

Katarzyna Parys

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0001-6069-7805

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.54.02>

Pedagog specjalny w edukacji włączającej – realizacja zadań zawodowych w kontekście zapisów prawa oświatowego

Artykuł rozpoczyna się od analizy aktów prawnych określających zadania pedagoga specjalnego, a także przedstawia autorską propozycję modeli pracy tego specjalisty w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych. W części badawczej zaprezentowano wyniki ankiety przeprowadzonej wśród pedagogów specjalnych, dotyczącej oceny trudności realizowanych zadań oraz źródeł satysfakcji płynącej z realizacji zadań zawodowych. Badania wykazały, że według badanych kluczowym czynnikiem wpływającym na trudność zadań jest współpraca z osobami zaangażowanymi w realizację działań edukacyjnych, a największą satysfakcję pedagogzy specjalni czerpią z bezpośredniej pracy z uczniem oraz obserwowania efektów podejmowanych działań wspierających. Porównanie uzyskanych wyników z badaniami innych autorów potwierdziło występowanie podobnych wyzwań, takich jak: niedookreślenie roli pedagoga specjalnego, niedostosowanie wymiaru etatu do zakresu obowiązków oraz konieczność wzmocnienia pracy zespołowej i wsparcia rodzin uczniów.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, edukacja włączająca, modele pracy pedagoga specjalnego, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, zadania pedagoga specjalnego, współpraca zespołowa

Special education teacher in inclusive education – implementation of professional tasks in the context of educational law provisions

The article begins with an analysis of legal acts defining the responsibilities of special education teachers and presents the author's original proposal for models of special education teacher's work in inclusive and mainstream educational settings. The research section presents the results of a survey conducted among special education teachers, focusing on the perceived difficulty of their professional tasks and the sources of job satisfaction. The study showed that the key factor influencing the perceived difficulty of tasks is the level of cooperation with individuals involved in the educational process. The greatest satisfaction for special education teachers stems from direct work with students and observing the outcomes of their support efforts. A comparison with other studies confirmed the presence of similar challenges, such as the unclear definition of the special

education teacher's role, a mismatch between workload and responsibilities, and the need to strengthen teamwork and support for students' families.

Key words: special education teacher, inclusive education, models of special education teacher's work, psychological and pedagogical support, responsibilities of the special education teacher, collaborative teamwork

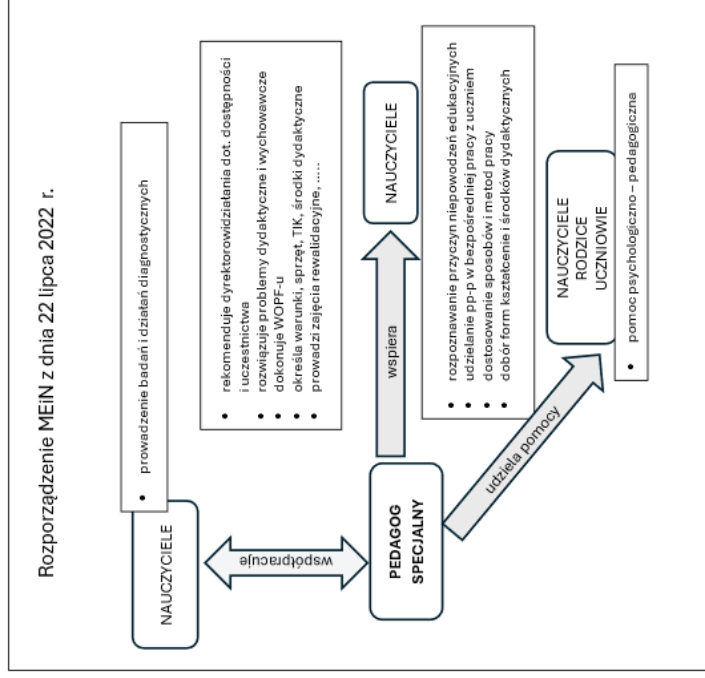
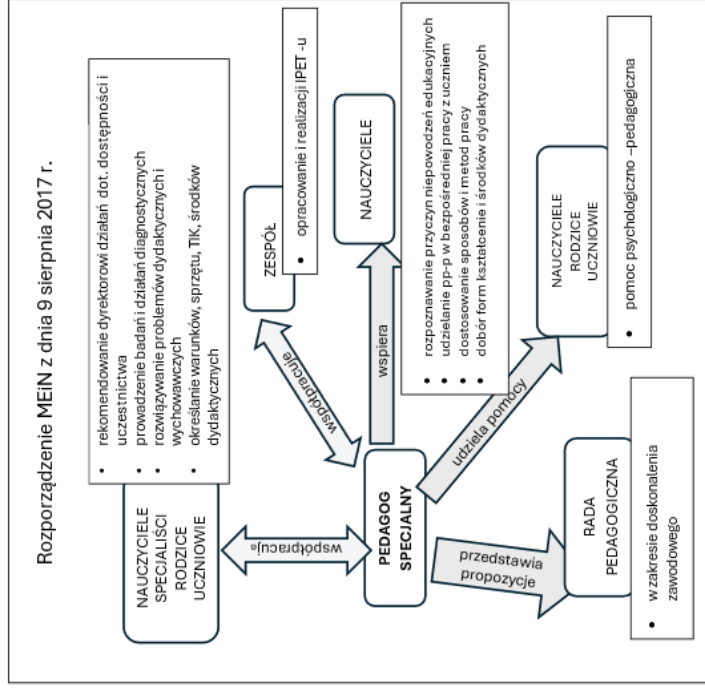
Wprowadzenie

Z dniem 1 września 2022 r. w przedszkolach oraz szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych wprowadzono obowiązek zatrudniania nauczyciela – pedagoga specjalnego. Decyzja ta była odpowiedzią na potrzebę wzmocnienia systemu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz dostosowania organizacji kształcenia do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Podstawy prawne tej zmiany stanowiły nowelizacja ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2022 r., poz. 2230, ze zm.) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie kwalifikacji nauczycieli (Dz. U. z 2022 r., poz. 1769). Przepisy, które uchwalono w 2022 r., zostały zaktualizowane w 2023 r. (Dz. U. z 2023 r., poz. 1638), by doprecyzować zakres obowiązków i wymagane kwalifikacje pedagogów specjalnych.

Konieczność powołania stanowiska pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych wynika z obserwowanej w praktyce edukacyjnej różnorodności funkcjonowania dzieci i uczniów, a także z potrzeby systemowego zapewnienia im adekwatnego wsparcia w codziennym procesie kształcenia i wychowania. Nowe stanowisko ma sprzyjać zwiększeniu dostępności i jakości pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dostosowaniu procesu dydaktycznego do indywidualnych możliwości uczniów – w szczególności tych nieposiadających orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego – oraz zapewnieniu merytorycznego wsparcia nauczycielom pracującym z grupami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Wprowadzenie pedagoga specjalnego do zespołu specjalistów szkolnych stanowi istotny krok w kierunku budowy szkoły włączającej, otwartej na potrzeby każdego ucznia, oraz realizacji założeń edukacji zindywidualizowanej i podmiotowej.

Zadania pedagoga specjalnego w świetle przepisów prawa oświatowego

Rola pedagoga specjalnego została szczegółowo uregulowana w dwóch kluczowych aktach prawnych: rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 1798) oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. (Dz. U. z 2022 r., poz. 1610). Analiza wspomnianych rozporządzeń pozwala uchwycić podobieństwa i różnice dotyczące zadań formułowanych przed pedagogiem specjalnym (zob. schemat 1).



Schemat 1. Zestawienie zadań pedagoga specjalnego sformułowanych w: rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 1798), oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz. U. z 2022 r., poz. 1610).

Źródło: opracowanie własne.

Obydwa przywołane dokumenty obligują pedagoga specjalnego do udzielania nauczycielom, rodzicom i uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także ukazują identyczne działania w zakresie wsparcia dostarczanego nauczycielom. Generalnie zadania zapisane w obydwu rozporządzeniach są merytorycznie zbieżne, dotyczą tych samych obszarów pracy, jednak wyraźne różnice między nimi odnoszą się do koncepcji organizacji pracy pedagoga specjalnego: zespołowej (interdyscyplinarnej) vs. indywidualnej.

Rozporządzenie z 2017 r. akcentuje rolę pedagoga specjalnego jako członka zespołu interdyscyplinarnego. Wskazuje na konieczność aktywnego uczestnictwa w diagnozowaniu indywidualnych potrzeb ucznia, planowaniu i realizacji działań wspierających oraz monitorowaniu ich skuteczności. Pedagog specjalny w tym ujęciu współpracuje z innymi nauczycielami, specjalistami (psychologiem, logopedą, terapeutą pedagogicznym), a także z rodzicami i samymi uczniami. Pełni funkcję koordynatora działań podejmowanych w ramach zespołu opracowującego i wdrażającego indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET). Taka koncepcja organizacji pracy wymaga ścisłego współdziałania wszystkich członków społeczności szkolnej i sprzyja budowaniu spójnego systemu wsparcia ucznia.

Odmienne ujęcie roli pedagoga specjalnego prezentuje rozporządzenie z 2022 r., które ukazuje zadania pedagoga specjalnego w formie wykazu czynności realizowanych w ramach tygodniowego wymiaru czasu pracy. Wśród wskazanych działań znajdują się m.in.: prowadzenie zajęć diagnostycznych, rewalidacyjnych, konsultacji dla rodziców i nauczycieli, zajęć wspierających rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych czy działań profilaktycznych. Rozporządzenie to koncentrując się na czynnościach pomija kontekst współpracy, nie odnosi się bezpośrednio do roli pedagoga jako członka zespołu współpracującego np. w ramach przygotowania i wdrażania IPET. Taka koncepcja organizacji pracy podkreśla indywidualny charakter realizowanych zadań, co może prowadzić do postrzegania działań pedagoga specjalnego jako wykonywanych niezależnie od pracy zespołowej.

Warto zaznaczyć, że zróżnicowane podejście nakreślone w obydwu omawianych aktach prawnych może prowadzić do rozbieżności w interpretacji roli pedagoga specjalnego w codziennej praktyce edukacyjnej. Rozwiązanie uwzględnione w dokumencie z 2022 r. może z jednej strony sprzyjać zwiększeniu przejrzystości i standaryzacji zakresu obowiązków stawianych przed pedagogiem specjalnym, z drugiej zaś niesie ryzyko osłabienia zintegrowanego systemu wsparcia ucznia.

Modele pracy pedagoga specjalnego w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych – klasyfikacja autorska

Analiza treści aktów prawnych regulujących zakres obowiązków pedagoga specjalnego przy uwzględnieniu analityczno-syntetycznego podejścia umożliwiła wyodrębnienie pięciu następujących modeli pracy pedagoga specjalnego w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych:

- konsultacyjno-doradczy,
- partnerski (zespołowy, interdyscyplinarny),
- koordynacyjny (sieciowy),
- animacyjno-wspierający,
- indywidualno-terapeutyczny (korekcyjno-kompensacyjny).

Zaproponowana klasyfikacja uwzględnia zróżnicowane funkcje i zakres działań pedagoga specjalnego w systemie edukacji, z uwzględnieniem jego roli we współpracy z nauczycielami, specjalistami, uczniami i ich rodzicami oraz w koordynowaniu działań instytucjonalnych. Każdy z tych modeli zwraca uwagę na inny obszar aktywności pedagoga specjalnego oraz odpowiada na inne potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli.

Model konsultacyjno-doradczy opiera się na koncepcji wsparcia systemowego i coachingu w edukacji. Pedagog specjalny nie prowadzi bezpośrednio terapii, ale wspiera innych w modyfikowaniu metod i form pracy. Pełni rolę eksperta-doradcy i konsultanta, który informuje nauczycieli oraz rodziców o specyfice funkcjonowania ucznia, o jego potrzebach i możliwościach oraz sposobach wsparcia, pomaga w interpretacji dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej, udziela wsparcia metodycznego, proponuje strategie dydaktyczne i wychowawcze. Celem podejmowanych działań jest wzmocnienie kompetencji środowiska edukacyjnego do samodzielnego dostosowywania metod i form pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Model partnerski (zespołowy, interdyscyplinarny) uwzględnia podejmowanie rozwiązań pomocowych bazujących na pracy wielospecjalistycznego zespołu. Do współdziałania włączają się nie tylko eksperci: pedagog specjalny, psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny, nauczyciele, ale także uczeń i jego rodzina. Wspólne diagnozowanie, planowanie i realizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest zasadniczym elementem modelu partnerskiego, w którym praca opiera się na wymianie informacji, koordynacji działań, współpracy i wspólodpowiedzialności.

Model koordynacyjny (sieciowy) opiera się na koncepcji harmonizowania usług i współpracy międzyinstytucjonalnej. Praca pedagoga specjalnego przy zastosowaniu tego modelu wykracza poza miejsce zatrudnienia (szkoła lub przedszkole). Pedagog specjalny pełni rolę koordynatora działań pomocowych,

integruje współpracę między placówką oświatową, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, rodzinami uczniów i instytucjami zewnętrznymi (np. ośrodki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe), a także monitoruje przebieg i efektywność pracy realizowanej w różnych obszarach. Podejmowane działania zmierzają do tego, by wypracować spójny, niezawodny system wsparcia, odpowiadającego potrzebom ucznia w różnych sferach życia.

Model animacyjno-wspierający łączy w sobie funkcje animatora (inicjatora nowych działań) i informatora (dostarczyciela kluczowej wiedzy). Opiera się na założeniu, że skuteczne wsparcie wymaga zaangażowania całego środowiska – uczniów, nauczycieli i rodziców. Pedagog specjalny występujący w tej roli inicjuje i wspiera różnorodne działania edukacyjne oraz wychowawcze w środowisku szkolnym, aktywizuje, motywuje i angażuje nauczycieli, uczniów i rodziców do współpracy, przekazuje im informacje o dostępnych formach pomocy, organizuje warsztaty, spotkania i inne działania wspierające oraz dba o przepływ informacji między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Model indywidualno-terapeutyczny (korekcyjno-kompensacyjny) wywodzi się z tradycji psychopedagogiki rehabilitacyjnej i terapii specjalistycznych. Zakłada, że kluczowym czynnikiem powodzenia procesu wsparcia jest indywidualne podejście do ucznia z uwzględnieniem specyfiki jego deficytów oraz możliwości psychofizycznych. Pedagog specjalny, działający zgodnie z tym modelem pracuje głównie samodzielnie z uczniem lub grupą uczniów, rzadko nawiązując współpracę z innymi specjalistami i nauczycielami. W swych działaniach pedagog koncentruje się na diagnozowaniu potrzeb i możliwości uczniów, planowaniu i prowadzeniu zajęć terapeutycznych, korekcyjno-kompensacyjnych rewalidacyjnych oraz monitorowaniu efektów swej pracy. Poprzez podejmowane działania dąży do ograniczenia nieprawidłowości w funkcjonowaniu ucznia, wyrównywania jego deficytów edukacyjnych i rozwojowych, a tym samym do wzmocnienia samodzielności i skuteczności w realizacji zadań.

W praktyce często mamy do czynienia z sytuacją, w której pedagodzy specjalni łączą przedstawione modele, np. pracują zespołowo na terenie szkoły, prowadząc jednocześnie zajęcia indywidualne i pełniąc rolę konsultanta dla nauczycieli oraz rodziców. Takie rozwiązanie wydaje się być ze wszech miar słuszne, bowiem ograniczenie działań do rozwiązań charakterystycznych dla pojedynczych modeli, najczęściej nie pozwoli, by w pełni respektować potrzeby ucznia. Toteż w zależności od indywidualnej sytuacji, zasobów szkoły i współpracy z otoczeniem należy łączyć konkretne działania charakterystyczne dla poszczególnych modeli, tworząc modele synkretyczne, które umożliwią realizację najbardziej kompleksowego i skutecznego wsparcia.

Badania własne

Dążąc do ustalenia zgodności pomiędzy zapisami prawa oświatowego, szczególnie tych dotyczących realizacji zadań zawodowych pedagogów specjalnych, a działaniami podejmowanymi w praktyce pedagogicznej, zrealizowano badania ankietowe. Wzięli w nich udział pedagodzy specjaliści zatrudnieni w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych. Dobór respondentów miał charakter celowy – do udziału zaproszono osoby, które wykonują zadania pedagoga specjalnego w różnych typach placówek oświatowych. Takie rozwiązanie umożliwiło pozyskanie rzetelnych informacji na temat praktycznego wykonywania obowiązków zawodowych w kontekście zapisów prawa oświatowego.

Badania przeprowadzono w 21 placówkach oświatowych (11 przedszkolach i 10 szkołach) z terenu województwa świętokrzyskiego. Łącznie objęto nimi 25 pedagogów specjalnych. Badanie zrealizowano w okresie od marca do maja 2025 r., a narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety obejmujący trzy obszary tematyczne:

- charakterystyka placówki obejmująca informacje na temat liczby uczniów oraz zatrudnienia pedagogów specjalnych,
- przygotowanie zawodowe pedagoga specjalnego,
- doświadczenia zawodowe pedagoga specjalnego, obejmujące realizację zadań oraz warunki pracy.

Liczba uczniów w placówkach objętych badaniami wahała się od 43 do 329. We wszystkich badanych instytucjach był pedagog specjalny, w tym również w dwóch szkołach, które nie miały takiego obowiązku z uwagi na liczbę uczniów poniżej 50 (Dz. U. z 2022 r., poz. 1116, art. 42d). Fakt, iż zatrudnienie pedagoga specjalnego stało się obowiązkiem dla niemal wszystkich przedszkoli i szkół ogólnodostępnych oraz integracyjnych¹, mógł generować trudności w pozyskaniu odpowiednich specjalistów. Jednak w większości placówek uwzględnionych w badaniach, nie odnotowano problemów kadrowych. W 14 przypadkach funkcję pedagoga specjalnego powierzono nauczycielom zatrudnionym dotychczas w danej placówce, którzy już dysponowali koniecznymi kwalifikacjami do pełnienia tej roli. W pięciu placówkach nauczyciele zatrudnieni w innym charakterze zdecydowali się na dodatkowe kształcenie, by wraz z uzyskaniem kwalifikacji podjąć zadania pedagoga specjalnego. Tylko w trzech przypadkach na stanowisku pedagoga specjalnego zatrudniono osobę, która wcześniej nie była pracownikiem danej placówki. W jednej z badanych szkół, obejmującej kształceniem

¹ W placówkach edukacyjnych, w których liczba dzieci lub uczniów przekracza 50, liczba etatów nauczycieli pedagogów specjalnych nie może być niższa niż 25% łącznej liczby etatów nauczycieli specjalistów (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 984, art. 42d ust. 11); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230000984>).

329 uczniów, nie zrealizowano w pełni obowiązków wynikających z przepisów prawa oświatowego – pedagog specjalny zatrudniony był jedynie na 5 godzin tygodniowo, a pozostałe 9 godzin pozostawało nieobsadzonych z powodu braku kandydata.

Wymiar czasu pracy dla pedagogów specjalnych w badanych placówkach był zróżnicowany. Zgodnie art. 42 ust. 7 pkt 3b ustawy – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 984) obowiązkowy tygodniowy wymiar godzin dydaktycznych pedagoga specjalnego nie może przekraczać 22 godzin. W przypadku 17 placówek organ prowadzący ustalił maksymalny wymiar czasu pracy, a w pozostałych czterech — 20 lub 21 godzin tygodniowo. Jedynie w dwóch placówkach pedagog specjalny był zatrudniony na pełen etat; w pozostałych przypadkach wymiar czasu pracy wynosił od 3 do 11 godzin tygodniowo. W każdej placówce godziny przypisane do stanowiska pedagoga specjalnego były dzielone pomiędzy kilku pracowników. Najczęściej obowiązki te realizowali nauczyciele, dla których była to funkcja dodatkowa – w ramach uzupełnienia etatu lub w postaci nadgodzin. Takie rozwiązanie, choć praktyczne, może prowadzić do marginalizacji roli pedagoga specjalnego, zwłaszcza gdy zadania te są traktowane jako drugoplanowe.

Respondenci w różny sposób nabyli kwalifikacje upoważniające ich do pełnienia roli pedagoga specjalnego. Większość (15 osób) ukończyło studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej. Cztery osoby ukończyły jednolite studia magisterskie w tym zakresie, a pojedyncze – studia pierwszego lub drugiego stopnia, bądź kurs kwalifikacyjny. Uczestnicy badań reprezentowali różne specjalności, najczęściej: *Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną*, *Edukacja i terapia osób autystycznych*, *Wczesne wspomaganie rozwoju*, *Edukacja włączająca i integracyjna* oraz *Pedagogika resocjalizacyjna*.

Realizując cel przyjęty w badaniach zwrócono się do badanych z prośbą by wskazali, które spośród zadań sformułowanych w przepisach prawa oświatowego realizują, a które pomijają w swych działaniach. W tabeli 1. przedstawiono zestawienie poszczególnych zadań oraz liczbę osób deklarujących ich realizację.

Analiza wyników wskazuje, że najczęściej realizowaną przez pedagogów specjalnych grupą zadań są te skierowane bezpośrednio do uczniów. Aż 24 z 25 badanych osób zadeklarowało, że udziela uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wspiera ich w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Podobnie duża liczba pedagogów (23) wskazała, że wspiera nauczycieli w dostosowywaniu metod i form pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, co dowodzi, iż badani szczególną uwagą obejmują te działania dotyczące bezpośredniej pomocy dzieciom i młodzieży.

Tabela 1. Realizacja zadań przez pedagogów specjalnych

Zadania	Tak	Nie
rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów / dzieci	24	1
udzielanie uczniom / dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	24	1
wspieranie nauczycieli w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów / dzieci, w tym barier i ograniczeń, utrudniających funkcjonowanie w życiu przedszkola / szkoły	23	2
wspieranie nauczycieli w dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia / dziecka oraz jego możliwości psychofizycznych	23	2
udzielenie rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	20	5
wspieranie nauczycieli w doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów / dzieci	20	5
przewodzenie we współpracy z nauczycielami, badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów / dzieci	19	6
wspieranie nauczycieli w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem / dzieckiem	19	6
współpraca z zespołem w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	19	6
przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli podnoszącego umiejętności organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej	18	7
dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym	18	7
udzielanie nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	18	7
rekomendowanie dyrektorowi do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu przedszkola / szkoły oraz dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami	18	7
określanie niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia / dziecka	16	9
przewodzenie zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, socjoterapeutycznych	13	12

Źródło: badania własne.

Nieco rzadziej respondenci deklarowali podejmowanie działań na rzecz rodziców. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla rodziców świadczy 20 osób (80% badanych). Przywołany wynik pokazuje, że choć ten obszar pracy pedagoga specjalnego jest obecny w praktyce szkolnej, to wciąż istnieje potrzeba jego intensyfikacji, zwłaszcza w zakresie budowania partnerskich relacji z rodziną dziecka i zwiększania udziału rodziców w procesie edukacyjnym.

Najrzadziej podejmowaną przez pedagogów specjalnych aktywnością jest udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej nauczycielom. Działania w tym obszarze realizuje jedynie 18 osób (72% badanych), co może sugerować, że współpraca pomiędzy nauczycielami i specjalistami napotyka na trudności. Powodem tej sytuacji może być zarówno brak zapotrzebowania ze strony nauczycieli na pomoc pedagogów specjalnych, jak i ograniczenia czasowe bądź organizacyjne po stronie pedagogów specjalnych.

Zadania związane z tworzeniem dokumentacji, np. opracowywaniem IPET-ów (76%) czy dokonywaniem WOPFU (72%), są realizowane na poziomie umiarkowanym. Należy jednak zaznaczyć, że w czterech z badanych placówek nie było uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, a zatem w tych szkołach nie było obowiązku tworzenia dokumentacji tego typu. To ważny kontekst, który tłumaczy niższy odsetek realizacji tych zadań i pozwala uniknąć nieuzasadnionych wniosków o zaniedbaniach w tym zakresie. Ponadto wyniki badań wskazują, że jedynie 52% badanych pedagogów specjalnych zadeklarowało realizację zajęć rewalidacyjnych. Choć wartość ta na pierwszy rzut oka może wydawać się niska, w rzeczywistości jej poziom wynika z kilku istotnych uwarunkowań formalnych i organizacyjnych. Przede wszystkim – jak już wspomniano – w czterech spośród badanych placówek w ogóle nie było uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, co całkowicie wykluczało konieczność prowadzenia zajęć rewalidacyjnych w tych szkołach. W takich przypadkach brak realizacji tego zadania przez pedagoga specjalnego jest w pełni zrozumiały i zgodny z obowiązującymi przepisami. Równocześnie należy podkreślić, że zgodnie z przepisami prawa oświatowego (rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli) zajęcia rewalidacyjne może prowadzić wyłącznie osoba posiadająca kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności ucznia. Pedagodzy specjaliści objęci badaniem ukończyli różne specjalności w ramach kształcenia na kierunku pedagogika specjalna, co oznacza, że mogli nie posiadać kwalifikacji wymaganych do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych z tymi uczniami, którzy znajdowali się w placówce.

Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że zgodnie z przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz. U. poz. 1610) prowadzenie zajęć rewalidacyjnych jest tylko jednym z zadań, do których jest zobowiązany pedagog specjalny. Nie może ono w całości wypełniać obowiązkowego wymiaru godzin pracy tego specjalisty. Podstawowym zadaniem pedagoga specjalnego pozostaje bowiem realizowanie szeroko rozumianych działań w zakresie pomocy psycholo-

giczno-pedagogicznej skierowanych do uczniów, rodziców i nauczycieli. Wskazane czynniki skłaniają zatem, by fakt, iż część badanych pedagogów specjalnych nie prowadziła zajęć rewalidacyjnych, interpretować nie jako zaniechanie obowiązków, lecz jako przejaw dostosowania zakresu ich pracy do realnych potrzeb i struktury uczniów w placówce, własnych kwalifikacji zawodowych, a także obowiązujących uregulowań prawnych.

Tabela 2. Hierarchia zadań z uwagi na wzrastający stopień trudności ich realizacji w opiniach badanych pedagogów specjalnych

Zadania	Ranga
dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym	1,5
przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli podnoszącego umiejętności organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej	1,5
przewodzenie zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, socjoterapeutycznych	3
wspieranie nauczycieli w dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia / dziecka oraz jego możliwości psychofizycznych	4
wspieranie nauczycieli w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów / dzieci, w tym barier i ograniczeń, utrudniających funkcjonowanie w życiu przedszkola / szkoły	5
udzielanie uczniom / dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	6
rekomendowanie dyrektorowi do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu przedszkola / szkoły oraz dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami	7
wspieranie nauczycieli w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem / dzieckiem	8
przewodzenie we współpracy z nauczycielami, badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów / dzieci	9
rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów / dzieci	10
określanie niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia / dziecka	11
udzielnie rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	12
wspieranie nauczycieli w doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów / dzieci	13
współpraca z zespołem w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	14
udzielanie nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	15

Źródło: badania własne.

W ramach realizowanych badań poproszono respondentów o zhierarchizowanie, według doświadczanego stopnia trudności zadań, do których w myśl przepisów prawa oświatowego jest pedagog specjalny. Wskazania poszczególnych badanych pozwoliły uporządkować wszystkie zadania od najłatwiejszych (ranga 1,5) do najtrudniejszych (ranga 15).

Za najtrudniejsze uznano działania złożone, opierające się na zaawansowanej wiedzy merytorycznej oraz współpracy z nauczycielami. Zdaniem badanych zadania te wymagają dużego nakładu czasu, precyzji, znajomości procedur prawnych oraz umiejętności pracy zespołowej, co w codziennej praktyce bywa trudne do pogodzenia z innymi obowiązkami. Nieco niższy poziom trudności badani przypisali działaniom podejmowanym na rzecz rodziców. Pedagodzy doceniają wagę współpracy z rodziną, lecz równocześnie zauważają, że skuteczna komunikacja z rodzicami często wymaga znacznego wysiłku, umiejętności interpersonalnych i dostosowanie form przekazu do ich oczekiwań i możliwości. Za najmniej trudne respondenci uznali bezpośrednie wsparcie uczniów, w tym udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych. Wprawdzie zadania te są wymagające merytorycznie i emocjonalnie, lecz – jak wynika z wypowiedzi badanych – stanowią one najbardziej naturalny i dobrze znany obszar ich działalności zawodowej, w którym czują się najbardziej kompetentni i pewni. Taki rozkład ocen trudności wskazuje, że mimo wysokiej gotowości pedagogów specjalnych do wspierania uczniów, pozostałe obszary ich pracy, zwłaszcza te wymagające współdziałania z innymi dorosłymi uczestnikami procesu edukacyjnego, mogą stanowić większe wyzwanie i wymagać dodatkowego wsparcia systemowego, organizacyjnego i szkoleniowego.

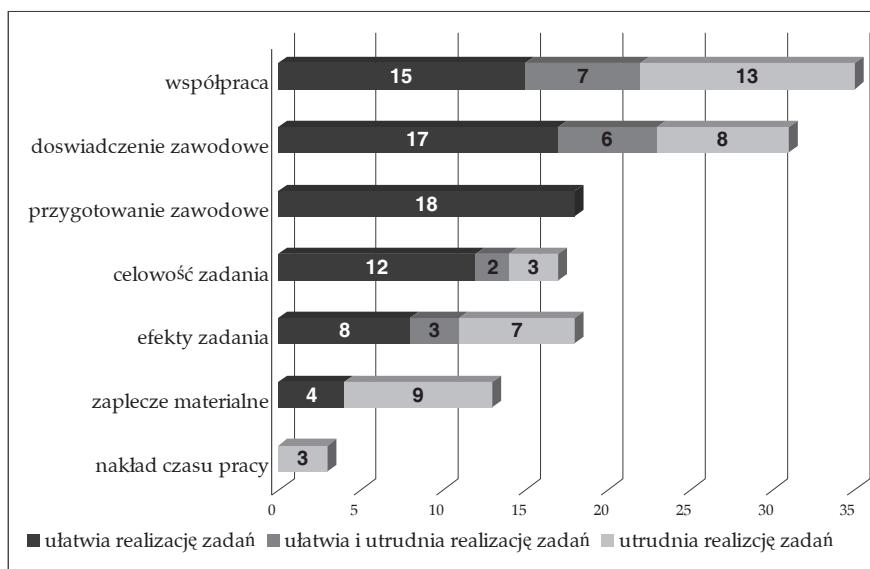
W dalszej części ankiety badani zostali poproszeni o wskazanie czynników, które miały wpływ na dokonaną przez nich ocenę dwóch skrajnych zadań zawodowych: jednego uznanego za najłatwiejsze, drugiego za najtrudniejsze. W pytaniu zastosowano kafeiterię półotwartą – oprócz zaproponowanej listy możliwe było podanie własnych odpowiedzi, z czego skorzystały jedynie dwie osoby. Wśród zaproponowanych czynników, które mogły decydować o trudności/łatwości zadania znalazły się: przygotowanie do pracy nabyte w trakcie kształcenia, dotychczasowe doświadczenie zawodowe, zaplecze materialne (np. pomieszczenie do pracy, pomoce dydaktyczne), czasochłonność realizacji zadania, współpraca z osobami, których zadanie dotyczy, oraz postrzeganie celowości danego działania. Respondenci mogli wybrać dowolną liczbę czynników i przypisać je osobno do obu kategorii zadań. Warto podkreślić, że zadania oceniane jako najłatwiejsze i najtrudniejsze były różne – każdy z badanych odnosił się do własnych doświadczeń.

Najczęściej wskazywanym czynnikiem ułatwiającym/utrudniającym realizację zadań zawodowych była współpraca z osobami, których zadanie dotyczyło. Uwzględniło ją aż 28 osób – 15 z nich przy ocenie zadania najłatwiejszego, 13 przy zadaniu najtrudniejszym (w tym 7 osób powiązało ją z obiema kategoriami). Taki rozkład odpowiedzi nie świadczy o sprzeczności w postrzeganiu współpracy, lecz o jej zmiennym charakterze zależnym od konkretnego zadania: w jednych sytuacjach zawodowych dobra współpraca stanowiła wyraźne wsparcie, w innych jej brak lub ograniczona jakość generowały trudności. Zarówno wysoka frekwencja wskazań, jak i ich występowanie w obu typach ocen dowodzą, że współpraca jest czynnikiem o dużej randze w doświadczeniach zawodowych badanych – stanowi zasób, ale również potencjalną barierę, gdy nie spełnia oczekiwań. Drugim w kolejności wskazań czynnikiem warunkującym trudność/łatwość realizacyjną zadań było doświadczenie zawodowe, wytypowane przez 25 osób. Zdecydowana większość (17 badanych) powiązała ten czynnik z łatwością wykonania zadania, natomiast 8 osób uznało brak doświadczenia zawodowego za szczególny powód trudności. W sześciu przypadkach doświadczenie zawodowe wystąpiło w obu kontekstach oceny, co sugeruje, że poza sytuacjami, w których badani mogą czerpać ze swych doświadczeń, pojawiają się nowe zadania, wcześniej nieobecne w ich praktyce zawodowej. W przypadku przygotowania zawodowego nabytego drogą kierunkowego wykształcenia, sytuacja była bardzo jednoznaczna. Osiemnaście osób wskazało ten czynnik w kontekście łatwości zadań, natomiast żaden z badanych nie powiązał go z trudnością. Wynik ten może być odczytywany jako wyraz zadowolenia respondentów z posiadanego przygotowania merytorycznego, a jednocześnie jako brak odczuwalnych deficytów edukacyjnych. Wykształcenie jest zatem postrzegane przez badanych jako istotny zasób wspierający działania zawodowe. Czynnik dostrzeganej celowości zadania uwzględniło 15 badanych: 12 z nich uznało go za element ułatwiający, 3 osoby za utrudniający, a 2 osoby wskazały czynnik ten w obu przypadkach. To pozwala sądzić, że poczucie sensu i znaczenia realizowanego działania ma istotne znaczenie motywacyjne, podnosząc subiektywną łatwość wykonania zadań. W sytuacjach, gdy celowość jest niejasna lub kwestionowana, może pojawić się subiektywne poczucie trudności. Nie bez znaczenia dla oceny łatwości/trudności podejmowanych zadań zawodowych okazuje się być czynnik związany z efektami realizacyjnymi, czyli odbiorem własnej skuteczności. Na ten aspekt zwróciło uwagę 15 badanych, przy czym 8 respondentów wiązało łatwość zadania z faktem odnoszenia sukcesów, 7 – stwierdziło, że doświadczane porażki zmuszają widzieć zadanie jako trudne, natomiast 3 osoby oceniając trudność zadania odnosiło się zarówno do pozytywnych, jak i negatywnych efektów swej pracy. Z kolei zaplecze materialne (obejmujące m.in. pomieszczenia, sprzęt i pomoce dydaktyczne) zostało uwzględnione przez 9 osób w kontekście trudności i przez 4 w kontekście łatwości realizowania

zadań zawodowych. Nie budzi zaskoczenia fakt, że w tym przypadku nie było badanych, którzy odnosili się do tego czynnika zarówno w kontekście ułatwień, jak i utrudnień. Należy bowiem domniemywać, że realizują oni swoje obowiązki dysponując odpowiednim pomieszczeniem i sprzętem, bądź też odczuwają wyraźne braki w tym zakresie. Spośród zaproponowanych czynników ułatwiających/utrudniających realizację zadań zawodowych, najrzadziej wskazywany był nakład czasu pracy. Tylko 3 osoby połączyły ten element z trudnością realizacji zadań zawodowych. Niewielka liczba wskazań może świadczyć o tym, że czas pracy, choć wydaje się być niezwykle istotny, nie jest czynnikiem dominującym w subiektywnej ocenie zadań – szczególnie jeśli inne zasoby (np. współpraca czy doświadczenie) są odpowiednio aktywne

Wykres 1 przedstawia liczbę wskazań poszczególnych czynników, które zdaniem badanych ułatwiają i/lub utrudniają realizację zadań zawodowych

Wykres 1. Czynniki ułatwiające i utrudniające realizację zadań zawodowych w ocenie



badanych pedagogów

Źródło: badania własne.

Spośród zaproponowanych czynników, które mogą ułatwiać/utrudniać realizację zadań zawodowych, jednoznaczną ocenę zyskały tylko dwa elementy. Przygotowane zawodowe uznano bez wątpliwości za czynnik ułatwiający realizację zadań zawodowych, natomiast duży nakład czasu pracy za czynnik generujący trudności. Pozostałe czynniki, uwzględnione na wykresie 1, zostały wskazywane przez jednych badanych jako źródło ułatwień, podczas gdy inne osoby postrzega-

ły je w kategorii utrudnień. W rezultacie czynniki te zajęły różne miejsca w hierarchii elementów stanowiących w odbiorze badanych o łatwości/trudności realizowanych zadań zawodowych. Hierarchia czynników ułatwiających działania zawodowe przedstawia się następująco:

- doświadczenie zawodowe – 23 wskazania,
- dobra współpraca z osobami odpowiedzialnymi za realizację zadania – 22 wskazania,
- przygotowanie zawodowe – 18 wskazań,
- poczucie celowości zadania – 14 wskazań,
- doświadczenia sukcesów – 11 wskazań,
- odpowiednie zaplecze materialne – 4 wskazania.

Uwzględniając z kolei opinie badanych na temat czynników utrudniających realizację można stworzyć następującą hierarchię:

- zła współpraca z osobami odpowiedzialnymi za realizację zadania – 20 wskazań,
- brak doświadczenia zawodowego – 14 wskazań,
- doświadczenia porażek – 10 wskazań,
- nieodpowiednie zaplecze materialne – 9 wskazań,
- brak poczucia celowości zadania – 5 wskazań,
- duży nakład czasu pracy – 3 wskazania.

W trakcie badań ankietowych respondenci zostali również poproszeni o wytypowanie zadań zawodowych, które dostarczają im najwięcej satysfakcji. Respondenci mogli wybrać dowolną liczbę zadań z pełnego katalogu obowiązków pedagoga specjalnego. Analiza uzyskanych tą drogą informacji ujawnia, iż najbardziej satysfakcjonujące dla badanych okazały się być zadania związane bezpośrednio z pomocą udzielaną uczniowi. Najwyższą liczbę wskazań (13 spośród 25 badanych) uzyskało zadanie polegające na udzielaniu uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pedagodzy podkreślali, że działanie to umożliwia eliminację barier ograniczających funkcjonowanie uczniów oraz daje możliwość obserwowania efektów pracy i porównywania postępów dzieci. Respondenci wyrażali satysfakcję z faktu, że mają realny wpływ na rozwój uczniów, co przekłada się na doświadczane poczucie sensu i motywacji zawodowej. Co istotne, zadanie polegające na udzielaniu uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie należało do grupy czynności ocenianych jako najłatwiejsze, co może sugerować, iż satysfakcja zawodowa nie jest jednoznacznie skorelowana z poziomem trudności zadania, lecz raczej z jego znaczeniem i efektywnością w kontekście bezpośredniego wsparcia ucznia.

Drugim najczęściej wskazywanym źródłem satysfakcji była realizacja zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych (7 wskazań). Pedagodzy akcentowali w tym przypadku komfort pracy, możliwość swobodnego dzia-

łania i bezpośredni wpływ na funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Istotne okazało się również poczucie sprawczości oraz możliwość indywidualnych spotkań z uczniami pozwalających na lepsze poznanie i budowanie relacji.

Relatywnie wysoki poziom satysfakcji odnotowano także w odniesieniu do udzielania pomocy rodzicom (5 wskazań) oraz rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów (3 wskazania). W przypadku udzielania pomocy rodzicom pedagodzy szczególnie cenili sobie możliwość dzielenia się wiedzą, niesienia wsparcia oraz budowania relacji opartych na zaufaniu i zrozumieniu. Z kolei rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów pozwalało badanym obserwować pokonywanie trudności swoich wychowanków oraz wzrost ich pewności siebie. Pedagodzy podkreślali znaczenie indywidualnego podejścia i wpływu nauczyciela na losy młodego człowieka. Warto zaznaczyć, że w przypadku obydwu omawianych tutaj zadań zaobserwowano niższy w porównaniu z innymi poziom trudności, co może wskazywać, że określając swą satysfakcję z realizowanych zadań badania zwracali uwagę na efektywność, a nie na stopień trudności zadania.

Najrzadziej jako źródło satysfakcji były wskazywane działania skierowane na wsparcie nauczycieli zarówno w zakresie rozpoznawania przyczyn trudności edukacyjnych uczniów (2 wskazania), jak i w bezpośrednim wspieraniu ich pracy, doborze metod dydaktycznych, dokonywaniu WOPFU czy udziału w doskonaleniu zawodowym (wszystkie po jednym wskazaniu). Wynik ten pozwala twierdzić, że pedagodzy specjaliści w większym stopniu identyfikują się z bezpośrednią pracą z uczniem i rodziną, natomiast działania wspierające nauczycieli są postrzegane jako mniej istotne z punktu widzenia ich osobistej satysfakcji zawodowej. Wśród zadań najrzadziej wskazywanych jako satysfakcjonujące były zadania o zróżnicowanym stopniu trudności. Może to sugerować, że poczucie zadowolenia zawodowego nie jest determinowane wyłącznie charakterystyką zadania, lecz także jego subiektywnie postrzeganą wartością, autonomią działania czy możliwościami obserwowania bezpośrednich rezultatów pracy.

Podsumowując, zestawienie danych dotyczących poziomu trudności z deklarowaną satysfakcją zawodową ukazuje, iż pedagogom specjalnym największego zadowolenia dostarczają działania bezpośrednio nakierowane na rozwój i funkcjonowanie ucznia, umożliwiające obserwację efektów podejmowanej pracy. Elementy relacyjne – kontakt z uczniem i rodziną, wsparcie emocjonalne i indywidualizacja działań – stanowią kluczowe źródła poczucia sensu i satysfakcji pedagogów. Z kolei zadania o charakterze organizacyjno-dokumentacyjnym, mimo ich strategicznego znaczenia w systemie wsparcia edukacyjnego, nie stanowią istotnego źródła zawodowego zadowolenia.

Odniesienie wyników badań własnych do rezultatów badawczych innych autorów

Pomimo że badania własne miały charakter lokalny i obejmowały stosunkowo niewielką grupę respondentów, co może rodzić uzasadnione wątpliwości odnośnie do reprezentatywności uzyskanych wyników, to o ich nieprzypadkowości zaświadcza zgodność uzyskanych rezultatów z ustaleniami innych badaczy zajmujących się tematyką roli pedagoga specjalnego w edukacji ogólnodostępnej. Wnioski płynące z badań Ewy Bartuś (2023) oraz Piotra Majewicza i Jacka Sikorskiego (2024) pozwalają traktować rozpoznane w badaniach własnych zjawiska jako systemowe i powtarzalne. Triangulacja źródeł daje podstawy do przyjęcia, że problemy i potrzeby diagnozowane w ograniczonym, lokalnym kontekście są zbieżne z doświadczeniami nauczycieli i specjalistów w innych częściach kraju.

Zarówno wyniki badań własnych, jak i rezultaty badawcze E. Bartuś (2023) informują, iż pedagodzy specjaliści najczęściej pełnią funkcję wykonawczą, skupiając się na pracy indywidualnej z uczniem, rzadziej zaś podejmują działania o charakterze doradczym, konsultacyjnym i zespołowym, mimo że formalnie są do nich zobowiązani. Oba źródła zwracają uwagę na trudności wynikające z braku jasnego rozumienia roli pedagoga specjalnego, który bywa postrzegany jako osoba przejmująca pełną odpowiedzialność za ucznia ze specjalnymi potrzebami, nie zaś członek zespołu wspierającego proces edukacyjny. Rezultaty badawcze E. Bartuś (2023), jak i wyniki badań własnych, wskazują również na niedostosowanie wymiaru etatu do zakresu zadań, a także na problem łączenia funkcji pedagoga specjalnego z innymi obowiązkami, co ogranicza możliwość pełnej realizacji przypisanych mu zadań. W obu analizach akcentowana jest potrzeba wzmocnienia systemowego podejścia do roli pedagoga specjalnego jako członka zespołu wspierającego realizację edukacji włączającej.

Zbieżne tendencje występują również w badaniach Piotra Majewicza i Jacka Sikorskiego (2024), którzy przebadali nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Aż 87% respondentów potwierdziło konieczność zatrudnienia pedagoga specjalnego w szkołach ogólnodostępnych, uzasadniając to rosnącym zróżnicowaniem potrzeb uczniów oraz własnym brakiem kompetencji do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W ujęciu badanych nauczycieli pedagog specjalny jest postrzegany jako lider działań wspierających i koordynator pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wysokie oczekiwania wobec tej funkcji dotyczą zarówno wsparcia dydaktycznego (dostosowanie treści, metod i środków dydaktycznych), jak i działań diagnostycznych, konsultacyjnych oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym. Jednocześnie badani nauczyciele często nie potrafią jednoznacznie odróżnić zadań pedagoga specjalnego od pedagoga szkolnego czy psychologa, co potwierdza

konieczność wyraźniejszego zdefiniowania roli nowego specjalisty w strukturze placówki edukacyjnej.

Wspólnym punktem trzech analiz – badań własnych, E. Bartuś (2023) oraz P. Majewicza i J. Sikorskiego (2024) – jest również akcentowanie roli pedagoga specjalnego we współpracy z rodzicami. W każdej z prac podkreślono potrzebę intensyfikacji działań wspierających rodzinę ucznia, w zakresie edukacyjnym i terapeutycznym. Szczególnie Majewicz i Sikorski (2024) wskazują na potrzebę psychoedukacji rodziców oraz ich aktywnego włączania w działania wspomagające rozwój dziecka.

Wnioski płynące z zestawienia trzech źródeł jednoznacznie wskazują na potrzebę doprecyzowania roli pedagoga specjalnego w dokumentach prawnych i organizacyjnych, zwiększenia wymiaru zatrudnienia oraz zapewnienia warunków do rzeczywistego, a nie tylko deklaracyjnego, realizowania funkcji wspierającej. Kluczowe wydaje się również rozbudowanie świadomości wśród kadry pedagogicznej na temat współodpowiedzialności w realizacji edukacji włączającej, której nie można sprowadzać wyłącznie do obecności jednego specjalisty. Pedagog specjalny powinien być postrzegany jako członek interdyscyplinarnego zespołu działającego na rzecz ucznia, nauczyciela i środowiska rodzinnego – a nie jako samodzielny wykonawca wszystkich działań kompensacyjnych i wspierających.

Zbieżność wniosków z badań własnych oraz literatury przedmiotu potwierdzają również stwierdzenia sformułowane podczas seminarium dydaktyczno-naukowego pt. „Edukacja włączająca – teoria a rzeczywistość”, które odbyło się 6 listopada 2024 r. na Uniwersytecie Szczecińskim. W wydarzeniu uczestniczyli dyrektorzy szkół, pedagogzy specjaliści oraz przedstawiciele środowisk akademickich i samorządowych z województwa zachodniopomorskiego. Celem spotkania było rozpoznanie barier oraz potrzeb szkół w zakresie wdrażania idei edukacji włączającej. Wnioski wyrażone przez uczestników seminarium (Raport „Edukacja włączająca – teoria a rzeczywistość”, 2024) ujawniają wiele trudności spójnych z tymi, które rozpoznano w badaniach własnych, a także w pracach E. Bartuś (2023) oraz P. Majewicza i J. Sikorskiego (2024).

Analiza wypowiedzi uczestników Seminarium pozwala wskazać szereg istotnych barier ograniczających skuteczne pełnienie funkcji przez pedagogów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych. Jednym z problemów, na który zwrócono uwagę, było powierzanie obowiązków pedagoga specjalnego nauczycielom, którzy dotychczas na terenie danej placówki byli odpowiedzialni za inne zadania, a w wyniku wprowadzonych rozwiązań zostali zmuszeni do występowania w podwójnej roli i realizacji szerszego zakresu obowiązków. Takie rozwiązanie, zdaniem uczestników Seminarium, nie sprzyja oczekiwanej zmianie i utrwała dotychczasowe schematy działania. Wśród innych zgłaszanych problemów znalazły się m.in.: wykorzystywanie pedagogów spe-

cialnych do zastępstw za innych nauczycieli, co dezorganizuje ich pracę i utrudnia realizację zadań statutowych; nadmierne obciążenie etatu godzinami rewalidacyjnymi kosztem działań diagnostycznych, interwencyjnych i wspierających nauczycieli w codziennej pracy z uczniem. Ponadto zwracano uwagę na brak przejrzystych wytycznych dotyczących dokumentacji pracy pedagoga specjalnego, co skutkuje nadmierną biurokracją i dezorientacją w zakresie standardów jej prowadzenia. Sygnalizowano również trudności związane z integracją pedagoga specjalnego w zespole nauczycielskim – niekiedy postrzeganego jako osoba „z zewnątrz”, niedocenianego i marginalizowanego. Problemem pozostaje także przerzucanie na pedagogów specjalnych odpowiedzialności za przygotowywanie dostosowań edukacyjnych, które powinny być wypracowywane wspólnie przez cały zespół nauczycieli (Raport „Edukacja włączająca – teoria a rzeczywistość”, 2024).

Zebrane głosy środowiska praktyków nie tylko uwiarygadniają wnioski płynące z badań empirycznych, lecz także wskazują na potrzebę pilnych, systemowych działań naprawczych w zakresie organizacji stanowiska pedagoga specjalnego, wchodzącego w skład zespołu specjalistów odpowiedzialnych za realizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu i szkole.

Podsumowanie i rekomendacje

Postulat zatrudniania pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych jako specjalisty wspierającego uczniów, rodziców i nauczycieli pojawiał się w literaturze naukowej już od wielu lat (Kosakowski 1994; Oszustowicz 1996; Dykcik 2003; Szumski 2004; Parys 2007). Stopniowo specjalista ten zaznaczał swoją obecność w przestrzeni edukacyjnej. Początkowo zatrudnienie pedagoga specjalnego w szkołach ogólnodostępnych miało charakter fakultatywny i było uzależnione od decyzji organu prowadzącego, który mógł wyrazić zgodę na zatrudnienie nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej (rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r., Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490; Parys 2017). Zgodnie z tymi przepisami zatrudnienie pedagoga specjalnego było możliwe, lecz nie obowiązkowe. Dopiero regulacje wprowadzone w 2022 r. uczyniły zatrudnienie pedagoga specjalnego obowiązkiem w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych, co zamknęło wcześniejszy etap dyskusji o zasadności jego obecności. Obecnie debaty koncentrują się na potrzebie systemowego ugruntowania roli pedagoga specjalnego jako integralnego członka zespołu wspierającego, realizującego kompleksowe działania na rzecz uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, ich rodzin oraz nauczycieli.

Wnioski płynące z badań własnych, analizy literatury przedmiotu oraz głosów środowiska praktyków wskazują na konieczność podjęcia działań w czterech kluczowych obszarach:

Precyzyjne określenie roli pedagoga specjalnego

Potrzebne są jednoznaczne regulacje dotyczące zakresu obowiązków pedagoga specjalnego, z uwzględnieniem jego funkcji diagnostycznej, wspierającej, konsultacyjnej i koordynacyjnej w pracy zespołowej.

Zwiększenie etatów i realnych możliwości działania

Ograniczenie liczby godzin rewalidacyjnych w ramach pensum oraz odejście od powierzania pedagogom specjalnym zastępstw za innych nauczycieli, to warunki konieczne do skutecznego pełnienia przypisanych zadań.

Wzmocnienie współpracy zespołowej i międzyinstytucjonalnej

Pedagog specjalny powinien być aktywnym członkiem interdyscyplinarnego zespołu wspierającego ucznia, nauczyciela i rodzinę, a nie osobą funkcjonującą na marginesie struktury szkoły. Edukacja włączająca wymaga współodpowiedzialności całej kadry pedagogicznej.

Rozwój kompetencji i świadomości kadry w placówkach oświatowych

Niezbędne jest budowanie wiedzy i postaw wśród nauczycieli placówek ogólnokształcących, tak aby rozumieli oni ideę edukacji włączającej i potrafili efektywnie współpracować z pedagogiem specjalnym.

Skuteczne wdrażanie edukacji włączającej wymaga trwałego, systemowego wsparcia oraz ścisłej współpracy wszystkich podmiotów zaangażowanych w ten proces – szkół, samorządów, uczelni kształcących specjalistów oraz administracji oświatowej. Wspólna odpowiedzialność i partnerskie działania stanowią fundament umożliwiający odejście od rozwiązań pozornych i doraźnych na rzecz realnych zmian, sprzyjających wdrażaniu założeń edukacji dostępnej dla każdego ucznia – realizowanej w integrującej przestrzeni, wspierającej jego wszechstronny rozwój.

Bibliografia

Opracowania

- Bartuś E. (2023), *Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli*, *Colloquium: Edukacja – Polityka – Społeczeństwo*, 4(52): 89–101.
- Dykcik W. (2003), *Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnianych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, t. I (s. 13–30), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kossakowski Cz. (1994), *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian* [w:] M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania* Charakteria dla Profesor Zofii Sękowskiej (s. 25–38), UMCS, Lublin.
- Oszustowicz B. (1996), *Nowa koncepcja programu studiów w zakresie pedagogiki specjalnej w dwóch specjalnościach* [w:] J. Wyczęsany, B. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian* (s. 151–155), WSP, Kraków.
- Majewicz P., Sikorski J. (2024), *Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty*, *Journal of Modern Science*, 1(55): 587–594.
- Parys K. (2007), *Kształcenie pedagogów specjalnych a rzeczywiste potrzeby systemu edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych* [w:] Cz. Kossakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego* (s. 299–305), Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Parys K. (2017), *Ciągłość i zmiany w systemie kształcenia specjalnego – ujęcie normatywne i funkcjonalne* [w:] G. Gunia, A. Ochman, M. Trojańska (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością wobec tradycji i innowacji*, t. 4.1 (s. 46–71), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Szumski G. (2004), *Współczesne formy organizacji kształcenia a cele edukacji niepełnosprawnych* [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 153–162), Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2022 r., poz. 1769); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001769>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20102281490>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 1798); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001798>.

- Rozporządzenie z dnia 1 sierpnia 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2023 r., poz. 1638); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001638>.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz. U. z 2022 r., poz. 1610); <https://api.sejm.gov.pl/eli/acts/DU/2022/1610/text.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU2023000210>.
- Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2022 r., poz. 1116); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116>.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 984); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230000984>.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2022 r., poz. 2230, z późn. zm.); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>.

Inne dokumenty

- Raport „Edukacja włączająca – teoria a rzeczywistość” (2024), wypracowany podczas seminarium dydaktyczno-naukowego, zorganizowanego 6 listopada 2024 r. przez pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej. Uniwersytetu Szczecińskiego, przekazany – dyrektor Departamentu Edukacji Włączającej w Ministerstwie Edukacji Narodowej.