



PIOTR MAJEWICZ

University of the National Education
Commission, Krakow, Poland

ORCID iD: 0000-0002-7683-2466

JACEK SIKORSKI

University of the National Education
Commission, Krakow, Poland

ORCID iD: 0000-0003-4117-3947

FUNKCJONOWANIE PEDAGOGA SPECJALNEGO W ROLI NOWEGO SPECJALISTY W PUBLICZNYCH PRZEDSZKOLACH, SZKOŁACH I PLACÓWKACH – Z PERSPEKTYWY 3-LETNICH DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**THE ROLE OF SPECIAL EDUCATORS AS
NEW SPECIALISTS IN PUBLIC PRESCHOOLS,
SCHOOLS, AND INSTITUTIONS – FROM
THE PERSPECTIVE OF TEACHERS WITH
THREE YEARS OF EXPERIENCE**

ABSTRACT

For three years now, special educators have been among the specialists employed in public education in Poland. This relatively new position has emerged mainly in response to the needs of educational institutions resulting from a significant increase in the number of children and young people with special educational needs in mainstream education. The aim of the research was to characterize the performance of tasks by special educators in mainstream education from the perspective of three years of experience of other teachers. The study covered 131 teachers employed in mainstream kindergartens, primary schools, and secondary schools. A questionnaire consisting of 30 questions was used to collect empirical data. The results of the study indicate that special educators in mainstream schools are perceived by teachers as specialists who are indispensable in contemporary education, which is increasingly becoming inclusive.

KEYWORDS: *special educator, mainstream education, special educational needs, inclusive education, psychological and pedagogical assistance*

ABSTRAKT

Pedagog specjalny jest już od trzech lat jednym ze specjalistów zatrudnionych w edukacji ogólnodostępnej w Polsce. To względnie nowe stanowisko pojawiło się głównie w związku z zapotrzebowaniem placówek oświatowych, wynikającym ze znaczącego wzrostu liczby dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tzw. szkolnictwie ogólnodostępnym. Celem podjętych badań było scharakteryzowanie realizacji zadań przez pedagoga specjalnego w edukacji powszechnej – z perspektywy trzyletnich doświadczeń pozostałych nauczycieli. Badaniami objęto 131 nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych przedszkolach, szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Do zebrania materiału empirycznego wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z 30 pytań. Uzyskane rezultaty badań wskazują, że pedagog specjalny w placówkach ogólnodostępnych jest Data dostępu: 30.08.2025 przez nauczycieli jako specjalista niezbędny we współczesnej edukacji, która w coraz większym stopniu ma charakter edukacji włączającej.

SŁOWA KLUCZOWE: *pedagog specjalny, szkolnictwo ogólnodostępne, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, pomoc psychologiczno-pedagogiczna*

WPROWADZENIE

W polskim systemie edukacji ogólnodostępnej funkcjonuje od 2022 r. stanowisko pedagoga specjalnego. Tak więc obok innych tradycyjnie już zatrudnionych specjalistów, w tym pedagoga, psychologa, logopedy, terapeuty pedagogicznego oraz doradcy zawodowego, w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach rozpoczął swoją działalność również pedagog specjalny. To nadal względnie nowe stanowisko pojawiło się głównie w związku z zapotrzebowaniem placówek oświatowych, wynikającym ze znaczącego wzrostu liczby dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i szerzej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tzw. szkolnictwie masowym. Dane zgromadzone w systemie informacji oświatowej (SIO) wskazują, że w ostatniej dekadzie liczba dzieci i młodzieży z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego wzrosła o 130%. O ile w roku szkolnym 2015/2016 było to 150 tysięcy, to w roku 2024/2025 już 343 tysiące osób. Należy podkreślić, że we wspomnianym roku szkolnym 2024/2025, zgodnie z decyzją rodziców, 73% dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczęszczało do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, przy czym największy wzrost obserwuje się wśród uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Warto dodać, że liczba dzieci i młodzieży z tej grupy powiększyła się w ciągu dekady aż dziesięciokrotnie i aktualnie wynosi 101 tysięcy (Minister Edukacji, 2025). Stwarza to nowe wyzwania w zakresie włączenia społecznego, w tym w obszarze edukacji włączającej i zapewnienia efektywnego wsparcia. W konsekwencji stanowisko nowego specjalisty w szkolnictwie ogólnodostępnym wydaje się jak najbardziej uzasadnione, zaś oparcie teoretyczne, a później także legislacyjne, wspomniane stanowisko znalazło w idei *edukacji dla wszystkich* (EFA) – promowanej przez Organizację Narodów Zjednoczonych – Światowej Deklaracji Edukacji dla Wszystkich (UNESCO, 1990), Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (UN, 1993), Deklaracji z Salamanki (UNESCO, 1994) zawierającej wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych i wreszcie Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (UN, 2006) przyjętej przez ONZ w 2006 r. i ratyfikowanej przez Polskę 6 września 2012 r. Ponadto ma mocne zaplecze w projekcie MEN zatytułowanym *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości*

kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się (Zespół MEN, 2020). Omawiane stanowisko jest elementem złożonego systemu, co znacznie wykracza poza modyfikację dotychczasowego systemu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy kształcenia specjalnego. W tradycyjnym systemie edukacji wsparcie osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych traktowane było jako usługa dodatkowa, która miała na celu kompensowanie niedostatecznych działań przedszkola oraz szkoły w ramach standardu kształcenia, jednak bez modyfikacji samego standardu. Tego typu działania zostały jednak uznane za niewystarczające i obciążone ryzykiem niespójności podejmowanych interwencji, a w konsekwencji niskim poziomem efektywności. Dążenie do zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich implikuje zmiany natury prawnej, które dotyczą zarówno struktur, jak i procesów. Te pierwsze, na poziomie krajowym obejmują przede wszystkim podstawy programowe, sposób finansowania edukacji, system monitorowania jakości edukacji oraz kształcenia kadr. Z kolei na poziomie szkoły mogą to być np. struktury wspierające współpracę z rodzicami albo innymi szkołami lub instytucjami. Natomiast wspomniane procesy obejmują wszelkie działania czy też czynności, jakie w sposób bezpośredni lub pośredni oddziałują na osoby uczące się. Wśród omawianych procesów, prowadzących do rozwoju i osiągnięć różnego typu, można wskazać interakcje społeczne, działania nauczycieli mające na celu wzmocnienie motywacji i zaangażowania uczniów, dostosowanie nauczania umożliwiającego uczestnictwo, metodykę prowadzenia zajęć/wsparcia. Oba elementy dokonywanej zmiany, a więc struktury oraz procesy są ze sobą powiązane i łącznie określają ramy rozwijania praktyki włączającej.

ZAŁOŻENIA I PIERWSZE DOŚWIADCZENIA ZWIĄZANE Z FUNKCJONOWANIEM NOWEGO SPECJALISTY – PEDAGOGA SPECJALNEGO, W EDUKACJI OGÓLNODOSTĘPNEJ

Zadania pedagoga specjalnego jako nowego specjalisty w edukacji ogólnodostępnej określa rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji

i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2022 r., poz. 1594). Zamieszczone we wspomnianym rozporządzeniu zadania pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej dotyczą głównie współpracy ze wszystkimi uczestnikami procesu wychowawczego, a w tym zakresie udzielania wsparcia w obszarze zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, diagnozowania, określania niezbędnych do nauki warunków i sprzętu, pomocy w opracowywaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, wspierania nauczycieli, wychowawców oraz innych specjalistów w rozpoznawaniu źródeł niepowodzeń edukacyjnych, udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów, i nauczycielom, pomocy w indywidualizacji form i metod pracy, środków dydaktycznych, a także rekomendowania szkoleń dla kadry danej instytucji oświatowej.

Warto zaznaczyć, że pedagog specjalny, dysponując wiedzą i umiejętnościami z zakresu diagnozy funkcjonalnej (Domagała-Zyśk i in., 2022; Gajdzica i in., 2024), projektowania uniwersalnego (Chimicz, Prokopiak, 2021; CAST, 2024) oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami, może w istotny sposób, w ramach wspomnianej w rozporządzeniu współpracy, przyczynić się do zwiększenia efektywności edukacji włączającej.

Z dotychczasowych badań dotyczących funkcjonowania nowego specjalisty w polskim systemie edukacji ogólnodostępnej (Bartuś, 2023; Majewicz, Sikorski, 2024; Bobik, 2024) wynika, że zdecydowana większość nauczycieli placówek ogólnodostępnych dostrzega nie tylko potrzebę, ale wręcz konieczność zatrudnienia pedagoga specjalnego jako nowego specjalisty. Wynika to prawdopodobnie z jednej strony ze zmieniającej się struktury populacji uczniów, w której przybywa podopiecznych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej strony z poczucia u nauczycieli braku odpowiedniego przygotowania do pracy w grupach o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Można nawet zauważyć swego rodzaju niedocenianie własnej roli nauczycieli placówek ogólnodostępnych w edukacji włączającej. Nauczyciele najczęściej sprowadzają zadania pedagoga specjalnego do organizowania zajęć terapeutycznych, współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, opracowania dostosowań procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, współpracy

ze specjalistami zatrudnionymi w placówce oraz opracowania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Ponadto w zespole specjalistów zatrudnionych w szkole często postrzegają pedagoga specjalnego w roli koordynatora zespołu, a także wskazują na pełnienie funkcji mediatora i negocjatora, a czasem interwenta w przypadku zachowań trudnych uczniów. W wielu przypadkach uważają, że role pedagoga specjalnego i pedagoga szkolnego, a także psychologa, w znacznej części pokrywają się. Za szczególnie niekorzystne uważają łączenie funkcji pedagoga szkolnego z funkcją pedagoga specjalnego, co czasem bywa jednak praktykowane. Wskazują również na swego rodzaju wielofunkcyjność i brak szczegółowych wytycznych do realizacji zadań pedagoga specjalnego, a także na trudności we współpracy z nauczycielami i niezrozumienie funkcji pedagoga specjalnego przez rodziców.

Można więc stwierdzić, że pierwszy okres funkcjonowania nowego specjalisty w edukacji ogólnodostępnej wiąże się z dostrzeżeniem przez nauczycieli jego ważnej roli we współczesnej edukacji, ale równocześnie nie jest to jeszcze stanowisko dobrze osadzone w systemie, często w pełni nierozumiane, a zadania postrzegane są jako zbyt ogólne, nieprecyzyjne i w wielu przypadkach pokrywające się z obszarem działań innych specjalistów zatrudnionych w oświacie.

CEL I METODA BADAŃ

Celem podjętych badań było scharakteryzowanie realizacji zadań przez względnie nowego specjalistę w edukacji ogólnodostępnej – jakim jest pedagog specjalny – z perspektywy trzyletnich doświadczeń pozostałych nauczycieli funkcjonujących w szkolnictwie powszechnym. W dobie wdrażania edukacji włączającej w naszym kraju wydaje się to szczególnie ważnym zagadnieniem, wymagającym pogłębionych analiz.

W celu poznania aktywności pedagoga specjalnego w placówkach ogólnodostępnych wobec dzieci / uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a w jej ramach zastosowano technikę ankiety (Pilch, Bauman, 2019). Do zebrania materiału empirycznego opracowano autorskie narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety

skierowanego do nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych. Kwestionariusz składał się z 30 pytań otwartych i zamkniętych.

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH OSÓB

Badaniami objęto 131 nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnych przedszkolach, szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Po uzyskaniu zgody dyrekcji danej placówki oświatowej, przesyłane były online kwestionariusze ankiety do nauczycieli, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniach. Mimo że dobór osób do badań nie był losowy, to struktura grupy okazała się zbliżona do struktury populacji nauczycieli w Polsce (GUS, 2024). Zarówno odsetek osób zatrudnionych w poszczególnych typach placówek, a więc w przedszkolach, szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych, a także procent nauczycieli dyplomowanych okazał się niemal identyczny w populacji oraz w badanej próbie. Pewna różnica zaznaczyła się jedynie w strukturze osób pracujących w mieście i na wsi. Dokładniej rzecz ujmując, w badanej próbie 32 osoby (24,4%) to nauczyciele przedszkola, 63 nauczycieli (48,1%) było zatrudnionych w szkole podstawowej, natomiast 36 badanych (27,5%) to nauczyciele szkół ponadpodstawowych. Ze względu na poziom awansu zawodowego dominującą grupą byli nauczyciele dyplomowani – 72 osoby (55%), zresztą tak samo jak w populacji. W badanej próbie istnieje jednak pewna prawidłowość: prawie tyle samo osób zatrudnionych było w mieście (66 osób, tj. 50,4%) co i na wsi (65 osób, tj. 49,6%), natomiast w populacji wyraźnie dominują osoby pracujące w mieście – 71,9%. Badania były realizowane w marcu i kwietniu 2025 r. na terenie Polski południowej, głównie w trzech województwach: podkarpackim, małopolskim i dolnośląskim, a incydentalnie jedynie w województwie świętokrzyskim.

WYNIKI BADAŃ

Dokonując analizy uzyskanego bardzo obszernego materiału badawczego, należy zaznaczyć, że większość respondentów podkreśla (wykres 1), iż pedagodzy specjaliści przede wszystkim zajmują się przygotowaniem wraz z zespołem nauczycieli wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia

(WOPFU) oraz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Taką odpowiedź wskazało aż 111 badanych (85%).

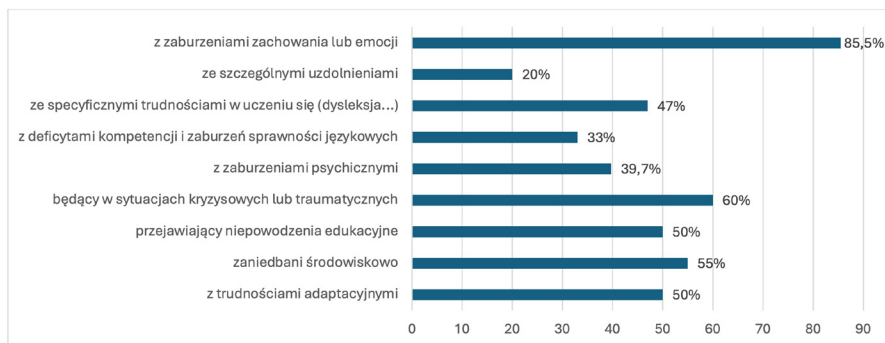
Wykres 1. Działania podejmowane przez pedagoga specjalnego w ramach wspierania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci / uczniów o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych



Ponadto nauczyciele wskazali również inne działania realizowane przez wspomnianego specjalistę w placówce, takie jak: udzielanie dzieciom i uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej (110 badanych, tj. 84%), rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych u dzieci i uczniów (89 badanych, tj. 68%), podejmowanie działań wychowawczych (87 badanych, tj. 66%) oraz z zakresu profilaktyki (86 badanych, tj. 65,6%), realizowanie zajęć terapeutycznych (85 badanych, tj. 65%) oraz dostosowywanie procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów (81 badanych, tj. 62%). Znacznie rzadziej zdaniem badanych realizowana jest przez pedagoga specjalnego funkcja diagnostyczna (tu szczególnie prowadzenie badań przesiewowych). Takiej odpowiedzi udzieliło tylko 49 badanych (tj. 37%).

Z uzyskanych wyników badań wynika również, że pedagodzy specjalni skupiają się nie tylko na potrzebach uczniów z niepełnosprawnością, zgodnie z ukończoną specjalnością, w ramach studiów z zakresu pedagogiki specjalnej, ale podejmują się wielu zadań pomocowych w kontekście wsparcia pozostałych dzieci / uczniów przejawiających bardzo zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne, co obrazuje poniższy wykres 2.

Wykres 2. Działania realizowane przez pedagoga specjalnego na rzecz innych grup dzieci / uczniów o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych (oprócz tych, którzy mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego)



Z uzyskanych danych wynika, że pedagodzy specjaliści koncentrują swoją uwagę głównie na organizowaniu wsparcia dla uczniów z zaburzeniami zachowania i emocji (aż 112 wskazań, tj. 85,5%), a nieco mniej czasu poświęcają osobom znajdującym się w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych (79 wskazań, tj. 60%), zaniedbanych środowiskowo (72 wskazania, tj. 55%). Jeszcze rzadziej pedagodzy specjaliści podejmują działania ukierunkowane na zaspokojenie potrzeb dzieci i uczniów z: zaburzeniami psychicznymi (52 wskazania, tj. 39,7%), deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych (43 wskazania, tj. 33%) oraz wobec uczniów ze szczególnymi uzdolnieniami (26 wskazań, tj. 20%).

Z kolei w kontekście funkcji diagnostycznej pedagog specjaliści w placówkach edukacyjnych, w ocenie badanych pedagogów, skupia się przede wszystkim na podejmowaniu decyzji wraz z zespołem specjalistów i nauczycieli, co do objęcia danego dziecka / ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną (98 wskazań, tj. 75%) oraz podejmowaniu obserwacji dzieci / uczniów w celu rozpoznania nieprawidłowości w rozwoju (97 wskazań, tj. 74%). Aktywność pedagoga specjalnego w tym obszarze koncentruje się również na rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych i trudności w ich funkcjonowaniu.

Następną istotną funkcją realizowaną przez pedagoga specjalnego, a podkreślaną w wymienionym akcie prawnym jest funkcja terapeutyczna rozumiana jako udzielanie bezpośrednio dzieciom / uczniom pomocy

psychologiczno-pedagogicznej (§ 24a³), pkt 3, lit. b) i wspieranie tym samym nauczycieli, wychowawców i specjalistów. Zgodnie z przewidywaniami pedagoga specjalny najczęściej realizuje zajęcia o charakterze rewalidacyjnym. Taką odpowiedź wskazało aż 93 badanych, tj. 71%. Jednakże jego aktywność terapeutyczna często skupia się również na realizacji zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne – 73 wskazania, tj. 56%. Zdecydowanie rzadziej w placówce ogólnodostępnej pedagogzy specjalni realizują: zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (45 wskazań, tj. 34%), zajęcia z wczesnego wspomagania rozwoju, dydaktyczno-wyrównawcze oraz rozwijające umiejętność uczenia się (po 30 wskazań, tj. po 23%). Pedagog specjalny natomiast prawie w ogóle nie realizuje zajęć rozwijających uzdolnienia. Taka odpowiedź została wskazana jedynie przez 18 badanych nauczycieli, tj. 14%.

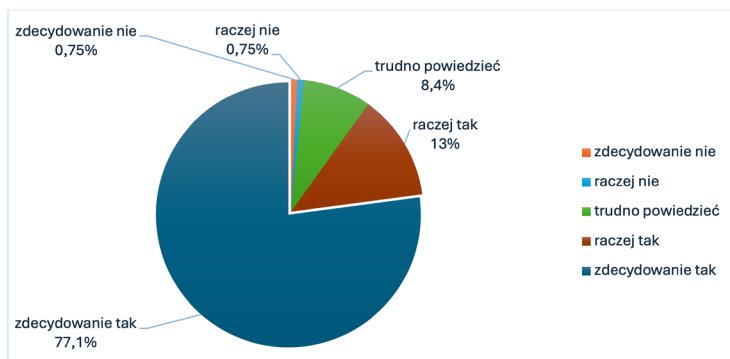
Ważnym zagadnieniem w kontekście podejmowanej problematyki była również ocena pedagoga specjalnego przez dzieci / uczniów z perspektywy badanych nauczycieli. Okazuje się, że wskazany specjalista jest osobą, która postrzegana jest przez dzieci i uczniów jako empatyczna i budząca zaufanie (96 wskazań, tj. 73%), wykazująca się chęcią pomocy i zainteresowaniem względem dzieci i uczniów (94 wskazań, tj. 72%). Jest również osobą lubianą (91 wskazań, tj. 69,5%) oraz taką, na której mogą polegać (72 wskazania, tj. 55%).

Poza tym pedagog specjalny, zdaniem badanych nauczycieli, bardzo często współpracuje z rodzicami dzieci i uczniów, konsultując z nimi sytuację danego dziecka (107 wskazań, tj. 81,7%), prowadzi poradnictwo w zakresie działań edukacyjno-wychowawczo-terapeutycznych (96 wskazań, tj. 73%), pomaga w interpretacji diagnozy psychologiczno-pedagogicznej (93 wskazań, tj. 71%), a także udziela porad w zakresie instytucji wspierających rozwój dzieci i uczniów (80 wskazań, tj. 61%). Dużo rzadziej natomiast organizuje dla nich szkolenia i warsztaty (41 wskazań, tj. 31%). Co istotne, według badanych nauczycieli rodzice pozytywnie oceniają oferowaną przez pedagoga specjalnego pomoc (99 wskazań, tj. 75,6%).

Reasumując, należy stwierdzić, iż badani nauczyciele określają obecność pedagoga specjalnego we współczesnej placówce edukacyjnej (wykres 3) jako pożądaną i niezbędną w kontekście profesjonalnej organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec dzieci / uczniów o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych (118 wskazań – suma odpowiedzi

tak i raczej tak, tj. 90,1%), tylko nieliczni nie mają zdania w tym zakresie (11 badanych, tj. 8,4%), natomiast tylko dwoje badanych (suma odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie), tj. 1,5% wskazało, że jest on zbędnym specjalistą w placówce edukacyjnej.

Wykres 3. Ocena potrzeby obecności pedagoga specjalnego w placówce edukacji ogólnodostępnej z perspektywy pozostałych nauczycieli



PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Opierając się na przedstawionych wynikach badań, można po trzech latach aktywności podjąć próbę nakreślenia aktualnego obrazu funkcjonowania pedagoga specjalnego jako specjalisty w przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych. W dobie rozwoju edukacji włączającej w naszym kraju stanowisko takie wydaje się niezwykle potrzebne, na co zwracają uwagę badani nauczyciele. Relacjonowane rezultaty badań wskazują, że w ujęciu deskryptywnym pedagog specjalny jest postrzegany przez innych nauczycieli głównie jako specjalista aktywnie biorący udział w przygotowywaniu wraz z zespołem wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), co wydaje się zupełnie zrozumiałe ze względu na posiadane kompetencje zawodowe. Równie często pedagog specjalny angażuje się w udzielanie dzieciom i uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych. Z kolei w ramach zadań związanych z diagnozą prowadzi

obserwacje funkcjonowania dzieci / uczniów w celu rozpoznania trudności oraz ich możliwych przyczyn, a następnie podejmuje wraz z zespołem decyzję w sprawie objęcia danej osoby pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Wśród podejmowanych zadań związanych z funkcją terapeutyczną, pedagog specjalny najczęściej realizuje zajęcia o charakterze rewalidacyjnym, a także organizuje treningi rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne.

Jednak poza obszarami znacznej aktywności pedagoga specjalnego, relacjonowane są przez innych nauczycieli także formy działalności i zadania pozostające na drugim planie, a nawet wyraźnie marginalizowane. Należą do nich: realizacja badań skринingowych, rozpoznawanie mocnych stron dziecka, wspieranie uczniów z zaburzeniami psychicznymi, deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, ze szczególnymi uzdolnieniami, wspomaganie uczniów (wraz z zespołem nauczycieli i specjalistów) w wyborze dalszego kierunku kształcenia i zawodu. Sporadycznie realizowane są przez pedagoga specjalnego zajęcia rozwijające uzdolnienia uczniów. Wymienione formy aktywności są podejmowane rzadziej lub wręcz sporadycznie z różnych przyczyn. Można byłoby wskazać w tym zakresie uwarunkowania organizacyjne związane z dotychczasową realizacją badań skринingowych głównie przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, co automatycznie ogranicza działania pedagoga specjalnego. Zresztą ta sytuacja już niedługo prawdopodobnie ulegnie zmianie, wraz z planowanym wdrożeniem zmian w funkcjonowaniu poradni psychologiczno-pedagogicznych w Polsce (SGH i MEN, 2024).

Z kolei innych przyczyn można poszukiwać odnośnie do znikomego zainteresowania pedagogów specjalnych pracą z uczniami ze szczególnymi uzdolnieniami, czy też rozpoznawaniem mocnych stron ucznia. Po pierwsze, opierając się na procesach percepcji, można to interpretować w kategoriach spostrzegania figury i tła (Majewicz, 2020). W takim ujęciu to, co pozytywne, tworzy pierwotne tło, od którego wyraźnie odróżniają się negatywne właściwości. Zatem to, co się wyróżnia i stanowi swego rodzaju *figurę* w warunkach szkolnych, to głównie trudność czy też niepowodzenia edukacyjne i stąd może wynikać zbytnia koncentracja na problemach i jednocześnie niewielkie zainteresowanie tym, co pozytywne i stanowiące mocne strony. Po drugie, tradycyjnie pomoc osobom mającym trudności bądź zagrożonym jest uważana za priorytetowe działanie wynikające z humanitaryzmu. Po trzecie, nadmiar

obowiązków może prowadzić do redukowania działań uznanych za drugorzędne. Niemniej jednak pojęcie *specjalnych potrzeb edukacyjnych* znacznie wykracza poza *niepełnosprawność i chorobę* i w związku z tym warto zwrócić zdecydowanie większą uwagę również na uzdolnienia uczniów i objęcie tej grupy uczniów wsparciem pedagoga specjalnego w rozwijaniu posiadanego potencjału oraz stymulacją rozwoju w różnych sferach.

Poza przedstawionym ujęciem deskryptywnym należy również przedstawić perspektywę ewaluatywną przeprowadzonych badań. Generalnie nauczyciele (ponad 90%) oceniają obecność pedagoga specjalnego w placówce edukacyjnej bardzo pozytywnie. Uważają, że jest on pożądaną i niezbędną osobą w kontekście profesjonalnej organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec dzieci / uczniów o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Również ocena pedagoga specjalnego przez dzieci / uczniów z perspektywy badanych nauczycieli okazała się korzystna. Jest on oceniany przez uczniów jako osoba empatyczna i budząca zaufanie, wykazująca się chęcią pomocy i zainteresowaniem, przy czym jest osobą lubianą, na której mogą polegać. Także rodzice, według badanych nauczycieli, raczej pozytywnie oceniają oferowaną przez pedagoga specjalnego pomoc. Oczywiście jest to ocena pośrednia, niemniej jednak nauczyciele z reguły potrafią trafnie ocenić omawiane relacje między rodzicami a pedagogami.

Podjmując próbę uogólnienia omawianych wyników badań, można stwierdzić, że obraz pedagoga specjalnego jako specjalisty w edukacji ogólnodostępnej, zarówno w porządku deskryptywnym, jak i ewaluatywnym, a więc umieszczony w sieci poznawczej, przedstawia się korzystnie. Oczywiście pozytywna ocena nałożona na przedstawiony wcześniej opis daje bardzo optymistyczny obraz. Należy jednak pamiętać, że istnieją również obszary niezbyt zagospodarowane przez nowego specjalistę.

Można więc sformułować następujące wnioski:

1. Pedagog specjalny jest przede wszystkim postrzegany jako kompetentny specjalista, biorący aktywny udział w przygotowywaniu, wraz z zespołem, wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET).

2. Z perspektywy nauczycieli pedagog specjalny jako jeden ze specjalistów w przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych aktywnie udziela dzieciom i uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz czynnie uczestniczy w rozwiązywaniu wielu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Udziela wsparcia uczniom z zaburzeniami zachowania i emocji, a także osobom znajdującym się w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych. Nie ogranicza swej aktywności jedynie do uczniów z orzeczeniami oraz opiniami.
3. W ramach realizacji zadań terapeutycznych pedagog specjalny najczęściej prowadzi zajęcia o charakterze rewalidacyjnym, a także organizuje treningi rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne.
4. Zadania realizowane w ograniczonym zakresie, bądź wręcz znikomym, to przede wszystkim: przeprowadzanie badań skryningowych, wspieranie uczniów z zaburzeniami psychicznymi, deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, ale również rozpoznawanie mocnych stron dziecka, wspieranie uczniów ze szczególnymi uzdolnieniami czy też prowadzenie zajęć stymulujących uzdolnienia uczniów. Ograniczenie działań ukierunkowanych na pozytywne aspekty funkcjonowania dzieci / uczniów i koncentracja na zaburzeniach stanowi głównie konsekwencję tradycyjnego modelu medycznego w edukacji, który funkcjonował w praktyce przez wiele lat, a nie aktualnie promowanego modelu biopsychospołecznego.
5. Należy zauważyć, że działania pedagoga specjalnego w edukacji ogólnodostępnej realizowane są głównie w obszarze wszelkich nieprawidłowości i zaburzeń, co oczywiście jest niezbędne, jednak równocześnie minimalizowane są wszelkie formy wspomagania rozwoju mocnych stron ucznia oraz jego uzdolnień.
6. Z perspektywy badanych nauczycieli pedagog specjalny jest pozytywnie oceniany przez dzieci / uczniów. Podkreślana jest głównie empatia, chęć pomocy oraz zainteresowanie sprawami uczniów. Pedagog specjalny jest zwykle lubiany przez dzieci i stanowi dla nich oparcie. Podobnie rodzice, według badanych nauczycieli, raczej pozytywnie oceniają oferowaną przez pedagoga specjalnego pomoc.

7. Ogólnie pedagog specjalny jako nowy specjalista w przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych jest postrzegany przez nauczycieli jako specjalista niezbędny we współczesnej edukacji, która w coraz większym stopniu ma charakter edukacji włączającej. Tak więc można przyjąć, że pozycja pedagoga specjalnego jako specjalisty została – przynajmniej wśród nauczycieli placówek ogólnodostępnych – usankcjonowana. Należy wspomnieć, że trend edukacji włączającej będzie z dużym prawdopodobieństwem utrzymany, a kolejne zmiany, w tym reforma funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, jeszcze umocni jego pozycję.

REFERENCES

- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium*, 4(52), s. 209–229, <https://doi.org/10.34813/48coll2023>.
- Bobik, B. (2024). Zadania pedagoga specjalnego w systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z niepełnosprawnością. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 14, s. 151–164, <https://doi.org/10.15584/kpe.2024.10>.
- CAST (2024), Universal Design for Learning Guidelines version 3.0, <https://udlguidelines.cast.org/> (dostęp: 19.08.2025).
- Chimicz, D.M., Prokopiak, A. (2021). Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji. *Szkoła Specjalna*, LXXXII, Article 1, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8059>.
- Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Papuda-Dolińska, B., Jachimczak, B., Otrębski, W., Pawlak, K., Olempska-Wysocka, M., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna: przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/d0b29e34-69b7-4431-93d6-6992e7bd9a49/content>.
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R., Neroj, E. (2024). *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie*. Katowice – Kraków: AT Wydawnictwo, <https://doi.org/10.59862/ANjrYKfU41gk>.
- GUS (2024). Edukacja w roku szkolnym 2023/2024 (wyniki wstępne), <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/edukacja-w-roku-szkolnym-20232024-wyniki-wstepne,21,2.html> (dostęp: 18.08.2025).
- Majewicz, P. (2020). *Inkluzja społeczna a problemy autopercepcji i spostrzegania społecznego osób z niepełnosprawnością*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.). *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, s. 29–46, <https://zbc.uz.zgora.pl/Content/78198/problematycznosc.pdf>.
- Majewicz, P., Sikorski, J. (2024). Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli. *Journal of Modern Science*, 55(1), s. 582–596, <https://doi.org/10.13166/jms/183984>.
- Minister Edukacji (2025). *Uzasadnienie projektu rozporządzenia w sprawie orzekania i opiniowania*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//579/12400612/13147091/13147092/dokument730477.docx> (dostęp: 13.08.2025).
- MNiSW (2022). *Kwalifikacje pedagoga specjalnego*. <https://www.gov.pl/web/nauka/kwalifikacje-pedagoga-specjalnego> (dostęp: 3.07.2025).
- Pilch, T., Bauman, T. (2019). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- 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. (Załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r.). (Dz.U., poz. 1798).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2022 r., poz. 1594).
- SGH i MEN (2024). Koncepcja rozwoju poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, https://fersdlaporadni.sgh.waw.pl/sites/fersdlaporadni.sgh.waw.pl/files/2025-02/Koncepcja%20rozwoju%20poradnictwa_final.pdf (dostęp: 26.08.2025).
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand 5–9 March, 1990, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> (dostęp: 1.09.2025).
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca. Spain, 7–10 June 1994, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (dostęp: 1.09.2025).
- United Nations. (1993). Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities. New York, USA: UN, www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-forpersons-with-disabilities.htm.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (2006), <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (dostęp: 1.09.2025).
- Zespół MEN do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2020). Model edukacji dla wszystkich. Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się, <https://rzecznikmsp.gov.pl/instytucja-rzeczniaka/materialy-do-konsultacji-wspieranie-podnoszenia-jakosci-edukacji-wlaczajacej-w-polsce/> (dostęp: 3.07.2025).