



Zenon Gajdzica – autor korespondujący

ORCID: 0000-0002-6329-411X

Uniwersytet Śląski w Katowicach

zenon.gajdzica@us.edu.pl

Edyta Widawska

ORCID: 0000-0002-0964-0341

Uniwersytet Śląski w Katowicach

edyta.widawska@us.edu.pl

Beata Jachimczak

ORCID: 0000-0002-3927-2877

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

b.jachimczak@gmail.com

Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jako element wsparcia edukacji włączającej

Abstrakt

W Polsce proces oceny i realizacji potrzeb na poziomie lokalnym jest urzeczywistniany w podziale sektorowym. Własne narzędzia diagnostyczne i terapeutyczne posiada ochrona zdrowia, pomoc społeczna i oświata. Brakuje ogólnokrajowych standardów międzysektorowego zarządzania tym procesem oraz współpracy i integracji zasobów na poziomie lokalnym. Każdy sektor działa samodzielnie, nie widząc pozostałych, co wręcz uniemożliwia wymianę informacji, wiedzy, zasobów. W konsekwencji funkcjonuje system o niskiej skuteczności, w którym może dochodzić do duplikacji działań, wysiłków, kosztów.

Podstawowym celem opracowania jest zaprezentowanie międzysektorowego modelu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny opracowanego i pilotażowo wdrażanego w ramach działań projektowych. Prezentacja ta została poprzedzona ogólną charakterystyką wewnątrzsektorowych i międzysektorowych procesów wspierania rozpatrywanych w kontekście szeroko pojętej edukacji włączającej. Punktem wyjścia jest teza, że w obecnej formule wspieranie placówek ogólnodostępnych odbywa się w ograniczo-

nym zakresie i jedynie wewnątrzsektorowo, co obniża jego trafność i jakość. W efekcie warto podjąć próbę skonstruowania międzysektorowego modelu wsparcia, wpisującego się w potrzeby uczniów realizujących obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych.

Słowa kluczowe: wsparcie, edukacja włączająca, model wsparcia międzysektorowego

Wprowadzenie

Edukacja włączająca rozwijała się równolegle w wielu krajach o zróżnicowanych kulturach i systemach edukacji (Dyson, Millward, 2000; Loreman, 2017). W efekcie trudno mówić o jednej, uniwersalnej i spójnej koncepcji włączania edukacyjnego, które w praktyce przyjmuje zróżnicowane modele (Lechta, 2016; Loreman, 2017; Szumski, 2019; Gajdzica, 2020; Gordon-Gould, Hornby, 2023). Niemniej jednak wnikliwa analiza samych definicji edukacji włączającej pozwala na pewne uogólnienia dotyczące przemian tej formy kształcenia, a zarazem jej konstytutywnych właściwości (Göransson, Nilholm, 2014). Nieco upraszczając można wskazać na cztery podstawowe etapy jej rozwoju. Definicje zakwalifikowane do pierwszego etapu ukazują koncentrację na ulokowaniu uczniów z niepełnosprawnościami w przestrzeni placówki ogólnodostępnej i objęcie ich specjalnym wsparciem. Na drugim etapie autorzy definicji skupiają swoją uwagę na zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych uczniów włączanych z pominięciem pozostałych uczestników procesu wychowania i kształcenia. Dopiero w definicjach zaliczonych do trzeciego etapu zostały zauważone potrzeby wszystkich uczniów w klasie, także tych, którzy nie wymagają specjalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej ani specjalistycznych metod kształcenia. Natomiast ostatnia grupa definicji (czwarty etap) ukazuje edukację włączającą w perspektywie szeroko pojętej naturalnej, włączającej kultury szkoły opartej na różnorodności, pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości oraz zniesieniu wszystkich barier utrudniających włączanie (Göransson, Nilholm, 2014). Chociaż każdy ze wskazanych etapów ukazuje edukację włączającą w innej perspektywie, to w praktyce łączy je akcentowana potrzeba kompleksowego wsparcia. W kontekście systemowym dotyczy ona wzmacniania organizacyjnych mechanizmów inkluzji, a w indywidualnym – obejmuje spersonalizowane wspieranie uczniów (w zależności od opisanego etapu: uczniów włączanych lub wszystkich), a także nauczycieli. Ponieważ – jak pokazują rodzime badania (Chrzanowska, 2019; Skotnicka, 2019; Gajdzica, 2020; Nowak, 2020) – specjalistyczny potencjał placówek ogólnodostępnych ciągle jeszcze nie jest wystarczający by sprostać szybko rosnącym potrzebom w omawianym zakresie, konieczne jest nie tylko wzmacnianie zasobów wewnętrznych szkoły, ale również poszukiwanie wsparcia zewnętrznego pozyskiwanego zarówno z sektora edukacji, jak i zdrowia i pomocy społecznej.

Podstawowym celem artykułu jest zaprezentowanie międzysektorowego modelu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny, opracowanego i pilotażowo wdrażanego w ramach działań projektowych. Prezentacja ta została poprzedzona ogólną charakterystyką wewnątrzsektorowych i międzysektorowych procesów wspierania rozpatrywanych w kontekście szeroko pojętej edukacji włączającej. Punktem wyjścia jest teza, że w obecnej formule wspieranie placówek ogólnodostępnych odbywa się w ograniczonym zakresie i jedynie wewnątrzsektorowo, co obniża jego trafność i jakość. W efekcie warto podjąć próbę skonstruowania międzysektorowego modelu wsparcia, wpisującego się w potrzeby uczniów realizujących obowiązki szkolny w placówkach ogólnodostępnych.

Społeczny kontekst wdrażania edukacji włączającej

Na potrzeby dalszych analiz przyjmujemy, że edukacja włączająca w szerokim ujęciu to fundamentalne ludzkie prawo i proces systematycznych reform edukacji ukierunkowanych na eliminowanie barier, umożliwiający wszystkim uczniom uczestniczenie w doświadczeniach edukacyjnych i środowisku uczenia się z rówieśnikami w tym samym wieku (Graham, 2024).

Proces wdrażania edukacji włączającej opiera się nie tylko na podstawach formalnoprawnych. Fundamentem faktycznego wprowadzania rozwiązań sprzyjających inkluzji edukacyjnej jest użycie perspektywy zawierającej cztery elementy kluczowe (UNESCO, 2005; Widawska, 2014):

1. **procesualność** – obejmująca postrzeganie tego rodzaju współpracy społecznej jako nieustającego wyzwania, polegającego na ciągłym poszukiwaniu optymalnych dróg reagowania na różnorodność, która jest faktem społecznym. Jest to głównie proces nauki, który ma na celu zdobycie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i postaw, pozwalających sprawnie funkcjonować w zróżnicowanym świecie oraz korzystać z bogactwa zróżnicowania. Stanowi to bodziec do nowych badań oraz, co istotne, osobistego rozwoju zarówno dla dzieci, osób uczących się, jak i dorosłych, towarzyszących młodym ludziom w tym procesie;
2. **rozpoznawanie i usuwanie barier** – to diagnozowanie, zbieranie, analiza oraz ocena informacji pochodzących z różnych źródeł, których celem jest zaplanowanie i wdrażanie działań służących przewyciężaniu przeszkód we wspólnym funkcjonowaniu uczestników procesu edukacyjnego. Ważnym aspektem jest tu upelnomocnienie wszystkich osób biorących udział w edukacji, stąd nacisk na wielość źródeł, z których czerpiemy wiedzę. Działania podejmowane w tym zakresie wymagają aktywności analitycznej, kreatywności oraz rozwijania umiejętności projektowania uniwersalnego w edukacji;

3. **obecność, uczestnictwo oraz możliwości osiągnięć dla wszystkich** – mówiąc o obecności dla wszystkich wskazujemy na dostępność (architektoniczną, cyfrową, informacyjno-komunikacyjną etc.) oznaczającą stworzenie warunków umożliwiających faktyczne i pełne uczestnictwo w życiu szkoły. Uczestnictwo to zaangażowanie odnoszące się bezpośrednio do jakości doświadczeń osób uczących się w ramach procesu edukacyjnego i uwzględnienia ich opinii w dostosowywaniu systemu nauczania, natomiast możliwość osiągnięć polegać powinna na tworzeniu spersonalizowanych programów nauczania, które uwzględniają indywidualne potrzeby każdej osoby uczącej się;
4. **odpowiedzialność** – inkluzyjną jako proces w sposób szczególny dotyczy osób z grup narażonych na wykluczenie społeczne, oznacza to, że członkowie grupy większościowej ponoszą moralną odpowiedzialność za zapewnienie pełnego uczestnictwa przedstawicieli grup mniejszościowych w systemie edukacji. Odpowiedzialność ta wymaga prowadzenia systematycznych działań monitorujących oraz podejmowania konkretnych kroków na rzecz realizacji zasad równości i niedyskryminacji.

Tak ugruntowane działania mogą być realizowane w sposób skuteczny jedynie we współpracy instytucji edukacyjnych, ochrony zdrowia czy pomocy społecznej, których zadaniem jest zapewnienie realizacji praw i wolności człowieka. Problematyka praw człowieka ma konkretne konsekwencje praktyczne. Prawa człowieka nie są jedynie abstrakcyjną koncepcją stworzoną przez grupę decydentów, mają one przełożenie na system regulacji prawnych (prawo oświatowe, prawo ochrony zdrowia, prawo zabezpieczenia społecznego) i co za tym idzie, mają zastosowanie w codziennym życiu. Idąc do szkoły realizujemy nasze prawo do nauki (art. 70 Konstytucji RP), korzystając z porady lekarskiej – prawo do ochrony zdrowia (art. 68 Konstytucji RP), a otrzymując świadczenie rentowe – prawo do zabezpieczenia społecznego (art. 67 Konstytucji RP). Jednostkowe prawa implikują obowiązki po stronie państwa. Jako mieszkańcy danej społeczności jesteśmy członkami wspólnoty samorządowej, której przedstawiciele poprzez swoje działania lub zaniechania mają rzeczywisty wpływ na realizację naszych praw i wolności (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej 1997). W artykule 163 Konstytucji RP czytamy: „Samorząd terytorialny wykonuje zadania publiczne nie zastrzeżone przez Konstytucję lub ustawy dla organów innych władz publicznych”. Od 1 stycznia 1999 roku funkcjonuje trójstopniowa struktura samorządu terytorialnego składająca się z samorządu gminnego, powiatowego oraz wojewódzkiego. To właśnie na władzach samorządowych spoczywa odpowiedzialność za praktyczną realizację praw i wolności osób zamieszkujących dany region. W rozwiązaniach modelowych, dotyczących wsparcia międzysektorowego, to poziom powiatowy został wskazany jako ten, który odpowiada za koordynację działań ukierunkowanych na wdrażanie edukacji wysokiej jakości dla wszystkich.

Wsparcie międzysektorowe *versus* silosowość

Jak już wcześniej wspomniano, realizacja praw i wolności jednostki, zwłaszcza w kontekście relacji między jednostką a władzą, zależy od strategii realizowanych na poziomie lokalnym. Przez lata rozwoju samorządu lokalnego dochodziło do specjalizacji poszczególnych sektorów w realizacji przydzielonych im zadań. Wynikiem tego trendu jest wystąpienie zjawiska silosowości (Scott, Gong, 2021; Widawska, Bełza-Gajdzica, Gajdzica, 2023), czyli skupienia działań na jednym obszarze bez uwzględnienia szerszej perspektywy problemu. W rezultacie utrudnia to współpracę ukierunkowaną na wdrażanie rozwiązań systemowych. Silosowość i międzysektorowe wsparcie to dwa różne podejścia do organizacji działań i współpracy w różnych obszarach, takich jak edukacja, ochrona zdrowia, pomoc społeczna etc. Silosowość to sytuacja, w której różne sektory lub wydziały działają niezależnie od siebie, angażując siły i środki do realizacji swoich własnych celów. W takim podejściu brakuje współpracy i integracji zasobów na poziomie lokalnym. Każdy silos (czytaj: sektor) działa samodzielnie, nie widząc pozostałych, co utrudnia, a wręcz uniemożliwia wymianę informacji, wiedzy, zasobów. W konsekwencji otrzymujemy system, w którym może dochodzić do duplikacji działań, wysiłków, kosztów, i który jest systemem o niskim poziomie skuteczności.

Międzysektorowe wsparcie to podejście oparte na współpracy i integracji działań różnych sektorów, ukierunkowane na rozwiązywanie problemów społecznych w obszarze lokalnym. Instytucje współpracują ze sobą, dzielą się swoimi zasobami, wiedzą i doświadczeniem, aby osiągnąć wspólne cele. Koncept międzysektorowego działania, a dokładniej jego faktyczne wdrażanie, pozwala na pełniejsze uwzględnienie różnorodnych potrzeb jednostki, co może przełożyć się na podniesienie skuteczności podejmowanych interwencji. Międzysektorowe podejście umożliwia koordynację i zapewnienie spójnego, kompleksowego wsparcia, które może lepiej odpowiadać potrzebom danej osoby.

Wsparcie międzysektorowe w odniesieniu do edukacji włączającej rozumiane jest zatem jako działania podejmowane na rzecz kompleksowego, zintegrowanego, spójnego a jednocześnie elastycznego współdziałania podmiotów na rzecz dzieci/osób uczących się i ich rodzin w zakresie realizacji zadań publicznych o charakterze ponadgminnym. Do zadań tych zaliczyć należy przede wszystkim te dotyczące: edukacji publicznej, promocji i ochrony zdrowia, pomocy społecznej, wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, wspierania osób z niepełnosprawnością.

Wsparcie wewnątrzsektorowe *versus* silosowość

Budowanie międzysektorowego wsparcia powinno być poprzedzone działaniami wewnątrzsektorowymi. W analizowanym obszarze podstawowym sektorem, w ramach którego niezbędna jest współpraca i współdziałanie, jest sektor oświaty. Funkcjonujące w nim instytucje, takie jak: placówki przedszkolne, szkolne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli czy biblioteki pedagogiczne działają bardzo często zgodnie z opisanymi wcześniej regułami silosowości. Nawet jeśli każda ze wskazanych instytucji skupia się w swoich działaniach na zagadnieniu edukacji włączającej, to robi to najczęściej tylko w określonym przez siebie obszarze. Zwolennicy edukacji włączającej od wielu lat podkreślają, że może ona dawać możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego uczniów, dzięki temu, że przebiega w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiednich kręgów koleżeńskich (Firkowska-Mankiewicz, 2007). Stworzenie korzystnego miejsca rozwoju i edukacji w naturalnym środowisku ucznia wymaga skonstruowania sieci instytucji wspierających (funkcjonujących w obszarze szeroko rozumianej oświaty) przedszkola/szkoły ogólnodostępne. Wyniki prowadzonych od kilkunastu lat badań (np. Jachimczak, 2008, 2009; Chrzanowska, Szumski, 2019; Zaorska, 2020; Gajdzica i in., 2021; Podgórska-Jachnik, 2021) wskazują na to, że problem kształcenia dziecka/ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością) w przedszkolu/szkole zazwyczaj staje się problemem jednego nauczyciela, w którego klasie znalazł się uczeń wymagający wsparcia. Rzadko kiedy pojawienie się takiego dziecka/ucznia uruchamia(ło) zmiany o szerszym zasięgu, obejmujące całą społeczność szkolną, a nawet pozaszkolną. Takie podejście do edukacji grup zróżnicowanych (w których około 30% stanowią osoby potrzebujące dodatkowego, spersonalizowanego wsparcia) raczej pozwala wnioskować negatywnie o jej efektywności.

Ponadto należy pamiętać, że znaczna część środowisk edukacyjnych ulokowanych jest w małych miejscowościach, w których nie funkcjonują inne placówki oświatowe (np. szkoły specjalne, integracyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne). W tych środowiskach to przedszkole/szkoła ogólnodostępna jest jedynym miejscem nie tylko edukacji, ale również wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieci/uczniów. W tej przestrzeni edukacja włączająca jest naturalną formą kształcenia, wychowania i nierzadko terapii. Trudno jednak zaprzeczyć, że bez instytucjonalnego wsparcia (także wewnątrzresortowego) pozostanie kolejnym złe zrealizowanym projektem zmiany szkoły.

Kwestia wewnątrzsektorowego wsparcia przedszkola i szkoły ogólnodostępnej została wyraźnie zaakcentowana w *Modelu edukacji dla wszystkich* (2020). Jednym z ważnych elementów konstruowania omawianego wsparcia stała się koncepcja Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej. Pilotażowe wdrożenie centrów potwierdziło potrzebę wzmocnienia współpracy wewnątrzsektorowej (z placówkami specjalnymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi) oraz zbudowania międzysektorowego systemu wsparcia dziecka, ucznia i rodziny (Jachimczak i in., 2023).

Podstawowe założenia Modelu Wsparcia Międzysektorowego¹

Ze względu na ograniczone ramy opracowania poniżej prezentujemy podstawowe założenia modelu², które stały się podstawą wdrożenia w 36 powiatach w ramach realizowanego *Projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej*, finansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki w latach 2022–2024, realizowanego przez UŚ, UAM, KUL, UMCS, APS. Model określa cele, strukturę i zasady funkcjonowania systemu oraz zadania podmiotów udzielających wsparcia.

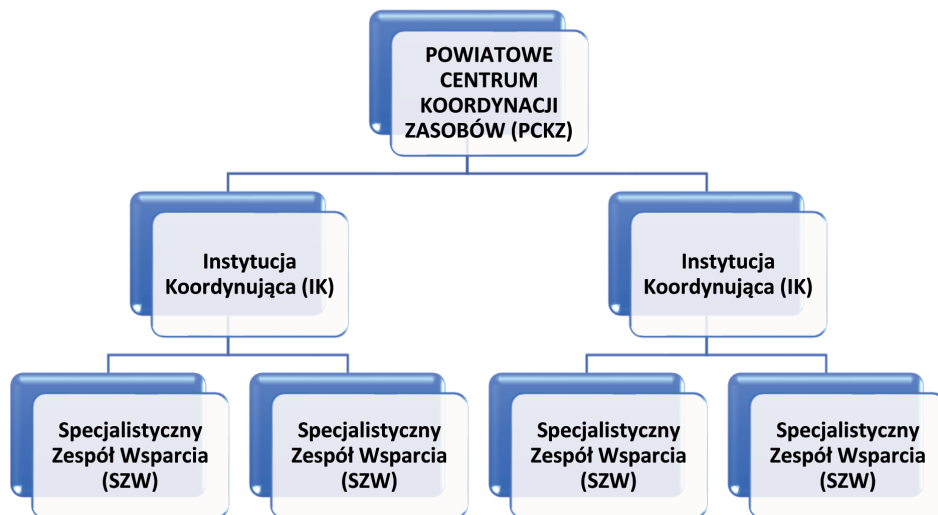
Zgodnie z wypracowaną propozycją Model Wsparcia Międzysektorowego (MWM) oparty jest na strukturze trzypoziomowej (rys. 1), w której rolę wiodącą pełni Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów (PCKZ). Na drugim poziomie znajdują się Instytucje Koordynujące (IK), które współpracują ze Specjalistycznymi Zespołami Wsparcia (SZW).

Powiatowe Centrum Koordynacji Zasobów (PCKZ) to podmiot integrujący i koordynujący zasoby na poziomie powiatu w wymiarze międzysektorowym. W założeniach ma być on powołany w ramach istniejących już struktur powiatowych (np. Wydziału Edukacji, Wydziału Polityki Społecznej) lub też utworzony jako oddzielna instytucja. Jego zadaniami są m.in.:

- identyfikowanie lokalnych zasobów pod kątem budowania partnerstwa lokalnego,
- tworzenie mapy zasobów na terenie powiatu i jej stała aktualizacja,
- projektowanie strategii rozwiązywania zdiagnozowanych problemów,
- formalnoprawne tworzenie partnerstwa,
- zawieranie umów/porozumień,
- monitorowanie realizacji przyjętej strategii.

¹ Opis modelu na podstawie: *Propozycja zapisów...oraz Kamińska i in. (2022)*. W opisie korzystamy także z opracowania: Widawska, E., Jachimczak, B., Gajdzica, Z. (2023).

² Więcej informacji na temat projektu: Organizacja i realizacja „Projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej”, Umowa nr MEiN/2022/DWEW/1070 finansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki, na stronie www.mwm.us.edu.pl



Rysunek 1. Struktura organizacyjna funkcjonowania Modelu Wsparcia Międzysektorowego

Instytucja Koordynująca (IK) to jednostka organizacyjna Powiatowego Centrum Koordynacji Zasobów w terenie. Na terenie powiatu może powstać jedna lub kilka IK, w zależności od realnych potrzeb. Instytucja Koordynująca może zostać powołana np. w ramach struktur Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, zespołów przedszkoli/szkół specjalnych, Ośrodków Rehabilitacyjno-Wychowawczych. Wskazanie podmiotu będącego IK na terenie powiatu winno być uzasadnione możliwością faktycznej realizacji niżej wskazanych zadań.

Uogólnione podstawowe zadania IK to:

- monitorowanie rozwoju i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży,
- uzupełnienie oferty specjalistycznej niedostępnej na poziomie gminy,
- koordynowanie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcia rodziny w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole,
- koordynowanie współpracy między różnymi instytucjami udzielającymi wsparcia, prowadzącymi działalność opiekuńczą, rehabilitacyjną, wychowawczą, edukacyjną etc.

Specjalistyczne Zespoły Wsparcia (SZW) są to jednostki operacyjne przyjmujące zadania bezpośredniego wsparcia całej rodziny. Są one elementem całego systemu wsparcia na terenie powiatu. Specjalistyczne Zespoły Wsparcia przyjmują postać:

- zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i rodziny (WWR),
- zespołów wspierających ucznia i jego środowisko.

Liczba zespołów na terenie powiatu jest uzależniona od potrzeb oraz posiadanych zasobów (np. przedszkola, żłobki, szkoły, środowiskowe centra zdrowia psychicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, specjalistyczne centra wspierające edukację włączającą). Zadaniem tych zespołów jest:

- konstruowanie ścieżek wsparcia z wykorzystaniem dostępnych zasobów instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych,
- bezpośrednia praca z dziećmi, uczniami i rodzinami.

Skład SZW zależy od zdiagnozowanych potrzeb dziecka, ucznia i rodziny. Są to m.in.: nauczyciele, pedagodzy specjaliści, nauczyciele współorganizujący proces kształcenia, logopedzi, terapeuci, psycholodzy, rehabilitanci, lekarze, pielęgniarki środowiskowe, położne, pracownicy społeczni, asystenci. Każdym zespołem kieruje lider – osoba odpowiedzialna za wsparcie konkretnego dziecka, ucznia, rodziny, który ponosi odpowiedzialność za pracę zespołu.

Zakończenie

Zaprezentowany model stanowi próbę zniesienia podstawowego problemu, jakim jest niski poziom współpracy międzysektorowej we wspieraniu rodzin, dzieci i uczniów w ujęciu instytucjonalnym. Budowanie systemu wsparcia międzysektorowego jest szczególnie istotne w procesach wzmacniania edukacji włączającej. W tym kontekście warto wspomnieć, że współpraca szkół specjalnych (i innych placówek specjalistycznych) z instytucjami zdrowia i wsparcia społecznego ma swoją tradycję i choć trudno uznać ją za wzorcową, to jednak przebiega według utartych schematów. Natomiast wychowankowie przedszkoli ogólnodostępnych i uczniowie szkół ogólnodostępnych zwyczajowo pozbawieni są wsparcia obecnego w placówkach specjalnych lub otrzymują je okazjonalnie. Oczywiście, wprowadzenie w życie zaprezentowanego modelu powinno wiązać się z innymi przeobrażeniami w obszarze edukacji i wsparcia – między innymi wprowadzeniem badań przesiewowych z wykorzystaniem oceny funkcjonalnej, kwalifikowaniem dzieci/uczniów do określonych poziomów wsparcia w zamian za orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego, to zaś wymusza potrzebę zmiany finansowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także przydzielania asystentów i nauczycieli współorganizujących proces kształcenia nie tylko do poszczególnych uczniów, ale także całych oddziałów przedszkolnych i szkolnych w placówkach ogólnodostępnych.

Zdajemy sobie sprawę, że zmiany te wymagają nie tylko rzetelnego przygotowania całego projektu reformy i dobrej woli specjalistów pracujących na niższych szczeblach administracji rządowej i samorządowej, ale przede wszystkim akceptacji politycznej najsilniej reprezentowanej w obszarze władzy ustawo-

dawczej – co może okazać się trudne zarówno w kontekście toczącej się wojny w Ukrainie, jak i nieustannie trwających sporów dotyczących wizji współczesnej edukacji w naszym kraju (Widawska, Bełza-Gajdzica, Gajdzica, 2023).

Bibliografia

- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wyd. Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wyd. Nauk. PWN.
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2007). Edukacja na poziomie średnim młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – z doświadczeń krajów zachodnich. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 3: 27–38.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Wyd. Nauk. PWN.
- Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Bełza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D., Mrózek, S., (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. MEN.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3): 265–280.
- Gordon-Gould, P., Hornby, G. (2023). *Inclusive education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Graham, L.J. (red.). (2024). *Inclusive education for the 21st century. Theory, policy, and practice*. Routledge.
- Jachimczak, B. (2008). Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (s. 189–200). W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Wyd. Satori.
- Jachimczak, B. (2009). Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście funkcjonowania szkolnego młodzieży gimnazjalnej (s. 420–433). W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*. Wyd. APS.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Tomaszewska, A. (red.). (2023). *Szkola dla każdego – od idei do realizacji z doświadczeń pierwszego łódzkiego specjalistycznego centrum wspierającego edukację włączającą*. Wyd. UŁ.
- Kamińska, E., Podgórska-Jachnik, D., Łyciuk-Bzdyra, M., Skrzypczak, B., Pawlak, K., Rośniński, T., Jachimczak, B., Piotrowicz, R. (2022). *Model wsparcia międzysektorowego na rzecz zintegrowania działań wokół dzieci, uczniów i rodzin – wersja skrócona*. MEiN, UŚ, APS, UAM, KUL, UMCS (Dokument powielony).

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Dz.U. 1997.78.483 z dnia 1997.07.16.
- Lechta, V. (2016). Inkluzivní pedagogika základní determinanty (s. 25–40). W: V. Lechta (ed.), *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education, Oxford Research Encyclopedias, Education, 2017*. Pobrane z: Pedagogy for Inclusive Education | Oxford Research Encyclopedia of Education (dostęp: maj 2022).
- Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się* (2020). MEN, www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich (dostęp: listopad 2020).
- Nowak, A. (2020). Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań. *Studia Pedagogiczne*, 35: 169–181.
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020. Raport merytoryczny, na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki*. MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Propozycja zapisów modelu wsparcia międzysektorowego ujętych w formie wzorowanej na aktach prawnych* (2022). Departament Wychowania i Edukacji Włączającej, MEN (Dokument powielony).
- Scott, I., Gong, T. (2021). Coordinating government silos: challenges and opportunities. *Global Public Policy and Governance*, 1 (1): 20–38.
- Skotnicka, B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Wyd. UKW.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej (s. 14–25). W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. FRSE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Widawska, E. (2014). Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. W: E. Widawska, K. Skotnicki (red.), *Społeczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*. Wyd. AJD.
- Widawska, E., Bełza-Gajdzica, M., Gajdzica, Z. (2023). Międzysektorowe wsparcie dzieci, uczniów i ich rodzin na poziomie lokalnym – wstępne założenia modelu (s. 103–116). W: E. Widawska (red.), *Młode pokolenie w (nie)przyjaznym świecie – konteksty teoretyczne, metodologiczne i praktyczne*. Wyd. ATW.
- Widawska, E., Jachimczak, B., Gajdzica, Z. (2023). Budowanie modelowych rozwiązań wsparcia międzysektorowego na poziomie lokalnym (s. 40–52). W: M. Walkiewicz-Krutak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin*. Wyd. APS.
- Zaorska, M. (2020). Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas ósmych ogólnodostępnej szkoły podstawowej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 37: 186–200.

*

Intra- and inter-sectoral cooperation as part of support for inclusive education

Abstract

In Poland, the process of assessment and implementation of needs at the local level is implemented by sector. Health care, social welfare and education have their own diagnostic and therapeutic tools. There is a lack of nationwide standards for intersectoral management of this process and cooperation and integration of resources at the local level. Each sector operates on its own without seeing the others, making it difficult, if not impossible, to share information, knowledge, resources. As a result, there is a system with low efficiency, in which there can be duplication of activities, efforts, costs.

The primary purpose of the study is to present the intersectoral model of child, student and family support developed and piloted as part of the project activities. This presentation is preceded by a general characterization of intrasectoral and intersectoral support processes considered in the context of broadly inclusive education. The starting point is the thesis that in the current formula, support for mainstream institutions takes place to a limited extent and only intrasectorally, which reduces its relevance and quality. As a result, it is worth attempting to construct an intersectoral model of support that fits the needs of students performing compulsory schooling in mainstream institutions.

Keywords: support, inclusive education, intersectoral support model