



OCENA FUNKCJONALNA W SZKOLE DLA KAŻDEGO

– ZAŁOŻENIA, POMIAR, ZASTOSOWANIE

ZENON GAJDZICA, EDYTA WIDAWSKA
STANISŁAWA BYRA, EWA DOMAGAŁA-ZYŚK
BEATA JACHIMCZAK, RADOSŁAW PIOTROWICZ
ELŻBIETA NEROJ

Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie

Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie

Zenon Gajdzica, Edyta Widawska, Stanisława Byra,
Ewa Domagała-Zyśk, Beata Jachimczak,
Radosław Piotrowicz, Elżbieta Neroj

Katowice-Kraków 2024

Recenzenci:

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha (UMK)

dr hab. Agnieszka Olechowska, prof. APS

dr hab. Magdalena Olempska-Wysocka (UAM)

Redaktor prowadzący: Dr Adrian Gorgosz

Korekta językowa: Izabela Pisarek-Godawa

Skład: Aleksandra Winiarska

Okładka: Małgorzata Grześków-Gorgosz

DOI: <https://doi.org/10.59862/ANjrYKfU41gk>

ISBN: 978-83-66445-35-2 (e-book)

Publikacja opracowana w ramach zadania zleconego pn. Organizacja i realizacja *Projektu innowacyjno-wdrożeniowego w zakresie oceny funkcjonalnej*. Projekt realizowany na podstawie umowy nr MEiN/2022/DWEW/1070, w okresie od 27 kwietnia 2022 r. do 31 grudnia 2023 r. finansowany z środków Ministerstwa Edukacji i Nauki; od 1 stycznia do 30 kwietnia 2024 r. finansowany z środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i nadzorowany merytorycznie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Koszty wydania niniejszej publikacji zostały dofinansowane przez AT Wydawnictwo z siedzibą w Krakowie.



AT Wydawnictwo



Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Miejsce i rola oceny funkcjonalnej w edukacji włączającej.....	9
1.1. Współczesne rozumienie edukacji włączającej w polskim systemie edukacji.....	9
1.2. Rozwój koncepcji oceny funkcjonalnej w działaniach resortu edukacji.....	16
1.3. Zastosowanie modelu ICF dla edukacji.....	31
Rozdział 2. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) – charakterystyka narzędzia i procedury badań	37
2.1. Założenia teoretyczne i proces konstruowania narzędzia	37
2.2. Wyniki walidacji KSzOF.....	40
2.2.1. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla osób uczących się w klasach I–III szkoły podstawowej (KSzOF-I-III).....	40
2.2.2. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla osób uczących się w klasach IV–VI szkoły podstawowej (KSzOF-IV-VI)	57
2.2.3. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla osób uczących się w klasach VII–VIII szkoły podstawowej (KSzOF-VII-VIII)	71
2.2.4. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla szkół ponadpodstawowych (KSzOF-SPP).....	85
2.3. Zastosowanie Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF).....	99
Rozdział 3. Wykorzystanie KSzOF w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej.....	101
3.1. Procedura realizacji Szkolnej Oceny Funkcjonalnej	101
3.2. Obserwacja funkcjonalna w ocenie funkcjonalnej – założenia	107
3.3. Współpraca z rodziną w ramach szkolnej oceny funkcjonalnej	113
3.4. Dwie ścieżki wsparcia osób uczących się – założenia	124
3.5. KSzOF w procesie określania poziomu wsparcia dla osób uczących się	128
3.6. KSzOF w konstruowaniu Indywidualnych Planów Edukacyjnych	137
3.7. Nauczycielski głos w sprawie KSzOF.....	146
Zakończenie	155
Bibliografia	157

Załączniki.....	167
1. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach I-III szkoły podstawowej (KSzOF-I-III)	167
2. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach IV-VI szkoły podstawowej (KSzOF-IV-VI)	171
3. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach VII-VIII szkoły podstawowej (KSzOF-VII-VIII).....	175
4. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w szkołach ponadpodstawowych (KSzOF-SPP).....	179
Spis tabel	183
Spis schematów.....	187



Wstęp

Edukacja wysokiej jakości dla wszystkich (włączająca) jest od wielu lat polem zainteresowań badaczy oraz praktyków oświatowych. Pomimo że od kilkunastu lat coraz bardziej różnicuje się społeczność klasy szkolnej pod kątem możliwości oraz indywidualnych (własnych) potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osób uczących się, to nadal dla wielu pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych szkół oraz rodziców jest to nowe doświadczenie, nowe obowiązki, przed którymi stają. Jak wskazuje jedna z autorek niniejszego opracowania, „wraz z (kolejnym etapem) wprowadzenia do szkół idei edukacji włączającej nauczyciele po raz kolejny zadają sobie pytania: »Jeśli my tego nie zrobimy, to kto?«, »Jeśli nie teraz, to kiedy?«. W kontekście polityki oświatowej otwierającej się na różnorodność w szkole ogólnodostępnej nie należy stawiać pytań o to, czy ma ona sens, ale należy szukać odpowiedzialnych i efektywnych rozwiązań przygotowujących całą społeczność szkolną (w tym nauczycieli, specjalistów) do nowej, »wieloróżnorodnej« grupy, z którą zetknie się w swojej pracy. Realizacja idei edukacji włączającej wprowadza wiele zmian w rzeczywistości szkolnej. Co za tym idzie, również potrzeba zmian w przygotowaniu przyszłych i obecnych kadr do wdrażania rozwiązań efektywnych dla każdego odbiorcy. Warto w tym miejscu przypomnieć, że współczesne rozumienie włączenia nie koncentruje się na żadnej szczególnej grupie uczniów, czyli nie ogranicza się do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością” (Jachimczak 2019, s. 140) stąd coraz częściej mówimy o szkole dla każdego.

I właśnie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie jak uczynić obecną szkołę miejscem wspierania każdego ucznia/uczennicy stało się podstawą opracowania i zrealizowania projektu innowacyjno-wdrożeniowego, którego głównym celem było podniesienie jakości i efektywności skoordynowanego, międzysektorowego, wsparcia udzielanego dzieciom, uczniom i ich rodzinom oraz środowisku, w którym funkcjonują, na poziomie lokalnym.

Niniejsza książka jest jednym z efektów pracy w ramach projektu pod nazwą *Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie oceny funkcjonalnej polegający na badaniu i opracowaniu modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF*. Jednym z zadań projektowych była walidacja narzędzia do szkolnej oceny funkcjonalnej przygotowanego przez zespół badaczy z różnych środowisk akademickich (zob. Domagała-Zyśk i in. 2022). Na tej podstawie zostało opracowane narzędzie do przesiewowej oceny funkcjonalnej w zakresie aktywności i uczestnictwa osób uczących się – Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) – które w tej publikacji prezentujemy. Następnie zespół stworzył model wsparcia skierowanego do osób uczących się, powiązanego z prowadzoną w szkole oceną funkcjonalną.

W poniższej publikacji przedstawiamy założenia teoretyczne edukacji dla wszystkich w odniesieniu do oceny funkcjonalnej ukierunkowanej na działania, doświadczenia i dobre praktyki nauczycieli i nauczycielek z 36 powiatów Polski. W pierwszej części prezentujemy teoretyczne zagadnienia związane z szeroko rozumianą inkluzją: od modeli teoretycznych, przez rozwiązania polskie, po zastosowanie klasyfikacji ICF w ocenie możliwości i potrzeb osób uczących się. W drugiej części zespół autorski zaprezentował realizowane badania walidacyjne i przedstawił ostateczną wersję Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla poszczególnych grup wiekowych osób uczących się. Ponieważ KSzOF jest elementem szerokiego procesu oceny funkcjonalnej to w trzeciej części opracowania znajdują się wskazania do wykorzystania KSzOF w praktyce szkolnej. Całość kończy prezentacja wyników badań jakościowych, w których głos zabrali nauczyciele wdrażający te innowacyjne rozwiązania w swojej pracy.

W tym miejscu chcemy podziękować wszystkim osobom, które włączyły się na różnych etapach realizacji badań do współpracy, za ich profesjonalizm, wsparcie oraz informacje zwrotne zwiększające efektywność proponowanych rozwiązań. To dzięki zaangażowaniu wielu osób, które reprezentowały wszystkie grupy tworzące przestrzeń edukacyjną, w tym rodziców, powstały narzędzia do oceny funkcjonalnej prezentowane w niniejszej publikacji – dziękujemy. Dziękujemy również recenzentkom za cenne uwagi, które przyczyniły się do podniesienia jakości naszej publikacji.



Rozdział 1

Miejsce i rola oceny funkcjonalnej w edukacji włączającej

1.1. Współczesne rozumienie edukacji włączającej w polskim systemie edukacji

Nieco uogólniając, edukacja włączająca w ujęciu systemowym postrzegana jest dwutorowo. Z jednej strony ciągle traktuje się ją jako wyzwanie stojące przed systemami szkolnymi (Ainscow 2005), które generuje wiele trudności najczęściej sprowadzanych do perspektywy organizacyjnej i metodycznej. Z drugiej – dostrzega się w niej katalizator przemian służący rozwojowi całego systemu i wszystkich uczniów (Hodkinson 2007; Hajisoteriou, Sorkos 2022). Widzi się w niej szansę kreowania edukacji nowej jakości, skoncentrowanej na różnorodności i personalizacji potrzeb wszystkich jej uczestników.

Choć nie ma pełnej zgodności co do genezy edukacji włączającej, to najczęściej przyjmuje się, że jej zarodkiem była aktywność społeczna rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w krajach nordyckich w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku (Dyson, Forlin 1999). Rozczarowani edukacją separacyjną/segregacyjną rodzice domagali się włączenia swoich dzieci w główny nurt kształcenia w placówkach ogólnodostępnych, aby dać kolejnym pokoleniom równe szanse edukacyjne (Walton 2018). Termin edukacji włączającej pojawił w literaturze pedagogicznej z początkiem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku i szybko zyskał popularność w krajach globalnej północy – zwłaszcza w Kanadzie i USA (Szumski 2019).

Edukacja włączająca rozwijała się równolegle w wielu krajach, w zróżnicowanych kulturach i systemach edukacji (Dyson, Millward 2000; Loreman 2017). W efekcie samo pojęcie inkluzji, stosowane w odniesieniu do procesów wychowania i kształcenia, jest wieloznaczne (Ryndak et al. 2000; Speck 2013; Lechta 2016) i bywa używane w różnych konotacjach nadających mu znaczenia: teorii naukowej, koncepcji przemian edukacyjnych, modelu edukacji, koncepcji pracy metodycznej, koncepcji pracy organizacyjnej, zespołu warunków edukacji, paradygmatu, a nawet ideologii (Loreman 2017; Gajdzica 2020; Gordon-Gould, Hornby 2023; Byra, Gajdzica 2024). Ponadto konceptualizację edukacji włączającej można uporządkować w kilku następujących perspektywach:

- jako troskę o uczniów z niepełnosprawnościami i innymi kategoriami „specjalnych potrzeb edukacyjnych”,
- jako odpowiedź na wykluczenie uczniów z zaburzeniami w zachowaniu,
- w odniesieniu do wszystkich grup uczniów postrzeganych jako podatne na wykluczenie,
- jako rozwój szkoły dla wszystkich,
- jako „edukację dla wszystkich”,
- jako podstawowe podejście do edukacji i społeczeństwa (Ainscow i in. 2006).

Wprawdzie zaprezentowana koncepcja porządkowania zakresów edukacji włączającej składa się z nierozłącznych typów (obszarów), ale pozwala spojrzeć na omawianą problematykę w sposób systemowy. Trzy pierwsze obszary odnoszą się do poszczególnych grup uczniów włączanych, a trzy ostatnie ukazują perspektywę inkluzji jako strategię zmiany edukacji, szkoły oraz kultury ją otaczającej. Chociaż geneza włączania edukacyjnego jako formy kształcenia i wychowania związana jest głównie z działaniami na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami (widoczna w pierwszym obszarze w przywołanej wyżej typologii) to należy podkreślić, że obecnie ta wąska formuła jej postrzegania jest już nieaktualna, ponieważ obejmuje wszystkie osoby uczące się podatne na wykluczenie (trzeci zakres typologii), m.in. z zaburzeniami emocjonalnymi, parcjalnymi trudnościami w uczeniu się, dziećmi z rodzin imigrantów i uchodźców, wychowujących się w rodzinach o niskim statusie ekonomicznym, charakteryzujących się trudnościami z identyfikacją własnej płci etc. To zaś rozszerza problematykę włączania edukacyjnego o wiele obszarów niedostrzeganych lub deprecjonowanych w wąskim ujęciu skoncentrowanym na włączaniu uczniów z niepełnosprawnościami (Lawrence-Brown, Sapon-Shevin 2015). Jeszcze szerszą perspektywę edukacji włączającej znajdujemy

w trzech ostatnich obszarach przywołanej typologii. Ukazują one edukację włączającą jako szeroki proces obejmujący wszystkich uczniów w szkole – edukację wysokiej jakości dla wszystkich. Zmiany tych perspektyw (nieprzypadkowo w przywołanej typologii ujęte w takiej kolejności) mają swoje źródło w przemianach konceptualizacji omawianej formy kształcenia.

Trafną egzemplifikacją tych zmian są efekty analiz definicji edukacji włączającej wykonane przez Kerstin Göransson i Claes Nilholm (2014). Autorzy ci zauważyli, że mimo wielozakresowego zróżnicowania kulturowego, społecznego i ekonomicznego systemów edukacji w wielu krajach można dokonywać pewnych uogólnień w obszarze przemian edukacji włączającej. Wprawdzie zaprezentowane przez nich badania dotyczą włączania uczniów z niepełnosprawnościami, ale opisane mechanizmy przemian równie dobrze można odnieść do szerokiej formy edukacji włączającej obejmującej wszystkich uczniów z grup defaworyzowanych społecznie i/lub mających trudności w uczeniu się z różnych powodów. W efekcie przeprowadzonych analiz Göransson i Nilholm (2014) wyróżnili cztery kategorie definicji odzwierciedlające etapy przemian edukacji włączającej. Ich prezentację dopełniamy swoimi komentarzami i odniesieniami do literatury¹.

Punktem wyjścia definicji zaliczonych do pierwszej grupy jest określenie przestrzeni edukacji włączającej, czyli placówki ogólnodostępnej. Wprawdzie – jak zauważają cytowani autorzy – nie zawsze miejsce to wskazywana jest bezpośrednio, mimo to jednak w wielu definicjach odgrywa ono priorytetową rolę. Innym istotnym elementem jest założenie, że edukacja ta powinna odbywać się w grupach uczniów w tym samym wieku biologicznym. Dopiero trzeci element to proces wsparcia przynależny wyłącznie uczniom włączanym, ukierunkowany na wzmocnienie ich wielostronnej obecności w głównym nurcie edukacji. Przykładem takiego podejścia jest definicja zaprezentowana w *Concise Encyclopedia of Special Education* (Reynolds, Flechter-Janzen 2002, s. 495), w której określono kilka kluczowych założeń stanowiących fundamenty edukacji włączającej, są to:

- ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych,
- edukacja uczniów z niepełnosprawnościami z uczniami pełnosprawnymi w tym samym wieku,

¹ W charakterystykach tej oraz kolejnej dotyczącej polskiej perspektywy włączania edukacyjnego korzystamy z fragmentów dwóch prac: Gajdzica 2020 oraz Byra, Gajdzica 2024.

- włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji z wykorzystaniem specjalnego wsparcia,
- przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej.

Kluczową kategorią drugiej grupy definicji są specjalne potrzeby uczniów włączanych oraz proces zaspokajania tych potrzeb. Koncentracja na nich sprzyja marginalizowaniu jej wpływu na przebieg edukacji pozostałych uczniów. W tym podejściu ich potrzeby mogą okazać się ignorowane lub ledwo dostrzegalne. Takim przykładem jest propozycja Davida Mitchella (2008), który edukację włączającą postrzega jako kształcenie osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w typowym środowisku szkolnym. W tym ujęciu jest ona czymś więcej niż tylko ulokowaniem grupy uczniów włączanych w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej – oznacza również wdrożenie całego zestawu reguł, zmiany w programach i metodach nauczania, a także modyfikacji technik oceny oraz reguł dostępności (Mitchell 2016). To zaś wymaga odpowiedniego wsparcia nauczyciela w przestrzeni klasy. Edukacja włączająca jest więc złożoną strategią w pierwszej kolejności ukierunkowaną na włączanie uczniów z niepełnosprawnościami w główny nurt edukacji (Gajdzica 2020).

Pojęcie specjalnych potrzeb typowe jest dla pierwszych dwóch grup definicji, skoncentrowanych wyłącznie na grupie uczniów wymagających specjalnego wsparcia. Warto jednak pamiętać, że procesy wspierania odbywają się w przestrzeni szkoły/klasy ogólnodostępnej i nie pozostają bez znaczenia dla pozostałych uczniów. Dlatego nie można rozpatrywać globalnie edukacji włączającej jako formy organizacyjnej jedynie uczniów włączanych w główny nurt działań lekcyjnych. Założenie to jest podstawą definicji zakwalifikowanych do trzeciej grupy, w której edukacja włączająca rozpatrywana jest w perspektywie każdego ucznia. To zaś prowadzi do dostrzegania spersonalizowanych potrzeb wszystkich uczniów – także tych o względnie prawidłowym rozwoju i socjalizacji. Definicje te lokują omawianą formę kształcenia i wychowania w szerszym kontekście edukacji ogólnej. Podsumowaniem takiego podejścia są następujące założenia:

- edukacja włączająca sprawia, że szkoła jest miejscem edukacji wszystkich dzieci;
- lepiej zaspokaja potrzeby każdego ucznia;
- jest procesem ukierunkowanym na poszukiwanie możliwie najnormalniejszych dróg edukacyjnych wszystkich dzieci (Thomazet 2009, za: Göransson, Nilholm 2014, s. 269).

Przykład takiego podejścia znajdujemy również w projektowanym w Polsce *Modelu edukacji dla wszystkich* (MEN 2020), w którym zaproponowano, by edukację włączającą rozumieć jako „edukację o wysokiej jakości dla wszystkich dzieci, uczniów i dorosłych osób uczących się, która organizowana jest wspólnie z rówieśnikami w miejscu ich zamieszkania. Wysoka jakość zakłada zarówno aktywny udział i uczestnictwo każdego dziecka/ucznia w procesie nauczania-uczenia się, włączenie społeczne, jak i postępy w indywidualnym rozwoju i osiągniętych efektach kształcenia” (MEN 2020, s. 21).

Trzy grupy definicji scharakteryzowane wyżej mają charakter deskryptywny – opisujący istniejące w praktyce formy organizacji kształcenia (Szumski 2019). Ostatnia, czwarta grupa przyjmuje konstrukt projektujący – preskryptywny. Definicje zakwalifikowane do tej grupy ukierunkowane są na budowanie wizji organizacyjnych edukacji dla wszystkich. Modele tak rozumianej edukacji włączającej uwydatniają wspólnotę ukonstytuowaną na kulturze inkluzyjnej. Kultura takiej społeczności ma opierać się na różnorodności, pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości oraz zniesieniu wszystkich barier utrudniających włączanie, które funkcjonuje w sposób naturalny (Göransson, Nilholm 2014). Kategoria włączania traci zatem rację bytu, ponieważ istnieje tylko jeden nurt edukacji obejmujący wszystkich uczniów (Thomas, Loxley 2007; Slee 2011). W efekcie nie można mówić o jakiegokolwiek grupie uczniów włączanych, ponieważ nie funkcjonują żadne praktyki marginalizujące/wyłączające. Wizja ta bywa określana jako postulat absolutyzacji, oddalony od rzeczywistości i w praktyce uznawany przez niektórych badaczy jako nierealny (Speck 2013).

Trudno jednoznacznie ulokować obecną polską edukację włączającą w tej typologii. Z jednej strony praktyka edukacyjna wskazuje ciągle na bardzo mocne zakorzenienie jej praktycznej realizacji w założeniach pedagogiki specjalnej (Chrzanowska 2016; Skibska 2021). Odzwierciedla to postrzeganie procesów włączania skoncentrowane na potrzebach uczniów włączanych (Skotnicka 2019). Z drugiej strony coraz wyraźniej widoczne są symptomy traktowania tego obszaru jako immanentnego pola szeroko pojętej edukacji z akcentowaniem spersonalizowanych potrzeb wszystkich uczniów (Gajdzica i in. 2021; Jachimczak, Podgórska-Jachnik 2023; Byra, Gajdzica 2024).

Jak wskazano powyżej problemem edukacji włączającej w Polsce wydaje się być również ciągle rozdzielanie polityki oświatowej „ogólnej” i „specjalnej”. Oczywiście podział ten jest umowny, ale dopóki problemy obu gałęzi dyskutowane będą osobno, zbudowanie środowiska szkoły włączającej, w której

wszystkie podmioty rozumieją swoje prawa i obowiązki, będzie niemożliwe. Przerzucanie odpowiedzialności za wdrażanie idei kształcenia otwartego na potrzeby każdego dziecka/ucznia na „kogoś innego” zamiast refleksyjnego projektowania ścieżki edukacyjnej, wykorzystującej istniejące w prawie alternatywy, może cofnąć polski system edukacji do segregacji. Również brak dialogu ze wszystkimi podmiotami procesów edukacyjnych może doprowadzić do otwartej niechęci wobec edukacji we wspólnym nurcie kształcenia. Doniesienia medialne co jakiś czas to potwierdzają.

Jak wskazuje Chrzanowska (2019, s. 9), celem zmian ma być edukacja włączająca, która ukierunkowana jest na wysokiej jakości edukację dla wszystkich uczniów, z jednoczesnym respektowaniem ich różnorodności, zróżnicowanych potrzeb, umiejętności, cech i oczekiwań edukacyjnych, z dążeniem do eliminacji wszelkich form dyskryminacji². Aby cel ten mógł być zrealizowany, konieczne wydaje się wykorzystanie przez „rząd, dysponujący bogatym i zróżnicowanym zasobem informacji o funkcjonowaniu systemu oświatowego, możliwości dostrzeżenia rozproszonych i nieartykułowanych wyraźnie interesów środowisk szczególnie zagrożonych pod względem realizacji praw edukacyjnych” (Osiecka-Chojnacka 2010, s. 37). Niezbędne jest też realizowanie długofalowej polityki oświatowej, której celem będzie udowodnienie błędu w stwierdzeniu Pедера Хауга (2016, s. 207), że koncepcja edukacji włączającej to „retoryczne arcydzieło, ale brak konsensusu”. Czyli, jak pisze Chrzanowska, „nie wolno przyzwolić na inkluzję pozorną, ideę dla idei. Wprowadzoną do systemu kształcenia tylko dlatego, że jest *trendy*. Taka inkluzja nie będzie jednoczyła pedagogiki i pedagogiki specjalnej, odwrotnie – wskaże, że niemal wszystko je dzieli i, kuriozalnie, za czas jakiś może dowieść, że najlepszym rozwiązaniem w kształceniu osób z niepełnosprawnością jest segregacja” (Chrzanowska 2014, s. 116).

Jak pokazują doświadczenia ostatnich prawie trzydziestu lat, nadal mamy do czynienia z wieloma wyzwaniem i ograniczeniami w zakresie edukacji włączającej (zobacz np. Maciarz 1996, Nowicka 2001, Bąbka 2001, Gajdzica 2002,

² Uzgodnione to zostało na poziomie eksperckim w Polsce jako efekt prac Zespołu Ekspertów powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej do opracowania koncepcji kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zarządzenie nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z 13.10.2017 r., poz. 43 w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Warszawa, dnia 15 grudnia 2017 r. http://g.ekspert.infor.pl/p/_dane/akty_pdf/U21/2017/5/43.pdf#zoom=90 [dostęp: 12.01.2018].

Gołubiew-Konieczna 2002, Dryżałowska, Żuraw 2004, Krause 2000, 2004, Szumski 2004, Janiszewska-Nieścioruk 2000). W prowadzonych przez wyżej wymienionych badaczy analizach podkreślano brak spójnej wizji kształcenia niesegregacyjnego oraz niedostateczne propagowanie zmian w społeczeństwie, a co za tym idzie, brak kształtowania pozytywnych postaw wobec wspólnej edukacji dzieci. Bardzo poważnym problemem był i jest brak przygotowania merytorycznego, organizacyjnego do tworzenia oddziałów integracyjnych, co skutkowało, jak to nazwał Krause (2004, s. 230), „wypaczonym modelem klas integracyjnych ze zbyt liczną grupą uczniów z orzeczeniem, brakiem wsparcia w postaci nauczyciela (tak zwanego) wspomagającego (obecnie współorganizującego proces kształcenia)”. Dostrzeżono również kłopoty z przygotowaniem kadry specjalistycznej do pracy w grupach zróżnicowanych. Z jednej strony nauczyciele przedmiotu nie posiadali (nie posiadają nadal) umiejętności pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej zaś pedagodzy specjaliści (zatrudniani w oddziałach integracyjnych lub w oddziałach ogólnych) byli przygotowani do pracy z uczniem z jednym rodzajem zaburzenia, co w sytuacji pojawienia się wielu niepełnosprawności lub innych indywidualnych potrzeb edukacyjnych w jednym zespole mogło stanowić dla nich zbyt duże wyzwanie.

Warto w tym miejscu zauważyć jeszcze jedną „nieścisłość” w dyskursie polityki oświatowej. Ta nieścisłość dotyczy braku jednoznacznego ustalenia, o jakiej edukacji – integracyjnej czy włączającej – w Polsce debatujemy oraz jaki podmiot jest przedmiotem dyskusji o zmianie w edukacji w kierunku włączania. Od prawie trzydziestu lat w kontekście kształcenia niesegregacyjnego (obecnie włączającego) posługujemy się pojęciem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*special needs education*), które nie zostało zdefiniowane w przepisach prawa polskiego, a to powinno być priorytetem polityki oświatowej każdego kraju. Być może dzieje się tak dlatego, że „pojęcie potrzeby edukacyjnej, mimo że powszechnie stosowane na całym świecie nie tylko przez psychologów edukacji i pedagogów, często nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Wynika to głównie ze specyficznego rozumienia samego pojęcia potrzeby zawartego w tym określeniu” (Jachimczak, Podgórska-Jachnik 2023, s. 31).

Przez wiele lat w szkołach ogólnodostępnych w Polsce (czyli nieintegracyjnych i niespecjalnych) wskazywano na możliwość zatrudnienia specjalistów w momencie pojawienia się uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Dopiero od roku 2016 jest to obligatoryjne, kiedy do klasy ogólnodostępnej dołącza uczeń ze spektrum autyzmu lub z niepełnosprawnością

sprzężoną, a od 2022 roku został wprowadzony standard zatrudnienia specjalistów w przedszkolach i szkołach otwartych dla każdego. To było działanie przygotowujące do wdrażania idei kształcenia dla każdego w placówkach ogólnodostępnych. Jednak pozostawienie w prawie oświatowym pojęcia szkoła ogólnodostępna w kontekście kształcenia dwóch grup z „umownego” katalogu specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych (uczniowie z niepełnosprawnością i pozostali z SPE) również nie porządkowała terminologii w zakresie kluczowych pojęć oświatowych w Polsce (Chrzanowska 2019, s. 9).

Przygotowane w 2010 roku przez grono specjalistów pierwsze całościowe założenia zmian w zakresie edukacji grup zróżnicowanych zostało wdrożone częściowo – co spotkało się ze zdecydowanym protestem ich autorów. Najnowszy projekt Edukacji dla wszystkich jest kolejną próbą wdrażania korzystnych zmian w obszarze edukacji włączającej. Zakłada on kompleksowe rozwiązania, począwszy od wprowadzenia oceny funkcjonalnej, przez projektowanie wsparcia niezależne od oceny kryterialnej, po wsparcie wewnątrz i międzysektorowe z wykorzystaniem placówek specjalnych – SCWEW-ów (Jachimczak, Podgórska-Jachnik, Tomaszewska 2023) oraz innych instytucji wspierających dziecko czy osobę uczącą się.

1.2. Rozwój koncepcji oceny funkcjonalnej w działaniach resortu edukacji

Model międzysektorowego wsparcia opiera się na założeniach oceny funkcjonalnej, w których uwzględniono wykorzystanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Takie oczekiwanie zostało postawione zespołowi projektowemu przez Ministerstwo Edukacji i Nauki³, które zleciło Uniwersytetowi Śląskiemu w Katowicach opracowanie i pilotaż tego modelu. Projekt ten stanowił kolejny etap prac nad przygotowaniem nowego modelu oceny potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dzieci i młodzieży w polskim systemie oświaty.

³ Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) zostało utworzone w 1 stycznia 2021 r. przez połączenie dwóch dotychczasowych resortów: oświaty i wychowania oraz nauki i szkolnictwa wyższego. MEiN funkcjonowało do 31 grudnia 2023 r. Od 1 stycznia do 30 kwietnia 2024 r. projekt pozostawał pod nadzorem merytorycznym Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W świetle dyskusji o rewolucyjności przygotowywanych przez resort edukacji rozwiązań, których istotnym elementem jest ocena funkcjonalna⁴, czy szerzej – o postrzeganiu edukacji włączającej jako nowego „programu ministerstwa”⁵, warto przybliżyć wybrane działania, w tym wprowadzane na przestrzeni lat zmiany w przepisach prawa, które poprzedziły rozpoczęty w kwietniu 2022 roku i zakończony dwa lata później pilotaż modelu międzysektorowego wsparcia. Wybrane działania stanowią odzwierciedlenie ewolucji koncepcji zmiany. Ewolucja ta dokonywała się w toku przyjmującego różne formy dyskursu społecznego⁶, realizacji zleczanych przez resort badań i projektów pilotażowych, jak również poprzez zintensyfikowanie wymiany wiedzy i doświadczeń międzynarodowych w obszarze edukacji włączającej⁷. Istotnym elementem tej ewolucji była zmiana w postrzeganiu jej adresatów – od wąskiej grupy uczniów z tzw. „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” do wszystkich osób uczących się, z których każda ma swoje indywidualne potrzeby edukacyjne.

Potrzeba systemowej zmiany w obszarze identyfikacji potrzeb uczniów oraz zapewniania im wsparcia w procesie nauczania–uczenia się była identyfikowana już kilkanaście lat temu. W listopadzie 2009 roku zostały sformułowane wspomniane „Rekomendacje Zespołu MEN do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych odnośnie zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych”⁸. Zespół rekomendował

⁴ Np. artykuł K. Liszki-Michałki (2020) „Model Edukacji dla wszystkich – kolejna rewolucja?” [online] <https://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/57846-model-edukacji-dla-wszystkich-kolejna-rewolucja> [dostęp: 18.05.2024].

⁵ Np. B. Bugdalskiego (2021) „Edukacja włączająca? Dobrze, ale jeszcze nie teraz” [online] <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/edukacja-wlaczajaca-dobrze-ale-jeszcze-nie-teraz,284575.html> [dostęp: 18.05.2024].

⁶ M.in. organizowanych przez MEN konsultacji publicznych, warsztatów, konferencji, spotkań konsultacyjnych, ankiet online, debat oświatowych, jak i artykułów w prasie, wypowiedzi w mediach, interpelacji poselskich.

⁷ M.in. w ramach członkostwa MEN w Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej ([online] <https://www.european-agency.org/> [dostęp: 18.05.2024]) oraz podczas realizacji projektu „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”: ([online] <https://www.gov.pl/web/edukacja/wspieranie-podnoszenia-jakosci-edukacji-wlaczajacej-w-polsce2> [dostęp: 18.05.2024]).

⁸ Rekomendacje Zespołu MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych odnośnie zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych [online] https://www.autyzm.wroclaw.pl/images/art_img/zespol_ekspertow_rekomendacje_men_do_upowszechniania.pdf [dostęp: 18.05.2024].

m.in. zmianę „zasad organizowania edukacji i pomocy dzieciom i młodzieży z zaburzeniami funkcjonowania: odejście od zamkniętej listy niepełnosprawności na rzecz nowej definicji specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE) po to, by żadne potrzebujące dziecko nie pozostawało poza systemem pomocy”. Proponowane definicje odwoływały się do trudności w funkcjonowaniu: „ruchowym, sensorycznym, poznawczym, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społecznym i/lub psychicznym, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości”. Zaproponowano również odejście od katalogu niepełnosprawności i wydawania opinii i orzeczeń na rzecz nowego dokumentu – Karty Potrzeb i Świadczeń. Karta, według zespołu, powinna być „dynamicznym dokumentem, w którym cyklicznie stwierdza się specjalne potrzeby dziecka w poszczególnych sferach funkcjonowania, proponuje się działania wspomagające, kompensujące i terapeutyczne oraz rodzaj placówki edukacyjnej, a także monitoruje się historię terapii i edukacji dziecka”. Już wówczas pojawiła się propozycja wykorzystania ICF w procesie oceny potrzeb, planowania i monitorowania wsparcia oraz jego finansowania. Zespół wskazywał na potrzebę opracowania „katalogu specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych na podstawie międzynarodowej klasyfikacji ograniczeń aktywności i uczestnictwa ICF oraz przypisanie im rang trudności i wagi potrzeb przekładalnych na sugerowany poziom finansowania w postaci subwencji”. Zespół wskazał wtedy także na potrzebę koordynacji wsparcia na poziomie powiatu poprzez utworzenie „sieci powiatowych Centrów Edukacyjno-Terapeutycznych (CET), które pełniłyby rolę koordynującą działania wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami, ich rodzin oraz placówek edukacyjnoterapeutycznych”, dodając, że „do tworzenia Centrów można wykorzystać istniejącą infrastrukturę (poradnie psychologiczno-pedagogiczne lub szkoły specjalne)”. Jednym z zadań CET miało być wspieranie dzieci i uczniów w procesie przejścia pomiędzy etapami edukacyjnymi/szkołami. CET miało stanowić także swoistą bazę zasobów specjalistycznych, wspierających przedszkola i szkoły w rejonie swojego działania.

W 2010 roku opublikowano sześć rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej, regulujących kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁹, które uwzględniały część rekomendacji zespołu. Nie zdecydowano

⁹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r.: 1) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz. 1487); 2) w sprawie szczegółowych

się wówczas na wprowadzenie kompleksowych zmian, pozostając przy katalogu niepełnosprawności, niedostosowaniu społecznym i zagrożeniu niedostosowaniem społecznym jako czynnikach stanowiących podstawę do wydawania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. W przepisach wprowadzono obowiązek pracy zespołowej nauczycieli i nauczycieli specjalistów, którzy prowadzili zajęcia z uczniem wymagającym dodatkowego wsparcia. W przypadku osoby uczącej się, która wymagała objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, a jednocześnie nie była objęta kształceniem specjalnym, zespół zakładał i prowadził Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU). Dla ucznia, który posiadał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, niezależnie od tego, do jakiego rodzaju przedszkola czy rodzaju i typu szkoły uczęszczał, wprowadzono obowiązek opracowywania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Jako podstawę do opracowania programu wskazano wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, dokonywaną przez zespół nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z tym uczniem. Zatem już w 2010 roku wskazano w przepisach na zadania nauczycieli, wychowawców grupy wychowawczej i specjalistów tworzących zespół, polegające na dokonywaniu analizy poziomu wiedzy, umiejętności i funkcjonowania osoby uczącej się oraz określania trudności, na jakie napotykają w pracy z nią, planowania indywidualnej ścieżki edukacyjnej lub edukacyjno-terapeutycznej, uwzględniającą potrzeby zdiagnozowane zarówno na poziomie przedszkola/szkoły/placówki,

zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. nr 228, poz. 1488); 3) w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. nr 228, poz. 1489); 4) w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. nr 228, poz. 1490); 5) zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 228, poz. 1491); 6) zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz. U. nr 228, poz. 1492). W 2011 roku wydane zostało spójne z ww. zmianami rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. nr 109, poz. 631).

jak i wynikające z orzeczeń i opinii, wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Na poziomie szkoły formułowane były również zalecenia dotyczące formy wsparcia, a także okresowa ocena efektywności ich realizacji. Jako cel współdziałania wszystkich nauczycieli prowadzących zajęcia z danym uczniem wskazano opracowanie, przyjęcie i realizację spójnego, konsekwentnego programu/planu pracy, zawierającego odpowiednio oddziaływania edukacyjne lub terapeutyczne, z jednoczesnym ustaleniem działań priorytetowych.

Wdrażanie przygotowanych zmian legislacyjnych było wspierane realizacją projektu pn. „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, który realizowany był przez MEN w partnerstwie z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W projekcie opracowano szereg publikacji przybliżających cele wprowadzonych w przepisach zmian i sposoby ich realizacji w praktyce¹⁰. Rozwiązania te, dotyczące organizacji kształcenia specjalnego (prowadzenia wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, opracowywania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego) w przedszkolu i szkole, obowiązują do dzisiaj.

W 2013 roku weszły w życie przepisy regulujące zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych¹¹. Wśród czterech zadań poradni wskazano prowadzenie diagnozowania dzieci i młodzieży, którego celem jest w szczególności określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, wyjaśnienie mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazanie sposobu rozwiązania tego problemu. Efektami diagnozowania są m.in. wydanie opinii¹² lub orzeczenia¹³,

¹⁰ Przykładowa publikacja: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli [online] <https://static.epodreczniki.pl/portal/f/res/RA6Y4U8sfpNqM/1611745673/2apRvZtKDqsMskFNWfvG5GgjKMaNqpcO.pdf> [dostęp: 18.05.2024].

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 2499).

¹² Poradnie wydają opinie w sprawach określonych w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230, z późn. zm.), ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900, z późn. zm.), ustawie z dnia 26 czerwca 1974 r. - Kodeks pracy (Dz.U. z 2023 r. poz. 1465) oraz w przepisach wydanych na podstawie tych ustaw.

¹³ Orzeczenie o potrzebie: kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.

objęcie dzieci i młodzieży albo dzieci i młodzieży oraz rodziców bezpośrednio pomocą psychologiczno-pedagogiczną, a także wspomaganie nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami. Wskazano zatem na potrzebę takiej organizacji procesu diagnozowania, który umożliwi ukierunkowanie działań wspierających funkcjonowanie osoby uczącej się w jej środowisku nauczania i wychowania.

W 2015 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przeprowadziło konsultacje publiczne pn. „Koncepcja zmian organizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych”¹⁴. Konsultacje prowadzone były od lutego do kwietnia w formie badań społecznych, warsztatów i konferencji. Zebrane w procesie konsultacji społecznych rekomendacje wskazywały m.in. na potrzebę prowadzenia diagnozy funkcjonalnej z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi diagnostycznych jak najbliższej środowiska ucznia. Diagnoza powinna mieć charakter wielospecjalistyczny, a jej wynik umożliwiać stworzenie kompleksowego programu działań z zakresu zdrowia, pomocy społecznej, pomocy pedagogicznej i psychologicznej. Wskazywano również na potrzebę stworzenia, przy szkołach specjalnych lub specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, centrów edukacyjno-wspierających, dysponujących specjalistami z różnych dziedzin oraz wypożyczalnią specjalistycznego sprzętu i pomocy dydaktycznych, w tym np. podręczników, komunikatorów. Wskazano również na potrzebę systemowych rozwiązań regulujących współpracę różnych podmiotów na terenie gminy, powiatu, miasta w zakresie wsparcia dziecka i rodziny (obszary działań oraz możliwości pomocy, ogólnodostępna baza zasobów, np. elektroniczna). To – w opinii zespołu – umożliwi przejście od modelu medycznego opartego na rozpoznaniu medycznym potrzeb dzieci z SPE (przyporządkowaniu do określonej grupy/rodzaju niepełnosprawności na podstawie rozpoznania lekarskiego i/lub diagnozy psychologicznej) na rzecz modelu społecznego, opartego na analizie funkcjonowania dziecka i wynikających z tego potrzeb w zakresie zarówno wsparcia dziecka, jak i dostosowania środowiska zewnętrznego (dostosowanie warunków nauczania, np. likwidacja barier architektonicznych, dostosowane miejsce pracy, odpowiednie pomoce dydaktyczne, metody pracy dydaktycznej i wychowawczej itp.)

¹⁴ Konsultacje społeczne – koncepcja zmian organizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych, Polski Związek Niewidomych [online] <https://pzn.org.pl/konsultacje-spo-leczne-koncepcja-zmian-organizacji-edukacji-uczniow-niepelnosprawnych/> [dostęp: 18.05.2024].

W 2016 roku MEN zorganizował ogólnopolskie debaty oświatowe, których jednym z tematów było kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁵. Wnioski i rekomendacje zebrane podczas debat zostały poddane analizie przez powołany przez Ministra Edukacji Narodowej zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych¹⁶. Zespół ten, za którego organizację odpowiadał Ośrodek Rozwoju Edukacji, opracował raport pn. „Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Rekomendowano w nim m.in. odejście od dotychczasowego katalogu dysfunkcji uprawniających do objęcia dziecka specjalną organizacją nauki i metod pracy w systemie oświaty tj. określenia rodzajów niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, na rzecz określania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osoby uczącej się na podstawie diagnozy funkcjonalnej oraz wprowadzenie diagnozy funkcjonalnej do oceny specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka, w ramach której zalecił zastosowanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), w tym wersji dla dzieci i młodzieży (ICF-CY).

W sierpniu 2017 roku, po wejściu w życie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, opublikowano nowe rozporządzenia regulujące organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁷ i kształcenia specjalnego¹⁸. W przepisach wskazano, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu nie tylko indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych osoby uczącej się oraz jej indywidualnych możliwości psychofizycznych, ale również czynników

¹⁵ M. Fidler, MEN uruchomiło stronę internetową poświęconą debacie oświatowej, Portal Oświatowy [online] <https://www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/men-uruchomilo-strone-internetowa-poswiecona-debacie-oswiatowej-12584.html> [dostęp: 19.05.2024].

¹⁶ Zespół został powołany Zarządzeniem nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2016 r. w sprawie powołania zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (Dz. Urz. MEN z 2016 r. poz. 13) jako organ pomocniczy Ministra Edukacji Narodowej w celu opracowania propozycji zmian systemowych w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 1798).

¹⁸ 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 (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1309).

środowiskowych wpływających na jej funkcjonowanie. Celem tej pomocy jest wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego, pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. W przepisach regulujących organizację kształcenia specjalnego wskazano, że wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania osoby uczącej się powinna uwzględniać m.in. przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym. Warto zauważyć, że diagnozowanie środowiska ucznia nie było nowym zadaniem nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem. Taki obowiązek wynikał już z przepisów z 2003 roku¹⁹. Jednak wprowadzone w 2017 roku regulacje prawne odwoływały się bezpośrednio do rozumienia funkcjonowania dziecka/ucznia w modelu biopsychospołecznym. Wieloaspektowość tego modelu jest rdzeniem diagnozy funkcjonalnej, pojmowanej jako dynamiczny i kompleksowy proces rozpoznawania potencjału człowieka i barier w jego rozwoju, służący opracowaniu oraz realizacji optymalnego procesu wsparcia podlegającego stałej ocenie i modyfikacji (Knopik 2018). Model biopsychospołeczny, łączący różne konteksty postrzegania człowieka (medyczny, poznawczy, emocjonalny, motywacyjny, duchowy) i jednocześnie uwzględniający fakt jego funkcjonowania w środowisku społecznym, można postrzegać jako zrównoważony model definiowania trudności rozwojowych i edukacyjnych uczniów (Olechowska 2019)²⁰.

¹⁹ § 2 ust. 1 rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 11, poz. 114).

²⁰ Olechowska (2019) wyróżnia cztery szczegółowe koncepcje, dotyczące definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych: model naiwny, medyczny, społeczny i biopsychospołeczny: „[w] modelu naiwnym uczeń jest osobą społecznie nieważną, często całkowicie lekceważoną, a nawet eliminowaną, a jej »potrzeby« w ogóle nie są dostrzegane lub są rozumiane w znacznie uproszczony lub wypaczony sposób. W modelu medycznym potrzeby ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są sprowadzane do tych, które można leczyć lub rehabilitować. Dla uczniów z niepełnosprawnościami tworzy się specjalne placówki edukacyjne, w których umieszcza się osoby z podobnymi trudnościami, nawet na wiele lat pozostawiając je poza naturalnym środowiskiem społecznym (rodzinnym, rówieśniczym, lokalnym). Model społeczny zakłada wzmoczenie odpowiedzialności społecznej za powstawanie niepełnosprawności osób, wprowadzanie zmian w środowisku i integrowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w heterogenicznej społeczności szkół/oddziałów integracyjnych z jednoczesnym dostosowywaniem wymagań i warunków

W październiku 2017 roku Minister Edukacji Narodowej powołał Zespół do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²¹. Wśród jego zadań wskazano opracowanie propozycji nowych rozwiązań systemowych lub modyfikacji tych już obowiązujących w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oparciu o diagnozę funkcjonalną z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), a także opracowanie propozycji rozwiązań organizacyjno-prawnych oraz działań wdrażających zmiany systemowe. Zespół miał również opiniować kierunki działań związanych z opracowaniem standardów funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, zapewnieniem bezpłatnych narzędzi diagnostycznych oraz przygotowaniem kadry poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w ramach projektów realizowanych w typach operacji 4 i 5 działania 2.10 Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój oraz proponować kierunki zmian w zakresie działania 2.10 tego Programu. Zespół funkcjonował do czerwca 2019 roku. Wypracowane propozycje zostały zawarte w dokumencie pn. „Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się”, zwany dalej „Modelem edukacji dla wszystkich” (MEW).

Jesienią 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej złożyło wniosek do Komisji Europejskiej o udzielenie w ramach pierwszej edycji Programu Wsparcia Reform Strukturalnych pomocy w procesie przygotowywania rozwiązań systemowych podnoszących jakość edukacji włączającej i otrzymał ją. Realizatorem wsparcia była Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej²². Realizowana w latach 2018–2019 pierwsza faza

edukacyjnych do ich potrzeb i możliwości. Model biopsychospołeczny zaś (...) stanowi podstawę wyważonego podejścia, uwzględniającego zarówno cechy biopsychiczne, jak i społeczne uwarunkowania funkcjonowania osoby w środowisku, ale i środowiska w relacji z daną osobą”.

²¹ Zespół został powołany Zarządzeniem nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z 13 października 2017 r. do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dz. Urz. MEN z 2017 r. nr 43, z późn. zm.); Powołanie Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ministerstwo Edukacji Narodowej [online] <https://www.gov.pl/web/edukacja/powolanie-zespołu-do-spraw-opracowania-modelu-kształcenia-uczniów-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi> [dostęp: 19.05.2024].

²² European Agency for Special Needs and Inclusive Education [online] <https://www.european-agency.org> [dostęp: 13.08.2024].

projektu pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”²³ (projekt PWRS) zakończyła się sformułowaniem 16 rekomendacji, których wprowadzenie w przepisach prawa uznano za kluczowe z punktu widzenia osiągnięcia celu, tj. podniesienia jakości edukacji włączającej. Określono również cztery działania priorytetowe, uznane za fundament procesu przygotowywania nowych rozwiązań prawnych.

Wśród rekomendacji znalazł się m.in. model oceny potrzeb zapewniający odejście od formalnych procedur ich identyfikacji, gdzie głównym kryterium uzyskania dostępu do wsparcia jest „etykietowanie” uczniów. Nowe podejście powinno zapewniać odpowiednie finansowanie i zasoby umożliwiające wspieranie wszystkich osób uczących się na poziomie szkoły, aby usunąć bariery w uczeniu się i uczestnictwie. Wskazano, że powiązane z identyfikacją potrzeb mechanizmy finansowania powinny wspierać rozwój wczesnej interwencji i profilaktyki, a nie koncentrować się na strategiach finansowania i podejściach opartych na kompensowaniu trudności w szkołach ogólnodostępnych.

Jednym z rezultatów wyżej omówionych działań było przyjęcie oparteego na prawach człowieka rozumienia edukacji włączającej jako podejścia do takiej organizacji systemu oświaty oraz procesu kształcenia i wychowania, która ukierunkowana jest na zapewnienie wszystkim uczniom warunków do rozwijania wiedzy i umiejętności odpowiednio do ich możliwości psychofizycznych, wspólnie z rówieśnikami i jak najbliżej miejsca zamieszkania. Oznacza to przyjęcie jako celu działań rozwijanie szeroko rozumianej dostępności edukacji (architektonicznej, organizacyjnej, metodycznej). Istotnym elementem tych działań jest budowanie pozytywnego klimatu społecznego oraz upowszechnianie stosowania skutecznych metod pracy w zespołach zróżnicowanych pod względem potrzeb uczniów. „Edukacja włączająca jest więc projektem szkoły, która nie wyklucza uczniów z powodu jakichkolwiek ich cech. Silnie przeciwstawia się redukowaniu celów kształcenia do wąsko rozumianych osiągnięć szkolnych i rozwoju poznawczego. Zakłada potrzebę wspierania harmonijnego, zrównoważonego rozwoju uczniów, na który składają się nie tylko osiągnięcia akademickie, ale także rozwój społeczno-emocjonalny oraz ogólny dobrostan psychospołeczny” (Chrzanowska, Szumski 2019, s. 9).

²³ Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce, gov.pl [online] <https://www.gov.pl/web/edukacja/wspieranie-podnoszenia-jakosci-edukacji-wlaczajacej-w-polsce2> [dostęp: 19.05.2024].

Wypracowana przez zespół MEN definicja diagnozy funkcjonalnej wynikała z przyjęcia powyższego rozumienia edukacji włączającej, tj. odnosiła się do procesu identyfikacji indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych każdego dziecka/ucznia, a następnie wsparcia opartego na jej wynikach. Zaproponowano, by diagnozę funkcjonalną postrzegać jako wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów dziecka, trudności, z jakimi się zmagają, oraz czynników środowiskowych oddziałujących na nie, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju), diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji ICD) oraz adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia (Czarnecka 2019, s. 164).

W latach 2020–2021 zrealizowano drugą fazę projektu²⁴, podczas której opracowano założenia zmian legislacyjnych w oparciu o rekomendacje z fazy pierwszej. Zarówno rekomendacje, jak i założenia zmian legislacyjnych opracowane w projekcie PWRS zostały poddane konsultacjom społecznym²⁵ i zweryfikowane w ich wyniku. Załącznikiem przekazanych do konsultacji założeń zmian legislacyjnych była skrócona wersja opracowanego przez zespół MEN „Modelu edukacji dla wszystkich”, w której powiązано wypracowane przez zespół propozycje rozwiązań systemowych z założeniami zmian legislacyjnych.

Ocena potrzeb oraz proces planowania wsparcia, a także monitorowania i ewaluacji jego efektów stanowiła jeden z wypracowanych w projekcie PWRS obszarów zmian legislacyjnych (Liszka-Michałka 2020, s. 21), który odnosił się do ram oceniania rozumianych zarówno jako pomiar dydaktyczny, jak i proces identyfikowania wszelkich barier w uczeniu się. Kluczowym w edukacji włączającej jest zapewnianie wszystkim osobom uczącym się osiągnięć w nabywaniu wiedzy, umiejętności i rozwijaniu kompetencji. Istotne jest zatem ocenianie postępów uczniów w taki sposób, aby służyło ono rozwijaniu indywidualnego potencjału każdej osoby uczącej się, jak i podnoszeniu jakości kształcenia w ujęciu systemowym. Ocenę potrzeb edukacyjnych osób uczących się, identyfikowanie barier w uczeniu się, ich likwidowanie oraz planowanie i realizacja (na różnych poziomach: szkolnym, lokalnym i centralnym) działań zwiększających dostępność i skuteczność procesu nauczania—uczenia się, uznano za niezbędny element tego procesu. Odstąpiono

²⁴ Na podstawie kolejnego wniosku MEN.

²⁵ Konsultacje społeczne odbywały się w formie spotkań informacyjno-konsultacyjnych stacjonarnych w różnych miastach Polski lub online (z powodu pandemii COVID-19) oraz ankiet online.

jednocześnie od posługiwania się terminem „diagnoza funkcjonalna” na rzecz określenia „ocena funkcjonalna”. Przyczyną tej zmiany była potrzeba pojęciowego rozróżnienia wieloetapowego procesu oceny funkcjonalnej (od identyfikacji potrzeb, przez udzielanie wsparcia w procesie nauczania—uczenia się, po ewaluację efektywności tego wsparcia) od diagnozy funkcjonalnej rozumianej jedynie jako określenie poziomu funkcjonowania dziecka w różnych aspektach i sferach rozwoju, stosowanego od lat w psychologii czy pedagogice. Kolejnym ważnym argumentem za zmianą tego pojęcia była chęć odejścia od modelu medycznego, „naprawczego” na rzecz wdrażania modelu biopsychospołecznego (stąd zaproponowano wykorzystanie ICF) w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W celu zmiany utrwalonego medycznego sposobu postrzegania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych zaproponowano również odejście od posługiwania się terminem „specjalne potrzeby edukacyjne” na rzecz wskazywania po prostu na „potrzeby edukacyjne” dziecka/ucznia lub „indywidualne potrzeby edukacyjne”. BOWIEM ZASADNICZYM CZYNNIKIEM utrwalającym ten model jest nie – zmienione już – prawo, a system kształcenia specjalnego oparty na katalogu niepełnosprawności i związany z nim mechanizm finansowania. Ważny w ocenie funkcjonalnej, w rozumieniu wypracowanym przez zespół MEN, a następnie potwierdzonym w toku dalszych działań (m.in. pilotaży), jest udział w tym procesie nie tylko specjalistów, ale również nauczycieli prowadzących zajęcia edukacyjne z uczniami, a także rodziców i innych osób, które na co dzień stykają się z dzieckiem i dostrzegają jego mocne strony i trudności w realizacji wyzwań edukacyjnych oraz samych uczniów. Udział nauczycieli polega na dostarczaniu informacji z codziennej pracy z osobą uczącą się, a nie na prowadzeniu diagnozy za pomocą testów psychometrycznych, kojarzonej z psychologami czy pedagogami pracującymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jeśli ocena funkcjonalna ma dostarczyć nauczycielom informacji o tym, jak zorganizować pracę na lekcji, aby jak najlepiej wspierać ucznia w nabywaniu wiedzy i umiejętności szkolnych, a także jego indywidualnym rozwoju, ich aktywny udział w tym procesie jest kluczowy. Ważne jest zbieranie istotnych informacji z codziennego funkcjonowania ucznia w szkole, po to by zrozumieć na czym polega problem w uczeniu się/zachowaniu, czym jest uwarunkowany i jak – poprzez odpowiednie działania – ten problem rozwiązać.

Aby skutecznie wspierać osiągnięcia uczniów – co jest przecież jednym z głównych celów edukacji – konieczne jest uznanie procesu oceny funkcjonalnej za stałe zadanie szkoły. Po wypracowaniu założeń teoretycznych

kolejnym etapem było więc uszczegółowienie procedur oceny funkcjonalnej w przedszkolu/szkole i poradni psychologiczno-pedagogicznej, a następnie przeprowadzenie pilotaży w różnych uwarunkowaniach lokalnych, tak by nowe rozwiązania były możliwe do realizacji w praktyce szkolnej i nie wprowadzały niepotrzebnych obciążeń biurokratycznych. Zgodnie z rekomendacjami dotyczącymi wykorzystania w tym procesie klasyfikacji ICF, konieczne było doprecyzowanie zakresu i sposobu tego wykorzystania. Analizowano pod tym kątem doświadczenia z kantonu zurychskiego w Szwajcarii, a także z Portugalii i Włoch. Następnie przygotowano model wykorzystania ICF dostosowany do polskiego kontekstu i aktualnych potrzeb.

Zadania te były realizowane w projektach finansowanych z budżetu MEiN, jak i współfinansowanych z środków Unii Europejskiej w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój. W 2021 roku na zlecenie MEiN opracowany został model zintegrowanego międzyresortowo systemu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny oraz standardy jego wdrażania. W projekcie powstały również narzędzia do badania przesiewowego rozwoju dziecka oparte na klasyfikacji ICF. W 2022 roku na zlecenie MEiN przygotowano „Poradnik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu, dysfunkcja wzroku, specyficzne zaburzenia uczenia się, zaburzenia rozwoju mowy i języka, zaburzenia rozwoju intelektualnego, zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), zaburzenia zachowania i emocji”²⁶. Poradnik metodyczny został przygotowany przez zespół ekspertów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, przy zaangażowaniu przedstawicieli innych uczelni. W projekcie opracowano również publikację pt. „Szkolna ocena funkcjonalna. Przebieg procesu w aspekcie oceny i uczestnictwa”²⁷, w której zawarto opracowane z wykorzystaniem ICF arkusze obserwacji ucznia (AOU) przeznaczone dla nauczycieli.

Istotnym elementem przygotowania systemu edukacji do wdrożenia oceny funkcjonalnej było także opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów do pracy postdiagnostycznej zgodnych z założeniami oceny funkcjonalnej oraz przygotowanie kadr. Na zlecenie MEN w latach 2017–2023 opracowane

²⁶ Repozytorium Instytucjonalne KUL [online] <https://repozytorium.kul.pl/items/6b95d147-4c6b-415c-af56-955a172724d6> [dostęp: 19.05.2024].

²⁷ Repozytorium Instytucjonalne KUL [online] <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/d0b29e34-69b7-4431-93d6-6992e7bd9a49/content> [dostęp: 19.05.2024].

zostały elektroniczne, w pełni bezpłatne dla użytkowników zestawu narzędzi do oceny u dzieci i młodzieży w wieku 0–25 r.ż. obszarów rozwoju: emocjonalno-społecznego i osobowościowego (realizatorzy: Ośrodek Rozwoju Edukacji – narzędzie TROSK-A, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie – narzędzia OKC) oraz poznawczego (realizator: Instytut Badań Edukacyjnych we współpracy z Uniwersytetem Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej – narzędzie KAPP).

Pilotaże oceny funkcjonalnej zostały przeprowadzone w dwóch projektach: „Szkolenia i doradztwo dla kadr poradni psychologiczno-pedagogicznych” (2021–2023)²⁸, realizowanym przez ORE oraz „Projekcie innowacyjno-wdrożeniowym z zakresu oceny funkcjonalnej – pilotaż modelu międzysektorowego wsparcia” (2022–2024)²⁹ (dalej: projekt MWM), realizowanym przez Uniwersytet Śląski w Katowicach we współpracy z czterema innymi uczelniami: Uniwersytetem Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II, Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W projekcie MWM zwalidowano również narzędzia do skringingu rozwojowego dzieci do lat 6 oraz arkusze obserwacji ucznia, opracowane we wcześniejszych projektach realizowanych na zlecenie MEiN.

Elementy procesu oceny funkcjonalnej, obejmujące ocenę potrzeb w zakresie wykorzystania sprzętu specjalistycznego w procesie nauczania–uczenia się, były również realizowane w Specjalistycznych Centrach Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW). 23 takie centra zostały utworzone w placówkach specjalnych w ramach projektów pilotażowych w których testowano modelowe rozwiązanie nowej roli placówek specjalnych³⁰.

Wyniki zakończonych w 2023 i 2024 roku pilotaży posłużą do zweryfikowania standardów oceny funkcjonalnej przeprowadzanej w przedszkolu, szkole, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz SCWEW-ie.

Aby zwiększać świadomość społeczną na temat założeń edukacji włączającej oraz sposobu jej realizacji w praktyce, a także upowszechniać informacje

²⁸ Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] <https://www.ore.edu.pl/2021/03/szkolenia-i-doradztwo-dla-kadr-poradnictwa-psychologiczno-pedagogicznego-o-projekcie/> [dostęp 19.05.2024].

²⁹ Model wsparcia międzysektorowego [online] <https://mwm.us.edu.pl/> [dostęp 19.05.2024].

³⁰ Rekomendacje w tym zakresie zostały sformułowane podczas konsultacji, debat oraz prac zespołów eksperckich.

o realizowanych w tym zakresie działaniach, od maja do listopada 2022 roku realizowana była przez MEiN kampania informacyjno-promocyjna „Edukacja w zasięgu ręki”. Na stronie internetowej kampanii zamieszczono szereg informacji dotyczących m.in. oceny funkcjonalnej³¹. Więcej informacji w tym zakresie można znaleźć w specjalnym dodatku do Rzeczpospolitej z 31 maja 2022 r., dostępnym także na portalu projektu³².

Kolejne działania w obszarze oceny funkcjonalnej, zaplanowane w projektach realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego (FERS), to m.in. przygotowanie systemu informatycznego, który będzie wspierał realizację zadań związanych z identyfikacją potrzeb z wykorzystaniem opracowanych narzędzi diagnostycznych oraz udzielaniem wsparcia, uzupełnienie repozytorium narzędzi, a także stworzenie systemu aktualizacji norm do testów. Na podstawie rozwiązań w obszarze oceny funkcjonalnej zaplanowano również opracowanie systemu monitorowania postępów osób uczących się oraz jakości zapewnianego wsparcia³³. Rozwijana będzie sieć SCWEW³⁴-ów. Ze wsparciem przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz ich organów prowadzących przygotowana zostanie koncepcja rozwoju poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, w której istotnym elementem będzie wdrożenie oceny funkcjonalnej i koordynacji przez poradnie działań związanych ze wspieraniem dzieci i uczniów realizowanych w różnych sektorach³⁵.

³¹ Portal Edukacja w zasięgu ręki [online] <https://edukacjawzasieguarki.pl/edukacja-wlaczajaca/czym-jest-i-jak-dziala-ocena-funkcjonalna/> [dostęp: 19.05.2024].

³² Portal Edukacja w zasięgu ręki [online] <https://edukacjawzasieguarki.pl/edukacja-wlaczajaca/dodatek-pt-edukacja-wlaczajaca-nauka-rozwoj-przyszlosc/> [dostęp: 19.05.2024].

³³ Więcej o działaniach w projekcie pn. „Wspieranie dostępności edukacji dzieci i młodzieży” można dowiedzieć się na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych, który jest realizatorem tego projektu: <https://www.ibe.edu.pl/pl/opis-wspieranie-dostepnosci-edukacji-dla-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 19.05.2024].

³⁴ Budowa skoordynowanego systemu pomocy specjalistycznej (SCWEW), Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [https://www.ore.edu.pl/category/projekty-fers/budowa-skoordynowanego-systemu-pomocy-specjalistycznej-opartej-na-specjalistycznych-centrach-wspierajacych-edukacje-wlaczajaca-aktualnosci/](https://www.ore.edu.pl/category/projekty-fers/budowa-skoordynowanego-systemu-pomocy-specjalistycznej-opartej-na-specjalistycznych-centrach-wspierajacych-edukacje-wlaczajaca/budowa-skoordynowanego-systemu-pomocy-specjalistycznej-opartej-na-specjalistycznych-centrach-wspierajacych-edukacje-wlaczajaca-aktualnosci/) [dostęp: 19.05.2024].

³⁵ Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne INTEGRATOREM działań wokół dzieci, uczniów i rodzin, SGH [online] <https://fersdlaporadni.sgh.waw.pl/> [dostęp: 19.05.2024].

Przywołane wybrane działania, realizowane na przestrzeni lat 2015–2024 przez resort edukacji we współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego i nauki, przedstawicielami przedszkoli, szkół i pałacówek, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz ekspertami międzynarodowymi, stanowiły kolejne etapy prac nad rozwojem koncepcji zmiany systemu identyfikacji potrzeb dzieci i młodzieży oraz udzielania im wsparcia w polskim systemie oświaty, wpisującej się w cel główny, jakim jest zapewnienie dostępnej, włączającej edukacji o wysokiej jakości dla każdego dziecka. Działania te obejmowały szerokie konsultacje społeczne i pilotaże, w które włączyło się szereg interesariuszy, którzy tym samym stali się współautorami nowych rozwiązań.

Wprowadzanie założeń oceny funkcjonalnej do pracy diagnostycznej i postdiagnostycznej jest możliwe na gruncie już obowiązującego prawa. Pomocne w tym zakresie są przygotowane na zlecenie resortu edukacji narzędzia i poradniki metodyczne. Aby jednak w pełni wykorzystać wynikające z niej korzyści dla osób uczących się, rodziców, nauczycieli i kadr specjalistów udzielających wsparcia w różnych sektorach, konieczne wydają systemowe zmiany tych mechanizmów. Aktualnie skutecznie utrwalają w praktyce diagnostycznej i edukacyjnej model „naprawczy”, skoncentrowany na deficytach niektórych grup uczniów i „dostosowywaniu” ich do standardów funkcjonowania wspólczesnej szkoły, blokując wdrażanie modelu opartego na prawach, który koncentruje się na zapewnianiu wysokiej jakości nauczania i uczenia się wszystkim osobom uczącym się.

1.3. Zastosowanie modelu ICF dla edukacji

Brytyjski badacz procesów grupowych Belbin (2003, 2016) po wielu latach pracy skonstatował, że ludzie pracujący zespołowo przyjmują zazwyczaj jedną z dziewięciu ról:

- kreatora, twórcy nowych pomysłów,
- poszukiwacza źródeł – zasobów dla grupy,
- koordynatora pracy zespołu,
- „lokomotywy” – osoby pobudzającej do działania,
- ewaluatora, krytyka wartościującego, który podejmuje odpowiedzialność za wybór najlepszych możliwości,
- realizatora, koncentrującego się na praktycznej stronie zadania,

- perfekcjonisty, dbającego o jak najwyższą jakość wykonania zadania,
- „duszy zespołu”, wspierającej innych oraz
- specjalisty, który dokonuje zewnętrznej oceny eksperckiej pracy zespołu.

Sukces podejmowanego przedsięwzięcia zakłada zatem nie tyle posiadanie najwyższego poziomu wiedzy, ale także takiego budowania zespołu, aby obecne były w nim osoby posiadające różne kompetencje do pracy grupowej. Praca nad budowaniem zespołu zaś – to wykorzystywanie i wzmacnianie naturalnych kompetencji każdej z osób.

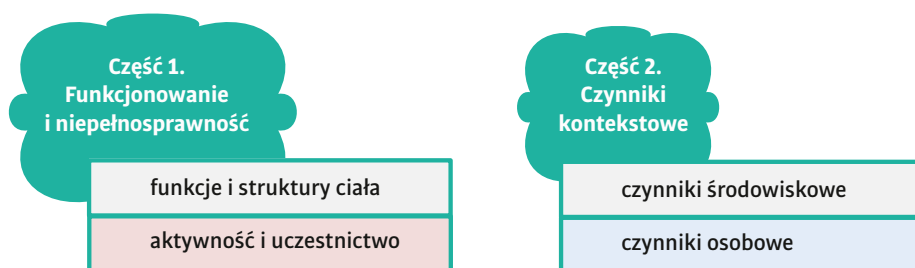
Klasa szkolna może być również postrzegana jako zespół, którego celem jest zrealizowanie określonego zadania – nabycia wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poziomie danej klasy. Mądre prowadzenie zespołu klasowego nie może sprowadzać się jednak do oczekiwania od każdego ucznia jak najwyższych ocen oraz nienagannego zachowania (Śliwerski 2024). Zadaniem nauczyciela jest poznanie dynamiki danego zespołu klasowego i takie pokierowanie pracą tej grupy, aby wydobyć każdy talent i umiejętność każdego ucznia, a jednocześnie kompensować doświadczane przez niektórych uczniów trudności. Niektórzy uczniowie mogą np. czuć się bardzo dobrze w rolach liderów, inni z kolei będą woleli pracować samodzielnie, ale będą czerpać satysfakcję z tego, że ich praca przynosi pożytek zespołowi. Obecność w klasie osób o różnych kompetencjach – ale także trudnościach – stwarza też okazję dla innych uczniów do spełniania się w roli osoby wspierającej kolegów czy organizującej niezbędne zasoby pozwalające grupie na pracę.

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF 2001) jest klasyfikacją cech osoby w kontekście jej indywidualnej sytuacji życiowej oraz uwarunkowań środowiskowych. Wskazane jest jednoczesne stosowanie klasyfikacji ICF oraz klasyfikacji chorób i zaburzeń (ICD-11) wtedy, kiedy wymaga tego sytuacja danej osoby. Jednak klasyfikacja ICF może być także stosowana niezależnie od klinicznej diagnozy (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski 2013).

Klasyfikacja ICF proponuje schemat uporządkowania danych o osobie w dwóch częściach, określonych jako „Funkcjonowanie i niepełnosprawność” oraz „Czynniki kontekstowe”. W części pierwszej przedmiotem oceny są zarówno uszkodzenia funkcji i struktur ciała, jak też związane z nimi ograniczenia aktywności (podejmowania działań) oraz uczestniczenia (włączania się, zaangażowania) w regularnych sytuacjach, typowych dla innych osób w danym wieku. Sytuacje te mogą odnosić się do uczestniczenia w życiu domowym, szkolnym, zawodowym, ale także społecznym czy też kulturalnym. W części

drugiej oceniane są czynniki kontekstowe – zarówno te związane z indywidualnymi cechami danej osoby, takimi jak temperament, styl życia, wykształcenie i inne posiadane zasoby, doświadczenia życiowe, mocne strony czy talenty, efekty samokształcenia, motywacji do podejmowania działań i inne, ważne dla ogólnego funkcjonowania – jak też czynniki kontekstowe środowiskowe, wynikające z faktu funkcjonowania osoby w konkretnym środowisku rodzinnym, szkolnym czy też lokalnym. Klasyfikację przedstawiono na schemacie 1.

Schemat 1. Schemat klasyfikacji ICF



Źródło: opracowanie własne na podstawie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (2009, s. 11).

Model oceny proponowany w ICF znajduje zastosowanie szczególnie w zakresie opieki zdrowotnej, rehabilitacyjnej i terapeutycznej, jednak w wielu krajach, zarówno w Europie, jak i na innych kontynentach, wykorzystywany jest także w planowaniu i ewaluacji działań edukacyjnych oraz edukacyjno-wspierających. Niewątpliwym walorem wykorzystania ICF w edukacji jest możliwość posługiwania się wspólnym językiem w opisywaniu potrzeb i możliwości osoby, tworzenia planów wsparcia, monitoringu oraz ewaluacji podejmowanych działań.

Przykładem działań służących wprowadzeniu modelu ICF do praktyki szkolnej jest niedawno zakończony projekt ICF – a common language in school, w którym brało udział 10 instytucji z 4 krajów europejskich (Austria, Niemcy, Republika Północnej Macedonii oraz Turcja³⁶). Wypracowane

³⁶ A Common Language in Schools, ICF School, [online] <https://www.icf-school.eu/index.php/en/project-en/intro-en> [dostęp: 13.08.2024].

rozwiązania (m.in. platforma internetowa pomagająca w zebraniu danych) pozwalają na bieżącą diagnozę potrzeb oraz możliwości dzieci i młodzieży przez ich nauczycieli i rodziców. Podjęto także działania, aby w proces w pełni włączyć rodziców z doświadczeniem migracji, m.in. przez pomoce wizualne, które pomagają w nawiązaniu rozmowy o potrzebach dziecka. Ważnym aspektem projektu jest aktywne włączenie do procesu oceny funkcjonalnej także dzieci.

Kiedy stosujemy model ICF w edukacji, ważne jest całościowe, integralne postrzeganie – zarówno osoby, która została włączona w proces oceny jej potrzeb i możliwości – jak też integralne postrzeganie procesu oceny. Nieślusne jest wykorzystywanie w procesie oceny jedynie fragmentu modelu (np. tylko zakresu oceny struktury i funkcji ciała lub oceny zakresu ograniczeń w aktywności i uczestniczeniu). Jedynie kompleksowa ocena wszystkich czynników – a więc tych fizycznych, które dotyczą funkcjonowania organizmu, kontekstowych, a także tych obejmujących zasoby osobowe – pozwala na adekwatne poznanie osoby i zaproponowanie odpowiedniego dla niej planu wsparcia.

Przed wybiórczym i powierzchownym zastosowaniem klasyfikacji ICF w edukacji przestrzega Tomasz Knopik (2021). Dostrzegając potencjał tego narzędzia, autor wskazuje na konieczność podnoszenia świadomości – zarówno diagnostów (psychologów i pedagogów), jak też wszystkich uczestników procesu oceny funkcjonalnej – w zakresie rozumienia zjawiska niepełnosprawności, określania ograniczeń w zakresie aktywności i uczestniczenia oraz wykorzystywania zasobów indywidualnych i społecznych osoby. Knopik przywołuje także kluczowe uwagi Marzenny Zaorskiej (2019), która zwraca uwagę na konieczność pogłębionego rozumienia stanu niepełnosprawności, nie tylko w kontekście identyfikacji i likwidacji barier środowiskowych, ale także rozumienia złożonego stanu medycznego, psychologicznego i społecznego indywidualnej osoby, dla której nawet usunięcie wszelkich barier środowiskowych nie zmienia faktu, że doświadcza ona ograniczonej sprawności.

Na trudności wynikające z wykorzystywania ICF w zakresie projektowania wsparcia o charakterze rozwojowym i edukacyjnym dla dzieci oraz młodzieży zwracają uwagę Beata Papuda-Dolińska, Katarzyna Wiejak (2021) oraz Tomasz Knopik (2021). Papuda-Dolińska i Wiejak przestrzegają przed zbyt pochopnym przypisywaniem kodów i kwalifikatorów wykorzystywanych w ICF do kodowania wyników badań psychologicznych (szczególnie testów psychometrycznych), nieprzygotowanych do wykorzystania w modelu ICF.

Niejednoznaczności wynikające często z trudności językowych – klasyfikacja ICF zapisana jest stosunkowo prostym językiem, ale niezwykle ogólnym, a tłumaczenia wersji oryginalnej na języki narodowe nie zawsze precyzyjnie oddają znaczenie nadawane przez autorów. Prowadzi to do sytuacji, kiedy takie same wyniki określonego testu psychometrycznego przyporządkowywane są do różnych kodów i kwalifikatorów ICF, co w konsekwencji może oznaczać inne warunki finansowe i organizacyjne wsparcia dla danej osoby (Bernardelli i in. 2021). Autorki postulują zatem, aby w procesie oceny funkcjonalnej analizie poddawane zostawały zarówno wyniki uzyskane przez osobę w wystandaryzowanych testach, jak i sugerowane przez diagnostów powiązania z kodami czy kwalifikatorami. Istotnym postulatem jest, aby znaczącą rolę w tym procesie odgrywały kompetencje diagnostyczne osoby prowadzącej badania, która nie tylko zbiera dane, ale dokonuje procesu ich analizy i rozumienia. Jak konkludują Papuda-Dolińska i Wiejak (2021, s. 94): „[k]lasyfikacja [ICF] ma za zadanie porządkować dane, a nie podporządkowywać sobie działania diagnosty”.

Można przyjąć, że prowadzenie oceny potrzeb i możliwości ucznia w nurcie funkcjonalnym zapoczątkowane zostało w polskiej edukacji w roku 2013, wraz z opublikowaniem 30 kwietnia 2023 roku Rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532). Zawiera ono wiele znaczących ustaleń w zakresie organizacji wsparcia dla dzieci i młodzieży, a w par. 19 wskazuje szczegółowo zadania nauczycieli, które dzisiaj moglibyśmy określić jako prowadzenie oceny funkcjonalnej. Zadaniem nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów jest bowiem „rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów, w tym ich zainteresowań i uzdolnień” (par. 19.1). Aby tego dokonać, nauczyciele prowadzą „obserwację pedagogiczną w trakcie bieżącej pracy z uczniem” (par. 19.2). Warto podkreślić, że zadanie prowadzenia systematycznej i uporządkowanej obserwacji pedagogicznej jest w świetle tego dokumentu zadaniem każdego nauczyciela, a więc także nauczyciela uczącego określonego przedmiotu, a nie tylko zadaniem nauczyciela-wychowawcy czy specjalisty z zakresu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Kolejne lata przyniosły szereg prac badawczych i wdrożeniowych w zakresie oceny funkcjonalnej, która pierwotnie nazywana była „diagnozą funkcjonalną” (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017). Zmiana określenia wiąże się z pogłębionym rozumieniem tego procesu i wyraźnym oddzieleniem oceny

funkcjonalnej od diagnozy medycznej czy psychologicznej, która ma charakter kryterialny. Jednocześnie nie oznacza to „rozejścia się” tych dwóch typów diagnozy – w ocenie funkcjonalnej wykorzystywane są posiadane przez ucznia diagnozy kryterialne, które mogą pomóc w lepszym poznaniu jego trudności i możliwości, a tym samym pomóc w wypracowaniu bardziej adekwatnego systemu wsparcia.

Prace koncepcyjne i badawcze w latach 2013–2020 (m.in. Domagała-Zyśk, Amilkiewicz-Marek 2019; Oszwa, Knopik, Domagała-Zyśk 2019; Domagała-Zyśk, Knopik 2020) doprowadziły do sformułowania zrewidowanej definicji oceny funkcjonalnej oraz jej założeń. Należy zatem uznać, że **ocena funkcjonalna to wielowymiarowy proces rozpoznania i opisu stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniający opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania oraz możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresie modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje** (Knopik, Domagała-Zyśk 2021).

Celem tak rozumianej oceny funkcjonalnej jest:

- określenie trudności ucznia, jakich doświadcza w procesie uczenia się, oraz jego możliwości;
- określenie rodzaju i poziomu wsparcia w systemie edukacji;
- stworzenie podstawy dla budowania Indywidualnych Planów Edukacyjnych lub innego rodzaju planów wsparcia ucznia;
- przygotowanie do tworzenia strategii edukacyjnych i pracy z grupą klasową w czasie lekcji, zgodnie z zasadą projektowania uniwersalnego;
- ewaluacja postępów ucznia (w przypadku systematycznie dokonywanej oceny).

Przegląd metod i narzędzi w zakresie oceny funkcjonalnej w edukacji przygotowany został w publikacji dotyczącej standardów oceny funkcjonalnej (Otrębski i in. 2022).



Rozdział 2

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) – charakterystyka narzędzia i procedury badań

2.1. Założenia teoretyczne i proces konstruowania narzędzia

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) jest narzędziem służącym do oceny funkcjonalnej osoby uczącej się na wszystkich etapach szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych. Proces jego opracowywania obejmował kilka etapów, przy czym przejście do kolejnych faz konstrukcyjnych oparte było na wnikliwej analizie wyników badań, niejednokrotnie prowadzącej do ponownej dogłębnej interpretacji i modyfikacji wcześniej przyjętych założeń. Projekt badawczy, w obrębie którego prowadzono prace konstrukcyjne i walidacyjne KSzOF, uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Wniosek nr 1/2022).

Proces konstruowania Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) został poprzedzony analizą walidacyjną narzędzia Arkusz Obserwacji Ucznia (AOU), opracowanego przez zespół w składzie: E. Domagała-Zyśk, K. Mariańczyk, I. Chrzanowska, M. Czarnocka, B. Jachimczak, M. Olempska-Wysocka, W. Otrębski, B. Papuda-Dolińska, K. Pawlak, D. Podgórska-Jachnik (Domagała-Zyśk i in. 2022). Analiza ta została przeprowadzona na podstawie wyników otrzymanych w grupie 2660 osób uczących się (klasy I–III: 560;

klasy IV–VI: 749, klasy VII–VIII: 761, szkoły ponadpodstawowe: 590), zebranych z populacji ogólnopolskiej (36 powiatów). Wyniki walidacyjne dostarczyły solidnych argumentów do opracowania znacznie skróconej wersji narzędzia, które przy zachowaniu założeń teoretycznych, nawiązujących do Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, w skrócie ICF), mogłoby służyć do oceny funkcjonalnej osoby uczącej się na różnych etapach jej kształcenia.

Podjęte prace nad modyfikacją Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU) wiązały się z tak znaczącymi zmianami w długości i zawartości treściowej narzędzia, że ostatecznie zaproponowano nowy kwestionariusz do ustalenia szkolnej oceny funkcjonalnej na każdym etapie kształcenia (klasy I–III, klasy IV–VI, klasy VII–VIII, szkoły ponadpodstawowe). Nadano mu nazwę Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF). Uwzględnione w nim twierdzenia tworzyły dziewięć obszarów funkcjonowania opisanych w modelu Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF):

- Uczenie się i stosowanie wiedzy;
- Ogólne zadania i obowiązki;
- Porozumiewanie się;
- Motoryka, poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna;
- Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność;
- Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie;
- Życie domowe;
- Edukacja szkolna;
- Życie w społeczności lokalnej.

Niemniej liczba składających się na nie twierdzeń w KSzOF była znacznie mniejsza, a ich treść, po wnikliwej dyskusji, zawężono w celu uzyskania większej jednoznaczności i usprawniania oceny konkretnych aktywności czy zachowań. Ponadto włączone do KSzOF twierdzenia oceniane były na odmiennej niż w Arkuszu Obserwacji Ucznia (AOU) skali. W Arkuszu Obserwacji Ucznia (Domagała-Zysk i in. 2022) zaproponowano następującą skalę do oceny występowania danych zachowań: *tak; tak, gdy otrzymuje wsparcie drugiej osoby; tak, gdy otrzymuje wsparcie techniczne; tak, gdy otrzymuje więcej czasu oraz nie*. W badaniach eksperymentalnych zastosowano natomiast następujące opcje odpowiedzi: *tak, nie, czasami*.

Badania eksperymentalną wersją KSzOF przeprowadzono wśród 3593 uczniów, zgodnie z założeniami ICF w wymienionych wyżej dziewięciu obszarach

funkcjonowania. Grupa badanych obejmowała 864 uczniów z klas I–III, 911 uczniów z klas IV–VI, 842 uczniów z klas VII–VIII oraz 976 uczniów ze szkół ponadpodstawowych. Uzyskane w badaniach rezultaty potwierdziły dobre właściwości psychometryczne tego narzędzia pomiarowego, uzasadniające jego użyteczność diagnostyczną na wszystkich etapach kształcenia. Stwierdzono satysfakcjonujące wskaźniki rzetelności dla każdej wersji KSzOF.

Podjęta dyskusja nad efektami sprawdzającymi właściwości psychometryczne narzędzia dostarczyła dodatkowych przesłanek do jego udoskonalenia, głównie w ramach zawartości treściowej niektórych twierdzeń oraz zastosowanej skali oceniania. W rezultacie, dokonano kolejnych modyfikacji, głównie w obszarach funkcjonowania: Ogólne zadania i obowiązki; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; Życie domowe; Edukacja szkolna oraz Życie w społeczności lokalnej. Zmieniono również skalę, według której dokonywana jest ocena aktywności osoby uczącej się, składających się na poszczególne obszary funkcjonowania. Zamiast opcji: *tak, nie, czasami*, zastosowano 5-punktową skalę, gdzie 1 oznacza *w niewielkim stopniu*, a 5 oznacza *w bardzo dużym stopniu*.

Ostateczna wersja KSzOF została sprawdzona w kolejnych badaniach w grupie 3838 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli oraz 1397 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez rodziców (klasy I–III: 998 badanych – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli, 343 badanych – kwestionariusz wypełniany przez rodziców; klasy IV–VI: 983 badanych – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli oraz 356 badanych – kwestionariusz wypełniany przez rodziców; klasy VII–VIII: 876 badanych – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli i 348 badanych – kwestionariusz wypełniany przez rodziców; szkoły ponadpodstawowe: 981 badanych – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli oraz 350 badanych – kwestionariusz wypełniany przez rodziców). Pod względem psychometrycznym sprawdzono narzędzie zarówno w grupie nauczycieli, jak i rodziców, co zwiększa użyteczność diagnostyczną zaproponowanego KSzOF.

Każdą wersję Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) (klasy I–III, IV–VI, VII–VIII, szkoły ponadpodstawowe [dalej: SPP]) przeanalizowano z wykorzystaniem statystyk opisowych, pod kątem rzetelności (obliczono wskaźniki α Cronbacha) oraz trafności kryterialnej (ustalono wskaźniki korelacji z pomiarami, które w założeniu powinny wiązać się z rezultatami KSzOF). Wszystkie analizy przeprowadzono w obu grupach: nauczycieli oraz rodziców. Porównania rezultatów w poszczególnych obszarach funkcjonowania oraz wyniku ogólnego KSzOF dokonano za pomocą testu

t-Studenta dla danych niezależnych. Z kolei, by porównać wyniki uzyskane w poszczególnych obszarach funkcjonowania obliczono M_j – średnią jednostkową – dzieląc ogólny wynik danego obszaru funkcjonowania przez liczbę tworzących go twierdzeń. Taki zabieg obliczeniowy jest konieczny ze względu na zróżnicowaną liczbę twierdzeń składających się na poszczególne obszary funkcjonowania osoby uczącej się. Im wyższy wynik w danym obszarze funkcjonowania, tym mniejsze problemy osoby uczącej się są obserwowane przez nauczyciela lub rodzica. Natomiast niższe wyniki sygnalizują zaznaczające się trudności w danej sferze.

Obliczono także ogólny wynik dla całego kwestionariusza. Był to ostatni etap analityczny – przełożenie wyników surowych na skalę stenową dla wyniku ogólnego dla każdej wersji KSzOF. Procedura takiego przeliczenia wyników pozwala na ustalenie wyniku niskiego, przeciętnego oraz wysokiego.

2.2. Wyniki walidacji KSzOF

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF) występuje w czterech wersjach: dla osób uczących się w klasach I–III (52 twierdzenia), IV–VI (52 twierdzenia), VII–VIII (50 twierdzeń) szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych (54 twierdzenia). Narzędzie to posiada wersję wypełnianą przez nauczyciela oraz rodziców. Wszystkie wersje KSzOF zostały sprawdzone pod względem psychometrycznym, uzyskane wyniki w tym zakresie zostaną poniżej zaprezentowane, kolejno dla osób uczących się w klasach I–III, IV–VI, VII–VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych.

2.2.1. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla osób uczących się w klasach I–III szkoły podstawowej (KSzOF-I-III)

Właściwości tej wersji KSzOF zostały sprawdzone w grupie 998 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli, oraz 343 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez rodziców. Płeć osób uczących się: dziewczęta – 507 (50,8%); chłopcy – 491 (49,1%). Średnia wieku osób uczących się, których dotyczyło badanie wyniosła $M=8,77$ lat ($SD=3,04$).

W badaniu uczestniczyli również rodzice w liczbie 343, wśród których było 312 matek (91%) oraz 31 ojców (9,1%). Średnia wieku rodziców to: $M=38,1$ lat

(SD=6,49). Miejsce zamieszkania badanych: 202 (58,9%) – mieszkańcy miasta, 141 (41,1%) – mieszkańcy wsi. W badaniu uczestniczyli rodzice uczniów klas I – 113 (32,9%), II – 110 (32,1%) oraz III – 120 (35%). Średnia wieku dzieci, w odniesieniu do których rodzice wypełnili arkusz wyniosła 8,74 lat (SD=3,13). Ich płeć to: dziewczęta – 177 (51,6%); chłopcy – 166 (48,4%).

W tabelach nr 1–9 zaprezentowano statystyki opisowe twierdzeń składających się na poszczególne podskale/obszary funkcjonowania w odniesieniu do odpowiedzi nauczycieli oraz rodziców: Uczenie się i stosowanie wiedzy; Ogólne zadania i obowiązki; Porozumiewanie się; Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność; Życie domowe, Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; Edukacja szkolna; Życie w społeczności lokalnej. Nauczyciele i rodzice oceniali stopień, w jakim dane zachowanie (dana aktywność) występuje z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu)–2–3–4–5 (w bardzo dużym stopniu). Rozpiętość skali dla wszystkich twierdzeń tworzących narzędzie zaznaczyła się od 1 do 5. Należy zwrócić uwagę, iż średnie wyniki w poszczególnych twierdzeniach ustalone wśród badanych rodziców były wyższe niż badanych nauczycieli.

Tab. 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
1	skupia uwagę wzrokową na osobach, nowym obiekcie, sytuacji	1	5	4,11	0,72	1	5	4,09	0,67
2	uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela/ki, kolegów/koleżanek, innych osób z otoczenia	1	5	3,97	0,74	1	5	3,99	0,56
3	recytuje wiersze, śpiewa piosenki, powtarza opowiadania/bajki dla dzieci	1	5	4,22	0,73	1	5	4,19	0,67
4	rozpoznaje i nazywa wszystkie litery alfabetu	1	5	4,55	0,70	1	5	4,56	0,71
5	potrafi dzielić wyrazy na głoski, poprawnie wyróżnia i nazywa głoski na początku, w środku i na końcu wyrazu	1	5	4,33	0,72	1	5	4,44	0,65

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
6	kopiuje litery, cyfry, kształty, złożone wzory figur	1	5	4,55	0,73	1	5	4,53	0,66
7	liczy obiekty w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej	1	5	4,56	0,67	1	5	4,55	0,56
8	posługuje się liczbami i symbolami matematycznymi w celu rozwiązania zadania	1	5	4,44	0,87	1	5	4,41	0,71
9	uczy się samodzielnego wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystuje różne strategie uczenia się	1	5	4,05	0,78	1	5	4,05	0,65
10	formułuje pojęcia i posługuje się nimi	1	5	4,01	0,73	1	5	4,07	0,72
11	zapisuje litery, cyfry i symbole z pamięci	1	5	4,45	0,76	1	5	4,48	0,78
12	samodzielnie pisze zdania i teksty w celu przekazania informacji	1	5	3,91	0,72	1	5	3,85	0,79
13	wykonuje obliczenia z użyciem reguł matematycznych	1	5	4,26	0,67	1	5	4,22	0,76
14	eksperymentuje, szuka rozwiązań, samodzielnie dochodzi do wiedzy i umiejętności	1	5	3,86	0,91	1	5	3,88	0,66
15	podjmuje decyzje, dokonuje wyboru spośród różnych możliwości	1	5	3,99	0,65	1	5	4,01	0,78
	Uczenie się i stosowanie wiedzy – wynik ogólny	15	75	63,34	12,88	15	75	63,45	11,50

Obszar funkcjonowania: Uczenie się i stosowanie wiedzy składa się z 15 twierdzeń odzwierciedlających poszczególne zachowania/aktywności osoby uczącej się/dziecka (tab. 1). Zarówno badani nauczyciele, jak i rodzice najwyżej ocenili aktywność wyrażającą się w liczeniu obiektów w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej; posługiwaniu się liczbami i symbolami matematycznymi w celu rozwiązania zadania, w kopiowaniu

liter, cyfr, kształtów, złożonych wzorów figur oraz w rozpoznawaniu i nazywaniu wszystkich liter alfabetu. Badani nauczyciele najniżej natomiast ocenili występujące u osoby uczącej się eksperymentowanie, szukanie rozwiązań, samodzielne dochodzenie do wiedzy i umiejętności. Rodzice za najniżej zaznaczającą się aktywność u dziecka uznali samodzielne pisanie zdań i tekstów w celu przekazania informacji. Jak wskazują dane zawarte w tabeli 1, badani nauczyciele oraz rodzice nie różnią się istotnie statystycznie w dokonanej ocenie poszczególnych zachowań (aktywności) osoby uczącej się (dziecka) składających się na ten obszar funkcjonowania ($p>0,05$). Znacząca różnica zaznaczyła się jedynie w umiejętności polegającej na dzieleniu wyrazów na głoski, poprawnym wyróżnianiu i nazywaniu głosek na początku, w środku i na końcu wyrazu ($p=0,009$).

Tab. 2. Ogólne zadania i obowiązki (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
16	doprowadza wykonanie zadania do końca	1	5	4,13	0,72	1	5	4,20	0,53
17	wykonuje kilka zadań kolejno lub równocześnie	1	5	3,77	0,76	1	5	3,79	0,67
18	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	5	4,20	0,59	1	5	4,47	0,66
19	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	1	5	4,30	0,67	1	5	4,42	0,72
20	radzi sobie ze stresem podczas występów szkolnych, odpowiedzi, klasówki, egzaminu	1	5	3,92	0,69	1	5	3,99	0,81
21	prosi o wsparcie inne osoby w sytuacjach trudnych	1	5	3,79	0,90	1	5	3,99	0,69
	Ogólne zadania i obowiązki – wynik ogólny	6	30	24,10	4,85	6	30	25,54	4,02

Obszar funkcjonowania osoby uczącej się – Ogólne zadania i obowiązki składa się z 6 twierdzeń wskazujących na poszczególne zachowania/aktywności. Badani nauczyciele i rodzice różnią się istotnie statystycznie ($p<0,05$) w ocenie tych zachowań/aktywności (tab. 2). Wyjątek stanowi aktywność w postaci radzenia sobie ze stresem podczas występów szkolnych, odpowiedzi,

klasówek, czy egzaminów ($p=0,113$). Wynik ogólny w tym obszarze jest również znacząco wyższy u badanych rodziców niż nauczycieli. Badani nauczyciele najwyżej ocenili u osób uczących się rozumienie i akceptowanie koniecznych modyfikacji planu dnia, spowodowanych bieżącymi potrzebami i wydarzeniami. Z kolei badani rodzice w największym stopniu obserwują u swoich dzieci wykonywanie codziennych obowiązkowych czynności stosownie do wieku. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najniżej ocenili aktywność w postaci wykonywania kilku zadań kolejno lub równocześnie.

W tabeli nr 3 zaprezentowano wyniki dotyczące obszaru funkcjonowania Porozumiewanie się (8 twierdzeń). Badani rodzice istotnie wyżej ($p<0,05$) ocenili wszystkie zachowania/aktywności składające się na ten obszar funkcjonowania. Tym samym również u rodziców zaznaczył się istotnie wyższy wynik ogólny dla tego obszaru. Badani nauczyciele w najwyższym stopniu dostrzegali wśród osób uczących się rozumienie znaczenia naturalnych lub umownych gestów oraz rozumienie sensu często stosowanych oznaczeń i symboli – wciąż jednak ocenili je niżej niż badani rodzice. W zbliżonym i stosunkowo wysokim stopniu obie grupy oceniły zachowanie w postaci chętnego zabierania głosu dziecka w obecności osób znanych, bliskich, w kontakcie z rówieśnikami. Najniżej nauczyciele ocenili aktywność przejawiającą się w napisaniu krótkiego tekstu w celu przekazania informacji. Z kolei najslabszy wynik w badaniu rodziców osiągnęło opowiadanie o czymś, co się wydarzyło, aktualnie się dzieje lub wydarzy w przyszłości.

Tab. 3. Porozumiewanie się (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
22	rozumie i wykonuje prostą instrukcję słowną wykonania czegoś	1	5	4,40	0,59	1	5	4,52	0,76
23	rozumie znaczenie naturalnych lub umownych gestów (np. palec na ustach jako cisza!)	1	5	4,54	0,71	1	5	4,67	0,67
24	rozumie sens często stosowanych oznaczeń i symboli	1	5	4,51	0,88	1	5	4,60	0,56
25	chętnie zabiera głos w obecności osób znanych, bliskich, w kontakcie z rówieśnikami	1	5	4,12	0,71	1	5	4,56	0,59

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
26	opowiada o tym, co się wydarzyło, dzieje, wydarzy w przyszłości	1	5	4,11	0,76	1	5	4,22	0,71
27	za pomocą gestów i mimiki potrafi zwrócić na siebie czyjąś uwagę, domagać się czegoś, wyrazić swoje emocje i oczekiwania	1	5	3,84	0,72	1	5	4,25	0,68
28	potrafi napisać krótki tekst w celu przekazania informacji	1	5	3,93	0,74	1	5	4,25	0,61
29	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, przestrzegając zasad dialogu	1	5	3,67	0,75	1	5	4,28	0,56
	Porozumiewanie się – wynik ogólny	8	40	34,20	6,02	8	40	36,17	6,45

Obszar funkcjonowania Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna składa się z 4 twierdzeń (tab. 4). Badane grupy różnią się w ocenie poszczególnych aktywności istotnie statystycznie ($p < 0,05$), za wyjątkiem aktywności: sprawnie porusza się po klasie i poza nią na terenie szkoły ($p = 0,151$). Zarówno badani nauczyciele, jak i rodzice, oceniając poszczególne zachowania/aktywności dotyczące motoryki, poruszania się osoby uczącej się, wskazywali na zbliżony stopień ich występowania.

Tab. 4. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
30	wykonuje skoordynowane czynności posługiwania się przedmiotami, przyborami i narzędziami	1	5	4,52	0,67	1	5	4,64	0,77
31	kontroluje swoją pozycję ciała podczas wykonywanych zadań i czynności	1	5	4,42	0,70	1	5	4,58	0,67
32	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	5	4,51	0,59	1	5	4,64	0,58

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
33	sprawnie porusza się po klasie i poza nią na terenie szkoły	1	5	4,72	0,66	1	5	4,76	0,61
	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna – wynik ogólny	6	20	18,28	2,64	4	20	19,12	2,77

Kolejny obszar funkcjonowania Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność obejmuje również 4 twierdzenia (tab. 5). Podobnie jak w przypadku wcześniej analizowanych obszarów funkcjonowania, również tu rodzice osiągnęli wyższe wyniki. Przy czym ocena respektowania zasad bezpieczeństwa na terenie szkoły i w domu ($p=0,002$) oraz umiejętności sygnalizowania pogorszenia stanu zdrowia i prośenia o pomoc w sytuacji gorszego samopoczucia była istotnie wyższa u rodziców niż u badanych nauczycieli ($p<0,001$). U rodziców zaznaczył się również istotnie wyższy wynik ogólny w tym obszarze ($p=0,013$). Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic w ocenie związanej z dbaniem o higienę osobistą ($p=0,470$) oraz korzystaniem z toalety, także w miejscach innych niż w domu ($p=0,482$).

Tab. 5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
34	dba o higienę osobistą	1	5	4,69	0,70	1	5	4,74	0,81
35	korzysta z toalety, także w miejscach innych niż w domu	1	5	4,75	0,65	1	5	4,80	0,67
36	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i w domu	1	5	3,55	0,72	1	5	4,62	0,62
37	potrafi sygnalizować pogorszenie stanu zdrowia i prosić o pomoc, gdy czuje się źle	1	5	4,61	0,67	1	5	4,74	0,71
	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność – wynik ogólny	7	20	18,85	1,97	4	20	19,20	2,22

Obszar funkcjonowania określony jako Życie domowe składa się z 2 twierdzeń odzwierciedlających zachowania związane z utrzymywaniem porządku

w swoim otoczeniu oraz pomaganiu w drobnych sprawach domowych. Badani nauczyciele i rodzice w zbliżonym stopniu ocenili te dwie aktywności u obserwowanych osób uczących się (odpowiednio: $p < 0,567$; $p = 0,602$) (tab. 6).

Tab. 6. *Życie domowe (klasy I–III) – statystyki opisowe*

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
38	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu	1	5	4,19	0,76	1	5	4,21	0,77
39	pomaga w drobnych pracach domowych	1	5	4,24	0,71	1	5	4,29	0,81
Życie domowe – wynik ogólny		2	10	8,18	1,76	2	10	8,22	1,90

Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie to kolejny obszar funkcjonowania osoby uczącej się (tab. 7). Badani rodzice istotnie wyższej niż nauczyciele ocenili niemal wszystkie 8 składających się na ten obszar zachowań, za wyjątkiem dwóch aktywności: reagowania na niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi ($p = 908$) oraz utrzymywania relacji z członkami rodziny innymi niż rodzice ($p = 0,369$). Obie grupy najwyżej oceniły drugą z wymienionych aktywności, zaś najniżej kontrolowanie swoich emocji w relacjach z rówieśnikami (w przypadku nauczycieli) oraz konstruktywne reagowanie na pozytywne i negatywne informacje na własny temat (w przypadku rodziców).

Tab. 7. *Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (klasy I–III) – statystyki opisowe*

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
40	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	5	4,33	0,71	1	5	4,44	0,61
41	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby	1	5	4,04	0,69	1	5	4,19	0,76
42	jest tolerancyjna i akceptująca w relacjach z rówieśnikami	1	5	4,24	0,56	1	5	4,30	0,68
43	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	5	4,00	0,71	1	5	4,13	0,78

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
44	utrzymuje i kontroluje wzajemne kontakty z osobami dorosłymi i rówieśnikami w sposób odpowiedni do sytuacji i akceptowalny społecznie	1	5	4,16	0,70	1	5	4,32	0,67
45	reaguje na niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	5	4,48	0,61	1	5	4,54	0,62
46	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	5	4,38	0,56	1	5	4,45	0,67
47	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	5	4,57	0,66	1	5	4,63	0,71
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie – wynik ogólny		8	40	34,06	6,22	10	40	35,97	5,66

Dwa ostatnie obszary Edukacja szkolna (3 twierdzenia, tab. 8) oraz Życie w społeczności lokalnej (2 twierdzenia, tab. 9) zostały przez badanych ocenione w zróżnicowanym stopniu. Rodzice dokonali istotnie wyższej oceny dotyczącej wszystkich aktywności tworzących te obszary w porównaniu do nauczycieli ($p < 0,05$).

Tab. 8. Edukacja szkolna (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
48	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	5	4,66	0,81	1	5	4,79	0,61
49	współpracuje z rówieśnikami w szkole	1	5	4,31	0,78	1	5	4,49	0,67
50	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	5	4,10	0,71	1	5	4,25	0,71
Edukacja szkolna – wynik ogólny		3	15	13,11	2,12	4	15	13,33	1,87

Tab. 9. Życie w społeczności lokalnej (klasy I–III) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
51	uczestniczy w swobodnych grach i zabawach pozalekcyjnych	1	5	4,13	0,76	1	5	4,29	0,72
52	bierze udział w zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych	1	5	4,16	0,81	1	5	4,22	0,76
	Życie w społeczności lokalnej – wynik ogólny	2	10	8,11	1,12	2	10	8,24	0,90

Dla podsumowania zestawiono wyniki ogólne w poszczególnych obszarach funkcjonowania osoby uczącej się w klasach I–III (tab. 10). By ustalić poziom funkcjonowania osoby uczącej się w poszczególnych obszarach, należy podzielić wynik ogólny danego obszaru przez liczbę składających się na niego twierdzeń. Otrzymane tzw. średnie jednostkowe (Mj) dla każdego obszaru funkcjonowania umożliwiają porównanie otrzymanych wyników. Im wyższy wynik w danym obszarze, tym mniejsze trudności przejawiane przez osobę uczącą się w ocenie nauczyciela/rodzica. Jak wskazują wyniki zawarte w tabeli 10, zarówno nauczyciele, jak i rodzice za najmniej problematyczny obszar uznali Dbanie o siebie, samoobsługę i samodzielność. Natomiast obszary z największym nasileniem trudności to Ogólne zadania i obowiązki oraz Życie domowe. Poziom funkcjonowania w poszczególnych obszarach oraz wynik ogólny KSZOZ dla klas I–III w wersjach dla nauczycieli i rodziców przeanalizowano z uwzględnieniem płci osoby uczącej się. Jak pokazują dane zawarte w tabelach nr 11 i 12, płeć osoby uczącej się nie różnicuje istotnie funkcjonowania w poszczególnych obszarach.

Tab. 10. Zestawienie wyników KSZOZ (klasy I–III) – odpowiedzi nauczycieli i rodziców

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Liczba twierdzeń	Odpowiedzi nauczycieli		Odpowiedzi rodziców	
			M/Mj	SD/SDj	M/Mj	SD/SDj
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	15	63,34 / 4,22	12,88 / 0,88	63,45 / 4,22	11,50 / 0,76
2	Ogólne zadania i obowiązki	6	24,10 / 4,01	4,85 / 0,80	25,54 / 4,10	4,02 / 0,92

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Liczba twierdzeń	Odpowiedzi nauczycieli		Odpowiedzi rodziców	
			M/Mj	SD/SDj	M/Mj	SD/SDj
3	Porozumiewanie się	8	34,20 / 4,12	6,02 / 0,59	36,17 / 4,27	6,45 / 0,75
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	4	18,28 / 4,53	2,64 / 0,67	19,12 / 4,57	2,77 / 0,87
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	4	18,85 / 4,61	1,97 / 0,76	19,20 / 4,71	2,22 / 0,59
6	Życie domowe	2	8,18 / 4,09	1,76 / 0,67	8,22 / 4,18	1,90 / 0,78
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	8	34,06 / 4,25	6,22 / 0,87	35,97 / 4,37	5,66 / 0,89
8	Edukacja szkolna	3	13,11	2,12	13,33	1,87
9	Życie w społeczności lokalnej	2	8,11 / 4 / 39	1,12 / 0,67	8,24 / 4,45	0,90 / 0,56
KSzOF – wynik ogólny		52	222,20	32,12	224,07	33,68

Tab. 11. Zestawienie wyników KSzOF (klasy I–III odpowiedzi nauczycieli) z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	62,88 / 4,19	13,28 / 0,88	63,78 / 4,25	12,44 / 0,82	-1,10 / -1,10	0,271 / 0,271
2	Ogólne zadania i obowiązki	24,45 / 4,06	4,88 / 0,90	24,64 / 4,12	4,71 / 0,67	0,57 / 0,57	0,258 / 0,259
3	Porozumiewanie się	34,00 / 4,25	6,45 / 0,80	34,33 / 4,29	6,44 / 0,85	-0,79 / -0,79	0,214 / 0,213
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	18,17 / 4,54	2,69 / 0,69	18,40 / 4,60	2,58 / 0,65	-1,38 / -1,39	0,165 / 0,165
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	18,78 / 4,69	2,07 / 0,51	18,90 / 4,72	1,86 / 0,62	-0,96 / -0,97	0,333 / 0,333
6	Życie domowe	8,28 / 4,14	1,71 / 0,85	8,43 / 4,21	1,64 / 0,82	-1,42 / -1,40	0,156 / 0,156
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	34,82 / 4,35	5,72 / 0,71	35,06 / 4,38	5,60 / 0,70	-0,63 / -0,63	0,524 / 0,524
8	Edukacja szkolna	13,27 / 4,24	2,04 / 0,68	13,39 / 4,46	2,01 / 0,67	-0,97 / -0,98	0,329 / 0,329

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
9	Życie w społeczności lokalnej	8,21 / 4,10	1,95 / 0,56	8,31 / 4,15	1,93 / 1,45	-0,74 / -0,73	0,457 / 0,456
KSzOF – wynik ogólny		222,88	34,33	225,26	32,05	-1,11	0,266

Tab. 12. Zestawienie wyników KSzOF (klasy I–III odpowiedzi rodziców) z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M/Mj	SD/SDj	M/Mj	SD/SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	63,22 / 4,21	12,21 / 0,83	63,69 / 4,27	10,71 / 0,92	-0,38 / -0,38	0,352 / 0,352
2	Ogólne zadania i obowiązki	23,89 / 3,98	5,03 / 0,83	24,31 / 4,05	4,09 / 0,77	-0,82 / -0,83	0,205 / 0,204
3	Porozumiewanie się	33,91 / 4,23	5,51 / 0,90	34,50 / 4,31	5,31 / 0,78	-0,89 / -0,90	0,370 / 0,367
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	18,11 / 4,52	2,29 / 0,87	18,12 / 4,53	2,56 / 0,83	-0,25 / -0,25	0,980 / 0,981
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	18,45 / 4,61	2,70 / 0,72	18,77 / 4,69	2,56 / 0,67	0,96 / 0,95	0,193 / 0,190
6	Życie domowe	8,16 / 4,07	1,80 / 0,65	8,21 / 4,10	1,92 / 0,78	-1,30 / -1,31	0,095 / 0,091
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	33,87 / 4,23	6,48 / 0,91	34,25 / 4,28	5,92 / 0,88	-0,55 / -0,54	0,291 / 0,290
8	Edukacja szkolna	12,98 / 4,33	2,24 / 0,67	13 / 36 / 4,45	1,93 / 0,92	-1,66 / -1,67	0,096 / 0,097
9	Życie w społeczności lokalnej	8,41 / 4,21	0,98 / 0,56	8,25 / 4,13	1,09 / 0,59	0,74 / 0,73	0,461 / 0,463
KSzOF – wynik ogólny		221,02	35,12	223,46	29,02	-0,69	0,489

Dla poszczególnych podskal/obszarów funkcjonowania obliczono wskaźniki rzetelności, uzyskane wyniki prezentuje tabela nr 13. Ogólnie, wskaźniki te są satysfakcjonujące. Najwyższą rzetelnością cechują się podskale/obszary funkcjonowania: Uczenie się i stosowanie wiedzy; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie oraz Porozumiewanie się (dla obu wersji: dla nauczycieli i dla rodziców). Najniższy wskaźnik rzetelności uzyskano dla Edukacji szkolnej (odpowiedzi nauczycieli i rodziców) oraz Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (odpowiedzi rodziców).

Tab. 13. Obszary funkcjonowania w KSzOF (klasy I–III) – wskaźniki α Cronbacha

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Odpowiedzi nauczycieli	Odpowiedzi rodziców
1.	Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,93	0,92
2.	Ogólne zadania i obowiązki	0,75	0,79
3.	Porozumiewanie się	0,84	0,86
4.	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,79	0,82
5.	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,76	0,71
6.	Życie domowe	0,76	0,78
7.	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,85	0,82
8.	Edukacja szkolna	0,70	0,71
9.	Życie w społeczności lokalnej	0,76	0,78

W celu sprawdzenia trafności KSzOF (klasy I–III), zwłaszcza trafności kryterialnej zestawiono uzyskane wyniki w poszczególnych podskalach i wyniku ogólnym z rezultatami Skali Dobrostanu Ucznia (SDU) A. J. Robersona i T. L. Renshaw w polskiej adaptacji S. Byry, E. Domagały-Zyśk, Z. Gajdzicy, B. Jachimczak, R. Piotrowicza i E. Widawskiej oraz Kwestionariusza Silnych i Słabych Stron (KSSS) (SDQ Goodman, polska adaptacja: B. Davey, J. Ciecuch, M. Maćkiewicz, M. Najderska, I. Skoczeń. Sprawdzano trafność KSzOF (klasy I–III) dla obu wersji: dla nauczycieli oraz dla rodziców.

Skala Dobrostanu Ucznia (SDU) składa się z 17 twierdzeń, które są oceniane na 4-punktowej skali: 0 – ta osoba prawie nigdy tak się nie zachowuje; 1 – ta osoba czasami tak się zachowuje; 2 – ta osoba często tak się zachowuje; 4 – ta osoba prawie zawsze tak się zachowuje. Narzędzie pozwala na ustalenie dobrostanu ucznia w percepcji nauczyciela w trzech wymiarach: edukacyjnym; społecznym i emocjonalnym. Możliwe jest również ustalenie wyniku ogólnego dobrostanu ucznia. Im wyższy wynik, tym wyższy dobrostan ucznia w percepcji nauczyciela.

Kwestionariusz Silnych i Słabych Stron (KSSS) składa się z 25 twierdzeń ocenianych za pomocą trzech opcji: nieprawda, częściowo prawda i zdecydowanie prawda. Składa się z 5 podskal: symptomy emocjonalne, zaburzenia zachowania, trudności w relacji z rówieśnikami, nadrucliwość (trudności) oraz zachowania prospołeczne (mocna strona).

Obliczono współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF-u (klasy I–III) a rezultatami KSSS i SDU (tab. 14–17). Założono, że wyższe

wyniki w poszczególnych obszarach funkcjonowania osoby uczącej się, obejmujących jej aktywność i uczestnictwo w najważniejszych sferach codzienności, będą wiązać się z niższymi wynikami w podskalach KSSS związanych z trudnościami i wyższymi w mocnych stronach. Ponadto przyjęto, iż zaznaczy się pozytywna korelacja między wynikami SRNDU (dobrostanem edukacyjnym, emocjonalnym i społecznym) a rezultatami KSzOF.

Jak wskazują dane zawarte w tabelach nr 14 i 15, zgodnie z założeniami wyniki KSzOF negatywnie korelują z nasileniem trudności oraz pozytywnie z mocnymi stronami mierzonymi za pomocą KSSS. Zwracają przy tym uwagę pewne wyniki, które nie są spójne z wysuniętymi założeniami. Zarówno w wersji dla nauczycieli, jak i dla rodziców, pewne obszary funkcjonowania osoby uczącej się pozytywnie wiążą się z trudnościami w relacji z rówieśnikami. W przypadku wersji dla nauczycieli, wyższe wyniki w obszarach funkcjonowania: Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność; Życie domowe; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; Edukacja szkolna i Życie w społeczności lokalnej wiążą się z wyższym nasileniem trudności w relacjach z rówieśnikami. Natomiast w przypadku wersji dla rodziców zaznaczył się istotny związek między wyższymi wynikami w obszarach funkcjonowania: Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność oraz Życie w społeczności lokalnej a wyższym natężeniem trudności w relacjach z rówieśnikami.

Tab. 14. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi nauczycieli) a rezultatami KSSS

	Symptomy emocjonalne	Zaburzenia zachowania	Trudności w relacji z rówieśnikami	Nadruchliwość	Zachowania prospołeczne
Uczenie się i stosowanie wiedzy	-0,34**	-0,27**	-0,19*	-0,08*	0,43***
Ogólne zadania i obowiązki	-0,45***	-0,32**	-0,19*	-0,12*	0,51***
Porozumiewanie się	-0,41***	-0,23**	-0,15*	-0,02	0,49***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	-0,37**	-0,20**	0,09*	-0,17*	0,40***
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	-0,28**	-0,40***	0,15*	-0,16*	0,48***

	Symptomy emocjonalne	Zaburzenia zachowania	Trudności w relacji z rówieśnikami	Nadruchliwość	Zachowania prospołeczne
Życie domowe	-0,22**	-0,29**	0,20**	-0,21**	0,45***
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	-0,41***	-0,43***	0,23**	-0,24**	0,69***
Edukacja szkolna	-0,38**	-0,26**	0,18**	-0,05	0,53***
Życie w społeczności lokalnej	-0,28**	-0,17*	0,15*	0,02	0,41***
KSzOF – wynik ogólny	-0,44***	-0,34**	0,21**	-0,12*	0,58***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 15. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi rodziców) a rezultatami KSSS

	Symptomy emocjonalne	Zaburzenia zachowania	Trudności w relacji z rówieśnikami	Nadruchliwość	Zachowania prospołeczne
Uczenie się i stosowanie wiedzy	-0,22**	-0,09	-0,28**	-0,05	0,37**
Ogólne zadania i obowiązki	-0,34**	-0,22**	0,29**	-0,05	0,49***
Porozumiewanie się	-0,34**	-0,10	-0,25**	0,05	0,48***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	-0,34**	-0,09	-0,24**	0,07	0,46***
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	-0,22**	-0,24**	0,29**	-0,15*	0,52***
Życie domowe	-0,18**	-0,24**	-0,25**	-0,21**	0,45***
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	-0,31**	-0,34**	-0,44***	-0,18**	0,75***
Edukacja szkolna	-0,30**	-0,16*	-0,36**	0,04	0,54***
Życie w społeczności lokalnej	-0,35**	0,10	0,24**	0,03	0,35**
KSzOF – wynik ogólny	-0,35**	-0,20**	-0,36**	0,04	0,59***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Na podstawie przeprowadzonej analizy korelacyjnej stwierdza się, że wyniki w poszczególnych podskalach KSZOOF/obszarach funkcjonowania osoby uczącej się pozytywnie wiążą się z dobrostanem edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym (tab. 16). Niemniej w przypadku dwóch podskal/obszarów funkcjonowania ucznia: Życie domowe oraz Życie w społeczności lokalnej nie ustalono istotnych statystycznie współczynników korelacji w odniesieniu do wyników dobrostanu edukacyjnego, społecznego i emocjonalnego. Stwierdzono stosunkowo silne powiązania pozytywne między ogólnym wynikiem KSZOOF a wszystkimi wymiarami dobrostanu ucznia: edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym.

Tab. 16. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSZOOF (klasy I–III – odpowiedzi nauczycieli) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,40***	0,18**	0,16**
Ogólne zadania i obowiązki	0,33***	0,30**	0,25**
Porozumiewanie się	0,41***	0,33***	0,31**
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,23**	0,29**	0,24**
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,28**	0,32**	0,28**
Życie domowe	0,02	0,07	0,04
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,25**	0,41***	0,31**
Edukacja szkolna	0,26**	0,26**	0,21**
Życie w społeczności lokalnej	0,06	0,03	0,02
KSZOOF – wynik ogólny	0,62***	0,55***	0,48***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Wyniki KSZOOF w wersji dla rodziców również w celu ustalenia trafności kryterialnej skorelowano z rezultatami SDU. Rodzice oceniali dobrostan swojego dziecka w kontekście edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym, za pomocą 4-stopniowej skali: 0 – prawie nigdy tak się nie zachowuje; 1 – czasami tak się zachowuje; 2 – często tak się zachowuje; 4 – prawie zawsze tak się zachowuje. Założono, że ocena funkcjonalna dziecka dokonana przez rodziców będzie pozytywnie wiązać się z ich percepcją dobrostanu:

edukacyjnego, społecznego i emocjonalnego. Obliczone współczynniki korelacji zawiera tabela nr 17.

Tab. 17. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi rodziców) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,39***	0,28**	0,26**
Ogólne zadania i obowiązki	0,25**	0,32***	0,27**
Porozumiewanie się	0,32***	0,26**	0,31***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,29**	-0,27**	0,33***
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,29**	0,33***	0,30**
Życie domowe	0,06	0,09	0,04
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,25**	0,41***	0,35***
Edukacja szkolna	0,24**	0,31**	0,31**
Życie w społeczności lokalnej	0,04	0,04	0,07
KSzOF – wynik ogólny	0,49***	0,54***	0,48***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Podobnie jak w grupie nauczycieli, tak również u rodziców ustalono pozytywne korelacje między wynikami w poszczególnych obszarach funkcjonowania dziecka mierzonych za pomocą KSzOF a jego postrzeganym dobrostanem edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym. Wyjątek stanowi obszar Życie w społeczności lokalnej, który nie koreluje istotnie statystycznie z żadnym wymiarem dobrostanu. Stwierdzono ponadto, iż wyższy poziom funkcjonowania ucznia (wynik ogólny KSzOF) w badaniach rodziców wiąże się z wyższym dobrostanem: edukacyjnym, społecznym oraz emocjonalnym.

Wyniki surowe KSzOF-I-III przeliczono na skalę stenową i wyodrębniono wyniki niskie, przeciętne i wysokie (tab. 18). Wyniki niskie sytuują się od 1–4 stena, wyniki przeciętne od 5–7 stena, a wyniki wysokie od 8–10 stena.

Tab. 18. Normy stenowe – wynik ogólny KSZO F-I-III (osoby uczące się w klasach I–III)

Opis wyniku	Nauczyciele		Rodzice	
	Przedziały wyników	Sten	Przedziały wyników	Sten
Wynik wysoki	238–260	10	233–260	10
	218–237	9	214–232	9
	197–217	8	194–213	8
Wynik przeciętny	175–196	7	172–193	7
	154–174	6	151–171	6
	135–153	5	132–150	5
Wynik niski	113–134	4	110–131	4
	91–112	3	90–109	3
	72–90	2	70–89	2
	52–71	1	52–69	1

2.2.2. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla osób uczących się w klasach IV–VI szkoły podstawowej (KSZO F-IV-VI)

Sprawdzenie właściwości psychometrycznych KSZO F w wersji dla klas IV–VI przeprowadzono w grupie 983 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli oraz 356 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez rodziców. Średni wiek osób uczących się, których funkcjonowanie obserwowali nauczyciele wyniosła $M=12,07$ lat ($SD=4,48$). Płeć badanych osób uczących się: dziewczęta – 501 (51%), chłopcy – 482 (49%).

W grupie rodziców dominowały matki – 334 (93,3%). Nieco przeważali mieszkańcy miasta (212 – 59,6%; mieszkańcy wsi: 144 – 40,4%). Poziom wykształcenia rodziców prezentował się następująco: wyższe – 167 (46,9%), średnie – 138 (38,8%), zawodowe – 36 (10,1%), podstawowe – 15 (4,2%). Średni wiek dzieci rodziców biorących udział w badaniach wyniósł $M=11,74$ lata ($SD=2,72$). Płeć osób uczących się: dziewczęta – 188 (52,8%); chłopcy – 168 (47,2%). Dzieci badanych rodziców uczęszczały do klas: IV – 129 (36,2%), V – 115 (32,3%), VI – 110 (30,9%).

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla klas IV–VI składa się z 52 twierdzeń. Zostaną one przeanalizowane w 9 podskalach/obszarach funkcjonowania: Uczenie się i stosowanie wiedzy; Ogólne zadania i obowiązki; Porozumiewanie się; Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność

manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność; Życie domowe; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; Edukacja szkolna i Życie w społeczności lokalnej. Analizie zostały poddane wyniki KSzOF w wersji dla nauczycieli oraz w wersji dla rodziców. Wszystkie twierdzenia były oceniane na skali 5-punktowej, gdzie 5 oznacza w bardzo wysokim stopniu, a 1 w niewielkim stopniu.

W pierwszej kolejności analizie zostaną poddane wyniki dotyczące obszaru funkcjonowania Uczenie się i stosowanie wiedzy, który składa się z 14 twierdzeń (tab. 19).

Tab. 19. Uczenie się i stosowanie wiedzy (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
1	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	1	5	4,04	0,67	1	5	4,15	0,71
2	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	1	5	4,05	0,62	1	5	4,24	0,66
3	uważnie słucha wypowiedzi nauczycieli, rówieśników/rówieśniczek i innych osób z otoczenia	1	5	3,91	0,70	1	5	4,01	0,61
4	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	1	5	4,22	0,73	1	5	4,18	0,80
5	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	1	5	4,18	0,77	1	5	4,31	0,55
6	tworzy proste historie, opowiadania	1	5	4,14	0,69	1	5	4,21	0,72
7	uczy się samodzielnego wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystuje różne strategie uczenia się	1	5	3,90	0,65	1	5	3,98	0,71
8	formułuje pojęcia i posługuje się nimi	1	5	3,92	0,63	1	5	4,00	0,69
9	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	1	5	4,02	0,72	1	5	4,19	0,77
10	analizuje i interpretuje czytany tekst	1	5	3,95	0,78	1	5	4,04	0,76
11	zapisuje kilkudzaniowe wypowiedzi na określony temat w zakresie prostych form tekstowych	1	5	4,03	0,67	1	5	4,08	0,73

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
12	wykorzystuje algorytmy działań pisemnych oraz strategie rachunku pamięciowego w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej	1	5	3,74	0,62	1	5	3,89	0,72
13	potrafi dostrzegać problemy w swoim otoczeniu	1	5	4,15	0,71	1	5	4,35	0,74
14	podejmuje decyzje, dokonuje wyboru spośród różnych możliwości	1	5	4,11	0,62	1	5	4,22	0,74
Uczenie się i stosowanie wiedzy – wynik ogólny		14	70	56,37	13,07	20	70	57,85	9,50

Jak wskazują dane, wyniki badanych rodziców w tym obszarze są nieco wyższe niż badanych nauczycieli, a w przypadku niektórych twierdzeń zaznaczyła się istotna statystycznie różnica między badanymi grupami. Badani rodzice istotnie wyżej oceniają następujące umiejętności u swoich dzieci w obszarze funkcjonowania: rozpoznawanie i interpretowanie treści prezentowanej w sposób graficzny ($p < 0,001$); opisywanie sytuacji, uczuć i zachowań różnych osób ($p = 0,022$); uzasadnianie swoich sądów w sposób logiczny ($p = 0,002$); wykorzystywanie algorytmów działań pisemnych oraz strategii rachunku pamięciowego w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej ($p = 0,021$); dostrzeganie problemów w swoim otoczeniu ($p < 0,001$). W przypadku pozostałych ocen umiejętności różnice nie były istotne statystycznie, ale już w wyniku ogólnym tego obszaru owszem. Rodzice uzyskali znacząco wyższy rezultat od nauczycieli.

Ci, oceniając poszczególne umiejętności w obszarze Uczenie się i stosowanie wiedzy, najwyższe wskazania odnieśli do odróżniania informacji prawdziwych od zmyślonych oraz opisywania sytuacji, uczuć i zachowań innych osób. Rodzice natomiast najwyżej ocenili dostrzeganie problemów w swoim otoczeniu; rozpoznawanie i interpretowanie treści prezentowanej w sposób graficzny oraz podejmowanie decyzji i dokonywanie wyboru spośród różnych możliwości. Obie grupy najniżej oceniły umiejętność polegającą na wykorzystywaniu algorytmów działań pisemnych oraz strategii rachunku pamięciowego w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej.

Wyniki w podskali/obszarze funkcjonowania Ogólne zadania i obowiązki zawarte są w tabeli nr 20. Obszar ten składa się z 6 twierdzeń.

Tab. 20. Ogólne zadania i obowiązki (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
15	doprowadza wykonanie zadania do końca	1	5	4,01	0,68	1	5	3,98	0,7
16	wykonuje i doprowadza do końca wiele działań równocześnie	1	5	3,54	0,71	1	5	3,46	0,76
17	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	5	4,22	0,76	1	5	4,07	0,75
18	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia	1	5	4,33	0,73	1	5	4,16	0,69
19	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	1	5	3,92	0,69	1	5	3,79	0,72
20	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	1	5	3,86	0,70	1	5	3,95	0,78
	Ogólne zadania i obowiązki – wynik ogólny	6	24	23,89	5,44	6	24	23,41	4,45

Badani rodzice nieco niżej ocenili umiejętności dziecka składające się na obszar funkcjonowania Ogólne zadania i obowiązki. Największa różnica pojawiła się przy następujących aktywnościach dziecka: wykonywanie codziennych obowiązkowych czynności stosownie do wieku ($p=0,010$); rozumienie i akceptowanie koniecznych modyfikacji planu dnia ($p=0,002$) oraz radzenie sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań ($p=0,027$). Wynik ogólny tego obszaru funkcjonowania osoby uczącej się nie różni się istotnie statystycznie w obu grupach ($p=0,234$). Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najwyżej ocenili rozumienie i akceptowanie koniecznych modyfikacji planu dnia, natomiast najniżej – umiejętność wykonywania i doprowadzania do końca wielu działań równocześnie.

Podskala/obszar funkcjonowania Porozumiewanie się składa się z ośmiu twierdzeń. Wyniki uzyskane w tym obszarze przez badanych nauczycieli i rodziców zaprezentowane są w tabeli nr 21.

Tab. 21. Porozumiewanie się (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
21	rozumie i reaguje na kierowane do niego złożone komunikaty ustne	1	5	4,29	0,70	1	5	4,29	0,71
22	rozumie znaczenie specyficznych, umownych gestów	1	5	4,25	0,69	1	5	4,28	0,69
23	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	1	5	3,92	0,66	1	5	3,95	0,73
24	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	1	5	4,27	0,68	1	5	4,33	0,76
25	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”	1	5	4,06	0,67	1	5	4,08	0,77
26	za pomocą gestów i mimiki potrafi zwrócić na siebie czyjąś uwagę	1	5	4,17	0,70	1	5	4,26	0,68
27	pisze prosty tekst składający się z przynajmniej 5 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	1	5	4,14	0,72	1	5	4,19	0,59
28	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	5	4,21	0,76	1	5	4,31	0,79
Porozumiewanie się – wynik ogólny		8	40	33,31	7,08	11	40	33,69	5,59

Twierdzenia wskazujące na umiejętności w obszarze funkcjonowania osoby uczącej się zyskały zbliżone ustosunkowanie się ze strony badanych nauczycieli i rodziców. Zarówno w wyniku ogólnym podskali/obszaru funkcjonowania Porozumiewanie się, jak i w poszczególnych twierdzeniach nie zaznaczyły się różnice istotne statystycznie w ocenach wyrażonych przez obie grupy ($p > 0,05$). Nauczyciele najwyżej ocenili umiejętności w postaci rozumienia i reagowania na kierowane do osoby uczącej się złożone komunikaty ustne oraz wypowiadanie się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”. Druga z tych umiejętności była najwyżej oceniona również przez rodziców, którzy wyakcentowali ponadto nawiązywanie i kontynuowanie rozmowy z drugą osobą oraz wymienianie z nią swoich myśli i poglądów. Najniżej obie grupy oceniły rozumienie dosłownych i przenośnych znaczeń czytanych tekstów, także zawierających metafory.

Podobnie, jak w przypadku podskali Porozumiewanie się, w ramach obszaru Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna

wyniki nauczycieli i rodziców nie różnią się istotnie statystycznie (tab. 22). Obie grupy badanych obydwie umiejętności osoby uczącej się/dziecka w tym obszarze oceniły stosunkowo wysoko, ze średnią powyżej $M=4,5$.

Tab. 22. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
29	używa rąk do wykonywania czynności precyzyjnych	1	5	4,63	0,68	1	5	4,57	0,68
30	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	5	4,62	0,73	1	5	4,64	0,66
	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna – wynik ogólny	2	10	9,25	1,28	2	10	9,21	1,17

Kolejna podskala/obszar funkcjonowania to Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność, składający się z 4 twierdzeń. Wyniki w tym obszarze prezentuje tabela nr 23. Rodzice istotnie wyżej ocenili 2 spośród 4 aktywności tworzących ten obszar: respektowanie zasad bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią ($p=0,02$), a także sygnalizowanie pogorszenia stanu zdrowia i prośzenie o pomoc w razie potrzeby ($p<0,001$). Oceny obu grup w odniesieniu do dbania o higienę osobistą i podejmowania aktywności prozdrowotnych były zbliżone. Również wynik ogólny w tym obszarze funkcjonowania nie różnił się istotnie statystycznie w odpowiedziach nauczycieli i rodziców. Warto podkreślić, iż ci pierwsi najwyżej ocenili aktywność w postaci dbania o higienę osobistą, a drudzy – sygnalizowanie pogorszenia stanu zdrowia i prośzenie o pomoc w razie potrzeby.

Tab. 23. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
31	dba o higienę osobistą	1	5	4,64	0,69	1	5	4,60	0,82
32	podejmuje aktywności prozdrowotne	1	5	4,31	0,73	1	5	4,28	0,71
33	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	1	5	4,46	0,89	1	5	4,58	0,56

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
34	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	1	5	4,45	0,80	1	5	4,67	0,67
	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność – wynik ogólny	4	20	17,87	2,76	11	20	18,13	1,96

W podskali Życie domowe (tab. 24), która obejmuje 2 twierdzenia, nauczyciele ocenili aktywności uczniów lepiej niż rodzice – wynik ogólny jest znacząco wyższy ($p < 0,001$). Różnicę widać szczególnie w opinii na temat utrzymywania porządku w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego ($p < 0,001$).

Tab. 24. Życie domowe (klasy IV–IV) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
35	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	1	5	4,15	0,91	1	5	3,88	1,02
36	wykonuje obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku	1	5	4,19	0,92	1	5	4,08	0,95
	Życie domowe – wynik ogólny	2	10	8,34	1,75	2	10	7,96	1,89

Obszar funkcjonowania Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie obejmuje 10 twierdzeń, których wyniki zaprezentowano w tabeli nr 25.

Tab. 25. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
37	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	5	4,34	0,71	1	5	4,46	0,67
38	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jego osoby, wykonywanych zadań	1	5	4,04	0,72	1	5	4,08	0,91
39	w relacjach z rówieśnikami jest tolerancyjna i akceptująca	1	5	4,10	0,69	1	5	4,33	0,56

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
40	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	5	3,89	0,81	1	5	4,11	0,72
41	kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	1	5	4,05	0,67	1	5	4,15	0,89
42	potrafi uzyskać informację od nieznanego osoby	1	5	3,97	0,68	1	5	3,77	0,78
43	potrafi reagować podczas dostrzeżanego niebezpieczeństwa w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	5	4,17	0,89	1	5	4,17	0,71
44	nawiązuje i utrzymuje kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami/z pracownikami szkoły	1	5	4,17	0,76	1	5	4,24	0,67
45	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	5	4,30	0,81	1	5	4,43	0,78
46	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	5	4,42	0,88	1	5	4,53	0,77
	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie – wynik ogólny	12	50	41,55	7,73	17	50	42,27	6,25

Badani nauczyciele i rodzice różnili się istotnie statystycznie w ustosunkowaniu się do niektórych twierdzeń tworzących obszar funkcjonowania Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie. Rodzice istotnie wyżej ocenili następujące umiejętności dziecka: okazywanie szacunku i serdeczności w relacjach z innymi ludźmi ($p=0,01$); okazywanie tolerancji i akceptacji w relacjach z rówieśnikami ($p<0,001$); kontrolowanie swoich emocji w relacjach z rówieśnikami ($p=0,033$); utrzymywanie relacji z członkami rodziny innymi niż rodzice ($p=0,015$). Z kolei badani nauczyciele znacząco wyższe wyniki uzyskali w punkcie dotyczącym uzyskania informacji od nieznanego osoby ($p=0,005$). Wynik ogólny tego obszaru funkcjonowania nie różnicował istotnie statystycznie badanych nauczycieli i rodziców. Obie grupy najwyższą ocenę przyznały utrzymywaniu relacji z członkami rodziny innymi niż rodzice oraz okazywaniu szacunku i serdeczności w relacjach z innymi ludźmi. Natomiast najniżej ocenili umiejętność osoby uczącej się/dziecka polegającej na pozyskaniu informacji od nieznanego osoby.

Podskala Edukacja szkolna składa się z 4 twierdzeń, zaprezentowanych razem z wynikami w tabeli nr 26. Badani rodzice ocenili te punkty lepiej niż nauczyciele, z wyjątkiem aktywności w postaci proszenia o pomoc nauczyciela lub inną osobę w razie odczuwania trudności w uczeniu się ($p=0,671$). W związku z tym i ogólny wynik w tym obszarze był istotnie wyższy u badanych rodziców w porównaniu do badanych nauczycieli. Obie grupy najwyżej oceniły realizowanie obowiązku szkolnego, regularne uczestniczenie w zajęciach szkolnych. Natomiast najniżej ocenili umiejętność proszenia o pomoc w razie odczuwania trudności w uczeniu się.

Tab. 26. Edukacja szkolna (klasy IV–VI)– statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
47	realizuje obowiązek szkolny, regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	5	4,57	0,78	1	5	4,69	0,89
48	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	1	5	4,31	0,71	1	5	4,52	0,77
49	podejmuje relacje z rówieśnikami: nawiązuje trwałe relacje koleżeńskie, jest aktywnym członkiem grupy rówieśniczej, potrafi współpracować w grupie na zajęciach lekcyjnych	1	5	4,20	0,67	1	5	4,39	0,68
50	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	5	4,05	0,69	1	5	4,02	0,61
Edukacja szkolna – wynik ogólny		4	20	17,13	3,27	8	20	17,88	2,44

Ostatni obszar funkcjonowania to Życie w społeczności lokalnej, obejmujące 2 twierdzenia. Badane grupy stosunkowo nisko oceniają te aktywności, ale różnią się istotnie w sformułowanych ocenach. Rodzice istotnie wyżej ocenili inicjowanie zajęć lekcyjnych ($p<0,001$), podczas gdy nauczyciele znacząco lepiej ocenili posiadanie przez osobę uczącą się hobby, które wymaga aktywności i twórczości ($p=0,004$). Wynik ogólny w tym obszarze funkcjonowania był istotnie wyższy u badanych nauczycieli.

Tab. 27. Życie w społeczności lokalnej (klasy IV–VI) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
51	inicjuje zajęcia pozalekcyjne	1	5	3,56	0,76	1	5	3,73	0,70
52	ma hobby, które wymaga aktywności i twórczości	1	5	3,84	0,67	2	4	3,52	0,78
	Życie w społeczności lokalnej – wynik ogólny	2	10	7,40	2,37	1	9	5,86	2,04

W tabeli nr 28 zestawiono rezultaty wszystkich obszarów funkcjonowania oraz wynik ogólny KSzOF dla klas IV–VI (w wersji dla nauczycieli i dla rodziców). W celu umożliwienia porównania poszczególnych wyników obliczono średnią jednostkową Mj, dzieląc wynik ogólny każdego obszaru funkcjonowania przez liczbę tworzących go twierdzeń. Najwyższą ocenę przez badanych – zarówno nauczycieli, jak i rodziców – zyskał obszar funkcjonowania Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna. Oznacza to, że jest to obszar najmniej problematyczny. Zaś najniższa ocena wskazana przez obie grupy badanych to Ogólne zadania i obowiązki oraz Życie w społeczności lokalnej. Tym samym tu dostrzeżono największe problemy osób uczących się.

Tab. 28. Zestawienie wyników KSzOF (klasy IV–VI) – odpowiedzi nauczycieli i rodziców

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Liczba twierdzeń	Odpowiedzi nauczycieli		Odpowiedzi rodziców	
			M/Mj	SD/SDj	M/Mj	SD/SDj
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	14	56,37 / 4,03	13,07 / 0,93	57,85 / 4,13	9,50 / 0,67
2	Ogólne zadania i obowiązki	6	23,89 / 3,98	5,44 / 0,89	23,41 / 3,90	4,45 / 0,78
3	Porozumiewanie się	8	33,31 / 4,16	7,08 / 0,69	33,69 / 4,22	5,59 / 0,71
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	2	9,25 / 4,63	1,28 / 0,72	9,21 / 4,61	1,17 / 0,88
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	4	17,87 / 4,47	2,76 / 0,80	18,13 / 4,54	1,96 / 0,74
6	Życie domowe	2	8,34 / 4,17	1,75 / 0,76	7,96 / 3,99	1,89 / 0,69

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Liczba twierdzeń	Odpowiedzi nauczycieli		Odpowiedzi rodziców	
			M/Mj	SD/SDj	M/Mj	SD/SDj
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	10	41,55 / 4,16	7,73 / 0,81	42,27 / 4,24	6,25 / 0,67
8	Edukacja szkolna	4	17,13 / 4,28	3,27 / 0,81	17,88 / 4,41	2,44 / 0,88
9	Życie w społeczności lokalnej	2	7,40 / 3,70	2,37 / 0,90	5,86 / 3,90	2,04 / 0,78
KSZOZ – wynik ogólny		52	215,10	36,60	216,05	28,80

W tabelach nr 29 i 30 zawarto zestawienie rezultatów w poszczególnych obszarach funkcjonowania oraz wyniku ogólnego KSZOZ w wersji dla nauczycieli i dla rodziców z uwzględnieniem płci osoby uczącej się. Jak wskazują zaprezentowane dane, płeć osoby uczącej się nie różnicuje istotnie poziomu funkcjonowania w żadnym z obszarów.

Tab. 29. Zestawienie wyników KSZOZ (klasy IV–VI odpowiedzi nauczycieli) z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	55,93 / 3,99	13,59 / 3,99	56,87 / 4,06	12,67 / 3,11	-1,12 / -1,13	0,260 / 0,260
2	Ogólne zadania i obowiązki	23,87 / 3,97	5,18 / 0,91	23,89 / 3,98	5,02 / 1,02	-0,72 / -0,72	0,943 / 0,943
3	Porozumiewanie się	28,81 / 3,60	4,89 / 0,78	29,24 / 3,65	4,9 / 0,89	-0,71 / -0,73	0,293 / 0,293
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	9,21 / 4,61	2,19 / 0,76	9,30 / 4,65	1,9 / 0,69	-0,89 / -0,89	0,233 / 0,234
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	17,85 / 4,46	2,87 / 0,77	17,89 / 4,47	2,96 / 0,78	-0,13 / -0,12	0,897 / 0,895
6	Życie domowe	8,34 / 4,17	2,19 / 0,78	8,33 / 4,16	2,11 / 0,9	0,16 / 0,16	0,986 / 0,987
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	41,44 / 4,14	1,96 / 0,75	41,66 / 4,17	1,33 / 0,7	-0,45 / -0,45	0,327 / 0,327
8	Edukacja szkolna	17,17 / 4,29	1,02 / 0,83	17,08 / 4,27	0,99 / 0,88	0,42 / 0,41	0,336 / 0,336
9	Życie w społeczności lokalnej	7,43 / 3,71	1,11 / 0,82	7,53 / 3,68	1,07 / 0,95	0,55 / 0,55	0,291 / 0,291
KSZOZ – wynik ogólny		210,07	36,57	211,62	36,23	-0,62	0,532

Tab. 30. Zestawienie wyników KSzOF (klasy IV–VI odpowiedzi rodziców) z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	58,37 / 4,2	9,35 / 0,87	57,37 / 4,1	9,65 / 0,78	1,02 / 1,02	0,307 / 0,308
2	Ogólne zadania i obowiązki	23,64 / 3,94	4,28 / 0,75	23,20 / 3,97	4,61 / 0,9	0,94 / 0,94	0,348 / 0,349
3	Porozumiewanie się	29,73 / 3,71	4,94 / 0,71	29,10 / 3,64	4,96 / 0,77	1,19 / 1,2	0,236 / 0,236
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	9,16 / 4,58	1,24 / 0,61	9,27 / 4,63	1,11 / 0,65	-0,88 / -0,89	0,381 / 0,382
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	18,13 / 4,53	1,67 / 0,50	18,10 / 5,52	1,09 / 0,48	0,17 / 0,18	0,861 / 0,862
6	Życie domowe	8,13 / 4,06	1,04 / 0,94	7,9 / 3,92	0,99 / 1,02	1,65 / 1,66	0,101 / 0,102
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	42,54 / 4,25	6,10 / 0,61	42,01 / 4,2	6,14 / 0,63	0,21 / 0,22	0,420 / 0,419
8	Edukacja szkolna	17,76 / 4,44	2,35 / 0,59	17,60 / 4,39	2,10 / 0,63	0,26 / 0,26	0,527 / 0,528
9	Życie w społeczności lokalnej	5,93 / 2,96	1,89 / 0,95	5,78 / 2,99	1,1 / 1,07	0,61 / 0,62	0,341 / 0,342
KSzOF – wynik ogólny		213,10	27,11	210,45	20,23	1,07	0,287

Dla KSzOF (klasy IV–VI) w wersji dla nauczycieli oraz dla rodziców obliczono wskaźniki rzetelności α Cronbacha (tab. 31). Wskazują one na satysfakcjonującą rzetelność tego narzędzia, niemniej nieco niższe wskaźniki rzetelności ustalono w przypadku wersji dla rodziców.

Tab. 31. Obszary funkcjonowania w KSzOF (klasy IV–VI)– wskaźniki α Cronbacha

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Odpowiedzi nauczycieli	Odpowiedzi rodziców
1.	Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,98	0,96
2.	Ogólne zadania i obowiązki	0,92	0,87
3.	Porozumiewanie się	0,96	0,92
4.	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,80	0,79
5.	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,85	0,74

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Odpowiedzi nauczycieli	Odpowiedzi rodziców
6.	Życie domowe	0,81	0,83
7.	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,94	0,90
8.	Edukacja szkolna	0,85	0,79
9.	Życie w społeczności lokalnej	0,86	0,82

W procesie sprawdzania właściwości psychometrycznych KSZOOF (klasy IV–VI) w wersjach dla nauczycieli i rodziców przeanalizowano jego trafność poprzez ustalenie powiązań z narzędziem mierzącym dobrostan osoby uczącej się w percepcji nauczycieli i rodziców. Podobnie jak w przypadku testowania trafności KSZOOF dla klas I–III, wykorzystano pomiar z użyciem Skali Dobrostanu Ucznia (SDU) A. J. Robersona i T. L. Renshaw w polskiej adaptacji S. Byry, E. Domagały-Zyśk, Z. Gajdzicy, B. Jachimczak, R. Piotrowicza i E. Widawskiej. Przyjęto, iż wyższe wyniki KSZOOF będą się wiązać z wyższymi rezultatami w dobrostanie (edukacyjnym, emocjonalnym i społecznym) u osoby uczącej się. Przeprowadzono analizę korelacyjną dla danych w wersji dla nauczycieli oraz w wersji dla rodziców. Obliczone współczynniki korelacji zawarte są w tabelach nr 31 i 32.

Tab. 31. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSZOOF (klasy IV–VI – odpowiedzi nauczycieli) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,19*	0,18*	0,09*
Ogólne zadania i obowiązki	0,23**	0,22**	0,21**
Porozumiewanie się	0,19*	0,49***	0,33***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,07	0,27**	0,17*
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,14*	0,19*	0,22**
Życie domowe	0,16*	0,21**	0,39***
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,31**	0,48***	0,45***
Edukacja szkolna	0,32**	0,21**	0,29**
Życie w społeczności lokalnej	0,18*	0,32**	0,39***
KSZOOF – wynik ogólny	0,23**	0,36***	0,34**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tab. 32. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy IV–VI – odpowiedzi rodziców) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,17*	0,16*	0,11*
Ogólne zadania i obowiązki	0,24**	0,26**	0,25**
Porozumiewanie się	0,18*	0,41***	0,39***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,11*	0,29**	0,19*
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,19*	0,22*	0,17*
Życie domowe	0,21*	0,26**	0,36***
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,38***	0,49***	0,42***
Edukacja szkolna	0,35**	0,19*	0,21**
Życie w społeczności lokalnej	0,17*	0,28**	0,36***
KSzOF – wynik ogólny	0,25**	0,37***	0,33**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Na podstawie przeprowadzonej analizy korelacyjnej, stwierdza się, zgodnie z oczekiwaniami, iż zachodzą pozytywne korelacje między wynikami KSzOF a dobrostanem (edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym) osób uczących się. Wszystkie obliczone współczynniki korelacji osiągnęły poziom istotności statystycznej, choć ustalone powiązania, zarówno w wersji dla nauczycieli, jak i w wersji dla rodziców, są stosunkowo słabe, zwłaszcza w przypadku niektórych obszarów funkcjonowania.

Wyniki surowe KSzOF-IV-VI przeliczono na skalę stenową i wyodrębniono wyniki niskie, przeciętne i wysokie (tab. 33). Wyniki niskie sytuują się w zakresie 1–4 stena, wyniki przeciętne to 5–7 stena, a wyniki wysokie 8–10 stena.

Tab. 33. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-IV-VI (osoby uczące się w klasach IV–VI)

Opis wyniku	Nauczyciele		Rodzice	
	Przedziały wyników	Sten	Przedziały wyników	Sten
Wynik wysoki	232–260	10	236–260	10
	216–231	9	216–235	9
	193–215	8	195–215	8

Opis wyniku	Nauczyciele		Rodzice	
	Przedziały wyników	Sten	Przedziały wyników	Sten
Wynik przeciętny	175–191	7	175–194	7
	153–174	6	158–174	6
	132–152	5	135–157	5
Wynik niski	111–130	4	113–134	4
	92–110	3	94–112	3
	71–91	2	72–93	2
	52–70	1	52–71	1

2.2.3. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla osób uczących się w klasach VII–VIII szkoły podstawowej (KszOF-VII-VIII)

Właściwości psychometryczne KSzOF (klasy VII–VIII) sprawdzono w grupie 876 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli, oraz 348 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez rodziców. Płeć osób uczących się: dziewczyna – 407 (46,5%); chłopiec 469 – (53,5%). Średnia wieku osób uczących się wyniosła $M=13,89$ lat ($SD=0,78$).

Wśród rodziców przeważały matki – 320 (92%), 28 ojców stanowiło 8%. Średnia wieku rodziców biorących udział w badaniach to $M=40,14$ lat ($SD=8,30$). Wykształcenie rodziców prezentowało się następująco: wyższe – 166 (47,7%); średnie – 109 (31,3%); zawodowe – 45 (12,9%); podstawowe – 28 (8%). Przeważały osoby mieszkające w mieście – 204 (58,6%; mieszkańcy wsi – 144 (41,4%). Dzieci badanych rodziców uczęszczały do klas VII – 206 (59,2%) oraz VIII – 142 (40,8%). Płeć dzieci prezentowała się następująco: dziewczyna – 167 (48%); chłopiec – 181 (52%). Średnia wieku dzieci wyniosła $M=13,84$ lata ($SD=1,52$).

Analizę właściwości psychometrycznych KSzOF (klasy VII–VIII) rozpoczęto od prezentacji statystyk opisowych. W tabelach nr 34–42 zaprezentowano statystyki opisowe twierdzeń składających się na poszczególne podskale/obszary funkcjonowania w wersji dla nauczycieli oraz dla rodziców: Uczenie się i stosowanie wiedzy; Ogólne zadania i obowiązki; Porozumiewanie się; Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność; Życie domowe, Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; Edukacja szkolna; Życie w społeczności lokalnej. Nauczyciele i rodzice oceniali stopień, w jakim dane zachowanie (dana

aktywność) występuje z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu)–2–3–4–5 (w bardzo dużym stopniu).

Uczenie się i stosowanie wiedzy obejmuje 12 twierdzeń. Wyniki uzyskane w tym obszarze wśród nauczycieli i rodziców zaprezentowane są w tabeli nr 34. Badani rodzice sformułowali wyższe oceny tych aktywności. Z wyjątkiem umiejętności polegającej na wyszukiwaniu informacji w tekście popularnonaukowym ($p=0,312$), we wszystkich pozostałych wskazali na znacząco wyższą ocenę ($p<0,001$) w porównaniu z badanymi nauczycielami. Tym samym, istotna statystycznie różnica pojawiła się również w wyniku ogólnym tego obszaru. Oceniając poszczególne aktywności osoby uczącej się obie grupy najwyższą ocenę przyznały odróżnianiu informacji prawdziwych od zmyślonych, a najniższą wyszukiwaniu informacji w tekście popularnonaukowym.

Tab. 34. Uczenie się i stosowanie wiedzy (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
1	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	1	5	3,86	0,71	1	5	4,09	0,82
2	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	1	5	3,87	0,75	1	5	4,20	0,76
3	uważnie słucha oraz prawidłowo odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	1	5	3,75	0,80	1	5	4,00	0,78
4	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	1	5	4,10	0,82	1	5	4,24	0,78
5	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	1	5	3,93	0,78	1	5	4,21	0,76
6	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	1	5	3,66	0,81	1	5	3,80	0,72
7	podjejuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej	1	5	3,71	0,82	1	5	3,97	0,70
8	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	1	5	3,79	0,68	1	5	4,12	0,69
9	analizuje i interpretuje czytany tekst	1	5	3,70	0,87	1	5	3,96	0,76

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
10	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym	1	5	3,66	0,72	1	5	3,72	0,77
11	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	1	5	3,78	0,71	1	5	4,09	0,81
12	wybiera aktywności, zadania, sposób działania spośród kilku możliwości	1	5	3,78	0,90	1	5	4,06	0,87
	Uczenie się i stosowanie wiedzy – wynik ogólny	12	60	45,59	12,61	14	60	48,45	9,31

Kolejną podskala to Ogólne zadania i obowiązki, który składa się z 7 twierdzeń (tab. 35). Jak wskazują dane, badane grupy nauczycieli i rodziców różnią się w ocenie pewnych aktywności z tego zakresu. Badani rodzice istotnie wyżej oceniają aktywności związane z organizowaniem sposobu i warunków do wykonania podjętego zadania ($p=0,005$); doprowadzaniem zadania do końca ($p<0,001$); sygnalizowaniem potrzeby wsparcia i poszukiwaniem pomocy innych osób w sytuacjach trudnych ($p<0,001$). Z kolei badani nauczyciele lepiej postrzegają właściwe gospodarowanie czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności ($p=0,044$). Wynik ogólny obu grup nie różnił się jednak znacząco.

Tab. 35. Ogólne zadania i obowiązki (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
13	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	1	5	3,75	0,78	1	5	3,91	0,91
14	doprowadza zadanie do końca	1	5	3,70	0,82	1	5	3,99	0,88
15	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	5	4,04	0,71	1	5	4,02	0,76
16	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	1	5	4,13	0,76	1	5	4,13	0,67
17	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności	1	5	3,75	0,72	1	5	3,62	0,74

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
18	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	1	5	3,71	0,67	1	5	3,68	0,71
19	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	1	5	3,56	0,72	1	5	3,84	0,78
	Ogólne zadania i obowiązki – wynik ogólny	7	35	26,64	6,63	7	35	27,18	6,54

Obie najwyżej oceniły rozumienie i akceptowanie koniecznych modyfikacji planu dnia, spowodowanych bieżącymi potrzebami i wydarzeniami. Natomiast najniższa ocena dotyczyła – w przypadku nauczycieli – sygnalizowania potrzeby wsparcia i szukania pomocy innych osób w sytuacjach trudnych, a – w przypadku rodziców – właściwego gospodarowania czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności.

Obszar funkcjonowania Porozumiewanie się obejmuje 8 twierdzeń, a wyniki uzyskane w tym obszarze prezentuje tabela nr 36. Badane grupy różnią się w ocenie niektórych aktywności na poziomie istotności statystycznej. Badani nauczyciele znacząco niżej ocenili umiejętności wypowiadania się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz” ($p < 0,001$); wypowiadania się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”, relacjonowania zdarzeń, przeżyć, opowiadania historii bogatych w szczegóły ($p < 0,001$); pisania tekstu składającego się z przynajmniej 10–12 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą ($p < 0,001$); nawiązywania i kontynuowania rozmowy z drugą osobą, znajomą lub obcą, wymieniania z nią swoich myśli i poglądów ($p < 0,001$). Wynik ogólny również istotnie różnicował badane grupy i był znacząco wyższy u badanych rodziców ($p < 0,001$).

Tab. 36. Porozumiewanie się (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
20	rozumie kierowane do niej złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	1	5	4,16	0,98	1	5	4,26	1,11
21	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny za pomocą mowy ciała i reaguje na nie	1	5	4,07	1,01	1	5	4,13	0,98

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
22	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także tych zawierających metafory	1	5	3,81	0,67	1	5	3,93	0,89
23	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	1	5	3,99	1,02	1	5	4,20	1,02
24	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”, relacjonuje zdarzenia, przeżycia, opowiada historie bogate w szczegóły	1	5	3,73	0,99	1	5	4,01	0,99
25	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	1	5	3,95	0,98	1	5	4,03	0,92
26	pisze tekst składający się z przynajmniej 10–12 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	1	5	3,78	0,67	1	5	4,03	1,12
27	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, znajomą lub obcą, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	5	3,81	1,11	1	5	4,06	0,78
Porozumiewanie się – wynik ogólny		8	40	31,30	8,07	13	40	32,66	6,33

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najwyżej ocenili rozumienie i reagowanie na kierowane do osoby uczącej się złożone komunikaty ustne. Z kolei najniższa ocena dotyczyła wypowiedziania się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”, relacjonowania zdarzeń, przeżyć, opowiadania historii bogatych w szczegóły – w przypadku nauczycieli oraz rozumienia dosłownego i przenośnego znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory.

Podskala Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna składa się z 2 twierdzeń, do którego ustosunkowali się badani (tab. 37). Nauczyciele i rodzice wyżej ocenili aktywność w postaci chodzenia, biegania w sposób płynny i skoordynowany, i w tej ocenie nie różnią się istotnie statystycznie. Z kolei w drugim przypadku – oceny wykonywania czynności precyzyjnych, wymagających sprawności manualnej – badani rodzice osiągnęli wynik istotnie wyższy ($p=0,039$).

Tab. 37. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
28	wykonuje czynności precyzyjne, wymagające sprawności manualnej	1	5	4,21	0,97	1	5	4,32	0,88
29	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	5	4,48	0,90	1	5	4,56	0,77
	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna – wynik ogólny	2	10	8,69	1,59	3	10	8,88	1,44

Kolejny obszar funkcjonowania osoby uczącej się to Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność, który obejmuje 4 twierdzenia. Rezultaty prezentuje tabela nr 38. Wynik ogólny w tym obszarze różni istotnie statystycznie badane grupy ($p < 0,001$). Rodzice sformułowali istotnie wyższą ocenę w porównaniu do nauczycieli. Za wyjątkiem dbania o higienę osobistą ($p = 0,521$) lepiej ocenili wszystkie inne umiejętności: podejmowanie aktywności prozdrowotnych ($p = 0,030$); respektowanie zasad bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią ($p = 0,005$); sygnalizowanie pogorszenia stanu zdrowia i proszenia o pomoc w razie potrzeby ($p < 0,001$). Najlepszy wynik w obu grupach osiągnęła umiejętność dbania o higienę osobistą, a w przypadku rodziców także sygnalizowanie pogorszenia stanu zdrowia. Natomiast najniższa ocena obu badanych grup dotyczy podejmowania aktywności prozdrowotnych.

Tab. 38. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
30	dba o higienę osobistą	1	5	4,61	0,89	1	5	4,64	0,71
31	podejmuje aktywności prozdrowotne	1	5	4,16	0,78	1	5	4,28	0,76
32	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	1	5	4,37	0,81	1	5	4,50	0,92
33	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	1	5	4,27	0,67	1	5	4,54	0,78
	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność – wynik ogólny	4	20	17,41	2,84	11	20	18,00	2,18

Życie domowe to podskala złożona z 2 twierdzeń (tab. 39). Badani nauczyciele w zbliżony sposób ocenili obie umiejętności osoby uczącej się, natomiast badani rodzice wyżej ocenili wypełnianie obowiązków związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku. Wynik ogólny w tym obszarze jest istotnie wyższy u nauczycieli ($p=0,002$), ta grupa również znacząco wyżej oceniła aktywność polegającą na utrzymywaniu porządku w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego ($p=0,019$).

Tab. 39. Życie domowe (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
34	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu, za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	1	5	4,03	0,78	1	5	3,79	0,97
35	wypełnia obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku	1	5	4,09	0,71	1	5	3,97	0,78
Życie domowe – wynik ogólny		2	10	8,12	1,74	2	10	7,76	0,71

9 twierdzeń podskali Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (tab. 40) osiągnęło stosunkowo wysokie wyniki. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najwyżej ocenili utrzymywanie relacji z członkami rodziny innymi niż rodzice, z kolei najniżej pozyskiwanie informacji od osoby nieznanym. W wynikach niektórych twierdzeń zauważono różnice istotne statystycznie. Rodzice znacząco wyżej ocenili umiejętności polegające na okazywaniu szacunku i serdeczności w relacjach z innymi ludźmi ($p<0,001$); reagowaniu na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi ($p=0,002$); nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania ($p=0,048$) oraz utrzymywaniu relacji z członkami rodziny innymi niż rodzice ($p=0,002$). Osiągnęli oni również znacząco lepszy wynik ogólny w tym obszarze funkcjonowania ($p=0,030$).

Tab. 40. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
36	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	5	4,13	0,81	1	5	4,36	0,91
37	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby, wykonywanych zadań	1	5	3,94	0,89	1	5	4,03	0,98
38	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	5	3,95	0,94	1	5	3,98	0,99
39	kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	1	5	4,01	0,99	1	5	4,03	1,02
40	potrafi uzyskać informację od nieznanego osoby	1	5	3,83	1,02	1	5	3,78	1,01
41	potrafi reagować na dostrzeżone niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	5	4,07	0,96	1	5	4,24	0,78
42	nawiązuje i utrzymuje satysfakcjonujące kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, pracownikami szkoły	1	5	3,97	0,88	1	5	4,07	0,78
43	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	5	4,06	1,02	1	5	4,18	0,88
44	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	5	4,31	1,03	1	5	4,48	0,82
	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie – wynik ogólny	11	45	36,27	7,31	14	45	37,15	6,01

Obszar funkcjonowania Edukacja szkolna składa się z 4 twierdzeń, a uzyskane w ich obrębie wyniki prezentuje tabela nr 41. Sformułowane przez badanych oceny są stosunkowo wysokie. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najwyżej ocenili realizację obowiązku szkolnego i regularne uczestniczenie w zajęciach szkolnych, a najniżej umiejętność proszenia o pomoc nauczyciela lub inną osobę w razie odczuwania trudności w uczeniu się. We wszystkich punktach z wyjątkiem tego ostatniego ($p=0,291$) zaznaczyły się między grupami różnice istotne statystycznie. Nauczyciele dostrzegli u uczniów większe braki w realizowaniu obowiązku szkolnego i regularnym uczestniczeniu

w zajęciach szkolnych ($p=0,002$); wypełnianiu obowiązków wynikających z roli ucznia ($p<0,001$) oraz utrzymywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami.

Tab. 41. Edukacja szkolna (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
45	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	5	4,40	0,91	1	5	4,54	0,72
46	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	1	5	4,09	1,03	1	5	4,34	0,87
47	utrzymuje prawidłowe relacje z rówieśnikami (np. ma trwałe relacje rówieśnicze, w tym przyjacielskie, jest aktywnym członkiem grupy rówieśniczej, potrafi współpracować w grupie na zajęciach lekcyjnych)	1	5	4,05	0,98	1	5	4,27	0,89
48	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	5	3,69	1,21	1	5	3,76	1,11
Edukacja szkolna – wynik ogólny		4	20	16,22	3,61	8	20	16,92	2,79

Ostatnia podskala Życie w społeczności lokalnej obejmuje 2 twierdzenia (tab. 42). Badani wyżej ocenili posiadanie hobby wymagającego aktywności i twórczości, i rodzice uzyskali tu istotnie wyższy wynik niż nauczyciele ($p<0,001$), podobnie jak w wyniku ogólnym w tym obszarze funkcjonowania.

Tab. 42. Życie w społeczności lokalnej (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
49	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	1	5	3,73	0,82	1	5	3,80	0,89
50	ma hobby, które wymaga od niej aktywności i twórczości	1	5	3,77	0,78	2	4	4,21	0,91
Życie w społeczności lokalnej – wynik ogólny		2	10	7,50	2,21	1	9	8,01	1,86

W tabeli nr 43 zestawiono rezultaty wszystkich obszarów funkcjonowania oraz wynik ogólny KSZOZ w wersjach dla nauczycieli i dla rodziców. W celu

porównania poziomu funkcjonowania w poszczególnych obszarach obliczono średnią jednostkową (Mj), dzieląc wynik ogólny każdej podskali przez liczbę składających się na nią twierdzeń. Jak wskazują otrzymane dane, najwyższa ocena od nauczycieli przypadła obszarowi funkcjonowania Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, najniższa zaś Życiu w społeczności lokalnej, ale również Uczeniu się i stosowaniu wiedzy oraz Ogólnym zadaniom i obowiązkom. W przypadku ocen rodziców również najwyższy wynik odnotowano w obszarze Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, natomiast najniższy w dwóch obszarach funkcjonowania: Życie domowe oraz Ogólne zadania i obowiązki.

Tab. 43. Zestawienie wyników KSzOF (klasy VII–VIII) – odpowiedzi nauczycieli i odpowiedzi rodziców

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Liczba twierdzeń	Odpowiedzi nauczycieli		Odpowiedzi rodziców	
			M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	12	45,59 / 3,80	12,61 / 1,05	48,45 / 4,04	9,31 / 1,56
2	Ogólne zadania i obowiązki	7	26,64 / 3,80	6,63 / 1,01	27,18 / 3,88	6,54 / 1,09
3	Porozumiewanie się	8	31,30 / 3,91	8,07 / 0,89	32,66 / 4,08	6,33 / 0,90
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	2	8,69 / 4,34	1,59 / 0,82	8,88 / 4,44	1,44 / 0,84
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	4	17,41 / 4,35	2,84 / 0,78	18,00 / 4,49	2,18 / 0,87
6	Życie domowe	2	8,12 / 4,06	1,74 / 0,66	7,76 / 3,88	0,71 / 0,78
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	9	36,27 / 4,48	7,31 / 0,91	37,15 / 4,59	6,01 / 0,77
8	Edukacja szkolna	4	16,22 / 4,05	3,61 / 0,90	16,92 / 4,23	2,79 / 0,76
9	Życie w społeczności lokalnej	2	7,50 / 3,75	2,21 / 0,88	8,01 / 4,00	1,86 / 0,91
KSzOF – wynik ogólny		50	201,80	42,24	209,17	31,66

Tabele nr 44 i 45 zawierają zestawienie rezultatów w poszczególnych obszarach funkcjonowania oraz wyniku ogólnego KSzOF w wersji dla nauczycieli i dla rodziców z uwzględnieniem płci osoby uczącej się.

Tab. 44. Zestawienie wyników KSzOF (klasy VII–VIII odpowiedzi nauczycieli) z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	46,34 / 3,88	12,59 / 1,04	44,91 / 3,74	12,61 / 1,05	1,68 / 1,68	0,094 / 0,093
2	Ogólne zadania i obowiązki	26,97 / 3,85	6,51 / 0,97	26,34 / 3,76	6,71 / 0,78	1,40 / 1,41	1,161 / 0,162
3	Porozumiewanie się	31,66 / 3,96	8,09 / 0,92	30,97 / 3,87	8,05 / 0,76	1,27 / 1,28	0,205 / 0,206
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	8,82 / 4,41	1,54 / 0,88	8,56 / 4,28	1,60 / 0,76	2,44 / 2,43	0,045 / 0,045
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	17,68 / 4,41	2,62 / 0,72	17,17 / 4,29	3,01 / 0,88	2,63 / 2,64	0,009 / 0,009
6	Życie domowe	8,24 / 4,13	1,67 / 0,61	8,01 / 4,00	1,73 / 0,65	1,94 / 1,95	0,053 / 0,054
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	40,83 / 4,54	8,02 / 0,48	39,89 / 4,43	8,77 / 0,66	1,70 / 1,71	0,089 / 0,088
8	Edukacja szkolna	16,35 / 4,09	3,46 / 0,73	16,11 / 4,03	3,72 / 0,77	0,98 / 0,99	0,326 / 0,326
9	Życie w społeczności lokalnej	7,58 / 3,79	2,21 / 0,66	7,43 / 3,71	2,23 / 0,69	0,97 / 0,98	0,334 / 0,335
KSzOF – wynik ogólny		204,48	41,65	199,41	40,77	1,78	0,076

Tab. 45. Zestawienie wyników KSzOF (klasy VII–VIII odpowiedzi rodziców) z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	47,10 / 3,92	9,66 / 0,80	49,63 / 4,14	8,85 / 0,85	-2,55 / -2,56	0,011 / 0,011
2	Ogólne zadania i obowiązki	26,56 / 3,79	5,36 / 0,91	27,72 / 3,96	5,29 / 0,99	-2,05 / -2,05	0,044 / 0,044
3	Porozumiewanie się	31,57 / 3,94	6,55 / 1,01	33,61 / 4,20	5,79 / 0,98	-3,03 / -3,04	0,003* / 0,003
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	8,65 / 4,32	1,58 / 1,03	9,09 / 4,54	1,28 / 0,97	-2,88 / -2,88	0,004 / 0,005

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	17,76 / 4,34	2,28 / 0,77	18,14 / 4,54	2,09 / 0,65	-1,64 / -1,65	0,100 / 0,101
6	Życie domowe	7,73 / 3,86	1,66 / 0,71	7,79 / 3,89	1,92 / 0,67	-0,48 / -0,49	0,729 / 0,728
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	40,20 / 4,47	6,66 / 0,88	42,32 / 4,70	6,21 / 0,78	-2,98 / -2,99	0,003 / 0,004
8	Edukacja szkolna	16,43 /	2,87 / 0,65	17,34 /	2,64 / 0,74	-3,09 / -3,10	0,002 / 0,002
9	Życie w społeczności lokalnej	7,63 / 4,11	1,76 / 0,77	8,33 / 4,33	1,83 / 0,58	-3,59 / -3,60	<0,001 / <0,001
KSzOF – wynik ogólny		203,62	32,24	213,99	30,42	-3,08 / -3,09	0,002 / 0,003

Na podstawie danych stwierdza się w percepcji nauczycieli brak istotnych statystycznie różnic między dziewczętami i chłopcami w poziomie funkcjonowania w poszczególnych obszarach – za wyjątkiem Motoryki i poruszania się oraz Dbania o siebie, w tym samoobsługi i samodzielności. Według nauczycieli dziewczęta funkcjonują na istotnie wyższym poziomie w tych dwóch obszarach w porównaniu z chłopcami.

Znacząco odmienny obraz pojawił się w odpowiedziach rodziców. Poza Dbaniem o siebie, w tym samoobsłudze i samodzielności oraz Życiu domowym, we wszystkich pozostałych podskalach oraz w wyniku ogólnym KSzOF stwierdzono istotne statystycznie różnice ze względu na płeć osoby uczącej się. W percepcji rodziców chłopców cechuje istotnie wyższy poziom funkcjonowania w obszarach: Uczenie się i stosowanie wiedzy, Ogólne zadania i obowiązki, Porozumiewanie się, Motoryka i poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna, Edukacja szkolna oraz Życie w społeczności lokalnej.

Narzędzie KSzOF dla klas VII–VIII zostało sprawdzone pod względem rzetelności. Ustalone wskaźniki α Cronbacha wskazują na satysfakcjonującą rzetelność, zarówno w przypadku wersji dla nauczycieli, jak i dla rodziców (tab. 46). W wersji dla rodziców ustalono nieco niższe niż w wersji dla nauczycieli wskaźniki, niemniej również zadowalające.

Tab. 46. Obszary funkcjonowania w KSzOF (klasy VII–VIII) – wskaźniki α Cronbacha

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Odpowiedzi nauczycieli	Odpowiedzi rodziców
1.	Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,98	0,95
2.	Ogólne zadania i obowiązki	0,94	0,90
3.	Porozumiewanie się	0,96	0,93
4.	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,73	0,72
5.	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,82	0,78
6.	Życie domowe	0,78	0,74
7.	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,93	0,90
8.	Edukacja szkolna	0,85	0,79
9.	Życie w społeczności lokalnej	0,77	0,75
KSzOF – wynik ogólny		0,89	0,83

W ramach testowania właściwości psychometrycznych KSzOF (klasy VII–VIII) w wersjach dla nauczycieli i rodziców przeanalizowano jego trafność poprzez ustalenie powiązań z narzędziem mierzącym dobrostan osoby uczącej się w percepcji nauczycieli i rodziców. Wykorzystano w tym celu pomiar z użyciem Skali Dobrostanu Ucznia (SDU) A. J. Robersona i T. L. Renshaw w polskiej adaptacji S. Byry, E. Domagały-Zyśk, Z. Gajdzicy, B. Jachimczak, R. Piotrowicza i E. Widawskiej.

Założono, że wyższe wyniki KSzOF będą się wiązać z wyższymi rezultatami w dobrostanie (edukacyjnym, emocjonalnym i społecznym). Przeprowadzono analizę korelacyjną dla danych w wersji dla nauczycieli oraz w wersji dla rodziców. Ustalone współczynniki korelacji zaprezentowano w tabelach nr 47 i 48.

Tab. 47. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy VII–VIII) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,83***	0,61***	0,46***
Ogólne zadania i obowiązki	0,81***	0,71***	0,53***
Porozumiewanie się	0,78***	0,63***	0,51***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,53***	0,51***	

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,59***	0,69***	0,50***
Życie domowe	0,56***	0,57***	0,48***
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,67***	0,81***	0,36***
Edukacja szkolna	0,75***	0,71***	0,67***
Życie w społeczności lokalnej	0,58***	0,54***	0,64***
KSzOF – wynik ogólny	0,83***	0,66***	0,64***

*** $p < 0,001$

Tab. 48. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy VII–VIII) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,72***	0,56***	0,38***
Ogólne zadania i obowiązki	0,65***	0,57***	0,41***
Porozumiewanie się	0,64***	0,52***	0,40***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,37***	0,35***	0,38***
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,49***	0,52***	0,37***
Życie domowe	0,31***	0,35***	0,26**
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,57***	0,65***	0,59***
Edukacja szkolna	0,65***	0,64***	0,53***
Życie w społeczności lokalnej	0,38***	0,36***	0,55***
KSzOF – wynik ogólny	0,72***	0,65***	0,52***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Jak wskazują dane zawarte w tabelach, poziom funkcjonowania osób uczących się w poszczególnych obszarach pozytywnie – i w niektórych przypadkach silnie – koreluje z dobrostanem edukacyjnym, społecznym oraz emocjonalnym. Istotne współczynniki korelacji stwierdzono w ramach badania zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Oznacza to zatem, że wyższy stopień funkcjonowania osoby uczącej się w obszarach mierzonych za pomocą KSzOF wiąże się z jej lepszym dobrostanem we wszystkich trzech wymiarach: edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym.

Wyniki surowe KSzOF-VII-VIII przeliczono na skalę stenową i wyodrębniono wyniki niskie, przeciętne i wysokie (tab. 49). Wyniki niskie sytuują się od 1–4 stena, wyniki przeciętne od 5–7 stena, a wyniki wysokie od 8–10 stena.

Tab. 49. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-VII-VIII (osoby uczące się w klasach VII–VIII)

Opis wyniku	Nauczyciele		Rodzice	
	Przedziały wyników	Sten	Przedziały wyników	Sten
Wynik wysoki	231–250	10	230–250	10
	211–230	9	209–229	9
	188–210	8	187–208	8
Wynik przeciętny	172–187	7	170–186	7
	150–171	6	149–169	6
	129–149	5	130–148	5
Wynik niski	112–128	4	114–129	4
	90–111	3	91–113	3
	70–89	2	71–90	2
	50–69	1	50–70	1

2.2.4. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej – wersja dla szkół ponadpodstawowych (KSzOF-SPP)

Właściwości psychometryczne KSzOF w wersji dla szkół ponadpodstawowych sprawdzono w grupie 981 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez nauczycieli, oraz 350 uczniów – kwestionariusz wypełniany przez rodziców. Nauczyciele oceniali funkcjonowanie 547 dziewcząt (55,8%) i 434 chłopców (44,2%). Średnia wieku osób uczących się wyniosła $M=16,76$ lat ($SD=2,27$).

Grupa rodziców składała się z 303 (86,6%) matek i 47 (13,4%) ojców. Średnia wieku rodziców biorących udział w badaniach to: $M=41,71$ lat ($SD=10,10$). Nieco więcej wśród rodziców było mieszkańców miast – 185 (52,9%, mieszkańcy wsi – 165, 47,1%). Badani to rodzice uczniów klas: I – 90 (25,7%); II – 111 (31,7%); III – 53 (15,1%); V – 22 (6,3%). Płeć dzieci badanych rodziców to: 182 (52%) dziewcząt oraz 168 (48%) chłopców. Średnia ich wieku wyniosła $M=16,64$ lata ($SD=2,14$).

Podobnie jak w przypadku poprzednich wersji KSzOF, również dla wersji dla szkół ponadpodstawowych, dokonano szeregu analiz, sprawdzających

jej właściwości psychometryczne. W pierwszym kroku przeanalizowano statystyki opisowe ustalone dla odpowiedzi udzielanych przez nauczycieli i rodziców, następnie obliczono wskaźniki rzetelności oraz przetestowano trafność kryterialną. Statystyki opisowe (rozpiętość wyników, średnia, odchylenia standardowe) zostały zaprezentowane w kolejnych tabelach. W opisie wyników uwzględniono porównania między wynikami kwestionariuszy wypełnianych przez nauczycieli i rodziców za pomocą testu istotności różnic – testu t-Studenta dla danych niezależnych. Analizy przeprowadzono w obrębie poszczególnych obszarów funkcjonowania: Uczenie się i stosowanie wiedzy; Ogólne zadania i obowiązki; Porozumiewanie się; Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność; Życie domowe, Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie; Edukacja szkolna; Życie w społeczności lokalnej. Nauczyciele i rodzice oceniali stopień, w jakim dane zachowanie (aktywność) występuje z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu)–2–3–4–5 (w bardzo dużym stopniu).

Obszar funkcjonowania osoby uczącej się Uczenie się i stosowanie wiedzy obejmuje 15 twierdzeń. Jego wyniki zaprezentowane są w tabeli nr 50. Dane wskazują na zróżnicowaną ocenę poszczególnych aktywności przez badanych. Obie grupy najwyżej oceniły umiejętność w postaci odróżniania informacji prawdziwych od zmyślnych. Z kolei najniższy wynik osiągnęło w przypadku nauczycieli wykonywanie obliczeń, stosowanie prawa działań matematycznych, a w przypadku rodziców tworzenie różnorodnych wypowiedzi pisemnych przy uwzględnieniu ich charakterystycznych cech. Porównania odpowiedzi badanych ujawniły różnice istotne statystycznie. Nauczyciele istotnie wyżej ocenili aktywności skupiania uwagi wzrokowej na nowym obiekcie, sytuacji ($p=0,015$); wyszukiwania informacji w tekście popularnonaukowym, naukowym, specjalistycznym ($p=0,002$); tworzenia różnorodnych wypowiedzi pisemnych, uwzględniając ich charakterystyczne cechy ($p=0,007$). Z kolei rodzice lepiej postrzegali uzasadnianie swoich sądów w sposób logiczny ($p=0,005$) oraz dostrzeganie złożonych problemów w swoim otoczeniu ($p<0,001$).

Tab. 50. *Uczenie się i stosowanie wiedzy (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe*

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
1	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, sytuacji	1	5	4,13	1,02	1	5	3,99	0,99
2	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	1	5	4,17	0,98	1	5	4,20	1,12
3	uważnie słucha wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	1	5	4,07	0,78	1	5	3,99	0,99
4	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	1	5	4,25	0,68	1	5	4,23	0,97
5	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	1	5	4,19	0,51	1	5	4,18	0,78
6	skupia się na zadaniu i doprowadza je do końca	1	5	3,97	0,89	1	5	3,92	0,91
7	podejmuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej (np. w metodzie dramy, burzy mózgów, mediacjach)	1	5	3,95	0,93			3,88	0,99
8	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	1	5	4,05	0,89	1	5	4,21	0,89
9	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym, naukowym, specjalistycznym	1	5	3,87	1,02	1	5	3,65	0,79
10	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	1	5	3,78	0,90	1	5	3,59	0,89
11	wykonuje obliczenia, stosuje prawa działań matematycznych	1	5	3,61	0,98	1	5	3,64	0,87
12	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	1	5	3,96	0,69	1	5	4,17	1,02
13	wybiera najlepsze rozwiązania problemów i stosuje je w praktyce	1	5	3,88	0,96	1	5	3,92	0,88
14	przewiduje skutki wyborów i decyzji, także w sytuacji konfliktu	1	5	3,90	0,98	1	5	3,89	0,80
15	wybiera przedmioty, aktywności, zadania, sposoby działania spośród kilku danych możliwości	1	5	4,02	0,56	1	5	3,99	0,82
Uczenie się i stosowanie wiedzy – wynik ogólny		15	75	59,79	13,54	25	75	59,45	10,47

Podskala Ogólne zadania i obowiązki obejmuje 7 twierdzeń (tab. 51). Zarówno nauczyciele, jak i rodzice ocenili najlepiej rozumienie i akceptowanie koniecznych modyfikacji planu dnia, spowodowanych bieżącymi potrzebami i wydarzeniami, a najgorzej sygnalizowanie potrzeby wsparcia i poszukiwanie pomocy innych osób w sytuacjach trudnych. Porównanie wyników obu grup pokazuje istotne różnice w ocenie niektórych aktywności. Badani nauczyciele znacząco lepiej postrzegają umiejętności takie jak wykonywanie codziennych obowiązkowych czynności stosownie do wieku ($p < 0,001$); rozumienie i akceptowanie koniecznych modyfikacji planu dnia, spowodowanych bieżącymi potrzebami i wydarzeniami ($p = 0,040$); właściwe gospodarowanie czasem, by wykonać przewidziane planem zajęć czynności ($p < 0,001$); radzenie sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań ($p = 0,002$). Wynik ogólny nauczycieli w tym obszarze był również istotnie wyższy ($p = 0,042$).

Tab. 51. Ogólne zadania i obowiązki (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
16	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	1	5	4,01	0,89	1	5	4,00	0,83
17	doprowadza wykonanie zadania do końca	1	5	3,97	0,71	1	5	4,02	0,67
18	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	5	4,24	0,98	1	5	4,03	0,67
19	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	1	5	4,30	0,67	1	5	4,19	0,90
20	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem zajęć czynności	1	5	3,98	0,95	1	5	3,72	0,92
21	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	1	5	3,88	0,89	1	5	3,71	0,69
22	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	1	5	3,63	0,90	1	5	3,68	0,75
	Ogólne zadania i obowiązki – wynik ogólny	7	35	28,00	5,96	12	35	27,33	5,05

Kolejna – stosunkowo wysoko oceniona – podskala to Porozumiewanie się, obejmujące 9 twierdzeń (tab. 52). Obie badane grupy najniżej oceniły pisanie dłuższego tekstu składającego się z co najmniej kilkunastu zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą. Natomiast najwyższą ocenę osiągnęło rozumienie i reagowanie na kierowane złożone komunikaty ustne. Badani różnili się w ocenie jednej aktywności, którą rodzice potraktowali bardziej surowo – było to rozumienie i reagowanie na komunikaty przekazane w sposób niewerbalny ($p=0,047$). W pozostałych twierdzeniach nie różnili się istotnie statystycznie.

Tab. 52. Porozumiewanie się (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
23	rozumie kierowane do niej złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	1	5	4,39	0,91	1	5	4,36	1,02
24	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny i reaguje na nie	1	5	4,26	0,99	1	5	4,15	0,98
25	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także tych zawierających metafory	1	5	4,08	0,89	1	5	4,06	0,89
26	wypowiada się w konkretnych sytuacjach „tu i teraz”	1	5	4,19	0,96	1	5	4,18	0,87
27	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”	1	5	4,09	0,79	1	5	4,00	0,76
28	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	1	5	4,06	0,80	1	5	4,03	0,78
29	pisze dłuższy tekst składający się z co najmniej kilkunastu zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	1	5	3,89	0,88	1	5	3,90	0,90
30	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, znajomą lub obcą w formie ustnej, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	5	4,14	0,87	1	5	4,17	0,93
31	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą w formie pisemnej wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	5	4,01	0,93	1	5	4,11	0,78
Porozumiewanie się – wynik ogólny		9	45	37,12	7,82	13	40	36,97	6,66

Obszar funkcjonowania Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna obejmuje 2 twierdzenia, a jego wyniki zawarte są w tabeli nr 53. Badani podobnie ocenili obydwie składające się na ten obszar aktywności, choć nieco wyższą ocenę przyznali w zakresie chodzenia, biegania w sposób płynny i skoordynowany. Przy czym nauczyciele istotnie lepiej postrzegają wykonywanie czynności precyzyjnych, wymagających sprawności manualnej osób uczących się ($p=0,003$).

Tab. 53. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
32	wykonuje czynności precyzyjne wymagające sprawności manualnej	1	5	4,51	0,89	1	5	4,35	0,85
33	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	5	4,57	0,78	1	5	4,59	0,73
	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna – wynik ogólny	2	10	9,07	1,47	2	10	8,95	1,37

Podskala Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność składa się z 4 twierdzeń (tab. 54). Badani wyrazili stosunkowo wysokie oceny wobec poszczególnych aktywności. Istotna statystycznie różnica między badanymi grupami pojawiła się w jednym punkcie. Nauczyciele znacząco niżej niż rodzice – i naj słabiej w tym obszarze – ocenili sygnalizowanie pogorszenia stanu zdrowia i proszenia o pomoc z powodu odczuwanych dolegliwości fizycznych lub psychicznych ($p<0,001$). Tymczasem rodzice najmniej dostrzegali podejmowania aktywności prozdrowotnych i dbania o dobrą kondycję. Obie grupy najwyżej oceniły za to dbanie o higienę osobistą. Wynik ogólny w tym obszarze był istotnie wyższy u badanych nauczycieli w porównaniu do rodziców ($p=0,005$).

Tab. 54. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
34	dba o higienę osobistą	1	5	4,70	0,89	1	5	4,78	0,90
35	podejmuje aktywności prozdrowotne i dba o dobrą kondycję	1	5	4,23	0,83	1	5	4,22	0,81

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
36	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	1	5	4,51	0,94	1	5	4,51	0,78
37	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc z powodu odczuwanych dolegliwości fizycznych lub psychicznych	1	5	4,08	0,71	1	5	4,42	0,81
	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność – wynik ogólny	4	20	17,52	2,63	7	20	17,93	2,16

Podskala Życie domowe obejmuje 2 twierdzenia (tab. 55), z których oba nauczyciele ocenili istotnie wyżej: dbanie o porządek w miejscu pracy/nauki/zamieszkania, wykorzystując do tego sprzęt gospodarstwa domowego ($p=0,007$) oraz posiadanie stałych obowiązków związanych z prowadzeniem gospodarstwa stosowne do wieku ($p=0,018$). Tym samym wynik ogólny w tym obszarze funkcjonowania był również znacząco lepszy u nauczycieli.

Tab. 55. Życie domowe (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
38	dba o porządek w miejscu pracy/nauki/zamieszkania, wykorzystując do tego sprzęt gospodarstwa domowego	1	5	4,25	0,83	1	5	4,07	0,97
39	ma swoje stałe obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa stosowne do wieku	1	5	4,23	0,86	1	5	4,15	0,25
	Życie domowe – wynik ogólny	2	10	8,48	1,62	2	10	8,23	1,65

Obszar funkcjonowania Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie to 8 twierdzeń (tab. 56). Badani najwyżej ocenili okazywanie szacunku i serdeczności w relacjach z innymi ludźmi, z kolei najniżej konstruktywne reagowanie na pozytywne i negatywne informacje oraz kontrolowanie swoich emocji w relacjach z rówieśnikami. Porównanie wyników między grupami ujawniło różnice istotne statystyczne w przypadku niektórych aktywności. Rodzice istotnie wyżej ocenili okazywanie szacunku i serdeczności w relacjach z innymi ludźmi ($p=0,039$) oraz reagowanie na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi ($p=0,020$).

Tab. 56. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
40	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	5	4,38	0,98	1	5	4,47	0,90
41	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby	1	5	4,18	0,92	1	5	4,19	0,87
42	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	5	4,19	0,89	1	5	4,17	0,78
43	kontroluje swoje zachowanie (m.in. agresję werbalną i fizyczną) podczas kontaktów interpersonalnych	1	5	4,27	1,02	1	5	4,24	0,82
44	potrafi zareagować na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	5	4,30	0,99	1	5	4,41	0,90
45	nawiązuje i utrzymuje adekwatne kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, opiekunami praktyk zawodowych, przełożonymi w miejscu pracy/praktyki zawodowej	1	5	4,31	0,87	1	5	4,35	0,87
46	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	5	4,27	0,76	1	5	4,29	0,91
47	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	5	4,36	0,69	1	5	4,39	0,95
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie – wynik ogólny		8	40	34,26	6,12	17	50	34,52	4,74

Podskala Edukacja szkolna obejmuje 5 twierdzeń (tab. 57). Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najwyżej ocenili realizowanie obowiązku szkolnego, regularne uczestniczenie w zajęciach szkolnych oraz wypełnianie obowiązków wynikających z pełnienia roli ucznia. Natomiast najniższa ocena obu grup dotyczy proszenia o pomoc nauczyciela lub innej osoby w razie odczuwania trudności w uczeniu się. W wyrażonych ocenach poszczególnych aktywności nie pojawiła się istotnie statystycznie.

Tab. 57. Edukacja szkolna (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
48	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	5	4,33	1,03	1	5	4,42	0,91
49	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	1	5	4,27	0,99	1	5	4,33	0,82
50	utrzymuje prawidłowe relacje z rówieśnikami, potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe w sposób społecznie akceptowany	1	5	4,25	0,87	1	5	4,26	1,11
51	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	5	3,80	0,85	1	5	3,81	0,99
52	potrafi dokonać zgodnego wyboru kontynuacji kształcenia w odniesieniu do przyszłego zawodu (np. analizuje własne zasoby, zainteresowania, zdolności, kompetencje, predyspozycje zawodowe)	1	5	4,03	0,71	1	5	4,04	0,78
Edukacja szkolna – wynik ogólny		5	25	20,69	4,10	6	25	20,86	3,50

Ostatni obszar funkcjonowania, czyli Życie w społeczności lokalnej, obejmuje 2 twierdzenia (tab. 58). Badani nieco niżej ocenili aktywność w postaci inicjowania spotkań pozalekcyjnych w gronie kolegów i koleżanek. Nie różnią się istotnie statystycznie w sformułowanych ocenach. Warto też zaznaczyć, że badani ocenili aktywności składające się na ten obszar niżej niż inne podskale.

Tab. 58. Życie w społeczności lokalnej (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe

Lp.	Osoba ucząca się:	Odpowiedzi nauczycieli				Odpowiedzi rodziców			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
53	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	1	5	3,76	0,90	1	5	3,85	0,99
54	ma hobby, które wymaga aktywności i twórczości	1	5	3,95	0,89	2	4	3,91	0,87
Życie w społeczności lokalnej – wynik ogólny		2	10	7,70	1,99	2	10	7,75	1,92

W tabeli nr 59 zestawiono rezultaty dla poszczególnych obszarów w szkołach ponadpodstawowych oraz wyniki ogólne. Podobnie jak w pozostałych wersjach KSZOOF, by porównać wyniki osoby uczącej się we wszystkich obszarach funkcjonowania, podzielono wynik ogólny każdego obszaru przez liczbę tworzących go twierdzeń. Wartość Mj pozwala na dokonanie takiego porównania. Na jej podstawie stwierdza się, zarówno w opinii nauczycieli, jak i rodziców, że najmniej problematycznymi obszarami są Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna oraz Dbanie o siebie, w tym samoobsługa i samodzielność. Natomiast obszarami funkcjonowania z największymi trudnościami są: Życie w społeczności lokalnej, Uczenie się i stosowanie wiedzy oraz Ogólne zadania i obowiązki.

Tab. 59. Zestawienie wyników KSZOOF (szkoły ponadpodstawowe) – odpowiedzi nauczycieli i rodziców

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Liczba twierdzeń	Odpowiedzi nauczycieli		Odpowiedzi rodziców	
			M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	15	59,79 / 3,99	13,54 / 0,56	59,45 / 3,96	10,47
2	Ogólne zadania i obowiązki	7	28,00 / 4,00	5,96 / 0,74	27,33 / 3,90	5,05
3	Porozumiewanie się	9	37,12 / 4,12	7,82 / 0,65	36,97 / 4,11	6,66
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	2	9,07 / 4,53	1,47 / 0,69	8,95 / 4,47	1,37
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	4	17,52 / 4,38	2,63 / 0,73	17,93 / 4,48	2,16
6	Życie domowe	2	8,48 / 4,24	1,62 / 0,77	8,23 / 4,11	1,65
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	8	34,26 / 4,28	6,12 / 0,81	34,52 / 4,31	4,74
8	Edukacja szkolna	5	20,69 / 4,14	4,10 / 0,91	20,86 / 4,17	3,50
9	Życie w społeczności lokalnej	2	7,70 / 3,85	1,99 / 0,88	7,75 / 3,87	1,92
KSZOOF – wynik ogólny		54	222,64	40,38	221,99	30,69

W tabelach nr 60 i 61 zawarto zestawienie rezultatów w poszczególnych obszarach funkcjonowania oraz wyniku ogólnego KSZOOF w wersji dla nauczycieli

i dla rodziców z uwzględnieniem płci osoby uczącej się. Na podstawie danych stwierdza się, że płeć osoby uczącej się nie różnicuje istotnie poziomu funkcjonowania w żadnym z obszarów.

Tab. 61. Zestawienie wyników KSZOZ (szkoły ponadpodstawowe – odpowiedzi nauczycieli) z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	60,02 / 4,00	13,23 / 0,87	59,50 / 3,98	13,92 / 0,86	0,60 / 0,61	0,519 / 0,519
2	Ogólne zadania i obowiązki	28,13 / 4,02	5,75 / 0,67	27,84 / 3,97	5,21 / 0,72	0,73 / 0,72	0,446 / 0,446
3	Porozumiewanie się	37,27 / 4,14	7,51 / 0,69	36,94 / 4,10	6,11 / 0,81	0,65 / 0,65	0,519 / 0,519
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	9,06 / 4,53	1,44 / 0,74	9,08 / 4,54	1,50 / 0,69	-0,29 / -0,29	0,770 / 0,770
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	17,59 / 4,40	2,51 / 0,79	17,42 / 4,35	2,77 / 0,62	1,04 / 1,03	0,298 / 0,299
6	Życie domowe	8,47 / 4,23	1,58 / 0,91	8,50 / 4,24	1,65 / 0,69	-0,23 / -0,24	0,816 / 0,817
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	34,31 / 4,29	4,63 / 0,72	34,20 / 4,27	5,31 / 0,91	0,28 / 0,29	0,777 / 0,778
8	Edukacja szkolna	20,72 / 4,14	4,78 / 0,59	20,34 / 4,13	3,89 / 0,66	0,29 / 0,29	0,778 / 0,778
9	Życie w społeczności lokalnej	7,65 / 3,82	4,01 / 0,61	7,77 / 3,88	3,03 / 0,75	-0,93 / -0,93	0,355 / 0,355
KSZOZ – wynik ogólny		223,23	39,03	221,90	40,34	0,51	0,608

Tab. 62. Zestawienie wyników KSZOZ (szkoły ponadpodstawowe – odpowiedzi rodziców) z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	59,72 / 3,98	10,42 / 0,91	59,16 / 3,94	10,56 / 0,78	0,50 / 0,51	0,619 / 0,620
2	Ogólne zadania i obowiązki	27,41 / 3,91	5,51 / 0,77	27,24 / 3,88	5,17 / 0,71	0,31 / 0,31	0,756 / 0,756
3	Porozumiewanie się	37,15 / 4,13	6,01 / 0,87	36,80 / 4,09	6,12 / 0,77	0,52 / 0,52	0,605 / 0,605

Lp.	Obszary funkcjonowania	Dziewczęta		Chłopcy		Test istotności	
		M / Mj	SD / SDj	M / Mj	SD / SDj	t	p
4	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	8,99 / 4,50	1,37 / 0,56	8,89 / 4,44	1,45 / 0,68	0,65 / 0,65	0,516 / 0,517
5	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	17,72 / 4,43	2,67 / 0,49	18,15 / 4,53	2,13 / 0,88	-1,86 / -1,87	0,064 / 0,065
6	Życie domowe	8,22 / 4,11	1,66 / 0,69	8,23 / 4,12	1,77 / 0,74	-0,04 / -0,05	0,869 / 0,870
7	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	34,45 / 4,30	5,96 / 0,76	34,59 / 4,32	6,01 / 0,62	-0,29 / -0,29	0,775 / 0,776
8	Edukacja szkolna	20,68 / 4,14	3,12 / 0,65	21,05 / 4,21	2,90 / 0,67	-0,99 / -0,99	0,321 / 0,322
9	Życie w społeczności lokalnej	7,68 / 3,84	1,96 / 0,79	7,83 / 3,91	1,03 / 0,85	-0,74 / -0,73	0,460 / 0,460
KSzOF – wynik ogólny		222,03	31,22	221,95	29,73	0,03	0,979

W celu sprawdzenia rzetelności KSzOF dla szkół ponadpodstawowych, w odpowiedziach dla nauczycieli i rodziców zostały obliczone wskaźniki rzetelności α Cronbacha (tab. 63). Stwierdza się na ich podstawie o satysfakcjonującej rzetelności tego narzędzia, zarówno w wersji dla nauczycieli, jak i dla rodziców. Można przy tym wskazać na zadowalające, ale nieco niższe wskaźniki rzetelności w wersji dla rodziców w porównaniu z wersją dla nauczycieli.

Tab. 63. Obszary funkcjonowania w KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) – wskaźniki α Cronbacha

Lp.	Obszary funkcjonowania osoby uczącej się	Odpowiedzi nauczycieli	Odpowiedzi rodziców
1.	Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,98	0,93
2.	Ogólne zadania i obowiązki	0,93	0,85
3.	Porozumiewanie się	0,96	0,92
4.	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,86	0,82
5.	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,73	0,71
6.	Życie domowe	0,72	0,71
7.	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,95	0,88
8.	Edukacja szkolna	0,88	0,82
9.	Życie w społeczności lokalnej	0,82	0,81
KSzOF – wynik ogólny		0,88	0,84

Również w wersji KSzOF przeznaczonej dla szkół ogólnodostępnych, sprawdzano jej trafność kryterialną. Trafność tę przeanalizowano poprzez ustalenie powiązań z narzędziem mierzącym dobrostan osoby uczącej się w percepcji nauczycieli i rodziców. Wykorzystano Skalę Dobrostanu Ucznia (SDU) A. J. Robersona i T. L. Renshaw w polskiej adaptacji S. Byry, E. Domagały-Zyśk, Z. Gajdzicy, B. Jachimczak, R. Piotrowicza i E. Widawskiej.

Przyjęto, że wyższe wyniki KSzOF będą się wiązać z wyższymi rezultatami w badaniu dobrostanu (edukacyjnego, emocjonalnego i społecznego) u osób uczących się. Przeprowadzona została analiza korelacyjna dla danych w wersji dla nauczycieli oraz dla rodziców. Obliczone współczynniki korelacji zaprezentowano w tabelach nr 64 i 65.

Tab. 64. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,79***	0,68***	0,54***
Ogólne zadania i obowiązki	0,74***	0,72***	0,60***
Porozumiewanie się	0,70***	0,61***	0,58***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,45***	0,47***	0,48***
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,53***	0,61***	0,51***
Życie domowe	0,52***	0,59***	0,41***
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,64***	0,82***	0,66***
Edukacja szkolna	0,70***	0,75***	0,61***
Życie w społeczności lokalnej	0,53***	0,57	0,65***
KSzOF – wynik ogólny	0,78***	0,76***	0,64***

*** $p < 0,001$

Tab. 65. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) a rezultatami SDU

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	0,59***	0,46***	0,34***
Ogólne zadania i obowiązki	0,54***	0,46***	0,38***

	Dobrostan edukacyjny	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
Porozumiewanie się	0,52***	0,43***	0,37***
Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	0,20**	0,26**	0,27***
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	0,41***	0,43***	0,27***
Życie domowe	0,22**	0,25**	0,16**
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	0,43***	0,57***	0,58***
Edukacja szkolna	0,56***	0,54***	0,46***
Życie w społeczności lokalnej	0,31***	0,34***	0,44***
KSzOF – wynik ogólny	0,60***	0,55***	0,52***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ustalone współczynniki korelacji wskazują na pozytywny związek między wynikami KSzOF a poziomem dobrostanu (edukacyjnego, społecznego i emocjonalnego). Wyższe wyniki w poszczególnych obszarach funkcjonowania oraz w całkowitym rezultacie KSzOF-u wiążą się z wyższym dobrostanem edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym u osób uczących się. Takie zależności stwierdzono zarówno w wersji dla nauczycieli, jak i dla rodziców. Przy czym należy podkreślić, że w wersji dla nauczycieli ustalono znacznie silniejsze powiązania.

Wyniki surowe KSzOF-SPP dla szkół ponadpodstawowych przeliczono na skalę stenową i wyodrębniono wyniki niskie, przeciętne i wysokie (tab. 66). Wyniki niskie sytuują się od 1–4 stena, wyniki przeciętne od 5–7 stena, a wyniki wysokie od 8–10 stena.

Tab. 66. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-SPP (osoby uczące się w szkołach ponadpodstawowych)

Opis wyniku	Nauczyciele		Rodzice	
	Przedziały wyników	Sten	Przedziały wyników	Sten
Wynik wysoki	248–270	10	249–270	10
	226–247	9	225–248	9
	204–225	8	204–224	8
Wynik przeciętny	184–203	7	185–203	7
	164–183	6	163–184	6
	142–163	5	143–162	5

Opis wyniku	Nauczyciele		Rodzice	
	Przedziały wyników	Sten	Przedziały wyników	Sten
Wynik niski	119–141	4	121–142	4
	96–118	3	97–120	3
	73–95	2	74–96	2
	54–72	1	54–73	1

2.3. Zastosowanie Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSZOZ)

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSZOZ) jest narzędziem służącym do określenia zakresu zachowań osoby uczącej się w obszarze aktywności i uczestniczenia w procesie szkolnej oceny funkcjonalnej. Składa się z czterech wersji, przeznaczonych dla osób uczących się w szkole podstawowej w klasach I–III, IV–VI i VII–VIII oraz w szkołach ponadpodstawowych (SPP). Może być wykorzystywany przez nauczyciela (dobrze znającego osobę uczącą się) oraz rodzica. Sprawdzone właściwości psychometryczne, zarówno w przypadku użytkowania narzędzia przez nauczyciela, jak i rodzica, potwierdzają ich rzetelność i trafność. Wyniki uzyskane za pomocą KSZOZ (wynik ogólny oraz wyniki w poszczególnych obszarach funkcjonowania) mogą stanowić wstępne informacje o trudnościach doświadczanych przez osobę uczącą się w konkretnych aktywnościach/zachowaniach (lub braku takich wyzwań). Badania zespołów klasowych z wykorzystaniem KSZOZ mogą dostarczać tzw. rezultatów przesiewowych, orientujących na zidentyfikowanie osób uczących się, których funkcjonowanie, po pogłębionym rozpoznaniu, będzie wymagało wsparcia.



Rozdział 3

Wykorzystanie KSzOF w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej

3.1. Procedura realizacji Szkolnej Oceny Funkcjonalnej

Proces Szkolnej Oceny Funkcjonalnej zawsze ma charakter responsywny – jest odpowiedzią na zauważoną przez dziecko, jego rodzica lub nauczyciela trudność w zakresie codziennego pomyślnego funkcjonowania w środowisku domowym lub szkolnym. Dostrzeżona trudność nie musi być potwierdzona klinicznie. Ocena funkcjonalna podejmowana jest, kiedy dziecko posiada diagnozę kryterialną i wymaga wsparcia w codziennym funkcjonowaniu, ale także gdy zgłaszane trudności nie są poparte diagnozą psychologiczną czy medyczną. Wystarczającym powodem rozpoczęcia oceny funkcjonalnej jest zatem zgłoszenie takiej potrzeby przez dziecko/osobę uczącą się, nauczyciela lub rodzica.

Jednocześnie należy dodać, że ocena funkcjonalna nie powinna być traktowana jako proces, w którym powinno uczestniczyć każde dziecko, ponieważ nie ma ona charakteru klasycznych badań przesiewowych w kierunku diagnozy jakiegoś problemu. Do tego celu służą inne narzędzia psychologiczne i pedagogiczne (np. narzędzia pozwalające wykryć wczesne objawy autyzmu, początki trudności w czytaniu i pisaniu czy inne zaburzenia).

Posiadanie przez ucznia diagnozy kryterialnej (np. orzeczenia o niepełnosprawności) nie musi automatycznie uruchamiać procesu oceny funkcjonalnej. Osoba z określoną niepełnosprawnością niekoniecznie bowiem doświadcza

trudności w zakresie aktywności i uczestniczenia: może nie mieć trudności z udziałem w zajęciach lekcyjnych, spędzaniem czasu wolnego czy nawiązywaniem znaczących relacji z innymi osobami. Ocena funkcjonalna będzie potrzebna jednak w każdej sytuacji, kiedy takie trudności zostaną zauważone lub zgłoszone.

Dyrektor szkoły wyznacza osobę lub osoby odpowiedzialne za przeprowadzenie procesu oceny funkcjonalnej. W zależności od m.in. wielkości placówki rolę tę może pełnić pedagog specjalny, psycholog szkolny czy pedagog szkolny. Może to także być – po odpowiednim przeszkoleniu – nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej pracujący z daną klasą czy wychowawca klasy. Wyznaczenie koordynatora Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla danego ucznia jest niezbędne w celu sprawnego przebiegu tego dynamicznego procesu, wymagającego pracy zespołowej. Jest to też potrzebne z punktu widzenia rodziców, dla których koordynator jest „osobą pierwszego kontaktu”, wyjaśniającą przebieg procesu oceny funkcjonalnej i wskazującą w nim ich rolę (por. Otrębski i in. 2022).

Zgodnie z modelem biopsychospołecznego postrzegania niepełnosprawności oraz modelem proponowanym w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) bierze się pod uwagę cztery elementy składowe w procesie oceny funkcjonalnej:

1. zdiagnozowane niepełnosprawności i dysfunkcje w zakresie struktur oraz funkcji ciała (jeśli występują),
2. zakres możliwości aktywności i uczestnictwa w codziennych sytuacjach,
3. czynniki środowiskowe mające znaczenie dla funkcjonowania osoby,
4. czynniki osobowe, podmiotowe, charakterystyczne zasoby danej osoby.

W procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej wykorzystywane są zatem wszelkie informacje o osobie uczącej się, które zostały zebrane przez specjalistów szkolnych lub przekazane przez rodziców. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w której uczeń w poprzednich latach uczestniczył w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju lub wykonywana ocena funkcjonalna jest kolejną w czasie jego edukacji. Dokumentacja z poprzednich diagnoz i ocen, a także przebiegu oraz ewaluacji wsparcia edukacyjno-specjalistycznego powinna być przekazana osobie koordynującej szkolną ocenę funkcjonalną, tak aby obraz funkcjonowania osoby uczącej się był jak najbardziej pełny. Informacje posiadane przez koordynatora oceny funkcjonalnej dotyczyć mogą w szczególności zdiagnozowanych u dziecka zaburzeń struktur i funkcji ciała oraz zasobów osobowych posiadanych przez ucznia (np. wysokiego poziomu

motywacji do nauki, dobrych kompetencji poznawczych, umiejętności organizacyjnych i innych).

Rekomenduje się także, aby każda szkoła dysponowała aktualnymi informacjami w zakresie poziomu dostępności szkoły i jej przygotowania do edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami. Posiadanie takich informacji oraz ewentualne podjęcie działań w zakresie zwiększenia poziomu dostępności z poziomu instytucji, pozwoli na lepsze przygotowanie środowiska uczenia się – i co za tym idzie – zmniejszenie obciążeń osoby uczącej się i jego nauczycieli w zakresie modyfikowania i adaptowania procesu edukacji do jego potrzeb.

Kluczowym elementem procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej jest określenie potrzeb i możliwości osoby uczącej się w zakresie jego uczestnictwa i aktywności. W procesie tym wykorzystywane są przede wszystkim skale obserwacyjne (por. np. Domagała-Zyśk i in. 2022). Poniżej przedstawiony został przebieg procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej z wykorzystaniem narzędzia Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej.

Etap 1. Czynności wstępne

Proces oceny funkcjonalnej danej osoby uczącej się rozpoczyna się zawsze, kiedy zostanie zgłoszona taka potrzeba – przez ucznia, jego rodziców, nauczyciela lub innego specjalistę szkolnego. Po podjęciu takiej decyzji uczestnikom procesu udostępniane są arkusze obserwacyjne – Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, w wersji odpowiedniej dla wieku ucznia. Arkusze powinny być przekazane co najmniej trzem osobom (np. rodzicowi lub rodzicom dziecka, nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej/wychowawcy lub nauczycielowi przedmiotu, specjaliście szkolnemu). Uczestnicy zapoznają się z arkuszem, a jeśli jest to potrzebne, koordynator Szkolnej Oceny Funkcjonalnej wyjaśnia zasady prowadzenia obserwacji funkcjonalnej (por. Domagała-Zyśk 2023, 2024). Po zakończeniu obserwacji ucznia ustalany jest termin spotkania zespołu.

Etap 2. Obserwacja funkcjonalna

Istotne jest, aby obserwacje osoby uczącej się nie były tylko powierzchownym stwierdzeniem faktów, ale miały charakter pogłębionej obserwacji, w której nie tylko zauważane jest dane zachowanie, ale refleksji poddawane są także

możliwe przyczyny pojawienia się tego zachowania (tzw. obserwacja ABC, zob. Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017, Domagała-Zyśk, 2023, 2024). Zadanie prowadzenia takiej obserwacji ucznia, nazwanej „obserwacją pedagogiczną”, zapisano także w przepisach prawnych dotyczących edukacji (por. Rozporządzenie o organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z 30.04.2013 r. i późniejsze). Obserwacja dziecka powinna trwać co najmniej trzy–cztery tygodnie i dotyczyć jego funkcjonowania w różnych miejscach: w domu, na lekcjach, w świetlicy szkolnej, w szkolnej szatni, w czasie zajęć na świeżym powietrzu, w trakcie swobodnych zajęć pozalekcyjnych itp. Jeśli osoba wypełniająca kwestionariusz nie ma możliwości zauważenia pewnych zachowań dziecka rozmawia z osobami, które mogą takie zachowania znać, np. z rodzicami dziecka, innymi nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi szkoły itp.

Obszary obserwacji funkcjonalnej nie dotyczą wiedzy szkolnej osoby uczącej się, ale szeregu jego zachowań, aktywności, kompetencji i umiejętności, których posiadanie jest niezbędne do pomyślnego funkcjonowania w danym wieku. Zostały one zebrane w dziewięciu obszarach, zgodnie z modelem ICF i dotyczą:

1. Uczenia się i stosowania wiedzy
2. Ogólnych zadań i obowiązków
3. Porozumiewania się
4. Motoryki
5. Samodzielności i samoobsługi
6. Życia domowego
7. Relacji międzyludzkich
8. Pełnienia roli ucznia
9. Pozaszkolnego funkcjonowania społecznego

Każde z zachowań osoby uczącej się oceniane jest na pięciostopniowej skali, od wartości 1, oznaczającej, że dane zachowanie występuje w niewielkim stopniu, do wartości 5, oznaczającej, że dane zachowanie występuje w bardzo dużym stopniu.

Sam etap obserwacji funkcjonalnej osoby uczącej się jest już dla niej wsparciem – ponieważ w tym czasie zyskuje uwagę ze strony osób dorosłych. Zdarza się, że już na tym etapie rodzice czy nauczyciele dziecka wypracowują adekwatne do jego sytuacji strategie wsparcia.

Etap 3. Spotkanie Zespołu Konsultacyjnego

Po zakończeniu obserwacji funkcjonalnej odbywa się spotkanie Zespołu Konsultacyjnego, w którym biorą udział osoby prowadzące obserwacje dziecka. Głównym celem spotkania jest porównanie spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania ucznia oraz podjęcie próby zrozumienia istoty doświadczanych przez niego trudności.

Etap 3a. Wspólne rozumienie sytuacji ucznia

Dane zebrane w narzędziu KSzOF mogą zostać poddane analizom ilościowym – możliwe jest odniesienie poziomu funkcjonowania osoby uczącej się w aspekcie aktywności i uczestniczenia do odpowiedniej dla wieku wartości stenowej oraz przygotowanie profilu funkcjonowania danej osoby.

Niezwykle istotne jest także przeprowadzenie analizy jakościowej zebranego materiału. Warto szczególnie zwrócić uwagę na następujące kwestie:

1. W jakich obszarach zaobserwowano najwięcej trudności, a w których trudności nie występują (jakie są mocne strony)?
2. Czy i jakie są różnice w zakresie oceny występowania określonych zachowań dziecka pomiędzy różnymi obserwatorami? Z czego mogą wynikać te różnice?
3. Jakie poczyniono dodatkowe obserwacje, których nie zawarto w arkuszu KSzOF?
4. Które obszary funkcjonowania osoby uczącej się wymagają dalszej, pogłębionej oceny lub diagnoz medycznych czy psychologicznych?
5. Jeżeli ocena funkcjonalna prowadzona jest po raz drugi lub kolejny – jakie zaobserwowano różnice między wcześniejszymi a obecnymi obserwacjami funkcjonowania osoby uczącej się?

Etap 3b. Ustalenie planu wsparcia edukacyjno-specjalistycznego

Po analizie zebranych danych, pochodzących zarówno z arkusza KSzOF, jak i z innych dostępnych uczestnikom źródeł, zespół konsultacyjny opracowuje plan wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. Ważne jest wybranie jednego-dwóch obszarów, gdzie podjęte zostaną działania wspierające, oraz precyzyjne określenie celów wsparcia i działań, które będą podejmowane przez różne osoby.

Zespół rekomenduje także proponowany poziom wsparcia:

- poziom 1. Wsparcie w trakcie bieżącej pracy z uczniem,
- poziom 2. Wsparcie dodatkowe,
- poziom 3. Wsparcie specjalistyczne.

Omówienie poziomów wsparcia znajduje się w niniejszej publikacji na stronie 139.

Istotne jest, by w spotkaniu zespołu konsultacyjnego wzięły udział wszystkie osoby zainteresowane i zaangażowane w proces wspierania osoby uczącej się. Zdaniem Judith Hollenwenger (Hollenweger, Lienhard 2007) podjęcie takiej zespołowej próby zrozumienia sytuacji ucznia jest bardziej efektywne niż szereg rozmów czy konsultacji indywidualnych, podejmowanych np. przez rodzica oddzielnie z pedagogiem szkolnym i z każdym z nauczycieli dziecka.

Etap 4. Monitorowanie przebiegu wsparcia

Ustalony na spotkaniu plan wsparcia edukacyjno-specjalistycznego jest na bieżąco monitorowany, zarówno przez nauczycieli, specjalistów szkolnych, jak i przez rodziców. Cały czas prowadzona jest także aktywna obserwacja pedagogiczna funkcjonowania ucznia, a zauważone zmiany są odnotowywane w planie wsparcia, mogą także być podstawą do wprowadzania bieżących modyfikacji planu (np. zwiększania lub zmniejszania wsparcia w danym zakresie, wprowadzania nowych strategii wsparcia, jeśli te proponowane uprzednio nie sprawdzają się). Plan wsparcia osoby uczącej się jest dokumentem „żywym”, a obserwacja funkcjonalna – stałym procesem towarzyszenia dziecku.

Etap 5. Ewaluacja planu wsparcia edukacyjno-specjalistycznego

Po zakończeniu zaplanowanego wsparcia (zazwyczaj po trzech–pięciu miesiącach) dokonywana jest ewaluacja planu. Jeśli koordynator Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (po zasięgnięciu opinii rodziców i nauczycieli) uzna to za wskazane, dokonywana jest ponowna ocena funkcjonalna z wykorzystaniem arkusza KSZOZ, dzięki czemu możliwe będzie zaobserwowanie zmian w funkcjonowaniu osoby uczącej się. Na ewaluacyjnym spotkaniu zespołu konsultacyjnego omawiane są obszary wsparcia i osiągnięte cele, a jeśli jest taka potrzeba, modyfikuje się strategię jego realizacji i zakres. Jeśli po pierwszym okresie udzielania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w szkole nie zauważono żadnych efektów, zespół konsultacyjny może także podjąć decyzję

o skierowaniu osoby uczącej się na pogłębioną ocenę funkcjonalną do placówki specjalistycznej, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSZOZ) został przygotowany w czterech wersjach, dla osób uczących się w:

1. klasach I–III szkoły podstawowej (KSZOZ-I-III – załącznik 1.),
2. klasach IV–VI szkoły podstawowej (KSZOZ-IV-VI – załącznik 2.),
3. klasach VII–VIII szkoły podstawowej (KSZOZ-VII-VIII – załącznik 3.),
4. szkołach ponadpodstawowych (KSZOZ-SPP – załącznik 4.).

Przed rozpoczęciem procesu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej należy wybrać odpowiedni arkusz oraz zapoznać się z zasadami prowadzenia badania zamieszczonymi w niniejszej publikacji.

3.2. Obserwacja funkcjonalna w ocenie funkcjonalnej – założenia

Kluczowym elementem oceny funkcjonalnej jest **obserwacja funkcjonalna**, której zasady przedstawia Domagała-Zyśk (2023, 2024), powołując się także na opracowane wcześniej zasady oceny funkcjonalnej (Knopik, Domagała-Zyśk 2021). Uzupełniając je o doświadczenia realizacji projektu Model Wsparcia Międzysektorowego, warto przedstawić bardziej rozbudowaną charakterystykę obserwacji funkcjonalnej, co zostanie wykonane poniżej.

Obserwacja funkcjonalna to opis i analiza **integralnego funkcjonowania** dziecka/młodego człowieka. Na konieczność takiej integralnej obserwacji ucznia w sferze fizycznej, społecznej, emocjonalnej, moralno-duchowej, językowej czy osobowościowej zwracają uwagę liczni badacze i praktycy edukacji (Domagała-Zyśk 2018). Szkoła nie jest bowiem jedynie miejscem zdobywania wiedzy – ale także kształtowania się osobowości, rozwijania pasji i talentów, doświadczania wielu sytuacji społecznych, które z kolei warunkują niejednokrotnie późniejsze wybory, decyzje i zachowania młodych ludzi. Ważne są zatem nie tylko oceny, ale także dobrostan ucznia – nie jedynie w kontekście zaspokajania jego potrzeb poznawczych, ale również społecznych, emocjonalnych, rozwojowych i duchowych. Sukcesem szkoły i ucznia są na równi wysokie oceny z określonych przedmiotów, jak i postawa motywacji do nieustannego uczenia się, w tym w okresie po zakończeniu formalnej edukacji, czyli uczenia się przez całe życie (por. też Kojs 1998, Śliwerski 2024). Aby taką

postawę wypracować, konieczna jest koncentracja nauczyciela i innych osób wspierających dziecko nie tylko na przekazywaniu formalnej wiedzy, ale też całokształcie doświadczenia szkolnego.

Warto dodać, że prawidłowości powyższe potwierdzają wcześniejsze badania nad zjawiskiem niepowodzeń szkolnych (por. Domagała-Zyśk 2006). Samo określenie używane w tym kontekście – „niepowodzenia szkolne” – w zależności od treści przypisywanej użytemu przymiotnikowi – mogą bowiem oznaczać niepowodzenia szkoły (jako instytucji, systemu edukacji) – lub niepowodzenia ucznia (np. porażki związane z niedostatecznymi wynikami w nauce). Te dwa rozumienia są ze sobą blisko powiązane – niepowodzenie ucznia jest zawsze niepowodzeniem danej szkoły i systemu szkolnego. Jeśli z kolei szkoła ma poczucie porażki, klęski czy niepowodzenia – nie jest możliwe, aby uczniowie odnosili w niej sukcesy.

W kontraście do powszechnie obecnie diagnozy kryterialnej, która koncentruje się na wskazaniu i precyzyjnym nazwaniu występujących u dziecka czy młodego człowieka zaburzeń, dysfunkcji, niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb – w obserwacji funkcjonalnej celem jest **zauważenie nie tylko trudności ucznia, ale także jego kompetencji, możliwości i talentów**. Obserwacja funkcjonalna dotyczy każdego ucznia, zarówno tych mających wiele możliwości, talentów i uzdolnień, jak i tych, u których na pierwszym planie widoczne są przede wszystkim ich trudności. Warto w tym kontekście postawić pytanie: jak można wykorzystać posiadaną przez ucznia umiejętność nie tylko do osiągnięcia mistrzostwa w danym zakresie (np. gry na instrumencie, umiejętności kulinarnych, kompetencji w zakresie opieki nad zwierzętami), ale także rozszerzenia jego kompetencji emocjonalnych i społecznych? Przykładowe rozwiązania mogą obejmować stworzenie okazji do zaprezentowania posiadanych umiejętności klasie, włączenie ucznia do grupy zajęć pozalekcyjnych z innymi uczniami o podobnych zainteresowaniach.

Przedmiotem obserwacji funkcjonalnej jest określone zachowanie, jak również próba **zrozumienia funkcji**, jaką to zachowanie pełni dla ucznia w jego obecnej sytuacji, jak wpłynie na jego rozwój w przyszłości, jak oddziałuje na osoby najbliższe uczniowi (jego rodziców i rodzeństwo) oraz rówieśników. Pomocą w takiej obserwacji może służyć tzw. model ABC (Iwata i in. 1994), w którym przedmiotem obserwacji i refleksji jest nie tylko konkretne zachowanie ucznia tu i teraz (B – behaviour), ale także co poprzedziło dane zachowanie (A – antecedent) oraz jakie mogą być jego konsekwencje (C – consequences). W każdej obserwowanej sytuacji uważny nauczyciel nie poprzestaje na

stwierdzeniu faktu występowania danego zachowania czy cechy, poszukuje jego funkcji. Brak motywacji do opanowania danej porcji wiedzy i otrzymywanie negatywnych ocen czy też prezentowanie zachowań utrudniających pracę zespołowi klasowemu mogą bowiem – paradoksalnie – „opłacać się” uczniowi. Mogą one pełnić funkcję odwrócenia uwagi nauczyciela od realnych potrzeb ucznia (np. potrzeby zmiany środowiska uczenia się) bądź też zdobycia uwagi osoby dorosłej (*kiedy jestem agresywny, wszyscy się mną interesują; kiedy jestem spokojny, nikt nie zwraca na mnie uwagi*). Zgodnie z zasadą, że w oczach rówieśników „lepiej być uznanym za nieuprzejmego niż głupiego”³⁷, trudne zachowania ucznia mogą służyć jako sposób na ukrycie pewnych problemów, których uczeń się wstydzi. Nastolatek będzie zatem świadomie niegrzecznie odmawiał współpracy i odczytania na głos tekstu zadania – żeby tylko ukryć fakt, że jako osoba z dysleksją popełnia wiele błędów podczas czytania na głos. Sporo zachowań uczniów wiąże się z ich relacjami rówieśniczymi – dzięki nim chcą zaimponować rówieśnikom, podkreślić przynależność do danej grupy, zasłużyć na sympatię osoby, na której im zależy. Uczeń słabosłyszący może np. nie zgłaszać potrzeby powtórzenia danego fragmentu wypowiedzi czy prośby o korzystanie przez nauczyciela z mikrofonu – żeby za wszelką cenę być podobnym do rówieśników. W ocenie funkcjonalnej ważne jest nie tylko to, czy uczeń prezentuje dane zachowanie, ale także czy prezentuje je wtedy, kiedy ono jest funkcjonalne, potrzebne (por. Otrębski, Domagała-Zyśk, Sudół 2019). Obserwacja kompetencji przykładowo czytania i pisanja ucznia ważna jest tak samo w klasie szkolnej (czy czyta ze zrozumieniem teksty opracowywane na lekcji), jak i w innych, pozaszkolnych, kontekstach (czy potrafi odczytać rozkład jazdy na przystanku autobusowym, czy rozumie regulamin parku wodnego). Inny przykład: czy uczeń potrafi gospodarować pieniędzmi nie tylko w czasie lekcji poświęconej liczeniu pieniędzy, ale także w czasie wycieczki szkolnej, kiedy wydawaniu pieniędzy towarzyszy presja rówieśnicza, dodatkowe emocje i zmieniona sytuacja społeczna?

Obserwacja funkcjonalna dotyczy – poza samymi zachowaniami ucznia, który jest w procesie oceny funkcjonalnej – **całego zespołu grupy/klasę oraz roli konkretnego ucznia w tych zespołach**. Powyżej wspomniano, że klasa szkolna może być postrzegana jako grupa realizująca wspólnie określony cel (zdobycie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na określonym

³⁷ Wypowiedź ucznia z dysleksją (kl. VIII).

poziomie). Kiedy zadanie to jest realizowane w sposób konstruktywny, umożliwia każdemu z członków zespołu pełnienie określonych ról.

W zespole klasowym mogą jednak pojawić się także mechanizmy wywołujące u uczniów potrzebę pełnienia innych ról, które są dla nich niekorzystne rozwojowo. W pedagogice, zwłaszcza pedagogice uczniów z trudnościami w uczeniu się, opisywane są takie role uczniów jak rola klasowego błazna, kozła ofiarnego, buntownika, outsidera czy klasowej gwiazdy. Mechanizmy budowania ról oraz ich funkcje są zazwyczaj skomplikowane. Uważny obserwator nie tylko zauważa określone zachowanie ucznia (które łączy się z pełnieniem np. roli klasowego błazna), ale też analizuje rolę tego zachowania dla tego ucznia oraz dla całego zespołu klasowego. Zazwyczaj bowiem ludzie podejmują zachowania, które przynoszą im jakieś korzyści. Zewnętrznemu obserwatorowi może wydawać się, że obserwuje zachowanie, które ocenia jako trudne, np. nieustanne zadawanie pytań w czasie lekcji. To zachowanie – jak każde inne, pełni zazwyczaj jakąś dodatkową funkcję poza zdobyciem informacji, np. daje poczucie bezpieczeństwa i kontrolowania sytuacji. Dla nauczycieli powinno być zatem ważne, aby nie tylko zaobserwować i opisać trudne zachowanie, ale także zrozumieć mechanizm funkcjonalny, które się za nim kryje. Zazwyczaj bowiem dopiero zrozumienie tego mechanizmu pozwala na zmianę zachowania. W opisywanym przykładzie rozwiązaniem trudnej sytuacji prawdopodobnie będzie nie tyle dostarczenie uczniowi dodatkowej wiedzy, ile zapewnienie okazji do pełnienia w grupie innych ról pozwalających na wyrażenie zdania, zdobycie uwagi innych uczniów i nauczycieli, czy też poszukiwanie alternatywnych sposobów zapewnienia uczniowi poczucia bezpieczeństwa i opieki nauczyciela.

Zachowania uczniów mogą być także efektem stosowania **mechanizmów obronnych**, których rolą jest obniżanie poziomu lęku i chronienie naszej osobowości (Strelau 2000). Często obserwowaną metodą jest regresja – kiedy uczeń w sytuacji trudnej prezentuje zachowania charakterystyczne dla wcześniejszych etapów rozwojowych.

Wspieranie ucznia w pracy nad danym problemem nie jest możliwe bez dokładnego poznania mechanizmów kryjących się za określonym zachowaniem. Uczniowi, który reaguje płaczem na drobne niepowodzenie, nie wystarczy nakazać, aby nie płakał. Konieczne jest zrozumienie całokształtu zaobserwowanej sytuacji oraz szczegółów biografii ucznia, pomocnych w zrozumieniu przyczyny i wypracowaniu dojrzałego sposobu reagowania na trudności.

Ocena funkcjonalna jest przeciwieństwem oceny gabinetowej, to **proces wielokontekstowy, wielośrodowiskowy** – dokonuje się nie tylko w pokoju specjalisty, ale wszędzie tam, gdzie przebywa uczeń, a więc w szkole, w domu rodzinnym oraz w innych miejscach: na boisku w czasie treningu, podczas zajęć w domu kultury czy na zbiórce harcerskiej. Ważne jest zatem, aby rodzice, nauczyciele i wychowawcy ucznia współpracujący z nim w tych różnych środowiskach mieli możliwość spotkania się i podzielenia obserwacjami tak, aby zachować spójność działań wspierających rozwój ucznia. Takie spotkania, np. w formie konsultacji szkolnych (Hollenweger, Lienhard 2007; Domagała-Zyśk i in. 2022), nawet jeśli odbywają się rzadko, choćby jeden raz w roku szkolnym, mogą stwarzać większe szanse na skuteczne wspieranie ucznia niż indywidualne spotkania lub podejmowanie przez różne osoby własnych, pojedynczych działań wspierających ucznia. Prowadzi to bowiem do sytuacji, kiedy w poszczególnych środowiskach realizowane są inne cele wychowawcze i ta niespójność budzi w młodym człowieku niepewność i niepokój. Przykładem może być jednoczesne realizowanie zadania wzmacniania umiejętności autoprezentacji i zabierania głosu w małej grupie na zbiórkach harcerskich, gdzie uczeń jest chwalony za każdy podjęty w tym zakresie wysiłek, a jednocześnie oczekiwanie, aby uczeń był aktywny na forum klasy, co jest dla niego jeszcze zadaniem zbyt trudnym. Doświadczanie porażek i przykrych sytuacji w tym zakresie w klasie obniża jego możliwości podejmowania podobnych działań na zbiórkach harcerskich, pomimo że posiada już kompetencje pozwalające mu odnosić sukcesy w zakresie zabierania publicznie głosu w małej, zaprzyjaźnionej grupie rówieśniczej.

Ze względu na opisane powyżej cechy obserwacja funkcjonalna jest **procesem wieloetapowym** (Domagała-Zyśk, Knopik, Osza 2017). Wymaga zazwyczaj co najmniej kilku tygodni uważnego „podążania za uczniem”, aby nie tylko poznać jego funkcjonowanie, ale też zrozumieć tkwiące za nim mechanizmy, w tym te związane z pełnieniem określonych ról grupowych oraz mechanizmy obronne, wskazujące na frustrację i nieradzenie sobie z głębszymi problemami.

W proces oceny funkcjonalnej warto także włączyć obserwacje dotyczące zachowania dziecka przekazywane przez inne dorosłe osoby, np. **personel niepedagogiczny** szkoły (Domagała-Zyśk 2024). Osoby dbające o czystość szkoły, pracujące w sekretariacie szkolnym, szatni czy w recepcji, osoby na stanowiskach pomocy nauczyciela zbyt rzadko włączane są do działań wychowawczych i edukacyjnych. Mimo że ich zadaniem nie jest praca wychowawcza czy edukacyjna,

dysponują one bogatym zasobem obserwacji zachowań ucznia w codziennych sytuacjach. To one wiedzą najwcześniej, kto płakał w szatni, który z uczniów sprowokował innego do niewłaściwego zachowania, zanim nauczyciel wszedł do klasy. Wiedzą, kto w jakim nastroju zmieniał obuwie w szatni, kto często korzysta z toalety, a kto boi się tam wchodzić. Uczniowie, a także ich rodzice, często pozostają w wyjątkowo serdecznych relacjach z personelem niepedagogicznym szkoły. Relacje te mają charakter mniej formalny niż z nauczycielem, a mogą stać się źródłem ogromnego wsparcia emocjonalnego i organizacyjnego.

Jak już wspominaliśmy, obserwatorami w procesie obserwacji funkcjonalnej są nie tylko nauczyciele czy specjaliści szkolni, ale także **rodzice**. Dysponują oni unikalną wiedzą dotyczącą zachowań ucznia w różnych codziennych sytuacjach, a także o zmianach w tym zachowaniu w ciągu życia dziecka. Dziecko nieśmiałe może stać się bardziej odważne, a wysoko zmotywowane do uczenia się – zacząć unikać nauki. Nauczyciele najczęściej nie mają wiedzy o takich zwrotach w funkcjonowaniu uczniów, a może być ona przydatna w lepszym rozpoznaniu potrzeb ucznia, modyfikacji dotychczasowych metod wsparcia oraz w ich planowaniu.

Obserwacja rodzicielska może być rozumiana jako przejaw „wiedzy jednostkowej” (Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt 2010, Opozda 2012), która powinna być wykorzystywana w edukacji jako komplementarna, dopełniająca naszą wiedzę o funkcjonowaniu osoby w środowisku. Jest poznaniem, które umożliwia tworzenie map znaczeniowych, poznawanie metaschematów i wiedzy o zasobach osoby w społeczności (Opozda 2012). Z oczywistych względów należy mieć także świadomość trudności wynikających z korzystania z takiej „wiedzy potocznej”, ponieważ wyłącznie biograficzne poznanie rzeczywistości, epizodyczność obserwacji i deklaratywność sądów mogą nie w pełni obiektywnie odzwierciedlać obserwowaną rzeczywistość (Leppert 1996, Śliwerski 2015).

Znaczenie funkcjonowania osoby w codziennych sytuacjach znajduje odzwierciedlenie w zapisach ICF – szósta z kategorii w obszarze aktywność i uczestniczenie odnosi się do życia domowego. Zgodnie z ideą ICF kategorie dotyczą całego życia człowieka, zatem także dorosłości, prowadzenia własnego gospodarstwa domowego i wspierania osób zależnych w najbliższej rodzinie. Słusznym jest jednak włączenie obserwacji rodzicielskich do oceny funkcjonowania dziecka na każdym etapie jego życia. Dom rodzinny lub inne miejsce przebywania dziecka (np. rodzina zastępcza czy Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy) są przestrzenią do zachowań mniej formalnych,

w większym stopniu opartych na indywidualnych relacjach, podejmowanych nie tylko w kontekście pracy (uczenia się formalnego), ale także w kontekście odpoczynku oraz podejmowania aktywności dowolnych. Te z kolei najczęściej wiążą się z autentycznymi zainteresowaniami dziecka, których znajomość może mieć fundamentalne znaczenie w procesie wsparcia.

3.3. Współpraca z rodziną w ramach szkolnej oceny funkcjonalnej

Włączenie rodziców³⁸ do udziału w procesie oceny funkcjonalnej jest kluczowym działaniem, które może pomóc w uzyskaniu kompleksowego zrozumienia sytuacji ich dziecka oraz w opracowaniu odpowiednich strategii interwencji. Szkolna ocena funkcjonalna prowadzona jest w przestrzeni placówki edukacyjnej, rozumianej w kategoriach szerszych niż jako budynek. W tym procesie kluczowe jest postrzeganie szkoły jako miejsca w ujęciu systemowym. Jest to bowiem część sieci aktywności osoby uczącej się oraz jej powiązań z innymi członkami społeczności szkolnej, środowiskiem rodzinnym i pozaszkolnym. Prowadzenie oceny funkcjonalnej w oparciu o dane uzyskane z wielu źródeł pozwala postrzegać całościowo proces nabywania wiadomości, umiejętności i kompetencji społecznych osoby uczącej się. Jest warunkiem zrozumienia mechanizmów uczenia się, wyjaśnienia przyczyn trudności oraz określenia barier i sposobów ich niwelowania. Ocena funkcjonalna oparta jest o analizę możliwości danej osoby, ich zasobów i ograniczeń osadzoną w kontekście ich indywidualnych potrzeb, temperamentu czy osobowości. Całość tego procesu odbywa się z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego (Radlińska 1961) rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego. Punktem wyjścia wszelkich działań w szkole powinna być rzetelna ocena potrzeb: osób uczących się, nauczycieli, rodziców, prawnych opiekunów, innych pracowników placówki, podmiotów współpracujących. Proces szkolnej oceny funkcjonalnej wymaga zatem zaangażowania szeroko rozumianej społeczności szkolnej. Celem jest wspomaganie procesu uczenia się, wsparcie uczniów i uczennic poprzez spersonalizowane podejście, dobór metod i technik

³⁸ W niniejszej publikacji pod sformułowaniem „rodzic” rozumiane są osoby pełniące zadania faktycznych opiekunów osoby uczącej się.

nauczania, aranżację środowiska, by zapewniało bezpieczeństwo, motywację do działania i współdziałania, możliwość rozwiązywania problemów oraz podejmowania nowych wyzwań. Wspomaganie i wspieranie osoby uczącej się to procesy, które zależą od wielu czynników, w tym:

- indywidualnych predyspozycji rozwojowych ucznia, jego cech temperamentu, charakteru, osobowości,
- aktywności i bierności osoby uczącej się, systemu jej motywacji,
- systemu organizacji kształcenia, szkoły jako miejsca nauki,
- jakości procesu nauczania: doboru metod i środków nauczania, zakresu treści programowych,
- nastawienia i postaw nauczycieli, rodziców, opiekunów, specjalistów itd., a także ich gotowości do zmian, współpracy oraz współdziałania w zespole.

Szkolna ocena funkcjonalna ma charakter wielowymiarowy, przejawiający się w badaniu dziewięciu obszarów aktywności i uczestnictwa (zgodnie z założeniami klasyfikacji ICF). Przypomnijmy:

- Obszar I. Uczenie się i stosowanie wiedzy
- Obszar II. Ogólne zadania i obowiązki
- Obszar III. Porozumiewanie się
- Obszar IV. Poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna
- Obszar V. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność
- Obszar VI. Życie domowe
- Obszar VII. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie
- Obszar VIII. Kształcenie szkolne – rola ucznia
- Obszar IX. Życie w społeczności lokalnej.

Tak szeroka analiza potrzeb i zachowań ucznia ma na celu przygotowanie osób uczących się do niezależności i samodzielności, autonomii w realizacji zadań rozwojowych w okresie dorosłości. Celem jest włączenie, zintegrowanie ze środowiskiem społecznym w okresach dzieciństwa, dorastania i dorosłości (Piotrowicz 2005, 2010). Bycie włączonym (zintegrowanym) oznacza dla osoby uczącej się:

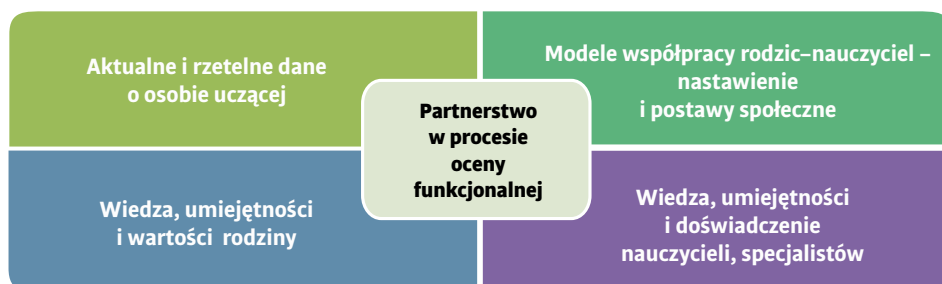
- życie w rodzinie zapewniającej codzienną pomoc oraz wsparcie: emocjonalne, psychiczne, materialne,
- edukację w formie i miejscu odpowiednim do wieku, potrzeb rozwojowych, możliwości i zdolności,
- korzystanie z pełni przysługujących jej praw,
- możliwość realizacji codziennych obowiązków,

- faktyczną przynależność do grup społecznych,
- możliwość zaangażowania w działania i sprawy dotyczące aktualnych dla kraju i świata kwestii,
- pełnoprawne korzystanie z kultury,
- życie w poczuciu bezpieczeństwa (bez strachu przez przemocą i agresją) (Żuraw 2017).

Opisywane w poszczególnych obszarach zachowania osoby uczącej się mogą występować zarówno w kontekście szkolnym, jak i domowym, dlatego ważne jest, aby ocena funkcjonalna odbywała się we współpracy rodziców i nauczycieli oraz uwzględniała wszystkie istotne aspekty. Można tu mówić o budowaniu swoistego partnerstwa rodzic–specjalista na rzecz faktycznej realizacji edukacji włączającej (Turnbull, Turnbull, Kyzar 2009). Rodzice oraz dziecko/osoby uczące się pełnią podmiotową rolę w procesie oceny funkcjonalnej i planowanego wsparcia oraz aktywnie uczestniczą w każdym etapie tego procesu. Realizowanie oceny funkcjonalnej w partnerstwie rodzic–specjalista umożliwia m.in.:

- poznanie zasobów osoby uczącej się,
- rozwijanie i wzmacnianie posiadanych zasobów,
- kształtowanie nowych kompetencji, które są niezbędne na kolejnych etapach rozwojowych,
- określenie zapotrzebowania na wsparcie,
- adekwatne określenie poziomu wsparcia,
- podjęcie uspołnionych, skoordynowanych działań wspierających,
- wzmocnienie roli wychowawczej i rodziny, i szkoły.

Schemat 2. Wyznaczniki budowania partnerstwa rodzic–nauczyciel/specjalista w ocenie funkcjonalnej



Źródło: opracowanie własne.

Rodzice zdefiniowani są jako osoby, które ponoszą odpowiedzialność za dzieci/osoby uczące się do osiągnięcia przez nie pełnoletności. To oni są głównym źródłem wpływu na nie w procesie jego rozwoju oraz kształcenia. Ich działania mają na celu przede wszystkim zapewnienie dziecku odpowiednich warunków bytowych i rozwojowych, realizowanych w bezpiecznej dla niego przestrzeni oraz okazywanie dziecku zainteresowania i wspieranie go (Czub 2014; Możdżyńska 2011; Szempruch 2009). Dobre rodzicielstwo może pomóc w procesie rozwoju dziecka, jeśli zapewniona jest równowaga edukacji w domu i w szkole.

Ścieżka uczenia się dziecka, która rozpoczyna się w domu rodzinnym, może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na jego dalsze losy edukacyjne. Podstawą dla rodzinnych zasobów edukacyjnych jest budowanie pozytywnych relacji, których fundamentem są:

- akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakim jest, z jego cechami fizycznymi, usposobieniem, intelektualnymi możliwościami i łatwością osiągnięć w jednych dziedzinach, a ograniczeniami i trudnościami w innych; akceptując dziecko, daje mu się poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnego istnienia,
- współdziałanie z dzieckiem, świadczące o pozytywnym zaangażowaniu i zainteresowaniu rodziców, a także włączanie i angażowanie w zajęcia oraz sprawy rodziców i domu,
- dawanie dziecku właściwej dla jego wieku swobody (Ziemska 1986).

Współczesne podejście do roli rodzica zastępuje tradycyjny jednokierunkowy model oddziaływań. Analizując relacje rodzinne, patrzymy na nie przez pryzmat wielokierunkowych wpływów trzech podmiotów/czynników: 1) dziecko/osoba ucząca się, 2) rodzic, 3) szersze środowisko społeczne (pozarodzinne, w tym szkolne) (Ceka, Murati 2016; Kawińska 2021; Kwak 2008; Lichtenberg-Kokoszka 2017; Rękosiewicz, Brzezińska 2011; Żuraw 2017). Zachodzące między nimi interakcje są znaczące z punktu widzenia oceny funkcjonalnej.

W procesie współpracy z rodzicami w trakcie oceny funkcjonalnej ważne jest zatem:

- postrzeganie osoby uczącej się w sposób integralny, całościowy, w sytuacji szkolnej i pozaszkolnej, w trakcie lekcji i poza nią, podczas spotkań rówieśniczych, w domu, w środowisku znanym i nieznanym,
- poznanie funkcjonowania z perspektywy samej osoby uczącej się, nauczyciela, wychowawcy, rodzica, rówieśników, znaczących innych,
- spojrzenie na potrzeby osoby uczącej się, trudności i wynikające z nich problemy, ograniczenia w uczeniu się, nie przez pryzmat zaburzeń,

schematów postępowania, stereotypowego postrzegania, lecz przez analizę dostępnych zasobów środowiska, co pozwoli zidentyfikować i zdefiniować mocne obszary rozwoju oraz te wymagające wsparcia,

- identyfikowanie nasilenia trudności, poszukiwanie środowiskowych czynników chroniących oraz czynników ryzyka,
- racjonalne wykorzystanie zasobów osobowych szkoły (nauczycieli, specjalistów), rodziców oraz innych podmiotów wsparcia międzysektorowego (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie zdrowia, instytucje wsparcia społecznego), ze szczególnym określeniem ich ról i zadań w procesie poznania osoby uczącej się i jej środowiska,
- określenie zapotrzebowania na wsparcie oraz wdrożenie wyników w proces wspomaganie i wspierania.

Rodzice są swoistymi partnerami szkoły w procesie oceny funkcjonalnej. Szkoła i instytucje wspomagające stanowią złożony, wieloaspektowy system, którego podstawą funkcjonowania winna być ścisła współpraca przy organizowaniu i realizacji działań wspierających osoby uczące się. Szkoła jako instytucja, w której osoba ucząca się przebywa na co dzień, winna pełnić również rolę koordynacyjną, łączącą podmioty zaangażowane w proces wspomaganie (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017; Domagała-Zyśk i in. 2022; Liszka-Michałka 2020; Jachimczak 2021; Podgórska-Jachnik 2021; Widawska, Jachimczak, Gajdzica 2023).

W działalności dydaktyczno-wychowawczej głównymi celami są wielostronny rozwój osoby uczącej się oraz troska o przygotowanie do pełnego społecznego uczestnictwa (w tym w wymiarze zawodowym, relacyjnym, kulturalnym). Wspólne dyskusje z innymi rodzicami i nauczycielami mogą pomóc w zrozumieniu potrzeb nie tylko osób uczących się, ale także rodziców i samych nauczycieli, a w konsekwencji stać się przyczynkiem do realizacji wspólnie ustalonych celów. Proces ten wymaga zaangażowania ze strony rodziców. David Mitchell (2016, s. 106) określa zaangażowanie rodzicielskie jako uczestnictwo rodziców w regularnej, obustronnej i sensownej komunikacji dotyczącej nauki oraz innych zajęć szkolnych. Zaangażowanie rodziców to działanie, które wspiera naukę dzieci w domu, w szkole i w społeczności.

Strategie zaangażowania rodziców są różne, skorelowane w wiekiem osób uczących się. Z analizy badań wynika, że:

- zaangażowanie rodziców we wczesną edukację dziecka jest pozytywnie powiązane z wynikami dziecka w nauce – dzieci, których rodzice są bardziej zaangażowani w ich edukację, osiągają lepsze wyniki w nauce niż

dzieci, których rodzice mniej się angażują (Hara, Burke 1998; Hill, Craft 2003; Kozłowski 2013; Stevenson, Baker 1987),

- zwiększone zaangażowanie rodziców jest istotnie powiązane ze zwiększoną percepcją kompetencji poznawczych dziecka (Gonzalez-DeHass, Willems, Holbein 2005; Grolnick, Ryan, Deci 1991),
- zwiększone zaangażowanie rodziców jest istotnie powiązane z poprawą jakości relacji uczeń–nauczyciel, a ta z wynikami dziecka w nauce, mierzonymi zarówno za pomocą standardowych wyników testów osiągnięć, jak i wyników dziecka w nauce w klasie; zwiększone postrzegane kompetencje poznawcze były powiązane z wyższymi wynikami w testach osiągnięć; ustalenia te są spójne z wcześniejszymi badaniami i teorią (Bandura, Schunk 1981; Chapman, Skinner, Baltes 1990; Price, Ladd 1986),
- zaangażowanie rodziców w uczenie się ich dzieci może poprawić efektywność uczenia się uczniów średnio o trzy miesiące (Education Endowment Foundation 2019),
- zaangażowanie rodziców i spersonalizowana komunikacja szkolna może być skutecznym sposobem na poprawę wyników nauczania i frekwencji osób uczących się; ważne, by komunikacja z rodzicami odbywała się dwutorowo i istotne informacje były przekazywane rodzicom ze szkoły i od nich do szkoły (van Poortvliet, Axford, Lloyd 2018, s. 7),
- umiejętności poznawcze, społeczne, motoryczne i językowe to kluczowe czynniki wpływające na jakość życia osób z trudnościami w uczeniu się i ich opiekunów; rozwój tych umiejętności u dzieci z poważnymi trudnościami w uczeniu się, które mają inne złożone potrzeby, pozostaje jednak wyzwaniem; zaangażowanie rodziców ma wpływ na rozwój umiejętności poznawczych, społeczno-emocjonalnych, komunikacyjnych i sprawności motorycznych u dzieci z trudnościami w uczeniu się: u dzieci funkcjonujących z niższym zaangażowaniem rodziców odnotowano mniejszą poprawę w powyższych obszarach, podczas gdy dzieci mogące liczyć na wyższe zaangażowanie rodziców wykazały większy rozwój umiejętności w badanym obszarze (Kurani i in. 2009),
- rodzice, którzy mają pozytywne nastawienie do edukacji swojego dziecka, szkoły i nauczyciela, są w stanie pozytywnie wpłynąć na jego wyniki w nauce poprzez współpracę z dzieckiem w celu zwiększenia jego samodzielności, wzmocnienia umiejętności samooceny kompetencji poznawczych oraz poprzez współpracę z nauczycielem i szkołą w celu

promowania silniejszych i bardziej pozytywnych relacji uczeń–nauczyciel (Topor, Keane, Shelton, Calkins 2010).

Relacje rodziców i nauczycieli kształtują się w różny sposób (Szymańska 2008). Prezentowane poniżej modele mają charakter porządkujący, a sposób ich realizacji może się zmieniać w czasie. Działania podejmowane przez rodziców mogą być mozaiką kilku modeli (np. jedne cele mogą być realizowane konstruktywnie, inne pozornie) i są wypadkową aktywności obu stron. Czynniki, które mogą mieć w tym procesie znaczenie, to m.in. poziom wiedzy rodziców, ich aktualna sytuacja życiowa lub stan psychiczny, wcześniejsze doświadczenia współpracy ze szkołą.

Tab. 67. Modele relacji rodzice–nauczyciele

Nazwa modelu	Opis sytuacji modelowych	Przyczyny
Brak współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • brak kontaktu lub unikanie kontaktu (nieuczestniczenie w zebraniach, spotkaniach) • brak pytań (wysłuchanie, co rodzic/nauczyciel ma do powiedzenia, bez zadawania pytań, komentowania) • bierność, zdanie się na innych (to rodzice/nauczyciele wiedzą, co ma być zrobione) 	<ul style="list-style-type: none"> • trudna sytuacja materialna lub zawodowa, przewlekły stres związany z brakiem poczucia bezpieczeństwa i stabilności • trudna sytuacja osobista, niestabilny związek – lęk przed rozpadem rodziny • poważna choroba, ciężka choroba w rodzinie, śmierć bliskiej osoby • trudności emocjonalne wynikające z przechodzenia przez którąś z faz żałoby związanej z diagnozą dziecka • brak zaufania do rodziców, nauczycieli, specjalistów
Współpraca pozorna	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy służą opisywaniu sytuacji i funkcjonowania osoby uczącej się, nie idą za nimi konkretne działania, nie są formułowane cele lub cele są zbyt ogólne, by ustalać konkretny plan oraz zadania dla rodziców i nauczycieli • rodzice/nauczyciele nie wywiązują się z deklarowanych działań, nie informują jednak o tym drugiej strony, tworząc pozory współpracy, • rodzice/nauczyciele nie informują o trudnościach w realizacji wspólnie ustalonego planu, przekazują niepełne lub zafalszowane informacje, unikają niektórych tematów w rozmowach 	<ul style="list-style-type: none"> • brak zaangażowania (u rodzica może mieć źródło w sytuacji emocjonalnej, u nauczyciela może być skutkiem wypalenia) • niska świadomość • trudności organizacyjne • brak wystarczających umiejętności

Nazwa modelu	Opis sytuacji modelowych	Przyczyny
Współpraca niekonstruktynna	<ul style="list-style-type: none"> • brak konkretów w ustalaniu celów i metod pracy • realizacja celów poprzez znoszące się działania • błędy lub niekonsekwencje w metodach realizacji celów • zbyt wiele celów naraz, cele nierealistyczne, niebędące w strefie najbliższego rozwoju, wynikające bardziej z pragnień lub błędnych założeń, niż z aktualnych możliwości dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> • niedostosowanie metod do możliwości dziecka/rodzica/nauczyciela • zaniedbanie pracy nad motywacją dziecka i rodzica • nauczyciele pracujący z dzieckiem nie kontaktują się ze sobą i nieświadomie „wchodzą sobie w drogę” • zbyt ogólne formułowanie, co jest celem i w jaki sposób ma być on osiągnięty
Współpraca toksyczna	<ul style="list-style-type: none"> • przeciążenie ucznia, rodzica w osiąganiu wygórowanych celów • koncentracja głównie na deficytach dziecka • cele nierealistyczne, czyli budowane w oparciu o nierealny obraz możliwości dziecka lub rodzica • metody realizacji niedostosowane do temperamentu lub odporności fizycznej i psychicznej dziecka, rodzica (np. długotrwała i monotonna praca przy stoliku z dzieckiem o dużej potrzebie ruchu) • stałe poczucie winy i niskich kompetencji oraz koncentracja na tym, co się nie udaje • przemęczenie lub brak przyjemności z pracy z dzieckiem, realizacja zadań/ćwiczeń odbywa się w napiętej atmosferze • z czasem kontakt z rodzicem może się dziecku kojarzyć głównie z wymaganiami i presją 	<ul style="list-style-type: none"> • brak lub niski poziom wiedzy o codziennym funkcjonowaniu dziecka, rodzica, rodziny • brak lub niski poziom wiedzy o warunkach w jakich rodzina funkcjonuje na co dzień • brak lub niski poziom wiedzy o relacjach rodzinnych
Współpraca konstruktynna	<ul style="list-style-type: none"> • spójność celów i metod ich realizacji • cele, na których zależy rodzicom – które będą chcieli i mogli osiągnąć • działania dostosowane do realnych możliwości dziecka, rodzica i nauczyciela 	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dryjańska 2017.

Na współuczestnictwo rodziców w ocenie funkcjonalnej oraz podejmowanie wyznawania w postaci realizacji obserwacji funkcjonalnej dziecka w domu i środowisku pozaszkolnym ma wpływ szereg czynników tak budujących, jak i utrudniających współpracę. Efektywny przebieg procesu oceny funkcjonalnej z zaangażowaniem rodziców jest możliwy przy zastosowaniu zasad współdziałania nauczycieli, specjalistów i rodziców/rodziny (Kuczera-Wita 20023; Kuśmierz 2001):

- zasada pozytywnej motywacji – skuteczne współdziałanie wymaga dobrowolnego udziału wszystkich stron, które czują potrzebę zaangażowania się we współpracę dla dobra osoby uczącej się,
- zasada partnerstwa – podkreśla równorzędne prawa oraz obowiązki nauczycieli i rodziców, ale też wspólne ponoszenie odpowiedzialności,
- zasada wielostronnego przepływu informacji – jej realizacja umożliwia zbiorowe oraz indywidualne sposoby porozumiewania się poprzez wielokierunkowy przepływ informacji,
- zasada jedności oddziaływań – przypomina o konieczności realizowania przez rodzinę i szkołę w pracy wychowawczej zgodnych celów,
- zasada aktywnej i systematycznej współpracy – wskazuje na potrzebę zaangażowania się i czynnego udziału w wykonywaniu zadań organizowanych podczas współdziałania nauczycieli i rodziców.

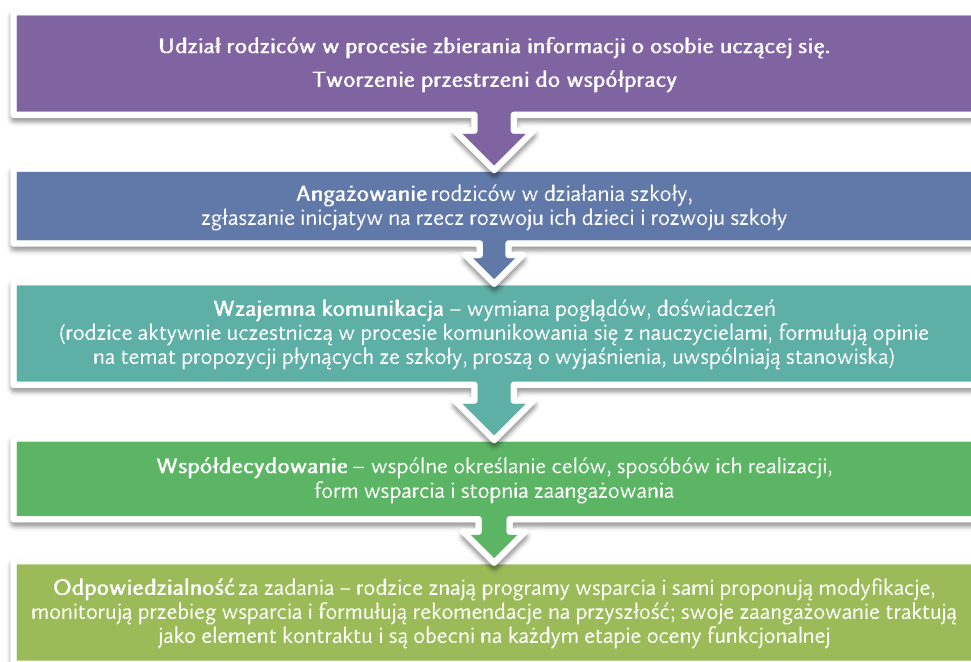
Jak już wcześniej wspomniano, rodzice są aktywnymi uczestnikami obserwacji funkcjonalnej osoby uczącej się, zarówno w domu, jak i w środowisku pozaszkolnym. Obserwacja funkcjonalna ma charakter ciągły i ukierunkowany. Uzyskane informacje wyznaczają cele i formy wsparcia we wspólnie opracowanych indywidualnych programach wsparcia edukacyjnego. Obserwacja strukturyzowana jest w oparciu o pytania kierunkowe, które dotyczą poszczególnych, kluczowych wymiarów aktywności osoby uczącej się i jej rodziny. Poniżej przykłady:

- Jakie są potrzeby i priorytety w rodzinie?
- Jaki jest rutynowy plan dnia w domu?
- Jakie są stosowane strategie zarządzania czasem w domu?
- Jaki jest zakres zadań i obowiązków domu?
- Czy i w jaki sposób jest spędzany czas wolny?
- Jakie są zainteresowania, pasje osoby uczącej się i jaka jest forma ich realizacji?
- Jakie są zasoby rodziny w zapewnieniu warunków do uczenia się i w domu, i poza nim?
- Jakie ma warunki do uczenia się w domu?
- Jaki jest system motywacyjny w domu?
- Co jest motywatorem, a co destruktoorem dla osoby uczącej się?
- Jaka jest jej potrzeba osiągnięć w życiu codziennym i szkolnym?
- Jaki jest stopień samodzielności i zaradności osoby uczącej się w codziennym życiu?
- Jak radzi sobie z trudnościami w domu?

- Czy ma przyjaciół? Jak kształtują się jej interakcje społeczne?
- Które jej umiejętności są najważniejsze do osiągnięcia?
- Czego rodzice oczekują od szkoły?
- Z jakich form wsparcia korzysta rodzina?
- Jakie zauważają trudności i bariery w nauce osoby uczącej się?
- Które problemy według rodziców najpilniej wymagają interwencji?
- Jakie formy pracy są zdaniem rodziców najlepsze dla ich dziecka?
- Jak poszczególne działania w domu i szkole wpływają na rozwój ich dziecka jako osoby?
- W jakich formach wsparcia na rzecz osoby uczącej się rodzice czują się kompetentni?

Analizując obszary aktywności, które są brane pod uwagę w trakcie rozmowy z rodzicami, widzimy, że rodzic może być nie tylko partnerem w procesie oceny funkcjonalnej i źródłem informacji o dziecku, lecz także kreatorem życia szkolnego i aktywnym współuczestnikiem społeczności szkolnej.

Schemat 3. Rola rodziców w szkolnej ocenie funkcjonalnej



Źródło: opracowanie własne.

Współpraca z rodzicami w trakcie oceny funkcjonalnej, jak wskazano w tym podrozdziale, ma niebagatelne znaczenie dla całości procesu. Podsumowując tę część opracowania, warto zwrócić uwagę na to, że przygotowanie rodziców do udziału w ocenie funkcjonalnej, choć może być wyzwaniem dla nauczycieli, w dłuższej perspektywie jest fundamentem do współodpowiedzialności za całość działań, które skutkować będzie efektywnym współdziałaniem. W tym celu na spotkaniu z rodzicami należy:

- wyjaśnić cel oceny funkcjonalnej – zrozumienie celów i korzyści, jakie mogą wynikać z oceny, może pomóc rodzicom w zaangażowaniu się;
- omówić procedury i metody oceny – dzięki temu rodzice rozumieją, jak będą mogli współpracować z nauczycielami i profesjonalistami oraz czego będzie się od nich oczekiwać podczas tego procesu;
- zadbać o efektywną komunikację – zachęcanie rodziców do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami na temat rozwoju i funkcjonowania dziecka, do zadawania pytań, wyrażania wątpliwości, czyli do otwartej komunikacji może prowadzić do lepszego zrozumienia potrzeb osoby uczącej się; drugą, równie istotną, kwestią jest dostosowanie informacji do odbiorcy; komunikaty powinny być formułowane w sposób jasny, zrozumiały (język specjalistyczny może taki nie być) i dostosowany do ich poziomu wiedzy i potrzeb;
- zapewnić wsparcie emocjonalne – proces oceny funkcjonalnej może być stresujący dla rodziców;
- podkreślać rolę rodziców – wskazanie im, że są kluczowymi członkami zespołu wspierającego dziecko i że ich zaangażowanie w proces oceny jest niezwykle istotne może być pierwszym krokiem do dalszej aktywnej współpracy;
- zapewnić kontynuację wsparcia – po zakończeniu oceny funkcjonalnej należy objąć osobę uczącą się i jego rodziców dalszym wsparciem informacyjnym.

Przygotowanie rodziców do udziału w procesie oceny funkcjonalnej może przyczynić się do bardziej efektywnej oceny oraz do lepszych rezultatów interwencji i wsparcia dla osoby uczącej się.

3.4. Dwie ścieżki wsparcia osób uczących się – założenia

Planując wsparcie dla dzieci i młodzieży w wieku od 7. roku życia, stosunkowo rzadko mamy do czynienia z sytuacją, kiedy określona trudność jest nowym zjawiskiem w życiu danego dziecka. Jeśli siedmiolatkowi – lub starszemu dziecku – potrzebna jest pomoc, to zazwyczaj wsparcie potrzebne było też w okresie przedszkolnym. Z drugiej strony choroba, niepełnosprawność czy inna trudność, sytuacja wymagająca wsparcia lub krytyczne wydarzenie życiowe może pojawić się w życiu dziecka czy młodego człowieka w każdym momencie jego życia, zmieniając jego bieg. Z powyżej wymienionych powodów rekomendujemy dwie ścieżki wsparcia uczniów.

Pierwsza z nich dotyczy tych osób, które już w okresie przedszkolnym uczestniczyły w procesie oceny funkcjonalnej i/lub posiadały diagnozę medyczną lub psychologiczną potwierdzającą posiadanie przez nich dodatkowych potrzeb. W tej ścieżce wykorzystywane są wszelkie dane dotyczące potrzeb i możliwości dziecka, podejmowanych terapii, działań interwencyjnych czy psychoedukacyjnych oraz ich efektów. Stanowią one cenne źródło wiedzy i inspiracji do podejmowanych w szkole działań mających na celu wspieranie ucznia.

Druga ścieżka to procedura prowadzenia oceny funkcjonalnej w sytuacji, kiedy uczeń wcześniej nie zgłaszał żadnych dodatkowych potrzeb i po raz pierwszy, w dowolnym momencie edukacji zgłasza potrzebę dodatkowego wsparcia.

Ścieżka 1. dla ucznia, który posiada wcześniejsze diagnozy/oceny funkcjonalne i określony poziom wsparcia, korzystał ze wsparcia edukacyjnego-specjalistycznego, terapii w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju, zajęć w ramach wczesnej interwencji lub innego rodzaju wsparcia

W sytuacji doświadczania przez dziecko dodatkowych potrzeb w okresie przedszkolnym, ważne jest znacznie wcześniejsze niż standardowo skontaktowanie się rodziców/opiekunów dziecka ze szkołą rejonową lub inną placówką, w której planowana jest przez rodziców edukacja ich dziecka. Taki kontakt powinien zostać zainicjowany przez rodziców co najmniej rok przed rozpoczęciem przez dziecko edukacji w nowej placówce. Pozwoli to rodzicom na zapoznanie się z zasobami szkoły (m.in. zebranymi w Arkuszu Oceny

Dostępności Szkoły) i podjęcie świadomej decyzji o zgłoszeniu dziecka do określonej instytucji lub o poszukiwaniu innej. Osobom odpowiedzialnym za organizację wsparcia w szkole takie wczesne poznanie przyszłego ucznia pozwoli także na ocenę stopnia dostępności szkoły i przygotowania personelu do pracy z uczniem z określonymi potrzebami. Okres kilku miesięcy pomiędzy informacją o decyzji rodziców zapisania dziecka do placówki a podjęciem przez to dziecko edukacji pozwala także na podjęcie działań przygotowawczych – zarówno tych mających na celu zwiększenie poziomu dostępności szkoły (np. przeprowadzenie procedur zakupowych, zatrudnienie dodatkowych osób), jak i przygotowania się merytorycznego nauczycieli i innych pracowników szkoły do pracy z uczniem z określonymi trudnościami, np. poprzez udział w warsztatach, konsultacjach czy też poprzez samokształcenie.

W sytuacji uczniów siedmioletnich opisana powyżej sytuacja dotyczy prawie zawsze dzieci z niepełnosprawnością ruchową, niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza tą w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, niepełnosprawności wzroku i słuchu, autystycznego spektrum zaburzeń, afazji oraz niektórych chorób przewlekłych, które ujawniły się w okresie przedszkolnym. Te niepełnosprawności i choroby są najczęściej diagnozowane przed 7. rokiem życia.

Dzieci z trudnościami zdiagnozowanymi do 7. roku życia – wskazanymi powyżej lub innymi – często uczestniczyły w procesie wczesnego wspomagania rozwoju, terapiach indywidualnych, mają także za sobą terapię o charakterze medycznym. Zazwyczaj korzystały również z zajęć w ramach wychowania przedszkolnego, w czasie których przygotowywana jest opinia dotycząca poziomu gotowości szkolnej dziecka kończącego edukację przedszkolną.

Rekomendowane jest zatem, aby rodzice zapisujący dziecko do szkoły przedstawili osobie odpowiedzialnej w szkole za organizację procesu wsparcia dokumentację z wcześniejszych ocen, diagnoz i ewaluacji podejmowanych terapii i wsparcia. Zakładamy, że w tych dokumentach znajdują się rekomendacje i wskazania co do strategii dalszego nauczania i uczenia się dziecka oraz kontynuowania wsparcia lub terapii, bądź przyjęcia innego jej modelu.

Ważne jest, aby to pierwsze spotkanie rodzica/rodziców z osobą odpowiedzialną za organizację wsparcia w szkole miało charakter partnerski, konsultacyjny, w którym wszystkie osoby uczestniczące przedstawiają swoje stanowisko, a decyzje podejmowane są na podstawie nie tylko formalnych przepisów, ale przede wszystkim pogłębionego zrozumienia sytuacji dziecka. Jeśli jest to możliwe, w spotkaniu uczestniczy także planowany wychowawca

ucznia (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej) i nauczyciel współorganizujący edukację włączającą.

W czasie tego spotkania ustalany jest i akceptowany przez obecne strony poziom proponowanego w szkole wsparcia (I, II lub III).

Powyżej opisana ścieżka jest stosowana także w sytuacji, kiedy naukę w danej szkole w sposób zaplanowany rozpoczyna uczeń w kolejnej klasie, posiadający już diagnozę medyczną lub psychologiczną albo ocenę funkcjonalną, która wskazuje na potrzebę objęcia go wsparciem edukacyjno-specjalistycznym.

W tej ścieżce **szkolna ocena funkcjonalna (np. z wykorzystaniem kwestionariusza KSZOZ)** wykonywana jest po kilku–kilkunastu tygodniach pobytu dziecka w szkole (tak, aby możliwa była skuteczna obserwacja funkcjonalna (por. Domagała-Zyśk 2023, 2024). Jeśli jest taka potrzeba, prowadzone są dodatkowe badania/diagnozy. Plan wsparcia jest stale monitorowany, poddawany ewaluacji po pierwszym semestrze edukacji i modyfikowany, jeśli są takie wskazania. Następnie Szkolna Ocena Funkcjonalna wykonywana jest co pół roku dla każdego ucznia objętego wsparciem – to pozwala na monitorowanie wsparcia, jego ewaluację i ewentualne modyfikowanie celów oraz działań.

Ścieżka 2. dla ucznia, który nie posiada wcześniejszych ocen funkcjonalnych ani diagnoz, nie korzystał ze wsparcia edukacyjno-specjalistycznego

Jak wspomniano powyżej, nie każdy uczeń wymagający dodatkowego wsparcia to osoba, która potrzebowała go od wczesnego dzieciństwa. Co roku w każdej szkole zdarzają się sytuacje, kiedy uczniowie do tej pory nie wykazujący dodatkowych potrzeb sygnalizują je – w sposób bezpośredni (poprzez zgłoszenie się do pedagoga/nauczyciela) lub też pośredni. Oznaką doświadczania przez dziecko trudności może być bowiem np. zmiana w zakresie motywacji do uczenia się, pojawienie się trudnych zachowań czy też częste nieobecności ucznia w szkole. Ta ścieżka będzie zatem dotyczyła szczególnie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją, dysgrafią, dyskalkulią, dysortografią), uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z niepowodzeniami szkolnymi), uczniów z zaburzeniami zachowania i emocji, uczniów ryzyka niedostosowania społecznego, z doświadczeniem migracji, trudnościami adaptacyjnymi, zaburzeniami depresyjnymi i innymi.

Proces oceny funkcjonalnej rozpoczyna się od intensywnej, ukierunkowanej obserwacji funkcjonalnej zachowań ucznia przez jego rodziców,

nauczycieli i szkolnych specjalistów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która trwa co najmniej kilka tygodni. W tym procesie rekomendowane jest wykorzystanie Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF), który pozwoli na zebranie danych z obserwacji w dziewięciu obszarach wskazanych w Międzynarodowej Klasyfikacji ICF. Następnie inicjowane jest spotkanie zespołu konsultacyjnego, w skład którego wchodzi rodzice ucznia, jego wychowawca lub inny nauczyciel oraz koordynator oceny funkcjonalnej w szkole. Celem spotkania jest podjęcie wspólnego nazwania i zrozumienia sytuacji ucznia, rozpoznanie jego trudności, ale także mocnych stron i talentów. Jeśli zespół określi, że potrzeby ucznia są niewielkie, ustalany jest pierwszy poziom wsparcia, który oznacza przede wszystkim wspieranie ucznia w trakcie bieżącej pracy w czasie lekcji oraz innych zajęć (np. zajęć świetlicowych, zajęć rozwijających uzdolnienia, kół zainteresowań itp.).

Jeżeli potrzeby ucznia są złożone i głębokie, prowadzone jest ich dalsze rozpoznanie. W poszerzonej ocenie funkcjonalnej wykorzystywane są rozmaite narzędzia diagnostyczne, zarówno te oparte na metodach bezpośrednich – obserwacji czy wywiadzie z dzieckiem, jego rodzicami – jak też metody oparte na badaniach pośrednich. Na tym etapie większość działań odbywa się w szkole, a procesem tym kieruje specjalista szkolny. W razie potrzeby dodatkowych badań włączani są też specjaliści z zakresu medycyny czy psychologii. Po zebraniu danych inicjowane jest kolejne spotkanie zespołu konsultacyjnego, a zgromadzone informacje poddawane są wnikliwej analizie, służącej dokładniejszemu zrozumieniu zakresu, rodzaju i głębokości potrzeb ucznia. W efekcie zazwyczaj ustalane jest wsparcie na poziomie II lub III, jego cele oraz podejmowane wraz z uczniem dodatkowe aktywności. Wsparcie udzielane jest uczniowi zarówno podczas bieżącej pracy z nim w czasie lekcji, ale także z wykorzystaniem innych instrumentów: wsparcia nauczyciela współorganizującego kształcenie, wsparcia specjalistycznego w czasie dodatkowych godzin zajęć np. korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych czy rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne.

Ważnym elementem tej ścieżki wsparcia jest koncentrowanie się nie tylko na wspieraniu indywidualnym ucznia, ale także wspieraniu jego rówieśników, rodziców oraz nauczycieli, tak aby to oni mogli skutecznie udzielać wsparcia.

3.5. KSZOZ w procesie określania poziomu wsparcia dla osób uczących się

Bardzo ważnym zastosowaniem w badaniach przesiewowych Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej jest jego użyteczność w określeniu poziomu wsparcia niezbędnego dla danej osoby uczącej się. Obecnie zakres i rodzaj takiej pomocy najczęściej uzależniony jest od oceny zewnętrznej, prowadzonej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W projektowanych zmianach (pilotażowo wdrażanych w projekcie MWM³⁹) przesiewowa ocena funkcjonalna prowadzona na terenie szkoły była punktem wyjścia dla zakwalifikowania osoby uczącej się do jednego z trzech poziomów wsparcia. Te zostały wypracowane w odpowiedzi na niedostatki obecnego systemu wspierania osób uczących się z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności. Aktualnie część uczniów z poważnymi trudnościami w funkcjonowaniu szkolnym jest pozbawiona wsparcia specjalistycznego, zaś niektóre (np. osoby ze spektrum autyzmu) otrzymują obowiązkowe wsparcie (godzinowe, osobowe) nieadekwatne do swoich potrzeb. Niewłaściwe (a czasami nawet nieistniejące w praktyce edukacyjnej) rozpoznawanie potrzeb osób uczących się bez zdiagnozowanej niepełnosprawności wymaga nowych rozwiązań w tym zakresie.

Poszukiwanie skutecznych procesów oceny funkcjonowania osób uczących się i procesów wsparcia edukacyjnego jest od wielu lat przedmiotem dociekań teoretyków oraz praktyków wielu krajów. Jednym z przyjętych rozwiązań kierowanych do osób z zaburzeniami uczenia się jest model *responsiveness-to-intervention* (RTI) (Fuchs i in. 2003), który można tłumaczyć jako reakcja na wspomaganie. Rozwiązanie to pierwotnie zostało opracowane dla trudności w nauce czytania i pisania, a obecnie stosowane jest w szerzej. Od ponad 20 lat poddawane jest ewaluacji w działaniach praktycznych szkół, jak i w badaniach naukowych. Niezależnie jednak od wyników tych analiz, w wielu szkołach (a nawet na uczelniach wyższych) w Stanach Zjednoczonych i nie tylko, wdrażane jest wsparcie oparte o trzy poziomy interwencji. Te trzy poziomy są różnie charakteryzowane, ale przyglądając się tylko dwóm poniższym opisom,

³⁹ Projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie oceny funkcjonalnej. Realizowany na podstawie umowy nr MEiN/2022/DWEW/1070, w okresie od 27 kwietnia 2022 r. do 31 grudnia 2023 r. finansowany z środków Ministerstwa Edukacji i Nauki; od 1 stycznia do 30 kwietnia 2024 r. finansowany z środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i nadzorowany merytorycznie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

można dostrzec uogólnione podejście do wdrażanych działań. Karen Kurczak (2024) definiuje poziomy następująco:

- poziom 1 – uniwersalne, wysokiej jakości nauczanie–uczenie się w klasie, badania przesiewowe oraz interwencje grupowe dostarczane i dostępne dla każdego ucznia w klasie;
- poziom 2 – interwencje ukierunkowane, dostarczane małym grupom w określonym celu przez ustalony czas; odpowiada to poziomowi dostosowań uzupełniających;
- poziom 3 – intensywne interwencje (i kompleksowa ewaluacja) często realizowane przez dłuższy czas, nieraz przez cały okres nauki szkolnej, dostosowane do zmieniających się potrzeb ucznia.

Nieco odmienny podział odnajdziemy na stronach poświęconych doskonaleniu nauczycieli (zob. The University of Kansas 2024). Tam opis poziomów wskazuje:

- poziom 1 – nauczanie spotykane w klasach ogólnokształcących;
- poziom 2 – bardziej celowe, bezpośrednie i wyraźne nauczanie uczniów oraz sposób modelowania informacji zwrotnych oraz przekazywania szczegółowych informacji;
- poziom 3 – intensywne nauczanie, w tym wprowadzenie eksperta z konkretną wiedzą specjalistyczną w celu oceny sytuacji.

Uogólniając, można stwierdzić, że w modelu *responsiveness-to-intervention* wyodrębniono trzy poziomy wsparcia uczniów z trudnościami uczenia się, do których zaliczono:

- poziom I – wsparcie w całej klasie,
- poziom II – wsparcie interwencyjne w małych grupach,
- poziom III – interwencja specjalistyczna (zob. Understanding Learning Difficulties 2024).

Niezależnie od propozycji opisanych w literaturze obcojęzycznej, autorzy niniejszej publikacji, poszukując optymalnego modelu projektowania wsparcia edukacyjnego dla osób uczących się w realiach polskiej oświaty, także zaproponowali rozwiązanie oparte na trzech pogłębiających się poziomach oddziaływań, zależnych od oceny funkcjonalnej. „Polski model” odnosi się do wszystkich osób uczących się, u których dostrzega się (rozpoznaje się) szeroko rozumiane trudności w uczeniu się i funkcjonowaniu szkolnym. Poszczególne poziomy – wykorzystane później w badaniach w oddziałach szkolnych (o czym dalej) – zostały opisane następująco.

Poziom I jest wsparciem edukacyjnym oraz specjalistycznym po stwierdzeniu niewielkich trudności w funkcjonowaniu szkolnym (w tym potrzeb wynikających z wybitnych zdolności) i opiera się na monitorowaniu funkcjonowania osoby uczącej się. Przebiega zasadniczo w trakcie bieżącej pracy (podczas lekcji, w trakcie pobytu w świetlicy szkolnej, bibliotece szkolnej itp.). Z założenia jest wsparciem w wypełnianiu obowiązków szkolnych, głównie z wykorzystaniem zasobów środowiska szkolnego (w tym oddziału klasowego). Może być realizowane poprzez zapewnienie osobie uczącej się: dłuższego czasu na wykonanie zadania, doraźnej pomocy drugiej osoby (np. pedagoga szkolnego, psychologa, pedagoga specjalnego, logopedy itp. zatrudnionych w placówce) czy technicznych środków wspomagających. Wsparcie ogólne (w procesie nauczania–uczenia się) projektowane jest na podstawie przesiewowej oceny funkcjonalnej i/lub wstępnych konsultacji zespołowych oraz analizy dokumentacji z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (jeśli taka pomoc miała miejsce).

Poziom II jest dodatkowym wsparciem edukacyjnym i specjalistycznym po stwierdzeniu trudności o średnim nasileniu w funkcjonowaniu osoby uczącej się. Opiera się na monitorowaniu oraz wzmacnianiu jej funkcjonowania z wykorzystaniem pogłębionych czynności diagnostyczno-terapeutycznych. Wsparcie to, poza pomocą udzielaną w trakcie bieżącej pracy, obejmuje dodatkowe zajęcia i oddziaływania edukacyjne oraz specjalistyczne (indywidualne i grupowe). Realizowane jest przy udziale dodatkowego nauczyciela zatrudnionego w szkole, wykonującego czynności wspierające dla zespołu klasowego/grupy, w którym znajduje się osoba z trudnościami. W uzasadnionych przypadkach jest to uzupełniane specjalistycznym wsparciem podmiotów zewnętrznych (np. poradni psychologiczno-pedagogicznej). Ten poziom trudności osoby uczącej się określany jest na podstawie szkolnej oceny funkcjonalnej oraz analizy dokumentacji z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (jeśli takie występuje).

Poziom III jest – opartym na pogłębionej diagnozie funkcjonowania osoby uczącej się – wielospecjalistycznym wsparciem realizowanym międzysektorowo, obejmującym osobę uczącą się, środowisko szkolne i rodzinne. Projektowane jest dla osoby uczącej się, u której stwierdzono w funkcjonowaniu trudności o dużym nasileniu. Wsparcie jest realizowane z wykorzystaniem

zasobów zarówno szkoły, jak i środowiska lokalnego. Wsparcie udzielane w ramach szkoły obejmuje pomoc w trakcie bieżącej pracy z osobą uczącą się, dodatkowe zajęcia i oddziaływania edukacyjne oraz specjalistyczne (indywidualne i grupowe). Wiąże się z zatrudnieniem dla zespołu klasowego/grupy nauczyciela współorganizującego kształcenie. Działania te uzupełniane są wsparciem innych niezbędnych podmiotów dostępnych w środowisku lokalnym. Ten poziom trudności osoby uczącej się określany jest na podstawie szkolnej oceny funkcjonalnej oraz analizy dokumentacji z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (jeśli takie występuje).

Powyższy opis zaproponowanych poziomów wsparcia niezależnych od istniejącego obecnie systemu został przedstawiony 435 nauczycielom szkół ogólnodostępnych⁴⁰. Każda z tych osób po wykonaniu przesiewowej oceny funkcjonalnej (w swoich zespołach klasowych) z wykorzystaniem KSZOZ przypisała osoby uczące się do konkretnego poziomu. W ten sposób dokonano oceny potrzeb wsparcia 7606 osób uczących się w szkole. Jeśli nauczyciel stwierdzał brak potrzeby wsparcia, określał poziom 0 jako niewymagający dodatkowych działań. Rozkład potrzeb wsparcia według nauczycieli biorących udział w badaniach przedstawia się następująco:

Tab. 68. Procentowy przydział osób uczących się do poziomu wsparcia

Poziom wsparcia	Liczba uczniów	Procent uczniów
0	4758	62,56%
I	1910	25,11%
II	728	9,57%
III	210	2,76%
Ogółem	7606	100%

Źródło: badania własne.

⁴⁰ Należy zauważyć, że w badaniach analizowanych w publikacji nie brały udziału szkoły specjalne, wyniki dotyczą zatem tylko osób uczących się w szkołach ogólnodostępnych, wśród których są także osoby z niepełnosprawnością.

Proporcje osób uczących się na zaproponowanych poziomach wsparcia jest przybliżony do obecnego rozkładu uwzględniającego najwyższe wsparcie (w nowym modelu to poziom III), realizowane jako kształcenie specjalne w szkołach ogólnodostępnych.

Pomimo że na podstawie tych danych nie można uogólnić i jednoznacznie uznać, że przesiewowa ocena funkcjonalna pozwala na trafne określenie poziomu wsparcia, to jednak warto dostrzec, że respondenci w oparciu o KSZOZ i własną znajomość osób uczących się potwierdzili rozkład dotyczący trudności w funkcjonowaniu szkolnym (trudności w uczeniu się), który jest najczęściej spotykany w populacji (20–30% w zależności od przyjętej metodologii diagnostycznej).

Dodatkowo nauczyciele ocenili także wskazane działania interwencyjne przypisane dla poszczególnych poziomów wsparcia. Poniżej prezentujemy wyniki trafności podejmowanych interwencji dla wsparcia osoby uczącej się, ale także dla respondentów w poszczególnych poziomach.

Tab. 69. Ocena efektywności (trafności) zaproponowanych rodzajów wsparcia na poziomie I, dokonana przez nauczycieli

Działania	Efektywność (trafność) dla osoby uczącej się (%)			Efektywność (trafność) dla nauczyciela/nauczycielki (%)		
	tak	nie	ważne czasami	tak	nie	ważne czasami
Cykliczne konsultacje pedagogiczne/psychologiczne dla osoby uczącej się – tutoring	54,1	7,1	38,2	46,9	9,2	43,9
Cykliczne konsultacje nauczycielskie dla osoby uczącej się – tutoring	55,9	9,2	34,9	47,4	13,6	39,1
Doraźne wsparcie specjalisty(-tki) zatrudnionego(-nej) w szkole	64,4	6,2	29,4	57,5	7,1	35,3
Wzmacnianie kompetencji społeczno- -emocjonalnych osoby uczącej się przez organizowanie wspierającego środowiska rówieśniczego	74,0	2,8	23,2	60,0	9,7	30,3
Tutoring rówieśniczy, wsparcie rówieśnicze inicjowane i monitorowane przez nauczyciela	58,6	4,6	36,8	50,3	9,7	40,0
Dostosowania edukacyjne (organi- zacyjne) w trakcie zajęć lekcyjnych (np. projektowanie uniwersalne, dostoso- wanie form odpowiedzi, czasu pracy)	83,0	2,3	14,7	71,7	6,2	22,1

Działania	Efektywność (trafność) dla osoby uczącej się (%)			Efektywność (trafność) dla nauczyciela/nauczycielki (%)		
	tak	nie	ważne czasami	tak	nie	ważne czasami
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze indywidualne (w klasie)	70,3	8,0	21,6	64,1	12,0	23,9
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze grupowe (w klasie)	49,9	9,4	40,7	49,9	14,3	35,9
Warsztaty z zakresu dydaktyki w klasie zróżnicowanej	28,3	25,1	46,7	40,9	15,2	43,9
Interwizja nauczycielska, hospitacje koleżeńskie	15,4	40,9	43,7	23,2	28,0	48,7
Mentoring nauczycielski – praca pod kierunkiem bardziej doświadczonego(-nej) nauczyciela(-lki)	22,8	30,3	46,9	33,6	21,4	45,1

Źródło: badania własne.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że z jednej strony nadal pozostają oni zwolennikami indywidualnego wspierania osoby uczącej się (70% wskazań na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze w klasie) nawet na I poziomie. Z drugiej zaś coraz częściej dostrzegają znaczenie wspólnych oddziaływań w zespole klasowym odnoszące się do uniwersalnego projektowania czy tworzenia wspierającego środowiska rówieśniczego. Może to napawać umiarkowanym optymizmem i przemawiać za wdrożeniem poziomów wsparcia z jednoznacznym wskazaniem w każdym z nich rekomendowanych interwencji.

Osoby biorące udział w badaniach miały możliwość zaproponowania innych działań przewidzianych do realizacji wsparcia na poziomie I. Zdecydowana większość nie skorzystała z tej możliwości, ale pojawiły się indywidualne odpowiedzi uzupełniające (ok. 10% badanej populacji), z których po kilka dotyczyło współpracy z rodzicami, nowych technologii wykorzystywanych w edukacji, a także limitów dotyczących liczebności klas w zależności od jej składu.

Ocenę działań przypisanych przez autorów do II poziomu wsparcia przedstawia poniższa tabela.

Tab. 70. Ocena efektywności (trafności) zaproponowanych rodzajów wsparcia na poziomie II, dokonana przez nauczycieli

Działania	Efektywność (trafność) dla osoby uczącej się (%)			Efektywność (trafność) dla nauczyciela/nauczycielki (%)		
	tak	nie	ważne czasami	tak	nie	ważne czasami
Trening komunikacji, w tym terapia logopedyczna grupowa	48,7	11,5	39,8	42,3	16,8	40,9
Trening umiejętności społecznych dla osoby uczącej się	77,9	2,5	19,5	65,3	10,1	24,6
Trening uczenia się, w tym terapia pedagogiczna – grupowa	62,1	5,3	32,6	53,8	12,4	27,4
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne grupowe	67,4	5,3	27,4	57,7	12,9	29,4
Zajęcia rewalidacyjne – indywidualne/grupowe	84,6	3,9	11,5	72,0	9,9	18,2
Warsztaty z zakresu dydaktyki w klasie zróżnicowanej	33,6	19,3	47,1	45,7	12,4	41,8
Pomoc nauczyciela(-lki) (lub asystenta[-tki] międzykulturowego[-ej] lub asystenta[-tki] edukacji)	49,4	18,4	32,2	47,1	19,8	33,1
Warsztaty dla nauczycieli/ek przedmiotowych pracujących z osobą uczącą się z daną specjalną potrzebą/niepełnosprawnością	57,9	13,8	28,3	67,4	4,8	27,8
Superwizje prowadzone przez specjalistów(-tki) adekwatnie do potrzeb (np. ze SCWEW)	34,7	19,8	45,5	41,6	13,6	44,8
Wsparcie w ramach sieci tematycznych, w których mogą uczestniczyć nauczyciele(-lki)	40,5	16,3	43,2	49,4	6,4	44,1
Doraźne wsparcie specjalisty(-tki) zatrudnionego(-nej) w szkole	74,5	3,9	21,6	73,1	3,4	23,4

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do propozycji interwencji na II poziomie nadal widoczne jest preferowanie działań skierowanych indywidualnie do osób uczących

się (zajęcia rewalidacyjne, trening umiejętności społecznych). Ale pojawiły się tu wysokie oczekiwania związane z podnoszeniem umiejętności samych nauczycieli z zakresu pracy ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wysoką ocenę otrzymała także interwencja związana z doraźnym wsparciem specjalistów zatrudnionych w szkołach. To potwierdza słuszność wprowadzenia standardów zatrudnienia w szkołach i przedszkolach specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów, pedagogów terapeutycznych) i określenie ich roli nie tylko skierowanej do pracy z osobami uczącymi się ale także do wsparcia nauczycieli/nauczycielek w pracy z całą grupą. Potwierdzeniem nowej roli i nowego rodzaju interwencji doraźnej specjalistów jest także duża liczba uczestników projektu Szkoła dostępna dla wszystkich (*Accessible School for All*) realizowanego od 2023 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych, UNICEF oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej (zob. Szkoła dostępna dla wszystkich 2024).

Tu także respondenci mieli możliwość zaproponowania innych działań przewidzianych do realizacji wsparcia na poziomie II. Zdecydowana większość nie skorzystała z tej możliwości ale pojawiły się indywidualne odpowiedzi uzupełniające (ok. 10% badanej populacji), z których najwięcej dotyczyło konieczności zatrudnienia nauczyciela współorganizującego kształcenie już na tym poziomie, a kilka osób wskazało na zacieśnienie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz innymi instytucjami wspierającymi pracę szkoły.

Ostatni w zaproponowanym modelu poziom III zakładał wysoce specjalistyczne wsparcie, które dopełniałoby wcześniej podejmowane interwencje, wdrażane po pogłębionej ocenie funkcjonalnej przez poradnie we współpracy ze szkołą. Wyniki badań potwierdzają konieczność istnienia wsparcia osobowego ale raczej ukierunkowanego na wsparcie całego zespołu klasowego, w którym uczy się osoba z głębokimi (często złożonymi) trudnościami edukacyjnymi. Tu badani nauczyciele wskazywali na elastyczność w doborze osoby wspierającej w zależności od potrzeb osób uczniowskich i całej klasy. Z ich wypowiedzi wynika, że elastyczność ta powinna uwzględniać zatrudnianie asystentów albo pedagogów specjalnych po rozpoznaniu uwarunkowań środowiskowych oraz zasobów klasy i szkoły.

Tab. 71. Ocena efektywności (trafności) zaproponowanych rodzajów wsparcia na poziomie III, dokonana przez nauczycieli

Działania	Efektywność (trafność) dla osoby uczącej się (%)			Efektywność (trafność) dla nauczyciela/nauczycielki (%)		
	tak	nie	ważne czasami	tak	nie	ważne czasami
Doraźne wsparcie specjalisty(-tki) zatrudnionego(-nej) w szkole	82,1	4,1	13,8	77,5	5,3	17,2
Indywidualny(-na) asystent(ka) osoby uczącej się – w zależności od niepełnosprawności oraz potrzeb w zakresie uszkodzeń struktur i funkcji ciała	86,9	4,6	8,5	83,0	6,9	10,1
Indywidualny(-na) asystent(ka) osoby uczącej się – w zależności od trudności adaptacyjnych i językowych, wynikających z różnic kulturowych i narodowościowych	74,7	9,0	16,3	71,5	10,8	17,7
Specjalista(-tka) ds. komunikacji alternatywnej i wspomagającej	69,0	7,6	23,4	67,1	9,7	23,2
Nauczyciel(ka) współorganizujący(-ca) proces kształcenia w klasie, do której uczęszcza osoba ucząca się z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	84,8	5,1	10,1	83,4	6,4	10,1

Źródło: badania własne.

Powiązanie przesiewowej oceny funkcjonalnej z określonym poziomem wsparcia osoby uczącej się wydaje się rozwiązaniem mobilizującym społeczność szkolną do wzięcia odpowiedzialności za projektowanie rozwiązań podnoszących jakość funkcjonowania szkolnego poszczególnych osób uczących się. Zaproponowane rozwiązanie pozwala nauczycielom rozpoznać potrzeby uczniów/uczennic, wdrożyć interwencję i ewaluować je w ich najbliższym środowisku rozwojowym. Przy braku satysfakcjonujących postępów w rozwoju i funkcjonowaniu osoby uczącej się jest możliwość wsparcia instytucji zewnętrznych, jakimi obecnie są poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz pilotażowo wdrażane Specjalistyczne Centra Edukacji Włączającej (SCWEW), a także innych spoza systemu oświaty.

Zaproponowany model powinien być weryfikowany w kolejnych działaniach pilotażowych, aby doskonalić jego założenia oraz przygotowywać

kolejne środowiska edukacyjne do odmiennego spojrzenia na rodzaje wsparcia: zależnego od rzeczywistych potrzeb poszczególnych osób uczących się i zespołów klasowych, w których funkcjonują, a nie diagnozy kryterialnej (jak jest w obecnym stanie prawnym).

3.6. KSZOZOF w konstruowaniu Indywidualnych Planów Edukacyjnych

Podstawę do planowania działań wspierających proces uczenia się oraz adaptację społeczną stanowią poznanie i zrozumienie wszystkich uwarunkowań rozwoju, a także ustalenie, w jaki sposób oceniane umiejętności oraz potrzeby wpływają na funkcjonowanie osoby uczącej się w szkole, klasie, grupie rówieśniczej, w rodzinie. Konstruowanie i realizacja Indywidualnego Planu Edukacyjnego (dalej: IPE, zamiennie z „plan wsparcia”) stanowi kolejny etap procesu kompleksowej, spójnej oceny funkcjonalnej i jest efektem:

- bieżącego, ciągłego poznawania osoby uczącej się, jej potrzeb, możliwości, ograniczeń,
- określonego profilu funkcjonalnego tej osoby i jej środowiska,
- poznania biopsychospołecznych mechanizmów uczenia się i funkcjonowania społecznego.

Opracowany IPE wskazuje płaszczyzny dostosowania procesu nauczania do potrzeb i możliwości osoby uczącej się oraz zakres zapewnienia jak najefektywniejszego środowiska wspomagającego i ukierunkowującego uczenie się, w celu osiągnięcia dojrzałości społecznej adekwatnej do wieku i norm społecznych. Taki plan jest kompleksowy i spersonalizowany, osadzony w środowisku danej osoby. To wynik indywidualnego podejścia do każdego i jego środowiska, podmiotowego postrzegania jej jako osoby o szczególnej wrażliwości, potrzebach rozwojowych i zakresie doświadczeń. Podmiotowość to zarówno cel, jak i środek wieloprofilowego, wielokierunkowego oddziaływania wychowawczego, edukacyjnego i społecznego.

Rolą osób, które wchodzi w skład zespołu konsultacyjnego jest ustalenie wizji, obszarów wsparcia i sprecyzowanie takich zadań i działań w porozumieniu z uczniem i jego opiekunami, aby miał on warunki do rozwoju, nauki, realizacji prawa do samodzielności oraz niezależnego, aktywnego życia. Efektem podjętych działań jest poprawa jakości życia osoby uczącej się w środowisku,

w którym przebywa na co dzień. Dlatego kluczowe dla każdej osoby pracującej w szkole jest gruntowne poznanie i zrozumienie osoby uczącej się:

- jej potrzeb,
- poziomu wiedzy i umiejętności,
- zainteresowań i uzdolnień,
- środowiska rodzinnego i pozarodzinnego,
- zasobów oraz ograniczeń w obszarze aktywności i uczestnictwa,
- uwarunkowań, barier i trudności wynikających z obszarów uszkodzenia struktur ciała i funkcji,
- czynników osobowościowych i środowiskowych.

Znajomość profilu aktywności i uczestnictwa pomaga osobom zaangażowanym w proces edukacji osoby uczącej się określić najlepszy sposób realizacji zadań edukacyjnych, formy wsparcia osobowego (emocjonalnego, informacyjnego, społecznego), strategii, metodyk nauczania oraz aranżacji otoczenia z uwzględnieniem zasad uniwersalnego projektowania i współnauczania.

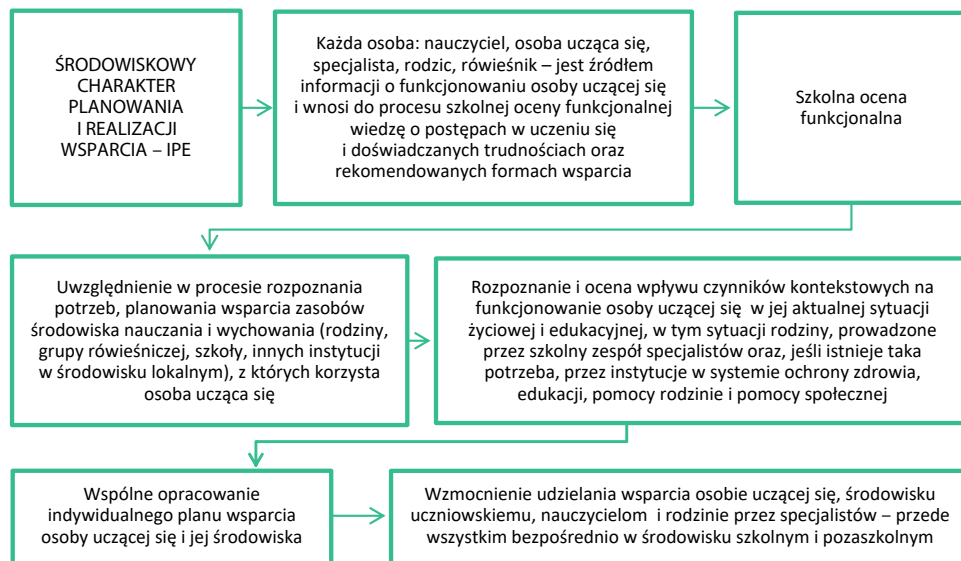
Im bardziej spójna, kompleksowa, precyzyjna, skonkretyzowana ocena funkcjonalna, tym bardziej urealniony, spersonalizowany, konkretny plan wsparcia. IPE stanowi zatem integralną część szkolnej oceny funkcjonalnej. O jego spójności świadczy zgodność założonych do realizacji celów i zadań z określonymi potrzebami, możliwościami osoby uczącej się, funkcjonującej w określonym środowisku. Zapewnienie adekwatnego wsparcia wymaga uwzględnienia w IPE zasobów zarówno samej osoby uczącej się, jak i jej środowiska (zob. schemat 1), rozumianego jako:

- rodzina – najbliższe otoczenie emocjonalno-społeczne: rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, bliższa i dalsza rodzina,
- przyjaciele, znajomi, grupa rówieśnicza,
- środowisko edukacyjne, wspierające – nauczyciele, opiekunowie, asystenci, osoby wspierające, specjaliści, terapeuci i inne osoby zaangażowane we wsparcie,
- dom jako miejsce fizyczne,
- placówka (szkoła, klasa) jako przestrzeń, dostosowana do potrzeb, zapewniająca optymalne warunki do nauki i funkcjonowania społecznego,
- technologie i projektowanie uniwersalne, czyli to, w co można wyposażyć dziecko, ucznia, aby poprawić jego jakość życia i przyczynić się do wzrostu jego samodzielności.

Opracowanie IPE wymaga od szkolnego zespołu specjalistów wiedzy dotyczącej:

1. **warunków uczenia się i nauczania** – czyli czynników osobowościowych, emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych osoby uczącej się, takich jak: motywacja do uczenia się, zainteresowania, uwaga, kontrola emocji, przyswajanie i stosowanie pojęć, techniki uczenia się i rozwiązywania problemów, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, myślenie, mowa/komunikacja, sprawność ruchowa, znajomość technik szkolnych (czytanie, pisanie, liczenie);
2. **środowiska, w którym osoba ucząca się funkcjonuje** – rówieśniczego (pozycja w grupie klasowej), szkolnego, rodzinnego i pozaszkolnego;
3. **przebiegu uczenia się i nauczania** – procesu nabywania wiadomości i umiejętności szkolnych, zaangażowania, adaptacji środowiska nauczania do potrzeb, możliwości osoby uczącej się, w tym aranżacji otoczenia oraz metod i technik nauczania;
4. **wyników osiągnięć edukacyjnych oraz społecznych**, w tym zasób wiedzy i umiejętności warunkujących samodzielne podnoszenie własnych kompetencji, samodzielność i zaradność życiową, współdziałanie w grupie, a także samorealizację (zainteresowania, aspiracje, postawy i wartości).

Schemat 4. Środowiskowy charakter procesu planowania realizacji wsparcia na rzecz osoby uczącej się i jej środowiska – IPE



Źródło: opracowanie własne

Konstruowanie IPE wymaga od całego zespołu przekonania o potrzebie jego opracowania i jego przydatności w codziennej pracy. Zespołowe konstruowanie IPE w szkole jest okazją do dyskusji, analizy zebranych danych z obserwacji funkcjonalnej oraz KSZOZ i planowania efektywnych oddziaływań. Jest również okolicznością sprzyjającą prezentowaniu różnych poglądów na temat funkcjonowania osoby wymagającej wsparcia z perspektywy nauczycieli różnych przedmiotów, wychowawców, specjalistów. IPE musi powstać w porozumieniu z rodzicami i osobą uczącą się. Tylko wtedy stanowi przestrzeń na uspoźnienie wiedzy o potencjale osoby uczącej się, barierach, trudnościach, wyjaśnienie wszelkich niejasności, wątpliwości czy też czasami sprzecznych informacji oraz na określenie priorytetowych obszarów wsparcia i opracowania adekwatnych celów. Kluczowa jest więc otwartość na współpracę, elastyczność, komunikatywność, gotowość do kompromisu, pozytywne nastawienie do zmiany oraz konsekwencja w działaniu każdej z osób w zespole.

Wspólne określenie warunków realizacji zadań na etapie konstruowania i ewaluacji IPE w sytuacji szkolnej oraz w rutynach dnia angażuje każdego członka zespołu, co zwiększa szanse, że opracowany plan nie będzie tylko formalnością, oderwanym od realiów spełnieniem wymogów biurokratycznych, ale będzie stanowił realny zestaw działań, któremu będzie towarzyszyć przekonanie o sensie i potrzebie ich podejmowania, które wpłyną na poprawę jakości życia osoby uczącej się, jej środowiska oraz – co równie ważne – jakości pracy nauczycieli, osób zaangażowanych w funkcjonowanie szkoły.

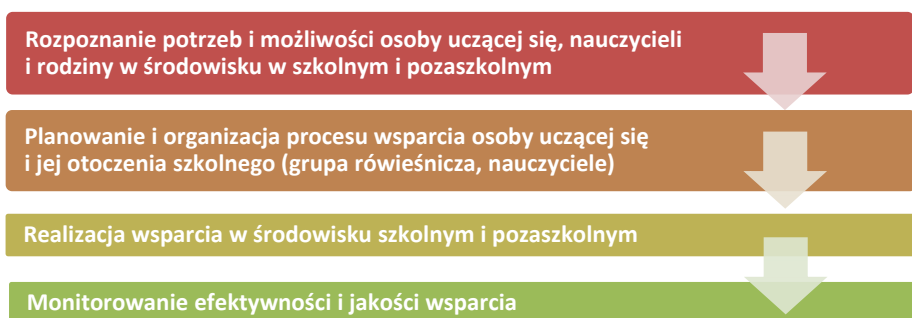
IPE stanowi jeden spójny dokument, który jest efektem wewnątrzszkolnych konsultacji, ustaleń zespołu szkolnych specjalistów, nauczycieli, rodziców, osób uczących się. Zawiera jasno sprecyzowane zadania, wskazuje osoby odpowiedzialne za ich realizację oraz określa formę, sposób i miejsce ich realizacji. Jest podpowiedzią, wskazówką metodyczną dla wychowawcy, nauczycieli realizujących proces kształcenia, specjalistów i rodziców, jak pracować z osobą uczącą się, jak wspierać ją w pokonywaniu trudności, jak motywować do działania, czego i jak uczyć. Tak więc opracowany plan wsparcia i skonkretyzowane w nim zadania mają charakter wieloprofilowy, obejmują analizę aktywności i uczestnictwa osoby uczącej się we wszystkich obszarach rozwoju, zgodnie z założeniami klasyfikacji ICF. Sukces, efektywność podejmowanych działań zależy od współpracy z całym otoczeniem społecznym osoby uczącej się, od działania zespołowego, realizowanego w modelu transdyscyplinarnym.

Opracowany IPE jest odpowiedzią na pytania:

1. **Jak jest?** Czyli jak funkcjonuje na co dzień osoba ucząca się, jak radzi sobie z wyzwaniami rozwojowymi, edukacyjnymi, społecznymi?
2. **Jak może być?** Co osoba ucząca się może osiągnąć w najbliższym czasie, wykorzystując swój potencjał rozwojowy, zasoby środowiskowe, wsparcie społeczne?
3. **Jakie należy podjąć działania, by osiągnąć założone cele?** Czyli jak dostosować proces uczenia się i nauczania, jakie dobrać i zastosować strategie wspomagające rozwój kompetencji kluczowych (komunikacja interpersonalna, naśladownictwo, motywacja, współdziałanie, samodzielność i zaradność, niezależność), jak rozwijać potencjał rozwojowy osoby uczącej się?
4. **Kto i co będzie robił?** Wskazanie zaangażowanych osób wraz z zakresem ich działań.
5. **Gdzie i jak to będzie prowadzone?** Wskazanie sposobu realizacji, przyjętych procedur, form wsparcia i miejsca wykonania poszczególnych zadań.
6. **Kiedy i przez jaki okres?** Dookreślenie czasu, na jaki zaplanowane są poszczególne działania, czas trwania oraz częstotliwość realizacji form wsparcia.
7. **Jak zostanie to ocenione?** Czyli kto i w jakich obszarach będzie odpowiadał za ewaluację podejmowanych działań, określenie kryteriów osiągnięcia długo- i krótkoterminowych celów?

Zatem działania podejmowane w trakcie planowania IPE można rozumieć jako kilkuetapowe działanie rozpoczynające się rozpoznaniem potrzeb, a zakończone oceną efektywności podjętych działań (schemat 5).

Schemat 5. Kluczowe elementy procesu planowania IPE



Źródło: opracowanie własne.

Ważne jest, by przy wspólnym, zespołowym opracowywaniu IPE określić kilka elementów.

1. **Cele**, czyli to, co chce się osiągnąć w wyniku realizacji planu. Wskazują na kierunek i kolejność nabywania kompetencji w uczeniu się oraz zaradności życiowej. Stopień ich osiągnięcia jest podstawą podejmowanych zmian na etapie ewaluacji planu wsparcia. Odzwierciedlają one priorytety osoby uczącej się, rodziny i szkoły. Cele te powinny być funkcjonalne – czyli użyteczne, znaczące, konkretne, realne do osiągnięcia, mierzalne, krótkoterminowe, dopasowane do osoby uczącej się i jej środowiska. Ułatwi to planowanie procedury osiągania celów, ich realizację i monitorowanie oraz ewaluację IPE.
2. **Zadania, czynności edukacyjne i społeczne**, które osoba ucząca się jest w stanie wykonać samodzielnie; to, co opanowała, oraz to, co będzie realizować ze wsparciem osobowym lub z wykorzystaniem technologii, aranżacji środowiska. Istotne są tu operacjonalizacja zadań, dzielenie zadań na etapy, uczenie krok po kroku, wskazanie kolejnych etapów:
 - nabywania umiejętności zgodnie z rozwojem, wskazaniem metodycznymi,
 - udzielania pomocy: od pomocy bezpośredniej do pośredniej, od pomocy fizycznej, przez naśladownictwo do instruktazu słownego, od bycia w bliskości fizycznej do sporadycznego asystowania osobie uczącej, od całkowitego oprzyrządowania osoby do aranżacji środowiska. Takie podejście ma na celu wzmacniać potencjał osoby uczącej się, ma podkreślić jej mocne strony, zdolności i umiejętności, które będą stanowić fundament do osiągania kolejnych zadań rozwojowych, mieszczących się w strefie najbliższego rozwoju i uwarunkowane są osiągnięciem sukcesu.
3. **Miejsce, forma i zaangażowane w realizację planu osoby, środowiska, placówki** są uzależnione od poziomu wsparcia zdefiniowanego w szkolnej ocenie funkcjonalnej. Istotne jest, aby wsparcie udzielane było w naturalnym środowisku opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznym osoby uczącej się, podczas codziennych rutyn dnia, nie stanowiło sztucznych wyzwań, niezintegrowanych z praktycznym zastosowaniem oraz podejściem funkcjonalnym. Kluczowa jest tutaj bliska, bezpieczna relacja, oparta na pozytywnych emocjach, spontaniczne aranżowanie sytuacji „uczących” podczas codziennych rutyn, współpraca z osobami bliskimi i znaczącymi dla ucznia/uczennicy.

4. **Stopień nabywania zdefiniowanych umiejętności i kompetencji** musi być oceniany w sposób mierzalny, odnosić się do wskaźników ilościowych (ile umiejętności, zadań osiągnięto, w jakim stopniu, w jakim przedziale czasu itp.) i jakościowych (jakiego rodzaju, typu wsparcia udzielano – od wsparcia bezpośredniego osobowego do pośredniego; jaki poziom i etap uczenia osiągnięto, jaki zakres i rodzaj treści opanowano, jaki rodzaj środków dydaktycznych i jakie warunki aranżacji środowiska zastosowano). Sprecyzowanie wskaźników oceny pozwala obserwować dynamikę nabywania kompetencji poznawczych i społecznych oraz osiągania kolejnych etapów rozwojowych adekwatnych dla okresu późnego dzieciństwa, wczesnej i średniej dorosłości. Dzięki dokonywanej na bieżąco ocenie stopnia realizacji zadań IPE jest elastyczny, zmienny, rozwojowy. Jest ukierunkowany na podążanie za osobą uczącą się. Wyniki monitorowania procesu wsparcia podkreślają efektywność IPE, stanowią czynnik motywacyjny tak dla osoby uczącej się, jak i opiekunów, zespołu szkolnego.
5. **Warunki realizacji planu** to określenie zasad, strategii, sposobów realizacji celów, ale też sprecyzowanie osób współrealizujących, miejsca i czasu realizacji celów. Są one spersonalizowane i stanowią katalog spójnych i zharmonizowanych reguł postępowania wszystkich osób zaangażowanych w realizację celów IPE. Uwzględniają zaangażowanie – adekwatnie do potrzeb – zasobów osoby uczącej się, środowiska szkolnego, rodziny, sieci wsparcia międzysektorowego. Określenie warunków realizacji celów jest kluczowe dla skoordynowanego, spójnego i całościowego wsparcia w toku pracy lekcyjnej, szkoły oraz w rutynach codziennego życia rodziny.
6. **Określenie kryteriów i wskaźników (ilościowych, jakościowych) zrealizowania zadań zgodnie z celami**, czyli odpowiedź na pytania: czy cel został osiągnięty?, czy cel został osiągnięty w stopniu satysfakcjonującym?, czy cel został osiągnięty częściowo?, czy cel jest w trakcie realizacji? Odpowiedzi na te pytania pozwalają wskazać, czy odnotowany brak postępów w realizacji celów jest wynikiem jego błędnego dookreślenia na etapie planowania IPE (np. zbyt dalekosiężny, nierealny, trudny do osiągnięcia), więc wymaga przeformułowania i ponownego zoperacjonalizowania, czy też sytuacja ucznia się zmieniła i nie ma potrzeby dalszego udzielania wsparcia, lub istnieje nadal potrzeba wsparcia, ale innego rodzaju, bo np. cel nie uwzględniał wszystkich obszarów, przez

co wymaga poszerzenia zakresu podejmowanych w ramach oceny funkcjonalnej działań. Stanowi to odpowiedź na pytanie: czy widzimy efekty w zakresie aktywności i uczestnictwa osoby uczącej się oraz w jakości jej życia i środowiska? Precyzyjne określenie pomiaru osiągania celów przeciwdziała formułowaniu celów zbyt ogólnych, nierealnych do osiągnięcia czy też tworzeniu IPE w formie uniwersalnych planów dla wszystkich (pozbawionych cech planu indywidualnego), które swoim charakterem przypominają szablon.

Indywidualny Plan Edukacyjny uwzględnia:

- element programowy – zadania wynikające z modyfikacji i dostosowania podstawy programowej,
- element metodyki zróżnicowanej: zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych osoby uczącej się, określenie metod, form i środków dydaktycznych, w tym specjalistycznych pomocy dydaktycznych wykorzystujących potencjał rozwojowy danej osoby do realizacji celów edukacyjnych,
- element aranżacji przestrzeni i środowiska, uniwersalnego projektowania,
- element wsparcia społecznego.

Kolejne etapy konstruowania IPE zostały przedstawione na poniższym schemacie:

Schemat 6. Etapy konstruowania IPE



Źródło: opracowanie własne

W IPE powinny być określone:

- a) cele do osiągnięcia w bieżącym toku nauczania oraz w zakresie, w którym wymagana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna,
- b) działania realizowane w ramach poszczególnych form i sposobów udzielania wsparcia w toku lekcji oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, w tym specjalistycznego,
- c) strategie oraz formy metodyki zróżnicowanej, wynikające z celów i określonych poziomów wsparcia,
- d) działania wspierające środowisko ucznia: nauczycieli, grupę rówieśniczą, rodziców, na poziomie szkoły oraz w ujęciu międzysektorowym w zależności od potrzeb, w tym: zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na poziomie lokalnym.

Każdy plan edukacyjny jest indywidualny, dostosowany do potrzeb i możliwości osoby uczącej się oraz jej środowiska. Indywidualny Plan Edukacyjny stanowi materiał, który zawiera w sobie wszystkie ustalenia członków zespołu. Forma dokumentu, jego układ (opisowy czy tabelaryczny) powinny być uzgodnione przez zespół w taki sposób, aby dla każdego członka zespołu było to czytelne i zachęcające do współpracy. Dokument ma być ułatwieniem w realizacji wsparcia, wskazówką, podpowiedzią, co, jak i kiedy robić? Jest też swoistym kontraktem między wszystkimi osobami zaangażowanymi we wsparcie, w którym każda osoba ma określoną rolę i zadania do wykonania.

Z doświadczeń projektowych i dobrych praktyk wynika, że formuła dokumentu często zależy od wymogów prawnych, specyfiki placówki edukacyjnych, wewnętrznych ustaleń zespołu. Istotne jest, by dokument zawierał omówione powyżej kluczowe elementy, które pozwalają spojrzeć na proces wsparcia w sposób całościowy, kompleksowy i skoordynowany, wspólne ustalenia odnośnie do celów i warunków jego realizacji oraz wskazywał na efektywność podejmowanych działań na rzecz osoby uczącej się i jej środowiska. IPE jako dokument uwzględnia cały zakres wymagany przepisami prawnymi oraz wynikający z praktyki i doświadczeń zespołu.

3.7. Nauczycielski głos w sprawie KSZOZ

Prowadzenie szkolnej oceny funkcjonalnej jest procesem, który angażuje najbliższe otoczenie w przestrzeni szkolnej osoby uczącej się, a zatem kadre pracującą z nią na co dzień. Weryfikacja rozwiązań modelowych była zatem prowadzona we współpracy i z udziałem tych kluczowych dla oceny funkcjonalnej osób. W niniejszym podrozdziale zawarte są analizy ich opinii na temat możliwości efektywnego i kompleksowego wdrażania szkolnej oceny funkcjonalnej do systemu edukacji.

Osoby, którym oddajemy w tej części opracowania głos, miały do wykonania szereg zadań, począwszy od organizowania badań przesiewowych w szkołach i raportowania ich realizacji, a skończywszy na koordynacji międzysektorowo zaplanowanego wsparcia dla konkretnych osób uczących się (w skali kraju 360 osób i ich rodzin otrzymało takie wsparcie).

Dane do analizy zostały pozyskane w trakcie badań focusowych (Barbour 2011) oraz w oparciu o sprawozdania i raporty (Babbie 2005) dotyczące realizacji oceny funkcjonalnej w wybranych 36 powiatach na terenie całego kraju. Pytania, które organizowały proces zbierania informacji, skoncentrowane były wokół: rekomendacji dotyczących wdrożenia oceny funkcjonalnej do codziennej praktyki szkolnej, ograniczeń tego procesu oraz oceny projektowania międzysektorowego wsparcia dla osób uczących się i ich rodzin. Analiza wypowiedzi została przeprowadzona w oparciu o założenia i etapy analizy danych jakościowych (Babbie 2005; Flick 2012).

Prowadzone wnioskowanie wskazuje na istotność i korzyści związane z narzędziami do oceny funkcjonalnej i ich wprowadzeniem do praktyki szkolnej. Nauczyciele wyrażają pozytywne opinie na temat narzędzi do oceny funkcjonalnej, podkreślając ich **przydatność w diagnozowaniu potrzeb osób uczących się** oraz w **planowaniu adekwatnego wsparcia**. Zauważają również, iż narzędzia te umożliwiają poznanie zarówno mocnych, jak i słabych stron osób uczących się, co prowadzi do lepszej i pełniejszej oceny ich funkcjonowania. Ponadto, narzędzia te nie skupiają się wyłącznie na sferze intelektualnej, co było dotychczasową praktyką, ale biorą pod uwagę różnorodne obszary. Prowadzi to do bardziej kompleksowej i kontekstowej oceny sytuacji osoby uczącej się. Dodatkowo wypowiedzi wskazują na **wysoką użyteczność narzędzi w ustalaniu celów wsparcia** oraz w doborze odpowiednich metod pracy dostosowanych do indywidualnych potrzeb osób uczących się. W zastosowanych narzędziach do oceny funkcjonalnej ważne

jest także uwzględnianie aspektu jakości życia oraz wpływu środowiska na funkcjonowanie osoby uczącej się, co jest istotne dla skutecznego planowania wsparcia. Jak wskazują w swoich wypowiedziach nauczyciele, wprowadzenie do praktyki szkolnej narzędzi do oceny funkcjonalnej może mieć istotny **wpływ na poprawę pracy nauczycieli poprzez ułatwienie identyfikacji potrzeb i mocnych stron osób uczących się** oraz umożliwienie lepszego dopasowania wsparcia do ich indywidualnych potrzeb.

Wielokrotnie, spotykając się z nauczycielami, słyszałam, że nie potrafią zdiagnozować potrzeb ucznia, że w zasadzie widzą trudności w funkcjonowaniu, ale nie mają narzędzi, żeby zdefiniować problem. Proces Szkolnej Oceny Funkcjonalnej pozwolił nauczycielom pochylić się nad uczniem szerzej. Przede wszystkim pozwolił wskazać mocne strony w funkcjonowaniu ucznia, jego zdolności, pasje i zainteresowania, na podwalinach których można budować motywację do nauki i działania. Bez prawidłowego zbudowania strony motywacyjnej ucznia, oddziaływania terapeutyczne będą przynosić mizerne efekty. Dotychczas nasi nauczyciele-badacze nie potrafili wskazać mocnych stron. Często padały słowa „chyba nie ma”. Dzięki narzędziu łatwiej jest je dostrzec. Mnie osobiście ułatwienie dostrzeżenia mocnych stron dziecka pomogło redagować zalecenia w opiniach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. [28⁴¹]

[...] pomagają w prowadzeniu właściwie ukierunkowanych obserwacji, umożliwiają poznanie mocnych i słabych stron ucznia, dokonanie właściwej oceny funkcjonowania dziecka, która ma wpływ na zaplanowanie adekwatnego wsparcia, przynoszącego zauważalne efekty. Pozytywnym aspektem jest również to, iż obserwacje te są prowadzone w wielu zakresach, nie koncentrują się głównie na sferze intelektualnej i poznawczej, jak to zazwyczaj dotychczas było praktykowane. Ponadto dzięki tym narzędziom łatwiej można zbadać efekty prowadzonych oddziaływań, poprzez ponowne użycie narzędzia na kolejnych spotkaniach zespołów konsultacyjnych po upływie odpowiedniego czasu od rozpoczęcia prowadzonego wsparcia. [30]

Aktualnie w placówkach skupieni jesteśmy w większości na deficytach dzieci, a nie na ich potencjale, brakuje wsparcia w zakresie rozwijania mocnych stron i zdolności dziecka. [9]

⁴¹ Numery podawane przy cytatach oznaczają numer powiatu (ocena funkcjonalna była prowadzona w szkołach w 36 powiatach na terenie kraju).

Narzędzia trafne, przejrzyste, dające możliwość monitorowania, ale wymagające oceny jakościowej. Na podkreślenie zasługuje głównie szkolna ocena funkcjonalna. Dokonując oceny jakościowej, można dostrzec braki, ale także mocne strony ucznia, a przecież w procesie wspomagania ucznia wiemy, jak ważne jest bazowanie na mocnych stronach, a potem dopiero korekcja tych słabiej funkcjonujących. Tak więc wdrożenie procesu szkolnej oceny funkcjonalnej jest moim zdaniem niezawodnym sposobem na wyłonienie różnych sfer rozwojowych. Na pewno będziemy z niego korzystać. [29]

Dzięki prowadzonej szkolnej ocenie funkcjonalnej już w placówce edukacyjnej można dokonać wstępnej diagnozy mocnych i słabych stron osoby uczącej się. Wykorzystanie narzędzi do oceny funkcjonalnej zwiększyło w opinii osób badanych **kompetencje zarówno rodziców, jak i nauczycieli w zakresie obserwacji funkcjonalnej.**

Dużą zasługą projektu jest angażowanie nauczycieli, rodziców w obserwowanie funkcjonowania wieloobszarowego dziecka/ucznia, poszerzenia perspektywy i świadomości nt. towarzyszących mu uwarunkowań środowiskowych, czynników osobowościowych, bo temu sprzyja wspólna rozmowa z rodzicem, będzie też sprzyjał wgląd w przebieg rozwoju ucznia we wczesnym dzieciństwie. [24]

Wartościowym elementem realizacji oceny funkcjonalnej był nacisk położony na pracę zespołową – nauczycieli, specjalistów szkolnych oraz rodziców, czyli idea konsultacji zespołowych, w czasie których wypracowuje się plan wsparcia osoby uczącej się. **Konsultacje zespołowe mają bowiem na celu zebranie różnorodnych perspektyw i ekspertyz w celu opracowania kompleksowego planu wsparcia.** Dzięki udziałowi wielu specjalistów: nauczycieli, pedagogów szkolnych, pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów zajęciowych oraz rodziców, a czasem także przedstawicieli innych instytucji, można lepiej zrozumieć indywidualne potrzeby osoby uczącej się i zaplanować odpowiednie działania.

Bezpośrednia rozmowa z nauczycielem uczącym lub tym, który dostrzega problemy u dziecka, z rodzicem, innymi nauczycielami, specjalistami szkolnymi, czy z samym uczniem umożliwia „niewymyślanie”, co by się przydało, nienarzucanie propozycji, ale wspólne analizowanie obszarów wymagających wsparcia, wspólne ustalanie, poszukiwanie rozwiązań, proponowanie i wdrażanie

najkorzystniejszych oddziaływań, skoncentrowanych na wybranych celach – ważnych dla ucznia/rodziny potrzebach, a co też ważne wspólnie określonych, doprecyzowanych (co może korzystniej wpłynąć na efektywność wsparcia). [12]

Dla mnie niezwykle cenne były interwizje, wspólne dyskusje, planowanie, gotowość do działania na rzecz dziecka i rodziny, a przede wszystkim chęć do wzajemnej współpracy. [11]

Będę zachęcać szkoły, które mam pod opieką, do tworzenia Zespołów Konsultacyjnych (w wielu szkołach, zwłaszcza integracyjnych, specjalnych bądź ogólnodostępnych z klasami integracyjnymi, specjalnymi tego typu zespoły funkcjonują). [22]

W większości szkół biorących udział w badaniach nie było zwyczaju prowadzenia takich otwartych spotkań, na których w kompleksowy sposób omawia się oraz planuje wsparcie dla osoby uczącej się. Wdrożenie modelu konsultacji zespołowych wprowadza nową jakość do działań prowadzonych w placówkach edukacyjnych.

Cenne jest również poszerzenie grona specjalistów diagnozujących o pracowników szkoły – i włączenie do tego grona nauczycieli przedmiotów. Nauczyciele mieli możliwość zapoznania się z przebiegiem procesu oceny funkcjonalnej, poznania szczegółów tego procesu, a nie tylko diagnozy końcowej. Zastosowanie narzędzi do OF [oceny funkcjonalnej – przyp. aut.] sprawiło, że nauczyciele lepiej poznali swoich uczniów – aby udzielić odpowiedzi, musieli podjąć obserwację. [24]

Model wsparcia wypracowany podczas konsultacji był „szyty na miarę”, dopasowany do potrzeb ucznia. To sprawiło, że środki były wydawane racjonalnie, a wsparcie – efektywne. [24]

Zwrócenie uwagi na rolę rodziców w procesie oceny funkcjonalnej to swoiste wyzwanie, zarówno dla szkół, jak i dla samych rodziców. Wymaga to zmiany sposobu postrzegania relacji rodzic-nauczyciel⁴².

Nowy model otwartej rozmowy o trudnościach ucznia i wspólne wypracowywanie planu wsparcia nie jest łatwe do akceptowania, szczególnie dla rodziców, którzy nie zawsze umieli odnaleźć się w tej nowej roli. [24]

⁴² Więcej o współpracy z rodzicami w podrozdziale *Współpraca z rodziną w ramach szkolnej oceny funkcjonalnej*.

Spotkania w szkołach też różnie przebiegały, w niektórych np. rodzic nie odezwał się i nie ujawnił nic o swojej sytuacji rodzinnej i potrzebach rodziny przy wychowawcy, nauczycielach uczących, dopiero na kolejnym spotkaniu, podczas indywidualnej rozmowy. Trudnością było omówienie na jednym spotkaniu wszystkich istotnych kwestii, wybieranie i formułowanie celów (dla ucznia przejawiającego ogromne trudności, w trudnej sytuacji rodzinnej, edukacyjnej). [24]

Wspólne planowanie wsparcia pomaga w uniknięciu błędów diagnostycznych i terapeutycznych. Gdy specjaliści z różnych dziedzin współpracują ze sobą i dzielą się swoimi perspektywami oraz wiedzą, istnieje większa szansa na zrozumienie pełnego obrazu sytuacji, w której znajduje się osoba ucząca się i jego rodzina. Konsultowanie się może pomóc w eliminowaniu błędów interpretacyjnych, które mogą wynikać z braku pełnej wiedzy na temat danego obszaru aktywności i uczestniczenia. Dzięki integracji różnych perspektyw i strategii możliwe jest wybranie najlepszego planu pracy z osobą uczącą się, który uwzględnia jej specyficzne potrzeby i preferencje. **Wspólne planowanie wsparcia sprzyja także holistycznemu podejściu do procesu wsparcia, które uwzględnia zarówno fizyczne, emocjonalne, jak i psychospołeczne potrzeby danej osoby.** Dzięki temu może ona otrzymać faktycznie kompleksowe wsparcie, które uwzględnia wszystkie wymiary jej funkcjonowania.

Bardzo podoba mi się pomysł zintegrowania działań podejmowanych przez różne instytucje w odniesieniu do danego ucznia. Na pewno wpłynie to pozytywnie na efektywność udzielanej pomocy i nie będzie takich przypadków, z jakim zetknęłam się w ostatnim czasie: od ponad roku uczennica pozostaje pod opieką trzech psychologów (psycholog szkolny i dwóch psychologów zewnętrznych z placówek NFZ), a problem nie ulega zmniejszeniu. Specjaliści zajmujący się terapią. [4]

Spojrzenie na dziecko, jego problemy przez różne osoby (z odmiennym doświadczeniem, z innej pozycji i perspektywy) może implikować odmienne, urozmaicone propozycje wsparcia, co może okazać się korzystne dla rozwiązania jego problemów. [22]

Wśród analizowanych wypowiedzi pojawiły się także głosy krytycznie oceniające plany wprowadzenia w większym wymiarze wsparcia i oddziaływań terapeutycznych na terenie szkoły. Wskazywano, że w szkole zazwyczaj panuje hałas, harmider, brakuje pomieszczeń do prowadzenia terapii. Konieczność zadbania o zasoby rzeczowe, finansowe, ale też osobowe (zapewnienie kadry)

w tym zakresie było wielokrotnie podnoszone w trakcie badań. Poza tym pojawiła się kwestia postrzegania szkoły jako przestrzeni, w której nie ma miejsca na „problemy”:

Szkoła powinna kojarzyć się uczniom z miłym i atrakcyjnym miejscem, gdzie oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności spędza ciekawie czas (zajęcia świetlicowe, atrakcyjne zajęcia dodatkowe itd.). [4]

Problematyka związana z samym procesem projektowania międzysektorowego wsparcia w oparciu o ocenę funkcjonalną również znalazła odzwierciedlenie w wypowiedziach respondentów. Analiza jakościowa treści pozyskanych w trakcie badań focusowych oraz z raportów wskazuje na pozytywne doświadczenia i spostrzeżenia, związane z wdrażaniem wsparcia uwzględniającego nie tylko zasoby edukacyjne, ale także te związane z pomocą społeczną czy opieką zdrowotną. Nauczyciele podkreślali przekonanie do idei holistycznego i skoordynowanego wsparcia, zwracając uwagę na jego wartość samą w sobie. Wyrażano przekonanie, że koordynacja działań różnych jednostek sektora usług publicznych skierowanych do jednego potrzebującego pozwala na bardziej efektywne i skuteczne wsparcie, dopasowane konkretnie do potrzeb osoby uczącej się i jej rodziny. Dodatkowo zauważono skrócenie czasu od zgłoszenia problemu do jego rozwiązania oraz pełniejszy obraz potrzeb, dzięki zaangażowaniu specjalistów z różnych dziedzin.

W kolejnych wypowiedziach podkreślano pozytywne skutki dla osób uczących się i ich rodzin tak skoordynowanego działania. Zwracano uwagę na fakt, że podejście międzysektorowe umożliwia organizację pomocy w różnych sferach, która wcześniej wydawała się niemożliwa ze względu na różne przeszkody, takie jak biurokracja czy ograniczenia finansowe. Podkreślano też satysfakcję z faktu, że wsparcie udzielone osobom uczącym się zostało docenione przez ich rodziny. **Wartość współpracy międzysektorowej, która opiera się na wspólnym celu, jakim jest działanie dla dobra dzieci i ich rodzin**, była wielokrotnie podkreślana. I choć w niektórych obszarach dochodziło do konfliktów i braku współpracy między różnymi podmiotami, to zmiana optyki, poprzez projektowanie wsparcia we współpracy różnych instytucji, pozwoliła na refleksję nad tymi kwestiami i promowanie bardziej efektywnej współpracy.

Wypowiedzi osób zaangażowanych w realizację oceny funkcjonalnej z komponentem międzysektorowości ukazują pozytywne efekty w kontekście

skuteczności wsparcia dla osób uczących się i ich rodzin, skrócenia czasu oczekiwania na pomoc oraz poprawy współpracy między różnymi sektorami usług publicznych. Szczególną wartość współpracy podkreślali pracownicy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, którzy dzięki wynikom oceny funkcjonalnej mogli prowadzić pogłębione diagnozowanie osób uczących się w sposób bardziej efektywny i dopasowany do ich potrzeb.

Dla mnie jako pracownika poradni ocena funkcjonalna jest bardzo pomocna, ponieważ do tej pory praktyka szkół polegała na tym, że jeżeli nauczyciel widział, że uczeń ma jakieś deficyty, to kierował tego ucznia od razu do poradni. [33]

Placówki działające na rzecz dziecka i rodziny – zauważają się nawzajem. [9]

Wydaje się dobrym pomysłem, by uczniów w szkole badał rehabilitant/fizjoterapeuta/specjalista od wad postawy i zalecał ćwiczenia (oraz instruował rodzica), które można by wykonywać w szkole i w domu, i by obszar „Poruszanie się” wypełniał nauczyciel wychowania fizycznego lub terapeuta integracji sensorycznej, którego to w wielu placówkach brakuje, a jest potrzeba prowadzenia zajęć w tym obszarze. [14]

Pomysł jest wartością samą w sobie, udział jednostek pomocowych w jednym czasie i dla jednego potrzebującego pozwala zintensyfikować działania, skierować je konkretnie do klienta i konkretnie do niego dostosować. Niezwykle ważny jest też czas od momentu zgłoszenia problemu do jego rozwiązywania, który znacznie się skraca. Zaangażowanie specjalistów z różnych dziedzin daje pełen obraz potrzeb i ich zaspokajania. Dla mnie istotne też jest, że każda placówka czy instytucja wie o sobie i swoich kompetencjach i zasobach. [8]

Udało się zorganizować pomoc w różnych sferach, która dotychczas wydawała się niemożliwa ze względu na to, że rodzice uczniów nie wiedzą, gdzie udać się po pomoc, zniechęca ich biurokracja, długi czas oczekiwania na specjalistów oraz ograniczenia finansowe itp. [16]

Wyniki analiz wskazują jednoznacznie na potrzebę wdrożenia oceny funkcjonalnej w przestrzeni szkolnej, oceny funkcjonalnej która będzie realizowana we współpracy z innymi podmiotami i będzie stanowiła **wsparcie nie tylko dla osoby uczącej się, ale także dla nauczycieli pracujących z nią na co dzień**. W wielu wypowiedziach pojawiało się jasne oczekiwanie konkretnych działań w tym zakresie.

Uczniowie mają za sobą zazwyczaj wiele diagnoz – warto zadbać o to, żeby ich wyniki przełożyć na konkretne rozwiązania w szkole. Gromadzenie danych oraz przekazywanie ich nauczycielom i specjalistom pracującym z uczniem, przyczyniłoby się do stworzenia najbardziej optymalnych rozwiązań w zakresie edukacji i wsparcia. [2]



Zakończenie

Przygotowując niniejszą publikację dla osób zaangażowanych w podnoszenie jakości oceny możliwości i potrzeb edukacyjnych osób uczących się oraz projektujących i realizujących wsparcie, motywem przewodnim uczyniliśmy możliwość zaprezentowania narzędzia, jakim jest Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. Chcieliśmy pokazać, jak to narzędzie można już dziś wykorzystywać w codziennej pracy oraz zachęcić Szanownych Czytelników do jego rozpowszechniania i popularyzacji w środowisku oświatowym.

Mamy świadomość, że wielu autorów na przestrzeni ostatnich lat podejmowało zagadnienia edukacji wysokiej jakości dla wszystkich oraz oceny funkcjonalnej (wskazywaliśmy ich w poszczególnych rozdziałach tej książki). Zaproponowany przez nas opis jest próbą uzupełnienia tej narracji wraz z przedstawieniem modelu oceny funkcjonalnej dla osób uczących się. Może on służyć do dalszych badań oraz do wdrażania w praktyce rozwiązań, które, mamy nadzieję, niedługo staną się standardem pracy każdej szkoły.

Ocena funkcjonalna „obrosła” już wieloma mitami, w związku z czym zmierzanie się z projektem tej monografii nie było dla nas łatwe. Ale opierając się na wynikach badań realizowanych przez setki rodziców, nauczycieli i nauczycielek w całej Polsce, w grupie kilku tysięcy osób uczących się doszliśmy do przekonania, że zaprezentowane rozwiązania powinny być upowszechnione i wdrożone w polskich szkołach. Rozważając wyzwania, przed którymi staje szkoła grup zróżnicowanych utwierdziliśmy się w przekonaniu, że pomimo różnych perspektyw głównym obszarem troski praktyków, rodziców (ale także władz oświatowych) jest „poszukiwanie rozwiązań teoretycznych i praktycznych w zakresie holistycznego funkcjonowania człowieka i stworzenia mu warunków do pełnego rozwoju” (Jachimczak, Podgórska-Jachnik 2023, s. 107).

Mamy nadzieję, że odnaleźliście tu przynajmniej część odpowiedzi na nurtujące Was pytania dotyczące tego, jak w modelu biopsychospołecznym

rozpoznawać funkcjonowanie osób uczących się oraz jak konstruować efektywne „rusztowanie” dla wsparcia oparte na modelu trzech poziomów. Jesteśmy przekonani, że to nauczyciele i nauczycielki, specjaliści oraz specjalistki najlepiej znają potrzeby uczniów i uczennic. A wykorzystując przedstawione przez nas rozwiązania, będą mieli moc dokonywania oddolnych zmian, ukierunkowanych na wysokiej jakości edukację dla wszystkich na miarę potrzeb i możliwości każdego.



Bibliografia

- A common language in schools: An Erasmus+ project to implement ICF in school (b.d.). ICF-School.eu. <https://www.icf-school.eu/index.php/en/project-en/intro-en>
- Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farrell P., Frankham J., Gallannaugh F., Howes A., Smith R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Babbie E. (2005). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura A., Schunk D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>.
- Barbour R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Belbin R.M. (2003). *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Belbin R.M. (2016). *Zespoły zarządzające: sekrety ich sukcesów i porażek*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bernardelli R.S., Santos B.C., Scharan K.O., Corrêa K.P., Silveira M., Moser A. (2021). Application of the refinements of ICF linking rules to the Visual Analogue Scale, Roland Morris questionnaire and SF-36. *Ciencia & saude coletiva*, 26(3), 1137–1152. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.03502019>
- Byra S., Gajdzica Z. (2024). Teachers' beliefs about inclusive education (in the context of major increases in refugee learners). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Ceka A., Murati R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61–64.
- Chapman M., Skinner E.A., Baltes P.B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26(2), 246–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.2.246>
- Chrzanowska I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30.

- Chrzanowska, I. (2016). Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej. *Studia Edukacyjne*, 41 55–74.
- Chrzanowska I. (2019). Nauczyciele – o szansach i barierach edukacji włączającej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.) (2019). Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 7. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/2tdjxg/edukacja-online.pdf
- Czarnocka M. (2019). Diagnoza – obszary, sposoby, narzędzia. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole (162–172). Seria Naukowa, t. 7. Warszawa: Wydawnictwo FRSE https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/2tdjxg/edukacja-online.pdf
- Czub M. (2014). Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka. W: M. Czub (red.), Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat. Warszawa: IBE.
- Domagała-Zyśk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27(2), 232–247. <https://doi.org/10.1177/0143034306064550>
- Domagała-Zyśk E. (2018). Integral development of students with special educational needs in inclusive education from a personalistic perspective. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 181–194.
- Domagała-Zyśk E. (2023). Obserwacja funkcjonalna w modelu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. W: K. Chałas, M. Buk-Cegiełka (red.), Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian. T. II (73–82). Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2024). Non-pedagogical school personnel as agents in the Functional Assessment of students with disabilities and special educational needs. *International Journal of Special Education*, 38(1), 53–59. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.6>
- Domagała-Zyśk E., Amilkiewicz-Marek A. (2019). Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badania pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 157–169.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Emotional and social competences in students with mild intellectual disability – research using TROS-KA battery. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5–21. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.001>
- Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203–330.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U. (2017). Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Domagała-Zyśk E., Mariańczyk K., Chrzanowska I., Czarnocka M., Jachimczak B., Olempska-Wysocka M., Otrębski W., Papuda-Dolińska B., Pawlak K., Podgórska-Jachnik D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Papuda-Dolińska B., Bieńkowska K. (2023). *Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dryjańska J. (2017). Kontakt rodzic–terapeuta. Dobra relacja fundamentem dobrej współpracy. W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko. Troska, akceptacja, bezpieczeństwo, uczenie* (49–64). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dyson. A., Forlin C. (1999). An international perspective on inclusion. In: P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive education in action in South Africa* (22–44). Pretoria, South Africa: van Schaik.
- Dyson A., Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Education Endowment Foundation (2019). *Evidence for Learning Teaching & Learning Toolkit: Education Endowment Foundation. Parental Engagement*. <https://www.evidenceforlearning.org.au/toolkit/parental-engagement/>
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się. (2020). Warszawa. <https://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/57846-model-edukacji-dla-wszystkich-kolejna-rewolucja>.
- Flick U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fuchs D., Mock D., Morgan P.L., Young C.L. (2003) Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3). <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- 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.
- Gajdzic. Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021, 5 listopada). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Warszawa: MEiN. <https://www.ore.edu.pl/2021/11/analiza-praktyki-szkolnej-i-charakterystyka-szkoly-efektywnie-realizujacej-edukacje-wlaczajaca-w-praktyce-raport-z-badan/>
- Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

- 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*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group: London and New York.
- Grolnick W.S., Ryan R.M., Deci E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Hajisoteriou C., Sorkos G. (2022). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496–512 .
- Hara S., Burke D. (1998). Parent Involvement: The Key To Improved Student Achievement. *School Community School Community Journal*, 8(2, Fall/Winter) (219–228).
- Haug P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hill N.E., Craft S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>
- Hodkinson A. (2007). Inclusive Education and the Cultural Representation of Disability and Disabled People: Recipe for Disaster or Catalyst of Change?: An Examination of Non-Disabled Primary School Children's Attitudes to Children with Disabilities. *Research in Education*, 77(1), 56–76.
- Hollenweger J., Lienhard P. (2007). Konsultacje szkolne. Metodyka planowania działań wspierających oraz klasyfikacja działań z zakresu pedagogiki specjalnej. Bildungsdirektion Kanton Zürich (Resort Oświaty dla kantonu Zurych). Tłumaczenie: MEIN 2021, materiały wewnętrzne.
- Iwata B., Dorsey M., Slifer K., Bauman K., Richman G. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197–209.
- Jachimczak B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Jachimczak B. (2021). Edukacja włączająca w kontekstach szkolnych i społecznych w czasach niepewności. *Pedagogika Społeczna Nova*, 1(2). <https://doi.org/10.14746/psn.2021.2.02>
- Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D. (2023). Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego. Ośrodek Rozwoju Edukacji; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D., Tomaszewska A. (red.) (2023). *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego Łódzkiego Specjalistycz-*

- nego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą, Łódź, wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i ŁCDNiKP.
- Kawińska M. (2021). Rodzicielstwo – oczekiwania i wyzwania. W: S. Zaręba, J. Wróblewska-Skrzek (red.), *Między światem realnym a wirtualnym* (127–153). Poznań: Wydawnictwo RYS.
- Knopik T. (2018). Diagnostyka funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://zpe.gov.pl/a/diagnoza-funkcjonalna-planowanie-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej/DVFvbKId9>
- Knopik T. (2021). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) w edukacji – możliwości i wyzwania. *Edukacja* 1(156), 68–83. <https://doi.org/10.24131/3724.210106>
- Knopik T., Domagała-Zyśk E. (2021). Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w nauczycielskiej ocenie funkcjonalnej. *Edukacja*, 2(157), 7–23.
- Knopik T., Osza U., Domagała-Zyśk E. (2017). Diagnostyka kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii TROS-KA – doniesienie z badań. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 15–30.
- Kojs W. (1998). Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozłowski W. (2013). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja*, 2(122), 78–89.
- Krause A. (2004). Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuczera-Wita K. (2003). Partnerstwo wychowawcy z rodzicami. *Edukacja i Dialog*, 10, 18.
- Kurani D., Nerurka A., Miranda L., Jawadwala F., Prabhulkar D. (2009). Impact of parents' involvement and engagement in a learning readiness programme for children with severe and profound intellectual disability and complex needs in India. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/1744629509355751>
- Kurczak K. (b.d). Response to Intervention: A Model for Change to Build Teacher Capacity. Inclusive School Communities. <https://inclusiveschoolcommunities.org.au/resources/toolkit/response-intervention-model-change-build-teacher-capacity>.
- Kuśmierz W. (2001). Współpraca nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły. *Życie Szkoły*, 3, 142.
- Kwak A. (2008). Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa. W: A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo – między domem, prawem, służbami społecznymi*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Lawrence-Brown D., Sapon-Shevin M. (eds.). (2015). *Condition critical—Key principles for equitable and inclusive education*. New York and London: Teachers College Press.
- Lechta V. (2016). Inkluzivní pedagogika základní determinanty. In: V. Lechta (ed.), *Inkluzivní pedagogika* (25–40). Praha: Portál.

- Leppert R. (1996). Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Lichtenberg-Kokoszka E. (2017). Rodzina i rodzicielstwo w dobie przemian. Przyczyny, konsekwencje. W: A. Krasnodębska, E.J. Konieczna (red.), Człowiek wobec wyzwań współczesności. Konteksty edukacyjne. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Loreman T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Mitchell D. (2008). What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence – based Teaching Strategies? London: Routledge.
- Mitchell D. (2016). Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). 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. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich>
- Możdżyńska M. (2011). Czynniki środowiska rodzinnego znaczące w codzienności szkolnej dziecka z perspektywy nauczycieli (Family enviromental factors important for every-day school-life from teachers' perspective). *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*, 1 (3/4), 71–82.
- Olechowska A. (2019). Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. https://www.aps.edu.pl/media/2392122/specjalistyczne_potrzeby_2020.pdf
- Olempska-Wysocka M., Otrębski W., Papuda-Dolińska B., Pawlak K., Podgórska-Jachnik D. (2022). Szkolna Ocena Funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa. Lublin: Wydawnictwo KUL. <http://hdl.handle.net/20.500.12153/4038>
- Opozda D. (2012). „Jednostkowa wiedza” jako konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice – zarys refleksji. *Rocznik Lubuski*, 38(2), 215–227.
- Osiecka-Chojnacka J. (2010). Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym. W: M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Studia BAS*, 2(22). Polityka oświatowa. [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/7D4B426EE762E441C1257A4800281F8C/\\$file/BAS_22-2.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/7D4B426EE762E441C1257A4800281F8C/$file/BAS_22-2.pdf)
- Oszwa U., Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2017). Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego. *Ruch Pedagogiczny* 1, 91–104.
- Oszwa U., Knopik T., Domagała-Zyśk E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(252), 163–175.

- Otrębski W., Domagała-Zyśk E., Sudoł A. (2019). *ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych*. Podręcznik polski. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Otrębski W., Mariańczyk K., Amilkiewicz-Marek A., Bieńkowska K.I., Domagała-Zyśk E., Kostrubiec-Wojtachnio B., Papuda-Dolińska B., Pisula E. (2022). Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Papuda-Dolińska B., Wiejak K. (2021). Jak przełożyć wyniki testów psychometrycznych na kody i kwalifikatory ICF? Procedura mapowania narzędzia diagnostycznego – możliwości i ograniczenia. *Edukacja*, 1(156), 84–96. <http://dx.doi.org/10.24131/3724.210107>
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K. J. (red.) (2010). Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piotrowicz R. (2005). Proces wspierania osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie ku dorosłości W: B. Szczupał (red.), *Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej* (93–103), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Piotrowicz R. (2010). Wyznaczniki dorosłości osób z zespołem Downa. W: B. Kaczmarek (red.), *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa. Jak możemy wspomóc?* (85–99). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Podgórska-Jachnik D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020. Raport merytoryczny, na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Price J.M., Ladd G.W. (1986). Assessment of children's friendships: Implications for social competence and social adjustment. *Advances in Behavioral Assessment of Children & Families*, 2, 121–149.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rękosiewicz M., Brzezińska A.I. (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*, 18, 23–44.
- Reynolds. C.R., Flechter-Janzen E. (eds.) (2002). *Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*. New York: John Willey & Sons.
- Ryndak D.L., Jackson L., Billingsley F. (2000). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities, What Do Experts Say? *Exceptionality*, 8(2), 101–116. http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX0802_2
- Skibska J. (2021). Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 41, 132–147.

- Skotnicka B.M. (2019). Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych. *Kultura i Edukacja*, 1, 230–248.
- Slee R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Speck O. (2013). Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza, Harmonia Universalis: Gdańsk.
- Stevenson D.L., Baker D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357. <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Strelau J. (2000). Podręcznik akademicki. t. 2. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Szempruch J. (2009). W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły W: Chowanna, 79–89.
- Szkoła dostępna dla wszystkich (2024). O projekcie. <https://asa.ibe.edu.pl/o-projekcie/>
- Szumski. G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole (14–25)*. Warszawa: FRSE.
- Szymańska E. (2008). Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka. *Kultura i Edukacja*, 1(6), 154–175.
- Śliwowski B. (2015). Potoczna wiedza pedagogiczna w popularnym piśmiennictwie poradnikowym. *Studia Poradoznawcze*, 4, 15–29. <https://doi.org/10.34862/sp.2015.1>
- Śliwowski B. (2024). Szkoła to dom wariatów. Trzeba zmienić ją od podstaw albo z niej uciekać. Wywiad prowadzony przez Emilię Lipiec-Kuzańską. <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/szkola-to-dom-wariatow-trzeba-zmienic-ja-od-podstaw-albo-z-niej-uciekac,556898.html>
- Śnieżyński M. (2019). Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie. <https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/wiedza-rodzicow-o-wychowaniu-swoich-dzieci.htm>
- Światowa Organizacja Zdrowia (2009). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF).
- The University of Kansas (2024). Online master's in education degrees at KU. <https://educationonline.ku.edu/>
- Thomas G., Loxley A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. New York: Open University Press.
- Thomazet S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *The International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 553–563. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Topor D.R., Keane S.P., Shelton T.L., Calkins S. (2010). Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Turnbull A.P., Turnbull H.R., Kyzar K. (2009). Family-Professional Partnerships as Catalysts for Successful Inclusion: A United States of America Perspective, *Revista de Educación*, 349, 69–100.

- Understanding Learning Difficulties (2024). The Response to Intervention (RTI) model. <https://uldforparents.com/contents/identifying-and-diagnosing-specific-learning-disabilities/the-response-to-intervention-rti-model/>
- van Poortvliet M., Axford N., Lloyd J.J. (2018). *Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/supporting-parents/EEF_Parental_Engagement_Guidance_Report.pdf?v=1715511309
- Walton E. (2018). Decolonising (Through) Inclusive Education? *Educational Research for Social Change*, 7(0), 31–45. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3>
- Widawska E., Jachimczak B., Gajdzica Z. (2023). Budowanie modelowych rozwiązań wsparcia Międzysektorowego na poziomie lokalnym. W: Walkiewicz-Krutak M. (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin (24–35)*, Warszawa: Wydawnictwo APS, MEN.
- Wilmowska-Pietruszyńska A., Bilski D. (2013). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 2(7), 5–20.
- Zaorska M. (2019). In Search for Optimal Educational, Rehabilitative and Supportive Solutions for People with Disabilities in the Context of Postulates Put Forward in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Przeгляд Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 1(28), 161–176. <https://doi.org/10.12775/PBE.2019.009>
- Ziemska M. (1986). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żuraw H. (2017). Dziecko i dzieciństwo w dobie ponowoczesności. Zadania wychowania „do” i „przez” życie społeczne. W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko. Trojska, akceptacja, bezpieczeństwo, uczenie (9–23)*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Załączniki

1. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach I–III szkoły podstawowej (KSzOF-I-III)

(Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz 2024)

Instrukcja:

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF-I-III) jest narzędziem służącym do rozpoznania możliwości i potrzeb osób w zakresie ich aktywności oraz uczestniczenia w różnych sytuacjach, w których mogą znajdować się osoby w ich wieku. Oceniane aktywności mieszczą się w dziewięciu obszarach wskazanych jako kluczowe dla aktywności i uczestnictwa w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Osoba wypełniająca arkusz ocenia aktywności **po uprzedniej kilkutygodniowej obserwacji** funkcjonowania wskazanej osoby uczącej się. W kwestionariuszu należy zaznaczyć, w jakim stopniu dane zachowanie (aktywność) występuje, z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu) 2 3 4 5 (w bardzo dużym stopniu).

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
1 skupia uwagę wzrokową na osobach, nowym obiekcie, sytuacji	1	2	3	4	5	d110
2 uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela/nauczycielki, kolegów/koleżanek, innych osób z otoczenia	1	2	3	4	5	d115
3 recytuje wiersze, śpiewa piosenki, powtarza opowiadania/bajki dla dzieci	1	2	3	4	5	d135

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy							
4	rozpoznaje i nazywa wszystkie litery alfabetu	1	2	3	4	5	d140
5	potrafi dzielić wyrazy na głoski, poprawnie wyróżnia i nazywa głoski na początku, w środku i na końcu wyrazu	1	2	3	4	5	d140
6	kopiuje litery, cyfry, kształty, złożone wzory figur	1	2	3	4	5	d145
7	liczy obiekty w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej	1	2	3	4	5	d150
8	posługuje się liczbami i symbolami matematycznymi w celu rozwiązania zadania	1	2	3	4	5	d150
9	uczy się samodzielnego wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystuje różne strategie uczenia się	1	2	3	4	5	d155
10	formuluje pojęcia i posługuje się nimi	1	2	3	4	5	d163
11	zapisuje litery, cyfry i symbole z pamięci	1	2	3	4	5	d170
12	samodzielnie pisze zdania i teksty w celu przekazania informacji	1	2	3	4	5	d170
13	wykonuje obliczenia z użyciem reguł matematycznych	1	2	3	4	5	d172
14	eksperymentuje, szuka rozwiązań, samodzielnie dochodzi do wiedzy i umiejętności	1	2	3	4	5	d175
15	podjmuje decyzje, dokonuje wyboru spośród różnych możliwości	1	2	3	4	5	d177

Obszar 2. Ogólne zadania i obowiązki							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
16	doprowadza wykonanie zadania do końca	1	2	3	4	5	d210
17	wykonuje kilka zadań kolejno lub równocześnie	1	2	3	4	5	d220
18	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	2	3	4	5	d230
19	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	1	2	3	4	5	d230
20	radzi sobie ze stresem podczas występów szkolnych, odpowiedzi, klasówki, egzaminu	1	2	3	4	5	d240
21	prosi inne osoby o wsparcie w sytuacjach trudnych	1	2	3	4	5	d240

Obszar 3. Porozumiewanie się							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
22	rozumie i wykonuje prostą instrukcję słowną wykonania czegoś	1	2	3	4	5	d310
23	rozumie znaczenie naturalnych lub umownych gestów (np. palec na ustach jako <i>cisza!</i>)	1	2	3	4	5	d315
24	rozumie sens często stosowanych oznaczeń i symboli	1	2	3	4	5	d315
25	chętnie zabiera głos w obecności osób znanych, bliskich, w kontakcie z rówieśnikami	1	2	3	4	5	d330

Obszar 3. Porozumiewanie się							
26	opowiada o tym, co się wydarzyło, dzieje się, wydarzy się w przyszłości	1	2	3	4	5	d350
27	za pomocą gestów i mimiki potrafi zwrócić na siebie czyjąś uwagę, domagać się czegoś, wyrazić swoje emocje i oczekiwania	1	2	3	4	5	d335
28	potrafi napisać krótki tekst w celu przekazania informacji	1	2	3	4	5	d345
29	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, przestrzegając zasad dialogu	1	2	3	4	5	d350

Obszar 4. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
30	wykonuje skoordynowane czynności posługiwania się przedmiotami, przyborami i narzędziami	1	2	3	4	5	d440
31	kontroluje swoją pozycję ciała podczas wykonywanych zadań i czynności	1	2	3	4	5	d450
32	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	2	3	4	5	d450
33	sprawnie porusza się po klasie i poza nią na terenie szkoły	1	2	3	4	5	d450

Obszar 5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
34	dba o higienę osobistą	1	2	3	4	5	d510
35	korzysta z toalety, także w miejscach innych niż w domu	1	2	3	4	5	d530
36	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i w domu	1	2	3	4	5	d570
37	potrafi sygnalizować pogorszenie stanu zdrowia i prosić o pomoc, gdy czuje się źle	1	2	3	4	5	d570

Obszar 6. Życie domowe							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
38	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu	1	2	3	4	5	d640
39	pomaga w drobnych pracach domowych	1	2	3	4	5	d640

Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
40	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	2	3	4	5	d710
41	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby	1	2	3	4	5	d710
42	jest tolerancyjna i akceptująca w relacjach z rówieśnikami	1	2	3	4	5	d710
43	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	2	3	4	5	d720

Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie							
44	utrzymuje i kontroluje wzajemne kontakty z osobami dorosłymi i rówieśnikami w sposób odpowiedni do sytuacji i akceptowalny społecznie	1	2	3	4	5	d750
45	reaguje na niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	2	3	4	5	d730
46	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	2	3	4	5	d750
47	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	2	3	4	5	d760

Obszar 8. Edukacja szkolna							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
48	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	2	3	4	5	d820
49	współpracuje z rówieśnikami w szkole	1	2	3	4	5	d820
50	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	2	3	4	5	d820

Obszar 9. Życie w społeczności lokalnej							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
51	uczestniczy w swobodnych grach i zabawach pozalekcyjnych	1	2	3	4	5	d920
52	bierze udział w zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych	1	2	3	4	5	d920

2. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach IV–VI szkoły podstawowej (KSzOF-IV-VI)

(Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz 2024)

Instrukcja:

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF-IV-VI) jest narzędziem służącym do rozpoznania możliwości i potrzeb osób uczących się w zakresie ich aktywności oraz uczestniczenia w różnych sytuacjach, w których mogą znajdować się osoby w ich wieku. Oceniane aktywności mieszczą się w dziewięciu obszarach wskazanych jako kluczowe dla aktywności i uczestnictwa w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Osoba wypełniająca arkusz ocenia aktywności **po uprzedniej kilkutygodniowej obserwacji** funkcjonowania wskazanego ucznia/uczennicy. W kwestionariuszu należy zaznaczyć, w jakim stopniu dane zachowanie (aktywność) występuje, z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu) 2 3 4 5 (w bardzo dużym stopniu).

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
1	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	1	2	3	4	5	d110
2	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	1	2	3	4	5	d110
3	uważnie słucha wypowiedzi nauczycieli, rówieśników/ rówieśniczek i innych osób z otoczenia	1	2	3	4	5	d115
4	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	1	2	3	4	5	d132
5	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	1	2	3	4	5	d133
6	tworzy proste historie, opowiadania	1	2	3	4	5	d133
7	uczy się samodzielnego wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystuje różne strategie uczenia się	1	2	3	4	5	d155
8	formułuje pojęcia i posługuje się nimi	1	2	3	4	5	d163
9	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	1	2	3	4	5	d163
10	analizuje i interpretuje czytany tekst	1	2	3	4	5	d166
11	zapisuje kilkudzaniowe wypowiedzi na określony temat w zakresie prostych form tekstowych	1	2	3	4	5	d170

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy							
12	wykorzystuje algorytm działań pisemnych oraz strategię rachunku pamięciowego w zakresie poznanych na lekcjach edukacji matematycznej	1	2	3	4	5	d172
13	potrafi dostrzegać problemy w swoim otoczeniu	1	2	3	4	5	d175
14	podejmuje decyzje, dokonuje wyboru spośród różnych możliwości	1	2	3	4	5	d177

Obszar 2. Ogólne zadania i obowiązki							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
15	doprowadza wykonanie zadania do końca	1	2	3	4	5	d210
16	wykonuje i doprowadza do końca wiele działań równocześnie	1	2	3	4	5	d220
17	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	2	3	4	5	d230
18	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia	1	2	3	4	5	d230
19	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	1	2	3	4	5	d240
20	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	1	2	3	4	5	d240

Obszar 3. Porozumiewanie się							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
21	rozumie kierowane do niej złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	1	2	3	4	5	d310
22	rozumie znaczenie specyficznych, umownych gestów	1	2	3	4	5	d315
23	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	1	2	3	4	5	d325
24	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	1	2	3	4	5	d330
25	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”	1	2	3	4	5	d330
26	za pomocą gestów i mimiki potrafi zwrócić na siebie czyjąś uwagę	1	2	3	4	5	d335
27	pisze prosty tekst składający się z przynajmniej 5 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	1	2	3	4	5	d345
28	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	2	3	4	5	d350

Obszar 4. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
29	używa rąk do wykonywania czynności precyzyjnych	1	2	3	4	5	d440
30	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	2	3	4	5	d450

Obszar 5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
31 dba o higienę osobistą	1	2	3	4	5	d510
32 podejmuje aktywności prozdrowotne	1	2	3	4	5	d570
33 respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	1	2	3	4	5	d570
34 sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	1	2	3	4	5	d570

Obszar 6. Życie domowe						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
35 utrzymuje porządek w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	1	2	3	4	5	d640
36 wykonuje obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku	1	2	3	4	5	d640

Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
37 okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	2	3	4	5	d710
38 konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jego osoby, wykonywanych zadań	1	2	3	4	5	d710
39 w relacjach z rówieśnikami jest tolerancyjna i akceptująca	1	2	3	4	5	d710
40 kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	2	3	4	5	d720
41 kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	1	2	3	4	5	d720
42 potrafi uzyskać informację od nieznanego osoby	1	2	3	4	5	d730
43 potrafi reagować podczas dostrzeganego niebezpieczeństwa w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	2	3	4	5	d730
44 nawiązuje i utrzymuje kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami/ z pracownikami szkoły	1	2	3	4	5	d740
45 nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	2	3	4	5	d750
46 utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	2	3	4	5	d760

Obszar 8. Edukacja szkolna						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
47 realizuje obowiązek szkolny, regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	2	3	4	5	d820
48 wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	1	2	3	4	5	d820

Obszar 8. Edukacja szkolna							
49	podejmuje relacje z rówieśnikami: nawiązuje trwałe relacje koleżeńskie, jest aktywnym członkiem grupy rówieśniczej, potrafi współpracować w grupie na zajęciach lekcyjnych	1	2	3	4	5	d820
50	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	2	3	4	5	d820
Obszar 9. Życie w społeczności lokalnej							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
51	inicjuje zajęcia pozalekcyjne	1	2	3	4	5	d920
52	ma hobby, które wymaga aktywności i twórczości	1	2	3	4	5	d920

3. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach VII–VIII szkoły podstawowej (KSzOF-VII-VIII)

(Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz 2024)

Instrukcja:

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF-VII-VIII) jest narzędziem służącym do rozpoznania możliwości i potrzeb osób w zakresie ich aktywności oraz uczestniczenia w różnych sytuacjach, w których mogą znajdować się osoby w ich wieku. Oceniane aktywności mieszczą się w dziewięciu obszarach wskazanych jako kluczowe dla aktywności i uczestnictwa w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Osoba wypełniająca arkusz ocenia aktywności **po uprzedniej kilkutygodniowej obserwacji** funkcjonowania wskazanego ucznia/uczennicy. W kwestionariuszu należy zaznaczyć, w jakim stopniu dane zachowanie (aktywność) występuje, z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu) 2 3 4 5 (w bardzo dużym stopniu).

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
1	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	1	2	3	4	5	d110
2	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	1	2	3	4	5	d115
3	uważnie słucha oraz prawidłowo odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	1	2	3	4	5	d115
4	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	1	2	3	4	5	d132
5	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	1	2	3	4	5	d170
6	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	1	2	3	4	5	d170
7	podejmuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej	1	2	3	4	5	d163
8	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	1	2	3	4	5	d163
9	analizuje i interpretuje czytany tekst	1	2	3	4	5	d166
10	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym	1	2	3	4	5	d166
11	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	1	2	3	4	5	d175
12	wybiera aktywności, zadania, sposób działania spośród kilku możliwości	1	2	3	4	5	d175

Obszar 2. Ogólne zadania i obowiązki							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
13	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	1	2	3	4	5	d210
14	doprowadza zadanie do końca	1	2	3	4	5	d210
15	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	2	3	4	5	d230
16	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	1	2	3	4	5	d230
17	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności	1	2	3	4	5	d230
18	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	1	2	3	4	5	d240
19	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	1	2	3	4	5	d240

Obszar 3. Porozumiewanie się							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
20	rozumie kierowane do niej złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	1	2	3	4	5	d310
21	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny za pomocą mowy ciała i reaguje na nie	1	2	3	4	5	d315
22	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	1	2	3	4	5	d325
23	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	1	2	3	4	5	d330
24	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”, relacjonuje zdarzenia, przeżycia, opowiada historie bogate w szczegóły	1	2	3	4	5	d330
25	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	1	2	3	4	5	d335
26	pisze tekst składający się z przynajmniej 10–12 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	1	2	3	4	5	d345
27	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, znajomą lub obcą, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	2	3	4	5	d350

Obszar 4. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
28	wykonuje czynności precyzyjne, wymagające sprawności manualnej	1	2	3	4	5	d440
29	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	2	3	4	5	d450

Obszar 5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
30 dba o higienę osobistą	1	2	3	4	5	d510
31 podejmuje aktywności prozdrowotne	1	2	3	4	5	d510
32 respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	1	2	3	4	5	d570
33 sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	1	2	3	4	5	d570

Obszar 6. Życie domowe						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
34 utrzymuje porządek w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	1	2	3	4	5	d640
35 wypełnia obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku	1	2	3	4	5	d640

Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
36 okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	2	3	4	5	d710
37 konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby, wykonywanych zadań	1	2	3	4	5	d710
38 kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	2	3	4	5	d720
39 kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	1	2	3	4	5	d720
40 potrafi uzyskać informację od nieznanego osoby	1	2	3	4	5	d730
41 potrafi reagować na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	2	3	4	5	d730
42 nawiązuje i utrzymuje satysfakcjonujące kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, pracownikami szkoły	1	2	3	4	5	d740
43 nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	2	3	4	5	d750
44 utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	2	3	4	5	d760

Obszar 8. Edukacja szkolna						
Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
45 realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	2	3	4	5	d820
46 wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	1	2	3	4	5	d820

Obszar 8. Edukacja szkolna							
47	utrzymuje prawidłowe relacje z rówieśnikami (np. ma trwałe relacje rówieśnicze, w tym przyjacielskie, jest aktywnym członkiem grupy rówieśniczej, potrafi współpracować w grupie na zajęciach lekcyjnych)	1	2	3	4	5	d820
48	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	2	3	4	5	d820
Obszar 9. Życie w społeczności lokalnej							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
49	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	1	2	3	4	5	d920
50	ma hobby, które wymaga od niej aktywności i twórczości	1	2	3	4	5	d920

4. Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w szkołach ponadpodstawowych (KSzOF-SPP)

(Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz 2024)

Instrukcja:

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF-SPP) jest narzędziem służącym do rozpoznania możliwości i potrzeb osób w zakresie ich aktywności oraz uczestniczenia w różnych sytuacjach, w których mogą znajdować się osoby w ich wieku. Oceniane aktywności mieszczą się w dziewięciu obszarach wskazanych jako kluczowe dla aktywności i uczestnictwa w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Osoba wypełniająca arkusz ocenia aktywności **po uprzedniej kilkutygodniowej obserwacji** funkcjonowania wskazanego ucznia/uczennicy. W kwestionariuszu należy zaznaczyć, w jakim stopniu dane zachowanie (aktywność) występuje, z wykorzystaniem następującej skali: 1 (w niewielkim stopniu) 2 3 4 5 (w bardzo dużym stopniu).

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
1	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, sytuacji	1	2	3	4	5	d110
2	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	1	2	3	4	5	d110
3	uwaga słucha wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	1	2	3	4	5	d115
4	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	1	2	3	4	5	d132
5	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	1	2	3	4	5	d133
6	skupia się na zadaniu i doprowadza je do końca	1	2	3	4	5	d160
7	podjekuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej (np. w metodzie dramy, burzy mózgów, mediacjach)	1	2	3	4	5	d163
8	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	1	2	3	4	5	d163
9	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym, naukowym, specjalistycznym	1	2	3	4	5	
10	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	1	2	3	4	5	d170
11	wykonuje obliczenia, stosuje prawa działań matematycznych	1	2	3	4	5	d172

Obszar 1. Uczenie się i stosowanie wiedzy							
12	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	1	2	3	4	5	d175
13	wybiera najlepsze rozwiązania problemów i stosuje je w praktyce	1	2	3	4	5	d175
14	przewiduje skutki wyborów i decyzji, także w sytuacji konfliktu	1	2	3	4	5	d177
15	wybiera przedmioty, aktywności, zadania, sposoby działania spośród kilku danych możliwości	1	2	3	4	5	d177

Obszar 2. Ogólne zadania i obowiązki							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
16	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	1	2	3	4	5	d210
17	doprowadza wykonanie zadania do końca	1	2	3	4	5	d210
18	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	1	2	3	4	5	d230
19	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	1	2	3	4	5	d230
20	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem zajęć czynności	1	2	3	4	5	d230
21	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	1	2	3	4	5	d240
22	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	1	2	3	4	5	d240

Obszar 3. Porozumiewanie się							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
23	rozumie kierowane do niej złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	1	2	3	4	5	d310
24	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny i reaguje na nie	1	2	3	4	5	d315
25	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	1	2	3	4	5	d235
26	wypowiada się w konkretnych sytuacjach „tu i teraz”	1	2	3	4	5	d330
27	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”	1	2	3	4	5	d330
28	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	1	2	3	4	5	d335
29	pisze dłuższy tekst składający się z co najmniej kilkunastu zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	1	2	3	4	5	d345
30	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, znajomą lub obcą w formie ustnej, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	2	3	4	5	d350

Obszar 3. Porozumiewanie się							
31	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą w formie pisemnej, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	1	2	3	4	5	d350

Obszar 4. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
32	wykonuje czynności precyzyjne, wymagające sprawności manualnej	1	2	3	4	5	d440
33	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	1	2	3	4	5	d440

Obszar 5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
34	dba o higienę osobistą	1	2	3	4	5	d510
35	podejmuje aktywności prozdrowotne i dba o dobrą kondycję	1	2	3	4	5	d570
36	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	1	2	3	4	5	d570
37	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc z powodu odczuwanych dolegliwości fizycznych lub psychicznych	1	2	3	4	5	d570

Obszar 6. Życie domowe							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
38	dba o porządek w miejscu pracy/nauki/zamieszkania, wykorzystując do tego sprzęt gospodarstwa domowego	1	2	3	4	5	d640
39	ma swoje stałe obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa stosowne do wieku	1	2	3	4	5	d640

Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
40	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	1	2	3	4	5	d710
41	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby	1	2	3	4	5	d710
42	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	1	2	3	4	5	d720
43	kontroluje swoje zachowanie (m.in. agresję werbalną i fizyczną) podczas kontaktów interpersonalnych	1	2	3	4	5	d720
44	potrafi zareagować na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	1	2	3	4	5	d730
45	nawiązuje i utrzymuje adekwatne kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, opiekunami praktyk zawodowych, przełożonymi w miejscu pracy/praktyki zawodowej	1	2	3	4	5	d740

Obszar 7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie							
46	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	1	2	3	4	5	d750
47	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	1	2	3	4	5	d760

Obszar 8. Edukacja szkolna							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
48	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	1	2	3	4	5	d820
49	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	1	2	3	4	5	d820
50	utrzymuje prawidłowe relacje z rówieśnikami, potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe w sposób społecznie akceptowany	1	2	3	4	5	d820
51	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	1	2	3	4	5	d820
52	potrafi dokonać zgodnego z własnymi predyspozycjami wyboru kontynuacji kształcenia w odniesieniu do przyszłego zawodu (np. analizuje własne zasoby, zainteresowania, zdolności, kompetencje, predyspozycje zawodowe)	1	2	3	4	5	d820

Obszar 9. Życie w społeczności lokalnej							
Osoba ucząca się:		1	2	3	4	5	Kod ICF
53	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	1	2	3	4	5	d920
54	ma hobby, które wymaga aktywności i twórczości	1	2	3	4	5	d920



Spis tabel

1. Uczenie się i stosowanie wiedzy (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	41
2. Ogólne zadania i obowiązki (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	43
3. Porozumiewanie się (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	44
4. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	45
5. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (klasy I–III) – statystyki opisowe .	46
6. Życie domowe (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	47
7. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (klasy I–III) – statystyki opisowe ...	47
8. Edukacja szkolna (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	48
9. Życie w społeczności lokalnej (klasy I–III) – statystyki opisowe.....	49
10. Zestawienie wyników KSzOF (klasy I–III) – odpowiedzi nauczycieli i rodziców.....	49
11. Zestawienie wyników KSzOF (klasy I–III odpowiedzi nauczycieli) z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się.....	50
12. Zestawienie wyników KSzOF (klasy I–III odpowiedzi rodziców) z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka.....	51
13. Obszary funkcjonowania w KSzOF (klasy I–III) – wskaźniki α Cronbacha.....	52
14. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi nauczycieli) a rezultatami KSSS.....	53
15. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi rodziców) a rezultatami KSSS.....	54
16. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi nauczycieli) a rezultatami SDU.....	55
17. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy I–III – odpowiedzi rodziców) a rezultatami SDU.....	56
18. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-I-III (osoby uczące się w klasach I–III).....	57
19. Uczenie się i stosowanie wiedzy (klasy IV–VI) – statystyki opisowe.....	58
20. Ogólne zadania i obowiązki (klasy IV–VI) – statystyki opisowe.....	60
21. Porozumiewanie się (klasy IV–VI) – statystyki opisowe.....	61
22. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (klasy IV–VI) – statystyki opisowe.....	62

23. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (klasy IV–VI) – statystyki opisowe	62
24. Życie domowe (klasy IV–IV) – statystyki opisowe.....	63
25. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (klasy IV–VI) – statystyki opisowe	63
26. Edukacja szkolna (klasy IV–VI)– statystyki opisowe	65
27. Życie w społeczności lokalnej (klasy IV–VI) – statystyki opisowe.....	66
28. Zestawienie wyników KSzOF (klasy IV–VI) – odpowiedzi nauczycieli i rodziców	66
29. Zestawienie wyników KSzOF (klasy IV–VI) odpowiedzi nauczycieli z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się.....	67
30. Zestawienie wyników KSzOF (klasy IV–VI) odpowiedzi rodziców z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka.....	68
31. Obszary funkcjonowania w KSzOF (klasy IV–VI)– wskaźniki α Cronbacha	68
31. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy IV–VI – odpowiedzi nauczycieli) a rezultatami SDU	69
32. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy IV–VI – odpowiedzi rodziców) a rezultatami SDU	70
33. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-IV-VI (osoby uczące się w klasach IV–VI)	70
34. Uczenie się i stosowanie wiedzy (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe	72
35. Ogólne zadania i obowiązki (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe.....	73
36. Porozumiewanie się (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe	74
37. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe	76
38. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe	76
39. Życie domowe (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe.....	77
40. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (VII–VIII) – statystyki opisowe.....	78
41. Edukacja szkolna (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe.....	79
42. Życie w społeczności lokalnej (klasy VII–VIII) – statystyki opisowe	79
43. Zestawienie wyników KSzOF (klasy VII–VIII) – odpowiedzi nauczycieli i odpowiedzi rodziców.....	80
44. Zestawienie wyników KSzOF (klasy VII–VIII) odpowiedzi nauczycieli z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się.....	81
45. Zestawienie wyników KSzOF (klasy VII–VIII) odpowiedzi rodziców z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka.....	81
46. Obszary funkcjonowania w KSzOF (klasy VII–VIII) – wskaźniki α Cronbacha	83
47. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy VII–VIII) a rezultatami SDU.....	83
48. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (klasy VII–VIII) a rezultatami SDU	84
49. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-VII-VIII (osoby uczące się w klasach VII–VIII)	85
50. Uczenie się i stosowanie wiedzy (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe	87

51. Ogólne zadania i obowiązki (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe	88
52. Porozumiewanie się (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe.....	89
53. Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe	90
54. Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe.....	90
55. Życie domowe (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe.....	91
56. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe.....	92
57. Edukacja szkolna (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe.....	93
58. Życie w społeczności lokalnej (szkoły ponadpodstawowe) – statystyki opisowe..	93
59. Zestawienie wyników KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) – odpowiedzi nauczycieli i rodziców.....	94
61. Zestawienie wyników KSzOF (szkoły ponadpodstawowe – odpowiedzi nauczycieli) z uwzględnieniem podziału na płeć osoby uczącej się	95
62. Zestawienie wyników KSzOF (szkoły ponadpodstawowe – odpowiedzi rodziców) z uwzględnieniem podziału na płeć dziecka	95
63. Obszary funkcjonowania w KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) – wskaźniki α Cronbacha	96
64. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) a rezultatami SDU.....	97
65. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami KSzOF (szkoły ponadpodstawowe) a rezultatami SDU.....	97
66. Normy stenowe – wynik ogólny KSzOF-SPP (osoby uczące się w szkołach ponadpodstawowych).....	98
67. Modele relacji rodzice–nauczyciele.....	119
68. Procentowy przydział osób uczących się do poziomu wsparcia.....	131
69. Ocena efektywności (trafności) zaproponowanych rodzajów wsparcia na poziomie I, dokonana przez nauczycieli	132
70. Ocena efektywności (trafności) zaproponowanych rodzajów wsparcia na poziomie II, dokonana przez nauczycieli	134
71. Ocena efektywności (trafności) zaproponowanych rodzajów wsparcia na poziomie III, dokonana przez nauczycieli	136



Spis schematów

1. Schemat klasyfikacji ICF.....	33
2. Wyznaczniki budowania partnerstwa rodzic–nauczyciel/specjalista w ocenie funkcjonalnej	115
3. Rola rodziców w szkolnej ocenie funkcjonalnej	122
4. Środowiskowy charakter procesu planowania realizacji wsparcia na rzecz osoby uczącej się i jej środowiska – IPE	139
5. Kluczowe elementy procesu planowania IPE	141
6. Etapy konstruowania IPE.....	144

