

ZENON GAJDZICA*

Katowice, Polska

ORCID ID 0000-0002-6329-411X

PROJEKTOWANE ZADANIA KOORDYNATORA DS. SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACJI W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI W KONTEKŚCIE BRYTYJSKICH DOŚWIADCZEŃ SENCO

Streszczenie: Jednym z elementów szerokiego wachlarza rozwiązań służących podnoszeniu jakości edukacji włączającej są koordynatorzy określani mianem SENCo (Special Educational Needs Coordinators), którzy w wielu krajach odgrywają istotną rolę w kreowaniu, wspieraniu i koordynowaniu edukacji włączającej w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. Stanowisko koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych jak dotąd nie zostało usankcjonowane prawnie w naszym kraju. Niemniej jednak jego propozycja – pod nazwą KEW (koordynator edukacji włączającej) – pojawiła się w dwóch dokumentach opracowanych w zespołach pod auspicjami MEN w 2020 roku. Zdawkowe przywołanie KEW znajdujemy w opracowaniu pt. *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* (2020), a znacznie obszerniejsze informacje, z dokładnym uwzględnieniem jego zadań, zostały sformułowane w projekcie zatytułowanym „Model edukacji dla wszystkich” (2020).

Celem opracowania jest konfrontacja przywołanej w „Modelu edukacji dla wszystkich” propozycji zadań KEW z informacjami na temat roli SENCo, jaką odgrywa on w angielskim systemie kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem projektowanych dla niego zadań oraz trudności związanych z ich realizacją. W pierwszej części artykułu odniosę się ogólnie do obecnego stanu edukacji włączającej w Polsce, w kolejnej zaprezentuję podstawowe informacje na temat roli i zadań koordynatorów zaczerpnięte z doświadczeń innych krajów, ze szczególnym uwzględnieniem brytyjskiego modelu. *Meritum* opracowania stanowi analiza propozycji roli i zadań KEW, zawarta w „Modelu edukacji dla wszystkich” (2020). Całość zamkną konkluzje końcowe.

* Zenon Gajdzica, prof. dr hab., pedagog specjalny, profesor i dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; e-mail: zenon.gajdzica@us.edu.pl.

Słowa kluczowe: SENCo (Special Educational Needs Coordinators), KEW (koordynator edukacji włączającej), edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, system kształcenia.

Wprowadzenie

Rozwój edukacji włączającej oraz dbałość o jej wysoką jakość w odniesieniu do wszystkich uczniów stanowi obecnie ważny element polityki edukacyjnej wielu krajów. Jej teoretyczne podstawy ukształtowane na uznaniu wartości dla różnorodności, społecznej sprawiedliwości czy społecznym modelu niepełnosprawności nie budzą kontrowersji (Hornby 2014, s. 1). Różnią się natomiast modele jej urzeczywistniania w praktyce. Odmienności te warunkowane są wieloma czynnikami, m.in. tradycją kształtującą system szkolny, regionalną polityką edukacyjną, społecznymi postawami wobec osób ze szczególnymi potrzebami, poziomem finansowania oświaty, trendami politycznymi, a nawet kulturą religijną (Mitchell 2005; Slee 2011; Gajdzica, McWilliam, Potměšil, Ling 2020). Łączy je natomiast podobny w wielu krajach przebieg przeobrażeń edukacji włączającej (Göransson, Nilholm 2014) oraz uznanie potrzeby jej powszechnego wspierania przez cały system edukacyjny (Tilstone, Rose 2003; Haug 2017).

Istotnym elementem szerokiej palety rozwiązań ukierunkowanych na podniesienie jakości edukacji jest stanowisko koordynatora określanego mianem SENCo (Special Educational Needs Coordinators). W wielu krajach jego rola sprowadza się do wykonywania ważnych zadań w zakresie kreowania, wspierania i koordynowania edukacji włączającej na terenie szkoły ogólnodostępnej. W naszym kraju stanowisko koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych jak dotąd nie zostało usankcjonowane prawnie. Jednakże jego propozycja – pod nazwą KEW (koordynator edukacji włączającej) – pojawiła się w dwóch dokumentach opracowanych w zespołach pod auspicjami MEN w 2020 roku. Przyczynkowe odwołanie do KEW zostało ulokowane w roboczym dokumencie pt. *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* (2020, s. 18), a znacznie obszerniejsze informacje, z dokładnym uwzględnieniem jego zadań, zostały sformułowane w projekcie zatytułowanym: „Model edukacji dla wszystkich” (2020, s. 159–160).

Celem opracowania jest konfrontacja przywołanej w „Modelu edukacji dla wszystkich” propozycji zadań KEW z informacjami na temat roli SENCo w angielskim systemie kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem projektowanych dla niego zadań oraz trudności związanych z ich realizacją. W pierwszej części artykułu odniosę się ogólnie do obecnego stanu edukacji włączającej w Polsce, w kolejnej zaprezentuję podstawowe informacje na temat koordynatorów zaczerpnięte z doświadczeń innych krajów, ze szczególnym uwzględnieniem brytyjskiego modelu. *Meritum* opracowania stanowi analiza propozycji roli i zadań KEW, zawarta w „Modelu edukacji dla wszystkich” (2020). Całość zamkną konkluzje końcowe.

Edukacja włączająca w Polsce – ogólny zarys na progu trzeciej dekady lat 2000

W roku szkolnym 2019/2020 aż 30 proc. uczniów objętych było różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a 70 proc. uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizowało obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych („Model edukacji dla wszystkich”, 2020, s. 12). Można zatem stwierdzić, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna stanowi istotny komponent pracy szkół ogólnodostępnych, a włączająca forma kształcenia stała się dominująca statystycznie w relacji do edukacji realizowanej w placówkach specjalnych. Warto przypominać, że szeroko pojęta edukacja włączająca, chociaż w naszym kraju od lat kojarzona jest przede wszystkim z uczniami z niepełnosprawnościami, obejmuje także inne grupy defaworyzowane (m.in. uczniów z parcjalnymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami emocjonalnymi, dzieci imigrantów i uchodźców, dzieci wychowujące się w rodzinach o niskim statusie ekonomicznym, uczniów z trudnościami w identyfikacji własnej płci). Fizyczna obecność takich uczniów w szkołach głównego nurtu oczywiście nie musi oznaczać faktycznej realizacji edukacji włączającej o wysokiej jakości. Poparcie tej tezy znajdujemy w wielu doniesieniach badawczych wskazujących na niewystarczające przygotowanie szkoły ogólnodostępnej do realizacji zadań stanowiących treściowe komponenty edukacji włączającej. Dla przykładu istotny problem stanowią niedostateczne merytoryczne i metodyczne kompetencje nauczycieli (zwłaszcza przedmiotu) do pracy z grupą zróżnicowaną (Gajdzica 2013; Janiszewska-Nieścioruk 2016; Chrzanowska 2019; Skotnicka 2019; Gajdzica 2020), niski stopień gotowości nauczycieli (m.in. konstytuowany na przekonaniach) do realizowania edukacji włączającej (Kołodziejczyk 2020; Skibska 2021) czy ich niewystarczające przygotowanie diagnostyczne (Kochanowska 2015; Skibska, Borzęcka, Twaróg-Kanus 2020). Znaczącym problemem – zdaniem nauczycieli – są również niedostatki w obszarze specjalistów realizujących zadania terapeutyczne i opiekuńcze (Skotnicka 2019; Nowak 2020) oraz brak wsparcia organizacyjnego i metodycznego (Chrzanowska 2019; Gajdzica 2020; Nowak 2020). Szukając rozwiązań systemowych ukierunkowanych na przeobrażenie zdiagnozowanego stanu, można odwołać się do dwóch zasadniczych zmian. Pierwsza dotyczy nabywania/podnoszenia wskazanych kompetencji przez nauczycieli, co wymaga przede wszystkim zmiany standardów kształcenia i doksztalcenia nauczycieli (szczególnie przedmiotu), druga – ich wsparcia metodycznego oraz organizacyjnego, koordynowania wewnątrzszkolnych strategii pracy z uczniami wymagającymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ostatni ze wskazanych postulatów pozostaje w ścisłym związku ze stanowiskiem koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo).

Koordinator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Coordinator)

Koordinatorzy ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach głównego nurtu są obecni w wielu systemach szkolnych. Niemniej jednak jedną z bardziej ożywionych dyskusji, opartą na licznych badaniach, dotyczącą roli, zadań i kompetencji SENCo, prowadzą praktycy i badacze brytyjskiego systemu. W rodzimym piśmiennictwie koordinatorom poświęca się niewiele miejsca, a doniesienia o ich zadaniach zwykle osadzone zostają w doświadczeniach brytyjskich (Zamkowska 2005; Bełza 2015; Zamkowska 2016; Adamiak, Boryszewska, Malenko 2017; Antonik 2019; Lewandowska-Kidoń 2019), co nie może dziwić w aspekcie braku tego stanowiska w polskim systemie szkolnym.

W niniejszym opracowaniu odnoszę się przede wszystkim do roli i zadań przypisywanych koordinatorom, pomijając problematykę ich kompetencji i kwalifikacji. Korzystam przy tym z opracowań lokujących SENCo w angielskim i irlandzkim systemie szkolnym.

Koordinatorzy ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w wielu angielskich szkołach funkcjonowali jeszcze przed sformułowaniem pierwszych formalnych dyrektyw sankcjonujących ich status, który został określony w 1994 roku w dokumencie *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (Department for Education and Employment – DfEE, 1994). Przywołany kodeks postępowania nakładał na wszystkie szkoły ustawowy obowiązek do wyznaczenia nauczyciela-specjalisty koordynującego zajęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także zakreślał rolę i obowiązki SENCo. Kontynuacją działań w tym zakresie było opublikowanie przez Teacher Training Agency (TTA) w 1998 roku krajowych standardów, na podstawie których zalecano wszystkim koordinatorom przeprowadzanie audytu w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach. Audyt ten obejmował również eksplorację własnych umiejętności koordinatorów oraz poszukiwanie możliwości rozwoju zawodowego w obszarach tego wymagających (za: Mackenzie 2007, s. 212). W efekcie przeprowadzonych badań zidentyfikowano cztery obszary, których koordynacja była niezbędna dla skutecznego działania w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Były to:

- strategiczny kierunek i rozwój oferty specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkole;
- nauczanie i uczenie się;
- przewodzenie i zarządzanie personelem;
- oraz efektywne i skuteczne wykorzystanie personelu i zasobów (za: Cowne i in. 2019, s. 16).

Wnioski z badań stały się przyczynkiem do modyfikowania roli koordinatorów i przypisywania im zadań w różnych obszarach.

Do najczęściej przywoływanych typologii zadań koordynatorów należą te sformułowane w przepisach wykonawczych angielskiego Departamentu Edukacji (Department for Education: *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, 1994; *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, 2001), oraz ich korekty w kolejnych zrewidowanych wydaniach (m.in. *Code of Practice...*, 2015). W wersji z 2001 roku (praktycznie tożsamej z propozycją opublikowaną w roku 1994) znajdujemy następujące obszary, traktowane jako kluczowe obowiązki SENCo w szkole podstawowej:

- nadzór nad codziennym funkcjonowaniem szkolnej polityki w zakresie SPE;
- koordynowanie działań na rzecz dzieci z SPE;
- kontakty z innymi nauczycielami i doradzanie im;
- zarządzanie asystentami wspierającymi proces uczenia się;
- nadzór nad dokumentacją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- utrzymywanie kontaktów z rodzicami dzieci ze SPE;
- udział w doskonaleniu zawodowym pracowników;
- kontakty z agencjami zewnętrznymi, w tym z działami wsparcia i psychologii edukacyjnej w LEA (Local Education Authorities/Lokalne Władze Oświatowe), służbami zdrowia i opieki społecznej oraz organizacjami wolontariackimi (*Code of Practice...*, 2001, s. 50).

Na kanwie toczącej się dyskusji o roli koordynatorów w kolejnych powstających dokumentach zaczęto m.in. jeszcze bardziej uwydatniać ich zadania organizacyjno-zarządcze oraz dostrzegać konieczność realizacji zadań koordynatora w społeczności szkoły (Winwood 2016, s. 25). W następnym wydaniu *Code of Practice...* (2015) znajdujemy m.in. zapis stwierdzający, że SENCo ma do odegrania ważną rolę wraz z dyrektorem szkoły i organem zarządzającym w określaniu strategicznego rozwoju polityki w zakresie specjalnych potrzeb i świadczenia usług w szkole (*Code of Practice...*, 2015, s. 108). Kontynuacją tej wypowiedzi jest twierdzenie, że SENCo będzie bardziej skuteczny w tej roli, jeśli będzie częścią zespołu kierowniczego szkoły (*Code of Practice...*, 2015, s. 108), czyli będzie członkiem zespołu liderów szkoły (Winwood 2016, s. 25), albo nieco inaczej to określając, będzie zajmować wyższe stanowisko kierownicze w szkole (MacBeath, Steward, MacBeath, Page 2006). Ponadto podkreślono, że SENCo powinien zapewniać profesjonalne doradztwo kolegom i ściśle współpracować z personelem, rodzicami i agencjami (*Code of Practice...*, 2015, s. 108), co wiąże się z koniecznością posiadania przez niego wysokich kwalifikacji nauczycielskich (MacBeath, Steward, MacBeath, Page 2006; Mackenzie 2007; Tissot 2013).

Krytyka zadań koordynatorów obecna w literaturze naukowej przyczyniała się do zmian prawnych w angielskim systemie edukacji, co doprowadziło do szeregu transpozycji w zakresie roli SENCo, a w konsekwencji do znacznego zróżnicowania w praktyce. Pewnego rodzaju metaforycznym zobrazowaniem zadań wpisywanych w przydział czynności koordynatorów jest typologia ról opracowana przez Hugh'a Kearnsa (2005). Autor, na podstawie prowadzonych badań narracyjnych, określił

rolę SENCo jako: arbitra, ratownika, audytora i współpracownika (za: Mackenzie 2007, s. 214–215).

Rola arbitra obejmowała przede wszystkim monitorowanie i racjonalizację środków wykorzystywanych w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz odpowiedzialność za rozwój personelu, a także jego efektywne „wykorzystywanie”. Ponadto koordynatorzy – arbitrzy uwydatniali swoją rolę w kontaktowaniu się i zbieraniu informacji z wielu źródeł, również spoza szkoły. W tej roli SENCo się odnaleźli i postrzegali swoją misję jako osoby nieustannie rozwijające się, aby pomagać nauczycielom i rodzicom w rozwiewaniu obaw i budowaniu pozytywnego nastawienia do procesów inkluzji.

Rola ratunkowa była typowa dla SENCo, którzy koncentrowali się w swojej pracy na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i planowali dla nich specjalne programy. Prócz tego energicznie pracowali z małymi grupami uczniów i rodziców, ściśle współpracowali z nauczycielami w celu poprawy praktyki, koncentrowali się na poznawaniu stylów uczenia się uczniów oraz ich nauczania przez nauczycieli. Koordynatorzy – ratownicy wykazywali dużą empatię w stosunku do nauczycieli i uczniów, skupiali się w swojej pracy na poprawie zachowania i osiągnięć uczniów. Entuzjastyczna realizacja tych zadań oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy prowadziły do licznych problemów związanych z brakiem czasu na wykonywanie wszystkich zadań. Grupa ta nie rościła sobie prawa wpływu na procesy zarządzania, co w konsekwencji ograniczało ich zdolność do angażowania innych pracowników w realizację zadań związanych z wychowaniem i kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Z kolei SENCo jako audytorzy skupiali się na wsparciu nauczycieli w realizacji ich obowiązków proceduralnych i związanych z ocenianiem uczniów, zarządzaniem indywidualnymi planami uczniów, a także organizowaniem spotkań, kreowaniem ogólnej polityki włączania oraz podejmowaniem innych organizacyjnych inicjatyw. W swoich wypowiedziach koordynatorzy podkreślali znaczenie skutecznej komunikacji i sprawnego podejmowania decyzji. Interesowali się różnymi technikami, m.in. usprawniającymi pisanie programów i prowadzenie rejestrów, a także koncentrowali się na procedurach prawnych, szczególnie tych opisanych w *Kodeksie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Monitorowanie, poprawa i porównywanie osiągnięć uczniów były postrzegane przez nich jako główne ich zadania.

Koordynatorzy określani jako współpracownicy byli przede wszystkim zaangażowani w spotkania z nauczycielami i uczniami innych szkół w celu dzielenia się z nimi praktykami. Ich ważnym obszarem zainteresowań było eksperymentowanie w obszarze kształcenia oraz zaangażowanie w opracowywanie programów nauczania. Często w tak opisaną rolę wchodziło SENCo, którzy rekrutowali się z grupy nauczycieli klasowych i utrzymywali z nimi silne związki. Specjalne potrzeby edukacyjne były postrzegane przez nich jako integralna część pracy szkoły, a granice między kierownictwem a nauczycielami były dla nich niewielkie.

Rola eksperta była stosunkowo rzadko eksponowana w badanej grupie SENCo. Utożsamiali się z nią głównie koordynatorzy, którzy posiadali dodatkowe specjalistyczne kwalifikacje w zakresie kształcenia uczniów z konkretną niepełnosprawnością i koordynatorzy, którzy często wcześniej byli odpowiedzialni za specjalistyczne oddziały w szkołach ogólnodostępnych. Postrzegali siebie jako bardziej autonomicznych niż pozostali SENCo. Koordynatorzy ci eksponowali zadania związane z potrzebami konkretnych uczniów, w miarę możliwości włączając w realizację tych zadań innych nauczycieli. W przekonaniu tej grupy koordynatorów nauczyciele nie muszą posiadać specjalistycznej wiedzy z obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych (za: Mackenzie 2007, s. 214–215).

Funkcjonowanie koordynatorów specjalnych potrzeb edukacyjnych było przedmiotem wielu badań, które ujawniły różnego rodzaju problemy w realizacji założonej dla nich roli. Większość badań przeprowadzono na poziomie organizacji pracy szkoły, rzadko odnosząc się do kwestii indywidualnych cech samych koordynatorów (Dobson, Douglas 2020, s. 1256). Badania ukazywały, m.in. kwestie nierealistycznych wymagań związanych z wyznaczonymi obowiązkami SENCo (Farrell 1998), znacznymi obciążeniami biurokratyczną pracą (Frankl 2005), niedokładne określenia roli lidera w szkolnym statusie (odnośnie zadań koordynujących i decyzyjnych) (Pearson, Ralph 2007; Tissot 2013; Curran 2019), brak spójności projektowanej roli (Mackenzie 2007), potrzebę budowania sprzyjających warunków włączania (Fisher 2021), zaangażowanie w strategiczny rozwój szkoły (Brown, Doveston 2014).

Z analizy przywołanych badań wyłania się obraz ukazujący rolę SENCo jako niezwykle złożoną, osoby były zbyt obciążone obowiązkami, niespójnie określano ich zadania, a przy tym brakowało ich dowartościowania w statusie zawodowym pracowników szkoły, zwłaszcza w odniesieniu do przypisywanych im zadań kierowniczych i koordynujących. To zaś zniechęca do bezrefleksyjnej adaptacji angielskiego modelu SENCo do polskiego systemu edukacji.

Propozycja zadań koordynatora edukacji włączającej zawarta w „Modelu edukacji dla wszystkich” (2020) w konfrontacji z rolą SENCo

W przywołanym modelu koordynatorowi edukacji włączającej przypisuje się wiele istotnych zadań, o czym świadczą liczne, ponad dwudziestokrotne, odwołania do KEW w całym dokumencie. Listę zestawionych zadań znajdujemy na s. 159–160. Poniżej przytaczam ten fragment w całości.

„Zadania KEW:

1. Koordynowanie pracy zespołu wielospecjalistycznego.
2. Koordynowanie organizacji konsultacji przedszkolnych/szkolnych zgodnie z potrzebami.
3. Koordynowanie po stronie przedszkola/szkoły działań związanych z przeprowadzeniem pogłębionej diagnozy dzieci/uczniów w CDR.

4. Koordynowanie działań realizowanych wspólnie z kadrami placówki oraz – w zależności od potrzeb SCWEW i CDR, mających na celu ustalanie rozwiązań organizacyjnych uwzględniających potrzeby wszystkich dzieci/uczniów oraz całej społeczności przedszkolnej/szkolnej.
5. Koordynowanie realizacji zadań po stronie przedszkola/szkoły związanych z przygotowaniem przedszkola/szkoły na przyjęcie dziecka/ucznia, wsparciem procesu adaptacji oraz przejścia na kolejny etap kształcenia lub do innej placówki.
6. Udział w projektowaniu budżetu przedszkola/szkoły w kontekście planowania działań mających na celu likwidowanie barier w zakresie dostępności w środowisku przedszkolnym/szkolnym oraz zapewnienia działań wspierających zgodnie z potrzebami.
7. Stały kontakt z CDR w zakresie realizacji zadań związanych z prowadzeniem działań diagnostycznych i realizacją działań wspierających na terenie przedszkola/szkoły.
8. Planowanie zadań po stronie przedszkola/szkoły w zakresie współpracy z innymi podmiotami zewnętrznymi, w tym w szczególności ze SCWEW, OPS, CUS, podmiotami leczniczymi.
9. Kontakt z przedszkolami/szkołami działającymi w podmiotach leczniczych (szpitalach, sanatoriach) w celu przekazywania informacji dotyczących zakresu materiału realizowanego w trakcie pobytu w podmiocie leczniczym oraz – w zależności od potrzeb – zasad i metod pracy z dziećmi/uczniami na długoterminowych lub cyklicznych (co kilka, kilkanaście dni przez cały rok) pobytach.
10. Ocena potrzeb w zakresie doskonalenia kadr w zakresie edukacji dla wszystkich oraz rozwiązywania problemów związanych z jej realizacją w praktyce oraz organizowanie w uzgodnieniu z dyrektorem przedszkola/szkoły i we współpracy z placówkami doskonalenia kadr różnych form doskonalenia.
11. Współpraca z KEW pracującymi w innych przedszkolach/szkołach oraz CDR w budowaniu lokalnej sieci wsparcia oraz opracowywaniu, monitorowaniu i ewaluacji Strategii Rozwoju Gminy/Powiatu w zakresie związanym z zapewnianiem edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich oraz dostępem na terenie gminy/powiatu do kompleksowego wsparcia dla osób o zróżnicowanych potrzebach.
12. Uczestniczenie w obowiązkowych cyklicznych szkoleniach dla KEW organizowanych przez akredytowane placówki doskonalenia kadr” („Model edukacji dla wszystkich”, 2020, s. 159–160).

Ponadto w cytowanym modelu znajdujemy zapis, że funkcję KEW powierza się pedagogowi specjalnemu (preferuje się pedagoga specjalnego edukacji włączającej), oraz że „funkcję tę może również pełnić psycholog, który ukończył specjalność przygotowującą do realizacji zadań związanych z diagnozą potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz wspierania ich integralnego

rozwoju i postępów edukacyjnych, np. w zakresie psychologii: edukacyjnej, wychowawczej, klinicznej dzieci i młodzieży, rodziny” („Model edukacji dla wszystkich”, 2020, s. 160).

Imponująca lista zadań KEW pozostaje w ścisłym związku z rolą pełnioną przez SENCo w brytyjskim systemie kształcenia (por. *Code of Practice...*, 2001; *Code of Practice...*, 2015). Jednak w polskim modelu zostały one nieco bardziej uszczegółowione i zaadaptowane do rodzimych warunków, z uwzględnieniem współpracy z projektowanymi i istniejącymi instytucjami (np. SCWEW – Specjalistyczne Centrum Wspierania Edukacji Włączającej, CDR – Centrum Dziecka i Rodziny, CUS – Centrum Usług Społecznych, OPS – Ośrodek Pomocy Społecznej). Zapewne dokładne sprecyzowanie funkcji KEW (przynajmniej w teorii) powinno zapobiegać zbyt rozmytej (niedookreślonej) roli koordynatorów, opisanej jako jeden z poważniejszych problemów SENCo (Mackenzie 2007). Słusznie w projekcie zrezygnowano z zadań bezpośredniego wspierania pracy z uczniem objętym pomocą psychologiczno-pedagogiczną – przypomnijmy, że to jedna z istotnych trudności, ukazująca zbyt wielostronną, nadmiernie obciążającą rolę SENCo (np. Kerns 2005; Mackenzie 2007). Trudno na podstawie wskazanego roboczego dokumentu wnioskować o biurokratycznym obciążeniu KEW. Niemniej jednak powierzchowny ogląd zadań oraz znajomość reguł raportowania w rodzimym systemie edukacji zachęca do sformułowania takiego niebezpieczeństwa. Przy czym wynika to nie tyle z samej projektowanej funkcji, co raczej z polskich rozwiązań systemowych w omawianym obszarze. Bez wątplenia analiza zadań i ich dopełnienie w postaci preferowanego wykształcenia KEW, bez jakiegokolwiek umocowania go w strukturze liderów szkoły, niesie ze sobą niebezpieczeństwo braku realnego wpływu na strategię placówki i szeroko pojętą politykę włączania (por. Brown, Doveston 2014), a także wypełniania niektórych zadań w obszarze koordynowania (por. Pearson, Ralph 2007; Tissot 2013; Curran 2019).

Konkluzje końcowe

Diagnoza problemów polskich szkół ogólnodostępnych w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ukazuje wyraźnie poczucie osamotnienia nauczycieli podejmujących nieustannie zmieniające się wyzwania w zakresie pracy z grupą uczniów o zróżnicowanym potencjale rozwojowym oraz coraz częściej także o odmiennych doświadczeniach kulturowych. Usankcjonowanie funkcji koordynatora edukacji włączającej zapewne nie rozwiąże wszystkich problemów. Niemniej jednak, jak pokazuje analiza opracowań naukowych odnoszących się do doświadczeń brytyjskich, sprzyja budowaniu kultury edukacji włączającej i zarazem podnoszeniu jakości kształcenia wszystkich uczniów. Należy jednak pamiętać, że każdy koordynator edukacji włączającej będzie członkiem społeczności szkolnej i to od jej kultury organizacyjnej będzie zależny (wewnętrzne reguły działania, przekonania, postawy, mechanizmy komunikacji itp.).

Skuteczność realizowania zadań związanych z urzeczywistnieniem edukacji włączającej wymaga zbudowania odpowiedniej strategii, a w jej obszarze – jasnego określenia priorytetów przy przydzielaniu i monitorowaniu ról i obowiązków. Efektywna polityka szkolna zależy również od dobrego systemu komunikacji pomiędzy wszystkimi osobami odpowiedzialnymi za realizację różnych zadań. Edukacja inkluzyjna może rozwijać się tylko dzięki włączeniu polityki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych do całościowego planu doskonalenia szkoły. Dobre szkoły stają się takimi, ponieważ swoją organizację opierają na refleksyjnym podchodzeniu do wyzwań organizacyjnych. Wymaga to połączenia elastyczności i konsekwencji w działaniu (Cowne i in. 2019, s. 14). Mimo tego że dokonane analizy zachęcają do pozytywnego postrzegania projektowanej roli KEW, warto jednak zwrócić uwagę na to, że funkcję koordynatora należy wpisać w całościowy nurt przemian w szkołach, w przeciwnym wypadku osoba sprawująca taką funkcję pozostanie osamotniona i skazana na wykonywanie działań pozorowanych.

Bibliografia

- Adamiak B., Boryszewska J., Malenko A. (2017). *Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej i brytyjskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Antonik A. (2019). *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich*. „Studia Edukacyjne”. T. 39, s. 291–305. Dostępny na: <http://podstedu-czasopismo.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/39.pdf> (dostęp 20.03.2019).
- Bełza M. (2015). *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brown J., Doveston M. (2014). *Short sprint or an endurance test: The perceived impact of the national award for special educational needs coordination*. „Teacher Development”, vol. 18 (4), s. 495–510.
- Chrzanowska I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (1994). London: Department for Education (DfE)
- Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (1994). London: Department for Education and Employment (DfEE).
- Cowne E., Frankl C., Gerschel L. (2019). *The SENCo handbook: leading and managing a whole school approach*. London–New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Curran H. (2019). *The SEND Code of Practice has given me clout: A phenomenological study illustrating how SENCos managed the introduction of the SEND reforms*. „British Journal of Special Education”, vol. 46 (1), 76–93.
- Dobson G., Douglas G. (2020). *Factors influencing the career interest of SENCOs in English schools*. „British Educational Research Journal”, vol. 6 (46), s. 1256–1278.

- Farrell M. (1998). *The role of the special educational needs co-ordinator: looking forward*. „Support for Learning”, vol. 13 (2), s. 82–86.
- Fisher H. (2012). *Progressing towards a model of intrinsic inclusion in a mainstream primary school: A SENCo's experience*. „International Journal of Inclusive Education”, vol. 16 (12), s. 1273–1293.
- Frankl C. (2005). *Managing individual education plans: reducing the load of the special educational needs coordinator*. „Support for Learning”, vol. 20 (2), s. 77–82.
- Gajdzica Z. (2013). *Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku*. „Chowanna”. T. 2 (41), s. 263–273.
- Gajdzica Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica Z., McWilliam R., Potměšil M., Ling G. (2020). *Inclusive education of learners with disability – the theory versus reality*. Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien: Peter Lang.
- Göransson K., Nilholm C. (2014). *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. „European Journal of Special Needs Education”, vol. 29 (3), s. 265–280.
- Haug P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. „Scandinavian Journal of Disability Research”, vol. 19 (3), s. 206–217.
- Hornby G. (2014). *Inclusive special education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. New York: Springer.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016). *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”. T. 22, s. 47–59.
- Kearns H. (2005). *Exploring the experiential learning of special educational needs coordinators*. „Journal of In-Service Education”, vol. 31 (1), s. 131–150.
- Kochanowska E. (2015). *Samoocena nauczycieli w zakresie kompetencji diagnostycznych i pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”. T. 20, s. 143–153.
- Kołodziejczyk R. (2020). *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*. „Roczniki Pedagogiczne”. T. 12 (48), s. 125–142.
- Lewandowska-Kidoń T. (2019). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole jako szansa na przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXXII, 2, Sectio J., s. 69–81.
- MacBeath J., Galton M., Steward S., MacBeath A., Page C. (2006). *The Costs of Inclusion: a study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*. Cambridge: Victoire Press.
- Mackenzie S. (2007). *A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK*. „British Journal of Special Education”, nr 4 (34), s. 212–218.
- Mitchell D. (2005). *Contextualizing inclusive education*. London: Routledge.

- Model edukacji dla wszystkich* (2020). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich> (dostęp 20.01.2021).
- National Standards for Special Educational Needs Coordinators* (1998). London: Teacher Training Agency (TTA).
- Nowak A. (2020). *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań*. „Studia Pedagogiczne”. T. 35, s. 169–181.
- Pearson S., Ralph S. (2007). *The identity of SENCos: insights through images*. „Journal of Research in Special Educational Needs”, nr 7 (1).
- Skibska J. (2021). *Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 41, s. 132–147.
- Skibska J., Borzęcka A., Twaróg-Kanus A. (2020). *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skotnicka B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Slee R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. London: Routledge.
- Special educational needs code of practice* (2001). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years* (2015). London: Department for Education.
- Strategies to Promote Inclusive Practice* (2003). Tilstone C., Rose R. (red.). London–New York: RoutledgeFarmer.
- Tissot C. (2013). *The role of SENCos as leaders*. „British Journal of Special Education”, vol. 1 (40), s. 33–40.
- Winwood J. (2016). *Leading and managing for inclusion. W: Inclusive education. Perspective on pedagogy, policy and practice*. Brown Z. (red.). New York: Routledge.
- Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*. (2020). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych> (dostęp 1.06.2020).
- Zamkowska A. (2005). *Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Wyczesany J., Gajdzica Z. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zamkowska A. (2016). *Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”. T. 1 (22), s. 35–44.

**PROJECTED TASKS OF THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
COORDINATOR IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM
IN THE CONTEXT OF THE BRITISH SENCO EXPERIENCE**

Abstract: SENCOs (Special Educational Needs Coordinators) constitute an element of the wide scope of solutions aimed at raising the quality of inclusive education. In many countries, they have an important role in creating, supporting and coordinating inclusive education in the mainstream school. In Poland, the position of a Special Educational Needs Coordinator has not been legally sanctioned so far. However, a proposal of the position called Inclusive Education Coordinator (in Polish abbreviated as KEW) appeared in two documents prepared by the Ministry of National Education in 2020. A vague reference to KEW can be found in *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce (Supporting the raising of the quality of inclusive education in Poland, 2020)*. More extensive information (with detailed consideration of the coordinator's tasks) has been formulated in the project „Model edukacji dla wszystkich” (*A model of education for all, 2020*).

My study is aimed at confronting the suggestions for KEW's tasks, specified in „Model edukacji dla wszystkich”, with the information on the role of SENCOs in the English system of education, with special regard to the tasks designed for them and the difficulties with their implementation. In the first part of the article, some general references will be made to the present state of inclusive education in Poland. Then, the basic information concerning the role and tasks of coordinators (borrowed from foreign experiences, especially the British model) will be presented. The core of the study is an analysis of the suggestions for the role and tasks of KEWs included in „Model edukacji dla wszystkich” (2020). The paper is completed with final conclusions.

Keywords: SENCO (Special Educational Needs Coordinators), KEW (pol. koordynator edukacji włączającej, ang. Inclusive Education Coordinator), inclusive education, special educational needs, educational system.