

Beata Papuda-Dolińska

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ORCID: 0000-0002-8872-0357
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Paweł Grygiel

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
ORCID: 0000-0001-9790-3772
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Magdalena Boczkowska

Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie
ORCID: 0000-0003-3435-8193
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Grzegorz Szumski

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0003-3060-5118
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Katarzyna Wiejak

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ORCID: 0000-0003-1652-6106
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Anna Błaszczak

Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie
ORCID: 0000-0003-0597-5117
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Maciej Karwowski

Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0001-6974-1673
<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.09>

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jako przestrzeń współodpowiedzialności liderów edukacyjnych: nauczycieli specjalistów i wychowawców

Artykuł podejmuje analizę zadań związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które tworzą przestrzeń współodpowiedzialności nauczycieli specjalistów oraz wychowawców pełniących funkcje liderów, koordynatorów i doradców – zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi. Podstawą refleksji stały się wyniki uzyskane w ramach projektu *Szkoła dostępna dla wszystkich*, realizowanego przez IBE-PIB we współpracy z UNICEF i MEN.

Projekt opierał się na modelu uczenia się w działaniu, zakładającym praktyczne interwencje specjalistów prowadzone wspólnie z nauczycielami i wychowawcami.

Badania nad przywództwem rozproszonym przeprowadzono przy użyciu autorskich i adaptowanych narzędzi, umożliwiających analizę percepcji zadań i odpowiedzialności z trzech perspektyw: specjalistów, wychowawców i dyrektorów. W artykule zaprezentowano fragment uzyskanych rezultatów. Analiza wykazała zgodność ocen dotyczących realizacji większości obowiązków, co wskazuje na deklaratywne zaangażowanie zespołowe w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jednocześnie mniej precyzyjne w przepisach zadania, takie jak współpraca z rodzicami, wspieranie dobrostanu psychofizycznego uczniów czy rozwijanie potencjału uczniów zdolnych, realizowane są w ograniczonym zakresie i obarczone rozbieżnościami w postrzeganiu odpowiedzialności.

Wnioski korespondują z ustaleniami literatury międzynarodowej, podkreślającymi niewystarczające wykorzystanie potencjału współpracy nauczycieli i specjalistów. Wskazują też na ryzyko marginalizacji niektórych grup uczniów. Autorzy akcentują potrzebę wdrażania przywództwa rozproszonego, wzmacniania kompetencji leaderskich nauczycieli specjalistów oraz zmian w kulturze organizacyjnej szkół, by przepisy realnie przekładały się na praktykę edukacyjną.

Słowa kluczowe: pomoc psychologiczno-pedagogiczna, przywództwo rozproszone, współpraca nauczycieli i specjalistów, kultura organizacyjna szkoły, dobrostan uczniów, edukacja włączająca

Psychological and pedagogical support as a space of shared responsibility for educational leaders: Specialist teachers and homeroom teachers

The article analyzes tasks related to the provision of psychological and pedagogical support, which constitute a space of shared responsibility among specialist teachers and class educators acting as leaders, coordinators, and advisors – in line with current legal regulations. The reflection is based on the results of the project *“Accessible School for All”*, implemented by IBE-PIB in cooperation with UNICEF and the Ministry of Education. The project was grounded in the action learning model, which assumes practical interventions of specialists in collaboration with teachers and educators.

The study on distributed leadership was conducted using both original and adapted tools, enabling an analysis of the perception of tasks and responsibilities from three perspectives: specialists, class educators, and school principals. The article presents only a selected portion of the findings. The analysis revealed consistency in assessments concerning the implementation of most duties, indicating a declarative, team-based commitment to psychological and pedagogical support. At the same time, less precisely defined tasks in legislation – such as cooperation with parents, supporting students’ psychosocial well-being, or developing the potential of gifted students – were found to be implemented in a limited manner and accompanied by discrepancies in the perception of responsibility.

The conclusions correspond with international literature emphasizing the insufficient use of the potential for collaboration between teachers and specialists, as well as the risk of marginalizing certain groups of students. The authors highlight the need for consistent implementation of distributed leadership in schools, systematic strengthening of the leadership competences of specialist teachers, and changes in organizational culture so that legal regulations are effectively translated into educational practice.

Key words: psychological and pedagogical support, distributed leadership, teacher–specialist collaboration, school organizational culture, student well-being, inclusive education

Charakterystyka przywództwa rozproszonego w edukacji włączającej

Wspieranie liderów w edukacji włączającej jest jednym z głównych kierunków polityki i praktyki oświatowej na szczeblu europejskim i światowym (zob. Watkins, Slee 2024; European Agency 2022). Liderzy odgrywają fundamentalną rolę w przekształcaniu szkół i systemów edukacyjnych w środowiska, w których wszyscy uczniowie, niezależnie od swojego pochodzenia czy możliwości, mogą w pełni rozwijać swój potencjał. Przywództwo szkolne ma kluczowy wpływ na praktykę edukacji włączającej. Obejmuje działania, które dążą do realizacji wizji nauczania wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Liderzy pracują nad zapewnieniem pełnego uczestnictwa i zaangażowania uczniów, wyznaczając jasny kierunek, rozwijając kompetencje kadry, a także wykorzystując wszystkie dostępne dowody, doświadczenia i ekspertyzy, aby wspierać każdego ucznia w osiągnięciu jak najlepszych wyników edukacyjnych (European Agency 2019).

Zagadnienie przywództwa w obszarze edukacji jest rozpatrywane przez pryzmat wielu modeli koncepcyjnych, z których na popularności zyskuje model przywództwa rozproszonego (ang. *distributed leadership*). Zasadą tego rodzaju przywództwa jest niehierarchiczny, jak w tradycyjnym ujęciu, a współdzielony zakres zadań związanych z wyznaczaniem kierunku działań, ich inicjowaniem, podejmowaniem decyzji i przejmowaniem odpowiedzialności. Według A. Watkins i R. Slee (2024) przywództwo rozproszone tworzy środowisko współpracy i nauki. Daje nauczycielom możliwość zarządzania procesami nie tylko w swoich klasach, ale również na poziomie całej szkoły przy zaangażowaniu kadry szkolnej, a rodzicom, uczniom i członkom społeczności umożliwia pełniejsze zaangażowanie się.

Model przywództwa rozproszonego jest osadzony w idei konstruktywizmu społecznego (Harris i in. 2013), która zakłada, że uczenie się nie jest procesem indywidualnym, ale wynika ze współpracy, dialogu i interakcji z innymi osobami. Ta teoretyczna podstawa kwestionuje tradycyjne pojęcie przywództwa jako prerogatywy jednej osoby, a zamiast tego zakłada, że przywództwo jest procesem zbiorowym, który wyłania się poprzez interakcje, relacje i wspólne rozumienie (Harris 2014; Spillane 2005).

Przywództwo rozproszone promuje współpracę, wspólne podejmowanie decyzji oraz zbiorową odpowiedzialność (Spillane 2005). Spoglądając przez ten pryzmat na praktyki włączające należy uznać, że istotnym warunkiem ich skuteczności jest kolaboratywna praca nauczycieli, dyrektora, rodziców, w której na równi ceniona jest wiedza i doświadczenie każdego, kto działa w interesie dziecka.

Diamond i Spillane (2016), analizując dane empiryczne oparte na perspektywie rozproszonej względem przywództwa, wyciągają trzy wnioski:

1. Praktyka przywództwa jest „rozłożona” na ludzi – nawet nauczyciele bez formalnej roli lidera odgrywają kluczową rolę w procesach zarządzania i nauczania.
2. Przedmiot nauczania i jego zakres ma znaczenie w praktyce przywództwa – przywództwo w zakresie nauczania przedmiotów ścisłych jest bardziej scentralizowane. Zadania specjalistyczne angażują mniej osób w roli liderów.
3. Autorytet i legitymizacja mają znaczenie w rozproszonym przywództwie – skuteczność przywództwa zależy nie tylko od formalnej władzy, ale także od autorytetu i legitymizacji w oczach nauczycieli, którzy muszą uznać decyzje liderów za uzasadnione.

W przeglądzie literatury Tian i Nutbrown (2021) wykazali, że nie istnieje jednoznaczna, powszechnie akceptowana definicja przywództwa rozproszonego, choć niektóre kluczowe elementy odróżniają je od innych koncepcji. Przywództwo rozproszone (dystrybuowane) jest utożsamiane z dynamicznym, interaktywnym procesem, który obejmuje zarówno wpływy z góry na dół, jak i z dołu do góry. W związku z tym wzrasta rola kontekstu, który określa rolę lidera w określonej sytuacji.

Przywództwo rozproszone sprzyja tworzeniu inkluzywnej i angażującej kultury, co może prowadzić do bardziej innowacyjnych rozwiązań oraz lepszych wyników edukacyjnych (Harris 2014). Potencjał tego modelu przywództwa jest wykorzystywany w działaniach promujących praktyki włączające, których skuteczność uzależniona jest od spójności działań wielu interesariuszy, współpracy i zaangażowania w procesy decyzyjne.

Zadania kadry szkolnej w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, wymagająca zarówno odpowiedniego doboru czynności dydaktycznych, jak i edukacyjno-specjalistycznych, stwarza grunt do ścisłej współpracy nauczycieli przedmiotów, specjalistów, rodziców dla wspólnego celu, jakim jest umożliwienie każdemu uczniowi edukacji wysokiej jakości, zgodnej z jego potrzebami i możliwościami. Proces organizacji wsparcia dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi powinien być prowadzony przez lidera zapewniającego przywództwo, ale niekoniecznie powinien on być jedynym zarządzającym wszystkimi kwestiami związanymi ze SPE w szkole (Landford, Gibson 2000). Takie podejście popierał ponad dekadę temu również Norwich (2010), który kwestionował realistyczność tego, aby jedna

osoba była odpowiedzialna za tak wiele zadań związanych ze wsparciem uczniów o zróżnicowanych możliwościach.

Aktualne trendy w organizacji wsparcia dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych coraz częściej opierają się na rozwiązaniach warstwowych i wielopoziomowych (ang. *educational tiers* lub *multitiered systems of support*), które charakteryzują się elastycznością i możliwością dostosowania do indywidualnych potrzeb. W Polsce koncepcja ta została ujęta w Modelu Edukacji Włączającej (MEW) (MEN 2020).

Kluczowym elementem systemu wsparcia są działania, obejmujące różne poziomy pomocy, które wzajemnie się uzupełniają. Na poziomie I nacisk kładzie się na całe środowisko szkolne – realizowane są działania profilaktyczne, wdrażane uniwersalne strategie dydaktyczne oraz inicjatywy sprzyjające budowaniu kultury włączającej. Na poziomie II podejmowane są rozwiązania bardziej ukierunkowane, dostosowane do potrzeb określonych grup lub poszczególnych uczniów, a także wprowadzane dodatkowe formy pomocy. Poziom III opiera się na intensywnych, specjalistycznych działaniach, które bazują na wynikach pogłębionej oceny funkcjonalnej i zakładają współpracę szkoły z instytucjami zewnętrznymi, np. poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Tak zorganizowany system wsparcia sprzyja odejściu od działań doraźnych na rzecz rozwiązań systemowych, zespołowych i ukierunkowanych na budowanie kultury współpracy. W centrum uwagi pozostaje nie tylko uczeń, ale także rozwój całej społeczności szkolnej i podnoszenie kompetencji wszystkich jej członków.

W polskich przepisach oświatowych organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest opisana w dużej mierze jako działanie usankcjonowane przez diagnozę, opinię instytucji zewnętrznej – poradni psychologiczno-pedagogicznej, choć rozporządzenia regulują zadania nauczycieli przedmiotów i specjalistów w tym procesie. Wsparcie jest zaplanowane jako element bieżącej pracy nauczycieli i wychowawców, jak również działanie specjalistów na poziomie szkoły i samej poradni (rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r.). W ostatnich latach jest zauważalny zwrot w kierunku współdzielonej odpowiedzialności za proces organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. W nowszych aktualizacjach prawa oświatowego opisane są nowe – koordynacyjne, przywódcze, organizacyjne zadania nauczycieli specjalistów, których obszar działania interferuje z pracą dydaktyczną nauczycieli przedmiotowych czy instytucji zewnętrznych, jak np. poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Wśród zadań tych znajduje się rekomendowanie dyrektorowi do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu szkoły oraz dostępności, wspieraniem nauczycieli w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcyjono-

waniu, w tym barier i ograniczeń, utrudniających funkcjonowanie ucznia lub wychowanka i jego uczestnictwo, dobór metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów lub wychowanków, określanie niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym TIK (MEN 2022).

Role lidarskie i zadania kooperacyjne nauczycieli specjalistów

Przesunięcie akcentu w pracy nauczycieli specjalistów w kierunku podejścia obejmującego całą szkołę jest rozwiązaniem wdrażanym w wielu krajach europejskich (Webb, Michalopoulou 2021; Carvalho i in. 2024). Potrzeba łączenia tradycyjnych zadań specjalistów szkolnych (np. ocena, interwencje indywidualne) z nowymi obowiązkami (np. konsultacje, współpraca interdyscyplinarna i praca zespołowa, przywództwo, rzecznictwo) bywa uzasadniana na różne sposoby (Anderson i in. 2007; Moliner, Fabregat 2021). Najważniejszą jego przesłanką jest skuteczność działań opartych na współpracy wielu pracowników szkoły, rodziców i uczniów, takich jak redukcja i zapobieganie zachowaniom prześladowczym (Wong i in. 2011), wspieranie integracji między różnymi kulturami i grupami etnicznymi (Karim, Hue 2023) czy też wspieranie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Cavanagh i in. 2024). W modelu przywództwa rozproszonego każdy nauczyciel-specjalista (np. logopeda, psycholog, pedagog specjalny) współdzieli odpowiedzialność za rozwój praktyki edukacyjnej. Dzięki swojej „przestrzeni styku” z pracą nauczycieli przedmiotowych i wychowawców może inicjować procesy doradcze, mentoringowe, konsultacyjne czy szkoleniowe. Tym samym nie pełni roli jedynego lidera, lecz staje się częścią sieci współpracujących liderów, w której wszyscy członkowie zespołu wnoszą swoje kompetencje na rzecz wspólnego celu.

Badania nad współpracą w szkole wskazują, że specjaliści wchodzą w praktykę dydaktyczną na różne sposoby, wypełniając odmienne role i funkcje oraz korzystając z różnych form współdziałania (Hansen i in. 2020). Można je ująć w dwie główne kategorie. Formy bezpośrednie polegają na pracy specjalisty z uczniem – zarówno w klasie, gdzie pełni on funkcję osoby wspierającej proces nauczania indywidualnego lub grupowego, jak i poza nią, np. poprzez prowadzenie treningów społecznych czy zajęć rewalidacyjnych. Formy pośrednie natomiast koncentrują się na pracy specjalisty z nauczycielem – w roli konsultanta, doradcy czy tutora – co pośrednio przekłada się na wsparcie uczniów. W tym ujęciu wiedza i doświadczenie specjalisty przyczyniają się do tworzenia nowych strategii edukacyjnych i wychowawczych, ukierunkowanych na rozwój każdego ucznia (Hansen i in. 2020). W polskim kontekście zadania organizacyjne, koordynacyjne, ale

też eksperckie przypisane są w najszerszym wymiarze pedagogom specjalnym. Według rozporządzenia (MEN 2022) pedagodzy specjaliści współpracują z różnymi członkami społeczności szkolnej m.in.:

- z dyrektorami – rekomendowanie działań zapewniających dostępność i włączanie uczniów w życie szkoły, wskazywanie potrzeb w zakresie organizacji wsparcia oraz warunków niezbędnych do nauki;
- z wychowawcami klas – rozpoznawanie trudności wychowawczych i edukacyjnych, wspólne planowanie działań wspierających oraz rozwiązywanie bieżących problemów uczniów;
- z nauczycielami przedmiotów – konsultowanie sposobów indywidualizacji pracy, doboru metod dydaktycznych, środków i form kształcenia dostosowanych do potrzeb uczniów;
- z innymi specjalistami szkolnymi (psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny) – prowadzenie wspólnych diagnoz funkcjonalnych, udział w wielospecjalistycznych ocenach poziomu funkcjonowania oraz koordynacja działań pomocowych;
- z uczniami – prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych, wzmacnianie mocnych stron, rozwijanie zainteresowań i budowanie poczucia sprawczości;
- z rodzicami/opiekunami – udzielanie porad i wsparcia w zakresie wychowania i edukacji dziecka, wspólne wypracowywanie strategii radzenia sobie z trudnościami oraz wzmacnianie relacji dom–szkoła;
- z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami zewnętrznymi – współpraca przy diagnozie, opracowywaniu rekomendacji i zapewnianiu dodatkowych form wsparcia;
- ze społecznością szkolną jako całością – promowanie kultury włączania, inicjowanie działań profilaktycznych i budujących atmosferę współpracy oraz wzajemnego szacunku.

Pilotaż nowych, rozszerzonych zadań nauczycieli specjalistów jest realizowany w projekcie *Szkoła dostępna dla wszystkich* wspieranym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i UNICEF, w którym nauczyciele specjaliści przyjmują rolę Doradcy ds. dostępności uczenia się. W trakcie realizacji zadań projektowych, związanych z podnoszeniem kompetencji w modelu uczenia się w działaniu, nauczyciele specjaliści, tj. pedagodzy specjaliści, ale także psychologzy, pedagodzy, terapeuci pedagogiczni, logopedzi, przygotowują się do pełnienia roli uniwersalnej, związanej z wykrywaniem sytuacji trudnych, wynikających z rozbieżności pomiędzy potrzebami uczniów a zasobami edukacyjno-specjalistycznymi szkoły/przedszkola (w tym kompetencyjnymi nauczycieli przedmiotowych) oraz koordynowaniem i organizowaniem odpowiednich działań wspierających. Dostępność edukacyjna, czyli dbałość o równe szanse i możliwości uczenia się i rozwijania potencjału uczniów, odbywa się nie tylko poprzez bezpośrednie wsparcie

tych uczniów, których potrzeby są większe niż aktualne zasoby szkoły (np. oddziaływania korekcyjno-kompensacyjne), ale również poprzez wzmocnienie zasobów szkoły (np. wzmocnienie kompetencji nauczycieli przedmiotowych) i redukcję barier (modyfikacja materiału edukacyjnego lub uniwersalne jego projektowanie). O ile wsparcie specjalistyczne, np. psychologiczne czy logopedyczne, pozostaje standardowym zadaniem nauczycieli specjalistów odpowiednio do ich specjalizacji, o tyle wsparcie konsultacyjne, mentoringowe, szkoleniowe wobec nauczycieli przedmiotowych to rola właściwa specjalistom. W założeniach teoretycznych projektu rola doradcy ds. dostępności uczenia się (DDU) wymaga połączenia kompetencji specjalistycznych z uniwersalnymi umiejętnościami związanymi z tworzeniem środowiska sprzyjającego uczeniu się wszystkich uczniów. DDU pełni przede wszystkim funkcję lidera, inicjatora i koordynatora działań na rzecz zwiększania dostępności w szkole.

Metodologia badań własnych

W ramach komponentu badawczego projektu *Szkoła dostępna dla wszystkich* prowadzone były różnorodne analizy dotyczące kompetencji nauczycieli specjalistów w pracy z grupami uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w warunkach edukacji włączającej. Jeden z podejmowanych wątków badawczych koncentruje się na zagadnieniu **liderstwa rozproszonego** w realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Plan metodologiczny badań ma charakter złożony – obejmuje perspektywę dyrektorów, nauczycieli specjalistów oraz wychowawców. Do pomiaru wyodrębnionych zmiennych wykorzystano zestaw skal przeznaczonych do badania tego konstruktu. W niniejszym artykule prezentujemy jedynie fragment wyników, który pozwala ukazać zarówno stopień realizacji, jak i zakres współpracy w wykonywaniu kluczowych zadań wynikających m.in. z przywołanego w części teoretycznej rozporządzenia (MEN 2022).

Cel badania

Celem badania było **rozpoznanie, w jakim stopniu działania wspierające uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych są realizowane w szkołach oraz w jaki sposób rozkłada się odpowiedzialność za ich wdrażanie pomiędzy specjalistów a wychowawców**. Badanie miało również na celu określenie czy istnieją systematyczne różnice w percepcji tych działań w zależności od pełnionej funkcji zawodowej. Analizie poddano zarówno ogólne przekonania na temat intensywności realizacji poszczególnych zadań, jak i ocenę proporcji zaangażo-

wania grup pracowników w praktyczną realizację wsparcia dla uczniów. Szczególną uwagę poświęcono zadaniom, które wykraczają poza działania formalne i proceduralne, obejmujące aspekty związane z dobrostanem, rozwojem kompetencji uczniów oraz współpracą z ich rodzinami.

Próba

Zaproszenie do badania wysłano do wszystkich szkół będących uczestnikami projektu *Szkoła dostępna dla wszystkich* (N=458). Koordynatorem badania na poziomie szkoły był nauczyciel specjalista – uczestnik projektu, który przekazywał link z zestawem pytań odpowiednio dyrektorowi szkoły oraz wychowawcom. W efekcie w badaniu wzięło udział 258 pracowników z 70 szkół biorących udział w projekcie *Szkoła dostępna dla wszystkich*. W każdej szkole przebadano przynajmniej jednego specjalistę i jednego wychowawcę oraz dyrektora (dane dyrektorów nie zostały uwzględnione w analizach w tym artykule). Grupę respondentów stanowili: 86 specjalistów (33,3%) oraz 172 wychowawców (66,7%). W grupie nauczycieli specjalistów zdecydowaną większość stanowiły kobiety (94,3%), mężczyźni – 4,8% próby. Jedna osoba (1%) nie wskazała płci. Respondenci pracowali w różnych typach placówek: przedszkole – 1,9%, szkoła podstawowa klasy 1–3 – 21%, szkoła podstawowa klasy 4–8 – 52,4%, szkoła ponadpodstawowa – 24,8%. Średnia wieku badanych wynosiła 42,2 lata (zakres od 26 do 59 lat), natomiast średni staż pracy w zawodzie nauczyciela to 15,8 roku (od 1 do 35 lat). W przypadku badanych wychowawców również zdecydowaną większość stanowiły kobiety (87,3%), mężczyźni – 8,1%, natomiast 4,6% respondentów nie podało swojej płci. Pod względem typu placówki: 4,1% badanych pracowało w przedszkolu, 32% w szkole podstawowej w klasach 1–3, 39,6% w szkole podstawowej w klasach 4–8, a 24,4% w szkole ponadpodstawowej. Średni wiek badanych wychowawców wynosił 43,8 roku (zakres od 27 do 65 lat), natomiast średni staż pracy w zawodzie to 17,3 roku (od 1 do 43 lat).

Narzędzie

Kwestionariusz *Skala do oceny przywództwa rozproszonego w zakresie wsparcia uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami* został opracowany w ramach projektu *Szkoła dostępna dla wszystkich* jako narzędzie diagnostyczne do oceny stopnia realizacji działań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkołach i przedszkolach. Składa się z 20 twierdzeń odnoszących się do zadań nauczycieli specjalistów określonych w przepisach prawa oświatowego (np. wczesne reagowanie na trudności edukacyjne, planowanie działań profilaktycznych, rozwijanie kompe-

tencji społeczno-emocjonalnych uczniów czy organizowanie wsparcia dla rodziców). Przykładowe zadania ujęte w kwestionariuszu (wersja dla nauczycieli specjalistów): „Opracowanie planów rozwoju kompetencji nauczycieli przedmiotu w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. (np. organizowanie szkoleń, konsultacji, dzielenie się wiedzą)”; „Planowanie działań rozwijających umiejętności społeczne i emocjonalne uczniów (np. warsztatów, zajęć, projektów, inicjatyw)”.

Kwestionariusz składa się z dwóch skal:

1. Skala stopnia realizacji zadań – respondent ocenia w pięciostopniowej skali, w jakim stopniu dane zadanie jest realizowane w jego szkole (Skala stopnia realizacji zadań: 1 – *Nie jest realizowane w mojej szkole*; 2 – *Realizowane w niewielkim stopniu*; 3 – *Realizowane w umiarkowanym stopniu*; 4 – *Realizowane w dużym stopniu*; 5 – *Realizowane w bardzo wysokim stopniu*).
2. Skala współpracy – jeśli działanie jest podejmowane, należy określić proporcje zaangażowania kadry pedagogicznej i specjalistów. Skala współpracy jest wypełniana tylko wtedy kiedy odpowiedzi w skali 1 wskazują na to, że zadanie jest realizowane (Skala współpracy: 1 – *Realizuję samodzielnie, bez wsparcia kadry pedagogicznej*; 2 – *Realizuję głównie samodzielnie, z niewielkim wsparciem kadry pedagogicznej*; 3 – *Realizuję wspólnie z kadrą pedagogiczną, dzieląc obowiązki równomiernie*; 4 – *Kadra pedagogiczna realizuje z moim wsparciem i wskazówkami*; 5 – *Kadra pedagogiczna realizuje samodzielnie, bez mojego udziału*).

Obie skale wykazały wysoką rzetelność wewnętrzną: dla skali stopnia realizacji współczynnik alfa Cronbacha wyniósł 0,95, a dla skali współpracy – 0,91.

Narzędzie pozwala zatem uchwycić zarówno poziom realizacji wsparcia, jak i model podziału odpowiedzialności między nauczycieli przedmiotowych, wychowawców a specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów). Tym samym kwestionariusz nie tylko diagnozuje praktyki szkoły, lecz także umożliwia ocenę stopnia współpracy w obszarze wspierania uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z zasadami etyki badań naukowych i uzyskało zgodę Komisji Etyki Badań Naukowych Instytutu Badań Edukacyjnych. Udział respondentów był dobrowolny i poufny – na poziomie szkoły nie identyfikowano indywidualnych nauczycieli-specjalistów ani wychowawców, choć znana była placówka, z której pochodzili. Ankiety realizowano za pośrednictwem platformy LimeSurvey, co zapewniło anonimowość i bezpieczeństwo danych.

Wyniki badań

Sumaryczna analiza odpowiedzi udzielonych przez badanych – zarówno nauczycieli specjalistów, jak i wychowawców – w zakresie stopnia realizacji zadań związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej wskazuje na względnie wysoki poziom ich wdrażania (zob. tabela 1). Wyniki te sugerują, że nauczyciele w zdecydowanej większości deklarują systematyczne podejmowanie działań ukierunkowanych na rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych uczniów. Świadczy to o relatywnie wysokiej deklarowanej efektywności organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w badanych szkołach.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla stwierdzeń w skali „Skala do oceny przywództwa rozproszonego w zakresie wsparcia uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami” (N=258)

Nr	Treść pytania	M	SD
1	Opracowywanie i doskonalenie strategii wczesnego reagowania na trudności edukacyjne i wychowawcze uczniów, np. badania przesiewowe, obserwacje psychologiczne/pedagogiczne	4,00	0,84
2	Opracowanie planów rozwoju kompetencji nauczycieli przedmiotu w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (np. organizowanie szkoleń, konsultacji, dzielenie się wiedzą)	3,70	0,97
3	Pozyskiwanie i wprowadzanie do szkoły nowych zasobów: programów, projektów i materiałów ukierunkowanych na poprawę jakości edukacji dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	3,74	0,93
4	Opracowywanie planów/programów działań profilaktycznych, zapobiegających m.in. przemocy, uzależnieniom, kryzysom emocjonalnym	4,14	0,82
5	Planowanie działań rozwijających umiejętności społeczne i emocjonalne uczniów (np. warsztatów, zajęć, projektów, inicjatyw)	3,88	0,86
6	Planowanie spotkań informacyjnych, wykładów i warsztatów dla rodziców, wzmacniających ich kompetencje wychowawcze	3,15	1,08
7	Rozpoznawanie barier utrudniających uczniom efektywne uczenie się	3,67	0,99
8	Opracowywanie procedur reagowania w sytuacjach kryzysowych, np. wystąpienia zachowań ryzykownych czy zagrażających życiu lub zdrowiu	4,10	0,82
9	Inicjowanie konsultacji zespołowych w sytuacji występowania trudności w uczeniu się, niepowodzeń edukacyjnych lub nietypowych zachowań ucznia	3,91	0,93
10	Dobieranie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów wymagających wsparcia w procesie uczenia się	4,27	0,77
11	Planowanie wsparcia oraz pracy z uczniem ze szczególnymi uzdolnieniami	3,27	1,05
12	Monitorowanie skuteczności oraz ewaluacja udzielanego wsparcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	4,10	0,86
13	Rozwiązywanie problemów wychowawczych, społeczno-emocjonalnych i edukacyjnych uczniów	4,26	0,76

Nr	Treść pytania	M	SD
14	Dobór technologii i specjalistycznych środków dydaktycznych wspierających proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3,68	0,96
15	Opracowywanie dokumentów stanowiących podstawę udzielania wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. WOPFU, IPET)	4,58	0,69
16	Planowanie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz innymi instytucjami wspierającymi uczniów	3,90	0,94
17	Współpraca z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, obejmująca wzajemne przekazanie i wymianę informacji o funkcjonowaniu uczniów, wypracowywanie strategii pracy z dziećmi w domu i w szkole	4,27	0,73
18	Planowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów, np. zajęcia i aktywności podnoszące efektywność uczenia się, służące poprawie dobrostanu	3,59	0,96
19	Wdrażanie strategii udzielania wsparcia w trakcie bieżącej pracy na lekcji w przypadku uczniów wymagających objęcia pomocą	3,94	0,85
20	Wspieranie nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych w dostosowaniu sposobów i metod pracy do możliwości psychofizycznych ucznia	3,90	0,91

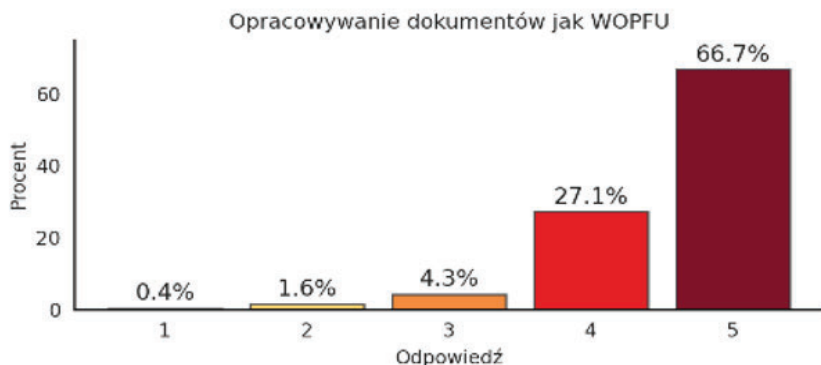
M – średnia, SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Analiza rozkładów odpowiedzi wykazała wyraźną dominację wskazań kategorii 4 – „realizowane w dużym stopniu”. W przypadku każdego z 20 badanych zadań była to najczęściej wybierana odpowiedź – w zależności od pytania wskazywana przez od około 40% do 50% respondentów. Oznacza to, że niezależnie od specyfiki działania, nauczyciele wychowawcy i nauczyciele specjaliści mają stosunkowo wysokie przekonanie o jego realizacji w szkole.

Dodatkowo, w kilku obszarach szczególnie często wybierano najwyższą możliwą kategorię: 5 – „realizowane w bardzo wysokim stopniu”. Dotyczyło to przede wszystkim zadań formalnych i proceduralnych, takich jak:

- „Opracowywanie dokumentów, takich jak WOPFU i IPET” – wskazanie 5 przez 66,7% respondentów,
- „Dobieranie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej” – 43,4%,
- „Współpraca z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych” – 40,7%,
- „Rozwiązywanie problemów wychowawczych, społeczno-emocjonalnych i edukacyjnych uczniów” – 40,7%,

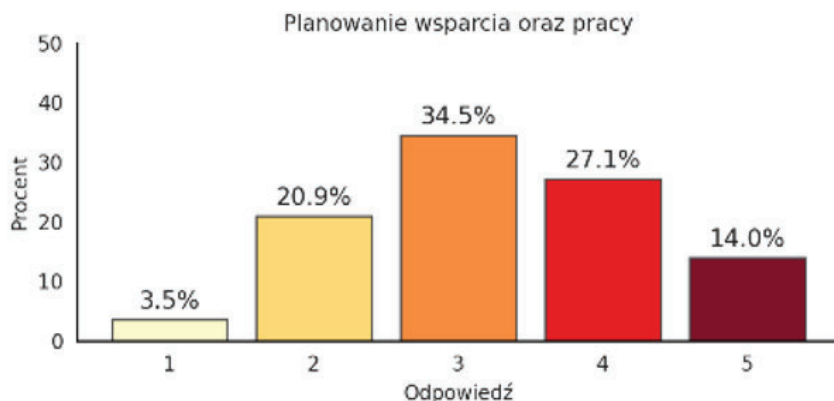


Wykres 1. Rozkład odpowiedzi nauczycieli specjalistów oraz wychowawców na pytanie o stopień realizacji działania

Źródło: opracowanie własne.

W kilku zadaniach odpowiedzi badanych w silniejszym stopniu skupiały się na odpowiedziach wskazujących na niepełną realizację:

- Planowanie spotkań informacyjnych, wykładów i warsztatów dla rodziców, wzmacniających ich kompetencje wychowawcze – wskazany stopień realizacji 2 przez 20,9% respondentów;
- Planowanie wsparcia oraz pracy z uczniem ze szczególnymi uzdolnieniami – 20,9%;
- Planowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów, np. zajęcia i aktywności podnoszące efektywność uczenia się, służące poprawie dobrostanu – 10,5%.



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli specjalistów oraz wychowawców na pytanie o stopień realizacji działania

Źródło: opracowanie własne.

Rozkłady wyników wskazują, że działania uregulowane przepisami lub wymagające wysokiego poziomu specjalistyczności są postrzegane jako realizowane bardziej konsekwentnie, podczas gdy działania o charakterze proaktywnym i niesformalizowanym (np. związane z pracą na rzecz dobrostanu uczniów czy rozwijaniem kompetencji) uzyskują relatywnie niższe oceny. Analiza porównawcza międzygrupowa (wychowawcy vs specjaliści) nie wykazała żadnych istotnych statystycznie różnic. Dla żadnego z 20 pytań test chi-kwadrat nie osiągnął poziomu istotności $p < .05$, a reszty standaryzowane skorygowane mieściły się w granicach ± 1.96 . Oznacza to, że niezależnie od pełnionej funkcji, respondenci w zbliżony sposób oceniają stopień realizacji działań wspierających. Można więc mówić o wspólnej, spójnej percepcji praktyki szkolnej w obszarze realizacji działań z zakresu pomocy psychologiczno - pedagogicznej, niezależnej od roli zawodowej.

W części drugiej respondenci oceniali, kto w praktyce realizuje poszczególne działania – nauczyciele specjaliści czy pozostała kadra pedagogiczna. We wszystkich 20 pytaniach najczęściej wybieraną kategorią była odpowiedź 3, oznaczająca wspólną realizację zadań. W wielu przypadkach była to dominująca odpowiedź, wskazywana przez ponad 50% respondentów – m.in. dla kategorii:

- „Inicjowanie konsultacji zespołowych” – 62,2%,
- „Współpraca z rodzicami uczniów o SPE” – 61,9%,
- „Rozwiązywanie problemów wychowawczych, społeczno-emocjonalnych i edukacyjnych uczniów” – 57,0%,
- „Rozpoznawanie barier utrudniających uczniom efektywne uczenie się” – 55,6%.

Świadczy to o silnie ugruntowanej percepcji współpracy jako głównego modelu działania w tych obszarach.

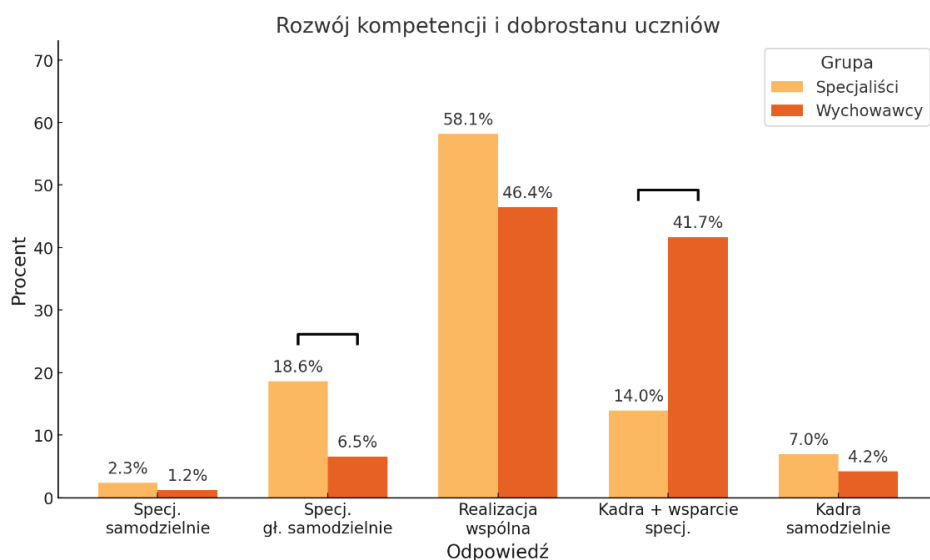
Jednakże w pięciu zadaniach odpowiedź „wspólna realizacja” była wskazywana przez mniej niż połowę respondentów, co sugeruje bardziej wyraźny rozdział kompetencji lub większą samodzielność jednej z grup:

- „Planowanie wsparcia oraz pracy z uczniem ze szczególnymi uzdolnieniami” – tylko 28,9% odpowiedzi 3,
- „Wspieranie nauczycieli w dostosowywaniu metod pracy” – 41,2%,
- „Planowanie spotkań dla rodziców” – 42,7%,
- „Planowanie współpracy z poradnią PPP” – 43,9%,
- „Opracowywanie procedur reagowania w sytuacjach kryzysowych” – 44,7%.

Rozkłady te wskazują, że choć ogólnie współpraca jest dominującym schematem, to w niektórych obszarach praktyka może być bardziej spolaryzowana – z silniejszą rolą specjalistów lub nauczycieli.

Analiza statystyczna wykazała istotne różnice międzygrupowe tylko w 2 z 20 zadań.

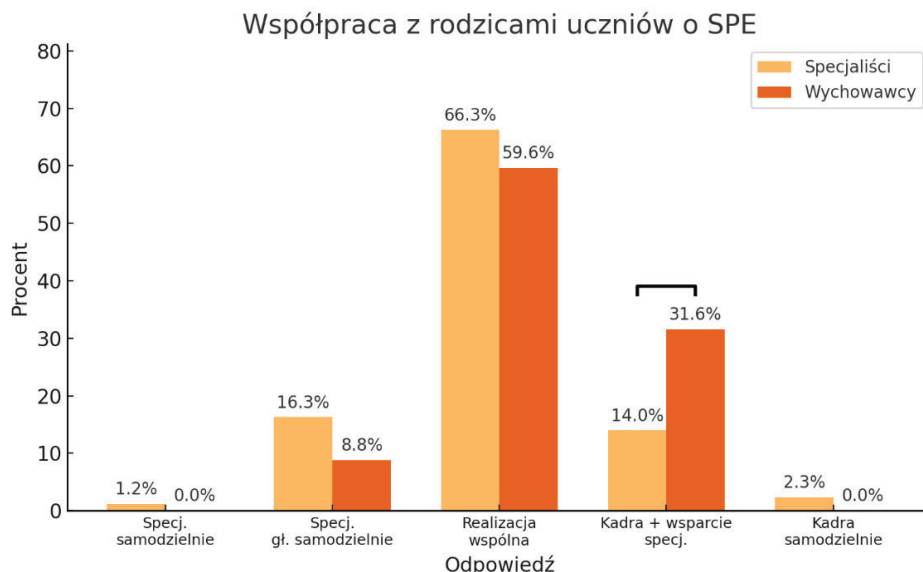
W zadaniu „Planowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów, np. zajęcia i aktywności podnoszące efektywność uczenia się, służące poprawie dobrostanu” (z18_2) różnice były wyraźne ($\chi^2(4) = 24,20$, $p < .001$). Kategoria 2 („Specjaliści realizują głównie samodzielnie...”) była wybierana częściej przez specjalistów (18,6%, $z = 2,95$) niż przez wychowawców (6,5%, $z = -2,95$). Z kolei kategoria 4 („Kadra pedagogiczna realizuje ze wsparciem...”) była wybierana częściej przez wychowawców (41,7%, $z = 4,47$) niż przez specjalistów (14,0%, $z = -4,47$).



Wykres 3. Rozwój kompetencji i dobrostanu uczniów

Źródło: opracowanie własne.

W zadaniu „Współpraca z rodzicami uczniów o SPE” (z17_2) również wystąpiły istotne różnice ($\chi^2(4) = 16,15$, $p = .003$). Wychowawcy częściej niż specjaliści wybierali odpowiedź 4 (31,6% vs. 14,0%, $z = 3,05 / -3,05$).



Wykres 4. Współpraca z rodzicami uczniów o SPE

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

W niniejszych badaniach uwzględniono dwa zasadnicze zagadnienia dotyczące wsparcia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych: (1) stopień realizacji działań wspierających oraz (2) proporcję zaangażowania specjalistów i kadry pedagogicznej w te działania.

1. Stopień realizacji działań

Respondenci ocenili dwadzieścia konkretnych aktywności, używając 5-stopniowej skali od „nie jest realizowane” (1) do „realizowane w bardzo wysokim stopniu” (5). W każdej z nich dominowało wskazanie „realizowane w dużym stopniu” (4), co **sygnalizuje ogólne przekonanie o wysokiej efektywności wdrażania polityk i procedur wspierających uczniów**. Najwyższą ocenę (5) przyznało ponad 40% badanych w zadaniach silnie unormowanych prawnie i organizacyjnie – np. dokumentowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (66,7%), doborze form pomocy psychologiczno-pedagogicznej (43,4%) czy rozwiązywaniu problemów społeczno-emocjonalnych uczniów (40,7%). Te wyniki sugerują, że tam gdzie odpowiedzialność i procedury są jasno zdefiniowane, realizacja ma charakter najbardziej konsekwentny.

2. Model współpracy specjalistów i pedagogów

W drugiej części zadano pytanie, kto w praktyce realizuje poszczególne działania – od pełnej autonomii specjalistów (1) po samodzielność kadry pedagogicznej (5). Ponownie przeważała kategoria „realizacja wspólna” (3) – w ponad połowie przypadków wskazywana przez 50–60% respondentów (np. 62,2% dla konsultacji zespołowych, 61,9% we współpracy z rodzicami uczniów ze SPE). Oznacza to, że **zasada partnerskiego działania funkcjonuje jako dominujący model**. Jednakże pięć zadań (np. planowanie wsparcia uczniów uzdolnionych – tylko 28,9% w opcji (3) cechowało się mniejszym udziałem współpracy, co wskazuje na większy stopień specjalizacji lub autonomii jednej z grup.

3. Porównanie specjalistów i wychowawców

Ogólna ocena wskazuje na wysoki stopień zgodności w postrzeganiu realizacji działań i modelu współpracy wśród specjalistów i wychowawców – **w aż 18 z 20 obszarów nie odnotowano istotnych różnic**. Wyjątkowo dwa zadania wyróżniły się rozbieżnościami: w planowaniu działań na rzecz kompetencji i dobrostanu uczniów specjaliści częściej niż wychowawcy postrzegają swoją rolę jako głównie samodzielną, natomiast wychowawcy silniej akcentują wariant „kadra realizuje ze wsparciem specjalistów”. Podobnie, we współpracy z rodzicami uczniów o SPE wychowawcy stosunkowo częściej niż specjaliści uznają, że to oni prowadzą działania z pomocą ekspertów. Te nieliczne, lecz wyraźne różnice sugerują, że choć obie grupy generalnie czują się równorzędnymi partnerami, to w kluczowych zadaniach związanych ze wspieraniem dobrostanu i kontaktem z rodzicami specjaliści postrzegają swoją niezależność, a wychowawcy swoją samodzielną wzbogaconą o wsparcie.

Dyskusja wyników

Literatura przedmiotu, w tym najnowsze raporty dotyczące edukacji włączającej, zgodnie podkreślają fundamentalne znaczenie współpracy całej kadry pedagogicznej dla efektywnego tworzenia środowiska edukacyjnego o charakterze wspierającym i dostępnym (UNESCO 2024; OECD 2025). Zmiana paradygmatu pracy nauczycieli – zarówno przedmiotów, jak i specjalistów – z indywidualnego na zespołowy wpływa nie tylko na dynamikę relacji interpersonalnych, lecz także na sposób zarządzania procesami edukacyjnymi, w tym obszarem pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W polskim kontekście wzmocnienie akcentu na współpracę specjalistów z różnymi interesariuszami oraz członkami społeczności szkolnej stanowi istotny kierunek rozwoju. Mimo że jest on uwzględniony w regulacjach prawnych, jego pełna realizacja nie jest możliwa bez zmiany kultury organizacyjnej szkoły oraz

sposobu postrzegania roli nauczycieli-specjalistów. W tym zakresie szczególnego znaczenia nabiera rozwój kompetencji liderских tej grupy zawodowej, co wskazuje na potrzebę systematycznego poszerzania oferty doskonalenia zawodowego. Podstawą tych działań powinny być zarówno wyniki badań empirycznych, jak i diagnoza stanu istniejącego. Prezentowane badania stanowią wprowadzenie krok o ograniczonej skali, jednak niepozbawiony znaczenia dla dalszych analiz i poszukiwań empirycznych.

Analiza wykazała, że obszary mniej sformalizowane i niedookreślone w obowiązujących regulacjach dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie znajdują pełnej realizacji w praktyce szkolnej. Dotyczy to w szczególności takich działań, jak współpraca z rodzicami i wzmacnianie ich kompetencji wychowawczych, wspieranie dobrostanu psychofizycznego uczniów czy planowanie działań dla osób o szczególnych uzdolnieniach. Podobne wnioski formułuje Najwyższa Izba Kontroli (2024), wskazując na ograniczoną dostępność pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wynikającą m.in. z braków kadrowych, niedofinansowania oraz dominacji funkcji diagnostycznej poradni nad działaniami terapeutycznymi. Niedostatki systemowe sprawiają, że wiele problemów uczniów pozostaje niezauważonych we wczesnych etapach edukacji, a ujawnia się dopiero w szkole ponadpodstawowej – nierzadko w postaci nasilonych kryzysów emocjonalnych.

Wyniki te znajdują potwierdzenie w badaniach międzynarodowych. Hansen i współpracownicy (2020) zauważają, iż procesy współpracy w praktyce edukacyjnej najczęściej prowadzą do utrwalania istniejących rozwiązań i podtrzymywania granic pomiędzy inkluzją a ekskluzją. Problemy związane z rozwojem szkoły włączającej są zatem częściej rozumiane jako konieczność kompensowania indywidualnych potrzeb uczniów niż jako impuls do zmiany praktyki zawodowej nauczycieli i innych edukatorów.

Tymczasem inwestycja czasu i zasobów w działania wspierające na poziomie uniwersalnym (tzw. pierwszego poziomu w modelach Multi-Tiered System of Supports, MTSS) pozwala ograniczać eskalację trudności i redukować konieczność podejmowania bardziej złożonych interwencji specjalistycznych na poziomie trzecim (Brown-Chidsey 2024).

Zadania te, oprócz tego, że w badanych szkołach były realizowane w ograniczonym zakresie, charakteryzują się – w percepcji respondentów – brakiem spójności. Nauczyciele specjaliści deklarują większe zaangażowanie w realizację tych zadań, natomiast wychowawcy postrzegają własną rolę jako dominującą, a działania specjalistów jako pomocnicze wobec ich inicjatywy głównej. W obszarze organizacji pracy z uczniem zdolnym poziom działań w polskich szkołach pozostaje niski, co wynika z dominacji podejścia formalno-proceduralnego nad realną praktyką dydaktyczną. Mimo że przepisy prawa oświatowego oraz dostępne narzędzia diagnostyczne (Knopik 2022) tworzą ramy dla identyfikacji i wspierania

uczniów zdolnych, w praktyce proces ten sprowadza się głównie do działań przesiewowych, bez systemowego rozwijania potencjału jednostki. Z perspektywy teorii kapitału społecznego (Coleman 1988) skuteczne wsparcie wymaga współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców, jednak kultura organizacyjna szkoły wciąż opiera się na indywidualnym modelu pracy, co znacząco utrudnia koordynację działań. Ponadto, jak wskazują badania nad edukacją inkluzyjną (Florian 2015), priorytetowo traktowana jest pomoc uczniom z trudnościami, podczas gdy uczniowie zdolni są często postrzegani jako „samodzielni” i niewymagający szczególnych interwencji. W konsekwencji wsparcie tej grupy pozostaje marginalne, a ich potencjał rozwojowy nie jest w pełni wykorzystywany.

Wnioski te pokazują, że współpraca i model organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oparty na koncepcji przywództwa rozproszonego wciąż nie funkcjonują w polskiej szkole w sposób w pełni efektywny, głównie dlatego, że zmiany legislacyjne znajdują się na etapie przejściowym i nie zostały jeszcze w pełni przełożone na praktykę. Kierunek ten został jednak jednoznacznie obrany, a jego powodzenie zależy od konsekwentnego wzmacniania kompetencji leaderskich nauczycieli-specjalistów, tworzenia warunków sprzyjających współodpowiedzialności za procesy edukacyjne oraz systematycznego monitorowania praktyki szkolnej, tak aby przepisy prawne nie pozostawały jedynie deklaratywne, lecz prowadziły do realnej zmiany kultury organizacyjnej i jakości udzielanego wsparcia.

Ograniczenia badań

Prezentowane wyniki należy interpretować z uwzględnieniem pewnych ograniczeń metodologicznych. Po pierwsze, próba badawcza obejmowała szkoły uczestniczące w projekcie *Szkoła dostępna dla wszystkich*. Są to placówki, które z dużym prawdopodobieństwem cechują się wyższym poziomem świadomości w obszarze edukacji włączającej oraz większym zaangażowaniem w działania rozwojowe niż przeciętna szkoła w Polsce. Z tego względu wnioski z badań należy odnosić przede wszystkim do środowisk aktywnie uczestniczących w procesach podnoszenia jakości wsparcia edukacyjnego, a nie do całego systemu oświaty.

Po drugie, zastosowane narzędzie badawcze miało charakter samoopisowy. Należy więc uwzględnić możliwość wystąpienia efektu społecznej aprobaty, czyli tendencji do przedstawiania własnych działań i postaw w sposób zgodny z oczekiwaniami środowiska zawodowego. Może to prowadzić do różnic pomiędzy deklarowanymi praktykami a rzeczywistym sposobem realizacji zadań w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Po trzecie, część sformułowanych wniosków opiera się na deklaracjach badanych nauczycieli i specjalistów, a nie na obserwacji praktyki lub analizie dokumen-

tacji szkolnej. W związku z tym uogólnienia dotyczące funkcjonowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w „polskiej szkole” należy traktować ostrożnie.

W kolejnych etapach badań oraz przyszłych publikacjach wyniki uzyskane z zastosowanej skali zostaną zestawione z danymi pochodzącymi z adaptacji narzędzia Teacher Leadership Inventory (Chen 2022) wśród wychowawców i specjalistów, z perspektywą dyrektorów szkół mierzoną przy użyciu kwestionariusza *Perception Of Distributed Leadership Practices* (PDLP) (Hairon, Goh 2015) oraz z wybranymi skalami badania TALIS. Tego rodzaju triangulacja pozwoli na poszerzenie perspektywy analitycznej i uchwycenie relacji między badanymi zjawiskami na poziomie instytucjonalnym szkoły.

Bibliografia

Opracowania

- Brown-Chidsey R. (2024), *MTSS in the classroom: Special education teachers' experiences with a multi-tiered system of supports*, *Exceptionality*, 32(5): 349–363; <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2389073>.
- Carvalho M., Simó-Pinatella D., Azevedo H., Alcocer A.L.A. (2024), *Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3): 729–741; <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>.
- Cavanagh M., McDowell C., O'Connor Bones U., Taggart L., Mulhall P. (2024), *The theoretical and evidence based components of whole school approaches: An international scoping review*, *Review of Education*, 12(2): e3485; <https://doi.org/10.1002/rev3.3485>.
- Chen J. (2020), *Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory*, *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4): 630–648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704> (Original work published 2022)
- Coleman J.S. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, *American Journal of Sociology*, 94(Supplement): 95–120.
- de Jong W.A., Brouwer J., Lockhorst D., de Kleijn R.A.M., van Tartwijk J.W.F., Noordeggraaf M. (2022), *Describing and measuring leadership within school teams by applying a social network perspective*, *International Journal of Educational Research Open*, 3: Article 100116; <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100116>.
- Diamond J.B., Spillane J.P. (2016), *School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective*, *Management in Education*, 30(4): 147–154; <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019), *Inclusive school leadership: Exploring policies across Europe*, E. Óskarsdóttir, V. Donnelly, M. Turner-Cmuchal (eds.), Odense, Denmark.
- Florian L. (2015), *Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action* [w:] J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian (eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum*, Emerald Group Publishing, 7, 11–24; <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>.

- Hairon S., Goh, J.W.P. (2015), *Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over?*, *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5): 693–718.
- Hansen J.H., Carrington S., Jensen C.R., Molbæk M., Schmidt M.C.S. (2020), *The collaborative practice of inclusion and exclusion*, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1): 47–57; <https://www.tandfonline.com>.
- Harris A., Jones M., Ismail N. (2022), *Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base*, *School Leadership & Management*, 42(5): 438–456; <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>.
- Karim S., Hue M.T. (2023), *Determinants of ethnic minority students' sense of belonging in Hong Kong: Teachers' narratives and perspectives*, *Asian Ethnicity*, 24(2): 221–242; doi: 10.1080/14631369.2022.2122397.
- Knopik K. (2022), *Sztuka wspomagania rozwoju uczniów zdolnych*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- OECD (2025), *2025 Annual Diversity and Inclusion Report*, OECD Publishing; <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/careers/inclusion-diversity/2025-annual-diversity-and-inclusion-report.pdf>.
- Robinson L.E., Clements G., Drescher A., El Sheikh A., Milarsky T.K., Hanebutt R., Graves K., Delgado A.V., Espelage D.L., Rose C.A. (2023), *Developing a multi-tiered system of support-based plan for bullying prevention among students with disabilities: Perspectives from general and special education teachers during professional development*, *School Mental Health*, 15: 1–13; <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09589-8>.
- Spillane J.P. (2005), *Distributed leadership*, *Educational Forum*, 69(2): 143–150; <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>.
- Tian M., Nutbrown G. (2021), *Rethorising distributed leadership through epistemic injustice*, *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4): 774–790; <https://doi.org/10.1177/17411432211022776> (Original work published 2023).
- UNESCO (2017), *Monitoring i ocena włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (ED-2017/WS/27); <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>.
- Watkins A., Slee R. (2025), *Leadership for inclusive education in Poland* (Background paper ED/GEMR/MRT/2025/ER/09), Global Education Monitoring Report Team & University of Leeds. UNESCO; <https://doi.org/10.54676/IJTO5848>.
- Webb A.F., Michalopoulou L.E. (2021), *School psychologists as agents of change: Implementing MTSS in a rural school district*, *Psychology in the Schools*, 58(8): 1642–1654; <https://doi.org/10.1002/pits.22521>;
- Wong D.S.W., Cheng C.H.K., Ngan R.M.H., Ma S.K. (2011), *Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong*, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6): 846–862; <https://doi.org/10.1177/0306624X10374638>.

Źródła prawa

- Najwyższa Izba Kontroli (2024), *Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla dzieci i młodzieży: Informacja o wynikach kontroli*, nr ewid. 12/2024/P/076/LPO, Delegatura w Poznaniu.
- Rozporządzenie 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).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).