego Rozporządzenia. W związku ze zdefiniowanymi wyżej wytycznymi określona została rola oraz zakres zadań realizowanych przez koordynatorów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Wg dokumentu *Organizacja pracy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole*⁷ rolę koordynatora ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole (którą często powierza się szkolnemu pedagogowi) jest:

- ustalanie harmonogramu pracy zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- ustalanie terminów i zwoływanie spotkań zespołów,
- dokumentowanie i przechowywanie dokumentacji pracy zespołu i dokumentacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej ucznia,
- analizowanie opinii, orzeczenia lub informacji o problemach ucznia, który został zgłoszony jako potrzebujący pomocy, a w efekcie wyznaczanie terminów spotkań zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznego.

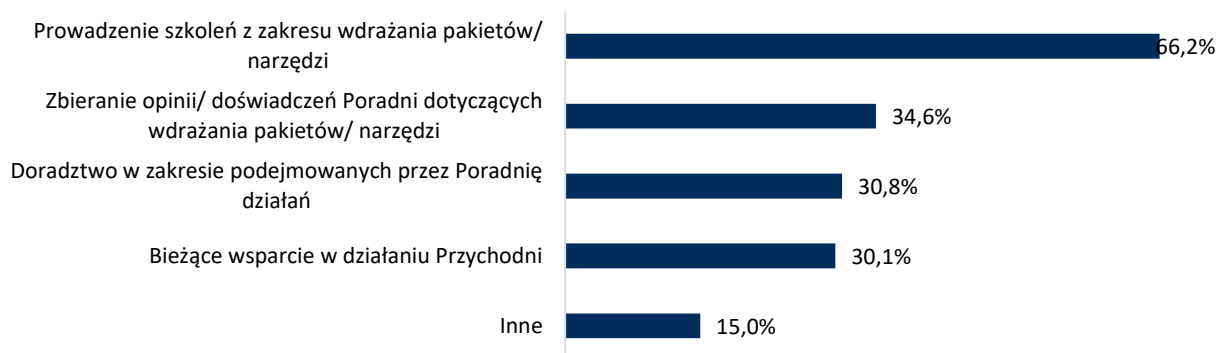
Koordynatora desygnuje dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki.

W opinii przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych główną rolą koordynatorów systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego jest prowadzenie

⁷ D. Czarnecka, *Organizacja pracy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole*, ORE, s. 4.

szkoleń z zakresu wdrażania pakietów/narzędzi, na co wskazało niemal 2/3 badanych. Ponadto ponad 30% badanych rolę koordynatora postrzega jako zbieranie opinii/doświadczeń poradni dotyczących wdrażania pakietów/narzędzi (34,6%), doradztwo w zakresie podejmowanych przez poradnię działań (30,8%) czy bieżące wsparcia w działaniu poradni (30,1%).

Wykres 23. Rola koordynatorów systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

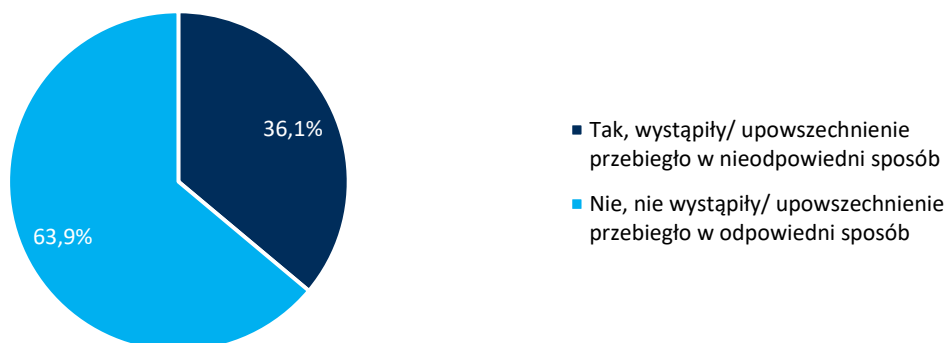
Analiza odpowiedzi badanych wskazuje, że postrzegają oni rolę koordynatora systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w sposób spójny z zapisami przeanalizowanej dokumentacji.

Proces upowszechniania wypracowanych narzędzi

Większość, bo 63,9% respondentów uważa, że upowszechnienie wypracowanych narzędzi przebiegło w odpowiedni sposób i nie wystąpiły na tym etapie żadne problemy. Odmiennego zdania było 36,1% przedstawicieli PPP. Wskazano przy tym na następujące obszary wymagające zmian oraz propozycje usprawnień:

- przepływ informacji,
- wyeliminowanie problemów technicznych,
- większy/latwiejszy dostęp do narzędzia,
- okres realizacji zadań nie powinien pokrywać się z okresem urlopowym,
- wydłużenie czasu na zapoznanie się z narzędziem,
- zwiększenie ilości szkoleń,
- skrócenie czasu potrzebnego na wykorzystanie narzędzia,
- zwiększenie zakresu informowania o wdrażaniu narzędzi,
- rozszerzenie dostępu na innych specjalistów,
- szkolenie i układ przekazywanych treści (w pierwszym etapie dostęp do platformy i dostępnych treści, następnie omówienie w czasie szkolenia on-line),
- współpraca z praktykami pracującymi w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Wykres 24. Ocena przebiegu upowszechniania wypracowanych narzędzi



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Z odpowiedzi Beneficjentów konkursu *Opracowanie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną (PPP)* uczestniczących w niniejszym badaniu wynika, że upowszechnienie narzędzi nastąpiło w ostatniej fazie realizacji projektu. Opracowany został również podręcznik do KAPP, który został przekazany wszystkim PPP widniejących w SIO, zarówno publicznym, jak i niepublicznym. Dostęp do narzędzi przekazywany był poradniom po podpisaniu porozumienia z ORE oraz po zakończeniu udziału w szkoleniach online z funkcjonalności narzędzi diagnostycznych. Po stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji leżało przekazywanie PPP dostępu do narzędzi. Odbывало się to poprzez przekazanie danych do logowania, celem zapewnienia poufności testów psychologicznych będących elementem reglamentowanych narzędzi. Z wypowiedzi przedstawicieli PPP wynika, że w trakcie realizacji badania część PPP wciąż oczekiwała na uzyskanie dostępu do narzędzi, co uniemożliwiło ich wdrożenie i ocenę.

Według badanych działaniem, które mogłoby wesprzeć proces upowszechniania narzędzi jest kampania informacyjna skierowana do poradni psychologiczno-pedagogicznych, której celem byłoby podniesienie świadomości poradni o dostępności wypracowanych narzędzi oraz możliwości zróżnicowania puli usług realizowanych przez poradnie.

Ocena szkoleń w ramach projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego*

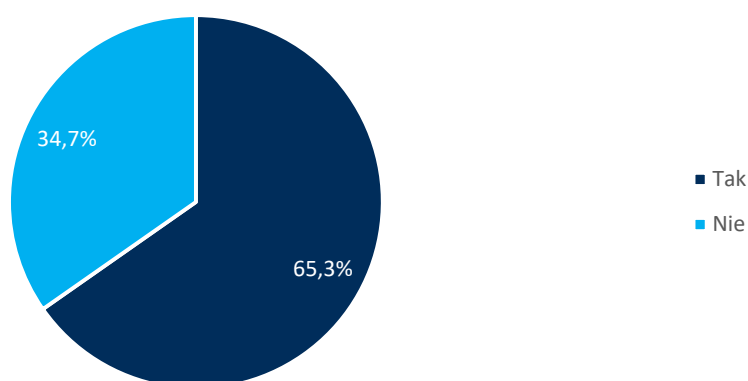
W szkoleniach w ramach projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* uczestniczyli przedstawiciele 65,3% poradni uczestniczących w niniejszym badaniu ewaluacyjnym. Głównym celem realizowanego projektu było wsparcie pracowników PPP we wdrażaniu modelowych rozwiązań w zakresie oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem procedury konsultacji zespołowej przy wykorzystaniu nowych narzędzi diagnostycznych. Mowa tutaj o narzędziach KAPP, tj. kompleksowej analizie procesów poznawczych oraz OKC – objawy, kompetencje, cechy. W szkoleniach wzięli udział pracownicy PPP z 11 tzw. województw grantowych oraz 5 z tzw.

województw pozagruntowych. Okazało się bowiem, że skala zainteresowania wdrażaniem modelu oceny funkcjonalnej nie pozwoliła na zawarcie 16 planowanych umów grantowych. W związku z czym podjęto decyzję o doszkoleniu również pracowników PPP z 5 województw, w których nie udało się zawrzeć umowy z organami prowadzącymi poradnie. Zakres tematyczny realizowanych szkoleń w sposób kompleksowy odpowiadał na wyzwania PPP obejmując takie moduły jak:

- I. Edukacja włączająca jako edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów
- II. Ocena funkcjonalna w praktyce edukacyjnej: od identyfikacji zasobów do procesu wsparcia
- III. Praca z klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów: moduł wspólny (ogólny) uwzględniający zasady UDL (universal design for learning)
- IV. Praca z klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów: moduł szczegółowy (np. na lekcjach matematyki, języków obcych, w klasach I-III, itp. – zróżnicowanie przedmiotowe oraz ze względu na etap edukacji)
- V. Współpraca pracowników PPP z pracownikami innych resortów i instytucji oraz rodzicami osób uczących się – obszary i zakresy odpowiedzialności.
- VI. Narzędzia diagnostyczne wykorzystywane w procesie oceny funkcjonalnej przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.
- VII. Wsparcie rozwoju zawodowego pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w aspekcie prawnym, finansowym i kompetencyjnym.

Zakres tematyczny prowadzonych szkoleń został opracowany na podstawie wyników badań dotyczących potrzeb szkoleniowych i doradczych pracowników PPP⁸.

Wykres 25. Fakt uczestnictwa w szkoleniach w ramach projektu Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

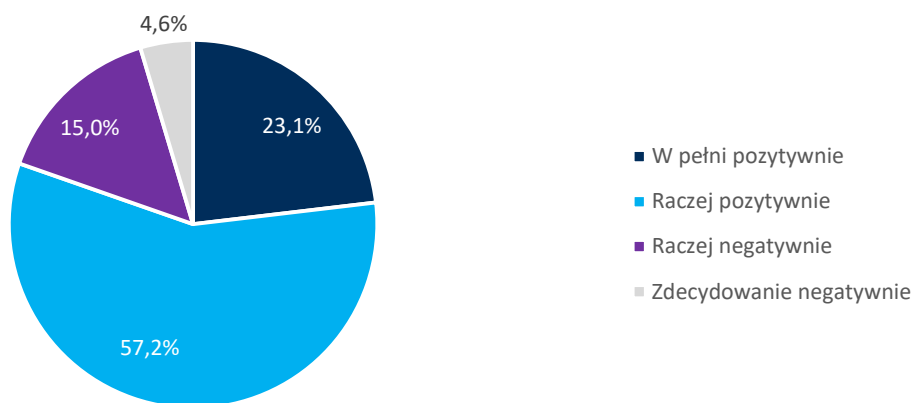


Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

⁸ ORE, Model szkolenia i doradztwa dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, 2021 r., s.4.

Zrealizowane szkolenia zostały ocenione pozytywnie przez 80,3% przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym w pełni pozytywnie oceniło je 23,2% badanych. Natomiast negatywną opinię na ich temat wyraziło 19,6% respondentów.

Wykres 26. Ocena szkoleń realizowanych w ramach w ramach projektu Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Za słabe strony szkoleń uznano przede wszystkim: nadmiar przekazywanej wiedzy (33,1%), niedopasowanie do oczekiwań i potrzeb poradni psychologiczno-pedagogicznych (33,1%) oraz niedogodny termin realizacji szkoleń (28,6%). O ile ostatnia z krytycznych uwag odnosi się do aspektów organizacyjnych, to dwie pozostałe dotyczą użyteczności i trafności realizowanych działań. Mając na względzie, że celem strategicznym przyjętym przez MEiN jest stałe podnoszenie kompetencji pracowników PPP⁹, należy wypracować bardziej przystępną formę przekazywania treści merytorycznych oraz podjąć działania na rzecz jeszcze lepszego dostosowania zakresu tematycznego szkoleń do faktycznych potrzeb pracowników PPP. Jak zauważyła jedna z kierowniczek projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* przygotowane materiały szkoleniowe były bardzo merytoryczne i napisane specjalistycznym językiem, okazało się jednak, że nie wszyscy uczestnicy szkolenia byli specjalistami w obszarze, których dotyczył dany moduł szkoleniowy. Wydają się, że zasadnym może być wprowadzenie większej dywersyfikacji stopnia trudności i poziomu zawansowania treści przekazywanych w trakcie szkolenia.

⁹ ORE, Model szkolenia i doradztwa dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, 2021 r., s.3.

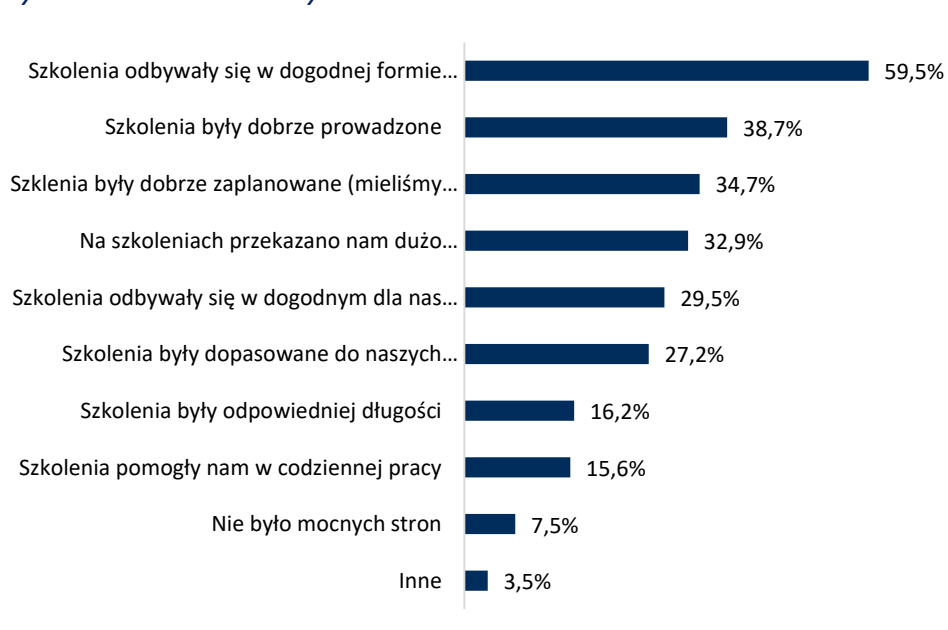
Wykres 27. Słabe strony szkoleń



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Z kolei za mocne strony szkoleń zrealizowanych w ramach projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* uczestnicy uznali: dogodną formę ich realizacji (59,5%), poprawny, dobry sposób prowadzenia szkoleń (38,7%), dobre zaplanowanie szkoleń (32,9%) oraz zakres przekazanych informacji (32,9%).

Wykres 28. Mocne strony szkoleń



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Warto zaznaczyć, że w wypowiedziach swobodnych uczestnicy szkoleń zwracali uwagę na ich wysoką wartość merytoryczną oraz podejmowanie stosunkowo nowej dla specjalistów PPP problematyki, np. z zakresu diagnozy społeczno-emocjonalnej. Podkreślano wnikliwość sposobu przekazywania wiedzy, będącej dla uczestników szkolenia niekiedy swoistym *novum* wśród znanych i stosowanych w codziennej pracy narzędzi diagnostycznych.

Dlatego, że dotyczył takiego rozwoju społeczno-emocjonalnego, a i był dosyć wnikliwy i myślę, że to z takich narzędzi trochę nowość. Tak, takich narzędzi jest mniej niż innych na przykład badających procesy poznawcze. No to mamy duży wybór, tych jest nieco mniej. Respondent_5

Należy podkreślić, że cały zakres tematyczny podejmowany w trakcie szkoleń spotkał się z pozytywną oceną specjalistów. Przedstawiciele jednostek realizujących szkolenia wskazywali, że cieszyły się one dużym zainteresowaniem, zaś uczestnicy zwracali uwagę na ich rozległy zakres tematyczny, który umożliwił podnoszenie kompetencji pracowników PPP w naprawdę szerokim zakresie. Istotną kwestią wydaje się również przyjęty w projekcie sposób weryfikacji nabytych kompetencji, szkolenia kończył egzamin potwierdzający przygotowanie psychologa do korzystania z opracowanych pakietów narzędzi. Faktyczny dostęp do posługiwania się opracowanymi narzędziami miały zatem osoby z formalnie potwierdzonymi kompetencjami pozwalającymi na poprawną implementację opracowanych narzędzi diagnostycznych.

Jednocześnie respondentom trudno było określić, które obszary tematyczne uwzględnione w ramach szkoleń były najbardziej interesujące. Deklarowano zainteresowanie niemal każdym poruszonym tematem, chociaż należy zauważyć, że szczególną uwagę poświęcano ocenie funkcjonalnej jako podejściu dającym świeże spojrzenie na prowadzenie diagnozy. Diagnozy, która wykracza poza mury poradni psychologiczno-pedagogicznej i łączy szeroki krąg osób i instytucji, a także wiele obszarów związanych z diagnozowanym uczeniem. Jest to stosunkowo nowe podejście i stąd wydaje się wynikać nadzwyczajne zainteresowanie tą problematyką.

Odnosząc się zaś do trudności w realizacji szkoleń wskazywano na fakt, że mimo dużego zainteresowania ze strony różnych specjalistów, dostęp do narzędzi przewidziany był wyłącznie dla psychologów. W rezultacie pedagodzy, logopedzi i inni specjaliści w trakcie szkolenia zapoznali się z narzędziami i specyfiką ich stosowania, ale *de facto* nie mogą ich wykorzystywać w pracy z uwagi na brak uprawnień.

Wpływ pandemii Covid-19 na realizację działań

Realizacja projektu zbiegła się w czasie z pandemią Covid-19, która w znacznym stopniu oddziaływała na realizację projektów. Przede wszystkim wpłynęła na formę realizacji części

działań i konieczność organizacji ich w formule zdalnej. Przyjęte rozwiązanie okazało się trafne, umożliwiło nie tylko realizację działań w okresie ograniczonej mobilności i możliwości spotkań wynikających z obowiązujących w kraju obostrzeń pandemicznych, ale także w późniejszym okresie, pozwoliło na większe dopasowanie się do dostępności uczestników szkoleń.

Do czynników utrudniających realizację działań projektowych, które związane były z pandemią należały także problemy kadrowe wynikające z nieobecności pracowników przebywających na kwarantannach.

Uczestnicy badania zapytani o kwestię wpływu pandemii Covid-19 na realizację projektu wskazywali również na przedłużający się etap opracowania pakietów narzędzi. Prace nad nimi uległy opóźnieniu, co sprawiło, że ostatecznie trafiły one do poradni psychologiczno-pedagogicznych później niż pierwotnie planowano. Problematyczne było przetestowane pakietu narzędzi z obszaru emocjonalno-społecznego wśród uczniów ze względu na zamknięcie szkół w okresie pandemii, co było głównym powodem przedłużania się etapu opracowania narzędzi.

(...) borykaliśmy się tutaj z tym problemem, że (...) nie był to dobry czas, żeby przebadać dzieci, żeby te dane były w 100% wiarygodne i dlatego (...) to dłużej trwało. Udało się wreszcie skończyć, ale (...) było to rozłożone w czasie. Oczywiście tylko (...) jedno zadanie, bo jedno zadanie w tym projekcie dotyczyło (...) zaadaptowanej wersji tego narzędzia. No i dlatego skończyliśmy to w czerwcu 2022 roku (...). Respondent 2

W efekcie pandemii większą uwagę zwrócono na opracowanie poradników i materiałów skierowanych do ostatecznych odbiorców wdrażanych pakietów narzędzi, które okazały się nieocenionym wsparciem przy konieczności realizacji działań w formie zdalnej.

Uczestnicy badania wskazują jednak, że mimo pojawiających się trudności będących efektem trwającej pandemii i konieczności wprowadzania zmian w realizacji projektu, ostatecznie nie miała ona wpływu na osiągnięcie założonych w projekcie efektów.

Potrzeby w zakresie wsparcia dla poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz szkół i rodziców

Badani wskazywali na szeroki zakres potrzeby wsparcia PPP. Przede wszystkim podkreślali potrzebę uzupełnienia braków kadrowych, tj. zatrudnienie dodatkowych pracowników (72,5%), o czym w trakcie badania wspominali niejednokrotnie. Kwestia kondycji zasobów kadrowych była też jedną ze wskazywanych przyczyn niewdrożenia pakietów przez część poradni.

Równie istotną potrzebą okazało się wsparcie finansowe (70,2%), a także wsparcie szkoleniowe w postaci dodatkowych szkoleń dla pracowników (67,9%) oraz wsparcie rzeczowe mające zapewnić dostęp do narzędzi niezbędnych w związku z realizacją zadań

placówki (np. przyborów, narzędzi pracy, narzędzi wsparcia) – 67,2%. Ponadto 41,5% PPP wskazało na potrzeby w zakresie wsparcia lokalowego oraz remontowego (32,5%).

Wykres 29. Potrzeby poradni psychologiczno-pedagogicznych



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Jeśli chodzi zaś o potrzeby rodziców i opiekunów w zakresie wsparcia dzieci, to podkreślano konieczność prowadzenia wsparcia edukacyjnego dla dzieci, na co wskazało 75,5% badanych oraz wsparcia w zakresie opieki nad dzieckiem (57,0%). Ponadto także wsparcie rzeczowe i finansowe okazało się być dość istotne dla tej grupy respondentów.

Wykres 30. Potrzeby rodziców/opiekunów dzieci



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Z kolei odnosząc się do potrzeby wsparcia przedstawicieli szkół przez inne instytucje/władze, przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych najczęściej

wskazywali na wsparcie szkoleniowe i kadrowe (odpowiednio 69,8% i 68,3%) oraz wsparcie finansowe (57,7%). Istotne jest dla tej grupy odbiorców także wsparcie rzeczowe oraz edukacyjne dla dzieci (odpowiednio 48,3% i 44,2%).

Wykres 31. Potrzeby przedstawicieli szkół od innych instytucji/władz



Źródło: badanie CAWI/CATI z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych

Podsumowanie

Zgromadzone dane ilościowe oraz jakościowe pozwoliły udzielić odpowiedzi na główne pytania badawcze postawione w ramach obszaru problemowego związanego z działaniem poradni psychologiczno-pedagogicznych. Ze względu na szeroki zakres podejmowanej problematyki podsumowanie zostało podzielone na fragmenty dot. poszczególnych pytań problemowych. Zamieszczone dalej w treści rozdziału akapity stanowią rodzaj syntetycznego podsumowania prowadzonych rozważań, co pozwolić ma w przejrzysty i przystępny sposób usystematyzować wszystkie wątki podejmowane w rozdziałach 2.1 oraz 2.2.

Skala deklarowanego (na podstawie zawartych porozumień) wykorzystania przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne wypracowanych w programie zestawów narzędzi wspierających diagnozę oraz pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Miarą skali wykorzystania wypracowanych w programie zestawów narzędzi wspierających diagnozę oraz pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego pn. *Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS*. Osiągnięta w próbie wartość liczbowa wskaźnika wyniosła 209 publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych. To odpowiada wartości procentowej wskaźnika na poziomie 50,24%.

Skala wykorzystania narzędzi wytworzonych w PO WER przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Z deklaracji badanych wynika, że odsetek PPP, które podpisały porozumienie z ORE i wykorzystały baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym wyniósł 34,8%, a w przypadku baterii oceny w obszarze poznawczym 23,0%.

Czynniki decydujące o braku wykorzystania narzędzi wypracowanych w ramach PO WER

Z zebranych na potrzeby badania danych wynika, że główną barierą korzystania z wypracowanych narzędzi diagnostycznych były zasoby, którymi dysponowały PPP. W głównej mierze chodzi tutaj o zasoby ludzkie, tj. ograniczoną liczbę personelu placówek oraz kwestie związane z warunkami finansowymi i lokalowo-sprzętowymi. Braki kadrowe PPP utrudniają organizację pracy placówki w sposób pozwalający na realizowanie nowych zadań oraz udział w szkoleniach i działaniach na rzecz podnoszeniu kompetencji i kwalifikacji pracowników poradni. Wynika to z faktu, że wszystkie zasoby poradni angażowane są w realizację bieżących procesów wsparcia. Ponadto problemem okazała się kwestia okresu oczekiwania na dostęp do narzędzia. W trakcie realizacji badania część placówek, które uzyskały dostęp do narzędzi było na etapie przygotowań do wdrożenia narzędzia, zatem nie wykorzystywała jeszcze nowych narzędzi diagnostycznych w praktyce.

Czynniki decydujące o zastosowaniu narzędzi wypracowanych w ramach PO WER

Główną motywacją PPP do sięgania po nowe narzędzia wypracowane w ramach PO WER była chęć podnoszenia kompetencji i kwalifikacji pracowników placówki. Dobrze wykwalifikowana kadra jest warunkiem koniecznym do prowadzenia skutecznego i efektywnego wsparcia. Warto podkreślić, że w tym względzie znaczenie też miały indywidualna motywacja pracowników do działania na rzecz podnoszenia swoich kwalifikacji. Narzędzia zostały ocenione pozytywnie, środowisko PPP dostrzegało potrzebę poszerzenia puli narzędzi diagnostycznych, według badanych opracowane narzędzia w kompleksowy sposób odpowiadają na rzeczywiste potrzeby pracowników PPP oraz ostatecznych odbiorców świadczonego przez nich wsparcia. Przygotowane przez ORE materiały szkoleniowe oraz przekazane podręczniki do modelowego pakietu narzędzi ocenione zostały pozytywnie. Uwagi formułowane w związku z doświadczeniem wdrażania narzędzia dotyczyły raczej kwestii organizacyjnych, aniżeli podważały merytorykę narzędzi czy potrzebę ich wprowadzenia. Jednak warto zaznaczyć, że wysoki stopień specjalizacji narzędzi oraz stopień specjalizacji wiedzy przekazywanej w ramach realizowanych szkoleń nie był dostosowany do wszystkich kategorii odbiorców. Część z pracowników PPP stwierdzało, że ilość oraz stopień skomplikowania przekazywanych treści negatywnie wpływał na ogólną ocenę wypracowanych narzędzi oraz standardów.

Sposób w jaki poradnie psychologiczno-pedagogiczne wykorzystują narzędzia wypracowane dzięki wsparciu z EFS w realizacji działań na rzecz uczniów, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Mimo pozytywnego odbioru upowszechnianych narzędzi, większość spośród PPP, które podpisały porozumienie z ORE nie wykorzystywało jeszcze narzędzi diagnostycznych w praktyce. Ponad 55,5% PPP nie korzystała w ogóle z baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym, a niemal 68% nigdy nie wykorzystywało baterii do oceny w obszarze poznawczym. Powodem takiego stanu rzeczy był brak wystarczającej ilości czasu, który upłynął do momentu realizacji badania ewaluacyjnego.

Blisko 31% PPP wykorzystywało baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym w pracy z 1/4 uczniów, a baterię do oceny w obszarze poznawczym 21,1% placówek. Mniejszy odsetek poradni wykorzystywał te narzędzia w połowie prowadzonych procesów diagnostycznych, 6,4% PPP w przypadku baterii do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym, a 3,8% baterię do oceny w obszarze poznawczym.

W jaki sposób zastosowanie narzędzi wypracowanych dzięki wsparciu z EFS przyczyniło się do poprawy funkcjonowania ucznia/rozwiązania zgłaszanego problemu?

Z deklaracji badanych wynika, że najczęściej mniej niż u połowy uczniów objętych wsparciem postdiagnostycznym obserwuje się poprawę funkcjonowania ucznia w okresie 6 miesięcy od diagnozy. Jednak może to mieć związek z faktem, że w 93,2% przypadków do weryfikacji postępów ucznia wykorzystywane są nieformalne sposoby takie jak zasięgnięcie opinii nauczycieli czy opiekunów. Natomiast po narzędzia postdiagnostyczne sięgnęło 21,6% badanych PPP. Warto jednak zaznaczyć, że większość badanych materiały postdiagnostyczne z obu opracowanych baterii oceniło jako skuteczne i adekwatne względem potrzeb uczniów. Należy więc wnioskować, że angażowanie lokalnej sieci wsparcia w proces monitorowania postępów ucznia, a przez to objęcie go kompleksowym wsparciem, elastycznym i dostosowanym do indywidualnych zasobów ucznia, pozytywnie wpływa na jego funkcjonowanie.

Potrzeby w zakresie wsparcia dla poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz szkół i rodziców w obszarze dotyczącym w szczególności pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Badani zapytani o zakres oczekiwanego wsparcia w głównej mierze wskazywali na konieczność wypracowywania skutecznych, adekwatnych narzędzi i materiałów dostosowanych do potrzeb i zasobów podopiecznych. Przede wszystkim odnoszono się do potrzeby konsultowania tworzonych materiałów i narzędzi z finalnymi odbiorcami wsparcia. Co więcej w ich tworzenie zaangażowani powinni być specjaliści będący praktykami tj. znający realia pracy placówek poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.

Badani wskazywali na szeroki zakres potrzeby wsparcia PPP. Przede wszystkim podkreślali potrzebę uzupełnienia braków kadrowych, tj. zatrudnienie dodatkowych pracowników (72,5%), o czym w trakcie badania wspominali niejednokrotnie.

W przypadku zapotrzebowania zgłaszanego przez PPP równie istotną potrzebą okazało się być wsparcie finansowe (70,2%), a także wsparcie szkoleniowe w postaci dodatkowych

szkoleń dla pracowników (67,9%) oraz wsparcie rzeczowe mające zapewnić dostęp do narzędzi niezbędnych w związku z realizacją zadań placówki (67,2%).

Jeśli chodzi zaś o potrzeby rodziców i opiekunów w zakresie wsparcia uczniów, to podkreślano konieczność prowadzenia wsparcia edukacyjnego dla dzieci, na co wskazało 75,5% badanych oraz wsparcia w zakresie opieki nad dzieckiem (57,0%). Ponadto także wsparcie rzeczowe i finansowe okazało się być dość istotne dla tej grupy odbiorców.

Z kolei odnosząc się do potrzeby wsparcia przedstawicieli szkół przez inne instytucje/władze, przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych najczęściej wskazywali na wsparcie szkoleniowe i kadrowe (odpowiednio 69,8% i 68,3%) oraz wsparcie finansowe (57,7%).

Zidentyfikowane rozwiązania wpływające na podniesienie jakości pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz możliwości stosowania zindywidualizowanego podejścia do uczniów

W opinii respondentów rozwiązaniami, które wpływają na podniesienie jakości wsparcia z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest weryfikowanie adekwatności tworzonych materiałów i narzędzi pod kątem potrzeb i możliwości dzieci/uczniów. Wymaga to identyfikacji aktualnych potrzeb tej grupy odbiorców wsparcia, w tym także uczniów ze specjalnymi potrzebami, np. będących w spektrum autyzmu, niewidomych i słabowidzących, ale również tych z innymi niepełnosprawnościami. Efektem tych działań było dostosowanie arkuszy wytworzonych w ramach narzędzi do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami, np. poprzez dopasowanie wielkości czcionki, kontrastów w aplikacji do potrzeb osób słabowidzących. Pozwoliło to na stosowanie zindywidualizowanego podejścia w pracy z uczniami.

Przebieg procesu wdrożenia wypracowanych rozwiązań

W przybliżeniu 25% PPP wskazała na doświadczanie problemów w procesie wdrażania rozwiązań. Przy czym 38,0% badanych stwierdziło, że tego rodzaju problemy nie miały miejsca. Jeśli chodzi o konkretne trudności napotkane przez poradnie w procesie wdrażania narzędzi, to wskazywano głównie na problemy techniczne.

Ocena narzędzi diagnostycznych i materiałów postdiagnostycznych z perspektywy użytkowników

Wypracowane narzędzia diagnostyczne, jak i materiały postdiagnostyczne były oceniane pozytywnie. Zebrane dane wskazują, że uczestnicy badania uważają, że są one użyteczne i odpowiadają na potrzeby specyfiki funkcjonowania PPP. Dodatkowo wprowadzają one nową jakość, jeśli chodzi o prowadzenie procesu diagnostycznego. Pozwalają bowiem na bardziej zindywidualizowane i upodmiotawiające podejście do badanego ucznia. Dzięki nawiązaniu do modelu oceny funkcjonalnej pozwalają skuteczniej identyfikować zasoby dzieci/uczniów co przekłada się na osiągnięcie większej skuteczności i efektywności realizowanego wsparcia.

Ocena standardów funkcjonowania PPP

Wypracowane standardy funkcjonowania PPP w każdym z 5 uwzględnionych obszarów najczęściej były wdrażane bezproblemowo. Rzadziej przedstawiciele PPP wskazywali, że ich realizacja wiązała się z pewnymi trudnościami. Jednak tylko nieznaczny odsetek badanych uznawał je za niemożliwe do wdrożenia w PPP. W trakcie wdrażania standardów nie napotkano na szczególnie istotny opór. Jednak badani mieli pewne sugestie, co do możliwości ulepszenia wdrażanych standardów. Wskazywali głównie na potrzebę zwiększenia zasobów kadrowych oraz poprawy wyposażenia poradni, w tym w obszarze informatyzacji.

Rola koordynatorów systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

W opinii przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych główną rolę koordynatorów systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego jest prowadzenie szkoleń z zakresu wdrażania pakietów/narzędzi, na którą wskazało niemal 2/3 badanych. Ponadto ponad 30% badanych rolę koordynatora postrzega jako zbieranie opinii/doświadczeń poradni dotyczących wdrażania pakietów/narzędzi (34,6%), prowadzenie doradztwa w zakresie podejmowanych przez poradnię działań (30,8%) czy udzielanie bieżącego wsparcia w działaniu poradni (30,1%).

Przebieg upowszechniania wypracowanych narzędzi

Proces upowszechnienia wypracowanych narzędzi należy uznać za dość skuteczny. Respondenci pozytywnie odnieśli się do użyteczności wypracowanych rozwiązań. W ich opinii pozwoliły one zdywersyfikować zestaw użytkowanych przez PPP narzędzi diagnostycznych, a materiały szkoleniowe związane z wdrażanym pakietem oraz standardami pozwalały podnieść kompetencje i kwalifikacje pracowników PPP. Największym zidentyfikowanym problemem mogącym wpływać na ocenę procesu upowszechnienia wypracowanych narzędzi były kwestie organizacyjno-techniczne związane z czasem oczekiwania na dostęp do narzędzi oraz problemy z funkcjonalnością cyfrowych funkcjonalności wdrażanych narzędzi diagnostycznych. Sugerowanymi przez uczestników badania działaniami mogącymi skutecznie upowszechnianie wdrażanych narzędzi są: szerzej zakrojona kampania informacyjna dla placówek PPP o realizowanych interwencjach oraz rozwiązywanie problemów w dwóch wyżej wskazanych aspektach.

Ocena szkoleń w ramach projektu Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

Szkolenia przeprowadzone w ramach projektu *Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego* zostały ocenione pozytywnie przez 80,3% uczestniczących w nich przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym w pełni pozytywnie oceniło je 23,2% badanych. Natomiast negatywną opinię na ich temat wyraziło 19,6%. Na niedopasowanie szkoleń do oczekiwań i potrzeb poradni psychologiczno-pedagogicznych wskazało 33,1%, jednak należy mieć na uwadze, że szkolenia realizowane

były w ramach wielu modułów tematycznych, zatem trudno dopasować zakres wszystkich szkoleń do potrzeb każdej ze zróżnicowanej grupy pracowników PPP.

Wpływ pandemii Covid-19 na realizację projektów, w tym zaplanowane rezultaty

Pandemia Covid-19 opóźniła realizację części działań realizowanej interwencji. W późniejszym od planowanego terminie rozpoczęto upowszechnianie wypracowanych narzędzi diagnostycznych. Ponadto formuła części planowanych działań projektowych musiała zostać zmieniona na zdalną. Na rezultaty realizacji projektów wpływ miały także okresowe braki kadrowe PPP związane z przebywaniem pracowników przebywających na kwarantannach i zwolnieniach lekarskich. Dodatkowo okresy nasilenia zachorowań na koronawirusa skutkowały „zamrożeniem” pracy PPP, co wynikało z obowiązywania obostrzeń pandemicznych. Można zatem mówić o długotrwałej dezorganizacji pracy PPP w związku z sytuacją pandemiczną, która częściowo utrudniła osiągnięcie zaplanowanych w ramach podjętej interwencji rezultatów.

Prowadzenie przez PPP oceny potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym, a więc z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)

Ocenę potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym (ocenę funkcjonalną) z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), realizowało 59,1% poradni psychologiczno-pedagogicznych. We wszystkich przypadkach realizowało ją 9,8% poradni w większości przypadków 16,3%, a w części przypadków 33,0%. Realizacji takiej oceny nie podejmowało 40,9% poradni uczestniczących w badaniu. Wśród powodów nieprowadzenia tego rodzaju oceny potrzeb przedstawiciele PPP wskazywali przede wszystkim na brak szkoleń w tym zakresie (20,8%) oraz korzystanie z innych narzędzi (19,8%), a także brak takiej potrzeby (16,0%). Niemal 55% PPP prowadząc ocenę funkcjonalną korzystała z testów, skal diagnostycznych – pretestów, a 20,1% z posttestów.

Utrudnienia i ułatwienia w prowadzeniu oceny funkcjonalnej

Prowadzenie oceny funkcjonalnej utrudnia jej czasochłonność. W przypadku placówek z ograniczonymi zasobami kadrowi może stanowić to istotny problem. Ponadto zidentyfikowaną barierą w zakresie prowadzenia oceny funkcjonalnej jest brak zaznajomienia części specjalistów z tym podejściem oraz konieczność uzupełnienia przez nich wiedzy i kwalifikacji tym zakresie. Prowadzenie oceny funkcjonalnej ułatwia dysponowanie przez PPP kadrami mającymi doświadczenie w pracy w tym podejściu oraz dysponowanie odpowiednio liczną kadrami pracowniczą.

Zasadność wykorzystania podejścia funkcjonalnego w ocenie potrzeb

Badani wskazali na wysoką użyteczność wykorzystania podejścia funkcjonalnego w ocenie potrzeb ucznia. Skrajnie pozytywną ocenę zasadności jej wykorzystania wyraziło 43,8% respondentów, a pozytywną 33,6%. Największą dostrzeganą przez badanych wadą wykorzystywania tego podejścia jest jej czasochłonność, na co wskazało ponad 80%

badanych. Badani dostrzegają również zalety tego podejścia podkreślając: wielowymiarowość (objęcie diagnozą różnych sfer życia ucznia, np. osobowości, sfery społecznej), angażowanie różnych podmiotów/osób z otoczenia ucznia (np. rodziców, nauczycieli) oraz fakt, że tego typu ocena wskazuje mocne strony ucznia.

2.3 Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW)

Założenia projektowe

Koncepcja Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą opracowana została w ramach realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji projektu pozakonkursowego pn. *Opracowanie modelu funkcjonowania specjalistycznych centrów wspierających edukację włączającą*. Idea projektu nawiązuje do postulatów w zakresie edukacji inkluzyjnej sformułowanych kilkanaście lat temu podczas konferencji UNESCO¹⁰. Zgodnie z przyjętą w projekcie koncepcją edukacja inkluzyjna to proces, który zabezpiecza dla **wszystkich** uczniów edukację wysokiej jakości. W procesie tym respektowana jest różnorodność uczniów, ich wielorakie potrzeby i możliwości oraz cechy osobowe, a także oczekiwania uczniów i grup społecznych dotyczące uczenia się wolnego od dyskryminacji.¹¹ W ramach projektu zostało zaplanowane wsparcie merytoryczne dla liderów oraz kadry SCWEW, w tym przygotowanie programów szkoleń oraz materiałów niezbędnych do realizacji zadań SCWEW. Celem projektu było wykorzystanie doświadczenia i potencjału szkół i placówek specjalnych w podnoszeniu jakości edukacji włączającej. Projekt w skali ogólnokrajowej był inicjatywą służącą podniesieniu efektywności edukacji włączającej poprzez opracowanie zasad funkcjonowania SCWEW.

Na bazie opracowanej przez ORE koncepcji SCWEW były następnie tworzone w ramach realizacji projektu pozakonkursowego pn. *Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*. Założeniem projektu było utworzenie co najmniej 16 takich placówek, w tym z uwzględnieniem następujących trudności, z którymi mierzą się dzieci/uczniowie:

- dysfunkcja wzroku,
- dysfunkcja słuchu,
- zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD),
- komunikacja,
- trudności w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym,
- zaburzenia psychiczne,
- niepełnosprawność ruchowa,
- niepełnosprawność intelektualna.

¹⁰ UNESCO, *International Bureau of Education 2008*, s.3. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-1e9cfd30-9fa1-4b55-8e88-8dafedb51d33>

¹¹ *Asystent Dziecka/Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (ASPE) – projekt konkursowy MEN, ORE*, s.1.

Celem projektu było zweryfikowanie warunków, jakie powinny być spełnione, aby skutecznie realizować wsparcie dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych przez szkoły i placówki specjalne. Głównym zadaniem SCWEW była diagnoza potrzeb przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie pracy z grupami dzieci/uczniów zróżnicowanymi pod względem potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, na podstawie której SCWEW prowadziły różnego rodzaju wsparcie, obejmujące m.in.:

- instruktaże,
- konsultacje,
- lekcje otwarte,
- zajęcia modelowe,
- superwizje,
- prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia,
- przygotowanie publikacji i materiałów metodycznych.

Każde z utworzonych SCWEW prowadziło także wypożyczalnię sprzętu specjalistycznego, w tym udzielało instruktażu oraz wskazywało możliwości wykorzystania tego sprzętu w pracy nauczycieli i specjalistów, a także przez uczniów i rodziców. Ponadto realizowane były zadania w zakresie rozwijania edukacji włączającej w środowiskach lokalnych. Działania SCWEW skierowane były do kadry kierowniczej przedszkoli i szkół, nauczycieli, specjalistów, kadry niepedagogicznej, dzieci/uczniów oraz rodziców. SCWEW były tworzone przy szkołach lub placówkach specjalnych. W ramach konkursu grantowego zostało wyłonionych 23 Grantobiorców i utworzono 23 Centra.

W ramach tworzenia SCWEW istotną kwestią było edukowanie i informowanie pracowników kuratoriów oświaty oraz jednostek samorządu terytorialnego. W tym celu zostali oni objęci szkoleniami, których celami ogólnymi było¹²:

- doskonalenie kompetencji zawodowych i wszechstronny rozwój pracowników kuratorium oświaty i jednostek samorządu terytorialnego w aspekcie tworzenia w przedszkolach, szkołach i placówkach warunków do wdrażania wysokiej jakości edukacji dla wszystkich,
- zainicjowanie działań zmierzających do implementacji wybranych rozwiązań w środowisku oraz wypracowania wytycznych odnoszących się do praktycznej realizacji edukacji włączającej,
- wdrażanie pracowników kuratoriów oświaty i jednostek samorządu terytorialnego do podejmowania działań w oparciu o ustalone standardy pracy swoich organizacji, uwzględniające obowiązujące przepisy prawa w zakresie edukacji włączającej i planowane kierunki zmian,

¹² *Ramowy program szkolenia i doradztwa dla pracowników kuratoriów oświaty i jednostek samorządu terytorialnego, ORE, s.1.*

- optymalizacja działań w zakresie edukacji włączającej realizowanych przez kuratoria oświaty i jednostki samorządu terytorialnego.

Rezultatami szkoleń było nabycie przez uczestników określonej wiedzy i umiejętności, wśród których wskazano¹³:

- znajomość założeń dostępnej dla wszystkich edukacji wysokiej jakości, w tym regulacji prawnych polskich i międzynarodowych,
- wiedzę o korzyściach z edukacji włączającej dla uczestników procesu uczenia się,
- znajomość roli i zadań swojej organizacji w tworzeniu warunków do organizacji i realizacji procesu wspierania dzieci i uczniów w przedszkolach, szkołach i placówkach, a także nabycie wiedzy, jak zapewnić te warunki,
- wiedzę na temat etapów procesu oceny funkcjonalnej,
- umiejętność wspierania przedszkola, szkoły i placówki w organizacji i realizacji oceny funkcjonalnej,
- wiedzę, jak monitorować i kontrolować realizowany w przedszkolach, szkołach i placówkach proces wsparcia dzieci i uczniów, z wykorzystaniem dostępnych form i sposobów monitorowania i nadzoru,
- wiedzę, w jaki sposób wzmacniać własny potencjał instytucjonalny i zasoby (systemy informacji i komunikacji, zasoby materialne, wiedza i doskonalenie zawodowe i in.) oraz potencjał i zasoby podległych/nadzorowanych jednostek organizacyjnych w celu optymalizacji warunków realizacji wysokiej jakości edukacji włączającej,
- umiejętność doskonalenia procesu wsparcia w oparciu o wnioski z prowadzonej ewaluacji, kontroli i danych określających stopień osiągnięcia wskaźników włączania,
- wiedzę, jak promować i upowszechniać ideę edukacji włączającej i budować lokalne koalicje działające na jej rzecz,
- umiejętność tworzenia rozwiązań instytucjonalnych i międzyinstytucjonalnych zapewniających trwałość wdrażanych zmian w zakresie edukacji włączającej.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolach, szkołach i placówkach w większości opierała się na pomocy udzielanej przez specjalistów zatrudnionych w szkołach.

Nauczyciele nie czują się dostatecznie przygotowani, by móc zapewnić odpowiednie wsparcie uczniom ze specjalnymi potrzebami. Liczba uczniów wymagających pomocy stale rośnie. Z informacji NIK o wynikach kontroli pn.: *Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży*¹⁴ wynika, że w latach 2014-2015 nastąpił wzrost odsetka uczniów z opiniami i orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach (o 8,07%) i w przedszkolach (o 39,72%). Szkoły mają trudności w zapewnieniu uczniom odpowiednich do potrzeb warunków nauki. W latach 2014-2016 blisko 45% szkół publicznych różnych typów,

¹³ Tamże, s. 1-2.

¹⁴ Zob. <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/026/>.

nie zatrudniało na odrębnym etapie pedagoga czy psychologa szkolnego¹⁵. Specjalistyczne zespoły, które powstały w szkołach specjalnych i placówkach specjalnych stały się wsparciem dla nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w planowaniu i realizacji działań na rzecz edukacji włączającej.

W ramach projektu pilotażowego działanie SCWEW obejmowało 7 lub 8 etapów - konkurs grantowy: 8 etapów (24 m-ce), dodatkowy konkurs grantowy: 7 etapów (20 m-cy). W każdym etapie SCWEW realizowały różne formy wsparcia kadry szkół i przedszkoli objętych wsparciem, a także uczniów i rodziców.

Etap 1 obejmował: formalne utworzenie SCWEW, przeprowadzenie pogłębionej diagnozy szkół i przedszkoli objętych wsparciem, przeprowadzenie przez Lidera spotkań z radą pedagogiczną, upowszechnienie informacji o projekcie i współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i placówkami doskonalenia, a w dodatkowym konkursie grantowym również: przeprowadzenie pogłębionej diagnozy szkół i przedszkoli objętych wsparciem oraz upowszechnienie informacji o projekcie.

Na 2 etap składały się: zakup sprzętu, uruchomienie wypożyczalni sprzętu, konferencja otwierająca skierowana do społeczności lokalnej dot. działań SCWEW, konsultacje eksperckie, mające charakter bezpośredniego wsparcia w trudnościach zgłaszanych przez pracowników przedszkoli/szkół, nauczycieli w zakresie wsparcia udzielanego przedszkolu/szkole działającymi w rejonie szkół objętych wsparciem, konsultacje indywidualne dla dyrektorów szkół ogólnodostępnych i koordynatorów ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW prowadzone przez Zespół SCWEW, spotkania konsultacyjne oraz konsultacje w zakresie wsparcia specjalistycznego dla rodziców i dzieci/uczniów/słuchaczy.

Etap 3 to przedsięwzięcia obejmujące: przygotowanie przez eksperta ds. technologii wspomagających dla kadry przedszkoli i szkół oraz bezpośrednich użytkowników do efektywnego wykorzystania sprzętu specjalistycznego i pomocy dydaktycznych, konsultacje w zakresie pracy z rodzicami, wsparcie dla dyrektorów szkół i koordynatorów ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW – konsultacje indywidualne, konsultacje w zakresie wsparcia specjalistycznego dla rodziców i dzieci/uczniów/słuchaczy, wsparcie w opracowywaniu i weryfikowaniu indywidualnych programów, prowadzenie modelowych zajęć na terenie przedszkoli i szkół ogólnodostępnych (w tym lekcji otwartych), działania doradczo-szkoleniowe w zakresie podniesienia kompetencji pracowników szkół związanych z działaniami interwencyjnymi oraz konsultacje eksperckie indywidualne i grupowe dla nauczycieli i specjalistów. W dodatkowym konkursie grantowym na tym etapie przeprowadzono kampanie społeczne mające na celu wspieranie rozwoju włączającej społeczności lokalnej.

¹⁵ *Wniosek o dofinansowanie projektu pozakonkursowego o charakterze koncepcyjnym, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, s. 3.*

Etap 5 obejmował następujące działania: rady szkoleniowe dla pracowników przedszkoli/szkół ogólnodostępnych prowadzone przez Zespół SCWEW, przeprowadzenie obserwacji wspierających/superwizji koleżeńskich, wsparcie dla dyrektorów szkół i koordynatorów ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW – konsultacje indywidualne, konsultacje w zakresie wsparcia specjalistycznego dla rodziców i dzieci/uczniów/słuchaczy, konsultacje eksperckie indywidualne i grupowe dla nauczycieli i specjalistów oraz działania doradczo-szkoleniowe w zakresie podniesienia kompetencji pracowników szkół związanych z działaniami interwencyjnymi. W etapie 4 szesnaście SCWEW dodatkowo doposażało wypożyczalnię.

Etap 5 obejmował: zorganizowanie i utworzenie przez Zespół SCWEW co najmniej 1 sieci współpracy i samokształcenia dla szkół i przedszkoli ogólnodostępnych, przygotowanie przez eksperta ds. technologii wspomagających kadry przedszkoli i szkół oraz bezpośrednich użytkowników do efektywnego wykorzystania sprzętu specjalistycznego i pomocy dydaktycznych; przeprowadzenie obserwacji wspierających/superwizji koleżeńskich, wsparcie dla dyrektorów szkół i koordynatorów ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW – konsultacje indywidualne, prowadzenie modelowych zajęć na terenie przedszkoli i szkół ogólnodostępnych (w tym lekcji otwartych), działania doradczo-szkoleniowe w zakresie podniesienia kompetencji pracowników szkół związanych z działaniami interwencyjnymi, konsultacje w zakresie wsparcia specjalistycznego dla rodziców i dzieci/uczniów/słuchaczy oraz konsultacje eksperckie indywidualne i grupowe dla nauczycieli i specjalistów.

Etap 6 zawierał: przeprowadzenie obserwacji wspierających/superwizji koleżeńskich, wsparcie dla dyrektorów szkół i koordynatorów ds. edukacji włączającej i współpracy ze SCWEW – konsultacje indywidualne, konsultacje eksperckie indywidualne i grupowe dla nauczycieli i specjalistów, prowadzenie modelowych zajęć na terenie przedszkoli i szkół ogólnodostępnych (w tym lekcji otwartych), działania doradczo-szkoleniowe w zakresie podniesienia kompetencji pracowników szkół związanych z działaniami interwencyjnymi, konsultacje w zakresie wsparcia specjalistycznego dla rodziców i dzieci/uczniów/słuchaczy oraz zorganizowanie i prowadzenie przez Zespół SCWEW spotkań w ramach utworzonej sieci współpracy i samokształcenia – min. 2 spotkania w kwartale.

Na 7 etap składały się: rady szkoleniowe dla pracowników przedszkoli/szkół ogólnodostępnych prowadzone przez Zespół SCWEW, konsultacje w zakresie wsparcia specjalistycznego dla rodziców i dzieci/uczniów/słuchaczy, konsultacje eksperckie indywidualne i grupowe dla nauczycieli i specjalistów. W tym etapie Grantobiorcy wyłonieni w dodatkowym konkursie grantowym (7 SCWEW) realizowali działania o charakterze podsumowującym, takie jak: ewaluacja działań przeprowadzonych w projekcie, konferencja podsumowująca projekt, skierowana do społeczności lokalnej dot. działań SCWEW i opracowanie jednej publikacji zawierającej opis rozwiązań wypracowanych w trakcie funkcjonowania SCWEW.

Większość, bo aż 16 z 23 placówek SCWEW realizowała etap 8, na który składały się: kontynuacja realizacji zadań koncentrujących się na zapewnieniu dostępności i wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów (niezależnie do jakiej szkoły, czy przedszkola uczęszczały) oraz prowadzenie kampanii społecznej na rzecz edukacji włączającej i szeroko pojętej inkluzji, jak również działania o charakterze podsumowującym realizację projektu (ewaluacja, konferencja podsumowująca, opracowanie publikacji).

Po zakończeniu konkursu w Polsce funkcjonowały 23 centra w 14 województwach – podział zaprezentowano na poniższej mapie.

Rysunek 1. Rozmieszczenie SCWEW w Polsce z liczbą placówek ogólnodostępnych objętych wsparciem.



Źródło: Ośrodek Rozwoju Edukacji ze strony: <https://www.ore.edu.pl/2023/10/cos-sie-konczy-cos-sie-zaczyna-czyli-final-projektow-scwew/> dostęp w dniu 01.12.2023r.

Odpowiedzi na pytania badawcze

Jakie warunki są niezbędne do efektywnej realizacji zadań SCWEW przez przedszkola i szkoły/placówki specjalne?

Kluczowe elementy funkcjonowania SCWEW, które sprzyjają ich efektywności to:

- zatrudnienie kadry z kompetencjami specjalistycznymi i objęcie jej regularnymi szkoleniami,
- wsparcie od organu prowadzącego, który rozumie i wspiera cele edukacji włączającej (dostęp do środków finansowych na rozwijanie infrastruktury, zakup specjalistycznego sprzętu oraz organizowanie szkoleń dla personelu),
- współpraca z rodzicami i opiekunami - włączenie rodziców w proces edukacyjny i wspieranie ich roli jako partnerów w edukacji jest niezbędne; SCWEW oraz przedszkola i szkoły/placówki specjalne powinny oferować wsparcie rodzicom, dostarczając informacji i narzędzi do pracy z dziećmi w domu,
- zapewnienie dostępu do specjalistycznych zasobów, takich jak sprzęt wspomagający naukę czy gabinety terapeutyczne, jest kluczowe dla skutecznej pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych,
- przygotowywanie Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET) dla uczniów z różnymi trudnościami edukacyjnymi pozwala na indywidualne dostosowanie procesu nauczania do ich potrzeb; SCWEW oraz placówki specjalne powinny działać we współpracy nad tworzeniem i wdrażaniem IPET,
- systematyczne szkolenia i doskonalenie umiejętności - regularne szkolenia dla personelu zarówno SCWEW, jak i placówek edukacyjnych, są kluczowe dla śledzenia nowych trendów i praktyk w obszarze edukacji włączającej; stałe doskonalenie umiejętności przyczynia się do podnoszenia jakości usług edukacyjnych,
- monitorowanie i ewaluacja - systematyczne monitorowanie postępów uczniów, jakości działań edukacyjnych oraz ewaluacja procesów są istotne dla identyfikacji obszarów do poprawy i dostosowania działań do bieżących potrzeb,
- promocja kultury włączającej - kultura włączająca powinna być promowana zarówno wśród uczniów, personelu, jak i w społeczności lokalnej; edukacja społeczeństwa na temat wartości inkluzji i akceptacji różnorodności jest kluczowa.

Jakie formy wsparcia przeprowadzone przez SCWEW dla nauczycieli, dyrektorów, specjalistów przedszkoli i szkół ogólnodostępnych okazały się najbardziej efektywne?

SCWEW mogą świadczyć różne formy wsparcia dla nauczycieli, dyrektorów, specjalistów przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w celu zwiększenia efektywności działań edukacyjnych.

Najbardziej efektywne formy wsparcia

Szkolenia i warsztaty:

- tematyczne szkolenia - organizowanie szkoleń dotyczących różnych obszarów edukacji włączającej, takich jak metody nauczania dzieci z różnymi trudnościami czy techniki dostosowania programów nauczania,
- warsztaty praktyczne - organizacja warsztatów, w których nauczyciele mogą zdobywać praktyczne umiejętności dostosowane do ich codziennej pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych.

Indywidualne konsultacje i mentoring:

- konsultacje indywidualne - możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji dla nauczycieli, dyrektorów i specjalistów w celu omówienia konkretnych przypadków, rozwiązywania problemów czy dostosowywania praktyk pedagogicznych,
- programy mentoringowe - ustanowienie programów mentoringu, w których doświadczeni nauczyciele czy dyrektorzy mogą udzielać wsparcia mniej doświadczonym kolegom.

Zasoby i materiały edukacyjne:

- dostęp do specjalistycznych materiałów - zapewnienie dostępu do specjalistycznych materiałów edukacyjnych, narzędzi, książek i innych zasobów wspierających pracę nauczycieli i specjalistów.

Konferencje i seminaria:

- udział w konferencjach - umożliwienie udziału nauczycieli, dyrektorów i specjalistów w konferencjach edukacyjnych, gdzie mogą zdobywać nowe informacje, dzielić się doświadczeniem i nawiązywać kontakty z innymi specjalistami,
- organizacja seminariów - zorganizowanie lokalnych seminariów edukacyjnych na temat włączenia, gdzie specjaliści mogą wymieniać się praktykami i omawiać najnowsze trendy.

Współpraca z ekspertami:

- zapraszanie ekspertów - możliwość korzystania z wizyt ekspertów, takich jak psychologowie, terapeuci czy specjaliści ds. edukacji włączającej, którzy mogą dostarczyć specjalistyczną wiedzę i pomóc w rozwiązaniu konkretnych problemów.

Edukacja online:

- platformy e-learningowe - udostępnienie platform e-learningowych, na których nauczyciele mogą uczestniczyć w kursach online i zdobywać nowe umiejętności bez konieczności fizycznej obecności.

Jakie formy wsparcia przeprowadzone przez SCWEW dla rodziców okazały się najbardziej efektywne?

- szkolenia edukacyjne,
- konsultacje indywidualne,
- indywidualne spotkania z rodzicami,
- wsparcie psychologiczne dla rodziców,
- grupy wsparcia rodzicielskiego,
- edukacyjne materiały i zasoby,
- warsztaty praktyczne,
- planowanie Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET),
- wsparcie online,
- promocja samodzielności rodziców,
- promowanie partnerstwa między rodzicami, a placówką edukacyjną w celu osiągnięcia najlepszych rezultatów dla dzieci.

Jakie obszary pracy przedszkoli i szkół ogólnodostępnych wymagały najwięcej wsparcia ze strony SCWEW?

Do najczęściej wspieranych przez SCWEW obszarów pracy przedszkoli i szkół ogólnodostępnych należały:

- przeprowadzanie ekspertyz w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych - placówki specjalne często mają specjalistyczne zasoby i doświadczenie w pracy z uczniami, którzy mają różnorodne potrzeby edukacyjne, takie jak trudności w nauce, niepełnosprawność intelektualna czy trudności w zachowaniu; dlatego SCWEW przy współpracy z placówkami specjalnymi mogą stanowić centra ekspertyz, dostarczając wiedzy i wsparcia dla nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych,
- szkolenia i wsparcie dla nauczycieli - SCWEW, przy współpracy z placówkami specjalnymi mogą dostarczać szkolenia i wsparcie dla nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych, aby lepiej radzili sobie z różnorodnymi potrzebami uczniów; mogą to być warsztaty, konsultacje, wspólne planowanie lekcji czy inne formy profesjonalnego rozwoju,
- opracowywanie indywidualnych planów edukacyjnych - SCWEW przy współpracy z placówki specjalnymi mogą brać udział w opracowywaniu Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET) dla uczniów z dodatkowymi potrzebami; współpraca ze szkołami ogólnodostępnymi w tym obszarze może pomóc w dostosowaniu programu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów,
- wsparcie psychologiczne i społeczne - szkoły specjalne często posiadają specjalistów ds. psychologii i pracy socjalnej, którzy mogą oferować wsparcie uczniom w obszarze zdrowia psychicznego i społecznego; współpraca SCWEW w tym zakresie może być korzystna dla uczniów ze szkół ogólnodostępnych,

- wprowadzanie innowacji pedagogicznych - SCWEW współpracując z placówkami specjalnymi mogą stanowić jednocześnie platformę wymiany innowacyjnych praktyk pedagogicznych.

Jakie formy wsparcia udzielanego dla SCWEW w ramach projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą” były najbardziej efektywne?

Na efektywność realizacji działań SCWEW składało się wiele determinant. Do najistotniejszych zaliczyć należy:

- widoczna i rosnąca potrzeba wsparcia w procesie edukacji dla dzieci z niepełnosprawnościami oraz z niedostosowaniem,
- zasoby finansowe - adekwatne do celów finansowanie SCWEW pozwala na zatrudnienie wykwalifikowanego personelu, zakup niezbędnego sprzętu i materiałów dydaktycznych oraz prowadzenie działań edukacyjnych na odpowiednim poziomie,
- kompetentny personel (nauczyciele, specjaliści ds. edukacji specjalnej i inni pracownicy),
- dostępność i dostosowanie programów nauczania; Centra powinny oferować zindywidualizowane programy nauczania, uwzględniające różnice indywidualne uczniów,
- zaangażowanie rodziców i społeczności lokalnej,
- wsparcie psychologiczne i emocjonalne uczniów.

Jak SCWEW wpłynęły na budowanie społeczeństwa włączającego na poziomie lokalnym?

Dzięki szeroko zakrojonym działaniom na wielu płaszczyznach SCWEW odgrywają istotną rolę w budowaniu społeczeństwa włączającego na poziomie lokalnym. W analizowanym obszarze wymienić można następujące funkcje SCWEW:

- wspieranie edukacji i świadomości społecznej - organizowanie kampanii edukacyjnych i prelekcji w społeczności lokalnej, aby zwiększać świadomość na temat różnorodności i potrzeb edukacyjnych dzieci z różnymi trudnościami,
- rozwijanie partnerstw z lokalnymi instytucjami - nawiązywanie współpracy z lokalnymi instytucjami (takimi jak organizacje pozarządowe, czy instytucje kulturalne), a także lokalnymi przedsiębiorcami, aby budować społeczne porozumienie i zwiększać dostępność dla osób z różnymi potrzebami,
- promowanie włączenia w życie społeczności - angażowanie się w różnorodne inicjatywy społeczne, takie jak projekty wolontariatu czy wydarzenia kulturalne, aby promować wartości włączenia i integracji społecznej,
- tworzenie otwartych przestrzeni dla rodzin - oferowanie przestrzeni, w której rodziny dzieci z różnymi potrzebami mogą spotykać się, dzielić doświadczeniami i wspierać się nawzajem,
- organizowanie wydarzeń włączających - tworzenie wydarzeń, takich jak dni otwarte czy festiwale, które promują włączające podejście i angażują społeczność lokalną w proces budowania inkluzywnego społeczeństwa,

- wspieranie aktywności społecznej dzieci - organizowanie działań i programów, które umożliwiają dzieciom z różnymi umiejętnościami uczestniczenie w aktywnościach społecznych, co przyczynia się do normalizacji różnorodności,
- kształtowanie postaw społeczności lokalnej - działania ukierunkowane na kształtowanie postaw społeczności lokalnej poprzez edukację na temat korzyści płynących z inkluzji oraz rozbijanie mitów i stereotypów związanych z osobami z różnymi potrzebami,
- podnoszenie jakości usług włączających - stałe dążenie do podnoszenia jakości usług edukacyjnych dla dzieci z różnymi potrzebami, co wpływa na pozytywny obraz inkluzji w społeczności lokalnej,
- wspieranie integracji zawodowej - wspieranie programów integracji zawodowej dla osób z różnymi umiejętnościami, co przyczynia się do ich pełniejszego uczestnictwa w życiu zawodowym,
- działania na rzecz włączających praktyk - promowanie i implementacja włączających praktyk w lokalnych instytucjach edukacyjnych, biznesach czy innych organizacjach.

Wpływ SCWEW na lokalne społeczeństwo wynika z podejmowanych działań edukacyjnych, społecznych i integracyjnych. Poprzez aktywne zaangażowanie się w procesy budowania społeczeństwa włączającego, SCWEW może pełnić kluczową rolę w zmianie postaw i tworzeniu bardziej otwartego, zrozumiałego i inkluzywnego środowiska.

W jakim zakresie SCWEW realizuje wsparcie dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych z wykorzystaniem zasobów kadrowych własnych, a kiedy angażuje zewnętrznych ekspertów?

SCWEW mogą realizować wsparcie dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych na różne sposoby, wykorzystując zarówno własne, jak i zewnętrzne zasoby kadrowe.

Wsparcie przy wykorzystaniu zasobów własnych:

- szkolenia i warsztaty dla nauczycieli - organizacja szkoleń i warsztatów dla nauczycieli z przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w zakresie włączenia, różnicowania nauczania uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi oraz korzystania z nowoczesnych metod nauczania,
- doradztwo pedagogiczne - udzielanie porad i wsparcia pedagogicznego dla nauczycieli w zakresie dostosowywania programów nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, tworzenia środowiska przyjaznego dla różnorodności oraz rozwijania inkluzywnych praktyk edukacyjnych,
- monitoring i wsparcie w opracowywaniu planów edukacyjnych - współpraca z nauczycielami i szkołami w opracowywaniu Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET) dla uczniów z dodatkowymi potrzebami oraz monitorowanie postępów i efektywności tych planów,

- współpraca z rodzicami - angażowanie rodziców w proces edukacyjny, dostarczanie informacji na temat potrzeb ich dzieci, dzielenie się strategiami wspierającymi edukację w domu, organizowanie spotkań informacyjnych i konsultacji,
- współpraca międzyprzedmiotowa, koordynacja działań między różnymi nauczycielami, specjalistami, a także innymi placówkami edukacyjnymi, aby zapewnić spójne i kompleksowe wsparcie dla uczniów z różnymi potrzebami,
- udzielanie wsparcia specjalistycznego - wykorzystywanie specjalistycznej kadry do udzielania wsparcia uczniom, którzy wymagają specjalistycznej pomocy, na przykład w obszarze terapii zajęciowej, logopedii czy pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- przyczynianie się do budowy przyjaznego i inkluzywnego środowiska szkolnego, w którym wszyscy uczniowie czują się akceptowani i wspierani,
- rozwój programów edukacyjnych - wdrażanie i rozwijanie specjalnych programów edukacyjnych, które mogą być dostosowywane do indywidualnych potrzeb uczniów.

Wszystkie te działania miały na celu stworzenie warunków, dzięki którym każdy uczeń, niezależnie od swoich indywidualnych potrzeb, miał szansę na pełny udział w procesie edukacyjnym.

Angażowanie zewnętrznych ekspertów:

- specjalistyczne szkolenia - jeśli SCWEW nie ma wystarczających zasobów kadrowych w określonych obszarach, może angażować zewnętrznych ekspertów do prowadzenia specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli,
- wsparcie psychologiczne i terapeutyczne - w przypadku potrzeb związanych ze zdrowiem psychicznym czy fizycznym uczniów, SCWEW może angażować psychologów, terapeutów czy specjalistów ds. terapii zajęciowej,
- konsultacje specjalistyczne - zewnętrznym eksperci mogą udzielać konsultacji w zakresie dostosowywania metodyki nauczania czy implementacji specjalnych programów edukacyjnych.

Decyzja o wykorzystaniu własnych zasobów kadrowych lub angażowaniu zewnętrznych ekspertów zazwyczaj zależy od kilku czynników, takich jak: dostępność zasobów, specyfika potrzeb uczniów, budżet i ogólna struktura organizacyjna SCWEW. Współpraca zewnętrznymi ekspertami może być szczególnie pomocna w przypadku specjalistycznych potrzeb, na przykład w obszarze terapii czy diagnoz specjalistycznych. Ważne jest również, aby taka współpraca była dobrze skoordynowana i zintegrowana z ogólnym podejściem do inkluzji edukacyjnej.

Jak przebiegała współpraca z wybranymi partnerami w ramach realizacji zadań SCWEW?

Współpraca z partnerami w ramach realizacji zadań SCWEW obejmuje różnorodne obszary, w tym:

- współpracę z innymi placówkami edukacyjnymi - placówki SCWEW wymieniają się wiedzą i doświadczeniem z innymi placówkami edukacyjnymi, zarówno specjalnymi, jak i ogólnymi, w celu rozwijania skutecznych praktyk inkluzji,
- współpracę z nauczycielami z przedszkoli i szkół ogólnodostępnych na poziomie szkoły, pracę z rodzicami,
- współpracę z lokalnymi instytucjami - współpraca z instytucjami zdrowia i pomocy społecznej,
- współpracę z organizacjami pozarządowymi - placówki SCWEW mogą współpracować z organizacjami pozarządowymi, które oferują specjalistyczne wsparcie, np. w zakresie terapii czy poradnictwa psychologicznego,
- współpracę z samorządem lokalnym - współpraca z samorządem lokalnym może obejmować dostosowywanie programów edukacyjnych do lokalnych potrzeb i warunków,
- współpracę z firmami i przedsiębiorstwami społecznymi - placówki SCWEW mogą nawiązywać współpracę z firmami i przedsiębiorstwami społecznymi w celu zapewnienia uczniom okazji do praktyk zawodowych czy udziału w projektach edukacyjnych,
- współpracę z uczelniami i ośrodkami badawczymi - uczestnictwo w badaniach oraz rozwijanie innowacyjnych praktyk edukacyjnych,
- współpracę w zakresie ewaluacji - wspólna ocena działań z partnerami może obejmować monitorowanie efektów działań, identyfikowanie obszarów do poprawy i dostosowywanie podejścia w oparciu o zdobytą wiedzę.

Współpraca z partnerami w ramach SCWEW ma na celu zintegrowanie różnych obszarów wsparcia, aby stworzyć kompleksowe podejście do inkluzji edukacyjnej. Jest to proces dynamiczny, który wymaga stałego dialogu, elastyczności i otwartości na różnorodne potrzeby uczniów oraz współpracowników.

Jak przebiegała współpraca SCWEW z jego organem prowadzącym?

Współpracę pomiędzy SCWEW, a organami prowadzącymi charakteryzowała elastyczność i relatywnie duża dynamika. Cele określone przez organy prowadzące (organizacje pozarządowe i jednostki samorządu terytorialnego) były jasne, a pomoc z ich strony była odczuwalna na każdym etapie realizacji projektu. Organy prowadzące wspierały SCWEW m.in. poprzez:

- działania promocyjne,
- prowadzenie księgowości,
- udostępnianie lokali,
- wspieranie kadry pedagogicznej w zakresie raportowania, ewaluacji, a także rozwiązywania bieżących problemów oraz planowania długofalowego.

W jakich formach przedszkola i szkoły ogólnodostępne korzystały z zasobów wypożyczalni sprzętu specjalistycznego uruchomionych w ramach działania SCWEW?

Wypożyczalnie sprzętu specjalistycznego uruchomione w ramach działań SCWEW mogą stanowić cenne źródło wsparcia dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, które starają się sprostać różnorodnym potrzebom uczniów. W ramach badania zdiagnozowano następujące aspekty funkcjonowania tej oferty SCWEW:

- dostępność i różnorodność sprzętu - wypożyczalnie powinny oferować szeroki zakres specjalistycznego sprzętu, dostosowanego do różnych potrzeb edukacyjnych uczniów (w tym sprzęt do terapii zajęciowej), narzędzia wspomagające naukę czy technologie adaptacyjne,
- proces wypożyczania - procedury wypożyczania powinny być przejrzyste i łatwe do zrozumienia; szkoły i przedszkola powinny mieć dostęp do jasnych informacji dotyczących warunków wypożyczenia, czasu trwania wypożyczenia, procedur zwrotu, ewentualnych opłat oraz dostępności sprzętu,
- wsparcie techniczne i szkolenia - wypożyczalnie mogą zapewnić wsparcie techniczne i szkolenia dla nauczycieli, aby pomóc im skutecznie korzystać z wypożyczonego sprzętu, w tym np. przeprowadzenie instruktarzu obsługi, przekazanie materiałów szkoleniowych, wsparcie eksperckie,
- planowanie i rezerwacje - szkoły i przedszkola mogą korzystać z systemu rezerwacji, aby upewnić się, że potrzebny sprzęt będzie dostępny w określonym czasie; planowanie z wyprzedzeniem pozwala unikać konfliktów i zapewnia dostępność potrzebnego sprzętu w kluczowych momentach,
- ewaluacja skuteczności - wypożyczalnie mogą przeprowadzać regularne oceny skuteczności wypożyczonego sprzętu, zbierając opinie nauczycieli i uczniów; to pozwala na dostosowanie oferty do rzeczywistych potrzeb i preferencji użytkowników,
- dostosowanie do różnych poziomów umiejętności - sprzęt powinien być dostosowany do różnych poziomów umiejętności uczniów; obejmuje to zarówno sprzęt dla dzieci z trudnościami, jak i narzędzia umożliwiające wyzwania dla bardziej zaawansowanych uczniów,
- rola nauczycieli - nauczyciele odgrywają kluczową rolę w efektywnym korzystaniu z wypożyczalni sprzętu; warto promować świadome podejście nauczycieli do wyboru i użycia sprzętu, zapewniając im niezbędne wsparcie i szkolenia,
- uczestnictwo rodziców - w przypadku niektórych grup dzieci, szczególnie w przedszkolach, zaangażowanie rodziców w proces korzystania z wypożyczalni sprzętu może być wartościowe; informowanie i edukowanie rodziców na temat dostępnego sprzętu może zwiększyć skuteczność działań.

Współpraca pomiędzy SCWEW, a przedszkolami oraz szkołami ogólnodostępnymi w zakresie wypożyczania sprzętu specjalistycznego może być kluczowa dla stworzenia bardziej włączającego środowiska edukacyjnego.

Jakie wnioski dot. modelu funkcjonowania SCWEW wynikają z realizacji pilotażowego wdrożenia? Które elementy SCWEW funkcjonują właściwie/niewłaściwie lub nie funkcjonują? Co należałoby zmienić/dodatkowo rozwijać? Które elementy modelu należy uwzględnić w realizacji kolejnej perspektywy EFS?

W ramach analizy funkcjonowania SCWEW i identyfikacji ewentualnych luk, które można by zniwelować w kolejnej perspektywie EFS zdiagnozowano następujące kwestie:

- dostępność zasobów finansowych - niezbędne jest zidentyfikowanie dodatkowych źródeł finansowania SCWEW, dzięki czemu placówki te mogłyby oferować pełniejsze wsparcie edukacyjne,
- szkolenia personelu - skuteczność SCWEW jest uzależniona od odpowiedniego przeszkolenia personelu (w tym terapeutów),
- rola SCWEW w systemie edukacyjnym - konieczne jest zdefiniowanie jasnej roli SCWEW w kontekście ogólnego systemu edukacyjnego; określenie klarownych celów i oczekiwań może pomóc w ocenie skuteczności centrów,
- współpraca z innymi instytucjami - współpraca z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami pozarządowymi czy firmami może zwiększyć zasoby i wsparcie oferowane przez SCWEW,
- monitorowanie i ewaluacja - skuteczność SCWEW wymaga systematycznego monitorowania i ewaluacji; identyfikacja kluczowych wskaźników efektywności i stałe dostosowywanie działań na podstawie analizy wyników mogą być kluczowe,
- dostosowanie do zmieniających się potrzeb - edukacja włączająca jest dynamicznym procesem, a SCWEW powinny być elastyczne i dostosowywać się do zmieniających się potrzeb uczniów i nauczycieli.

W związku z tym w ramach perspektywy EFS+ powinny być rozważone następujące aspekty funkcjonowania SCWEW:

- rozwinięcie oferty szkoleniowej – w ramach kolejnej perspektywy finansowej wsparcie może być skierowane na rozwijanie oferty szkoleniowej dla personelu, w tym nauczycieli, pedagogów specjalnych i terapeutów, aby lepiej dostosować się do różnorodności potrzeb uczniów,
- wsparcie dla działań badawczych i innowacyjnych rozwiązań; finansowanie mogłoby być przeznaczone na projekty badawcze i innowacyjne praktyki w dziedzinie edukacji włączającej, co może prowadzić do identyfikacji nowych skutecznych metod i narzędzi,
- rozwój infrastruktury - w zależności od identyfikowanych potrzeb, środki mogłyby zostać przekierowane na rozwój infrastruktury placówek takich jak SCWEW,
- wsparcie dla działań promocyjnych i informacyjnych - środki mogłyby zostać wykorzystane na promocję działań SCWEW i informowanie społeczności lokalnych o dostępnych usługach,

- projekty integracyjne – w ramach perspektywy EFS+ można by wspierać projekty integrujące uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych, promujące edukację równieśniczą i integrację społeczną.

Zidentyfikowanie konkretnych działań i alokowanie środków powinno wynikać z aktualnych potrzeb edukacyjnych lokalnych społeczności oraz wyników ewaluacji dotychczasowych działań SCWEW. Wsparcie dla edukacji włączającej wymaga holistycznego podejścia, uwzględniającego zarówno aspekty finansowe, jak i organizacyjne.

Czy przekazane SCWEW materiały do prowadzenia działań w praktyce okazały się pomocne? Jakie luki zidentyfikowano w tym obszarze?

Przekazane SCWEW materiały niezbędne do prowadzenia działań były na wysokim poziomie i spełniły oczekiwania wszystkich, którzy z nich korzystali. Zdecydowanie ubogacały pracę, wskazały możliwości i stanowiły źródło inspiracji. Wartością dodaną było to, że były one na bieżąco uzupełniane. Jediną luką i niedogodnością dotyczącą materiałów była przedłużająca się procedura przetargowa, która przeprowadzona została kosztem czasu przeznaczanego na zapoznanie się z otrzymanymi materiałami.

Jaki potencjał mają szkoły i placówki specjalne do pełnienia roli SCWEW?

Obszary, w których szkoły i placówki specjalne mogą wykorzystać swój potencjał w roli SCWEW:

- specjalistyczna wiedza i doświadczenie - szkoły specjalne często posiadają wykwalifikowany personel z doświadczeniem w pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych; ta wiedza i doświadczenie mogą być wykorzystane do świadczenia specjalistycznego wsparcia dla uczniów w szkołach ogólnodostępnych,
- terapeutyczne i specjalistyczne usługi - szkoły specjalne mogą oferować terapeutyczne i specjalistyczne usługi, takie jak zajęcia logopedyczne, zajęcia terapeuty zajęciowego, czy wsparcie psychologiczne; te usługi mogą być dostarczane również uczniom w szkołach ogólnodostępnych,
- szkolenia dla nauczycieli - placówki specjalne mogą prowadzić szkolenia dla nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych, aby lepiej przygotować ich do pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych (np. w zakresie technik nauczania, strategii wspierających, czy metody inkluzji),
- dostosowane programy edukacyjne - szkoły specjalne mają doświadczenie w opracowywaniu dostosowanych programów edukacyjnych, które mogą być dostarczane uczniom z różnymi poziomami umiejętności i potrzebami; programy te mogą być dostosowywane do specyfiki szkół ogólnodostępnych,
- współpraca z nauczycielami i rodzicami - szkoły specjalne mogą współpracować z nauczycielami szkół ogólnodostępnych w zakresie opracowywania spersonalizowanych planów edukacyjnych dla uczniów z dodatkowymi potrzebami,

- wsparcie w zakresie dostosowań środowiskowych - placówki specjalne mogą pomagać szkołom ogólnodostępnym w dostosowywaniu środowiska edukacyjnego, tak aby było bardziej inkluzywne i przyjazne dla uczniów z różnymi potrzebami,
- edukacja rówieśnicza - szkoły specjalne mogą promować edukację rówieśniczą, wspierając uczniów z różnymi umiejętnościami do współpracy i nauki razem; to może stworzyć bardziej inkluzywne środowisko edukacyjne,
- ekspercka wiedza na temat konkretnych przypadków - szkoły specjalne mają często ekspercką wiedzę na temat konkretnych przypadków uczniów z trudnościami, co może być cenną pomocą dla nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych,
- wsparcie w zakresie integracji społecznej - placówki specjalne dostarczają wsparcia w zakresie integracji społecznej uczniów z trudnościami, pomagając im rozwijać umiejętności społeczne i uczestniczyć w życiu szkoły.

W praktyce, skuteczność szkół specjalnych w pełnieniu roli SCWEW zależy od ich gotowości do współpracy z innymi placówkami edukacyjnymi, dostosowywania swojej wiedzy eksperckiej do różnych kontekstów i działań na rzecz inkluzji edukacyjnej. Współpraca, szkolenia i otwartość na innowacyjne rozwiązania mogą pomóc w maksymalizacji potencjału szkół specjalnych pełniących funkcję SCWEW.

Czy zasoby powiatu pozwalają na efektywne prowadzenie specjalistycznego wsparcia przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i można na nich bazować/rozwijać je w przyszłości?

Ocena zasobów powiatu pod kątem efektywnego prowadzenia specjalistycznego wsparcia przedszkoli i szkół ogólnodostępnych zależy od wielu czynników, takich jak dostępność środków finansowych, personelu, infrastruktury, a także polityki edukacyjnej. W ramach ewaluacji zdiagnozowano następujące strukturalne uwarunkowania funkcjonowania SCWEW na poziomie powiatów:

- budżet - analiza kosztów funkcjonowania SCWEW i możliwości dofinansowania SCWEW z budżetu powiatowego,
- personel - analiza dostępności na poziomie powiatu wykwalifikowanego personelu np. nauczycieli specjalistów, psychologów edukacyjnych, terapeutów,
- infrastruktura edukacyjna - analiza zasobów infrastrukturalnych powiatu (np. dostępności sal terapeutycznych), przeznaczonych na funkcjonowanie SCWEW,
- polityka edukacyjna - inicjowanie na poziomie powiatu działań ukierunkowanych na włączenie i specjalistyczne wsparcie dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych; polityka ta powinna obejmować cele, standardy i środki finansowe na realizację tych celów,
- współpraca z innymi instytucjami - inicjowanie i rozwój współpracy z innymi instytucjami, takimi jak organizacje pozarządowe, firmy czy instytucje edukacyjne, które mogą dostarczać dodatkowego wsparcia,
- monitoring i ewaluacja - prowadzenie analiz ukierunkowanych na ocenę skuteczności specjalistycznego wsparcia; systematyczne analizy danych i wyników mogą być kluczowe dla dostosowywania celów i środków.

Jeśli zasoby powiatu pozwalają na skuteczne prowadzenie specjalistycznego wsparcia, to istnieją podstawy do oparcia działalności SCWEW na tych zasobach i rozwijania ich w przyszłości. Jednak w przypadku braków, istotne jest identyfikowanie obszarów do poprawy i poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania lub partnerstw, które mogą wspomóc rozwój specjalistycznego wsparcia.

Czy wypożyczalnia sprzętu specjalistycznego funkcjonująca w SCWEW spełnia oczekiwania odbiorców wsparcia? Jakiego sprzętu brakuje i co należałoby w pierwszej kolejności sfinansować w nowej perspektywie EFS?

W ramach badania zidentyfikowano silne i słabe strony funkcjonowania wypożyczalni SCWEW.

Prawidłowo funkcjonuje:

- dostępność dla wielu uczniów - wypożyczalnie sprzętu mogą dostarczyć specjalistyczne narzędzia zabezpieczające potrzeby większej grupy dzieci/uczniów,
- optymalne wykorzystanie zasobów - wypożyczanie pozwala na lepsze wykorzystanie dostępnych zasobów, zwłaszcza gdy pewne narzędzia są potrzebne tylko okresowo lub przez krótki czas,
- mniejsze obciążenie finansowe - w przypadku ograniczonych środków finansowych, wypożyczanie może być bardziej ekonomiczne niż zakup specjalistycznego sprzętu, który jest kosztowny.

Wymaga poprawy:

- dostępność i utrzymanie sprzętu - ważne jest, aby SCWEW miały dostęp do niezbędnego sprzętu w odpowiednich ilościach; ponadto, konieczne jest regularne utrzymanie i sprawdzanie techniczne, aby zapewnić bezpieczeństwo i skuteczność sprzętu,
- planowanie i zarządzanie zasobami - wypożyczanie wymaga skutecznego zarządzania zasobami, w tym śledzenia dostępności, rezerwacji, ewentualnych napraw czy konserwacji,
- szkolenie personelu - aby efektywnie wykorzystać specjalistyczny sprzęt, personel SCWEW powinien być odpowiednio przeszkolony; konieczne jest również dostarczanie nauczycielom i uczniom odpowiednich informacji i wsparcia w korzystaniu z wypożyczonego sprzętu.

Wymaga zmiany:

- rozszerzenie oferty sprzętu - na podstawie diagnozy potrzeb uczniów, SCWEW mogą rozważyć rozwinięcie oferty wypożyczalni o nowe, bardziej zaawansowane czy różnicowane narzędzia,
- współpraca z dostawcami - można rozważyć nawiązanie współpracy z dostawcami specjalistycznego sprzętu, aby uzyskać preferencyjne warunki, a nawet uzyskać możliwość darmowego przetestowania nowych rozwiązań,

- monitorowanie i ocena efektywności - systematyczna ocena efektywności wypożyczalni sprzętu może pomóc w identyfikowaniu obszarów do poprawy i dostosowywaniu oferty do rzeczywistych potrzeb.

Zakup sprzętu w ramach dofinansowania ze środków EFS+ powinien być poprzedzony analizą potrzeb i priorytetów lokalnej społeczności edukacyjnej. W zależności od specyfiki obszaru, może być konieczne zakupienie specjalistycznego sprzętu, który najlepiej odpowiada aktualnym potrzebom uczniów i nauczycieli. Obszary, które mogą wymagać dofinansowania, to:

- nowoczesne technologie wspomagające edukację (np. komputery, oprogramowanie edukacyjne, interaktywne tablice czy urządzenia wspomagające komunikację dla uczniów z trudnościami komunikacyjnymi),
- specjalistyczny sprzęt terapeutyczny, w tym sprzęt do terapii zajęciowej, narzędzia sensoryczne czy sprzęt wspomagający rozwój umiejętności motorycznych.

Czy organy prowadzące SCWEW posiadają potencjał finansowy do utrzymania/rozwijania Centrów po zakończeniu finansowania ze środków PO WER?

W ramach badania zidentyfikowano następujące kwestie, które mogą wpływać na potencjał finansowy organów prowadzących SCWEW:

- struktura finansowania edukacji - w zależności od typu organu prowadzącego (JST, NGO) źródła finansowania SCWEW są zróżnicowane (środki własne lub środki zewnętrzne np. fundusze UE, granty, prywatne dotacje),
- polityka edukacyjna i zaangażowanie w inkluzję - organ prowadzący może kontynuować finansowanie SCWEW, jeżeli polityka edukacyjna skupia się na włączeniu i wsparciu dla uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi; jeśli inkluzja jest uznawana za priorytet, organy prowadzące mogą dążyć do utrzymania i rozwijania centrów wsparcia,
- znaczenie SCWEW w systemie edukacyjnym - jeśli SCWEW odgrywają kluczową rolę w systemie edukacyjnym i są uznawane za istotne dla poprawy jakości edukacji, organy prowadzące mogą być bardziej skłonne do inwestowania w ich utrzymanie i rozwój,
- lokalna gospodarka i budżet samorządu - potencjał finansowy organów prowadzących może być również uzależniony od sytuacji gospodarczej danego regionu czy lokalnego samorządu; jeśli budżet jest ograniczony, istnieje ryzyko, że środki na SCWEW mogą być znacząco niższe,
- współpraca z innymi instytucjami - organ prowadzący może szukać partnerstw i współpracować z innymi instytucjami, takimi jak organizacje pozarządowe, firmy czy instytucje edukacyjne, aby pozyskać dodatkowe źródła finansowania.

Jaki wpływ na realizację projektów, w tym zaplanowane rezultaty miała pandemia Covid-19?

Badanie dowiodło, że pandemia Covid-19 w istotny sposób zaburzyła cykl realizacji projektów. W odpowiedzi na liczne ograniczenia spowodowane pandemią wprowadzono m.in. następujące zmiany:

- zmiany w formach nauczania - przejście na nauczanie zdalne lub hybrydowe mogło wpłynąć na sposób realizacji projektów SCWEW, zwłaszcza jeśli dotyczyły one bezpośredniego wsparcia i interakcji z uczniami,
- zmiany w dostępie do zasobów - ograniczenia związane z pandemią, takie jak zamknięcie placówek edukacyjnych, utrudniały dostęp do niektórych zasobów, co mogło wpłynąć na realizację planowanych działań,
- zmiany w potrzebach uczniów - pandemia wpływała na zmianę potrzeb uczniów, zarówno pod względem edukacyjnym, jak i społecznym; projekty SCWEW musiały być dostosowywane w odpowiedzi na te zmiany,
- problemy techniczne - przejście na nauczanie zdalne wymagało dostosowania do narzędzi online, co mogło być wyzwaniem dla niektórych placówek, zwłaszcza jeśli nie miały odpowiedniej infrastruktury,
- wsparcie dla rodziców - w związku z zamknięciem szkół, rodzice stali się kluczowymi partnerami w edukacji; projekty SCWEW mogły ewoluować w kierunku bardziej skoncentrowanego na wsparciu dla rodziców w prowadzeniu edukacji zdalnej.

2.4 Szkolenia dla kadr edukacji włączającej

Założenia projektowe

Szkolenia z zakresu edukacji włączającej realizowane były w ramach konkursu nr POWR.02.10.00-IP.02-00-001/21 *Szkolenia i doradztwo dla kadry edukacji włączającej*. W ramach konkursu wyłoniono 16 Beneficjentów, którzy zostali zobowiązani do przeprowadzenia szkoleń z zakresu edukacji włączającej. Szkolenia były prowadzone i merytorycznie koordynowane przez trenerów, tj. osoby przygotowane w ramach projektu pozakonkursowego ORE *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie modelu szkolenia i doradztwa*. Dodatkowy komponent szkoleniowy z edukacji włączającej został również zaplanowany w projekcie ORE *Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów - II etap*.

Celem projektów wyłonionych w ww. konkursie było zwiększenie wiedzy i umiejętności kadr z edukacji włączającej. Przygotowanie kadry w zakresie edukacji włączającej, w tym JST, w każdym województwie, miało służyć zapewnieniu spójnego w całym kraju rozumienia założeń edukacji włączającej oraz wiedzy na temat sposobów jej realizacji, wdrażania i nadzoru.

Przyjęto, że w wyniku realizacji projektu u 25 591 osób (przedstawicielei kadr systemu oświaty) nastąpi podniesienie poziomu wiedzy z zakresu edukacji włączającej, co stanowiłoby 90% wszystkich osób objętych szkoleniami.

W ramach konkursu zaplanowano szkolenia z zakresu edukacji włączającej dla następujących grup odbiorców:

- pracowników placówek doskonalenia nauczycieli (PDN),
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej przedszkoli,
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej szkół podstawowych,
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej szkół artystycznych realizujących kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej,
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej liceów ogólnokształcących,
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej szkół artystycznych realizujących kształcenie ogólne w zakresie liceum ogólnokształcącego,
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej techników,
- nauczycieli i przedstawicielei kadry kierowniczej szkół branżowych I i II stopnia,
- pracowników JST odpowiedzialnych za edukację, w szczególności edukację włączającą (przede wszystkim kadry kierowniczej/decyzyjnej),
- pracowników kuratoriów oświaty.

Każdy z Beneficjentów oddelegował co najmniej 4 osoby - pracowników merytorycznych placówek doskonalenia nauczycieli z województwa (na terenie którego realizowany był projekt) na szkolenie organizowane w ramach projektu pozakonkursowego *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie modelu szkolenia i doradztwa* realizowanego przez ORE. Osoby te zostały przygotowane merytorycznie i organizacyjnie do prowadzenia i koordynowania realizowanych przez siebie szkoleń. Udział osób oddelegowanych przez Beneficjentów w szkoleniu prowadzonym przez ORE zapewnił ujednoczenie oferty szkoleniowej z zakresu edukacji włączającej we wszystkich województwach.

Trenerzy przygotowani w ramach ww. projektu prowadzili szkolenia dla poszczególnych grup odbiorców, zgodnie z modelem szkoleń, ramowymi programami szkoleń oraz pakietami szkoleń opracowanymi w projekcie. Materiały te zostały zamieszczone na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej www.zpe.gov.pl.

W ramach projektu pozakonkursowego ORE opracowano model szkoleń i doradztwa dla 3 grup:

- pracowników placówek doskonalenia nauczycieli;
- pracowników kuratoriów oświaty i jednostek samorządu terytorialnego;
- pracowników pedagogicznych szkół i przedszkoli.

Kluczowe działania projektowe¹⁶:

- opracowanie modelu działań szkoleniowo-doradczych dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz kadry edukacji włączającej, umożliwiających rozpoznawanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz planowanie kompleksowego wsparcia zgodnie z rozpoznanymi indywidualnymi potrzebami,
- opracowanie poradników i e-materiałów dotyczących kształcenia w ramach edukacji włączającej, z uwzględnieniem aspektów pracy zdalnej,
- opracowanie ramowych programów szkolenia kadr poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli, szkół i przedszkoli, KO, JST i osób przygotowujących do wykonywania zadań asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE); powstało 5 ramowych programów szkolenia kadr ppp, pdn, szkół i przedszkoli., KO, JST i osób przygotowujących do wykonywania zadań ASPE,
- opracowanie pakietów szkoleń i doradztwa na podstawie programów szkolenia kadr dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli, szkół i przedszkoli, KO i JST oraz ASPE uwzględniających założenia modelu; powstało 5 modelowych pakietów szkoleń i doradztwa opracowanych z uwzględnieniem założeń modelu i na podstawie opracowanych programów szkolenia kadr PPP, PDN, szkół i przedszkoli, KO, JST i ASPE; opracowania te obejmują założenia dotyczące diagnozy funkcjonalnej i zagadnienia związane z udzielaniem pomocy i wsparcia w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych,
- organizacja konferencji informacyjno-konsultacyjnej,
- przeprowadzenie pilotażowych szkoleń dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (w tym koordynatorów), placówek doskonalenia nauczycieli, szkół i przedszkoli, KO i JST i weryfikacja opracowanych programów i pakietów materiałów szkoleniowych, etap działań weryfikujących – zebranie informacji dot. zmian w zakresie diagnozy i wsparcia uczniów ze SPE w systemie edukacji, przygotowanie założeń merytorycznych do konkursów, w ramach których zostały przeprowadzone szkolenia i doradztwo dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz szkolenia i doradztwo dla kadry edukacji włączającej.

Uczestnicy badania zaangażowani w realizację szkoleń doceniali ich zakres tematyczny, który w dużej mierze informował o tym, czym jest edukacja włączająca i społeczeństwo włączające, a same materiały oceniane były bardzo pozytywnie. Stanowiły one duży atut realizowanych szkoleń. Do zalet szkoleń należy zaliczyć także ich praktyczno-teoretyczny charakter, z naciskiem na praktykę i działania warsztatowe.

¹⁶ Szkolenia i doradztwo dla kadr edukacji włączającej – o projekcie

<https://www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-poradni-o-projekcie/> [dostęp: 24.10.2023 r.]

Odpowiedzi na pytania badawcze

Jakie czynniki miały wpływ na udział w szkoleniach z zakresu edukacji włączającej?

Głównym czynnikiem negatywnie wpływającym na zainteresowanie udziałem w szkoleniach było przekonanie nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych, że temat ten ich nie dotyczy ponieważ dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczą się w szkołach specjalnych. Ponadto nauczyciele obawiali się zbyt dużych wyzwań towarzyszących jednoczesnemu nauczaniu uczniów bez i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomimo tych obaw zainteresowanie szkoleniami przeprowadzonymi przez Ośrodek Rozwoju Edukacji było duże. Podczas ich trwania zostało przeszkolonych 12 grup pracowników pedagogicznych szkół i przedszkoli, placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i jednostek samorządu terytorialnego.

Jakiego rodzaju wsparcia, poza szkoleniami, potrzebują poszczególne grupy odbiorców szkoleń z zakresu edukacji włączającej?

Szkolenia z zakresu edukacji włączającej były kierowane do różnych grup odbiorców, w tym nauczycieli, pracowników szkół i administracji oraz uczniów. Z badania wynika, że poza wsparciem szkoleniowym nauczyciele mogą potrzebować wsparcia ze strony doświadczonych mentorów, którzy pomogą im w skutecznym wdrażaniu strategii edukacji włączającej. Ponadto dostarczenie nauczycielom odpowiednich materiałów edukacyjnych, narzędzi i technologii wspierających edukację włączającą mogłoby zwiększyć efektywność w tym obszarze.

W zakresie wsparcia pracowników szkół i administracji zwrócono uwagę na wsparcie w implementacji do zintegrowanego podejścia do zarządzania szkołą (uwzględniającego różnorodność uczniów), a także dostęp do szkoleń, w tym w zakresie skutecznego zarządzania konfliktami w środowisku edukacyjnym, szczególnie tam, gdzie istnieją różnice i indywidualne potrzeby uczniów.

Wsparcie uczniów powinno obejmować również sferę emocjonalną oraz opracowywanie indywidualnych planów edukacyjnych.

Warto pamiętać, że wsparcie nie powinno ograniczać się jedynie do szkoleń, ale może obejmować również mentorowanie, doradztwo, dostęp do specjalistycznych zasobów, a także stworzenie otoczenia sprzyjającego współpracy i wymianie doświadczeń między różnymi grupami odbiorców.

Jakie są bariery w dostępie do szkoleń z zakresu edukacji włączającej?

W ramach badania zdiagnozowano następujące bariery w dostępie do szkoleń:

- nauczyciele, rodzice, i społeczność lokalna nie są wystarczająco świadomi istnienia koncepcji edukacji włączającej,

- niepełne zrozumienie korzyści płynących z włączającego podejścia do edukacji może prowadzić do oporu w jego wprowadzaniu,
- ograniczony dostęp do specjalistycznych materiałów edukacyjnych i narzędzi wspierających edukację włączającą,
- brak odpowiednich środków finansowych dla szkół na zakup niezbędnych materiałów,
- niewystarczające szkolenia dla nauczycieli w zakresie opracowania i wdrożenia strategii edukacji włączającej,
- brak dostępu do kontynuacyjnych programów doskonalenia zawodowego,
- opór społeczny wobec różnorodności i inkluzji, wynikający z uprzedzeń i stereotypów,
- brak uwzględnienia różnorodności kulturowej i językowej w materiałach edukacyjnych i programach nauczania,
- brak dostosowań architektonicznych w szkołach, uniemożliwiających swobodny dostęp uczniom z niepełnosprawnościami,
- brak specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych dla uczniów z różnymi potrzebami,
- brak dostosowanych procedur oceniania dla uczniów z różnymi umiejętnościami i stylami uczenia się,
- uzależnienie od standardowych testów, które mogą być niewłaściwe dla niektórych uczniów,
- brak współpracy ze społecznością lokalną w kształtowaniu strategii edukacji włączającej,
- brak wsparcia ze strony rodziców i lokalnych liderów,
- ograniczone finansowanie na programy edukacji włączającej i zakup specjalistycznych urządzeń,
- konieczność konkurowania o zasoby finansowe z innymi priorytetami edukacyjnymi,
- brak wsparcia ze strony decydentów i brak konkretnych regulacji dotyczących edukacji włączającej.

W jaki sposób przeszkolone osoby - w podziale na poszczególne grupy odbiorców, tj. przedstawiciele kuratoriów oświaty, jednostek samorządu terytorialnego, placówek doskonalenia nauczycieli, szkół i przedszkoli - wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce (np. w ramach prowadzonych zajęć z uczniami, doradztwa, konsultacji, planowaniu działań i ich finansowaniu)?

Przeszkoleni przedstawiciele różnych grup odbiorców, takich jak przedstawiciele kuratoriów oświaty, jednostek samorządu terytorialnego, placówek doskonalenia nauczycieli, szkół i przedszkoli, mogą wykorzystywać zdobytą wiedzę z szkolenia dla kadr edukacji włączającej w różnorodny sposób, w tym poprzez:

- przygotowanie i realizację programów edukacyjnych - przedstawiciele kuratoriów oświaty i jednostek samorządu terytorialnego mogą wykorzystywać zdobytą wiedzę do opracowywania i wdrażania programów edukacyjnych, które uwzględniają

zasady edukacji włączającej; mogą również nadzorować i wspierać szkoły w dostosowywaniu swoich programów do różnorodności uczniów,

- szkolenie nauczycieli - placówki doskonalenia nauczycieli mogą wykorzystać zdobytą wiedzę do opracowywania i prowadzenia szkoleń dla nauczycieli, dotyczących skutecznych metod nauczania, opiekowania się klasą oraz dostosowywania nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów,
- planowanie i prowadzenie zajęć z uczniami - nauczyciele w szkołach i przedszkolach mogą wykorzystać wiedzę z zakresu edukacji włączającej do planowania i prowadzenia zajęć z uczniami; mogą dostosowywać metody nauczania, oferować dodatkowe wsparcie dla uczniów z trudnościami, i tworzyć środowisko sprzyjające włączeniu,
- doradztwo i konsultacje - przedstawiciele różnych instytucji mogą udzielać doradztwa nauczycielom, rodzicom i uczniom dotyczącego włączania oraz dostosowywania procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia; mogą również organizować konsultacje w celu wspierania rozwoju uczniów,
- planowanie działań i finansowanie - przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego mogą wykorzystać wiedzę z zakresu edukacji włączającej do planowania działań i alokacji środków finansowych na projekty związane z włączaniem w edukacji,
- promowanie świadomości społecznej - wszyscy uczestnicy szkoleń mogą aktywnie promować świadomość społeczną na temat edukacji włączającej w swoich społecznościach; mogą angażować społeczność szkolną, rodziców, lokalne organizacje i instytucje w działania na rzecz równości i inkluzji w edukacji.

Czy podjęte działania przyczyniły się do podniesienia efektywności wsparcia na rzecz uczniów, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Jakie czynniki ułatwiają lub utrudniają udzielanie takiego wsparcia?

Ocena skuteczności działań mających na celu wsparcie uczniów, w tym tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest złożonym procesem, który wymaga analizy wielu czynników. Jako czynniki przyczyniające się do podniesienia efektywności wsparcia uczniów wymienić należy:

- szkolenie i profesjonalny rozwój nauczycieli - dostarczanie nauczycielom odpowiednich szkoleń i możliwości profesjonalnego rozwoju z zakresu edukacji włączającej i pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może znacząco podnieść efektywność wsparcia,
- spersonalizowane podejście do nauczania - dostosowywanie metodyki nauczania i podejścia pedagogicznego do indywidualnych potrzeb uczniów zwiększa szanse na sukces edukacyjny,
- współpraca nauczycieli, rodziców i specjalistów - efektywna współpraca między nauczycielami, rodzicami uczniów a specjalistami ds. edukacji specjalnej może

skutkować lepszym zrozumieniem potrzeb ucznia oraz lepszym dostosowaniem strategii nauczania,

- dostęp do zasobów edukacyjnych - zapewnienie dostępu do odpowiednich materiałów, technologii, oraz dodatkowego wsparcia edukacyjnego, w tym specjalistycznego oprogramowania, może znacząco wspomóc proces nauki,
- wsparcie psychologiczne i emocjonalne - uwzględnienie wsparcia psychologicznego dla uczniów oraz dostarczenie narzędzi do radzenia sobie z emocjami może przyczynić się do lepszego ogólnego samopoczucia uczniów i sprzyjać ich edukacji.

Czynnikami ograniczającymi efektywność wsparcia uczniów są:

- brak odpowiednich zasobów i środków - niedostateczne środki finansowe, ograniczone zasoby edukacyjne i brak odpowiedniego personelu mogą znacząco utrudniać dostarczanie skutecznego wsparcia,
- brak odpowiednich szkoleń dla nauczycieli - jeśli nauczyciele nie są wystarczająco przeszkoleni w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może to ograniczyć skuteczność wsparcia,
- brak spójności w podejściu edukacyjnym - brak spójności w podejściu edukacyjnym na różnych szczeblach edukacyjnych (szkoła, lokalne organy, kuratoria) może prowadzić do problemów w planowaniu i dostarczaniu spersonalizowanego wsparcia,
- niska świadomość społeczna - brak świadomości społecznej i akceptacji dla różnorodności w szkole i społeczności lokalnej może utrudniać integrację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- biurokracja i nadmierna ilość regulacji - zbyt duża biurokracja, ilość regulacji i nadmierne obciążenie administracyjne mogą prowadzić do utrudnień w efektywnym dostarczaniu wsparcia.

Czy opracowane modele szkolenia i doradztwa uwzględniają wszystkie ważne dla kadr edukacji włączającej elementy/obszary działań?

Opracowane modele szkolenia i doradztwa w obszarze edukacji włączającej uwzględniają szeroki zakres elementów i obszarów działań. Typowe obszary uwzględniane w modelach szkolenia i doradztwa dotyczących edukacji włączającej obejmują:

- rozumienie różnorodności uczniów - nauczyciele i inni pracownicy edukacyjni uczą się, jak zrozumieć i docenić różnice w umiejętnościach, stylach uczenia się i potrzebach uczniów,
- dostosowywanie nauczania - szkolenia obejmują zazwyczaj techniki dostosowywania metodyki nauczania i materiałów dydaktycznych do różnorodnych umiejętności i potrzeb uczniów,
- tworzenie przyjaznego środowiska - nauczyciele uczą się, jak kształtować atmosferę w klasie i w szkole, aby sprzyjać włączeniu, akceptacji i współpracy,

- wsparcie emocjonalne i społeczne - model szkolenia obejmuje aspekty wsparcia emocjonalnego dla uczniów oraz narzędzia radzenia sobie z trudnościami społecznymi,
- współpraca z rodzicami - nauczyciele uczą się, jak skutecznie współpracować z rodzicami uczniów, aby zrozumieć ich perspektywę i lepiej dostosować działania edukacyjne,
- rola technologii w edukacji włączającej - współczesne modele szkolenia często obejmują wykorzystanie nowoczesnych technologii do wsparcia różnorodności w klasie,
- dostęp do zasobów i wsparcia specjalistycznego - nauczyciele są szkoleni w korzystaniu z zasobów specjalistycznych, w tym również z doradztwa pedagoga specjalnego,
- monitorowanie postępów i ocenianie inkluzji - model szkolenia może obejmować strategie monitorowania postępów uczniów oraz oceniania skuteczności działań na rzecz włączenia.

Warto zaznaczyć, że skuteczność szkoleń i doradztwa w obszarze edukacji włączającej zależy także od kontekstu lokalnego, dostępności zasobów, zaangażowania społeczności szkolnej i innych czynników. Dlatego też model szkolenia może być dostosowywany do konkretnych potrzeb i warunków danego miejsca.

Jak wygląda struktura osób przeszkolonych ze względu na zawód/funkcję? Czy przedstawiciele którychś zawodów/funkcji są nadreprezentowani/niedoreprezentowani?

W ramach szkoleń dotyczących edukacji włączającej, uczestnikami byli przedstawiciele różnych grup zawodowych: nauczyciele (nauczyciele edukacji przedszkolnej, nauczyciele szkół podstawowych, nauczyciele szkół średnich i ponadgimnazjalnych, nauczyciele specjalistycznych zajęć edukacyjnych), pedagodzy specjalni, psychologowie edukacyjni, kierownicy placówek edukacyjnych (dyrektorzy szkół i przedszkoli, kierownicy placówek doskonalenia nauczycieli), pracownicy administracyjni (pracownicy kuratoriów oświaty odpowiedzialni za edukację włączającą, pracownicy jednostek samorządu terytorialnego odpowiedzialni za edukację), rodzice i opiekunowie (rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opiekunowie prawni uczniów) oraz inni pracownicy edukacyjni, pracownicy naukowcy i badacze. W ramach badania nie stwierdzono nadreprezentatywności lub niedoreprezentatywności przedstawicieli poszczególnych zawodów/funkcji.

Jaki wpływ na realizację projektów, w tym zaplanowane rezultaty miała pandemia Covid-19?

Cały projekt realizowany był w czasie pandemii Covid-19. Wpływ pandemii sprawił, że koniecznym stała się organizacja szkoleń w formie zdalnej. Dzięki zastosowaniu formy zdalnej udało się (mimo panujących obostrzeń) przekazywać wiedzę, a w późniejszym okresie lepiej dopasowywać się do dostępności uczestników szkoleń. Trwająca pandemia utrudniała także realizację działań projektowych w związku z problemami kadrowymi wynikającymi z nieobecności pracowników przebywających na kwarantannach. Pomimo pandemicznych utrudnień projekt udało się zrealizować z powodzeniem.

2.5 Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami

Założenia projektowe

Jednym z celów działań podjętych w ramach PO WER 2014-2020 była poprawa dostępności usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, którzy doświadczają ograniczeń w samodzielnym funkcjonowaniu na terenie ogólnodostępnych przedszkoli i szkół (również niepublicznych). Tego rodzaju działania były realizowane w ramach projektu ORE *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie modelu szkolenia i doradztwa*.

W ramach projektu opracowano:

- standardy pracy ASPE,
- ramowy program szkoleń i doradztwa,
- pakiety szkoleń i doradztwa (w oparciu o ramowe programy szkoleń i doradztwa, profil kompetencyjny i standard pracy ASPE) dla osób mogących uzyskać zatrudnienie w przedszkolach/szkołach w roli asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stanowiącego kadrę niepedagogiczną szkół.

Szkolenia obejmować miały dwa obszary: 1) aspekty opiekuńcze oraz 2) aspekty pielęgnacyjne i związane z udzielaniem pierwszej pomocy¹⁷.

Rola i zadania asystentów w obszarze działań wspierających ogólne funkcjonowanie dziecka rozumiane są w szczególności jako:

- wsparcie dziecka/ucznia w przedszkolu lub szkole w wykonywaniu codziennych czynności (np. wsparcie w komunikacji i przemieszczaniu się),
- wsparcie w relacjach z rodzicami oraz w zakresie czynności związanych z utrzymywaniem higieny osobistej.

Działania te mają umożliwić dziecku/uczniowi uczestnictwo w zajęciach i zapewnić możliwość uczenia się w przedszkolu lub szkole oraz nawiązywania relacji interpersonalnych. W obszarze działań polegających na współpracy z nauczycielami i specjalistami, rola asystenta polega na wspólnym planowaniu wsparcia, udziale w radach pedagogicznych oraz na podejmowaniu i realizacji ustaleń w zakresie prognozowania i wyciszania autoagresywnych zachowań ucznia oraz agresywnych zachowań względem rówieśników i osób dorosłych. ASPE wspiera dziecko/ucznia także w obszarze działań wyspecjalizowanych, takich jak: działania pielęgnacyjne i niektóre czynności medyczne oraz w dotarciu na i z zajęć lekcyjnych (także na dodatkowe uroczystości szkolne). Warto jednak podkreślić, że ASPE nie powinien być traktowany jako osoba, która wyręcza dziecko z jego własnej aktywności. Zakłada się, że rolą ASPE jest płynne przygotowywanie ucznia do

¹⁷ *Asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*
<https://www.ore.edu.pl/2020/05/asystent-dziecka-ucznia-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/>
[dostęp: 26.10.2023 r.]

możliwie samodzielnego rozwiązywania problemów i zwiększania pola niezależności od innych.

Konkurs *Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* w ramach Działania 2.10 PO WER *Wysoka jakość systemu oświaty*, zakładał dofinansowanie jednego projektu, którego przedmiotem miał być pilotaż usług asystenckich (ASPE) dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Projekt o nazwie *Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż* miał na celu opracowanie standardów usług asystenckich oraz przyczynić się do:

- przygotowania założeń prawnych oraz opisanie niezbędnych kwalifikacji asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami,
- wprowadzenia opisu kwalifikacji ASPE do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
- opracowania zasad finansowania i organizacji pracy ASPE,
- opracowania programów i scenariuszy szkoleń dla asystentów i kadry szkół zatrudniających ASPE,
- przygotowania pierwszej grupy 640 ASPE do pracy z dziećmi i młodzieżą.

Działania zaplanowane w ramach projektu docelowo objąć miały szkoły i przedszkola ze wszystkich 16 województw Polski, które w ramach otrzymanych grantów finansowały szkolenia dla ASPE.

Grupami docelowymi projektu były:

- organy prowadzące szkoły i przedszkola ogólnodostępne,
- uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przy czym wsparcie ASPE rekomendowane było do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy: a) mieli trudności w: samodzielnym funkcjonowaniu w szkole (poruszaniu się, higienie, rozumieniu treści, organizacji nauki itp.), komunikowaniu się, b) prezentowali zachowania agresywne i/lub autoagresywne, c) prezentowali zachowania utrudniające pracę reszcie klasy (natręctwa, niekontrolowane okrzyki czy zachowania itp.),
- osoby zatrudnione jako ASPE,
- kadra szkół, które korzystały ze wsparcia ASPE.

W ramach podjętych działań ustalono, że do ASPE należeć będzie¹⁸:

- zapoznanie się z programem indywidualnego nauczania ucznia z niepełnosprawnością i Indywidualnym Programem Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET) opracowanym specjalnie dla danego ucznia – z możliwością wniesienia uwag i uczestnictwa w tworzeniu tego dokumentu,
- pobudzanie aktywności ucznia z niepełnosprawnością,

¹⁸ M. Tarwacki, *Rola i zadania asystenta oraz korzyści wynikające z jego obecności w szkole*, ORE, Warszawa 2019, s. 7-8.

- pomoc w planowaniu dnia podopiecznego,
- włączanie osób z niepełnosprawnościami w działania szkoły,
- współpraca z kadrą szkolną w zakresie poszukiwania możliwości pomocy i właściwego wsparcia dla ucznia z niepełnosprawnością,
- diagnozowanie warunków życia ucznia i podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń,
- wspieranie ucznia w nawiązywaniu relacji społecznych,
- pomoc w organizowaniu udziału ucznia w wydarzeniach kulturalnych, rekreacji i integracji ze środowiskiem,
- wspólne spędzanie czasu wolnego ukierunkowane na rozwijanie zainteresowań ucznia,
- współpraca ze środowiskiem rodzinnym ucznia.

Zadania ASPE określone są przez dyrektora szkoły w porozumieniu z rodzicami, nauczycielami i specjalistami. Powinny być one dostosowane do potrzeb konkretnego ucznia w celu umożliwienia mu prawidłowego funkcjonowania na terenie szkoły i poza nią¹⁹. Istotnym założeniem w realizacji roli ASPE jest fakt, że ma być to osoba wspierająca, ale nie wyręczająca ucznia w jego własnych aktywnościach. ASPE nie może również zastępować nauczyciela ani nauczyciela „wspomagającego” (tj. nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudnianego w celu współorganizowania procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami) lub specjalisty²⁰.

Kandydaci, którzy chcieli wziąć udział w szkoleniu na ASPE musieli spełnić następujące wymagania określone jako niezbędne:

- posiadać wykształcenie średnie lub średnie branżowe,
- posiadać zaświadczenie o niekaralności z Krajowego Rejestru Karnego,
- posiadać aktualne badania SANEPID,
- cieszyć się dobrym stanem zdrowia umożliwiającym wykonywanie czynności fizycznych silnie obciążających układ ruchowy,
- posługiwać się językiem polskim w stopniu komunikatywnym.

Ponadto w pełnieniu roli ASPE ważne są takie cechy jak:

- odporność na stres i trudne sytuacje,
- zdolność szybkiego reagowania,
- umiejętność podejmowania decyzji na podstawie rzetelnej analizy sytuacji,
- umiejętność radzenia sobie z trudnościami,
- spostrzegawczość,
- podzielność uwagi,
- umiejętność panowania nad emocjami,

¹⁹ Tamże, s. 9.

²⁰ *Asystent Dziecka/Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (ASPE) – projekt konkursowy MEN, ORE*, s. 2.

- odpowiedzialność,
- umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą,
- umiejętność obserwowania i słuchania,
- empatia i wrażliwość na potrzeby innych,
- otwartość na uczenie się.

Aby pełnić rolę ASPE istotne jest również posiadanie kompetencji organizacyjnych, w tym:

- umiejętności planowania i organizowania przebiegu dnia,
- ustalenia rodzaju aktywności ucznia,
- umiejętności współpracy z osobami dorosłymi, w tym rodzicami, nauczycielami, specjalistami,
- umiejętności pracy z uczniami,
- umiejętności pracy zespołowej,
- umiejętności dostosowanie komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji.

Wyżej wskazane kompetencje były i kandydatów do roli ASPE rozwijane w ramach szkoleń. Szkolenia kończyły się egzaminem, którego zdanie gwarantowało kandydatom na ASPE uzyskanie certyfikatu potwierdzającego nabycie uprawnień.

W ramach projektu rekrutacja uczestników szkoleń dla ASPE realizowana była między innymi w social mediach, na stronach internetowych Beneficjenta i Partnerów projektów oraz wśród organizacji pozarządowych skupiających rodziców dzieci z niepełnosprawnościami.

W procesie rekrutacji premiowane były osoby (rodzice, dziadkowie, opiekunowie), które wychowują lub wychowywały dzieci z niepełnosprawnością, ale przy założeniu, że nie będą pełniły roli ASPE własnych dzieci, mężczyźni oraz osoby z niepełnosprawnościami, które nie umożliwiają wykonywania obowiązków ASPE.

Projekt zakładał realizację działań szkoleniowych o szerokim aspekcie przekazywanej wiedzy. Ich celem było²¹:

- wyposażenie kandydatów na ASPE w wiedzę i umiejętności pozwalające zoptymalizować ich współpracę z:
 - dzieckiem/ucznem na różnych etapach rozwojowych, któremu ma towarzyszyć w przedszkolu/szkole,
 - środowiskiem rówieśniczym, w którym funkcjonuje dziecko/uczeń,
 - dorosłymi z otoczenia dziecka/ucznia, w tym: rodzicami, nauczycielami, specjalistami pracującymi z dzieckiem/ucznem, pracownikami przedszkola/szkoły;
- wyposażenie uczestników szkolenia w podstawową wiedzę i umiejętności wzmacniające ich kompetencje społeczno-emocjonalne:

²¹ Tamże, s. 6-7.

- samoświadomość (samoświadomość emocjonalna, samoocena, pewność siebie),
- świadomość społeczna (empatia, świadomość organizacyjna, pomoc innym),
- samozarządzanie (samokontrola emocjonalna, transparentność, adaptacyjność, orientacja na osiągnięcia, optymizm),
- zarządzanie relacjami (dbałość o rozwój innych, inspirujące przywództwo, wywieranie wpływu, zdolność do wprowadzania zmian, zarządzanie konfliktem).

W ramach szkoleń obligatoryjnych proponowano poruszanie także następujących obszarów tematycznych:

- zagadnienia z psychologii rozwojowej,
- funkcjonowanie dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole – rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ich rozpoznawanie w procesie diagnozy funkcjonalnej oraz ustalanie działań wspierających w zakresie komunikowania się i nawiązywania relacji z innymi, przestrzegania norm społecznych i uczestniczenia dziecka/ucznia w procesie dydaktycznym,
- organizacja pracy ASPE,
- zdolności komunikacyjne ASPE i zasady komunikowania się w przedszkolu/szkole,
- kompetencje psychospołeczne ASPE,
- integracja wokół celów wsparcia dziecka/ucznia.

Zakres obligatoryjnych szkoleń ASPE był bardzo szeroki i w sposób kompleksowy przygotowywał kandydatów do pełnienia tej roli.

W opinii realizatorów projektu jego celem było umożliwienie powrotu do szkół uczniów z niepełnosprawnościami lub chorobami przewlekłymi, którzy korzystają z indywidualnego nauczania i objęcie ich fachową opieką asystenta, opieką o charakterze opiekuńczo-medycznym, umożliwiającą funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym. Założoną rolą ASPE jest stopniowe przygotowywanie dziecka/ucznia do możliwie samodzielnego rozwiązywania problemów i poszerzania obszaru niezależności od innych. Docelowo zakłada się, że po intensywnym angażowaniu się ASPE w proces usamodzielniania się swojego podopiecznego, jego dalsza interwencja nie będzie konieczna (a przynajmniej w takim zakresie, jak to miało miejsce wcześniej)²².

W ramach przeprowadzonego projektu pilotażowego uzyskano rezultaty wskazujące na zwiększenie samodzielności uczniów objętych wsparciem ASPE, a w przypadku niektórych uczniów w stopniu wystarczającym do ich samodzielnego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

²² Tamże, s. 2.

Zrealizowany projekt określał także sposoby kwalifikowania dzieci/uczniów do objęcia wsparciem ASPE. Założono, że wsparciem może zostać objęte dziecko/uczeń, u którego utrudnienia w zakresie samodzielnego funkcjonowania w przedszkolu/szkole zostały określone w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, dokumentacji medycznej, innej dokumentacji albo stwierdzone w toku wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania dziecka/ucznia lub rozpoznania dokonanego przez nauczycieli i specjalistów²³. Opracowano również opcjonalny schemat kwalifikowania dziecka/ucznia oparty na obserwacji prowadzonej przez szkolnych specjalistów, a następnie przekazaniu informacji o zaobserwowanej potrzebie i możliwości wsparcia ASPE. Po uzyskaniu zgody rodziców/opiekunów kontynuowana była obserwacja w zakresie określenia zakresu niezbędnej pomocy. Dyrektor we współpracy z nauczycielami i specjalistami ustalał zakres wsparcia oraz zadania ASPE, a także warunki i sposób monitorowania realizowanych przez ASPE zadań. Istotne było, że w proces określenia potrzeb w zakresie wsparcia przez ASPE zaangażowanych było wiele osób, tj. dyrekcja szkoły, wychowawcy, nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w szkole (np. psycholog, pedagog), a także rodzice i opiekunowie dzieci/uczniów. Takie podejście umożliwiało precyzyjniejsze określenie rzeczywistych potrzeb dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie wsparcia ASPE i dopasowanie odpowiedniego wsparcia.

Projekt zakładał szerokie działania w zakresie wdrożenia funkcji ASPE w polskich przedszkolach i szkołach. Skupiał się więc nie tylko na ustaleniu zakresu działań ASPE, kryteriów dostępu do tej roli i wykwalifikowaniu pierwszych asystentów, ale był ukierunkowany także na informowanie i promowanie jego roli oraz idei edukacji włączającej wśród przedstawicieli kadry szkół.

W ramach projektu przewidziano także realizację szkoleń dla kadry szkół, tj. nauczycieli, dyrekcji, psychologów i pedagogów szkolnych. Docelowo tą formą wsparcia objętych miało zostać 6080 przedstawicieli kadry pedagogicznej szkół. Były to najliczniejsze pod względem liczebności uczestników szkolenia. Ich celem było usystematyzowanie wiedzy uczestników w zakresie edukacji włączającej i asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rozszerzenie ich kompetencji w tym obszarze. Były to szkolenia niejako wprowadzające, przygotowujące do realizacji edukacji włączającej i wprowadzenia w placówkach stanowiska asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Istotnym elementem tych szkoleń były wizyty studyjne w szkole realizującej misję edukacji włączającej, podczas których bazowano na wypracowanych przez pracowników danych szkół rozwiązaniach i czerpano z ich doświadczenia. Szkolenia realizowane były w formule zdalnej, w wymiarze 10 godzin szkoleniowych. Zakładały udział wszystkich pracowników szkoły, którzy mają styczność z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Poza szkoleniami dla ASPE i dla kadry szkół wsparcie realizowane było także w postaci grantów dla szkół na zatrudnienie asystentów uczniów ze specjalnymi potrzebami

²³ Tamże, s. 11.

edukacyjnymi. Projekt przewidywał realizację 144 takich grantów. Dzięki nim osoby, które nabyły uprawnienia ASPE mogły wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności w praktyce. Działanie to stanowiło naturalną kontynuację szkoleń nadających uprawnienia ASPE i umożliwiało weryfikację przyjętych wymagań i standardów realizacji roli ASPE poprzez konfrontację założeń i wiedzy teoretycznej z praktyką wykonywania zawodu.

Realizacja projektu o tak szerokim spektrum działań skierowanych do różnych grup odbiorców wiązała się z wystąpieniem trudności. Wiele z nich zostało przewidzianych i trafnie zdiagnozowanych na etapie opracowywania wniosku o dofinansowanie projektu, a więc mając ich świadomość podejmowano działania ukierunkowane na zminimalizowanie ich wpływu na realizację projektu. Wśród zdiagnozowanych barier w zakresie wsparcia dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we wniosku wymieniono m.in.:

- brak wykwalifikowanych asystentów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- niedostateczne kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz we współpracy z ASPE,
- bariery świadomościowe wśród osób związanych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym wśród nauczycieli, kadry szkolnej, rodziców tych dzieci oraz organów prowadzących szkoły,
- brak standardów w obszarze szkolenia i pracy ASPE,
- brak rozwiązań organizacyjnych i prawnych w obszarze ASPE,
- finansowanie ASPE.

Wśród trudności i barier, na które wskazywali uczestnicy badania opierając się na własnych doświadczeniach i obserwacjach znalazły się:

- niskie kompetencje cyfrowe uczestników szkoleń,
- łączenie udziału w szkoleniach z pracą zawodową i życiem rodzinnym,
- brak dofinansowania wszystkich kosztów udziału w szkoleniach.

Za barierę w realizacji projektu należy uznać również postawę wobec zagadnień związanych z edukacją włączającą oraz obecnością ASPE w szkole/przedszkolu. Nie wszyscy przedstawiciele kadr szkół byli pozytywnie nastawieni do tych zagadnień. To nastawienie uległo zmianie w trakcie udziału we wsparciu, co ma istotny wpływ na funkcjonowanie ASPE w szkołach. Należy tę zmianę rozpatrywać w kontekście pozytywnego wpływu szkoleń na środowisko szkolne.

Czynnikiem wpływającym na zainteresowanie szkoleniami była ich tematyka, która jest bliska pracownikom szkół i placówek poszukującym rozwiązań w zakresie pracy z uczniami, także tymi sprawiającymi trudności wychowawcze i mającymi specjalne potrzeby edukacyjne. Szkolenia więc odpowiadały na ich realne potrzeby. Z kolei w opinii organizatorów z zakresu kursów dla ASPE nie sposób wyszczególnić jednego obszaru tematycznego, który cieszył się największym zainteresowaniem, ponieważ jak wskazują realizatorzy owych działań wszystkie poruszane kwestie były niezwykle istotne dla realizacji

tego działania i cieszyły się porównywalnym zainteresowaniem uczestników. Warto podkreślić, że zakres tematyczny tych szkoleń był szeroki i podchodził do zagadnienia ASPE w sposób kompleksowy.

Wśród tematów poruszanych w ramach szkoleń dla kadry szkół dużym zainteresowaniem cieszyły się moduły poświęcone głównie problemom psychicznym i zachowaniom agresywnym wśród dzieci i młodzieży. Dostrzeżono duży potencjał tych obszarów tematycznych, który z dużym prawdopodobieństwem związany jest z realnymi potrzebami nauczycieli, dyrektorów i pedagogów szkolnych w zakresie pracy z uczniami zmagającymi się z tego typu trudnościami. Agresja w szkole oraz niepokojące sytuacje związane z kondycją psychiczną dzieci i młodzieży są realnymi problemami w polskich szkołach, stąd popularność właśnie tych szkoleń nie powinna być zaskoczeniem. Można je uznać za niezwykle trafne. To dopasowanie tematyki szkoleń do problemów, z którymi na co dzień mierzą się nauczyciele było głównym czynnikiem wpływającym na zainteresowanie szkoleniami. Pracownikom szkół brakuje narzędzi i często również wiedzy, w jaki sposób rozwiązywać trudności związane z występowaniem u uczniów agresji, pracy z uczniami mierzącymi się z problemami natury psychicznej. W ramach szkoleń tego rodzaju braki zostały przynajmniej częściowo zniwelowane.

Odpowiedzi na pytania badawcze

Ilu uczestników ukończyło szkolenie w zakresie ASPE i zwiększyło swoje kompetencje w tym zakresie?

Wg założeń projektowych ze szkoleń skorzystały 640 osoby, które przygotowywały się do roli asystenta uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na etapie analizy zgromadzonych danych nie zidentyfikowano trudności w zrealizowaniu założonej wartości tego wskaźnika. Założyć należy, że łącznie co najmniej 640 osoby ukończyły szkolenia dla ASPE, które zakończyły się egzaminem potwierdzającym uzyskane uprawnienia.

Jak wynika z obserwacji osób odpowiedzialnych za realizację projektu, uczestnicy szkoleń nabyli kompetencje w bardzo szerokim zakresie, m.in. z obszarów pozwalających na:

- optymalizację współpracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, środowiskiem rówieśniczym tego ucznia, a także osobami dorosłymi z jego otoczenia (w tym z rodzicami/opiekunami, nauczycielami i pozostałą kadrami szkoły),
- udzielanie wsparcia w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Zakres szkoleń był szeroki i obejmował zagadnienia związane z pełnieniem roli ASPE w sposób możliwie kompleksowy.

Istotnym czynnikiem utrwalającym nabyte kompetencje była możliwość podjęcia pracy w roli ASPE w ramach grantów, w trakcie której możliwa była też weryfikacja zdobytej wiedzy z realnymi warunkami pracy w środowisku przedszkolnym/szkolnym.

Jaka jest skala wsparcia udzielanego uczniom przez ASPE? Ilu uczniów zostało objętych wsparciem? W jakich trudnościach ASPE pomagali uczniom?

Projekt zakładał realizację 144 grantów, w ramach których ASPE zostali zatrudnieni w szkołach, aby realnie wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uzyskane dane jakościowe nie wskazywały na wystąpienie istotnych problemów w zakresie realizacji tego działania. Zakładać należy zatem, że wsparcie ASPE realizowane było przez 144 organy prowadzące, które miały możliwość zatrudnienia nie więcej niż 5 ASPE w jednej szkole. Łącznie granty dawały możliwość zatrudnienia 640 ASPE, a więc wszystkich uczestników szkoleń w tym zakresie. Mając na uwadze fakt, że jeden asystent mógł jednocześnie wspierać jednego ucznia, łącznie wsparciem zostało objętych nie więcej niż 640 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Największym zainteresowaniem wśród przedstawicieli kadr szkół cieszyły się zagadnienia związane z pracą z uczniami z problemami psychologicznymi, np. chorobą afektywną dwubiegunową, depresją, agresją, autoagresją. Są to problemy, z którymi szkoły stykają się w największym stopniu i wsparcia w tych obszarach również potrzebują w największym stopniu. Zakres wsparcia ASPE jest szeroki i ukierunkowany przede wszystkim na umożliwienie uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi udział w zajęciach szkolnych, w tym również nawiązywanie relacji, podejmowanie współpracy. ASPE wspierali również uczniów w przemieszczaniu się, dbaniu o higienę osobistą, a także wykonywaniu działań pielęgnacyjnych i niektórych czynności medycznych.

Jakie czynniki mają wpływ na udział w szkoleniach dla ASPE? Jakie były bariery, trudności w pozyskiwaniu uczestników szkoleń i osób, które będą wykonywały zadania ASPE?

Wyróżnić można zarówno czynniki pozytywnie, jak i negatywnie wpływające na udział w szkoleniach dla ASPE. Wśród czynników pozytywnych należy wskazać przede wszystkim:

- kompleksowość szkoleń,
- szeroki zakres wiedzy i umiejętności przekazywanej podczas szkoleń,
- możliwość zatrudnienia uczestników szkoleń w ramach realizowanych przez szkoły grantów.

Istotną barierą do uczestnictwa w szkoleniach dla ASPE był niski poziom lub brak kompetencji cyfrowych (niezbędnych do udziału w szkoleniach realizowanych w formule on-line) wśród części potencjalnych uczestników. Realizatorzy szkoleń zetknęli się z licznymi problemami w tym aspekcie: brakami sprzętowymi, brakiem osobistej poczty e-mail, brakiem umiejętności posługiwania się komputerem, a także korzystania z komunikatorów internetowych, za pomocą których realizowano spotkania, jak i innych narzędzi, np. edytorów tekstu. Ponadto w trakcie udziału w szkoleniach on-line pojawiały się typowe dla tej formy komunikacji trudności z dostępem do łącza internetowego, zrywaniem połączenia, czynnikami zewnętrznymi utrudniającymi udział w szkoleniu, np. występowaniem hałasu w otoczeniu uczestnika, rozpraszaniem jego uwagi.

W przypadku szkoleń realizowanych stacjonarnie zetknięto się z typowymi barierami, jak: trudności w dojeździe na szkolenie, konieczność poniesienia kosztów dojazdu, trudności w pogodzeniu udziału w szkoleniu z innymi obowiązkami, np. rodzinnymi (trudność występująca również w przypadku szkoleń on-line), harmonogram spotkań kolidujący z innymi obowiązkami uczestników.

Warto jednak podkreślić, że działania rekrutacyjne realizowane były wielotorowo, przy wsparciu Beneficjenta i Partnerów projektu, co zwiększało szanse na uzyskanie założonej liczby uczestników korzystających ze szkoleń. Wykorzystywano w tym celu m.in.: social media, strony internetowe oraz współpracę z organizacjami pozarządowymi zrzeszającymi rodziców/opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami. Wykorzystanie różnych kanałów rekrutacyjnych było czynnikiem pozytywnie oddziałującym na realizację założonych zadań.

Dodatkowo, wśród czynników negatywnie wpływających na udział w szkoleniach dla ASPE należy wskazać:

- kwestie finansowe związane z wysokością wynagrodzenia za wykonywaną pracę – ocenianego często jako nieadekwatnego po poziomie trudności i odpowiedzialności powierzonych zadań,
- brak unormowania prawnego pracy w roli ASPE, związanego m.in. ze specyfiką roku szkolnego i przerwą wakacyjną, która była nierozwiązaną kwestią w zakresie zapewnienia ciągłości zatrudnienia ASPE.

Jakie obszary tematyczne/moduły szkoleń są najbardziej interesujące? Jakie są najczęstsze potrzeby szkoleniowe w ramach szkoleń fakultatywnych?

Za najbardziej interesujące obszary tematyczne w ramach szkoleń dla kadry szkół uznano te dotyczące pracy z dziećmi i młodzieżą z problemami psychicznymi, zwłaszcza depresją, chorobą efektywną dwubiegunową oraz agresją i samoagresją. Jak wskazują realizatorzy szkoleń były to tematy, które budziły największe zainteresowanie wśród uczestników i dostrzegalne było wysokie zapotrzebowanie na wsparcie i wiedzę w tych obszarach. Obszary te korelowały z rzeczywistymi potrzebami przedstawicieli kadry szkolnej.

Innym elementem działań skierowanych do kadry szkół, który cieszył się dużym zainteresowaniem i podkreślano jego wysoką wartość, były wizyty studyjne w szkole realizującej edukację włączającą. Możliwość obserwowania jak funkcjonuje ona w praktyce, jakie przyjęto założenia i rozwiązania, wymiana doświadczeń i możliwość pogłębienia swojej wiedzy oraz uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania bezpośrednio od osób zaangażowanych w edukację włączającą jest dobrą praktyką, wartą wykorzystywania.

W odniesieniu do potrzeb szkoleniowych należy mieć na uwadze konieczność wyposażenia ASPE w wiedzę o funkcjonowaniu przedszkoli/szkół i nawiązywania kontaktów z kadrami pedagogicznymi i niepedagogicznymi tych placówek. Obszar ten był uwzględniony w zrealizowanych szkoleniach, lecz dostrzeżono potrzebę jego rozszerzenia.

Jakie czynniki mają wpływ na podjęcie zadań ASPE (np. organizacyjne, merytoryczne, finansowe, prawne i inne)?

Czynniki pozytywnie wpływające na podjęcie zadań ASPE to przede wszystkim solidne przygotowanie na etapie szkoleń do pełnienia powierzonych ról. Kompleksowość zrealizowanych szkoleń, a także fakt zakończenia ich egzaminem pozwalającym na uzyskanie uprawnień potwierdzających nabycie odpowiedniej wiedzy i umiejętności skutkowało chęcią podjęcia roli ASPE i zweryfikowania tych kompetencji w praktyce. Nie bez znaczenia był fakt, że wśród uczestników szkoleń dla ASPE znajdowały się osoby zaliczające się do grupy osób znajdujących się w trudnej sytuacji na rynku pracy (osoby opiekujące się dziećmi z niepełnosprawnościami, osoby z niepełnosprawnościami). Dla tej grupy uczestników projektu podjęcie pracy jako ASPE wiązało się z możliwością powrotu lub wejścia na rynek pracy.

Wśród negatywnych czynników oddziałujących na podjęcie zadań ASPE znajdują się:

- niskie wynagrodzenie za wykonywaną pracę – wynagrodzenie na poziomie pensji minimalnej za wykonywanie pracy wiążącej się z dużą odpowiedzialnością oceniane było jako zbyt niskie i nie mające charakteru motywacyjnego do podjęcia lub kontynuowania pracy jako ASPE,
- nieunormowane kwestie związane z ciągłością zatrudnienia w kontekście specyfiki roku szkolnego – ASPE nie ma gwarancji ciągłości zatrudnienia w okresie przerwy wakacyjnej w szkole, a perspektywa wykonywania pracy przez 10 miesięcy i 2 miesiące braku otrzymywania pensji nie motywuje do podejmowania pracy w tym charakterze,
- pierwsze negatywne doświadczenia – zakres obowiązków, a przede wszystkim odpowiedzialność łącząca się z rolą ASPE, dla części ASPE okazała się zbyt obciążająca, co skutkowało rezygnacją z pracy po pierwszych doświadczeniach lub jeszcze przed jej rozpoczęciem,
- nieuregulowana rola/funkcja ASPE w środowisku szkolnym (brak świadomości pracowników szkół jaka jest rola ASPE), co skutkowało nieporozumieniami i obawami (np. o to, że ASPE przejmą obowiązki nauczycieli wspomagających).

Jakiego rodzaju wsparcia, poza szkoleniami, potrzebują ASPE?

W ramach badania zidentyfikowano następujące formy wsparcia oczekiwane przez ASPE:

- wsparcie w zakresie nawiązywania współpracy z pracownikami pedagogicznymi i niepedagogicznymi szkół,
- włączenie w obieg funkcjonowania szkół,
- precyzyjne określenie zadań i ról ASPE w szkole,
- pogłębienie świadomości kadr szkolnych o ASPE,
- opracowanie przepisów prawa regulujących rolę, zakres zadań i warunki pracy ASPE w szkołach, które powinny obejmować również finansowanie zatrudnienia,

- określenie zakresu obowiązków dyirekcji szkół w związku z wprowadzeniem do szkół asystentów.

Czy podjęte działania przyczyniły się do podniesienia efektywności wsparcia na rzecz uczniów, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Jakie czynniki ułatwiają lub utrudniają udzielanie takiego wsparcia?

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że dostrzegana jest zmiana w tym aspekcie. Podjęte działania pozwoliły przede wszystkim na wejście lub powrót uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do środowiska szkolnego i realizację obowiązku szkolnego w warunkach szkolnych wraz z rówieśnikami. Co więcej edukacja włączająca, w którą wpisuje się rola ASPE daje uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szansę na integrację ze środowiskiem uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Kluczowym aspektem w tym obszarze jest dokonująca się zmiana światopoglądowa związana ze sposobem nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dostrzeżono ją wśród kadry szkół uczestniczących w szkoleniach, która otwierała się na edukację włączającą, zauważała jej korzyści i zalety. Efektem było większe zainteresowanie tym tematem oraz otwarcie się na wdrożenie jej we własnych placówkach szkolnych. W szkołach, w których taka zmiana się dokonała, a także w tych, w których kadra nabyła wiedzę w tym obszarze otworzyła się przestrzeń na rozwój edukacji włączającej. Z pewnością jest to jeden z kluczowych czynników ułatwiających udzielanie wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

To, co wpłynęło na efektywność wsparcia to także wykształcenie kadr ASPE gotowych do podjęcia pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przed projektem pilotażowym nie było osób posiadających wymagane kompetencje potwierdzone zdaniem egzaminem, nie było opracowanych standardów, ani zakresów wsparcia udzielanego przez asystenta uczniowi. Zatem działania te należy uznać za istotnie wpływające na efektywność wsparcia na rzecz uczniów, zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Za czynniki wpływające pozytywnie na efektywność wsparcia uznać należy:

- dostępność wykwalifikowanej kadry mogącej świadczyć usługi na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach,
- opracowanie standardów w zakresie realizacji tej formy wsparcia,
- objęcie działaniami szkoleniowymi szerokiego grona przedstawicieli kadr szkół, którzy nabyli wiedzę w zakresie edukacji włączającej i ASPE,
- zauważalną większą otwartość kadr szkolnych na problematykę edukacji włączającej.

Jakiego rodzaju wsparcie systemowe jest potrzebne ASPE, szkołom, przedszkolom w tym zakresie?

Rola ASPE wymaga przede wszystkim wsparcia w zakresie opracowania przepisów prawa regulujących wykonywanie, finansowanie i zadania dla tego zawodu, a także określenia jego roli w środowisku szkolnym. Niezbędne jest także wsparcie w wypracowywaniu

prawidłowo przebiegającej współpracy pomiędzy ASPE, a nauczycielami, dyrekcją i innymi specjalistami wspierającymi ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdującego się pod opieką ASPE.

Rozwiązania systemowe powinny objąć swoim zakresem kwestie wysokości wynagrodzenia, zakresu wykonywanych obowiązków i czasu pracy ASPE, a także zapewnienia ciągłości zatrudnienia ze względu na specyfikę roku szkolnego i wynikającą z niego dwumiesięczną przerwę w uczęszczaniu do szkoły. Rozwiązania te powinny obejmować specyfikę pracy szkół i przedszkoli, aby dopasować zapisy do grup ASPE wspierających dzieci w przedszkolach i ASPE wspierających uczniów w szkołach.

Ponadto rozwiązania systemowe powinny obejmować potrzeby szkoleniowe ASPE wynikające ze specyficznych potrzeb dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którego wspierają. Należy uwzględnić możliwość doszkalania się w obszarach, które wymagają dodatkowych lub specyficznych działań, co do których ASPE lub dyrekcja przedszkola/szkoły dostrzega braki kompetencyjne.

Czy szkoły współpracują z ASPE w zakresie realizacji zadań asystenta (np. czy są gotowe na tę współpracę, rozumieją założenia edukacji włączającej)?

W ramach podjętych działań zrealizowano 144 grantów, w ramach których organy prowadzące szkół różnego typu mogły zatrudnić maksymalnie 5 ASPE w jednej placówce.

Uczestnicy badania zwracali uwagę na zmianę świadomościową i podejście do kwestii edukacji włączającej wśród uczestniczących w szkoleniach przedstawicieli kadr szkół. Wskazywano, że na etapie wejścia do projektu występowało sceptyczne podejście do zagadnienia edukacji włączającej i współpracy z ASPE. Jednak z czasem podejście ulegało zmianie i zwiększała się otwartość w tym obszarze, a także zrozumienie dla korzyści płynących z edukacji włączającej.

Nie należy jednak zakładać, że wszystkie szkoły, których przedstawiciele uczestniczyli w szkoleniach są gotowe do wdrożenia edukacji włączającej i podjęcia współpracy z ASPE. Nabycie wiedzy w tym obszarze nie jest równoznaczne z decyzją o jej wdrożeniu we własnej placówce. Wciąż dostrzegane są przeszkody, zarówno natury formalnej, jak i programowej. Mimo dokonującej się zmiany należy mieć na uwadze, że dotyczyła ona ograniczonej liczby osób, które uczestniczyły w szkoleniach. W szerszym aspekcie temat edukacji włączającej i ASPE nie jest spopularyzowany w środowisku szkolnym i w tym obszarze potrzebne są dalsze działania ukierunkowane na propagowanie obu zagadnień, aby dotrzeć do jak najszerszego grona przedstawicieli kadr przedszkoli i szkół.

Jak oceniane są standardy pracy ASPE (standardy usług asystenckich)? Czy istnieją jakieś problemy z ich wdrażaniem? Czy są jakieś dobre/złe praktyki dot. wdrażania ASPE?

Standardy pracy ASPE oceniane są pozytywnie. Od ASPE wymaga się jednak, że będzie realizował działania dostosowane do indywidualnych potrzeb wspieranego ucznia. Wymaga to, aby współpracę z uczniem poprzedzała współpraca z jego rodzicami/opiekunami oraz nauczycielami, aby ustalić zakres wsparcia, jakim ASPE

powinien objąć ucznia. Procedury wyłaniania uczniów, którzy mogą zostać objęci wsparciem ASPE zakładały taką szeroką współpracę, co powinno realnie wpływać na dopasowanie wsparcia do potrzeb konkretnego ucznia i jakość oferowanego przez ASPE wsparcia.

Szeroki zakres kompetencji nabywanych przez kandydatów na ASPE w trakcie realizowanych szkoleń pozwala na pozytywną ocenę stopnia ich przygotowania do pełnienia tej roli. Jednak należy pamiętać, że najlepszą odpowiedź w tej kwestii daje praktyczna współpraca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na tej płaszczyźnie także dostrzegano pozytywne efekty, np. część uczniów objętych wsparciem ASPE nabyło umiejętności pozwalające im na samodzielne funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

Wśród problemów związanych z wdrażaniem ASPE należy ponownie wskazać obawy związane z rolą ASPE w funkcjonowaniu szkoły, wynikające z braku lub niepełnej wiedzy w tym obszarze wśród specjalistów wspierających ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Brak jasności w tym obszarze stwarza dystans pomiędzy osobami pełniącymi różne role, które powinny współpracować na rzecz wsparcia ucznia, z którym pracują. Innym wskazywanym aspektem była kwestia uznania kompetencji ASPE. Specjaliści pracujący i wspierający uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, posiadający często bogate wykształcenie kierunkowe i doświadczenie, z dystansem podchodzili do osób wspierających uczniów jedynie w oparciu o kompetencje nabyte w czasie szkoleń. Można przypuszczać, że kwestia ta będzie ulegała zmianie na przestrzeni czasu, gdy rola ASPE zostanie bardziej spopularyzowana i sformalizowana w strukturze placówek przedszkolnych i szkolnych, a specjaliści i kadra szkół nabędzie doświadczenia we współpracy z ASPE.

Czy w wyniku podjętych działań poprawiła się dostępność usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnościami?

Dzięki podjętym działaniom uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy do tej pory realizowali obowiązek szkolny w szkołach specjalnych lub w ramach indywidualnego nauczania, dostali możliwość powrotu do środowiska szkolnego i uczenia się w szkołach ogólnodostępnych. Taka integracja sprzyja rozwojowi uczniów ze specjalnymi potrzebami, a interakcje zachodzące w klasach zmieniają sposób przyswajania wiedzy i umiejętności.

Objęcie szkoleniami kadr szkół i ich pozytywny wpływ na postawę tychże kadr wobec edukacji włączającej i współpracy z ASPE przekłada się na większe możliwości zatrudniania ASPE w kolejnych placówkach. Jest to efekt, który może mieć pozytywny wpływ na dostępność usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przyszłości. Ponadto szkolenia dla ASPE sprawiły, że dostępna jest wykwalifikowana kadra asystentów, a tym samym dostępność usług edukacyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zwiększyła się.

Jakie są rezultaty przygotowania 640 ASPE do pracy z dziećmi i młodzieżą?

Wśród rezultatów przygotowania ASPE do pracy z dziećmi i młodzieżą wymienić należy:

- wyposażenie 640 osób w potwierdzone kwalifikacje umożliwiające realizację wsparcia jako ASPE,
- wyszkolenie kadry mogącej podjąć współpracę z przedszkolami i szkołami,
- stworzenie możliwości wejścia lub powrotu dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do środowiska przedszkolnego lub szkolnego,
- upowszechnienie edukacji włączającej,
- wsparcie rodziców/opiekunów, nauczycieli i innych specjalistów w zakresie pracy nad usamodzielnieniem się dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Analizując rezultaty należ pamiętać, że zakres projektu pilotażowego był ograniczony, a badanie przeprowadzone było tuż po jego zakończeniu, w związku z czym trudno określić długofalowy zakres osiągniętych rezultatów. W tak złożonej materii, jaką jest rozwój uczniów, w tym tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zmiana świadomości społecznej (również w środowisku szkolnym) w odniesieniu do edukacji włączającej, rezultaty mogą być odwołane w czasie.

Jaki wpływ na realizację projektów, w tym zaplanowane rezultaty miała pandemia Covid-19?

Pandemia Covid-19 nie wpłynęła na osiągnięte rezultaty projektu. Jej wpływ odczuwalny był w zakresie sposobu realizacji części szkoleń, które z uwagi na obowiązujące obostrzenia przeprowadzone mogły być wyłącznie w formule zdalnej. O ile nie dostrzeżono wpływu tej zmiany na jakość i zawartość merytoryczną szkoleń, to zauważalne były związane z tą zmianą trudności. Jedną z kluczowych trudności, z jaką musieli zmierzyć się organizatorzy szkoleń był często niski, a nawet bardzo niski poziom kompetencji cyfrowych uczestników. Wpływało to na płynność prowadzonych spotkań, zakłócało niekiedy ich rytm i stwarzało trudności podczas realizacji (np. w przypadku braków sprzętowych, braków adresów mailowych). Problemy te rozwiązano, a nabycie przez uczestników szkoleń kompetencji cyfrowych rozpatrywać należy w kategoriach wartości dodanej projektu.

Jakie są przykłady dobrych/złych praktyk w zakresie pracy ASPE, w szczególności w zakresie współpracy z personelem pedagogicznym i niepedagogicznym przedszkoli i szkół?

Z opinii uczestników badania współpraca ASPE z personelem pedagogicznym i niepedagogicznym przedszkoli i szkół była dobra. Współpraca przebiega sprawnie. Jedyne zastrzeżenia jakie wskazywano to te dotyczące niewystarczającej wiedzy o roli ASPE wśród pracowników szkół i związane z nimi obawy o pokrywanie się zakresu obowiązków.

*Jak oceniany jest przez szkoły i przedszkola zamiar wprowadzenia ASPE do porządku prawnego?
Jakie są argumenty za, a jakie przeciw wprowadzeniu stanowiska ASPE na stałe do porządku prawnego?*

Postawy szkół i przedszkoli w tym zakresie można uznać za umiarkowanie sceptyczne. Wiążą się one z obawami wynikającymi m.in. z niewystarczających zasobów wiedzy w zakresie ASPE oraz edukacji włączającej, niepewnością co do planowanych zapisów prawnych i zaplanowanych rozwiązań w tym obszarze.

Głównymi argumentami za wprowadzeniem stanowiska ASPE do porządku prawnego są:

- umożliwienie wejścia/powrotu dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do środowiska szkolnego,
- dążenie do usamodzielnienia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- dobro nadrzędne - zapewnienie dzieciom/uczniom możliwie najlepszych warunków do rozwoju, w tym do rozwoju społecznego; wsparcie ASPE pozwala na realizację tego celu i nie ogranicza możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do realizacji obowiązku szkolnego wyłącznie w szkole specjalnej czy w ramach indywidualnego toku nauczania,
- budowa podwalin pod społeczeństwo włączające.

Jednocześnie część respondentów wskazała na następujące obawy środowiska nauczycielskiego w zakresie włączenia ASPE na stałe do porządku prawnego:

- wpływ obecności ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ASPE na funkcjonowanie grupy uczniów w klasie,
- możliwość zaburzenia płynnego i prawidłowego prowadzenia zajęć lekcyjnych, a także zachowania porządku i spokoju w czasie zajęć lekcyjnych,
- możliwość obniżenia jakości i standardów prowadzenia lekcji ze względu na dostosowanie metod dydaktycznych do specjalnych potrzeb uczniów.

III Wnioski i rekomendacje

Tabela wniosków i rekomendacji				
Lp.	Treść wniosku	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia
1	<p>Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego wyniosła 50,24%. Główną przyczyną niewdrożenia przez część PPP opracowanych narzędzi były braki kadrowe.</p> <p>(s. 18)</p>	<p>Rekomenduje się ponowne przeprowadzenie pomiaru wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego w tej samej grupie badawczej oraz tym samym narzędziem, np. po 12 miesiącach od zakończenia wsparcia.</p>	MEiN	<ul style="list-style-type: none"> Realizacja badania, którego głównym celem będzie oszacowanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego 12 miesięcy po zakończeniu wsparcia.
2.	<p>Opracowane i przekazane do wdrożenia poradniom baterie narzędzi ocenione zostały przez użytkowników jako przydatne. Baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym jako przydatną oceniło 80,5%, a baterię do oceny w obszarze poznawczym 58,6%. Świadczy to o użyteczności obu pakietów narzędzi, które przedstawiciele określali jako narzędzia poszerzające zakres</p>	<p>Rekomenduje się realizację działań informacyjno-promocyjnych dotyczących wypracowanych pakietów narzędzi wśród poradni psychologiczno-pedagogicznych, głównie tych, które jeszcze nie wdrożyły baterii i nie podpisały porozumienia z ORE. Działania te powinny być skierowane m.in. do dyrektorów poradni, psychologów i pedagogów. Proponowane typy działań to: webinary, spotkania online oraz na żywo (poprzez udział w spotkaniach przedstawicieli PPP w celu praktycznego przekazania informacji oraz możliwość bieżącej konsultacji). Ponadto rekomenduje się opracowanie broszur i informatorów z przykładami</p>	MEiN ORE	<ul style="list-style-type: none"> Realizacja kampanii informacyjno-promocyjnej skierowanej do poradni psychologiczno-pedagogicznych mówiącej językiem korzyści o opracowanych narzędziach diagnostycznych, opierającej się na przykładach dobrych praktyk i sięgającej po doświadczenia PPP, które już te narzędzia wdrożyły.

	<p>realizowanej przez nie diagnostyki, wprowadzające nowe dla nich rozwiązania i dające szersze możliwości diagnostyczne. Te poradnie, które narzędzie wdrożyły i wykorzystały w jakimkolwiek stopniu oceniły je pozytywnie.</p> <p>(s. 24)</p>	<p>dobrych praktyk (przez dyrektorów PPP, psychologów, pedagogów, którzy wdrożyli narzędzia).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Forma kampanii powinna opierać się co najmniej na spotkaniach (w tym on-line) z przedstawicielami PPP, materiałach informacyjno-promocyjnych. • Ponadto kampania informacyjno-promocyjna powinna być skierowana do rodziców i opiekunów dzieci oraz nauczycieli, by mieli możliwość dowiedzieć się o nowej możliwości diagnozy dziecka.
3.	<p>Uczestniczący w badaniu przedstawiciele PPP wskazywali na występowanie w ich poradniach potrzeby rozszerzenia dostępu do wypracowanych i udostępnionych im pakietów narzędzi także na innych specjalistów poza psychologami. Działanie takie w ich opinii przełoży się na lepszą i skuteczniejszą ocenę dzieci/uczniów, a także pozwoli na lepsze wykorzystanie narzędzi w praktyce. Wśród specjalistów, którzy w opinii przedstawicieli PPP powinni również dysponować dostępem do pakietów narzędzi</p>	<p>Rekomenduje się udostępnienie dostępu do narzędzi m.in. pedagogom i logopedom pracującym z uczniami na etapie prowadzenia diagnozy, jakich wskażą przedstawiciele PPP.</p>	<p>MEiN ORE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zweryfikowanie potrzeb w zakresie dodatkowego dostępu do narzędzi dla innych specjalistów niż psychologowie w PPP. • Przekazanie dostępu w zakresie zdiagnozowanych potrzeb, po uprzednim ustaleniu zakresu i zasad udzielania dostępu innym specjalistom. • Objęcie pakietem szkoleń specjalistów, którzy uzyskają dostęp do narzędzi, a nie

	wskazywano pedagogów, a także logopedów. (s. 48)			skorzystali ze szkoleń w ramach projektu
4.	Ocena funkcjonalna jest powszechnie stosowana w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Głównymi barierami w stosowaniu oceny funkcjonalnej jest brak wiedzy w tym obszarze wynikający także z braku szkoleń w tym zakresie (20,8% wskazań na tę barierę wśród przedstawicieli PPP), a także korzystanie z innych narzędzi (19,8% wskazań) i brak takiej potrzeby (16,0%). Istotnym dla rozwoju oceny funkcjonalnej w praktyce PPP jest więc wyposażenie pracowników poradni w niezbędną wiedzę i wzbudzenie wśród nich potrzeby wdrażania jej w działania diagnostyczne. (s. 50)	Rekomenduje się organizację wsparcia szkoleniowego dla PPP w zakresie oceny funkcjonalnej oraz działania informacyjno-promocyjnych ukierunkowane na popularyzację tej formy oceny wśród PPP. Proponuje się, aby grupę szkoleniową stanowili m.in. dyrektorzy PPP, psychologowie i ewentualnie inni specjaliści wskazani przez PPP.	ORE	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacja szkoleń dotyczących oceny funkcjonalnej skierowanych do szerokiego grona specjalistów. • Działania informacyjno-promocyjne (m.in. spotkania, webinary, materiały informacyjne) ukierunkowane na promowanie oceny formalnej wśród PPP wraz z prezentacją narzędzi do jej przeprowadzenia, uwzględniającej język korzyści.

Spis tabel i wykresów

Tabela 1. Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego	18
Tabela 2. Ocena przydatności materiałów postdiagnostycznych	27
Tabela 3. Ocena adekwatności materiałów postdiagnostycznych do potrzeb dzieci	28
Tabela 4. Ocena adekwatności materiałów postdiagnostycznych do wieku dzieci	29
Tabela 5. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej	32
Tabela 6. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze profilaktyki i edukacji	33
Tabela 7. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze organizacji pracy placówki	35
Tabela 8. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska.....	36
Tabela 9. Ocena trafności standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska – koordynacja działań.....	37
Tabela 10. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej	38
Tabela 11. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze profilaktyki i edukacji	39
Tabela 12. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze organizacji pracy placówki	40
Tabela 13. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska	40
Tabela 14. Ocena stopnia wystąpienia problemów we wdrażaniu standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznej w obszarze zarządzania zasobami środowiska – koordynacja wsparcia.....	41
Wykres 1. Fakt korzystania z pakietów narzędzi diagnostycznych	18
Wykres 2. Skala wykorzystywania narzędzi wytworzonych w PO WER przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne	22
Wykres 3. Przyczyny niekorzystania z narzędzi diagnostycznych przez PPP	22
Wykres 4. Powody niekorzystania z narzędzi diagnostycznych	23
Wykres 5. Możliwość wdrożenia narzędzi diagnostycznych	24
Wykres 6. Ocena przydatności pakietów narzędzi diagnostycznych	24
Wykres 7. Fakt monitorowania postępów rozwojowych w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów zdiagnozowanych przy użyciu narzędzi pakietu	25
Wykres 8. Narzędzia wykorzystywane w celu monitorowania postępów uczniów zdiagnozowanych przy użyciu pakietów narzędzi pakietu.....	26
Wykres 9. Odsetek uczniów, u których wystąpiła poprawa 6 miesięcy po zdiagnozowaniu.....	26
Wykres 10. Rodzaj wykorzystywanych materiałów postdiagnostycznych.....	27
Wykres 11. Zależność pomiędzy zastosowaniem wsparcia postdiagnostycznego w ramach pakietu narzędzi a osiągnięciem postępów przez uczniów.....	29
Wykres 12. Fakt wystąpienia problemów w procesie wdrażania rozwiązań	43
Wykres 13. Potrzeba wprowadzenia zmian w narzędziach	44
Wykres 14. Realizacja oceny potrzeb zgodnie z podejściem funkcjonalnym z wykorzystaniem ICF	49

Wykres 15. Powody nierealizowania oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem ICF.....	49
Wykres 16. Okres realizacji oceny funkcjonalnej	50
Wykres 17. Formy realizowania oceny funkcjonalnej.....	50
Wykres 18. Ocena użyteczności stosowania oceny funkcjonalnej w procesie identyfikowania i wspierania uczniów	51
Wykres 19. Słabe strony oceny funkcjonalnej.....	51
Wykres 20. Mocne strony oceny funkcjonalnej	52
Wykres 21. Czynniki pozytywnie wpływające na realizację oceny funkcjonalnej.....	52
Wykres 22. Czynniki negatywnie wpływające na stosowanie oceny funkcjonalnej	53
Wykres 23. Rola koordynatorów systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego	55
Wykres 24. Ocena przebiegu upowszechniania wypracowanych narzędzi	56
Wykres 25. Fakt uczestnictwa w szkoleniach w ramach projektu Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.....	57
Wykres 26. Ocena szkoleń realizowanych w ramach w ramach projektu Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego	58
Wykres 27. Słabe strony szkoleń	59
Wykres 28. Mocne strony szkoleń	59
Wykres 29. Potrzeby poradni psychologiczno-pedagogicznych.....	62
Wykres 30. Potrzeby rodziców/opiekunów dzieci	62
Wykres 31. Potrzeby przedstawicieli szkół od innych instytucji/władz	63

Spis załączników

Załącznik nr 1 Raport metodologiczny

Załącznik nr 2 Prezentacja

Załącznik nr 3a Broszura

Załącznik nr 3b Broszura w języku angielskim

Załącznik nr 4 Transkrypcje wywiadów

Załącznik nr 5a Raport jakościowy

Załącznik nr 5b Raport ilościowy

Załącznik nr 6 Tabela rekomendacji