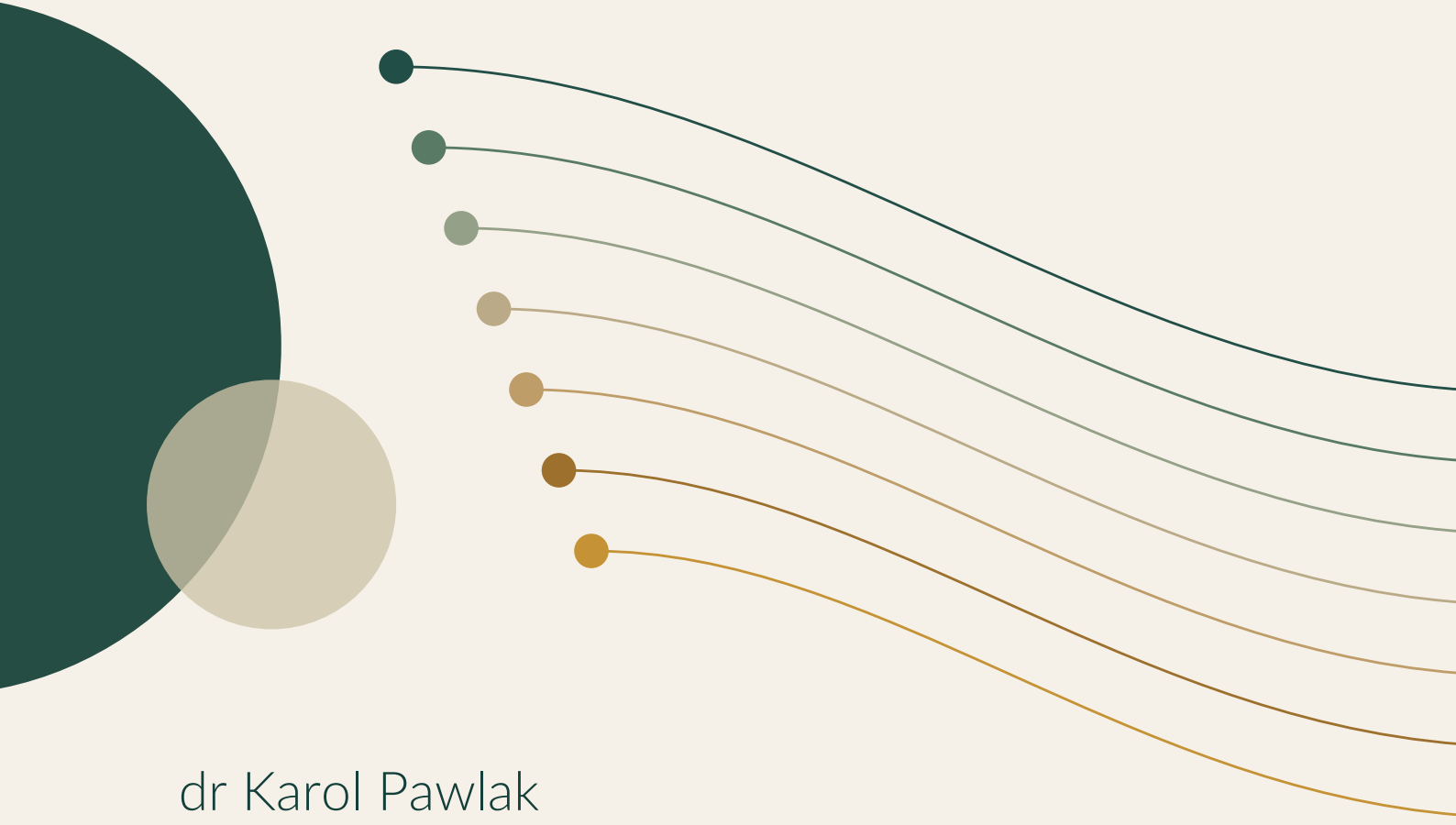

OCENA FUNKCJONALNA UCZNIA

Od pierwszej informacji ze szkoły
do orzeczenia i planu wsparcia



dr Karol Pawlak

Siedem studiów przypadku



• Od autora

Szanowni Państwo,

przekazuję Państwu to kompendium z uznaniem dla codziennej pracy specjalistów publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, nauczycieli, pedagogów, psychologów oraz dyrektorów szkół. Za każdą przygotowaną opinią, rozmową z rodziną i decyzją dotyczącą wsparcia ucznia stoją Państwa wiedza, doświadczenie i czas. To także uważne słuchanie, cierpliwe budowanie zaufania i szukanie rozwiązania wtedy, gdy sytuacja jest złożona, a odpowiedź nie przychodzi od razu.

Zdaję sobie sprawę, jak wymagające bywa łączenie bezpośredniej pracy z dziećmi i młodzieżą z dokumentowaniem działań, współpracą z rodzinami oraz licznymi obowiązkami organizacyjnymi. Tym bardziej doceniam Państwa zaangażowanie w dostrzeganie potrzeb każdego ucznia — również tych, które trudno rozpoznać na podstawie zachowania w klasie czy pojedynczego spotkania w poradni. Wiele z tych wysiłków pozostaje mało widocznych, choć to właśnie one pomagają dziecku poczuć się bezpieczniej, podjąć kolejną próbę lub uwierzyć we własne możliwości.

Z myślą o wsparciu Państwa w tej pracy przygotowałem siedem studiów przypadku. Prowadzą one od informacji ze szkoły, przez ocenę w poradni, do przykładowych zapisów w orzeczeniu i organizacji pomocy. Mają ułatwić szukanie odpowiedzi na pytania bliskie codziennej praktyce: co uczeń potrafi, z czym sobie nie radzi, w jakich warunkach działa lepiej, czego jeszcze potrzebujemy się dowiedzieć i po czym rozpoznamy, że udzielona pomoc rzeczywiście mu służy.

Zależało mi, aby kompendium było praktyczną pomocą, do której można sięgnąć przy trudniejszej sprawie albo podczas rozmowy w zespole. Przedstawione przykłady nie zastąpią Państwa doświadczenia i znajomości konkretnego ucznia. Mogą jednak pomóc uporządkować informacje, porównać różne spojrzenia i przełożyć wnioski z oceny na działania możliwe do podjęcia. Każdy przypadek wymaga przy tym indywidualnego rozpatrzenia, na podstawie aktualnych danych i obowiązujących przepisów.

Mam nadzieję, że ten materiał choć trochę ułatwi codzienne zadania i będzie przydatnym wsparciem w podejmowaniu trudnych decyzji. Życzę Państwu także, aby wśród licznych obowiązków było miejsce na dostrzeganie efektów własnej pracy i satysfakcję z postępów dzieci, którym Państwo towarzyszą.

dr Karol Pawlak





● Streszczenie

Kompendium przedstawia model prowadzenia sprawy dotyczącej oceny funkcjonowania ucznia w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Łączy podstawy Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), wymagania obowiązującego prawa oświatowego oraz siedem rozbudowanych studiów przypadku. Szczególną uwagę poświęcono korzystaniu z wielu źródeł danych, rozróżnieniu zdolności i wykonania, roli barier i ułatwień środowiskowych, badaniu skuteczności dotychczasowej pomocy oraz przejściu od opisu funkcjonowania do zaleceń, które da się wdrożyć i monitorować.

Studia obejmują: niedostosowanie społeczne, autyzm, w tym zespół Aspergera, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, słabe słyszenie, słabe widzenie, niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawności sprzężone. Każdy przypadek prowadzi przez etap szkoły, pogłębioną ocenę poradni, przykładowe zapisy orzeczeniowe oraz organizację wsparcia po wydaniu orzeczenia. Opisani uczniowie są postaciami fikcyjnymi; ich profile nie są reprezentatywne dla całych kategorii i nie powinny służyć jako wzór do kopiowania.

Rozdział 15 omawia dwa wzory pomocnicze – „Opinia funkcjonowania ucznia/uczenicy” oraz „Ocena funkcjonowania dziecka” – i pokazuje, jak przenosić do nich dane ze studiów przypadku. Instrukcje i przykładowe zapisy są opracowaniem autora i nie stanowią części tych formularzy.

Słowa kluczowe: ocena funkcjonalna, ICF, KSzOF, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, orzeczenie, aktywność i uczestniczenie, czynniki środowiskowe, WOPFU, IPET.





• Spis treści

1. Cel, zakres i status opracowania.....	9
1.1. Cel główny.....	9
1.2. Adresaci.....	9
1.3. Status materiału.....	9
1.4. Sposób wykorzystania podczas szkolenia.....	9
1.5. Metoda opracowania studiów przypadku.....	9
1.6. Łańcuch wnioskowania i kryteria jakości.....	10
1.7. Ograniczenia i zasady generalizacji.....	10
2. Podstawy metodyczne i źródłowe.....	11
2.1. Model biopsychospołeczny ICF.....	11
2.2. Aktywność i uczestniczenie jako centralny przedmiot oceny.....	11
2.3. Zdolność i wykonanie.....	11
2.4. Ocena w codziennych sytuacjach i porównywanie informacji.....	11
2.5. Warstwy informacji i poziomy pewności.....	11
2.6. Ocena skuteczności i wierności wdrożenia.....	12
2.7. Wsparcie dostosowane do potrzeb i samodzielności ucznia.....	12
2.8. Etyka, podmiotowość i udział ucznia.....	12
3. Podstawy prawne i procedura działania zespołu.....	13
3.1. Stan prawny.....	13
3.2. Sekwencja proceduralna istotna dla oceny funkcjonalnej.....	13
3.3. Dokumentacja wymagana i uzupełniająca.....	13
3.4. Opinia szkoły i termin dziesięciu dni.....	14
3.5. Status KSzOF.....	15
3.6. Narzędzia oparte na dowodach i granice kompetencji.....	15
3.7. Struktura urzędowego wzoru orzeczenia.....	15
3.8. Terminy postępowania i obieg orzeczenia.....	17
3.9. Okres obowiązywania orzeczenia.....	18
3.10. Formularze pomocnicze w dokumentowaniu funkcjonowania.....	18
4. Wspólny model postępowania.....	19
4.1. Etap szkoły: opis wykonania w naturalnym środowisku.....	19
4.2. Minimalny zakres danych ze szkoły.....	19
4.3. Postępowanie przy brakach.....	19
4.4. Etap PPP: od danych do mechanizmu.....	19
4.5. Formuła opisu funkcjonalnego.....	20
4.6. Przejście do orzeczenia.....	20
4.7. Od orzeczenia do WOPFU i IPET.....	20
4.8. Wspólna matryca zalecenia.....	21
4.9. Status terminów, okresów obserwacji i przeglądów.....	21
5. Analiza porównawcza siedmiu przypadków.....	23





5.1. Kryteria porównania.....	23
5.2. Macierz porównawcza.....	24
5.3. Ten sam skutek, różne mechanizmy.....	25
5.4. Sprawdzenie podstaw do wydania orzeczenia.....	25
6. Zasady wykorzystania KSzOF i ICF.....	27
6.1. Dwie różne skale.....	27
6.2. Kody jako język porządkowania, nie substytut opisu.....	27
6.3. Status tabel instruktażowych i reguły ich wykorzystania.....	27
6.4. Jak czytać konkretną ocenę w tym kompendium.....	28
6.5. Kwalifikatory ICF: opisowe kryteria wyboru.....	28
6.6. Sześć kroków od obserwacji do liczby.....	29
6.7. Jak oddzielić wykonanie, zdolność i wpływ pomocy.....	29
6.8. Bariery i ułatwienia: znak oraz siła wpływu.....	30
6.9. Jak sprawdzić zgodność całego profilu.....	30
7. Studium przypadku 1. Niedostosowanie społeczne.....	32
7.1. Wprowadzenie.....	32
7.2. Etap I. Szkoła.....	32
7.3. Etap II. PPP.....	42
7.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	52
7.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	60
7.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	63
7.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	64
7.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	65
7.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	66
7.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	67
8. Studium przypadku 2. Autyzm, w tym zespół Aspergera.....	68
8.1. Wprowadzenie.....	68
8.2. Etap I. Szkoła.....	68
8.3. Etap II. PPP.....	78
8.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	85
8.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	91
8.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	94
8.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	95
8.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	96
8.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	97
8.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	99
9. Studium przypadku 3. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim.....	100
9.1. Wprowadzenie.....	100
9.2. Etap I. Szkoła.....	100
9.3. Etap II. PPP.....	109
9.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	118





9.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	123
9.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	126
9.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	127
9.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	128
9.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	130
9.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	131
10. Studium przypadku 4. Słabe słyszenie.....	132
10.1. Wprowadzenie.....	132
10.2. Etap I. Szkoła.....	132
10.3. Etap II. PPP.....	143
10.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	151
10.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	157
10.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	161
10.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	162
10.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	162
10.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	164
10.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	165
11. Studium przypadku 5. Słabe widzenie.....	166
11.1. Wprowadzenie.....	166
11.2. Etap I. Szkoła.....	166
11.3. Etap II. PPP.....	177
11.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	185
11.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	191
11.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	194
11.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	195
11.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	195
11.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	197
11.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	198
12. Studium przypadku 6. Niepełnosprawność ruchowa.....	200
12.1. Wprowadzenie.....	200
12.2. Etap I. Szkoła.....	200
12.3. Etap II. PPP.....	212
12.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	222
12.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	230
12.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	234
12.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	235
12.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	236
12.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	238
12.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	240
13. Studium przypadku 7. Niepełnosprawności sprzężone.....	241
13.1. Wprowadzenie.....	241





13.2. Etap I. Szkoła.....	242
13.3. Etap II. PPP.....	253
13.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.....	262
13.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu.....	270
13.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych.....	275
13.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP.....	276
13.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające.....	276
13.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu.....	279
13.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny.....	280
14. Wspólna checklista jakości.....	282
15. Formularze pomocnicze i przygotowanie dokumentacji dla PPP.....	284
15.1. Dwa wzory i ich miejsce w ścieżce postępowania.....	284
15.2. Opinia funkcjonowania ucznia/uczennicy — praca z rubrykami.....	284
15.3. Siedem obszarów opinii a szczegółowe profile i kwalifikatory.....	285
15.4. Ocena funkcjonowania dziecka — odrębny formularz poradni.....	286
15.5. Przykład: od materiału o Michale do zapisu w opinii szkoły.....	287
15.6. Pytania uzupełniające zamiast kolejnego obowiązkowego formularza.....	288
16. Szablon matrycy zalecenia i monitorowania.....	289
17. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia.....	290
18. Słownik podstawowych pojęć.....	291





• Wykaz skrótów

Skrót	Znaczenie
AAC	komunikacja wspomagająca i alternatywna
ICD	Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych
ICF	Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia
IPET	indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny
KSzOF	Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej
PJM	polski język migowy
PPP	publiczna poradnia psychologiczno-pedagogiczna
WOPFU	wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia



CZĘŚĆ I. PODSTAWY WSPÓLNE



• 1. Cel, zakres i status opracowania

• 1.1. Cel główny

Celem kompendium jest pokazanie spójnej i odtwarzalnej logiki prowadzenia oceny funkcjonalnej ucznia: od rzetelnej informacji ze szkoły, przez pogłębioną analizę w poradni, do rozstrzygnięcia, zaleceń i monitorowania ich wykonania. Dokument ma pomóc zespołom unikać trzech częstych błędów: wnioskowania wyłącznie z nazwy rozpoznania, wyprowadzania decyzji z pojedynczego wyniku oraz formułowania zaleceń niepowiązanych z konkretnym mechanizmem trudności.

• 1.2. Adresaci

- pracownicy publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym członkowie zespołów orzekających;
- dyrektorzy, nauczyciele i specjaliści szkół przygotowujący informacje o funkcjonowaniu ucznia;
- osoby opracowujące WOPFU i IPET oraz monitorujące realizację zaleceń;
- organy prowadzące i osoby odpowiedzialne za warunki organizacyjne, dostępność i bezpieczeństwo;
- rodzice i pełnoletni uczniowie korzystający z dokumentacji jako podstawy rozmowy o potrzebach i wsparciu.

• 1.3. Status materiału

Kompendium ma charakter szkoleniowo-metodyczny i jest przeznaczone do pracy warsztatowej, analizy przypadków oraz samokształcenia pracowników poradni i szkół. Nie ma mocy wiążącej: nie zastępuje przepisów, urzędowych formularzy, standardów klinicznych ani procedur przyjętych w poszczególnych poradniach. Przykładowe zapisy trzeba za każdym razem dostosować do aktualnego stanu prawnego, rzeczywistych danych ucznia i kompetencji osób prowadzących ocenę. W razie rozbieżności rozstrzygają obowiązujące przepisy, urzędowy wzór orzeczenia i aktualne, autoryzowane wersje narzędzi.

Status omawianych formularzy. Oba wzory są opatrzone informacją, że mają charakter pomocniczy i nie stanowią załączników do rozporządzenia. Kompendium zachowuje nazwy i układ ich rubryk, natomiast objaśnienia, przykłady i kwalifikatory są opracowaniem autora. Nie stanowią części wzorów ani nie oznaczają zatwierdzenia autorskich przykładów i kwalifikatorów przez wydawców formularzy.

• 1.4. Sposób wykorzystania podczas szkolenia

Podczas samodzielnej lektury każdy przypadek można czytać w całości. W pracy warsztatowej prowadzący udostępnia najpierw opis szkoły i obserwacje, bez tabel z ocenami, syntezy PPP i rozstrzygnięcia. Uczestnicy oddzielają obserwacje od interpretacji, wskazują brakujące informacje, a po otrzymaniu danych uzupełniających samodzielnie proponują ocenę i jej uzasadnienie. Dopiero potem porównują odpowiedź z komentarzem autora. W ćwiczeniach końcowych podano konkretne rozwiązania. Przy pracy z pojedynczym studium należy udostępnić także zasady z rozdziałów 4.9 i 6.

Omawianie odpowiedzi. W ćwiczeniach wskazano kwalifikatory przyjęte dla opisanych przypadków. Odminną ocenę trzeba uzasadnić na podstawie danych i kryteriów. Rozbieżność może wynikać z niejasnego opisu lub różnego rozumienia kryterium, a nie tylko z braku informacji. W pierwszym przypadku należy wskazać, co wymaga wyjaśnienia; w drugim — porównać sposób zastosowania kryteriów i doprecyzować instrukcję. Ani ogólne wrażenie, ani zgodność z liczbą autora nie zastępują uzasadnienia.

• 1.5. Metoda opracowania studiów przypadku

Wszystkie opisane przypadki są fikcyjne. Łączą sytuacje znane z praktyki szkolnej i poradnianej, ale nie odtwarzają historii żadnego konkretnego dziecka. Każdy zbudowano według tego samego modelu analitycznego: wymaganie sytuacyjne – wykonanie ucznia – funkcje ciała – czynniki środowiskowe – konsekwencje dla aktywności i uczestniczenia – potrzeba – zalecenie – wskaźnik wdrożenia – wskaźnik efektu.

Przypadki dobrano celowo. Obejmują kategorie często spotykane w orzecznictwie oraz profile, na których dobrze widać różne rodzaje mechanizmów: społeczne i behawioralne, poznawcze i adaptacyjne, sensoryczne, ruchowe, komunikacyjne i złożone. Zestaw nie jest reprezentatywny – ma raczej pokazać kontrasty, na których tle łatwiej porównać sposób rozumowania.





Dane w przykładach. Opisy obserwacji, prób zadaniowych i ustaleń specjalistów skonstruowano na potrzeby ćwiczeń. Dane te pokazują podstawę wyboru konkretnej oceny, ale ich zgodność z odpowiedzią autora nie potwierdza sama w sobie trafności kryteriów. W rzeczywistej dokumentacji ocena wynika z zebranych danych; dopisywanie obserwacji lub wyników do wybranej wcześniej liczby jest niedopuszczalne.

Przy opracowaniu fragmentów tekstu i pracach redakcyjnych wykorzystano narzędzia generatywnej sztucznej inteligencji. Dobór treści, decyzje merytoryczne i ostateczny kształt opracowania pozostają odpowiedzialnością autora. Przedstawione przypadki i wyniki mają charakter szkoleniowy i nie stanowią dokumentacji rzeczywistych uczniów.

• 1.6. Łącuch wnioskowania i kryteria jakości

Każdy wniosek w kompendium powinien być możliwy do prześledzenia wstecz: od zalecenia do rozpoznanej potrzeby, od potrzeby do ograniczenia aktywności lub uczestniczenia, a następnie do źródeł danych, warunków wykonania i funkcji lub czynników środowiskowych, które wyjaśniają obserwowany skutek. Taki łańcuch wnioskowania ogranicza ryzyko formułowania zaleceń na podstawie samej kategorii orzeczenia.

Jakość oceny wyznaczają cztery kryteria: trafność pytania diagnostycznego, adekwatność narzędzia i warunków badania, zgodność źródeł (albo wyjaśniona rozbieżność między nimi) oraz możliwość sprawdzenia skuteczności zalecenia. Braków w danych nie należy maskować stanowczym językiem; ograniczenia wnioskowania trzeba nazwać wprost.

Zalecany sposób sprawdzania przykładów przez drugiego specjalistę. Specjalista, który nie redagował danego scenariusza, otrzymuje opis czynności, warunków i obserwacji bez kwalifikatora oraz bez komentarza autora. Stosując kryteria z rozdziału 6, proponuje liczbę i wskazuje dane rozstrzygające. Po ujawnieniu odpowiedzi porównuje się zakres oceny, interpretację kryteriów i uzasadnienia, nie tylko liczby. Jeżeli różnica wynika z niejasnego opisu, poprawia się opis; jeżeli z różnego rozumienia kryterium, doprecyzowuje się instrukcję. Wnioski z takiego sprawdzenia należy odnotować wraz ze wskazaniem osoby oceniającej i daty.

• 1.7. Ograniczenia i zasady generalizacji

- jeden przypadek nie reprezentuje całej kategorii uczniów ani pełnej różnorodności funkcjonowania;
- wyniki i częstotliwości są przykładowe i nie tworzą progów diagnostycznych ani norm prawnych;
- wskazana forma wsparcia wynika z profilu konkretnego przykładu, nie z samej nazwy niepełnosprawności;
- tabele odnoszące się do KSzOF są autorskimi profilami instruktażowymi i nie zastępują aktualnej, oficjalnej wersji narzędzia;
- kody ICF porządkują dokumentację diagnostyczną, ale nie zastępują opisu i nie powinny być mechanicznym algorytmem decyzji;
- kompendium nie zastępuje specjalistycznych badań medycznych, psychologicznych, pedagogicznych, logopedycznych ani rehabilitacyjnych.





2. Podstawy metodyczne i źródłowe

2.1. Model biopsychospołeczny ICF

ICF opisuje funkcjonowanie jako wynik dynamicznej relacji między stanem zdrowia, funkcjami i strukturami ciała, aktywnością, uczestnictwem oraz czynnikami kontekstowymi. Niepełnosprawność nie jest w tym ujęciu wyłącznie cechą osoby. Ograniczenie może narastać lub zmniejszać się zależnie od wymagań sytuacji, dostępności środowiska, technologii, sposobu komunikowania i wsparcia innych osób (World Health Organization: International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva 2001; Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health, Geneva 2002; How to Use the ICF: A Practical Manual, exposure draft, Geneva 2013).

2.2. Aktywność i uczestniczenie jako centralny przedmiot oceny

Z perspektywy szkoły i poradni ważniejsze od samego dysponowania funkcją lub umiejętnością jest to, czy uczeń może z nich korzystać w zwykłych sytuacjach edukacyjnych. Przedmiotem analizy są więc zadania, role i relacje: rozpoczynanie pracy, przyjmowanie polecenia, komunikowanie odpowiedzi, przemieszczanie się, współpraca w grupie, korzystanie z pomocy, radzenie sobie ze zmianą oraz udział w wydarzeniach szkolnych.

2.3. Zdolność i wykonanie

Zdolność w ICF odnosi się do możliwości wykonania zadania w określonym, ujednoliconym środowisku; trzeba wskazać warunki oceny oraz korzystanie z pomocy. Wykonanie opisuje to, co uczeń rzeczywiście robi w aktualnym środowisku, z dostępnymi urządzeniami i wsparciem. Próba po udostępnieniu czytelного tekstu albo AAC pokazuje wpływ warunków na wykonanie, lecz nie staje się automatycznie oceną zdolności. Przy porównywaniu wyników cel zadania pozostaje ten sam, a zmiany warunków opisuje się dokładnie. Nie usuwa się niezbędnego sprzętu ani bezpiecznej pomocy w celu uzyskania wyniku „bez wsparcia”.

Podstawa pojęciowa: World Health Organization, International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva 2001, wprowadzenie i załącznik 2; polski przekład: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, WHO 2009, udostępniony przez Centrum e-Zdrowia. Przykłady zastosowania i opisowe kryteria wyboru ocen w tym kompendium są opracowaniem autorskim.

2.4. Ocena w codziennych sytuacjach i porównywanie informacji

Ocena powinna odtwarzać funkcjonowanie w warunkach istotnych dla rozstrzygnięcia. Gabinet PPP nie zastąpi informacji o hałasie w klasie, zmianie sal, reakcji rówieśników, dostępności toalety czy tempie dyskusji. Dlatego wniosek wymaga zestawienia kilku źródeł: bezpośredniej obserwacji, dokumentacji, relacji ucznia i rodzica, danych od nauczycieli oraz wyników badań prowadzonych narzędziami adekwatnymi do pytania (World Health Organization, How to Use the ICF: A Practical Manual, exposure draft, Geneva 2013; American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Standards for Educational and Psychological Testing, Washington, DC 2014).

2.5. Warstwy informacji i poziomy pewności

Dokumentacja powinna rozróżniać fakt, relację osoby, interpretację i wniosek funkcjonalny. Te kategorie nie mają tej samej siły dowodowej. Pojedyncza opinia typu „uczeń nie chce” nie może być traktowana jak ustalenie, dopóki nie opisano zachowania, warunków i alternatywnych wyjaśnień.

Tabela 1. Poziomy pewności wniosku funkcjonalnego

Poziom pewności	Charakter danych	Dopuszczalny sposób zapisu
Wysoki	zgodność kilku niezależnych źródeł, powtarzalność i możliwość odtworzenia warunków	wniosek stanowczy z podaniem źródeł i zakresu
Umiarkowany	częściowa zgodność źródeł albo ograniczona liczba obserwacji	wniosek ostrożny, z opisem warunków i ograniczeń
Niski	pojedyncza relacja, dane niespójne lub brak porównania warunków	hipoteza wymagająca dalszego sprawdzenia





Poziom pewności	Charakter danych	Dopuszczalny sposób zapisu
Brak podstaw	ogólnik, brak źródła, przypisanie intencji bez danych	nie formułuje się wniosku; wskazuje się brak informacji

Poziom pewności dotyczy tego, jak mocno dane wspierają określony wniosek o uczniu. Odrębnie wskazuje się kwestie wymagające decyzji innego specjalisty lub indywidualnego doboru rozwiązania. Potrzeba ustalenia parametrów urządzenia przez właściwą osobę nie oznacza niskiej pewności obserwowanego ograniczenia. W syntezach przypadków takie kwestie opisano poza tabelą pewności.

• 2.6. Ocena skuteczności i wierności wdrożenia

Brak poprawy może oznaczać nieskuteczność prawidłowo zastosowanego działania, ale również brak jego wdrożenia. Monitoruje się zatem oddzielnie realizację zalecenia oraz funkcjonowanie ucznia. Porównanie obejmuje zbliżone zadania i warunki, obecność ucznia, rodzaj pomocy oraz ewentualne zmiany stanu zdrowia. Nie ocenia się skuteczności wyłącznie na podstawie deklaracji, że zalecenie było realizowane.

Tabela 2. Rozróżnienie wskaźnika wdrożenia i wskaźnika efektu

Zalecenie	Wskaźnik wdrożenia	Wskaźnik efektu
polecenia wieloetapowe zapisywane w punktach	odsetek lekcji, na których zastosowano zapis	odsetek zadań rozpoczętych i wykonanych zgodnie z instrukcją
procedura przerwy regulacyjnej	dostępność procedury i liczba prawidłowych zastosowań	mniej eskalacji i krótszy czas powrotu do aktywności
materiał dostępny cyfrowo	odsetek materiałów przekazanych przed lub w czasie lekcji	mniej pominiętych informacji i większa samodzielność

• 2.7. Wsparcie dostosowane do potrzeb i samodzielności ucznia

Zakres i częstotliwość pomocy nie wynikają z prostego przeliczenia punktów. Powinny odpowiadać temu, jak często występują trudności, jakie mają skutki dla bezpieczeństwa i udziału ucznia w zajęciach oraz czy dotychczasowa pomoc przynosiła efekty. Należy wybierać takie rozwiązania, które umożliwiają uczniowi udział w zajęciach i rozwój samodzielności, nie ograniczając jego aktywności bardziej, niż jest to konieczne. Dostępne warunki nauki i odpowiednie dostosowania są warunkiem rzetelnej oceny możliwości ucznia. Nie należy uzależniać ich zapewnienia od wcześniejszych niepowodzeń (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z 2012 r. poz. 1169, art. 24; UNESCO, Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education — All Means All, Paris 2020).

• 2.8. Etyka, podmiotowość i udział ucznia

- uczeń powinien mieć możliwość przedstawienia własnego stanowiska w formie dostępnej do wieku i sposobu komunikowania;
- pomoc fizyczna, przesuwanie wózka, transfer lub czynność samoobsługowa wymagają uzgodnienia i poszanowania prywatności;
- rówieśnicy nie powinni pełnić roli stałych opiekunów ani zastępować odpowiedzialności szkoły;
- uczeń nie może być obciążony wyłączną odpowiedzialnością za przypominanie dorosłym o potrzebnej dostępności;
- pomoc nie powinna ograniczać wyborów i aktywności ucznia bardziej, niż wymagają tego jego bezpieczeństwo i udział w zajęciach;
- do dokumentacji i zespołu nauczycieli przekazuje się tylko takie dane zdrowotne, które są potrzebne do organizacji bezpiecznego wsparcia.



3. Podstawy prawne i procedura działania zespołu

3.1. Stan prawny

Podstawowym aktem proceduralnym wykorzystanym w kompendium jest rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428). Akt został ogłoszony 30 marca 2026 r. i zasadniczo wszedł w życie 14 kwietnia 2026 r.; przepisy § 7 ust. 6 i 7 oraz § 8 obowiązują od 1 września 2026 r. (rozporządzenie Ministra Edukacji z 2 marca 2026 r.). Kompendium uwzględnia stan prawny na 9 września 2026 r.

3.2. Sekwencja proceduralna istotna dla oceny funkcjonalnej

Tabela 3. Główne etapy procedury i ich znaczenie

Etap	Wymaganie proceduralne	Znaczenie dla praktyki
Wniosek i dokumentacja	§ 5 oraz § 6 ust. 1–9: wnioskodawca składa wniosek i dokumentację uzasadniającą; w określonych kategoriach dołącza także dokumentację szczególną.	PPP nie zastępuje dokumentów wymaganych prawem własnymi domniemaniami.
Braki i uzupełnienia	§ 6 ust. 10–11: przewodniczący wzywa do uzupełnienia braków; badania możliwe do wykonania w poradni przeprowadzają jej specjaliści, z wyłączeniem zaświadczeń lekarskich wymaganych przepisami.	Zakres dalszych czynności zależy od rodzaju braku; brak danych szkolnych lub medycznych trzeba jawnie odnotować.
Opinia szkoły	§ 7 ust. 2–7: przewodniczący zwraca się do dyrektora o opinię; jest ona wydawana w terminie 10 dni i obejmuje funkcjonowanie, działania, ich efekty oraz wnioski do dalszej pracy.	Szkoła przekazuje konkretny opis funkcjonowania, a nie samą etykietę lub ocenę zachowania.
Ocena funkcjonowania	§ 8: przed wydaniem orzeczenia zespół przeprowadza ocenę aktywności i uczestniczenia, funkcji i struktur ciała, barier i ułatwień, trudności oraz efektywności dotychczasowego wsparcia.	Rozstrzygnięcie wymaga integracji danych z kilku źródeł.
Udział rodziny i innych osób	§ 4: rodzice lub pełnoletni uczeń mogą uczestniczyć w posiedzeniu i przedstawić stanowisko; inne osoby mogą uczestniczyć na zasadach określonych w przepisach.	Stanowisko ucznia i rodziny powinno być pozyskane w dostępnej formie i uwzględnione w toku analizy.
Orzeczenie	§ 16 i załącznik nr 1: zespół sporządza orzeczenie według obowiązującego wzoru i zachowuje jego kolejność, nazwy pól oraz instrukcje wypełnienia.	Przykład z kompendium nie zastępuje urzędowego formularza.

3.3. Dokumentacja wymagana i uzupełniająca

Zgodnie z § 6 ust. 5 rozporządzenia wnioskodawca dołącza dokumentację uzasadniającą wniosek, w szczególności dokumentację medyczną dotyczącą leczenia, wyniki dotychczasowych badań, poprzednio wydane orzeczenia lub opinie oraz inne dokumenty istotne dla sprawy. W sprawach dotyczących niewidzenia lub słabego widzenia, niesłyszenia lub słabego słyszenia, niepełnosprawności ruchowej, autyzmu, w tym zespołu Aspergera, oraz niepełnosprawności sprzężonych § 6 ust. 6 wymaga ponadto właściwego zaświadczenia lekarskiego z rozpoznaniem i oznaczeniem zgodnym z aktualną klasyfikacją ICD, a także wyników badań oraz dokumentacji leczenia istotnych dla codziennego funkcjonowania. W przypadku niedostosowania społecznego albo zagrożenia niedostosowaniem społecznym zaświadczenie o stanie zdrowia jest wymagane na podstawie § 6 ust. 7 tylko wtedy, gdy informacja zdrowotna jest niezbędna do rozstrzygnięcia.



Tabela 4. Dokumentacja w siedmiu typach spraw

Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	Dokumentacja szczególna wynikająca z przepisów	Dane funkcjonalne niezbędne dla PPP
Niedostosowanie społeczne	Zaświadczenie o stanie zdrowia wydane przez lekarza – wyłącznie wtedy, gdy informacja o stanie zdrowia jest niezbędna do rozstrzygnięcia (§ 6 ust. 7).	Długotrwałość i wielosytuacyjność wzorca, skutki dla praw i bezpieczeństwa, efekty dotychczasowych działań oraz alternatywne wyjaśnienia.
Autyzm, w tym zespół Aspergera	Zaświadczenie lekarskie z rozpoznaniem i kodem aktualnej ICD, wydane przez lekarza specjalistę albo lekarza w trakcie specjalizacji w psychiatrii dzieci i młodzieży lub psychiatrii; ponadto wyniki badań i dokumentacja leczenia istotne dla codziennego funkcjonowania (§ 6 ust. 6).	Komunikacja społeczna, elastyczność, regulacja, warunki sensoryczne, uczestnictwo w grupie i skuteczność dotychczasowych dostosowań.
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	Dokumentacja uzasadniająca wniosek zgodnie z § 6 ust. 5, w szczególności wyniki badań psychologicznych i pedagogicznych, informacje o funkcjonowaniu adaptacyjnym, poprzednie orzeczenia lub opinie oraz inne istotne dokumenty; dokumentacja medyczna – jeżeli dotyczy.	Łączna ocena funkcjonowania intelektualnego, adaptacyjnego i edukacyjnego oraz wykluczenie alternatywnych wyjaśnień.
Słabe słyszenie	Zaświadczenie lekarskie z rozpoznaniem i kodem aktualnej ICD, wydane przez lekarza specjalistę albo lekarza w trakcie specjalizacji w audiologii, foniatrii, otolaryngologii dziecięcej lub otolaryngologii; ponadto wyniki badań i dokumentacja leczenia (§ 6 ust. 6).	Funkcjonalny dostęp do mowy w ciszy i hałasie, sposób komunikowania, technologia, zmęczenie słuchowe i bezpieczeństwo.
Słabe widzenie	Zaświadczenie lekarskie z rozpoznaniem i kodem aktualnej ICD, wydane przez lekarza specjalistę albo lekarza w trakcie specjalizacji w okulistyce; ponadto wyniki badań i dokumentacja leczenia (§ 6 ust. 6).	Funkcjonalne widzenie, kontrast, oświetlenie, pole widzenia, pomoce, orientacja i wydolność wzrokowa.
Niepełnosprawność ruchowa	Zaświadczenie lekarskie z rozpoznaniem i kodem aktualnej ICD, wydane przez lekarza specjalistę albo lekarza w trakcie specjalizacji w neurologii dziecięcej, ortopedii i traumatologii narządu ruchu lub rehabilitacji medycznej; ponadto wyniki badań i dokumentacja leczenia (§ 6 ust. 6).	Mobilność, pozycja, wysiłek, samoobsługa, dostępność przestrzeni, bezpieczeństwo, autonomia i używany sprzęt.
Niepełnosprawności sprzężone	Zaświadczenie lub zaświadczenia odpowiadające składowym niepełnosprawności objętym § 6 ust. 6, z rozpoznaniem i kodem aktualnej ICD, oraz wyniki badań i dokumentacja leczenia istotne dla codziennego funkcjonowania.	Interakcja ograniczeń, dostęp do komunikacji, forma odpowiedzi, rodzaj pomocy, środowisko i priorytety wsparcia.

• 3.4. Opinia szkoły i termin dziesięciu dni

Na podstawie § 7 ust. 2 przewodniczący zespołu zwraca się do dyrektora o opinię o funkcjonowaniu dziecka lub ucznia. Zgodnie z § 7 ust. 3 opinia jest wydawana w terminie 10 dni od dnia otrzymania przez dyrektora prośby o jej wydanie. Powinna uwzględniać wyniki obserwacji i działań diagnostycznych szkoły, opis trudności, mocnych stron i uzdolnień, dotychczasowe działania, formy i zakres pomocy, okres ich udzielania, efekty oraz wnioski do dalszej pracy. Jeżeli uczeń jest objęty kształceniem specjalnym, dołącza się aktualną WOPFU.





Opinię sporządza się na podstawie obserwacji, dokumentacji i informacji zebranych przez osoby pracujące z uczniem; dziesięciodniowy termin nie jest przewidziany na rozpoczynanie od początku wielomiesięcznej diagnozy. W opinii podaje się rzeczywisty okres obserwacji, obecność ucznia, źródła danych i ograniczenia materiału. Brak danych z pełnych 30 dni lub półrocza nie usprawiedliwia przekroczenia terminu. Uzupełnianie danych i czynności diagnostyczne poradni organizuje się w granicach właściwego trybu postępowania.

• 3.5. Status KSzOF

KSzOF pomaga uporządkować obserwację i ułatwia szkole przekazanie danych o aktywności i uczestniczeniu ucznia (Ośrodek Rozwoju Edukacji, Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego — założenia, pomiar, zastosowanie, Warszawa 2024, rozdziały dotyczące KSzOF i załączniki). Rozporządzenie nie wymaga jednak jego stosowania, a sam wynik kwestionariusza nie może być podstawą orzeczenia. Dla poradni liczy się rzetelność opisu, nie narzędzie, za pomocą którego go sporządzono. Jeżeli w opisie brakuje informacji potrzebnych w sprawie, poradnia prosi o uzupełnienie i może przy tym wykorzystać pytania z Karty informacji funkcjonalnej zamieszczonej w rozdziale 15.

Karta informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP została opracowana przez autora na potrzeby szkolenia (rozdział 15); jej warianty dla poszczególnych uczniów zamieszczono przy studiach przypadku. Nie jest urzędowym formularzem ani wzorem z portalu wsparcie.gov.pl. Zawarte w niej pytania można po prostu uwzględnić w opinii szkoły, bez tworzenia osobnego dokumentu.

W autorskich profilach skala 1–5 opisuje stopień występowania wskazanej aktywności w zapisanych warunkach: 1 — niewielki, 2 — mały, 3 — umiarkowany, 4 — duży, 5 — bardzo duży. Kryteria opisowe i sposób rozstrzygania między ocenami są w rozdziale 6. Pomoc, sprzęt i dostępność opisuje się oddzielnie; samo korzystanie z nich nie obniża oceny. Jest to skala profilu szkoleniowego, nie kwalifikator ICF ani przelicznik orzecznicy.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna bez orzeczenia. Uczeń może korzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej niezależnie od tego, czy ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – również wtedy, gdy zespół nie znalazł podstaw do jego wydania. Szkoła organizuje tę pomoc na podstawie rozpoznanych indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia: w bieżącej pracy, w ramach zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów oraz w formach przewidzianych w przepisach. Używane czasem na szkoleniach określenia „poziom 1” czy „poziom 2” porządkują jedynie materiał i nie są kategoriami prawnymi.

• 3.6. Narzędzia oparte na dowodach i granice kompetencji

Badania psychometryczne powinny być prowadzone z wykorzystaniem narzędzi o empirycznie potwierdzonych właściwościach, dostosowanych do wieku, rozwoju i sposobu komunikowania się ucznia oraz stosowanych przez osoby mające przygotowanie wymagane przez autorów narzędzia. Należy odróżnić test standaryzowany od próby funkcjonalnej, obserwacji, rozmowy i kwestionariusza porządkującego. PPP nie rozpoznaje rodzaju niedosłuchu, nie dobiera parametrów sprzętu medycznego, nie wykonuje oceny okulistycznej i nie ustala technicznych parametrów budynku. Jej zadaniem jest natomiast powiązanie ustaleń tych specjalistów z funkcjonowaniem ucznia w szkole.

• 3.7. Struktura urzędowego wzoru orzeczenia

Część orzeczeniowa w studiach przypadku służy celom szkoleniowym. W prawdziwym orzeczeniu obowiązuje dokładna kolejność i nazwy pól z załącznika nr 1 do rozporządzenia. Tabela 5 przedstawia jedynie główne elementy wzoru.

Tabela 5. Mapa struktury orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Część wzoru	Zakres
Rozstrzygnięcie	podstawa potrzeby kształcenia specjalnego i okres, na który wydaje się orzeczenie
Diagnoza – 1	przyczyny trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym, z uwzględnieniem barier środowiskowych
Diagnoza – 2	mocne strony i uzdolnienia ucznia
Diagnoza – 3	indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne
Zalecenia I.1	warunki realizacji potrzeb edukacyjnych i wymagań programowych, w tym sprzęt i środki dydaktyczne
Zalecenia I.2	sposób wykorzystania mocnych stron i uzdolnień





Część wzoru	Zakres
Zalecenia I.3	działania poprawiające funkcjonowanie i uczestniczenie: praca bieżąca, działania zintegrowane, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, zajęcia, wsparcie kadry, praca indywidualna lub w grupie, współpraca lokalna i przygotowanie środowiska po leczeniu lub terapii
Zalecenia II	wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla ucznia
Zalecenia III	sposoby oceny efektów działań
Dodatkowe informacje	AAC lub język migowy; wpływ spełniania obowiązku poza szkołą; inne dane
Nowe orzeczenie i uchylenie	poła wypełniane zgodnie z przesłankami i instrukcjami wzoru; nie zastępuje się ich dowolnym „nie dotyczy”



• 3.8. Terminy postępowania i obieg orzeczenia

Poniższy katalog dotyczy postępowania w sprawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego prowadzonego według rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428). Zestawienie obejmuje wyłącznie terminy procesowe i nie dotyczy harmonogramu obserwacji ani wdrażania wsparcia w szkole. Przy każdym terminie wskazano czynność, której dotyczy, oraz zdarzenie, od którego biegnie.

Czynność	Termin i początek jego biegu	Podstawa prawna
Uzupełnienie braków objętych wezwaniem	Termin wyznaczony przez przewodniczącego, nie krótszy niż 14 dni od otrzymania wezwania. Dotyczy braków wskazanych w tym przepisie, nie dowolnie wymaganych materiałów.	§ 6 ust. 10
Opinia szkoły o funkcjonowaniu ucznia	10 dni od otrzymania przez dyrektora prośby o wydanie opinii. Opisuje się dostępne dane oraz ograniczenia obserwacji.	§ 7 ust. 2–6
Wydanie orzeczenia – termin podstawowy	Nie dłużej niż 30 dni od złożenia wniosku albo od uzupełnienia wniosku lub przedstawienia dokumentacji zgodnie z § 6 ust. 10.	§ 13 ust. 1
Wydanie orzeczenia – szczególnie uzasadniony przypadek	Nie dłużej niż 60 dni od tego samego zdarzenia początkowego. Wyjątek wynika ze stanu zdrowia lub złożoności procesu diagnostycznego. Nie jest to dodatkowe 60 dni po terminie podstawowym.	§ 13 ust. 2
Przekazanie orzeczenia wnioskodawcy	14 dni od dnia wydania. Możliwe jest przekazanie na adres wskazany we wniosku albo w poradni za pokwitowaniem. Termin wniesienia odwołania biegnie od doręczenia, nie od daty wydania.	§ 30 ust. 1–2; § 31 ust. 1
Przekazanie ostatecznego orzeczenia dyrektorowi	14 dni od dnia, w którym orzeczenie stało się ostateczne – jeżeli uczeń uczęszcza do danej placówki albo został do niej przyjęty przed złożeniem wniosku.	§ 30 ust. 3–4
Przyjęcie ucznia do placówki po złożeniu wniosku	Rodzice lub pełnoletni uczeń przedkładają orzeczenie w placówce albo wnioskują do poradni o jego przekazanie. Przepisu o 14 dniach z § 30 ust. 3 nie stosuje się do tego wariantu.	§ 30 ust. 5
Wniesienie odwołania	14 dni od doręczenia orzeczenia. Odwołanie wnosi się do kuratora oświaty za pośrednictwem zespołu, który wydał orzeczenie.	§ 31 ust. 1
Przekazanie odwołania wraz z aktami kuratorowi	14 dni od otrzymania odwołania przez przewodniczącego, jeżeli w tym terminie zespół nie wydał nowego orzeczenia w trybie uwzględnienia odwołania.	§ 31 ust. 2–4
Rozpatrzenie odwołania przez kuratora	21 dni od otrzymania odwołania. Kurator informuje wnioskodawcę o terminie rozpatrzenia.	§ 31 ust. 6
Rozpatrzenie odwołania po zasięgnięciu opinii specjalisty	14 dni od otrzymania opinii, jeżeli zachodzi potrzeba jej zasięgnięcia. Nie jest to ogólny termin dla każdego odwołania.	§ 31 ust. 5 i 7

Źródło: rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428), § 6 ust. 10, § 7 ust. 2–6, § 13 oraz § 30–31.

Liczenie i dokumentowanie terminów. W aktach odnotowuje się oddzielnie daty: wpływu wniosku, otrzymania wezwania i uzupełnienia, wydania orzeczenia, przekazania i doręczenia, uzyskania ostateczności oraz wpływu orzeczenia do szkoły. Przy liczeniu terminów procesowych stosuje się art. 57 ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (tekst jednolity: Dz.U. z 2025 r. poz. 1691): nie uwzględnia się dnia zdarzenia rozpoczynającego termin, a koniec przypadający w sobotę lub dzień ustawowo wolny od pracy przesuwa się zgodnie z tym przepisem. Terminów nie przelicza się na dni robocze, a zasad ich liczenia nie należy mieszać z roboczymi cyklami obserwacji w szkole.

Zakres stosowania. W sprawach wszczętych przed wejściem w życie rozporządzenia z 2 marca 2026 r. należy sprawdzić przepisy przejściowe § 34, w tym właściwy tryb odwoławczy. To, że kompendium uwzględnia stan prawny na wrzesień 2026 r., nie oznacza, że nowe terminy stosuje się do każdego wcześniej złożonego wniosku. W postępowaniu dotyczącym indywidualnego nauczania lub indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego stosuje się odrębny termin z § 14; nie zastępuje się go terminem 30 dni.





Organizacja pracy poradni. Uzyskiwanie opinii szkoły i własne czynności diagnostyczne należy planować równolegle tam, gdzie jest to możliwe. Oczekiwanie na dodatkowy kwestionariusz albo na upływ okresu obserwacji przyjętego w studiach przypadku nie powoduje, że termin zaczyna biec od nowa. W razie niezakończenia sprawy w terminie stosuje się obowiązki informacyjne przewidziane w art. 36 Kodeksu postępowania administracyjnego.

• 3.9. Okres obowiązywania orzeczenia

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres wychowania przedszkolnego, roku szkolnego albo etapu edukacyjnego (§ 16 ust. 4 rozporządzenia z 2 marca 2026 r.). Dobór okresu powinien odpowiadać ustaleniom dotyczącym potrzeb ucznia. Nie należy utożsamiać go z częstotliwością monitorowania efektów ani automatycznie skracać ważności orzeczenia do terminu roboczego przeglądu. Okresy przyjęte w studiach mają charakter ilustracyjny i nie są regułą dla wszystkich uczniów danej kategorii. W rzeczywistej sprawie należy uzasadnić wybór krótszego okresu, jeżeli potrzeby mogłyby przemawiać za objęciem pozostałej części etapu edukacyjnego.

• 3.10. Formularze pomocnicze w dokumentowaniu funkcjonowania

Dane do opinii szkoły można uporządkować we wzorze pomocniczym „Opinia funkcjonowania ucznia/uczenicy”. Dokument obejmuje między innymi źródła informacji, ogólną charakterystykę, siedem obszarów aktywności i uczestniczenia, trudności w realizacji programu nauczania oraz dotychczasowe wsparcie i jego efekty. Instrukcja wykorzystania wzoru znajduje się w rozdziale 15.

Drugi wzór, „Ocena funkcjonowania dziecka”, dotyczy oceny uwzględniającej pracę specjalistów poradni i funkcjonowanie dziecka w przedszkolu. Nie jest to opinia szkoły ani uniwersalny formularz poradni, który można by zastosować do wszystkich opisanych uczniów; na jego przedszkolne przeznaczenie wskazują rubryki dotyczące przedszkola, programu wychowania przedszkolnego oraz działań diagnostycznych pracowników poradni.

Źródła omówienia: „OPINIA-FUNKCJONOWANIA-UCZNIA-UCZENICY-Polski.pdf” (11 stron) i „OCENA-FUNKCJONOWANIA-DZIECKA-Polski.pdf” (12 stron), kopie wykorzystane w opracowaniu. Pliki nie podają daty wydania ani numeru wersji. Identyfikację wariantów i zakres stosowania opisano w rozdziale 15.



4. Wspólny model postępowania

4.1. Etap szkoły: opis wykonania w naturalnym środowisku

Szkoła nie stawia diagnozy klinicznej i nie przesądza wyniku postępowania. Dokumentuje natomiast to, czego poradnia nie może wiarygodnie odtworzyć w gabinecie: funkcjonowanie podczas lekcji, przerwy, pracy grupowej, zmiany planu, przemieszczania się, korzystania z pomocy, aktywności ruchowej i sytuacji społecznych. Opis powinien obejmować częstotliwość, liczbę sytuacji, przybliżony czas, intensywność, skutek, źródło danych oraz działania podjęte wcześniej.

Przy korzystaniu ze wzoru „Opinia funkcjonowania ucznia/uczenicy” opis szkoły porządkuje się w jego częściach V–XI. Wyniki obserwacji wpisuje się do opisu funkcjonowania, działania już zrealizowane do części IX, a propozycje dalszej pracy do części X.

4.2. Minimalny zakres danych ze szkoły

Tabela 6. Kompletność informacji szkolnej

Kategoria	Dane	Znaczenie
Niezbędne	powód skierowania; czas trwania trudności; konkretne sytuacje; częstość i skutki; funkcjonowanie na lekcji i przerwie; wcześniejsze działania i ich efekty; mocne strony; stanowisko ucznia i rodzica; aktualna WOPFU — jeżeli uczeń jest już objęty kształceniem specjalnym; aktualna okresowa ocena funkcjonowania — jeżeli jest objęty zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi	bez tych danych PPP nie powinna formułować daleko idących wniosków o funkcjonowaniu szkolnym
Uzupełniające	wyniki KSzOF, jeżeli go zastosowano; dodatkowe opisy zdarzeń, notatki interwencyjne, prace ucznia, dane z półrocza i innych źródeł — stosownie do pytania diagnostycznego	zwiększają możliwość weryfikacji, porównania warunków i oceny powtarzalności
Pomocnicze	zainteresowania, aktywność pozaszkolna, dodatkowe opinie, materiały wskazujące sytuacje sukcesu	wspierają projektowanie zaleceń, ale nie przesądzają rozstrzygnięcia

4.3. Postępowanie przy brakach

1. Zidentyfikuj, których danych brakuje i czy brak dotyczy informacji koniecznej do rozstrzygnięcia.
2. Zwróć się do szkoły o konkretne uzupełnienie, powołując się na zakres opinii o funkcjonowaniu ucznia.
3. Jeżeli opis szkoły nie zawiera informacji potrzebnych w sprawie, przełącz odpowiednie pytania z autorskiej Karty informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP (rozdział 15) albo równoważny wykaz.
4. Nie uzupełniaj brakujących informacji za szkołę i nie zastępuj danych z naturalnego środowiska krótką obserwacją gabinetową.
5. Odnótuj w aktach, jakie dane uzyskano, czego nadal brakuje i w jaki sposób ogranicza to pewność wnioskowania.
6. Zbierz dane wystarczające do rzetelnego opisu funkcjonowania ucznia i skuteczności dotychczasowego wsparcia, pilnując obowiązujących terminów. Proś o informacje rzeczywiście potrzebne, a nie o dokumenty, których sprawa nie wymaga. Brak idealnego materiału nie uzasadnia bezterminowego odraczania rozstrzygnięcia; ograniczenia danych i podjęte czynności odnotowuje się w aktach.

4.4. Etap PPP: od danych do mechanizmu

Praca PPP powinna oddzielać opis ograniczenia aktywności od hipotezy wyjaśniającej. Najpierw ustala się, co uczeń wykonuje i w jakich warunkach, następnie bada możliwe funkcje ciała oraz rolę środowiska, a dopiero na końcu



formuluje syntezę. Taka kolejność ogranicza błąd potwierdzenia i pozwala sprawdzić, czy prostsza zmiana warunków nie ujawnia kompetencji niewidocznej w standardowym zadaniu.

Opinia szkoły jest dla poradni źródłem danych i nie zastępuje pogłębionej oceny. Części A–F stosowane w studiach przypadku to autorska struktura karty oceny. „Ocena funkcjonowania dziecka” ma odrębny układ, przeznaczony do oceny dziecka w kontekście przedszkola, i nie powinna być wykorzystywana jako formularz dla ucznia szkoły.

• 4.5. Formuła opisu funkcjonalnego

Tabela 7. Formuła budowania wniosku funkcjonalnego

Element	Pytanie kontrolne
Sytuacja	jakie wymaganie pojawia się w konkretnym środowisku?
Wykonanie	co uczeń robi samodzielnie, z pomocą, przy technologii i bez niej?
Funkcje	jakie funkcje ciała mogą wyjaśniać wykonanie i na jakich danych opiera się ten wniosek?
Środowisko	co działa jako bariera, a co jako ułatwienie?
Skutek	jak trudność wpływa na uczenie się, relacje, bezpieczeństwo, samodzielność i uczestnictwo?
Potrzeba	jakiego warunku lub umiejętności brakuje, aby zwiększyć udział?
Zalecenie	jakie konkretne działanie odpowiada rozpoznanej potrzebie?
Pomiar	jak sprawdzimy wdrożenie i efekt?

• 4.6. Przejście do orzeczenia

Dokumentacja diagnostyczna może, ale nie musi, zawierać kody ICF. Niezbędny jest natomiast precyzyjny język funkcjonalny: opis działania ucznia, warunków wykonania, skutków i potrzeb. Orzeczenie powinno być syntetyczne, funkcjonalne i zrozumiałe dla ucznia, rodziny oraz szkoły. Nie przenosi się do niego całego arkusza KSzOF ani kodów w miejsce opisu. Zapis powinien wyjaśniać mechanizm trudności, zasoby, potrzeby i warunki wsparcia w granicach wskazanych przez urzędowy wzór.

• 4.7. Od orzeczenia do WOPFU i IPET

Po wydaniu orzeczenia szkoła odpowiada za przełożenie zaleceń na aktualną WOPFU oraz IPET. WOPFU porządkuje bieżący obraz funkcjonowania i efekty dotychczasowych działań. IPET określa organizację wsparcia, zadania nauczycieli i specjalistów, formy dostosowania, udział rodzica i ucznia, harmonogram przeglądu oraz sposób monitorowania. PPP może wspierać konsultacyjnie, ale nie przejmuje odpowiedzialności za bieżącą organizację szkoły.

Terminy prawne dotyczące IPET. IPET opracowuje się po dokonaniu WOPFU: do 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna od początku roku szkolnego kształcenie w danej placówce, albo w terminie 30 dni od dnia złożenia w niej orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Właściwy wariant ustala się według § 6 ust. 4–5 rozporządzenia 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 (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1309). Nie jest to swobodny wybór dogodniejszego terminu. Termin 30 dni liczy się od złożenia orzeczenia w szkole, a nie od jego wydania w poradni.

Formalna ocena i praca zespołu. Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym (§ 6 ust. 7). Okresową WOPFU przeprowadza się co najmniej dwa razy w roku szkolnym, uwzględniając ocenę efektywności programu. IPET modyfikuje się w miarę potrzeb, niekoniecznie po każdej ocenie (§ 6 ust. 9). Pierwszą WOPFU przeprowadza się przed opracowaniem programu i nie może jej zastąpić późniejszy przegląd roboczy. IPET obejmuje okres, na jaki wydano orzeczenie, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny (§ 6 ust. 5).

Bieżące działanie. Koordynator i osoby realizujące wsparcie monitorują jego przebieg bez każdorazowego zwoływania pełnego zespołu. Pomoc w bieżącej pracy rozpoczyna się niezwłocznie po rozpoznaniu potrzeby, a warunki bezpiecznego udziału sprawdza się przed korzystaniem z danego rozwiązania. Nie czeka się z tym na upływ terminu opracowania IPET ani na planową WOPFU.



Podstawa: § 20 ust. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jednolity: Dz.U. z 2023 r. poz. 1798) oraz § 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1604).

Modyfikacje i decyzje organizacyjne. Nie każda zmiana sposobu wsparcia wymaga nowego orzeczenia. IPET może być modyfikowany na podstawie okresowej WOPFU, a potrzeba realizacji wybranych zajęć indywidualnie albo w grupie do 5 uczniów może wynikać z orzeczenia lub z WOPFU. Formy i okres pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin ustala szkoła w obowiązującym trybie. Jeżeli zmiana wymaga dodatkowych godzin, zatrudnienia albo innych zasobów, decyzje organizacyjne należą do dyrektora oraz – w wymaganym zakresie – organu prowadzącego. PPP wyjaśnia cel funkcjonalny i wspiera konsultacyjnie, ale nie przydziela etatów ani środków. Nowe orzeczenie należy rozważyć wtedy, gdy aktualne potrzeby wykraczają poza zasadniczą treść dotychczasowego rozstrzygnięcia.

• 4.8. Wspólna matryca zalecenia

Tabela 8. Wspólna matryca zalecenia

Element zalecenia	Treść pytania
Potrzeba funkcjonalna	jaki konkretny problem lub warunek dostępu rozpoznano?
Cel	jaka zmiana w aktywności lub uczestniczeniu ma nastąpić?
Działanie	co dokładnie ma zostać zrobione?
Warunki	w jakich sytuacjach, przedmiotach lub miejscach działanie jest potrzebne?
Intensywność	kiedy i jak często, z wyraźnym zaznaczeniem, że częstotliwość przykładowa wymaga indywidualizacji?
Realizator	kto odpowiada za wykonanie, a kto za koordynację?
Wskaźnik wdrożenia	po czym poznamy, że działanie rzeczywiście zastosowano?
Wskaźnik efektu	po czym poznamy zmianę w funkcjonowaniu ucznia?
Przegląd i modyfikacja	kiedy zespół ocenia wyniki i co robi przy braku efektu?

• 4.9. Status terminów, okresów obserwacji i przeglądów

Terminy prawne i przykłady. Kompendium posługuje się trzema rodzajami dat i okresów: terminami wynikającymi z przepisów, przykładowymi momentami organizacji i przeglądu wsparcia oraz okresami, z których pochodzą dane o uczniu. Dostosowywać do sytuacji ucznia można tylko propozycje organizacyjne; terminy prawne obowiązują bez względu na to, że studia są fikcyjne. Ustalenia robocze nie mogą opóźnić pomocy ani zastępować formalnej WOPFU i pracy zespołu.

Okres obserwacji. Ostatnie 30 dni stanowią w studiach punkt odniesienia do opisu aktualnego funkcjonowania, a wcześniejsze półrocze pomaga odtworzyć przebieg trudności. Nie oznacza to, że z pomocą, zgłoszeniem do PPP albo rozpatrzeniem wniosku trzeba czekać 30 dni czy pół roku. W sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, kryzysu lub gwałtownego pogorszenia funkcjonowania szkoła reaguje niezwłocznie. Zakres potrzebnej historii dobiera się indywidualnie do pytania diagnostycznego; dane z dłuższej perspektywy pozyskuje się z dostępnej dokumentacji i wywiadu, wskazując rzeczywiste daty, źródła i ograniczenia.

Roboczy przegląd efektów. Przedział 6–8 tygodni odnosi się do przykładowego podsumowania rzeczywiście wdrożonego działania. W ocenie uwzględnia się liczbę okazji do jego zastosowania, zrealizowane zajęcia, obecność ucznia oraz przerwy w udzielaniu wsparcia. Pogorszenie funkcjonowania, zagrożenie lub ujawnienie nieskuteczności uzasadnia wcześniejszą reakcję. Krótki przegląd może przeprowadzić koordynator z osobami realizującymi działanie; zmiany IPET wprowadza właściwy zespół w obowiązującym trybie.

Pierwszy okres realizacji. Daty rozpoczęcia działań i pierwszego przeglądu ustala się w planie. Półrocze szkolne może być wygodnym okresem organizacyjnym, ale nie oznacza obowiązku udzielania każdej formy pomocy przez identyczny czas ani jej zakończenia wraz z klasyfikacją. Przy rozpoczęciu wsparcia w środku roku należy określić konkretne daty. Potrzebna dostępność, komunikacja i pomoc w bieżącej pracy są zapewniane także po zakończeniu





pierwszego okresu. Intensywność zajęć indywidualizuje się z zachowaniem właściwych wymagań prawnych dla danej formy.

Częstotliwość i zakres pomocy. Częstotliwości, okresy i warianty wsparcia przyjęte w studiach są przykładami, nie normami prawnymi ani minimalnym wymiarem godzin. W rzeczywistej sprawie ustala się je na podstawie celu, aktualnego funkcjonowania, treści orzeczenia, bezpieczeństwa i efektów pomocy. Niedobór zasobów nie zmniejsza potrzeb ucznia; wymaga działania dyrektora i organu prowadzącego w zakresie ich zadań.

Bezpieczeństwo i gotowość rozwiązań. Przed korzystaniem przez ucznia z miejsca, sprzętu lub formy pomocy sprawdza się warunki bezpiecznego udziału i skutecznej komunikacji. Problemy wykrywa się i rozwiązuje na bieżąco; przegląd po 4–6 tygodniach jest podsumowaniem, nie pierwszą kontrolą gotowości. Pilnego zabezpieczenia udziału ucznia nie uzależnia się od możliwości jednoczesnego zebrania rodzica i całego zespołu. Jeżeli docelowa zmiana wymaga zakupu lub przebudowy, dyrektor organizuje bezpieczne rozwiązanie przejściowe oraz określa osobę odpowiedzialną i termin realizacji zmiany. Rozwiązanie przejściowe nie znosi obowiązku zapewnienia właściwych warunków.

Wykonalność monitorowania. Wybiera się niewielką liczbę priorytetowych wskaźników, ustala źródło danych, osobę odpowiedzialną i zastępstwo oraz uzgadnia możliwość do utrzymania formy kontaktu z rodziną i konsultacji roboczych. Codzienne stosowanie dostosowania nie oznacza codziennego wypełniania całego profilu diagnostycznego. Nieobecność rodzica lub konsultanta nie zwalnia szkoły z bieżących obowiązków. Wartości wyjściowe ustala się z porównywalnych zapisów, a nie z pamięci. Liczba obserwacji i długość przykładowego cyklu monitorowania porządkują pracę; same nie są progiem skuteczności.



5. Analiza porównawcza siedmiu przypadków

5.1. Kryteria porównania

Przypadki zestawiono według mechanizmu ograniczającego uczestnictwo, a nie według rozpoznań. Wspólny układ obejmuje: dominujące pytanie diagnostyczne, dane konieczne, główne funkcje ciała, bariery środowiskowe, najczęstszy błąd interpretacyjny, warunek bezpiecznego wnioskowania, kierunek wsparcia i wskaźnik efektu. Takie zestawienie pokazuje, że ten sam skutek, np. niewykonanie zadania, może wymagać zupełnie innej reakcji w zależności od przyczyny i warunków.

Tabela 9. Profile siedmiu studiów przypadku

Przypadek	Wiek i klasa	Dominujący mechanizm	Najważniejszy błąd	Główny kierunek wsparcia
niedostosowanie społeczne	14 lat, klasa VII szkoły podstawowej	utrwalone, wielosytuacyjne naruszenie norm, ograniczenie uczestnictwa i bezpieczeństwa relacji	utożsamienie trudnego zachowania z gotową podstawą orzeczenia albo przypisanie intencji bez danych	spójne oddziaływania resocjalizacyjne, regulacja, naprawa relacji, bezpieczeństwo i monitorowanie
autyzm, w tym zespół Aspergera	13 lat, klasa VII szkoły podstawowej	trudności komunikacji społecznej, elastyczności, regulacji przeciążenia i uczestnictwa grupowego	sprowadzenie zachowania do niegrzeczności albo wyprowadzenie zaleceń wyłącznie z nazwy rozpoznania	przewidywalność, dostępność społeczna i sensoryczna, jasna komunikacja, elastyczne formy udziału
niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	8 lat, klasa II szkoły podstawowej	ograniczenia uczenia się, rozumienia pojęć, pamięci roboczej, generalizacji i samodzielnego działania	uznanie słabych ocen albo pojedynczego wyniku testu za wystarczające rozpoznanie	małe kroki, konkret, modelowanie, powtarzalność, generalizacja i systematyczne zwiększanie samodzielności
słabe słyszenie	10 lat, klasa IV szkoły podstawowej	ograniczony dostęp do mowy w hałasie, z odległości i w rozmowie wieloosobowej oraz narastający wysiłek słuchowy	utożsamienie działania aparatów z pełnym dostępem do treści albo interpretowanie błędu jako nieuwagi	dostępność komunikacyjna, zapis poleceń, porządek wypowiedzi, ograniczenie hałasu i kontrola technologii
słabe widzenie	12 lat, klasa VI szkoły podstawowej	ograniczony dostęp do drobnej, odległej, niskokontrastowej i szybko prezentowanej informacji wzrokowej	wyprowadzanie potrzeb z samej ostrości wzroku albo uznanie pierwszej ławki za uniwersalne rozwiązanie	indywidualnie dobrany dostęp do materiału, kontrast, oświetlenie, technologie, tempo i bezpieczeństwo mobilności
niepełnosprawność ruchowa	14 lat, klasa VIII szkoły podstawowej	ograniczenia mobilności i wysiłku ujawniające się głównie w interakcji z niedostępnym środowiskiem	utożsamienie wózka z niesamodzielną albo przeniesienie odpowiedzialności za barierę na uczennicę	dostępność architektoniczna i organizacyjna, autonomia, uzgadnianie pomocy, udział w WF i bezpieczne procedury
niepełnosprawności sprzężone	11 lat, klasa IV integracyjna	wzajemny wpływ funkcjonowania intelektualnego, motoryki, komunikacji, samoobsługi i warunków dostępu	traktowanie sprzężenia jako prostej sumy rozpoznań albo uznanie braku mowy za brak rozumienia	stały dostęp do komunikacji, dostępna forma zadania, autonomia, etapowanie pomocy i zintegrowane wsparcie

• 5.2. Macierz porównawcza

Tabela 10. Główna macierz porównawcza

Przypadek	Główne pytanie	Dane bezwzględnie konieczne	Dominujące bariery	Główny wskaźnik efektu
niedostosowanie społeczne	Czy zachowania tworzą utrwalaony i wielosytuacyjny wzorzec wymagający specjalnej organizacji, czy są sytuacyjne i reagują na wsparcie?	obserwacje szkoły, mikroopisy zdarzeń, dokumentacja działań, uczeń, rodzic, badania PPP	sposób reagowania dorosłych, reakcje grupy, niespójność zasad, ekspozycja publiczna	mniej sytuacji naruszania granic i większa zdolność zakończenia konfliktu oraz powrotu do roli ucznia
autyzm, w tym zespół Aspergera	Czy trudność wynika z komunikacji społecznej, nieprzewidywalności i przeciążenia, a jak zmienia się po zapewnieniu dostępności?	dokumentacja rozpoznania, szkoła, rodzic, uczeń, obserwacja i badania specjalistyczne PPP	hałas, nieprzewidywalność, niejasne komunikaty, ekspozycja społeczna, praca bez określonych ról	większy udział w zmianach i pracy grupowej przy mniejszej liczbie przeciążeń oraz szybszym powrocie do aktywności
niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	Czy ograniczenia dotyczą łącznie funkcjonowania intelektualnego i adaptacyjnego oraz utrzymują się mimo adekwatnego nauczania?	prace szkolne, dłuższa obserwacja, rodzic, badania psychologiczne i pedagogiczne, funkcjonowanie adaptacyjne	zbyt złożone polecenia, symboliczny materiał bez konkretności, presja tempa, wyręczanie przez dorosłych i rówieśników	większa liczba zadań wykonanych samodzielnie i skuteczniejsza generalizacja umiejętności
słabe słyszenie	Czy uczennica ma pełny dostęp do treści mowy w naturalnych warunkach, a nie tylko słyszy sygnał w ciszy?	dokumentacja audiologiczna, próby funkcjonalne, szkoła, uczennica, rodzic, obserwacja w różnych warunkach	pogłos, odległość, mówienie tyłem, nakładające się wypowiedzi, brak zapisu kluczowych informacji	mniej błędów wynikających z nieodebrania komunikatu i większa samodzielność w dyskusji
słabe widzenie	Jakie informacje są dostępne wzrokowo w konkretnej odległości, oświetleniu, kontraście i czasie pracy?	dokumentacja okulistyczna, ocena funkcjonalnego widzenia, szkoła, uczennica, rodzic i próby porównawcze	odbłask, niski kontrast, drobny druk, niedostępny układ materiału, zmienne oświetlenie i brak pliku cyfrowego	mniej pominiętych informacji i porównywalny wynik po zapewnieniu dostępu do materiału
niepełnosprawność ruchowa	Czy ograniczenie wynika z funkcji ruchowych, czy z niedostępnej przestrzeni i organizacji?	dokumentacja medyczna i rehabilitacyjna, audyt warunków, szkoła, uczennica, rodzic, obserwacja funkcjonalna	schody, ciężkie drzwi, niedostępne stanowisko i toaleta, źle zaplanowane wycieczki, brak procedury ewakuacji	większy udział bez nieuzasadnionej pomocy oraz mniej sytuacji wyłączenia z powodu bariery
niepełnosprawności sprzężone	Co uczeń rozumie i może wyrazić po zapewnieniu AAC, dostępnej formy odpowiedzi, czasu i właściwej pomocy?	dokumentacja wielospecjalistyczna, AAC, szkoła, uczeń, rodzic, próby w warunkach dostępnych i obserwacja	niedostępna forma odpowiedzi, brak AAC, zbyt krótki czas, wyręczanie, bariery przestrzenne i niewłaściwa pomoc	więcej samodzielnych decyzji i odpowiedzi po zapewnieniu dostępu do komunikacji i działania

• 5.3. Ten sam skutek, różne mechanizmy

Tabela 11. Przykłady różnicowania tego samego skutku

Obserwowany skutek	Możliwe mechanizmy	Pytanie rozstrzygające
uczeń nie wykonał polecenia	nie odebrał mowy; nie odczytał tekstu; nie rozumie pojęcia; polecenie było niejednoznaczne; forma odpowiedzi była ruchowo niedostępna	czy wykonanie zmienia się po zapewnieniu odpowiedniego kanału i sposobu odpowiedzi?
uczeń wycofał się z grupy	przeciążenie; brak dostępu do rozmowy; niejasne role; presja społeczna; doświadczenie konfliktu	co działo się przed wycofaniem i jakie warunki przywracają udział?
uczeń wymaga pomocy	bariera przestrzenna; złożoność zadania; brak generalizacji; brak technologii; nawyk wyręczania	która część czynności jest rzeczywiście niedostępna i jak najmniejsza pomoc wystarcza?
wynik pracy jest niski	brak wiedzy; niedostępny materiał; zmęczenie; ograniczony czas; zaburzenie komunikacji; niedopasowana metoda badania	czy wynik utrzymuje się w warunkach dostępnych i przy alternatywnym sposobie odpowiedzi?

• 5.4. Sprawdzenie podstaw do wydania orzeczenia

Przed sformułowaniem wniosku zespół powinien zadać pytanie: jakie dane, gdyby były inne, zmieniłyby rozstrzygnięcie? Przykładowo samo rozpoznanie autyzmu nie przesądza o potrzebie kształcenia specjalnego. Jeżeli uczeń uczestniczy w zajęciach, realizuje wymagania, korzysta skutecznie z niewielkich dostosowań dostępnych w ramach zwykłej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a trudności nie wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy, materiał może nie uzasadniać orzeczenia. Analogicznie pojedynczy miesiąc konfliktów nie dowodzi niedostosowania społecznego, a niepełny dostęp do tablicy nie dowodzi trudności poznawczych.

5.4.1. Przykład: rozpoznanie nie przesądza o potrzebie orzeczenia

Julia ma 12 lat i aktualne rozpoznanie ze spektrum autyzmu. Szkoła przekazała jednak spójne dane z całego półrocza: uczennica regularnie uczestniczy w zajęciach, realizuje wymagania programowe, utrzymuje stabilne relacje z kilkoma rówieśniczkami i nie doświadcza częstych przeciążeń. Potrzebuje zapisu zmian planu, jednoznacznych poleceń i możliwości krótkiego wycofania się z hałasu, lecz działania te są skutecznie zapewniane w ramach bieżącej pracy i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W badaniu PPP potwierdzono specyficzny sposób komunikacji społecznej oraz potrzebę przewidywalności. Nie stwierdzono jednak, aby aktualne trudności powodowały takie ograniczenie aktywności i uczestniczenia, które wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy w rozumieniu kształcenia specjalnego. Rozpoznanie jest istotne, ale nie zastępuje oceny aktualnego wpływu na edukację.

Element analizy	Ustalenie	Znaczenie dla decyzji
Rozpoznanie	Potwierdzone spektrum autyzmu.	Jest warunkiem istotnym dla rozumienia profilu, ale nie przesądza rozstrzygnięcia.
Aktywność i uczestniczenie	Uczennica uczestniczy w lekcjach, pracy grupowej i wydarzeniach; ograniczenia są sporadyczne i przewidywalne.	Brak wielosytuacyjnego, istotnego ograniczenia wymagającego specjalnej organizacji nauki.
Skuteczność dotychczasowej pomocy	Krótki zapis zmian, jasne polecenia i przerwa od hałasu przynoszą stabilny efekt.	Wsparcie jest możliwe do zapewnienia w ramach bieżącej pracy oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
Pewność danych	Zgodne informacje szkoły, uczennicy, rodzica i PPP z całego półrocza.	Wniosek ma wysoką pewność i nie opiera się na jednym źródle.
Rozstrzygnięcie	Brak podstaw do przyjęcia potrzeby kształcenia specjalnego w aktualnym stanie funkcjonowania.	Zespół może wydać orzeczenie o braku potrzeby kształcenia specjalnego; szkoła kontynuuje i monitoruje pomoc.



Element analizy	Ustalenie	Znaczenie dla decyzji
Warunek ponownej oceny	Istotne pogorszenie uczestnictwa, nieskuteczność dostosowań albo nowe dane o funkcjonowaniu.	Ponowna ocena wynika ze zmiany potrzeb, nie z samego upływu czasu.

Ocena funkcjonalna może więc prowadzić do obu rozstrzygnięć: potwierdzić potrzebę kształcenia specjalnego albo wykazać, że dane jej nie uzasadniają.





6. Zasady wykorzystania KSzOF i ICF

6.1. Dwie różne skale

Skala 1–5 w autorskich profilach obserwacyjnych oraz kwalifikatory ICF 0–4 opisują odmiennie zdefiniowane wyniki. Nie wolno przeliczać ich mechanicznie, odwracać wyniku ani traktować sumy jako prognozy orzecznictwa. W każdej tabeli należy najpierw przeczytać zakres obserwacji i warunki. W dalszej części rozdziału podano opisowe kryteria wyboru konkretnego poziomu oraz sposób uzasadniania wyniku. W rzeczywistym KSzOF pierwszeństwo ma instrukcja jego aktualnej, autoryzowanej wersji.

6.2. Kody jako język porządkowania, nie substytut opisu

Kategoria ICF wskazuje domenę funkcjonowania, ale sama nie zawiera informacji o kontekście, nasileniu, przyczynie ani znaczeniu dla ucznia. W dokumentacji diagnostycznej można posługiwać się kodem dopiero po sprawdzeniu pełnej definicji kategorii i połączeniu go z opisem funkcjonalnym. W treści orzeczenia należy używać nazw obszarów i języka zrozumiałego dla ucznia, rodziny i szkoły; kod nie może zastępować opisu.

6.3. Status tabel instruktażowych i reguły ich wykorzystania

Kompendium nie reprodukuje oficjalnych formularzy KSzOF. Tabele w studiach przypadku są autorskimi profilami do nauki dokumentowania i interpretacji. Obserwacje i relacje w ich komentarzach należą do fikcyjnych scenariuszy; nie są wynikami rzeczywistych badań ani oficjalnym wynikiem narzędzia. Opisano aktualne wykonanie, a próby po zmianie warunków zaznaczono oddzielnie. Informacje o samoobsłudze i życiu domowym obejmują w scenariuszach także rozmowy z uczniem i rodzicem; w praktyce zbiera się je z poszanowaniem prywatności.

Źródła metodyczne: ORE, „Ocena funkcjonalna w Szkole dla Każdego”, 2024, część o KSzOF i załączniki (ore.edu.pl, e-book z grudnia 2024 r.); WHO, „Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia”, polski przekład 2009 (ezdrowie.gov.pl/downloadFile/740), z uwzględnieniem późniejszych aktualizacji WHO. Kategoria d137 występuje w aktualizacjach, nie w samym pierwotnym wydaniu z 2001 r. Definicje, włączenia i wyłączenia należy sprawdzać w aktualnym wykazie WHO; polskie nazwy w tabelach są miejscami opisowymi skrótami. Kryteria 1–5 i objaśnienia porównawcze w kompendium pozostają autorskie.

Formularze pomocnicze omówione w rozdziale 15 zawierają wyłącznie pola opisowe; nie ma w nich rubryk na kwalifikatory 0–4 ani przelicznika ocen KSzOF. Tabele liczbowe i ich uzasadnienia służą w kompendium nauce oceniania. Do formularza przenosi się na ich podstawie opis funkcjonowania, a nie liczby.

Ramy czasu scenariuszy. „Ostatni miesiąc” lub „30 dni” oznaczają okres obserwacji podczas nauki szkolnej, a nie wymagany prawem czas badania. W skrótach dydaktycznych nie podano dat czynności administracyjnych; nie można z nich obliczać terminów postępowania. W rzeczywistej sprawie zapisuje się daty początku i końca obserwacji, dni obecności, datę opinii, ocen poradni i rozstrzygnięcia oraz sprawdza przepisy obowiązujące w dacie właściwej czynności.

Kolumna z kategorią ICF porządkuje treść aktywności na potrzeby szkolenia; nie jest oficjalnym kluczem KSzOF. W rzeczywistej sprawie sprawdza się pełną definicję kategorii, zakres włączeń i wyłączeń oraz zgodność z opisem działania ucznia. Jeżeli wiersz obejmuje kilka aktywności, ich kwalifikatory ustala się osobno w pogłębionej ocenie, bez odwracania ani uśredniania ocen 1–5.

Ocenie wpływu środowiska podlega zawsze ten sam zakres czynności, czasu i warunków. Poziomy sąsiednie porównuje się w tym zakresie. Gdy opis potwierdza wpływ, ale nie pozwala ustalić jego nasilenia, stosuje się 8 lub +8, zamiast dopisywać pozornie precyzyjną liczbę. Poprawa po równoczesnej zmianie kilku warunków wskazuje na efekt całego pakietu; nie rozdziela wkładu jego składników.

Wiele poradni nie stosuje kodów ICF w opisach diagnostycznych i kompendium nie wprowadza takiego obowiązku. Kody przy profilach mają znaczenie dydaktyczne: pomagają dostrzec związek między obserwowaną aktywnością a domeną klasyfikacji. Nie są wymagany elementem opinii szkoły, dokumentacji PPP ani orzeczenia; wystarczy precyzyjny opis funkcjonowania.

Pozycje dotyczące zdrowia odnoszą się do dbania ucznia o własne zdrowie, dobrostan i bezpieczeństwo. Nie służą do oceniania odpowiedzialności ucznia za bezpieczeństwo innych osób.



6.4. Jak czytać konkretną ocenę w tym kompendium

W profilach szkolnych stosuje się skalę 1–5, a w pogłębionej ocenie PPP podano kwalifikatory ICF. Najpierw odczytuje się czynność, warunki i opis wykonania, a następnie wybiera poziom według kryteriów poniżej. Liczba dotyczy zakresu opisanego w wierszu, nie ucznia jako całości. Zapis ma wskazywać, jakie dane rozstrzygają między poziomami. Zmiana warunków lub zakresu czynności może uzasadniać inną ocenę, mimo że możliwości ucznia pozostają takie same.

Kierunek skali 1–5 odpowiada opisowi stopnia występowania aktywności przyjętemu w materiałach ORE. Poniższe kryteria pokazują, jak autor odczytuje oceny w przykładach; nie są normami KSZOOF, którego wynik oblicza się zgodnie z instrukcją oryginalnego formularza.

Ocena szkolna	Opis rozstrzygający w autorskim przykładzie	Co odróżnia od sąsiedniego poziomu
1	Aktywność nie pojawia się w przyjętych warunkach albo pojawiają się tylko pojedyncze, mało skuteczne próby.	Nie 2: brak jeszcze powtarzalnego, użytecznego fragmentu wykonania. W skali 1–5 nie dodaje się nieprzewidzianego zera.
2	Pojawia się powtarzalny, użyteczny fragment aktywności, ale zasadnicza część pozostaje niewykonana lub udział bardzo ograniczony.	Nie 1: uczeń rzeczywiście wykonuje część. Nie 3: wykonanie jest nadal fragmentaryczne, nie obejmuje znaczącej części wymagań.
3	Uczeń wykonuje znaczącą część aktywności, lecz wynik jest niepełny albo nie utrzymuje się w istotnych, zwykłych sytuacjach.	Nie 2: zachowana jest wyraźna, powtarzalna część wykonania. Nie 4: pozostają braki, które ograniczają osiągnięcie celu.
4	Aktywność jest realizowana w dużym stopniu; przeważnie osiągnięty jest jej cel, z niewielkimi brakami albo sporadycznym przerywaniem.	Nie 3: cel jest zwykle osiągany. Nie 5: opis wskazuje konkretną, nadal powracającą niedoskonałość wykonania.
5	Aktywność jest realizowana w bardzo dużym stopniu, adekwatnie do ocenianego wymagania; nie występują istotne, powtarzalne braki.	Nie 4: w przedstawionych obserwacjach brak utrzymującego się ograniczenia. Ocena nie oznacza perfekcji ani zdolności do każdej możliwej wersji zadania.

Ocena dotyczy czynności opisanej w danym wierszu. Gdy wiersz mówi o samodzielnym pisaniu, przepisanie tekstu ułożonego przez dorosłego nie jest samodzielnym pisaniem. Gdy mówi o komunikowaniu potrzeby, samodzielnie wybrany komunikat w AAC jest pełnoprawnym wykonaniem. Samo używanie sprzętu nie obniża oceny. Oddziela się pomoc zapewniającą dostęp od podpowiedzi, która wykonuje za ucznia oceniany element zadania. Nie obniża się oceny zachowania prospołecznego tylko dlatego, że uczeń jest mało ekspresyjny lub wybiera aktywność indywidualną.

6.5. Kwalifikatory ICF: opisowe kryteria wyboru

W ICF 0 oznacza brak problemu, 1 — problem nieznaczny, 2 — umiarkowany, 3 — znaczny, a 4 — skrajnie duży, całkowity. Trzeba zawsze dodać, czego dotyczy ta ocena. W przypadku funkcji ciała ocenia się nasilenie jej zaburzenia, w przypadku aktywności — ograniczenie wykonania, a w przypadku środowiska — wpływ konkretnego czynnika. Opisy w tabeli są roboczymi kryteriami szkoleniowymi. Nie stanowią zwalidowanego testu, oficjalnego przelicznika ani algorytmu rozstrzygania.

Kwalifikator	Aktywność i uczestniczenie — wykonanie	Funkcja ciała — zakres zaburzenia
0	W ocenianych warunkach uczeń wykonuje czynność skutecznie, w odpowiednim czasie i bez istotnego problemu. Pomoc lub sprzęt obecne w tych warunkach pozostają opisane.	Badanie lub ukierunkowana ocena wskazują zachowanie ocenianej funkcji. Brak informacji o zaburzeniu sam w sobie nie uzasadnia 0.
1	Cel czynności jest osiągany. Trudność jest mała: niewielkie spowolnienie, pojedyncze błędy lub krótka przerwa, bez istotnej utraty udziału.	Niewielkie osłabienie wybranego aspektu funkcji; zasadniczy przebieg pozostaje zachowany. Objaw nie dominuje w badaniu.
2	Uczeń wykonuje znaczącą część czynności, lecz istotne fragmenty są niepełne, wyraźnie spowolnione albo wymagają ponowienia. Ograniczenie jest większe niż drobna niedoskonałość.	Wyraźne i powtarzalne zaburzenie części funkcji, przy zachowanym użytecznym funkcjonowaniu w pozostałym zakresie.
3	Czynność jest w dużej części ograniczona. Dostępne pozostają użyteczne fragmenty, lecz większość ocenianego wymagania nie jest spełniana w danych warunkach.	Zaburzenie dominuje w istotnej części badanej funkcji. Zachowane możliwości są ograniczone, ale nie oznaczają jej niemal całkowitego zniesienia.

Kwalifikator	Aktywność i uczestniczenie — wykonanie	Funkcja ciała — zakres zaburzenia
4	Brak skutecznego wykonania albo pozostają jedynie śladowe próby w ocenianym zakresie. Ocenia się dokładnie tę czynność, nie ogólną samodzielność osoby.	Badana funkcja jest praktycznie zniesiona w określonym zakresie. Nie wystarcza nazwa ciężkiej choroby ani fakt korzystania z dużej pomocy.

Pomoc w rozstrzygnięciu. Porównaj opis z dwoma najbardziej prawdopodobnymi poziomami i wskaż element decydujący. Przykład: uczeń wykonuje użyteczne fragmenty, lecz nie realizuje zasadniczej części zadania w opisanych warunkach — w tym scenariuszu przyjęto 3, a nie 2 ani 4. Gdy oceniający proponują różne liczby, najpierw sprawdź, czy odnoszą je do tej samej czynności, warunków i pomocy. Następnie porównaj sposób zastosowania kryteriów. Rozbieżność może ujawnić niejasność opisu lub instrukcji, nie tylko różne dane. Nie rozstrzyga się jej przez uśrednienie ocen.

Jak doprecyzować obserwację. Określenia „często”, „dłuższa praca” lub „znaczna część” wymagają odniesienia do zadania. Należy wskazać jego cel i złożoność, moment przerywania, skutek dla wykonania, pomoc drugiej osoby oraz to, co uczeń zrobił po niej sam. Liczbę sytuacji i czas podaje się, gdy zostały odnotowane. Bez takiego zapisu nie dopisuje się wartości z pamięci ani nie tworzy pozornego procentu ograniczenia.

Zakresy procentowe ICF to 0–4%, 5–24%, 25–49%, 50–95% i 96–100%. Nie są automatycznie odsetkiem błędów w dowolnej próbie, odsetkiem trudnych dni ani odwróconym centylem testowym. WHO wymaga odniesienia ilościowego do właściwie skalibrowanych miar w danej dziedzinie. Dlatego w tym kompendium nie wylicza się „procentu zaburzenia” z kilku obserwacji; podaje się kwalifikator szacunkowy i uzasadnienie opisowe. Liczby sytuacji pomagają ocenić powtarzalność, lecz nie zastępują analizy nasilenia i skutku.

Podstawa oznaczeń: World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva 2001; polski przekład WHO 2009, wprowadzenie, s. 21–23 i załącznik 2. Reguły porównywania opisów i wszystkie przykłady decyzji w tabelach: opracowanie autorskie.

• 6.6. Sześć kroków od obserwacji do liczby

Krok	Czynność ocenianego	Przykład zapisu
Określ przedmiot	Wybierz czynność albo funkcję odpowiadającą definicji kategorii; nie łącz w jeden wynik chodzenia, jazdy na wózku i udziału w wycieczce.	„Odbieranie ustnego polecenia zawierającego dwa kroki, d310”.
Ustal warunki	Zapisz środowisko, sposób podania treści, sprzęt, pomoc, czas i rodzaj wymagań.	„Klasa, nakładające się głosy; aparaty działają; polecenie tylko ustne”.
Zbierz dane	Zestaw obserwacje skutecznych i nieskutecznych prób; sprawdź, czy próby są reprezentatywne dla ocenianego zakresu.	„W kilku lekcjach uczeń odbiera pierwszy krok, drugi wykonuje po ponowieniu; opis szkoły zgodny z próbą porównawczą”.
Oceń nasilenie	Ustal, jak duża część czynności lub funkcji jest ograniczona. Osobno opisz częstość, czas trwania i skutki istotne dla bezpieczeństwa.	„Pozostaje użyteczna część odbioru; brak pełnego polecenia ogranicza wykonanie zadania”.
Wybierz kwalifikator	Porównaj z poziomem niższym i wyższym; wskaż obserwację decydującą.	„2 — problem umiarkowany; nie 1, bo część polecenia jest regularnie tracona; nie 3, bo większość treści pozostaje dostępna”.
Powiąz z działaniem	Zapisz zalecenie i sposób sprawdzenia efektu dla tej samej czynności.	„Dodać zapis kroków; sprawdzić pełny odbiór i samodzielne rozpoczęcie porównywalnego zadania”.

Wszystkie kwalifikatory w zakończonych przykładach odnoszą się do przedstawionych danych. Zespół nie musi mieć odrębnego testu dla każdej kategorii, lecz musi mieć podstawę rozróżnienia poziomów. W rzeczywistej sprawie brak danych uruchamia konkretne uzupełnienie: pytanie do właściwego informatora, analizę dostępnej dokumentacji albo bezpieczną próbę. Jeżeli mimo tego nasilenia nie można ustalić, ICF przewiduje 8 — nieokreślone; 9 oznacza „nie dotyczy”, nie „nie zbadano”. Oba oznaczenia stosuje się wyjątkowo i nie mogą zastępować pracy diagnostycznej. Nie wpisuje się też 0 ani oceny środkowej tylko po to, by wypełnić pole.

• 6.7. Jak oddzielić wykonanie, zdolność i wpływ pomocy

W tabelach przypadków przy kodach d podano kwalifikator wykonania. Zapis d310.2 oznacza zatem problem umiarkowany w odbieraniu wiadomości ustnych w warunkach opisanych w wierszu. Nie dopisuje się kwalifikatora zdolności na podstawie domysłu, że „w gabinecie na pewno byłoby lepiej”. Do jego ustalenia potrzebna jest oddzielnie opisana ocena w ujednoliconych warunkach. Podanie samego kwalifikatora wykonania jest pełnoprawnym zapisem.

Przykład zapisu wykonania i zdolności. Uczeń czyta ze zrozumieniem tekst o określonym poziomie trudności. W zwykłej klasie nie kończy istotnej części lektury i wielokrotnie wraca do początku: wykonanie 2. W ujednoliconej, cichej próbie tego samego rodzaju, bez podpowiedzi i dodatkowego sprzętu, czyta całość z niewielkim spowolnieniem: zdolność 1. Zapis d166.21 rozdziela te dwie oceny. Nie oznacza „21 punktów”. W przykładach z AAC, korekcją wzroku lub wózkem zawsze zapisuje się użyty sprzęt; porównanie dwóch dostępnych wariantów zadania nie jest automatycznie drugim kwalifikatorem.

Ta sama sprawność — inne warunki. Uczennica bez możliwości wejścia do sali nie uczestniczy w odbywającej się tam lekcji. Po przeniesieniu zajęć do dostępnej sali uczestniczy samodzielnie. Nie świadczy to o poprawie funkcji kończyn dolnych ani o tym, że dostępność przestała być potrzebna. Podobnie skuteczna komunikacja przez AAC nie dowodzi poprawy artykulacji. Każdy składnik profilu ocenia się odrębnie.

• 6.8. Bariery i ułatwienia: znak oraz siła wpływu

Czynniki środowiskowe koduje się z perspektywy konkretnego ucznia i aktywności. Kropka oznacza barierę, plus ułatwienie, np. e250.3 — znaczna bariera związana z dźwiękiem, e125+3 — znaczne ułatwienie dzięki technologii komunikacyjnej. 0 oznacza brak istotnego wpływu w ocenianym kierunku. Nie sumuje się barier i ułatwień ani nie odejmuje ich od kwalifikatora funkcji ciała.

Stopień	Bariera — co trzeba pokazać	Ułatwienie — co trzeba pokazać
1	Utrudnienie jest niewielkie; czynność pozostaje skuteczna, choć mniej wygodna lub nieco wolniejsza.	Niewielka, ale powtarzalna poprawa komfortu, czasu lub skuteczności.
2	Czynnik utrudnia istotny fragment czynności; potrzebne jest obejście albo ponawianie działania.	Wyraźna poprawa części wykonania; nadal pozostają istotne ograniczenia.
3	Czynnik w dużym stopniu ogranicza dostęp lub udział; bez jego zmiany wykonanie pozostaje znacznie ograniczone.	Czynnik umożliwia dużą część działania, wcześniej bardzo ograniczoną; zachowana jest potrzeba określonych dodatkowych warunków.
4	Czynnik praktycznie uniemożliwia ocenianą czynność we wskazanym miejscu lub sytuacji.	Czynnik zapewnia niemal pełne wykonanie ocenianej czynności w opisanych warunkach. Nie musi usuwać innych, odrębnych trudności ucznia.

Niedostępne schody prowadzące do jedynej sali zajęć mogą stanowić barierę 4 dla dotarcia do tej sali nawet wtedy, gdy problem dotyczy jednego miejsca. Z kolei planowana winda nie otrzymuje dodatniego kwalifikatora, dopóki nie umożliwi faktycznego dostępu. W tabelach odróżniono czynnik działający obecnie, wynik próby i rozwiązanie dopiero zalecone. Dla tego samego kodu można opisać różne czynniki lub sytuacje, ale trzeba je nazwać, zamiast wpisywać jednocześnie sprzeczne oceny dla tego samego warunku. Wcześniejsze zestawienie możliwych barier nie przesądza, że każde z opisanych rozwiązań już działa; podstawą kwalifikatora jest wpływ wykazany w danej sytuacji.

• 6.9. Jak sprawdzić zgodność całego profilu

Przed zakończeniem oceny porównaj cztery miejsca: opis źródłowy, tabelę kwalifikatorów, syntezę mechanizmu oraz zalecenie. Liczba ma opisywać dokładnie te warunki i ten zakres, które podano w tekście. „Brak danych” nie może uzasadniać dobrego wyniku; „umiarkowana do znacznej” nie może pozostać jedynym wyjaśnieniem konkretnej liczby. Różne wyniki dla tej samej kategorii są dopuszczalne przy różnych warunkach lub terminach, lecz trzeba je rozdzielić.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim nie narzuca b117.1, a umiarkowana nie narzuca b117.2. Kategoria rozpoznania, kwalifikator funkcji, ocena aktywności i intensywność wsparcia odpowiadają na różne pytania. Podobnie brak chodzenia może współistnieć z dobrą mobilnością na wózku. Nie tworzy się ogólnej oceny ucznia przez uśrednienie funkcji, aktywności i środowiska.

Wybór działań. O zakresie wsparcia decydują określona potrzeba, rzeczywiste ograniczenie, znaczenie dla udziału i bezpieczeństwa oraz efekt dotychczasowych rozwiązań. Kwalifikator porządkuje nasilenie, lecz nie wyznacza liczby godzin terapii ani przesłanki orzeczenia. Rzadki epizod zagrażający bezpieczeństwu wymaga reakcji niezależnie od niskiej częstości; nie trzeba w tym celu sztucznie podwyższać całego profilu.

Krótki zapis do akt: „d...; wykonanie ...; oceniana czynność ...; warunki i pomoc ...; źródła ...; dane rozstrzygające ...; wybrano ... zamiast ..., ponieważ ...; wniosek dla wsparcia ...”. Zapis można dołączyć do istniejącej karty badania, bez tworzenia odrębnego formularza. Do orzeczenia trafia tylko zrozumiały opis potrzeby i zalecenia.



CZĘŚĆ II. SIEDEM STUDIÓW PRZYPADKU



7. Studium przypadku 1. Niedostosowanie społeczne

Uczeń z utrwalonymi trudnościami w funkcjonowaniu społecznym i szkolnym

Element	Opis
Uczeń	Michał K.; 14 lat, klasa VII szkoły podstawowej
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	niedostosowanie społeczne
Dominujący mechanizm	utrwalone, wielosytuacyjne naruszanie norm, ograniczenie uczestnictwa i bezpieczeństwa relacji
Główne bariery	sposób reagowania dorosłych, reakcje grupy, niespójność zasad, ekspozycja publiczna
Najważniejsze źródła danych	obserwacje szkoły, mikroopisy zdarzeń, dokumentacja działań, uczeń, rodzic, badania PPP
Najczęstszy błąd interpretacyjny	utożsamienie trudnego zachowania z gotową podstawą orzeczenia albo przypisanie intencji bez danych
Główny kierunek wsparcia	spójne oddziaływania resocjalizacyjne, regulacja, naprawa relacji, bezpieczeństwo i monitorowanie

Przykład szkoleniowy. Rozpoznanie i zakres wsparcia Michała uzasadnia się całym opisem funkcjonowania, nie samą nazwą zachowania. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

7.1. Wprowadzenie

7.1.1. Cel dokumentu

Studium pokazuje cały przebieg postępowania: od pierwszych sygnałów trudności w szkole, przez obserwację uporządkowaną w autorskim profilu szkoleniowym i przygotowanie informacji dla poradni, pogłębioną ocenę w PPP, aż po zapisy do orzeczenia i plan wsparcia po jego wydaniu.

Sytuacja Michała K. jest fikcyjna, ale poziom szczegółowości i kolejność działań odpowiadają sprawom prowadzonym w praktyce. Funkcjonowanie ucznia ujęto jako wypadkową jego możliwości, wymagań stawianych w konkretnych sytuacjach szkolnych, uczestnictwa w życiu klasy i warunków środowiskowych – zgodnie z podejściem biopsychospołecznym, na którym opiera się zarówno ocena funkcjonowania, jak i projektowanie wsparcia.

7.1.2. Zasada wyjściowa: zainicjowanie procesu w szkole nie przesądza o wydaniu orzeczenia

Ani na poziomie szkoły, ani na wstępnym etapie pracy poradni nie należy zakładać z góry, że postępowanie zakończy się wydaniem orzeczenia. Dane szkolne mogą uzasadniać potrzebę pogłębionej oceny funkcjonowania, co nie jest równoznaczne z rozstrzygnięciem. Przyjęcie odwrotnej kolejności prowadzi do dobierania argumentów pod z góry założoną tezę i obniża wartość dowodową całej dokumentacji.

7.2. Etap I. Szkoła

Na tym etapie szkoła gromadzi i porządkuje materiał obserwacyjny; nie przesądza rozpoznania niedostosowania społecznego. Od jakości jej dokumentacji zależy, czy poradnia odtworzy rzeczywisty przebieg funkcjonowania ucznia, czy będzie musiała pracować na ogólnych, nieweryfikowalnych ocenach. W kolejnych punktach pokazano, jakie informacje powinny trafić do poradni i jak je zapisać.

7.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Michał K. ma 14 lat i uczy się w klasie VII szkoły podstawowej ogólnodostępnej. W klasie jest 24 uczniów. Uczeń nie ma dokumentacji medycznej wskazującej na chorobę lub zaburzenie. Rodzic nie przedłożył zaświadczeń lekarskich, opinii psychiatrycznej ani dokumentacji leczenia. Szkoła zgłasza natomiast narastające trudności: w zachowaniu, relacjach, przestrzeganiu zasad, realizacji roli ucznia i reagowaniu na wymagania dorosłych.



Podstawą zainicjowania procesu jest utrwalanie się w codziennym funkcjonowaniu szkolnym wzorca zachowań naruszających normy społeczne i szkolne, przy jedynie krótkotrwałej i niepełnej poprawie po działaniach podejmowanych przez szkołę.

Na tym etapie nie rozstrzyga się jeszcze, czy mamy do czynienia z niedostosowaniem społecznym. Zadaniem szkoły jest opisanie tego, co zostało zaobserwowane: zachowań, sytuacji, w których występują, ich częstotliwości i skutków, a także działań podjętych wcześniej wraz z ich efektami. Ustalenie mechanizmu trudności następuje dopiero w toku pogłębionej oceny w poradni.

7.2.2. Dokumentacja i status danych – co ustala PPP

W sprawie dotyczącej niedostosowania społecznego brak rozpoznania medycznego nie zwalnia poradni z obowiązku zgromadzenia rzetelnych danych o funkcjonowaniu ucznia. Zgodnie z obowiązującą procedurą informacja o stanie zdrowia jest dołączana wtedy, gdy jest niezbędna do rozstrzygnięcia. W tym przykładzie takiej dokumentacji nie przedłożono, dlatego PPP nie formułuje rozpoznania klinicznego i opiera wnioski na danych funkcjonalnych, historii oddziaływań oraz analizie bezpieczeństwa i uczestnictwa w edukacji.

Poradnia powinna ustalić nie tylko, jakie dokumenty przekazano, lecz także czego w materiale brakuje i jaki wpływ ma to na pewność wnioskowania. Szczególne znaczenie ma rozróżnienie zdarzeń udokumentowanych, relacji jednej osoby, ocen intencji ucznia oraz wniosków wymagających potwierdzenia w kilku źródłach.

Źródło lub rodzaj danych	Co ustala PPP	Znaczenie dla rozstrzygnięcia
Opinia szkoły i opis funkcjonowania	Kto sporządził informację, jaki okres obejmuje, czy opisano lekcje, przerwy, relacje, bezpieczeństwo, częstość i skutki zachowań.	Podstawowe źródło wiedzy o wykonaniu i uczestnictwie w naturalnym środowisku.
Dokumentacja zdarzeń i interwencji	Daty, kontekst, źródła, sposób potwierdzenia, reakcję dorosłych i następstwa dla ucznia oraz innych osób.	Pozwala odróżnić utrwalony wzorec od pojedynczego incydentu i fakt od interpretacji.
Dotychczasowa pomoc i działania szkoły	Zakres, czas trwania, regularność, osoby realizujące oraz rzeczywisty efekt działań.	Brak efektu można interpretować dopiero po sprawdzeniu, czy wsparcie zostało wdrożone zgodnie z ustaleniami.
Stanowisko ucznia i rodzica	Sposób rozumienia sytuacji, czynniki wyzwalające, zasoby, zasady domowe i gotowość do współpracy.	Uzupełnia dane szkolne i pomaga wyjaśnić rozbieżności, ale nie zastępuje obserwacji szkolnej.
Informacja zdrowotna – jeżeli potrzebna	Czy istnieją dane mogące wyjaśniać zmianę funkcjonowania lub wskazywać na konieczność konsultacji medycznej.	Uwzględnia się ją wyłącznie w zakresie potrzebnym do rozstrzygnięcia; nie tworzy się domniemania rozpoznania.
Braki w materiale	Których informacji nie przekazano i czy brak można uzupełnić przez szkołę, rodzinę, ucznia lub własne czynności PPP.	Zakres wniosku nie może wykraczać poza jakość i kompletność zgromadzonych danych.

7.2.3. Profil funkcjonalny przypadku

Przedstawiony przypadek dotyczy ucznia z zachowanym potencjałem poznawczym i komunikacją werbalną, u którego zasadnicze ograniczenia ujawniają się w regulowaniu zachowania w sytuacji wymagania, przyjmowaniu korekty, respektowaniu granic, budowaniu relacji oraz utrzymaniu bezpiecznego uczestnictwa w lekcji i życiu klasy. Obraz nie jest wyjaśniany globalnym deficytem poznawczym, zaburzeniem mowy ani ograniczeniem ruchowym.

Wniosek o niedostosowaniu społecznym wymaga łącznej analizy trwałości i wielosytuacyjności zachowań, ich wpływu na prawa i bezpieczeństwo innych osób oraz uczestnictwa ucznia i potrzeby specjalnej organizacji nauki. Dotychczasowe działania ocenia się wraz ze stopniem ich wdrożenia. Niepełnej realizacji nie uznaje się za dowód nieskuteczności prawidłowej pomocy. Wniosek nie jest oceną charakteru ani sankcją za zachowanie.

7.2.4. Perspektywa czasowa

W tym studium ostatnie 30 dni służą opisowi aktualnego nasilenia zachowań. Nie jest to obowiązkowy czas oczekiwania przed udzieleniem pomocy lub zgłoszeniem do poradni. W sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, kryzysu lub gwałtownego pogorszenia



funkcjonowania działania ochronne i potrzebną pomoc uruchamia się niezwłocznie. Dłuższa obserwacja może być potrzebna do wyjaśnienia przebiegu trudności; jej zakres ustala się indywidualnie.

Dane z ostatnich trzydziestu dni zestawia się w tym przypadku z dokumentacją i relacjami dotyczącymi wcześniejszego półrocza: interwencjami, frekwencją, spóźnieniami, kontaktami z rodzicem oraz opisem działań i ich efektów. Dłuższą perspektywę odtwarza się z istniejących źródeł, zamiast nakazywać rozpoczęcie nowego półrocznego okresu obserwacji. Półrocze szkolne i okres sześciu miesięcy nie muszą obejmować tych samych dat; gdy istotny jest czas trwania zachowań, należy podać konkretne daty.

Okres obserwacji szkolnej nie jest kryterium rozpoznania klinicznego. Poszczególne rozpoznania mają odrębne wymagania dotyczące czasu trwania objawów. W wytycznych ICD-10 dla zaburzeń zachowania wskazano utrzymywanie się wzorca przez co najmniej sześć miesięcy. Nie jest to automatyczny warunek orzekania o niedostosowaniu społecznym ani powód odraczania pomocy. W przykładzie nie stawia się rozpoznania klinicznego. Źródło: World Health Organization, *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*, Geneva 1992, F91.

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Ostatnie półrocze	Stopniowe narastanie trudności w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami, zwiększenie liczby interwencji wychowawczych, częstsze odmowy pracy i powtarzające się konflikty na przerwach.	Pozwala ocenić, czy mamy do czynienia z utrwalającym się wzorcem, a nie krótkotrwałym pogorszeniem w jednym miesiącu.
Ostatnie 30 dni	Bardzo częste odmowy, prowokacyjne komentarze, konflikty, samowolne opuszczanie miejsca pracy oraz sytuacje zgłaszane jako presyjne wobec rówieśników.	Pokazuje aktualne nasilenie i wpływ trudności na bezpieczeństwo, lekcje i relacje.
Dane dokumentacyjne	Frekwencja, spóźnienia, liczba odnotowanych interwencji, notatki wychowawcze, kontakty z rodzicem, udział w zajęciach pomocowych.	Tam, gdzie szkoła dysponuje liczbą, należy ją wpisać. Kategorie typu „często” i „bardzo często” stosuje się tam, gdzie mamy obserwację, a nie formalną ewidencję.

7.2.5. Szeroki opis ucznia

Michał dysponuje zachowanym potencjałem poznawczym. W rozmowie indywidualnej wypowiada się logicznie, szybko orientuje się w kontekście sytuacji, pamięta szczegóły zdarzeń i trafnie odczytuje układ sił w grupie. W warunkach spokojnej rozmowy, bez napięcia i bez obecności klasy jako audytorium, potrafi przedstawić własne stanowisko. Rozumie również część konsekwencji swojego postępowania i umie wskazać zachowanie, które byłoby w danej sytuacji właściwe.

Równocześnie realizacja roli ucznia sprawia mu znaczną trudność. Źródłem problemu nie jest przede wszystkim niezrozumienie treści nauczania. Trudność ujawnia się wtedy, gdy uczeń ma przyjąć wymaganie, ograniczenie lub korektę zachowania albo utrzymać się w sytuacji konfliktu bez jej eskalowania. W takich okolicznościach Michał wychodzi z roli ucznia i przechodzi do roli osoby konfrontującej się z dorosłym lub dominującej nad grupą.

W klasie zajmuje pozycję silną, lecz niejednoznaczną. Część uczniów zabiega o jego aprobatę, część go unika, pozostali przyjmują postawę obserwatorów oczekujących na jego reakcję. Jego komentarze potrafią zmienić przebieg lekcji. Pojedyncza uwaga nauczyciela wystarcza, aby uruchomić kilkuminutową sekwencję konfliktową: komentarz ucznia, śmiech części klasy, sprawdzanie reakcji rówieśników, odmowa wykonania zadania, a następnie zarzut niesprawiedliwego traktowania przez dorosłego.

W ostatnim miesiącu szkoła określała te zachowania jako bardzo częste. Nie miały one charakteru pojedynczych incydentów ani konfliktu z jednym nauczycielem. Występowały na lekcjach i przerwach, przy wejściu do szkoły, w pracy grupowej, przy upomnieniach, przy ograniczaniu korzystania z telefonu, po konfliktach rówieśniczych oraz w sytuacjach, w których uczeń miał wykonać zadanie niewybrane przez siebie.

7.2.6. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Mikroopis zdarzenia uzupełnia dokumentację działań szkoły oraz wyniki narzędzi obserwacyjnych, jeżeli je zastosowano. Dostarcza natomiast informacji, której w aktach zwykle brakuje: odtworzonej sekwencji zdarzenia



obejmującej sytuację wyjściową, bodziec, reakcję ucznia, reakcję otoczenia oraz skutek. Dzięki temu poradnia pracuje na rzeczywistym przebiegu zdarzeń, a nie na ocenach zbiorczych w rodzaju „uczeń jest agresywny” czy „uczeń nie współpracuje”.

Do każdego mikroopisu należy dopisać źródło danych oraz stopień potwierdzenia. Sam sugestywny opis sytuacji nie stanowi wystarczającej podstawy wnioskowania. Konieczne jest wskazanie, czy zapis wynika z notatki służbowej, rozmowy, obserwacji, dokumentacji interwencji, czy też ze zgodnych relacji kilku osób.

Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Lekcja matematyki Źródła: notatka nauczyciela, rozmowa wychowawcy z uczniem, informacja pedagoga po zdarzeniu. Stopień potwierdzenia: zdarzenie odnotowane przez nauczyciela i omówione z uczniem; reakcja klasy potwierdzona przez nauczyciela.	Nauczyciel prosi o schowanie telefonu i rozpoczęcie zadania. Michał komentuje polecenie, kilka osób w klasie się śmieje. Nauczyciel ponawia polecenie. Uczeń odpowiada wulgarnie, odsuwa krzesło i przez około 10 minut nie podejmuje pracy. Po lekcji mówi, że „nauczyciel go sprowokował”.	Przerwanie pracy ucznia i części klasy, nasilenie konfrontacji z dorosłym przy reakcjach klasy, brak realizacji zadania mimo zachowanych możliwości poznawczych.
Przerwa międzylekcyjna Źródła: zgłoszenie dwóch młodszych uczniów, rozmowa pedagoga z uczniami, rozmowa z Michałem. Stopień potwierdzenia: zgodne relacje uczniów zgłaszających zdarzenie co do komentarzy i presji; uczeń interpretuje sytuację jako „żart”.	Dwóch młodszych uczniów zgłasza, że Michał i jego kolega komentowali ich wygląd oraz nakłaniali ich do oddania napoju. Michał zaprzecza intencji wymuszenia, mówi, że „to był żart”. Uczniowie unikają dalszej rozmowy przy nim.	Zdarzenie ma charakter zgłoszonej presji rówieśniczej i narusza poczucie bezpieczeństwa młodszych uczniów. Wymaga ochrony uczniów zgłaszających problem oraz dalszej weryfikacji wzorca zachowań, bez kategoriycznego przypisywania intencji, której nie potwierdzono.
Rozmowa indywidualna po incydencie Źródła: notatka pedagoga szkolnego, rozmowa z uczniem po obniżeniu napięcia. Stopień potwierdzenia: bezpośrednia obserwacja specjalisty szkolnego.	Po około 15 minutach od zdarzenia Michał rozmawia spokojniej z pedagogiem. Potrafi powiedzieć, że „nie powinien wyjść z klasy”, ale jednocześnie podkreśla, że „wszyscy się na niego uwzięli”. Przyjmuje jedynie część odpowiedzialności.	W kontakcie indywidualnym widoczna jest większa dostępność do rozmowy, ale nadal występuje minimalizowanie odpowiedzialności i przenoszenie przyczyny na innych.

7.2.7. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Zestawienie obserwacyjne porządkuje to, co szkoła rzeczywiście odnotowała w ostatnim miesiącu, w czterech wymiarach: częstości występowania, liczby epizodów, przybliżonego czasu trwania oraz intensywności i skutku. Taki układ pozwala poradni ocenić nasilenie trudności bez odwoływania się do ogólnych ocen zachowania.

Zapis nie wymaga precyzji pomiarowej. Tam, gdzie szkoła dysponuje ewidencją, należy podać liczbę; tam, gdzie podstawą jest obserwacja nauczycieli, wystarczające są kategorie opisowe w rodzaju „często” lub „bardzo często”, pod warunkiem że towarzyszy im wskazanie sytuacji, w których zachowanie występuje.

Zachowanie	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Odmowa wykonania polecenia	Bardzo często; w większości dni obecności w szkole.	Zwykle kilka razy dziennie, szczególnie na lekcjach zadań pisemnych i po upomnieniu.	Najczęściej około 10 minut; czasem do końca aktywności.	Wysoka: uczeń przerywa pracę własną i zakłóca pracę klasy.
Komentarze prowokacyjne i wulgarne	Często; zwłaszcza przy publicznej korekcie zachowania.	Od kilku do kilkunastu komentarzy w ciągu dnia, zależnie od reakcji klasy.	Krótkie wypowiedzi, ale mogą podtrzymywać konflikt przez około 10–15 minut.	Wysoka, gdy klasa reaguje śmiechem lub nauczyciel wchodzi w spór.
Samowolne opuszczanie miejsca lub sali	Często w ostatnim miesiącu.	Najczęściej raz lub kilka razy dziennie w dniach zwiększonego napięcia.	Zwykle kilka minut; czasem uczeń wraca dopiero po interwencji dorosłego.	Umiarkowana do wysokiej: przerywa uczestnictwo w lekcji i wzmacnia opór wobec zasad.



Zachowanie	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Konflikty z rówieśnikami	Bardzo często; na przerwach i w czasie pracy grupowej.	Kilka sytuacji w tygodniu wymaga reakcji dorosłego; drobne napięcia pojawiają się częściej.	Od krótkiej wymiany zdań do około 15 minut napięcia po zdarzeniu.	Wysoka, gdy pojawia się presja, groźba, ośmieszanie albo popychanie.
Zachowania agresywne słownie lub fizycznie	Powtarzające się, nie codziennie, ale wpływające na poczucie bezpieczeństwa klasy.	Kilka udokumentowanych sytuacji w ostatnim miesiącu oraz częste zachowania poprzedzające eskalację.	Zwykle krótkie zdarzenie, po którym napięcie utrzymuje się około 10–15 minut.	Wysoka: inni uczniowie wycofują się albo podporządkowują.
Nieobecności, spóźnienia i nierealizowanie zadań	Bardzo często w ostatnim miesiącu.	Prawie każdego tygodnia widoczny problem z punktualnością, kompletnością pracy lub pozostaniem na lekcji.	Wpływa na całą lekcję albo kilka kolejnych lekcji przez braki w zadaniu.	Umiarkowana do wysokiej: uczeń ma możliwości, ale nie realizuje ich w działaniu.

7.2.8. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

Opis mocnych stron wskazuje warunki, w których uczeń funkcjonuje lepiej, a tym samym wyznacza punkt wyjścia dla zaleceń: to właśnie te sytuacje należy w planie wsparcia zwielokrotnić, a ich elementy przenosić na okoliczności trudniejsze.

- Uczeń sprawniej pracuje w kontakcie indywidualnym niż w sytuacji ekspozycji przed klasą.
- Dobrze reaguje na dorosłego, który mówi krótko, konkretnie i bez publicznego zawstydzania.
- Potrafi wykonać zadanie, gdy jest ono krótkie, ma jasny początek i koniec oraz nie wymaga długiego podporządkowania się instrukcji.
- Ma zasoby przywódcze: potrafi organizować działania rówieśników, szybko przejmuje inicjatywę i rozumie dynamikę grupy.
- Aktywność sportowa obniża napięcie i może być konstruktywnym kanałem budowania statusu społecznego.
- W spokojnej rozmowie po zdarzeniu potrafi częściowo odtworzyć, co się stało, choć ma skłonność do minimalizowania własnej odpowiedzialności.

7.2.9. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych. Tabela i oceny 1–5 nie są wynikiem oryginalnego KSzOF i nie podlegają interpretacji według jego norm. Profil wymaga zestawienia z opisem zachowań, dokumentacją działań szkoły, informacjami od rodzica oraz pogłębioną oceną w poradni.

W przedstawionym przykładzie profil opracowują wspólnie wychowawca, pedagog szkolny oraz nauczyciele ucący. Wykorzystują obserwacje z ostatniego miesiąca, opisy konfliktów, dane o obecności i realizacji zadań oraz informacje rodzica. Uzgodnienie opisu nie zastępuje rozpoznania różnic między obserwatorami. Ewentualny wynik oryginalnego KSzOF opisuje się odrębnie, zgodnie z instrukcją zastosowanej wersji.

Niska ocena w autorskim profilu nie oznacza automatycznie, że źródło trudności znajduje się po stronie ucznia. Równie dobrze może wskazywać na niedopasowanie środowiska, nieskuteczność dotychczas stosowanych strategii albo na napięcie między właściwościami ucznia a warunkami organizacyjnymi szkoły. Z tego względu wynikowi liczbowemu musi towarzyszyć komentarz jakościowy; jego brak sprzyja formułowaniu wniosków uproszczonych.

Komentarz jakościowy jest niezbędny do odczytania wyniku. Powinien wskazywać obserwowaną aktywność, sytuację, częstość, dostępną pomoc oraz skutek dla udziału ucznia. Sama liczba nie pozwala ustalić mechanizmu trudności ani wybrać wsparcia. Sposób przypisania konkretnych ocen i kwalifikatorów pokazano w rozdziale 6 oraz w tabelach pogłębionej oceny Michała.



W autorskich profilach skala 1–5 opisuje stopień występowania wskazanej aktywności w zapisanych warunkach: 1 — niewielki, 2 — mały, 3 — umiarkowany, 4 — duży, 5 — bardzo duży. Kryteria opisowe i sposób rozstrzygania między ocenami są w rozdziale 6. Pomoc, sprzęt i dostępność opisuje się oddzielnie; samo korzystanie z nich nie obniża oceny. Jest to skala profilu szkoleniowego, nie kwalifikator ICF ani przelicznik orzecznicy.

Lp	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Michała
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	d110	4 — Podczas pracy z ilustracją odszukuje wskazany szczegół i wraca do oglądania po krótkim rozproszeniu. Na lekcji niekiedy odwraca wzrok ku grupie, lecz zwykle kończy oglądanie materiału.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	d3152	5 — W omówieniu mapy, wykresu i zdjęcia sam wskazuje najważniejsze informacje, porównuje elementy i wyjaśnia znaczenie oznaczeń. W tych zadaniach nie potrzebuje podpowiedzi treściowej.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uważnie słucha oraz prawidłowo odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	d115	2 – W kontakcie indywidualnym odbiera komunikaty prawidłowo, ale w klasie często przełącza uwagę na reakcje rówieśników.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	d163	5 — W rozmowie porównuje opis rzeczywistego wydarzenia z opowiadaniem zmyślnym, wskazuje sprzeczność i podaje źródło informacji. Odrębnie analizuje się jego relację o własnym konflikcie.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	d330	3 — W ustnej relacji wymienia działania i uczucia własne, lecz pomija część zachowań innych osób. Po pytaniu o kolejność i reakcję rozmówcy uzupełnia istotny fragment; opis pozostaje jednostronny.
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	d170	3 — W przeanalizowanych pracach tworzy początek opowiadania i krótką argumentację, ale część tekstów urywa przed zakończeniem. W spokojnej pracy indywidualnej uzupełnia brakującą część po omówieniu celu.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	podejmuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej	d720; d163	2 — W zadaniach grupowych przedstawia własną propozycję, lecz przerywa wypowiedzi innych i rzadko rozwija wspólne rozwiązanie. Po ustaleniu roli wykonuje pojedynczy element, nie cały uzgodniony zakres współpracy.
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	d163	4 — W spokojnej rozmowie podaje argument i przykład oraz odpowiada na pytanie o jego związek z wnioskiem. W dyskusji konfliktowej pomija argument przeciwny; po dopytaniu wraca do meritum.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	analizuje i interpretuje czytany tekst	d166	4 — Po przeczytaniu tekstu wskazuje główną myśl i fakty. Przy pytaniu wymagającym połączenia dwóch fragmentów czasem odpowiada pochopnie, lecz po ponownym odczytaniu sam poprawia odpowiedź.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym	d166	4 — Odszukuje informację w tekście popularnonaukowym i wskazuje właściwy akapit. Sporadycznie pomija warunek w pytaniu; po zwróceniu uwagi na jego pełne brzmienie wybiera właściwy fragment.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Michała
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	d175	3 – Dostrzega spór i jego bezpośredni skutek. Przy analizie przyczyn uwzględnia głównie zachowanie innych; dopiero pytania o wcześniejsze zdarzenia pomagają rozważyć kilka możliwych wyjaśnień.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wybiera aktywności, zadania, sposób działania spośród kilku możliwości	d177	2 – Ma trudność z wyborem strategii innej niż opór, prowokacja lub wycofanie z zadania, zwłaszcza w sytuacji odmowy.
13	Ogólne zadania i obowiązki	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	d210	2 – Często nie przygotowuje się do pracy albo przerywa ją po pierwszej trudności lub komentarzu dorosłego.
14	Ogólne zadania i obowiązki	doprowadza zadanie do końca	d210	2 – Kończy zadania głównie wtedy, gdy są krótkie, jasno wyznaczone i nie towarzyszy im napięcie społeczne.
15	Ogólne zadania i obowiązki	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	d230	1 – Bardzo częste trudności z punktualnością, pozostawianiem na lekcji, wykonaniem polecenia i wejściem w kolejną aktywność.
16	Ogólne zadania i obowiązki	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	d230	1 – Zmiana planu, korekta lub ograniczenie często uruchamia opór i eskalację.
17	Ogólne zadania i obowiązki	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności	d230	1 – W okresach napięcia opuszcza miejsce pracy, przeciąga konflikt i nie wraca samodzielnie do zadania.
18	Ogólne zadania i obowiązki	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	d240	1 – To jeden z głównych obszarów trudności: odmowa, komentarz, wyjście albo eskalacja po wymaganiu.
19	Ogólne zadania i obowiązki	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	d240	2 – Rzadko sam sygnalizuje potrzebę przerwy lub pomocy; częściej reaguje po incydencie albo pod naciskiem dorosłego.
20	Porozumiewanie się	rozumie kierowane do niego złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	d310	4 – Potrafi powtórzyć sens złożonego polecenia i wskazać kolejność czynności. W napięciu czasem pomija jego ostatni warunek. Odmowy wykonania zrozumianego polecenia nie traktuje się jako niezrozumienia mowy.
21	Porozumiewanie się	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny za pomocą mowy ciała i reaguje na nie	d3150	4 – Rozpoznaje gest zatrzymania, aprobatę i dezaprobatę. W niejednoznacznej sytuacji grupowej czasem myli żart ze sprzeciwem. Świadome zignorowanie czytelnego sygnału opisano oddzielnie jako zachowanie w relacji.
22	Porozumiewanie się	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	d325	4 – W odczytanych przykładach rozumie znaczenie dosłowne i typowe przenośnię. Przy mniej znanej metaforze początkowo wybiera odczyt dosłowny, następnie koryguje go po ponownym przeczytaniu kontekstu.
23	Porozumiewanie się	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	d330	4 – Opisuje bieżące zadanie, swoje stanowisko i ostatnią wypowiedź rozmówcy. Przy silnym napięciu wypowiedź bywa urwana; po uspokojeniu sam ją kończy.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Michała
24	Porozumiewanie się	wypowiada się w odniesieniu do rzeczy, zdarzeń i zjawisk, wychodząc poza aktualny kontekst „tu i teraz”, relacjonuje zdarzenia, przeżycia, opowiada historie bogate w szczegóły	d330	4 — Relacjonuje wcześniejsze zdarzenie w zrozumiałej kolejności i podaje szczegóły. Niekiedy wymaga pytania o pominięty moment. Wiarygodność relacji ocenia się osobno, nie jako sprawność tworzenia wypowiedzi.
25	Porozumiewanie się	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	d335	5 — Gestem, mimiką i ruchem głowy jednoznacznie komunikuje zgodę oraz sprzeciw. Odbiorcy rozumieją sygnał. Nie obniża się tej oceny z powodu społecznie niewłaściwego użycia sprawnej komunikacji.
26	Porozumiewanie się	pisze tekst składający się z przynajmniej 10–12 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	d345	3 — W samodzielnych pracach częściej zapisuje kilka powiązanych zdań niż pełną wypowiedź o wymaganej długości. Po przerwie i ustaleniu planu potrafi ją rozwinąć; wykonanie całego zadania pozostaje niestabilne.
27	Porozumiewanie się	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, znajomą lub obcą, wymienia z nią swoje myśli i poglądy	d350	3 – W kontakcie spokojnym rozmawia adekwatnie; w napięciu szybko przechodzi w tryb konfrontacyjny.
28	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	wykonuje czynności precyzyjne, wymagające sprawności manualnej	d440	5 — Píše czytelnie, posługuje się linijką i drobnymi elementami podczas zadania technicznego, zapina zamek i obsługuje telefon. W obserwacji nie potrzebuje pomocy manualnej.
29	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	d450; d452	5 — Na WF oraz podczas przejść chodzi i biega płynnie, zmienia kierunek i zatrzymuje się na sygnał. Niewłaściwe zachowanie podczas przejścia ocenia się oddzielnie od sprawności poruszania.
30	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	dba o higienę osobistą	d510	4 — Sam myje ręce, zmienia ubranie po wysiłku i korzysta ze swoich przyborów. Według rodzica sporadycznie odkłada wieczorną higienę i wykonuje ją po pojedynczym przypomnieniu.
31	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	podejmuje aktywności prozdrowotne	d570	3 — Sam podejmuje ruch i pije po wysiłku, ale nieregularnie stosuje uzgodnioną porę snu i przerwy od ekranu. Rodzic opisuje naprzemiennie dni samodzielnego przestrzegania ustaleń i dni wymagające ponownego ustalenia planu.
32	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	d570	2 — Zna drogę do wyjścia i podstawowe zasady bezpieczeństwa, lecz przy konflikcie wybiega bez sprawdzenia otoczenia i nie zawsze zatrzymuje się na sygnał. Ocena dotyczy ryzyka dla niego, nie odpowiedzialności za bezpieczeństwo innych.
33	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	d570	4 — W opisanych przez rodzica i szkołę sytuacjach zgłasza ból głowy lub brzucha i wskazuje dorosłego, do którego może się zwrócić. Sporadycznie zwleka ze zgłoszeniem, aby dokończyć atrakcyjną aktywność.
34	Życie domowe	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	d640	2 — Potrafi użyć odkurzacza i odłożyć rzeczy, ale zwykle porządkuje tylko wskazany fragment. Po odejściu dorosłego często przerywa sprzątanie; całe ustalone zadanie wykonuje rzadko.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Michała
35	Życie domowe	wypełnia obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosowne do wieku	d640	2 – Wynosi śmieci albo rozkłada naczynia po bezpośrednim przypomnieniu. Samodzielnie rzadko rozpoczyna dyżur i nie doprowadza regularnie kilku kolejnych czynności do końca.
36	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	d710	2 – W relacjach często pojawiają się komentarze, presja, ośmieszanie i naruszanie granic.
37	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jego osoby, wykonywanych zadań	d710	1 – Negatywna informacja zwrotna, szczególnie publiczna, często uruchamia opór, komentarz lub eskalację.
38	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	1 – W konfliktach z rówieśnikami trudno zatrzymuje eskalację, przenosi odpowiedzialność i przerywa wypowiedzi i narzuca własne rozwiązanie.
39	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	d720	1 – Często narusza granice, komentuje, prowokuje lub podporządkowuje rówieśników.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	potrafi uzyskać informację od nieznanego osoby	d730	4 – W dwóch spokojnych kontaktach z nieznanym pracownikiem pyta o potrzebną salę lub godzinę i uzyskuje odpowiedź. Przy niezrozumiałej odpowiedzi początkowo odchodzi; po zachęcie doprecyzowuje pytanie.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	potrafi reagować na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	d730	3 – W omówionych scenkach rozpoznaje propozycję odejścia z nieznanym i wskazuje odmowę. Przy nacisku grupy pomija wezwanie znanego dorosłego; po pytaniu pomocniczym podaje bezpieczny sposób zakończenia kontaktu. Nie sprawdzano tego przez narażanie ucznia.
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje satysfakcjonujące kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, pracownikami szkoły	d740	2 – Z wybranymi dorosłymi współpracuje lepiej, ale ogólny wzorec wobec autorytetu jest konfrontacyjny.
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	d750	2 – Relacje istnieją, ale często opierają się na pozycji, kontroli, reakcji grupy i zachowaniach zgłaszanych jako presyjne.
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	3 – Utrzymuje kontakt z babcią i kuzynem, rozmawia o wspólnych zainteresowaniach. Spotkania po nieporozumieniu czasem przerywa i wraca do kontaktu dopiero po wsparciu rodzica; relacja istnieje, ale jest niestabilna.
45	Edukacja szkolna	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	d820	2 – Widoczne są spóźnienia, samowolne opuszczanie zajęć i nieregularne uczestnictwo w lekcji.
46	Edukacja szkolna	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	d820	1 – To jeden z kluczowych obszarów trudności: odmowa pracy, wyjścia, konflikty i ograniczone uczestnictwo w lekcji.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Michała
47	Edukacja szkolna	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)	d820	1 – Uczeń ma kontakty rówieśnicze, ale nie są one stabilnie prawidłowe; pojawia się dominacja, presja i konflikt.
48	Edukacja szkolna	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	d820	2 – Rzadko sam prosi o pomoc przed eskalacją; korzysta ze wsparcia głównie po incydencie lub pod naciskiem dorosłego.
49	Życie w społeczności lokalnej	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	d920	4 – Sam proponuje wspólną grę lub spotkanie i uzgadnia miejsce z kolegami. Część spotkań nie dochodzi do skutku po sporze. Treść i bezpieczeństwo aktywności ocenia się osobno od umiejętności jej zainicjowania.
50	Życie w społeczności lokalnej	ma hobby, które wymaga od niego aktywności i twórczości	d920	4 – Regularnie wraca do ćwiczeń sportowych i proponuje własne warianty gry. Po konflikcie zdarza mu się opuścić trening; zainteresowanie jest trwałe, choć jego realizacja nie zawsze regularna.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższe oceny koncentrują się w obszarach realizowania dziennego rozkładu zajęć, radzenia sobie ze stresem i wymaganiami psychicznymi, interakcji społecznych, relacji formalnych z nauczycielami, relacji rówieśniczych oraz uczestnictwa w edukacji szkolnej. Nie dotyczą motoryki, rozumienia mowy ani ogólnego potencjału poznawczego. Taki rozkład wyników uzasadnia skierowanie ucznia na pogłębioną ocenę w poradni, nie przesądzając o treści przyszłego orzeczenia.

7.2.10. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

Brak KSzOF nie oznacza braku oceny funkcjonowania i sam w sobie nie ogranicza wartości dokumentacji. W postępowaniu orzeczniczym potrzebna jest opinia szkoły zawierająca wymagane informacje; nie jest wymagane użycie właśnie KSzOF. PPP może oprzeć ocenę na rzetelnym opisie codziennych aktywności, obserwacjach, dokumentacji działań i ich efektów oraz innych adekwatnych źródłach.

Poradnia najpierw sprawdza, czy dokumentacja pozwala odtworzyć uczestnictwo Michała w lekcjach i przerwach, reakcje na wymagania, relacje, mocne strony oraz efekty wcześniejszej pomocy. Jeżeli tych informacji brakuje, zwraca się o konkretne uzupełnienie. Gdy opis jest wystarczający, wykorzystuje go bez żądania dodatkowego kwestionariusza. Ograniczenia danych dokumentuje się zgodnie z ich rzeczywistym zakresem.

Do ukierunkowania uzupełnienia PPP może wykorzystać Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP z rozdziału 15 lub jej wariant dotyczący Michała, zamieszczony na końcu tego studium. Odpowiedzi na wybrane pytania włącza się do istniejącej opinii; nie trzeba tworzyć nowego dokumentu ani ponownie opisywać tego, co zostało już poprawnie udokumentowane.

7.2.11. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

W sprawie dotyczącej funkcjonowania społecznego ogólne stwierdzenie „uczeń sprawia trudności wychowawcze” nie pozwala na odpowiedzialne wnioskowanie. PPP powinna wymagać danych pozwalających odtworzyć wzorzec, kontekst, skutki oraz odpowiedź ucznia na wcześniej zastosowane działania.

Kategoria	Dane
Niezbędne	czas trwania i wielosytuacyjność zachowań; konkretne zdarzenia; częstość i skutki; wpływ na prawa i bezpieczeństwo; działania szkoły i ich efekty; stanowisko ucznia i rodzica Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).
Uzupełniające	Wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, notatki interwencyjne, dane z półrocza, informacje kilku nauczycieli, frekwencja, sytuacje lepszego funkcjonowania
Pomocnicze	zainteresowania, aktywność pozaszkolna, informacje o zasobach rodziny i środowiska lokalnego

7.2.12. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Informacja o działaniach podjętych wcześniej przez szkołę ma dla poradni wartość diagnostyczną. Pozwala ustalić, czy trudności utrzymują się mimo adekwatnego wsparcia, czy też wsparcie nie zostało dotąd zastosowane w sposób konsekwentny. Przy każdym działaniu należy podać zarówno zakres, jak i rzeczywisty efekt.

Działanie	Zakres	Efekt
Rozmowy wychowawcze po incydentach	Po każdej poważniejszej sytuacji oraz doraźnie po lekcji.	Krótkotrwała poprawa, zwykle przez kilka dni; brak trwałej zmiany wzorca zachowania.
Kontakt z matką	Telefonicznie po incydentach, dodatkowo spotkania w szkole.	Matka deklaruje współpracę, ale potrzebuje wsparcia w konsekwentnym egzekwowaniu zasad i spójnym reagowaniu z zespołem szkolnym.
Kontrakt uczniowski	Zasady dotyczące telefonu, punktualności, reakcji na polecenia i sposobu zgłaszania napięcia.	Uczeń podpisał kontrakt, ale realizował go wybiórczo; kontrakt bez codziennego monitorowania okazał się mało skuteczny.
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole	Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne prowadzone regularnie w pierwszym półroczu; w przykładzie organizowane raz w tygodniu.	Udział początkowo nieregularny; po zmianie organizacji uczeń lepiej funkcjonował w kontakcie indywidualnym lub bardzo małej grupie. Sama krótka realizacja nie pozwoliła jeszcze ocenić trwałego efektu.
Mediacje po konfliktach	Podejmowane po wybranych konfliktach rówieśniczych.	Skuteczne tylko wtedy, gdy uczeń wcześniej się wyciszył; w trakcie wysokiego napięcia mediacja pogłębiała opór.
Modyfikacja reakcji nauczycieli	Ustalono unikanie publicznego zawstydzania i krótkie komunikaty.	Działanie częściowo skuteczne, ale stosowane niejednolicie przez wszystkich nauczycieli.

Do poradni powinny trafiać: opis aktualnych zachowań z podanego okresu, przykłady zdarzeń, informacje o mocnych stronach, wykaz działań szkoły wraz z oceną ich skuteczności, istotne informacje od rodzica, dane o frekwencji oraz przykłady sytuacji lepszego funkcjonowania. Wyniki KSzOF dołącza się, jeżeli narzędzie zastosowano. Zakres opinii wymaganej w postępowaniu orzeczniczym opisano w rozdziale 3.4.

• 7.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest ustalenie mechanizmu trudności, a więc odpowiedź na pytanie, dlaczego opisane przez szkołę zachowania utrzymują się mimo podejmowanych działań. Przedstawiona niżej struktura karty pogłębionej oceny prowadzi od danych źródłowych, przez opis ograniczeń w aktywności i uczestniczeniu oraz czynników je



wyjaśniających, aż do syntezy mechanizmu i wniosków przygotowanych dla zespołu orzekającego. Zachowanie tej kolejności zabezpiecza przed formułowaniem rozstrzygnięcia przed zakończeniem analizy.

7.3.1. Część A. Dane podstawowe ucznia i powód skierowania do PPP

Poradnia przyjmuje sprawę bez dokumentacji medycznej, co nie stanowi przeszkody w przeprowadzeniu oceny funkcjonowania. W analizowanym przykładzie przedmiotem oceny są utrwalone trudności społeczne i szkolne, wobec czego podstawowymi źródłami danych pozostają: szkoła, rodzic, uczeń, obserwacja własna specjalistów, analiza zachowań, dokumentacja dotychczasowych działań oraz badania specjalistyczne prowadzone w poradni.

W części A odnotowuje się dane ucznia, oddział, powód skierowania oraz informację o braku dokumentacji medycznej. Należy w niej również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dotychczasowa dokumentacja szkolna i działania szkoły okazały się niewystarczające. Rozstrzygnięcia orzeczniczego na tym etapie się nie formułuje.

7.3.2. Część B. Źródła danych i informacja o braku dokumentacji medycznej

W tej części poradnia porządkuje dokumentację szkolną i materiał diagnostyczny, wskazując nie tylko źródła, lecz także zakres informacji pochodzących z każdego z nich. Brak dokumentacji medycznej należy odnotować wprost, bez formułowania domniemań co do rozpoznania klinicznego.

- Dane ze szkoły: opis funkcjonowania i autorski profil obserwacyjny, dokumentacja działań wychowawczych i pomocowych oraz informacje o stopniu ich wdrożenia i efektach.
- Dane od rodzica: zasady domowe, kontakt z ojcem, spójność reakcji najbliższej rodziny, relacje rodzinne, grupa rówieśnicza poza szkołą oraz reakcje ucznia na konsekwencje.
- Dane od ucznia: rozumienie norm, motywacja, hierarchia wartości, sposób interpretowania konfliktów, odpowiedzialność, znaczenie grupy.
- Dane z obserwacji: zachowanie w sytuacji wymagania, korekty, rozmowy, pracy zadaniowej i kontaktu z rówieśnikami.
- Dane z badań specjalistycznych: funkcje emocjonalne, funkcje uwagi, kontrola impulsów, planowanie, przewidywanie konsekwencji, rozumienie sytuacji społecznych.

7.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

W praktyce PPP informacje ze szkoły, rodzica i ucznia często są niespójne. Szkoła może opisywać presję lub naruszanie bezpieczeństwa, rodzic może wskazywać na niesprawiedliwe traktowanie, a uczeń może interpretować zdarzenie jako żart albo obronę. Rozbieżność nie oznacza, że dane trzeba odrzucić. Oznacza, że poradnia powinna uporządkować, co jest faktem obserwowalnym, co jest interpretacją, a co wymaga dalszego sprawdzenia.

Jeżeli rozbieżność dotyczy faktów, a nie tylko interpretacji, PPP nie rozstrzyga winy jak organ dyscyplinarny. Poradnia opisuje dostępne dane, ich zgodność lub niespójność, powtarzalność zgłaszanych zdarzeń oraz ich skutki funkcjonalne dla ucznia, klasy i bezpieczeństwa. W razie potrzeby formułuje wniosek ostrożny: „zgłaszane zachowania o charakterze presyjnym”, „powtarzające się sytuacje naruszania granic”, „zdarzenia wymagające procedury ochrony rówieśników”, a nie kategorię rozstrzygnięcia intencji ucznia.

Przykład zapisu: „Relacje źródeł różnią się w ocenie intencji ucznia. Zgodnie wskazują jednak na powtarzające się komentarze, odmowę podporządkowania się zasadom, eskalację po korekcie oraz wpływ zachowania na poczucie bezpieczeństwa rówieśników. Dlatego wniosek funkcjonalny dotyczy skutków zachowania i sposobu reagowania w sytuacji społecznej, a nie rozpoznania klinicznego ani oceny charakteru ucznia”.

7.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: brak KSzOF, opis ogólnikowy i rozbieżne oceny nauczycieli

Szkoła przekazuje krótką informację: „uczeń jest agresywny, nie wykonuje poleceń i demoralizuje klasę”. Nie dołącza KSzOF ani równoważnego opisu, nie wskazuje czasu trwania trudności, liczby zdarzeń, wcześniejszych działań ani ich efektu. Część nauczycieli opisuje poważne konflikty, inni podają, że w spokojnym kontakcie indywidualnym Michał pracuje prawidłowo. Taki materiał nie pozwala jeszcze na odpowiedzialne sformułowanie wniosku orzeczeniowego.



Krok PPP	Działanie	Znaczenie
1. Identyfikacja braków	Poradnia wskazuje, których danych brakuje: sytuacji, częstości, skutków, źródeł, dostępnej perspektywy historycznej, opisu wsparcia i informacji o bezpieczeństwie.	Prośba o „uzupełnienie dokumentacji” bez wskazania zakresu jest niewystarczająca.
2. Pozyskanie informacji szkoły	PPP zwraca się o opinię obejmującą funkcjonowanie ucznia i może przekazać Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP.	Poradnia nie uzupełnia ocen za szkołę i nie zastępuje danych z klasy krótką obserwacją gabinetową.
3. Własne czynności diagnostyczne	Równolegle prowadzi rozmowę z uczniem i rodzicem, analizuje dokumentację, obserwuje zachowanie i sprawdza hipotezy alternatywne.	Własna diagnoza pogłębia materiał, lecz nie odtwarza codziennego funkcjonowania szkolnego bez danych szkoły.
4. Rozbieżności między nauczycielami	Poradnia ustala, czy różnice wynikają z innych warunków, sposobu reagowania dorosłych, rodzaju lekcji lub rzeczywiście niezgodnych relacji.	Rozbieżność jest informacją o kontekście, a nie automatycznym dowodem niewiarygodności któregoś źródła.
5. Zakres wniosku	Jeżeli dane nadal są niewystarczające, PPP odnotowuje ograniczenie materiału i nie formułuje kategorycznego wniosku wykraczającego poza potwierdzone ustalenia.	Brak współpracy szkoły nie może zostać zastąpiony domniemaniem niedostosowania społecznego.

7.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

Poniżej zestawiono zasoby potwierdzone w obserwacji i dokumentacji oraz granice oceny: możliwości, które uczeń może wykorzystać w uczeniu się i relacjach, a także rozpoznania, których nie ustalono.

- Michał prezentuje odpowiednią do wieku sprawność motoryczną w opisanych aktywnościach: samodzielnie porusza się po szkole i uczestniczy w aktywności ruchowej. Zainteresowanie sportem oraz zachowane możliwości ruchowe są zasobem do wykorzystania w konstruktywnych rolach zespołowych.
- Uczeń komunikuje się werbalnie w języku polskim, rozumie wypowiedzi w spokojnym kontakcie indywidualnym i potrafi przedstawić własne stanowisko. Trudność dotyczy wykorzystania tych możliwości w sytuacji napięcia społecznego.
- Zachowany potencjał poznawczy pozwala Michałowi rozumieć zasady i realizować zadania w sprzyjających warunkach. Główny problem stanowi wykorzystanie tych możliwości podczas wymagań szkolnych i konfliktu.
- Nie przedłożono dokumentacji medycznej i nie formułuje się rozpoznania klinicznego.
- Trudności edukacyjne są w dużej mierze wtórne wobec zachowania, regulacji emocji, relacji i uczestnictwa w lekcji, a nie wobec pierwotnego deficytu poznawczego.
- Najbliższa rodzina nie jest opisywana jako „przyczyna problemu”. Jest zasobem wymagającym wsparcia w spójności oddziaływań i przewidywalności zasad.

7.3.6. Struktura karty pogłębionej oceny funkcjonowania ucznia w PPP

Proponowana nazwa robocza: karta pogłębionej oceny funkcjonowania ucznia w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Karta porządkuje pracę poradni na potrzeby tego studium; nie jest nowym wzorem formalnym ani skróconą wersją orzeczenia.

- Część A – dane podstawowe ucznia i powód skierowania do PPP.
- Część B – źródła danych: szkoła, rodzic, uczeń, obserwacja, badania specjalistyczne oraz informacja o braku dokumentacji medycznej.
- Część C – ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu opisane kodami ICF z obszaru aktywności i uczestniczenia oraz językiem funkcjonalnym. Część ta należy do dokumentacji diagnostycznej; do orzeczenia przenosi się jej syntetyczne wnioski, a nie pełną tabelę ani kody.



- Część D – funkcje ciała oraz czynniki środowiskowe, które mogą wyjaśniać trudności albo stanowić zasoby. Tu trzeba wskazać, czy wniosek wynika z narzędzia, próby diagnostycznej, obserwacji, rozmowy czy analizy dokumentacji.
- Część E – synteza mechanizmu: co widać w działaniu, co to wyjaśnia, co nasila, co chroni.
- Część F – wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia, zapisane już językiem użytkowym, bez kodów ICF w części orzeczeniowej.

7.3.7. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Dokumentacja diagnostyczna PPP obejmuje szczegółowe dane, tabele, źródła, kwalifikatory i hipotezy robocze. Orzeczenie przedstawia syntetyczny opis funkcjonowania oraz zalecenia zrozumiałe dla rodzica i szkoły. Plan wdrożenia opracowuje szkoła: zespół nauczycieli i specjalistów przekłada zalecenia na IPET, a dyrektor odpowiada za organizację realizacji. PPP może wyjaśniać zalecenia i konsultować rozwiązania, ale nie opracowuje za szkołę harmonogramu pracy, przydziału zadań ani organizacji zatrudnienia.

W praktyce nie wszystkie treści karty pogłębionej oceny powinny trafić do orzeczenia. Część danych pozostaje w aktach jako uzasadnienie przebiegu postępowania diagnostycznego. Do orzeczenia przenosi się wyłącznie to, co jest niezbędne dla rozstrzygnięcia, zaleceń oraz organizacji wsparcia.

7.3.8. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

W tej części poradnia opisuje to, co ujawnia się w działaniu ucznia, a więc ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu. W dokumentacji diagnostycznej można posłużyć się kodami ICF w celu uporządkowania materiału, jednak sam kod nie jest wystarczający. Każdemu zapisowi musi towarzyszyć opis funkcjonalny wskazujący, co uczeń robi, w jakich sytuacjach, z jaką częstością oraz z jakim skutkiem dla przebiegu lekcji, relacji i bezpieczeństwa.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Michała	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Realizowanie dziennego rozkładu zajęć	Samowolne wyjścia z lekcji, spóźnienia, odmowa przejścia do kolejnej aktywności, trudność w powrocie do pracy po konflikcie.	Funkcje energii i napędu, w tym kontrola impulsów; wyższe funkcje poznawcze, w tym planowanie i przewidywanie konsekwencji; funkcje uwagi.	Osoby sprawujące funkcje władzy; usługi, systemy i polityka edukacji; najbliższa rodzina.	Uczeń zna rutynę, ale w sytuacji ograniczenia lub napięcia wybiera działanie natychmiastowe: wyjście, odmowę, komentarz. Niejednolity sposób reagowania dorosłych i niespójność zasad między szkołą a domem wzmacniają testowanie granic.
Radzenie sobie ze stresem i innymi wymaganiami psychicznymi	Eskalacja po upomnieniu, silna reakcja na odmowę, trudność w przyjęciu korekty, wyjście z klasy po konflikcie.	Funkcje emocjonalne; kontrola impulsów; hamowanie reakcji i ocena skutków społecznych.	Znajomi, rówieśnicy i członkowie społeczności; osoby sprawujące funkcje władzy; najbliższa rodzina.	Wymaganiu i publicznej korekcie często towarzyszy narastanie konfliktu. Hipoteza o znaczeniu ekspozycji społecznej wymaga porównania podobnych sytuacji. Nie ustalono, że uczeń interpretuje każdą korektę jako zagrożenie pozycji.



Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Michała	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Podstawowe interakcje międzyludzkie	Wulgaryzmy, naruszanie granic, komentarze poniżające, brak adekwatnego zatrzymania po sygnale drugiej osoby.	Całościowe funkcje psychospołeczne; funkcje emocjonalne; ocena sytuacji społecznej.	Przyjaciele; znajomi, rówieśnicy i członkowie społeczności; osoby sprawujące funkcje władzy.	Uczeń umie komunikować się językowo, ale często używa kontaktu do kontroli i dominacji. Obecność rówieśników i dorosłego w roli formalnej wpływa na to, czy zachowanie zostanie zatrzymane, czy będzie eskalowane.
Złożone interakcje międzyludzkie	Brak zatrzymania konfliktu, przenoszenie odpowiedzialności, presja na innych, trudność w naprawieniu relacji po zdarzeniu.	Funkcje psychospołeczne; elastyczność poznawcza, przewidywanie konsekwencji; regulacja emocji.	Usługi, systemy i polityka edukacji; osoby sprawujące funkcje władzy; znajomi, rówieśnicy i członkowie społeczności.	Uczeń potrafi opisać zasady, lecz w konflikcie ma trudność z uznaniem własnego udziału. Znaczenie mogą mieć napięcie, reakcje otoczenia i przewidywalność procedur. Z opisu nie wynika potwierdzona intencja ochrony statusu.
Relacje formalne	Konfrontacyjny wzorec wobec nauczycieli, odmowa poleceń, komentowanie autorytetu dorosłego, większa trudność przy publicznej korekcie.	Ocena skutków, hamowanie reakcji, elastyczność; funkcje emocjonalne; wzorec reagowania na ograniczenie opisywany funkcjonalnie.	Nauczyciele i inni dorośli w roli formalnej; usługi, systemy i polityka edukacji.	Relacja formalna uruchamia testowanie granic. Publiczna korekta zwiększa ryzyko eskalacji, a spokojna rozmowa indywidualna obniża napięcie. Kluczowa jest jednolita procedura reagowania nauczycieli.
Nieformalne relacje społeczne	Dominacja nad rówieśnikami, ośmieszanie, presja, budowanie pozycji przez konflikt z dorosłymi.	Funkcje psychospołeczne; rozumienie konsekwencji społecznych; regulacja emocji.	Przyjaciele; znajomi, rówieśnicy i członkowie społeczności.	Relacje ucznia i opisy zdarzeń wskazują na znaczenie reakcji grupy. Hipoteza robocza: uwaga rówieśników może podtrzymywać część zachowań. Sprawdza się ją przez porównanie podobnych sytuacji; nie traktuje jako odczytanej intencji. Plan obejmuje pracę z grupą i konstruktywne role.
Relacje rodzinne	Niestabilne respektowanie zasad domowych, trudność w ograniczaniu telefonu i czasu poza domem, nieregularny kontakt z ojcem.	Kontrola impulsów; planowanie i konsekwencje; reakcje emocjonalne na ograniczenie.	Najbliższa rodzina; rodzina rozszerzona, jeżeli może zostać włączona jako zasób.	Najbliższa rodzina jest istotnym zasobem, ale wymaga wsparcia w budowaniu spójnych zasad, przewidywalnych konsekwencji i codziennego kontaktu ze szkołą.



Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Michała	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Edukacja szkolna	Nieregularny udział w lekcji, odmowa pracy, przerywanie zadań, pogarszanie ocen mimo zachowanych możliwości.	Funkcje uwagi; motywacja i kontrola impulsów; planowanie, monitorowanie własnego działania.	Organizacja edukacji; produkty i technologie w edukacji, np. jasne materiały, mapa lekcji; nauczyciele.	Ograniczenie uczestnictwa w edukacji wynika głównie z zachowania, regulacji i relacji, a nie z braku potencjału poznawczego.

Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d160 — Skupianie uwagi	Wykonanie podczas zwykłej pracy na lekcji, przy dotychczasowych, niejednorodnych sposobach reagowania dorosłych.	Często przerywa realizację celu, przenosi działanie na konflikt lub reakcję grupy i nie wraca bez interwencji. Krótki, jasno określony fragment wykonuje sam w spokojnej sytuacji.	d160.3 — znaczne ograniczenie. W klasie przenosi działanie z zadania na konflikt i bez interwencji nie wraca; ograniczenie dotyczy więc realizacji dużej części bieżącej pracy, nie tylko krótkiego rozproszenia. Dlatego przyjęto 3 zamiast 2. Samodzielne odcinki pracy przy krótkim, jasnym celu przemawiają przeciw 4. b1400.2 odnosi się do samej trwałości uwagi, a nie całego działania w klasie.
d210 — Podejmowanie pojedynczego zadania	Rozpoczęcie, realizacja i zakończenie zadania szkolnego; uwzględniono zwykle udzielane przypomnienia.	Często nie zaczyna albo kończy tylko pierwszy fragment. Przypomnienie nie przywraca regularnie całego wykonania; jasny, krótki cel i indywidualne omówienie umożliwiające zakończenie części zadań.	d210.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: problem dotyczy podstawowych etapów i dużej części zwykłych zadań. Nie 4: krótkie zadania bywają rzeczywiście ukończone przez ucznia. Nie uznaje się tekstu zapisanego przez dorosłego za jego wykonanie.
d230 — Realizowanie dziennego rozkładu zajęć	Szkolna rutyna: punktualne rozpoczęcie, przejście do kolejnej czynności i powrót po przerwie.	Powtarzają się spóźnienia, wyjścia i brak samodzielnego powrotu. Przewidywalną część dnia podejmuje, lecz zmiana lub konflikt dezorganizują dalszą sekwencję mimo dotychczasowej pomocy.	d230.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: trudność obejmuje zasadniczą organizację dnia, a nie pojedynczą zmianę. Nie 4: uczeń realizuje niektóre odcinki rutyny. Szkolna ocena 1 wybranych zachowań nie jest automatycznie kwalifikatorem 4.
d240 — Radzenie sobie ze stresem i obciążeniami psychicznymi	Codziennie wymaganie, odmowa i korekta; bez tworzenia eksperymentalnych sytuacji kryzysowych.	Przy napięciu zwykle nie korzysta sam z przerwy ani prośby o pomoc. Reakcja przerywa pracę i wymaga interwencji. Po uspokojeniu potrafi wrócić do części zadania oraz omówić inne rozwiązanie.	d240.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: dotychczasowe strategie nie wystarczają do samodzielnego działania w wielu wymagających sytuacjach. Nie 4: wykorzystuje wsparcie i odzyskuje udział. Wskaźnikiem zmiany jest wcześniejsza prośba i bezpieczny powrót.
d720 — Złożone kontakty międzyludzkie	Kontakty szkolne wymagające kontroli zachowania, granic i uwzględnienia drugiej osoby.	W konfliktach wielokrotnie przerywa, ośmiesza i narusza granice. Uzgodnienie bezpiecznego zakończenia wymaga mediacji. Ze znaną, spokojnie reagującą osobą współpracuje i potrafi podjąć naprawę.	d720.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: naruszenia powtarzają się w zasadniczych relacjach szkolnych. Nie 4: znaczące kontakty i współpraca nadal występują. Sam fakt posiadania kolegów nie oznacza pełnego wykonania tej kategorii.

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d570 — Troska o własne zdrowie	Codziennie działania dotyczące zdrowia i własnego bezpieczeństwa, z uwzględnieniem relacji rodzica.	Podejmuje ruch, pije po wysiłku i zwykle zgłasza dolegliwość. Nieregularnie utrzymuje sen i odpoczynek od ekranu; w pobudzeniu nie zawsze sprawdza bezpieczeństwo własnego wyjścia lub przejścia.	d570.2 — umiarkowane ograniczenie. Ruch, nawodnienie po wysiłku i zgłaszanie dolegliwości pozostają samodzielne, natomiast sen, odpoczynek od ekranu i kontrolowanie własnego bezpieczeństwa wymagają powtarzanego wsparcia. Ten podział uzasadnia 2: trudność nie jest jedynie sporadyczna (1), ale nie obejmuje większości opisanych działań (3). Zachowania wobec zdrowia innych osób nie wchodzą do tej oceny.
d3350 — Przekazywanie wiadomości za pomocą języka ciała	Czytelność gestu i mimiki służących wyrażaniu aprobaty lub sprzeciwu.	Partner rozpoznaje znaczenie gestu i mimiki bez odgadywania. Michał sam inicjuje sygnał, potrafi go powtórzyć i potwierdzić jego sens.	d3350.0 — brak istotnego ograniczenia w ocenionym zakresie. Nie 1: nie ujawniono trudności przekazania sygnału. Niewłaściwy społecznie cel użycia sprawnej komunikacji rozpatruje się w relacjach, a nie jako jej niesprawność.

7.3.9. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe wyjaśniające trudności albo stanowiące zasoby

Stwierdzenie, że u ucznia występują „zaburzone funkcje emocjonalne” albo „niska kontrola impulsów”, nie jest wystarczające. Przy każdej funkcji należy wskazać podstawę wniosku: narzędzie, próbę zadaniową, obserwację, rozmowę, dokumentację szkolną albo połączenie kilku źródeł. Konieczne jest również powiązanie funkcji z działaniem ucznia według schematu: jaka funkcja, jakie ograniczenie, jaki skutek w sytuacji szkolnej.

Dla funkcji ciała kwalifikator opisuje nasilenie problemu w konkretnej funkcji, nie zachowanie szkolne jako całość. Dla aktywności opisuje ograniczenie wykonania, a dla środowiska — siłę bariery lub ułatwienia. Ta sama sytuacja może więc uzasadniać różne liczby w różnych składnikach.

Brak odrębnego testu standaryzowanego nie wyklucza uzasadnionego kwalifikatora. Można wykorzystać ukierunkowaną obserwację, bezpieczne próby zadaniowe, wywiad i dokumentację — po sprawdzeniu zakresu kategorii i danych pozwalających rozróżnić sąsiednie poziomy. W tabeli wskazano źródła informacji, obserwacje i uzasadnienie wyboru kwalifikatora. W rzeczywistej sprawie nie zastępuje się brakujących ustaleń domysłem; uzupełnienie powinno dotyczyć konkretnej niewiadomej.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b1304 — Kontrola impulsów	Psycholog: analiza szkolnych zdarzeń i rozmów z uczniem oraz rodzicem; uzupełniające, bezpieczne próby odroczenia odpowiedzi. Ocenia się zatrzymanie impulsu, nie posłuszeństwo jako takie.	W powtarzanych sytuacjach wymagania reaguje przed rozważeniem skutku: przerywa, wychodzi, odpowiada gwałtownie. Samodzielne zatrzymanie jest rzadkie. W spokojnej próbie po zewnętrznym sygnale potrafi poczekać i wybrać odpowiedź.	3 — znaczny problem; b1304.3. W opisanych sytuacjach Michał zwykle reaguje przed rozważeniem skutku, a sam zatrzymuje reakcję rzadko. To przemawia za 3 zamiast 2. Zachowane odroczenie odpowiedzi w spokojnej, przewidywalnej próbie nie pozwala przyjąć 4. Zalecenie dotyczy rozpoznania narastającego impulsu i wyboru działania przed eskalacją.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b1400 — Trwałość uwagi	Psycholog: obserwacja zrozumiałego zadania krótkiego i pracy wymagającej dłuższego utrzymywania celu; bez podawania odpowiedzi. Ocenia się powrót do celu po sygnale, oddzielając go od ponownego wyjaśniania treści oraz od odmowy pracy.	Krótki odcinek zadania wykonuje z utrzymaniem celu. W dłuższej pracy kilkakrotnie traci wątek: potrzebuje ponownego skierowania na cel, po czym kontynuuje bez objaśniania treści. Przypomnienie przywraca skupienie, lecz nie eliminuje kolejnych przerw. Bodźce społeczne nasilają trudność.	2 — umiarkowany problem; b1400.2. Ocenę uzasadnia powracająca potrzeba skierowania uwagi na cel przy zachowanej zdolności dalszej pracy bez objaśniania treści. Poziom 1 nie oddaje kolejnych przerw wymagających sygnału, a 3 nie odpowiada samodzielnemu wykonaniu krótkiego zadania i kontynuowaniu dłuższego między przerwami. Jest to ocena trwałości uwagi w opisanych próbach, nie rozpoznanie przyczyny trudności.
b1521 — Regulacja emocji	Psycholog: opisy reakcji po odmowie i korekcie, rozmowa po zdarzeniu, dane domu i szkoły. Nie prowokuje się kryzysu w badaniu.	Napięcie szybko narasta do reakcji przerywającej działanie. W takim stanie nie korzysta sam z wcześniej omówionej strategii i długo wymaga zewnętrznego uspokojenia. Po spadku napięcia wraca do rozmowy, rozpoznaje część emocji i może naprawić działanie.	3 — znaczny problem; b1521.3. Nie 2: reakcja często uniemożliwia kontynuację i samodzielny powrót. Nie 4: odzyskuje regulację i współpracuje po uspokojeniu. Potrzebne są wcześniejszy sygnał, bezpieczna przerwa i przewidywalne reagowanie.
b1641 — Organizacja i planowanie	Psycholog/pedagog: planowanie znanego zadania i rozważanie następstw decyzji; porównanie z realizacją szkolną. Nie ocenia się wyłącznie deklaracji o zasadach.	Sam wskazuje cel i pierwszy krok. Przy kilku zależnych krokach pomija warunek lub skutek odroczone. Po pytaniu porządkującym tworzy wykonalny plan; bez takiego wsparcia często wraca do pierwszego pomysłu.	2 — umiarkowany problem; b1641.2. Nie 1: organizacja kilku kroków regularnie wymaga ukierunkowania. Nie 3: uczeń sam tworzy część planu i potrafi go uzupełnić, zamiast jedynie odtwarzać plan dorosłego.
b1643 — Elastyczność poznawcza	Psycholog: bezpieczne zmiany reguły w zrozumiałym zadaniu oraz rozmowa o innym rozwiązaniu konfliktu. Ocena funkcji oddzielona od wykonania w grupie.	Po zmianie warunku utrzymuje poprzednią strategię mimo informacji, że nie prowadzi do celu. Po porównaniu dwóch możliwości wybiera alternatywę i potrafi ją zastosować. Samodzielna zmiana strategii jest jeszcze niestabilna.	2 — umiarkowany problem; b1643.2. Nie 1: odpowiedź wyboru bywa konieczna, a nie tylko wygodna. Nie 3: po ukierunkowaniu rozumie i sam realizuje inną strategię. Nie jest to ocena osobowości ani „wzorzec niedostosowania” zakodowany jako funkcja.

Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e330 — Nauczyciele: publiczna korekta i niespójne reakcje	Bariera w przebiegu porównywalnych sytuacji korygowania zachowania przez nauczyciela, z uwzględnieniem całej obserwowanej sekwencji kontaktu.	Po publicznym upomnieniu reakcja często przechodzi w długi konflikt i kończy udział w zadaniu. Spokojna rozmowa indywidualna nie wywołuje tego samego skutku; porównano podobne wymagania.	e330.3 — znaczna bariera w ocenianych sekwencjach korekty. Nie 2: sposób kontaktu często przerywa zasadniczy udział w zadaniu. Nie 4: przed eskalacją pozostaje część kontaktu i działania; przerwanie nie obejmuje bez wyjątku każdej ocenionej sekwencji. Nie ocenia się intencji nauczyciela.
e325 — Rówieśnicy: reakcje podtrzymujące konflikt	Bariera dla udziału w zadaniu w obserwowanych sytuacjach reakcji grupy na konflikt; ocena obejmuje przebieg tych sytuacji, nie wszystkie relacje ucznia.	W opisach zdarzeń po reakcjach grupy uczniów częściej kontynuuje konflikt, mimo możliwości zakończenia. Przy braku takich reakcji i jasnej roli łatwiej wraca do zadania. To hipoteza wpływu oparta na porównaniu, nie przypisana intencja grupy.	e325.3 — znaczna bariera w opisanych sytuacjach. Nie 2: reakcje grupy często towarzyszą utracie zasadniczej części udziału. Nie 4: sformułowanie „częściej kontynuuje” nie oznacza, że w każdej ocenionej sytuacji cały udział jest niemożliwy. Współpraca z innymi rówieśnikami nie obniża tej oceny.

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e330 — Znany nauczyciel: spokojne ukierunkowanie	Ułatwienie w indywidualnej rozmowie; oddzielenie od poprzednio ocenionych interakcji.	Krótką, spokojną rozmowę pomaga obniżyć napięcie i wybrać następny krok. Nie usuwa wszystkich odmów i nie zapewnia jeszcze przeniesienia sposobu działania na całą klasę.	e330+2 — umiarkowane ułatwienie w powrocie po napięciu. Nie +1: spokojne ukierunkowanie powtarzalnie przywraca istotny fragment działania. Nie +3: w ocenianych sytuacjach nie usuwa wszystkich odmów i umożliwia tylko część powrotów. Przeniesienie umiejętności na inne sytuacje ocenia się osobno.
e310 — Najbliższa rodzina	Ułatwienie: rzeczywisty kontakt ze szkołą i uzgadnianie rutyny; nie ocena potencjalnej pomocy.	Rodzic przekazuje dane, przypomina uzgodnione kroki i pomaga wrócić do przerwanych obowiązków. Wdrożenie w domu nadal jest nierówne, a część sytuacji wymaga wsparcia rodziny.	e310+2 — umiarkowane ułatwienie. Nie +1: wsparcie regularnie umożliwia część działań. Nie +3: nie obejmuje jeszcze stabilnie całej istotnej rutyny. W planie uwzględnia się pomoc dla rodzica.

7.3.10. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Michał ma potencjał poznawczy pozwalający realizować wymagania edukacyjne. Jego realne uczestnictwo w edukacji jest mocno ograniczone przez utrwalony wzorzec zachowań opozycyjnych, konfrontacyjnych i dominacyjnych. Wzorzec ujawnia się szczególnie wtedy, gdy pojawia się wymaganie, ograniczenie, publiczna korekta zachowania, presja rówieśnicza albo konflikt.

Ograniczenia dotyczą przede wszystkim realizowania dziennego rozkładu zajęć, radzenia sobie z wymaganiami psychicznymi, interakcji społecznych, relacji z dorosłymi, relacji rówieśniczych oraz uczestnictwa w edukacji szkolnej. Obrazu tego nie da się wyjaśnić samym brakiem motywacji ani serią przypadkowych konfliktów. Trudności mają charakter utrwalony i utrzymują się mimo działań podejmowanych przez szkołę.

W opisanych sytuacjach publicznej korekcie i reakcji grupy towarzyszyło nasilenie konfliktu. Może to wskazywać, że sposób reagowania otoczenia podtrzymuje trudność. Nie potwierdzono jednak świadomej intencji budowania dominacji ani tego, że uczeń odbiera każdą korektę jako zagrożenie pozycji. Krótka, spokojna interwencja indywidualna częściej sprzyjała obniżeniu napięcia. Hipotezę należy sprawdzać w kolejnych porównywalnych sytuacjach.

7.3.11. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Zanim PPP sformułuje wniosek dla zespołu orzekającego, musi odróżnić trzy poziomy: trudności wychowawcze, zagrożenie niedostosowaniem społecznym i niedostosowanie społeczne. Podobne zachowania mogą mieć zupełnie różną wagę orzeczniczą. Decyduje częstość, utrwalenie, występowanie w różnych sytuacjach, wpływ na bezpieczeństwo i to, czy wcześniejsze wsparcie rzeczywiście działało.

Poziom	Charakterystyka	Konsekwencja dla pracy PPP
Trudności wychowawcze	Zachowania są sytuacyjne, krótkotrwałe, ograniczone do wybranych okoliczności, reagują na standardowe działania szkoły i nie prowadzą do utrwalonego naruszenia norm społecznych.	Kontynuacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wsparcie wychowawcze i monitorowanie efektów. Same trudności wychowawcze nie stanowią podstawy do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.



Poziom	Charakterystyka	Konsekwencja dla pracy PPP
Zagrożenie niedostosowaniem społecznym	Występują powtarzalne zachowania ryzykowne, naruszanie zasad, pogarszanie relacji i rosnące ryzyko utrwalenia wzorca, ale obraz nie wskazuje jeszcze jednoznacznie na utrwalone funkcjonowanie poza normami społecznymi.	Jeżeli dane potwierdzają zagrożenie niedostosowaniem społecznym oraz potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy, stanowi to podstawę do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Przepisy przewidują możliwość organizowania kształcenia między innymi w szkole albo młodzieżowym ośrodku socjoterapii; wybór formy powinien wynikać z potrzeb ucznia i rozstrzygnięcia zespołu.
Niedostosowanie społeczne	Zachowania naruszające normy są utrwalone, wielosytuacyjne, powtarzalne mimo działań szkoły, wpływają na bezpieczeństwo lub prawa innych uczniów, ograniczają udział ucznia w edukacji i wymagają specjalnej organizacji nauki oraz metod pracy.	Jeżeli dane potwierdzają niedostosowanie społeczne oraz potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy, stanowi to podstawę do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niedostosowanie społeczne. Kształcenie może być organizowane w szkole albo młodzieżowym ośrodku wychowawczym; umieszczenie nieletniego w MOW następuje w odrębnym postępowaniu i nie wynika wyłącznie z orzeczenia PPP.

Rozróżnienie form i trybów. O zastosowaniu środka wychowawczego w postaci umieszczenia nieletniego w MOW orzeka sąd. Skierowanie do odpowiedniego MOW wydaje właściwa komisja. Orzeczenie PPP o potrzebie kształcenia specjalnego nie zastępuje tych czynności. Podstawa: § 7 ust. 1 i 3 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 27 grudnia 2022 r. w sprawie komisji do spraw kierowania nieletnich do młodzieżowego ośrodka wychowawczego oraz trybu kierowania, przenoszenia i zwalniania nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych (Dz.U. z 2023 r. poz. 139).

W przypadku Michała za rozważeniem niedostosowania społecznego przemawia łączny obraz: narastanie trudności w perspektywie półrocza, bardzo częste zachowania w ostatnim miesiącu, występowanie ich w różnych sytuacjach, zgłoszenia zachowań presyjnych wobec rówieśników oraz wpływ na bezpieczeństwo i udział w edukacji. Dotychczasowe działania wdrażano nierówno; część przynosiła poprawę w określonych warunkach. Materiał nie pozwala oddzielić braku skuteczności od niepełnej realizacji i zbyt krótkiej obserwacji. Potrzeba pomocy wynika z udokumentowanych trudności i barier, nie z konieczności ponownego wykazywania nieskuteczności wsparcia.

7.3.12. Wariant alternatywny: kiedy podobny przypadek nie prowadziłby jeszcze do orzeczenia

Gdyby zachowania Michała były rzadsze, ograniczone do jednego przedmiotu lub jednego nauczyciela, nie obejmowały zgłaszanych zachowań presyjnych wobec rówieśników, szybko poprawiały się po działaniach szkoły i nie wpływały istotnie na bezpieczeństwo klasy, materiał nie uzasadniałby wniosku o niedostosowaniu społecznym. W takim wariantcie zasadne byłoby kontynuowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, monitoring efektów, konsultacje z rodzicem i ponowna ocena po określonym czasie.

7.3.13. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

W tej części poradnia przechodzi na język użytkowy i rozstrzyga trzy kwestie: co ma zostać przeniesione do orzeczenia, jakie zalecenia wynikają z przeprowadzonej oceny oraz jakie zadania przypadają szkole, uczniowi, rodzicowi i zespołowi specjalistów.

Wniosek PPP przyjęty w studium: obraz utrwalonych, wielosytuacyjnych zachowań naruszających normy oraz ich wpływ na bezpieczeństwo, relacje i uczestnictwo uzasadniają potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na niedostosowanie społeczne. Wniosek nie opiera się na dokumentacji medycznej ani na założeniu o nieskuteczności prawidłowo wdrożonej pomocy. Plan obejmuje odrębne sprawdzanie realizacji działań i ich efektów.



• 7.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Ta część przedstawia opracowanie rubryk wzoru orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w kolejności zgodnej z załącznikiem nr 1. Komentarze szkoleniowe nie są treścią formularza. Pokazuje, gdzie w orzeczeniu umieścić wyniki oceny funkcjonowania i jak przekształcić materiał diagnostyczny w zapis orzeczniczy. Wypełniono wyłącznie najważniejsze rubryki merytoryczne, bez danych identyfikacyjnych. W treści orzeczenia zamiast kodów ICF stosuje się nazwy obszarów i opis funkcjonalny.

Należy rozróżnić dokumentację diagnostyczną PPP, syntetyczne zapisy orzeczenia oraz szkolny plan realizacji zaleceń. Przedstawiona dalej część wdrożeniowa pokazuje pracę szkoły nad WOPFU i IPET; nie rozszerza zadań poradni o bieżące organizowanie zajęć i pracy nauczycieli.

7.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Michała K., ucznia klasy VII szkoły podstawowej, na okres do końca II etapu edukacyjnego, tj. do ukończenia klasy VIII szkoły podstawowej, ze względu na niedostosowanie społeczne.

Zapis rozstrzygnięcia formułuje się dopiero po przeprowadzeniu pełnej oceny funkcjonowania. Przyjęcie go jako punktu wyjścia prowadziło do selekcji danych pod z góry założony wniosek.

W tym studium przyjęto okres do końca etapu edukacyjnego, aby zapewnić ciągłość specjalnej organizacji nauki wobec utrwalonych potrzeb Michała. Efekty i zakres działań szkoła ocenia w WOPFU oraz IPET, bez traktowania krótkiego cyklu pracy jako okresu ważności orzeczenia. Przepisy dopuszczają także orzeczenie na rok szkolny; wybór okresu wymaga indywidualnego uzasadnienia, a nie przyjęcia jednej reguły dla wszystkich uczniów. Podstawa: § 16 ust. 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428).

7.4.2. Diagnoza

Poniżej wykorzystano trzy pola części „Diagnoza” wzoru orzeczenia. Jest to najważniejsze miejsce przeniesienia wyników oceny funkcjonowania do treści orzeczenia. Nie przepisuje się tutaj całej karty KSzOF ani pełnej pogłębionej oceny poradni, nie stosuje się też kodów ICF; posługujemy się nazwami obszarów oraz językiem zrozumiałym dla rodzica i szkoły. Tok rozumowania jest taki sam jak w ocenie: co dzieje się w funkcjonowaniu ucznia, z czego to wynika, co nasila trudności, jakie zasoby można wykorzystać i jakie potrzeby z tego wynikają.

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

1) przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj: opis mechanizmu trudności, obszary aktywności i uczestniczenia, funkcje regulacyjne i psychospołeczne, czynniki środowiskowe nasilające trudności oraz skutki dla lekcji, relacji i bezpieczeństwa. Nie wpisujemy tutaj: kodów ICF, długich tabel diagnostycznych, pełnego KSzOF ani rozpoznania klinicznego, jeżeli nie ma podstaw medycznych.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Michała występują utrwalone trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym i szkolnym, które przejawiają się przede wszystkim w powtarzającym się naruszaniu zasad, odmowie wykonywania poleceń, samowolnym opuszczaniu miejsca pracy lub sali, zachowaniach konfrontacyjnych wobec dorosłych oraz dominującym i presyjnym sposobie budowania relacji z rówieśnikami.

Trudności nie wynikają z globalnie obniżonych możliwości poznawczych. Uczeń w kontakcie indywidualnym rozumie podstawowe zasady szkolne, potrafi wyjaśnić swoje stanowisko i odtworzyć oczekiwane zachowania. Największe ograniczenia ujawniają się w realnym działaniu: gdy uczeń otrzymuje wymaganie, doświadcza odmowy, jest korygowany przez dorosłego, spotyka się z reakcją grupy albo wchodzi w konflikt z rówieśnikiem.

W działaniu obserwuje się trudność zatrzymania impulsywnej reakcji, powrotu do zadania i uwzględniania skutków zachowania podczas napięcia. Pojawiają się opór, komentarze, odmowa i zachowania zgłaszane jako presyjne. Przypuszczenie, że reakcje otoczenia podtrzymują ten wzorec, pozostaje hipotezą funkcjonalną; nie stanowi ustalenia o świadomych motywach ucznia.



W środowisku nauczania i wychowania trudności nasilają przede wszystkim: publiczna korekta zachowania, reakcje rówieśników wzmacniające zachowania prowokacyjne, niespójność reakcji dorosłych, brak jednoznacznej procedury wycofania ucznia z sytuacji narastającego napięcia oraz niespójne stosowanie uzgodnionych zasad domowych i szkolnych. Czynnikiem utrwalającym jest również grupa rówieśnicza poza szkołą, w której status ucznia bywa wzmacniany przez zachowania antyszkolne i konfrontacyjne.

W ostatnim miesiącu szkoła opisywała odmowy, komentarze prowokacyjne, opuszczanie miejsca pracy oraz konflikty jako bardzo częste. Zachowania te występowały w wielu dniach obecności w szkole, zwykle kilka razy dziennie w okresach większego napięcia. Typowa sytuacja konfliktowa trwała około 10–15 minut albo wpływała na dalszy przebieg lekcji, nawet jeżeli samo zdarzenie było krótkie. Intensywność zachowań była wysoka wtedy, gdy pojawiała się reakcja klasy, ośmieszanie innych uczniów, groźba, popychanie albo odmowa podporządkowania się poleceniu nauczyciela.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

U Michała występują utrwalone trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym i szkolnym. Przejawiają się one powtarzającym się naruszaniem zasad, odmową wykonywania poleceń, samowolnym opuszczaniem miejsca pracy lub sali, konfrontacyjnym sposobem reagowania wobec dorosłych oraz dominującym sposobem budowania relacji z rówieśnikami. Trudności nie wynikają z globalnie obniżonych możliwości poznawczych, lecz z ograniczeń w regulowaniu impulsów i emocji, przewidywaniu konsekwencji społecznych oraz utrzymaniu roli ucznia w sytuacji napięcia, odmowy, publicznej korekty lub konfliktu. W środowisku szkolnym trudności nasilają reakcje rówieśników, niespójne reakcje dorosłych i brak jednolitej procedury obniżania napięcia. Zachowania mają charakter powtarzalny, wielosytuacyjny i istotnie ograniczają uczestnictwo ucznia w edukacji oraz bezpieczeństwo relacji w klasie.

Wynik oceny funkcjonowania	Co trafia do tej rubryki orzeczenia
Realizowanie dziennego rozkładu zajęć	Opis samowolnych wyjść, spóźnień, odmowy wejścia w kolejną aktywność i trudności w powrocie do pracy.
Radzenie sobie ze stresem i innymi wymaganiami psychicznymi	Opis eskalacji po odmowie, korekcie, wymaganiu lub konflikcie.
Podstawowe i złożone interakcje międzyludzkie	Opis naruszania granic, presji, dominacji, ośmieszania i trudności w naprawieniu relacji.
Relacje formalne z nauczycielami i innymi dorosłymi	Opis konfrontacyjnego wzorca wobec nauczycieli i innych dorosłych w szkole.
Nieformalne relacje społeczne z rówieśnikami	Opis budowania pozycji przez konflikt, presję i podporządkowywanie rówieśników.
Edukacja szkolna	Opis ograniczonego faktycznego uczestnictwa w lekcji mimo zachowanego potencjału poznawczego.
Funkcje regulacyjne, emocjonalne i psychospołeczne	Opis mechanizmu: kontrola impulsów, regulacja emocji, przewidywanie konsekwencji, funkcjonowanie psychospołeczne.
Czynniki środowiskowe	Opis wpływu rówieśników, dorosłych, organizacji szkoły i środowiska rodzinnego.

2) mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Wpisujemy tutaj: realne zasoby ucznia i sposób ich wykorzystania w planowaniu wsparcia. Nie wpisujemy tutaj: ogólników typu „uczeń ma potencjał”, jeżeli nie pokazujemy, kiedy i jak ten potencjał jest widoczny.

Mocną stroną Michała jest zachowany potencjał poznawczy pozwalający na opanowywanie treści programowych, szczególnie wtedy, gdy zadanie ma jasną strukturę, krótki czas wykonania i nie jest realizowane w atmosferze publicznej konfrontacji. Uczeń rozumie wypowiedzi nauczyciela, potrafi formułować logiczne argumenty i w rozmowie indywidualnej znacznie lepiej kontroluje przebieg kontaktu niż w sytuacji grupowej.

Uczeń szybko odczytuje sytuacje społeczne, rozpoznaje układ relacji w grupie i ma wyraźne zasoby przywódcze. Potrafi przejmować inicjatywę, organizować aktywność rówieśników i wpływać na zachowanie grupy. Zasób ten obecnie bywa wykorzystywany w sposób nieprawidłowy, ale przy odpowiednim wsparciu może zostać przekierowany na konstruktywne role społeczne, np. zadania sportowe, organizacyjne lub odpowiedzialność za jasno określony element aktywności klasy.



Michał lepiej funkcjonuje w kontakcie z dorosłym, który komunikuje się krótko, spokojnie, konkretnie i bez publicznego zawstydzania. Zainteresowanie sportem i aktywnością ruchową może być wykorzystane jako czynnik motywujący, sposób regulowania napięcia i bezpieczny kanał budowania pozycji w grupie.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Potencjał poznawczy	Nie obniżać oczekiwań automatycznie; raczej zmieniać organizację wejścia w zadanie i sposób reagowania na odmowę.
Lepszy kontakt indywidualny	Stosować krótkie rozmowy poza klasą, bez publicznego sporu.
Zasoby przywódcze	Przekierować na zadania odpowiedzialnościowe, sportowe lub organizacyjne pod kontrolą dorosłego.
Zainteresowanie sportem	Wykorzystać jako element regulacji napięcia i budowania pozytywnej roli w grupie.
Rozumienie zasad w rozmowie	Ćwiczyć przejście od deklaracji do działania: co zrobię w konkretnej sytuacji, zanim pojawi się eskalacja.

3) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Wpisujemy tutaj, czego uczeń potrzebuje, aby korzystać ze swoich możliwości, uczestniczyć w edukacji i rozwijać bezpieczne relacje. Potrzebę nazywamy na podstawie trudności oraz zasobów. Konkretne metody, formy zajęć, częstotliwość i zadania nauczycieli umieszczamy w zaleceniach, a organizację realizacji — w szkolnym IPET.

Michał potrzebuje specjalnej organizacji nauki i metod pracy umożliwiających bezpieczny, regularny udział w zajęciach oraz wykorzystanie zachowanych możliwości poznawczych. Istotne są rozwijanie samoregulacji, odpowiedzialności za zachowanie i umiejętności współpracy.

Uczeń potrzebuje przewidywalnego i spójnego systemu reagowania dorosłych oraz warunków sprzyjających poczuciu bezpieczeństwa i odzyskiwaniu równowagi emocjonalnej. Potrzebuje także stabilnych, opartych na zaufaniu relacji z dorosłymi.

W relacjach rówieśniczych potrzebuje rozwijania umiejętności uwzględniania perspektywy innych osób, respektowania ich granic i naprawiania skutków konfliktu. Zainteresowania sportowe i inicjatywa w grupie mogą wspierać budowanie konstruktywnej pozycji wśród rówieśników.

Zachowany potencjał poznawczy umożliwia pracę nad wymaganiami edukacyjnymi przy zapewnieniu dostępnych dla Michała warunków organizacyjnych i relacyjnych. Potrzebuje możliwości rozpoczęcia zadania, utrzymania zaangażowania oraz powrotu do nauki po napięciu.

Potrzeba ucznia	Z czego wynika	Syntetyczny zapis potrzeby
Przewidywalność wymagań	Trudność w przechodzeniu między aktywnościami, pozostawaniu w roli ucznia i powrocie do pracy po napięciu.	Potrzeba czytelnej, przewidywalnej organizacji nauki umożliwiającej podjęcie i kontynuowanie pracy.
Odzyskiwanie równowagi emocjonalnej	Eskalacja po korekcie, odmowie lub wymaganiu; trudność w regulacji emocji i zatrzymaniu reakcji impulsywnej.	Potrzeba rozwijania samoregulacji i bezpiecznego powrotu do aktywności po napięciu.
Spójne relacje z dorosłymi	Publiczna korekta i niespójne reakcje dorosłych nasilają konflikt i testowanie granic.	Potrzeba konsekwentnego, przewidywalnego reagowania dorosłych oraz stabilnych relacji opartych na zaufaniu.
Relacje i odpowiedzialność	Trudności w interakcjach z rówieśnikami, przyjmowaniu odpowiedzialności i przewidywaniu konsekwencji społecznych.	Potrzeba współpracy z poszanowaniem granic innych osób oraz przyjmowania odpowiedzialności za skutki zachowania.
Spójność wsparcia domowego i szkolnego	Potrzeba spójności oddziaływań dom-szkola oraz wsparcia rodzica w przewidywalnym stosowaniu zasad.	Potrzeba przewidywalnych i spójnych oddziaływań dorosłych w ważnych dla ucznia środowiskach.



Powyższa tabela jest komentarzem szkoleniowym: pokazuje przejście od obserwacji do potrzeby. Szczegółowe sposoby działania opisano w kolejnej części, „Zalecenia”.

7.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Zapewnić organizację nauki opartą na krótkich, jednoznacznych wymaganiach, przewidywalnych procedurach reagowania i bezpiecznym powrocie do zadania po napięciu. Wykorzystać zachowane możliwości poznawcze ucznia, dostosowując sposób rozpoczęcia pracy, komunikowania wymagań i podtrzymywania zaangażowania. Wykorzystywać zachowany potencjał poznawczy, aktywność sportową i zasoby przywódcze do budowania konstruktywnych ról, odpowiedzialności i doświadczeń sukcesu niezwiązanych z dominacją. Zalecenia muszą wynikać z diagnozy funkcjonowania. Każde z nich powinno odpowiadać na pytania: jakie ograniczenie ma niwelować, z jaką częstotliwością będzie realizowane, kto odpowiada za jego wykonanie, po czym rozpoznamy efekt oraz jaki jest przykładowy sposób realizacji możliwy do wdrożenia przy ograniczonych zasobach szkoły.

1. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe
– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Zaleca się stałą i przewidywalną strukturę pracy z uczniem w czasie lekcji oraz przerw. Każdego dnia Michał powinien mieć krótki kontakt z wyznaczonym dorosłym, obejmujący plan dnia, dwa konkretne oczekiwane zachowania oraz ustalony sposób zgłoszenia narastającego napięcia. Kontakt ten należy prowadzić zwięźle i bez ekspozycji wobec klasy.

W tym studium przyjęto krótki kontakt z wyznaczonym dorosłym w każdym dniu nauki. Jeżeli taka organizacja nie jest możliwa, zespół powinien ustalić w IPET inną wykonalną częstotliwość, która zachowuje profilaktyczną funkcję działania, i sprawdzić jej skuteczność po uzgodnionym okresie. Pominięcie tego elementu bez rozwiązania zastępczego zwiększa ryzyko reagowania dopiero po eskalacji. Należy wskazać osobę dostępną w codziennej organizacji szkoły oraz sposób zastępstwa; kontakt nie musi przyjmować formy dodatkowej sesji terapeutycznej.

Na lekcjach, na których najczęściej dochodzi do odmowy pracy, zaleca się stosowanie krótkich zadań z jasnym początkiem i końcem, sprawdzenie wejścia ucznia w pracę po kilku minutach, podawanie poleceń w sposób jednoznaczny oraz unikanie długiej publicznej dyskusji po odmowie. W przypadku narastania napięcia trzeba stosować ustaloną procedurę przerwy regulacyjnej zamiast eskalowania sporu przy klasie.

We współpracy z rodzicem zaleca się planowy, krótki kontakt oparty na nie więcej niż 2–3 wskaźnikach, np. samowolnych wyjściach, rozpoczęciu pracy i sposobie zakończenia konfliktu. Rytm ustala się w IPET; w tym przykładzie może to być kontakt co 1–2 tygodnie w pierwszym uzgodnionym okresie realizacji, a następnie rzadziej po ocenie potrzeb i efektów. Informacja powinna obejmować także zachowania pozytywne, aby współpraca nie miała wyłącznie interwencyjnego charakteru.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Kto realizuje	Po czym poznać efekt
Krótki kontakt poranny i plan dnia	Trudność w realizowaniu dziennego rozkładu zajęć i pozostawaniu w roli ucznia.	W tym przykładzie: krótki kontakt w każdym dniu nauki przez pierwszy okres wdrożenia; częstotliwość można zmienić po ocenie funkcji działania i efektów.	Wychowawca lub wskazany specjalista.	Mniej samowolnych wyjść i większa gotowość wejścia w pierwszą aktywność.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Kto realizuje	Po czym poznać efekt
Krótką instrukcją, jasny koniec zadania, sprawdzenie wejścia w pracę	Ograniczone uczestnictwo w lekcji i szybkie przełączanie uwagi na reakcje grupy.	Na lekcjach o najwyższym ryzyku odmowy.	Nauczyciele przedmiotowi.	Uczeń częściej rozpoczyna zadanie i kończy krótką aktywność.
Procedura przerwy regulacyjnej	Eskalacja po korekcie zachowania oraz trudność w kontroli impulsów i emocji.	Doraźnie, gdy napięcie narasta; koordynator porządkuje dane okresowo, przykładowo co 2–4 tygodnie, bez obowiązku cotygodniowego posiedzenia całego zespołu.	Nauczyciele, pedagog, psycholog.	Uczeń częściej zgłasza napięcie przed eskalacją.
Planowy kontakt z rodzicem wokół 2–3 wskaźników	Potrzeba spójnego reagowania dorosłych w domu i szkole.	W rytmie ustalonym w IPET; w przykładzie co 1–2 tygodnie w pierwszym uzgodnionym okresie realizacji, następnie odpowiednio do potrzeb i efektów.	Wychowawca lub koordynator.	Rodzic i szkoła reagują na te same zachowania według wspólnych ustaleń.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zaleca się objęcie ucznia spójnymi, zintegrowanymi działaniami nauczycieli i specjalistów. Zespół uczący powinien ustalić jednolity sposób reagowania na odmowę, prowokacyjny komentarz, wyjście z miejsca, konflikt rówieśniczy i naruszenie granic innych osób. Ustalenia powinny być krótkie, znane wszystkim nauczycielom i stosowane konsekwentnie.

Pedagog lub psycholog szkolny powinien wspierać nauczycieli w analizie sytuacji trudnych: co uruchomiło zachowanie, jaka była reakcja dorosłego, jaka była reakcja klasy, czy zastosowano procedurę przerwy regulacyjnej, czy uczeń wrócił do zadania i czy przeprowadzono rozmowę naprawczą po obniżeniu napięcia.

Wyznaczony w szkole koordynator zapewnia przepływ ustaleń między nauczycielami i specjalistami oraz dostępność wspólnego sposobu reagowania. Konsultacje dotyczące bieżącego postępowania organizuje się według potrzeb, bez każdorazowego zwoływania pełnego zespołu.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, ukierunkowane na rozpoznawanie sygnałów narastającego napięcia, regulację emocji, respektowanie granic, odpowiedzialność za zachowanie i naprawianie szkody. Formę pracy dobiera się do bezpieczeństwa i możliwości współpracy ucznia. Pomoc ta uzupełnia działania resocjalizacyjne wynikające z podstawy orzeczenia; ma odrębnie określony cel.

W tym studium jako początkowy etap zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne przyjęto cykl 12 spotkań, raz w tygodniu. Daty, wymiar godzin i osoby prowadzące szkoła ustala w IPET. Po cyklu ocenia się efekty i podejmuje decyzję o kontynuacji albo zmianie sposobu pomocy; dwunaste spotkanie nie oznacza automatycznego zakończenia wsparcia. Czas zajęć określa się zgodnie z przepisami właściwymi dla tej formy.

Podstawa formy i organizacji pomocy: § 6 ust. 2 pkt 5, § 10 i § 16 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jednolity: Dz.U. z 2023 r. poz. 1798). Cykl 12 spotkań jest propozycją dla Michała, a nie liczbą wynikającą z rozporządzenia.

W tym przykładzie można zaplanować konsultacje rodzica z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, przykładowo co 2–4 tygodnie w pierwszym okresie wdrożenia, a następnie odpowiednio do potrzeb i wyników monitorowania. Celem jest ustalenie spójnych zasad dom-szkola oraz odejście od kontaktu wyłącznie interwencyjnego.



4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się działania i zajęcia o charakterze resocjalizacyjnym. Praca powinna obejmować respektowanie norm i granic innych osób, rozpoznawanie sygnałów napięcia, zatrzymywanie reakcji impulsywnej, przewidywanie skutków zachowania, przyjmowanie odpowiedzialności oraz naprawianie relacji po konflikcie. Celem jest rozwijanie bezpiecznych sposobów uczestniczenia w lekcji i budowania pozycji w grupie.

Komentarz szkoleniowy. Dla ucznia niedostosowanego społecznie przewidziano działania resocjalizacyjne, a dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym — socjoterapeutyczne. W tym przypadku nie zaleca się obu rodzajów zamiennie. Podstawa: § 5 pkt 4 i § 6 ust. 1 pkt 2 lit. b–c oraz pkt 5 rozporządzenia 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 (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

Działania i zajęcia resocjalizacyjne planuje się i zapewnia przez okres obowiązywania orzeczenia, w tym studium do końca II etapu edukacyjnego. Regularność, wymiar godzin, formę oraz cele kolejnych etapów określa szkoła w IPET i dostosowuje na podstawie oceny efektów. W pierwszym etapie przykładu można zaplanować zajęcia raz w tygodniu. Przegląd po 6–8 tygodniach ani zakończenie półrocza nie oznaczają zakończenia zajęć. Jeżeli praca grupowa nasila zachowania dominacyjne, część pracy można czasowo prowadzić indywidualnie, zachowując ciągłość oddziaływań i bezpieczeństwo.

Nie wpisuje się zajęć rewalidacyjnych jako podstawowej formy wynikającej z niedostosowania społecznego, ponieważ w tym przykładzie uczeń nie otrzymuje orzeczenia ze względu na niepełnosprawność.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Zaleca się wsparcie nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia, lub specjalistów — odpowiednio do powierzonych im zadań. Zakres obejmuje uzgadnianie sposobu reagowania, pomoc nauczycielom w doborze metod pracy, obserwację ucznia w klasie oraz wsparcie w powrocie do zadania po napięciu. Dobór osoby i organizację jej pracy ustala dyrektor w granicach właściwych przepisów.

Wsparcie powinno zwiększać samodzielność Michała, przewidywalność postępowania i bezpieczeństwo społeczne. Pomoc nauczyciela, jeżeli zostanie zatrudniona, wykonuje zadania pomocnicze i opiekuńcze określone przez dyrektora; nie zastępuje pracy pedagogicznej nauczyciela ani specjalistycznej pracy psychologa lub pedagoga.

W szkole ogólnodostępnej obejmującej kształceniem specjalnym ucznia niedostosowanego społecznie można, za zgodą organu prowadzącego, dodatkowo zatrudnić nauczyciela z kwalifikacjami w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia, specjalistę lub pomoc nauczyciela, z uwzględnieniem realizacji zaleceń orzeczenia. Nie jest to automatyczny obowiązek zatrudnienia jednej wskazanej kategorii osoby. Podstawa: § 7 ust. 3 rozporządzenia 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 (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Michała do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

Omówienie konfliktu, ćwiczenie alternatywnej reakcji i przygotowanie do powrotu po incydencie planuje się odpowiednio w działaniach resocjalizacyjnych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub bieżącej pracy. Nie opisuje się ich jako wybranych zajęć edukacyjnych tylko dlatego, że odbywają się indywidualnie.

Każde czasowe ograniczenie udziału wynikające z bezpieczeństwa powinno być możliwie krótkie, powiązane z pomocą i planem powrotu. Nie służy karaniu ani trwałej separacji ucznia od klasy.





Jeżeli realizacja wybranych zajęć indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów wymaga dodatkowych godzin albo odrębnej organizacji kadrowej, rozwiązanie należy planować na możliwie stabilny okres, na przykład półrocze, i uwzględnić w IPET oraz dokumentacji organizacyjnej szkoły. Potrzeba takiej organizacji może wynikać z orzeczenia albo z WOPFU; nie każda modyfikacja wymaga nowego orzeczenia. Nowe rozstrzygnięcie należy rozważyć wtedy, gdy aktualne potrzeby wykraczają poza zasadniczą treść dotychczasowego orzeczenia. Decyzje o dodatkowych godzinach, zatrudnieniu i finansowaniu należą do dyrektora oraz – w wymaganym zakresie – organu prowadzącego, nie do PPP.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

W pierwszej kolejności wskazana jest współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie konsultowania wdrożenia zaleceń oraz z jednostkami pomocy społecznej lub wsparcia rodziny, jeżeli rodzic zgłosi potrzebę wsparcia w zakresie konsekwencji wychowawczych, organizacji czasu ucznia i ograniczania zachowań ryzykownych poza szkołą.

Jeżeli zachowania agresywne, zgłaszane zachowania presyjne, groźby lub poważne naruszanie bezpieczeństwa będą się utrzymywały, szkoła powinna działać zgodnie ze swoimi procedurami bezpieczeństwa i współpracować z właściwymi instytucjami, w tym sądem rodzinnym, policją lub kuratorem, jeżeli będzie to wynikało z przepisów i charakteru zdarzeń. Współpraca lokalna powinna mieć zawsze określony cel: bezpieczeństwo, spójność oddziaływań, wsparcie rodziny, ograniczenie zachowań ryzykownych, a nie jedynie formalne „poinformowanie instytucji”.

7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

W przykładzie Michała brak jest dokumentacji medycznej oraz brak informacji o leczeniu lub terapii, po której uczeń miałby wracać do społeczności szkolnej. Dlatego w tej rubryce trzeba wpisać, że na dzień wydania orzeczenia nie zachodzi potrzeba formułowania zaleceń dotyczących powrotu po leczeniu lub terapii.

Równocześnie można wskazać, że jeżeli w przyszłości uczeń zostanie objęty terapią lub inną formą oddziaływania poza szkołą, szkoła powinna – za zgodą rodzica – uwzględnić zalecenia osoby prowadzącej terapię w zakresie bezpiecznego powrotu do klasy, sposobu reagowania na napięcie i spójności oddziaływań.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

Najkorzystniejszą formą kształcenia dla Michała jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej, w oddziale ogólnodostępnym, przy zapewnieniu specjalnej organizacji nauki, spójnych działań wychowawczych i specjalistycznych, monitorowania bezpieczeństwa oraz współpracy szkoły z rodziną.

Uzasadnienie funkcjonalne tej formy: uczeń ma potencjał poznawczy do realizacji podstawy programowej, lepiej funkcjonuje w kontakcie indywidualnym i przy jasnej strukturze, a zasadniczym celem wsparcia jest odbudowa uczestnictwa w zwykłym środowisku szkolnym, nie izolowanie od rówieśników. Pozostanie w środowisku ogólnodostępnym umożliwia pracę nad relacjami, odpowiedzialnością i rolą ucznia w realnych warunkach społecznych, pod warunkiem wdrożenia spójnych procedur reagowania i monitorowania bezpieczeństwa.

Kolejne możliwe formy w tym scenariuszu: 2) szkoła integracyjna lub oddział integracyjny w szkole ogólnodostępnej; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednio dla ucznia niedostosowanego społecznie. Nie wskazuje się szkoły w MOW jako aktualnej formy: w scenariuszu nie ma orzeczenia sądu o umieszczeniu Michała w tym ośrodku. MOS jest formą przewidzianą dla zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Braki kadrowe konkretnej szkoły nie przesądzają o zaleceniu zmiany formy.

III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Skuteczność wsparcia ocenia się na podstawie wskaźników funkcjonalnych, rozróżniając wykonanie ustalonego działania i zmianę w funkcjonowaniu Michała. W tym przykładzie pierwszy roboczy przegląd można przeprowadzić po około 6–8 tygodniach od faktycznego rozpoczęcia wsparcia; w sytuacji pogorszenia lub zagrożenia reaguje się wcześniej. Podsumowanie przygotowuje szkolny koordynator na podstawie informacji od osób realizujących działania, ucznia i rodzica.



Roboczy przegląd nie zastępuje okresowej WOPFU, przeprowadzanej co najmniej dwa razy w roku szkolnym, ani spotkań zespołu IPET, odbywających się w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym. Zespół w razie potrzeby modyfikuje IPET. Analiza ma dotyczyć skuteczności działań, nie jedynie ogólnej oceny zachowania ucznia. Zasady i podstawa prawna: rozdział 4.7.

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Samowolne opuszczanie lekcji lub miejsca pracy	Bardzo częste w ostatnim miesiącu, szczególnie po upomnieniu lub odmowie.	Wyraźne ograniczenie liczby sytuacji; częstsze korzystanie z przerwy regulacyjnej.	Krótki rejestr nauczycieli i pedagoga.
Eskalacja po korekcie zachowania	Częsta, zwykle około 10–15 minut napięcia po zdarzeniu.	Skrócenie czasu napięcia i częstszy powrót do zadania po interwencji.	Notatki wychowawcy, pedagoga, nauczycieli.
Konflikty z rówieśnikami	Powtarzające się, z elementami presji, ośmieszania lub agresji.	Mniej interwencji dorosłych; częstsze podjęcie rozmowy naprawczej.	Rejestr interwencji i rozmowy z uczniami.
Rozpoczęcie i zakończenie krótkiego zadania	Nieregularne; odmowa po poleceniu lub komentarzu.	Uczeń częściej rozpoczyna pracę po krótkim komunikacie i kończy wyznaczony fragment.	Obserwacje nauczycieli przedmiotowych.
Współpraca dom–szkoła	Głównie interwencyjna po incydentach.	Planowy kontakt oparty na 2–3 wskaźniki i wzmacnianie zachowań pozytywnych.	Krótkie podsumowania w uzgodnionym rytmie kontaktu, w przykładzie co 1–2 tygodnie.

7.4.4. Dodatkowe informacje

Rubryka gromadzi informacje uzupełniające, które nie mieszczą się w części diagnostycznej ani w zaleceniach, mają jednak znaczenie dla organizacji wsparcia. Także tutaj obowiązuje zasada, że zapis „nie dotyczy” powinien być uzasadniony stanem faktycznym sprawy, a nie stanowić wypełnienia pola.

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: NIE. Uczeń komunikuje się werbalnie w języku polskim. Nie wymaga wspomagających lub alternatywnych metod komunikacji ani języka migowego. Trudności komunikacyjne nie dotyczą rozumienia lub nadawania mowy, lecz społecznej funkcji komunikacji w sytuacji napięcia, konfliktu i relacji z autorytetem.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.

3. Inne:

Przykładowy zapis: Wskazane jest prowadzenie monitorowania przez uzgodniony pierwszy okres realizacji zaleceń, z pierwszym roboczym przeglądem po około 6–8 tygodniach od faktycznego uruchomienia działań. Konsultacja PPP jest zasadna, jeżeli mimo wdrożenia zaleceń utrzymują się zachowania agresywne, samowolne opuszczanie zajęć lub poważne konflikty rówieśnicze. Monitoring roboczy nie zastępuje okresowej WOPFU i formalnego przeglądu IPET.

7.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Jeżeli jest to pierwsze orzeczenie, części dotyczącej okoliczności wydania nowego orzeczenia nie wypełnia się; należy postąpić zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.

Przykładowy zapis, jeżeli byłoby to nowe orzeczenie: Istotną okolicznością jest utrzymywanie się nasilonych trudności w funkcjonowaniu społecznym i szkolnym mimo dotychczasowych działań szkoły oraz potrzeba zmiany organizacji wsparcia. Nowe orzeczenie jest zasadne ze względu na konieczność dostosowania zaleceń do aktualnego poziomu funkcjonowania ucznia i ryzyka dalszej eskalacji zachowań naruszających normy społeczne.



7.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

7.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do wykorzystania w aktach sprawy

Zespół orzekający, po analizie danych przekazanych przez szkołę, informacji od rodzica, rozmowy z uczniem, obserwacji funkcjonowania oraz wyników pogłębionej oceny funkcjonowania, stwierdza, że trudności Michała mają charakter utrwalaony, wieloobszarowy i istotnie ograniczają jego uczestnictwo w edukacji oraz funkcjonowanie społeczne. Dotychczasowe działania szkoły były zasadne, ale niewystarczające do uzyskania trwałej poprawy.

Uczeń wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy, spójnego planu oddziaływań wychowawczych i specjalistycznych oraz systematycznego monitorowania efektów. Dokumentacji medycznej nie przedłożono, dlatego podstawą rozstrzygnięcia jest ocena funkcjonowania ucznia, utrwalaony wzorec zachowań naruszających normy społeczne i szkolne, wpływ tych zachowań na bezpieczeństwo i uczestnictwo w edukacji oraz ograniczona skuteczność dotychczasowego wsparcia.

W związku z powyższym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niedostosowanie społeczne.

• 7.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

7.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła i dyrektor	organizację realizacji zaleceń, bezpieczeństwo, koordynację zespołu i zapewnienie warunków	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Nauczyciele i specjaliści szkolni	spójne działania, zajęcia, dokumentowanie wdrożenia i efektów	Nie zmieniają samodzielnie rozstrzygnięcia orzeczniczego.
PPP	konsultacje, wyjaśnienie zaleceń, wsparcie merytoryczne i ponowną ocenę w granicach właściwości	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	warunki organizacyjne i zasoby potrzebne do realizacji obowiązków szkoły	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.
Rodzic i uczeń	współpracę, przekazywanie informacji i udział w ustalaniu celów	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.

7.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

Szkoła powinna przenieść wnioski orzeczenia do aktualnej WOPFU i IPET. WOPFU opisuje bieżący obraz funkcjonowania, czynniki wyzwalające i ochronne oraz efekty dotychczasowych działań. IPET określa jednolity sposób reagowania, działania resocjalizacyjne, zasady ochrony rówieśników, role osób odpowiedzialnych, udział ucznia i rodzica oraz wskaźniki wdrożenia i efektu.



7.5.3. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

1. Procedura reagowania na narastające napięcie: krótki komunikat, ograniczenie publicznej dyskusji, bezpieczna przerwa i określony sposób powrotu.
2. Procedura sytuacji naruszającej bezpieczeństwo lub granice innych uczniów: ochrona osób, dokumentowanie faktów, rozmowy oddzielnie i działania zgodne z procedurami szkoły.
3. Procedura rozmowy naprawczej: po obniżeniu napięcia, z opisem faktów, skutków, odpowiedzialności i konkretnego działania naprawczego.
4. Procedura komunikacji dom-szkola: planowy kontakt oparty na kilku wskaźnikach, obejmujący również zachowania pozytywne, a nie wyłącznie incydenty.

Ta część pokazuje, jak szkoła przekłada zalecenia na codzienną organizację pracy. Plan przygotowują nauczyciele i specjaliści szkolni w ramach WOPFU i IPET, a dyrektor zapewnia warunki jego realizacji. Poradnia nie opracowuje planu wdrożenia; przykład ma jedynie zilustrować dalszą ścieżkę.

7.5.4. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

Plan dla Michała obejmuje wspólne reakcje dorosłych, ochronę rówieśników i bezpieczny powrót do pracy. Terminy prawne oraz zasady roboczego przeglądu opisano w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Przed udziałem ucznia; po rozpoznaniu pilnej potrzeby – niezwłocznie.	Sprawdzenie warunków bezpiecznego udziału i komunikacji oraz uruchomienie potrzebnej pomocy w bieżącej pracy. Ustalenie osoby odpowiedzialnej i zastępstwa. Nie czeka się na ukończenie IPET ani na wspólne spotkanie wszystkich osób.	Dyrektor, nauczyciele i specjaliści; uczeń i rodzic jako źródło potrzebnych informacji.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Przeprowadzenie WOPFU, opracowanie IPET, wskazanie koordynatora i ustalenie priorytetów na pierwszy uzgodniony okres realizacji, z określeniem dat.	Zespół IPET z udziałem rodzica i ucznia; pracę koordynuje osoba wyznaczona przez dyrektora.
Propozycja organizacyjna: w ramach przygotowania IPET i uruchamiania wsparcia	Ustalenie jednolitego sposobu reagowania nauczycieli na odmowę, komentarz, wyjście z miejsca i konflikt.	Dyrektor, wychowawca, nauczyciele i specjaliści.
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Stosowanie krótkiego kontaktu z wyznaczonym dorosłym, procedury przerwy regulacyjnej oraz monitorowanie wyjść z lekcji i eskalacji.	Wychowawca, pedagog/psycholog i nauczyciele.
Przez okres obowiązywania orzeczenia; cele kolejnych etapów i terminy przeglądów zgodnie z IPET.	Ciągłe zapewnienie działań i zajęć resocjalizacyjnych. Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne: w przykładzie początkowo 12 spotkań raz w tygodniu, z oceną potrzeby dalszej pomocy.	Specjaliści wskazani w IPET; dyrektor zapewnia organizację i godziny.
Propozycja organizacyjna: w rytmie uzgodnionym w IPET, wykonalnym organizacyjnie	Kontakt z rodzicem oparty na dwóch lub trzech wskaźnikach i jednym zachowaniu pozytywnym; w przykładzie co 1–2 tygodnie.	Wychowawca lub koordynator.
Propozycja organizacyjna: po pierwszym okresie realizacji, przykładowo po 6–8 tygodniach od faktycznego wdrożenia	Robocza analiza: co zostało wdrożone, co działa, które sytuacje nadal generują eskalację. Nie wymaga zwołania formalnego posiedzenia całego zespołu.	Koordynator i osoby realizujące działania; uczeń i rodzic w odpowiednim zakresie.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Termin prawny: okresowa WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym; spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym.	Ocena efektów oraz, w miarę potrzeb, modyfikacja IPET. Zmiany mieszczące się w aktualnym orzeczeniu wprowadza zespół w obowiązującym trybie; dodatkowe godziny i zatrudnienie wymagają decyzji dyrektora i, gdy jest to konieczne, organu prowadzącego. Nowe orzeczenie rozważa się dopiero przy zmianie wykraczającej poza dotychczasowe rozstrzygnięcie.	Zespół IPET i dyrektor; organ prowadzący w zakresie organizacji i finansowania; PPP konsultacyjnie.

Przy zagrożeniu najpierw chroni się Michała i pozostałych uczniów. Bezpiecznej przerwy i pomocy w powrocie do lekcji nie odkłada się do opracowania IPET lub spotkania całego zespołu.

7.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Szkoły dysponują różnymi zasobami kadrowymi i organizacyjnymi, ale od tych zasobów nie zależą rozpoznane potrzeby ucznia. Zestawienie pokazuje priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób ich realizacji i rozwiązania rozszerzające. Służy planowaniu i nie wyznacza trzech poziomów uprawnień ucznia.

Priorytetowe elementy wsparcia wskazują działania, bez których cel funkcjonalny przyjęty w tym studium byłby trudny do osiągnięcia. Nie są katalogiem prawnie minimalnym ani jednolitym standardem dla wszystkich uczniów. W rzeczywistej sprawie sposób realizacji należy ustalić w WOPFU i IPET, a następnie ocenić zarówno wykonanie działania, jak i zmianę w funkcjonowaniu ucznia.

Jeżeli szkoła nie może zapewnić zaleconego wsparcia, dyrektor rozpoznaje przeszkodę i podejmuje działania organizacyjne z organem prowadzącym. Szkoła odpowiada za realizację zaleceń należących do jej zadań; nie zastępuje własnych zajęć skierowaniem ucznia do poradni, fundacji ani prywatnego specjalisty. PPP może wyjaśniać zalecenia i wspierać konsultacyjnie, a współpraca z innymi podmiotami może uzupełniać działania szkoły w granicach ich zadań. Nie przenosi to na te podmioty odpowiedzialności za organizację i zapewnienie wsparcia szkolnego. Brak zasobów nie uzasadnia ograniczenia potrzeb ucznia.

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Koordinacja	Jedna osoba odpowiedzialna i 2-3 wskaźniki monitorowania.	Koordinator gromadzi krótkie dane na bieżąco; konsultacje robocze odbywają się według potrzeb, bez obowiązku cotygodniowego zwoływania pełnego zespołu.	Formalne spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym; dodatkowo można zaplanować konsultację PPP po uzgodnionym okresie.
Reakcja na eskalację	Wspólny krótki komunikat i procedura przerwy regulacyjnej.	Wspólny krótki komunikat nauczycieli i podstawowa analiza zdarzeń.	Wspólny protokół interwencji, analiza sytuacji po zdarzeniu, rozmowa naprawcza i rejestr efektów.
Praca z uczniem	Działania i zajęcia resocjalizacyjne przez okres obowiązywania orzeczenia oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna odpowiadająca aktualnym potrzebom.	W pierwszym etapie: zajęcia resocjalizacyjne raz w tygodniu; dla zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne początkowy cykl 12 cotygodniowych spotkań. Organizację i dalszą pracę określa IPET.	Praca indywidualna lub w małej grupie oraz zadania odpowiedzialnościowe w klasie. Formy i cele dostosowuje się po ocenie efektów, zachowując ciągłość potrzebnego wsparcia.
Współpraca z rodzicem	Krótki kontakt wokół wskaźników co 1-2 tygodnie.	Kontakt co 1-2 tygodnie w pierwszym uzgodnionym okresie realizacji, następnie odpowiednio do potrzeb i efektów.	Plan dom-szkoła, konsultacje rodzicielskie co 2-4 tygodnie, wzmacnianie pozytywnych zachowań.



Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Ewaluacja	Bieżący monitoring wdrożenia oraz formalna WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym.	Roboczy przegląd po pierwszym okresie realizacji, np. po 6–8 tygodniach, bez zastępowania formalnego przeglądu IPET.	Modyfikacja metod i organizacji w IPET; przy dodatkowych godzinach lub zatrudnieniu decyzyj dyrektora i, w wymaganym zakresie, organu prowadzącego.

7.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Monitorowanie powinno dotyczyć zachowań obserwowalnych, nie zaś ogólnej oceny postawy ucznia. Dla każdego wskaźnika należy określić stan wyjściowy z okresu poprzedzającego wdrożenie zaleceń, kierunek oczekiwanej zmiany oraz sposób gromadzenia danych. Zestawienie skonstruowane w ten sposób pozwala zespołowi szkolnemu ocenić skuteczność wsparcia w terminach wskazanych w orzeczeniu, a przede wszystkim odróżnić brak efektu od braku wdrożenia.

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Samowolne wyjścia z lekcji	Częste w ostatnim miesiącu, szczególnie po upomnieniu.	Wyraźne zmniejszenie liczby wyjść; uczeń częściej korzysta z ustalonej przerwy regulacyjnej.	Bieżący rejestr nauczycieli; zbiorcze podsumowanie koordynatora w ustalonym cyklu, np. co 2–4 tygodnie.
Eskalacje po publicznej korekcie	Bardzo częste i intensywne.	Mniej eskalacji dzięki zmianie sposobu komunikatu nauczyciela i przeniesieniu rozmowy poza klasę.	Notatki nauczycieli; zbiorcza analiza przez koordynatora np. co 2–4 tygodnie, a przez pełny zespół podczas formalnego przeglądu.
Konflikty rówieśnicze	Częste, z elementami dominacji i presji.	Mniej sytuacji wymagających interwencji dorosłego; uczeń podejmuje rozmowę naprawczą po obniżeniu napięcia.	Rejestr interwencji, rozmowy z wychowawcą, sygnały od uczniów.
Rozpoczynanie pracy na lekcji	Nieregularne; często odmowa po pierwszym poleceniu.	Uczeń rozpoczyna krótkie zadanie po pierwszym lub drugim komunikacie nauczyciela.	Obserwacja nauczycieli przedmiotowych.
Współpraca z rodzicem	Reaktywna, głównie po incydentach.	Kontakt staje się planowy i obejmuje również pozytywne zachowania oraz konkretne ustalenia dom–szkoła.	Krótką informacją przekazywaną w rytmie ustalonym w IPET, w przykładzie co 1–2 tygodnie.

• 7.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

Poniższa lista kontrolna służy pracownikowi poradni do weryfikacji dokumentacji oraz projektu zapisów orzecznich przed zamknięciem sprawy. Przejście przez wszystkie pozycje pozwala wychwycić najczęstsze uchybienia: braki w opisie źródeł danych, wnioski formułowane przedwcześnie oraz zapisy, których nie sposób odtworzyć na podstawie zgromadzonego materiału.

- ☐ Czy opis szkolny pokazuje konkretne zachowania, sytuacje, częstość, czas trwania i intensywność, zamiast samych ogólnych określeń?
- ☐ Czy opis przedstawia aktualne funkcjonowanie w jasno wskazanym okresie oraz dostępne dane z wcześniejszego przebiegu trudności, z podaniem źródeł, obecności ucznia i ograniczeń obserwacji?
- ☐ Czy opis szkolny nie przesądza jeszcze rozstrzygnięcia orzeczeniowego?
- ☐ Jeżeli zastosowano KSzOF: czy wiadomo, kto go wypełnił, jaki okres i jakie warunki obejmowała obserwacja?
- ☐ Czy wynik KSzOF został potraktowany jako materiał przesiewowy i porządkujący, a nie jako samodzielna podstawa decyzji?





- ☐ Czy szkoła opisała działania już podjęte oraz ich skuteczność?
- ☐ Czy PPP wyraźnie wskazała źródła danych: szkoła, rodzic, uczeń, obserwacja, badania specjalistyczne?
- ☐ Czy oddzielono fakty obserwowalne od relacji osób i interpretacji intencji ucznia?
- ☐ Czy zapisano informację o braku dokumentacji medycznej bez tworzenia domniemania rozpoznania klinicznego?
- ☐ Czy wskazano zachowane możliwości ucznia, ich źródła oraz granice wnioskowania?
- ☐ Czy ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu są powiązane z możliwymi funkcjami ciała oraz czynnikami środowiskowymi?
- ☐ Czy przy każdej funkcji ciała wskazano źródło danych i metodę oceny?
- ☐ Czy wnioski dotyczące funkcji ciała mają charakter funkcjonalny, a nie kliniczny?
- ☐ Czy nie nadano pozorów pomiaru psychometrycznego tam, gdzie wniosek wynika wyłącznie z obserwacji i analizy funkcjonalnej?
- ☐ Czy czynniki środowiskowe opisano jako bariery lub zasoby, a nie jako etykiety obciążające ucznia lub rodzinę?
- ☐ Czy odróżniono trudności wychowawcze, zagrożenie niedostosowaniem społecznym i niedostosowanie społeczne?
- ☐ Czy wskazano, co pozostaje w dokumentacji diagnostycznej, co trafia do orzeczenia, a co jest planem wdrożenia?
- ☐ Czy część orzeczeniowa jest wolna od kodów ICF i napisana językiem funkcjonalnym zrozumiałym dla rodzica i szkoły?
- ☐ Czy nazwy rubryk w orzeczeniu odpowiadają wzorowi orzeczenia?
- ☐ Czy przygotowano wersję pełną do akt i wersję syntetyczną do orzeczenia?
- ☐ Czy zalecenia są powiązane z konkretnymi trudnościami, mają osobę odpowiedzialną, częstotliwość i wskaźnik efektu?
- ☐ Czy rozróżniono zajęcia resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne i rewalidacyjne zgodnie z podstawą orzeczenia?
- ☐ Czy uzasadniono wybór najkorzystniejszej formy kształcenia specjalnego?
- ☐ Czy wskazano sposób monitorowania efektów po wydaniu orzeczenia?
- ☐ Czy plan wsparcia zawiera priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające?
- ☐ Czy wskazano, co zrobić, jeżeli szkoła nie jest w stanie wdrożyć priorytetowego zakresu wsparcia?
- ☐ Czy dokument zachowuje neutralny język wobec rodziny i szkoły?
- ☐ Czy dokument pozwala prześledzić logiczną ścieżkę: obserwacja i opinia szkoły (z wynikami KSzOF, jeżeli go zastosowano) — pogłębiona ocena — synteza — orzeczenie — wsparcie?

Zapisy ilustrują tok postępowania i nie nadają się do dosłownego przeniesienia. Każdy trzeba dostosować do rzeczywistych danych, źródeł informacji, przebiegu oceny i sytuacji konkretnego ucznia.

• 7.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Zestawienie porządkuje kolejność czynności, tak aby żaden etap postępowania nie został pominięty. Nie zastępuje pełnej analizy.
2. Zbierz pakiet szkolny: opis aktualnych zachowań z podanego okresu oraz dostępne dane historyczne, wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, działania szkoły i ocenę ich skuteczności.
3. Sprawdź, czy szkoła opisuje zachowania, a nie przesądza rozstrzygnięcie.
4. Oddziel fakty, relacje, interpretacje i wnioski. Przy zdarzeniach spornych zapisz stopień potwierdzenia.
5. Wskaż zasoby potwierdzone w danych: komunikację, sprawność ruchową i możliwości poznawcze. Oddziel je od obszarów nieocenionych oraz od informacji o nieprzedłożeniu dokumentacji medycznej.
6. Opisz ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu: rola ucznia, relacje, przestrzeganie zasad, reagowanie na wymagania, uczestnictwo w edukacji.
7. Powiąż ograniczenia z możliwymi funkcjami ciała i czynnikami środowiskowymi, ale nie nadawaj pozorów diagnozy klinicznej.
8. Wykonaj analizę różnicującą: trudności wychowawcze, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, niedostosowanie społeczne.
9. Dopiero po tej analizie sformułuj wniosek dla zespołu orzekającego.



10. W dokumentacji PPP opisz funkcjonowanie przede wszystkim językiem funkcjonalnym. Kody ICF można zastosować wyłącznie pomocniczo, jeżeli poradnia tak pracuje; nie są wymagany elementem opisu. Do orzeczenia wpisz syntetyczny opis bez kodów i bez pełnych tabel diagnostycznych.
11. Zalecenia zapisz tak, aby było wiadomo: jaki problem rozwiązują, kto je realizuje, jak często i po czym poznamy efekt.

• 7.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczenicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.

Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VI oraz VII — Ogólne zadania i obowiązki; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, życie w społeczności szkolnej i lokalnej	Michał w spokojnej rozmowie indywidualnej logicznie przedstawia swoje stanowisko i potrafi wykonać krótkie zadanie z jasnym początkiem i końcem. Po upomnieniu przy klasie zdarzają się kilkuminutowe sekwencje konfliktu, odmowa zadania i trudność w powrocie do pracy. Opisujemy zachowanie i jego skutek, bez przypisywania intencji.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Kontrakt obejmował telefon, punktualność i reakcje na polecenia; był realizowany wybiórczo. Rozmowy wychowawcze przynosiły poprawę na kilka dni. Krótkie komunikaty bez publicznego zawstydzania pomagały częściowo, ale nie były stosowane jednolicie.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Ujednolicić sposób przekazywania poleceń i reagowania na napięcie; zaplanować bezpieczny powrót do pracy oraz współpracę z rodziną. Oddzielić tę propozycję od opisu działań już wykonanych.

Nie wpisujemy w opinii szkoły jako gotowego rozstrzygnięcia, że uczeń wymaga kształcenia specjalnego z powodu niedostosowania społecznego. Dokumentujemy dane, na których poradnia może oprzeć dalszą analizę.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 7.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 7.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.

Część	Informacje wymagane od szkoły	Minimalny sposób udokumentowania
A. Dane podstawowe	Klasa, osoby wypełniające, okres obserwacji, powód przekazania informacji.	Data, funkcje osób, wskazanie zakresu ich kontaktu z uczniem.
B. Perspektywa czasowa	Od kiedy trudności są widoczne, jak zmieniały się w półroczu i w ostatnich 30 dniach.	Opis trendu oraz dane liczbowe tam, gdzie szkoła je posiada.
C. Lekcje	Rozpoczynanie i kończenie zadań, reagowanie na polecenie, korektę, odmowę i zmianę aktywności.	Co najmniej dwa konkretne przykłady z różnych lekcji.
D. Przerwy i przestrzeń wspólna	Relacje, konflikty, zachowania presyjne, opuszczanie miejsc i sytuacje wymagające interwencji.	Opis sytuacji, źródła informacji, skutek i reakcja dorosłych.
E. Relacje z dorosłymi	Różnice między kontaktem indywidualnym i sytuacją przy klasie, reakcja na autorytet i granice.	Porównanie warunków, w których uczeń funkcjonuje lepiej i gorzej.
F. Relacje rówieśnicze	Sposób budowania pozycji, współpraca, respektowanie granic, naprawianie relacji.	Dane od kilku nauczycieli oraz – jeżeli to bezpieczne – stanowisko ucznia.
G. Bezpieczeństwo	Zachowania niosące ryzyko dla ucznia lub innych osób oraz zastosowane procedury.	Notatki i rejestry zdarzeń; nie należy wpisywać niepotwierdzonych intencji jako faktów.



Część	Informacje wymagane od szkoły	Minimalny sposób udokumentowania
H. Dotychczasowe działania	Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, kontrakty, modyfikacje reakcji nauczycieli, współpraca z rodziną.	Czas trwania, regularność, realizator i efekt każdego działania.
I. Mocne strony	Zainteresowania, sytuacje sukcesu, osoby i warunki sprzyjające współpracy.	Przykłady zachowań i zadań, w których zasób był rzeczywiście widoczny.
J. Współpraca z rodziną	Ustalenia dom-szkoła, sposób komunikacji, mocne strony rodziny i trudności we współpracy.	Rozdzielić fakty od ocen; wskazać, co uzgodniono i co zrealizowano.
K. Stanowisko ucznia	Jak uczeń rozumie trudność, czego potrzebuje, jakie rozwiązania uważa za pomocne.	Rozmowa w warunkach obniżonego napięcia; zapis możliwie wierny wypowiedzi.
L. Pytanie do PPP	Czego szkoła nie potrafi rozstrzygnąć i jakiej odpowiedzi potrzebuje do organizacji wsparcia.	Jedno lub dwa precyzyjne pytania zamiast ogólnej prośby o „diagnozę”.

• 7.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 12. Ocena pewności kluczowych wniosków – niedostosowanie społeczne

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	powtarzalny, wielosytuacyjny wpływ zachowań na lekcje, relacje i bezpieczeństwo	zgodne dane z obserwacji szkoły, dokumentacji interwencji i rozmów
Umiarkowany	rola regulacji emocji, kontroli impulsów i reakcji grupy w podtrzymywaniu trudności	porównanie opisanych reakcji i warunków wspiera to wyjaśnienie, lecz nie oddziela wpływu każdego czynnika
Brak podstaw	intencja zastraszenia, prowokowania albo świadomego budowania dominacji	opisano zachowania i ich skutki, ale nie potwierdzono wskazanych intencji

Tabela 13. Matryca kluczowych zaleceń – niedostosowanie społeczne

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
regulacja i bezpieczny powrót do roli ucznia	zmniejszyć eskalacje i utratę udziału	jednolity krótki komunikat, procedura przerwy i rozmowa naprawcza po obniżeniu napięcia	w sytuacjach korekty, odmowy i konfliktu; częstotliwość ustala zespół
konstruktywna pozycja rówieśnicza	zastąpić dominację rolą odpowiedzialną	zadania sportowe, organizacyjne i przywódcze z jasnymi granicami oraz informacją zwrotną	w wybranych sytuacjach klasowych

Kontynuacja zestawienia

Monitorowanie obejmuje bezpieczny powrót Michała do zadania oraz jego udział w pracy z rówieśnikami. Dla tych samych sytuacji oddzielnie sprawdza się wdrożenie i efekt; zasady wspólne podano w rozdziale 4.9.

Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Efekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Regulacja i bezpieczny powrót do zadania	Nauczyciel obecny przy zdarzeniu; wychowawca zestawia dane.	W każdym odnotowanym zdarzeniu: czy zastosowano uzgodniony spokojny komunikat, możliwość przerwy i ustalenie powrotu. Podaje się liczbę takich zastosowań na liczbę sytuacji, w których procedura była potrzebna.	Dla tych samych sytuacji: czy uczeń zgłosił potrzebę przed eskalacją, czy wrócił do zadania i ile minut trwała przerwa. Naruszenia bezpieczeństwa opisuje się oddzielnie, także pojedynczo.	Roboczo po 10 dniach obecności; porównać z danymi wyjściowymi dla podobnych wymagań. Brak realizacji procedury oznacza najpierw korektę wdrożenia, nie uznanie ucznia za niereagującego.



Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Efekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Konstruktywny udział rówieśniczy	Nauczyciel prowadzący zadanie grupowe.	W pięciu wybranych zadaniach: czy rola i zasady były ustalone przed startem oraz czy uczeń otrzymał czas i możliwość wykonania własnej części.	W tych samych zadaniach: liczba ukończonych przez Michała elementów roli oraz epizodów przerywania/naruszenia granic. Nie liczyć pracy wykonanej za niego.	Omówić po pięciu porównywalnych zadaniach, bez publicznej oceny ucznia. Przy postępie ostrożnie ograniczać przypomnienia, pozostawiając jasność reguł.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Michał: ponowna ocena dotyczy częstości i skutków naruszeń, jakości rzeczywistych relacji oraz zdolności do wcześniejszego użycia bezpiecznej strategii. Zmniejszenie pomocy można rozważać po sprawdzeniu stabilności nowego sposobu działania przy nadal zapewnionych, spójnych warunkach. Zmiana reakcji tylko u jednego nauczyciela nie wystarczy do wniosku o zmianę potrzeb w całej szkole. Rozbieżność relacji wymaga wyjaśnienia warunków i jakości danych, nie automatycznego cofania rozstrzygnięcia. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.

Uwagi końcowe: wnioskowanie w tym przypadku opiera się na trwałości, wielosytuacyjności, skutkach dla uczestnictwa i bezpieczeństwa oraz ocenie dotychczasowego wsparcia, a nie na etykiecie zachowania. W rzeczywistej sprawie trzeba równolegle zweryfikować alternatywne wyjaśnienia i oddzielić ocenę funkcjonalną od procedur ochrony innych uczniów. Do dyskusji: które dane odróżniają niedostosowanie społeczne od trudności wychowawczych oraz jak zmieniłyby się wniosek, gdyby zachowania ustąpiły po spójnym wsparciu?

• 7.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Michał — dlaczego nie wpisujemy liczby na podstawie braku danych?

Zadanie. Michał sam podejmuje ruch, pije po wysiłku i zwykle zgłasza dolegliwość. Sen oraz przerwy od ekranu są nieregularne, a w napięciu nie zawsze sprawdza własne bezpieczeństwo. Zaproponuj szkolną ocenę aktywności prozdrowotnych i kwalifikator d570. Uzasadnij oba wyniki na podstawie opisu, bez ich wzajemnego przeliczania. Następnie porównaj odpowiedź z komentarzem.

Komentarz do odpowiedzi. Ocena aktywności prozdrowotnych 3 opisuje częściowe, niestabilne realizowanie zachowania w przyjętej skali. d570.2 wynika z wyraźnej potrzeby powtarzalnego wsparcia przy zachowanym znaczącym zakresie dbania o siebie. Nie jest obliczeniem 5 minus 3. Nie wystarczy kwalifikator 1, bo trudności nie są jedynie sporadyczne; nie ma podstaw do 3, bo wiele czynności wykonuje sam. Dane o naruszaniu granic innych osób nie wchodzi automatycznie do d570.

Wariant niepełnych danych: dostępne jest tylko zdanie „brak zgłaszanych trudności”. Na tym etapie nie można uzasadnić ani 0, ani 2. Następnym krokiem jest ukierunkowana rozmowa o śnie, odpoczynku, zgłaszaniu dolegliwości i konkretnych działaniach. Dopiero przedstawione wyżej uzupełnienie zamyka ćwiczenie konkretną oceną. Nie pozostawia się braku bez planu jego usunięcia.

Przy omawianiu sprawdź, czy wskazano oddzielnie zachowane działania oraz te wymagające powtarzanego wsparcia. Ocena dotyczy własnego zdrowia Michała; zachowanie wobec innych nie jest jej zastępczą podstawą. W wariantcie bez danych uczestnik powinien nazwać potrzebną informację, a nie wybierać liczbę dla kompletności tabeli. Różnice ocen omawia się według rozdziału 1.4.



• 8. Studium przypadku 2. Autyzm, w tym zespół Aspergera

Uczeń ze spektrum autyzmu o zachowanym potencjale poznawczym

Element	Opis
Uczeń	Adam N.; 13 lat, klasa VII szkoły podstawowej
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	autyzm, w tym zespół Aspergera
Dominujący mechanizm	trudności komunikacji społecznej, elastyczności, regulacji przeciążenia i uczestnictwa grupowego
Główne bariery	hałas, nieprzewidywalność, niejasne komunikaty, ekspozycja społeczna, praca bez określonych ról
Najważniejsze źródła danych	dokumentacja rozpoznania, szkoła, rodzic, uczeń, obserwacja i badania specjalistyczne PPP
Najczęstszy błąd interpretacyjny	sprowadzenie zachowania do niegrzeczności albo wyprowadzenie zaleceń wyłącznie z nazwy rozpoznania
Główny kierunek wsparcia	przewidywalność, dostępność społeczna i sensoryczna, jasna komunikacja, elastyczne formy udziału

Przykład szkoleniowy. W przypadku Adama potrzeby ustala się z uwzględnieniem komunikacji, przewidywalności i warunków sensorycznych. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

• 8.1. Wprowadzenie

8.1.1. Cel dokumentu

Studium opisuje postępowanie w sprawie ucznia ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera: od pierwszych sygnałów zgłaszanych przez szkołę, przez uporządkowanie obserwacji za pomocą KSzOF lub równoważnego opisu funkcjonowania i przygotowanie informacji dla poradni, pogłębioną ocenę w PPP, aż po zapisy do orzeczenia i plan wsparcia po jego wydaniu.

Sytuacja Adama N. jest fikcyjna, ale poziom szczegółowości i kolejność działań odpowiadają sprawom prowadzonym w praktyce. Analiza koncentruje się na tym, jak uczeń funkcjonuje w rzeczywistych warunkach szkolnych: na komunikacji społecznej, elastyczności, rozumieniu sytuacji społecznych, reagowaniu na zmianę, przeciążeniu bodźcami i możliwości uczestniczenia w zajęciach.

8.1.2. Zasada wyjściowa: rozpoznanie nie zastępuje oceny funkcjonowania

W przypadku ucznia ze spektrum autyzmu wymagane zaświadczenie lekarskie określa rozpoznanie, wyniki badań i kopia dokumentacji medycznej z leczenia dokumentują istotny kontekst zdrowotny, natomiast dokumentacja psychologiczna, pedagogiczna, terapeutyczna i szkolna opisuje różne aspekty funkcjonowania. Żaden z tych dokumentów samodzielnie nie określa potrzeb edukacyjnych. Uczniowie z tym samym rozpoznaniem mogą potrzebować zupełnie innego wsparcia: jeden przede wszystkim przewidywalnej struktury i ograniczenia bodźców, inny wsparcia w komunikacji społecznej, jeszcze inny organizacji pracy pisemnej i czasu na zmianę aktywności.

Ani szkoła, ani poradnia nie powinny zakładać z góry treści orzeczenia. Najpierw trzeba zebrać dane: co uczeń robi w konkretnych sytuacjach, co uruchamia trudność, co pomaga, które bariery wynikają ze środowiska, a które z funkcjonowania ucznia. Dopiero po tej analizie można formułować wniosek dla zespołu orzekającego.

• 8.2. Etap I. Szkoła

W tej fazie szkoła gromadzi i porządkuje materiał obserwacyjny; nie przesądza, co znajdzie się w orzeczeniu. W przypadku Adama dane ze szkoły mają szczególną wagę, ponieważ spokojna rozmowa indywidualna nie pokazuje w pełni jego trudności. Mogą się one ujawniać w hałasie, przy zmianie planu, w pracy grupowej, po niejasnym poleceniu, na przerwie albo w sytuacji publicznej ekspozycji.



8.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Adam N. ma 13 lat i uczy się w klasie VII szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Klasa liczy 25 uczniów. Rodzic dołączył do wniosku aktualne zaświadczenie lekarskie wydane przez lekarza specjalistę w dziedzinie psychiatrii dzieci i młodzieży, zawierające rozpoznanie autyzmu, w tym zespołu Aspergera, wraz z oznaczeniem zgodnym z aktualną klasyfikacją ICD. Dołączono również wyniki badań istotne dla codziennego funkcjonowania, kopię dokumentacji medycznej z leczenia oraz dokumentację psychologiczną i terapeutyczną. Uczeń ma zachowany potencjał poznawczy, bardzo dobre wiadomości z wybranych obszarów, szczególnie z informatyki, historii techniki i geografii. Jednocześnie szkoła zgłasza narastające trudności w komunikacji społecznej, elastyczności, pracy grupowej, reagowaniu na zmianę planu, funkcjonowaniu podczas przerw i radzeniu sobie z przeciążeniem bodźcami.

Postępowanie uruchamiają powtarzalne ograniczenia w uczestnictwie, które obserwuje szkoła, a nie sama nazwa rozpoznania. U Adama są to: odmowa wejścia w część aktywności, wycofanie po zmianie planu, gwałtowne reakcje na hałas, literalne rozumienie komunikatów, trudność w odczytywaniu intencji rówieśników oraz narastające zmęczenie po kilku godzinach pobytu w klasie. Gdyby szkoła obserwowała taki sam wzorzec u ucznia bez wcześniejszego rozpoznania, również powinna udokumentować sytuację, niezwłocznie uruchomić adekwatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną i – jeżeli trudności się utrzymują – wskazać rodzicom potrzebę pogłębionej diagnozy. Brak rozpoznania nie uzasadnia bierności, ale nie pozwala też z góry przyjąć podstawy ewentualnego orzeczenia.

8.2.2. Zaświadczenie lekarskie i dokumentacja uzupełniająca – co ustala PPP

Zaświadczenie lekarskie, wyniki badań, kopia dokumentacji medycznej z leczenia oraz pozostałe materiały dołączane do wniosku dotyczącego autyzmu, w tym zespołu Aspergera, mają odmienny status i pełnią różne funkcje. Poradnia powinna ustalić, który dokument potwierdza rozpoznanie, kto go wydał i kiedy, a także które materiały opisują funkcjonowanie ucznia, dotychczasowe wsparcie i jego efekty. Samo zaświadczenie nie mówi jeszcze, co dzieje się na lekcji, w pracy grupowej, na przerwie albo przy zmianie planu.

Co ustala PPP	Po co to ustala	Jak wykorzystać w sprawie
Zaświadczenie lekarskie wymagane przy rozpatrywaniu wniosku ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera; wyniki badań istotne dla codziennego funkcjonowania; kopia dokumentacji medycznej z leczenia; dokumenty uzupełniające, w tym wyniki badań psychologicznych i pedagogicznych, wcześniejsze orzeczenia lub opinie, dokumentacja terapii i inne materiały istotne dla sprawy.	Żeby odróżnić formalne potwierdzenie rozpoznania i danych zdrowotnych od opisu aktualnego funkcjonowania oraz efektów wsparcia.	W aktach wskazać rodzaj i funkcję każdego dokumentu. Nie określać zbiorczo wszystkich materiałów jako „dokumentacji medycznej”.
Data i autor dokumentu.	Żeby ocenić aktualność danych i zakres kompetencji osoby lub podmiotu, który dokument sporządził.	Nie przenosić automatycznie starych opisów do aktualnego orzeczenia.
Zakres informacji: rozpoznanie, opis trudności, zalecenia, dane o terapii, opis funkcjonowania w szkole lub domu.	Żeby wiedzieć, które treści można wykorzystać bezpośrednio, a które wymagają weryfikacji.	Zestawić dokumentację z danymi ze szkoły, rodzica, ucznia i obserwacji PPP.
Aktualny wpływ rozpoznania na funkcjonowanie szkolne.	Żeby nie utożsamiać etykiety diagnostycznej z potrzebami edukacyjnymi.	Wniosek orzeczeniowy oprzeć na łącznej analizie rozpoznania i funkcjonowania.

8.2.3. Profil funkcjonalny przypadku

W tym przykładzie przedstawiono ucznia w normie intelektualnej, z zachowanymi podstawowymi możliwościami językowymi i poznawczymi. Główne trudności dotyczą komunikacji społecznej, elastycznego reagowania na zmianę, przeciążenia bodźcami, pracy grupowej i rozumienia niejednoznacznych sytuacji społecznych. Uczeń nie ma istotnych trudności poznawczych, posługuje się mową i nie ma ograniczeń ruchowych.

Taki profil bywa mylący. W spokojnej rozmowie indywidualnej Adam może sprawiać wrażenie ucznia bardzo samodzielnego, rzeczowego i dobrze radzącego sobie poznawczo. Trudność pojawia się dopiero w sytuacjach



łożonych: gdy trzeba jednocześnie słuchać, odczytywać intencje rówieśników, tolerować hałas, zmienić plan i utrzymać rolę ucznia. Dlatego sama rozmowa w gabinecie nie wystarcza do oceny jego funkcjonowania szkolnego.

8.2.4. Perspektywa czasowa danych

Ostatnie 30 dni pokazuje aktualne nasilenie trudności, ale nie wystarcza do opisanego pełnego obrazu funkcjonowania ucznia ze spektrum autyzmu. Szkoła powinna przekazać również dane z dłuższego okresu: co działało wcześniej, co przestało działać, w których sytuacjach uczeń funkcjonuje dobrze, a które sytuacje powtarzalnie prowadzą do przeciążenia, konfliktu albo wycofania.

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Ostatnie półrocze	Stopniowe narastanie zmęczenia, więcej odmów udziału w pracy grupowej, trudności po zmianach planu, częstsze skargi na hałas oraz wzrost liczby sytuacji wycofania z aktywności.	Pozwala ocenić, czy trudności mają charakter stały i kontekstowy, czy są reakcją na krótkotrwałą zmianę w środowisku.
Ostatnie 30 dni	Kilka sytuacji przeciążenia po przerwach, odmowy wejścia w zadania grupowe, dosłowne interpretacje poleceń, konflikty po żartach rówieśników, trudności podczas zastępstw i zmian sali.	Pokazuje aktualne nasilenie i obszary wymagające pilnego wsparcia organizacyjnego.
Dane dokumentacyjne	Frekwencja, spóźnienia, wyjścia do pedagoga, notatki o sytuacjach przeciążenia, informacje o ocenach, opis dostosowań i ich skuteczności.	Tam, gdzie szkoła ma dane liczbowe, należy je wpisać. Tam, gdzie podstawą jest obserwacja, trzeba wskazać sytuacje i skutki.

8.2.5. Szeroki opis ucznia

Adam dysponuje dobrym potencjałem poznawczym. W obszarach, które go interesują, pracuje szybko, dokładnie i z dużą samodzielnością. Potrafi zapamiętać wiele szczegółów, dostrzegać zależności, porządkować fakty i budować rozbudowane wypowiedzi. Na lekcjach informatyki i geografii zdarza się, że wyprzedza tok pracy klasy, samodzielnie szuka dodatkowych informacji i poprawia nieścisłości w wypowiedziach nauczyciela lub rówieśników.

Trudność nie polega na braku rozumienia treści nauczania. Główne ograniczenia pojawiają się wtedy, gdy sytuacja społeczna lub organizacyjna staje się niejednoznaczna: ktoś żartuje, nauczyciel używa ironii, plan dnia zmienia się bez uprzedzenia, polecenie jest wieloetapowe, grupa ma sama ustalić podział ról albo w klasie robi się głośno. Wtedy Adam może wycofać się, przerwać pracę, mówić podniesionym głosem, poprawiać innych w sposób odbierany jako nieuprzejmy albo odmówić wykonania zadania, które uważa za nielogiczne.

W relacjach rówieśniczych Adam chce kontaktu, ale często nie wie, jak go utrzymać. Długo mówi o swoich zainteresowaniach, nie zawsze zauważa znudzenie rozmówcy, dosłownie rozumie żarty i komentarze, a po niejasnej sytuacji potrafi wielokrotnie wracać do tego samego pytania: „ale co on miał na myśli?”. Łatwo wziąć to za brak kultury albo celową prowokację, tymczasem jest to trudność w odczytywaniu społecznego kontekstu i w elastycznym reagowaniu na zmieniającą się sytuację.

W ostatnim miesiącu szkoła opisywała trudności jako bardzo widoczne szczególnie po przerwach, w czasie pracy grupowej, podczas zastępstw, przy nagłych zmianach sali oraz na lekcjach wymagających publicznej wypowiedzi. W spokojnym kontakcie indywidualnym Adam funkcjonuje wyraźnie lepiej: mówi rzeczowo, rozumie zasady i potrafi wskazać, co mogłoby mu pomóc.

8.2.6. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Opisy zdarzeń mają pokazać sekwencję: sytuacja, bodziec, reakcja ucznia, reakcja otoczenia i skutek. W przypadku ucznia ze spektrum autyzmu jest to szczególnie ważne, bo zachowanie pozornie „trudne” może być reakcją na przeciążenie, niejasność komunikatu albo nagłą zmianę, a nie sprzeciw wobec dorosłego.



Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Zmiana sali przed lekcją języka polskiego Źródła: notatka nauczyciela, rozmowa wychowawcy z uczniem, informacja od pedagoga. Stopień potwierdzenia: zgodne relacje nauczyciela i ucznia co do zmiany sali; różna interpretacja reakcji ucznia.	Klasa została przeniesiona do innej sali z powodu awarii projektora. Adam dowiedział się o tym na korytarzu. Zaczął powtarzać, że „to nie było w planie”, odmówił wejścia do sali i przez około 12 minut stał przy drzwiach. Po rozmowie z pedagogiem wszedł do klasy, ale nie podjął pierwszego zadania.	Zmiana organizacyjna bez uprzedzenia spowodowała przerwanie uczestnictwa w lekcji i znacząco obniżyła gotowość do pracy. Dla PPP istotny jest nie sam sprzeciw, lecz związek reakcji z nieprzewidywalnością sytuacji.
Praca grupowa na biologii Źródła: obserwacja nauczyciela, rozmowa z uczniami z grupy, rozmowa z Adamem. Stopień potwierdzenia: zgodne relacje o konflikcie; różne oceny intencji.	Uczniowie mieli przygotować krótką prezentację. Adam uznał, że jego sposób podziału zadań jest najlogiczniejszy i poprawiał wypowiedzi kolegów. Gdy rówieśnicy zaprotestowali, powiedział, że „robią to bez sensu” i odsunął się od grupy. Potem przez resztę lekcji pracował sam.	Widoczna jest trudność w negocjowaniu ról, przyjmowaniu perspektywy innych osób i tolerowaniu mniej uporządkowanego sposobu pracy. Konflikt ograniczył udział w pracy grupowej mimo zachowanych kompetencji poznawczych.
Przerwa międzylekcyjna w hałasie Źródła: rozmowa z uczniem, notatka pedagoga, informacja dyżurującego nauczyciela. Stopień potwierdzenia: bezpośrednia obserwacja nauczyciela dyżurującego.	Na korytarzu panował duży hałas. Adam zakrył uszy, podniósł głos na dwóch uczniów stojących obok i powiedział, żeby „natychmiast przestali”. Gdy uczniowie zaczęli się śmiać, Adam pobiegł do biblioteki i odmówił powrotu na kolejną lekcję przez kilka minut.	Zdarzenie wskazuje na możliwe przeciążenie sensoryczne i trudność w regulowaniu reakcji w sytuacji hałasu. Skutkiem było wycofanie z aktywności i opóźniony powrót do lekcji.
Publiczna odpowiedź na lekcji historii Źródła: notatka nauczyciela, rozmowa z uczniem, informacja od rodzica po powrocie ucznia do domu. Stopień potwierdzenia: zgodne dane o odmowie odpowiedzi, różne interpretacje przyczyny.	Nauczyciel poprosił Adama o krótkie omówienie zadania przed klasą. Uczeń powiedział, że „nie będzie mówił, jeśli wszyscy patrzą”, zaczął poprawiać sformułowanie polecenia i usiadł bokiem do klasy. Po lekcji przekazał pedagogowi, że znał odpowiedź, ale nie mógł mówić „przy takiej liczbie oczu”.	Odmowa nie wynikała z braku wiedzy. Była związana z ekspozycją społeczną i napięciem. Wniosek dla PPP: trzeba oddzielić formę prezentowania wiedzy od rzeczywistego poziomu opanowania treści.

8.2.7. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Zestawienie porządkuje najważniejsze trudności z ostatniego miesiąca. Wystarczy wiarygodny opis częstości, liczby epizodów, czasu trwania i skutków. Jeżeli szkoła dysponuje liczbą, powinna ją podać. Jeżeli opiera się na obserwacji, wystarczają kategorie opisowe pod warunkiem wskazania sytuacji.

Zachowanie / trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Trudność po zmianie planu lub sali	Często; szczególnie przy zastępstwach, zmianie sali albo zmianie kolejności lekcji.	Zwykle kilka razy w tygodniu; wyraźnie częściej w tygodniach z zastępstwami.	Od kilku do kilkunastu minut; czasem wpływa na całą lekcję.	Wysoka, gdy zmiana jest nagła i niepoprzedzona wyjaśnieniem. Uczeń wycofuje się albo odmawia wejścia w zadanie.
Przeciążenie hałasem i bodźcami	Często na przerwach i w zatłoczonych miejscach.	Najczęściej kilka razy w tygodniu; drobne sygnały przeciążenia mogą pojawiać się częściej.	Zwykle kilka minut, ale po silnym przeciążeniu spadek gotowości do pracy utrzymuje się dłużej.	Umiarkowana do wysokiej: zakrywanie uszu, podniesiony głos, wyjście z miejsca, potrzeba wyciszenia.
Trudności w pracy grupowej	Bardzo często przy zadaniach bez jasno przydzielonych ról.	Zwykle przy większości zadań grupowych w ostatnim miesiącu.	Od kilku minut konfliktu do pracy indywidualnej przez resztę lekcji.	Wysoka, gdy grupa działa chaotycznie albo uczniowie żartują. Ogranicza uczestnictwo społeczne.

Zachowanie / trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Dosłowne rozumienie wypowiedzi	Często przy żartach, ironii i nieprecyzyjnych poleceniach.	Kilka sytuacji w tygodniu wymaga wyjaśniania przez dorosłego lub rówieśnika.	Krótkie sytuacje, ale mogą prowadzić do długiego wyjaśniania.	Umiarkowana: spowalnia pracę i może prowadzić do konfliktów z rówieśnikami.
Publiczna wypowiedź i ekspozycja	Powtarzająco; uczeń lepiej funkcjonuje, gdy może wypowiedzieć się pisemnie lub w małej grupie.	Kilka odnotowanych sytuacji w ostatnim miesiącu; trudność przewidywalna przy prezentacjach.	Kilka minut napięcia przed wypowiedzią; czasem odmowa.	Umiarkowana do wysokiej: ogranicza udział w lekcji mimo wiedzy.
Powracanie do jednej sprawy po konflikcie	Często po niejasnej sytuacji społecznej.	Zwykle kilka razy w tygodniu; w trudniejszych dniach kilkukrotne wracanie do tematu.	Od kilku minut do kilkukrotnego wracania do tematu w ciągu dnia.	Umiarkowana: utrudnia przejście do kolejnej aktywności i obciąża relacje.

8.2.8. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

Opis mocnych stron nie jest dodatkiem grzecznościowym. To punkt wyjścia do zaleceń. W przypadku Adama najlepsze efekty przynosi wykorzystanie przewidywalności, zainteresowań i jasnej struktury działania.

- Uczeń ma dobry potencjał poznawczy, szczególnie w zadaniach logicznych, technicznych i wymagających porządkowania informacji.
- Lepiej pracuje, gdy polecenie jest jednoznaczne, zapisane i podzielone na kroki.
- Znacznie lepiej funkcjonuje w kontakcie indywidualnym albo w małej, przewidywalnej grupie.
- Ma rozbudowane zainteresowania, które mogą być wykorzystane jako motywacja i pomost do kontaktu z rówieśnikami.
- Po wyciszeniu potrafi wrócić do rozmowy i rzeczowo opisać, co było dla niego trudne.
- Dobrze reaguje na wcześniejsze uprzedzenie o zmianie oraz możliwość skorzystania z krótkiej przerwy regulacyjnej.

8.2.9. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych. Nie jest to wynik oryginalnego KSzOF. Oceny należy zestawiać z opisem zachowań, dokumentacją działań szkoły, informacjami od rodzica oraz pogłębioną oceną w PPP; nie stanowią samodzielnej podstawy orzeczenia.

W przedstawionym przykładzie profil opracowują wychowawca, pedagog szkolny oraz nauczyciele uczący Adama. Oceny opierają się na obserwacjach z ostatniego miesiąca i półrocza, informacjach rodzica oraz analizie sytuacji lepszego i gorszego funkcjonowania. Uzgodnienie profilu nie jest procedurą obliczania KSzOF. Niska ocena może wskazywać na niedopasowanie środowiska lub brak dostępności, nie tylko na trudność po stronie ucznia.

W części dotyczącej zdrowia i bezpieczeństwa opisuje się dbanie ucznia o własne zdrowie, dobrostan i bezpieczeństwo. Nie rozszerza się tych pozycji na odpowiedzialność za inne osoby. Kategorie ICF w profilu są autorskim przyporządkowaniem treści; nie stanowią oficjalnego klucza KSzOF.

W autorskich profilach skala 1–5 opisuje stopień występowania wskazanej aktywności w zapisanych warunkach: 1 — niewielki, 2 — mały, 3 — umiarkowany, 4 — duży, 5 — bardzo duży. Kryteria opisowe i sposób rozstrzygania między ocenami są w rozdziale 6. Pomoc, sprzęt i dostępność opisuje się oddzielnie; samo korzystanie z nich nie obniża oceny. Jest to skala profilu szkoleniowego, nie kwalifikator ICF ani przelicznik orzecznicy. Kategorie ICF dobrano do głównego przedmiotu obserwacji; nie są oficjalnym kluczem KSzOF. W pogłębionej ocenie opisano osobno zakres i podstawę kwalifikatora.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Adama
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	d110	4 – Potrafi skupić uwagę na materiale, który jest jasny i uporządkowany. Trudność rośnie przy hałasie, presji czasu i ekspozycji społecznej.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną graficznie: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	d3152	5 – Bardzo dobrze korzysta z materiału wizualnego. Schematy, mapy, plany i listy kroków są dla niego realnym wsparciem.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uwaga słucha oraz prawidłowo odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	d115	3 – Rozumie wypowiedzi konkretne, ale trudność pojawia się przy komunikatach wieloetapowych, nieprecyzyjnych albo wypowiedzianych w hałasie.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	d163	4 – Sprawdza fakt w tekście i odróżnia go od zmyślonego opisu. Przy ironicznej wypowiedzi początkowo przyjmuje ją dosłownie, ale po objaśnieniu kontekstu koryguje odpowiedź.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	d710 / d330	2 – Ocena dotyczy rozumienia uczuć, intencji i perspektywy w opowiadanej sytuacji społecznej. Adam potrafi przekazać fakty i tworzyć wypowiedzi. Nie jest to ocena samego mówienia; produkcję wypowiedzi (d330) należy ocenić oddzielnie od aspektu społecznego (d710).
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	d170	4 – Píše logicznie, zwłaszcza gdy temat jest jasny. Trudność pojawia się przy pracach wymagających interpretacji społecznej lub metaforycznej.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	podejmuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej	d720; d163	2 – Współpraca jest trudna, gdy role są niejasne, a rówieśnicy działają chaotycznie albo żartują podczas pracy.
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	zasadnia swoje sądy w sposób logiczny	d163	5 – Bardzo dobrze zasadnia swoje stanowisko w obszarach poznawczych. Bywa jednak zbyt kategoryczny wobec opinii innych osób.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	analizuje i interpretuje czytany tekst	d166	4 – Dobrze analizuje tekst informacyjny. Trudniej radzi sobie z niuansami społecznymi, przenośnią i intencją autora.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym	d166	5 – To mocny obszar. Uczeń sprawnie wyszukuje informacje, porządkuje dane i wykorzystuje materiał faktograficzny.
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	d175	3 – Dostrzega problemy, ale często skupia się na logice sytuacji, a nie na emocjach, normach nieformalnych i relacjach.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wybiera aktywności, zadania, sposób działania spośród kilku możliwości	d177	2 – Wybór bywa trudny, gdy kryteria są społeczne lub niejednoznaczne. Preferuje znany sposób działania i jasną procedurę.
13	Ogólne zadania i obowiązki	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	d210	4 – Przygotowuje materiały i rozpoczyna zadanie według zapisanego planu. Zwykle organizuje pracę sam; przy zmianie kolejności potrzebuje krótkiego wskazania, gdzie znaleźć aktualny krok.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Adama
14	Ogólne zadania i obowiązki	doprowadza zadanie do końca	d210	3 – Kończy zadania indywidualne, ale praca może zostać przerwana przez przeciążenie, zmianę organizacji albo konflikt w grupie.
15	Ogólne zadania i obowiązki	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	d230	3 – Rutynowe obowiązki wykonuje lepiej przy stałym planie. Nagłe zmiany obniżają płynność działania.
16	Ogólne zadania i obowiązki	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	d230	1 – Nagła zmiana planu jest jednym z głównych czynników uruchamiających napięcie, odmowę lub wycofanie.
17	Ogólne zadania i obowiązki	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności	d230	3 – Przy znanym planie radzi sobie dobrze. Po przeciążeniu lub zmianie traci płynność przechodzenia między aktywnościami.
18	Ogólne zadania i obowiązki	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	d240	2 – Stres rośnie przy hałasie, ekspozycji publicznej i niejasności. W takich sytuacjach pojawia się odmowa, wycofanie albo wzrost napięcia.
19	Ogólne zadania i obowiązki	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	d240	3 – Czasem sygnalizuje przeciążenie, ale często dopiero po eskalacji lub wycofaniu. Wymaga nauczania wcześniejszego komunikatu.
20	Porozumiewanie się	rozumie kierowane do niego złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	d310	3 – Rozumie komunikaty konkretne. Trudniej reaguje na polecenia wieloznaczne, szybkie, wieloetapowe lub wypowiedziane w hałasie.
21	Porozumiewanie się	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny za pomocą mowy ciała i reaguje na nie	d3150	2 – Często nie odczytuje sygnałów znudzenia, żartu, dystansu lub napięcia rówieśników.
22	Porozumiewanie się	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	d325	3 – Dobrze rozumie tekst dosłowny. Metafora, ironia i aluzja społeczna wymagają wyjaśnienia.
23	Porozumiewanie się	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	d330	4 – Potrafi precyzyjnie opisać fakty i własne stanowisko, zwłaszcza w rozmowie indywidualnej.
24	Porozumiewanie się	wypowiada się poza aktualnym kontekstem, relacjonuje zdarzenia, przeżycia i historie bogate w szczegóły	d330	4 – Relacje są szczegółowe, ale mogą pomijać perspektywę innych osób i społeczne znaczenie sytuacji.
25	Porozumiewanie się	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	d335	5 – Czytelnie wyraża gestem aprobatę i sprzeciw; partnerzy rozpoznają znaczenie. Gwałtowność reakcji przy przeciążeniu opisano w regulacji emocji, a nie jako brak sprawności przekazania sygnału.
26	Porozumiewanie się	pisze tekst składający się z przynajmniej 10–12 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	d345	4 – Przy jasnym temacie i spokojnych warunkach pisze logicznie i poprawnie.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Adama
27	Porozumiewanie się	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, wymienia z nią myśli i poglądy	d350	2 – Rozpoczyna rozmowę, ale ma trudność z naprzemiennością, zmianą tematu i odczytaniem reakcji rozmówcy.
28	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	wykonuje czynności precyzyjne, wymagające sprawności manualnej	d440	4 – Posługuje się nożyczkami, linijką i klawiaturą. Przy pośpiechu ściska przybór i traci precyzję końcowej części zapisu; po krótkim zwolnieniu tempa kończy zadanie bez pomocy ręką.
29	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	d450; d4552	5 – Podczas WF i przejść sam chodzi, biega, zatrzymuje się i zmienia kierunek. Nie stwierdzono ograniczenia tych czynności; trudność wejścia w grę zespołową ma inny przedmiot oceny.
30	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	dba o higienę osobistą	d510	4 – Sam korzysta z łazienki, myje ręce i zmienia odzież. Według rodzica przy zmianie kolejności dnia czasem pomija jedną czynność higieniczną, którą wykonuje po krótkim przypomnieniu.
31	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	podejmuje aktywności prozdrowotne	d570	4 – Korzysta z uzgodnionych przerw i pije wodę, sam zakłada ubranie odpowiednie do pogody. W silnym skupieniu na zainteresowaniu czasem odkłada posiłek lub odpoczynek; jedno przypomnienie zwykle wystarcza.
32	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	d570	3 – Zasady rozumie, ale w przeciążeniu może gwałtownie wyjść z miejsca lub nie przewidzieć skutków własnego zachowania dla siebie.
33	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	d570	3 – Częściej sygnalizuje dyskomfort po przeciążeniu niż przed nim. Wymaga nauczania wcześniejszego komunikatu o potrzebie przerwy.
34	Życie domowe	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	d640	3 – Funkcjonowanie domowe zależy od rutyny. Zadania nowe lub niejasne wymagają struktury.
35	Życie domowe	wypełnia obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku	d640	3 – Przy stałych zasadach działa lepiej. Zmiana planu domowego może wywołać opór lub przeciążenie.
36	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	d710	4 – W spokojnej rozmowie wita się, dziękuje i udostępnia potrzebny przedmiot. Czasem formułuje korektę zbyt dosłownie, co rozmówca odbiera jako krytykę; po wyjaśnieniu zmienia sposób wypowiedzi. Nie przypisuje się intencji bez danych.
37	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jego osoby lub zadań	d710	2 – Krytyka, szczególnie publiczna albo ironiczna, często prowadzi do napięcia lub obrony własnego stanowiska.
38	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	2 – Trudność rośnie przy żartach, chaosie, wieloznaczności i niejasnej intencji rówieśników.

Lp	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Adama
39	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	d720	2 – W kontakcie społecznym może narzucać temat rozmowy, poprawiać innych lub wycofać się po nieporozumieniu.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	potrafi uzyskać informację od nieznanym osoby	d730	3 – Może uzyskać informację, jeśli sytuacja jest jasna. Trudniej radzi sobie z nieformalnym kontaktem i niejednoznaczną reakcją drugiej osoby.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	potrafi reagować na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	d730	3 – W bezpiecznych scenkach rozpoznaje wprost wyrażoną propozycję odejścia z nieznanym. Przy pozornie życzliwej, niejednoznacznej prośbie potrzebuje pytania pomocniczego, aby wskazać odmowę i kontakt ze znanym dorosłym.
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje satysfakcjonujące kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, pracownikami szkoły	d740	3 – Z wybranymi dorosłymi funkcjonuje dobrze. Trudność pojawia się przy niejasnym komunikacie, pośpiechu i publicznej korekcie.
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	d750	2 – Chce kontaktu, ale trudność dotyczy wzajemności, zmiany tematu, żartu, pracy grupowej i odczytywania reakcji rówieśników.
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	4 – Sam inicjuje rozmowy z bliskimi o zainteresowaniach i uczestniczy w spotkaniach. Przy niespodziewanej zmianie przebiegu wizyty czasem wycofuje się, ale po zapowiedzi dalszych kroków wraca do kontaktu.
45	Edukacja szkolna	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	d820	5 – Ewidencja obecności i opis szkoły wskazują regularne uczęszczanie. Trudności podczas pracy w klasie nie obniżają ponownie oceny samej regularności; są opisane w kolejnych pozycjach.
46	Edukacja szkolna	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	d820	3 – Wypełnia obowiązki przy jasnej strukturze. Trudność dotyczy zadań grupowych, zmian organizacyjnych i ekspozycji.
47	Edukacja szkolna	utrzymuje prawidłowe relacje z rówieśnikami i potrafi współpracować w grupie na zajęciach lekcyjnych	d820	2 – To jeden z kluczowych obszarów trudności: wzajemność, elastyczność, role w grupie i odczytywanie sygnałów społecznych.
48	Edukacja szkolna	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	d820	3 – Prosi o wyjaśnienie faktów, ale trudniej sygnalizuje przeciążenie społeczne i sensoryczne przed eskalacją.
49	Życie w społeczności lokalnej	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	d920	3 – Chce spotkać się z kolegą o podobnych zainteresowaniach i proponuje termin. Przy zmianie miejsca lub planu część spotkań odwołuje; po uzgodnieniu przebiegu uczestniczy. Sama preferencja spotkań indywidualnych nie jest trudnością.
50	Życie w społeczności lokalnej	ma hobby, które wymaga od niego aktywności i twórczości	d920	5 – Zainteresowania techniczne i informatyczne są wyraźnym zasobem i mogą wspierać relacje oraz motywację szkolną.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższe oceny koncentrują się w obszarach rozumienia komunikatów społecznych, pracy grupowej, reagowania na zmianę planu, radzenia sobie ze stresem i przeciążeniem oraz utrzymywania relacji rówieśniczych. Nie dotyczą globalnego potencjału poznawczego, motoryki ani podstawowego rozumienia mowy. Taki rozkład wyników uzasadnia pogłębioną ocenę w PPP i pokazuje, że wsparcie powinno dotyczyć przede wszystkim dostępności społecznej, komunikacyjnej, organizacyjnej i sensorycznej.

8.2.10. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

Brak KSzOF sam w sobie nie jest brakiem wymaganej dokumentacji. PPP ocenia, czy opinia szkoły i inne przekazane dane pozwalają odtworzyć funkcjonowanie ucznia. O konkretne uzupełnienie zwraca się wtedy, gdy brakuje potrzebnych informacji, a nie tylko arkusza określonego narzędzia.

Poradnia może przeprowadzić własne badania, rozmowy i obserwacje, jednak nie zastępują one informacji o codziennym funkcjonowaniu ucznia na lekcjach, przerwach, w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami oraz w sytuacjach zmiany planu, przeciążenia i pracy grupowej. Jeżeli szkoła przekazuje materiał ogólnikowy, niepełny lub niespójny, PPP powinna zwrócić się o jego uzupełnienie przed formułowaniem wniosków dla zespołu orzekającego.

Sytuacja	Co robi PPP	Czego PPP nie robi
Szkoła wykonała pełny KSzOF	Analizuje wynik jako materiał porządkujący i zestawia go z innymi źródłami.	Nie traktuje wyniku KSzOF jako automatycznej podstawy orzeczenia.
Szkoła wykonała KSzOF częściowo	Wskazuje brakujące obszary i prosi o uzupełnienie.	Nie uzupełnia brakujących ocen za szkołę.
Szkoła nie wykonała KSzOF, ale przekazała dobry opis funkcjonowania	Może prowadzić ocenę, odnotowując brak KSzOF i opierając się na opisie, dokumentacji działań, rozmowach i badaniach własnych.	Wskazuje wykorzystane źródła; niestosowanie KSzOF nie jest samo w sobie uchybieniem.
Szkoła nie wykonała KSzOF i przekazała ogólnikowy opis	Przekazuje Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP i wskazuje, jakie dane są konieczne.	Nie formułuje wniosku orzeczeniowego na podstawie ogólników.
Szkoła nie uzupełnia informacji mimo prośby	Odnotowuje brak danych, ogranicza zakres wnioskowania i wykorzystuje dostępne źródła.	Nie zastępuje danych szkolnych domniemaniami.

8.2.11. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

W przypadku ucznia ze spektrum autyzmu poradnia nie powinna opierać wniosków dotyczących funkcjonowania szkolnego na samym rozpoznaniu ani na ogólnym piśmie szkoły. Potrzebny jest materiał, który pozwala odtworzyć realne sytuacje szkolne: lekcję, przerwę, zmianę planu, pracę grupową, kontakt z nauczycielem i relację rówieśniczą.

Kategoria danych	Przykłady danych	Znaczenie dla PPP
Dane niezbędne	Powód skierowania, opis głównych trudności, czas ich trwania, sytuacje występowania, częstość, liczba epizodów, skutki dla edukacji i relacji, opis działań szkoły i ich efektów, informacja o bezpieczeństwie i przeciążeniu. Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).	Bez tych danych PPP nie powinna formułować daleko idących wniosków o funkcjonowaniu ucznia w środowisku szkolnym.

Kategoria danych	Przykłady danych	Znaczenie dla PPP
Dane uzupełniające	Wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, mikroopisy zdarzeń, notatki interwencyjne, dane z półroczu, informacje od kilku nauczycieli, opis mocnych stron i sytuacji lepszego funkcjonowania.	Wzmacniają wiarygodność oceny i pozwalają odróżnić incydent od powtarzalnego wzorca.
Dane pomocnicze	Informacje o zainteresowaniach, aktywności pozaszkolnej, dodatkowe obserwacje z zajęć, opis relacji poza klasą, informacje o strategiach domowych.	Pomagają planować wsparcie, ale same nie rozstrzygają sprawy.

Jeżeli szkoła przesyła materiał niepełny, PPP powinna wskazać dokładnie, czego brakuje. Nie wystarczy prośba o „uzupełnienie dokumentacji”. Skuteczniejszy jest konkretny wykaz: prosimy o opis funkcjonowania na lekcji, przerwie, w pracy grupowej, przy zmianie planu, o informacje dotyczące częstości i skutków zdarzeń oraz o ocenę dotychczasowych dostosowań.

8.2.12. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Informacja o działaniach podjętych przez szkołę pozwala ustalić, czy trudności utrzymują się mimo adekwatnego wsparcia, czy też wsparcie nie zostało dotąd zastosowane konsekwentnie. W przypadku ucznia ze spektrum autyzmu szczególnie ważne jest sprawdzenie, czy szkoła próbowała dostosowań organizacyjnych, komunikacyjnych i sensorycznych, a nie wyłącznie rozmów dyscyplinujących.

Działanie	Zakres	Efekt
Uprzedzanie o zmianach	Wychowawca informował ucznia o części zmian planu, ale nie zawsze z wyprzedzeniem.	Działanie skuteczne, gdy było konsekwentne; brak informacji zwiększał ryzyko wycofania.
Miejsce wyciszenia	Uczeń mógł po uzgodnieniu przejść do biblioteki lub pedagoga.	Pomagało po przeciążeniu, ale było stosowane raczej interwencyjnie niż profilaktycznie.
Modyfikacja poleceń	Część nauczycieli zapisywała polecenia w punktach.	Widoczna poprawa wejścia w zadanie, jeśli polecenie było konkretne i krótkie.
Rozmowy po konfliktach	Rozmowy z pedagogiem po sytuacjach spornych z rówieśnikami.	Uczeń lepiej analizował sytuację po wyciszeniu, ale potrzebował konkretnych scenariuszy alternatywnych zachowań.
Wsparcie rodzica	Kontakt z rodzicem po trudniejszych sytuacjach oraz wymiana informacji o przeciążeniu.	Rodzik współpracuje, ale oczekuje bardziej przewidywalnej informacji ze szkoły, nie tylko zgłoszeń po incydentach.
Próby pracy w grupie	Nauczyciele dobierali spokojniejszych uczniów do pracy z Adamem, ale bez stałego określenia ról.	Częściowo skuteczne; kluczowe okazało się wcześniejsze ustalenie ról i produktu pracy.

Do poradni powinny trafić: wynik KSzOF lub równoważny opis funkcjonowania, opis aktualnych zachowań z podanego okresu oraz dostępne dane historyczne, dane o sytuacjach przeciążenia, informacje o mocnych stronach, opis działań szkoły i ich skuteczności, informacje od rodzica, dane o frekwencji, opis relacji rówieśniczych oraz przykłady warunków, w których uczeń funkcjonuje lepiej.

• 8.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest ustalenie mechanizmu trudności. W przypadku ucznia ze spektrum autyzmu nie wystarczy stwierdzenie, że „ma zespół Aspergera”. Trzeba pokazać, jak u tego konkretnego ucznia ujawniają się trudności i potrzeby w codziennym funkcjonowaniu: w komunikacji społecznej, elastycznym reagowaniu, regulacji przeciążenia, relacjach i uczestnictwie w edukacji.



8.3.1. Część A. Dane podstawowe ucznia i powód skierowania do PPP

Poradnia rozpatruje sprawę ucznia, do której dołączono wymagane zaświadczenie lekarskie oraz dokumentację uzupełniającą. Dokumenty te nie zwalniają PPP z przeprowadzenia oceny funkcjonowania. W części A należy zapisać dane ucznia, klasę, powód skierowania, rodzaj dołączonych dokumentów oraz odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dotychczasowe działania szkoły są niewystarczające.

W sprawie Adama powodem pogłębionej oceny nie jest samo rozpoznanie, lecz utrzymujące się ograniczenia w uczestnictwie szkolnym: trudność w pracy grupowej, przeciążenie w hałasie, problemy przy zmianach planu, trudności w komunikacji społecznej oraz spadek możliwości prezentowania wiedzy w warunkach ekspozycji społecznej.

8.3.2. Część B. Źródła danych oraz zaświadczenie lekarskie i dokumentacja uzupełniająca

Poradnia porządkuje dokumentację szkolną i materiał diagnostyczny. W sprawie Adama źródła danych obejmują zaświadczenie lekarskie, wyniki badań, kopię dokumentacji medycznej z leczenia i dokumentację uzupełniającą, dane ze szkoły, informacje od rodzica, rozmowę z uczniem, obserwację własną i badania specjalistyczne. Każde źródło ma inną funkcję: zaświadczenie potwierdza rozpoznanie wymagane dla rozpatrywanej podstawy, natomiast dane ze szkoły i ocena PPP pokazują aktualne uczestnictwo ucznia w edukacji.

- Zaświadczenie lekarskie, wyniki badań, kopia dokumentacji medycznej z leczenia i dokumentacja uzupełniająca: rodzaj dokumentu, data, autor, zakres informacji, aktualność i znaczenie dla funkcjonowania ucznia.
- Dane ze szkoły: KSzOF lub opis funkcjonowania, mikroopisy sytuacji, działania podjęte przez szkołę i ich skuteczność.
- Dane od rodzica: historia rozwoju, codzienne strategie regulacyjne, sytuacje przeciążenia, mocne strony, dokumentacja terapii lub konsultacji.
- Dane od ucznia: samoopis trudności, rozumienie sytuacji społecznych, preferencje dotyczące komunikacji, sygnały przeciążenia.
- Dane z obserwacji: zachowanie w rozmowie, reakcja na niejasne pytanie, tolerancja zmiany, sposób komunikacji, kontakt wzrokowy rozumiany funkcjonalnie, nie jako wymaganie samo w sobie.
- Dane z badań specjalistycznych: funkcje uwagi, elastyczność, rozumienie społeczne, kompetencje językowo-komunikacyjne, funkcje emocjonalne oraz wrażliwość sensoryczna, jeżeli poradnia dysponuje właściwymi narzędziami.

8.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

Rozbieżności są typowe. Rodzic może wskazywać, że w domu Adam funkcjonuje spokojnie, szkoła opisuje wybuchy lub wycofanie, a uczeń mówi, że problemem był hałas albo nielogiczne polecenie. PPP nie wybiera jednej relacji automatycznie. Porządkuje fakty, kontekst, skutki i powtarzalność sytuacji.

Jeżeli rozbieżność dotyczy faktów, poradnia odnotowuje dostępne dane i ich zgodność lub niespójność. Jeżeli dotyczy interpretacji, należy zachować ostrożność: zamiast „uczeń lekceważy nauczyciela” bezpieczniej napisać „uczeń nie podjął działania po poleceniu, gdy komunikat był wieloetapowy i wypowiedziany w hałasie”.

8.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: brak KSzOF i niepełny opis szkoły

Szkoła przesyła krótką informację: „uczeń z rozpoznaniem Aspergera nie współpracuje, wycofuje się, przeszkadza w pracy grupowej i źle reaguje na zmiany”. Nie dołącza KSzOF. Brakuje danych o czasie trwania trudności, częstotliwości zachowań, okolicznościach przeciążenia, dotychczasowych dostosowaniach, relacjach rówieśniczych i sytuacjach, w których uczeń funkcjonuje lepiej.

W takiej sytuacji PPP nie powinna zamykać sprawy na podstawie ogólnikowego opisu. Powinna zażądać uzupełnienia danych albo przekazać szkole Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP. Do czasu uzupełnienia materiału wnioski dotyczące funkcjonowania szkolnego muszą pozostać ostrożne i ograniczone do danych potwierdzonych. Rozpoznanie ze spektrum autyzmu nie zastępuje opisu funkcjonowania w klasie.



8.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

- Adam wykorzystuje swoje możliwości poznawcze w zadaniach, których cel i sposób wykonania są dla niego zrozumiałe. Opisane trudności wymagają przede wszystkim analizy komunikacji społecznej, przewidywalności i obciążenia sensorycznego.
- Adam samodzielnie porusza się po szkole i korzysta ze sprawności ruchowej w codziennych aktywnościach.
- Uczeń podejmuje pracę, gdy warunki są przewidywalne i zrozumiałe. Zaangażowanie trzeba oceniać z uwzględnieniem dostępności polecenia i poziomu przeciążenia.
- Uczeń korzysta z jasnego objaśnienia sytuacji społecznej. Trudności w relacjach wymagają analizy komunikacji, wzajemności i rozumienia kontekstu; same w sobie nie dowodzą intencji krzywdzenia rówieśników.
- Zalecenia wynikają z indywidualnego profilu możliwości i potrzeb Adama. Samo rozpoznanie spektrum autyzmu nie określa ich zakresu.

8.3.6. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Dokumentacja diagnostyczna może być szczegółowa. Mogą się w niej znaleźć kody ICF, tabele, źródła danych, kwalifikatory i robocze hipotezy. Orzeczenie ma być inne: syntetyczne, zrozumiałe, bez kodów ICF i bez pełnych tabel diagnostycznych. Plan wdrożenia ma jeszcze inną funkcję. Przekłada zalecenia na pracę szkoły: kto, co, jak często i po czym poznamy efekt.

Warstwa	Co może zawierać	Czego unikać
Dokumentacja diagnostyczna	Szczegółowe tabele, kody ICF, źródła danych, opis prób, hipotezy robocze, analizę czynników środowiskowych.	Braku wskazania źródeł danych i nadawania pozorów pomiaru tam, gdzie była tylko obserwacja.
Orzeczenie	Syntetyczny opis funkcjonowania, mocne strony, potrzeby i zalecenia zapisane językiem zrozumiałym dla rodzica i szkoły.	Kodów ICF, pełnych tabel, surowych wyników i skrótów zrozumiałych wyłącznie dla specjalistów.
Plan wdrożenia	Działania szkoły, odpowiedzialnych, częstotliwość, sposób monitorowania i terminy przykładowe.	Przerzucania realizacji zaleceń na PPP albo pozostawienia szkoły z ogólnym zapisem bez organizacji działań.

8.3.7. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

W tej części PPP opisuje skutki widoczne w działaniu ucznia. W dokumentacji diagnostycznej można użyć kodów ICF, ale każdy zapis musi mieć język funkcjonalny: co Adam robi, w jakich sytuacjach, jak często, z jakim skutkiem dla lekcji, relacji i bezpieczeństwa.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Adama	Możliwe funkcje ciała / obszary	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Rozumienie i reagowanie na komunikaty	Trudność przy wieloetapowych poleceniach, ironii, żartach i komunikatach wypowiedzianych w hałasie.	Funkcje językowe w zakresie pragmatyki, funkcje uwagi, całościowe funkcje psychospołeczne.	Sposób komunikacji nauczyciela, hałas, tempo lekcji, brak zapisu polecenia.	Uczeń rozumie komunikaty konkretne, ale traci orientację przy niejednoznaczności. Potrzebuje jasnego, krótkiego polecenia i sprawdzenia rozumienia.
Radzenie sobie ze zmianą i wymaganiami psychicznymi	Odmowa wejścia do sali po zmianie planu, napięcie po zastępstwie, trudność w przejściu do kolejnej aktywności.	Wyższe funkcje poznawcze: elastyczność, planowanie, przełączanie uwagi; funkcje emocjonalne.	Brak uprzedzenia o zmianie, nieprzewidywalna organizacja dnia, presja czasu.	Zmiana narusza przewidywalność. Uczeń potrzebuje zapowiedzi, alternatywnego planu i czasu na przejście.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Adama	Możliwe funkcje ciała / obszary	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Praca grupowa	Konflikty o podział ról, poprawianie rówieśników, wycofanie z grupy, praca samotna mimo polecenia wspólnego.	Funkcje psychospołeczne, rozumienie perspektywy innych, elastyczność poznawcza.	Niejasny podział ról, hałas, żarty rówieśników, brak struktury produktu pracy.	Uczeń chce działać logicznie, ale ma trudność z negocjowaniem i tolerowaniem mniej uporządkowanego sposobu pracy grupy.
Relacje rówieśnicze	Długie monologi o zainteresowaniach, dosłowne rozumienie żartów, trudność w odczytaniu znudzenia lub ironii.	Całościowe funkcje psychospołeczne; funkcje komunikacji społecznej.	Reakcje rówieśników, brak mediacji społecznej, niejasne normy grupy.	Uczeń potrzebuje wsparcia w rozumieniu reguł rozmowy, perspektywy rozmówcy i bezpiecznych sposobów wejścia w kontakt.
Przeciążenie sensoryczne	Zakrywanie uszu, podniesiony głos, wyjście do biblioteki, spadek gotowości do pracy po przerwie.	Funkcje percepcyjne i regulacyjne; funkcje emocjonalne.	Hałas na korytarzu, zatłoczenie, ostre światło, brak miejsca wyciszenia.	Bodźce przekraczają możliwości regulacji. Zachowanie jest reakcją na przeciążenie i wymaga dostosowania środowiska.
Uczestnictwo w edukacji	Wysokie możliwości w zadaniach indywidualnych, ale nieregularny udział w aktywnościach społecznych, prezentacjach i zadaniach grupowych.	Funkcje uwagi, elastyczność, funkcje emocjonalne, komunikacja społeczna.	Sposób organizacji lekcji, forma sprawdzania wiedzy, ekspozycja publiczna.	Potencjał poznawczy nie przekłada się automatycznie na uczestnictwo. Potrzebne są warunki umożliwiające pokazanie wiedzy bez przeciążenia społecznego.

Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d230 — Realizowanie dziennego rozkładu zajęć	Szkoła z częścią zmian przekazywanych nagle i bez widocznego planu; dotychczasowa pomoc.	Rutyna znana przebiega sprawnie, lecz po niespodziewanej zmianie Adam długo nie przechodzi do nowej aktywności. Wyjaśnienie po rozpoczęciu napięcia nie wystarcza; zapowiedź z planem wyraźnie ułatwia przejście.	d230.3 — znaczne ograniczenie w sytuacjach niespodziewanej zmiany szkolnej. Adam nie przechodzi do nowej aktywności, a wyjaśnienie udzielone dopiero w napięciu nie przywraca dalszego udziału. To uzasadnia 3 zamiast 2 w podanym zakresie. Po uporządkowaniu planu wraca, a znaną rutynę wykonuje sprawnie, dlatego nie przyjęto 4. Wyniku nie uogólnia się na każdy fragment dnia.
d350 — Rozmowa	Codzienne rozmowy szkolne, także z kilkoma partnerami; uwzględniono faktyczną pomoc w prowadzeniu dialogu.	Sam rozpoczyna wypowiedź, lecz często dominuje jeden temat, pomija zmianę intencji partnera i traci naprzemiennosc. Bez mediacji wiele rozmów nie rozwija się we wzajemną wymianę; w kontakcie indywidualnym wymiana jest możliwa.	d350.3 — znaczne ograniczenie szkolnej rozmowy. Adam sam rozpoczyna i przekazuje sensowne treści, ale bez mediacji wiele rozmów pozostaje wypowiedzią na jeden temat, bez wzajemnej wymiany. Potrzeba prowadzenia tej części dialogu uzasadnia 3 zamiast 2. Zachowana wymiana w kontakcie indywidualnym oraz samodzielne inicjowanie wypowiedzi przemawiają przeciw 4. Wynik nie oznacza braku potrzeby kontaktu.

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d310 — Odbieranie wiadomości ustnych	Złożona wypowiedź w klasie, w tym pośrednie polecenie i komunikat niejednoznaczny.	Rozumie literalny sens większości zwykłych zdań, ale nie zawsze odczytuje intencję lub pośrednie polecenie. Wyjaśnienie dosłowne i sprawdzenie rozumienia pozwalają mu wykonać znaczną część zadania.	d310.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: objaśnienie potrzebne jest regularnie w ważnych komunikatach. Nie 3: większość prostych treści odbiera samodzielnie. Nie ocenia się tutaj jakości artykulacji ucznia.
d720 — Złożone kontakty międzyludzkie	Praca i relacje z wymaganiem uwzględnienia granic, kolejności i zmiany stanowiska.	Zna podstawowe reguły i potrafi współpracować w jasno określonej roli. Gdy partner zmienia sposób działania, potrzebuje mediacji i wyjaśnienia reakcji drugiej osoby. Po takim wsparciu podejmuje wspólne działanie.	d720.2 — umiarkowane ograniczenie. Adam zna reguły i współpracuje w określonej roli; mediacji potrzebuje przede wszystkim po zmianie sposobu działania partnera. Jej powtarzalna potrzeba uzasadnia 2 zamiast 1. Po wyjaśnieniu reakcji partnera sam podejmuje wspólne działanie, co odróżnia ten opis od 3. Ocena dotyczy regulowania relacji, nie tego samego zakresu co podtrzymywanie rozmowy.
d240 — Radzenie sobie ze stresem	Zwykle trudności szkolne przy dostępie do znanej strategii przerwy, lecz bez jej pełnego utrwalenia.	W części sytuacji rozpoznaje napięcie i korzysta z przerwy po sygnale. W innych wycofuje się lub odmawia, zanim poprosi. Po uspokojeniu i wyjaśnieniu wraca do zadania.	d240.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: potrzebuje realnego przerwania i ukierunkowania. Nie 3: często skutecznie wykorzystuje strategię i wraca do działania. Przeciążenie sensoryczne może w określonej sytuacji istotnie nasilić trudność.
d166 — Czytanie	Samodzielne czytanie tekstu odpowiedniego do klasy; rozumienie dosłowne i wnioskowanie z kontekstu.	Sprawnie odczytuje i wyszukuje fakty, rozumie strukturę tekstu. Przy niektórych metaforach potrzebuje krótkiego pytania o kontekst, po którym sam koryguje interpretację.	d166.1 — nieznaczne ograniczenie. Nie 0: niejednoznaczna treść czasem wymaga wsparcia. Nie 2: problem nie ogranicza zasadniczej części czytania. Zasób wykorzystuje się w planach i instrukcjach pisemnych.

8.3.8. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe

W tej części poradnia nie powinna ograniczać się do hasła „uczeń ma zespół Aspergera”. Dla każdego wniosku trzeba wskazać źródło danych i powiązanie z działaniem. Wnioski są funkcjonalne. Nie są diagnozą kliniczną ani opisem osobowości.

8.3.8.1. Funkcje ciała i uzasadnienie kwalifikatorów

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b122 — Całościowe funkcje psychospołeczne	Psycholog: rozmowa naprzemienna, rozumienie perspektywy, analiza sytuacji społecznych; dane rodzica i nauczycieli. Rozpoznanie medyczne jest kontekstem, nie przelicznikiem.	Inicjuje kontakt i rozumie prostą, jawną intencję. W mniej dosłownych sytuacjach pomija perspektywę partnera i wymaga wyjaśnienia znaczenia reakcji. Po wyjaśnieniu potrafi uwzględnić tę informację w dalszej wymianie.	2 — umiarkowany problem; b122.2. Nie 1: objaśnienie społeczne potrzebne jest regularnie. Nie 3: sam nawiązuje znaczący kontakt i wykorzystuje uzyskaną informację, nie jest prowadzony przez cały kontakt. Silniejsze ograniczenie rozmowy w hałasie opisano w d350.
b1643 — Elastyczność poznawcza	Psycholog: zmiana reguły w zadaniu o znanym celu; obserwacje po zapowiedzianej zmianie, bez celowego przeciążania.	Po zmianie wraca do wcześniejszego sposobu i pyta o jego utrzymanie. Gdy porówna stary i nowy plan, stosuje nową regułę. Potrzebuje wyraźnego zaznaczenia zmiany, lecz nie stałej podpowiedzi każdego kroku.	2 — umiarkowany problem; b1643.2. Sama informacja o zmianie nie wystarcza: Adam wraca do starej reguły. Po porównaniu starego i nowego sposobu potrafi jednak sam zastosować nowy. Potrzeba objaśnienia przemawia za 2 zamiast 1; dalsze wykonanie bez podpowiadania każdego kroku przemawia przeciw 3. Większą trudność przy nagłej zmianie szkolnej opisano osobno w d230.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b1400 — Trwałość uwagi	Psycholog: obserwacja dwóch zrozumiałych zadań o różnej długości w spokojnym otoczeniu; uzupełnienie danymi klasy.	Przez większą część pracy utrzymuje cel i kończy zadania. Przy dłuższym odcinku niekiedy na krótko wraca do własnego zainteresowania; po krótkim sygnale sam kontynuuje. Nie wymaga ponownego uczenia treści.	Kwalifikatora b1400 nie ustalono. Opis nie pokazuje, czy reakcja wykracza poza typową zmienność dla wieku, rodzaju zadania i warunków. Nie wystarcza do przypisania problemu 1 ani do potwierdzenia 0. Obserwację zachowuje się w opisie i uzupełnia o punkt odniesienia; nie oznacza się automatycznie jako zaburzenia.
b1521 — Regulacja emocji	Psycholog: przebieg powrotu po naturalnie zaistniałej trudności, relacja ucznia i rodzica, dokumentacja szkoły.	W napięciu trudniej przyjmuje wyjaśnienie i przerywa czynność. Rozpoznaje wczesny sygnał części sytuacji; po przypomnieniu korzysta z przerwy i wraca do ustalonej aktywności. Nie każda trudność kończy się długą dezorganizacją.	2 — umiarkowany problem; b1521.2. Nie 1: potrzebne jest zatrzymanie aktywności i ukierunkowanie. Nie 3: w wielu sytuacjach rozpoznaje napięcie i korzysta z wyuczonej strategii. Zapowiedź zmiany zmniejsza obciążenie środowiska.

Reakcja na hałas nie stanowi sama w sobie dowodu zaburzenia funkcji percepcyjnych. W tym przypadku jej skutek został oceniony liczbowo w wykonaniu aktywności oraz jako bariera e250.3. Nie dopisuje się drugiego zaburzenia b156 wyłącznie na podstawie tego samego zachowania.

8.3.8.2. Czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia

Przy spektrum autyzmu czynniki środowiskowe są często kluczowe. Ten sam uczeń może funkcjonować dobrze w przewidywalnej, cichej i jasno opisanej sytuacji, a wyraźnie gorzej w hałasie, chaosie i przy niejawnych regułach społecznych.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako bariera	Jak może działać jako ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Hałas i zatłoczenie	Nasilają przeciążenie, zakrywanie uszu, wyjście z miejsca i spadek gotowości do pracy.	Możliwość krótkiej przerwy, spokojne miejsce, przewidywalna trasa przejścia.	Obserwacje szkoły, relacje ucznia i rodzica.	Ustalić procedurę przerwy regulacyjnej i miejsce wyciszenia.
Nagła zmiana planu	Uruchamia napięcie, odmowę wejścia do aktywności i wielokrotne powracanie do pytania „dlaczego”.	Zapowiedź, plan alternatywny, komunikat: co się zmienia i co pozostaje bez zmian.	Mikroopisy zdarzeń, rozmowy z nauczycielami i uczniem.	Wprowadzić procedurę informowania o zmianach.
Sposób formułowania poleceń	Długie, wieloznaczne lub ironiczne komunikaty utrudniają rozpoczęcie działania.	Polecenia w punktach, zapis na tablicy lub kartce, sprawdzenie rozumienia.	Obserwacja pracy na lekcji.	Zalecić jednolity standard komunikatów.
Praca grupowa bez ról	Zwiększa konflikty, poprawianie innych i wycofanie z grupy.	Jasny podział ról, produkt pracy i kryteria zakończenia zadania.	Dane nauczycieli, rozmowy z grupą.	Strukturyzować pracę grupową i stopniować trudność społeczną.
Reakcje rówieśników	Śmiech, ironia lub komentarze nasilają napięcie i poczucie niezrozumienia.	Krótką mediacja społeczną, przygotowanie klasy, jasne normy komunikacji.	Obserwacje wychowawcy i pedagoga.	Pracować również z grupą, nie tylko z uczniem.
Współpraca rodzica i szkoły	Kontakt tylko po incydentach utrwała interwencyjny charakter współpracy.	Krótką planową wymianę informacji o zmianach, przeciążeniu i skutecznych strategiach.	Rozmowa z rodzicem i wychowawcą.	Ustalić prosty kanał komunikacji dom-szkoła.



Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e250 — Dźwięk	Hałas i pogłos w rzeczywistych szkolnych sytuacjach.	Hałaśliwy korytarz lub grupa prowadzi do zakrywania uszu, wycofania i utraty gotowości do zadania. Po przejściu do spokojnego miejsca uczeń stopniowo wraca do kontaktu.	e250.3 — znaczna bariera. Nie 2: skutek często uniemożliwia kontynuację całej aktywności. Nie 4: część działania w tym środowisku pozostaje możliwa. Nie wywołuje się hałasu tylko dla potwierdzenia wyniku.
e130 — Zapisany plan i instrukcja	Ułatwienie już sprawdzone w zadaniach z czytelną sekwencją.	Widoczny plan pomaga rozpocząć i przewidzieć zakończenie. Przy zmianie nadal potrzebne jest dodatkowe wyjaśnienie; plan nie zastępuje pracy nad elastycznością ani kontaktu.	e130+2 — umiarkowane ułatwienie w realizacji sekwencji zadania i przejść po zmianie. Nie +1: plan umożliwia rozpoczęcie i przewidywanie końca. Nie +3: przy zmianie tego samego planu nadal konieczne jest dodatkowe objaśnienie. Trudności grupowe poza tą sekwencją nie obniżają oceny.
e330 — Nauczyciel porządkujący kontakt	Ułatwienie: konkretne polecenie i pomoc w odczytaniu sytuacji.	Jasne nazwanie intencji i roli pozwala uczniowi wrócić do rozmowy oraz wykonać swoją część. W nowych sytuacjach znów potrzebuje wyjaśnienia.	e330+8 — ułatwienie o nieokreślonym nasileniu. Objasnienie pozwala wrócić do rozmowy i wykonać własną część, ale opis nie podaje wystarczających danych o zakresie tego efektu do wyboru +2 lub +3. Potrzeba pomocy w nowej sytuacji nie mierzy siły ułatwienia w sytuacji ocenianej.
e325 — Rówieśnicy w nieuporządkowanej grupie	Bariera: nakładanie wypowiedzi, ironia i komentowanie reakcji ucznia.	Uczeń częściej gubi znaczenie wypowiedzi i wycofuje się. Przy jasnej kolejności oraz roli współpracuje lepiej, choć nadal wymaga części mediacji.	e325.8 — bariera o nieokreślonym nasileniu. Potwierdzono gubienie znaczenia i wycofanie w nieuporządkowanej grupie, ale nie opisano, jaką część tej wymiany uczeń nadal realizuje. Bez tych danych nie rozstrzyga się między 2 a 3. Lepszy kontakt w zmienionych warunkach opisuje się odrębnie.

8.3.9. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Adam ma potencjał poznawczy pozwalający realizować wymagania edukacyjne. Największa trudność dotyczy przełożenia tego potencjału na uczestnictwo w warunkach społecznych i zmiennych. Gdy sytuacja jest przewidywalna, zadanie ma jasną strukturę, a komunikat jest konkretny, uczeń pracuje adekwatnie. Gdy pojawia się hałas, zmiana planu, ironia, praca grupowa albo presja publicznej wypowiedzi, rośnie napięcie i spada zdolność do elastycznego reagowania.

Mechanizm trudności można opisać jako związek między ograniczeniami w komunikacji społecznej, elastyczności i regulacji a warunkami środowiska szkolnego. Problem nie polega na braku wiedzy ani na celowym lekceważeniu zasad. Polega na tym, że część szkolnych sytuacji wymaga jednoczesnego przetwarzania bodźców, odczytania intencji społecznych, dostosowania się do zmiany i zachowania roli ucznia. Dla Adama taki splot wymaga wsparcia.



8.3.10. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Sytuacja w analizie różnicującej	Charakterystyka	Konsekwencja dla pracy PPP
Trudności adaptacyjne bez potrzeby orzeczenia	Trudności są sytuacyjne, krótkotrwałe, dobrze reagują na proste dostosowania i nie ograniczają istotnie uczestnictwa w edukacji.	Uczeń może korzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Szkoła dobiera formy wsparcia do rozpoznanych potrzeb i monitoruje ich efekty. W opisanym wariancie zwykle brak podstaw do orzeczenia.
Rozpoznanie ze spektrum autyzmu bez istotnych ograniczeń szkolnych	Dokumentacja wskazuje rozpoznanie, ale szkoła opisuje dobre uczestnictwo, skuteczne strategie i brak istotnego wpływu na edukację.	Nie sama nazwa rozpoznania, lecz potrzeby funkcjonalne uzasadniają zakres wsparcia.
Autyzm, w tym zespół Aspergera, wymagający specjalnej organizacji nauki i metod pracy	Trudności są powtarzalne, wielosytuacyjne, wpływają na komunikację, relacje, regulację, uczestnictwo w edukacji i wymagają zorganizowanych dostosowań.	Może uzasadniać orzeczenie, jeżeli dane wskazują na potrzebę specjalnej organizacji nauki oraz metod pracy.

Uwaga prawna: warianty w tabeli nie są poziomami uprawnień. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być organizowana bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Orzeczenie jest podstawą kształcenia specjalnego, nie warunkiem każdej formy pomocy udzielanej przez szkołę.

W przypadku Adama za potrzebą orzeczenia przemawia łączny obraz danych: rozpoznanie ze spektrum autyzmu, narastające trudności w półroczu, powtarzalne ograniczenia w pracy grupowej i komunikacji społecznej, przeciążenie sensoryczne, trudności przy zmianach planu oraz potrzeba systemowych dostosowań, których nie da się zastąpić pojedynczymi rozmowami po zdarzeniu.

8.3.11. Wariant alternatywny: kiedy podobny przypadek nie prowadziłby jeszcze do orzeczenia

Gdyby Adam funkcjonował stabilnie dzięki prostym dostosowaniom, trudności pojawiałyby się rzadko, nie ograniczały uczestnictwa w edukacji i nie wymagały specjalnej organizacji nauki oraz metod pracy, materiał nie uzasadniałby rozstrzygnięcia orzeczeniowego. W takiej sytuacji właściwe byłoby kontynuowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej i monitorowanie skuteczności dostosowań.

8.3.12. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

Wniosek PPP: obraz funkcjonowania Adama uzasadnia potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera. Wniosek wynika nie z samego zaświadczenia lekarskiego ani nazwy rozpoznania, lecz z łącznej oceny funkcjonowania w środowisku szkolnym: trudności w komunikacji społecznej, elastyczności, regulacji, tolerowaniu bodźców, uczestnictwie w pracy grupowej i reagowaniu na zmianę.

• 8.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Ta część odwzorowuje nazwy rubryk i kolejność wzoru orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Celem jest pokazanie, jak przenieść wynik oceny funkcjonowania do zapisu zrozumiałego dla rodzica i szkoły. W orzeczeniu nie wpisuje się kodów ICF ani pełnych tabel diagnostycznych. Stosuje się nazwy obszarów i język funkcjonalny.

8.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Adama N., ucznia klasy VII szkoły podstawowej, na okres roku szkolnego 2026/2027, ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera.

Dobór okresu. Rok szkolny przyjęto tutaj jako wariant ilustracyjny. Nie wynika on automatycznie z rozpoznania autyzmu ani z terminu pierwszego przeglądu wsparcia. Przy wykorzystaniu przykładu zespół powinien uzasadnić wybór okresu na podstawie rzeczywistych danych; możliwy jest także okres etapu edukacyjnego zgodnie z § 16 ust. 4.

Zapis rozstrzygnięcia formułuje się dopiero po przeprowadzeniu pełnej oceny funkcjonowania, tak aby nie dobierać danych pod gotowy wniosek.

8.4.2. Diagnoza

Poniżej zastosowano trzy pola części „Diagnoza” wzoru orzeczenia. To najważniejsze miejsce transferu z oceny funkcjonowania do orzeczenia. Nie przepisuje się całej karty KSzOF ani pełnej pogłębionej oceny PPP. Nie wpisuje się kodów ICF. Używa się nazw obszarów i języka zrozumiałego dla rodzica oraz szkoły.

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

- przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj: opis mechanizmu trudności, nie samą nazwę rozpoznania. Nie wpisujemy tutaj kodów ICF, pełnego KSzOF, surowych wyników testów ani ogólnikowego stwierdzenia „uczeń ma zespół Aspergera”.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Adama występują trudności w funkcjonowaniu szkolnym i psychospołecznym związane z komunikacją społeczną, elastycznością poznawczą, reagowaniem na zmianę oraz regulacją w sytuacji przeciążenia bodźcami. Trudności ujawniają się przede wszystkim w pracy grupowej, przy niejednoznacznych komunikatach, nagłych zmianach organizacyjnych, hałasie i publicznej ekspozycji.

Uczeń ma zachowany potencjał poznawczy i w sprzyjających warunkach realizuje wymagania edukacyjne. Najlepiej funkcjonuje wtedy, gdy zadanie jest jasno opisane, zapisane w punktach, ma przewidywalny początek i koniec, a zmiany są zapowiedziane wcześniej. Ograniczenia nie wynikają z braku wiedzy, lecz z trudności w jednoczesnym przetwarzaniu wymagań poznawczych, społecznych i sensorycznych.

W środowisku szkolnym trudności nasilają: hałas, zatłoczenie, nagła zmiana planu, nieprecyzyjne lub ironiczne komunikaty, praca grupowa bez jasno określonych ról, presja publicznej odpowiedzi oraz brak przewidywalnej procedury wyciszenia. Czynnikiem ochronnym są: jasny plan, uprzedzanie o zmianach, zapis poleceń, możliwość krótkiej przerwy regulacyjnej, miejsce wyciszenia oraz dorosły, który komunikuje się konkretnie i spokojnie.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

Adam ma zachowany potencjał poznawczy, jednak jego uczestnictwo w edukacji jest ograniczane przez trudności w komunikacji społecznej, elastycznym reagowaniu na zmianę, rozumieniu niejednoznacznych sytuacji społecznych oraz regulacji w warunkach przeciążenia bodźcami. Uczeń wymaga przewidywalnej organizacji pracy, jasnych komunikatów, wcześniejszego uprzedzania o zmianach, wsparcia w pracy grupowej i dostępu do procedury wyciszenia. Trudności mają charakter powtarzalny i wpływają na udział w lekcji, relacje rówieśnicze oraz możliwość pełnego pokazania wiedzy w warunkach szkolnych.

Wynik oceny funkcjonowania	Co trafia do tej rubryki orzeczenia
Komunikacja społeczna	Opis trudności w rozumieniu żartu, ironii, intencji rozmówcy, napiętności rozmowy i pracy grupowej.
Elastyczność i reagowanie na zmianę	Opis trudności przy zastępstwach, zmianach sali, nagłej zmianie planu i niejasnym poleceniu.
Regulacja i przeciążenie sensoryczne	Opis reakcji na hałas, zatłoczenie, spadek gotowości do pracy po przeciążeniu oraz potrzeby wyciszenia.
Uczestnictwo w edukacji	Opis rozbieżności między potencjałem poznawczym a realnym udziałem w lekcji w warunkach społecznych.
Czynniki środowiskowe	Opis wpływu organizacji szkoły, sposobu komunikacji nauczycieli, struktury pracy i dostępu do miejsca wyciszenia.

- mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Mocną stroną Adama jest zachowany potencjał poznawczy, dobra pamięć szczegółów, logiczne myślenie, zainteresowania techniczne i informatyczne oraz umiejętność pracy indywidualnej przy jasno określonym zadaniu.



Uczeń potrafi wykonywać zadania wymagające analizy i porządkowania informacji. W spokojnej rozmowie dobrze opisuje fakty i własny punkt widzenia.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Zainteresowania techniczne i informatyczne	Wykorzystywać jako motywację, temat projektów i bezpieczny pomost do kontaktu z rówieśnikami.
Dobre myślenie logiczne	Stosować jasne kryteria, instrukcje w punktach i przewidywalny schemat pracy.
Lepszy kontakt indywidualny	Omawiać trudne sytuacje poza klasą, po wyciszeniu, z użyciem konkretnych przykładów.
Dobra praca przy materiale wizualnym	Wprowadzać plan lekcji, mapę zadania, listę kroków i wizualne przypomnienia.

- indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Adam potrzebuje specjalnej organizacji nauki i metod pracy ukierunkowanych na przewidywalność, dostępność komunikacyjną, ograniczenie przeciążenia bodźcami i wsparcie w relacjach rówieśniczych. Celem nie jest obniżenie wymagań edukacyjnych jako podstawowe rozwiązanie, lecz stworzenie takich warunków, w których uczeń może wykorzystać posiadany potencjał.

Potrzeba ucznia	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Przewidywalny plan dnia	Trudność w reagowaniu na nagłe zmiany.	Uprzedzanie o zmianach, plan zastępstw, jasny komunikat: co się zmienia i co pozostaje bez zmian.
Jasna komunikacja	Trudność w rozumieniu ironii, wieloznaczności i długich poleceń.	Polecenia w punktach, sprawdzenie rozumienia, unikanie ironii jako formy korekty.
Dostęp do wyciszenia	Przeciążenie hałasem i zatłoczeniem.	Ustalona procedura krótkiej przerwy regulacyjnej i miejsce wyciszenia.
Wsparcie pracy grupowej	Trudność w negocjowaniu ról i odczytywaniu reakcji rówieśników.	Jasny podział ról, małe grupy, przygotowanie ucznia do zadania i omówienie po zakończeniu.
Alternatywne sposoby prezentowania wiedzy	Trudność przy publicznej ekspozycji mimo wiedzy.	Możliwość odpowiedzi pisemnej, wypowiedzi w małej grupie albo wcześniejszego przygotowania prezentacji.

8.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Zapewnić przewidywalną strukturę, zapis poleceń, wcześniejsze uprzedzanie o zmianach, dostęp do krótkiej przerwy regulacyjnej oraz jasną organizację pracy grupowej. Dostosować formę prezentowania wiedzy bez obniżania wymagań merytorycznych. Wykorzystywać zainteresowania techniczne, logiczne myślenie, pamięć faktograficzną i umiejętność pracy indywidualnej jako pomost do współpracy, komunikacji i aktywności klasowych. Podane dalej częstotliwości działań i terminy robocze są przykładowe; terminy prawne i obowiązki związane z bezpieczeństwem obowiązują bez zmian. W realnej sprawie te propozycje organizacyjne powinny zostać dostosowane do potrzeb ucznia, nasilenia trudności, organizacji pracy szkoły oraz treści orzeczenia.



1. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe
– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Zaleca się wprowadzenie przewidywalnej struktury dnia i lekcji: zapis planu, wcześniejsze informowanie o zmianach, krótkie polecenia w punktach oraz jasne określenie początku i końca zadania. W sytuacji narastającego przeciążenia uczeń powinien mieć możliwość skorzystania z ustalonej przerwy regulacyjnej bez publicznego komentowania tej potrzeby.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Kto realizuje	Po czym poznać efekt
Plan dnia i uprzedzanie o zmianach	Trudność w reagowaniu na zmianę i nieprzewidywalność.	W każdym dniu nauki oraz przy każdej zmianie planu; intensywność do indywidualnego ustalenia.	Wychowawca, nauczyciele, pedagog.	Mniej odmów po zmianach i szybsze wejście w zadanie.
Polecenia w punktach	Trudność przy długich i niejednoznacznych komunikatach.	Na lekcjach wymagających wielu kroków.	Nauczyciele przedmiotowi.	Uczeń częściej rozpoczyna zadanie bez dodatkowego konfliktu.
Procedura przerwy regulacyjnej	Przeciążenie sensoryczne i emocjonalne.	Doraźnie, gdy uczeń sygnalizuje przeciążenie; analiza co 2–4 tygodnie.	Nauczyciele, pedagog, psycholog.	Uczeń wcześniej zgłasza przeciążenie i szybciej wraca do pracy.
Strukturyzacja pracy grupowej	Trudność w podziale ról i negocjowaniu działań.	Przy zadaniach grupowych.	Nauczyciele prowadzący.	Mniej konfliktów w grupie, większy udział ucznia w produkcji pracy.
Alternatywne formy sprawdzania wiedzy	Trudność w publicznej ekspozycji mimo wiedzy.	Według potrzeb, zwłaszcza przy prezentacjach ustnych.	Nauczyciele przedmiotowi.	Uczeń częściej pokazuje wiedzę bez przeciążenia społecznego.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zespół uczący powinien ustalić wspólny sposób komunikacji z uczniem: krótkie polecenia, brak ironii jako korekty, uprzedzanie o zmianach, nieeskalowanie sporu przy klasie oraz jasny schemat przerwy regulacyjnej. Pedagog lub psycholog szkolny powinien wspierać nauczycieli w analizie sytuacji trudnych: co było bodźcem, jaki był poziom hałasu, czy zmiana była zapowiedziana, jak zareagowała grupa i co pomogło wrócić do aktywności.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, początkowo indywidualne, a następnie w małej grupie, gdy uczeń może bezpiecznie uczestniczyć w wymianie. Cel: rozpoznawanie sygnałów przeciążenia, zgłaszanie potrzeby przerwy i stosowanie strategii samoregulacji. Rodzicom zaleca się porady i konsultacje dotyczące spójnego reagowania. Po uzgodnionym okresie szkoła ocenia wykorzystanie strategii na lekcjach, oddzielnie od samej frekwencji na zajęciach. Cele tych zajęć należy skoordynować z rewalidacją, aby nie powielać identycznej pracy.



4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się zajęcia rewalidacyjne rozwijające umiejętności społeczne, w tym komunikacyjne: odczytywanie intencji, naprzemienną rozmowę i uzgadnianie ról. Początkowo indywidualnie przygotowuje się konkretną sytuację; następnie ćwiczy się ją z partnerem lub w małej grupie. Postęp ocenia się według samodzielnego udziału w rozmowie i zadaniu z rówieśnikami. Szczegółowy wymiar i harmonogram szkoły ustala w IPET.

Elementy treningu umiejętności społecznych mogą być wykorzystane, jeżeli są prowadzone w sposób dostosowany do profilu ucznia: konkretny scenariusz, jasne reguły, ćwiczenie sytuacji z życia szkoły i omówienie po zdarzeniu. Praca nie może ograniczać się do wymagania „zachowuj się normalnie” albo „patrz w oczy”, jeśli nie służy to realnej komunikacji i bezpieczeństwu ucznia.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Wsparcie nauczyciela współorganizującego lub innego specjalisty powinno koncentrować się na przygotowaniu przewidywalnej struktury, uprzedzaniu o zmianach, organizacji pracy grupowej, konsultowaniu sposobu formułowania poleceń oraz monitorowaniu przeciążenia. Nie oznacza stałego indywidualnego towarzyszenia uczniowi ani wykonywania za niego zadań.

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Adama do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

Wskazana jest współpraca szkoły z PPP w zakresie konsultacji wdrożenia zaleceń oraz, za zgodą rodzica, z terapeutami lub specjalistami pracującymi z uczniem poza szkołą. Celem współpracy jest spójność oddziaływań, nie przerzucanie odpowiedzialności za codzienną organizację pracy szkoły na poradnię lub podmioty zewnętrzne.

7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

W przedstawionym przykładzie nie wskazano powrotu Adama po leczeniu lub terapii, który wymagałby odrębnego przygotowania społeczności szkolnej. Jeżeli w przyszłości uczeń będzie wracał po dłuższej terapii, hospitalizacji albo intensywnym oddziaływaniu poza szkołą, szkoła powinna – za zgodą rodzica – uwzględnić zalecenia osoby prowadzącej oraz przygotować klasę, nauczycieli i procedury reagowania na przeciążenie.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

Najkorzystniejszą formą kształcenia specjalnego dla Adama jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej, w oddziale ogólnodostępnym, przy zapewnieniu specjalnej organizacji nauki, dostosowań komunikacyjnych i sensorycznych oraz wsparcia w relacjach rówieśniczych. Uczeń ma potencjał poznawczy do realizacji podstawy programowej, a celem wsparcia jest utrzymanie i wzmocnienie uczestnictwa w zwykłym środowisku szkolnym, nie izolowanie od rówieśników.

Kolejne możliwe formy: 2) szkoła integracyjna lub oddział integracyjny w szkole ogólnodostępnej; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednie do potrzeb ucznia. W scenariuszu nie stwierdzono przesłanek form ośrodkowych określonych w § 16 ust. 2 pkt 4 lit. c–g. Kolejność wynika z funkcjonowania, nie z samego rozpoznania ani braków kadrowych szkoły.



III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Reakcja na zmianę planu	Odmowa lub wycofanie po nagłej zmianie.	Uczeń częściej korzysta z zapowiedzi i planu alternatywnego.	Notatki nauczycieli, rejestr zmian i reakcji.
Przeciążenie sensoryczne	Zakrywanie uszu, wyjście, spadek gotowości do pracy.	Uczeń wcześniej sygnalizuje potrzebę przerwy i szybciej wraca do aktywności.	Krótki rejestr przerw regulacyjnych.
Udział w pracy grupowej	Konflikty, wycofanie albo praca samodzielna.	Większy udział w małej grupie przy jasnym podziale ról.	Obserwacja nauczyciela, arkusz pracy grupowej.
Rozumienie komunikatów	Trudności przy wieloetapowych i niejasnych poleceniach.	Uczeń rozpoczyna pracę po poleceniu zapisanym w punktach.	Obserwacja lekcji, prace ucznia.
Relacje rówieśnicze	Nieporozumienia po żartach i trudność w rozmowie.	Mniej interwencji dorosłych, częstsze użycie wyuczonych strategii rozmowy.	Notatki wychowawcy, rozmowy z uczniem i nauczycielami.

8.4.4. Dodatkowe informacje

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: NIE. Uczeń komunikuje się werbalnie w języku polskim. Nie wymaga wspomagających lub alternatywnych metod komunikacji ani języka migowego. Trudności komunikacyjne nie dotyczą braku mowy, lecz społecznej funkcji komunikacji, rozumienia niejednoznacznych komunikatów i naprężoności rozmowy. Wsparciem mogą być jednak wizualne instrukcje, plan dnia, piktogramy lub lista kroków, jeżeli pomagają w organizacji działania.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.

3. Inne:

Przykładowy zapis: Wskazane jest monitorowanie skuteczności dostosowań komunikacyjnych, sensorycznych i organizacyjnych przez uzgodniony pierwszy okres realizacji, z roboczym przeglądem po około 6–8 tygodniach od faktycznego wdrożenia. Przegląd nie zastępuje okresowej WOPFU i formalnego przeglądu IPET. Konsultacja PPP jest zasadna, jeżeli mimo rzeczywistego stosowania zaleceń utrzymują się sytuacje przeciążenia, odmowy lub konflikty w pracy grupowej.

8.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia).

Jeżeli jest to pierwsze orzeczenie, części dotyczącej okoliczności wydania nowego orzeczenia nie wypełnia się; należy postąpić zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.

Przykładowy zapis, jeżeli byłoby to nowe orzeczenie: Istotną okolicznością jest zmiana poziomu funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym, narastanie przeciążenia, zmiana organizacji nauki albo konieczność doprecyzowania zaleceń dotyczących komunikacji, struktury dnia i pracy grupowej.



8.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

8.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do akt sprawy

Zespół orzekający, po analizie zaświadczenia lekarskiego, wyników badań, kopii dokumentacji medycznej z leczenia i dokumentacji uzupełniającej, danych ze szkoły, informacji od rodzica, rozmowy z uczniem, obserwacji funkcjonowania oraz wyników pogłębionej oceny, stwierdza, że trudności Adama mają charakter powtarzalny, wieloobszarowy i istotnie ograniczają jego uczestnictwo w edukacji oraz funkcjonowanie społeczne. Dotychczasowe działania szkoły były zasadne, ale niewystarczające bez systemowego uporządkowania dostosowań.

Uczeń wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy, przewidywalnej struktury, dostosowań komunikacyjnych, wsparcia w relacjach rówieśniczych oraz rozwiązań ograniczających przeciążenie sensoryczne. Podstawą rozstrzygnięcia jest łączna analiza rozpoznania i funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym. W związku z powyższym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera.

• 8.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

Skuteczność orzeczenia rozstrzyga się na etapie wdrożenia. W przypadku ucznia ze spektrum autyzmu najczęstszy błąd polega na zapisaniu ogólnych zaleceń bez określenia, jak szkoła ma zapewnić przewidywalność, dostępność komunikacyjną i ograniczenie przeciążenia.

8.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Szkoła odpowiada za organizację i realizację zaleceń. Dyrektor odpowiada za warunki organizacyjne. Nauczyciele i specjaliści realizują działania przypisane w planie. Rodzic współpracuje w zakresie ustaleń dom-szkoła. PPP może wspierać konsultacyjnie, ale nie przejmuje odpowiedzialności za codzienną realizację zaleceń ani za problemy kadrowe lub organizacyjne szkoły.

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła	Realizację zaleceń, organizację codziennego wsparcia, monitorowanie efektów i dokumentowanie działań.	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Dyrektor szkoły	Warunki organizacyjne, koordynację pracy zespołu, zapewnienie możliwości wdrożenia zaleceń.	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Nauczyciele	Dostosowanie komunikacji, struktury lekcji, pracy grupowej i sposobu reagowania na przeciążenie.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: samodzielna zmiana rozstrzygnięcia orzeczeniowego lub traktowanie zaleceń jako fakultatywnych.
Specjaliści szkolni	Zajęcia specjalistyczne, konsultacje dla nauczycieli, analizę sytuacji trudnych i wsparcie monitorowania.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zastępowanie wszystkich nauczycieli w codziennej pracy z uczniem.
Rodzic	Współpracę w zakresie informacji o przeciążeniu, strategiach domowych i spójności działań.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.



Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
PPP	Konsultacje, doprecyzowanie sposobu realizacji zaleceń, wsparcie merytoryczne szkoły.	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	Wsparcie warunków organizacyjnych, jeżeli szkoła nie jest w stanie zabezpieczyć podstawowych działań.	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.

8.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

Po wydaniu orzeczenia szkoła powinna przełożyć zalecenia na wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. WOPFU porządkuje aktualny obraz funkcjonowania, a IPET określa organizację wsparcia, dostosowania, działania nauczycieli i specjalistów, zakres współpracy z rodzicem oraz sposób oceny efektów.

Element	Co powinien zawierać	Związek z orzeczeniem
WOPFU	Aktualny opis funkcjonowania Adama: komunikacja społeczna, elastyczność, przeciążenie, relacje, uczestnictwo w edukacji, mocne strony i bariery środowiskowe.	Przekłada diagnozę funkcjonowania z orzeczenia na szkolny opis aktualnych potrzeb.
IPET	Dostosowania organizacyjne i komunikacyjne, zakres zajęć rewalidacyjnych, działania nauczycieli, procedura przerwy regulacyjnej, praca z klasą, współpraca z rodzicem i monitorowanie efektów.	Przekłada zalecenia z orzeczenia na działania do wykonania w szkole.
Ewaluacja	Wskaźniki, terminy przykładowe, osoby odpowiedzialne, decyzje o modyfikacji wsparcia.	Pozwala sprawdzić, czy trudności zmniejszają się dzięki wdrożeniu zaleceń, a nie tylko czy odbyły się zajęcia.

8.5.3. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

U Adama plan porządkuje zapowiadanie zmian, komunikację i udział w pracy grupowej. Przegląd dotyczy działań rzeczywiście stosowanych; obowiązujące terminy i zasady monitorowania opisano w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Przed udziałem ucznia; po rozpoznaniu pilnej potrzeby – niezwłocznie.	Sprawdzenie warunków bezpiecznego udziału i komunikacji oraz uruchomienie potrzebnej pomocy w bieżącej pracy. Ustalenie osoby odpowiedzialnej i zastępstwa. Nie czeka się na ukończenie IPET ani na wspólne spotkanie wszystkich osób.	Dyrektor, nauczyciele i specjaliści; uczeń i rodzic jako źródło potrzebnych informacji.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Przeprowadzenie WOPFU, opracowanie IPET oraz ustalenie priorytetów: plan zmian, przerwa regulacyjna i komunikaty w punktach.	Zespół IPET z udziałem rodzica i ucznia; dyrektor zapewnia organizację.
Propozycja organizacyjna: w ramach przygotowania IPET i uruchamiania wsparcia	Ustalenie wspólnego sposobu informowania o zmianach i reagowania na przeciążenie.	Wychowawca, pedagog/psycholog i nauczyciele.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Codzienne stosowanie planu dnia, jasnych poleceń, przerwy regulacyjnej i wsparcia pracy grupowej.	Nauczyciele, wychowawca i specjaliści.
Propozycja organizacyjna: po pierwszym okresie realizacji, przykładowo po 6–8 tygodniach	Robocza analiza wdrożenia i efektów: które rozwiązania działają, a które wymagają korekty. Nie zastępuje formalnej WOPFU.	Koordinator, uczeń, rodzic i osoby realizujące działania; PPP konsultacyjnie.
Termin prawny: okresowa WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym; spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym.	Ocena efektywności programu i, w miarę potrzeb, jego modyfikacja w granicach aktualnego orzeczenia; decyzje o dodatkowych godzinach, zatrudnieniu lub wyposażeniu podejmuje dyrektor w odpowiednim trybie.	Zespół IPET i dyrektor; organ prowadzący w wymaganym zakresie; PPP konsultacyjnie.

Uzgodniony sposób uprzedzania Adama o zmianach i reagowania na przeciążenie stosuje się na bieżąco. W razie nasilenia trudności reaguje się przed planowym przeglądem.

8.5.4. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

Procedury nie muszą być skomplikowane. Powinny być krótkie, znane nauczycielom i stosowane konsekwentnie. Ich celem jest zmniejszenie liczby sytuacji, w których uczeń dopiero po przeciążeniu otrzymuje wsparcie.

Procedura	Kroki
Procedura zmiany planu	1. Uprzedzić ucznia o zmianie, jeśli jest znana. 2. Powiedzieć, co się zmienia i co pozostaje bez zmian. 3. Zapisać zmianę w planie. 4. Wskazać, co uczeń ma teraz zrobić, od którego kroku rozpocząć i z jakiej pomocy może skorzystać. 5. Dać krótki czas na przejście. 6. Sprawdzić, czy uczeń rozpoczął działanie; po lekcji omówić, co pomogło.
Procedura przerwy regulacyjnej	1. Uczeń sygnalizuje przeciążenie ustalonym komunikatem. 2. Nauczyciel potwierdza krótko, bez komentarza przy klasie. 3. Uczeń korzysta z ustalonego miejsca. 4. Dorosły sprawdza gotowość powrotu. 5. Powrót do zadania następuje od krótkiego, jasnego kroku.
Procedura pracy grupowej	1. Nauczyciel określa role. 2. Grupa zna produkt końcowy. 3. Adam otrzymuje rolę zgodną z mocnymi stronami, ale nie dominującą. 4. Nauczyciel monitoruje komunikację. 5. Po zadaniu następuje krótkie omówienie: co zadziałało, co zmienił.
Procedura powrotu po przeciążeniu	1. Nie analizować sytuacji w szczycie napięcia. 2. Zapewnić wyciszenie. 3. Wrócić do faktów, nie do oceny charakteru ucznia. 4. Ustalić jeden kolejny krok. 5. Dopiero później omówić alternatywne reakcje.

8.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Koordinacja	Jedna osoba koordynująca i 2–3 wskaźniki monitorowania.	Koordinator zbiera krótkie dane na bieżąco; konsultacje robocze odbywają się według potrzeb, bez obowiązku cotygodniowego spotkania całego zespołu.	Formalne spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym; konsultacja PPP po uzgodnionym okresie.

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Komunikacja	Polecenia w punktach w sytuacjach trudnych.	Stały schemat komunikatów dla wszystkich nauczycieli.	Materiały wizualne, plan lekcji, lista kroków i sprawdzenie rozumienia.
Zmiany planu	Uprzedzenie o zmianie, jeśli jest znana.	Plan alternatywny i komunikat: co się zmienia, co zostaje.	System powiadamiania ucznia i rodzica o zmianach z wyprzedzeniem.
Przeciążenie	Możliwość krótkiej przerwy regulacyjnej.	Ustalona procedura i miejsce wyciszenia.	Przegląd bodźców w środowisku szkolnym i ograniczenie warunków nasilających przeciążenie, np. hałasu, tłoku, ostrego światła lub braku miejsca wyciszenia.
Praca społeczna	Jasny podział ról w pracy grupowej.	Małe grupy i przygotowanie ucznia do zadania.	Planowane ćwiczenie ról społecznych, mediacja rówieśnicza i praca z klasą nad komunikacją.

8.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Wejście w lekcję po zmianie planu	Odmowa lub wycofanie po zmianie.	Szybsze wejście w aktywność po uprzedzeniu i planie alternatywnym.	Krótki rejestr zmian i reakcji.
Korzystanie z przerwy regulacyjnej	Uczeń często korzysta z przerwy dopiero po przeciążeniu.	Wcześniejsze sygnalizowanie i krótszy czas powrotu.	Rejestr przerw, obserwacja pedagoga.
Rozpoczynanie zadania po instrukcji	Trudność po poleceniu ustnym lub wieloetapowym.	Więcej zadań rozpoczętych po instrukcji w punktach.	Obserwacja nauczycieli i prace ucznia.
Udział w pracy grupowej	Wycofanie lub konflikt przy niejasnych rolach.	Większy udział przy podziale ról i małej grupie.	Karta obserwacji pracy grupowej.
Nieporozumienia rówieśnicze	Powtarzające się napięcia po żartach i niejasnych wypowiedziach.	Uczeń częściej korzysta ze strategii doprecyzowania i pomocy dorosłego.	Notatki wychowawcy, rozmowy z uczniem.

• 8.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

Poniższa lista kontrolna służy pracownikowi poradni do weryfikacji dokumentacji oraz projektu zapisów orzeczeniowych przed zamknięciem sprawy.

- ☐ Czy wskazano wymagane zaświadczenie lekarskie, wyniki badań i kopię dokumentacji medycznej z leczenia oraz odrębnie dokumentację uzupełniającą i znaczenie każdego źródła dla oceny funkcjonowania?
- ☐ Czy oddzielono rozpoznanie od aktualnych potrzeb funkcjonalnych?
- ☐ Czy opis szkolny obejmuje funkcjonowanie ucznia na lekcji, przerwie, w pracy grupowej i w sytuacji zmiany planu?
- ☐ Czy opis szkolny zawiera częstość, liczbę epizodów, przybliżony czas trwania i skutek trudności z jasno wskazanego okresu obserwacji?
- ☐ Czy szkoła przekazała dane niezbędne, a nie tylko ogólny opis trudności?
- ☐ Czy szkoła przekazała KSZO lub równoważny opis funkcjonowania?
- ☐ Czy PPP wystąpiła o uzupełnienie danych, jeżeli materiał szkolny był niepełny?
- ☐ Czy oddzielono zachowanie od interpretacji intencji ucznia?
- ☐ Czy w dokumentacji opisano mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania?





- ☐ Czy wskazano, które trudności wynikają z komunikacji społecznej, elastyczności, przeciążenia sensorycznego i warunków środowiskowych?
- ☐ Czy osobno opisano czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia?
- ☐ Czy wnioski dotyczące funkcji ciała mają charakter funkcjonalny, a nie kliniczny?
- ☐ Czy nie nadano pozoru pomiaru psychometrycznego tam, gdzie podstawą była obserwacja i analiza funkcjonalna?
- ☐ Czy nie wpisano do orzeczenia kodów ICF ani pełnych tabel diagnostycznych?
- ☐ Czy w części orzeczeniowej zastosowano nazwy rubryk ze wzoru orzeczenia?
- ☐ Czy pola bez zastosowania wypełniono zgodnie z instrukcją formularza, w tym przekreślono pole dotyczące art. 37 ust. 1?
- ☐ Czy zapisano wersję pełną do akt i syntetyczną do orzeczenia?
- ☐ Czy zalecenia wskazują realizatora, częstotliwość i sposób oceny efektów?
- ☐ Czy rewalidacja została powiązana z profilem funkcjonowania ucznia, a nie wpisana ogólnie?
- ☐ Czy wsparcie nauczyciela współorganizującego nie zostało opisane jako stałe wyręczenie ucznia?
- ☐ Czy wskazano priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i optymalny?
- ☐ Czy zalecenia można przełożyć na WOPFU i IPET?
- ☐ Czy jasno określono, że PPP wspiera szkołę konsultacyjnie, ale nie zastępuje jej w organizacji wsparcia?
- ☐ Czy dokument pozwala prześledzić logiczną ścieżkę: opinia szkoły (z wynikami KSzOF, jeżeli go zastosowano) – ocena PPP – orzeczenie – wsparcie?

Zapisy ilustrują tok postępowania i nie nadają się do dosłownego przeniesienia. Każdy trzeba dostosować do rzeczywistych danych, źródeł informacji, przebiegu oceny i sytuacji konkretnego ucznia.

• 8.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Zestawienie porządkuje kolejność czynności, tak aby żaden etap postępowania nie został pominięty. Nie zastępuje pełnej analizy.
2. Zbierz pakiet szkolny: wyniki KSzOF (jeżeli narzędzie zastosowano) lub równoważny opis funkcjonowania, aktualne dane z podanego okresu oraz dostępne informacje historyczne, działania szkoły i ocenę ich skuteczności.
3. Jeżeli szkoła nie przekazała KSzOF ani równoważnego opisu funkcjonowania, przekaż Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP i nie formułuj daleko idących wniosków na podstawie ogólników.
4. Sprawdź wymagane zaświadczenie lekarskie, wyniki badań i kopię dokumentacji medycznej z leczenia oraz dokumentację uzupełniającą, ale nie opieraj wniosków wyłącznie na nazwie rozpoznania.
5. Oddziel fakty, relacje, interpretacje i wnioski funkcjonalne.
6. Ustal, w jakich sytuacjach uczeń funkcjonuje lepiej, a w jakich dochodzi do przeciążenia lub wycofania.
7. Opisz ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu: komunikacja społeczna, praca grupowa, zmiany planu, przeciążenie, relacje i udział w edukacji.
8. Powiąż ograniczenia z funkcjami ciała i czynnikami środowiskowymi, nie tworząc pozoru diagnozy klinicznej.
9. Wykonaj analizę różnicującą: samo rozpoznanie, trudności adaptacyjne, potrzeba specjalnej organizacji nauki i metod pracy.
10. Dopiero po tej analizie sformułuj wniosek dla zespołu orzekającego.
11. W dokumentacji PPP stosuj precyzyjny język funkcjonalny. Kody ICF są opcjonalne i mogą być użyte wyłącznie pomocniczo, jeżeli poradnia tak pracuje. Do orzeczenia wpisz syntetyczny opis bez kodów i bez pełnych tabel diagnostycznych.
12. Zalecenia zapisz tak, aby było wiadomo: jaki problem rozwiązują, kto je realizuje, jak często i po czym poznamy efekt.
13. Po wydaniu orzeczenia sprawdź, czy zalecenia można przełożyć na WOPFU, IPET, działania nauczycieli, działania specjalistów i sposób monitorowania efektów.



• 8.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczenicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.

Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VII — Porozumiewanie się; Ogólne zadania i obowiązki; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, życie w społeczności szkolnej i lokalnej	Adam samodzielnie i dokładnie pracuje w obszarach swoich zainteresowań. Nagła zmiana planu, niejednoznaczne polecenie lub praca grupowa bez ustalenia ról mogą prowadzić do przerwania pracy. W spokojnym kontakcie indywidualnym rzeczowo wskazuje, co mu pomaga.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Uprzedzanie o zmianach było skuteczne, gdy prowadzono je konsekwentnie. Zapis poleceń w punktach poprawiał rozpoczęcie zadania. Miejsce wyciszenia pomagało po przeciążeniu, lecz używano go przede wszystkim interwencyjnie.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Zapewnić przewidywalne informowanie o zmianach, jednoznaczne polecenia i określone role w grupie. Sprawdzać osobno dostępność tych rozwiązań i udział ucznia w zajęciach.

Wpisujemy konkretne skutki komunikacyjne, organizacyjne i sensoryczne. Nie zastępujemy opisu funkcjonowania samą nazwą rozpoznania.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 8.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 8.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.

Część karty	Pytania do szkoły
A. Dane podstawowe	Imię i nazwisko ucznia, klasa, osoby wypełniające kartę, okres obserwacji, data wypełnienia.
B. Powód przekazania informacji	Jakie trudności są głównym powodem skierowania? Od kiedy są obserwowane? Czy ich nasilenie rośnie, maleje czy utrzymuje się na podobnym poziomie?
C. Funkcjonowanie na lekcji	Czy uczeń rozpoczyna pracę? Czy kończy zadania? Jak reaguje na polecenia? Czy lepiej działa przy poleceniach zapisanych w punktach? W jakich warunkach działa lepiej?
D. Funkcjonowanie na przerwie	Jak uczeń reaguje na hałas, tłok, nieformalne rozmowy i żarty? Czy szuka miejsca wyciszenia? Czy dochodzi do konfliktów lub wycofania?
E. Zmiana i przewidywalność	Jak reaguje na zmianę planu, sali, nauczyciela, kolejności lekcji, zastępstwo? Co pomaga mu wejść w zmianę?
F. Komunikacja społeczna	Jak rozumie żarty, ironię, metafory, nieprecyzyjne wypowiedzi? Jak prowadzi rozmowę z rówieśnikami? Czy zauważa reakcje rozmówcy?
G. Relacje rówieśnicze i praca grupowa	Jak funkcjonuje w pracy grupowej? Czy potrzebuje jasnych ról? Jak reaguje na konflikt, sprzeciw, żart lub zmianę tematu?
H. Przeciążenie sensoryczne	Jak reaguje na hałas, tłok, światło, dotyk, długie przerwy? Jakie sygnały poprzedzają przeciążenie? Co pomaga obniżyć napięcie?
I. Dotychczasowe działania	Jakie dostosowania wprowadzono? Jak długo je stosowano? Co działało, a co nie działało? Czy działania były stosowane konsekwentnie przez wszystkich nauczycieli?
J. Mocne strony	Co uczeń robi dobrze? Jakie zainteresowania można wykorzystać? W jakich sytuacjach funkcjonuje najlepiej?





Część karty	Pytania do szkoły
K. Współpraca z rodzicem	Jakie informacje przekazał rodzic? Jakie strategie działają w domu? Czy szkoła i rodzic mają ustalony sposób wymiany informacji?
L. Oczekiwania wobec PPP	Jakie pytanie diagnostyczne szkoła kieruje do poradni? Jakich decyzji lub wskazówek potrzebuje?

Tabela obserwacyjna do uzupełnienia przez szkołę:

Trudność / zachowanie	Jak często?	Ile razy?	W jakich sytuacjach?
Zmiana planu lub sali			
Hałas i przeciążenie bodźcami			
Praca grupowa			
Rozumienie żartu, ironii lub niejasnego komunikatu			
Publiczna wypowiedź lub prezentacja			
Powrót do pracy po przeciążeniu			

Kontynuacja zestawienia

Trudność / zachowanie (kontynuacja)	Jak długo trwa?	Jaki jest skutek?	Co pomaga?
Zmiana planu lub sali			
Hałas i przeciążenie bodźcami			
Praca grupowa			
Rozumienie żartu, ironii lub niejasnego komunikatu			
Publiczna wypowiedź lub prezentacja			
Powrót do pracy po przeciążeniu			

• 8.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 14. Ocena pewności kluczowych wniosków – autyzm, w tym zespół Aspergera

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	trudności po zmianie, w pracy grupowej i w niejednoznacznej komunikacji oraz poprawa po strukturyzacji	powtarzalność i porównanie warunków szkolnych
Umiarkowany	wpływ przeciążenia sensorycznego na zachowanie i powrót do aktywności	wymaga zestawienia samoopisu, obserwacji i ewentualnej oceny specjalistycznej
Brak podstaw	przypisywanie określonych zachowań wyłącznie autyzmowi	opis nie pozwala przypisać wszystkich trudności jednemu wyjaśnieniu; trzeba rozważyć także lęk, ADHD, doświadczenia rówieśnicze i warunki szkoły



Tabela 15. Matryca kluczowych zaleceń – autyzm, w tym zespół Aspergera

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
przewidywalność i zmiana	zwiększyć udział po zmianie planu	wcześniejsze uprzedzenie, krótki zapis zmiany i plan przejścia	przy każdej zmianie możliwej do przewidzenia; procedura awaryjna dla zmian nagłych
praca grupowa	zwiększyć wzajemność i utrzymać rolę w grupie	jasny podział ról, produkt pracy, zasady kolejności wypowiedzi i możliwość krótkiej przerwy	w zadaniach grupowych

Kontynuacja zestawienia

W tabeli zestawiono zapowiadanie zmian i pracę grupową Adama. Osobno sprawdza się zastosowane warunki oraz własne działanie ucznia; okres i dane porównawcze dobiera się według rozdziału 4.9.

Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Effekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Zapowiedź zmiany	Nauczyciel wprowadzający zmianę; koordynuje wychowawca.	Dla każdej zaplanowanej zmiany: czy przekazano ją ustalonym kanałem przed rozpoczęciem, czy zaktualizowano plan i sprawdzono odebranie informacji. Zmiany nagłe wykazać osobno.	Czy Adam rozpoczął nową czynność, jaki był czas przejścia i rodzaj podpowiedzi. Zapisać również jego zgłoszony poziom obciążenia w prostym opisie.	Przegląd po kilku zmianach, przykładowo po dwóch tygodniach. Porównywać zmiany podobne co do skali; nie wywoływać nagłych zmian jako testu.
Praca grupowa	Nauczyciel przedmiotu.	W pięciu wybranych zadaniach: obecność określonej roli, kolejności wypowiedzi i kryterium zakończenia.	Czy wykonał swoją część, ile razy potrzebował mediacji i czy wniósł własną propozycję. Zestawić sytuacje o podobnej liczebności grupy i hałasie.	Po pięciu zadaniach omówić z uczniem. Ograniczać tylko zbędne podpowiedzi, nie zabierać widocznego planu dlatego, że okazał się skuteczny.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Adam: aktualizuje się plan, gdy zmieniają się obciążenie bodźcami, wymagania społeczne, zdolność korzystania z przerwy albo sposób reagowania na zmianę. Dobra praca przy zapisanym planie nie uzasadnia jego usunięcia. Najpierw sprawdza się, które objaśnienia lub podpowiedzi można ostrożnie ograniczyć przy zachowaniu dostępności; utrzymuje się rozwiązania niezbędne dla udziału. Różnica dom-szkola może wynikać z przewidywalności i liczby partnerów. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.

Uwagi końcowe: rozpoznanie ze spektrum autyzmu wymaga właściwej dokumentacji, ale kierunek wsparcia wynika z aktualnego profilu komunikacji społecznej, elastyczności, obciążenia sensorycznego i uczestnictwa. Celem nie powinno być wymuszanie kontaktu wzrokowego, maskowanie cech ani samo podporządkowanie zachowania normie grupy. Do dyskusji: które trudności utrzymują się po zapewnieniu przewidywalnych i dostępnych warunków oraz jak odróżnić brak wiedzy od przeciężenia?



• 8.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Adam — ten sam uczeń, różne nasilenie w funkcji i działaniu

Zadanie. W spokojnym zadaniu Adam po objaśnieniu nowej reguły sam ją stosuje. Nagła zmiana w szkole często uniemożliwia przejście do kolejnej aktywności. Zaproponuj oddzielnie kwalifikatory b1643 i d230 oraz uzasadnij różnicę. Wskaż, co sprawdzić, gdy rodzic mówi, że w domu zmiany nie wywołują problemu. Dopiero potem przeczytaj komentarz.

Komentarz do odpowiedzi. b1643.2 odnosi się do elastyczności poznawczej i zachowanej możliwości zmiany strategii po ukierunkowaniu. d230.3 opisuje znaczny skutek w rzeczywistej rutynie szkolnej, gdzie działają również hałas, napięcie i brak zapowiedzi. To różne przedmioty oceny; liczby nie muszą być równe. Nie wolno wybierać jednej „najgorszej liczby” dla całego ucznia.

Różnicę dom-szkola wyjaśnia się przez porównanie przewidywalności, liczby osób, rodzaju zmiany i pomocy. Rozbieżność sama nie podważa wiarygodności informatora. Nie uśrednia się wyników z różnych warunków; odrębnie uzasadnia się każdy kwalifikator.



9. Studium przypadku 3. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Uczeń klasy II z wieloobszarowymi trudnościami w uczeniu się i funkcjonowaniu adaptacyjnym

Element	Opis
Uczeń	Kacper M.; 8 lat, klasa II szkoły podstawowej
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim
Dominujący mechanizm	ograniczenia uczenia się, rozumienia pojęć, pamięci roboczej, generalizacji i samodzielnego działania
Główne bariery	zbyt złożone polecenia, symboliczny materiał bez konkretności, presja tempa, wyręczanie przez dorosłych i rówieśników
Najważniejsze źródła danych	prace szkolne, dłuższa obserwacja, rodzic, badania psychologiczne i pedagogiczne, funkcjonowanie adaptacyjne
Najczęstszy błąd interpretacyjny	uznanie słabych ocen albo pojedynczego wyniku testu za wystarczające rozpoznanie
Główny kierunek wsparcia	małe kroki, konkret, modelowanie, powtarzalność, generalizacja i systematyczne zwiększanie samodzielności

Przykład szkoleniowy. U Kacpra oddziela się rozpoznanie, ocenę poszczególnych funkcji i potrzebę specjalnej organizacji nauki. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

9.1. Wprowadzenie

9.1.1. Cel dokumentu

Studium przedstawia postępowanie w sprawie młodszego ucznia, u którego narastające trudności szkolne prowadzą do pogłębionej oceny funkcjonowania, a w efekcie do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Opis obejmuje pierwsze sygnały w klasie II, KSzOF-I-III lub równoważny opis funkcjonowania, dokumentację szkoły, badania w PPP, zapisy w orzeczeniu oraz plan wsparcia po jego wydaniu.

Sytuacja Kacpra M. jest fikcyjna. Zbudowano ją z problemów typowych dla edukacji wczesnoszkolnej: trudności z czytaniem, pisanem, liczeniem, rozumieniem poleceń, samodzielnym kończeniem zadań, proszeniem o pomoc, uogólnianiem umiejętności i funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej. Punktem wyjścia jest to, jak dziecko radzi sobie w codziennych sytuacjach szkolnych; do rozpoznania dochodzi się dopiero na końcu analizy.

9.1.2. Zasada wyjściowa: niskie osiągnięcia szkolne nie zastępują oceny funkcjonowania

W klasie II różnice między dziećmi mogą być duże. Sam fakt, że uczeń czyta wolniej, popełnia błędy w pisaniu albo potrzebuje więcej powtórzeń, nie przesądza jeszcze o niepełnosprawności intelektualnej. Z drugiej strony nie wolno miesiącami tłumaczyć utrwalonych, wieloobszarowych trudności wyłącznie „wolnym tempem” albo „brakiem dojrzałości”, jeżeli dziecko mimo systematycznego wsparcia nie opanowuje podstawowych umiejętności i ma trudności także w funkcjonowaniu adaptacyjnym.

Najpierw trzeba zebrać dane: co uczeń potrafi samodzielnie, co wykonuje po pokazie, co wymaga stałej pomocy, w jakich sytuacjach gubi się najbardziej, które działania szkoły były skuteczne, a które nie przyniosły zmiany. Dopiero po tej analizie można formułować wniosek dla zespołu orzekającego.

9.2. Etap I. Szkoła

W tej fazie szkoła gromadzi i porządkuje materiał obserwacyjny, pozostawiając zespołowi orzekającemu decyzję o treści orzeczenia. W klasie II najwięcej mówią konkretne informacje z codziennych sytuacji: czytania, pisanie, liczenia, pracy samodzielnej, pracy w parze, przepisywania z tablicy, pakowania przyborów, wykonywania poleceń i proszenia o pomoc.

9.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Kacper M. ma 8 lat i uczy się w klasie II szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Klasa liczy 23 uczniów. Uczeń nie ma dokumentacji medycznej wskazującej na chorobę lub zaburzenie neurologiczne. Rodzic nie przedłożył zaświadczenia lekarskiego ani dokumentacji leczenia. Szkoła zgłasza natomiast utrwalające się trudności w opanowywaniu podstawowych umiejętności szkolnych oraz w samodzielnym funkcjonowaniu w roli ucznia.

W przypadku Kacpra powodem skierowania nie są wyłącznie słabe oceny. Istotne jest to, że trudności obejmują wiele obszarów, utrzymują się od klasy I, nasilają się wraz ze wzrostem wymagań w klasie II i nie ustępują mimo systematycznych działań szkoły. Uczeń wymaga wielokrotnego pokazu, prostych instrukcji, pracy na konkretach i częstego sprawdzania, czy rozumie zadanie. Bez takiego wsparcia najczęściej nie rozpoczyna pracy albo kończy tylko jej fragment.

9.2.2. Profil funkcjonalny przypadku

W tym przykładzie przedstawiono ucznia młodszego, spokojnego, życzliwego i chętnego do kontaktu, u którego główne trudności dotyczą uczenia się nowych umiejętności, rozumienia pojęć, operowania symbolami, pamiętania kolejnych kroków, uogólniania tego, czego się nauczył, oraz samodzielnego kończenia zadań. W jego funkcjonowaniu nie dominują zachowania opozycyjne ani agresja; nie ma też znacznych zaburzeń komunikacji werbalnej ani ograniczeń ruchowych.

Profil Kacpra może być mylący. W rozmowie indywidualnej dziecko jest pogodne, stara się odpowiadać i chce wypaść dobrze. Często powtarza ostatnie słowa dorosłego, uśmiecha się i kiwa głową, nawet jeśli nie rozumie zadania. Dopiero w pracy szkolnej widać, że rozumienie jest fragmentaryczne, a samodzielne przeniesienie umiejętności na nowe zadanie jest bardzo trudne.

9.2.3. Perspektywa czasowa danych

Ostatnie 30 dni pokazuje aktualne nasilenie trudności, ale nie wystarcza do pełnej oceny. W przypadku podejrzenia niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim kluczowa jest dłuższa perspektywa: od kiedy szkoła obserwuje trudności, czy występują w wielu obszarach, jakie wsparcie zastosowano i czy dziecko robi postępy po systematycznym ćwiczeniu.

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Klasa I i początek klasy II	Wolniejsze tempo nabywania liter, trudności z głoskowaniem, liczeniem na materiale symbolicznym, zależność od pomocy dorosłego i konieczność wielu powtórzeń.	Pozwala ocenić, czy mamy do czynienia z utrwalonym wzorcem trudności, a nie krótkotrwałym opóźnieniem po wakacjach lub zmianie nauczyciela.
Ostatnie półrocze	Narastanie rozbieżności między Kacprem a większością klasy: trudność w czytaniu prostych tekstów, samodzielnym zapisie zdań, wyborze działania matematycznego i kończeniu zadań.	Pokazuje, czy dotychczasowe działania szkoły były wystarczające i czy trudności obejmują wiele obszarów funkcjonowania.
Ostatnie 30 dni	Bardzo częste oczekiwanie na odpowiedź, wolne przepisywanie, gubienie kolejności zadań, trudności w samodzielnym czytaniu poleceń i spadek pewności siebie po błędzie.	Pokazuje aktualne nasilenie oraz sytuację wymagającą pilnego wsparcia organizacyjnego.
Dane dokumentacyjne	Frekwencja, przykłady prac ucznia, notatki nauczyciela, arkusze obserwacji, informacje o zajęciach wspierających, opis postępów i trudności.	Tam, gdzie szkoła dysponuje konkretem, należy go przekazać. Ogólne stwierdzenie „uczeń nie nadąża” nie wystarcza.

9.2.4. Szeroki opis ucznia

Kacper jest dzieckiem spokojnym i pogodnym, chętnie nawiązującym kontakt z dorosłymi. Chętnie siada blisko nauczyciela, pokazuje zeszyt, pyta, czy dobrze wykonał zadanie, i cieszy się z pochwały. W kontakcie indywidualnym



mówi prostymi zdaniami, odpowiada na pytania dotyczące codziennych sytuacji i potrafi opowiedzieć o domu, ulubionych zabawach oraz tym, co wydarzyło się na przerwie.

Trudność zaczyna się wtedy, gdy zadanie wymaga operowania symbolem, utrzymania w pamięci kilku kroków albo samodzielnego wyboru sposobu działania. Kacper potrafi przepisać wyraz z tablicy. Podczas pisania z pamięci opuszcza i zamienia litery oraz ma trudność z zachowaniem ich kolejności. Rozpoznaje wiele liter, lecz czytanie prostego zdania wymaga dużego wysiłku i często kończy się zgadywaniem. W matematyce lepiej radzi sobie na liczmanach niż na samym zapisie działania. Gdy ma wybrać, czy w zadaniu tekstowym trzeba dodać czy odjąć, zwykle czeka na odpowiedź.

W klasie Kacper jest lubiany, ale coraz częściej przyjmuje rolę dziecka, któremu inni „pomagają”. Rówieśnicy czasem podają mu odpowiedź, dopisują za niego fragment zadania albo mówią, co ma zrobić. Z jednej strony jest to przejaw życzliwości klasy. Z drugiej – utrwala zależność i nie pozwala ocenić, co uczeń potrafi samodzielnie. W ostatnim miesiącu Kacper częściej mówił „nie umiem”, szczególnie przy czytaniu na głos, samodzielnym zapisie zdania i zadaniach matematycznych bez konkretów.

Nie obserwuje się u niego zachowań naruszających normy społeczne. Nie odmawia pracy po to, aby konfrontować się z dorosłym. Raczej wycofuje się, kiedy nie rozumie zadania. Czasem uśmiecha się i kiwa głową, chociaż nie wie, co zrobić. To ważna informacja: pozorna zgoda nie oznacza rzeczywistego rozumienia.

9.2.5. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Opisy zdarzeń pokazują sekwencję: sytuacja, wymaganie, reakcja ucznia, reakcja otoczenia i skutek. W przypadku Kacpra nie chodzi o „incydenty”, lecz o codzienne, powtarzalne sytuacje uczenia się, w których widać różnicę między potencjałem dziecka a wymaganiami klasy II.

Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Czytanie polecenia w ćwiczeniach Źródła: obserwacja nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, rozmowa z uczniem. Stopień potwierdzenia: bezpośrednia obserwacja na lekcji.	Kacper miał samodzielnie przeczytać polecenie i zaznaczyć właściwe obrazki. Przez kilka minut patrzył na stronę, śledził tekst palcem, ale nie rozpoczął zadania. Po pytaniu nauczyciela powiedział: „nie wiem, gdzie jest początek”. Po odczytaniu polecenia przez dorosłego wykonał część zadania poprawnie.	Trudność nie dotyczyła samej chęci pracy. Problemem było samodzielne odczytanie instrukcji i rozpoczęcie działania. Uczeń wymaga wsparcia w czytaniu użytkowym oraz sprawdzania rozumienia polecenia.
Zadanie matematyczne z treścią Źródła: praca ucznia, obserwacja nauczyciela, analiza błędów. Stopień potwierdzenia: zgodność pracy pisemnej i obserwacji.	Uczniowie mieli rozwiązać zadanie: „Na półce było 12 książek, 4 zabrano. Ile zostało?”. Kacper przepisał liczby 12 i 4, ale nie wybrał działania. Po podaniu liczmanów potrafił odłożyć 4 elementy i policzyć pozostałe.	Na materiale konkretnym uczeń rozwiązuje proste zadanie. Trudność pojawia się przy przejściu z tekstu na działanie matematyczne i przy samodzielnym wyborze strategii.
Przepisywanie z tablicy Źródła: zeszyt ucznia, obserwacja nauczyciela, rozmowa z rodzicem. Stopień potwierdzenia: widoczne w zeszytach z kilku dni.	Podczas przepisywania trzech zdań z tablicy Kacper zapisał pierwsze zdanie z błędami, w drugim opuścił wyrazy, a trzeciego nie zdążył przepisać. Po lekcji mówił, że „za szybko zniknęło”, mimo że tekst był na tablicy cały czas.	Wolne tempo i trudność w organizacji wzrokowo-ruchowej powodują, że uczeń traci treść zadania. Potrzebuje krótszego materiału, wzoru na ławce i czasu na sprawdzenie zapisu.
Praca w parze Źródła: obserwacja nauczyciela, rozmowa z kolegą z ławki, rozmowa z Kacprem. Stopień potwierdzenia: zgodne dane o przebiegu pracy.	W pracy w parze kolega szybko wykonał większość zadania. Kacper kiwał głową i przepisywał odpowiedzi. Gdy nauczyciel poprosił go o wyjaśnienie rozwiązania, nie potrafił powiedzieć, dlaczego zaznaczono daną odpowiedź.	Kacper funkcjonuje lepiej w relacji życzliwej, ale łatwo przechodzi w rolę biernego wykonawcy. Trzeba odróżnić realną współpracę od przepisywania za rówieśnikiem.

9.2.6. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Zestawienie porządkuje najważniejsze trudności z ostatniego miesiąca. Wystarczy wiarygodny opis częstości, liczby epizodów, przybliżonego czasu trwania i skutków. Jeżeli szkoła dysponuje liczbą, powinna ją podać. Jeżeli opiera się na obserwacji, wystarczają kategorie opisowe pod warunkiem wskazania sytuacji.



Trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Niepodejmowanie pracy po poleceniu	Bardzo często; w większości dni obecności w szkole, zwłaszcza przy zadaniach samodzielnych.	Zwykle kilka razy dziennie w sytuacjach wymagających czytania polecenia lub wyboru sposobu działania.	Najczęściej kilka minut oczekiwania; czasem do końca krótkiej aktywności.	Wysoka: uczeń nie rozpoczyna pracy mimo spokojnej postawy i gotowości do kontaktu.
Trudności w czytaniu i rozumieniu krótkiego tekstu	Codziennie podczas edukacji polonistycznej i pracy z ćwiczeniami.	Kilka sytuacji dziennie wymaga odczytania polecenia przez dorosłego.	Zależnie od tekstu; zwykle spowalnia całe zadanie.	Wysoka: ogranicza samodzielność i powoduje wycofanie przy zadaniach pisemnych.
Błędy w zapisie z pamięci i przepisywaniu	Często; szczególnie przy dłuższych zdaniach i przepisywaniu z tablicy.	Kilka razy w tygodniu widoczne prace nieukończone lub z licznymi opuszczeniami.	Wpływa na całą aktywność pisemną.	Umiarkowana do wysokiej: uczeń wie, że pracuje wolniej, co obniża pewność siebie.
Trudności matematyczne przy zadaniach bez konkretów	Bardzo często przy zadaniach tekstowych i działaniach symbolicznych.	Prawie każda samodzielna karta pracy wymaga dodatkowego wyjaśnienia.	Od kilku minut do niewykonania zadania bez wsparcia.	Wysoka: uczeń myli dobór działania, choć na liczmanach radzi sobie lepiej.
Gubienie kolejności czynności	Często przy zadaniach wieloetapowych, pakowaniu i zmianie aktywności.	Kilka razy dziennie wymaga przypomnienia kolejnego kroku.	Zwykle krótko, ale powtarza się w wielu sytuacjach.	Umiarkowana: utrudnia samodzielność i zwiększa zależność od dorosłego.
Wycofanie po błędzie	Często przy korekcie pracy i odpowiedzi na forum klasy.	Kilka razy w tygodniu uczeń mówi „nie umiem” lub przestaje pisać.	Zwykle kilka minut; poprawa po spokojnej podpowiedzi.	Umiarkowana: nie jest oporem, lecz reakcją na przeciążenie i poczucie porażki.

9.2.7. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

Opis mocnych stron wskazuje warunki, w których uczeń funkcjonuje lepiej. W przypadku Kacpra najlepsze efekty przynosi konkret, pokaz, krótka instrukcja, powtarzalność i życzliwa relacja z dorosłym.

- Uczeń jest spokojny, życzliwy i chętny do kontaktu z dorosłymi.
- Dobrze reaguje na pochwałę, jasną informację zwrotną i krótkie zadanie zakończone sukcesem.
- Lepiej pracuje na materiale konkretnym: liczmanach, obrazkach, schematach, wzorze na ławce.
- Potrafi uczyć się procedury, jeżeli jest wielokrotnie ćwiczona w podobnych warunkach.
- Chętnie uczestniczy w prostych zabawach ruchowych i aktywnościach, w których zasady są jasne.
- Rodzic deklaruje współpracę i wskazuje, że w domu dziecko lepiej działa przy stałej rutynie.

9.2.8. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla ucznia klas I–III. Obejmuje 52 aktywności i nawiązuje zakresem do obszarów omawianych w materiałach ORE, lecz nie reprodukuje oryginalnego KSzOF-I–III ani jego wyniku. W rzeczywistym badaniu KSzOF stosuje się autoryzowany formularz oraz właściwą instrukcję; opis autora nie zastępuje tych dokumentów.

Profil Kacpra opracowują wychowawca edukacji wczesnoszkolnej, pedagog szkolny i nauczyciel współprowadzący wybrane zajęcia. Wykorzystują obserwacje z ostatniego miesiąca i półrocza, prace ucznia oraz dane rodzica. Niska ocena nie oznacza „braku chęci”: należy sprawdzić uczenie się, pamięć, rozumienie pojęć, samodzielność i dopasowanie sposobu pracy. Dane każdego informatora oraz ewentualne rozbieżności opisuje się oddzielnie.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Kacpra
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	skupia uwagę wzrokową na osobach, nowym obiekcie lub sytuacji	d110	3 – Skupia uwagę na krótkim, konkretnym materiale. Uwaga spada, gdy zadanie jest dłuższe, abstrakcyjne albo wymaga samodzielnego wyboru strategii.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela, rówieśników i innych osób	d115	3 – Słucha krótkich komunikatów, lecz przy dłuższym poleceniu gubi część informacji i wymaga powtórzenia prostszym językiem.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	odtwarza wiersze, piosenki i krótkie opowiadania	d135	2 – Odtwarza krótkie, wielokrotnie ćwiczone fragmenty; przy dłuższym tekście pomija kolejność i potrzebuje podpowiedzi.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	rozpoznaje i nazywa litery alfabetu	d140	2 – Rozpoznaje większość liter, ale myli podobne znaki i nie zawsze automatyzuje ich użycie w czytaniu.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	dzieli wyrazy na głoski i wskazuje głoski w wyrazie	d140	1 – Ma znaczną trudność z analizą i syntezą głoskową; wymaga pracy na materiale konkretnym i powtarzanym.
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	kopiuje litery, cyfry, kształty i złożone wzory	d145	3 – Kopiuje czytelnie, ale wolno; szybciej popełnia błędy, gdy wzór jest złożony lub trzeba przepisać z tablicy.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	liczy obiekty w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej	d172	3 – Sam przelicza mały, uporządkowany zbiór. Gdy elementy są rozproszone lub jest ich więcej, gubi kolejność; po ułożeniu obiektów w rząd wraca do liczenia. Nie ocenia się tu rachunku pamięciowego.
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	posługuje się liczbami i symbolami matematycznymi przy rozwiązywaniu zadania	d172	2 – Rozpoznaje działania po wskazaniu dorosłego, ale samodzielny dobór znaku i sposobu rozwiązania jest trudny.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uczy się wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystując strategię uczenia się	d155	2 – Nową czynność opanowuje po pokazaniu, powtórzeniach i pracy krok po kroku; słabo przenosi strategię na nowe zadanie.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	formułuje pojęcia i posługuje się nimi	d137	2 – Pojęcia konkretne rozumie lepiej niż ogólne; często używa przykładów zamiast samodzielnego wyjaśnienia pojęcia.
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	zapisuje litery, cyfry i symbole z pamięci	d170	2 – Podczas pisania z pamięci opuszcza i zamienia litery oraz ma trudność z zachowaniem ich kolejności.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	samodzielnie pisze zdania i krótkie teksty w celu przekazania informacji	d170	1 – Samodzielny zapis zdania wymaga silnego wsparcia; wypowiedzi są krótkie, często niepełne i z licznymi błędami.
13	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wykonuje obliczenia z użyciem reguł matematycznych	d172	2 – Oblicza proste działania na konkretach, ale reguła nie utrwała się szybko i wymaga wielu powtórzeń.
14	Uczenie się i stosowanie wiedzy	szuka rozwiązań i samodzielnie dochodzi do wiedzy lub umiejętności	d175	1 – Rzadko samodzielnie wybiera sposób rozwiązania; po napotkaniu trudności czeka na dorosłego albo przestaje pracować.
15	Uczenie się i stosowanie wiedzy	podejmuje decyzje i dokonuje wyboru spośród różnych możliwości	d177	2 – Wybiera między prostymi opcjami, ale ma trudność z uzasadnieniem wyboru i przewidzeniem skutku działania.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Kacpra
16	Ogólne zadania i obowiązki	doprowadza wykonanie zadania do końca	d210	2 – Kończy krótkie zadanie przy monitorowaniu dorosłego; dłuższe zadania porzuca po kilku minutach lub po pierwszym błędzie.
17	Ogólne zadania i obowiązki	wykonuje kilka zadań kolejno lub równocześnie	d220	1 – Ma trudność z zapamiętaniem kolejności czynności; najlepiej działa przy jednym kroku naraz.
18	Ogólne zadania i obowiązki	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	d230	3 – Rutynowe czynności szkolne wykonuje po przypomnieniu. Przy przygotowaniu do kolejnej aktywności potrzebuje wskazówki dorosłego.
19	Ogólne zadania i obowiązki	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia	d230	3 – Zwykle akceptuje zmianę, gdy dorosły krótko ją wyjaśni; problemem jest raczej organizacja działania po zmianie.
20	Ogólne zadania i obowiązki	radzi sobie ze stresem podczas występów, odpowiedzi, sprawdzianów lub klasówek	d240	2 – Przy odpowiedzi i pracy ocenianej szybko się wycofuje, mówi „nie umiem” albo potrzebuje rozpoczęcia zadania przez dorosłego.
21	Ogólne zadania i obowiązki	prosi inne osoby o wsparcie w sytuacjach trudnych	d240	3 – Prosi o pomoc znanego dorosłego, ale często dopiero po narastającej frustracji albo po dłuższym czekaniu.
22	Porozumiewanie się	rozumie i wykonuje prostą instrukcję słowną	d310	4 – Wykonuje znane, jednoetapowe polecenie słowne. Przy nowym określeniu miejsca lub przedmiotu czasem potrzebuje powtórzenia. Rozumienie instrukcji dwustopniowej opisuje się odrębnie jako trudniejsze zadanie.
23	Porozumiewanie się	rozumie znaczenie naturalnych lub umownych gestów	d315	4 – Reaguje na gest zatrzymania, wskazanie miejsca i przywołanie. Przy mniej znanym umownym geście początkowo czeka; po krótkim wyjaśnieniu stosuje go w dalszej zabawie.
24	Porozumiewanie się	rozumie sens często stosowanych oznaczeń i symboli	d3151	3 – Rozumie symbole po utrwaleniu, ale nowe oznaczenia wymagają wyjaśnienia i powtarzania.
25	Porozumiewanie się	zabiera głos w obecności osób znanych i w kontakcie z rówieśnikami	d330	3 – Chętnie odpowiada na proste pytania; przy trudniejszym zadaniu wycofuje się albo powtarza wypowiedź kolegi.
26	Porozumiewanie się	opowiada o tym, co się wydarzyło, dzieje się lub wydarzy	d330	3 – Opowiada krótkie zdarzenia, ale ma trudność z kolejnością, przyczyną i skutkiem; pomaga pytanie dorosłego.
27	Porozumiewanie się	gestem i mimiką zwraca uwagę, domaga się czegoś oraz wyraża emocje i oczekiwania	d335	3 – Sygnalizuje potrzebę i emocje, ale nie zawsze w sposób czytelny; czasem zamiast prośby wycofuje się.
28	Porozumiewanie się	pisze krótki tekst w celu przekazania informacji	d345	1 – Krótki tekst wymaga wzoru, podpowiedzi i kontroli; samodzielny zapis jest bardzo ograniczony.
29	Porozumiewanie się	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, przestrzegając zasad dialogu	d350	3 – Rozmawia życzliwie, ale wypowiedzi są krótkie; potrzebuje czasu i prostych pytań.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Kacpra
30	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	wykonuje skoordynowane czynności z użyciem przedmiotów, przyborów i narzędzi	d440	3 – Sam trzyma ołówek, przekłada elementy i używa nożyczek, lecz przy wycinaniu po linii często schodzi poza kontur i przerywa. Po pokazie wykonuje część wzoru; nie ocenia się tu znajomości liter.
31	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	kontroluje pozycję ciała podczas zadań i czynności	d415	5 – Podczas rysowania, rozmowy i zabawy stabilnie siedzi, wstaje i utrzymuje potrzebną pozycję. Przypomnienie o rozłożeniu przyborów nie jest trudnością utrzymania pozycji ciała.
32	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	chodzi i biega w sposób płynny oraz skoordynowany	d450; d4552	5 – Chodzi i biega podczas zabawy płynnie, omija przeszkody i zatrzymuje się na sygnał. Nauczyciel WF i rodzic opisują samodzielne wykonanie tych czynności.
33	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	sprawnie porusza się po klasie i poza nią na terenie szkoły	d460	5 – Sam przechodzi między znanymi salami i omija przeszkody. Przypomnienie, po co idzie do innej sali, dotyczy organizacji zadania, a nie fizycznego przemieszczania się.
34	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	dba o higienę osobistą	d510	4 – Sam myje ręce i twarz oraz korzysta ze swoich przyborów. Przy pośpiechu czasem pomija dokładne spłukanie lub osuszenie; po pojedynczym przypomnieniu kończy czynność.
35	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	korzysta z toalety także w miejscach innych niż dom	d530	4 – Sam korzysta ze znanej toalety, obsługuje ubranie i myje ręce. W nowym miejscu potrzebuje krótkiego objaśnienia zamka lub wskazania wyposażenia; dalszą czynność wykonuje sam.
36	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	respektuje zasady bezpieczeństwa w szkole i w domu	d570	3 – Zasady zna, ale wymaga przypominania w sytuacjach nowych; opis dotyczy dbania o własne bezpieczeństwo.
37	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc, gdy czuje się źle	d570	4 – Sam mówi, że boli go brzuch lub głowa, i zwraca się do dorosłego. Potrzebuje prostego pytania o miejsce dolegliwości. Nie obniża się oceny za brak specjalistycznego nazwania objawu.
38	Życie domowe	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu	d640	3 – Wymaga przypominania o uporządkowaniu przyborów i zeszytów; lepiej działa przy stałym schemacie.
39	Życie domowe	pomaga w drobnych pracach domowych	d640	3 – Wykonuje proste, znane obowiązki domowe, jeśli są jasno nazwane i nie wymagają planowania kilku kroków.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	d710	4 – Wita się, dziękuje i pomaga w prostych sytuacjach. Czasem wchodzi w słowo lub zbyt blisko podchodzi do rozmówcy; po krótkiej wskazówce respektuje granicę.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące swojego osoby	d710	3 – Dobrze reaguje na pochwałę. Krytyka i poprawianie błędów powodują smutek lub szybkie zniechęcenie.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Kacpra
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	jest tolerancyjny i akceptujący w relacjach z rówieśnikami	d710	5 — Przyjmuje różnych partnerów do zabawy, dzieli się materiałem i reaguje na ich propozycje bez wykluczania. Sama nieobecność agresji nie była jedyną podstawą tej oceny.
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	3 – Zwykle spokojny, ale przy niezrozumieniu zasad zabawy lub zadania może się wycofać albo płakać.
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	utrzymuje kontakty z dorosłymi i rówieśnikami w sposób odpowiedni do sytuacji	d740; d750	3 – Kontakt z dorosłymi jest dobry; wśród rówieśników bywa bierny i łatwo przyjmuje rolę pomocnika lub obserwatora.
45	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	reaguje na niebezpieczeństwo w kontakcie z osobami nieznanymi	d730	3 – Zna podstawowe zasady, lecz ze względu na łatwowierność wymaga utrwalania i prostych scenariuszy postępowania.
46	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	d750	3 – Ma kontakty rówieśnicze, ale są one nierówne; częściej podąża za innymi niż inicjuje zabawę.
47	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	4 — Rodzic opisuje regularne rozmowy i wspólne czynności z babcią i kuzynami. Kacper inicjuje kontakt; w bardziej złożonej wspólnej zabawie potrzebuje krótkiego ustalenia zasad.
48	Edukacja szkolna	realizuje obowiązek szkolny i regularnie uczestniczy w zajęciach	d820	5 — Ewidencja potwierdza regularną obecność na zajęciach. Niska samodzielność uczenia się jest oceniona w innych pozycjach, nie jako nieobecność.
49	Edukacja szkolna	współpracuje z rówieśnikami w szkole	d820	3 – Współpracuje przy prostych zadaniach, ale potrzebuje jasno określonej roli i wsparcia dorosłego.
50	Edukacja szkolna	w razie trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	d820	3 – Prosi o pomoc, gdy nauczyciel jest blisko; samodzielne zgłoszenie trudności wymaga utrwalania.
51	Życie w społeczności lokalnej	uczestniczy w swobodnych grach i zabawach pozalekcyjnych	d920	3 – Uczestniczy w prostych zabawach, zwłaszcza znanych; w złożonych grach wymaga wsparcia w zasadach.
52	Życie w społeczności lokalnej	bierze udział w zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych	d920	2 — Chce uczestniczyć w zajęciach dodatkowych, lecz korzysta tylko z pojedynczych spotkań: po trudnościach w grupie rodzina ograniczyła zapisy. Jest to ocena rzeczywistego udziału i dostępu, nie dowód braku zainteresowań ani sprawności.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższe oceny koncentrują się w obszarach uczenia się i stosowania wiedzy, zapisu, liczenia, samodzielnego doboru strategii, kończenia zadań, wykonywania kilku kroków oraz proszenia o pomoc zanim narasta frustracja. Nie dotyczą one motoryki dużej, podstawowej samoobsługi ani kontaktu emocjonalnego z dorosłymi. Taki rozkład wyników uzasadnia pogłębioną ocenę w PPP, ale sam nie przesądza rozstrzygnięcia orzeczeniowego.

9.2.9. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

Niestosowanie KSzOF nie przesądza o jakości danych. PPP sprawdza, czy opinia szkoły pozwala odtworzyć codzienne funkcjonowanie Kacpra, i występuje o konkretne uzupełnienie tylko w zakresie istotnych braków. Informacje o tym, jak dziecko czyta, pisze, liczy, rozpoczyna zadanie, reaguje na poprawianie błędów i funkcjonuje w grupie, powinny odnosić się do codziennych sytuacji szkolnych, a nie do domysłów.

Sytuacja	Co robi PPP	Czego PPP nie robi
Szkoła wykonała pełny KSzOF-I-III	Analizuje wynik jako materiał porządkujący i zestawia go z innymi źródłami.	Nie traktuje wyniku KSzOF jako automatycznej podstawy orzeczenia.
Szkoła wykonała KSzOF częściowo	Wskazuje brakujące obszary i prosi o uzupełnienie albo przekazanie równoważnego opisu.	Nie uzupełnia brakujących ocen za szkołę.
Szkoła nie wykonała KSzOF, ale przekazała dobry opis funkcjonowania	Może rozpocząć ocenę, odnotowując brak KSzOF i opierając się na opisie, pracach ucznia, dokumentacji działań i badaniach własnych.	Wskazuje wykorzystane źródła; niestosowanie KSzOF nie jest samo w sobie uchybieniem.
Szkoła nie wykonała KSzOF i przekazała ogólnikowy opis	Przekazuje Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP i wskazuje, jakie dane są konieczne.	Nie formułuje daleko idącego wniosku orzeczeniowego na podstawie hasła „uczeń nie nadąża”.
Szkoła nie uzupełnia informacji mimo próby	Odnotowuje brak danych, ogranicza zakres wnioskowania i wykorzystuje dostępne źródła.	Nie diagnozuje funkcjonowania szkolnego w obszarach, których nie da się odtworzyć z materiału.

9.2.10. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

W przypadku podejrzenia niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim poradnia nie powinna opierać się na samych ocenach szkolnych ani ogólnym piśmie. Potrzebny jest materiał pokazujący, co dziecko robi samodzielnie, co po podpowiedzi, co po pokazie, a czego nie wykonuje mimo systematycznego ćwiczenia.

Kategoria danych	Przykłady danych	Znaczenie dla PPP
Dane niezbędne	Powód skierowania, opis trudności w czytaniu, pisaniu, liczeniu i samodzielności; czas trwania problemu; częstość; skutki; działania szkoły i ich efekty; przykłady prac ucznia. Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).	Bez tych danych PPP nie powinna formułować daleko idących wniosków o funkcjonowaniu szkolnym.
Dane uzupełniające	Wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, mikroopisy sytuacji, arkusze obserwacji, informacje z półroczu, dane od kilku osób pracujących z dzieckiem, opis mocnych stron.	Wzmacniają wiarygodność oceny i pozwalają odróżnić opóźnienie sytuacyjne od utrwalonego wzorca trudności.
Dane pomocnicze	Informacje o zainteresowaniach, aktywności pozaszkolnej, rytmie dnia w domu, relacjach rodzinnych i strategiach, które pomagają dziecku.	Pomagają planować wsparcie, ale same nie rozstrzygają sprawy.

9.2.11. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Informacja o działaniach podjętych przez szkołę ma wartość diagnostyczną. Pozwala ustalić, czy trudności utrzymują się mimo adekwatnego wsparcia, czy też wsparcie było niesystematyczne lub zbyt ogólne.



Działanie	Zakres	Efekt
Dodatkowe wyjaśnianie poleceń	Nauczyciel powtarzał polecenie prostszym językiem i wskazywał pierwszy krok.	Pomagało rozpocząć pracę, ale uczeń nadal wymagał wsparcia przy kolejnych krokach.
Praca na konkretach	W matematyce stosowano liczmany, obrazki, oś liczbową i układanie sytuacji z treści zadania.	Widoczna poprawa w zadaniach prostych; trudność wracała po przejściu do zapisu symbolicznego.
Skracanie materiału do przepisywania	Uczeń otrzymywał krótszy tekst lub wzór bliżej ławki.	Zmniejszało liczbę opuszczeń, ale nie rozwiązywało trudności z samodzielnym zapisem.
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	Regularnie przez pierwsze półrocze; utrwalanie czytania, pisania i liczenia, w przykładzie raz w tygodniu.	Postęp był niewielki i wolny mimo systematycznej realizacji; uczeń wymagał wielokrotnego powtarzania tych samych umiejętności i przenoszenia ich na nowe sytuacje.
Kontakt z rodzicem	Wymiana informacji o trudnościach, pracy domowej i sposobach wspierania dziecka.	Rodzic współpracuje, ale wskazuje, że praca domowa trwa długo i wymaga stałego siedzenia obok dziecka.
Wsparcie rówieśnicze	Uczeń pracował z cierpliwym kolegą lub koleżanką.	Relacyjnie pomocne, ale czasem prowadziło do przepisywania odpowiedzi zamiast samodzielnej pracy.

• 9.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest ustalenie mechanizmu trudności. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim nie wystarcza stwierdzenie, że dziecko osiąga niskie wyniki szkolne. Trzeba pokazać, czy trudności mają charakter wieloobszarowy, czy dotyczą zarówno uczenia się, jak i funkcjonowania adaptacyjnego, oraz czy wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

9.3.1. Część A. Dane podstawowe ucznia i powód skierowania do PPP

Poradnia przyjmuje sprawę ucznia klasy II, bez dokumentacji medycznej wskazującej na chorobę lub zaburzenie neurologiczne. Brak dokumentacji medycznej nie blokuje oceny funkcjonowania. W tym przykładzie podstawą są dane szkoły, rozmowa z rodzicem, badanie psychologiczne, badanie pedagogiczne, obserwacja własna oraz analiza dotychczasowego wsparcia.

Powodem pogłębionej oceny nie są same słabe oceny, lecz utrzymujące się od dłuższego czasu trudności w nabywaniu podstawowych umiejętności: czytania, pisania, liczenia, rozumienia poleceń, samodzielnego kończenia zadań i przenoszenia wyuczonych umiejętności na nowe sytuacje. Szkoła wskazuje również na narastającą zależność ucznia od podpowiedzi dorosłych i rówieśników.

9.3.2. Część B. Źródła danych i informacja o dokumentacji medycznej

Poradnia porządkuje dokumentację szkolną i materiał diagnostyczny. Każde źródło ma inną funkcję. Dane ze szkoły pokazują codzienne funkcjonowanie, badanie psychologiczne pozwala ocenić poziom i strukturę funkcji poznawczych, badanie pedagogiczne opisuje umiejętności szkolne, a informacje od rodzica pozwalają ocenić funkcjonowanie adaptacyjne poza szkołą.

- Dane ze szkoły: KSZO-F-I-III lub równoważny opis funkcjonowania, prace ucznia, mikroopisy sytuacji, działania podjęte przez szkołę i ich skuteczność.
- Dane od rodzica: historia rozwoju, samodzielność w domu, rozumienie codziennych poleceń, organizacja dnia, tempo uczenia się, reakcje na niepowodzenie.
- Dane od ucznia: sposób rozumienia zadań, samoocena, strategie proszenia o pomoc, reakcja na błąd.
- Dane z obserwacji: zachowanie podczas badania, rozumienie instrukcji, tempo pracy, podatność na uczenie po pokazie, reakcja na korektę.



- Dane z badań specjalistycznych: ocena funkcji poznawczych, umiejętności czytania, pisania, liczenia, rozumienia pojęć, pamięci roboczej, tempa pracy oraz funkcjonowania adaptacyjnego.
- Dokumentacja medyczna: w przykładzie nie została przedłożona. Jeżeli w realnej sprawie istnieją dane o wadzie wzroku, słuchu, chorobie neurologicznej lub innych czynnikach zdrowotnych, należy je przeanalizować jako możliwe czynniki wpływające na funkcjonowanie.

Przy dziecku z klasy II, które ma trudności w czytaniu, pisaniu, rozumieniu poleceń i tempie pracy, należy sprawdzić, czy w dokumentacji znajdują się informacje o badaniu wzroku i słuchu albo czy występują przesłanki do skierowania rodzica do takiej weryfikacji. Brak takiej informacji nie przesądza sprawy, ale powinien zostać odnotowany, ponieważ podstawowe warunki odbioru informacji muszą być rozważone przed przypisaniem trudności wyłącznie funkcjonowaniu poznawczemu.

9.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

Rozbieżności są typowe. Rodzic może mówić, że dziecko w domu „umie, gdy mu się pomoże”. Szkoła może wskazywać, że uczeń nie wykonuje pracy samodzielnie. Dziecko może mówić, że „zapomniało” albo „nie wie”. PPP nie wybiera jednej relacji automatycznie. Porządkuje fakty, warunki wykonania, poziom pomocy i skutki dla funkcjonowania.

Jeżeli rozbieżność dotyczy tego, czy uczeń potrafi daną czynność wykonać, poradnia powinna ustalić, w jakich warunkach to się dzieje: samodzielnie, po przypomnieniu, po pokazie, na materiale konkretnym, przy krótkiej instrukcji, z dorosłym siedzącym obok. Różnica między „umie z pomocą” a „umie samodzielnie” jest w tym przypadku kluczowa.

9.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: brak KSzOF i opis ogólnikowy

Szkoła przesyła krótką informację: „uczeń nie nadąża za klasą, ma trudności w czytaniu, pisaniu i matematyce, wymaga pomocy”. Nie dołącza KSzOF, przykładów prac ani opisu działań podjętych wcześniej. Brakuje danych o czasie trwania trudności, częstotliwości, poziomie pomocy, funkcjonowaniu w zadaniach prostych i złożonych oraz o mocnych stronach dziecka.

W takiej sytuacji PPP nie powinna zamykać oceny na podstawie ogólnikowego opisu. Powinna zażądać uzupełnienia danych albo przekazać szkole Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP. Do czasu uzupełnienia materiału wnioski dotyczące funkcjonowania szkolnego muszą być ostrożne i ograniczone do danych potwierdzonych. Sama informacja o niskich osiągnięciach nie wystarcza do wniosku o niepełnosprawności intelektualnej.

9.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

- Kacper nawiązuje życzliwy kontakt z dorosłym i podejmuje współpracę. Gdy zadanie jest krótkie, konkretne i wspierane, rozpoczyna pracę; odmowę lub wycofanie trzeba analizować w kontekście wymagań zadania.
- Kacper uczestniczy w prostych zabawach ruchowych i porusza się po szkole. W opisanych aktywnościach nie wskazano ograniczeń ruchowych wyjaśniających trudności edukacyjne.
- Kacper komunikuje się prostymi zdaniami, odpowiada na pytania o codzienne sytuacje i opowiada o własnych doświadczeniach. Dłuższe wypowiedzi i instrukcje wymagają wsparcia.
- Obraz funkcjonowania wymaga uzupełnienia o istotne dane zdrowotne, jeżeli są dostępne. W przykładzie nie przedłożono dokumentacji medycznej pozwalającej ocenić wpływ chorób lub innych czynników zdrowotnych.
- Dostępność wzrokową i słuchową należy sprawdzić na podstawie aktualnych informacji. Brak takich danych odnotowuje się jako ograniczenie oceny i, gdy jest to potrzebne, wskazuje rodzicowi potrzebę weryfikacji przez właściwego specjalistę.
- Kacper uczy się przy wykorzystaniu konkretów, powtórzeń i pokazu. Potrzebuje wsparcia w wielu sytuacjach wymagających rozumienia, pamiętania, uogólniania i samodzielnego działania, dlatego analiza obejmuje więcej niż jeden przedmiot lub jedną lekcję.
- Gotowość do pracy ujawnia się wyraźniej przy zadaniach osiągalnych i jasnej informacji zwrotnej. Sam niski poziom wykonania nie uzasadnia wniosku o braku motywacji.



9.3.6. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Dokumentacja diagnostyczna może być szczegółowa. Mogą się w niej znaleźć wyniki badań, opis prób, kody ICF, przykłady prac ucznia, źródła danych i hipotezy robocze. Orzeczenie ma być inne: syntetyczne, zrozumiałe, bez kodów ICF i bez pełnych tabel diagnostycznych. Plan wdrożenia przekłada zalecenia na pracę szkoły: kto, co, jak często i po czym poznamy efekt.

Warstwa	Co może zawierać	Czego unikać
Dokumentacja diagnostyczna	Wyniki badań psychologicznych i pedagogicznych, opis prób, przykłady prac, kody ICF, źródła danych, kwalifikatory i robocze hipotezy.	Braku wskazania źródeł danych i wyciągania wniosków z samego wyniku testu.
Orzeczenie	Syntetyczny opis funkcjonowania, mocne strony, potrzeby i zalecenia zapisane językiem zrozumiałym dla rodzica i szkoły.	Kodów ICF, pełnych tabel, surowych wyników testowych oraz specjalistycznych skrótów bez wyjaśnienia.
Plan wdrożenia	Działania szkoły, odpowiedzialnych, częstotliwość, sposób monitorowania i terminy przykładowe.	Pozostawienia szkoły z ogólnym zapisem „dostosować wymagania” bez instrukcji, jak to zrobić.

9.3.7. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

W tej części PPP opisuje skutki widoczne w działaniu ucznia. W dokumentacji diagnostycznej można użyć kodów ICF, ale każdy zapis musi mieć język funkcjonalny: co Kacper robi, w jakich sytuacjach, jak często i z jakim skutkiem dla uczenia się, samodzielności, relacji oraz uczestnictwa w edukacji.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Kacpra	Możliwe funkcje ciała / obszary	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	Trudność w czytaniu poleceń, głoskowaniu, zapisie z pamięci, liczeniu symbolicznym i rozwiązywaniu nowych zadań.	Funkcje intelektualne; funkcje pamięci; funkcje uwagi; funkcje językowe w zakresie rozumienia pojęć.	Tempo pracy klasy, długość poleceń, poziom abstrakcji, brak materiału konkretnego.	Uczeń uczy się wolniej i wymaga wielu powtórzeń. Bez konkretnego i pokazu gubi sens zadania.
Ogólne zadania i obowiązki	Nie rozpoczyna zadania samodzielnie, gubi kolejność kroków, kończy tylko część pracy.	Funkcje wykonawcze, planowanie, pamięć robocza, tempo przetwarzania.	Długie karty pracy, wiele poleceń naraz, presja czasu.	Uczeń potrzebuje jednego kroku naraz, sprawdzenia rozumienia i krótkiego odcinka pracy.
Porozumiewanie się	Rozumie krótkie wypowiedzi, ale ma trudność z dłuższą instrukcją i opowiadaniem z zachowaniem kolejności.	Funkcje językowe, pamięć słowna, rozumienie relacji przyczynowo-skutkowych.	Szybkie tempo komunikatu, brak zapisu lub obrazka wspierającego.	Dziecko odpowiada chętnie, ale rozumienie bywa fragmentaryczne. Potrzebuje prostego języka i potwierdzenia, co ma zrobić.
Edukacja szkolna	Regularnie uczestniczy w zajęciach, ale jakość uczestnictwa jest niska przy zadaniach czytania, pisanie i matematyki.	Funkcje intelektualne, pamięć, uwaga, myślenie pojęciowe.	Wymagania programu, materiał abstrakcyjny, praca samodzielna bez etapu pokazowego.	Obecność w klasie nie oznacza realnego uczenia się. Potrzebna jest specjalna organizacja nauki.
Samodzielność i codzienne obowiązki	Wymaga przypomnień przy przygotowaniu przyborów, zaplanowaniu pracy i zakończeniu zadania.	Planowanie, pamięć robocza, funkcje wykonawcze.	Brak listy kroków, zmienna organizacja lekcji, szybkie przechodzenie między aktywnościami.	Trudność nie wynika z niechęci, lecz z ograniczonej samodzielności w organizacji działania.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Kacpra	Możliwe funkcje ciała / obszary	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Relacje rówieśnicze	Jest życzliwy, ale bywa bierny, zależny od pomocy rówieśników i podatny na przejmowanie gotowych odpowiedzi.	Funkcje psychospołeczne, rozumienie sytuacji społecznych, samoocena.	Sposób organizacji pracy w parach, reakcje rówieśników, etykietowanie ucznia jako „słabszego”.	Uczeń wymaga takiej organizacji współpracy, która wzmacnia samodzielność, a nie tylko daje mu gotowe odpowiedzi.

Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d140 — Nauka czytania	Nabywanie umiejętności odczytu w edukacji wczesnoszkolnej; ocenia się samodzielne łączenie poznanych elementów.	Rozpoznaje część utrwalonych liter i odczytuje wybrane krótkie wyrazy. Łączenie nowych układów i samodzielne przejście do zdania wymagają wielokrotnego modelu; nauka nie przenosi się łatwo na nowy materiał.	d140.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: nowe odczytywanie pozostaje w dużej części niedostępne bez prowadzenia. Nie 4: rozpoznawanie liter i prostych wyrazów jest obecne. Nie zastępuje to diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się.
d170 — Pisanie	Samodzielne tworzenie krótkiego tekstu; oddzielono od przepisywania wzoru i samego chwytu przyboru.	Zapisuje znane litery i część wyrazów. W zdaniu gubi elementy i kolejność; dorosły zwykle pomaga dobrać lub uporządkować treść. Uczeń nie tworzy regularnie całego komunikatu, ale zachowuje znaczące elementy zapisu.	d170.3 — znaczne ograniczenie. Dorosły zwykle pomaga dobrać lub uporządkować treść zdania, więc wsparcie dotyczy jego zasadniczej budowy, a nie tylko korekty pojedynczego błędu. To uzasadnia 3 zamiast 2. Kacper sam zapisuje znane litery i część wyrazów, dlatego nie przyjęto 4. Należy oddzielić treść stworzoną przez ucznia od treści podanej jako model.
d172 — Liczenie	Używanie poznanych liczb i reguł w zadaniach odpowiednich do etapu nauki; z typowo dostępnymi konkretnymi.	Przelicza mały uporządkowany zbiór i wykonuje utrwalone proste działanie. W nowym zadaniu często nie wybiera znaku ani sposobu obliczenia; potrzebuje modelu i prowadzenia kolejnych etapów.	d172.3 — znaczne ograniczenie w zakresie wymagań tej klasy. Nie 2: reguły są stosowane w wąskim zestawie znanych sytuacji. Nie 4: proste użyteczne obliczenia są zachowane. Liczba nie jest procentem niepoprawnych odpowiedzi.
d155 — Nabywanie umiejętności	Uczenie nowej czynności oraz sprawdzenie jej w podobnej, ale nieidentycznej sytuacji.	Po pokazie odtwarza część czynności. Gdy zmieni się materiał lub kolejność, często oczekuje ponownego modelu; samodzielnie przenosi tylko prosty, dobrze utrwalony element.	d155.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: przejście od modelu do samodzielnego stosowania regularnie wymaga ponownego prowadzenia. Nie 4: uczy się i utrwała konkretne elementy. Zalecenie obejmuje sprawdzanie przenoszenia, nie samo powtarzanie identycznego zadania.
d220 — Podejmowanie wielu zadań	Kilka kolejnych lub równoległych działań szkolnych, np. odebranie instrukcji, przygotowanie i wykonanie pracy.	Bez rozdzielenia na kroki gubi dalsze działanie i pozostawia sekwencję nieukończoną. Przy kolejnych wskazaniach realizuje elementy, ale nie organizuje ich regularnie jako całości.	d220.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: pomoc obejmuje większość przejść między etapami. Nie 4: poszczególne działania wykonuje celowo. Nie sumuje się kwalifikatorów pamięci, języka i planowania.
d230 — Realizowanie dziennego rozkładu zajęć	Znana rutyna przygotowania, zmiany aktywności i zakończenia dnia.	Znane czynności realizuje, lecz często czeka na sygnał rozpoczęcia kolejnego kroku i pomija sprawdzenie przyborów. Plan obrazkowy pozwala mu wykonać istotną część sekwencji bez przejmowania działania przez dorosłego.	d230.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: przypomnienia są powtarzalne i obejmują ważne przejścia. Nie 3: znaczna część znanej rutyny pozostaje jego własnym działaniem.

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d415 — Utrzymywanie pozycji ciała	Siedzenie przy zadaniu oraz stanie i utrzymywanie potrzebnej pozycji w zwykłych czynnościach.	Stabilnie utrzymuje pozycję bez dodatkowego podtrzymywania i bez przerw wymuszonych utratą stabilności. Przypomnienie o przyborach nie dotyczy tej aktywności.	d415.0 — brak istotnego ograniczenia w opisanych pozycjach. Kacper stabilnie siedzi i stoi bez dodatkowego podtrzymywania ani przerw z powodu utraty stabilności; dlatego przyjęto 0, a nie 1. Przypomnienia o organizacji przyborów dotyczą innej czynności.

9.3.8. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe

W tej części poradnia nie powinna ograniczać się do hasła „obniżone możliwości intelektualne”. Dla każdego wniosku trzeba wskazać źródło danych i powiązanie z działaniem ucznia. Wnioski mają charakter funkcjonalny. Wynik testowy jest ważny, ale nie zastępuje obserwacji, danych ze szkoły i oceny funkcjonowania adaptacyjnego.

Funkcje ciała i obszary funkcjonalne

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b117 — Funkcje intelektualne	Psycholog: badanie WISC-V zgodne z instrukcją, analiza rozumowania oraz dane rozwojowe. Szczegółową podstawę rozpoznania pokazuje nota pod tabelą; zachowania adaptacyjne ocenia się odrębnie.	Rozumie proste związki na znanych konkretach, porównuje przedmioty według jednej cechy i wykorzystuje utwaloną regułę. Uogólnianie, abstrakcja i łączenie kilku przesłanek są wyraźnie słabsze niż oczekiwane dla wieku, także przy zrozumiałej instrukcji.	2 — umiarkowany problem; b117.2. Trudność obejmuje uogólnianie, abstrakcję i łączenie przesłanek również przy zrozumiałej instrukcji, a nie pojedynczą umiejętność, dlatego przyjęto 2 zamiast 1. Kacper sam porównuje według jednej cechy, rozumie proste związki i korzysta z utwalonej reguły; ten zachowany zakres przemawia przeciw 3 w scenariuszu. Wynik testu ani „stopień lekki” rozpoznania nie są przelicznikiem kwalifikatora.
b1440 — Pamięć krótkotrwała	Psycholog: powtarzanie i odtwarzanie zrozumiałych informacji po potwierdzeniu ich pełnego odbioru; bez przeliczania odsetka błędów na ICF.	Zachowuje krótki komunikat i jego pierwszy krok. Przy dłuższej sekwencji gubi dalsze elementy mimo ich wcześniejszego prawidłowego powtórzenia. Ponowna ekspozycja pozwala utrzymać krótszą partię.	2 — umiarkowany problem; b1440.2. Kacper najpierw poprawnie odbiera i powtarza informację, a następnie traci dalsze elementy dłuższej sekwencji. Ten przebieg odróżnia trudność pamięci od nieodebrania polecenia i uzasadnia 2 zamiast 1. Zachowanie oraz wykorzystanie krótkiego komunikatu przemawia przeciw 3. Zapis kroków ogranicza obciążenie pamięci, ale nie zastępuje odrębnej oceny planowania.
b1400 — Trwałość uwagi	Psycholog/pedagog: zadania znane i zrozumiałe, z porównaniem dłuższego i krótszego odcinka; odróżnienie od braku rozumienia.	Utrzymuje uwagę na krótkim zadaniu i wraca po pojedynczym sygnale. W dłuższej pracy zdarzają się krótkie przerwy, lecz po podziale zadania kontynuuje bez stałego kierowania wzroku lub reakcji.	Kwalifikatora b1400 nie ustalono. Opis nie pokazuje, czy reakcja wykracza poza typową zmienność dla wieku, rodzaju zadania i warunków. Nie wystarcza do przypisania problemu 1 ani do potwierdzenia 0. Obserwację zachowuje się w opisie i uzupełnia o punkt odniesienia; nie oznacza się automatycznie jako zaburzenia.
b167 — Funkcje językowe	Psycholog/logopeda: rozumienie i formułowanie komunikatu o różnej złożoności; język codzienny i zadaniowy, bez wymagań czytania.	Rozumie proste, konkretne zdania i sam opisuje podstawową potrzebę. Trudność dotyczy relacji czasowych i przyczynowych, pojęć ogólnych oraz składni dłuższej wypowiedzi; proste objaśnienie pomaga, lecz nie usuwa całego problemu.	2 — umiarkowany problem; b167.2. Nie 1: ograniczenie dotyczy rozumienia i tworzenia istotnej części bardziej złożonych treści. Nie 3: codzienny prosty język pozostaje funkcjonalny. Wsparcie: konkretny język i sprawdzenie sensu, nie tylko powtórzenie głośniej.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b1521 — Regulacja emocji	Psycholog: obserwacja po błędzie, rozmowa z uczniem, dane szkoły i rodzica; samoocenę opisuje się również w czynnikach osobowych.	Po błędzie smuci się i na krótko przestaje pracować. Przy spokojnym potwierdzeniu emocji i wskazaniu osiągalnego następnego kroku zwykle wraca do zadania. Nie obserwowano długiego kryzysu ani utraty kontaktu.	Kwalifikatora b1521 nie ustalono. Opis nie pokazuje, czy reakcja wykracza poza typową zmienność dla wieku, rodzaju zadania i warunków. Nie wystarcza do przypisania problemu 1 ani do potwierdzenia 0. Obserwację zachowuje się w opisie i uzupełnia o punkt odniesienia; nie oznacza się automatycznie jako zaburzenia.
b1641 — Organizacja i planowanie	Psycholog/pedagog: przygotowanie pracy, ułożenie prostego planu i sprawdzenie zakończenia; rozdzielanie od chwytu i pisanie.	Sam wskazuje cel i wybiera część potrzebnych przedmiotów. Pomija kolejność dalszych kroków i sprawdzenie wyniku. Lista obrazkowa lub pytanie „co teraz?” umożliwia dokończenie znanej sekwencji, ale nie zawsze przenosi się na nową.	2 — umiarkowany problem; b1641.2. Nie 1: pomoc w porządkowaniu jest powtarzalna. Nie 3: część planu i wykonania organizuje sam. W aktywności złożonej współdziałanie kilku funkcji może dawać wyższy kwalifikator d220.

Funkcjonowanie adaptacyjne – co trzeba opisać

Zgodnie z ujęciem AAIDD rozpoznanie niepełnosprawności intelektualnej wymaga łącznej oceny istotnych ograniczeń funkcjonowania intelektualnego i adaptacyjnego oraz ich początku w okresie rozwojowym (w definicji AAIDD: przed ukończeniem 22 lat). Adaptację opisuje się w obszarze pojęciowym, społecznym i praktycznym, z uwzględnieniem wieku, kultury, środowiska oraz dostępnego wsparcia. W przypadku Kacpra analizuje się m.in. używanie pojęć, rozumienie zasad społecznych, organizowanie przyborów, wykonywanie codziennych czynności i bezpieczne prośenie o pomoc. Zachowane umiejętności w jednym obszarze nie wykluczają istotnych ograniczeń w innym.

Wnioski w tym zakresie powinny opierać się na danych od rodzica, obserwacji szkolnej, badaniu pedagogicznym i obserwacji poradni. Samo stwierdzenie, że uczeń „wymaga pomocy”, jest niewystarczające. Trzeba wskazać poziom pomocy: czy wykonuje zadanie samodzielnie, po przypomnieniu, po pokazie, z podpowiedzią słowną, czy dopiero przy stałym prowadzeniu przez dorosłego.

Źródło: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), „Defining Criteria for Intellectual Disability”: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> (dostęp: 18 września 2026 r.).

Rozpoznanie przyjęte w studium Kacpra i granice przedstawionych danych

Nazwy narzędzi odnoszą się do publikacji wskazanych pod opisem. Wynik 67, przebieg badania i dane adaptacyjne są założeniami fikcyjnego studium, a nie wynikami odnalezionego badania. Nie przytacza się zadań testowych ani tabel norm. Poniższy zapis ilustruje sposób łączenia informacji, nie dowodzi trafności diagnozy w rzeczywistej sprawie.

Pytanie diagnostyczne i warunki. Psycholog sprawdził, czy utrzymujące się trudności uczenia wynikają wyłącznie z zaległości, rozumienia instrukcji, warunków nauczania albo przejściowego napięcia, czy wiążą się również z szerszym ograniczeniem funkcjonowania intelektualnego. W przykładzie przeprowadzono badanie WISC-V odpowiednie dla wieku Kacpra, w języku używanym przez niego na co dzień, z zachowaniem instrukcji i dopuszczalnych przerw. Nie zmieniano treści zadań ani nie podpowiadano odpowiedzi. Obserwacja wskazywała na rozumienie prostych poleceń i utrzymywanie kontaktu; nie stwierdzono niedostępności sposobu odpowiedzi.

Wynik intelektualny. W studium przyjęto wynik pełnej skali 67. Jest to wynik złożony danego narzędzia, nie kwalifikator ICF i nie procent sprawności. Obniżenie obejmuje rozumowanie na materiale słownym i niewerbalnym; nie wynika wyłącznie z wolnego zapisu ani jednego słabego zadania. Kacper sam rozwiązuje proste problemy o jednej relacji, natomiast częściej wymaga konkretnego przy uogólnianiu i łączeniu przesłanek. W rzeczywistej opinii psycholog podaje również informacje o precyzji pomiaru i interpretowalności profilu zgodnie z instrukcją narzędzia; nie dopisuje przedziału ufności z ogólnego wzoru ani nie zakłada, że każdy wynik pełnej skali jest reprezentatywny.

Funkcjonowanie adaptacyjne. W scenariuszu wskazano ABAS-3 w formularzach rodzica i nauczyciela oraz wywiad, ale nie zamieszczono wyników odniesionych do norm, oceny zgodności informatorów ani pełnej interpretacji. Opis pokazuje trudności pojęciowe w używaniu treści i organizowaniu kroków, potrzebę wskazówek w planowaniu obowiązków oraz zachowaną podstawową samoobsługę i życzliwy kontakt. Nie pozwala jednak samodzielnie ustalić



klinicznego nasilenia ograniczeń adaptacyjnych względem wieku. W rzeczywistej dokumentacji trzeba odrębnie przedstawić dane rodzica i nauczyciela, ich zbieżności i różnice, typowe wymagania wieku oraz zakres pomocy. Sama informacja o wypełnieniu ABAS-3 nie potwierdza spełnienia kryterium.

Przebieg rozwoju i alternatywne wyjaśnienia. Wywiad w tym studium wskazuje na wcześniejsze trudności uczenia pojęć, zapamiętywania złożonego polecenia i nabywania samodzielności, widoczne przed obecną klasą. Przy dobrej frekwencji, zrozumiałej instrukcji i systematycznym utrwalaniu postęp występuje, ale jest wolniejszy i słabiej przenosi się na nowe zadania. Same zaległości oraz lęk przed oceną nie wyjaśniają całego obrazu. Psycholog sprawdza także dostępność sensoryczną, językową, warunki życia i możliwość współwystępujących trudności; brak danych w tych obszarach nie byłby podstawą do ich wykluczenia.

Rozstrzygnięcie przyjęte jako założenie dydaktyczne. Dalsze części studium pokazują pracę po potwierdzeniu niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim w pełnej ocenie intelektualnej, adaptacyjnej i rozwojowej. Skrócony materiał w kompendium nie wystarcza do niezależnego potwierdzenia tego rozpoznania; zwłaszcza wynik WISC-V 67 nie zastępuje udokumentowanej oceny adaptacji. W rzeczywistej sprawie brak tych danych wymaga uzupełnienia przed rozstrzygnięciem. Kwalifikator b117.2 jest opisem przyjętego zakresu funkcji, nie przeliczeniem ilorazu inteligencji lub stopnia niepełnosprawności. Potrzebę kształcenia specjalnego uzasadnia się odrębnie profilem potrzeb edukacyjnych.

Gdy jakość pomiaru budzi zastrzeżenia lub źródła są rozbieżne, psycholog uzupełnia ocenę zgodnie z pytaniem diagnostycznym i instrukcjami narzędzi. Może to wymagać dalszej obserwacji, analizy wcześniejszej dokumentacji lub ponownego badania. Nie przyjmuje się jednak ogólnej reguły, że każde rozpoznanie musi zostać potwierdzone dwoma testami inteligencji. Standardy diagnozy psychologicznej PTP wskazują na integrację różnych metod i źródeł oraz ocenę jakości danych. Skrócenie okresu orzeczenia nie zastępuje wystarczającej podstawy diagnostycznej.

Informacja o narzędziach: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, oficjalne opisy WISC-V — Skali Inteligencji Wechslera dla Dzieci, wydanie piąte, oraz ABAS-3 — Systemu Oceny Zachowań Adaptacyjnych, wydanie trzecie; katalog wydawcy, dostęp 9 września 2026 r. Dobór formularza, norm, zasad interpretacji i kompetencji badającego wynika z dokumentacji konkretnego narzędzia.

Źródło metodologiczne: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, „Standardy diagnozy psychologicznej”, pkt 4.1–4.3: <https://psych.org.pl/dla-psychologow/titul-domyslny> (dostęp: 18 września 2026 r.).

Czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia

Przy niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim środowisko może znacząco zwiększać albo zmniejszać ograniczenia. Ten sam uczeń może funkcjonować wyraźnie lepiej przy konkretach i małych krokach, a znacznie gorzej przy długiej karcie pracy, szybkim tempie i braku sprawdzenia rozumienia.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako bariera	Jak może działać jako ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Tempo pracy klasy	Uczeń nie kończy pracy, gubi treść, przepisuje od innych.	Wydłużony czas, krótszy zakres, praca etapami.	Obserwacje nauczyciela, prace ucznia.	Dostosować tempo i zakres bez rezygnacji z celu edukacyjnego.
Sposób podawania instrukcji	Długa instrukcja ustna przeciąża pamięć roboczą.	Polecenie w jednym kroku, zapis, obrazek, sprawdzenie rozumienia.	Obserwacja lekcji i badania.	Wprowadzić standard krótkich instrukcji.
Materiał konkretny	Brak konkretów utrudnia liczenie i rozumienie pojęć.	Liczmany, obrazki, schemat, model działania.	Próby matematyczne, dane szkoły.	Uczyć przez konkret i stopniowo przechodzić do symbolu.
Reakcja na błąd	Publiczne poprawianie obniża gotowość do pracy.	Spokojna korekta, pokaz jednego poprawnego kroku, pochwała wysiłku.	Obserwacja nauczyciela i PPP.	Budować bezpieczną informację zwrotną.
Pomoc rówieśnicza	Może prowadzić do przepisywania i biernej roli.	Rówieśnik wspiera pytaniem, nie podaje gotowej odpowiedzi.	Praca w parze.	Organizować współpracę tak, aby nie zastępowała samodzielności.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako bariera	Jak może działać jako ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Współpraca rodzica i szkoły	Brak wspólnych zasad utrudnia utrwalanie.	Krótką wymianę informacji o 2-3 umiejętnościach ćwiczonych równolegle.	Rozmowy z rodzicem.	Ustalić prosty plan dom-szkoła.

Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e130 — Konkret i plan obrazkowy	Ułatwienie w opisanym zestawie znanych i nowych zadań liczenia oraz sekwencji czynności, w których udostępniono konkret lub plan.	Kacper liczy uporządkowane elementy i odtwarza część kolejności z planu. Bez konkretnego gubi regułę; z pomocą nadal potrzebuje pytań przy nowym zadaniu.	e130+2 — umiarkowane ułatwienie. Nie +1: materiał wyraźnie umożliwia własne wykonanie. Nie +3: po udostępnieniu nie wykonuje jeszcze samodzielnie większości nowych zadań.
e330 — Sposób udzielania instrukcji przez nauczyciela	Bariera: długa instrukcja ustna i zbyt szybkie przejście do kolejnego kroku.	Uczeń gubi dalsze etapy, przestaje pracować i czeka. Krótsza instrukcja pozwala mu wykonać część samodzielnie; zasadnicze trudności uczenia pozostają.	e330.2 — umiarkowana bariera w odbiorze i wykonaniu dłuższego polecenia. Nie 1: dalsze etapy regularnie zostają utracone. Nie 3: uczeń odbiera początkową część polecenia i podejmuje część działania. Wynik po skróceniu instrukcji jest oddzielnym porównaniem, nie podstawą obniżenia oceny bariery.
e325 — Pomoc rówieśnicza zastępująca odpowiedź	Bariera: podawanie gotowego wyniku zamiast umożliwienia działania ucznia.	Zeszyt bywa uzupełniony, ale Kacper nie wykonuje sam operacji. Po zmianie roli kolega czeka i pyta, a uczeń podejmuje prosty etap. Gotowy rezultat nie jest dowodem samodzielności.	e325.8 — bariera o nieokreślonym nasileniu. Przejmowanie odpowiedzi ogranicza własną pracę ucznia. Nie podano jednak udziału samodzielnych etapów w ocenionych sytuacjach wyręczenia, więc nie rozstrzyga się między 2 a 3. Poprawa po zmianie zachowania kolegi pokazuje kierunek wsparcia.
e310 — Najbliższa rodzina	Ułatwienie: utrwalanie znanych rutyn w domu.	Rodzic pomaga odczytać plan, daje czas na wykonanie i powtarza znane czynności w codziennych sytuacjach. Nowa sytuacja nadal wymaga istotnego naprowadzania.	e310+2 — umiarkowane ułatwienie w ćwiczeniach rutyn domowych. Nie +1: wsparcie utrwala część własnego działania. Nie +3: w opisanych czynnościach nadal potrzebne jest naprowadzanie przy odczytaniu planu i wykonaniu dalszych etapów. Uogólnienie na nowe sytuacje ocenia się osobno.

9.3.9. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Kacper jest dzieckiem spokojnym, otwartym na kontakt z innymi i gotowym do współpracy, ale jego realne uczestnictwo w edukacji jest ograniczone przez wolne tempo uczenia się, trudność w operowaniu symbolami, słabsze uogólnianie, ograniczoną pamięć roboczą i niską samodzielność w zadaniach wieloetapowych. Gdy zadanie jest krótkie, konkretne i pokazane, uczeń podejmuje pracę. Gdy wymaga samodzielnego odczytania polecenia, zapamiętania kilku kroków albo wyboru strategii, najczęściej czeka na pomoc lub wycofuje się.

Mechanizm trudności nie polega na braku motywacji. Kacper chce pracować, ale nie dysponuje jeszcze takimi zasobami poznawczymi i adaptacyjnymi, które pozwalają mu samodzielnie funkcjonować w typowym tempie klasy II. Dalsze wymaganie „samodzielności” bez struktury będzie prowadziło raczej do utrwalania porażki niż do rozwoju. Wsparcie powinno polegać na bardzo świadomej organizacji nauki: konkret, model, mały krok, powtórzenie, sprawdzenie rozumienia, uogólnienie w nowej sytuacji.



9.3.10. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Poziom / wariant	Charakterystyka	Konsekwencja dla pracy PPP
Zróznicowane tempo rozwoju w klasie II	Trudności są częściowe, szybko reagują na wsparcie i nie obejmują funkcjonowania adaptacyjnego.	Kontynuacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej i monitoring; zwykle brak podstaw do orzeczenia.
Specyficzne trudności w uczeniu się / ryzyko trudności	Problemy koncentrują się głównie w czytaniu, pisaniu lub liczeniu, przy zachowanym ogólnym rozumowaniu i adaptacji.	Wymaga pogłębionej diagnozy pedagogicznej i dostosowań, ale nie przesądza o NI.
Trudności wynikające z braku systematycznego nauczania lub frekwencji	Obraz trudności wiąże się z przerwami edukacyjnymi, nieregularnością, brakiem ćwiczenia lub zmianą środowiska.	Najpierw trzeba odbudować ciągłość nauczania i ocenić postęp po wsparciu.
Trudności uwagowo-emocjonalne jako główny mechanizm	Dziecko rozumie materiał, ale nie utrzymuje uwagi, działa impulsywnie lub silnie reaguje emocjonalnie.	Nie należy mylić z NI; konieczna analiza funkcji uwagi, regulacji i kontekstu emocjonalnego.
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	Trudności są wieloobszarowe, utrwalone, obejmują uczenie się i funkcjonowanie adaptacyjne, a postęp wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy.	Może uzasadniać orzeczenie, jeżeli dane z badań, szkoły i rodziny są spójne i wskazują na taką potrzebę.
Warunki edukacyjne i środowiskowe jako istotne wyjaśnienie trudności	Trudności mogą być nasilane przez częste nieobecności, zmianę szkoły, niewystarczające utrwalanie, brak spójnych metod pracy, sytuację językową dziecka, przeciążenie materiałem lub niedostosowanie tempa nauczania.	PPP powinna sprawdzić, czy po uporządkowaniu warunków nauczania następuje wyraźny postęp. Jeżeli tak, wniosek o niepełnosprawności intelektualnej wymaga szczególnej ostrożności.

Ocena niepełnosprawności intelektualnej wymaga łącznej analizy funkcjonowania intelektualnego, adaptacji i początku trudności w okresie rozwojowym. Należy uwzględnić adekwatność metod, precyzję pomiaru oraz możliwy wpływ frekwencji, nauczania, języka, warunków życia i współwystępujących trudności. Reakcja na wsparcie pomaga interpretować obraz funkcjonowania. Poprawa po dostosowaniu warunków nie wyklucza rozpoznania, a brak wcześniejszej skutecznej pomocy nie stanowi samodzielnego kryterium diagnostycznego.

Źródło kryteriów: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, *Defining Criteria for Intellectual Disability*, aaid.org/intellectual-disability/definition (dostęp: 16 września 2026 r.).

W przypadku Kacpra za potrzebą orzeczenia przemawia łączny obraz danych: trudności obserwowane od klasy I, wieloobszarowość problemu, niski poziom samodzielnego czytania, pisania i liczenia, słabe uogólnianie, zależność od pomocy dorosłego, niewielki postęp mimo systematycznych działań szkoły oraz wyniki pogłębionych badań psychologiczno-pedagogicznych wskazujące na obniżone funkcjonowanie poznawcze i adaptacyjne.

Wariant alternatywny: gdyby trudności Kacpra dotyczyły głównie czytania i pisania, przy dobrym rozumowaniu, samodzielności w zadaniach praktycznych i szybkim postępie po ćwiczeniu, materiał nie uzasadniałby wniosku o niepełnosprawności intelektualnej. W takiej sytuacji właściwa byłaby dalsza diagnoza pedagogiczna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna i monitorowanie postępów.

Warunek bezpiecznego wnioskowania o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim

PPP nie powinna formułować wniosku o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim wyłącznie na podstawie niskich ocen, wolnego tempa pracy, opinii szkoły albo pojedynczego wyniku testowego. Bezpieczny wniosek wymaga zgodności kilku grup danych: badania psychologicznego, badania pedagogicznego, opisu funkcjonowania adaptacyjnego, informacji ze szkoły, informacji od rodzica, obserwacji własnej oraz analizy skuteczności dotychczasowego wsparcia.

Jeżeli dane z tych źródeł są niespójne albo niepełne, poradnia powinna ograniczyć zakres wnioskowania i uzupełnić materiał przed przekazaniem sprawy do rozstrzygnięcia. W materiale orzeczeniowym trzeba pokazać nie tylko poziom trudności, ale także ich trwałość, wieloobszarowość, wpływ na samodzielność oraz fakt, że typowe formy pomocy okazały się niewystarczające.



9.3.11. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

Wniosek PPP: obraz funkcjonowania Kacpra uzasadnia potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Wniosek nie wynika z pojedynczego wyniku testu ani z samych niskich ocen szkolnych. Wynika z łącznej analizy badań psychologiczno-pedagogicznych, danych ze szkoły, informacji od rodzica, obserwacji oraz wpływu trudności na codzienne uczestnictwo w edukacji.

• 9.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Ta część odwzorowuje nazwy rubryk i kolejność wzoru orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Celem jest pokazanie, jak przenieść wynik oceny funkcjonowania do zapisu zrozumiałego dla rodzica i szkoły. W orzeczeniu nie wpisuje się kodów ICF ani pełnych tabel diagnostycznych. Stosuje się nazwy obszarów i język funkcjonalny.

9.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Kacpra M., ucznia klasy II szkoły podstawowej, na okres do zakończenia I etapu edukacyjnego, ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim.

Zapis rozstrzygnięcia formułuje się dopiero po przeprowadzeniu pełnej oceny funkcjonowania, tak aby nie dobierać danych pod gotowy wniosek.

9.4.2. Diagnoza

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

1) przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj: mechanizm trudności, nie same wyniki badań. Nie wpisujemy tutaj kodów ICF, pełnego KSzOF ani surowych wyników testowych.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Kacpra występują utrwalone, wieloobszarowe trudności w uczeniu się i samodzielnym funkcjonowaniu szkolnym. Przejawiają się one przede wszystkim w wolnym tempie nabywania podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia, trudności w rozumieniu i zapamiętywaniu kolejnych kroków polecenia, ograniczonej samodzielności w rozpoczynaniu i kończeniu pracy oraz słabym przenoszeniu wyuczonych umiejętności na nowe sytuacje.

Trudności nie wynikają z braku motywacji ani z zachowań opozycyjnych. Uczeń podejmuje pracę, gdy zadanie jest krótkie, konkretne, pokazane i monitorowane przez dorosłego. Największe ograniczenia ujawniają się wtedy, gdy dziecko ma samodzielnie odczytać polecenie, zapamiętać kilka etapów, wybrać sposób rozwiązania, napisać zdanie z pamięci albo wykonać zadanie matematyczne bez materiału konkretnego.

W środowisku szkolnym trudności nasilają: szybkie tempo pracy klasy, długie polecenia ustne, duża liczba zadań na jednej karcie, przepisywanie z tablicy, presja czasu, publiczne poprawianie błędów oraz pomoc rówieśników polegająca na podawaniu gotowych odpowiedzi. Czynnikiem wspierającym są: krótka instrukcja, materiał konkretny, wzór na ławce, zadanie podzielone na etapy, powtarzalność, spokojna korekta i wzmacnianie samodzielnego wykonania choćby małego fragmentu pracy.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

Kacper wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na utrwalone trudności w uczeniu się, rozumieniu pojęć, operowaniu symbolami, zapamiętywaniu kolejnych kroków oraz samodzielnym wykonywaniu zadań szkolnych. Trudności mają charakter wieloobszarowy i ograniczają uczestnictwo ucznia w edukacji mimo jego gotowości do współpracy. Uczeń najlepiej funkcjonuje przy krótkich instrukcjach, materiale konkretnym, pracy krok po kroku, częstym sprawdzaniu rozumienia oraz spokojnej informacji zwrotnej. Celem wsparcia jest umożliwienie mu realnego uczenia się, wzmacnianie samodzielności i zapobieganie utrwalaniu poczucia porażki.

Wynik oceny funkcjonowania	Co trafia do tej rubryki orzeczenia
Uczenie się i stosowanie wiedzy	Opis trudności w czytaniu, pisaniu, liczeniu, rozumieniu pojęć, uogólnianiu i samodzielnym rozwiązywaniu zadań.

Wynik oceny funkcjonowania	Co trafia do tej rubryki orzeczenia
Ogólne zadania i obowiązki	Opis trudności w rozpoczynaniu pracy, pamiętaniu kolejnych kroków i kończeniu zadania bez stałego wsparcia.
Funkcje poznawcze i wykonawcze	Opis mechanizmu: obniżone rozumowanie, pamięć robocza, tempo przetwarzania, planowanie i monitorowanie działania.
Samodzielność i funkcjonowanie adaptacyjne	Opis zależności od pomocy dorosłego, trudności w organizacji przyborów i przechodzeniu do kolejnych aktywności.
Czynniki środowiskowe	Opis wpływu tempa klasy, rodzaju instrukcji, materiału konkretnego, sposobu korekty i pomocy rówieśniczej.

2) mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Mocną stroną Kacpra jest życzliwość, gotowość do kontaktu z dorosłymi, dobra reakcja na pochwałę oraz chęć podejmowania pracy, gdy zadanie jest jasne i osiągalne. Uczeń lepiej funkcjonuje przy materiale konkretnym, obrazkowym i wielokrotnie ćwiczonym. Potrafi uczyć się prostych procedur, jeśli są pokazywane i powtarzane w podobnych warunkach. W relacjach rówieśniczych jest spokojny, zwykle akceptujący i nie przejawia zachowań agresywnych.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Życzliwy kontakt z dorosłymi	Wykorzystywać krótkie, wspierające komunikaty i częste wzmacnianie samodzielnych prób.
Uczenie się przez konkret	Stosować liczniki, obrazki, schematy, wzór na ławce i pokaz działania.
Dobra reakcja na pochwałę	Budować motywację przez małe, osiągalne sukcesy i informację zwrotną dotyczącą konkretnego działania.
Spokojne funkcjonowanie społeczne	Organizować pracę w parze tak, aby wzmacniała udział Kacpra, a nie zastępowała jego pracę.
Stała rutyna	Wprowadzać powtarzalny schemat lekcji, przygotowania do pracy i kończenia zadania.

3) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Kacper potrzebuje specjalnej organizacji nauki i metod pracy ukierunkowanych na stopniowe budowanie podstawowych umiejętności szkolnych, samodzielności i poczucia sprawstwa. Celem nie jest proste obniżenie wymagań ani wykonywanie pracy za ucznia, lecz takie uporządkowanie procesu uczenia się, aby mógł opanowywać materiał w wolniejszym tempie, przez konkret, wielokrotne powtórzenia i uogólnianie w różnych sytuacjach.

Potrzeba ucznia	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Małe kroki i jasna instrukcja	Trudność w zapamiętywaniu kilku etapów polecenia.	Podawać jeden krok naraz, zapisywać lub pokazywać kolejność działań.
Uczenie przez konkret	Trudność w operowaniu symbolami i pojęciami abstrakcyjnymi.	Stosować liczniki, obrazki, manipulowanie przedmiotami i przejście od konkretnego do zapisu.
Wydłużony czas i ograniczony zakres pracy	Wolne tempo i trudność w kończeniu zadań.	Skracać liczbę przykładów przy zachowaniu celu edukacyjnego i sprawdzać jakość wykonania.
Wzmacnianie samodzielności	Zależność od podpowiedzi dorosłych i rówieśników.	Pomagać pytaniem i pierwszym krokiem, nie podawać gotowych odpowiedzi.
Bezpieczna korekta błędów	Wycofanie po niepowodzeniu.	Korygować spokojnie, poza presją porównywania z klasą, wzmacniając wysiłek.

9.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Realizować wymagania na materiale konkretnym, w małych krokach, z modelowaniem, wielokrotnym utrwalaniem, sprawdzaniem rozumienia i stopniowym wycofywaniem podpowiedzi. Dostosować zakres i tempo bez rezygnacji z systematycznego rozwijania samodzielności. Wykorzystywać życzliwość, gotowość do współpracy, dobre reagowanie na pochwałę, zainteresowania i lepsze funkcjonowanie w stałej rutynie do budowania poczucia sprawstwa.

1. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe
– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Zaleca się organizowanie pracy Kacpra w małych, jasno opisanych krokach. Polecenia powinny być krótkie, możliwie jednoznaczne i sprawdzane przez nauczyciela pytaniem: „co teraz zrobisz?”. Przy zadaniach pisemnych i matematycznych należy stosować wzór, przykład wykonania, materiał konkretny oraz ograniczony zakres ćwiczeń pozwalający na rzeczywiste ukończenie pracy.

Zalecenie	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Kto realizuje	Po czym poznać efekt
Instrukcja w jednym kroku	Gubienie kolejności i niezrozumienie poleceń.	Przy każdym nowym zadaniu w pierwszym okresie uczenia, z ograniczaniem wsparcia wraz ze wzrostem samodzielności.	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.	Uczeń częściej rozpoczyna zadanie bez czekania na pełną pomoc dorosłego.
Materiał konkretny w matematyce	Trudność w przejściu od treści zadania do działania.	Na każdej lekcji, gdy wprowadzane lub utrwalane są nowe pojęcia.	Nauczyciel, specjalista.	Uczeń rozwiązuje więcej zadań po pokazie i stopniowo przechodzi do zapisu.
Wzór na ławce i skrócony tekst do przepisywania	Wolne tempo i liczne opuszczenia przy przepisywaniu.	Podczas przepisywania i samodzielnego zapisu.	Nauczyciel.	Mniej nieukończonych zapisów, większa czytelność zeszytu.
Spokojna korekta błędów	Wycofanie po niepowodzeniu.	Przy każdej pracy ocenianej lub poprawianej.	Nauczyciele i specjaliści.	Uczeń częściej podejmuje poprawę zamiast mówić „nie umiem”.
Plan dom-szkola wokół 2-3 umiejętności	Potrzeba wielokrotnego utrwalania.	Przykładowo: krótka wymiana raz w tygodniu w pierwszym okresie, następnie odpowiednio do potrzeb.	Wychowawca i rodzic.	Ćwiczone umiejętności są powtarzane spójnie w szkole i domu.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zespół uczący powinien ustalić wspólny sposób pracy z uczniem: krótkie instrukcje, praca na konkretach, sprawdzanie rozumienia, ograniczenie liczby przykładów przy zachowaniu celu, unikanie porównywania z tempem klasy oraz wzmacnianie samodzielnego wykonania fragmentu zadania. Pedagog lub psycholog szkolny powinien wspierać nauczycieli w analizie, czy trudność wynika z niezrozumienia pojęcia, zapamiętania kroków, tempa, emocjonalnej reakcji na błąd czy niewłaściwie dobranego poziomu abstrakcji.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze ukierunkowane na czytanie, pisanie i liczenie oraz porady i konsultacje dla rodzica dotyczące utrwalania umiejętności bez wyręczania. Zajęcia prowadzi się w grupie zgodnej z przepisami, z zadaniami dostosowanymi do tempa Kacpra. Ocenia się postęp w samodzielnym wykonaniu porównywalnych zadań. Inne zajęcia specjalistyczne zaleca się po wskazaniu konkretnej potrzeby i formy, nie pod ogólną nazwą „zajęcia specjalistyczne”.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze służą uzupełnianiu, utrwalaniu i porządkowaniu treści szkolnych. Rewalidacja ma inną funkcję: powinna być ukierunkowana na funkcje i umiejętności warunkujące bardziej samodzielne funkcjonowanie ucznia, w tym rozumienie instrukcji, planowanie działania, pamięć roboczą, komunikację funkcjonalną, uogólnianie oraz samodzielne prośenie o pomoc. Nie należy zastępować rewalidacji samym powtarzaniem materiału lekcyjnego.

4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się indywidualne zajęcia rewalidacyjne rozwijające planowanie czynności, komunikację funkcjonalną, samodzielność i przenoszenie umiejętności na nowe sytuacje. Praca obejmuje modelowanie, stopniowe ograniczanie podpowiedzi i sprawdzanie wykonania w codziennych zadaniach szkolnych. Ćwiczenia z partnerem służą uogólnianiu. Miarą efektu jest mniejszy poziom potrzebnej pomocy, a nie sama liczba wykonanych kart pracy.

W przykładzie Kacpra zajęcia rewalidacyjne powinny obejmować: rozwijanie analizy i syntezy słuchowej, utrwalanie liter i cyfr, czytanie użytkowe krótkich poleceń, pisanie zdań według wzoru, liczenie na konkretach, rozumienie pojęć matematycznych, planowanie czynności, prośenie o pomoc oraz przenoszenie wyuczonej umiejętności na nowe zadanie.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Wsparcie nauczyciela współorganizującego powinno obejmować modelowanie czynności, dzielenie zadań na małe kroki, sprawdzanie rozumienia poleceń, dobór materiału konkretnego i systematyczne wycofywanie podpowiedzi. Celem jest zwiększanie samodzielności Kacpra, a nie utrwalanie zależności od stałej pomocy osoby dorosłej.

W szkole ogólnodostępnej dodatkowe zatrudnienie w tym przypadku wymaga zgody organu prowadzącego (§ 7 ust. 3 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia specjalnego; t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1309). Można zatrudnić nauczyciela z kwalifikacjami z pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia, specjalistę lub pomoc nauczyciela. Zakres zadań musi odpowiadać kwalifikacjom i stanowisku; pomoc nauczyciela nie zastępuje nauczyciela ani specjalisty. Zgoda na zatrudnienie nie warunkuje obowiązku zapewnienia uczniowi dostępnej nauki i realizacji zaleceń orzeczenia.

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Kacpra do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

Wskazana jest współpraca szkoły z PPP w zakresie konsultacji wdrożenia zaleceń oraz, za zgodą rodzica, z innymi specjalistami pracującymi z dzieckiem, jeżeli tacy specjaliści są zaangażowani. Celem współpracy jest spójność oddziaływań i ograniczenie przeciążenia rodziny, nie przerzucanie odpowiedzialności za codzienną organizację pracy szkoły na poradnię lub podmioty zewnętrzne.



7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

W przedstawionym przykładzie nie wskazano powrotu Kacpra po leczeniu lub terapii, który wymagałby odrębnego przygotowania społeczności szkolnej. Jeżeli w przyszłości uczeń będzie wracał po dłuższej nieobecności lub intensywnej terapii, szkoła powinna – za zgodą rodzica – uwzględnić zalecenia osoby prowadzącej i przygotować klasę do spokojnego powrotu dziecka do rytmu edukacyjnego.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

Najkorzystniejszą formą kształcenia specjalnego dla Kacpra jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej, w oddziale ogólnodostępnym, przy zapewnieniu specjalnej organizacji nauki, dostosowania wymagań, zajęć rewalidacyjnych oraz wsparcia nauczycieli w planowaniu pracy. Uczeń funkcjonuje społecznie spokojnie, jest związany z klasą i może korzystać z naturalnego środowiska rówieśniczego, o ile szkoła realnie dostosuje tempo pracy, instrukcje, materiał, sposób oceniania oraz zakres samodzielności wymaganej na lekcji.

Kolejne możliwe formy: 2) szkoła integracyjna lub oddział integracyjny w szkole ogólnodostępnej; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednie do potrzeb ucznia. W scenariuszu nie stwierdzono przesłanek form ośrodkowych określonych w § 16 ust. 2 pkt 4 lit. c–g. Kolejność wynika z funkcjonowania, nie z samego rozpoznania ani braków kadrowych szkoły.

III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Rozpoczynanie pracy po poleceniu	Uczeń często czeka na pełną pomoc dorosłego.	Częściej rozpoczyna pierwszy krok po krótkiej instrukcji i przykładzie.	Obserwacja nauczyciela, karta pracy.
Czytanie poleceń	Samodzielne czytanie poleceń jest niestabilne.	Uczeń rozpoznaje krótkie polecenia ćwiczone i korzysta z piktogramu lub wzoru.	Karty pracy, obserwacja.
Zapis zdania	Zapis samodzielny jest bardzo ograniczony.	Uczeń zapisuje proste zdanie według wzoru lub po ustnym ułożeniu treści.	Zeszyt, prace ucznia.
Liczenie na konkretach i przejście do zapisu	Uczeń wymaga liczmanów i nie dobiera działania samodzielnie.	Częściej łączy sytuację z działaniem po pokazie i krótkim naprowadzeniu.	Prace matematyczne, obserwacja.
Samodzielność w kończeniu zadania	Uczeń często kończy tylko fragment pracy.	Kończy krótszy, dostosowany zakres bez przepisywania od rówieśnika.	Karty pracy, obserwacja nauczyciela.

9.4.4. Dodatkowe informacje

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: NIE. Uczeń komunikuje się werbalnie w języku polskim. Nie wymaga języka migowego ani alternatywnej metody komunikacji. Wsparciem mogą być jednak proste komunikaty wizualne, obrazkowy plan pracy, lista kroków i wzór wykonania zadania, ponieważ pomagają w organizacji działania i rozumieniu polecenia.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.



3. Inne:

Przykładowy zapis: Wskazane jest monitorowanie skuteczności dostosowań w zakresie instrukcji, czasu pracy, materiału konkretnego, sposobu korekty błędów i samodzielności przez uzgodniony pierwszy okres realizacji. Roboczy przegląd można przeprowadzić po około 6–8 tygodniach od wdrożenia; nie zastępuje on okresowej WOPFU i formalnego przeglądu IPET. Terminy i intensywność dostosowuje się do potrzeb dziecka oraz organizacji pracy szkoły.

9.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Należy wskazać okoliczności, które zespół orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia.

Jeżeli jest to pierwsze orzeczenie, części dotyczącej okoliczności wydania nowego orzeczenia nie wypełnia się; należy postąpić zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.

Przykładowy zapis, jeżeli byłoby to nowe orzeczenie: Istotną okolicznością jest zmiana poziomu funkcjonowania ucznia, narastanie rozbieżności między wymaganiami edukacyjnymi a możliwościami samodzielnego działania oraz potrzeba doprecyzowania zaleceń dotyczących specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

9.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

9.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do akt sprawy

Zespół orzekający, po analizie danych przekazanych przez szkołę, informacji od rodzica, rozmowy z uczniem, obserwacji funkcjonowania oraz wyników pogłębionej oceny psychologiczno-pedagogicznej, stwierdza, że trudności Kacpra mają charakter utrwalony, wieloobszarowy i istotnie ograniczają jego uczestnictwo w edukacji. Dotychczasowe działania szkoły były zasadne, ale niewystarczające do uzyskania samodzielnego funkcjonowania na poziomie oczekiwanym w klasie II.

Uczeń wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy, zajęć rewalidacyjnych, dostosowania wymagań, systematycznego utrwalania podstawowych umiejętności oraz monitorowania efektów. Podstawą rozstrzygnięcia jest łączna analiza badań, danych szkolnych, funkcjonowania adaptacyjnego i skuteczności dotychczasowego wsparcia. W związku z powyższym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim.

• 9.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

Skuteczność orzeczenia rozstrzyga się na etapie wdrożenia. W przypadku ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim najczęstszy błąd polega na zapisaniu ogólnego zalecenia „dostosować wymagania” bez wskazania, jak szkoła ma zorganizować naukę krok po kroku.

9.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Szkoła odpowiada za organizację i realizację zaleceń. Dyrektor odpowiada za warunki organizacyjne. Nauczyciele i specjaliści realizują działania przypisane w planie. Rodzic współpracuje w zakresie ustaleń dom-szkoła. PPP może wspierać konsultacyjnie, ale nie przejmuje odpowiedzialności za codzienną realizację zaleceń ani za problemy kadrowe lub organizacyjne szkoły.



Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła	Realizację zaleceń, organizację codziennego wsparcia, monitorowanie efektów i dokumentowanie działań.	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Dyrektor szkoły	Warunki organizacyjne, koordynację pracy zespołu, zapewnienie możliwości wdrożenia zaleceń.	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Nauczyciele	Dostosowanie instrukcji, tempa, zakresu pracy, sposobu oceniania i informacji zwrotnej.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: samodzielna zmiana rozstrzygnięcia orzeczeniowego albo traktowanie zaleceń jako fakultatywnych.
Specjaliści szkolni	Zajęcia specjalistyczne, konsultacje dla nauczycieli, monitorowanie postępów i wsparcie rodzica.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zastępowanie wszystkich nauczycieli w codziennej pracy z uczniem.
Rodzic	Współpracę w zakresie utrwalania wybranych umiejętności i przekazywania informacji o funkcjonowaniu dziecka.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.
PPP	Konsultacje, doprecyzowanie sposobu realizacji zaleceń, wsparcie merytoryczne szkoły.	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	Wsparcie warunków organizacyjnych, jeżeli szkoła nie jest w stanie zabezpieczyć podstawowych działań.	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.

9.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

Po wydaniu orzeczenia szkoła powinna przełożyć zalecenia na wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. WOPFU porządkuje aktualny obraz funkcjonowania, a IPET określa organizację wsparcia, dostosowania, działania nauczycieli i specjalistów, zakres współpracy z rodzicem oraz sposób oceny efektów.

Element	Co powinien zawierać	Związek z orzeczeniem
WOPFU	Aktualny opis funkcjonowania Kacpra: uczenie się, czytanie, pisanie, liczenie, samodzielność, relacje, mocne strony i bariery środowiskowe.	Przekłada diagnozę funkcjonowania z orzeczenia na szkolny opis aktualnych potrzeb.
IPET	Dostosowania organizacyjne i edukacyjne, zajęcia rewalidacyjne, działania nauczycieli, sposób oceniania, współpraca z rodzicem i monitorowanie efektów.	Przekłada zalecenia z orzeczenia na działania do wykonania w szkole.
Ewaluacja	Wskaźniki, terminy przykładowe, osoby odpowiedzialne, decyzje o modyfikacji wsparcia.	Pozwala sprawdzić, czy trudności zmniejszają się dzięki wdrożeniu zaleceń, a nie tylko czy odbyły się zajęcia.

9.5.3. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

Plan dla Kacpra łączy pracę nad rozumieniem poleceń z rozwijaniem samodzielnego działania. Organizację wdrożenia i przegląd efektów należy odróżnić od terminów prawnych opisanych w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.



Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Przed udziałem ucznia; po rozpoznaniu pilnej potrzeby – niezwłocznie.	Sprawdzenie warunków bezpiecznego udziału i komunikacji oraz uruchomienie potrzebnej pomocy w bieżącej pracy. Ustalenie osoby odpowiedzialnej i zastępstwa. Nie czeka się na ukończenie IPET ani na wspólne spotkanie wszystkich osób.	Dyrektor, nauczyciele i specjaliści; uczeń i rodzic jako źródło potrzebnych informacji.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Przeprowadzenie WOPFU, opracowanie IPET oraz ustalenie priorytetów: czytanie poleceń, instrukcja w jednym kroku i matematyka na konkretach.	Zespół IPET z udziałem rodzica; dyrektor zapewnia organizację.
Propozycja organizacyjna: w ramach przygotowania IPET i uruchamiania wsparcia	Ustalenie wspólnego sposobu podawania instrukcji, dostosowania zakresu materiału i wzmacniania samodzielności.	Wychowawca, pedagog/psycholog i nauczyciele.
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Codziennie stosowanie instrukcji krok po kroku, pracy na konkretach, wzoru na ławce i spokojnej korekty błędów.	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i specjaliści.
Propozycja organizacyjna: po pierwszym okresie realizacji, przykładowo po 6–8 tygodniach	Robocza analiza wdrożenia i postępów; wskazanie umiejętności wymagających zmiany metod. Nie zastępuje formalnej WOPFU.	Koordinator, nauczyciele i rodzic; PPP konsultacyjnie.
Termin prawny: okresowa WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym; spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym.	Modyfikacja IPET i intensywności wsparcia w granicach orzeczenia; decyzje organizacyjne i godzinowe należą do dyrektora.	Zespół IPET i dyrektor; organ prowadzący w wymaganym zakresie; PPP konsultacyjnie.

Kacper otrzymuje zrozumiałe polecenie i pomoc w rozpoczęciu pracy bez czekania na IPET. Zakończenie pierwszego cyklu ćwiczeń nie oznacza zakończenia potrzebnego wsparcia.

9.5.4. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

Procedury nie muszą być skomplikowane. Powinny być krótkie, znane nauczycielom i stosowane konsekwentnie. Ich celem jest zmniejszenie liczby sytuacji, w których uczeń nie rozpoczyna pracy, bo nie rozumie pierwszego kroku.

Procedura	Kroki
Procedura instrukcji w jednym kroku	1. Podaj jedno polecenie. 2. Pokaż przykład. 3. Poproś ucznia, aby powiedział, co zrobi teraz. 4. Sprawdź pierwszy krok. 5. Dopiero potem przejdź do kolejnego etapu.
Procedura pracy na konkretach	1. Zaczynaj od przedmiotów lub obrazków. 2. Nazwij działanie. 3. Wykonaj przykład razem z uczniem. 4. Zapisz działanie. 5. Powtórz w podobnym zadaniu.
Procedura korekty błędu	1. Nie porównuj z klasą. 2. Wskaż jeden błąd. 3. Pokaż pierwszy poprawny krok. 4. Pozwól uczniowi poprawić samodzielnie fragment. 5. Pochwal konkretną poprawę.
Procedura uogólniania	1. Ćwicz umiejętność w znanym zadaniu. 2. Zmień jeden element. 3. Zachowaj ten sam schemat. 4. Sprawdź, czy uczeń rozpoznaje, co jest takie samo. 5. Dopiero potem zwiększ trudność.
Procedura proszenia o pomoc	1. Naucz prostego komunikatu: „nie wiem, od czego zacząć”. 2. Ustal, kiedy uczeń może go użyć. 3. Odpowiadaj pierwszym krokiem, nie gotową odpowiedzią. 4. Zapisz sytuacje, kiedy uczeń poprosił przed zniechęceniem.

9.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Koordinacja	Jedna osoba koordynująca i 2–3 wskaźniki monitorowania.	Koordinator zbiera krótkie dane na bieżąco; konsultacje robocze odbywają się według potrzeb, bez obowiązku cotygodniowego spotkania całego zespołu.	Formalne spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym; konsultacja PPP po uzgodnionym okresie.
Instrukcja	Polecenia w jednym kroku w sytuacjach trudnych.	Stały schemat krótkich komunikatów dla wszystkich nauczycieli.	Materiały wizualne, lista kroków, wzór na ławce i systematyczne sprawdzanie rozumienia.
Uczenie się	Praca na konkretach przy nowych treściach.	Stopniowe przechodzenie od konkretnego do symbolu.	Planowane sekwencje: konkret – obraz – symbol – zastosowanie w nowej sytuacji.
Samodzielność	Uczeń wykonuje samodzielnie pierwszy krok zadania.	Uczeń kończy krótszy dostosowany zakres pracy.	Uczeń planuje i sprawdza pracę z użyciem listy kontrolnej.
Relacje i wsparcie rówieśnicze	Rówieśnik pomaga pytaniem, nie gotową odpowiedzią.	Nauczyciel przydziela prostą rolę w parze.	Systematyczne wzmacnianie udziału ucznia w zadaniach grupowych bez biernego przepisywania.

9.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Rozpoczynanie zadania	Uczeń często czeka na pełną pomoc dorosłego.	Częściej rozpoczyna pierwszy krok po krótkiej instrukcji.	Obserwacja nauczyciela, karta pracy.
Czytanie polecenia	Samodzielne odczytanie polecenia jest niestabilne.	Uczeń korzysta z krótkiego tekstu, symbolu lub podkreślenia najważniejszego słowa.	Karty pracy, notatki nauczyciela.
Pisanie zdania	Uczeń zapisuje zdanie tylko przy dużym wsparciu.	Zapisuje proste zdanie według wzoru lub po wspólnym ułożeniu.	Zeszyt, próbki pisma.
Liczenie i zadania tekstowe	Uczeń nie dobiera działania bez pomocy.	Częściej łączy sytuację z działaniem po pracy na konkretach.	Prace matematyczne, obserwacja.
Prośzenie o pomoc	Uczeń czeka albo mówi „nie umiem”.	Częściej używa ustalonego komunikatu przed wycofaniem.	Krótki rejestr nauczyciela.

• 9.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

Poniższa lista kontrolna służy pracownikowi poradni do weryfikacji dokumentacji oraz projektu zapisów orzecznich przed zamknięciem sprawy.

- ☐ Czy opis szkolny obejmuje funkcjonowanie ucznia w czytaniu, pisaniu, liczeniu, samodzielności i relacjach?
- ☐ Czy opis przedstawia aktualne funkcjonowanie w jasno wskazanym okresie oraz dostępne dane z wcześniejszego przebiegu trudności, z podaniem źródeł, obecności ucznia i ograniczeń obserwacji?
- ☐ Czy szkoła przekazała KSZO-F-I-III albo równoważny opis funkcjonowania?
- ☐ Czy PPP wystąpiła o uzupełnienie danych, jeżeli materiał szkolny był niepełny?





- ☐ Czy oddzielono niskie osiągnięcia szkolne od całościowej oceny funkcjonowania?
- ☐ Czy wskazano, co dziecko wykonuje samodzielnie, po podpowiedzi, po pokazie i z pełną pomocą?
- ☐ Czy uwzględniono funkcjonowanie adaptacyjne w domu i szkole?
- ☐ Czy opisano mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania?
- ☐ Czy wnioski z badań psychologicznych i pedagogicznych są powiązane z konkretnym działaniem ucznia?
- ☐ Czy nie oparto rozstrzygnięcia wyłącznie na wyniku testu lub samych ocenach szkolnych?
- ☐ Czy wykonano analizę różnicującą: tempo rozwoju, trudności specyficzne, brak systematycznego nauczania, trudności uwagowe i NI lekka?
- ☐ Czy czynniki środowiskowe opisano jako bariery lub ułatwienia?
- ☐ Czy w orzeczeniu nie wpisano kodów ICF ani pełnych tabel diagnostycznych?
- ☐ Czy zastosowano nazwy rubryk ze wzoru orzeczenia?
- ☐ Czy przygotowano wersję pełną do akt i syntetyczną do orzeczenia?
- ☐ Czy zalecenia wskazują realizatora, częstotliwość i sposób oceny efektów?
- ☐ Czy rewalidacja została powiązana z profilem funkcjonowania ucznia, a nie wpisana ogólnie?
- ☐ Czy wsparcie nauczyciela współorganizującego nie zostało opisane jako wyręczanie ucznia?
- ☐ Czy zalecenia można przełożyć na WOPFU i IPET?
- ☐ Czy jasno określono, że PPP wspiera szkołę konsultacyjnie, ale nie zastępuje jej w organizacji wsparcia?
- ☐ Czy formy kształcenia specjalnego zostały wskazane od najkorzystniejszej, z krótkim uzasadnieniem funkcjonalnym?
- ☐ Czy okres obowiązywania orzeczenia został zapisany jednoznacznie, bez pozostawiania roboczych wariantów?
- ☐ Czy sprawdzono, czy istnieją dane dotyczące wzroku i słuchu albo czy należy wskazać potrzebę ich weryfikacji?
- ☐ Czy rozważono alternatywne wyjaśnienia trudności, w tym warunki edukacyjne, częste nieobecności, zmianę szkoły, brak systematycznego utrwalania lub sytuację językową dziecka?
- ☐ Czy wskazano warunek bezpiecznego wnioskowania o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, obejmujący badanie psychologiczne, badanie pedagogiczne, funkcjonowanie adaptacyjne, dane szkoły i informacje od rodzica?

Zapisy ilustrują tok postępowania i nie nadają się do dosłownego przeniesienia. Każdy trzeba dostosować do rzeczywistych danych, źródeł informacji, przebiegu oceny i sytuacji konkretnego ucznia.

• 9.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Zestawienie porządkuje kolejność czynności, tak aby żaden etap postępowania nie został pominięty. Nie zastępuje pełnej analizy.
2. Zbierz pakiet szkolny: wyniki KSzOF-I-III (jeżeli narzędzie zastosowano) lub równoważny opis funkcjonowania, aktualne dane z podanego okresu oraz dostępne informacje historyczne, działania szkoły i ocenę ich skuteczności.
3. Jeżeli szkoła nie przekazała KSzOF ani równoważnego opisu, przekaz Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP i nie formułuj daleko idących wniosków na podstawie ogólników.
4. Oddziel fakty, relacje, interpretacje i wnioski funkcjonalne.
5. Ustal, co uczeń wykonuje samodzielnie, po podpowiedzi, po pokazie i z pełną pomocą.
6. Opisz ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu: uczenie się, zadania szkolne, komunikacja, samodzielność, relacje i edukacja szkolna.
7. Powiąż ograniczenia z funkcjami ciała i czynnikami środowiskowymi, nie tworząc pozoru diagnozy klinicznej.
8. Wykonaj analizę różnicującą: zróżnicowane tempo rozwoju, specyficzne trudności, braki edukacyjne lub frekwencyjne, warunki środowiskowe, sytuację językową, trudności uwagowe oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim.
9. Sprawdź, czy dane z kilku źródeł są spójne: badanie psychologiczne, badanie pedagogiczne, funkcjonowanie adaptacyjne, informacje ze szkoły i informacje od rodzica.





10. Dopiero po tej analizie sformułuj wniosek dla zespołu orzekającego.
11. W dokumentacji PPP stosuj precyzyjny język funkcjonalny. Kody ICF są opcjonalne i mogą być użyte wyłącznie pomocniczo, jeżeli poradnia tak pracuje. Do orzeczenia wpisz syntetyczny opis bez kodów i bez pełnych tabel diagnostycznych.
12. Zalecenia zapisz tak, aby było wiadomo: jaki problem rozwiązują, kto je realizuje, jak często i po czym poznamy efekt.
13. Po wydaniu orzeczenia sprawdź, czy zalecenia można przełożyć na WOPFU, IPET, działania nauczycieli, działania specjalistów i sposób monitorowania efektów.

• 9.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczenicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.

Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VII — Uczenie się i stosowanie wiedzy; Ogólne zadania i obowiązki; VIII — Zakres i rodzaj trudności w realizacji programu nauczania	Kacper chętnie współpracuje i lepiej wykonuje zadania z wykorzystaniem konkretów. Trudności rosną przy samodzielnym wyborze działania matematycznego, czytaniu zdania oraz utrzymaniu kilku kroków polecenia. Podana przez rówieśnika odpowiedź nie jest traktowana jako samodzielne wykonanie ucznia.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Do części IX przenosimy opis konkretnych działań z etapu szkoły: zakres powtórzeń i dodatkowych wyjaśnień, wykorzystanie konkretów oraz stwierdzone efekty. Należy zachować informację, kiedy pomoc polegała na wyjaśnieniu, a kiedy na wykonaniu za ucznia.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Rozwijać samodzielne wykonywanie krótkich zadań na konkretach, sprawdzać rozumienie pierwszego kroku i ograniczać wyręczanie. Wskazać, jak będzie rozpoznawane wykonanie własne ucznia.

Opinia szkoły dokumentuje trudności edukacyjne i samodzielność. Wynik badania intelektualnego, jego interpretacja i wniosek diagnostyczny pozostają elementami pracy poradni; nie dopisujemy ich jako obserwacji nauczyciela.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 9.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 9.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.

Część karty	Pytania do szkoły
A. Dane podstawowe	Imię i nazwisko ucznia, klasa, osoby wypełniające kartę, okres obserwacji, data wypełnienia.
B. Powód przekazania informacji	Jakie trudności są głównym powodem skierowania? Od kiedy są obserwowane? Czy ich nasilenie rośnie, maleje czy pozostaje podobne?
C. Czytanie	Czy uczeń rozpoznaje litery? Czy czyta sylaby, wyrazy i krótkie zdania? Czy rozumie polecenie po samodzielnym przeczytaniu?
D. Pisanie	Czy uczeń przepisuje z tablicy? Czy zapisuje z pamięci? Czy potrafi ułożyć i zapisać zdanie? Jakie błędy pojawiają się najczęściej?
E. Matematyka	Czy uczeń liczy na konkretach? Czy dobiera działanie do zadania tekstowego? Czy rozumie znaki i pojęcia matematyczne?
F. Instrukcja i samodzielność	Czy uczeń rozpoczyna zadanie po poleceniu? Ile kroków zapamiętuje? Kiedy wymaga pomocy?



Część karty	Pytania do szkoły
G. Funkcjonowanie emocjonalne	Jak reaguje na błąd, ocenę, poprawę pracy i pracę w tempie klasy?
H. Relacje rówieśnicze	Czy współpracuje z dziećmi? Czy przejmuje gotowe odpowiedzi? Czy potrafi wykonać własną część zadania?
I. Dotychczasowe działania	Jakie dostosowania wprowadzono? Jak długo je stosowano? Co działało, a co nie działało?
J. Mocne strony	Co uczeń robi dobrze? W jakich sytuacjach funkcjonuje najlepiej? Jakie aktywności go wzmacniają?
K. Współpraca z rodzicem	Jakie informacje przekazał rodzic? Jak wygląda praca domowa? Jakie strategie działają w domu?
L. Oczekiwania wobec PPP	Jakie pytanie diagnostyczne szkoła kieruje do poradni? Jakich decyzji lub wskazówek potrzebuje?

Tabela obserwacyjna do uzupełnienia przez szkołę:

Trudność / zachowanie	Jak często?	Ile razy?	W jakich sytuacjach?
Nie rozpoczyna pracy po poleceniu			
Nie rozumie polecenia czytanego samodzielnie			
Myli litery, cyfry lub symbole			
Nie kończy zadania pisemnego			
Nie dobiera działania matematycznego			
Wycofuje się po błędzie			
Przejmuje gotowe odpowiedzi od rówieśnika			

Kontynuacja zestawienia

Trudność / zachowanie (kontynuacja)	Jak długo trwa?	Jaki jest skutek?	Co pomaga?
Nie rozpoczyna pracy po poleceniu			
Nie rozumie polecenia czytanego samodzielnie			
Myli litery, cyfry lub symbole			
Nie kończy zadania pisemnego			
Nie dobiera działania matematycznego			
Wycofuje się po błędzie			
Przejmuje gotowe odpowiedzi od rówieśnika			



9.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 16. Ocena pewności kluczowych wniosków – niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	utrwalone wieloobszarowe trudności uczenia się i samodzielnego działania mimo systematycznego wsparcia	zgodne dane szkoły, prac ucznia oraz badania psychologicznego i pedagogicznego
Wysoki	ograniczenia funkcjonowania adaptacyjnego w zadaniach odpowiednich do wieku	dane z domu i szkoły oraz obserwacja wykonania
Brak podstaw	wyjaśnianie trudności samym wynikiem testu lub słabymi ocenami	sam wynik testu i oceny szkolne nie zastępują danych adaptacyjnych, rozwojowych oraz sprawdzenia innych wyjaśnień

Tabela 17. Matryca kluczowych zaleceń – niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
rozumienie i generalizacja	zwiększyć samodzielne użycie umiejętności	modelowanie, konkret, małe kroki, ćwiczenie w kilku sytuacjach i stopniowe wycofywanie podpowiedzi	w nauce nowych czynności i przy zadaniach wieloetapowych
funkcjonowanie adaptacyjne	zwiększyć samodzielność w rutynach szkolnych	plan obrazkowy, stałe miejsce materiałów i nauka proszenia o pomoc	codziennie w wybranych rutynach

Kontynuacja zestawienia

U Kacpra monitoruje się wykorzystanie umiejętności w nowym zadaniu i samodzielne wykonywanie rutyny. Tabela rozdziela pomoc dorosłego od efektu widocznego w działaniu ucznia; zasady wspólne zawiera rozdział 4.9.

Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Efekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Rozumienie i przenoszenie umiejętności	Nauczyciel klas I–III i pedagog.	Przy wybranej umiejętności: odnotować pokaz, ćwiczenie i odrębną próbę z innym materiałem. Zapisać, czy polecenie było zrozumiałe i ile wskazówek udzielono.	Liczba nowych przykładów rozwiązanych przez Kacpra samodzielnie, po wskazówce i po modelu — osobno. Nie sumować tych kategorii jako jednakowego sukcesu.	Po uzgodnionym cyklu, np. po pięciu krótkich okazjach ćwiczenia. Postęp przy modelu nie jest jeszcze samodzielną generalizacją; wybierać kolejny osiągalny krok.
Samodzielna rutyna	Wychowawca; rodzic przekazuje informację o uzgodnionej rutynie domowej, bez obowiązku prowadzenia rozbudowanego rejestru.	Dla pięciu obserwowanych przygotowań przyborów: czy udostępniono znany plan i pozwolono uczniowi działać, zamiast układać rzeczy za niego.	Dla wcześniej nazwanych etapów: wykonane samodzielnie, po wskazówce, przejęte przez dorosłego. Rejestrować też samodzielną prośbę o pomoc.	Ograniczyć konkretną podpowiedź dopiero, gdy uczeń radzi sobie w kilku kolejnych porównywalnych okazjach; odwrócić zmianę, jeżeli rośnie dezorganizacja.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Kacper: aktualizuje się poziom trudności materiału i pomoc po sprawdzeniu samodzielnego wykonania w nowej, porównywalnej sytuacji, nie tylko po wyuczeniu jednego wzoru. Poprawa czytania albo jednej rutyny nie rozstrzyga sama o zmianie rozpoznania czy potrzeb organizacyjnych. Utrzymujące się ograniczenia mimo prawidłowego wdrożenia skłaniają do zmiany metod i ponownej oceny; wynik po wyręczeniu nie jest dowodem postępu ucznia. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.



Uwagi końcowe: wniosek o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim wymaga łącznej oceny funkcjonowania intelektualnego i adaptacyjnego w okresie rozwojowym; nie może wynikać z ocen szkolnych ani pojedynczego wyniku. Badanie musi uwzględniać język, słuch, wzrok, frekwencję, warunki wcześniejszego uczenia i dostosowany sposób odpowiedzi. Do dyskusji: które dane potwierdzają trwałość trudności w kilku domenach i które alternatywne wyjaśnienia trzeba wykluczyć?

• 9.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Kacper — od modelu do samodzielnego zastosowania

Zadanie. Kacper po pokazie liczy na uporządkowanych konkretach, ale w nowym zadaniu wymaga prowadzenia. Zachowuje proste rozumowanie i samoobsługę. Zaproponuj b117 i d172 na podstawie przypadku. Wyjaśnij rolę wyniku WISC-V 67, bez przeliczania go na kwalifikator.

Komentarz do odpowiedzi. b117.2 opisuje umiarkowany problem funkcji intelektualnych przy zachowanym prostym rozumowaniu; d172.3 — znaczne ograniczenie liczenia w nowych zadaniach przy współudziale pamięci, języka i uczenia. Nie sumuje się funkcji ani nie wymusza tej samej liczby. Wynik 67 nie określa kwalifikatora i sam nie potwierdza rozpoznania; potrzebne są pełne dane adaptacyjne i rozwojowe.

Sprawdzenie postępu: w nowym zadaniu dorosły nie podaje reguły. Odnotowuje się samodzielny wybór działania, potrzebę wskazówki albo całego modelu. Ukończenie pracy po modelu nie jest samodzielną generalizacją.



10. Studium przypadku 4. Słabe słyszenie

Uczennica korzystająca z aparatów słuchowych w klasie IV

Element	Opis
Uczeń	Maja K.; 10 lat, klasa IV szkoły podstawowej
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	słabe słyszenie
Dominujący mechanizm	ograniczony dostęp do mowy w hałasie, z odległości i w rozmowie wieloosobowej oraz narastający wysiłek słuchowy
Główne bariery	pogłos, odległość, mówienie tyłem, nakładające się wypowiedzi, brak zapisu kluczowych informacji
Najważniejsze źródła danych	dokumentacja audiologiczna, próby funkcjonalne, szkoła, uczennica, rodzic, obserwacja w różnych warunkach
Najczęstszy błąd interpretacyjny	utożsamianie działania aparatów z pełnym dostępem do treści albo interpretowanie błędu jako nieuwagi
Główny kierunek wsparcia	dostępność komunikacyjna, zapis poleceń, porządek wypowiedzi, ograniczenie hałasu i kontrola technologii

Przykład szkoleniowy. U Mai sprawdza się rzeczywisty dostęp do wypowiedzi, również wtedy, gdy aparaty słuchowe działają prawidłowo. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

10.1. Wprowadzenie

10.1.1. Cel dokumentu

Studium dotyczy Mai K., uczennicy klasy IV szkoły podstawowej ogólnodostępnej, u której dokumentacja audiologiczna potwierdza obustronny niedosłuch odbiorczy stopnia umiarkowanego. Maja korzysta z dwóch aparatów słuchowych i komunikuje się mową w języku polskim; nie posługuje się polskim językiem migowym ani komunikacją alternatywną.

Ani rozpoznanie, ani audiogram nie odpowiadają na pytanie, jak Maja radzi sobie na lekcji. Trzeba sprawdzić jej funkcjonowanie w konkretnych warunkach: gdy nauczyciel mówi z bliskiej odległości albo z końca sali, gdy twarz mówiącego jest widoczna albo zasłonięta, gdy w klasie panuje cisza albo kilka osób mówi jednocześnie, gdy polecenie jest zapisane albo przekazane wyłącznie ustnie. Dopiero takie zestawienie pozwala ustalić, co rzeczywiście ogranicza uczestnictwo w edukacji i jakiego wsparcia Maja potrzebuje.

10.1.2. Zasada wyjściowa: aparat słuchowy nie zapewnia automatycznie pełnego dostępu do komunikacji

Aparat słuchowy poprawia dostęp do dźwięku, ale nie sprawia, że uczeń w każdej sytuacji słyszy i rozumie wypowiedź tak samo jak rówieśnicy. Dostęp do mowy zależy od odległości, kierunku mówienia, hałasu, pogłosu, jakości działania urządzeń, tempa wypowiedzi, znajomości słownictwa oraz liczby osób mówiących jednocześnie. Dlatego informacja „uczeń ma aparaty i słyszy” jest niewystarczająca.

Ocena funkcjonalna powinna ustalić, w jakich warunkach Maja odbiera komunikat samodzielnie, kiedy potrzebuje wsparcia wzrokowego lub pisemnego, kiedy musi prosić o powtórzenie, a kiedy utrata części informacji prowadzi do błędów, wycofania albo pozornego braku uwagi. Rozpoznanie słabego słyszenia i używanie aparatów są punktem wyjścia. O potrzebach edukacyjnych decyduje ich rzeczywisty wpływ na uczestnictwo.

10.2. Etap I. Szkoła

Zadaniem szkoły jest pokazanie, jak Maja funkcjonuje w realnym środowisku edukacyjnym. Poradnia nie odtworzy z gabinetu sytuacji, w której nauczyciel mówi, pisząc na tablicy, klasa przesuwa krzesła, a trzy osoby odpowiadają jednocześnie. Bez takich danych łatwo pomylić brak pełnego dostępu do komunikatu z nieuwagą, wolnym tempem pracy albo brakiem przygotowania.

10.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Maja K. ma 10 lat i uczy się w klasie IV szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Klasa liczy 26 uczniów. Uczennica korzysta z dwóch aparatów słuchowych. Dokumentacja audiologiczna potwierdza obustronny niedosłuch odbiorczy stopnia umiarkowanego. Maja komunikuje się mową, czyta i pisze na poziomie odpowiednim do wieku, a jej ogólny potencjał poznawczy jest zachowany.

Po przejściu do klasy IV nauczyciele zaczęli obserwować wyraźniejszą różnicę między tym, co Maja potrafi w spokojnej rozmowie lub przy materiale pisemnym, a tym, co wykonuje po poleceniu przekazanym wyłącznie ustnie. Trudności nasiliły się wraz ze zwiększeniem liczby nauczycieli, zmianami sal, szybszym tempem lekcji, częstszymi dyskusjami i pracą grupową. Uczennica popełnia błędy w zadaniach, których treść zna, czasami zaczyna inną czynność niż klasa, a pod koniec dnia jest wyraźnie zmęczona słuchaniem.

Powodem skierowania do poradni nie jest to, że Maja nosi aparaty, lecz utrzymujące się w codziennym funkcjonowaniu szkolnym ograniczenia w dostępie do informacji ustnej. Wpływają one na wykonywanie poleceń, uczenie się nowego słownictwa, udział w dyskusji, pracę grupową, bezpieczeństwo na wychowaniu fizycznym oraz samopoczucie uczennicy.

10.2.2. Dokumentacja audiologiczna i techniczna – co ustala PPP

W przypadku słabego słyszenia dokumentacja medyczna jest niezbędna do potwierdzenia rodzaju i stopnia uszkodzenia słuchu. Nie może jednak zastąpić oceny funkcjonowania. Poradnia ustala, co dokumentacja rzeczywiście potwierdza, a czego nie mówi o codziennym udziale uczennicy w lekcji.

Co ustala PPP	Znaczenie	Sposób wykorzystania
Rodzaj i aktualność dokumentu	Czy jest to aktualna informacja od lekarza audiologa lub otorynolaryngologa, audiogram, wynik audiometrii słownej, opis dopasowania aparatów, opinia surdopedagogiczna lub logopedyczna.	W aktach oddzielić dokument potwierdzający słabe słyszenie od dokumentów opisujących funkcjonowanie i zalecenia.
Rodzaj i stopień niedosłuchu	W przykładzie dokumentacja wskazuje obustronny niedosłuch odbiorczy stopnia umiarkowanego.	Nie przeliczać samodzielnie progów ani nie rozszerzać wniosków medycznych poza treść dokumentacji.
Sposób protezowania słuchu	Maja korzysta z dwóch aparatów słuchowych; dokumentacja wskazuje ich prawidłowe dopasowanie i potrzebę regularnych kontroli.	Ustalić, czy urządzenia są używane w szkole, czy występują awarie, jak uczennica sygnalizuje problem i kto podejmuje działania.
Rozumienie mowy w ciszy i w hałasie	Z dokumentacji wynika dobre rozumienie mowy w ciszy z bliskiej odległości przy działających aparatach; brak miarodajnego wyniku odnoszącego się do typowego hałasu klasowego.	Lukę uzupełnić obserwacją funkcjonalną, a nie założeniem, że wynik w ciszy odpowiada warunkom lekcji.
Zalecane technologie wspomagające	Dokumentacja wskazuje zasadność rozważenia systemu mikrofonu zdalnego kompatybilnego z aparatami.	PPP opisuje funkcjonalny cel urządzenia; decyzje techniczne i dopasowanie pozostają po stronie uprawnionych specjalistów.
Język i sposób komunikowania się	Maja komunikuje się mową w języku polskim; nie korzysta z PJM ani AAC.	Nie zakładać jednak, że sprawna mowa oznacza pełny odbiór wszystkich wypowiedzi.
Braki lub nieaktualność danych	Stary audiogram, brak informacji o aktualnym dopasowaniu aparatów, nagłe pogorszenie albo częste infekcje ucha mogą ograniczać pewność wnioskowania.	Poprosić rodzica o aktualizację dokumentacji lub konsultację medyczną; równoległe prowadzić ocenę funkcjonalną w zakresie możliwym do udokumentowania.

PPP nie rozpoznaje samodzielnie rodzaju niedosłuchu ani nie reguluje aparatów słuchowych. Ocenia natomiast, jak udokumentowane słabe słyszenie i sposób protezowania przekładają się na aktywność, uczestniczenie, język, wysiłek słuchowy i korzystanie ze wsparcia w środowisku szkolnym.

10.2.3. Profil funkcjonalny przypadku

Przykład przedstawia uczennicę słabosłyszącą, która ma zachowany potencjał poznawczy, sprawnie komunikuje się mową i dobrze korzysta z informacji pisemnej oraz wzrokowej. Jej podstawową trudnością nie jest brak wiedzy ani globalne zaburzenie języka. Ograniczenie pojawia się wtedy, gdy informacja jest przekazywana wyłącznie ustnie, z większej odległości, w hałasie, przy odwróconej twarzy mówiącego albo w rozmowie kilku osób jednocześnie.

Maja dobrze radzi sobie w kontakcie jeden na jeden, w spokojnym pomieszczeniu i przy widocznej twarzy rozmówcy. W klasie może natomiast odbierać tylko fragmenty wypowiedzi. Uzupełnia brakujące treści z kontekstu, obserwuje rówieśników, sprawdza zapis na tablicy albo pyta koleżankę. Strategie te bywają skuteczne, ale zwiększają wysiłek i mogą ukrywać skalę problemu. Uczennica wygląda na samodzielną, choć przez dużą część dnia pracuje nad odtworzeniem informacji, którą inni uczniowie otrzymują bez dodatkowego wysiłku.

10.2.4. Perspektywa czasowa danych

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Ostatnie półrocze	Po przejściu do klasy IV wzrosła liczba sytuacji, w których Maja nie rozpoczyna zadania po poleceniu ustnym, dopytuje rówieśników, traci wątek dyskusji albo jest zmęczona po kilku lekcjach.	Pozwala ocenić związek między zmianą organizacji nauki a nasileniem ograniczeń.
Ostatnie 30 dni	Bardzo częste niepełne wykonanie poleceń wieloetapowych, trudności w rozmowie kilku osób, zmęczenie w drugiej części dnia i problemy w hali sportowej.	Pokazuje aktualne nasilenie i sytuacje wymagające pilnego dostosowania.
Dane dokumentacyjne	Frekwencja, notatki nauczycieli, liczba sytuacji z awarią urządzenia, zastosowanie mikrofonu zdalnego, wyniki prac po poleceniu ustnym i pisemnym.	Tam, gdzie szkoła ma liczby, należy je podać. W pozostałych sytuacjach wystarcza wiarygodny opis częstości, kontekstu i skutku.
Dane od uczennicy i rodzica	Maja opisuje większe zmęczenie po dniach z dużą liczbą dyskusji; rodzic obserwuje potrzebę ciszy po powrocie ze szkoły.	Pomaga uwzględnić wysiłek słuchowy, którego nauczyciel może nie widzieć podczas lekcji.

10.2.5. Szeroki opis uczennicy

Maja przychodzi do szkoły przygotowana, ma uporządkowane przybory i zwykle pamięta o aparatach słuchowych. Potrafi samodzielnie powiedzieć, że urządzenie nie działa prawidłowo, ale nie zawsze robi to od razu. Zdarza się, że przez część lekcji próbuje radzić sobie bez zgłoszenia problemu, zwłaszcza gdy nie chce zwracać na siebie uwagi.

W spokojnej sali, podczas rozmowy z osobą siedzącą naprzeciwko, Maja rozumie wypowiedzi bardzo dobrze. Odpowiada adekwatnie, utrzymuje temat rozmowy i potrafi szczegółowo wyjaśnić sposób rozwiązania zadania. Jej zasób słownictwa codziennego jest dobry. Mówi wyraźnie i jest dobrze rozumiana przez otoczenie.

Warunki zmieniają się, gdy nauczyciel chodzi po sali, mówi z końca klasy albo przekazuje informacje, odwracając się do tablicy. Wtedy Maja widzi, że ktoś mówi, lecz nie zawsze odbiera wszystkie słowa. Szczególnie łatwo traci krótkie elementy wypowiedzi: przeczenia, końcówki gramatyczne, nazwy własne, nowe terminy i numery stron. Zewnętrznie może wyglądać na skupioną. Błąd ujawnia się dopiero po rozpoczęciu zadania.

Przy poleceniu składającym się z kilku etapów Maja zwykle zapamiętuje początek, natomiast drugi lub trzeci krok odtwarza z opóźnieniem albo na podstawie zachowania innych uczniów. Gdy polecenie jest zapisane w punktach, wykonuje zadanie poprawnie i w tempie zbliżonym do klasy. Ta różnica jest powtarzalna i stanowi ważną informację diagnostyczną: trudność dotyczy dostępu do komunikatu, a nie rozumienia samego zadania.

Uczennica bardzo dobrze korzysta z podręcznika, schematu, mapy, ilustracji i zapisu na tablicy. W czytaniu cichym osiąga wyniki odpowiednie do wieku. Przy tekście przeczytanym samodzielnie odpowiada trafniej niż po jednorazowym wysłuchaniu tego samego materiału. Nie należy z tego wyciągać wniosku, że „woli czytać”. Materiał pisemny kompensuje brakujące elementy przekazu słuchowego.



Na lekcjach przyrody i matematyki Maja radzi sobie dobrze, jeśli nowe pojęcia są równocześnie zapisane. Kiedy termin zostaje tylko wypowiedziany, może pomylić podobnie brzmiące słowa albo zapamiętać ich zniekształconą formę. Zdarza się, że zna mechanizm zadania, ale używa błędnej nazwy pojęcia. Nauczyciel może wtedy przecenić trudność językową albo uznać odpowiedź za brak przygotowania.

Na języku obcym największe obciążenie pojawia się podczas ćwiczeń odsłuchowych. Maja lepiej rozpoznaje słowa, które wcześniej zobaczyła w zapisie. Przy nagraniu odtwarzanym z głośników klasowych częściej traci fragmenty, zwłaszcza gdy tempo jest szybkie albo w tle pojawia się muzyka. Powtórzenie nagrania pomaga, lecz nie zawsze usuwa barierę. Skuteczniejsze bywa połączenie nagrania z transkrypcją, listą słów lub wcześniejszym przygotowaniem słownictwa.

W rozmowie całej klasy Maja śledzi nauczyciela, ale gubi wątek, kiedy wypowiadają się uczniowie siedzący za nią lub kilka osób reaguje jednocześnie. Nie zawsze wie, do czyjej wypowiedzi odnosi się odpowiedź nauczyciela. Czasem zgłasza komentarz, który jest merytoryczny, lecz dotyczy wcześniejszego etapu rozmowy. Rówieśnicy odbierają to jako zmianę tematu, choć uczennica po prostu nie usłyszała przejścia do kolejnej kwestii.

Praca grupowa jest dla niej możliwa, ale wymaga porządku komunikacyjnego. Gdy grupa mówi po kolei i ma wyznaczone role, Maja uczestniczy aktywnie, zapisuje wnioski i dba o wykonanie zadania. W hałaśliwej grupie, przy nakładających się wypowiedziach, zaczyna zgadywać, co ustalono. Po kilku minutach wycofuje się albo przejmuje rolę osoby zapisującej, ponieważ zapis daje jej pewniejszy dostęp do treści.

Na przerwach Maja rozmawia z kilkoma koleżankami. W relacji jeden na jeden radzi sobie dobrze. Trudniej funkcjonuje w większej grupie, zwłaszcza gdy rozmowa szybko zmienia temat, ktoś mówi z boku albo komentarz pada z większej odległości. Uczennica może nie usłyszeć żartu, odpowiedzieć z opóźnieniem albo poprosić jedną z koleżanek o powtórzenie. Nie ma danych wskazujących na pierwotne trudności społeczne; nieporozumienia wynikają głównie z niepełnego dostępu do wypowiedzi.

Podczas wychowania fizycznego hala ma duży pogłos. Nauczyciel często przekazuje instrukcje z odległości, a uczniowie są w ruchu. Maja może nie zareagować na polecenie wydane zza pleców, nie usłyszeć zmiany zasad ćwiczenia albo rozpocząć ruch po innych uczniach. W tej sytuacji trudność ma znaczenie nie tylko edukacyjne, ale również dla bezpieczeństwa.

Podobny problem występuje podczas apeli, wycieczek, przejść korytarzem i lekcji poza budynkiem. Komunikat z głośnika, polecenie przekazane w tłumie albo wypowiedź osoby stojącej poza polem widzenia mogą być dostępne jedynie częściowo. Maja zwykle obserwuje grupę i dostosowuje się do jej zachowania. Strategia ta zmniejsza liczbę widocznych błędów, ale nie gwarantuje samodzielnego rozumienia sytuacji.

W drugiej części dnia nauczyciele widzą spadek tempa, częstsze patrzenie na koleżanki i wolniejsze rozpoczynanie zadania. Maja sama mówi, że po kilku lekcjach „wszystko brzmi podobnie” i musi bardziej się koncentrować. Nie zasypia i nie traci zainteresowania. Jest zmęczona ciągłym uzupełnianiem brakujących fragmentów wypowiedzi. Krótka przerwa od intensywnego słuchania, praca z tekstem albo cicha aktywność wyraźnie poprawiają dalsze funkcjonowanie.

Uczennica niechętnie prosi nauczyciela o ponowne powtórzenie przy całej klasie. Obawia się, że inni uznają, iż „znowu nie słyszała”. Częściej pyta koleżankę, patrzy do jej zeszytu albo rozpoczyna zadanie po obserwacji grupy. Z tego powodu nauczyciele mogą nie widzieć, ile informacji Maja traci. Wsparcie powinno rozwijać samoręczność, ale nie przerzucać na uczennicę całej odpowiedzialności za dostępność komunikacji.

Rodzice opisują Maję jako samodzielną i obowiązkową. W domu, gdzie panuje mniejszy hałas, rozumie polecenia i wykonuje zadania bez większych trudności. Po powrocie ze szkoły potrzebuje jednak kilkunastu minut ciszy. W dniach z apelem, wycieczką lub większą liczbą zajęć grupowych jest bardziej zmęczona i krócej toleruje rozmowę.

Maja ma dobrą pamięć wzrokową, lubi tworzyć notatki, interesuje się przyrodą i fotografią. Jest dokładna, spokojna i chętnie pomaga w przygotowywaniu materiałów. W klasie ma dwie bliskie koleżanki. Jej mocne strony są realnym zasobem: można je wykorzystać do organizowania notatek wizualnych, pracy projektowej i budowania bezpiecznego udziału w grupie.

Cały obraz pokazuje wyraźną rozbieżność między możliwościami uczennicy a wykonaniem w sytuacji ograniczonego dostępu do mowy. Maja potrafi opanować treści programowe. Potrzebuje jednak warunków, które zmniejszą liczbę utraconych informacji, ograniczą wysiłek słuchowy i pozwolą jej uczestniczyć w dyskusjach, pracy grupowej oraz zajęciach ruchowych na równych zasadach.



10.2.6. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Opis zdarzenia powinien pokazywać warunki przekazu, zachowanie uczennicy i skutek dla zadania. Nie wystarczy napisać „Maja nie uważała” albo „nie wykonała polecenia”. Trzeba ustalić, czy miała dostęp do całego komunikatu.

Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Lekcja przyrody – polecenie przekazane przy tablicy Źródła: notatka nauczyciela, zeszyt uczennicy, rozmowa z Mają. Stopień potwierdzenia: zgodność co do przebiegu i wykonania innego zadania.	Nauczyciel, pisząc na tablicy, powiedział: „Otwórzcie podręcznik na stronie 46, przeczytajcie drugi akapit i wypiszcie trzy przystosowania”. Maja otworzyła stronę 40 i przepisała pierwszy akapit. Po zwróceniu uwagi powiedziała, że usłyszała tylko „otwórzcie podręcznik” i „wypiszcie trzy”.	Błąd nie wynikał z braku rozumienia tekstu. Uczennica nie odebrała kluczowych elementów polecenia, gdy twarz nauczyciela była niewidoczna.
Praca grupowa na historii Źródła: obserwacja nauczyciela, karta pracy grupy, rozmowa z uczennicami. Stopień potwierdzenia: zgodne dane o nakładających się wypowiedziach.	Cztery uczennice omawiały podział zadań. Dwie mówiły jednocześnie, a jedna siedziała za Mają. Maja zapisała wcześniejszy podział, nie usłyszała jego zmiany i przygotowała inny fragment niż grupa. Po lekcji powiedziała, że „wszyscy mówili naraz”.	Ograniczenie udziału w pracy grupowej wynikało z organizacji komunikacji, nie z braku współpracy. Potrzebny jest porządek wypowiedzi i zapis ustaleń.
Wychowanie fizyczne w hali Źródła: obserwacja nauczyciela wychowania fizycznego i rozmowa z Mają. Stopień potwierdzenia: bezpośrednia obserwacja.	Nauczyciel zmienił kierunek biegu i podał instrukcję, stojąc kilkanaście metrów od grupy. Maja pobiegła zgodnie z wcześniejszą zasadą i znalazła się na torze innej grupy. Zatrzymała się dopiero po zobaczeniu gestu nauczyciela.	Zdarzenie pokazało znaczenie odległości, pogłosu i widoczności osoby mówiącej. Ma również wymiar bezpieczeństwa.
Ćwiczenie ze słuchu na języku angielskim Źródła: arkusz odpowiedzi, rozmowa z nauczycielem, porównanie wyniku po użyciu transkrypcji.	Przy pierwszym odsłuchu z głośnika Maja rozpoznała połowę informacji. Po ponownym odtworzeniu i udostępnieniu listy słów poprawnie uzupełniła większość odpowiedzi. W rozmowie indywidualnej znała znaczenie słownictwa.	Różnica między warunkami wskazuje na problem dostępu do sygnału, nie na brak znajomości treści.
Niesprawność aparatu w drugiej części dnia Źródła: zgłoszenie uczennicy, informacja rodzica, notatka wychowawcy. Stopień potwierdzenia: urządzenie zostało sprawdzone po powrocie do domu.	Maja przez dwie lekcje częściej pytała koleżankę i popełniała błędy w poleceniach. Dopiero pod koniec dnia zgłosiła, że jeden aparat „brzmi ciszej”. Rodzic potwierdził potrzebę wymiany elementu eksploatacyjnego.	Szkoła potrzebuje prostej procedury reagowania na zgłoszenie problemu technicznego i zapewnienia dostępu zastępczego do informacji.

10.2.7. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Niepełne wykonanie polecenia ustnego	Bardzo często; w większości dni szkolnych.	Zwykle 1–3 sytuacje dziennie, częściej przy długich poleceniach i mówieniu tyłem.	Od kilku minut do końca zadania, jeśli błąd nie zostanie szybko zauważony.	Umiarkowana do wysokiej: rozpoczęcie niewłaściwego zadania, pominięcie etapu, konieczność ponownego wyjaśnienia.
Utrata wątku dyskusji klasowej	Często na lekcjach opartych na rozmowie.	Kilka krótkich sytuacji w ciągu dnia; wyraźnie więcej, gdy uczniowie mówią jednocześnie.	Zwykle do momentu podsumowania przez nauczyciela lub sprawdzenia u koleżanki.	Umiarkowana: odpowiedź nieadekwatna do aktualnego wątku albo wycofanie z udziału.

Trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Sprawdzanie informacji u rówieśników	Bardzo często.	Najczęściej kilka razy dziennie.	Krótko, ale powtarzalnie.	Niska w pojedynczej sytuacji, wysoka łącznie: zależność od koleżanki i ukrywanie braków w dostępie do komunikacji.
Zmęczenie słuchaniem w drugiej części dnia	Bardzo często po czwartej lub piątej lekcji.	Zwykle raz dziennie jako narastający stan, z kilkoma sygnałami.	Około kilkunastu minut albo do końca dnia szkolnego bez zmiany rodzaju aktywności.	Umiarkowana do wysokiej: wolniejsze tempo, większa liczba pomyłek, potrzeba ciszy.
Trudność w rozmowie kilku osób	Często podczas pracy grupowej i przerw.	W większości zadań grupowych bez zasad kolejności wypowiedzi.	Od kilku minut do wycofania z całego zadania.	Wysoka dla uczestnictwa społecznego: utrata ustaleń, ograniczenie roli w grupie.
Niepełny odbiór instrukcji na WF, apelu lub wycieczce	Powtarzająco w dużych i pogłosowych przestrzeniach.	Kilka udokumentowanych sytuacji w ostatnim miesiącu.	Zwykle krótko, ale skutek może dotyczyć całej aktywności.	Wysoka z uwagi na bezpieczeństwo i samodzielność.
Problem techniczny z aparatem lub systemem wspomagającym	Rzadko, ale istotnie.	Jedna potwierdzona sytuacja w ostatnim miesiącu i kilka krótkich zgłoszeń niepewności.	Od kilku minut do czasu przywrócenia działania albo zapewnienia informacji pisemnej.	Wysoka, jeśli nie zostanie rozpoznany; uczennica traci dostęp do znacznej części przekazu.

10.2.8. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

- Maja ma zachowany potencjał poznawczy i opanowuje treści programowe, gdy ma pełny dostęp do polecenia.
- Bardzo dobrze korzysta z tekstu, schematów, map, ilustracji i zapisu najważniejszych informacji.
- Jest dokładna, obowiązkowa i samodzielna w organizowaniu materiałów szkolnych.
- W rozmowie jeden na jeden, przy widocznej twarzy rozmówcy i małym hałasie, komunikuje się swobodnie.
- Ma dobre relacje z kilkoma rówieśniczkami i potrafi współpracować w małej grupie, gdy obowiązuje kolejność wypowiedzi.
- Potrafi opisać, które warunki utrudniają słyszenie, choć potrzebuje wsparcia w zgłaszaniu problemu bez skrępowania.
- Interesuje się przyrodą i fotografią; zainteresowania można wykorzystać w pracy projektowej i prezentowaniu wiedzy.

10.2.9. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Mai

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Mai, obejmujący 52 aktywności. Nawiązanie do obszarów KSzOF-IV-VI nie nadaje tabeli statusu oryginalnego narzędzia. Oceny 1–5 są elementem scenariusza autora. W rzeczywistym badaniu KSzOF stosuje się oryginalny formularz i jego instrukcję, a wynik opisuje odrębnie.

W autorskich profilach skala 1–5 opisuje stopień występowania wskazanej aktywności w zapisanych warunkach: 1 — niewielki, 2 — mały, 3 — umiarkowany, 4 — duży, 5 — bardzo duży. Kryteria opisowe i sposób rozstrzygania między ocenami są w rozdziale 6. Pomoc, sprzęt i dostępność opisuje się oddzielnie; samo korzystanie z nich nie obniża oceny. Jest to skala profilu szkoleniowego, nie kwalifikator ICF ani przelicznik orzecznicy.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mai
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Kieruje uwagę wzrokową na nowy obiekt lub interesujące zdarzenie	d110	5 – Mocny obszar; sprawnie korzysta z obserwacji wzrokowej.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozpoznaje i interpretuje informacje przedstawione graficznie	d3152	5 – Bardzo dobrze korzysta z wykresów, map, zdjęć i schematów.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Uważnie odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników i innych osób	d115	2 – W ciszy radzi sobie dobrze; w hałasie, z odległości lub przy mówieniu tyłem odbiera komunikat niepełnie.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozróżnia informacje prawdziwe i zmyślone	d163	5 – W dostępnym tekście i rozmowie odróżnia fakt od zmyślonego opisu, wskazuje sprzeczność i uzasadnia wybór. Nie potrzebuje dodatkowego objaśniania sensu zadania.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Opisuje sytuacje, uczucia i zachowania innych osób	d330	4 – Opisuje uczucia i działania bohaterów na podstawie całej odebranej treści. Niekiedy pomija szczegół zasłyszany z dalszej części sali; po uzyskaniu informacji sama uzupełnia opis.
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Tworzy proste historie i opowiadania	d330	4 – Wypowiedzi są spójne; korzysta z bogatego materiału wzrokowego.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Uczy się nowych czynności i korzysta z różnych strategii uczenia się	d155	3 – Wynik spada przy instrukcji wyłącznie ustnej; poprawia się po pokazie i zapisie kroków.
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Tworzy pojęcia i posługuje się nimi	d137	3 – Nowe słownictwo przyswaja lepiej, gdy widzi zapis i przykład.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Logicznie uzasadnia własne sądy	d163	4 – Mocny obszar w warunkach dostępnej komunikacji.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Analizuje i interpretuje tekst czytany	d166	5 – Samodzielnie odczytuje tekst odpowiedni do klasy, wskazuje główną myśl, fakty i wniosek pośredni. Czytanie jest sprawnym kanałem dostępu, bez potrzeby podpowiedzi treściowej.
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Zapisuje kilkudzaniową wypowiedź na zadany temat	d170	4 – Tworzy spójną wypowiedź pisemną na podany temat. Sporadycznie pomija dodatkowy warunek dopowiedziany ustnie; po otrzymaniu pełnego zapisu polecenia samodzielnie uzupełnia tekst.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Stosuje poznane algorytmy działań pisemnych i strategię rachunku pamięciowego	d172	4 – Poprawnie stosuje znane działania i rachunek pamięciowy. Pojedyncze błędy pojawiają się po niepełnym odbiorze ustnego przykładu; zapis zadania pozwala je samodzielnie skorygować.
13	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Dostrzega problemy w swoim otoczeniu	d175	4 – Rozpoznaje problem i szuka rozwiązania.
14	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Podejmuje decyzje i wybiera spośród kilku możliwości	d177	5 – Porównuje dostępne przedstawione możliwości, samodzielnie wybiera zadanie i podaje powód. Ubytek słuchu nie ogranicza tej aktywności po zapewnieniu informacji.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mai
15	Ogólne zadania i obowiązki	Kończy rozpoczęte zadanie	d210	3 – Kończy zadanie, o ile nie rozpoczęła go na podstawie niepełnego polecenia.
16	Ogólne zadania i obowiązki	Wykonuje równocześnie kilka działań i doprowadza je do końca	d220	2 – Trudność rośnie, gdy jednocześnie ma słuchać, notować i śledzić dyskusję.
17	Ogólne zadania i obowiązki	Wykonuje codzienne czynności odpowiednie do wieku	d230	4 – Jest samodzielna i obowiązkowa.
18	Ogólne zadania i obowiązki	Akceptuje niezbędne zmiany w planie dnia	d230	5 – Po otrzymaniu pełnej informacji akceptuje zmianę sali lub kolejności zajęć i przechodzi do nowej czynności. Nieobecność reakcji na niesłyszane zawiadomienie nie jest oporem wobec zmiany.
19	Ogólne zadania i obowiązki	Radzi sobie ze stresem związanym z codziennymi zadaniami	d240	3 – Zmęczenie słuchaniem zwiększa napięcie w drugiej części dnia.
20	Ogólne zadania i obowiązki	Sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy	d240	2 – Niechętnie prosi o powtórzenie przy całej klasie.
21	Porozumiewanie się	Rozumie złożone komunikaty ustne i odpowiednio na nie reaguje	d310	2 – Kluczowa trudność przy hałasie, odległości i wieloetapowych poleceniach.
22	Porozumiewanie się	Rozumie znaczenie umownych gestów	d315	4 – Dobrze korzysta z gestu i wskazania jako wsparcia.
23	Porozumiewanie się	Rozumie dosłowne i przenośne znaczenia tekstów czytanych	d325	5 – W samodzielnie przeczytanym tekście rozumie znaczenie dosłowne i typową przenośnię oraz wyjaśnia je własnymi słowami. Nie wymaga naprowadzania na sens.
24	Porozumiewanie się	Wypowiada się o bieżącej sytuacji	d330	4 – O bieżącej sytuacji wypowiada się jasno. Sporadycznie prosi o uzupełnienie informacji, której wcześniej nie usłyszała; następnie formułuje pełny komunikat.
25	Porozumiewanie się	Relacjonuje zdarzenia wykraczające poza aktualny kontekst	d330	4 – Relacjonuje zdarzenie w kolejności, wskazuje uczestników i skutek. Niekiedy pomija wypowiedź osoby stojącej za nią; po ustaleniu faktu sama dopowiada brakujący fragment.
26	Porozumiewanie się	Przyciąga uwagę innych za pomocą gestu i mimiki	d335	5 – Czytelnie przyciąga uwagę gestem i mimiką, wskazuje zgodę oraz potrzebę powtórzenia. Partnerzy rozpoznają jej sygnały bez dodatkowego objaśnienia.
27	Porozumiewanie się	Pisze prosty, spójny tekst złożony z kilku zdań	d345	5 – Samodzielnie zapisuje kilka powiązanych zdań jako wiadomość dla innej osoby. Zachowuje temat, kolejność i zrozumiałość przekazu; nie potrzebuje gotowego tekstu.
28	Porozumiewanie się	Nawiązuje i podtrzymuje rozmowę oraz wymienia poglądy	d350	3 – W rozmowie jeden na jeden funkcjonuje dobrze; w grupie traci fragmenty wypowiedzi.
29	Motoryka i mobilność	Wykonuje precyzyjne czynności rękami	d440	5 – Samodzielnie pisze, wycina po linii, operuje drobnymi elementami i obsługuje przybory. W obserwowanych zadaniach tempo i precyzja wystarczają do ich zakończenia.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mai
30	Motoryka i mobilność	Chodzi i biega płynnie oraz koordynuje ruch	d450; d4552	5 — Podczas WF i przerw chodzi, biega i zmienia kierunek płynnie. Opóźniona reakcja na niesłyszalny gwizdek jest problemem odbioru sygnału, nie chodu ani biegu.
31	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Dbą o higienę osobistą	d510	5 — Samodzielnie myje ręce, korzysta z łazienki i zmienia strój. Rodzic potwierdza podobne wykonanie czynności higienicznych w domu, bez indywidualnych przypomnień.
32	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Podejmuje działania sprzyjające własnemu zdrowiu	d570	4 – Dbą o aparaty z pomocą rodzica; potrzebuje utrwalenia zgłaszania problemu technicznego.
33	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Przestrzega zasad bezpieczeństwa w szkole i poza nią	d570	3 – W hałasie lub przy poleceniu zza pleców może nie odebrać informacji związanej z bezpieczeństwem.
34	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Zgłasza pogorszenie samopoczucia i prosi o pomoc	d570	3 – Zwykle zgłasza zmęczenie lub problem z aparatem dopiero po pewnym czasie.
35	Życie domowe	Utrzymuje porządek w swoim otoczeniu przy użyciu dostępnego sprzętu	d640	5 — Według rodzica sama odkłada rzeczy, sprząta własny blat i używa uzgodnionego sprzętu. Kończy te czynności bez prowadzenia przez dorosłego.
36	Życie domowe	Wykonuje obowiązki domowe odpowiednie do wieku	d640	5 — Realizuje uzgodnione domowe dyżury: przygotowanie stołu i uporządkowanie rzeczy. Potrafi sprawdzić ich zakończenie. Informację o zmianie dyżuru otrzymuje w zrozumiałej formie.
37	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Okazuje szacunek i życzliwość innym osobom	d710	5 – Mocna strona.
38	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Konstruktywnie przyjmuje informacje zwrotne o sobie i zadaniach	d710	4 — Przyjmuje konkretną informację zwrotną i poprawia pracę. W głośniejszej klasie czasem potrzebuje doprecyzowania, czego dotyczy uwaga; po jego uzyskaniu wraca do zadania.
39	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Jest tolerancyjna i akceptująca wobec rówieśników	d710	5 — Zaprasza różne osoby do współpracy, dzieli się materiałem i reaguje życzliwie na ich propozycje. Ocenę oparto na zachowaniu w kilku zadaniach, nie na samym braku konfliktów.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Kontroluje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	4 – Nieporozumienia pojawiają się głównie po niepełnym odbiorze wypowiedzi.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Kontroluje zachowanie podczas kontaktów z innymi	d720	5 — Przestrzega kolejności i respektuje granice rozmowy. Zatrzymuje wypowiedź po odebraniu sygnału; brak reakcji na niesłyszalną informację ocenia się w dostępie do komunikacji.
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Uzyskuje potrzebną informację od osoby nieznaną	d730	3 – Może potrzebować powtórzenia, kontaktu wzrokowego i spokojnych warunków.
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Reaguje na zauważone niebezpieczeństwo w kontakcie z osobą nieznaną	d730	5 — W bezpiecznych scenkach z pełnym dostępem do wypowiedzi rozpoznaje ryzykowną prośbę, odmawia i wskazuje znanego dorosłego. Relacja rodzica potwierdza stosowanie uzgodnionych zasad w codziennych kontaktach.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mai
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Nawiązuje i utrzymuje kontakty z nauczycielami i pracownikami szkoły	d740	4 – Relacje są dobre; potrzebuje dostępnej formy komunikatu.
45	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami	d750	3 – Dobre relacje indywidualne; większa grupa utrudnia śledzenie rozmowy.
46	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	5 – Utrzymuje regularny kontakt z bliskimi, inicjuje rozmowy i wspólne czynności. W domu rozmówcy zapewniają widoczność twarzy i nie mówią równocześnie; w tych warunkach kontakt jest pełny.
47	Edukacja szkolna	Regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	d820	5 – W sprawdzonej ewidencji badanego okresu uczestniczy regularnie w zaplanowanych zajęciach; nie występują powtarzalne spóźnienia ani unikanie lekcji. Jakość dostępu do przekazu oceniono w innych pozycjach.
48	Edukacja szkolna	Wykonuje obowiązki wynikające z roli ucznia	d820	4 – Obowiązki realizuje dobrze przy dostępnym poleceniu.
49	Edukacja szkolna	Buduje relacje koleżeńskie i współpracuje w grupie szkolnej	d820	3 – Współpracuje przy kolejności wypowiedzi i zapisie ustaleń.
50	Edukacja szkolna	Prosi nauczyciela lub inną osobę o pomoc w trudnościach w uczeniu się	d820	4 – Zwykle zwraca się do koleżanki lub nauczyciela o powtórzenie albo zapis. Czasem zwleka z prośbą z obawy przed zwróceniem uwagi klasy. Korzystanie z pomocy koleżanki samo w sobie nie obniża oceny.
51	Życie w społeczności lokalnej	Inicjuje lub podejmuje aktywności pozalekcyjne	d920	4 – Uczestniczy w kole fotograficznym i zajęciach przyrodniczych.
52	Życie w społeczności lokalnej	Ma hobby wymagające aktywności i twórczości	d920	5 – Fotografia i przyroda są wyraźnymi zasobami.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższe oceny koncentrują się w odbiorze złożonych komunikatów ustnych, równoczesnym wykonywaniu czynności wymagających słuchania i notowania, proszeniu o pomoc, rozmowie wieloosobowej oraz pracy grupowej. Nie dotyczą globalnego potencjału poznawczego, czytania, pisanie, motoryki ani podstawowych relacji społecznych. Wynik wskazuje na konieczność pogłębionej oceny dostępu do komunikacji i wpływu środowiska, nie stanowi samodzielnej podstawy orzeczenia.

10.2.10. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

Niezależnie od wykorzystanego narzędzia poradnia potrzebuje rzetelnej informacji ze szkoły; kompletny opis nie wymaga ponownego sporządzania go w KSzOF. W przypadku słabego słyszenia dane szkolne są szczególnie ważne, ponieważ trudności ujawniają się w warunkach, których gabinet nie odtwarza: w hałasie, przy zmiennej odległości, podczas dyskusji i w dużej sali. PPP nie powinna zamykać oceny funkcjonowania szkolnego na podstawie samego audiogramu.

Sytuacja	Działanie PPP	Czego PPP nie robi
Szkoła przekazała pełny KSzOF	Analizuje wyniki jakościowo i zestawia je z mikroopisami zdarzeń, warunkami akustycznymi oraz dokumentacją audiologiczną.	Nie traktuje sumy punktów jako decyzji orzeczeniowej.

Sytuacja	Działanie PPP	Czego PPP nie robi
KSzOF jest częściowy	Wskazuje brakujące obszary, zwłaszcza odbiór poleceń, rozmowę wieloosobową, zmęczenie, WF i działanie sprzętu, i żąda uzupełnienia.	Nie dopisuje ocen w imieniu szkoły.
Brak KSzOF, ale szkoła przekazała równoważny, szczegółowy opis	Może kontynuować ocenę, odnotowując brak KSzOF i wykorzystując opis funkcjonalny.	Nie przedstawia alternatywnego opisu jako oryginalnego wyniku KSzOF.
Brak KSzOF i opis ogólnikowy	Przekazuje Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP i określa konkretne dane do uzupełnienia.	Nie uznaje stwierdzeń „nie uważa” lub „słabo słyszy” za wystarczający opis funkcjonowania.
Szkoła nie uzupełnia materiału	Dokumentuje próby pozyskania danych i ogranicza wnioskowanie; nie formułuje kategoriycznych wniosków o sytuacjach szkolnych, których nie udokumentowano.	Nie zastępuje danych szkolnych domysłami ani wynikiem badania w cichym gabinecie.

10.2.11. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

Kategoria danych	Zakres	Znaczenie
Dane niezbędne	Powód skierowania; opis odbioru poleceń w ciszy i hałasie; rozmowa wieloosobowa; praca grupowa; WF i duże przestrzenie; liczba, częstość i skutki trudności; działanie dotychczasowych dostosowań; sposób korzystania z aparatów i ewentualnego mikrofonu zdalnego. Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).	Bez nich PPP nie powinna formułować daleko idących wniosków o funkcjonowaniu w szkole.
Dane uzupełniające	Wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, mikroopisy zdarzeń, przykłady prac po instrukcji ustnej i pisemnej, notatki z obserwacji, dane od kilku nauczycieli, informacje o zmęczeniu w ciągu dnia.	Pozwalają odróżnić incydent od powtarzalnego mechanizmu i ocenić różne warunki.
Dane pomocnicze	Zainteresowania, aktywność pozaszkolna, relacje rówieśnicze, strategie domowe, dodatkowe materiały od specjalistów.	Pomagają projektować wsparcie, ale same nie rozstrzygają sprawy.

Prośba o uzupełnienie nie powinna brzmieć „prosimy o pełniejszą opinię”. PPP powinna wskazać, jakich danych potrzebuje: kiedy uczennica nie wykonuje polecenia, z jakiej odległości mówił nauczyciel, jaki był hałas, czy twarz mówiącego była widoczna, czy informację zapisano i jak zmieniło się wykonanie po zapewnieniu dostępu.

10.2.12. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Działanie	Zakres	Efekt
Zmiana miejsca w klasie	Mają siedzieli w pierwszym rzędzie, ale miejsce nie zawsze zapewniało widoczność wszystkich nauczycieli i uczniów podczas dyskusji.	Częściowa poprawa; samo „pierwsze miejsce” nie rozwiązało problemu rozmowy wieloosobowej.



Działanie	Zakres	Efekt
Powtarzanie poleceń	Niektórzy nauczyciele powtarzali komunikat głośniejsze.	Ograniczona skuteczność. Skuteczniejsze było przeformułowanie i zapisanie kluczowych informacji.
Zapisywanie poleceń	Część nauczycieli zapisywała zadania w punktach na tablicy.	Wyraźna poprawa poprawności i tempa rozpoczęcia pracy.
Wsparcie koleżanki	Maja mogła sprawdzić polecenie u wybranej koleżanki.	Pomagało doraźnie, ale zwiększało zależność i ukrywało brak dostępności komunikatu nauczyciela.
Mikrofon zdalny	Urządzenie było używane na wybranych lekcjach, bez jednolitej procedury przekazywania między nauczycielami.	Dobra skuteczność przy prawidłowym użyciu; brak ciągłości obniżał korzyść.
Materiały filmowe	Część filmów miała napisy, część była odtwarzana bez napisów i bez streszczenia.	Napisy zwiększały rozumienie; bez nich Maja traciła informacje, zwłaszcza przy muzyce w tle.
Kontakt z rodzicem	Kontakt podejmowano głównie po błędach lub problemach technicznych.	Potrzebna planowa wymiana informacji o działaniu sprzętu, zmęczeniu i skutecznych strategiach.

• 10.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest połączenie danych audiologicznych z oceną funkcjonalną. Nie wystarczy stwierdzić, że uczennica ma niedosłuch i korzysta z aparatów. Trzeba ustalić, jakie informacje odbiera w różnych warunkach, jak kompensuje braki, jaki koszt ponosi w postaci wysiłku słuchowego oraz które bariery można usunąć przez organizację środowiska.

10.3.1. Część A. Dane podstawowe uczennicy i powód skierowania do PPP

Maja K., 10 lat, klasa IV szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Powód skierowania: powtarzalne trudności w odbiorze złożonych komunikatów ustnych, pracy w hałasie i rozmowie wieloosobowej, narastające zmęczenie w drugiej części dnia oraz rozbieżność między wiedzą uczennicy a wykonaniem zadań po instrukcji wyłącznie ustnej. Dokumentacja potwierdza obustronny niedosłuch odbiorczy stopnia umiarkowanego i korzystanie z dwóch aparatów słuchowych.

W części A nie wpisuje się jeszcze wniosku orzeczeniowego. Należy zapisać, dlaczego dotychczasowe dostosowania są niewystarczające i jakie pytania wymagają odpowiedzi: czy trudność wynika z dostępu do mowy, języka, uwagi, pamięci, zmęczenia, działania urządzeń czy ich wzajemnego oddziaływania.

10.3.2. Część B. Źródła danych i informacja o dokumentacji medycznej

- Dokumentacja audiologiczna i laryngologiczna: rozpoznanie, aktualność badań, sposób protezowania, wyniki rozumienia mowy oraz zalecenia techniczne.
- Dane ze szkoły: KSzOF lub równoważny opis, mikroopisy sytuacji, warunki akustyczne, porównanie wykonania po instrukcji ustnej i pisemnej, działania szkoły i ich skuteczność.
- Dane od rodzica: historia rozwoju słuchowego i językowego, kontrole aparatów, strategie domowe, zmęczenie po szkole, sytuacje pogorszenia słyszenia.
- Dane od uczennicy: subiektywny opis słyszenia w klasie, strategie kompensacyjne, gotowość do proszenia o powtórzenie, sygnały zmęczenia i preferowany sposób wsparcia.
- Obserwacja PPP: rozmowa w ciszy i przy kontrolowanym zakłóceniu, reakcja na zmianę odległości, odbiór polecenia z widoczną i niewidoczną twarzą, korzystanie z zapisu.
- Badanie psychologiczne: profil poznawczy z ograniczeniem zależności wyniku od przekazu słuchowego; uwaga, pamięć robocza i tempo przetwarzania interpretowane w kontekście dostępu do komunikatu.
- Badanie pedagogiczne: czytanie, pisanie, matematyka i wykonywanie instrukcji w warunkach dostępnych oraz przy przekazie wyłącznie ustnym.



- Badanie językowe lub surdopedagogiczne: rozumienie wypowiedzi, słownictwo, fonologiczne różnicowanie mowy, rozumienie nowego słownictwa, samorzecznictwo i strategie komunikacyjne.

PPP powinna zapisać nie tylko nazwę zastosowanego narzędzia, lecz także warunki jego użycia. Wynik uzyskany po ustnym poleceniu w warunkach ograniczonego dostępu nie może być automatycznie interpretowany jako deficyt poznawczy albo językowy.

10.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

Rodzic może mówić, że Maja „słyszy bardzo dobrze w aparatach”, ponieważ w domu rozmawia swobodnie. Nauczyciel może oceniać, że uczennica jest nieuważna, ponieważ nie wykonuje części poleceń. Maja może natomiast powiedzieć, że słyszy głos, lecz nie wszystkie słowa. Te informacje nie muszą się wykluczać, bo dotyczą różnych warunków.

PPP porównuje sytuacje: cisza i hałas, bliska i dalsza odległość, jedna i kilka osób mówiących, twarz widoczna i niewidoczna, instrukcja ustna i ustno-pisemna. Rozbieżność staje się wtedy informacją o wpływie środowiska, a nie powodem do arbitralnego wyboru jednej relacji.

10.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: niepełna dokumentacja audiologiczna i ogólny opis szkoły

Szkoła przesyła zdanie: „Maja ma aparaty, ale często nie uważa, nie odpowiada na pytania i prosi koleżankę o pomoc”. Rodzic dołącza audiogram sprzed trzech lat, bez aktualnego opisu aparatów. Brakuje danych o hałasie, odległości, kierunku mówienia, działaniu sprzętu, pracy grupowej i zmęczeniu.

W takiej sytuacji PPP nie powinna uznać, że ma wystarczający obraz. Przekazuje szkole Kartę informacji funkcjonalnej, prosi rodzica o aktualną dokumentację audiologiczną i ustala warunki własnej obserwacji. Może rozpocząć badania, ale nie zamyka wniosku dotyczącego słabego słyszenia i potrzeb technicznych bez potwierdzenia aktualnego stanu oraz bez rzetelnych danych o funkcjonowaniu w szkole.

10.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

- Maja dobrze czyta i pisze, korzysta z materiału wzrokowego oraz logicznie wyjaśnia rozwiązanie dostępnego zadania. Te możliwości trzeba uwzględnić przy ocenie jej potencjału do uczenia się.
- Maja samodzielnie porusza się po szkole i wykonuje czynności ruchowe potrzebne w opisanych aktywnościach.
- Maja rozumie wypowiedzi w języku polskim w dostępnych warunkach rozmowy. Trudności nasilają się przy ograniczonym odbiorze mowy i nowym słownictwie; te dwa źródła trudności należy rozróżniać.
- Maja pracuje wytrwale, gdy ma dostęp do pełnego polecenia. Jej zaangażowanie należy oceniać po zapewnieniu dostępności komunikatu.
- Maja utrzymuje dobre relacje z kilkoma rówieśniczkami i swobodnie rozmawia w spokojnym kontakcie indywidualnym. Przy nieporozumieniach grupowych trzeba sprawdzić, czy odebrała całą wypowiedź.
- Ocena równowagi i funkcji przedsionkowych wymaga odrębnych danych. Nie przedłożono dotyczącej ich dokumentacji, a sam niedosłuch nie wystarcza do wnioskowania o zaburzeniach w tych obszarach.
- Działające aparaty zwiększają dostęp do mowy. Ich korzyść i pozostające bariery ocenia się w konkretnych sytuacjach szkolnych, w tym w hałasie i z większej odległości.

10.3.6. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Warstwa	Co zawiera	Czego unikać
Dokumentacja diagnostyczna	Aktualna dokumentacja audiologiczna, opis urządzeń, wyniki badań, porównanie warunków, kody ICF, źródła danych i hipotezy robocze.	Interpretacji wyniku poznawczego bez uwzględnienia dostępności komunikatu.
Orzeczenie	Syntetyczny opis wpływu słabego słyszenia na uczenie się, komunikację, zmęczenie i uczestnictwo oraz konkretne potrzeby.	Surowych wyników, kodów ICF, nieuzasadnionych parametrów technicznych i ogólnika „dostosować warunki”.



Warstwa	Co zawiera	Czego unikać
Plan wdrożenia	Sposób komunikacji, miejsce, technologia, zasady dyskusji, działania na WF, procedura awarii, przerwy słuchowe i monitoring.	Przerzucania całej odpowiedzialności na uczennicę, rodzica albo PPP.

10.3.7. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Mai	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Słuchanie i odbiór komunikatów ustnych	Niepełny odbiór wieloetapowych poleceń, wypowiedzi z odległości oraz mowy w hałasie.	Funkcje słuchowe; uwaga słuchowa; pamięć robocza dla materiału werbalnego.	Hałas, pogłos, odległość, niewidoczna twarz, brak zapisu.	Utrata fragmentu sygnału zwiększa obciążenie uwagi i prowadzi do błędu mimo rozumienia zadania.
Rozmowa i dyskusja	Gubienie wątku przy kilku osobach mówiących naraz, opóźnione włączanie się do rozmowy.	Funkcje słuchowe i językowe w zakresie odbioru mowy; funkcje uwagi.	Brak kolejności wypowiedzi, osoby mówiące z boku lub zza pleców.	Uczennica nie ma pełnego dostępu do kolejnych wypowiedzi i uzupełnia treść z kontekstu.
Uczenie się nowego słownictwa	Pomyłki w nowych nazwach i pojęciach przekazanych tylko ustnie.	Funkcje słuchowe; funkcje językowe; pamięć słuchowo-werbalna.	Brak zapisu terminu, szybkie tempo, brak powtórzenia w zdaniu.	Niepełny wzorzec słuchowy utrudnia zapisanie i utrwalenie nowego słowa.
Wykonywanie wielu czynności	Trudność w jednoczesnym słuchaniu, notowaniu i śledzeniu prezentacji.	Uwaga, pamięć robocza, wysiłek słuchowy.	Szybka lekcja, brak materiału przed zajęciami, mówienie podczas pisania.	Zasoby poznawcze są zużywane na odtwarzanie komunikatu, pozostaje mniej możliwości na notowanie i analizę.
Praca grupowa	Utrata ustaleń i ograniczenie roli w hałaśliwej grupie.	Funkcje słuchowe, uwaga, funkcje emocjonalne związane z gotowością do proszenia o powtórzenie.	Nakładające się wypowiedzi, brak ról i zapisu ustaleń.	Bariera komunikacyjna ogranicza uczestnictwo mimo kompetencji społecznych i poznawczych.
Udział w WF, apelach i wycieczkach	Niepełny odbiór poleceń w dużej przestrzeni i z większej odległości.	Funkcje słuchowe.	Pogłos, ruch, komunikat zza pleców, brak sygnału wzrokowego.	Ograniczenie może wpływać na bezpieczeństwo i samodzielność.
Wytrwałość w ciągu dnia	Spadek tempa i większa liczba błędów po kilku godzinach słuchania.	Funkcje energii i napędu; uwaga; funkcje emocjonalne.	Długotrwałe słuchanie bez wsparcia pisemnego i przerw, duży hałas.	Wysiłek potrzebny do odbioru mowy prowadzi do funkcjonalnego zmęczenia i ograniczenia udziału.

Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d310 — Odbieranie wiadomości ustnych	Zwykła lekcja z aparatami słuchowymi; głos z dystansu, hałas i wypowiedzi kilku osób. Nie utożsamia się z rozmową w ciszy.	Często traci fragmenty potrzebne do zrozumienia całej instrukcji. Sama znajomość słów nie odtwarza opuszczonego warunku. Bez powtórzenia lub zapisu wiele złożonych poleceń nie staje się dostępnych, mimo prawidłowego działania aparatów.	d310.3 — znaczne ograniczenie w opisanych warunkach lekcji. Maja słyszy część słów, ale traci warunki konieczne do odtworzenia wielu złożonych poleceń; znajomość słownictwa nie uzupełnia brakującej treści. Taki skutek przemawia za 3 zamiast 2. Odbiór prostych i bliższych wypowiedzi jest zachowany, dlatego nie przyjęto 4. Wynik nie dotyczy rozmowy w ciszy i nie jest oceną działania aparatu.
d350 — Rozmowa	Rozmowa szkolna przy zmiennych warunkach akustycznych; także rozmowa w parze i krótkiej grupie.	Samodzielnie inicjuje i podtrzymuje kontakt w parze. W grupie gubi zmianę wątku, potrzebuje powtórzenia i spóźnia się z odpowiedzią, ale po uporządkowaniu kolejności wnosi własne treści.	d350.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: potrzebne są powtarzane korekty dostępu do rozmowy. Nie 3: znaczna część wymiany przebiega samodzielnie w realnie występujących, spokojniejszych kontaktach.
d220 — Podejmowanie wielu zadań	Jednoczesny odbiór wypowiedzi, śledzenie prezentacji i notowanie, przy dotychczasowym sposobie pracy klasy.	Gdy notuje, traci dostęp do twarzy mówiącego; gdy słucha, nie zapisuje ważnego fragmentu. Całą sekwencję często odtwarza później z pomocą, zamiast wykonać ją na bieżąco.	d220.3 — znaczne ograniczenie równoczesnego słuchania, śledzenia prezentacji i notowania. Podczas zapisu Maja traci dostęp do twarzy nauczyciela, a podczas słuchania opuszcza ważne elementy notatki; pełną sekwencję odtwarza dopiero później z pomocą. To uzasadnia 3 zamiast 2. Sprawne wykonanie poszczególnych czynności i poprawa po ich rozdzieleniu przemawiają przeciw 4. Zalecenie dotyczy organizacji pracy, nie obniżenia wymagań poznawczych.
d166 — Czytanie	Dostępny tekst odpowiedni do klasy i zrozumiałe polecenie.	Sama odczytuje, interpretuje i wyszukuje informację; nie potrzebuje pomocy w rozumieniu większości tekstu ani powtarzania ze względu na słuch.	d166.0 — brak istotnego ograniczenia. Nie 1: nie wykazano utrudnienia czytania w tych warunkach. Wynik jest zasobem dla instrukcji pisemnych, nie przeliczeniem oceny słyszenia.
d240 — Radzenie sobie ze stresem	Sytuacja niepełnego odbioru i konieczność zgłoszenia trudności przed grupą.	Potrafi poprosić, jednak czasem zwleka i próbuje działać z niepełnym poleceniem. Potrzebuje uzgodnionego sposobu sygnalizowania problemu bez publicznego tłumaczenia się. Wspierający kontakt przywraca działanie.	d240.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: stres wpływa na zgłoszenie potrzeby i wykonanie istotnej części zadań. Nie 3: uczennica korzysta z dostępnych strategii i odzyskuje udział. Nie jest to automatycznie zaburzenie b1521.
d820 — Edukacja szkolna	Realizacja roli uczennicy w obecnych warunkach szkoły, nie tylko frekwencja.	Jest obecna regularnie, przygotowuje prace i uczy się skutecznie przy dostępie. Część aktywności ustnych, WF i zadań grupowych wymaga powtarzanej pomocy oraz organizacyjnego uzupełnienia dostępu.	d820.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: problemy powtarzają się w kilku ważnych formach edukacji. Nie 3: duża część nauki i obowiązków jest wykonywana samodzielnie. Dobra frekwencja nie oznacza pełnego uczestnictwa.

10.3.8. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe

Opis funkcji ciała musi wynikać z dokumentacji i badania. PPP nie interpretuje samodzielnie struktur ucha ani nie zastępuje audiologa. Może natomiast ocenić funkcjonalne skutki słabego słyszenia i sposób, w jaki wpływają one na uwagę, pamięć, język i energię w sytuacji szkolnej.



10.3.8.1. Funkcje ciała i obszary funkcjonalne

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b2300 — Wykrywanie dźwięków	Lekarz/audiolog: aktualne badanie słuchu w opisanych warunkach bez wzmocnienia. Ocenę odbioru mowy z aparatami przedstawiono oddzielnie w aktywnościach.	W badaniu opisanym w tym przypadku słabsze sygnały pozostają niewykryte, natomiast sygnały o większym natężeniu są odbierane w badanym zakresie. Nie jest to brak wykrywania dźwięków; problem dotyczy wyraźnie podwyższonego progu odbioru.	8 — nasilenie problemu nieokreślone; b2300.8. Podwyższony próg odbioru jest opisany, lecz bez zakresu bodźców i pełnej interpretacji badania nie można rzetelnie wybrać 2 albo 3. Wykrywanie silniejszego dźwięku samo nie rozstrzyga nasilenia. Kwalifikator ustala się na podstawie danych specjalistycznych, bez automatycznego przeliczania dB.
b1400 — Trwałość uwagi	Psycholog: zrozumiała, dostępna praca wzrokowa oraz ustna po sprawdzeniu odbioru; obserwacja kilku odcinków zadania.	W warunkach pełnego odbioru utrzymuje cel przez potrzebny czas i samodzielnie wraca po naturalnej krótkiej przerwie. Nie wymaga indywidualnych przypomnień. Gubienie niesłyszanego komunikatu nie jest dowodem utraty uwagi.	0 — brak istotnego problemu w ocenionym zakresie; b1400.0. Przy pełnym odbiorze treści Maja utrzymuje cel i samodzielnie wraca po krótkiej przerwie, bez indywidualnych przypomnień. To uzasadnia 0 zamiast 1. Męczący odbiór mowy i późniejsze wyczerpanie opisano odrębnie.
b1440 — Pamięć krótkotrwała	Psycholog: odtworzenie materiału po sprawdzeniu pełnego odbioru; porównanie polecenia przeczytanego i usłyszanego w ciszy.	Po prawidłowym odebraniu zapamiętuje kolejność i wykorzystuje ją w zadaniu; nie potrzebuje powtórzeń wynikających z utraty śladu pamięciowego. Pominięcia dotyczą przede wszystkim fragmentów, których wcześniej nie usłyszała.	0 — brak istotnego problemu; b1440.0. Po sprawdzeniu, że Maja odebrała całą informację, zapamiętuje kolejność i wykorzystuje ją bez powtórzeń wynikających z zapominania. Ten pozytywny wynik, a nie sam brak skarg, uzasadnia 0 zamiast 1. Pominięcia elementów wcześniej nieusłyszanych nie potwierdzają zaburzenia pamięci.
b167 — Funkcje językowe	Logopeda/psycholog: dostępne komunikaty, znaczenie słów i budowanie wypowiedzi; odróżnienie od samego usłyszenia słowa.	Rozumie i tworzy codzienne oraz szkolne zdania. Przy części rzadziej spotykanych pojęć potrzebuje krótkiego objaśnienia znaczenia nawet po poprawnym usłyszeniu lub przeczytaniu. Następnie używa pojęcia w nowym zdaniu.	Kwalifikatora b167 nie ustalono. Opis nie pokazuje, czy reakcja wykracza poza typową zmienność dla wieku, rodzaju zadania i warunków. Nie wystarcza do przypisania problemu 1 ani do potwierdzenia 0. Obserwację zachowuje się w opisie i uzupełnia o punkt odniesienia; nie oznacza się automatycznie jako zaburzenia.
b1300 — Poziom energii	Psycholog: samoopis, dane szkoły i rodzica, porównanie pory dnia; bez rozpoznawania choroby na podstawie zmęczenia.	Po kilku lekcjach wymagających intensywnego odbioru mowy odczuwa wyraźne wyczerpanie i potrzebuje przerwy, aby utrzymać tempo. Po odpoczynku lub zmianie kanału informacji wraca do znacznej części zadań.	2 — umiarkowany problem; b1300.2. Po kilku lekcjach intensywnego odbioru mowy wyczerpanie wymaga przerwy lub zmiany kanału informacji, a nie tylko niewielkiego zwolnienia — stąd 2 zamiast 1. Po tej zmianie Maja wraca do znacznej części pracy, co przemawia przeciw 3. Ocenia się wyczerpanie opisane w scenariuszu, nie motywację uczennicy.
b1521 — Regulacja emocji	Psycholog: rozmowa i obserwacja w dostępnym kontakcie, analiza reakcji na nieporozumienie; trudność zgłaszania potrzeb oceniona też w aktywności.	Odczuwa skrępowanie przy kolejnych prośbach, ale potrafi nazwać emocje, przyjąć wyjaśnienie i wrócić do rozmowy. Nie stwierdzono utraty kontroli, długiej dezorganizacji lub potrzeby regulowania jej emocji przez dorosłego.	0 — brak istotnego problemu regulacji; b1521.0. Nie 1: nie wykazano zaburzenia regulacji, mimo realnej trudności w proszeniu o dostęp. Wsparcie samorzecznictwa pozostaje zasadne na podstawie d240/d820 i warunków środowiskowych.

Struktury ciała związane ze słyszeniem opisuje się wyłącznie w zakresie wynikającym z dokumentacji medycznej. PPP nie powinna dopisywać rozpoznania anatomicznego ani wnioskować o strukturach na podstawie zachowania uczennicy.

10.3.8.2. Czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia

Czynnik środowiskowy	Bariera	Ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Dźwięk i warunki akustyczne (e250)	Hałas, pogłos i odgłosy przesuwanych krzeseł maskują mowę.	Ograniczenie hałasu, spokojniejsze miejsce, zasady rozmowy, mniejsze grupy.	Obserwacje szkoły i uczennicy.	Uwzględnić akustykę jako warunek dostępu, nie jako wygodę.
Produkty i technologie do komunikowania się (e125)	Niesprawny aparat, brak mikrofonu zdalnego albo niewłaściwe użycie ograniczają dostęp.	Działające aparaty i prawidłowo używany system mikrofonu zdalnego, jeżeli został zalecony.	Dokumentacja techniczna, rodzic, obserwacja.	Ustalić procedurę użycia i awarii bez regulowania urządzeń przez osoby nieuprawnione.
Produkty i technologie edukacyjne (e130)	Film bez napisów, brak zapisu polecenia i nowego słownictwa.	Napisy, transkrypcja, prezentacja, lista kroków, materiały przed lekcją.	Prace uczennicy i obserwacja lekcji.	Zapewnić równoległy kanał wzrokowy dla kluczowych treści.
Światło (e240)	Twarz nauczyciela w cieniu lub pod światło utrudnia korzystanie z informacji wzrokowej.	Dobre oświetlenie twarzy mówiącego i widoczność ust.	Obserwacja sal.	Ustawienie miejsca dobierać do warunków, nie automatycznie „pierwsza ławka”.
Najbliższa rodzina (e310)	Brak planowej wymiany informacji utrudnia reagowanie na awarie i zmęczenie.	Rodzina zna urządzenia, wspiera samorządność i przekazuje informacje o kontrolach.	Rozmowa z rodzicem.	Ustalić prosty kanał kontaktu, bez przerywania obowiązków szkoły na rodzica.
Rówieśnicy (e325)	Mówienie kilku osób naraz i wypowiedzi z za pleców ograniczają udział.	Zasada jednej osoby mówiącej, powtarzanie ustaleń, świadoma organizacja grupy.	Obserwacja pracy grupowej.	Pracować z całą klasą nad dostępnością komunikacji.
Osoby sprawujące funkcje władzy – nauczyciele (e330)	Mówienie tyłem, z odległości, szybkie tempo i sprawdzanie pytaniem „czy słyszała?”.	Zwrócenie uwagi uczennicy, widoczna twarz, naturalne tempo, przeformułowanie i sprawdzenie rozumienia.	Obserwacja i dane nauczycieli.	Ujednolicić standard komunikacji wszystkich nauczycieli.
Specjaliści ochrony zdrowia i inni specjaliści (e355, e360)	Brak wymiany informacji może prowadzić do nieadekwatnego użycia technologii.	Celowa, za zgodą rodzica, współpraca z audiologiem, protetykiem słuchu, logopedą lub surdopedagogiem.	Dokumentacja i konsultacje.	Każda współpraca powinna mieć określony cel i zakres.
Usługi, systemy i polityka edukacji (e585)	Brak procedur na WF, wycieczce, apelu i podczas awarii sprzętu.	Szkolne procedury dostępnej komunikacji, bezpieczeństwa i monitorowania.	Dokumentacja szkoły.	Wpisać procedury do IPET i uzgodnić odpowiedzialności.

Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e250 — Dźwięk	Bariera przy hałasie, pogłosie i nakładaniu wypowiedzi.	Mowa staje się częściowo niedostępna mimo aparatów. W ciszy przy zbliżonej treści odbiór jest wyraźnie lepszy; sprawdzono, czy problem nie wynikał z nieznanymi słów.	e250.3 — znaczna bariera. Nie 2: tracona jest zasadnicza treść wielu komunikatów. Nie 4: część wypowiedzi nadal jest odbierana. Nie jest to wynik pomiaru decybeli w klasie.
e1251 — Wspomagające produkty do komunikacji: aparaty	Ułatwienie rzeczywiście używane; prawidłowe działanie potwierdzone zgodnie z zaleceniami specjalisty.	Aparaty zapewniają dostęp do wielu rozmów z bliska, których sygnał bez wzmocnienia byłby niedostępny zgodnie z dokumentacją. Pozostają trudności w hałasie i z dystansu; nie odstawia się aparatu dla celów szkolnej próby.	e1251+3 — znaczne ułatwienie. Nie +2: technologia jest zasadniczym warunkiem wielu zwykłych kontaktów. Nie +4: nie zapewnia pełnego dostępu w ważnych sytuacjach szkolnych.
e130 — Zapis polecenia i słownictwa	Ułatwienie w odbiorze konkretnego polecenia i samodzielnym wykonaniu zadania o tej samej treści, po udostępnieniu kompletnego zapisu.	Po otrzymaniu kompletnego zapisu Maja samodzielnie rozpoczyna i poprawnie wykonuje zadanie o tej samej treści. Zapis nie zapewnia jednak dostępu do wszystkich bieżących wypowiedzi rówieśników.	e130+4 — całkowite ułatwienie w odbiorze tego polecenia i wykonaniu tego zadania: kompletny zapis przywraca samodzielne, poprawne wykonanie. Nie +3: w tym zakresie nie opisano pozostającej istotnej trudności. Ocena nie obejmuje bieżących rozmów na lekcji.
e330 — Nauczyciel mówiący tyłem lub z dystansu	Bariera w konkretnym sposobie przekazywania treści.	Gdy twarz nie jest widoczna, trudniej uzupełnia odbiór mowy. Po zwróceniu się do uczennicy i podaniu komunikatu przed notowaniem odbiera więcej informacji.	e330.8 — bariera o nieokreślonym nasileniu. Sposób mówienia utrudnia odbiór, ale opis nie rozstrzyga, jaka część komunikatu pozostaje dostępna, gdy nauczyciel mówi tyłem lub z dystansu. Do wyboru 2 albo 3 potrzebne jest porównanie w tym samym zakresie.
e325 — Koleżanka przekazująca utracone ustalenie	Ułatwienie w ciągu ocenianego dnia: doraźna dostępność informacji od koleżanki, bez zastępowania odpowiedzialności nauczyciela.	Koleżanka powtarza ustalenie lub wskazuje zapis, co umożliwia wejście w zadanie. Nie jest stale dostępna i nie powinna być jedynym źródłem komunikatów.	e325+2 — umiarkowane ułatwienie. Nie +1: pomoc często przywraca konkretny udział. Nie +3: nie jest wystarczająca ani trwała w całym dniu. Systemowe zapewnienie dostępu pozostaje zadaniem szkoły.

10.3.8.3. Różnica między wykonaniem w środowisku szkolnym a możliwościami w warunkach dostępnych

W ocenie Mai szczególnie ważne jest porównanie wykonania tego samego rodzaju zadania w różnych warunkach. Wystarczy uporządkowana próba, która pokaże, czy usunięcie bariery zmienia rezultat; nie musi to być eksperyment laboratoryjny.

Zadanie	Warunek mniej dostępny	Warunek dostępny	Interpretacja
Polecenie trzyetapowe	Jednorazowo ustnie, nauczyciel przy tablicy, hałas w klasie.	Polecenie powtórzone twarzą do uczennicy i zapisane w punktach.	Poprawa wykonania wskazuje na barierę dostępu do komunikatu, nie na brak rozumienia zadania.
Nowe słownictwo	Termin tylko wypowiedziany w toku lekcji.	Termin zapisany, wypowiedziany i użyty w przykładzie.	Lepsze zapamiętanie po wsparciu wielokanałowym.
Praca grupowa	Cztery osoby mówią jednocześnie, brak zapisu ustaleń.	Kolejność wypowiedzi, jasne role, krótka notatka z ustaleń.	Wzrost udziału uczennicy wynika ze zmiany środowiska komunikacyjnego.

Zadanie	Warunek mniej dostępny	Warunek dostępny	Interpretacja
Sprawdzian wiedzy	Polecenia wyłącznie odczytane na głos.	Polecenia w arkuszu, możliwość doprecyzowania bez podpowiedzi merytorycznej.	Wynik bardziej trafnie odzwierciedla wiedzę, a nie zdolność odbioru mowy w danym momencie.

10.3.9. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Maja ma zachowany potencjał poznawczy, właściwe dla wieku podstawowe kompetencje językowe i dobre umiejętności szkolne. Ograniczenia ujawniają się wtedy, gdy udział w edukacji zależy od jednorazowego odbioru mowy w niekorzystnych warunkach. Hałas, pogłos, odległość, niewidoczna twarz, szybkie tempo, nakładające się wypowiedzi i brak zapisu powodują utratę fragmentów informacji.

Niepełny sygnał uruchamia dalszy ciąg trudności. Uczennica zużywa więcej uwagi na odtwarzanie komunikatu, ma mniej zasobów na notowanie i analizę, częściej sprawdza polecenie u koleżanki, wolniej rozpoczyna zadanie, a po kilku godzinach jest zmęczona słuchaniem. W pracy grupowej nie zawsze zna aktualne ustalenia. Na WF i w dużych przestrzeniach ograniczenie może wpływać na bezpieczeństwo.

Gdy nauczyciel zwraca uwagę uczennicy przed rozpoczęciem wypowiedzi, stoi w widocznym miejscu, mówi naturalnie, przekazuje kluczowe informacje także pisemnie, porządkuje rozmowę grupy i prawidłowo używa technologii wspomagającej, wykonanie Mai wyraźnie się poprawia. Mechanizm trudności leży więc w interakcji funkcji słuchowych z wymaganiami i warunkami środowiska, a nie w braku wiedzy ani w braku motywacji.

10.3.10. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Różnicowanie	Co przemawia za mechanizmem w przypadku Mai	Co wymaga dalszego sprawdzenia
Ograniczony dostęp do mowy a trudności uwagowe	Trudność nasila się w hałasie, przy dystansie i niewidocznej twarzy, a zmniejsza po zapisie lub poprawie warunków.	Jeżeli problemy utrzymują się jednakowo także przy materiale wzrokowym i w ciszy, trzeba rozważyć dodatkową ocenę uwagi.
Słabe słyszenie a zaburzenie językowe	Maja rozumie tekst czytany i wypowiada się adekwatnie; problemy dotyczą nowych lub niepełnie odebranych słów.	Globalne trudności językowe byłyby widoczne również w czytaniu, pisaniu i rozmowie w dostępnych warunkach.
Słabe słyszenie a specyficzne trudności w uczeniu się	Błędy zmniejszają się po zapewnieniu pełnego polecenia i zapisu.	Utrwalone błędy czytania, pisania lub matematyki mimo dostępnej instrukcji wymagają odrębnej diagnostyki.
Słabe słyszenie a brak motywacji	Uczennica podejmuje zadanie i kończy je, gdy rozumie polecenie.	Brak motywacji nie wyjaśnia powtarzalnej zależności od hałasu i sposobu przekazu.
Stały niedosłuch a przejściowe pogorszenie	Dokumentacja potwierdza utrwalony niedosłuch, ale nagła zmiana funkcjonowania może wynikać z awarii, infekcji lub niewłaściwego dopasowania.	Nagłe pogorszenie wymaga sprawdzenia sprzętu i konsultacji medycznej, nie wyłącznie zmiany metod nauczania.
Samo rozpoznanie a potrzeba specjalnej organizacji nauki	Rozpoznanie jest udokumentowane, a ograniczenia są powtarzalne i wymagają systemowych dostosowań komunikacyjnych, technicznych i organizacyjnych.	Jeżeli proste, bieżące dostosowania całkowicie usuwają trudność i nie ma istotnego ograniczenia uczestnictwa, zakres wsparcia może być inny.

10.3.11. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

Wniosek PPP: obraz funkcjonowania Mai uzasadnia potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na słabe słyszenie. Wniosek wynika z aktualnej dokumentacji audiologicznej oraz z oceny funkcjonalnej pokazującej powtarzalne ograniczenia w odbiorze mowy, rozmowie wieloosobowej, uczeniu się nowego słownictwa, pracy grupowej, funkcjonowaniu w hałaśliwych przestrzeniach i utrzymaniu efektywności przez cały dzień szkolny.



Plan wsparcia powinien zmniejszyć bariery komunikacyjne, zapewnić wielokanałowy dostęp do kluczowych informacji, uporządkować użycie technologii wspomagającej, zabezpieczyć bezpieczeństwo na WF i poza klasą, ograniczyć zmęczenie słuchaniem oraz rozwinąć samodzielne zgłaszanie potrzeb bez przerzucania na uczennicę odpowiedzialności za dostępność lekcji.

• 10.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Dalej wykorzystano nazwy rubryk wzoru orzeczenia. Przed zastosowaniem w praktyce trzeba sprawdzić ich zgodność z obowiązującym formularzem. W treści orzeczenia nie wpisuje się kodów ICF, pełnych tabel KSzOF ani surowych wyników badań.

10.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Mai K., uczennicy klasy IV szkoły podstawowej, na okres II etapu edukacyjnego, ze względu na słabe słyszenie.

W opisie funkcjonowania Mai używa się określenia „uczenica słabosłysząca”. W przykładowym rozstrzygnięciu stosuje się nazwę kategorii „słabe słyszenie”, zgodnie z rubryką wzoru orzeczenia.

10.4.2. Diagnoza

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

1) przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj funkcjonalny wpływ słabego słyszenia, a nie tylko nazwę rozpoznania. Należy opisać warunki, w których uczennica traci dostęp do informacji, skutki dla uczenia się i uczestnictwa oraz bariery środowiskowe. Nie wpisujemy kodów ICF, pełnego audiogramu ani technicznych parametrów urządzeń, których zespół nie musi interpretować.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Mai występuje obustronny niedosłuch odbiorczy stopnia umiarkowanego. Uczennica korzysta z dwóch aparatów słuchowych i komunikuje się mową w języku polskim. Przy działających urządzeniach, w ciszy, z bliskiej odległości i przy widocznej twarzy rozmówcy rozumie wypowiedzi dobrze. Dostęp do mowy pogarsza się jednak w hałasie i pogłosie, przy większej odległości, wypowiedzi zza pleców, mówieniu kilku osób jednocześnie oraz przy długich, wieloetapowych komunikatach.

Ograniczenia ujawniają się przede wszystkim w odbiorze poleceń ustnych, rozmowie klasowej, pracy grupowej, uczeniu się nowego słownictwa, ćwiczeniach ze słuchu, funkcjonowaniu w hali sportowej, na apelu i podczas wycieczek. Uczennica może rozpocząć niewłaściwe zadanie, pominąć etap, stracić zmianę ustaleń grupy albo zareagować z opóźnieniem na polecenie związane z bezpieczeństwem. Nie wynika to z globalnie obniżonych możliwości poznawczych ani braku motywacji.

Wysiłek potrzebny do ciągłego uzupełniania brakujących elementów komunikatu prowadzi do zmęczenia słuchaniem, szczególnie w drugiej części dnia. Maja wtedy pracuje wolniej, częściej sprawdza polecenia u rówieśników i popełnia więcej błędów. Niechętnie prosi o kolejne powtórzenie przy całej klasie, co może maskować skalę trudności.

Bariery środowiskowe stanowią: hałas i pogłos, mówienie przez nauczyciela tyłem lub z dużej odległości, brak widoczności twarzy, szybkie tempo, nakładające się wypowiedzi, brak zapisu kluczowych informacji, filmy bez napisów, nieuporządkowane użycie mikrofonu zdalnego oraz brak procedury reagowania na awarię aparatu. Ułatwieniami są: naturalna, wyraźna mowa przy widocznej twarzy, zapis poleceń i nowego słownictwa, zasada jednej osoby mówiącej, prawidłowo używane urządzenia wspomagające, spokojniejsze warunki i krótkie przerwy od intensywnego słuchania.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

Maja ma obustronny niedosłuch odbiorczy stopnia umiarkowanego i korzysta z dwóch aparatów słuchowych. Jej możliwości poznawcze i podstawowe kompetencje językowe są zachowane, jednak dostęp do wypowiedzi ustnych jest ograniczony w hałasie i pogłosie, z większej odległości, przy niewidocznej twarzy mówiącego oraz podczas





rozmowy kilku osób. Trudność prowadzi do niepełnego wykonania poleceń, utraty wątku dyskusji, ograniczenia udziału w pracy grupowej i narastającego zmęczenia słuchaniem. Funkcjonowanie poprawia się po zapewnieniu widoczności osoby mówiącej, zapisu kluczowych informacji, porządku wypowiedzi, właściwego użycia technologii wspomagającej oraz możliwości krótkiego odpoczynku od intensywnego słuchania.

Wynik oceny funkcjonowania	Co trafia do tej rubryki orzeczenia
Odbiór mowy	Wpływ hałasu, odległości, pogłosu, kierunku mówienia i działania urządzeń na rozumienie komunikatu.
Uczenie się	Skutki niepełnego odbioru poleceń i nowego słownictwa dla rozpoczęcia, wykonania i zapamiętania zadania.
Rozmowa i praca grupowa	Trudność w śledzeniu kilku mówców oraz potrzebę porządku wypowiedzi i zapisu ustaleń.
Zmęczenie słuchaniem	Spadek efektywności w drugiej części dnia i potrzebę zmiany kanału informacji lub krótkiej przerwy.
Bezpieczeństwo	Odbiór poleceń na WF, wycieczce, apelu i w sytuacji alarmowej.
Czynniki środowiskowe	Akustyka, widoczność twarzy, sposób komunikacji, technologie i organizacja szkoły.

2) mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Maja ma zachowany potencjał poznawczy, dobrze czyta i pisze, sprawnie korzysta z materiału wzrokowego oraz logicznie wyjaśnia sposób rozwiązania zadania. Jest dokładna, obowiązkowa i samodzielna. W spokojnej rozmowie jeden na jeden komunikuje się swobodnie. Ma dobre relacje z kilkoma rówieśnikami, interesuje się przyrodą i fotografią, a jej mocne strony mogą być wykorzystane w projektach, notatkach wizualnych i pracy zespołowej o jasno określonych rolach.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Dobre rozumienie tekstu i materiału wzrokowego	Zapisywać kluczowe polecenia, słownictwo i ustalenia; stosować schematy i napisy.
Potencjał poznawczy	Nie obniżać wymagań automatycznie; poprawiać dostęp do informacji i warunki prezentowania wiedzy.
Dokładność i samodzielność	Powierzać odpowiedzialne role, lecz nie wykorzystywać uczennicy wyłącznie jako osoby zapisujące z powodu bariery komunikacyjnej.
Relacje indywidualne	Budować stopniowo udział w małych grupach, z zasadą kolejności wypowiedzi.
Zainteresowania	Wykorzystywać przyrodę i fotografię do projektów i prezentacji w dostępnej formie.

3) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Maja potrzebuje specjalnej organizacji nauki i metod pracy, która zapewni dostęp do informacji ustnej, zmniejszy wysiłek słuchowy i pozwoli bezpiecznie uczestniczyć w lekcjach, pracy grupowej, wychowaniu fizycznym oraz aktywnościach poza klasą. Wsparcie nie powinno polegać na automatycznym upraszczaniu treści, lecz na zapewnieniu równoważnego dostępu do polecenia, nowego słownictwa i wypowiedzi innych osób.

Potrzeba uczennicy	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Dostępny komunikat ustny	Pogorszenie odbioru w hałasie, z dystansu i bez widocznej twarzy.	Zwrócić uwagę uczennicy, mówić twarzą do klasy, naturalnym tempem, nie krzyczeć i nie mówić podczas odwrócenia do tablicy.
Wsparcie pisemne i wzrokowe	Niepełny odbiór szczegółów i nowego słownictwa.	Zapisywać polecenia, terminy, strony, terminy prac i najważniejsze wnioski.



Potrzeba uczennicy	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Porządek rozmowy	Utrata wątku przy kilku mówcach.	Jedna osoba mówi naraz, nauczyciel wskazuje mówcę i podsumowuje wypowiedzi z dalszej części sali.
Technologia wspomagająca	Odległość i hałas zmniejszają korzyść z aparatów.	Stosować system mikrofonu zdalnego, jeżeli jest zalecony i kompatybilny; określić procedurę użycia.
Ograniczenie zmęczenia	Długotrwały wysiłek słuchowy obniża efektywność.	Przeplatać kanały, zapewnić krótkie przerwy, nie kumulować kluczowych ćwiczeń słuchowych bez wsparcia.
Bezpieczeństwo	Ryzyko niepełnego odbioru poleceń w hali i przestrzeni otwartej.	Łączyć sygnał słuchowy z widocznym gestem, sprawdzać odbiór instrukcji i ustalić osobę odpowiedzialną w sytuacji alarmowej.
Samorzecznictwo	Niechęć do proszenia o powtórzenie.	Uczyć krótkich komunikatów: „proszę powtórzyć”, „proszę zapisać”, „nie słyszę z tej odległości”, bez stygmatyzacji.

10.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Zapewnić dostęp do komunikatu ustnego przez widoczną twarz mówiącego, zapis kluczowych informacji, porządek wypowiedzi, ograniczenie hałasu i wykorzystanie technologii wyłącznie po właściwym doborze przez uprawnionych specjalistów. Wykorzystywać mocny kanał wzrokowy, czytanie, dokładność, pamięć wzrokową, zainteresowania przyrodnicze i fotograficzne oraz dobre relacje w małej grupie. Podane dalej częstotliwości działań i terminy robocze są przykładowe; terminy prawne i obowiązki związane z bezpieczeństwem obowiązują bez zmian. W realnej sprawie zespół dobiera rozwiązania organizacyjne do potrzeb uczennicy, treści orzeczenia, warunków szkoły i zaleceń specjalistów prowadzących.

I. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe

– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Przed rozpoczęciem wypowiedzi nauczyciel powinien zwrócić uwagę Mai, znajdować się w polu widzenia i mówić naturalnym tempem. Nie należy krzyczeć ani przesadnie artykułować. Jeżeli uczennica nie zrozumiała komunikatu, skuteczniejsze jest jego przeformułowanie i zapisanie niż wielokrotne powtarzanie tego samego głośniej.

Kluczowe polecenia, nowe pojęcia, numery stron, terminy i wnioski należy zapisywać. Po poleceniu nauczyciel sprawdza rozumienie pytaniem o działanie, np. „co zrobisz najpierw?”, zamiast pytania „czy słyszałaś?”. W rozmowie klasowej obowiązuje zasada jednej osoby mówiącej; wypowiedzi uczniów z dalszej części sali powinny być krótko powtórzone lub podsumowane.

Miejsce w klasie należy ustalać elastycznie. Powinno zapewniać widoczność twarzy nauczyciela i rówieśników, ograniczać hałas tła i umożliwiać korzystanie z mikrofonu zdalnego. „Pierwsza ławka” nie jest celem samym w sobie. W niektórych układach korzystniejsze może być miejsce z dobrym widokiem na całą klasę.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Realizator	Wskaźnik efektu
Zwrócenie uwagi, widoczna twarz i naturalna mowa	Niepełny odbiór wypowiedzi z dystansu lub bez informacji wzrokowej.	Przy każdym istotnym komunikacie.	Wszyscy nauczyciele.	Mniej błędów wynikających z pominięcia części polecenia.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Realizator	Wskaźnik efektu
Zapis kluczowych informacji	Utrata szczegółów i nowego słownictwa.	Na każdej lekcji przy poleceniach wieloetapowych i nowych treściach.	Nauczyciele przedmiotowi.	Uczennica częściej rozpoczyna właściwe zadanie bez pomocy rówieśnika.
Zasada jednej osoby mówiącej	Trudność w rozmowie wieloosobowej.	Podczas dyskusji i pracy grupowej.	Nauczyciele i wychowawca.	Większy udział Mai i mniej utraconych ustaleń.
Mikrofon zdalny, jeśli zalecony	Pogorszenie odbioru przez odległość i hałas.	Na lekcjach wymagających intensywnego słuchania oraz w dużych przestrzeniach, zgodnie z instrukcją.	Nauczyciele po przeszkoleniu; koordynator sprzętu.	Lepszy odbiór poleceń i mniejsze zmęczenie.
Krótką przerwa od intensywnego słuchania	Zmęczenie w drugiej części dnia.	Doraźnie po sygnale uczennicy lub obserwowanym spadku efektywności.	Nauczyciele, pedagog.	Szybszy powrót do zadania i mniej błędów po przerwie.
Planowa wymiana informacji z rodzicem	Potrzeba danych o aparatach, kontrolach i zmęczeniu.	Krótko co 2–4 tygodnie oraz po istotnej awarii lub zmianie zaleceń.	Wychowawca lub koordynator.	Spójne reagowanie i szybsze rozwiązywanie problemów technicznych.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zespół uczący powinien ustalić wspólny standard dostępnej komunikacji: sposób przekazywania poleceń, zasady dyskusji, użycie mikrofonu zdalnego, procedurę w razie problemu z aparatem, organizację filmów i nagrań oraz zasady bezpieczeństwa na WF i podczas wycieczek. Ustalenia muszą obowiązywać wszystkich nauczycieli, ponieważ zmiana osoby prowadzącej nie powinna oznaczać utraty dostępności.

Pedagog specjalny, surdopedagog lub inny właściwy specjalista powinien wspierać nauczycieli w ustalaniu, czy problem dotyczy dostępu do komunikatu, czy innego mechanizmu. W tym przykładzie pierwszą analizę 3–5 wskaźników można zaplanować po około 6–8 tygodniach; termin należy dostosować do nasilenia trudności i tempa wdrożenia.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się indywidualne porady i konsultacje z psychologiem, dotyczące obawy przed zwracaniem uwagi klasy, reagowania na trudne sytuacje komunikacyjne i zachowania poczucia wpływu, także przy problemie z aparatem słuchowym. Jeżeli rozpoznane potrzeby emocjonalne wymagają systematycznej pracy, należy zaplanować inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, prowadzone indywidualnie przez psychologa. Ich cele ustala się z udziałem Mai; samo rozpoznanie niedosłuchu nie jest podstawą do przypisania jej niskiej samooceny. Rodzicom zaleca się porady i konsultacje w zakresie wspierania samodzielności.

Zajęcia logopedyczne zaleca się po potwierdzeniu konkretnych trudności językowych lub komunikacyjnych wymagających takiej pomocy. Ich cele należy odróżnić od strategii kompensacyjnych rozwijanych w rewalidacji surdopedagogicznej. Zakres, częstotliwość i sposób oceny efektów każdej formy wsparcia ustala się według rozpoznanych potrzeb. Dostępna komunikacja na lekcjach pozostaje zadaniem wszystkich nauczycieli.

4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się indywidualne zajęcia rewalidacyjne o charakterze surdopedagogicznym, rozwijające odbiór mowy w dostępnych warunkach, strategię kompensacyjną, rozpoznawanie zmęczenia słuchowego, zgłaszanie potrzeb komunikacyjnych i bezpieczne korzystanie z pomocy komunikacyjnych. Następnie ćwiczone strategie stosuje się w



rozmowie z partnerem i w klasie. Efekt ocenia się przez dostęp do polecenia, samodzielne zgłoszenie potrzeby i utrzymanie udziału przy mniejszym obciążeniu słuchowym. Parametry aparatów dobiera uprawniony specjalista.

Zajęcia nie zastępują dostępnej lekcji. Ich zadaniem jest zwiększenie samodzielności Mai, a nie ćwiczenie jej tak, aby kompensowała każdą barierę tworzoną przez środowisko szkoły. Zakres i częstotliwość należy powiązać z wynikami oceny surdopedagogicznej i językowej.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Potrzeba wsparcia nauczyciela współorganizującego nie wynika automatycznie z faktu noszenia aparatów słuchowych. Jeżeli jest uzasadniona funkcjonowaniem Mai, zakres powinien obejmować: koordynowanie dostępności komunikacyjnej, przygotowanie materiałów wzrokowych, wsparcie nauczycieli w użyciu technologii, organizację pracy grupowej, obserwację zmęczenia i bezpieczeństwa oraz stopniowe rozwijanie samodzielności. Nie powinien polegać na stałym powtarzaniu każdej wypowiedzi do ucha uczennicy ani na wyręczaniu jej w pracy.

W szkole ogólnodostępnej dodatkowe zatrudnienie w tym przypadku wymaga zgody organu prowadzącego (§ 7 ust. 3 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia specjalnego; t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1309). Można zatrudnić nauczyciela z kwalifikacjami z pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia, specjalistę lub pomoc nauczyciela. Zakres zadań musi odpowiadać kwalifikacjom i stanowisku; pomoc nauczyciela nie zastępuje nauczyciela ani specjalisty. Zgoda na zatrudnienie nie warunkuje obowiązku zapewnienia uczniowi dostępnej nauki i realizacji zaleceń orzeczenia.

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Mai do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

Za zgodą rodzica szkoła powinna współpracować z PPP, poradnią audiologiczną lub laryngologiczną, protetykiem słuchu, logopedą i surdopedagogiem w zakresie istotnym dla edukacji. Współpraca ma mieć konkretny cel: aktualizacja zaleceń, prawidłowe użycie urządzeń, wyjaśnienie zmian w funkcjonowaniu, dobór strategii językowych lub przygotowanie szkoły do zmiany sposobu protezowania. PPP wspiera merytorycznie, lecz nie odpowiada za serwis urządzeń ani bieżącą organizację szkoły.

7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

W bieżącym przykładzie rubryka nie dotyczy powrotu po leczeniu lub terapii. Jeżeli w przyszłości Maja wróci po zabiegu, zmianie sposobu protezowania lub okresie intensywnej rehabilitacji, szkoła powinna – za zgodą rodzica – uzgodnić z prowadzącymi specjalistami zasady korzystania z urządzeń, bezpieczeństwa, obciążenia słuchowego, stopniowego powrotu do zajęć i informowania nauczycieli oraz klasy.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

Najkorzystniejszą formą dla Mai jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej, w oddziale ogólnodostępnym, przy zapewnieniu dostępności komunikacyjnej, właściwego wykorzystania technologii wspomagających, działań surdopedagogicznych i monitorowania zmęczenia. Uczennica ma potencjał do realizacji podstawy programowej i dobre relacje rówieśnicze. Głównym celem jest usunięcie barier w zwykłym środowisku szkolnym.



Kolejne możliwe formy: 2) szkoła integracyjna lub oddział integracyjny w szkole ogólnodostępnej; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednie do potrzeb ucznia. W scenariuszu nie stwierdzono przesłanek form ośrodkowych określonych w § 16 ust. 2 pkt 4 lit. c–g. Kolejność wynika z funkcjonowania, nie z samego rozpoznania ani braków kadrowych szkoły.

III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Rozpoczęcie zadania po poleceniu	Częste błędy po instrukcji wyłącznie ustnej.	Więcej zadań rozpoczętych prawidłowo po zapisie i sprawdzeniu rozumienia.	Krótką obserwacją nauczycieli, prace uczennicy.
Udział w dyskusji	Utrata wątku przy wypowiedziach kilku osób.	Częstszy adekwatny udział po wprowadzeniu kolejności i podsumowań.	Obserwacja lekcji.
Praca grupowa	Utrata ustaleń i zależność od jednej koleżanki.	Samodzielne korzystanie z zapisu ustaleń i większy udział w roli grupowej.	Karta pracy grupowej.
Zmęczenie słuchaniem	Spadek tempa i większa liczba błędów w drugiej części dnia.	Wcześniejsze zgłaszanie zmęczenia, krótszy czas powrotu po przerwie i mniej pomyłek.	Samoopis, obserwacja, krótki rejestr.
Korzystanie z technologii	Nieregularne użycie mikrofonu zdalnego i brak jasnej procedury.	Prawidłowe użycie na ustalonych lekcjach, szybkie reagowanie na awarię.	Karta użycia sprzętu, zgłoszenia.
Bezpieczeństwo na WF i wycieczkach	Kilka sytuacji niepełnego odbioru instrukcji.	Potwierdzony odbiór poleceń dzięki sygnałom wzrokowym i widoczności nauczyciela.	Notatki nauczyciela WF i opiekunów.

10.4.4. Dodatkowe informacje

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: NIE. Maja komunikuje się mową w języku polskim i nie korzysta z AAC ani języka migowego. Potrzebuje jednak wspomagania dostępu do komunikacji poprzez widoczną twarz mówiącego, zapis kluczowych informacji, napisy, transkrypcje i właściwie dobrane technologie słuchowe. Narzędzia te nie są w tym przypadku AAC, lecz rozwiązaniami dostępnościowymi.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.

3. Inne:

Przykładowy zapis: szkoła powinna monitorować działanie i wykorzystanie urządzeń wspomagających, dostępność materiałów audiowizualnych, zmęczenie słuchaniem oraz bezpieczeństwo w dużych i hałaśliwych przestrzeniach. Każda istotna zmiana w sposobie protezowania słuchu wymaga ponownego uzgodnienia sposobu wsparcia z rodzicem i właściwymi specjalistami.

10.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Część wypełnia się wyłącznie w przypadkach, o których mowa w § 21 ust. 1 rozporządzenia. W przypadku pierwszego orzeczenia nie tworzy się dowolnego zapisu „nie dotyczy”; pole pozostaje niewypełnione zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.



Przykładowy zapis dla nowego orzeczenia: istotną okolicznością jest zmiana sposobu protezowania słuchu, zmiana poziomu funkcjonowania językowego lub szkolnego, przejście na kolejny etap edukacyjny albo potrzeba doprecyzowania zaleceń dotyczących technologii, komunikacji i organizacji zajęć.

10.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

10.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do akt sprawy

Zespół orzekający, po analizie aktualnej dokumentacji audiologicznej, danych ze szkoły, informacji od rodzica i uczennicy, obserwacji oraz wyników badań psychologicznych, pedagogicznych i językowo-komunikacyjnych, stwierdza, że słabe słyszenie powoduje powtarzalne ograniczenia w odbiorze wypowiedzi ustnych, szczególnie w hałasie, z większej odległości, przy kilku mówcach oraz w dużych przestrzeniach.

Ograniczenia wpływają na poprawność wykonania poleceń, uczenie się nowego słownictwa, udział w dyskusji i pracy grupowej, bezpieczeństwo podczas wychowania fizycznego oraz efektywność w drugiej części dnia. Uczennica ma zachowany potencjał poznawczy i osiąga wyniki odpowiednie do wieku w warunkach dostępnej komunikacji. Proste, nieregularne dostosowania okazały się niewystarczające; potrzebna jest spójna organizacja działań całej szkoły i wykorzystanie technologii wspomagającej.

W związku z powyższym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na słabe słyszenie, z zaleceniami ukierunkowanymi na dostępność komunikacyjną, ograniczenie wysiłku słuchowego, bezpieczne uczestnictwo oraz rozwijanie samodzielności uczennicy.

• 10.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

Orzeczenie uruchamia działania szkoły. Nie przenosi na PPP odpowiedzialności za codzienne prowadzenie lekcji, obsługę organizacyjną sprzętu ani rozwiązywanie braków kadrowych. Skuteczność zależy od tego, czy wszystkie osoby pracujące z Mają stosują wspólny standard komunikacji i czy szkoła ocenia nie tylko obecność działań, ale ich wpływ na uczestnictwo.

10.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła	Realizację zaleceń, dostępność komunikacji, organizację technologii, bezpieczeństwo, monitorowanie i dokumentowanie efektów.	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Dyrektor	Warunki organizacyjne, wyznaczenie koordynatora, dostęp nauczycieli do informacji i szkoleń, ustalenie procedur.	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Nauczyciele	Dostępny sposób mówienia, zapis informacji, porządek dyskusji, wykorzystanie sprzętu i reagowanie na zmęczenie.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: ocenianie, że uczennica „nie uważa”, bez sprawdzenia dostępu do komunikatu.
Specjaliści szkolni	Zajęcia, konsultacje dla nauczycieli, rozwijanie strategii komunikacyjnych i monitorowanie wdrożenia.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zastępowanie wszystkich nauczycieli w codziennym zapewnianiu dostępności.
Maja	Korzystanie z uzgodnionych strategii, zgłaszanie problemu z odbiorem i urządzeniem w zakresie możliwym do wieku.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.



Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Rodzic	Informacje o stanie urządzeń i kontrolach, współpracę z lekarzami oraz wspieranie samodzielności uczennicy.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.
PPP	Oceny funkcjonowania, konsultacji, doprecyzowania zaleceń, wsparcia merytorycznego i okresowej konsultacji efektów.	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	Wsparcie warunków organizacyjnych i wyposażenia, jeżeli szkoła nie jest w stanie zabezpieczyć zaleceń.	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.
Specjaliści ochrony zdrowia i protetyki słuchu	Diagnozę medyczną, kontrole słuchu, dobór, dopasowanie i serwis urządzeń.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: organizowanie szkolnego procesu dydaktycznego przez podmiot medyczny zamiast przez szkołę.

10.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

Element	Co powinien zawierać	Związek z orzeczeniem
WOPFU	Aktualny opis odbioru mowy w różnych warunkach, zmęczenia, języka, udziału w grupie, bezpieczeństwa, korzystania z aparatów i technologii oraz mocnych stron.	Przekłada diagnozę funkcjonowania na bieżący obraz szkolny.
IPET	Standard komunikacji, miejsce uczennicy, zapis poleceń, technologię, organizację filmów i dyskusji, zajęcia rewalidacyjne, procedury WF/wycieczek, współpracę z rodzicem i monitoring.	Przekłada zalecenia na konkretne działania i odpowiedzialności.
Ewaluacja	Proste wskaźniki, stan wyjściowy, terminy przykładowe, źródła danych i decyzje o modyfikacji.	Pozwala odróżnić brak efektu od braku wdrożenia albo problemu technicznego.

10.5.3. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

U Mai najpierw zapewnia się dostęp do poleceń i rozmowy, a następnie sprawdza wykorzystanie tych warunków podczas lekcji. Terminy prawne i zasady roboczego przeglądu określono w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Przed udziałem ucznia; po rozpoznaniu pilnej potrzeby – niezwłocznie.	Sprawdzenie warunków bezpiecznego udziału i komunikacji oraz uruchomienie potrzebnej pomocy w bieżącej pracy. Ustalenie osoby odpowiedzialnej i zastępstwa. Nie czeka się na ukończenie IPET ani na wspólne spotkanie wszystkich osób.	Dyrektor, nauczyciele i specjaliści; uczeń i rodzic jako źródło potrzebnych informacji.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Przeprowadzenie WOPFU, opracowanie IPET oraz potwierdzenie sposobu komunikowania się, aktualnych urządzeń i priorytetów.	Zespół IPET z udziałem rodzica i uczennicy; dyrektor zapewnia organizację.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Propozycja organizacyjna: w ramach przygotowania IPET i uruchamiania wsparcia	Ustalenie standardu komunikacji, miejsca w salach, użycia mikrofonu zdalnego, procedury awarii i bezpieczeństwa na WF.	Koordinator, nauczyciele i surdopedagog lub pedagog specjalny.
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Codziennie stosowanie zapisu poleceń, zasad dyskusji, dostępnych materiałów audiowizualnych i monitorowania zmęczenia.	Wszyscy nauczyciele i specjaliści.
Propozycja organizacyjna: po pierwszym okresie realizacji, przykładowo po 6–8 tygodniach	Robocza analiza wskaźników: błędy w poleceniach, udział w grupie, zmęczenie, technologia i bezpieczeństwo. Nie zastępuje formalnej WOPFU.	Koordinator, Maja, rodzic i osoby realizujące działania; PPP konsultacyjnie.
Termin prawny: okresowa WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym; spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym.	Modyfikacja IPET oraz decyzja o dalszym sposobie wykorzystania technologii i zajęć; kwestie sprzętu i godzin rozstrzyga dyrektor w odpowiednim trybie.	Zespół IPET i dyrektor; właściwi specjaliści i organ prowadzący według potrzeb.
Propozycja organizacyjna: po istotnej zmianie słyszenia, protezowania lub sprzętu oraz w ramach formalnych przeglądów	Aktualizacja WOPFU i IPET na podstawie nowych danych; nowego orzeczenia nie wymaga każda techniczna modyfikacja, lecz zmiana wykraczająca poza dotychczasowe rozstrzygnięcie może wymagać ponownego postępowania.	Zespół IPET, rodzic, uczennica i właściwi specjaliści; PPP w zakresie swoich kompetencji.

Przy nieodebraniem polecenia należy od razu zapewnić Mai dostępny przekaz. Z korektą warunków komunikacji nie czeka się do planowego przeglądu ani spotkania zespołu.

10.5.4. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

Procedura	Kroki
Przekazanie ważnego polecenia	1. Zwrócić uwagę Mai i poczekać na kontakt. 2. Stać w widocznym miejscu. 3. Przekazać krótki komunikat naturalnym głosem. 4. Zapisać kluczowe elementy. 5. Poprosić uczennicę o wskazanie pierwszego kroku.
Dyskusja klasowa	1. Jedna osoba mówi naraz. 2. Nauczyciel wskazuje mówcę. 3. Wypowiedzi z tyłu sali są krótko powtarzane. 4. Najważniejsze wnioski zostają zapisane. 5. Nauczyciel daje Mai czas na włączenie się.
Praca grupowa	1. Ograniczyć liczbę osób. 2. Ustalić kolejność wypowiedzi i role. 3. Zapisać podział zadań. 4. Nie lokować Mai stale w roli sekretarza. 5. Na końcu sprawdzić wspólne ustalenia.
Film, nagranie lub ćwiczenie słuchowe	1. Sprawdzić napisy/transkrypcję. 2. Wprowadzić nowe słowa. 3. Zapewnić dobrą jakość dźwięku i mikrofon, jeśli używany. 4. Pozwolić na powtórzenie. 5. Oceniać wiedzę, a nie przypadkową jakość odsłuchu.
WF, apel, wycieczka i sytuacja alarmowa	1. Nauczyciel jest widoczny. 2. Polecenie łączy sygnał słuchowy i wzrokowy. 3. Uczennica potwierdza zrozumienie. 4. W grupie wyznacza się dorosłego odpowiedzialnego za przekaz informacji. 5. Nie polega się wyłącznie na komunikacie z głośnika.
Zgłoszenie problemu z aparatem lub mikrofonem	1. Przyjąć zgłoszenie bez publicznego komentarza. 2. Ograniczyć hałas i sprawdzić, czy problem utrzymuje się. 3. Wykonać wyłącznie uzgodnione, podstawowe czynności zgodne z instrukcją; nie regulować urządzenia. 4. Zapewnić zapis informacji. 5. Skontaktować się z rodzicem lub wskazaną osobą.



Procedura	Kroki
Zmęczenie słuchaniem	1. Rozpoznać sygnały: wolniejsze tempo, częste sprawdzanie u rówieśników, wzrost błędów. 2. Zaproponować krótką cichą aktywność. 3. Zapisać kolejne polecenie. 4. Ustalić powrót. 5. Monitorować, czy przerwa poprawiła wykonanie.

10.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Komunikacja	Widoczna twarz, naturalne tempo, zapis kluczowych poleceń.	Wspólny standard komunikacji wszystkich nauczycieli i sprawdzanie rozumienia.	Audyt sytuacji komunikacyjnych, materiały przed lekcją, systematyczne doskonalenie praktyk.
Akustyka i miejsce	Miejsce z dobrą widocznością i możliwie małym hałasem.	Ograniczenie źródeł hałasu, zasady dyskusji i elastyczne miejsca w różnych salach.	Ocena akustyczna pomieszczeń i trwałe modyfikacje organizacyjne lub techniczne.
Technologia	Działające aparaty i procedura zgłoszenia problemu.	Mikrofon zdalny na ustalonych lekcjach, jeśli zalecony, oraz osoba koordynująca.	Spójny system użycia w całej szkole, szkolenie nauczycieli i regularna analiza korzyści.
Materiały	Zapis zadań, nowych terminów i terminów organizacyjnych.	Napisy, transkrypcje, materiały wizualne i wcześniejsze słownictwo.	Pełna dostępność materiałów audiowizualnych i platformy szkolnej.
Praca grupowa	Jedna osoba mówi naraz i zapis ustaleń.	Małe grupy, jasne role i monitorowanie nauczyciela.	Planowane rozwijanie samorządności i odpowiedzialności całej klasy za dostępność komunikacji.
Zmęczenie	Możliwość krótkiej przerwy i zmiany kanału informacji.	Monitorowanie pory dnia i planowanie obciążeń słuchowych.	Indywidualny profil obciążenia, elastyczne planowanie i okresowe konsultacje specjalistyczne.
Bezpieczeństwo	Widoczny sygnał na WF, wycieczce i w sytuacji alarmowej.	Uzgodniona procedura i odpowiedzialny dorosły.	Ćwiczenie procedur z całą klasą i dostosowanie systemów alarmowych, jeśli potrzebne.

10.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Prawidłowe rozpoczęcie zadań	Częste pomyłki po poleceniu wyłącznie ustnym.	Wyrażnie więcej zadań rozpoczętych właściwie po wdrożeniu zapisu i sprawdzania rozumienia.	Krótką próbka obserwacji raz w tygodniu.
Samodzielne proszenie o doprecyzowanie	Maja częściej pyta koleżankę niż nauczyciela.	Częstsze używanie uzgodnionych komunikatów bez skrępowania.	Samoopis i obserwacja nauczycieli.
Udział w pracy grupowej	Utrata ustaleń i wycofanie przy nakładających się wypowiedziach.	Stały udział przy zasadzie jednej osoby mówiącej i zapisie ustaleń.	Karta pracy grupowej.
Zmęczenie w drugiej części dnia	Wolniejsze tempo i więcej błędów po kilku lekcjach.	Wcześniejsze rozpoznanie zmęczenia i utrzymanie wykonania po krótkiej przerwie.	Krótki rejestr, rozmowa z Mają i rodzicem.

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Skuteczność technologii	Nieregularne użycie i niejasna procedura.	Technologia stosowana w ustalonych sytuacjach, a awarie szybko rozpoznawane.	Karta użycia i zgłoszeń.
Bezpieczeństwo	Niepełny odbiór części instrukcji na WF.	Brak sytuacji wynikających z nieodebranego polecenia; potwierdzanie instrukcji.	Notatki nauczyciela WF i opiekunów.
Dostęp do materiałów audiowizualnych	Część filmów bez napisów lub streszczenia.	Kluczowe materiały dostępne z napisami, transkrypcją lub równoważnym zapisem.	Przegląd materiałów i informacja uczennicy.

• 10.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

- ☐ Czy dokumentacja medyczna potwierdza rodzaj i stopień słabego słyszenia oraz jest wystarczająco aktualna?
- ☐ Czy ustalono sposób protezowania, używane urządzenia i zalecenia techniczne bez samodzielnego interpretowania ich poza kompetencjami PPP?
- ☐ Czy opis szkolny pokazuje funkcjonowanie w ciszy i hałasie, z bliska i z dystansu, przy jednej i kilku osobach mówiących?
- ☐ Czy opis przedstawia aktualne funkcjonowanie w jasno wskazanym okresie oraz dostępne dane z wcześniejszego przebiegu trudności, z podaniem źródeł, obecności ucznia i ograniczeń obserwacji?
- ☐ Czy zapisano częstość, liczbę epizodów, przybliżony czas i skutek trudności?
- ☐ Czy szkoła przekazała KSzOF-IV-VI albo równoważny, szczegółowy opis funkcjonowania?
- ☐ Czy przy braku danych PPP zażądała konkretnych uzupełnień zamiast zastępować je domysłami?
- ☐ Czy oddzielono fakt nieodebrania komunikatu od interpretacji „nie uważa” albo „nie słucha”?
- ☐ Czy porównano wykonanie po instrukcji ustnej i po instrukcji dostępnej pisemnie lub wzrokowo?
- ☐ Czy badanie psychologiczne i pedagogiczne przeprowadzono w warunkach ograniczających wpływ bariery słuchowej na wynik?
- ☐ Czy oceniono język, nowe słownictwo i rozumienie mowy bez automatycznego rozpoznawania globalnego zaburzenia języka?
- ☐ Czy uwzględniono zmęczenie słuchaniem i jego wpływ na drugą część dnia?
- ☐ Czy opisano funkcjonowanie na WF, apelu, wycieczce i w sytuacji alarmowej?
- ☐ Czy ustalono, jak uczennica zgłasza problem z aparatem i kto reaguje?
- ☐ Czy opisano czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia, w tym dźwięk, światło, technologie i sposób komunikacji?
- ☐ Czy w części orzeczeniowej usunięto kody ICF, pełne tabele i parametry techniczne niepotrzebne rodzinie i szkole?
- ☐ Czy użyto nazw rubryk zgodnych z aktualnym wzorem orzeczenia?
- ☐ Czy wersja syntetyczna diagnozy pokazuje mechanizm, bariery, zasoby i potrzeby?
- ☐ Czy zalecenia wskazują konkretne działania, realizatora, częstotliwość i sposób oceny efektów?
- ☐ Czy wskazano, że nauczyciel mówi naturalnie, nie krzyczy i nie przekazuje ważnego komunikatu tyłem?
- ☐ Czy zapisano zasady rozmowy wieloosobowej i pracy grupowej?
- ☐ Czy nowe słownictwo, polecenia i materiały audiowizualne mają równoległy kanał wzrokowy?
- ☐ Czy technologia wspomagająca została zalecona funkcjonalnie i bez wskazywania rozwiązania niepotwierdzonego przez specjalistę?
- ☐ Czy rewalidacja ma określony cel funkcjonalny i nie zastępuje dostępnej lekcji?
- ☐ Czy potrzeba nauczyciela współorganizującego wynika z funkcjonowania, a nie automatycznie z rozpoznania?
- ☐ Czy rozważono wszystkie możliwe formy kształcenia i uzasadniono formę najkorzystniejszą?
- ☐ Czy role szkoły, dyrektora, rodzica, PPP, organu prowadzącego i specjalistów ochrony zdrowia są rozdzielone?

- ☐ Czy zalecenia można bezpośrednio przełożyć na WOPFU i IPET?
- ☐ Czy plan wsparcia zawiera procedurę awarii sprzętu, zmęczenia i bezpieczeństwa?
- ☐ Czy dokument pozwala prześledzić logiczną ścieżkę: opinia szkoły (z wynikami KSzOF, jeżeli go zastosowano) – ocena PPP – orzeczenie – wsparcie?

Lista kontrolna nie zastępuje oceny eksperckiej. Ma pomóc wychwycić sytuacje, w których nazwa rozpoznania albo obecność aparatu słuchowego zaczynają zastępować analizę rzeczywistego dostępu do edukacji.

• 10.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Sprawdź aktualną dokumentację audiologiczną i ustal sposób protezowania słuchu.
2. Zbierz dane szkolne z ciszy i hałasu, lekcji, pracy grupowej, WF, przerw oraz sytuacji alarmowych.
3. Jeżeli szkoła nie przekazała KSzOF ani równoważnego opisu, prześlij Kartę informacji funkcjonalnej i zażądaj uzupełnienia.
4. Oddziel fakty, relacje i interpretacje. „Nie uważa” nie jest opisem funkcjonalnym.
5. Porównaj wykonanie tego samego zadania po instrukcji ustnej i po zapewnieniu dostępnego zapisu.
6. Ustal, czy problem dotyczy odbioru mowy, języka, uwagi, pamięci, zmęczenia, działania urządzeń czy kilku mechanizmów.
7. Opisz ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu oraz powiąż je z funkcjami słuchowymi i środowiskiem.
8. Wykonaj analizę różnicującą przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego.
9. Do orzeczenia przenieś syntetyczny opis bez kodów ICF i bez surowych wyników.
10. Zalecenia zapisz tak, aby szkoła wiedziała, jak mówić, co zapisywać, jak używać technologii i jak reagować na zmęczenie lub awarię.
11. Uzasadnij najkorzystniejszą formę kształcenia, nie opierając jej wyłącznie na stopniu niedosłuchu.
12. Po wydaniu orzeczenia sprawdź, czy zalecenia są możliwe do przełożenia na WOPFU, IPET, procedury i wskaźniki.

• 10.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczenicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.

Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VII — Porozumiewanie się; Uczenie się i stosowanie wiedzy; VIII — Zakres i rodzaj trudności w realizacji programu nauczania	Opis należy oprzeć na porównaniach dostępu do wypowiedzi w warunkach pokazanych w studium: w ciszy, przy hałasie, z odpowiedniej odległości i przy widocznej twarzy rozmówcy. Osobno zapisujemy, co Maja robi po odebraniu pełnej informacji, i czego nie wykonuje po niepełnym odbiorze polecenia.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Z tabeli działań szkoły przenosimy zastosowane sposoby zapewnienia dostępu do komunikatów wraz z ich rzeczywistymi efektami. Nie wystarczy ogólny wpis „używa aparatu”; potrzebna jest informacja, czy w danej sytuacji uzyskała dostęp do treści.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Zapewnić dostęp do kluczowych informacji, możliwość identyfikacji osoby mówiącej oraz sposób sprawdzenia odebrania polecenia bez publicznego odpytywania uczennicy.

Nie opisujemy nieodebrania wypowiedzi jako braku wiedzy lub braku współpracy. Wartości kwalifikatorów z oceny PPP pozostają w tabelach diagnostycznych i nie są wynikiem skali z formularza szkolnego.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 10.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 10.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.



Część karty	Pytania do szkoły
A. Dane podstawowe	Imię i nazwisko uczennicy, klasa, liczba uczniów, osoby wypełniające, okres obserwacji, data.
B. Dokumentacja i urządzenia	Jakie urządzenia uczennica nosi w szkole? Czy używa mikrofonu zdalnego? Kto koordynuje jego przekazywanie? Jak często zgłaszano problemy techniczne?
C. Sposób komunikowania się	Czy uczennica komunikuje się mową, PJM, AAC? Czy korzysta z odczytywania mowy z twarzy, zapisu i gestu?
D. Funkcjonowanie w ciszy	Jak rozumie nauczyciela z bliskiej odległości? Czy potrzebuje powtórzenia? Jak wykonuje polecenie zapisane?
E. Funkcjonowanie w hałasie i z dystansu	Jak reaguje na polecenie z końca sali, przy otwartym oknie, przesuwaniu krzeseł, na korytarzu i w hali?
F. Polecenia wieloetapowe	Ile etapów wykonuje po jednorazowym komunikacie? Co zmienia zapis w punktach?
G. Nowe słownictwo i nauka	Czy myli podobnie brzmiące słowa? Czy zna termin po zobaczeniu zapisu? Jak radzi sobie z nagraniami?
H. Dyskusja i rozmowa wieloosobowa	Czy śledzi zmianę mówcy? Czy wypowiedzi osób siedzących z tyłu są dla niej dostępne? Jak włącza się do rozmowy?
I. Praca grupowa	Czy grupa mówi jednocześnie? Czy ustalenia są zapisywane? Jaką rolę podejmuje uczennica?
J. WF, apel, wycieczka i bezpieczeństwo	Jak odbiera polecenia w dużej przestrzeni? Czy potrzebuje sygnału wzrokowego? Czy wystąpiły sytuacje ryzyka?
K. Zmęczenie słuchaniem	W jakiej porze dnia pojawia się spadek tempa? Jakie są sygnały? Co pomaga i jak długo trwa poprawa?
L. Prośzenie o pomoc	Czy uczennica zgłasza, że nie usłyszała? Kogo pyta? Czy obawia się reakcji klasy?
M. Dotychczasowe dostosowania	Jakie działania zastosowano, przez jaki czas i z jakim skutkiem? Czy wszyscy nauczyciele stosują je podobnie?
N. Mocne strony	Co uczennica robi dobrze? Jakie kanały informacji są dla niej najskuteczniejsze? Jakie ma zainteresowania i zasoby społeczne?
O. Współpraca z rodzicem	Jak szkoła i rodzic wymieniają informacje o urządzeniach, kontrolach, zmęczeniu i skutecznych strategiach?
P. Pytanie do PPP	Jakie konkretne pytanie diagnostyczne szkoła kieruje do poradni? Jakich rozstrzygnięć lub wskazówek potrzebuje?

Tabela obserwacyjna do uzupełnienia przez szkołę

Trudność / sytuacja	Jak często?	Ile razy?	W jakich warunkach?
Niepełne wykonanie polecenia ustnego			
Utrata wątku dyskusji			
Trudność w pracy grupowej			
Zmęczenie słuchaniem			
Niepełny odbiór na WF, apelu lub wycieczce			
Problem techniczny z aparatem lub mikrofonem			
Inna sytuacja			



Kontynuacja zestawienia

Trudność / sytuacja (kontynuacja)	Jak długo?	Jaki skutek?	Co pomaga?
Niepełne wykonanie polecenia ustnego			
Utrata wątku dyskusji			
Trudność w pracy grupowej			
Zmęczenie słuchaniem			
Niepełny odbiór na WF, apelu lub wycieczce			
Problem techniczny z aparatem lub mikrofonem			
Inna sytuacja			

Przy wypełnianiu karty należy unikać ogólników. Zamiast „Maja nie słyszy” trzeba opisać: kto mówił, z jakiej odległości, w jakim hałasie, czy twarz była widoczna, co uczennica wykonała, jak sprawdzono rozumienie i co zmieniło się po zapewnieniu zapisu lub innego ułatwienia.

• 10.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 18. Ocena pewności kluczowych wniosków – słabe słyszenie

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	niepełny dostęp do wypowiedzi w hałasie i poprawa po zapisie lub zmianie warunków	porównanie wykonania, dokumentacja audiologiczna i dane uczennicy
Umiarkowany	nasilenie wysiłku i zmęczenia słuchowego w ciągu dnia	samoopis i obserwacja wymagają powtarzalnego monitorowania

Dobór technologii. Potrzeba poprawy dostępu do wypowiedzi jest uzasadniona opisem Mai. Wybór urządzenia i jego parametrów wymaga osobnego ustalenia przez właściwych specjalistów oraz sprawdzenia kompatybilności. Jest to granica zakresu tej oceny, a nie obniżenie pewności obserwowanego ograniczenia.

Tabela 19. Matryca kluczowych zaleceń – słabe słyszenie

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
dostęp do poleceń	zapewnić pełny odbiór informacji i samodzielne rozpoczęcie zadania	widoczna twarz, krótki zapis kluczowych elementów, sprawdzenie rozumienia przez parafrazę	przy złożonych poleceniach, hałasie i zmianie aktywności
rozmowa grupowa	zwiększyć udział bez zależności od koleżanki	kolejność wypowiedzi, wskazanie osoby mówiącej i zapis ustaleń	podczas dyskusji i pracy grupowej

Kontynuacja zestawienia

Ocena efektów u Mai dotyczy odbioru poleceń i udziału w rozmowie grupowej. W każdej sytuacji trzeba najpierw potwierdzić dostępność przekazu; dobór okresu i danych wyjściowych opisano w rozdziale 4.9.



Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Efekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Dostęp do poleceń	Każdy nauczyciel; jedna osoba zestawia próbę, nie tworzy drugiej dokumentacji.	W dziesięciu wybranych złożonych poleceniach: czy dostępny był pełny zapis, widoczność rozmówcy i prawidłowe użycie uzgodnionej technologii.	W tych samych poleceniach: czy Maja podała sens zadania i samodzielnie rozpoczęła właściwe działanie. Oddzielić błąd nieodebranego warunku od błędu wiedzy.	Przegląd po zebraniu próby z co najmniej dwóch istotnych warunków, np. zwykłej sali i WF. Wnioski dla obu sytuacji zapisać osobno.
Rozmowa w grupie	Nauczyciel prowadzący grupę.	W pięciu zadaniach: czy zachowano kolejność mówców i udostępniono krótkie ustalenia.	Czy uczennica samodzielnie wniosła komunikat oraz prawidłowo odtworzyła uzgodniony dalszy krok. Zliczać utracone ustalenia i potrzebę ponownego przekazu.	Po pięciu zadaniach i rozmowie z Mają. Skuteczność zasad uzasadnia ich utrzymanie; nie oznacza zbędności aparatów lub zapisu.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Maja: ponownie ocenia się dostęp po zmianie aparatów, stanu słuchu, sali, etapów nauki lub wymagań komunikacyjnych. Dobre wyniki dzięki technologii i zapisowi wskazują na skuteczność tych rozwiązań, nie na ich zbędność. Nie pozbawia się uczennicy aparatu, aby sprawdzić potrzebę wsparcia. Ogranicza się ewentualnie nadmiar podpowiedzi, po potwierdzeniu samodzielnego odbioru i realnego udziału w różnych potrzebnych sytuacjach. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.

Uwagi końcowe: PPP nie rozpoznaje rodzaju niedosłuchu ani nie ustawia urządzeń; integruje aktualne dane audiologiczne z oceną dostępu do komunikacji w realnych warunkach szkoły. Konkretna technologia wymaga doboru i sprawdzenia kompatybilności przez właściwych specjalistów, a szkoła potrzebuje także planu dostępu zastępczego na wypadek awarii. Do dyskusji: co zmienia wynik zadania po zapisaniu polecenia i jak odróżnić wysiłek słuchowy od trudności uwagowej?

• 10.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Maja — nieusłyszane nie znaczy zapomniane

Zadanie. W ciszy i po zapisaniu polecenia Maja pamięta jego kolejność. W klasie traci fragment wypowiedzi nauczyciela mówiącego tyłem. Na podstawie opisu przypadku zaproponuj kwalifikatory b1440, d310 i e250. Wskaż jedno działanie oraz osobno sposób sprawdzenia wdrożenia i efektu. Dopiero potem porównaj odpowiedź z komentarzem.

Komentarz do odpowiedzi. b1440.0: pamięć krótkotrwała odebranego materiału jest skuteczna. d310.3: odbiór złożonych komunikatów w opisaney klasie jest znacznie ograniczony. e250.3: hałas istotnie ogranicza dostęp. Nie przypisuje się zaburzenia pamięci z braku odtworzenia niesłyszanego elementu. Konkretnie działanie: pełny zapis polecenia przed rozpoczęciem, z odpowiednim użyciem technologii.

Wdrożenie: sprawdzić dostępność pełnego zapisu w wybranych poleceniach. **Efekt:** czy Maja sama podała sens i rozpoczęła właściwą czynność. Nie obniżać wymagań treściowych tylko po to, aby poprawić wynik. Gdy pomaga zapis, jest to dowód jego skuteczności, nie dowód zbędności aparatu.

Przy omawianiu sprawdź, czy ocenę pamięci oparto na materiale rzeczywiście odebrany przez Maję. Bariera dźwiękowa, odbiór polecenia i zapamiętanie informacji muszą mieć odrębne uzasadnienia. Wdrożenie zapisu polecenia i samodzielne rozpoczęcie zadania są różnymi wskaźnikami. Rozbieżność ocen rozpatruje się według rozdziału 1.4.

• 11. Studium przypadku 5. Słabe widzenie

Uczennica klasy VI korzystająca z pomocy optycznych i technologii cyfrowych

Element	Opis
Uczeń	Zofia K.; 12 lat, klasa VI szkoły podstawowej
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	słabe widzenie
Dominujący mechanizm	ograniczony dostęp do drobnej, odległej, niskokontrastowej i szybko prezentowanej informacji wzrokowej
Główne bariery	odbłask, niski kontrast, drobny druk, niedostępny układ materiału, zmienne oświetlenie i brak pliku cyfrowego
Najważniejsze źródła danych	dokumentacja okulistyczna, ocena funkcjonalnego widzenia, szkoła, uczennica, rodzic i próby porównawcze
Najczęstszy błąd interpretacyjny	wyprowadzanie potrzeb z samej ostrości wzroku albo uznanie pierwszej ławki za uniwersalne rozwiązanie
Główny kierunek wsparcia	indywidualnie dobrany dostęp do materiału, kontrast, oświetlenie, technologie, tempo i bezpieczeństwo mobilności

Przykład szkoleniowy. U Zofii parametry materiału i oświetlenia dobiera się do wyniku prób oraz zgłaszanych potrzeb. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

• 11.1. Wprowadzenie

11.1.1. Cel dokumentu

Studium dotyczy Zofii K., uczennicy klasy VI szkoły podstawowej ogólnodostępnej, u której potwierdzono słabe widzenie. Opis prowadzi od danych ze szkoły i dokumentacji medycznej, przez funkcjonalną ocenę widzenia w poradni, do orzeczenia i organizacji wsparcia.

Sama ostrość wzroku ani nazwa rozpoznania nie wystarczą do określenia potrzeb. Rozstrzyga funkcjonowanie: dostęp do tekstu, tablicy, map, wykresów i materiałów cyfrowych; orientacja w przestrzeni; tempo pracy; zmęczenie wzrokowe; korzystanie z pomocy; udział w lekcji, pracy grupowej i aktywności ruchowej.

11.1.2. Zasada wyjściowa: wynik badania okulistycznego nie opisuje automatycznie funkcjonalnego widzenia

Ostrość wzroku, pole widzenia i rozpoznanie medyczne są koniecznym punktem odniesienia, ale nie odpowiadają jeszcze na pytanie, jak uczennica radzi sobie w realnej klasie. Ten sam wynik badania może prowadzić do innych potrzeb zależnie od oświetlenia, kontrastu, odległości, wielkości materiału, czasu pracy, sposobu prezentacji informacji oraz umiejętności korzystania z pomocy optycznych i elektronicznych.

Nie wystarcza więc zapis „uczenica siedzi w pierwszej ławce” albo „otrzymuje powiększone materiały”. Trzeba sprawdzić, czy miejsce rzeczywiście ogranicza odbłask, czy materiał ma odpowiednią wielkość i układ, czy cyfrowy plik pozwala na powiększenie, a także czy uczennica może korzystać z pomocy bez opóźnienia i bez niepotrzebnej ekspozycji wobec klasy.

• 11.2. Etap I. Szkoła

Zadaniem szkoły jest zgromadzenie danych o rzeczywistym funkcjonowaniu uczennicy w warunkach lekcji, przerw, przemieszczania się, pracy z materiałem drukowanym i cyfrowym oraz aktywności ruchowej. Szkoła nie ocenia klinicznie narządu wzroku. Pokazuje natomiast, gdzie dostęp do informacji jest pełny, częściowy albo utracony i co zmienia wykonanie zadania.

11.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Zofia K. ma 12 lat i uczy się w klasie VI szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Klasa liczy 26 uczniów. Dokumentacja okulistyczna wskazuje na wrodzone, obustronne słabe widzenie, obniżoną ostrość wzroku do dali i bliży, oczopląs



oraz światłowstręt. Pole widzenia jest zasadniczo zachowane, natomiast uczennica ma obniżoną wrażliwość na kontrast i wolniej adaptuje się do gwałtownej zmiany oświetlenia. Korzysta z korekcji okularowej, monokularu do dali oraz elektronicznego powiększenia na tablecie. Nie posługuje się alfabetem Braille'a; podstawowym kanałem dostępu do tekstu jest druk powiększony i materiał cyfrowy.

Szkoła zgłasza, że wraz ze wzrostem liczby map, wykresów, schematów, prezentacji multimedialnych i dłuższych tekstów trudności stały się wyraźniejsze. Zofia wolniej kopiuje z tablicy, pomija drobne elementy, po kilkunastu minutach intensywnej pracy wzrokowej traci tempo, a w słabym kontraście popełnia błędy mimo rozumienia treści. Na przerwach i schodach funkcjonuje samodzielnie w znanej przestrzeni, lecz przy tłoku, odbłasku albo przejściu z jasnego do ciemnego pomieszczenia potrzebuje więcej czasu.

Sprawa trafia do poradni, ponieważ ograniczenia wzrokowe wpływają na uczestnictwo Zofii w edukacji i wymagają spójnej, specjalnej organizacji nauki oraz metod pracy. Sama dokumentacja okulistyczna nie określa pełnego zakresu jej potrzeb edukacyjnych.

11.2.2. Dokumentacja okulistyczna, tyflopedagogiczna i techniczna – co ustala PPP

Dokumentacja medyczna wyznacza granice i rokowanie funkcji wzrokowych. Ocena tyflopedagogiczna oraz funkcjonalna pokazuje natomiast, jak Zofia wykorzystuje wzrok w zadaniach szkolnych. PPP nie przepisuje korekcji ani urządzeń medycznych. Powinna jednak ustalić, jak uczennica korzysta z zaleconych pomocy i czy zapewniają one realny dostęp do edukacji.

Co ustala PPP	Znaczenie	Sposób wykorzystania
Rozpoznanie okulistyczne, data dokumentu i rokowanie	Pozwala ocenić, czy stan jest stabilny, zmienny albo postępujący oraz czy potrzebna jest aktualizacja zaleceń.	W aktach wskazać podstawę medyczną, ale nie zastępować nią oceny funkcjonowania.
Ostrość wzroku do dali i bliży z aktualną korekcją	Określa kliniczny punkt odniesienia, nie zaś automatyczny rozmiar czcionki lub miejsce w klasie.	Zestawić z próbą odczytu tablicy, druku i ekranu w warunkach szkolnych.
Pole widzenia, jakość obrazu, oczopląs i adaptacja do światła	Wyjaśniają trudności w skanowaniu przestrzeni, widzeniu z odległości, odbłasku i przejściach między różnym oświetleniem.	Przełożyć na organizację przestrzeni, tempo przemieszczania się i dobór oświetlenia.
Wrażliwość na kontrast i światłowstręt	Mogą powodować utratę informacji mimo wystarczającej wielkości obrazu.	Sprawdzić kontrast, odbłask, rodzaj papieru, tło tablicy i ustawienie stanowiska.
Korekcja i pomoce optyczne	Ustala, z jakich pomocy uczennica korzysta oraz czy potrafi je dobrać do zadania.	Ocenić realne użycie okularów, monokularu, lupy lub innych zaleconych pomocy.
Technologie elektroniczne	Powiększenie, zmiana kontrastu, powiększanie kursora i odczyt tekstu mogą zwiększać samodzielność.	Sprawdzić, czy materiały są dostępne cyfrowo i czy nie są jedynie nieczytelnym skanem.
Ocena tyflopedagogiczna i funkcjonalnego widzenia	Pokazuje sposób korzystania ze wzroku w naturalnych zadaniach: czytaniu, pisaniu, obserwacji tablicy, mapach, orientacji i ruchu.	Stanowi pomost między dokumentacją medyczną a zaleceniami edukacyjnymi.
Sposoby kompensacji i wykorzystanie innych zmysłów	Pozwalają ocenić, czy uczennica skutecznie korzysta ze słuchu, dotyku, pamięci i strategii organizacyjnych.	Wzmacniać kompensację bez ograniczania użytecznego widzenia.

11.2.3. Profil funkcjonalny przypadku

W przykładzie przedstawiono uczennicę z zachowanym potencjałem poznawczym i prawidłową komunikacją werbalną, która korzysta głównie z resztkowego widzenia, druku powiększonego i materiałów cyfrowych. Uczennica nie jest niewidoma i nie ma dominujących trudności poznawczych. Główne ograniczenia dotyczą dostępu do



informacji z odległości, pracy z drobnym i złożonym materiałem graficznym, utrzymania wydolności wzrokowej, orientacji przy niekorzystnym oświetleniu oraz udziału w aktywnościach wymagających szybkiego śledzenia obiektu. Profil Zofii jest zmienny zależnie od warunków. W zadaniu dostępnym potrafi pracować na poziomie klasy. W zadaniu zapisanym drobnym drukiem, pokazanym tylko na tablicy albo wykonywanym w odblasku osiąga wynik wyraźnie słabszy. Dlatego ocena musi oddzielać możliwości od wykonania w niedostępnym środowisku.

11.2.4. Perspektywa czasowa danych

Ostatnie 30 dni pokazuje aktualne nasilenie trudności. Dane z całego półrocza pozwalają ocenić, czy problem ma charakter stały, czy wynika z jednego rodzaju zajęć, niedawnej zmiany korekcji albo chwilowego pogorszenia warunków w klasie.

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Ostatnie półrocze	Stopniowe narastanie trudności przy mapach, wykresach, geometrii, prezentacjach i dłuższych testach; większe zmęczenie w drugiej części dnia; częstsze korzystanie z tabletu.	Pozwala ocenić stałość mechanizmu oraz skuteczność dotychczasowych dostosowań.
Ostatnie 30 dni	Powtarzające się pomijanie drobnych elementów, trudności z tablicą przy odblasku, utrata wiersza podczas czytania, wolniejsze przejście po zmianie oświetlenia i ograniczony udział w grach z piłką.	Pokazuje aktualne nasilenie, sytuacje wysokiego ryzyka i obszary pilnych zmian.
Dane dokumentacyjne	Liczba materiałów przekazanych w wersji dostępnej, czas wykonywania sprawdzianów, liczba sytuacji korzystania z pomocy, notatki o potknięciach lub rezygnacji z aktywności.	Tam, gdzie szkoła ma liczbę, należy ją podać. Kategorie opisowe stosuje się wtedy, gdy podstawą jest obserwacja.
Zmiana warunków lub korekcji	Nowe okulary, aktualizacja pomocy, zmiana sali, ustawienia tablicy, oświetlenia albo sposobu przekazywania materiałów.	Pozwala nie przypisywać uczennicy trudności wynikających z nieaktualnej korekcji lub niedostępnego środowiska.

11.2.5. Szeroki opis uczennicy

Zofia przychodzi do szkoły samodzielnie i dobrze zna drogę do budynku oraz układ sal. W znanym otoczeniu porusza się pewnie. Kłopot pojawia się wtedy, gdy korytarz jest zatłoczony, zmieniono ustawienie mebli, na schodach brakuje kontrastowego oznaczenia albo po wejściu z jasnego podwórka do słabiej oświetlonego wnętrza potrzebuje chwili na adaptację.

W klasie nie istnieje jedno „najlepsze miejsce” na wszystkie zajęcia. Zofia zwykle korzysta z miejsca blisko tablicy, ale nie bezpośrednio naprzeciwko okna. Przy silnym odblasku widzi gorzej nawet z pierwszego rzędu. Najlepiej funkcjonuje wtedy, gdy może elastycznie zmienić miejsce, ma dobry kontrast i równolegle otrzymuje materiał w wersji cyfrowej.

Odczyt krótkiego, wyraźnego zapisu na tablicy jest możliwy z użyciem monokularu. Jeżeli nauczyciel pisze drobno, używa kilku kolorów o niskim kontraście albo szybko ściera treść, uczennica pomija fragmenty. Samo patrzenie na tablicę, ustawianie pomocy i jednocześnie przepisywanie wymaga znacznie więcej czasu niż u rówieśników.

Zofia czyta ze zrozumieniem. Problemem nie jest podstawowa znajomość języka ani rozumienie treści, lecz dostęp do zapisu i wydolność wzrokowa. W próbie funkcjonalnej standardowy druk 11–12 punktów był możliwy tylko przez krótki czas, z bliskiej odległości i przy rosnącej liczbie pominięć. Przy druku 18 punktów, wysokim kontraście i prostym układzie czytała płynniej oraz dłużej. Jest to wynik dla tego konkretnego przypadku, nie uniwersalny standard dla wszystkich uczniów słabowidzących.



Podczas dłuższego czytania Zofia przybliży tekst, mruży oczy i po około 20–25 minutach intensywnej pracy robi więcej błędów. Zdarza się, że gubi wiersz albo omija końcówkę zadania. Krótka przerwa, zmiana aktywności lub użycie powiększenia elektronicznego zwykle przywracają tempo.

Pisze czytelnie, ale szybkie przepisywanie z tablicy jest dla niej zadaniem podwójnie obciążającym: musi odnaleźć zapis w oddali, przenieść wzrok na zeszyt, odnaleźć właściwe miejsce i ponownie wrócić do tablicy. W efekcie notatka może być niepełna mimo rozumienia materiału. Gdy otrzymuje wydruk albo plik z treścią, skupia się na znaczeniu, a nie na samym odtwarzaniu zapisu.

Na matematyce poprawnie wykonuje działania i rozumie pojęcia, jeśli zapis jest czytelny. Trudności zwiększają się przy geometrii, gęstych tabelach, zapisie kolumnowym, małych indeksach oraz wtedy, gdy kilka etapów rozwiązania mieści się na zatłoczonej stronie. Pomaga większy odstęp między zadaniami, wyraźne linie, możliwość użycia ekranu i sprawdzenie, czy uczennica widzi wszystkie symbole.

Mapy, wykresy, diagramy i ilustracje wymagają odpowiedniego kontrastu i możliwości powiększenia. Na mapie z drobną legendą Zofia może wskazać błędny obiekt, choć rozumie zagadnienie. Po powiększeniu i uproszczeniu warstwy graficznej wykonuje zadanie poprawnie. Nie należy więc interpretować każdego błędu jako braku wiedzy.

W prezentacjach multimedialnych największym problemem są małe podpisy, tekst na zdjęciu, animacje pojawiające się krótko oraz niski kontrast. Uczennica korzysta lepiej, gdy slajdy są udostępnione na jej urządzeniu, nauczyciel odczytuje kluczowe treści, a ilustracja jest opisana słownie.

Technologia zwiększa samodzielność, ale tylko wtedy, gdy materiał jest dostępny. Zofia potrafi powiększyć tekst, zmienić kontrast i skorzystać z odczytu głosowego. Skan zapisany jako nieruchomy obraz, dokument z wielokolumnowym układem albo plik przekazany dopiero po lekcji nie rozwiązuje problemu dostępu.

Na lekcjach przyrodniczych Zofia chce obserwować doświadczenia, lecz nie zawsze widzi mały obiekt z miejsca. Pomaga bezpieczne podejście bliżej, kamera dokumentowa, powiększony obraz albo opis słowny. Nie powinna być odsuwana od doświadczenia tylko dlatego, że standardowa prezentacja jest niedostępna.

W relacjach rówieśniczych jest otwarta i lubiana. Czasem nie odpowiada na gest albo pozdrowienie z drugiego końca korytarza, bo nie rozpoznaje twarzy lub kierunku spojrzenia. Rówieśnicy mogą wtedy sądzić, że ich ignoruje. Po wyjaśnieniu i użyciu imienia kontakt przebiega prawidłowo.

Na wychowaniu fizycznym Zofia chętnie uczestniczy w ćwiczeniach, jeśli widzi sprzęt i zna przebieg zadania. Największa trudność dotyczy szybkich piłek, oceny odległości i kierunku ruchu, zwłaszcza przy słabym kontraście podłoża. Jaskrawa piłka, mniejsza odległość, wyraźny sygnał słowny i wcześniejsze przeciwiczenie ruchu poprawiają bezpieczeństwo. Automatyczne zwolnienie z aktywności nie byłoby właściwą odpowiedzią.

Uczennica nie zawsze prosi o pomoc. Obawia się, że częste korzystanie z monokularu lub tabletu zwraca uwagę klasy. Zdarza się więc, że zapisuje niepełną treść, zamiast poprosić o ponowne pokazanie. Wsparcie powinno obejmować również prawo do samodzielnego wyboru pomocy i naturalizowanie jej używania w klasie.

W domu Zofia pracuje przy regulowanej lampie i korzysta z tabletu. Rodzic zauważa, że po dniu z dużą liczbą zadań wzrokowych uczennica jest bardziej zmęczona, pociera oczy i potrzebuje przerwy przed odrabianiem lekcji. Po przekazaniu materiału w dostępnej formie czas pracy domowej wyraźnie się skraca.

Całościowy obraz pokazuje zachowany potencjał poznawczy i wysoką motywację do nauki. Ograniczenia ujawniają się wtedy, gdy informacja jest mała, odległa, krótkotrwała, niskokontrastowa, zatłoczona albo prezentowana przez dłuższy czas bez możliwości zmiany sposobu dostępu. To właśnie ten związek powinien stać się podstawą oceny PPP i zaleceń.

11.2.6. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Opis zdarzenia powinien pokazywać sytuację, warunki widzenia, reakcję uczennicy, działanie otoczenia i skutek. Dzięki temu PPP może oddzielić brak dostępu do bodźca od braku wiedzy, uwagi albo motywacji.



Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Tablica na lekcji matematyki Źródła: obserwacja nauczyciela, zeszyt uczennicy, rozmowa z Zofią. Potwierdzenie: zgodne dane co do odbłasku i braków w notatce.	Słońce odbijało się od tablicy. Nauczyciel zapisał kilka działań małym pismem. Zofia użyła monokularu, ale nie odczytała dwóch znaków, przepisała przykład niepełnie i otrzymała inny wynik. Po udostępnieniu zapisu cyfrowego wskazała błąd i rozwiązała zadanie poprawnie.	Pierwotny błąd wynikał z niedostępności zapisu, nie z niezrozumienia działania. Dla PPP istotna jest różnica między wykonaniem w odbłasku a wykonaniem po zapewnieniu dostępu.
Mapa na geografii Źródła: praca uczennicy, rozmowa z nauczycielem, próba z powiększeniem. Potwierdzenie: bezpośrednie porównanie dwóch wersji materiału.	Na mapie z drobną legendą i pastelowymi barwami Zofia pomyliła dwa oznaczenia. Po otrzymaniu wersji cyfrowej, powiększeniu obrazu i zwiększeniu kontrastu wskazała wszystkie elementy poprawnie.	Wynik standardowej karty nie odzwierciedlał wiedzy uczennicy. Potrzebna jest dostępna prezentacja treści graficznych.
Przejsięcie z boiska do klatki schodowej Źródła: obserwacja nauczyciela dyżurującego, rozmowa z uczennicą. Potwierdzenie: bezpośrednia obserwacja.	Po wejściu z jasnego boiska do ciemniejszej klatki Zofia zwolniła, zatrzymała się przed pierwszym stopniem i poprosiła koleżankę, aby szła obok. Po około dwóch minutach poruszała się samodzielnie.	Trudność była związana z adaptacją do zmiany oświetlenia i słabym kontrastem stopni, nie z ogólną niesamodzielnością.
Praca grupowa z jednym arkuszem Źródła: obserwacja nauczyciela, rozmowa z grupą i uczennicą. Potwierdzenie: zgodne relacje.	Czteruosobowa grupa pracowała na jednym arkuszu położonym pośrodku stołu. Zofia nie widziała drobnego zapisu i wycofała się z dyskusji. Po otrzymaniu tej samej treści na tablicy przejęła część zadania i zaproponowała poprawne rozwiązanie.	Ograniczenie udziału wynikało z organizacji materiału, a nie braku kompetencji społecznych lub poznawczych.
Gra z piłką na wychowaniu fizycznym Źródła: obserwacja nauczyciela, rozmowa z uczennicą. Potwierdzenie: bezpośrednia obserwacja.	W hali użyto małej, jasnoszarej piłki na jasnym tle. Zofia kilkakrotnie nie zareagowała na podanie i odsunęła się od gry. Po zmianie na piłkę w kontrastowym kolorze i skróceniu odległości aktywnie uczestniczyła.	Standardowa forma ograniczała bezpieczeństwo i udział. Adaptacja sprzętu poprawiła wykonanie bez obniżania celu zajęć.
Sprawdzian z języka polskiego Źródła: dwie wersje pracy, obserwacja nauczyciela, rozmowa z uczennicą. Potwierdzenie: porównanie wykonania.	Pierwsza wersja była wydrukowana czcionką 11 punktów, z gęstym układem. Po około 15 minutach Zofia zaczęła pomijać linie i nie przeczytała końcówek dwóch poleceń. W wersji 18 punktów, z większym odstępem i dodatkowym czasem wykonała analogiczne zadanie bez tych błędów.	Różnica wynikała z dostępu i zmęczenia wzrokowego. Ocena wiedzy wymagała dostosowania formy, nie treści merytorycznej.

11.2.7. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Zestawienie obejmuje częstość, liczbę sytuacji, przybliżony czas oraz intensywność i skutek. Liczby podaje się wtedy, gdy wynikają z ewidencji, a w pozostałych przypadkach stosuje się wiarygodne kategorie obserwacyjne.

Trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Odczyt treści z tablicy i ekranu	Bardzo często; na większości lekcji z zapisem w oddali.	Zwykle kilka sytuacji dziennie.	Od krótkiego zatrzymania do kilku minut na odnalezienie i odczyt treści.	Umiarkowana do wysokiej: niepełna notatka, opóźnione rozpoczęcie zadania, błędy w symbolach.
Czytanie standardowego druku	Codziennie przy podręcznikach, kartach pracy i sprawdzianach.	Wielokrotnie w ciągu dnia.	Spadek tempa i wzrost błędów zwykle po 15–25 minutach intensywnego czytania.	Wysoka przy gęstym układzie: pomijanie wierszy, zmęczenie, wydłużenie pracy.

Trudność	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Mapy, wykresy i diagramy	Często; kilka razy w tygodniu.	Najczęściej 2–5 zadań tygodniowo wymagających dodatkowego dostępu.	Kilka minut na powiększenie i odnalezienie elementu.	Umiarkowana do wysokiej: wynik może być zaniżony mimo rozumienia treści.
Przejsie między różnym oświetleniem	Często; szczególnie przy wyjściu na zewnątrz i powrocie.	Zwykle kilka razy dziennie.	Najczęściej około 1–3 minut na adaptację.	Umiarkowana: zwolnienie, zatrzymanie przed stopniem, potrzeba czasu i kontrastu.
Wzrokowe zmęczenie	Codziennie, wyraźniej w drugiej części dnia.	Zwykle po kilku dłuższych zadaniach wzrokowych.	Może utrzymywać się do zmiany aktywności lub krótkiej przerwy.	Umiarkowana do wysokiej: pocieranie oczu, spadek dokładności, wydłużenie czasu.
Śledzenie szybko poruszających się obiektów	Podczas większości gier z piłką i części doświadczeń.	Zwykle na dwóch lekcjach wychowania fizycznego tygodniowo oraz incydentalnie na innych zajęciach.	Przez czas trwania nieadaptowanej aktywności.	Wysoka dla bezpieczeństwa: unikanie gry, opóźniona reakcja, ryzyko uderzenia.
Rozpoznawanie twarzy i gestów z odległości	Często na korytarzu, apelu i w dużej sali.	Kilka sytuacji dziennie.	Krótkie, ale powtarzalne sytuacje.	Umiarkowana: nieporozumienia społeczne, brak reakcji na gest, potrzeba użycia imienia.

11.2.8. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

- Zofia ma zachowany potencjał poznawczy, rozumie treści programowe i potrafi samodzielnie wnioskować.
- Bardzo dobrze korzysta z informacji słuchowej, rozmowy, opisu słownego i materiału przekazanego cyfrowo.
- Sprawnie obsługuje funkcje powiększenia, zmiany kontrastu oraz odczytu głosowego na swoim urządzeniu.
- Czyta płynniej i dłużej, gdy rozmiar, kontrast i układ tekstu są dobrane do wyniku próby funkcjonalnej.
- Dobrze zapamiętuje informacje i tworzy logiczne wypowiedzi ustne.
- Chętnie uczestniczy w pracy grupowej, gdy każdy uczeń ma własny dostęp do materiału.
- Porusza się samodzielnie w znanej przestrzeni i potrafi nazwać sytuacje, w których potrzebuje więcej czasu.
- Interesuje się językami, muzyką i technologią; zainteresowania mogą być wykorzystane jako obszar sukcesu i samodzielności.

11.2.9. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Zofii

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Zofii. Oceny 1–5 nie są wynikiem oryginalnego KSzOF. Profil trzeba zestawić z dokumentacją okulistyczną, oceną funkcjonalnego widzenia, danymi rodzica i uczennicy oraz informacją o wdrożeniu i efektach dostosowań.

Niska ocena może wynikać z ograniczenia funkcji wzrokowych lub niedostępnej prezentacji materiału. Każdy wynik wymaga komentarza. Kategorie ICF w tabeli są autorskim przyporządkowaniem treści, nie oficjalnym kluczem KSzOF; sprawdza się je według definicji klasyfikacji.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Zofii
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Kieruje uwagę wzrokową na nowy obiekt lub interesujące zdarzenie	d110	3 – Kieruje uwagę na obiekty bliskie; obiekty małe lub odległe wymagają powiększenia albo podejścia bliżej.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozpoznaje i interpretuje informacje przedstawione graficznie	d3152	2 – Złożone mapy, wykresy i ilustracje o niskim kontraście są trudne. Po powiększeniu i uproszczeniu interpretuje je poprawnie.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Uważnie odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników i innych osób	d115	5 – Bardzo dobrze korzysta z informacji słuchowej; jest to ważny mechanizm kompensacyjny.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozróżnia informacje prawdziwe i zmyślane	d163	5 – W rozmowie i dostępnym tekście samodzielnie odróżnia fakty od zmyślenia, wskazuje sprzeczność i źródło informacji. Nie obserwowano problemu z sensem tego zadania.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Opisuje sytuacje, uczucia i zachowania innych osób	d330	4 – W rozmowie trafnie opisuje przebieg zdarzenia, wypowiedzi i uczucia osób. Z większej odległości pomija niekiedy zmianę mimiki; po jej słownym opisanu uzupełnia własną wypowiedź. Zasadniczy sens jest zachowany, pozostaje niewielki brak informacji wzrokowej.
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Tworzy proste historie i opowiadania	d330	5 – Tworzy spójne historie i bogate wypowiedzi ustne.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Uczy się nowych czynności i korzysta z różnych strategii uczenia się	d155	4 – Po dostępnym pokazie opanowuje nową czynność. Przy szczególnie pokazanym zbyt daleko czasem potrzebuje ponownej demonstracji; później stosuje strategię bez prowadzenia krok po kroku.
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Tworzy pojęcia i posługuje się nimi	d137	5 – Samodzielnie grupuje poznane zjawiska przyrodnicze według wspólnej cechy, wyjaśnia przyjętą zasadę i poprawnie stosuje pojęcie do nowego przykładu. Dostępny zapis pozwala obserwować pełne wykonanie bez podpowiadania odpowiedzi.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Logicznie uzasadnia własne sądy	d163	5 – Logicznie uzasadnia sądy i dobrze wypowiada się ustnie.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Analizuje i interpretuje tekst czytany	d166	3 – Rozumienie jest dobre, lecz standardowy druk i dłuższa praca obniżają tempo oraz dokładność.
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Zapisuje kilkudzaniową wypowiedź na zadany temat	d170	4 – Samodzielnie układa i zapisuje wypowiedź. Przy standardowym zeszyty sporadycznie opuszcza fragment podczas przenoszenia wzroku; po sprawdzeniu w pliku z powiększeniem sama uzupełnia brak.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Stosuje poznane algorytmy działań pisemnych i strategię rachunku pamięciowego	d172	3 – Rozumie algorytmy, ale drobny i zatłoczony zapis matematyczny zwiększa liczbę pomyłek.
13	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Dostrzega problemy w swoim otoczeniu	d175	4 – Dostrzega problemy i proponuje rozwiązania; drobne elementy wizualne mogą pozostać niezauważone.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Zofii
14	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Podejmuje decyzje i wybiera spośród kilku możliwości	d177	5 — Porównuje możliwości przedstawione w dostępnej formie, wybiera jedną i uzasadnia wybór. Nie potrzebuje podpowiedzi decyzyjnej.
15	Ogólne zadania i obowiązki	Kończy rozpoczęte zadanie	d210	3 – Kończy zadania dostępne; zmęczenie wzrokowe albo niedostępny zapis może przerwać pracę.
16	Ogólne zadania i obowiązki	Wykonuje równocześnie kilka działań i doprowadza je do końca	d220	3 – Równoczesne patrzenie na tablicę, przepisywanie i słuchanie znacznie zwiększa obciążenie.
17	Ogólne zadania i obowiązki	Wykonuje codzienne czynności odpowiednie do wieku	d230	5 — W znanym układzie domu i klasy samodzielnie realizuje codzienne czynności, przygotowuje rzeczy i kończy rutynę. Stałe miejsca przedmiotów są warunkiem środowiska, nie podstawą obniżenia oceny.
18	Ogólne zadania i obowiązki	Akceptuje niezbędne zmiany w planie dnia	d230	5 — Po zrozumiałej informacji akceptuje zmianę planu i podejmuje nową czynność. Potrzebę orientacji w nieznanym miejscu opisano osobno, nie jako nieakceptowanie zmiany.
19	Ogólne zadania i obowiązki	Radzi sobie ze stresem związanym z codziennymi zadaniami	d240	3 – Stres rośnie, gdy obawia się, że nie zobaczy polecenia, twarzy albo ruchomego obiektu.
20	Ogólne zadania i obowiązki	Sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy	d240	3 – Potrafi prosić o pomoc, ale czasem rezygnuje z niej, aby nie zwracać uwagi na używanie pomocy.
21	Porozumiewanie się	Rozumie złożone komunikaty ustne i odpowiednio na nie reaguje	d310	5 – Rozumie złożone komunikaty ustne i korzysta z nich jako kompensacji.
22	Porozumiewanie się	Rozumie znaczenie umownych gestów	d315	2 – Drobne gesty i mimika z odległości mogą być niewidoczne; potrzebny jest komunikat słowny.
23	Porozumiewanie się	Rozumie dosłowne i przenośne znaczenia tekstów czytanych	d325	4 — Odczytuje znaczenie tekstu w powiększeniu i wyjaśnia typowe przenośnie. Przy dłuższym standardowym zapisie czasem opuszcza słowo zmieniające sens; po sprawdzeniu poprawia interpretację.
24	Porozumiewanie się	Wypowiada się o bieżącej sytuacji	d330	5 – Wypowiada się precyzyjnie o bieżącej sytuacji.
25	Porozumiewanie się	Relacjonuje zdarzenia wykraczające poza aktualny kontekst	d330	5 – Relacjonuje zdarzenia logicznie i szczegółowo.
26	Porozumiewanie się	Przyciąga uwagę innych za pomocą gestu i mimiki	d335	5 — Gestem, mimiką i głosem skutecznie przyciąga uwagę partnera. Odbiorca rozpoznaje sygnał. Trudność dostrzeżenia jego odpowiedzi jest oceniana w odbiorze, nie nadawaniu komunikatu.
27	Porozumiewanie się	Pisze prosty, spójny tekst złożony z kilku zdań	d345	4 – Pisze spójne teksty; wydolność spada przy długim przepisywaniu i małym druku.
28	Porozumiewanie się	Nawiązuje i podtrzymuje rozmowę oraz wymienia poglądy	d350	4 – Nawiązuje rozmowę i utrzymuje relacje; nieporozumienia zdarzają się po nierozpoznanie gestu lub twarzy.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Zofii
29	Motoryka i mobilność	Wykonuje precyzyjne czynności rękami	d440	4 – W opisanych czynnościach sprawnie chwyta i przekłada małe przedmioty. W zadaniu wymagającym precyzyjnego umieszczenia elementu w małym polu czasem przekracza jego granicę, zwłaszcza po dłuższej pracy wzrokowej; powiększenie zmniejsza, lecz nie usuwa wszystkich pomyłek.
30	Motoryka i mobilność	Chodzi i biega płynnie oraz koordynuje ruch	d450; d4552	3 – W znanej przestrzeni porusza się samodzielnie; wolniej reaguje przy słabym kontraście, tłoku i zmianie oświetlenia.
31	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Dbą o higienę osobistą	d510	5 – Rodzic i uczennica opisują samodzielne mycie, pielęgnację i korzystanie z przyborów. W znanej łazience rozpoznaje potrzebne przedmioty i kończy czynność bez pomocy.
32	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Podejmuje działania sprzyjające własnemu zdrowiu	d570	4 – Rozumie potrzebę korzystania z korekcji i ochrony przed nadmiernym światłem; wymaga wzmacniania regularnego użycia pomocy.
33	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Przestrzega zasad bezpieczeństwa w szkole i poza nią	d570	3 – Zasady rozumie; bezpieczeństwo spada na nieoznaczonych schodach i przy szybko poruszających się obiektach.
34	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Zgłasza pogorszenie samopoczucia i prosi o pomoc	d570	3 – Zgłasza ból oczu lub zmęczenie, ale czasem dopiero po znacznym przeciążeniu.
35	Życie domowe	Utrzymuje porządek w swoim otoczeniu przy użyciu dostępnego sprzętu	d640	5 – W dostępnym układzie sama porządkuje blat i odkłada przedmioty na stałe miejsca. Nie potrzebuje, aby inna osoba wykonywała za nią część sprzątnięcia.
36	Życie domowe	Wykonuje obowiązki domowe odpowiednie do wieku	d640	4 – Samodzielnie realizuje większość uzgodnionych obowiązków. Czasem prosi o sprawdzenie drobnego oznaczenia na opakowaniu; dalej działa sama. Nie obniża się oceny tylko za stosowanie powiększenia.
37	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Okazuje szacunek i życzliwość innym osobom	d710	5 – Okazuje szacunek i życzliwość.
38	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Konstruktywnie przyjmuje informacje zwrotne o sobie i zadaniach	d710	4 – Konstruktywnie przyjmuje informację zwrotną; trudniej reaguje, gdy błąd wynikał z niedostępności materiału.
39	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Jest tolerancyjna i akceptująca wobec rówieśników	d710	5 – Jest tolerancyjna i akceptująca wobec rówieśników.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Kontroluje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	5 – W sytuacji odmiennego zdania lub drobnego nieporozumienia wyraża emocje słownie i wraca do rozmowy. Adekwatny sprzeciw wobec niedostępności nie jest zaburzeniem regulacji.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Kontroluje zachowanie podczas kontaktów z innymi	d720	5 – Respektuje kolejność i granice innych osób, przerywa działanie po odebraniu sygnału i uzgadnia sposób dalszej współpracy. Zachowanie nie wymaga stałego kierowania.
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Uzyskuje potrzebną informację od osoby nieznaną	d730	3 – Potrafi zapytać, ale może nie rozpoznać osoby lub miejsca z odległości; pomaga jednoznaczna informacja słowna.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Zofii
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Reaguje na zauważone niebezpieczeństwo w kontakcie z osobą nieznaną	d730	4 – Po dostrzeżeniu ryzykowej próby odmawia i zwraca się do znanej osoby; przy niejednoznacznym kontakcie czasem pyta o potwierdzenie. Późne zauważenie zagrożenia wzrokowego opisano osobno.
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Nawiązuje i utrzymuje kontakty z nauczycielami i pracownikami szkoły	d740	4 – Utrzymuje dobre relacje z dorosłymi; potrzebuje, aby osoba mówiąca przedstawiła się z większej odległości.
45	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami	d750	4 – Ma relacje rówieśnicze; czasem nie reaguje na gest lub pozdrowienie, którego nie zobaczyła.
46	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	5 – Inicjuje rozmowy z bliskimi, podejmuje wspólne aktywności i podtrzymuje kontakt także na odległość. Uczennica i rodzic podają zgodne przykłady regularnych relacji.
47	Edukacja szkolna	Regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	d820	5 – Ewidencja wskazuje regularną obecność na zajęciach. Sporadyczne trudności odczytu nie są ponownie oceniane jako brak uczęszczania.
48	Edukacja szkolna	Wykonuje obowiązki wynikające z roli ucznia	d820	4 – Zwykle wykonuje uzgodnioną pracę i przygotowuje materiały. W obserwowanym okresie zdarzało się pominięcie drobnego zapisu zadania z tablicy, mimo wykonania pozostałych obowiązków. Nie jest to trwała odmowa pracy; potrzebny jest dostępny zapis.
49	Edukacja szkolna	Buduje relacje koleżeńskie i współpracuje w grupie szkolnej	d820	4 – Współpracuje w grupie, gdy ma własny dostęp do arkusza albo pliku.
50	Edukacja szkolna	Prosi nauczyciela lub inną osobę o pomoc w trudnościach w uczeniu się	d820	3 – Prosi o pomoc, ale wymaga wzmacniania samorzecznictwa i naturalnego korzystania z pomocy.
51	Życie w społeczności lokalnej	Inicjuje lub podejmuje aktywności pozalekcyjne	d920	3 – Podejmuje aktywności pozalekcyjne, lecz nieznała przestrzeni i gry wymagające szybkiego widzenia ograniczają wybór.
52	Życie w społeczności lokalnej	Ma hobby wymagające aktywności i twórczości	d920	5 – Ma rozwinięte zainteresowania muzyczne, językowe i technologiczne.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższe oceny koncentrują się w dostępie do informacji graficznych, rozpoznawaniu gestów z odległości, długotrwałej pracy wzrokowej, orientacji w niekorzystnych warunkach oraz bezpiecznym uczestnictwie w aktywnościach z szybko poruszającym się obiektem. Nie dotyczą globalnego potencjału poznawczego, komunikacji werbalnej ani relacji społecznych. Wynik uzasadnia pogłębioną ocenę funkcjonalnego widzenia i środowiska szkolnego.

11.2.10. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

Rzetelny opis funkcjonowania Zofii może zostać przygotowany bez KSzOF. PPP wykorzystuje informacje już przekazane; jeżeli są niepełne, zwraca się o konkretne uzupełnienie, nie zastępując braków domysłami. Pytania z autorskiej Karty informacji funkcjonalnej mogą pomóc w ukierunkowaniu tego uzupełnienia.



Sytuacja	Działanie PPP	Czego PPP nie robi
Szkoła wykonała pełny KSzOF	Analizuje wynik wraz z opisem jakościowym, dokumentacją okulistyczną i własną oceną funkcjonalną.	Nie przelicza wyniku na automatyczne rozstrzygnięcie.
KSzOF jest częściowy	Wskazuje brakujące obszary: tablica, druk, grafika, orientacja, zmęczenie, pomoce i bezpieczeństwo.	Nie dopisuje ocen za szkołę.
Brak KSzOF, ale opis jest szczegółowy	Może prowadzić ocenę, odnotowując brak arkusza i sprawdzając dane w innych źródłach.	Nie traktuje samego rozpoznania jako wystarczającego opisu.
Brak KSzOF i ogólnik „uczenica słabo widzi”	Przekazuje kartę informacji funkcjonalnej i żąda opisu konkretnych sytuacji oraz skuteczności dostosowań.	Nie formułuje zaleceń tylko na podstawie ogólnej etykiety.
Szkoła nie uzupełnia danych	Dokumentuje brak współpracy, ogranicza zakres wnioskowania i wskazuje wpływ braków na możliwość oceny funkcjonowania szkolnego.	Nie zastępuje danych szkoły obserwacją gabinetową.

11.2.11. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

Kategoria danych	Zakres	Znaczenie
Dane niezbędne	Opis dostępu do tablicy, druku, materiału cyfrowego i grafiki; orientacja w przestrzeni; zmęczenie; bezpieczeństwo; używane pomoce; częstość i skutki trudności; działania szkoły i ich efekt. Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).	Bez tych danych PPP nie powinna formułować daleko idących wniosków o funkcjonowaniu w szkole.
Dane uzupełniające	Autorski profil obserwacyjny, mikroopisy zdarzeń, próbki prac w wersji standardowej i dostępnej, notatki z obserwacji, informacje kilku nauczycieli, dane z półroczu.	Pozwalają odróżnić brak dostępu od trudności poznawczej, uwagowej lub edukacyjnej.
Dane pomocnicze	Zainteresowania, aktywność pozaszkolna, strategie domowe, preferencje uczennicy, informacje o akceptacji pomocy.	Pomagają projektować samodzielność i wykorzystać zasoby.

11.2.12. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Informacja o dotychczasowych działaniach ma wartość diagnostyczną. Trzeba ustalić nie tylko, co szkoła deklarowała, lecz także czy dostosowanie było konsekwentne, dostępne na czas i sprawdzone z uczennicą.

Działanie	Zakres	Efekt
Zmiana miejsca w klasie	Uczenica siedziała w pierwszym rzędzie, ale bez analizy odbłasku i kierunku światła.	Częściowo skuteczne; w słoneczne dni odbłask nadal uniemożliwiał odczyt.
Powiększone wydruki	Część nauczycieli przygotowywała materiały 16–18 punktów.	Skuteczne, jeśli tekst miał prosty układ i wysoki kontrast; nie wszystkie materiały były przygotowane na czas.

Działanie	Zakres	Efekt
Materiały cyfrowe	Na wybranych lekcjach Zofia otrzymywała pliki przed zajęciami.	Bardzo skuteczne; pozwalały powiększyć treść i ograniczały przepisywanie.
Opis słowny treści wizualnych	Niektórzy nauczyciele odczytywali zapis i opisywali wykresy.	Skuteczne, lecz stosowane niejednolicie.
Przerwy wzrokowe	Ustalono możliwość krótkiej zmiany aktywności po dłuższym czytaniu.	Zmniejszały liczbę pominięć i zmęczenie, gdy były stosowane przed przeciążeniem.
Oznaczenie schodów	Część stopni oznaczono kontrastową taśmą.	Poprawa bezpieczeństwa w wybranym ciągu; inne przejścia pozostały słabo oznaczone.
Dostosowanie wychowania fizycznego	Sporadycznie stosowano kontrastową piłkę i krótszy dystans.	Wyraźnie zwiększało udział, ale zależało od nauczyciela i dostępności sprzętu.
Kontakt z rodzicem	Wymiana informacji o zmęczeniu i aktualizacji korekcji.	Pomocna, lecz częściej interwencyjna niż planowa.

Do PPP powinny trafić: aktualna dokumentacja medyczna, opis aktualnego funkcjonowania oraz dostępne dane historyczne, KSzOF lub równoważny materiał, przykłady prac w wersji standardowej i dostępnej, opis stosowanych pomocy, informacja o bezpieczeństwie i mobilności, działania szkoły oraz ich rzeczywista skuteczność.

• 11.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest połączenie danych medycznych z oceną funkcjonalnego widzenia i warunkami środowiska. Wniosek nie może sprowadzać się do zdania „uczenica słabo widzi”. Trzeba wskazać, jaki rodzaj informacji jest niedostępny, jakie mechanizmy wyjaśniają trudność, co poprawia wykonanie i jakiego wsparcia wymaga uczestnictwo w edukacji.

11.3.1. Część A. Dane podstawowe uczennicy i powód skierowania do PPP

Poradnia zapisuje dane uczennicy, klasę, podstawę medyczną, używaną korekcję i pomoce oraz powód skierowania. W sprawie Zofii powodem pogłębionej oceny jest rozbieżność między zachowanym potencjałem poznawczym a wykonaniem zadań opartych na drobnym, odległym, niskokontrastowym lub długotrwale prezentowanym materiale wzrokowym.

11.3.2. Część B. Źródła danych i informacja o dokumentacji medycznej

- Dokumentacja okulistyczna: rozpoznanie, aktualna korekcja, ostrość wzroku do dali i bliży, pole widzenia, jakość widzenia, światłowstręt, oczopląs i rokowanie.
- Ocena tyflopedagogiczna i funkcjonalnego widzenia: użycie wzroku w czytaniu, pisanu, obserwacji tablicy, grafice, orientacji, ruchu i pracy cyfrowej.
- Dane ze szkoły: autorski profil obserwacyjny, mikroopisy, próbki prac, opis materiałów, obserwacje bezpieczeństwa i skuteczność dostosowań.
- Dane od rodzica: funkcjonowanie w domu, zmęczenie, korzystanie z pomocy, aktualizacja korekcji, samodzielność i strategie kompensacyjne.
- Dane od uczennicy: preferowany rozmiar i kontrast, sytuacje trudne, akceptacja pomocy, sygnały zmęczenia, sposób proszenia o dostępny materiał.
- Próby funkcjonalne w PPP: czytanie materiału o różnej wielkości i układzie, odczyt z odległości, praca z grafiką, korzystanie z pomocy i obserwacja orientacji w zmiennym oświetleniu.
- Ocena innych funkcji: język, potencjał poznawczy, uwaga i motoryka – tylko w zakresie potrzebnym do różnicowania mechanizmu trudności.



11.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

Szkoła może twierdzić, że materiał jest powiększony, uczennica – że nadal nieczytelny, a rodzic – że w domu czyta bez problemu. Rozbieżność nie oznacza, że jedna ze stron się myli. Warunki mogą być różne: wielkość i układ tekstu, odblask, czas pracy, odległość, urządzenie i pora dnia.

PPP powinna odtworzyć warunki wykonania. Nie wystarczy pytanie „czy uczennica widzi?”. Trzeba ustalić: co widzi, z jakiej odległości, przez jaki czas, przy jakim kontraście, z jaką pomocą, z jaką liczbą błędów i czy wynik zmienia się po zapewnieniu dostępnej wersji.

11.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: nieaktualna dokumentacja okulistyczna i ogólny opis szkoły

Szkoła przesyła zdanie: „uczenica ma słaby wzrok, siedzi z przodu i otrzymuje większe kartki”. Dokumentacja okulistyczna ma trzy lata, nie zawiera aktualnej korekcji ani rokowania. Brakuje informacji o tablicy, grafice, zmęczeniu, orientacji, pomocy elektronicznej i bezpieczeństwie.

W takiej sytuacji PPP nie powinna zamykać oceny na podstawie starego rozpoznania. Powinna zażądać aktualnej dokumentacji medycznej w zakresie niezbędnym do orzeczenia, przekazać szkole kartę informacji funkcjonalnej, przeprowadzić ocenę tyflopedagogiczną i funkcjonalnego widzenia oraz zapisać, które wnioski są możliwe, a które pozostają ograniczone do czasu uzupełnienia danych.

11.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

- Zofia rozumie dostępny tekst i rozwiązuje zadania po zapewnieniu czytelnego materiału. Jej możliwości poznawcze trzeba oceniać w warunkach uwzględniających ograniczenia widzenia.
- Zofia rozumie instrukcje słowne i korzysta z informacji przekazywanej ustnie. Ta droga dostępu może wspierać uczenie się, gdy materiał wzrokowy jest niedostępny.
- Zofia zapisuje informacje i korzysta z pomocy optycznych oraz technologii. Wolne pisanie analizuje się z uwzględnieniem kosztu kontroli wzrokowej i przepisywania; sam czas zapisu nie potwierdza niesprawności manualnej.
- Zofia podejmuje zadanie, gdy materiał jest dostępny. Ocena zaangażowania powinna uwzględniać wysiłek wzrokowy i możliwość korzystania z pomocy.
- Rozumienie tekstu i technikę czytania ocenia się po zapewnieniu właściwej wielkości, kontrastu i sposobu prezentacji. Dopiero wtedy można rzetelnie analizować ewentualne dodatkowe trudności w uczeniu się.
- Sposób dostępu do pisma dobiera się na podstawie indywidualnej oceny funkcjonalnej i rokowania. Nazwa rozpoznania sama nie rozstrzyga o potrzebie nauki alfabetu Braille’a.
- Zofia może uczestniczyć w dostosowanych aktywnościach ruchowych. Trudności w grach wymagają oceny widoczności obiektu, tempa i bezpieczeństwa, a nie automatycznego zwalniania z zajęć.

11.3.6. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Warstwa	Co zawiera	Czego unikać
Dokumentacja diagnostyczna	Parametry okulistyczne, opis pomocy, próby funkcjonalne, porównanie materiałów, kody ICF, źródła danych, hipotezy i analizę środowiska.	Wniosków bez wskazania warunków oraz nadawania pozoru standaryzowanego pomiaru próbie opisowej.
Orzeczenie	Syntetyczny opis dostępu do informacji, mocne strony, potrzeby i zalecenia zapisane językiem zrozumiałym dla rodzica i szkoły.	Kodów ICF, szczegółowych wyników badań okulistycznych niewymaganych w treści orzeczenia, surowych wyników i zaleceń bez związku z funkcjonowaniem.
Plan wdrożenia	Działania szkoły, odpowiedzialnych, terminy przykładowe, parametry dostępnego materiału, procedury i wskaźniki.	Przerzucania wdrożenia na PPP albo pozostawienia szkoły z ogólnym zapisem „powiększyć”.



11.3.7. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Zofii	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Patrzanie i dostęp do informacji z odległości	Niepełne odczytywanie tablicy, prezentacji i demonstracji; wolne ustawianie monokularu.	Funkcje wzrokowe: ostrość do dali, oczopląs, kontrast, jakość obrazu.	Wielkość zapisu, odległość, odbłask, czas ekspozycji, brak kopii cyfrowej.	Treść jest dostępna tylko częściowo; błąd wynika z utraty bodźca, nie z braku wiedzy.
Czytanie dłuższego tekstu	Przybliżanie tekstu, gubienie wiersza, spadek tempa po kilkunastu minutach.	Ostrość do bliży, stabilność fiksacji, wrażliwość na kontrast, wydolność wzrokowa.	Mały druk, gęsty układ, błyszczący papier, brak powiększenia i przerw.	Dostęp jest możliwy, lecz koszt wzrokowy rośnie; po dostosowaniu wykonanie się poprawia.
Pisanie i kopiowanie	Niepełna notatka, pomyłki przy przenoszeniu wzroku z tablicy do zeszytu, wolniejsze tempo.	Funkcje wzrokowe i wzrokowo-ruchowe, oczopląs, lokalizacja miejsca w tekście.	Szybkie ścieranie tablicy, drobny zapis, konieczność jednoczesnego słuchania i kopiowania.	Zadanie łączy kilka obciążeń; udostępnienie treści pozwala skupić się na znaczeniu.
Korzystanie z grafiki, map i wykresów	Pomijanie drobnych symboli, trudność z legendą i niskim kontrastem.	Funkcje wzrokowe i percepcja wzrokowo-przestrzenna.	Zatłoczona grafika, pastelowe kolory, brak możliwości powiększenia.	Po powiększeniu i uproszczeniu uczennica poprawnie interpretuje treść.
Poruszanie się i orientacja	Zwolnienie na słabo oznaczonych schodach, trudność po zmianie oświetlenia i w tłoku.	Pole widzenia, adaptacja do światła, kontrast, ocena przestrzeni.	Brak oznaczeń, odbłask, nieprzewidywalne przeszkody, zatłoczenie.	W znanym otoczeniu samodzielność jest wysoka; ryzyko rośnie przy niedostępności przestrzeni.
Udział w pracy grupowej	Wycofanie, gdy grupa korzysta z jednego arkusza lub pokazuje materiał z daleka.	Funkcje wzrokowe; wtórnie tempo orientacji w materiale.	Jeden wspólny materiał, szybkie przesuwanie kartki, brak wersji cyfrowej.	Ograniczenie udziału wynika z dostępu do wspólnego bodźca, nie z braku kompetencji społecznych.
Aktywność ruchowa i rekreacja	Opóźniona reakcja na piłkę, ostrożność na torze przeszkód, unikanie gry przy słabym kontraście.	Ostrość do dali, śledzenie ruchu, ocena odległości i kontrastu.	Kolor sprzętu, tło, tempo gry, dystans, brak zapowiedzi słownej.	Adaptacja sprzętu i zasad zwiększa udział oraz bezpieczeństwo.
Uczestnictwo w edukacji	Wyniki niższe w zadaniach silnie wzrokowych niż w odpowiedzi ustnej lub dostępnej wersji cyfrowej.	Funkcje wzrokowe, zmęczenie, wtórne obciążenie uwagi.	Forma materiału i sprawdzania wiedzy, czas, dostępność pomocy.	Potencjał poznawczy nie przekłada się automatycznie na wykonanie bez dostępności.

Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d110 — Patrzanie	Celowe korzystanie ze wzroku w klasie: bliski materiał, tablica i demonstracja; z obecną korekcją.	Korzysta z bliskich, wyraźnych obiektów, natomiast małe i oddalone wymagają podejścia, powiększenia lub dodatkowego czasu. Nie traci całkowicie możliwości celowego patrzenia.	d110.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: powtarzalnie zmienia warunki, aby skorzystać z informacji. Nie 3: istotna część zwykłego, bliskiego oglądania pozostaje użyteczna. Nie jest to pełna ocena rozumienia mapy.



Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d3152 — Odbieranie rysunków i fotografii	Standardowe szkolne wykresy, mapy i ilustracje przed ich dodatkowym udostępnieniem.	Nie odczytuje wielu drobnych legend i relacji ukrytych w gęstym układzie. Dostrzega ogólny temat, lecz często nie uzyskuje treści koniecznej do zadania. Czytelna wersja pozwala prawidłowo interpretować znaczną część materiału.	d3152.3 — znaczne ograniczenie w standardowej prezentacji. Nie 2: brakujące elementy uniemożliwiają zrozumienie zasadniczej treści wielu grafik. Nie 4: część prostych obrazów rozumie. Nie koduje się interpretowania grafiki wyłącznie jako patrzenia.
d166 — Czytanie	Codzienna lektura z dostępnymi pomocami, przy niejednorodnej wielkości druku i obciążeniu wzrokowym.	Rozumie tekst, lecz gubi wiersz lub szczegół w drobnym zapisie i po dłuższej pracy musi przerwać. Powiększenie, prowadnica i odpoczynek pozwalają dokończyć istotną część lektury.	d166.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: problem wymaga systematycznych zmian formy i przerw. Nie 3: samodzielne czytanie pozostaje efektywne dla znaczącej części materiału. Kwalifikator nie jest miarą samego tempa.
d130 — Naśladowanie: kopiowanie zapisu	Kopiowanie z tablicy do zeszytu, gdy materiał nie został wcześniej przekazany w dostępnej formie.	Często opuszcza element podczas przenoszenia wzroku i nie nadąża przed zmianą zapisu. Znacząca część notatki pozostaje niepełna. Z bliskiego, czytelnego wzoru kopiuje lepiej.	d130.3 — znaczne ograniczenie kopiowania z tablicy. Zofia opuszcza elementy przy przenoszeniu spojrzenia i nie kończy notatki przed zmianą zapisu; braki obejmują jej istotną część mimo wysiłku. Dlatego przyjęto 3 zamiast 2. Samodzielnie skopiowane fragmenty przemawiają przeciw 4. Lepsze kopiowanie z bliskiego wzoru opisuje się oddzielnie; nie jest ono samodzielnym tworzeniem tekstu d170.
d170 — Pisanie	Tworzenie własnej wypowiedzi przy dostępnym temacie i ergonomicznym stanowisku; bez przepisywania z dali.	Tworzy spójną treść i zapisuje ją sama. Przy dłuższej pracy pojawiają się pojedyncze pominięcia; po sprawdzeniu czytelnego zapisu koryguje je bez pomocy treściowej.	d170.1 — nieznaczne ograniczenie przy dostępnym temacie i ergonomicznym stanowisku. Zofia sama tworzy spójną wypowiedź, a pojedyncze pominięcia po dłuższej pracy koryguje po sprawdzeniu własnego zapisu. Ich występowanie przemawia za 1 zamiast 0. Brak potrzeby pomocy treściowej i zachowana spójność tekstu przemawiają przeciw 2.
d460 — Poruszanie się w różnych miejscach	Samodzielne przejścia w znanym budynku i jego mniej czytelnych fragmentach, po zmianie oświetlenia i w tłoku.	Znane odcinki pokonuje sama; na nieoznaczonych stopniach i przy zmianie światła zwalnia lub potrzebuje informacji. Niektóre przejścia wymagają wsparcia orientacyjnego, nie pomocy w wykonaniu ruchu.	d460.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: przeszkody regularnie zmieniają sposób i bezpieczeństwo przejścia. Nie 3: znaczna część codziennych tras jest samodzielnie dostępna. Ryzykownego miejsca nie pomija się tylko dlatego, że jest jedno.

11.3.8. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe

W tej części trzeba wskazać źródło każdego wniosku oraz jego związek z aktywnością. Parametry medyczne należy przytoczyć zgodnie z dokumentacją, bez samodzielnego reinterpretowania przez poradnię. Próby funkcjonalne opisują natomiast wykonanie zadań w określonych warunkach.



11.3.8.1. Funkcje ciała i obszary funkcjonalne

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b2100 — Funkcje ostrości widzenia	Okulista: opis ostrości do dali i bliży w stosowanej korekcji; próby szkolne tylko ilustrują konsekwencje, nie zastępują badania okulistycznego.	W opisanym przypadku znaczne obniżenie ostrości dotyczy widzenia szczegółów mimo korekcji. Małe znaki z typowej odległości nie są rozpoznawane, natomiast większe, bliskie elementy są użytecznie widziane.	8 — nasilenie problemu nieokreślone; b2100.8. Opis potwierdza ograniczenie widzenia szczegółów mimo korekcji, lecz nie pokazuje danych pozwalających rozstrzygnąć między 2 a 3. Potrzebna jest interpretacja badania ostrości do dali i bliży, z podaniem warunków. Skutki szkolne i wpływ powiększenia opisuje się w aktywnościach.
b21022 — Wrażliwość na kontrast	Okulista/rehabilitant wzroku: opis badania kontrastu; porównanie dostępnych materiałów o zmienionym kontraście.	Postać na słabo odróżniającym się tle często zlewa się z otoczeniem. Przy wyraźnej granicy i wysokim kontraście poprawnie rozróżnia kształt; trudność nie obejmuje wszystkich kontrastów.	8 — nasilenie problemu nieokreślone; b21022.8. Porównanie wskazuje na trudność przy słabszym kontraście, ale nie określa zakresu i stopnia obniżenia w badaniu tej funkcji. Samo rozpoznawanie materiału wysokokontrastowego nie odróżnia 2 od 3. Zalecenie czytelnego kontrastu pozostaje zasadne na podstawie opisu wykonania.
b21020 — Wrażliwość na światło	Okulista oraz samoopis uczennicy; obserwacja naturalnego przejścia między oświetleniem, bez celowego oślnienia.	Zmiana oświetlenia wymaga przerwy adaptacyjnej, a silne światło okresowo ogranicza odbiór obrazu. Po osłonięciu źródła i dostosowaniu miejsca wraca do pracy; użyteczne widzenie nie zanika w większości warunków.	2 — umiarkowany problem; b21020.2. Nie 1: potrzebna jest rzeczywista modyfikacja warunków i odroczenie zadania. Nie 3: w dobranym oświetleniu widzenie pozostaje użyteczne. Nie rozpoznaje się światłowstrętu wyłącznie z zachowania w klasie.
b2152 — Funkcje zewnętrznych mięśni oka	Dokumentacja okulistyczna dotycząca oczopląsu i obserwacja przenoszenia spojrzenia; interpretacja w granicach kompetencji.	Fiksacja i śledzenie są niestabilne przy szybkim przesuwaniu bodźca; powrót na właściwy wiersz wymaga czasu. Dla nieruchomego, czytelnego materiału zachowuje możliwość ustawienia i utrzymania spojrzenia.	2 — umiarkowany problem; b2152.2. Nie 1: problem regularnie utrudnia śledzenie i zmianę punktu patrzenia. Nie 3: celowe ustawienie spojrzenia i korzystanie ze stabilnego materiału są zachowane. Potrzebne są odstępy i przewidywalny układ.
b1561 — Percepcja wzrokowa	Psycholog/pedagog: rozpoznawanie i interpretowanie bodźców, których widoczność wcześniej potwierdzono; brak podpowiedzi treści.	Na dostępnym materiale prawidłowo rozpoznaje formę, relacje przestrzenne i sens układu. Wyjaśnia różnicę między elementami, nie tylko wskazuje je przypadkowo. Błędy wracają głównie po pogorszeniu widoczności.	0 — brak istotnego problemu w ocenionym zakresie; b1561.0. Nie 1: po kontroli widoczności nie ujawniono powtarzalnej trudności interpretacji. Nie utożsamia się uszkodzenia odbioru wzrokowego z zaburzeniem percepcji.
b220 — Wrażenia związane z okiem	Samoopis, rozmowa z rodzicem, dokumentacja i obserwacja dłuższej pracy; ból jako odrębne odczucie wymaga osobnego opisu.	Po około 20–25 minutach intensywnej pracy zgłasza zmęczenie lub podrażnienie oczu i musi przerwać czytanie. Po krótkim odpoczynku lub zmianie kanału może kontynuować zadanie.	2 — umiarkowany problem; b220.2. Zgłaszane zmęczenie lub podrażnienie oczu przerywa czytanie, co uzasadnia 2 zamiast 1. Po odpoczynku albo zmianie kanału informacji Zofia kontynuuje zadanie, dlatego nie przyjęto 3. Około 20–25 minut to czas odnotowany w scenariuszu, nie próg kwalifikatora ani norma dla innych uczniów.
b1400 — Trwałość uwagi	Psycholog: zrozumiałe zadania z dostępną informacją słuchową lub czytelną wzrokową; porównanie bez przeciążania wzroku.	Utrzymuje cel i kolejność działań przez potrzebny odcinek; przy dostępnym materiale nie potrzebuje przypomnień o zadaniu. Przerywa przede wszystkim wtedy, gdy obraz staje się nieczytelny albo oczy są zmęczone.	0 — brak istotnego problemu w ocenionym zakresie; b1400.0. Nie 1: nie wykazano samodzielnej trudności utrzymania uwagi po zapewnieniu dostępu. Nie oznacza to, że przerwy wzrokowe są zbędne.

11.3.8.2. Czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia

Czynnik środowiskowy	Bariera	Ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Oświetlenie i odbłask	Światło z okna na tablicy, błyszczący papier, ostre źródło światła w polu widzenia.	Równomierne oświetlenie, matowe materiały, możliwość zmiany miejsca i osłony światła.	Obserwacja klasy, relacja uczennicy, próba odczytu.	Nie wskazywać sztywno pierwszej ławki; dobrać stanowisko funkcjonalnie.
Tablica i prezentacja z odległości	Drobny zapis, niski kontrast, szybkie ścieranie, treść widoczna krótko.	Duży kontrast, porządek zapisu, odczytywanie treści, kopia cyfrowa lub wydruk.	Zeszyty, obserwacja lekcji, próba odczytu.	Zapewnić równoległy dostęp do treści, nie tylko lepsze miejsce.
Druk i układ strony	Mała czcionka, małe odstępy, wiele kolumn, cienkie linie, zatłoczenie.	Indywidualnie dobrany rozmiar, wysoki kontrast, prosty układ, możliwość powiększenia.	Próba czytania i analiza błędów.	Parametry ustalić funkcjonalnie dla uczennicy, nie według jednego standardu dla wszystkich.
Materiał cyfrowy	Skan jako obraz, brak możliwości powiększenia lub nawigacji, plik przekazany po lekcji.	Edytowalny tekst, powiększenie, zmiana kontrastu, odczyt głosowy i dostęp przed zajęciami.	Próba na urządzeniu, analiza plików szkolnych.	Określić minimalny standard przygotowania materiałów.
Mapy, wykresy i ilustracje	Drobne legendy, pastelowe kolory, kilka informacji na jednej warstwie.	Powiększenie, wysoki kontrast, uproszczenie, opis słowny, grafika dotykowa lub model, gdy potrzebne.	Prace uczennicy, próby funkcjonalne.	Zapewnić alternatywny sposób dostępu do tej samej treści.
Przestrzeń szkoły	Słabo oznaczone stopnie, przeszkody, tłok, zmiana ustawienia.	Kontrastowe oznaczenia, stałe ciągi komunikacyjne, porządek i czas adaptacji.	Obserwacja mobilności, analiza środowiska.	Wprowadzić przegląd dostępności i zasady informowania o zmianach.
Sprzęt i pomoce	Brak urządzenia, rozładowana bateria, zakaz używania tabletu albo presja społeczna.	Stały dostęp, miejsce ładowania, zgoda na użycie, dyskretne i naturalne włączenie pomocy.	Wywiad i obserwacja.	Ustalić zasady korzystania i odpowiedzialność organizacyjną.
Aktywność ruchowa	Mała piłka o niskim kontraście, szybkie tempo i brak sygnałów słownych.	Kontrastowy sprzęt, krótszy dystans, zapowiedź, partner i wcześniejsze ćwiczenie.	Obserwacja wychowania fizycznego.	Dostosować aktywność zamiast rutynowo zwalniać.
Sposób pracy nauczyciela	Ocenianie na podstawie szybkości przepisywania, brak opisu treści wizualnych.	Ocena wiedzy po zapewnieniu dostępu, werbalizacja kluczowych elementów i dodatkowy czas.	Analiza lekcji i prac.	Rozdzielić cel merytoryczny od bariery wzrokowej.
Reakcje rówieśników	Komentowanie pomocy, przesuwanie wspólnego materiału, sygnały wyłącznie gestem.	Używanie imienia, własna kopia materiału, przygotowanie klasy i normalizacja technologii.	Rozmowy i obserwacja grupy.	Pracować z otoczeniem, nie tylko z uczennicą.

Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e240 — Światło	Bariera w dostępie do treści wzrokowej w ciągu ocenianego dnia: zmienne oświetlenie, odbłask i czas adaptacji.	Przy odbłasku część informacji przestaje być czytelna; osłonięcie źródła i zmiana miejsca pozwalają wrócić do materiału. Nie wszędzie w szkole warunki powodują taki skutek.	e240.2 — umiarkowana bariera. Nie 1: wymaga powtarzalnej zmiany miejsca lub czasu adaptacji. Nie 3: znaczna część dnia przebiega w warunkach pozwalających korzystać ze wzroku.
e130 — Standardowy druk i grafika	Bariera: małe znaki, gęsty układ i niedostępna legenda.	Zofia często nie uzyskuje informacji potrzebnej do zadania pomimo zachowanego rozumienia. Czytelna wersja tego samego materiału umożliwia samodzielną interpretację.	e130.3 — znaczna bariera. Nie 2: standardowa prezentacja pozbawia dostępu do zasadniczych informacji. Nie 4: część większych i prostszych treści pozostaje czytelna. Bariera dotyczy konkretnej formy, nie całej edukacji.
e1301 — Pomoce wspomagające dostęp w edukacji	Ułatwienie: stosowane powiększenie cyfrowe i prowadnica; ocenione przy samodzielnym użyciu.	Pozwalają odczytać znaki, wrócić na właściwy wiersz i wykonać większość konkretnego zadania bez objaśniania treści. Nadal potrzebne są przerwy i prawidłowe oświetlenie.	e1301+3 — znaczne ułatwienie w samodzielnym odczycie i wykonaniu opisanego zadania. Nie +2: pomoce przywracają odczyt zasadniczej części materiału. Nie +4: w tym samym zadaniu nadal potrzebne są przerwy i właściwe oświetlenie, a opis potwierdza wykonanie większości, nie całości. Nie ocenia się wszystkich funkcji wzrokowych.
e150 — Rozwiązania budynku szkoły	Bariera w nieoznaczonych stopniach i mało czytelnych przejściach.	Uczennica zwalnia lub potrzebuje wskazania przy stopniach. Oznaczenie krawędzi i czytelny układ poprawiają przejście; inne, znane odcinki pokonuje sama.	e150.2 — umiarkowana bariera w ocenionych trasach. Nie 1: wpływa na samodzielność i bezpieczeństwo. Nie 3: nie blokuje większości przemieszczania. Pojedynczy niebezpieczny stopień wymaga działania niezależnie od oceny ogólnej.
e330 — Nauczyciel opisujący treść wizualną	Ułatwienie w rzeczywistości obserwowanych lekcjach.	Słowne nazwanie elementu i udostępnienie tematu przed pracą pozwalają uczennicy wejść do zadania. Nadal potrzebuje własnego dostępu do szczegółowej mapy lub wykresu.	e330+2 — umiarkowane ułatwienie. Nie +1: opis przywraca istotny fragment informacji. Nie +3: nie zastępuje czytelnego materiału ani samodzielnego analizowania szczegółów.

11.3.8.3. Różnica między wykonaniem w środowisku szkolnym a możliwościami w warunkach dostępnych

Zadanie	Warunek mniej dostępny	Warunek dostępny	Interpretacja
Odczyt z tablicy	Drobny zapis, odbłask, treść szybko ściera.	Kopia cyfrowa, wysoki kontrast, monokular i wystarczający czas.	Poprawa potwierdza barierę dostępu, nie brak wiedzy.
Czytanie tekstu	11–12 punktów, gęsty układ, 25 minut bez przerwy.	18 punktów w tym przykładzie, prosty układ, powiększenie i krótka przerwa.	Wydajność zależy od parametrów materiału i czasu obciążenia.
Mapa i wykres	Mała legenda, pastelowe kolory, brak powiększenia.	Powiększenie, kontrast, uproszczenie i opis słowny.	Po zapewnieniu dostępu uczennica interpretuje dane poprawnie.
Sprawdzian	Standardowy druk i czas taki sam jak przy materiale w pełni dostępnym.	Dostępny wydruk lub plik oraz przykładowo do 30% dodatkowego czasu, jeżeli wynika to z próby.	Dodatkowy czas kompensuje sposób dostępu, nie obniża wymagań.

Zadanie	Warunek mniej dostępny	Warunek dostępny	Interpretacja
Przejsięcie po schodach	Słaby kontrast, gwałtowna zmiana oświetlenia, tłok.	Kontrastowe krawędzie, czas adaptacji, porządek ciągu.	Samodzielność wzrasta po usunięciu bariery.
Gra z piłką	Mała piłka zlewająca się z tłem, duży dystans i szybkie tempo.	Kontrastowa piłka, krótszy dystans, sygnał słowny i trening.	Adaptacja umożliwia udział bez zmiany głównego celu aktywności.
Praca grupowa	Jeden arkusz pośrodku stołu.	Własna kopia cyfrowa lub powiększona.	Udział społeczny zależy od równoważnego dostępu do wspólnego materiału.

11.3.9. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Zofia ma zachowany potencjał poznawczy, dobrze rozumie treści i skutecznie korzysta z informacji słuchowej oraz technologii. Ograniczenia pojawiają się wtedy, gdy zadanie wymaga długotrwałego patrzenia, odczytu z odległości, rozpoznania drobnego szczegółu, szybkiego przenoszenia wzroku, pracy w słabym kontraście albo orientacji w zmiennym oświetleniu.

Mechanizm trudności można opisać jako interakcję funkcji wzrokowych z organizacją środowiska. Mały druk, odbłask, nieczytelna grafika lub szybko poruszający się obiekt zwiększają koszt wykonania i mogą prowadzić do błędu, zmęczenia albo wycofania. Po zastosowaniu odpowiedniej wielkości, kontrastu, powiększenia, opisu słownego, czasu i pomocy wykonanie wyraźnie się poprawia.

Wsparcie nie powinno polegać na wyręczaniu uczennicy ani ograniczaniu jej udziału. Celem jest zapewnienie równoważnego dostępu do informacji, rozwijanie sprawności korzystania z pomocy, samodzielności i bezpiecznego poruszania się oraz takie ocenianie, które mierzy wiedzę, a nie zdolność odczytania niedostępnego materiału.

11.3.10. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Różnicowanie	Co przemawia za mechanizmem w przypadku Zofii	Co wymaga dalszego sprawdzenia
Nieaktualna korekcja lub wada refrakcji możliwa do skorygowania	Dokumentacja wskazuje trwałe ograniczenie mimo aktualnej korekcji.	Aktualność badania i prawidłowe korzystanie z okularów.
Specyficzne trudności w uczeniu się	Błędy maleją po powiększeniu i poprawie dostępu; rozumienie słuchowe i ustne jest dobre.	Jeżeli trudności utrzymują się również w pełni dostępnej formie, potrzebna jest osobna ocena.
Trudności uwagowe	Uwaga jest stabilna przy materiale dostępnym i zadaniu słuchowym; spada po długim wysiłku wzrokowym.	Obserwacja w różnych modalnościach i porach dnia.
Niepełnosprawność intelektualna	Potencjał poznawczy i rozumienie są zachowane; wyniki poprawiają się po usunięciu bariery.	Badanie poznawcze powinno używać materiałów dostępnych wzrokowo lub innych modalności.
Zaburzenia percepcji wzrokowej	Złożona grafika jest trudna, lecz po powiększeniu i zwiększeniu kontrastu wynik jest prawidłowy.	Nie wolno oceniać percepcji na bodźcu, którego uczennica nie widzi.
Niepełnosprawność ruchowa lub koordynacyjna	Trudność w grach i na schodach zależy od widzenia obiektu oraz kontrastu, nie od siły czy zakresu ruchu.	Obserwacja ruchu w warunku dostępnym.
Lęk lub unikanie	Zofia unika głównie sytuacji, w których wcześniej nie widziała treści albo obiektu. Po adaptacji uczestniczy.	Ocena emocjonalna, jeżeli unikanie utrzymuje się mimo zapewnienia dostępu.

11.3.11. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

Wniosek PPP: obraz funkcjonowania Zofii uzasadnia potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na słabe widzenie. Wniosek wynika z łącznej analizy dokumentacji okulistycznej, oceny funkcjonalnego widzenia,



danych ze szkoły, informacji od uczennicy i rodzica oraz porównania wykonania w warunkach standardowych i dostępnych.

Najważniejsze potrzeby dotyczą: równoważnego dostępu do tablicy, druku, grafiki i materiałów cyfrowych; ograniczenia odblasku i zmęczenia wzrokowego; korzystania z pomocy optycznych i elektronicznych; bezpiecznego poruszania się; udziału w aktywności ruchowej oraz rozwijania samodzielnego sygnalizowania potrzeb.

• 11.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Ta część odwzorowuje układ rubryk wzoru orzeczenia. W treści orzeczenia nie stosuje się kodów ICF, nie przepisuje surowych parametrów z tabel diagnostycznych i nie ogranicza diagnozy do nazwy rozpoznania. Informacje medyczne przytacza się tylko w zakresie potrzebnym do wyjaśnienia funkcjonowania.

11.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Zofii K., uczennicy klasy VI szkoły podstawowej, na okres II etapu edukacyjnego, ze względu na słabe widzenie.

Zapis ten pojawia się dopiero po przeprowadzeniu pełnej oceny. Nie może być punktem wyjścia do dobierania danych.

11.4.2. Diagnoza

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

1) przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj mechanizm funkcjonalny: które cechy widzenia wpływają na aktywność, w jakich warunkach trudność się ujawnia, jakie bariery ją nasilają i jaki jest skutek dla uczestnictwa. Nie wpisujemy kodów ICF ani instrukcji technicznej w formie tabeli.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Zofii występuje trwałe ograniczenie funkcji wzrokowych obejmujące obniżoną ostrość widzenia do dali i bliży, światłowstręt, oczopląs oraz obniżoną wrażliwość na kontrast. Pole widzenia pozostaje zasadniczo zachowane. Uczennica korzysta z korekcji okularowej, monokularu i elektronicznego powiększenia, a podstawowym sposobem dostępu do pisma jest druk powiększony i materiał cyfrowy.

Ograniczenia ujawniają się przede wszystkim w odczytywaniu informacji z tablicy i ekranu, długotrwałym czytaniu standardowego druku, korzystaniu z map, wykresów i gęstych układów graficznych, szybkim przepisywaniu, śledzeniu ruchomego obiektu oraz poruszaniu się w słabym kontraście i przy gwałtownej zmianie oświetlenia. Po zapewnieniu odpowiedniej wielkości, kontrastu, możliwości powiększenia, opisu słownego i czasu wykonanie wyraźnie się poprawia.

W środowisku szkolnym barierami są zwłaszcza: drobny i krótkotrwale widoczny zapis, odblask, błyszczące materiały, nieczytelne mapy i wykresy, pliki niedające się powiększyć, jeden wspólny arkusz w pracy grupowej, słabo oznaczone stopnie oraz sprzęt sportowy zlewający się z tłem. Ułatwieniami są: dostępny materiał drukowany i cyfrowy, elastyczne miejsce w klasie, werbalizacja treści, pomoce optyczne i elektroniczne, przerwy wzrokowe, kontrastowe oznaczenia i dostosowanie sprzętu.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

Zofia ma zachowany potencjał poznawczy i prawidłowo rozumie treści programowe, jednak jej uczestnictwo w edukacji jest ograniczane przez słabe widzenie. Trudności dotyczą dostępu do informacji z odległości, długotrwałego czytania drobnego druku, pracy z mapami i wykresami, przepisywania, orientacji w niekorzystnym oświetleniu oraz śledzenia szybko poruszających się obiektów. Wykonanie poprawia się po zapewnieniu powiększenia, wysokiego kontrastu, materiałów cyfrowych, opisu słownego, przerw wzrokowych i dostosowania przestrzeni. Uczennica wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy zapewniających równoważny dostęp do informacji, bezpieczeństwo i samodzielność.



Wynik oceny funkcjonowania	Co trafią do tej rubryki orzeczenia
Dostęp do informacji z odległości	Opis tablicy, prezentacji, demonstracji, monokularu i kopii cyfrowej.
Czytanie i pisanie	Opis wielkości i układu tekstu, zmęczenia, gubienia wiersza, przepisywania i dodatkowego czasu.
Grafika i informacje przestrzenne	Opis map, wykresów, geometrii, kontrastu, powiększenia i alternatywnego dostępu.
Orientacja i mobilność	Opis adaptacji do światła, schodów, tłoku, kontrastowych oznaczeń i samodzielności.
Aktywność ruchowa	Opis śledzenia obiektu, bezpieczeństwa i adaptacji sprzętu oraz zasad.
Czynniki środowiskowe	Opis oświetlenia, materiałów, technologii, przestrzeni, pracy nauczyciela i reakcji rówieśników.

2) mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Mocną stroną Zofii jest zachowany potencjał poznawczy, dobre rozumienie języka, sprawna pamięć słuchowa, logiczne wnioskowanie oraz umiejętność samodzielnego korzystania z technologii. Uczennica wypowiada się precyzyjnie, dobrze uczy się poprzez opis słowny i materiał cyfrowy, jest otwarta na współpracę i ma rozwinięte zainteresowania językowe, muzyczne i technologiczne.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Dobra pamięć słuchowa	Wербalizować kluczowe elementy treści wizualnych, umożliwiać nagranie lub odczyt tekstu.
Zachowany potencjał poznawczy	Nie obniżać celów merytorycznych wyłącznie z powodu formy wzrokowej zadania.
Sprawne korzystanie z technologii	Udostępniać edytowalne pliki, powiększenie, zmianę kontrastu i odczyt głosowy.
Samowiedza dotycząca widzenia	Włączać uczennicę w wybór miejsca, parametrów materiału i sposobu prezentacji.
Dobre relacje społeczne	Organizować pracę grupową z równoważnym dostępem do materiału.

3) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Zofia potrzebuje organizacji nauki, która umożliwi jej dostęp do tej samej treści co pozostałym uczniom, z wykorzystaniem odpowiedniej wielkości i kontrastu, materiałów cyfrowych, pomocy optycznych i elektronicznych oraz opisu słownego. Potrzebuje także planowania obciążenia wzrokowego, bezpiecznego środowiska przestrzennego, dostosowanej aktywności ruchowej i systematycznego rozwijania samodzielności w doborze pomocy.

Potrzeba uczennicy	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Równoważny dostęp do tablicy i prezentacji	Ograniczona ostrość do dali, odbłask i krótki czas ekspozycji.	Kopia cyfrowa lub wydruk, odczytywanie treści, możliwość użycia monokularu i elastyczne miejsce.
Indywidualnie dostępny druk i pliki	Mały druk, gęsty układ i zmęczenie obniżają wykonanie.	Parametry ustalone w próbie, edytowalne pliki, powiększenie, dodatkowy czas według potrzeb.
Dostęp do grafiki	Niski kontrast i drobne symbole utrudniają interpretację.	Powiększenie, uproszczenie, opis słowny, model lub grafika dotykowa, gdy potrzebne.



Potrzeba uczennicy	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Planowanie obciążenia wzrokowego	Po dłuższej pracy rośnie liczba błędów.	Przerwy wzrokowe, przeplatanie modalności, rozsądne ograniczenie przepisywania.
Bezpieczna orientacja i mobilność	Zmiana światła, słaby kontrast i tłok zwiększają ryzyko.	Kontrastowe oznaczenia, porządek przestrzeni, informowanie o zmianach i trening orientacji.
Dostosowana aktywność ruchowa	Trudność w śledzeniu szybkiego obiektu i ocenie odległości.	Kontrastowy sprzęt, mniejszy dystans, sygnały słowne i wcześniejsze przeciwiczenie.
Samorzecznictwo i korzystanie z pomocy	Uczennica czasem rezygnuje z pomocy z obawy przed ekspozycją.	Ustalić naturalne zasady używania technologii i ćwiczyć wcześnie zgłaszanie potrzeby.

11.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Zapewnić materiały o parametrach ustalonych w próbie funkcjonalnej, edytowalne pliki cyfrowe, właściwy kontrast i oświetlenie, możliwość elastycznego wyboru miejsca, przerwy wzrokowe oraz dostępne warunki mobilności i aktywności ruchowej. Wykorzystywać zachowany potencjał poznawczy, mocny kanał słuchowy, kompetencje językowe, technologie cyfrowe i samorzecznictwo uczennicy. Podane dalej częstotliwości działań i terminy robocze są przykładowe; terminy prawne i obowiązki związane z bezpieczeństwem obowiązują bez zmian. W realnej sprawie rozwiązania organizacyjne ustala się na podstawie funkcjonalnej oceny widzenia, organizacji szkoły, aktualnej dokumentacji i monitorowania efektów.

I. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe
– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Zaleca się zapewnienie Zofii dostępu do treści w formie drukowanej lub cyfrowej dostosowanej do wyniku próby funkcjonalnej. W tym przykładzie skuteczny jest tekst około 18 punktów, wysoki kontrast, prosty układ i możliwość elektronicznego powiększenia. Parametru tego nie należy przenosić automatycznie na innych uczniów. Treści z tablicy i prezentacji powinny być równolegle udostępniane na urządzeniu albo wydruku. Nauczyciel powinien werbalizować kluczowe elementy obrazu, wykresu i demonstracji.

Należy umożliwić korzystanie z okularów, monokularu, tabletu, powiększenia, odczytu głosowego i innych zaleconych pomocy bez każdorazowego uzyskiwania dodatkowej zgody. Po dłuższej pracy wzrokowej uczennica powinna mieć możliwość krótkiej zmiany aktywności lub przerwy wzrokowej. Miejsce w sali dobiera się funkcjonalnie, uwzględniając odległość, światło i odblask, a nie wyłącznie zasadę pierwszej ławki.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Realizator	Wskaźnik efektu
Dostępna kopia treści z tablicy i prezentacji	Niepełny odczyt z odległości i wolne przepisywanie.	Na każdej lekcji wykorzystującej zapis z odległości.	Nauczyciele przedmiotowi.	Mniej braków w notatce i szybsze rozpoczęcie zadania.
Dostępny druk lub plik cyfrowy	Mały druk, niski kontrast i gęsty układ.	Przy każdej karcie pracy, lekturze i sprawdzianie.	Nauczyciele, szkoła.	Mniej pominiętych wierszy i błędów wynikających z odczytu.



Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Realizator	Wskaźnik efektu
Przerwa wzrokowa lub zmiana modalności	Zmęczenie po długotrwałej pracy wzrokowej.	Przykładowo po 20–25 minutach intensywnego zadania lub wcześniej na sygnał uczennicy.	Nauczyciele, uczennica.	Stabilniejsze tempo i mniejszy wzrost błędów w drugiej części zadania.
Opis słowny treści wizualnych	Niedostępne szczegóły wykresu, mapy, demonstracji i gestu.	W każdej sytuacji, gdy treść nie jest równolegle dostępna.	Nauczyciele.	Uczennica odpowiada na podstawie pełnej treści, a nie fragmentu obrazu.
Elastyczne miejsce i ograniczenie odblasku	Światłowstręt i spadek jakości widzenia w niekorzystnym świetle.	Codziennie, zależnie od sali i pory dnia.	Wychowawca, nauczyciele.	Mniej sytuacji nieczytelnej tablicy i potrzeby nagłego przesadzania.
Dostosowanie sprawdzania wiedzy	Wydłużony czas dostępu do materiału wzrokowego.	Przy zadaniach intensywnie wzrokowych; dodatkowy czas według wyniku próby.	Nauczyciele.	Ocena lepiej odpowiada wiedzy i rozumieniu uczennicy.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zespół nauczycieli i specjalistów powinien stosować wspólny standard dostępności: materiały przekazywane z wyprzedzeniem, edytowalne pliki, czytelny kontrast, werbalizacja treści, ograniczenie kopiowania i jednolite zasady używania pomocy. Tyflopedałóg lub specjalista rehabilitacji wzroku powinien wspierać nauczycieli w ocenie funkcjonalnej dostępności zadań, a nie tylko prowadzić odrębne zajęcia z uczennicą.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się indywidualne porady i konsultacje z psychologiem dotyczące obawy przed korzystaniem z pomocy na forum klasy, asertywnego zgłaszania potrzeb i ochrony autonomii. Jeśli ocena wykaże potrzebę systematycznej pracy nad radzeniem sobie z napięciem lub obrazem własnej osoby, należy zaplanować inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, prowadzone indywidualnie przez psychologa. Cele ustala się wspólnie z Zofią, bez zakładania niskiej samooceny na podstawie samej niepełnosprawności. Rodzicom zaleca się konsultacje dotyczące wspierania samodzielności. Strategie korzystania ze wzroku i pomocy realizuje się w rewalidacji.

4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się indywidualne zajęcia rewalidacyjne o charakterze tyflopedagogicznym: samodzielne używanie dobranych pomocy, strategie czytania i orientacji w materiale, korzystanie z informacji słuchowej i dotykowej oraz bezpieczne poruszanie się. Ćwiczenia prowadzi się także w rzeczywistych przestrzeniach szkoły. Postęp ocenia się przez samodzielną odczyt, wybór pomocy i przejście uzgodnionej trasy. Zajęcia nie zastępują dostępnych materiałów na lekcjach ani świadczeń okulistycznych.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Wsparcie powinno obejmować przygotowanie dostępnych materiałów, konsultacje tyflopedagogiczne dla nauczycieli, organizację stanowiska i oświetlenia, sprawdzanie dostępności map, wykresów i prezentacji oraz rozwijanie samodzielnego korzystania z pomocy. Nie powinno polegać na stałym odczytywaniu wszystkiego za uczennicę ani zastępować dostosowania materiału.

W szkole ogólnodostępnej dodatkowe zatrudnienie w tym przypadku wymaga zgody organu prowadzącego (§ 7 ust. 3 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia specjalnego; t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1309). Można zatrudnić nauczyciela z kwalifikacjami z pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia, specjalistę lub pomoc nauczyciela. Zakres zadań musi odpowiadać kwalifikacjom i stanowisku; pomoc nauczyciela nie zastępuje



nauczyciela ani specjalisty. Zgoda na zatrudnienie nie warunkuje obowiązku zapewnienia uczniowi dostępnej nauki i realizacji zaleceń orzeczenia.

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotyającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Zofii do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

Wskazana jest współpraca szkoły z PPP, poradnią okulistyczną, specjalistą rehabilitacji wzroku i innymi podmiotami wspierającymi funkcjonowanie wzrokowe, za zgodą rodzica i w zakresie potrzebnym do realizacji zaleceń. Celem jest spójność informacji o korekcji, pomocy, rokowaniu i bezpieczeństwie. PPP nie przejmuje odpowiedzialności za organizację codziennej pracy szkoły, a szkoła nie interpretuje samodzielnie parametrów medycznych.

7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

W bieżącym przykładzie rubryka nie dotyczy powrotu po leczeniu lub terapii. Jeżeli w przyszłości Zofia wróci po zabiegu, zmianie korekcji, pogorszeniu widzenia albo okresie intensywnej rehabilitacji, szkoła powinna – za zgodą rodzica – ustalić z prowadzącymi specjalistami zasady obciążenia wzrokowego, korzystania z pomocy, bezpieczeństwa przemieszczania się i stopniowego powrotu do pełnego planu zajęć.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

Najkorzystniejszą formą dla Zofii jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej, w oddziale ogólnodostępnym, przy zapewnieniu dostępnych materiałów, technologii, wsparcia tyflopedagogicznego, bezpieczeństwa przestrzeni i spójnej organizacji nauki. Uczennica ma potencjał do realizacji podstawy programowej w tym środowisku.

Kolejne możliwe formy: 2) szkoła integracyjna lub oddział integracyjny w szkole ogólnodostępnej; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednie do potrzeb ucznia. W scenariuszu nie stwierdzono przesłanek form ośrodkowych określonych w § 16 ust. 2 pkt 4 lit. c–g. Kolejność wynika z funkcjonowania, nie z samego rozpoznania ani braków kadrowych szkoły.

III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Dostęp do treści z tablicy	Częste braki i opóźnione rozpoczęcie zadania.	Uczennica otrzymuje równoległy dostęp i rzadziej zgłasza brak zapisu.	Zeszyty, obserwacja lekcji, rozmowa z uczennicą.
Czytanie dłuższego tekstu	Wzrost pominięć i spadek tempa po 15–25 minutach.	Stabilniejsze wykonanie po dostosowaniu formatu i przerwach.	Próbki czytania, prace i samoopis.
Mapy i wykresy	Błędy w drobnej legendzie i niskim kontraście.	Poprawne wykonanie po zapewnieniu dostępnej grafiki.	Prace uczennicy w dwóch wersjach.
Zmęczenie wzrokowe	Codzienny spadek dokładności w drugiej części dnia.	Wcześniejsze sygnalizowanie i mniejszy wzrost błędów.	Krótki rejestr, obserwacja i informacja rodzica.
Bezpieczeństwo przemieszczania się	Zatrzymanie na słabo oznaczonych stopniach i po zmianie światła.	Płynniejsze przejście po oznaczeniu i czasie adaptacji.	Obserwacja mobilności.



Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Udział w wychowaniu fizycznym	Wycofanie przy sprzęcie o niskim kontraście.	Większy udział przy adaptacji sprzętu i zasad.	Obserwacja nauczyciela wychowania fizycznego.

11.4.4. Dodatkowe informacje

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: NIE. Uczennica komunikuje się werbalnie w języku polskim. Nie korzysta z AAC ani języka migowego; pomoce optyczne i technologie dostępu do tekstu nie są metodą komunikacji alternatywnej.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.

3. Inne:

Przykładowy zapis: wskazana jest okresowa weryfikacja parametrów materiału, sposobu korzystania z pomocy i bezpieczeństwa środowiska, szczególnie po zmianie korekcji, technologii albo stanu widzenia. Szkoła nie powinna oczekiwać, że jeden rozmiar czcionki lub jedno miejsce w klasie pozostaną właściwe w każdej sytuacji.

11.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Jeżeli jest to pierwsze orzeczenie, części dotyczącej okoliczności wydania nowego orzeczenia nie wypełnia się; należy postąpić zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.

Przykładowy zapis dla nowego orzeczenia: Istotną okolicznością jest zmiana funkcjonowania wzrokowego, korekcji, sposobu korzystania z technologii albo wymagań edukacyjnych, która powoduje konieczność aktualizacji organizacji nauki i metod pracy.

11.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

11.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do akt sprawy

Zespół orzekający, po analizie aktualnej dokumentacji okulistycznej, danych ze szkoły, informacji od rodzica i uczennicy, oceny tyflopedagogicznej oraz funkcjonalnego widzenia, stwierdza, że trudności Zofii mają charakter trwały i istotnie ograniczają dostęp do informacji oraz uczestnictwo w wybranych sytuacjach edukacyjnych. Wykonanie uczennicy poprawia się po zapewnieniu dostępnego materiału, technologii, odpowiedniego kontrastu, czasu i organizacji środowiska.

Uczennica wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy, systematycznego wsparcia tyflopedagogicznego, dostępu do pomocy optycznych i elektronicznych, dostosowania przestrzeni i aktywności ruchowej oraz monitorowania zmęczenia wzrokowego. W związku z powyższym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na słabe widzenie.



• 11.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

Orzeczenie nie kończy procesu. Jego skuteczność zależy od tego, czy szkoła przełoży zalecenia na dostępne materiały, przestrzeń, technologie i codzienny sposób prowadzenia lekcji. Najczęstszy błąd polega na pozostawieniu ogólnych zapisów: „powiększyć”, „posadzić z przodu” albo „wydłużyć czas”, bez sprawdzenia, czy rozwiązanie działa.

11.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła	Organizację i realizację zaleceń, dostępność materiałów, przestrzeni, sprzętu oraz monitorowanie efektów.	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Dyrektor	Warunki organizacyjne, koordynację zespołu, zakup lub udostępnienie wyposażenia i zapewnienie procedur bezpieczeństwa.	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Nauczyciele	Przygotowanie dostępnych treści, werbalizację, ocenianie wiedzy po zapewnieniu dostępu i organizację lekcji.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: samodzielna reinterpretacja dokumentacji medycznej albo zakazywanie używania pomocy.
Nauczyciel współorganizujący / pedagog specjalny	Koordynację dostosowań, konsultacje, wsparcie materiałów i obserwację funkcjonowania.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: stałe wyręczanie uczennicy i przejmowanie wszystkich zadań nauczycieli.
Tyflopedagog / rehabilitant wzroku	Rozwijanie funkcjonalnego widzenia, korzystania z pomocy, orientacji, strategii uczenia się i samodzielności.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zastępowanie dostępnego nauczania przedmiotowego.
Rodzic	Przekazywanie aktualnej dokumentacji, informacji o zmęczeniu i pomocy oraz współpracę w rozwijaniu samodzielności.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.
Uczennica	Uczenie się korzystania z pomocy, zgłaszanie trudności i współudział w wyborze rozwiązań.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.
PPP	Diagnozę funkcjonalną, zalecenia, konsultacje i wsparcie merytoryczne szkoły.	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	Zapewnienie warunków organizacyjnych i wyposażenia, gdy szkoła nie może zabezpieczyć zaleceń własnymi zasobami.	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.

11.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

Element	Co powinien zawierać	Związek z orzeczeniem
WOPFU	Aktualny opis dostępu do informacji, funkcjonalnego widzenia, zmęczenia, mobilności, korzystania z pomocy, mocnych stron i barier środowiska.	Przekłada diagnozę orzeczeniową na szkolny obraz funkcjonowania.
IPET	Parametry materiałów, technologie, zasady tablicy i prezentacji, rewalidację, orientację, wychowanie fizyczne, odpowiedzialności i współpracę.	Przekłada zalecenia na działania do wykonania w szkole.

Element	Co powinien zawierać	Związek z orzeczeniem
Ewaluacja	Wskaźniki, źródła danych, terminy przykładowe i decyzje o zmianie wsparcia.	Pozwala odróżnić nieskuteczność metody od braku jej wdrożenia.

11.5.3. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

Plan dla Zofii obejmuje dostępność materiałów, warunki pracy wzrokowej i sposób zgłaszania zmęczenia. Terminy prawne oraz zasady oceny wdrożenia i efektów opisano w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Przed udziałem ucznia; po rozpoznaniu pilnej potrzeby – niezwłocznie.	Sprawdzenie warunków bezpiecznego udziału i komunikacji oraz uruchomienie potrzebnej pomocy w bieżącej pracy. Ustalenie osoby odpowiedzialnej i zastępstwa. Nie czeka się na ukończenie IPET ani na wspólne spotkanie wszystkich osób.	Dyrektor, nauczyciele i specjaliści; uczeń i rodzic jako źródło potrzebnych informacji.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Przeprowadzenie WOPFU, opracowanie IPET oraz ustalenie priorytetów: materiały, stanowisko i bezpieczeństwo.	Zespół IPET z udziałem rodzica i uczennicy; dyrektor zapewnia organizację.
Propozycja organizacyjna: w ramach przygotowania IPET i uruchamiania wsparcia	Próba funkcjonalna materiałów, ustalenie standardu plików, miejsca i zasad używania pomocy.	Tyflopedagog, nauczyciele i uczennica.
Działanie niezwłoczne lub przed udziałem w danej aktywności. Niezwłocznie w zakresie bezpieczeństwa; pozostałe działania w pierwszym okresie wdrożenia	Przegląd tablic, oświetlenia, schodów, ciągów komunikacyjnych i sprzętu sportowego.	Dyrektor, zespół szkolny i organ prowadzący według potrzeb.
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Codienne stosowanie dostępnych materiałów, przerw wzrokowych i procedur oraz dokumentowanie wybranych wskaźników.	Nauczyciele i specjaliści.
Propozycja organizacyjna: po pierwszym okresie realizacji, przykładowo po 6–8 tygodniach	Robocza analiza dostępu, zmęczenia, wyników, mobilności i używania pomocy. Nie zastępuje formalnej WOPFU.	Koordinator, uczennica, rodzic i osoby realizujące działania; PPP konsultacyjnie.
Termin prawny: okresowa WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym; spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym.	Modyfikacja IPET i parametrów wsparcia; decyzje o dodatkowym wyposażeniu, godzinach lub zmianach organizacyjnych podejmuje dyrektor w odpowiednim trybie.	Zespół IPET i dyrektor; organ prowadzący oraz specjaliści zewnętrzni według potrzeb.

Nieczytelny materiał trzeba udostępnić Zofii w odpowiedniej formie podczas danej lekcji. Przerwy i możliwość zmiany sposobu odbioru informacji zapewnia się zgodnie z potrzebą, a nie dopiero po przeglądzie.

11.5.4. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

Procedura	Kroki
Przygotowanie dostępnego materiału	1. Ustalić parametry z prób funkcjonalnych. 2. Użyć prostego układu i wysokiego kontrastu. 3. Przekazać edytowalny plik lub czytelny wydruk. 4. Sprawdzić dostępność przed lekcją. 5. Nie zmniejszać treści merytorycznej bez potrzeby.
Tablica i prezentacja	1. Zapewnić kopię treści. 2. Pisać kontrastowo i porządkować zapis. 3. Nie mówić wyłącznie „jak widać”. 4. Opisać wykres lub obraz. 5. Pozostawić czas na użycie pomocy.

Procedura	Kroki
Sprawdzian	1. Przygotować dostępny format. 2. Umożliwić technologię. 3. Dobrać dodatkowy czas z próby. 4. Zaplanować przerwę przy długim zadaniu. 5. Oceniać wiedzę, nie szybkość odczytu.
Przerwa wzrokowa	1. Uczennica zgłasza zmęczenie albo nauczyciel widzi sygnały. 2. Krótko potwierdza potrzebę. 3. Następuje zmiana modalności lub patrzenie w dal. 4. Powrót zaczyna się od jasnego kroku. 5. Analiza dotyczy skuteczności, nie „nadużywania”.
Zmiana oświetlenia i mobilność	1. Uprzedzić o nowej trasie lub ustawieniu. 2. Ograniczyć przeszkody. 3. Zapewnić kontrast stopni. 4. Dać czas na adaptację. 5. Nie prowadzić za rękę bez potrzeby; wspierać samodzielność.
Mapa, wykres i doświadczenie	1. Zapewnić powiększenie lub cyfrowy obraz. 2. Uprościć warstwy bez utraty treści. 3. Opisać słownie kluczowe relacje. 4. Umożliwić podejście bliżej. 5. Sprawdzić rozumienie na dostępnym materiale.
Wychowanie fizyczne	1. Obejrzeć przestrzeń i sprzęt. 2. Użyć kontrastowego obiektu. 3. Zmniejszyć dystans i tempo w fazie nauki. 4. Dodać sygnał słowny. 5. Stopniowo zwiększać samodzielność i nie wyłączać bez analizy.
Praca grupowa	1. Zapewnić własną kopię materiału. 2. Ustalić miejsce przy stole. 3. Nazwać osoby mówiące i elementy pokazywane gestem. 4. Umożliwić technologię. 5. Ocenić udział merytoryczny, nie szybkość lokalizacji bodźca.

11.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Materiały	Czytelny wydruk lub edytowalny plik przy zadaniach kluczowych.	Stały standard dostępnych materiałów dla wszystkich przedmiotów.	Zintegrowany system cyfrowy, OCR/odczyt, materiały przygotowane przed zajęciami i biblioteka dostępnych zasobów.
Tablica i prezentacje	Kopia najważniejszych treści oraz odczytanie zapisu.	Równoległy plik i możliwość użycia monokularu/tabletu.	Stałe udostępnianie slajdów, kamera dokumentowa i standard audiodeskrypcji treści wizualnych.
Stanowisko i światło	Możliwość zmiany miejsca, ograniczenie ośnienia i odbłasków oraz dostosowanie natężenia światła do potrzeb uczennicy.	Stanowisko dobierać na podstawie oceny funkcjonalnego widzenia; sprawdzić ustawienie względem okna. Unikać światła padającego bezpośrednio w oczy.	Regulowane oświetlenie i matowe powierzchnie. Przy światłowstręciu umożliwić zalecone przez okulistę filtry lub przyciemnione szkła; na zewnątrz także dobraną ochronę przed słońcem, np. okulary i czapkę z daszkiem. Nie stosować jednego poziomu przyciemnienia dla wszystkich sytuacji.
Zmęczenie	Możliwość krótkiej zmiany aktywności.	Planowanie przerw w zadaniach długich wzrokowo.	Systematyczne przeplatanie modalności i monitorowanie obciążenia w planie dnia.
Technologie i pomoce	Zgoda na użycie własnych zaleconych pomocy.	Stałe miejsce ładowania, bezpieczne przechowywanie i wsparcie techniczne.	Szkolne urządzenie rezerwowe, szkolenie nauczycieli i bieżąca aktualizacja oprogramowania.

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Mobilność i bezpieczeństwo	Porządek przestrzeni i kontrast kluczowych stopni.	Przegląd tras, informowanie o zmianach i trening orientacji.	Kompleksowa dostępność przestrzeni, plan ewakuacji i konsultacja specjalisty orientacji przestrzennej.
Aktywność ruchowa	Adaptacja koloru sprzętu i dystansu.	Stałe zasady dostosowania najczęstszych gier.	Zestaw kontrastowego sprzętu, planowanie alternatywnych ról o równoważnym celu i konsultacja tyflop pedagoga.

11.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Kompletność notatki	Częste braki po przepisywaniu z tablicy.	Notatka kompletna dzięki kopii treści i ograniczeniu przepisywania.	Porównanie zeszytów i materiałów.
Dokładność czytania	Wzrost pominięć po dłuższej pracy.	Stabilniejsze tempo i mniej pominięć po dostosowaniu.	Krótką próbą okresową i prace uczennicy.
Korzystanie z pomocy	Nieregularne z obawy przed ekspozycją.	Samodzielny dobór pomocy bez opóźnienia.	Samoopis i obserwacja.
Dostęp do grafiki	Błędy przy mapach i wykresach w standardowej formie.	Poprawne wykonanie w dostępnej wersji.	Porównanie prac.
Zmęczenie wzrokowe	Codzienny spadek dokładności w drugiej części dnia.	Wcześniejsze przerwy i mniejszy spadek wykonania.	Rejestr sygnałów i rozmowa z uczennicą.
Bezpieczeństwo	Zatrzymania na słabo oznaczonych stopniach i w zmianie światła.	Płynniejsze, samodzielne poruszanie się po dostosowaniu.	Obserwacja tras.
Udział w wychowaniu fizycznym	Wycofanie z części gier.	Aktywny udział przy kontrastowym sprzęcie i dostosowanych zasadach.	Obserwacja nauczyciela.

• 11.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

- ☐ Czy aktualna dokumentacja określa ostrość wzroku do dali i bliży z korekcją, pole widzenia, jakość widzenia i rokowanie?
- ☐ Czy ustalono, z jakiej korekcji, pomocy optycznych i technologii uczennica rzeczywiście korzysta?
- ☐ Czy przeprowadzono ocenę tyflop pedagogiczną i funkcjonalnego widzenia w zadaniach szkolnych?
- ☐ Czy opis szkolny obejmuje tablicę, druk, grafikę, ekran, orientację, zmęczenie, wychowanie fizyczne i relacje?
- ☐ Czy wskazano częstość, liczbę sytuacji, czas trwania i skutek trudności z jasno wskazanego okresu obserwacji?
- ☐ Czy szkoła opisała dłuższą perspektywę, dotychczasowe dostosowania i ich skuteczność?
- ☐ Czy KSzOF został potraktowany jako materiał porządkujący, a nie automatyczna podstawa rozstrzygnięcia?
- ☐ Czy PPP zażądała uzupełnienia, jeśli szkoła przekazała tylko ogólnik „słabo widzi”?
- ☐ Czy oddzielono parametry medyczne od funkcjonalnego wykonania w klasie?
- ☐ Czy porównano wykonanie w warunku standardowym i dostępnym?
- ☐ Czy rozmiar druku i dodatkowy czas wynikają z indywidualnej próby, a nie z uniwersalnego założenia?
- ☐ Czy oceniono kontrast, odbłask, układ strony i dostępność plików cyfrowych?
- ☐ Czy nie utożsamiono pierwszej ławki z pełnym dostępem?



- ☐ Czy opisano zmęczenie wzrokowe i sposób planowania przerw?
- ☐ Czy mobilność oceniono w znanej i nieznannej przestrzeni oraz przy zmianie oświetlenia?
- ☐ Czy aktywność ruchowa została dostosowana zamiast automatycznie ograniczona?
- ☐ Czy nie rozpoznano deficytu percepcji, uwagi lub wiedzy na materiale niedostępnym wzrokowo?
- ☐ Czy wnioski dotyczące funkcji ciała mają wskazane źródło i nie wykraczają poza dokumentację?
- ☐ Czy czynniki środowiskowe opisano osobno jako bariery i ułatwienia?
- ☐ Czy w orzeczeniu nie wpisano kodów ICF ani surowych wyników badań?
- ☐ Czy użyto dokładnych rubryk wzoru orzeczenia?
- ☐ Czy przygotowano wersję pełną do akt i syntetyczną do orzeczenia?
- ☐ Czy rewalidacja ma cele tyflopedagogiczne i nie zastępuje dostępnego nauczania?
- ☐ Czy zakres wsparcia nauczyciela nie prowadzi do wyręczania uczennicy?
- ☐ Czy zalecenia dają się przełożyć na WOPFU i IPET?
- ☐ Czy wskazano odpowiedzialność szkoły, dyrektora, nauczycieli, PPP i organu prowadzącego?
- ☐ Czy wyraźnie oddzielono obowiązkowe terminy prawne od przykładowych terminów roboczych i częstotliwości podlegających indywidualizacji?
- ☐ Czy wskaźniki mierzą zmianę funkcjonalną oraz stopień wdrożenia dostępności?
- ☐ Czy dokument zachowuje neutralny język i rozwija samodzielność uczennicy?

Materiał jest wzorcem logiki postępowania, nie gotowym tekstem do kopiowania. Każdy zapis wymaga dostosowania do aktualnej dokumentacji, funkcjonalnego widzenia, rokowania, środowiska i preferencji konkretnej uczennicy.

• 11.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Zbierz aktualną dokumentację okulistyczną i ustal, co wynika z niej dla funkcji wzrokowych oraz rokowania.
2. Załączaj szczegółowych danych ze szkoły: tablica, druk, grafika, ekran, mobilność, zmęczenie, pomoce i bezpieczeństwo.
3. Jeżeli w opinii szkoły brakuje informacji potrzebnych w sprawie, wskaż konkretne pytania do uzupełnienia; można wykorzystać autorską Kartę informacji funkcjonalnej. Nie wymagaj KSzOF, gdy opis jest wystarczający.
4. Przeprowadź ocenę tyflopedagogiczną i funkcjonalnego widzenia w zadaniach zbliżonych do szkolnych.
5. Porównaj wykonanie w warunku standardowym i dostępnym.
6. Oddziel brak dostępu do bodźca od trudności poznawczej, uwagowej, percepcyjnej, ruchowej lub emocjonalnej.
7. Opisz ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu oraz osobno funkcje ciała i czynniki środowiskowe.
8. Ustal, jakie pomoce i parametry materiału zwiększają samodzielność uczennicy.
9. Do orzeczenia przenieś syntetyczny opis bez kodów ICF, surowych wyników i niepotrzebnego języka medycznego.
10. Zalecenia zapisz konkretnie: materiał, technologia, światło, przestrzeń, przerwy, mobilność, wychowanie fizyczne, realizator i efekt.
11. Po wydaniu orzeczenia sprawdź możliwość przełożenia zaleceń na WOPFU, IPET i codzienne procedury szkoły.
12. Monitoruj nie tylko wynik uczennicy, lecz także to, czy szkoła rzeczywiście zapewniła dostępne warunki.

• 11.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczennicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.



Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VII — Uczenie się i stosowanie wiedzy; Motoryka, poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna	W opisie Zofii zachowujemy warunki dostępu do materiału: wielkość i kontrast druku, odległość, oświetlenie, czas pracy oraz formę prezentacji. Trudność odczytania informacji nie jest automatycznie trudnością jej zrozumienia. Mobilność opisujemy osobno, na podstawie danych o konkretnych trasach i sytuacjach.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Do części IX przenosimy wyłącznie dostosowania rzeczywiście zastosowane w etapie szkoły i zaobserwowane po nich zmiany. Podajemy, czy dostępny materiał był zapewniany stale, czy tylko na części zajęć.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Kontynuować rozwiązania zapewniające dostęp do treści i odpowiednie warunki wzrokowe, określić sposób przekazywania materiałów oraz monitorować udział i zmęczenie w porównywalnych zadaniach.

Nie zastępujemy opisu frazą „materiały dostosowane”. Parametry i skutki dostosowania muszą być możliwe do rozpoznania przez osobę korzystającą z opinii.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 11.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 11.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.

Część karty	Pytania do szkoły
A. Dane podstawowe	Imię i nazwisko, klasa, osoby wypełniające, okres obserwacji, data, używane pomoce i miejsce ich przechowywania.
B. Powód przekazania informacji	Jakie trudności są głównym powodem skierowania? Od kiedy występują? Czy nasilenie się zmienia?
C. Tablica i informacje z odległości	Co uczennica odczytuje z tablicy i prezentacji? Z jakiej odległości? Przy jakim świetle? Czy korzysta z monokularu lub kopii cyfrowej?
D. Czytanie i druk	Jaki rodzaj materiału czyta sprawnie? Kiedy gubi wiersz, zbliża tekst lub zwalnia? Jak długo pracuje bez wyraźnego zmęczenia?
E. Pisanie i przepisywanie	Czy notatki są kompletne? Ile czasu zajmuje kopiowanie? Czy wynik poprawia się po otrzymaniu gotowej treści?
F. Mapy, wykresy i ilustracje	Jak radzi sobie z legendą, symbolami, tabelami, geometrią i prezentacją multimedialną? Co pomaga?
G. Materiały cyfrowe	Czy pliki można powiększyć, zmienić kontrast i odczytać głosowo? Czy są przekazywane przed lekcją?
H. Oświetlenie i odbłask	W których salach lub porach dnia widzenie jest gorsze? Czy miejsce można elastycznie zmienić?
I. Orientacja i mobilność	Jak uczennica porusza się po schodach, w tłoku, w nowej przestrzeni i po zmianie oświetlenia?
J. Wychowanie fizyczne i bezpieczeństwo	Jak widzi piłkę i sprzęt? Czy potrzebuje kontrastu, krótszego dystansu, sygnału słownego lub wcześniejszego ćwiczenia?
K. Praca grupowa i relacje	Czy ma własny dostęp do wspólnego materiału? Czy zdarzają się nieporozumienia z powodu nierozpoznania gestu lub twarzy?
L. Zmęczenie wzrokowe	Jakie sygnały poprzedzają spadek wydolności? Kiedy się pojawiają? Co pomaga i ile trwa powrót?
M. Korzystanie z pomocy	Z jakich pomocy korzysta samodzielnie? Kiedy z nich rezygnuje? Czy otoczenie akceptuje ich używanie?
N. Dotychczasowe dostosowania	Co wprowadzono, jak długo, przez których nauczycieli i z jakim efektem?



Część karty	Pytania do szkoły
O. Mocne strony	W jakich warunkach uczennica osiąga najlepsze wyniki? Jakie kanały i technologie wykorzystuje skutecznie?
P. Współpraca z rodzicem	Jakie informacje przekazał rodzic o korekcji, zmęczeniu, pomocy i strategiach domowych?
R. Oczekiwania wobec PPP	Jakie pytanie diagnostyczne szkoła kieruje do poradni? Jakich wskazówek potrzebuje?

Tabela obserwacyjna do uzupełnienia przez szkołę:

Trudność / sytuacja	Jak często?	Ile razy?	W jakich warunkach?
Odczyt z tablicy			
Czytanie druku			
Mapy i wykresy			
Zmęczenie wzrokowe			
Zmiana oświetlenia			
Schody i tłok			
Piłka / ruchomy obiekt			
Korzystanie z pomocy			

Kontynuacja zestawienia

Trudność / sytuacja (kontynuacja)	Jak długo?	Jaki skutek?	Co pomaga?
Odczyt z tablicy			
Czytanie druku			
Mapy i wykresy			
Zmęczenie wzrokowe			
Zmiana oświetlenia			
Schody i tłok			
Piłka / ruchomy obiekt			
Korzystanie z pomocy			

• 11.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 20. Ocena pewności kluczowych wniosków – słabe widzenie

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	spadek dostępu do drobnej, odległej i niskokontrastowej informacji oraz poprawa po dostosowaniu	porównanie materiałów i funkcjonalna ocena widzenia
Umiarkowany	wpływ zmęczenia, oświetlenia i adaptacji na tempo i dokładność	wymaga obserwacji w różnych porach i warunkach

Dobór warunków widzenia. Opis Zofii uzasadnia dostosowanie materiału i oświetlenia, lecz nie wskazuje uniwersalnego rozmiaru druku ani jednego miejsca w klasie. Parametry ustala się indywidualnie na podstawie prób i informacji uczennicy; nie są one kolejnym poziomem pewności wniosku.



Tabela 21. Matryca kluczowych zaleceń – słabe widzenie

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
dostęp do materiału	umożliwić ocenę wiedzy bez bariery wzrokowej	edytowalny materiał cyfrowy lub druk o parametrach ustalonych w próbie, właściwy kontrast i układ	przy każdym materiale zawierającym drobny lub złożony zapis
wydolność wzrokowa	ograniczyć spadek dokładności i zmęczenie	elastyczna zmiana kanału, krótka przerwa i unikanie równoczesnego kopiowania z tablicy	po okresie intensywnej pracy ustalonym indywidualnie

Kontynuacja zestawienia

W przypadku Zofii sprawdza się dostępność materiałów oraz obciążenie wzrokowe podczas korzystania z nich. Tabela oddziela zastosowane dostosowania od efektu; zasady porównywania danych podano w rozdziale 4.9.

Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Efekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Dostęp do materiału	Nauczyciele; koordynator sprawdza udostępnienie.	W dziesięciu wybranych materiałach: czy Zofia otrzymała je przed rozpoczęciem pracy, mogła powiększyć i odczytać symbole. Sam fakt przesłania pliku nie wystarcza.	Liczba zadań rozpoczętych bez czekania, pominiętych informacji i samodzielnych poprawek. Porównać zadania o podobnej treści i złożoności, a nie łatwy tekst z trudnym.	Po próbie materiałów z różnych przedmiotów. Przy nieczytelnym elemencie korekta niezwłoczna; nie czekać do końca okresu monitorowania.
Obciążenie wzrokowe	Nauczyciel w porozumieniu z uczennicą.	Czy była realna możliwość uzgodnionej przerwy i alternatywnej formy w zadaniach wymagających dłuższego widzenia.	Czas do zgłoszonego zmęczenia, rodzaj dolegliwości oraz możliwość kontynuacji po przerwie. Liczbę pominięć odnieść do długości i rodzaju materiału.	Roboczo po dwóch tygodniach, wcześniej przy nowej dolegliwości. Porównywać podobną porę dnia i światło; objawów nie traktować jako obowiązkowego kosztu nauki.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Zofia: zalecenia aktualizuje się po zmianie funkcjonowania wzrokowego, stosowanych pomocy, treści i organizacji zajęć. Poprawa w powiększeniu nie oznacza poprawy ostrości oka. Nowe parametry materiałów ustala się w próbie funkcjonalnej z udziałem uczennicy, a warunki bezpieczeństwa sprawdza osobno. Nie czeka się na trudności w wielu miejscach, gdy pojedyncza bariera uniemożliwia ważną aktywność. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.

Uwagi końcowe: PPP nie prowadzi diagnozy okulistycznej i nie wyznacza uniwersalnego rozmiaru druku. Zalecenia wynikają z aktualnej dokumentacji oraz prób funkcjonalnego widzenia prowadzonych w różnych warunkach z udziałem uczennicy i właściwego specjalisty. Do dyskusji: które parametry materiału i oświetlenia rzeczywiście zmieniają wykonanie oraz kiedy błąd odzwierciedla brak dostępu, a nie brak wiedzy?

• 11.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Zofia — rozdzielenie widzenia, czytania i kopiowania

Zadanie. Zofia nie nadąża z przepisywaniem drobnej treści z tablicy. W czytelny pliku samodzielnie wyjaśnia sens i tworzy własny tekst. Na podstawie opisu przypadku zaproponuj d130, d170 i b1561; przy każdej liczbie zapisz, co oceniasz i w jakich warunkach. Wskaż, co nadal monitorować. Następnie przeczytaj komentarz.

Komentarz do odpowiedzi. d130.3 opisuje znaczne ograniczenie kopiowania w niedostępnej prezentacji. d170.1 dotyczy własnego pisania przy dostępnym temacie, gdzie pozostają niewielkie pominięcia. b1561.0 wskazuje zachowaną interpretację rzeczywiście widzianych bodźców. Nie przenosi się niepowodzenia kopiowania na poziom wiedzy lub percepcji. Kwalifikatory odnoszą się do różnych, jawnie określonych zakresów.





Monitorować dostępność materiału, samodzielny odczyt i objawy zmęczenia; porównywać podobne treści oraz oświetlenie. Nie traktować wyniku po powiększeniu jako automatycznej oceny zdolności w standardowym środowisku ani jako poprawy ostrości wzroku.

Przy omawianiu sprawdź, czy trudność kopiowania z tablicy nie została przeniesiona na samodzielne pisanie lub interpretację widocznego obrazu. Dla każdej oceny trzeba wskazać formę materiału i pomoc, a przy monitorowaniu uwzględnić zmęczenie. Inny wynik wymaga uzasadnienia tymi danymi i kryteriami, zgodnie z rozdziałem 1.4.



12. Studium przypadku 6. Niepełnosprawność ruchowa

Uczennica klasy VIII poruszająca się na wózku

Element	Opis
Uczeń	Lena W.; 14 lat, klasa VIII szkoły podstawowej
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	niepełnosprawność ruchowa
Dominujący mechanizm	ograniczenia mobilności i wysiłku ujawniające się głównie w interakcji z niedostępnym środowiskiem
Główne bariery	schody, ciężkie drzwi, niedostępne stanowisko i toaleta, źle zaplanowane wycieczki, brak procedury ewakuacji
Najważniejsze źródła danych	dokumentacja medyczna i rehabilitacyjna, audyt warunków, szkoła, uczennica, rodzic, obserwacja funkcjonalna
Najczęstszy błąd interpretacyjny	utożsamienie wózka z niesamodzielną albo przeniesienie odpowiedzialności za barierę na uczennicę
Główny kierunek wsparcia	dostępność architektoniczna i organizacyjna, autonomia, uzgadnianie pomocy, udział w WF i bezpieczne procedury

Przykład szkoleniowy. U Leny ocenia się samodzielność przy dostępnym otoczeniu; samego używania wózka nie traktuje się jako niesamodzielnosci. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

12.1. Wprowadzenie

12.1.1. Cel dokumentu

Studium dotyczy Leny W., uczennicy klasy VIII szkoły podstawowej ogólnodostępnej, która po urazie rdzenia kręgowego porusza się na aktywnym wózku ręcznym. Opis obejmuje pierwsze informacje ze szkoły, obserwacje uporządkowane według obszarów szkolnej oceny funkcjonowania, analizę dokumentacji medycznej i rehabilitacyjnej, pogłębioną ocenę w PPP, zapisy w orzeczeniu i plan wsparcia.

Samo rozpoznanie medyczne ani korzystanie z wózka niewiele mówią o potrzebach uczennicy. Najważniejsze jest to, jak funkcjonuje w rzeczywistym środowisku szkolnym: przemieszczanie się między salami, przyjmowanie i zmiana pozycji, dostęp do stanowiska pracy i toalety, udział w wychowaniu fizycznym, wycieczkach i wydarzeniach, radzenie sobie ze zmęczeniem oraz możliwość podejmowania decyzji o potrzebnej pomocy.

12.1.2. Zasada wyjściowa: wózek jest narzędziem mobilności, a bariera środowiskowa nie jest deficytem uczennicy

Wózek nie jest synonimem niesamodzielnosci. Dla Leny stanowi podstawowe narzędzie przemieszczania się i pozwala jej samodzielnie pokonywać dostępne, równe trasy. Ograniczenie pojawia się dopiero wtedy, gdy środowisko nie pozwala z tego narzędzia skorzystać: przy schodach bez alternatywnej drogi, wysokim progu, ciężkich drzwiach, wąskim przejściu, niedopasowanym stoliku albo niedostępnym transporcie.

Ocena funkcjonalna nie może przenosić odpowiedzialności za niedostępność na uczennicę. Zapis „Lena nie dociera do pracowni” jest niepełny. Trzeba ustalić, czy nie może tam dotrzeć z powodu swoich funkcji ruchowych, czy dlatego, że pracownia znajduje się w części budynku bez dostępnej trasy. W pierwszym przypadku analizujemy potrzebę wsparcia. W drugim – obowiązek zmiany organizacji lub środowiska.

12.2. Etap I. Szkoła

Szkoła gromadzi dane o tym, jak uczennica rzeczywiście funkcjonuje. Ogólna lista barier architektonicznych nie wystarczy, podobnie jak przypisywanie każdej trudności niepełnosprawności ruchowej. Obserwacja powinna obejmować cały dzień szkolny: wejście do budynku, przejścia między salami, pozycję przy ławce, korzystanie z toalety, lekcje wychowania fizycznego, przerwy, wydarzenia, wycieczki oraz sytuacje nagłe.

12.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Lena W. ma 14 lat i uczy się w klasie VIII szkoły podstawowej ogólnodostępnej. W poprzednim roku szkolnym doznała urazu rdzenia kręgowego w odcinku piersiowym. Po hospitalizacji i okresie intensywnej rehabilitacji wróciła do szkoły. Porusza się na aktywnym wózku ręcznym. Na równej, dostępnej powierzchni przemieszcza się samodzielnie, samodzielnie manewruje przy stanowisku pracy i wykonuje większość codziennych czynności szkolnych.

Szkoła ma podjazd przy wejściu głównym oraz windę obsługującą zasadniczą część budynku. Mimo tego Lena napotyka powtarzalne bariery: ciężkie drzwi przeciwpożarowe, tłok na korytarzach, część stolików uniemożliwiających prawidłowe ustawienie wózka, niedostępną pracownię w starym skrzydle, okresowo zamkniętą toaletę dostępną oraz brak uzgodnionych procedur udziału w wychowaniu fizycznym, wycieczkach i ewakuacji.

Sprawa trafia do poradni, ponieważ Lena potrzebuje trwałej, zaplanowanej organizacji nauki i metod pracy. Samo korzystanie z wózka nie określa zakresu potrzebnego wsparcia. Działania doraźne – przeniesienie pojedynczej lekcji, pomoc przypadkowego ucznia, zwolnienie z aktywności albo otwarcie drzwi po zgłoszeniu problemu – nie zapewniają jej przewidywalnego i równego udziału w edukacji.

12.2.2. Dokumentacja medyczna, rehabilitacyjna i techniczna – co ustala PPP

Dokumentacja medyczna i rehabilitacyjna wyjaśnia stan zdrowia oraz aktualne funkcje ruchowe, ale nie opisuje całego funkcjonowania szkolnego. PPP nie powtarza diagnozy neurologicznej i nie prowadzi medycznego badania sprawności. Poradnia ustala natomiast, które informacje mają znaczenie dla mobilności, pozycji ciała, wysiłku, bezpieczeństwa, czynności zdrowotnych i organizacji nauki.

Co ustala PPP	Dlaczego jest to ważne	Sposób wykorzystania
Rodzaj, data i autor dokumentacji medycznej	Pozwala ocenić aktualność informacji i odróżnić rozpoznanie medyczne od zaleceń funkcjonalnych.	W aktach wskazać dokumenty potwierdzające niepełnosprawność ruchową oraz aktualne ograniczenia.
Aktualny sposób przemieszczania się	Istotne jest, czy uczennica porusza się samodzielnie na wózku po powierzchniach dostępnych, czy potrzebuje asekuracji lub pomocy w określonych warunkach.	Nie używać ogólnego określenia „niesamodzielna”; opisać konkretne trasy i czynności.
Informacje o transferach i zmianie pozycji	Szkoła musi wiedzieć, jakie czynności Lena wykonuje samodzielnie, kiedy potrzebuje dostosowanego wyposażenia, a kiedy pomocy osoby przeszkolonej.	Nie zlecać przypadkowym osobom przenoszenia uczennicy. Organizować środowisko tak, aby ograniczać potrzebę pomocy fizycznej.
Zalecenia dotyczące wysiłku, pozycji i przerw	Dłuższe przemieszczanie się wózkiem i praca przy źle dobranym stanowisku mogą powodować zmęczenie lub dolegliwości kończyn górnych i tułowia.	Planować trasy, czas przejścia, zmianę pozycji i stanowisko pracy zgodnie z aktualnymi zaleceniami.
Wymagania dotyczące czynności zdrowotnych i prywatności	Niektóre potrzeby muszą być realizowane w ciągu dnia szkolnego w warunkach dostępności i poszanowania intymności.	Do dokumentacji szkolnej przenosić tylko zakres konieczny do organizacji wsparcia; nie rozpowszechniać zbędnych danych medycznych.
Parametry wózka i wyposażenia	Szerokość, sposób napędu, poduszka, podnóżki i wysokość siedziska wpływają na dostęp do stolika, drzwi, windy i transportu.	Sprawdzać rzeczywiste dopasowanie środowiska do używanego sprzętu, a nie do abstrakcyjnego „wózka”.
Ocena sprawności wózkowej wykonana przez zespół rehabilitacyjny, jeżeli jest dostępna	Standaryzowany wynik może opisywać konkretny zakres umiejętności, ale nie powinien być domyślny ani zastępowany opinią szkoły.	W tym przykładzie dokumentacja nie zawiera liczbowego wyniku standaryzowanego; wnioski oparto na opisie rehabilitacyjnym, obserwacji funkcjonalnej i danych ze szkoły.
Przeciwwskazania i warunki bezpiecznego udziału w aktywności fizycznej	Pozwalają oddzielić rzeczywiste ograniczenia zdrowotne od nieuzasadnionego wyłączenia z wychowania fizycznego i wydarzeń.	Zakres aktywności uzgadnia się na podstawie aktualnej dokumentacji; nie zakłada się automatycznie biernego udziału.

Jeżeli dokumentacja jest nieaktualna albo nie odpowiada na pytania istotne dla organizacji szkoły, PPP może poprosić rodzica o jej uzupełnienie. Nie powinna jednak wymagać informacji medycznych, które nie mają związku z funkcjonowaniem uczennicy w edukacji.

12.2.3. Profil funkcjonalny przypadku

W przedstawionym przykładzie Lena ma zachowany potencjał poznawczy, komunikację werbalną, słuch i widzenie. Nie ma trudności w rozumieniu treści programowych ani w relacjach społecznych wynikających z funkcji psychicznych. Główne ograniczenia dotyczą chodzenia, pokonywania schodów, przemieszczania się w niedostępnej przestrzeni, długotrwałego napędu wózka, sięgania do elementów umieszczonych poza zasięgiem oraz wykonywania części czynności w środowisku niedostosowanym.

Profil ma charakter nierównomierny. Lena jest samodzielna tam, gdzie otoczenie zapewnia dostępny ciąg komunikacyjny, odpowiednią szerokość przejść, właściwie dobrany stolik, dostęp do toalety i możliwość racjonalnego planowania trasy. Ta sama uczennica staje się zależna od innych, gdy drzwi są zbyt ciężkie, pracownia znajduje się za schodami albo organizator wycieczki nie sprawdził dostępności transportu. To różnica zasadnicza dla oceny funkcjonalnej.

12.2.4. Perspektywa czasowa danych

Ponieważ niepełnosprawność Leny jest nabyta, szkoła powinna opisać zarówno okres po powrocie z rehabilitacji, jak i aktualne funkcjonowanie. W pierwszych tygodniach część trudności mogła wynikać z adaptacji. Jeżeli jednak po kilku miesiącach te same bariery nadal ograniczają udział, wymagają rozwiązań systemowych.

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Od powrotu do szkoły w poprzednim półroczu	Stopniowe zwiększanie samodzielności w jeździe wózkiem i organizacji dnia; utrzymywanie się barier w dostępie do części sal, toalety, wychowania fizycznego i wydarzeń.	Pozwala odróżnić przejściową adaptację po urazie od trwałych potrzeb organizacyjnych.
Ostatnie 30 dni	Powtarzające się opóźnienia przy przejściach, konieczność pomocy przy ciężkich drzwiach, zmęczenie kończyn górnych w drugiej części dnia, trzy sytuacje braku swobodnego dostępu do toalety i ograniczony udział w dwóch aktywnościach szkolnych.	Pokazuje aktualne nasilenie i miejsca, w których organizacja szkoły nadal nie zapewnia pełnego uczestnictwa.
Dane dokumentacyjne	Plan sal, trasy przejść, czas między lekcjami, notatki o zmianach sal, udział w WF, wycieczkach i wydarzeniach, zgłoszenia dotyczące windy, drzwi i toalety.	Pozwala ocenić, czy problem wynika z funkcji uczennicy, czy z powtarzalnej bariery środowiskowej.
Dane porównawcze	Funkcjonowanie w salach dostępnych i niedostępnych, przy stoliku dopasowanym i standardowym, w małej grupie i w zatłoczonym korytarzu.	Pokazuje różnicę między zdolnością uczennicy a wykonaniem w konkretnych warunkach.

12.2.5. Szeroki opis uczennicy

Lena jest uczennicą o dobrym potencjale poznawczym. Uczy się systematycznie, sprawnie formułuje wypowiedzi ustne i pisemne, dobrze radzi sobie z analizą tekstu, językami obcymi i zadaniami wymagającymi porządkowania informacji. Jej wyniki szkolne są stabilne. Nie potrzebuje obniżania wymagań programowych z powodu niepełnosprawności ruchowej.

Do szkoły przyjeżdża transportem organizowanym przez rodzinę. Główne wejście jest dostępne, ale miejsce zatrzymania samochodu nie zawsze pozostaje wolne. Gdy pojazd nie może podjechać blisko podjazdu, Lena musi



pokonać dłuższy odcinek po nierównej nawierzchni. W dni deszczowe lub zimą wymaga to większego wysiłku i wydłuża wejście do budynku.

Po dostępnej, równej nawierzchni Lena porusza się samodzielnie. Sprawnie wykonuje skręty, podjeżdża do ławki i korzysta z windy. Trudność pojawia się przy ciężkich drzwiach, stromszym nachyleniu, wysokim progu, nierównej kostce i w tłoku. W takich sytuacjach potrzebuje pomocy albo zmiany warunków, nie dlatego, że nie potrafi korzystać z wózka, lecz dlatego, że środowisko przekracza możliwości bezpiecznego manewrowania.

Zmiany sal między lekcjami są dla niej bardziej obciążające niż dla pozostałych uczniów. Gdy klasa przechodzi z jednego końca budynku na drugi, a na korytarzu jest tłok, Lena dociera czasem kilka minut później. Zdarza się, że nauczyciel rozpoczyna już sprawdzanie obecności albo podaje pierwsze polecenie. Uczennica wchodzi więc w lekcję z opóźnieniem, choć wyszła z poprzedniej sali razem z klasą.

W dwóch salach standardowe stoliki mają poprzeczną belkę i nie pozwalają wsunąć wózka na odpowiednią głębokość. Lena siedzi wtedy dalej od blatu, pochyla tułów i szybciej męczy ramiona. Przy krótkim zadaniu radzi sobie, ale po dłuższym pisaniu zgłasza dyskomfort i potrzebę zmiany pozycji. Przy stoliku o właściwej wysokości pracuje bez zauważalnych ograniczeń.

Dostęp do materiałów również zależy od ich rozmieszczenia. Książki na wysokiej półce, przybory odłożone na parapecie, mikroskop ustawiony przy stanowisku bez miejsca na wózek albo praca przy tablicy bez możliwości podjazdu zmieniają samodzielną uczennicę w osobę oczekującą na podanie przedmiotu. Gdy materiały znajdują się w zasięgu i przestrzeń jest uporządkowana, Lena wykonuje czynności samodzielnie.

Uczennica korzysta z dostępnej toalety. Sama wykonuje większość czynności, potrzebuje jednak pewnego i niezwłocznego dostępu, odpowiedniej przestrzeni oraz prywatności. W ostatnim miesiącu toaleta była kilkakrotnie zamknięta albo czasowo zastawiona sprzętem porządkowym. Lena musiała szukać pracownika z kluczem, co wydłużało nieobecność na lekcji i tworzyło sytuację, w której jej potrzeby zdrowotne stawały się publicznym tematem.

W drugiej części dnia pojawia się zmęczenie kończyn górnych, szczególnie po kilku dłuższych przejściach i przy częstym otwieraniu ciężkich drzwi. Lena opisuje wtedy uczucie przeciążenia barków i wolniej napędza wózek. Nie jest to stała niezdolność do pracy. Krótka zmiana pozycji, ograniczenie niepotrzebnych przejazdów i dostępna organizacja sal zwykle pozwalają jej kontynuować zajęcia.

Na lekcjach wychowania fizycznego sytuacja jest nierówna. Przy ćwiczeniach możliwych do adaptacji Lena chętnie uczestniczy, dobrze wykonuje zadania z piłką, ćwiczenia obręczy barkowej i wybrane elementy gier. Zdarza się jednak, że bez analizy możliwości otrzymuje rolę osoby zapisującej wyniki. Wtedy pozostaje obecna na sali, ale nie uczestniczy rzeczywiście w zajęciach.

Relacje rówieśnicze są zasadniczo dobre. Lena ma kilka bliskich koleżanek, bierze udział w rozmowach i pracy grupowej. Problem pojawia się nie w samych relacjach, lecz w sposobie udzielania pomocy. Niektórzy uczniowie chwytają za rączki wózka bez pytania, przesuwiają ją przy ustawianiu grupy albo automatycznie wykonują za nią zadania wymagające sięgnięcia. Uczennica odbiera to jako utratę kontroli. Woli, gdy ktoś najpierw pyta, czego potrzebuje.

Lena potrafi jasno powiedzieć, jakiej pomocy potrzebuje, ale nie zawsze robi to przy całej klasie. Nie chce być postrzegana jako osoba, wokół której trzeba organizować każdą aktywność. Czasem próbuje wykonać czynność samodzielnie mimo nadmiernego wysiłku, zanim poprosi o otwarcie drzwi lub zmianę ustawienia sali. Dlatego plan wsparcia powinien wzmacniać autonomię, a nie oczekiwać heroicznej samodzielności.

Wycieczki, uroczystości i zajęcia poza szkołą wymagają wcześniejszego sprawdzenia dostępności. W poprzednim półroczu Lena nie uczestniczyła w jednym wyjściu, ponieważ dopiero dzień wcześniej ustalono, że zamówiony autokar nie pozwala na bezpieczny przewóz używanego wózka. Nie była to konsekwencja jej stanu zdrowia, lecz zbyt późnego planowania.

Szkoła nie ma jeszcze indywidualnej, przeciwicznej procedury ewakuacji Leny. Podczas próbnej ewakuacji pojawiły się sprzeczne polecenia: część osób kierowała ją do windy, inni mówili o oczekiwaniu na klatce schodowej. Nie doszło do przenoszenia uczennicy, ale sama niepewność ujawniła poważną lukę organizacyjną. Procedura bezpieczeństwa nie może być improwizowana w czasie zdarzenia.



W domu Lena jest samodzielna w nauce i wielu czynnościach dnia codziennego. Mieszkanie zostało dostosowane, a rodzina wspiera ją wtedy, gdy rzeczywiście tego potrzebuje. Rodzice podkreślają, że największą zmianę po urazie przyniosło nie samo opanowanie jazdy wózkiem, lecz odzyskanie możliwości decydowania o własnym tempie, sposobie działania i zakresie pomocy.

Całościowy obraz wskazuje, że możliwości poznawcze, językowe i społeczne Leny są zachowane. Ograniczenia uczestnictwa powstają przede wszystkim na styku funkcji ruchowych, wysiłku i organizacji środowiska. Dlatego ocena nie może kończyć się stwierdzeniem „uczenica porusza się na wózku”. Musi pokazać, gdzie wózek zapewnia samodzielność, gdzie bariera ją odbiera i jakie rozwiązanie pozwala odzyskać realny, a nie pozorny udział.

12.2.6. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Opis zdarzenia powinien pokazać sekwencję: sytuacja, warunki środowiskowe, działanie uczennicy, reakcję otoczenia i skutek. W przypadku niepełnosprawności ruchowej szczególnie ważne jest ustalenie, czy trudność wynikała z funkcji ciała, z bariery architektonicznej, z organizacji pracy czy z niewłaściwie dobranej pomocy.

Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Pracownia chemiczna w starym skrzydle Źródła: plan sal, notatka nauczyciela, rozmowa z Leną i wychowawcą. Potwierdzenie: zgodne dane o braku dostępnej trasy.	Lekcja została przeniesiona do pracowni, do której prowadziły trzy stopnie bez alternatywnego dostępu. Lena dotarła z klasą do wejścia, ale nie mogła wjechać. Nauczyciel pozostawił jej zadanie do wykonania w bibliotece pod opieką innego pracownika.	Uczenica zrealizowała część treści, lecz została oddzielona od klasy, doświadczenia laboratoryjnego i wspólnej pracy. Ograniczenie wynikało z lokalizacji lekcji, nie z braku zdolności do opanowania materiału.
Ciężkie drzwi przeciwpożarowe Źródła: bezpośrednia obserwacja pedagoga, relacja uczennicy, informacje nauczycieli. Potwierdzenie: powtarzalna sytuacja w tym samym miejscu.	W czasie przejścia na lekcję Lena próbowała otworzyć drzwi i jednocześnie utrzymać pozycję wózka. Kolega chwycił wózek od tyłu bez pytania i popchnął go przez drzwi. Uczennica gwałtownie zahamowała i powiedziała, żeby jej nie dotykać.	Pomoc udzielona bez uzgodnienia naruszyła poczucie kontroli i mogła stworzyć zagrożenie. Potrzebne jest usunięcie bariery technicznej oraz wspólna zasada: najpierw zapytaj, potem pomagaj zgodnie z instrukcją uczennicy.
Toaleta dostępna czasowo zamknięta Źródła: zgłoszenie Leny, notatka wychowawcy, potwierdzenie pracownika obsługi. Potwierdzenie: trzy podobne sytuacje w ostatnim miesiącu.	Podczas przerwy Lena zastała zamknięte drzwi toalety dostępnej. Szukała osoby z kluczem, a po wejściu okazało się, że część przestrzeni zajmował sprzęt porządkowy. Do kolejnej lekcji wróciła po około 15 minutach.	Powstało ryzyko dla zdrowia i prywatności, a nieobecność została spowodowana organizacją szkoły. Dostęp do toalety musi być stały, niezwłoczny i wolny od składowanych przedmiotów.
Lekcja wychowania fizycznego Źródła: obserwacja nauczyciela współprowadzącego, rozmowa z Leną, plan lekcji. Potwierdzenie: powtarzalny sposób organizacji części zajęć.	Klasa wykonywała ćwiczenia z piłką i zadania zespołowe. Lena została poproszona o zapisywanie wyników, choć zgłosiła gotowość do udziału w ćwiczeniach możliwych do wykonania na wózku. Nauczyciel wyjaśnił, że nie miał przygotowanego wariantu.	Uczenica była fizycznie obecna, lecz faktycznie wyłączona z aktywności. Potrzebne jest wcześniejsze planowanie adaptacji, a nie doraźne zastępowanie udziału rolą pomocniczą.
Planowanie wycieczki klasowej Źródła: korespondencja wychowawcy z rodzicem, rozmowa z uczennicą, dokumentacja organizacyjna. Potwierdzenie: brak dostępnego transportu ustalony dzień przed wyjściem.	Program wycieczki zakładał przejazd autokarem i zwiedzanie obiektu. Dopiero na końcowym etapie ustalono, że transport nie zapewnia bezpiecznego przewozu wózka, a część obiektu nie ma dostępnej trasy. Lena zrezygnowała z udziału.	Nieobecność nie była wyborem uczennicy ani medycznym przeciwwskazaniem. Wynikała z braku planowania dostępności od początku organizacji wydarzenia.
Próbna ewakuacja Źródła: protokół ćwiczenia, relacje nauczycieli i uczennicy. Potwierdzenie: brak uzgodnionej procedury indywidualnej.	Po ogłoszeniu alarmu Lena otrzymała sprzeczne polecenia. Jedna osoba wskazała windę, inna kazała czekać przy klatce schodowej. Ćwiczenie przerwano dla uczennicy, ponieważ nie ustalono bezpiecznej drogi ani osób odpowiedzialnych.	Zdarzenie ujawniło lukę w systemie bezpieczeństwa. Rozwiązaniem nie jest improwizowane przenoszenie uczennicy, lecz indywidualna, uzgodniona i przećwiczona procedura ewakuacji zgodna z warunkami budynku.

12.2.7. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Zestawienie obejmuje częstość, liczbę sytuacji, przybliżony czas oraz skutek. Nie tworzy pozoru pomiaru laboratoryjnego. Liczby stosuje się wtedy, gdy wynikają z planu sal, rejestru zgłoszeń lub notatek. W pozostałych przypadkach wystarcza wiarygodny opis obserwacyjny.

Trudność / sytuacja	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba sytuacji	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Opóźnione wejście na kolejną lekcję	Często przy przejściu między odległymi salami.	Zwykle 1–2 razy w dniach z wieloma zmianami sal; kilka razy w tygodniu.	Najczęściej około 5 minut.	Umiarkowany: uczennica traci początek lekcji mimo wyjścia z klasy razem z grupą.
Potrzeba pomocy przy ciężkich drzwiach	Bardzo często na jednej z głównych tras.	Kilka razy dziennie, jeśli plan wymaga przejścia przez dany łącznik.	Krótką sytuacją, ale zatrzymuje przejazd i wymaga oczekiwania.	Umiarkowany do wysokiego: ogranicza samodzielność; nieuzgodniona pomoc może być niebezpieczna.
Brak właściwego ustawienia przy stoliku	Często w dwóch salach.	Przy większości lekcji odbywających się w tych salach.	Wpływa na całą lekcję.	Umiarkowany: wymusza pochylenie, zmniejsza zasięg i zwiększa zmęczenie ramion.
Zmęczenie kończyn górnych i dyskomfort barków	Często w drugiej części dnia, zwłaszcza po dłuższych przejazdach.	Zwykle kilka razy w tygodniu; drobne oznaki zmęczenia częściej.	Od kilku do około 15 minut po zmianie pozycji lub odpoczynku.	Umiarkowany: spowalnia przemieszczanie się i pisanie, ale nie oznacza braku możliwości kontynuowania nauki.
Brak swobodnego dostępu do toalety	Powtarzający się, nie codzienny.	Trzy udokumentowane sytuacje w ostatnim miesiącu.	Około 10–15 minut dodatkowej nieobecności.	Wysoki ze względu na zdrowie, prywatność i konieczność opuszczenia części lekcji.
Nieuzgodnione przesuwanie wózka przez inne osoby	Często w tłoku i podczas ustawiania grupy.	Kilka sytuacji w tygodniu.	Zwykle krótko, ale skutek emocjonalny może utrzymywać się dłużej.	Umiarkowany: narusza autonomię i może destabilizować bezpieczne manewrowanie.
Ograniczony udział w wychowaniu fizycznym	Powtarzalny przy braku wcześniej przygotowanej adaptacji.	Dwie lekcje w ostatnim miesiącu z rolą bierną lub pomocniczą.	Cała lub znaczna część lekcji.	Wysoki: fizyczna obecność bez rzeczywistego uczestnictwa.
Wyłączenie z wydarzenia lub aktywności poza szkołą	Nieczęste, ale znaczące.	Jedna wycieczka i jedna aktywność w niedostępnej pracowni w analizowanym okresie.	Cała aktywność.	Wysoki: pełna utrata uczestnictwa z przyczyn organizacyjnych.
Trudności w sytuacji ewakuacyjnej	Jedno ćwiczenie w ostatnim miesiącu.	Jedno zdarzenie ujawniające brak procedury.	Do zakończenia ćwiczenia.	Bardzo wysoki potencjalny skutek dla bezpieczeństwa; wymaga niezwłocznego rozwiązania organizacyjnego.

12.2.8. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

Mocne strony Leny nie powinny być przedstawiane jako kontrast dla niepełnosprawności. Są podstawą organizacji wsparcia i pokazują, które bariery można usunąć bez obniżania wymagań.



- Ma zachowany potencjał poznawczy i realizuje podstawę programową na poziomie odpowiadającym możliwościom i pracy własnej.
- Jest dobrze zorganizowana, odpowiedzialna i potrafi samodzielnie planować naukę.
- Sprawnie komunikuje swoje potrzeby, jeżeli ma pewność, że zostaną potraktowane rzeczowo, bez nadmiernej opiekuńczości.
- Samodzielnie porusza się wózkiem po dostępnych trasach i dobrze zna zasady bezpiecznego manewrowania.
- Ma stabilne relacje rówieśnicze oraz gotowość do udziału w pracy grupowej, wydarzeniach i aktywnościach sportowych po ich dostosowaniu.
- Dobrze korzysta z technologii cyfrowych i potrafi używać ich jako narzędzia pracy, nie jako zastępstwa dla udziału w klasie.
- Funkcjonuje najlepiej, gdy przestrzeń jest dostępna, pomoc uzgadniana, a plan dnia nie wymaga niepotrzebnych przejazdów.
- Ma doświadczenie w ocenie własnych możliwości i może być aktywnym uczestnikiem planowania dostosowań.

12.2.9. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Leny

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Leny. Nie jest to wynik oryginalnego KSzOF ani samodzielna podstawa rozstrzygnięcia. Opis wymaga zestawienia z oceną środowiska, dokumentacją medyczną i rehabilitacyjną oraz informacjami rodzica i uczennicy.

W tym przypadku szczególnie ważne jest, aby niska ocena czynności chodzenia nie została błędnie odczytana jako niska mobilność w ogóle. Lena nie chodzi, ale samodzielnie przemieszcza się na wózku po dostępnych trasach. Z kolei obniżona ocena wykonania niektórych czynności szkolnych może wynikać z wysokości stolika, zamkniętej toalety lub niedostępnego transportu, a nie z braku zdolności uczennicy.

Ocena 1–5 dotyczy funkcjonowania w określonym czasie i środowisku. Brzmienie pozycji oraz kryteria są opracowaniem autora; dobór kategorii ICF sprawdza się odrębnie według zasad z rozdziału 6. Oryginalny KSzOF, jeżeli zostanie zastosowany, wymaga własnego formularza i interpretacji zgodnej z instrukcją.

Lp	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Leny
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji	d110	5 — W obserwacji zwraca wzrok ku nowemu obiektowi i śledzi prezentację; samodzielnie odszukuje wskazany element. Miejsce siedzenia umożliwia objęcie materiału wzrokiem.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną graficznie: obrazki, zdjęcia, wykresy, mapy	d3152	5 — Samodzielnie odczytuje mapę, porównuje serie na wykresie i wyjaśnia treść ilustracji. Materiał jest w zasięgu wzroku; nie potrzebuje objaśniania jego znaczenia.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uważnie słucha oraz prawidłowo odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników, innych osób z otoczenia	d115	5 — W obserwowanych lekcjach i rozmowach odtwarza sens wypowiedzi nauczyciela oraz rówieśników i odnosi odpowiedź do ich treści, bez powtarzalnych pominięć. Zmiana miejsca w klasie nie ujawniła istotnej trudności odbioru słuchowego.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych	d163	5 — Porównuje informacje z dwóch źródeł, rozpoznaje zmyślony opis i wskazuje sprzeczne szczegóły. W rozmowie uzasadnia ocenę bez naprowadzania.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób	d330	5 — Opowiada przebieg zaobserwowanego zdarzenia, wskazuje zachowania jego uczestników i uzasadnia ich możliwe uczucia wypowiedziami oraz sytuacją. Odróżnia własne przypuszczenie od tego, co usłyszała; cel aktywności jest osiągnięty.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Leny
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy	d170	5 – Tworzy poprawne, rozbudowane wypowiedzi pisemne. Przy niedopasowanym stoliku wydolność pisanie może spadać z powodu pozycji i zmęczenia.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	podejmuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej	d720; d163	4 – Chętnie współpracuje poznawczo. Udział obniża się, gdy ustawienie stołów uniemożliwia swobodne dołączenie do grupy.
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny	d163	5 – Logicznie uzasadnia swoje sądy i potrafi bronić stanowiska bez trudności wynikających z funkcji poznawczych.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	analizuje i interpretuje czytany tekst	d166	5 – Analizuje i interpretuje tekst na poziomie adekwatnym do klasy.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym	d166	5 – Sprawnie wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym.
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu	d175	5 – Dostrzega złożone problemy i zależności, w tym potrafi trafnie wskazywać bariery organizacyjne.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	wybiera aktywności, zadania, sposób działania spośród kilku możliwości	d177	5 – Samodzielnie wybiera aktywność i sposób działania, gdy wszystkie opcje są rzeczywiście dostępne.
13	Ogólne zadania i obowiązki	organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania	d210	4 – Dobrze organizuje zadanie. Potrzebuje, aby materiały i elementy stanowiska znajdowały się w dostępnym zasięgu.
14	Ogólne zadania i obowiązki	doprowadza zadanie do końca	d210	4 – Doprowadza zadania do końca. Dłuższa praca może wymagać zmiany pozycji lub krótkiej przerwy przy zmęczeniu kończyn górnych.
15	Ogólne zadania i obowiązki	wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku	d230	4 – Wykonuje codzienne obowiązki. Więcej czasu potrzebuje na przejścia między odległymi salami i czynności w niedostępnej przestrzeni.
16	Ogólne zadania i obowiązki	rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami	d230	4 – Akceptuje zmiany planu, o ile nowa sala, trasa i aktywność są dostępne. Trudność nie ma charakteru poznawczego.
17	Ogólne zadania i obowiązki	właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności	d230	3 – Planuje czas prawidłowo, ale standardowe przerwy bywają zbyt krótkie na długie przejazdy, skorzystanie z toalety i zmianę pozycji.
18	Ogólne zadania i obowiązki	radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań	d240	4 – Radzi sobie ze stresem. Napięcie rośnie, gdy pomoc jest udzielana bez pytania albo gdy ujawnia się nieprzewidziana bariera.
19	Ogólne zadania i obowiązki	sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych	d240	4 – Potrafi prosić o pomoc, choć czasem opóźnia zgłoszenie, aby nie zwracać na siebie uwagi. Wymaga kultury pomocy opartej na uzgodnieniu.

Lp	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Leny
20	Porozumiewanie się	rozumie kierowane do niej złożone komunikaty ustne i reaguje na nie	d310	5 – Rozumie złożone komunikaty ustne i reaguje adekwatnie.
21	Porozumiewanie się	rozumie komunikaty przekazane w sposób niewerbalny za pomocą mowy ciała i reaguje na nie	d3150	5 – Prawidłowo rozumie komunikaty niewerbalne i mowę ciała.
22	Porozumiewanie się	rozumie dosłowne i przenośne znaczenia czytanych przez siebie tekstów, także zawierających metafory	d325	5 – Rozumie znaczenia dosłowne, metaforyczne i przenośne.
23	Porozumiewanie się	wypowiada się na temat konkretnych sytuacji „tu i teraz”	d330	5 – Swobodnie wypowiada się o sytuacjach bieżących.
24	Porozumiewanie się	wypowiada się poza aktualnym kontekstem, relacjonuje zdarzenia, przeżycia i historie bogate w szczegóły	d330	5 – Relacjonuje zdarzenia i doświadczenia w sposób spójny i szczegółowy.
25	Porozumiewanie się	wyraża niewerbalnie swoją aprobatę lub jej brak	d335	5 – Adekwatnie komunikuje niewerbalnie aprobatę i sprzeciw.
26	Porozumiewanie się	pisze tekst składający się z przynajmniej 10–12 zdań sensownych, zrozumiałych i powiązanych ze sobą	d345	5 – Przy dostępnym stoliku samodzielnie tworzy spójny tekst wymaganej długości, zachowując temat i kolejność. Ergonomiczne stanowisko jest opisany warunkiem wykonania, a nie pomocą zastępującą pisanie.
27	Porozumiewanie się	nawiązuje i kontynuuje rozmowę z drugą osobą, wymienia z nią myśli i poglądy	d350	5 – Nawiązuje i podtrzymuje rozmowę, wymienia poglądy i dostosowuje się do rozmówcy.
28	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	wykonuje czynności precyzyjne, wymagające sprawności manualnej	d440	4 – Samodzielnie manipuluje przyborami, pisze i obsługuje klawiaturę. Po długim napędzaniu wózka końcowy zapis bywa mniej precyzyjny; krótki odpoczynek pozwala go dokończyć.
29	Motoryka, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna	chodzi, biega w sposób płynny i skoordynowany	d450; d4552	1 – Nie chodzi ani nie biega. Ocena tej pojedynczej aktywności nie może być utożsamiana z globalną mobilnością: uczennica samodzielnie przemieszcza się na wózku po dostępnych trasach.
30	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	dba o higienę osobistą	d510	4 – Dbą o higienę osobistą. Samodzielność zależy od stałego dostępu do właściwie urządzonej toalety i umywalki.
31	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	podejmuje aktywności prozdrowotne	d570	4 – Podejmuje działania związane z własnym zdrowiem zgodnie z wiekiem i zaleceniami. Potrzebuje dostępnych warunków oraz prywatności.

Lp	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Leny
32	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	respektuje zasady bezpieczeństwa na terenie szkoły i poza nią	d570	5 — Uczennica zatrzymuje się przed przeszkodą, stosuje hamulce i prosi o uzgodnioną pomoc. Sama przestrzega zasad; zagrożenie wynikające z niedostępnej trasy lub organizacji ewakuacji obciąża środowisko, nie tę ocenę.
33	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	sygnalizuje pogorszenie stanu zdrowia i prosi o pomoc w razie potrzeby	d570	4 – Potrafi zgłosić pogorszenie samopoczucia i potrzebę przerwy. Szkoła powinna zapewnić dyskretny i przewidywalny sposób reagowania.
34	Życie domowe	utrzymuje porządek w swoim otoczeniu za pomocą sprzętu gospodarstwa domowego	d640	4 — Sama porządkuje blat i korzysta z dostępnego sprzętu. Czasem jeden przedmiot pozostaje poza zasięgiem; po jego udostępnieniu kończy zadanie. Nie wymaga przejęcia całego sprzątania.
35	Życie domowe	wypełnia obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego stosownie do wieku	d640	5 — W dostosowanym domu sama przygotowuje swoje rzeczy, realizuje uzgodnione dyżury i sprawdza ich zakończenie. Rodzaj obowiązków uwzględnia dostępny zasięg, ale pozostawia rzeczywistą odpowiedzialność uczennicy.
36	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi ludźmi	d710	5 – Okazuje szacunek i serdeczność w relacjach z innymi osobami.
37	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	konstruktywnie reaguje na pozytywne i negatywne informacje dotyczące jej osoby lub zadań	d710	5 – Konstruktywnie reaguje na informacje zwrotne dotyczące siebie i wykonywanych zadań.
38	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	5 – Kontroluje emocje w relacjach z rówieśnikami. Konflikty częściej dotyczą sposobu udzielania nieuzgodnionej pomocy niż regulacji emocji.
39	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	kontroluje swoje zachowanie podczas kontaktów interpersonalnych	d720	5 – Kontroluje zachowanie w kontaktach interpersonalnych i potrafi jasno komunikować granice.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	potrafi uzyskać informację od nieznajomej osoby	d730	5 – Samodzielnie uzyskuje informacje od nieznajomej osoby.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	potrafi reagować na dostrzegane niebezpieczeństwo w sytuacji kontaktu z osobami nieznanymi	d730	5 — W omówionych sytuacjach kontaktu z osobą nieznajomą rozpoznaje nacisk na odejście z bezpiecznego miejsca, odmawia i wskazuje znanego dorosłego, do którego zwróci się o pomoc. Rozmowa i obserwowane kontakty nie wskazują powtarzalnego problemu w tym zakresie.
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje satysfakcjonujące kontakty z nauczycielami, wychowawcami, terapeutami, pracownikami szkoły	d740	5 – Utrzymuje dobre kontakty z nauczycielami i pracownikami szkoły.
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami w klasie lub miejscu zamieszkania	d750	4 – Ma stabilne relacje rówieśnicze. Udział w części spotkań ogranicza dostępność miejsca i transportu, nie brak kompetencji społecznych.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Leny
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	5 – Utrzymuje relacje z członkami rodziny. Rodzina wspiera autonomię i organizację dostępnych warunków.
45	Edukacja szkolna	realizuje obowiązek szkolny – regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	d820	4 – Uczęszcza regularnie, jednak w opisanym okresie zdarzały się opóźnienia wejścia na zajęcia z powodu przejazdu lub niedostępnej trasy. Ocena dotyczy faktycznego udziału, nie braku motywacji.
46	Edukacja szkolna	wypełnia obowiązki wynikające z roli ucznia	d820	4 – Zwykle przygotowuje się i oddaje prace; sporadycznie nie kończy czynności na lekcji po opóźnionym wejściu lub braku dostępu do stanowiska. W pełni dostępnych warunkach obowiązki wykonuje samodzielnie.
47	Edukacja szkolna	utrzymuje prawidłowe relacje z rówieśnikami i potrafi współpracować w grupie na zajęciach lekcyjnych	d820	4 – W dostępnej grupie uzgadnia podział pracy i wykonuje własną część. W obserwowanych zajęciach czasem nie mogła osiągnąć wspólnych materiałów przy zbyt ciasno ustawionym stole, przez co oddawała część działania innym. Zasadnicza współpraca jest zachowana, a ograniczenie ma wskazaną przyczynę środowiskową.
48	Edukacja szkolna	w razie odczuwania trudności w uczeniu się prosi o pomoc nauczyciela lub inną osobę	d820	4 – Prosi o pomoc, gdy jest potrzebna, ale wymaga jasnej zasady, że pomoc jest proponowana i uzgadniana, a nie narzucana.
49	Życie w społeczności lokalnej	inicjuje spotkania pozalekcyjne w gronie kolegów i koleżanek	d920	3 – Inicjuje kontakty pozalekcyjne, lecz spontaniczność spotkań ograniczają dostępność miejsca i transportu.
50	Życie w społeczności lokalnej	ma hobby, które wymaga od niej aktywności i twórczości	d920	5 – Ma zainteresowania fotograficzne i cyfrowe oraz uczestniczy w adaptowanej aktywności sportowej; obszar jest wyraźnym zasobem.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższa ocena dotyczy chodzenia i biegania, ale nie opisuje całej mobilności. W obszarach poznawczych, komunikacyjnych i społecznych funkcjonowanie Leny jest zasadniczo adekwatne. Ograniczenia pojawiają się w organizowaniu czasu między lekcjami, długotrwałej pracy przy niedopasowanym stanowisku, korzystaniu z części przestrzeni, udziale w aktywności ruchowej i wydarzeniach poza szkołą. Wynik wskazuje więc przede wszystkim na potrzebę analizy dostępności środowiska oraz specjalnej organizacji nauki.

12.2.10. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

PPP wykorzystuje opis szkoły niezależnie od zastosowanego narzędzia. W przypadku niepełnosprawności ruchowej własne badanie w gabinecie nie odtworzy trasy między salami, działania windy, ustawienia stolików, dostępności toalety, organizacji WF ani warunków wycieczek. O uzupełnienie tych informacji zwraca się wtedy, gdy ich brakuje; samo niestosowanie KSzOF nie wymaga ponownego przygotowania kompletnego opisu.

Sytuacja	Co robi PPP	Czego PPP nie robi
Szkoła przekazała pełny KSzOF i opis środowiska	PPP analizuje wynik łącznie z dokumentacją, obserwacją i danymi uczennicy.	Nie traktuje pojedynczej niskiej oceny jako automatycznej miary całej samodzielności.
KSzOF jest częściowy	PPP wskazuje brakujące obszary: mobilność, stanowisko pracy, samoobsługa, uczestnictwo w WF, wycieczkach i wydarzeniach.	Nie uzupełnia ocen za szkołę na podstawie gabinetowej obserwacji.

Sytuacja	Co robi PPP	Czego PPP nie robi
Brak KSzOF, ale szkoła przekazała pełny opis funkcjonalny	PPP może kontynuować ocenę, odnotowując źródła i zakres danych.	Nie przemilcza braku arkusza i nie rezygnuje z weryfikacji warunków szkolnych.
Brak KSzOF i opis typu „uczenica porusza się na wózku i wymaga pomocy”	PPP przekazuje szkole Kartę informacji funkcjonalnej, prosi o opis konkretnych tras, czynności, sytuacji i efektów dotychczasowych dostosowań.	Nie buduje orzeczenia na ogólniku „wymaga pomocy”.
Szkoła nie uzupełnia danych	PPP dokumentuje braki, ogranicza zakres wnioskowania i ponawia konkretną prośbę o informacje niezbędne do oceny funkcjonowania szkolnego.	Nie zastępuje wiedzy o środowisku domniemaniami ani nie przenosi całej odpowiedzialności na rodzinę.

12.2.11. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

Materiał szkolny musi pozwalać odtworzyć rzeczywisty dzień uczennicy. Sama informacja o podjeździe i windzie nie wystarcza. Dostępność ocenia się jako ciąg: przyjazd, wejście, trasy, sale, toaleta, stołówka, biblioteka, wychowanie fizyczne, wydarzenia, transport i bezpieczeństwo.

Kategoria danych	Przykłady danych	Znaczenie dla PPP
Dane niezbędne	Sposób przemieszczania się, dostępne i niedostępne trasy, samodzielność przy drzwiach i stanowisku pracy, dostęp do toalety, funkcjonowanie na WF, potrzeby zdrowotne w zakresie koniecznym dla szkoły, dotychczasowe działania i ich skuteczność. Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).	Bez tych danych PPP nie powinna formułować pełnego wniosku o funkcjonowaniu szkolnym i zakresie potrzebnej organizacji.
Dane uzupełniające	Wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, plan sal, fotografie lub schematy barier za zgodą i bez danych osobowych, notatki o zdarzeniach, informacje od kilku nauczycieli, dane z obserwacji fizjoterapeutycznej lub ergoterapeutycznej.	Pozwalają ocenić powtarzalność i związek trudności z konkretnym środowiskiem.
Dane pomocnicze	Zainteresowania, udział w aktywnościach pozaszkolnych, dostępność domu i otoczenia lokalnego, preferencje dotyczące pomocy, plany edukacyjne uczennicy.	Pomagają zaplanować autonomię i udział, ale same nie stanowią podstawy rozstrzygnięcia.

12.2.12. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Informacja o wcześniejszych działaniach ma znaczenie diagnostyczne. Pokazuje, które bariery można było zmniejszyć prostą organizacją, a które wymagają trwałego rozwiązania technicznego, kadrowego albo proceduralnego.

Działanie	Zakres	Efekt
Zapewnienie dostępu głównym wejściem i windą	Uczenica korzysta z podjazdu i windy w zasadniczej części budynku.	Działanie skuteczne, ale nie obejmuje wszystkich sal i nie rozwiązuje ciężkich drzwi oraz tłoku.

Działanie	Zakres	Efekt
Zmiana części sal lekcyjnych	Wybrane lekcje przeniesiono do sal dostępnych.	Skuteczne, lecz stosowane doraźnie; jedna pracownia nadal pozostaje niedostępna.
Dostosowany stolik	Jeden stolik o właściwej wysokości znajduje się w sali macierzystej.	Dobrze działa w tej sali, ale uczennica uczy się w wielu pracowniach. Potrzebna jest dostępność stanowiska w całym planie.
Pomoc rówieśnicza	Koledzy pomagają przy drzwiach i przenoszeniu materiałów.	Pomoc bywa skuteczna, lecz nie zawsze jest uzgadniana; nie może zastępować rozwiązania bariery ani stać się obowiązkiem jednego ucznia.
Toaleta dostępna	Wyznaczono jedną toaletę.	Sam układ przestrzenny jest odpowiedni, lecz dostęp bywa ograniczany kluczem i składowaniem sprzętu.
Wychowanie fizyczne	Nauczyciel doraźnie przydziela role pomocnicze albo pojedyncze ćwiczenia.	Częściowo skuteczne; brak planowania powoduje pozorny udział lub wyłączenie z aktywności.
Współpraca z rodzicem	Rodzice informują szkołę o aktualnych zaleceniach i sposobie pomocy.	Dobra współpraca, ale część decyzji organizacyjnych nadal podejmowana jest bez udziału uczennicy.
Ewakuacja	Przeprowadzono ogólną próbną ewakuację.	Ujawniła brak indywidualnej procedury i wskazania osób odpowiedzialnych.

Do PPP powinny trafić: KSzOF lub równoważny opis funkcjonalny, dokumentacja medyczna i rehabilitacyjna w zakresie istotnym dla szkoły, mapa dostępnych i niedostępnych tras, opis stanowiska pracy, toalety, WF, wydarzeń i transportu, dane o zmęczeniu oraz informacja, co szkoła już zmieniła i z jakim skutkiem.

• 12.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest zintegrowanie informacji o stanie zdrowia, funkcjach ruchowych, środowisku i uczestnictwie. PPP nie ocenia wyłącznie tego, czy Lena potrafi napędzać wózek albo wykonać transfer. Powinna ustalić, czy realna organizacja szkoły pozwala jej korzystać z tych umiejętności bez nadmiernego wysiłku, ryzyka i zależności od przypadkowej pomocy.

12.3.1. Część A. Dane podstawowe uczennicy i powód skierowania do PPP

W części A należy odnotować dane Leny, klasę, podstawę zgłoszenia, aktualny sposób poruszania się oraz krótko opisać, dlaczego dotychczasowe działania szkoły nie zapewniają pełnego uczestnictwa. Nie wpisuje się tutaj jeszcze wniosku orzeczeniowego.

Powodem pogłębionej oceny są utrzymujące się ograniczenia w dostępie do części przestrzeni i aktywności, konieczność planowania bezpiecznej pomocy, zmęczenie wynikające z organizacji tras, niepełny udział w wychowaniu fizycznym i wydarzeniach oraz brak spójnych procedur dotyczących toalety, wycieczek i ewakuacji.

12.3.2. Część B. Źródła danych i informacja o dokumentacji medycznej

Poradnia porządkuje materiał, wskazując, czego dotyczy każde źródło. Informacja medyczna opisuje funkcje i zalecenia zdrowotne. Szkoła opisuje codzienne wykonanie. Uczennica wnosi wiedzę o wysiłku, prywatności, poczuciu bezpieczeństwa i sposobie, w jaki chce otrzymywać pomoc.

- Dokumentacja medyczna: rozpoznanie i aktualne informacje o funkcjach ruchowych, przeciwwskazaniach oraz potrzebach zdrowotnych istotnych dla pobytu w szkole.
- Dokumentacja rehabilitacyjna i techniczna: sposób przemieszczania się, zakres samodzielności, zalecenia dotyczące pozycji, wysiłku, transferu, wózka i wyposażenia.



- Dane ze szkoły: KSzOF lub równoważny opis, plan tras i sal, mikroopisy zdarzeń, udział w WF, wycieczkach i wydarzeniach, dostęp do toalety oraz skuteczność dotychczasowych rozwiązań.
- Dane od Leny: doświadczenie wysiłku, dolegliwości, poczucie kontroli, preferowany sposób pomocy, miejsca niedostępne, sytuacje naruszające prywatność i udział.
- Dane od rodzica: przebieg powrotu do szkoły, aktualne zalecenia, transport, funkcjonowanie w domu, sposoby wspierania samodzielności.
- Obserwacja PPP: samodzielne manewrowanie na dostępnej powierzchni, ustawienie przy stoliku, sięganie po materiały, sposób proszenia o pomoc i reakcja na proponowaną pomoc.
- Dane od specjalistów zewnętrznych, za zgodą rodzica: informacje funkcjonalne od lekarza, fizjoterapeuty, terapeuty zajęciowego lub zespołu rehabilitacyjnego. PPP nie zleca przypadkowych prób ruchowych wykraczających poza jej kompetencje.

12.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

Rozbieżność w tym przypadku często nie dotyczy faktu, lecz znaczenia sytuacji. Szkoła może napisać, że Lena „wymaga stałej pomocy”, rodzic – że jest samodzielna, a uczennica – że potrzebuje pomocy tylko przy konkretnych barierach. PPP powinna rozłożyć ogólne stwierdzenie na poszczególne aktywności.

Przykład zapisu: „Informacje źródłowe różnią się w globalnej ocenie samodzielności uczennicy. Zgodnie wskazują jednak, że Lena samodzielnie przemieszcza się na wózku po dostępnych trasach i wykonuje większość czynności szkolnych. Pomocy wymaga przy ciężkich drzwiach, niedostępnych elementach przestrzeni oraz w sytuacjach nieprzewidzianych. Wniosek dotyczy więc zakresu i warunków pomocy, a nie ogólnej etykiety niesamodzielności”.

Jeżeli szkoła twierdzi, że aktywność jest niemożliwa, a Lena wykonuje ją w innym środowisku, poradnia powinna sprawdzić różnicę warunków. Często nie jest to sprzeczność. Uczennica może samodzielnie korzystać z toalety w domu, a nie móc zrobić tego w szkole, gdy przestrzeń jest zastawiona lub drzwi pozostają zamknięte.

12.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: szkoła jest częściowo dostępna, ale opisuje problem wyłącznie jako brak samodzielności uczennicy

Szkoła przekazuje krótką informację: „uczenica porusza się na wózku, wymaga pomocy w przemieszczaniu się i nie może uczestniczyć w części zajęć”. Nie wskazuje tras, czynności, barier ani tego, co Lena wykonuje samodzielnie. Jednocześnie rodzic i uczennica opisują samodzielną jazdę po dostępnych powierzchniach oraz udział w aktywności sportowej poza szkołą.

PPP nie może przyjąć szkolnej etykiety jako ustalenia funkcjonalnego. Powinna zażądać opisu konkretnych sytuacji, przekazać Kartę informacji funkcjonalnej szkoły, ustalić dostępność poszczególnych miejsc i porównać wykonanie w warunkach dostępnych oraz niedostępnych. Dopiero wtedy można stwierdzić, gdzie potrzebne jest wsparcie osoby, gdzie zmiana organizacji, a gdzie rozwiązanie techniczne.

12.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

- Lena rozumie treści szkolne, komunikuje swoje potrzeby i korzysta z informacji słownej oraz wzrokowej. Opisane ograniczenia uczestnictwa wiążą się przede wszystkim z dostępnością ruchową i organizacją środowiska.
- Lena utrzymuje relacje z rówieśnikami i chce uczestniczyć w życiu klasy. Należy zapewnić jej rzeczywisty dostęp do wspólnych aktywności.
- Możliwości poznawcze Leny pozwalają realizować wymagania programowe po dostosowaniu sposobu pracy. Sama niepełnosprawność ruchowa nie uzasadnia ich obniżania.
- Lena samodzielnie przemieszcza się na wózku w dostępnej przestrzeni. Brak możliwości chodzenia nie oznacza braku samodzielnej mobilności.
- Lena wykonuje wiele czynności samodzielnie i potrafi wskazać potrzebny zakres pomocy. Wsparcie planuje się dla konkretnych etapów, z zachowaniem jej sprawstwa.
- Lena zgłasza gotowość do udziału w aktywnościach. Nieobecność wynikającą z niedostępności miejsca należy opisać jako skutek bariery środowiskowej.



- Rewalidacja rozwija umiejętności potrzebne do udziału w edukacji, także ruchowe. Rehabilitacja medyczna i fizjoterapia mają cel zdrowotny; szkolne zajęcia nie zastępują tych świadczeń.
- Ocena wyodrębnia możliwości Leny, potrzebny zakres pomocy i bariery organizacyjne szkoły. Trudności organizacyjnych nie przypisuje się uczennicy jako jej deficytu.

12.3.6. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Warstwa	Co może zawierać	Czego unikać
Dokumentacja diagnostyczna	Informacje medyczne i rehabilitacyjne w niezbędnym zakresie, szczegółowy opis aktywności, kody ICF, źródła danych, porównanie zdolności i wykonania, analiza barier.	Rozpowszechnianie zbędnych danych zdrowotnych, nieuprawnionych prób medycznych i ocen bez wskazania źródła.
Orzeczenie	Syntetyczny opis funkcjonowania, mocne strony, potrzeby, bariery środowiskowe i zalecenia zrozumiałe dla rodzica i szkoły.	Kodów ICF, surowych wyników, technicznego opisu urazu i ogólnej etykiety „niesamodzielna”.
Plan wdrożenia	Dostępne trasy, stanowisko pracy, zasady pomocy, organizację toalety, WF, wycieczek, ewakuacji, osoby odpowiedzialne, terminy przykładowe i wskaźniki.	Przerzucania organizacji dostępności na uczennicę, rodzinę lub PPP.

12.3.7. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

W tej części opisujemy skutki widoczne w działaniu. Kod ICF może porządkować dokumentację, ale nie zastępuje opisu. Każda trudność powinna być połączona z konkretną funkcją ciała lub barierą środowiskową oraz ze skutkiem dla udziału w edukacji.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Leny	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Zmiana i utrzymywanie pozycji ciała	Przy niedopasowanym stoliku uczennica siedzi zbyt daleko od blatu, pochyla tułów i szybciej odczuwa dyskomfort.	Kontrola postawy, zakres ruchu, wytrzymałość mięśniowa; parametry wózka i siedziska.	Wysokość i konstrukcja stolika, brak miejsca na podnóżki, długość lekcji.	W dostosowanym stanowisku pracuje samodzielnie. Ograniczenie ujawnia się w źle dobranej przestrzeni.
Przemieszczanie się z użyciem sprzętu	Samodzielna jazda po równej trasie; zatrzymanie przy ciężkich drzwiach, wysokim progu lub schodach.	Znaczne ograniczenie siły i kontroli ruchów kończyn dolnych; wydolność kończyn górnych.	Drzwi, progi, schody, nawierzchnia, tłok, winda i czas między lekcjami.	Wózek umożliwia mobilność, ale dostępność trasy decyduje o realnym wykonaniu.
Sięganie i manipulowanie przedmiotami	Trudność z materiałami na wysokich półkach i urządzeniami ustawionymi poza zasięgiem.	Zasięg z pozycji siedzącej, stabilizacja tułowia, zmęczenie kończyn górnych.	Rozmieszczenie materiałów, wysokość blatów i szafek.	Po umieszczeniu materiałów w zasięgu uczennica działa samodzielnie.
Dbanie o siebie i czynności zdrowotne w szkole	Samodzielność możliwa przy stałym dostępie do odpowiedniej toalety i prywatności; trudność, gdy toaleta jest zamknięta lub zastawiona.	Funkcje ruchowe i potrzeby zdrowotne opisane w dokumentacji; konieczność zmiany pozycji.	Dostępność toalety, organizacja klucza, przestrzeń, prywatność, czas.	Ograniczenie wynika z interakcji potrzeb uczennicy z organizacją szkoły.

Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Leny	Możliwe funkcje ciała	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Uczestnictwo w lekcji	Pełne uczestnictwo poznawcze, lecz opóźnienia przy zmianie sal, dyskomfort przy złym stanowisku i nieobecność w niedostępnej pracowni.	Zmęczenie, wydolność wysiłkowa, kontrola postawy.	Plan sal, czas przerw, ustawienie mebli, dostępność pracowni.	Treść edukacyjna jest osiągalna; organizacja może ograniczać dostęp do niej.
Udział w wychowaniu fizycznym	Możliwe wykonywanie części ćwiczeń i gier po adaptacji; w praktyce czasem przydzielana jest rola bierna.	Zakres ruchu kończyn górnych, tolerancja wysiłku, przeciwwskazania medyczne.	Przygotowanie nauczyciela, dostępny sprzęt, organizacja sali i cele zajęć.	Brak adaptacji powoduje pozorną obecność bez udziału.
Udział w wydarzeniach, wycieczkach i życiu klasy	Ograniczony, gdy transport, obiekt lub trasa nie są sprawdzone wcześniej.	Mobilność z użyciem wózka i tolerancja wysiłku.	Transport, dostępność obiektu, harmonogram, toaleta, osoba koordynująca.	Wykluczenie może wynikać wyłącznie z organizacji, mimo gotowości uczennicy.
Bezpieczeństwo w sytuacji nagłej	Brak przećwiczonej, indywidualnej procedury ewakuacji.	Niemożliwość samodzielnego pokonywania schodów; sprawność wózkowa na poziomej trasie.	Plan ewakuacji, dostępne drogi, sprzęt, osoby odpowiedzialne i ich przygotowanie.	Ryzyka nie można przerzucać na uczennicę ani rozwiązywać improwizowanym przenoszeniem.

Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d450 — Chodzenie	Przemieszczanie się pieszo; nie obejmuje jazdy na wózku.	Nie realizuje samodzielnego kroku służącego przejściu. Opis rehabilitacyjny potwierdza, że chód nie jest funkcjonalnym sposobem mobilności; nie wykonuje się niebezpiecznej próby dla potwierdzenia tego faktu.	d450.4 — całkowite ograniczenie chodzenia. Nie 3: nie występuje użyteczny odcinek chodu. Wynik nie oznacza całkowitego ograniczenia mobilności; jazdę na wózku ocenia się osobno.
d465 — Poruszanie się przy pomocy sprzętu	Codienne trasy szkolne na używanym wózku, z aktualnym dostępem do wind, drzwi i sal.	Na równej, dostępnej trasie kieruje i napędza wózek samodzielnie. Ciężkie drzwi i progi przerywają część przejazdów; wtedy potrzebuje pomocy lub innej trasy. Duża część przejazdu nadal pozostaje jej działaniem.	d465.2 — umiarkowane ograniczenie w opisanej szkole. Lena sama jedzie i manewruje po dostępnej trasie, lecz ciężkie drzwi oraz progi powtarzalnie przerywają przejazd i wymagają pomocy lub obejścia. Ten skutek uzasadnia 2 zamiast 1. Samodzielny przejazd na pozostałej, większej części trasy przemawia przeciw 3. Korzystanie z wózka jest sposobem wykonania, nie podstawą obniżenia oceny.
d415 — Utrzymywanie pozycji ciała	Zwykle stosowane siedzisko i dostępne stanowisko, z uwzględnieniem mniej dogodnych stolików.	Utrzymuje pozycję sama. Przy niedopasowanym blacie pojawia się wychylenie i dyskomfort; przestawienie materiału lub zmiana ustawienia pozwala kontynuować. Nie wymaga stałego podtrzymywania przez inną osobę.	d415.1 — nieznaczne ograniczenie. Nie 0: okresowo potrzebna jest korekta warunków. Nie 2: zasadniczą część utrzymywania pozycji jest samodzielną i stabilną. Wyraźne pogorszenie wymagałoby ponownej oceny.

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d4452 — Sięganie	Korzystanie z przyborów i wyposażenia w obecnym układzie klasy.	Przedmioty z dostępnego obszaru bierze sama. Część potrzebnych materiałów znajduje się za wysoko lub za daleko i wymaga udostępnienia przez inną osobę. Po zmianie położenia dalej manipuluje samodzielnie.	d4452.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: dotyczy powtarzalnego dostępu do ważnych przedmiotów. Nie 3: istotna część sięgania pozostaje samodzielną. Nie oznacza ograniczenia ruchomości stawów kończyn górnych.
d530 — Korzystanie z toalety	Dwie rzeczywiście występujące sytuacje opisane oddzielnie: dostępna toaleta oraz czas jej zamknięcia lub zastawienia.	W dostępnej toalecie realizuje uzgodnione czynności samodzielnie. Gdy dostęp zostaje całkowicie zablokowany, nie może wykonać tej czynności w potrzebnym miejscu i czasie; sama wiedza lub sprawność tego nie zmieniają.	d530.0 — w dostępnej toalecie: Lena wykonuje opisane czynności samodzielnie i bez wskazanego ograniczenia, co uzasadnia 0 zamiast 1. d530.4 — przy całkowicie zablokowanym dostępie: wykonanie w potrzebnym miejscu i czasie jest niemożliwe, a nie tylko częściowo ograniczone, dlatego przyjęto 4 zamiast 3. Są to oceny dwóch warunków; nie uśrednia się ich do 2 ani nie przedstawia jako jednej globalnej oceny uczennicy.
d820 — Edukacja szkolna	Udział w zajęciach według rzeczywistego planu, łącznie z pracowniami i WF.	Pracuje na poziomie klasy i wykonuje większość obowiązków, ale opóźnienie przejścia, niedostępna sala lub bierna rola na WF ograniczają istotne fragmenty udziału. Potrzebna jest koordynacja dostępu, nie uproszczenie treści.	d820.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: problemy obejmują powtarzające się ważne formy edukacji. Nie 3: w dostępnej części dnia uczestniczy samodzielnie. Jedną krytyczną barierą także wymaga usunięcia, niezależnie od tej oceny zbiorczej.

12.3.8. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe

PPP opisuje funkcje ciała tylko w zakresie potrzebnym do wyjaśnienia aktywności i uczestniczenia. Nie powinna powtarzać badania neurologicznego ani fizjoterapeutycznego. Wnioski dotyczące siły, kontroli ruchu, bólu, zmęczenia lub ryzyka zdrowotnego muszą wynikać z aktualnej dokumentacji, samoopisu uczennicy i bezpiecznej obserwacji funkcjonalnej.

W tym przykładzie nie przeprowadzano w poradni prób pokonywania progów, transferów na różne powierzchnie ani testów wysiłkowych. Takie działania wykraczałyby poza cel oceny PPP i mogłyby być niebezpieczne. Poradnia obserwowała jedynie czynności wykonywane przez Lenę w zwykłych, bezpiecznych warunkach gabinetowych oraz korzystała z opisu zespołu rehabilitacyjnego.

12.3.8.1. Funkcje ciała i obszary funkcjonalne

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b7303 — Siła mięśni dolnej połowy ciała	Lekarz/fizjoterapeuta: aktualny opis siły; PPP korzysta z dokumentacji i nie wykonuje prób siłowych.	W dydaktycznym doprecyzowaniu dokumentacji zachowane są pojedyncze użyteczne napięcia lub ruchy, lecz nie zapewniają podporu i kroków. Znaczna część funkcji siłowej dolnej połowy ciała jest ograniczona.	3 — znaczny problem; b7303.3. W opisie zachowane napięcia i ruchy nie zapewniają podporu ani kroków, co przemawia za 3 zamiast 2. Udokumentowana obecność pojedynczych użytecznych napięć lub ruchów, a nie brak informacji o porażeniu, jest podstawą nieprzyjęcia 4. Ocena dotyczy siły w określonym zakresie; odrębne d450.4 opisuje brak funkcjonalnego chodu.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b760 — Kontrola ruchów dowolnych: oceniony zakres tułowia	Dokumentacja fizjoterapeutyczna i obserwacja bezpiecznego siedzenia w zwykłym stosowanym siedzisku; nie jest to ocena wszystkich ruchów ciała.	Samodzielnie stabilizuje tułów w zwykłej pozycji i wykonuje niewielkie celowe wychylenie. Przy większym zasięgu pojawia się krótka utrata precyzji ustawienia; pomaga właściwe podparcie i ustawienie materiału.	1 — nieznaczny problem w określonym zakresie; b760.1. Nie 0: odchylenie kontroli występuje w powtarzalnych sytuacjach sięgania. Nie 2: zwykła pozycja i większość ruchów tułowia są kontrolowane. Zakres kończyn dolnych opisano oddzielnie.
b710 — Ruchomość stawów: kończyny górne	Aktualny opis rehabilitacyjny zakresu ruchu kończyn górnych; uzupełniony obserwacją; żądanych forsownych prób.	Zakres ruchu w ocenionych stawach kończyn górnych pozwala swobodnie pisać, obsługiwać komputer i sięgać po przedmioty ustawione w dostępnym obszarze. Brak zasięgu do wysokiej półki wynika z położenia przedmiotu.	0 — brak istotnego problemu w ocenionych stawach; b710.0. Nie 1: nie potwierdzono ograniczenia ich ruchomości. Wyniku nie uogólnia się na stawy kończyn dolnych ani całą mobilność.
b4552 — Męczliwość	Samoopis, opis fizjoterapeuty i obserwacja po typowym przejeździe; bez testu wysiłkowego w PPP.	Po kilku długich przejazdach i pokonywaniu oporu drzwi musi przerwać napędzanie, aby odzyskać tempo. Po odpoczynku samodzielnie kontynuuje; na krótkiej równej trasie nie potrzebuje stałego zastępowania.	2 — umiarkowany problem; b4552.2. Po kilku długich przejazdach i pokonywaniu oporu drzwi Lena przerywa napędzanie; sama niewielka zmiana tempa (1) nie opisuje tego skutku. Po odpoczynku kontynuuje samodzielnie, a krótka równa trasa nie wymaga zastępowania jej w przejeździe, dlatego nie przyjęto 3. Ocena dotyczy męczliwości, nie rozpoznania jej medycznej przyczyny.
b28014 — Ból kończyny górnej	Samoopis i dokumentacja rehabilitacyjna; zakres obejmuje opisane dolegliwości ramion, nie całą kategorię bólu.	Po ponadprzeciętnym wysiłku lub złej pozycji pojawia się niewielki, przemijający ból. Zmiana pozycji i odpoczynek przynoszą ulgę; nie wymaga przerywania większości zwykłych czynności.	1 — nieznaczny problem; b28014.1. Nie 0: ból jest rzeczywiście zgłaszany i wymaga reakcji. Nie 2: nie powoduje wyraźnego, trwałego ograniczenia typowej aktywności. Nowy lub silniejszy ból wymaga oceny zdrowotnej, nie utrzymywania tej liczby.
b265 — Funkcja dotyku: obszar wskazany w dokumentacji	Uzupełnienie dydaktyczne opisu badania przez lekarza: osłabiony odbiór dotyku w części dolnej połowy ciała. Nie wnioskuje się o czuciu wyłącznie z używania poduszki.	W objętym oceną obszarze większość lekkich bodźców jest odbierana słabo lub niepewnie; część silniejszych bodźców dotykowych pozostaje rozpoznawana. Czuć dłoni jest zachowane i nie jest objęte tym kwalifikatorem.	3 — znaczny problem we wskazanym obszarze; b265.3. Nie 2: ograniczony jest odbiór większości zwykłych bodźców w tym obszarze. Nie 4: zachowano odbiór części dotyku. Ocena nie wynika z samego zalecenia profilaktyki ucisku.
b7602 — Koordynacja ruchów dowolnych: kończyny górne	Obserwacja i opis rehabilitacyjny: celowe sięganie, manipulacja i operowanie przyborami; ocena przed przeciążeniem.	Ruchy rąk są celowe i skoordynowane, pozwalają na pisanie, manewrowanie i precyzyjną obsługę. Prześciowe zwolnienie po wysiłku opisano w męczliwości, nie jako stałe zaburzenie koordynacji.	0 — brak istotnego problemu w ocenionym zakresie; b7602.0. Nie 1: w zwykłej, nieprzeciążającej czynności nie wykazano powtarzalnego zaburzenia koordynacji. Nie oznacza to sprawności kończyn dolnych.
b117 — Funkcje intelektualne	Psycholog: dostępne badanie i analiza rozumowania; forma odpowiedzi nie wymaga nieosiągalnego ruchu.	Samodzielnie rozumuje, porównuje możliwości, wyciąga wnioski i przenosi zasadę na nowy przykład odpowiedni do wieku. Nie potrzebuje indywidualnego upraszczania treści.	0 — brak istotnego problemu; b117.0. Nie 1: nie stwierdzono powtarzalnej trudności rozumowania. Niepełnosprawność ruchowa nie jest podstawą obniżenia oceny.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b167 — Funkcje językowe	Psycholog/logopeda: złożone komunikaty, wypowiedź ustna i pisemna, dane nauczycieli.	Rozumie wypowiedzi dosłowne i typowe przenośnie, tworzy pełne komunikaty, wyjaśnia związek przyczynowy i formułuje własne stanowisko bez naprowadzania.	0 — brak istotnego problemu; b167.0. Lena rozumie złożone komunikaty, wyjaśnia związki i tworzy własne wypowiedzi bez naprowadzania. Te obserwacje uzasadniają 0 zamiast 1 w ocenionym zakresie językowym.
b1521 — Regulacja emocji	Psycholog: rozmowa z uczennicą i analiza reakcji na trudność oraz naruszenie prywatności.	Wyraża złość lub sprzeciw adekwatnie do sytuacji, potrafi uzgodnić sposób rozwiązania i wrócić do aktywności. Nie wymaga zewnętrznego regulowania emocji w codziennych kontaktach.	0 — brak istotnego problemu; b1521.0. Nie 1: adekwatny sprzeciw nie stanowi zaburzenia regulacji. Usunięcie bariery i poszanowanie autonomii pozostają obowiązkiem otoczenia.

12.3.8.2. Czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia

Wózek, poduszka siedziskowa, dostępny stół i rozwiązania transportowe są elementami środowiska. Mogą działać jako ułatwienia. Z kolei schody, progi, ciężkie drzwi, niedostępny układ sal i niewłaściwy sposób udzielania pomocy mogą tworzyć barierę większą niż samo ograniczenie funkcji ruchowych.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako ułatwienie	Jak może działać jako bariera	Konsekwencja dla zaleceń
Wózek aktywny i wyposażenie siedziska	Umożliwia samodzielną mobilność, zmianę położenia i udział w wielu czynnościach.	Staje się mniej skuteczny przy schodach, wysokich progach, śliskiej lub bardzo nierównej nawierzchni.	Nie przesuwać ani nie regulować sprzętu bez zgody uczennicy; uwzględniać jego rzeczywiste wymiary w organizacji przestrzeni.
Podjazd, winda i dostępne ciągi komunikacyjne	Zapewniają samodzielną dostępność do większości szkoły.	Awaria, blokada, zbyt długi objazd albo brak dostępu do części skrzydła przerywają ciąg dostępności.	Planować alternatywną trasę, monitorować sprawność urządzeń i nie lokalizować obowiązkowych zajęć w miejscach bez dostępnego dojścia.
Drzwi, progi i powierzchnie	Automatyczne lub lekkie drzwi oraz równa nawierzchnia umożliwiają samodzielną.	Ciężkie skrzydła, progi i nierówności wymagają pomocy lub powodują nadmierny wysiłek.	Usunąć barierę techniczną, a do czasu zmiany ustalić bezpieczny sposób pomocy dorosłego.
Stoliki, szafki i rozmieszczenie materiałów	Dopasowana wysokość, wolna przestrzeń pod blatem i materiały w zasięgu pozwalają pracować samodzielnie.	Poprzeczna belka, zbyt niski blat, wąskie przejście i wysokie półki wymuszają zależność lub nieergonomiczną pozycję.	Zapewnić dostępne stanowisko w każdej używanej sali albo przenośne rozwiązanie organizacyjne.
Toaleta dostępna	Pozwala samodzielnie realizować czynności zdrowotne z zachowaniem prywatności.	Zamknięcie na klucz, składowanie sprzętu i brak czasu między lekcjami tworzą barierę zdrowotną i godnościową.	Zapewnić stały dostęp, porządek, prywatność i uzgodniony sposób reagowania na potrzebę wyjścia.
Plan sal i długość przerw	Racjonalny plan ogranicza wysiłek i spóźnienia.	Częste przejścia między oddalonymi częściami budynku oraz brak czasu na windę i tłok zwiększają zmęczenie.	Grupować sale, uwzględnić realny czas przejścia i nie traktować opóźnień wynikających z bariery jako przewinienia uczennicy.
Nauczyciele i pracownicy szkoły	Rzeczowa komunikacja i pomoc po uzgodnieniu wzmacniają autonomię.	Nadmierna opiekuńczość, wyręczanie lub dotykanie wózka bez zgody ograniczają kontrolę i mogą być niebezpieczne.	Wprowadzić wspólny standard pomocy i przeszkolić osoby, które muszą znać procedury.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako ułatwienie	Jak może działać jako bariera	Konsekwencja dla zaleceń
Rówieśnicy	Mogą wspierać udział, współpracę i naturalne relacje.	Stałe przypisywanie jednej osobie roli pomocnika lub spontaniczne pchanie wózka tworzy zależność.	Uczyć zasady pytania o pomoc, nie obciążać jednego ucznia stałym obowiązkiem, traktować Lenę jako członkinię grupy, nie zadanie opiekuńcze.
Organizacja wychowania fizycznego	Adaptowane zadania pozwalają rozwijać sprawność, współpracę i uczestnictwo.	Brak przygotowania prowadzi do siedzenia na ławce, liczenia punktów albo zwolnienia z udziału.	Planować cele i warianty aktywności zgodnie z dokumentacją oraz możliwościami, z udziałem uczennicy.
Transport, wycieczki i wydarzenia	Wczesne sprawdzenie trasy, pojazdu, toalety i obiektu umożliwia udział.	Planowanie dostępności na końcu prowadzi do wykluczenia lub presji na rodzinę.	Dostępność sprawdzać od początku i traktować jako część organizacji wydarzenia.
System bezpieczeństwa i ewakuacji	Uzgodniona procedura, wyznaczone osoby i bezpieczny sprzęt ograniczają ryzyko.	Brak planu, sprzeczne polecenia i improwizowane przenoszenie zagrażają uczennicy i personelowi.	Opracować indywidualną procedurę zgodną z planem bezpieczeństwa budynku, przećwiczyć ją bez narażania uczennicy.
Rodzina i specjaliści rehabilitacyjni	Dostarczają wiedzy o aktualnych zaleceniach, sprzeczne i strategich samodzielności.	Przerzucanie na rodzinę stałej organizacji dostępności szkolnej osłabia odpowiedzialność placówki.	Współpracować informacyjnie, ale odpowiedzialność za organizację szkoły pozostawić po stronie szkoły i organu prowadzącego.

Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e1201 — Wózek aktywny	Ułatwienie dla samodzielnego przemieszczania na równej, dostępnej trasie; nie dla samego chodzenia.	Wózek umożliwia kierowanie, napędzanie i dotarcie do celu bez przewożenia przez inną osobę. Dokumentacja wskazuje brak funkcjonalnego chodu. Nie pozbawia się uczennicy sprzętu, aby to sprawdzić.	e1201+4 — całkowite ułatwienie w tym określonym zakresie: sprzęt jest warunkiem praktycznie pełnej mobilności na takiej trasie. Nie +3: w tym zakresie nie pozostaje istotna zależność od osoby. Bariery drzwi i schodów opisano osobno; nie są „wadą wózka”.
e150 — Ciężkie drzwi i progi	Bariera w codziennych przejazdach wewnątrz szkoły.	Przerywają samodzielny przejazd i wymagają pomocy, mimo sprawnego sterowania i napędu. Część tras pozostaje dostępna lub ma rzeczywiście używane obejście.	e150.2 — umiarkowana bariera dla tych tras. Nie 1: regularnie tworzy potrzebę pomocy. Nie 3: nie zamyka większości codziennych przejazdów. Ocenę konkretnego zablokowanego miejsca zapisuje się odrębnie.
e150 — Całkowicie zablokowany dostęp do potrzebnej toalety	Bariera w wyraźnie wskazanym czasie zamknięcia lub zastawienia; bez dopuszczalnej alternatywy w tym momencie.	Uczennica nie może zrealizować czynności w potrzebnym miejscu i czasie. Dostępna łazienka umożliwia jej samodzielne wykonanie; sama pomoc w poruszaniu nie usuwa zamknięcia.	e150.4 — całkowita bariera w tej sytuacji. Nie 3: brak użytecznej drogi dostępu. Nie uśrednia się z godzinami otwarcia. Priorytetem jest niezwłoczne przywrócenie dostępu, a nie dalsze ćwiczenie uczennicy.
e130 — Niedopasowany stół i rozmieszczenie pomocy	Bariera w stanowiskach, na których blat lub materiały są niedostępne.	Lena musi wychylać się lub prosić o podanie materiału; pracuje krócej i odczuwa dyskomfort. Dostępny stół i ustawienie przedmiotów pozwalają wykonywać pracę samodzielnie.	e130.2 — umiarkowana bariera na ocenionym niedopasowanym stanowisku. Nie 1: konieczność wychylania lub proszenia o materiał powtarzalnie zakłóca pracę. Nie 3: mimo dyskomfortu uczennica wykonuje znaczną część zadania, choć krócej. Dostępność innych stanowisk nie obniża oceny tego miejsca.

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e330 — Pomoc pracownika uzgadniana z uczennicą	Ułatwienie tam, gdzie rzeczywiście przestrzegano uzgodnienia i granic pomocy.	Pracownik pyta, pomaga przy wskazanym elemencie i nie przejmuje kierowania. Uczennica kontynuuje własną czynność; poza tymi sytuacjami nadal zdarzają się niezgodnione działania.	e330+8 — ułatwienie o nieokreślonym nasileniu. Uzgodniona pomoc pozwala kontynuować własną czynność i zachowuje sprawstwo. Opis nie rozstrzyga jednak, czy umożliwia część, większość czy cały oceniany etap. Dostępność całej szkoły nie jest kryterium oceny tej pomocy.

12.3.8.3. Porównanie wykonania w różnych warunkach szkolnych

Poniżej porównuje się wykonanie Leny w dwóch opisanych środowiskach: przy zapewnionym dostępie oraz w rzeczywistej sytuacji szkolnej z barierą. Różnica pokazuje znaczenie warunków. Nie jest automatycznie parą kwalifikatorów zdolności i wykonania, ponieważ nie przeprowadzono odrębnej oceny w środowisku standardowym.

Aktywność	Wykonanie w opisanych warunkach dostępnych	Wykonanie w aktualnym środowisku	Wniosek dla wsparcia
Samodzielne przemieszczanie się na wózku	Samodzielnie pokonuje równe, dostępne odcinki i korzysta z windy.	Zatrzymuje się przy ciężkich drzwiach, wysokim progu i w tłoku; opóźnia się na odległych trasach.	Zmiana drzwi/trasy/planu sal, a nie ogólne zwiększanie pomocy osobowej.
Praca pisemna i komputerowa	Pisze i obsługuje komputer na poziomie adekwatnym do klasy.	Przy stoliku z belką siedzi zbyt daleko, szybciej męczy ramiona i zmienia pozycję.	Dostępne stanowisko w każdej sali; przerwy przy rzeczywistym zmęczeniu.
Korzystanie z toalety	W odpowiednio urządzonej przestrzeni wykonuje czynności samodzielnie.	Traci samodzielność, gdy toaleta jest zamknięta, zastawiona lub nie ma czasu na przejście.	Stały dostęp i prywatność; organizacja przerw.
Udział w wychowaniu fizycznym	Może wykonywać adaptowane ćwiczenia i zadania zespołowe zgodne z zaleceniami.	Bywa ograniczana do roli obserwarki lub sekretarza, gdy nauczyciel nie przygotował wariantu.	Plan aktywności i kryteria udziału, nie automatyczne zwolnienie.
Udział w pracy grupowej	Ma pełne kompetencje poznawcze i społeczne do współpracy.	Nie może ustawić się przy stole lub dotrzeć do miejsca prezentacji.	Zmiana układu sali, dostępny blat i przestrzeń manewrowa.
Udział w wycieczce	Jest gotowa do udziału i potrafi organizować własne potrzeby.	Nie uczestniczy, jeśli transport lub obiekt nie są dostępne.	Planowanie dostępności przed zatwierdzeniem programu.
Reakcja w sytuacji nagłej	Potrafi stosować polecenia i samodzielnie poruszać się po poziomej drodze ewakuacyjnej.	Nie może samodzielnie pokonać schodów; brak procedury powoduje zależność i ryzyko.	Indywidualny plan ewakuacji oraz rozwiązania zgodne z bezpieczeństwem budynku.

12.3.9. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Lena ma zachowane możliwości poznawcze, językowe i społeczne oraz wysoką samodzielność w korzystaniu z wózka na dostępnych powierzchniach. Główne ograniczenia uczestnictwa nie wynikają z braku kompetencji szkolnych, lecz z połączenia trwałych ograniczeń funkcji kończyn dolnych, okresowego zmęczenia kończyn górnych i barier organizacyjnych oraz architektonicznych.

W środowisku dostępnym uczennica samodzielnie dociera do miejsca, ustawia się przy stanowisku, korzysta z materiałów, uczestniczy w pracy grupowej i realizuje wymagania. Gdy ciąg dostępności zostaje przerywany, potrzebuje pomocy, omija aktywność albo ponosi nadmierny wysiłek. Mechanizm nie polega więc na stałej niesamodzielności, lecz na zmiennym wykonaniu zależnym od jakości środowiska.



Wsparcie powinno jednocześnie chronić zdrowie i wzmacniać autonomię. Zbyt mała pomoc pozostawia Lenę przed barierą. Zbyt duża – odbiera kontrolę, utrwała zależność i może być niebezpieczna. Prawidłowy model opiera się na dostępnej organizacji, uzgodnieniu zakresu pomocy i traktowaniu uczennicy jako osoby współdecydującej.

12.3.10. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Wariant / możliwe wyjaśnienie	Charakterystyka	Konsekwencja dla pracy PPP
Czasowe ograniczenie ruchowe po urazie	Funkcje i potrzeby zmieniają się szybko, a wsparcie ma charakter krótkotrwały lub rehabilitacyjny.	Wymaga aktualizacji danych i ostrożności w prognozowaniu. Nie opisuje przypadku Leny, u której potrzeby organizacyjne mają charakter trwały w przewidywanym okresie nauki.
Niepełnosprawność ruchowa bez istotnego wpływu na organizację nauki	Uczeń korzysta z dostępnego środowiska i nie potrzebuje rozwiązań wykraczających poza powszechną dostępność.	Sama diagnoza medyczna nie powinna generować ogólnych zaleceń. Należy ocenić rzeczywisty wpływ na uczestnictwo.
Niepełnosprawność ruchowa wymagająca specjalnej organizacji nauki i metod pracy	Potrzebne są trwałe, skoordynowane rozwiązania dotyczące tras, stanowiska, czasu, aktywności, czynności zdrowotnych, bezpieczeństwa i udziału w wydarzeniach.	Może uzasadniać orzeczenie, jeżeli zakres potrzeb wynika z kilku źródeł i wpływa na uczestnictwo w edukacji.
Trudności poznawcze lub uwagowe	Problem dotyczy rozumienia, uczenia się, pamięci albo utrzymania uwagi niezależnie od dostępności przestrzeni.	W przypadku Leny nie potwierdzono takiego mechanizmu. Słabsze wykonanie pojawia się przy zmęczeniu lub niedostosowanym środowisku.
Brak motywacji lub unikanie aktywności	Uczeń może wykonać działanie w danych warunkach, ale nie podejmuje go z przyczyn motywacyjnych.	Nie należy tak interpretować nieobecności w niedostępnej pracowni, wycieczce czy biernego udziału w WF.
Bariera środowiskowa	Aktywność jest możliwa w innym, dostępnym środowisku, a trudność pojawia się przez organizację, przestrzeń lub transport.	Wymaga usunięcia bariery lub zmiany organizacji, nie intensyfikowania terapii uczennicy.
Pomoc niezbędna a pomoc narzucona	Pomoc niezbędna odpowiada konkretnej czynności i jest uzgodniona. Pomoc narzucona zastępuje uczennicę mimo zachowanych możliwości.	Zakres wsparcia powinien być precyzyjny i oparty na pytaniu uczennicy o potrzebę.

W przypadku Leny za potrzebą specjalnej organizacji nauki i metod pracy przemawia łączny obraz: trwała niemożność chodzenia, korzystanie z wózka jako podstawowego narzędzia mobilności, powtarzalne bariery w budynku, konieczność organizacji stanowiska, toalety, wychowania fizycznego, wydarzeń i ewakuacji oraz wpływ tych warunków na uczestnictwo.

12.3.11. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

Wniosek PPP: obraz funkcjonowania Leny uzasadnia potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na niepełnosprawność ruchową. Wniosek nie wynika wyłącznie z rozpoznania medycznego ani faktu korzystania z wózka. Wynika z trwałego związku między ograniczeniami funkcji ruchowych, potrzebami zdrowotnymi i barierami środowiska szkolnego, które bez zaplanowanych rozwiązań ograniczają dostęp do zajęć, samodzielność, udział i bezpieczeństwo.

Do orzeczenia powinny przejść: syntetyczny opis funkcjonowania, mocne strony, konkretne potrzeby, bariery i zalecenia. W aktach pozostają szczegółowe dane medyczne, kody ICF, pełna analiza tras, stanowisk i zdarzeń. Plan wdrożenia powinien następnie przypisać działania szkole, dyrektorowi, nauczycielom, specjalistom i organowi prowadzącemu.



• 12.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Ta część odwzorowuje nazwy i kolejność rubryk wzoru orzeczenia. Pokazuje, jak przełożyć szczegółową ocenę funkcjonalną na zapis zrozumiały dla rodzica, uczennicy i szkoły. W treści orzeczenia nie stosuje się kodów ICF, pełnych tabel diagnostycznych ani zbędnych szczegółów medycznych.

12.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Leny W., uczennicy klasy VIII szkoły podstawowej, na okres do zakończenia II etapu edukacyjnego, ze względu na niepełnosprawność ruchową.

Rozstrzygnięcie pojawia się dopiero po analizie dokumentacji, funkcjonowania szkolnego, barier środowiskowych i potrzeby specjalnej organizacji nauki. Nie może być punktem wyjścia do doboru danych.

12.4.2. Diagnoza

Poniżej zastosowano trzy pola części „Diagnoza”. W każdym przypadku najpierw wskazano, co należy wpisać, a następnie podano przykładową treść. W orzeczeniu używamy nazw obszarów i języka funkcjonalnego.

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

1) przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj: funkcjonalne skutki niepełnosprawności ruchowej, obszary aktywności i uczestniczenia, potrzeby zdrowotne w niezbędnym zakresie, bariery środowiskowe oraz różnice wykonania w konkretnie opisanych warunkach. Nie wpisujemy: pełnego opisu urazu, kodów ICF, parametrów medycznych bez znaczenia dla edukacji ani ogólnego stwierdzenia „uczenica wymaga pomocy we wszystkich czynnościach”.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Leny występują trwałe ograniczenia funkcji ruchowych kończyn dolnych związane ze stanem po urazie rdzenia kręgowego. Uczennica nie chodzi i nie pokonuje samodzielnie schodów, natomiast sprawnie oraz samodzielnie przemieszcza się na aktywnym wózku ręcznym po dostępnych, równych trasach. Jej możliwości poznawcze, językowe i społeczne są zachowane.

Ograniczenia w uczestnictwie szkolnym ujawniają się przede wszystkim wtedy, gdy ciąg dostępności zostaje przerwany. Dotyczą ciężkich drzwi, progów, niedostępnej pracowni, zbyt krótkiego czasu na przejście między salami, niedopasowanych stolików, materiałów znajdujących się poza zasięgiem, niestabilnego dostępu do toalety oraz nieprzygotowanej organizacji wychowania fizycznego, wycieczek i ewakuacji.

Długie przejazdy, otwieranie ciężkich drzwi i praca w nieergonomicznej pozycji zwiększają zmęczenie kończyn górnych oraz okresowy dyskomfort obręczy barkowej. Przy racjonalnym planie sal, dostępnym stanowisku, możliwości zmiany pozycji i ograniczeniu zbędnych przejazdów Lena kontynuuje naukę bez potrzeby obniżania wymagań programowych.

W środowisku szkolnym jako bariery działają przede wszystkim: niedostępna część budynku, ciężkie drzwi, nieprawidłowo dobrane stanowiska, czasowe zamykanie toalety dostępnej, brak stałych zasad udzielania pomocy, niewystarczające planowanie udziału w wychowaniu fizycznym i wydarzeniach oraz brak indywidualnej procedury ewakuacji. Wózek, podjazd, winda, właściwy stolik, dostępna toaleta, dobrze zaplanowane trasy i pomoc udzielana po uzgodnieniu działają jako ułatwienia.

Potrzeba wsparcia ma charakter zróżnicowany. Uczennica samodzielnie realizuje większość zadań edukacyjnych i czynności na dostępnej przestrzeni. Pomocy wymaga w konkretnych sytuacjach przekraczających możliwości bezpiecznego wykonania, a część trudności powinna zostać rozwiązana przez zmianę środowiska, nie przez zwiększenie stałej pomocy osobowej.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

Lena ma zachowane możliwości poznawcze, językowe i społeczne oraz samodzielnie porusza się na wózku po dostępnych trasach. Nie chodzi i nie pokonuje samodzielnie schodów. Jej uczestnictwo w edukacji ograniczają przede wszystkim bariery architektoniczne i organizacyjne: ciężkie drzwi, niedostępna część budynku, niedopasowane stanowiska pracy, brak stałego dostępu do toalety dostępnej, zbyt krótki czas przejścia między salami oraz nieprzygotowana organizacja wychowania fizycznego, wycieczek i ewakuacji. Długie przejazdy i nieergonomiczna



pozycja zwiększając zmęczenie kończyn górnych. Uczennica wymaga specjalnej organizacji nauki, która zapewni ciągłość dostępnej trasy, właściwe stanowisko, czas na przemieszczanie się i czynności zdrowotne, udział w aktywnościach oraz pomoc udzielaną wyłącznie w ustalonym zakresie.

Wynik oceny funkcjonowania	Co tafia do tej rubryki orzeczenia
Mobilność z użyciem wózka	Opis samodzielności na dostępnych trasach oraz konkretnych barier: schodów, progów, ciężkich drzwi, tłoku i nierównej nawierzchni.
Pozycja i praca przy stanowisku	Opis wpływu wysokości i konstrukcji stolika, zasięgu materiałów, potrzeby zmiany pozycji oraz zmęczenia.
Dbanie o siebie i potrzeby zdrowotne	Opis konieczności stałego dostępu do toalety, prywatności i warunków realizacji zaleceń zdrowotnych, bez ujawniania zbędnych szczegółów.
Uczestnictwo w edukacji	Opis spóźnień wynikających z tras, niedostępnej pracowni, udziału w WF, wydarzeniach, wycieczkach i pracy grupowej.
Autonomia i pomoc	Opis czynności wykonywanych samodzielnie oraz sytuacji, w których pomoc musi być zaproponowana, uzgodniona i bezpieczna.
Bezpieczeństwo	Opis potrzeby indywidualnej procedury ewakuacji i przygotowania osób odpowiedzialnych.
Czynniki środowiskowe	Opis wpływu budynku, wyposażenia, transportu, organizacji szkoły, nauczycieli i rówieśników.

2) mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Wpisujemy realne zasoby i wskazujemy, jak można je wykorzystać. Nie ograniczamy się do formuły „uczenica jest ambitna”.

Lena ma zachowany potencjał poznawczy, dobrze rozwinięte kompetencje językowe, umiejętność logicznego myślenia oraz wysoką samodzielność w organizowaniu nauki. Szczególnie dobrze radzi sobie z językami obcymi, analizą tekstu, porządkowaniem informacji i wykorzystywaniem technologii cyfrowych. Jest odpowiedzialna, systematyczna i potrafi rzeczowo opisywać własne potrzeby.

Uczennica ma dobre relacje rówieśnicze, gotowość do pracy grupowej i aktywności klasowej. Sprawnie korzysta z wózka na dostępnej powierzchni, zna swoje możliwości i potrafi wskazać bezpieczny sposób pomocy. Interesuje się fotografią, mediami cyfrowymi i adaptowaną aktywnością sportową.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Samodzielność w korzystaniu z wózka	Projektować środowisko umożliwiające samodzielne wykonanie, zamiast planować stałe pchanie lub towarzyszenie.
Dobre możliwości poznawcze	Utrzymać wymagania programowe; dostosować dostęp, czas i sposób wykonania, nie poziom treści.
Umiejętność samoopisu i komunikowania potrzeb	Włączać Lenę do planowania tras, stanowisk, pomocy, WF, wycieczek i procedur bezpieczeństwa.
Kompetencje cyfrowe	Wykorzystywać technologie jako narzędzie dostępu i prezentacji pracy, bez zastępowania nimi udziału w klasie.
Relacje rówieśnicze	Wspierać naturalne role w grupie, nie przypisywać rówieśnikom stałej funkcji opiekunów.
Zainteresowania fotograficzne i sportowe	Włączać do projektów, wydarzeń i dostosowanych aktywności, wzmacniając pełnoprawne uczestnictwo.



3) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Lena potrzebuje warunków, które pozwolą wykorzystać zachowane możliwości bez nadmiernego wysiłku, ryzyka i zależności od przypadkowej pomocy. Potrzeby dotyczą przede wszystkim ciągłości dostępnej trasy, ergonomicznego stanowiska, racjonalnego planu sal, czasu na przemieszczanie się i czynności zdrowotne, udziału w wychowaniu fizycznym i wydarzeniach oraz bezpiecznych procedur.

Potrzeba uczennicy	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Ciągła, dostępna droga do wszystkich obowiązkowych zajęć	Nieemożność samodzielnego pokonywania schodów i wysokich progów.	Lokalizowanie zajęć w dostępnych salach, alternatywna trasa, sprawna winda i niezwłoczna reakcja na awarię.
Ergonomiczne stanowisko pracy	Pozycja na wózku, zasięg i okresowe zmęczenie kończyn górnych.	Stolik o odpowiedniej wysokości i wolnej przestrzeni pod blatem w każdej używanej sali.
Realny czas na przemieszczanie się	Dłuższa trasa, winda, tłok i konieczność omijania barier.	Plan sal i przerw uwzględniający rzeczywisty czas; niekaranie za opóźnienia wynikające z organizacji.
Stały dostęp do toalety i prywatności	Potrzeby zdrowotne i samoobsługa wymagające dostępnej przestrzeni.	Toaleta niezamykana bez potrzeby, niezastawiona, dostępna bez publicznego poszukiwania klucza.
Uzgodniony sposób pomocy	Ryzyko związane z pchaniem wózka bez zgody i nadmiernym wyręczaniem.	Zasada „zapytaj – uzgodnij – pomóż w określony sposób”; pomoc fizyczna tylko przez osoby właściwie przygotowane.
Dostosowany udział w WF	Zachowane możliwości ruchowe kończyn górnych i potrzeba aktywności przy przeciwwskazaniach dotyczących części zadań.	Planowanie adaptacji, dobór bezpiecznych celów i sprzętu, unikanie automatycznego wyłączania.
Dostęp do wycieczek, wydarzeń i pracy grupowej	Bariera transportowe, przestrzenne i organizacyjne.	Sprawdzanie dostępności na etapie planowania oraz przygotowanie równoważnego udziału w tej samej aktywności.
Indywidualna procedura ewakuacji	Brak możliwości samodzielnego pokonywania schodów w sytuacji nagłej.	Uzgodniony plan, wskazane osoby, bezpieczne rozwiązania i ćwiczenia zgodne z zasadami ochrony.
Możliwość zmiany pozycji i ograniczenia przeciążenia	Okresowe zmęczenie i dyskomfort po długich przejazdach lub nieergonomicznej pracy.	Krótką przerwę lub zmianę pozycji bez utraty prawa do udziału i bez publicznego komentowania.

12.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Zapewnić dostępne trasy, stanowisko pracy, toaletę, transport i aktywności, uzgadniać pomoc oraz planować bezpieczne procedury. Nie obniżać wymagań poznawczych z powodu korzystania z wózka. Wykorzystywać samodzielność, odpowiedzialność, planowanie, kompetencje językowe i społeczne oraz wiedzę uczennicy o własnych potrzebach do współtworzenia dostosowań. Podane dalej częstotliwości działań i terminy robocze są przykładowe; terminy prawne i obowiązki związane z bezpieczeństwem obowiązują bez zmian. W realnej sprawie zespół powinien dostosować propozycje organizacyjne do aktualnego funkcjonowania, planu szkoły, dokumentacji zdrowotnej i skuteczności wdrożonych rozwiązań.



I. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe
– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Zaleca się zapewnienie Lenie ciągłej dostępności wszystkich obowiązkowych zajęć. Plan sal powinien ograniczać niepotrzebne przejazdy i nie może przewidywać zajęć w pomieszczeniu, do którego nie prowadzi bezpieczna, dostępna trasa. W razie zmiany sali dostępność należy sprawdzić przed przekazaniem informacji klasie.

W każdej sali używanej przez uczennicę należy zapewnić stanowisko umożliwiające podjazd wózkami, zachowanie prawidłowej pozycji i swobodne korzystanie z materiałów. Przejścia powinny pozostać wolne, a potrzebne przedmioty znajdować się w osiągalnym zasięgu. Uczennica powinna mieć możliwość krótkiej zmiany pozycji lub odpoczynku, gdy pojawia się zmęczenie, bez automatycznego wyłączania z dalszej pracy.

Pomoc należy proponować, a nie narzucać. Przed dotknięciem wózka, przesunięciem uczennicy albo podaniem jej przedmiotu trzeba zapytać, czy pomoc jest potrzebna i w jaki sposób jej udzielić. Stałe pchanie wózka, wyręczanie w czynnościach lub powierzanie jednemu rówieśnikowi roli opiekuna nie jest właściwym sposobem organizacji wsparcia.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Kto realizuje	Po czym poznać efekt
Dostępny plan sal i tras	Niedostępna pracownia, ciężkie drzwi, długie przejścia.	Przy układaniu planu i każdej zmianie sali.	Dyrektor, osoba układająca plan, wychowawca.	Wszystkie obowiązkowe zajęcia odbywają się w dostępnej przestrzeni; mniej opóźnień i sytuacji oczekiwania na pomoc.
Dostępne stanowisko pracy	Brak możliwości podjazdu i nieergonomiczna pozycja w części sal.	Na każdej lekcji w salach używanych przez Lenę.	Dyrektor, nauczyciele, pracownik techniczny.	Uczennica może podejść do blatu, utrzymać pozycję i pracować bez nasilonego dyskomfortu.
Stały dostęp do toalety	Zamknięcie, zastawienie i konieczność szukania klucza.	Przez cały czas pobytu uczennicy w szkole.	Dyrektor, administracja, pracownicy obsługi.	Brak opóźnień i publicznego zgłaszania potrzeby; zachowana prywatność i bezpieczeństwo.
Czas na przemieszczanie się	Winda, tłok, odległość sal i konieczność omijania barier.	Przy przejściach między lekcjami i wydarzeniami.	Wychowawca, nauczyciele, dyrektor.	Uczennica dociera bez nadmiernego pośpiechu; opóźnienia organizacyjne nie obniżają oceny zachowania.
Zasada uzgadniania pomocy	Nieproszone pchanie wózka i wyręczanie.	W każdej sytuacji wymagającej wsparcia.	Wszyscy pracownicy i uczniowie, zgodnie z zakresem roli.	Pomoc jest udzielana bezpiecznie i zgodnie z decyzją uczennicy; mniej sytuacji naruszenia autonomii.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Kto realizuje	Po czym poznać efekt
Zmiana pozycji i odpoczynek	Zmęczenie kończyn górnych i dyskomfort po długich przejazdach.	Doraźnie, gdy pojawiają się sygnały zmęczenia; przegląd skuteczności co kilka tygodni.	Nauczyciele, wychowawca, pielęgniarka szkolna w zakresie swojej roli.	Uczennica wcześniej zgłasza potrzebę, szybciej wraca do pracy, nie narasta dyskomfort.
Dostępne materiały i wyposażenie	Przedmioty poza zasięgiem i niedostępne stanowiska laboratoryjne.	Przy każdej aktywności praktycznej i grupowej.	Nauczyciele przedmiotowi.	Lena samodzielnie wykonuje czynności zamiast oczekiwać na podanie materiału.
Planowany udział w WF	Bierna rola przy braku przygotowanej adaptacji.	Przy planowaniu każdego cyklu i konkretnej lekcji.	Nauczyciel wychowania fizycznego, w razie potrzeby konsultacja specjalistyczna.	Więcej aktywnego czasu, realizacja indywidualnych celów i brak automatycznego wyłączania.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zespół nauczycieli i specjalistów powinien uzgodnić wspólny standard dostępności. Każdy nauczyciel musi wiedzieć, jak sprawdzić dostępność sali, ustawić stanowisko, reagować na potrzebę zmiany pozycji, zorganizować pomoc i nie naruszać autonomii uczennicy. Ustalenia nie mogą pozostawać wyłącznie w wiedzy wychowawcy.

Raz na określony czas, przykładowo co 6–8 tygodni w pierwszym uzgodnionym okresie wdrożenia, zespół powinien analizować nie ogólną „samodzielność”, lecz konkretne wskaźniki: dostępność zajęć, opóźnienia wynikające z tras, wykorzystanie dostosowanego stanowiska, udział w wychowaniu fizycznym i wydarzeniach, dostęp do toalety oraz sytuacje nieuzgodnionej pomocy.

Specjaliści szkolni mogą wspierać uczennicę w adaptacji do nabytej niepełnosprawności, samorzecznictwie i radzeniu sobie z sytuacjami naruszającymi autonomię. Nie powinni jednak zastępować dyrektora w usuwaniu barier architektonicznych ani nauczycieli w codziennej organizacji lekcji.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się indywidualne porady i konsultacje z psychologiem, obejmujące rozpoznanie potrzeb Leny związanych z nabytą niepełnosprawnością, zmianą obrazu własnej osoby, relacjami i autonomią. Jeżeli ocena potwierdzi potrzebę systematycznego wsparcia, należy zaplanować inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, prowadzone indywidualnie przez psychologa, z celami uzgodnionymi z uczennicą. Nie zakłada się ani braku potrzeby terapii, ani trudności w akceptacji siebie wyłącznie na podstawie urazu. Rodzicom zaleca się konsultacje dotyczące spójnego wspierania samodzielności. Częstotliwość pomocy i ocenę efektów dostosowuje się do potrzeb oraz perspektywy Leny.

4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się indywidualne zajęcia rewalidacyjne rozwijające samodzielność funkcjonalną w szkole, w tym umiejętności ruchowe potrzebne do korzystania z dostosowanego stanowiska, manipulowania pomocami i bezpiecznego przemieszczania się na dostępnej trasie. Obejmują także technologie wspomagające, organizację pracy i komunikowanie potrzeb. Czynności ćwiczy się w rzeczywistych sytuacjach szkolnych, zgodnie z aktualnymi zaleceniami dotyczącymi pozycji, wysiłku i sprzętu, przy stopniowo ograniczanej pomocy. Ze względu na opisane przeciążenie nie ustala się w kompendium programu wzmacniania obręczy barkowej ani zapobiegania przykurczom; wymaga on indywidualnej oceny medycznej i fizjoterapeutycznej.

Usprawnianie ruchowe może być elementem rewalidacji, jeżeli służy rozpoznaniem potrzebom edukacyjnym i uczestnictwu Leny. Dyrektor zapewnia realizację odpowiednich zaleceń orzeczenia, a zespół określa cele i sposób pracy w IPET na podstawie WOPFU. Zajęcia prowadzi osoba z kwalifikacjami wymaganymi dla danego rodzaju zajęć i niepełnosprawności. Świadczenia fizjoterapii i rehabilitacji medycznej pozostają odrębną formą opieki zdrowotnej; samo zalecenie rehabilitacji nie uprawnia nauczyciela do prowadzenia leczenia. Rewalidacja nie zwalnia szkoły z usuwania barier ani nie zastępuje potrzebnych świadczeń zdrowotnych.



Podstawa rozróżnienia: § 5–7 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia specjalnego (t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1309); § 33 rozporządzenia MEiN z 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. poz. 2102 ze zm.). Zob. także odpowiedź MEN z 16 maja 2025 r. na interpelację nr 9430, część dotycząca rewalidacji: <https://api.sejm.gov.pl/sejm/term10/interpellations/9430/reply/DGTHX6/body>. Odpowiedź wyjaśnia stanowisko ministerstwa; nie stanowi odrębnego przepisu prawa.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Wsparcie nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej może obejmować koordynowanie dostosowań, konsultacje dla nauczycieli, obserwację dostępności stanowisk i udziału, przygotowanie alternatywnych sposobów realizacji aktywności oraz pomoc w monitorowaniu efektów. Nie powinno polegać na stałym towarzyszeniu, pchaniu wózka ani wykonywaniu zadań za uczennicę.

Stała obecność dodatkowej osoby przy każdej lekcji nie wynika automatycznie z niepełnosprawności ruchowej. Zakres wsparcia powinien odpowiadać konkretnym czynnościom i sytuacjom, których szkoła nie może rozwiązać przez dostępne środowisko, organizację lub sprzęt.

W szkole ogólnodostępnej dodatkowe zatrudnienie w tym przypadku wymaga zgody organu prowadzącego (§ 7 ust. 3 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia specjalnego; t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1309). Można zatrudnić nauczyciela z kwalifikacjami z pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia, specjalistę lub pomoc nauczyciela. Zakres zadań musi odpowiadać kwalifikacjom i stanowisku; pomoc nauczyciela nie zastępuje nauczyciela ani specjalisty. Zgoda na zatrudnienie nie warunkuje obowiązku zapewnienia uczniowi dostępnej nauki i realizacji zaleceń orzeczenia.

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Leny do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

Indywidualne przygotowanie do korzystania z technologii lub ćwiczenie dostępnej procedury realizuje się w odpowiedniej formie rewalidacji albo bieżącej pracy. Niedostępną pracownię należy zastąpić dostępną salą lub organizacją; sama bariera budynku nie uzasadnia nauczania Leny osobno.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

Wskazana jest współpraca szkoły, za zgodą rodzica i z udziałem uczennicy, z zespołem rehabilitacyjnym w zakresie aktualnych zaleceń dotyczących pozycji, wysiłku, sprzętu i bezpiecznej aktywności oraz z organizatorem transportu i podmiotami odpowiedzialnymi za dostępność wydarzeń. Celem współpracy jest przepływ niezbędnej informacji i spójność działań, nie przeniesienie odpowiedzialności szkoły za codzienną organizację.

Jeżeli usunięcie bariery wymaga inwestycji, naprawy urządzenia albo zmiany transportu, szkoła powinna uruchomić właściwe działania z organem prowadzącym. PPP może opisać potrzebę funkcjonalną i konsultować sposób realizacji, ale nie odpowiada za finansowanie, roboty budowlane ani obsadę kadrową.

7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

W przypadku Leny rubryka ma bezpośrednie zastosowanie, ponieważ uczennica wracała do szkoły po hospitalizacji i rehabilitacji. Przygotowanie powinno obejmować przed powrotem: sprawdzenie pełnej trasy od wejścia do każdej sali, dostępność toalety i stanowisk, organizację transportu, zasady pomocy, plan wychowania fizycznego, aktualne informacje zdrowotne w niezbędnym zakresie oraz indywidualną procedurę bezpieczeństwa.

Społeczność szkolna powinna otrzymać tyle informacji, ile jest potrzebne do właściwego działania, bez naruszania prywatności uczennicy. Z klasą warto uzgodnić proste zasady: nie chwytały wózka bez pytania, nie wyręczamy, nie



blokujemy przejść i traktujemy Lenę jako pełnoprawną uczestniczkę zajęć. Treść i sposób rozmowy należy ustalić z uczennicą i rodzicem.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

Najkorzystniejszą formą kształcenia specjalnego dla Leny jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej, w oddziale ogólnodostępnym, pod warunkiem zapewnienia ciągłej dostępności przestrzeni, specjalnej organizacji nauki, właściwego stanowiska, dostosowanego udziału w aktywnościach i bezpiecznych procedur. Uczennica ma możliwości poznawcze i społeczne pozwalające realizować podstawę programową oraz uczestniczyć w życiu klasy.

Kolejne możliwe formy: 2) szkoła integracyjna lub oddział integracyjny w szkole ogólnodostępnej; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednie do potrzeb ucznia. W scenariuszu nie stwierdzono przesłanek form ośrodkowych określonych w § 16 ust. 2 pkt 4 lit. c–g. Kolejność wynika z funkcjonowania, nie z samego rozpoznania ani braków kadrowych szkoły.

III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Dostęp do wszystkich obowiązkowych zajęć	Jedna pracownia niedostępna, zdarzają się doraźne wyłączenia.	Wszystkie zajęcia odbywają się w dostępnej sali lub mają dostępny równoważny wariant wspólny z klasą.	Plan sal, rejestr zmian, rozmowa z uczennicą.
Czas przejścia między salami	Powtarzające się opóźnienia przy odległych trasach i ciężkich drzwiach.	Wyraźne ograniczenie opóźnień; plan uwzględnia realny czas i dostępne trasy.	Krótki rejestr przejść w wybranym tygodniu, obserwacja wychowawcy.
Dostępność stanowiska	W dwóch salach uczennica pracuje w nieergonomicznej pozycji.	Dostępny stolik i wolna przestrzeń w każdej używanej sali.	Lista sal, obserwacja pozycji i samoopis uczennicy.
Dostęp do toalety	Trzy sytuacje zamknięcia lub zastawienia w ostatnim miesiącu.	Brak sytuacji oczekiwania na klucz lub ograniczenia przestrzeni.	Rejestr zgłoszeń, informacja uczennicy i administracji.
Zmęczenie i dyskomfort	Nasilają się po długich przejazdach i źle dobranym stanowisku.	Mniej sytuacji przeciążenia; wcześniejsze zgłaszanie i skuteczne stosowanie zmiany pozycji.	Samoopis, obserwacja nauczycieli, krótkie podsumowanie okresowe.
Udział w wychowaniu fizycznym	Część lekcji ograniczona do roli biernej.	Regularny aktywny udział w zadaniach dobranych do możliwości i zaleceń.	Plan lekcji, notatka nauczyciela WF, rozmowa z uczennicą.
Udział w wycieczkach i wydarzeniach	Jedna wycieczka odwołana dla uczennicy z powodu późno rozpoznanej bariery.	Dostępność sprawdzana przed zatwierdzeniem programu; udział w wydarzeniach na równych zasadach.	Dokumentacja organizacyjna wydarzeń.
Pomoc udzielana po uzgodnieniu	Powtarzające się sytuacje pchania wózka bez pytania.	Mniej incydentów; uczennica częściej zachowuje kontrolę i sama określa zakres wsparcia.	Rozmowa z Leną, obserwacja wychowawcy.
Bezpieczeństwo i ewakuacja	Brak spójnej procedury indywidualnej.	Uzgodniona, znana i przećwiczona procedura, bez sprzecznych poleceń i improwizacji.	Dokument bezpieczeństwa, protokół ćwiczenia.

12.4.4. Dodatkowe informacje

Rubryka obejmuje informacje uzupełniające wynikające ze wzoru orzeczenia. Zapis „nie dotyczy” powinien wynikać ze stanu faktycznego, a nie być automatycznym wypełnieniem pola.

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: NIE. Lena komunikuje się werbalnie w języku polskim i nie wymaga wspomagających lub alternatywnych metod komunikacji ani języka migowego. Korzystanie z technologii cyfrowych służy organizacji nauki i dostępowi do materiałów, a nie zastępuje mowy.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.

3. Inne:

Przykładowy zapis: Ze względu na planowane przejście do szkoły ponadpodstawowej wskazane jest rozpoczęcie, z udziałem Leny i rodzica, wczesnej oceny dostępności rozważanych szkół, transportu, tras wewnętrznych, toalety, pracowni oraz organizacji wychowania fizycznego. Działanie to ma wspierać ciągłość edukacji i uniknąć sytuacji, w której dopiero po rekrutacji ujawnią się bariery uniemożliwiające udział.

12.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia.

Jeżeli jest to pierwsze orzeczenie, części dotyczącej okoliczności wydania nowego orzeczenia nie wypełnia się; należy postąpić zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.

Przykładowy zapis, jeżeli wydawane jest nowe orzeczenie: Istotną okolicznością jest nabyta niepełnosprawność ruchowa, powrót uczennicy do szkoły po leczeniu i rehabilitacji oraz konieczność określenia aktualnych warunków dostępu do edukacji, sposobu organizacji pomocy, czynności zdrowotnych, udziału w wychowaniu fizycznym i wydarzeniach oraz bezpieczeństwa. Nowe orzeczenie dostosowuje zakres zaleceń do aktualnego sposobu funkcjonowania Leny.

12.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

12.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do akt sprawy

Zespół orzekający, po analizie dokumentacji medycznej i rehabilitacyjnej, danych ze szkoły, informacji od rodzica i uczennicy, obserwacji funkcjonalnej oraz wyników pogłębionej oceny, stwierdza, że Lena ma trwałe ograniczenia funkcji ruchowych kończyn dolnych i porusza się na wózku. Zachowane możliwości poznawcze, językowe i społeczne pozwalają jej realizować wymagania edukacyjne na poziomie adekwatnym do klasy.

Specjalnej organizacji wymagają natomiast dostęp do przestrzeni i stanowiska pracy, czas przemieszczania się, czynności zdrowotne, udział w wychowaniu fizycznym, wycieczkach i wydarzeniach, zasady udzielania pomocy oraz bezpieczeństwo w sytuacji nagłej. Bez trwałego uporządkowania tych warunków uczennica doświadcza ograniczeń uczestnictwa, nadmiernego wysiłku i zależności od przypadkowej pomocy.



Potrzeby nie mogą zostać zabezpieczone wyłącznie przez doraźne działania lub ogólne zapewnienie, że budynek ma podjazd i windę. Wymagają skoordynowanego planu obejmującego cały dzień i wszystkie formy aktywności szkolnej. W związku z powyższym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność ruchową.

• 12.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

Orzeczenie nie usuwa bariery samo przez się. Skuteczność rozstrzygnięcia zależy od tego, czy szkoła przełoży zalecenia na organizację budynku, plan sal, pracę nauczycieli, procedury bezpieczeństwa i sposób podejmowania decyzji wspólnie z uczennicą.

12.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

PPP opisuje potrzeby i może wspierać szkołę konsultacyjnie. Nie odpowiada jednak za bieżące otwieranie drzwi, plan sal, stan toalety, organizację wychowania fizycznego, dostępny transport ani inwestycje. Te zadania należą do szkoły, dyrektora i – w zakresie zasobów oraz infrastruktury – organu prowadzącego.

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła	Realizację zaleceń, organizację codziennej dostępności, monitorowanie udziału i dokumentowanie efektów.	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Dyrektor szkoły	Plan sal, dostępność budynku i wyposażenia, podział zadań, procedury toalety, WF, wycieczek i ewakuacji, zgłaszanie potrzeb organowi prowadzącemu.	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Nauczyciele	Dostępne stanowisko i materiały, organizację udziału w lekcji, grupie, WF i wydarzeniach, pomoc po uzgodnieniu, monitorowanie skutków.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zakładanie, że całość wsparcia wykona nauczyciel współorganizujący lub rodzic.
Nauczyciel współorganizujący / pedagog specjalny	Koordinację dostosowań, konsultacje dla nauczycieli, obserwację udziału, wsparcie planowania dostępnych sposobów wykonania.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: stałe pchanie wózka, wyręczanie lub zastępowanie całego zespołu nauczycieli.
Specjaliści szkolni	Wsparcie psychospołeczne, samorzecznictwo, adaptację po urazie, konsultacje i analizę sytuacji trudnych.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: usuwanie barier architektonicznych, prowadzenie rehabilitacji medycznej lub przejmowanie decyzji dyrektora.
Pielęgniarka szkolna, jeżeli jest dostępna	Działania zdrowotne w granicach kompetencji, wsparcie procedur i przepływu niezbędnej informacji.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: udostępnianie szczegółów medycznych osobom, które nie muszą ich znać.
Rodzic	Przekazywanie aktualnych zaleceń, współpracę przy planie zdrowotnym i transporcie, wspieranie autonomii uczennicy.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.
Uczennica	Informowanie o własnych potrzebach i skuteczności rozwiązań, współdecydowanie o pomocy, sygnalizowanie zmęczenia lub bariery.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.
PPP	Oceny funkcjonalne, zapisy orzeczenia, konsultacje merytoryczne i pomoc w doprecyzowaniu sposobu realizacji zaleceń.	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	Zabezpieczenie warunków technicznych, organizacyjnych i finansowych, gdy szkoła nie może samodzielnie wdrożyć koniecznych rozwiązań.	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.



12.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

Po wydaniu orzeczenia szkoła powinna przeprowadzić wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania uczennicy i na jej podstawie opracować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny uwzględniający zalecenia orzeczenia. WOPFU ma pokazać aktualne wykonanie w rzeczywistym środowisku, a IPET – konkretne działania, odpowiedzialnych i sposób oceny efektów.

Element	Co powinien zawierać w przypadku Leny	Związek z orzeczeniem
WOPFU	Opis mobilności na wózku, pozycji i wysiłku, dostępu do sal i toalety, udziału w lekcjach, WF, wycieczkach i wydarzeniach, autonomii, mocnych stron oraz barier i ułatwień.	Aktualizuje obraz funkcjonowania i sprawdza, czy wykonanie poprawia się po zmianie środowiska.
IPET	Plan dostępnych sal i stanowisk, zasady pomocy, organizację czasu, toalety, WF, wycieczek, czynności zdrowotnych, zajęć rewalidacyjnych, współpracy i bezpieczeństwa.	Przekłada zalecenia orzeczenia na działania szkoły i przypisuje odpowiedzialność.
Ewaluacja	Wskaźniki udziału, terminy przykładowe, opinia uczennicy, dane nauczycieli i decyzje o modyfikacji.	Pozwala odróżnić brak efektu zaleceń od braku ich wdrożenia albo pojawienia się nowej bariery.
Aktualizacja	Zmiany wynikające z rozwoju sprawności, nowego sprzętu, stanu zdrowia, zmiany planu sal, wycieczek lub przejścia do szkoły ponadpodstawowej.	Zapewnia, że wsparcie nie pozostaje oparte na nieaktualnym obrazie funkcjonowania.

12.5.3. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

W planie Leny sprawdza się konkretne trasy, sale i toaletę oraz sposób udzielania uzgodnionej pomocy. Zasady ustalania terminów i bieżącej kontroli dostępności opisano w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Działanie niezwłoczne lub przed udziałem w danej aktywności. Przed pierwszym dniem / niezwłocznie po otrzymaniu orzeczenia	Zapewnienie bezpiecznego udziału Leny i podstawowej dostępności: sprawdzenie tras, toalety, stanowisk i organizacji ewakuacji; pozyskanie informacji od uczennicy i rodziny. Pilne działania nie czekają na wspólne spotkanie ani na upływ terminu opracowania IPET.	Dyrektor, koordynator, pracownik techniczny, wychowawca, uczennica, rodzic.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Dokonanie WOPFU i opracowanie IPET: zapisanie wcześniej ustalonych zasad dostępnego planu sal, stanowisk pracy, pomocy, czasu przejścia, korzystania z toalety i zmiany pozycji; wskazanie odpowiedzialności i dalszych dostosowań.	Zespół IPET i dyrektor z udziałem uczennicy i rodzica.
Działanie niezwłoczne lub przed udziałem w danej aktywności. Niezwłocznie, nie później niż przed udziałem w danej aktywności	Przygotowanie planu udziału w wychowaniu fizycznym, procedury wycieczek i wydarzeń oraz indywidualnej procedury ewakuacji.	Dyrektor, nauczyciel WF, osoby odpowiedzialne za bezpieczeństwo, wychowawca i Lena.
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Monitorowanie przejść, zmęczenia, dostępu do stanowisk i toalety oraz sposobu udzielania pomocy; bieżące korekty organizacyjne.	Koordynator, nauczyciele, administracja i uczennica.
Propozycja organizacyjna: po pierwszym okresie realizacji, przykładowo po 6–8 tygodniach	Robocza analiza: co zostało wdrożone, jakie bariery pozostały i czy pomoc zwiększa samodzielność. Nie zastępuje formalnej WOPFU.	Koordynator, Lena, rodzic i osoby realizujące działania; PPP konsultacyjnie.

Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Działanie niezwłoczne lub przed udziałem w danej aktywności. Przed każdą wycieczką i większym wydarzeniem	Sprawdzenie transportu, dojścia, toalety, programu, miejsca odpoczynku i sposobu reagowania na barierę.	Organizator wydarzenia, dyrektor/koordynator, uczennica i rodzic w zakresie potrzebnych informacji.
Propozycja organizacyjna: przed rekrutacją do szkoły ponadpodstawowej	Ocena dostępności rozważanych szkół, trasy, transportu i warunków udziału; przekazanie uczennicy narzędzi do samodzielnego pytania o dostępność.	Wychowawca, pedagog specjalny, doradca zawodowy, Lena, rodzic.

Niedostępność potrzebnej sali lub toalety wymaga bieżącego rozwiązania, nie oczekiwania na IPET. Pomoc uzgadnia się z Leną, pozostawiając jej kontrolę nad własnym działaniem.

12.5.4. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

Procedury powinny być krótkie, znane osobom odpowiedzialnym i przećwiczone w bezpiecznych warunkach. Nie zastępują indywidualnej oceny, ale zapobiegają sytuacji, w której za każdym razem improwizuje się inne rozwiązanie.

Procedura	Kroki
Procedura zmiany sali	1. Sprawdź dostępną trasę przed zmianą. 2. Ustal realny czas przejścia. 3. Zapewnij dostępne stanowisko w nowej sali. 4. Przekaż Lenie informację z wyprzedzeniem. 5. Jeśli sala jest niedostępna, przenieś zajęcia dla całej klasy, nie uczennicę do osobnej przestrzeni.
Procedura pomocy przy wózku	1. Zapytaj, czy pomoc jest potrzebna. 2. Ustal jej sposób. 3. Nie chwytaj wózka bez zgody. 4. Nie próbuj pokonywać schodów ani przeszkód przez improwizowane przenoszenie. 5. Po udzieleniu pomocy oddaj uczennicy pełną kontrolę.
Procedura dostępu do toalety	1. Toaleta pozostaje dostępna i niezastawiona. 2. Uczennica nie musi publicznie uzasadniać potrzeby. 3. Wyjście jest możliwe w czasie wynikającym z potrzeby. 4. Informację zdrowotną znają tylko osoby wyznaczone. 5. Barierę usuwa się niezwłocznie, a gdy wymaga to dłuższego działania, od razu zapewnia się bezpieczne rozwiązanie przejściowe i określa odpowiedzialność oraz termin usunięcia bariery.
Procedura zmęczenia lub dyskomfortu	1. Lena sygnalizuje potrzebę ustalonym sposobem. 2. Nauczyciel umożliwia krótką zmianę pozycji lub przerwę. 3. Uczennica wraca do zadania od uzgodnionego etapu. 4. Powtarzające się sytuacje są analizowane pod kątem tras i stanowiska. 5. Przy niepokojących objawach stosuje się ustalony plan zdrowotny.
Procedura udziału w wychowaniu fizycznym	1. Sprawdź aktualne zalecenia. 2. Określ cel lekcji osiągalny dla Leny. 3. Przygotuj adaptację, sprzęt i przestrzeń. 4. Omów wariant z uczennicą przed zajęciami. 5. Oceń aktywny udział, nie samą obecność lub rolę pomocniczą.
Procedura wycieczki i wydarzenia	1. Sprawdź transport, trasę, wejścia, toalety i program przed zatwierdzeniem. 2. Ustal dostępne alternatywy w ramach tej samej aktywności. 3. Skonsultuj potrzeby z Leną. 4. Nie przerzucaj organizacji na rodzinę. 5. Po wydarzeniu oceń, co wymaga zmiany.
Procedura ewakuacji	1. Opracuj indywidualny plan zgodny z systemem bezpieczeństwa budynku. 2. Wyznacz osoby i bezpieczną drogę. 3. Zapewnij właściwe rozwiązania techniczne. 4. Przećwicz procedurę bez narażania uczennicy. 5. Nie improwizuj przenoszenia po schodach.

Procedura	Kroki
Procedura awarii windy lub zablokowania trasy	1. Nie kieruj uczennicy na niedostępną trasę. 2. Uruchom wcześniej wskazany wariant organizacyjny. 3. Przenieś zajęcia do dostępnej części szkoły, jeśli jest to możliwe. 4. Poinformuj Lenę i nauczycieli. 5. Zgłoś awarię oraz monitoruj czas jej usunięcia.

12.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Zestawienie dotyczy potrzeb Leny: dostępnej trasy i stanowiska, uzgodnionej pomocy oraz udziału w życiu szkoły. Rozwiązania rozszerzające wspierają koordynację i samodzielne korzystanie z tych warunków. Nie jest to wspólny zakres wsparcia dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością ruchową.

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Dostęp do zajęć	Wszystkie obowiązkowe lekcje w dostępnych salach; alternatywa na wypadek awarii.	Plan sal ograniczający odległe przejścia i ciężkie drzwi.	Pełny przegląd ciągów komunikacyjnych, automatyzacja/usprawnienie drzwi i trwałe usunięcie barier.
Stanowisko pracy	Co najmniej jedno właściwe stanowisko dostępne w każdej używanej sali.	Standaryzowane przenośne rozwiązanie i kontrola ustawienia sal.	Kompleksowo dostępne wyposażenie pracowni, laboratoriów, biblioteki i przestrzeni wspólnych.
Toaleta i czynności zdrowotne	Stały, niezwłoczny dostęp i prywatność.	Uzgodniona procedura oraz osoba odpowiedzialna za kontrolę dostępności.	Pełne rozwiązanie organizacyjne i techniczne, monitorowane jako standard budynku.
Pomoc i autonomia	Wspólna zasada pytania o pomoc oraz zakaz nieuzgodnionego pchania wózka.	Krótką informacją dla całego personelu i klasy, uzgodniona z Leną.	Szkolny standard wspierania autonomii i szkolenie osób odpowiedzialnych za bezpieczną pomoc.
Zmęczenie i pozycja	Możliwość zmiany pozycji/przerwy i ograniczenie zbędnych przejazdów.	Planowanie tras i okresowy przegląd stanowisk.	Konsultacja ergonomiczna/funkcjonalna i systemowe dostosowanie wyposażenia.
Wychowanie fizyczne	Aktywny udział w co najmniej tych zadaniach, które są zgodne z możliwościami i zaleceniami.	Plan adaptacji cyklu zajęć i przygotowany sprzęt.	Zróżnicowany program aktywności, współpraca specjalistyczna i rozwijanie indywidualnych celów ruchowych.
Wycieczki i wydarzenia	Sprawdzenie dostępności przed zatwierdzeniem każdej aktywności.	Stała checklista dla organizatorów.	System planowania dostępności wszystkich wydarzeń szkolnych i współpraca z dostępnymi przewoźnikami/obiektami.
Bezpieczeństwo	Indywidualna procedura ewakuacji, wskazane osoby i rozwiązania.	Regularne ćwiczenie oraz aktualizacja po zmianie sal lub sprzętu.	Pełne rozwiązanie techniczne i organizacyjne włączone do szkolnego systemu bezpieczeństwa.
Koordynacja	Jedna osoba koordynująca i 3–4 wskaźniki monitorowania.	Koordynator prowadzi bieżący monitoring; konsultacje robocze odbywają się według potrzeb, bez obowiązku częstego zwoływania pełnego zespołu.	Formalne spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym; okresowe konsultacje PPP i specjalistów.

12.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Wskaźnik powinien mierzyć udział i dostępność, nie „grzeczność” ani wdzięczność uczennicy za pomoc. Ważna jest także jej własna ocena: czy rozwiązanie rzeczywiście zwiększa samodzielność i zmniejsza nadmierny wysiłek.

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Udział w obowiązkowych zajęciach	Jedna niedostępna pracownia i doraźne zastępowanie aktywności.	Brak zajęć, z których uczennica jest wyłączona z powodu lokalizacji.	Plan sal, rejestr zmian, opinia Leny.
Opóźnienia wynikające z przejść	Kilka razy w tygodniu przy odległych salach i ciężkich drzwiach.	Wyraźne ograniczenie; plan i czas przejścia odpowiadają realnej trasie.	Tygodniowa obserwacja w wybranym okresie.
Zmęczenie kończyn górnych	Częste w drugiej części dnia.	Mniej sytuacji nasilonego zmęczenia po zmianie planu sal i stanowisk.	Samoopis, obserwacja i krótkie podsumowanie.
Ergonomia stanowiska	Dwie sale z nieprawidłowym stolikiem.	Dostępne stanowisko we wszystkich salach; brak wymuszonego pochylenia.	Lista kontrolna sal, informacja uczennicy.
Dostęp do toalety	Trzy sytuacje ograniczenia w miesiącu.	Zero sytuacji zamknięcia, zastawienia lub oczekiwania na klucz.	Rejestr zgłoszeń i okresowa kontrola.
Udział w WF	Dwie lekcje z rolą bierną lub pomocniczą.	Regularny aktywny udział zgodny z celem i zaleceniami.	Plan nauczyciela, obserwacja udziału, opinia Leny.
Udział w wycieczkach i wydarzeniach	Jedna wycieczka bez udziału z powodu dostępności.	Dostępność sprawdzana na początku; brak wykluczenia z przyczyn organizacyjnych.	Dokumentacja wydarzeń.
Autonomia w korzystaniu z pomocy	Kilka sytuacji pchania wózka bez pytania.	Pomoc udzielana po uzgodnieniu, mniej interwencji uczennicy chroniących granice.	Rozmowa z Leną i wychowawcą.
Ewakuacja	Brak spójnej procedury.	Procedura opracowana, znana i przećwiczona w bezpieczny sposób.	Dokument bezpieczeństwa i protokół ćwiczenia.

• 12.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

Poniższa lista służy końcowej kontroli sprawy. Powinna być stosowana przed zamknięciem dokumentacji i projektu orzeczenia.

- ☐ Czy dokumentacja medyczna i rehabilitacyjna jest aktualna oraz ograniczona do informacji istotnych dla funkcjonowania szkolnego?
- ☐ Czy opisano, co Lena wykonuje samodzielnie, a nie tylko czego nie może wykonać?
- ☐ Czy odróżniono brak chodzenia od mobilności z użyciem wózka?
- ☐ Czy wskazano rzeczywiste wymiary i sposób korzystania z wózka w odniesieniu do przestrzeni szkolnej?
- ☐ Czy szkoła opisała pełny ciąg dostępności: przyjazd, wejście, trasy, sale, toaleta, przestrzeń wspólna, WF, wydarzenia i ewakuację?
- ☐ Czy opis przedstawia aktualne funkcjonowanie w jasno wskazanym okresie oraz dostępne dane z wcześniejszego przebiegu trudności, z podaniem źródeł, obecności ucznia i ograniczeń obserwacji?
- ☐ Czy podano częstość, liczbę sytuacji, przybliżony czas i skutek trudności?
- ☐ Jeżeli zastosowano KSzOF: czy wiadomo, kto go wypełnił, jaki okres i jakie warunki obejmowała obserwacja?
- ☐ Czy wynik KSzOF został potraktowany jako materiał porządkujący, a nie automatyczna podstawa decyzji?
- ☐ Czy niska ocena chodzenia nie została błędnie utożsamiona z globalną niesamodzielnością?
- ☐ Czy PPP uzyskała wymagane, konkretne informacje o funkcjonowaniu — niezależnie od tego, czy szkoła stosuje KSzOF?
- ☐ Czy rozróżniono dane niezbędne, uzupełniające i pomocnicze?





- ☐ Czy oddzielono funkcje ciała od barier środowiskowych?
- ☐ Czy oddzielono wykonanie w aktualnym środowisku od wykonania po zapewnieniu dostępu, a ocenę zdolności nazwano tak tylko przy opisanym standardowym środowisku oceny?
- ☐ Czy przy każdej funkcji ciała wskazano źródło danych i nie przeprowadzano prób wykraczających poza kompetencje PPP?
- ☐ Czy opisano okresowe zmęczenie i dyskomfort bez nadawania im niepotwierdzonego rozpoznania klinicznego?
- ☐ Czy wskazano czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia, w tym wózek jako ułatwienie?
- ☐ Czy opisano potrzeby zdrowotne w niezbędnym zakresie z poszanowaniem prywatności?
- ☐ Czy nie przypisano uczennicy odpowiedzialności za usuwanie barier szkoły?
- ☐ Czy pomoc została opisana jako konkretna, uzgodniona i bezpieczna, a nie jako stałe wyręczanie?
- ☐ Czy w części orzeczeniowej nie użyto kodów ICF ani zbędnych szczegółów medycznych?
- ☐ Czy nazwy rubryk w orzeczeniu odpowiadają wzorowi?
- ☐ Czy przygotowano wersję pełną do akt i syntetyczną do orzeczenia?
- ☐ Czy zalecenia nie obniżają wymagań programowych bez funkcjonalnego uzasadnienia?
- ☐ Czy zalecenia obejmują dostępne trasy, stanowiska, czas przejścia, toaletę, WF, wydarzenia, pomoc i bezpieczeństwo?
- ☐ Czy zajęcia rewalidacyjne odróżniono od fizjoterapii i rehabilitacji medycznej?
- ☐ Czy wsparcie nauczyciela współorganizującego nie zostało opisane jako stałe pchanie wózka lub towarzyszenie?
- ☐ Czy nie zaplanowano nauczania indywidualnego lub pracy poza klasą wyłącznie dlatego, że konkretna sala jest niedostępna?
- ☐ Czy wyjaśniono rolę PPP jako konsultacyjną oraz odpowiedzialność dyrektora i organu prowadzącego za warunki?
- ☐ Czy zalecenia dają się przełożyć na WOPFU i IPET?
- ☐ Czy procedura powrotu po leczeniu lub rehabilitacji obejmuje przygotowanie środowiska przed przyjęciem uczennicy?
- ☐ Czy opracowano indywidualną procedurę ewakuacji bez improwizowanego przenoszenia?
- ☐ Czy wyraźnie oddzielono obowiązkowe terminy prawne od przykładowych terminów roboczych i częstotliwości podlegających indywidualizacji?
- ☐ Czy wskaźniki mierzą realny udział i dostępność, a nie samą obecność uczennicy?
- ☐ Czy uczennica uczestniczyła w planowaniu rozwiązań i ocenie ich skuteczności?
- ☐ Czy dokument pozwala prześledzić pełną ścieżkę: opinia szkoły (z wynikami KSzOF, jeżeli go zastosowano) – ocena PPP – orzeczenie – WOPFU/IPET – wdrożenie?

• 12.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Skrót nie zastępuje pełnej analizy. Porządkuje kolejność pracy i pomaga uniknąć najczęstszych błędów.
2. Zbierz aktualną dokumentację medyczną i rehabilitacyjną w zakresie potrzebnym do oceny funkcjonowania szkolnego.
3. Uzyskaj ze szkoły KSzOF albo równoważny opis pełnego dnia: wejście, trasy, sale, stanowisko, toaleta, WF, wydarzenia i ewakuacja.
4. Sprawdź, co uczennica wykonuje samodzielnie na dostępnej powierzchni, a gdzie pojawia się konkretna bariera.
5. Oddziel funkcje ciała, sprzęt, organizację środowiska i sposób udzielania pomocy.
6. Porównaj wykonanie na opisanej dostępnej trasie lub stanowisku z wykonaniem w realnej szkole; podaj, co dokładnie zmieniono w warunkach.
7. Przy rozbieżnych źródłach rozłóż ogólną kategorię „samodzielność” na konkretne aktywności i sytuacje.
8. Nie wykonuj w PPP prób medycznych, wysiłkowych, transferowych ani pokonywania przeszkód wykraczających poza kompetencje i bezpieczeństwo.
9. Sprawdź, czy trudność wymaga pomocy osoby, zmiany organizacji, sprzętu czy usunięcia bariery technicznej.





10. Wykonaj analizę różnicującą: trwała niepełnosprawność, czasowa adaptacja, trudność poznawcza, brak motywacji i bariera środowiskowa.
11. Dopiero po tej analizie sformułuj wnioski o potrzebie specjalnej organizacji nauki i metod pracy.
12. Do orzeczenia przenieś język funkcjonalny bez kodów ICF i zbędnych szczegółów medycznych.
13. Zalecenia powiąż z konkretną potrzebą, realizatorem, częstotliwością i wskaźnikiem efektu.
14. Wyraźnie rozdziel szkolną rewalidację od rehabilitacji medycznej.
15. Sprawdź, czy zalecenia obejmują powrót po leczeniu/rehabilitacji, udział w WF i wydarzeniach oraz bezpieczeństwo.
16. Po wydaniu orzeczenia przełóż zalecenia na WOPFU, IPET i krótkie procedury operacyjne.
17. Pozostaw odpowiedzialność za organizację szkoły po stronie dyrektora i organu prowadzącego; PPP pełni rolę merytoryczną i konsultacyjną.

• 12.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczenicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.

Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VII — Motoryka, poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność; Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, życie w społeczności szkolnej i lokalnej	Lena porusza się na wózku; zakres jej samodzielności trzeba opisać w odniesieniu do dostępnej trasy, drzwi, stanowiska pracy i toalety. Niedostępność pracowni jest barierą środowiska. Nie oznacza sama przez się, że uczennica nie potrafi samodzielnie przemieszczać się z użyciem wózka.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Stolik o właściwej wysokości działał w sali macierzystej, lecz nie zapewniał dostępu we wszystkich pracowniach. Wyznaczona toaleta miała odpowiedni układ, ale dostęp ograniczano kluczem i składowaniem sprzętu. Pomoc rówieśnicza nie zawsze była uzgadniana.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Zapewnić dostępność wszystkich niezbędnych miejsc w planie dnia oraz uzgadnianie pomocy z uczennicą. Rozwiązania organizacyjne i bezpieczeństwa opisać jako konkretne zadania szkoły.

Nie sumujemy barier z różnych miejsc do ogólnej etykiety „niesamodzielną”. Wskazujemy miejsce, zadanie, przeszkodę i zakres działania własnego uczennicy.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 12.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 12.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.

Część karty	Pytania do szkoły
A. Dane podstawowe	Imię i nazwisko uczennicy, klasa, osoby wypełniające kartę, okres obserwacji, data, używany sprzęt do mobilności.
B. Powód przekazania informacji	Jakie trudności są głównym powodem zgłoszenia? Od kiedy są obserwowane? Co zmieniło się po powrocie uczennicy do szkoły?
C. Przyjazd i wejście do szkoły	Jak uczennica dociera? Czy miejsce wysiadania, nawierzchnia, podjazd i drzwi pozwalają na samodzielne wejście?
D. Trasy wewnętrzne	Które trasy są dostępne? Gdzie występują schody, progi, ciężkie drzwi, wąskie przejścia, tłok lub awarie urządzeń?



Część karty	Pytania do szkoły
E. Zmiana sal	Ile przejść wykonuje uczennica? Czy ma realny czas? Czy plan obejmuje niedostępne sale? Jak często się spóźnia z przyczyn organizacyjnych?
F. Stanowisko pracy	Czy w każdej sali można podjechać do blatu? Czy wysokość jest właściwa? Czy materiały znajdują się w zasięgu?
G. Mobilność i pomoc	Co uczennica wykonuje samodzielnie? Przy jakich czynnościach potrzebuje pomocy? Kto pomaga? Czy pomoc jest uzgadniana?
H. Dbanie o siebie i potrzeby zdrowotne	Czy toaleta jest stale dostępna, niezastawiona i zapewnia prywatność? Czy uczennica potrzebuje czasu na zmianę pozycji lub inne czynności?
I. Zmęczenie i dolegliwości	Kiedy pojawia się zmęczenie lub dyskomfort? Jak często? Po jakich trasach lub czynnościach? Co pomaga?
J. Lekcje i zadania praktyczne	Czy uczennica ma dostęp do tablicy, laboratoriów, pracowni, biblioteki, stołówki, sceny i materiałów?
K. Wychowanie fizyczne	W jakich aktywnościach uczestniczy? Jakie adaptacje zastosowano? Kiedy otrzymuje rolę bierną i dlaczego?
L. Relacje i autonomia	Jak rówieśnicy i dorośli proponują pomoc? Czy dochodzi do pchania wózka lub wyręczania bez uzgodnienia?
M. Wycieczki i wydarzenia	Jak sprawdzana jest dostępność transportu, obiektu, toalety i programu? Czy uczennica była wyłączona z aktywności?
N. Bezpieczeństwo i ewakuacja	Czy istnieje indywidualna procedura? Jaka jest trasa? Kto odpowiada? Czy procedurę przećwiczono w bezpieczny sposób?
O. Dotychczasowe działania	Co szkoła już zmieniła? Jak długo rozwiązanie działało? Co było skuteczne, częściowo skuteczne lub nieskuteczne?
P. Mocne strony i preferencje	Co uczennica wykonuje samodzielnie? Jak ma zainteresowania? Jaki sposób pomocy i komunikacji preferuje?
Q. Współpraca z rodziną i specjalistami	Jakie aktualne informacje przekazano? Jak szkoła chroni prywatność? Które kwestie wymagają konsultacji?
R. Pytanie do PPP	Jakiego rozstrzygnięcia lub wskazówki potrzebuje szkoła? Które problemy mają charakter diagnostyczny, a które organizacyjny?

Tabela obserwacyjna do uzupełnienia przez szkołę

Trudność / sytuacja	Jak często?	Ile razy?	W jakich warunkach?
Przejście między salami			
Otwarcie ciężkich drzwi / pokonanie bariery			
Ustawienie przy stanowisku pracy			
Dostęp do materiałów i urządzeń			
Korzystanie z toalety			
Zmęczenie lub dyskomfort			
Udział w wychowaniu fizycznym			
Udział w wycieczce lub wydarzeniu			



Trudność / sytuacja	Jak często?	Ile razy?	W jakich warunkach?
Sytuacja nieuzgodnionej pomocy			
Ewakuacja / sytuacja nagła			

Kontynuacja zestawienia

Trudność / sytuacja (kontynuacja)	Jak długo trwa skutek?	Jaki jest wpływ na udział?	Co pomaga?
Przejście między salami			
Otwarcie ciężkich drzwi / pokonanie bariery			
Ustawienie przy stanowisku pracy			
Dostęp do materiałów i urządzeń			
Korzystanie z toalety			
Zmęczenie lub dyskomfort			
Udział w wychowaniu fizycznym			
Udział w wycieczce lub wydarzeniu			
Sytuacja nieuzgodnionej pomocy			
Ewakuacja / sytuacja nagła			

Przedstawione zapisy ilustrują tok postępowania. Każdy z nich trzeba dostosować do aktualnych danych, rzeczywistego sprzętu, stanu zdrowia, budynku, planu nauki i preferencji konkretnej uczennicy.

• 12.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 22. Ocena pewności kluczowych wniosków – niepełnosprawność ruchowa

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	samodzielna mobilność w dostępnej przestrzeni oraz utrata udziału przy barierach	bezpośrednie porównanie tras, sal, stanowisk i wydarzeń
Umiarkowany	wpływ zmęczenia i pozycji na tempo oraz udział	wymaga aktualnych danych rehabilitacyjnych i obserwacji

Ustalenia specjalistyczne i organizacyjne. Opis Leny uzasadnia zapewnienie dostępności i bezpiecznego udziału. Techniczne parametry transferu, ewakuacji oraz przebudowy ustalają osoby odpowiedzialne i specjaliści właściwego obszaru. Należy odróżnić te zadania od oceny pewności danych o jej funkcjonowaniu.

Tabela 23. Matryca kluczowych zaleceń – niepełnosprawność ruchowa

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
dostępność trasy i stanowiska	zapewnić samodzielny udział bez niepotrzebnej pomocy	drożna trasa, dostępne drzwi, dopasowany stolik, stały dostęp do toalety	przez cały dzień i przy planowaniu zmian sal

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
pomoc respektująca autonomię	ograniczyć ryzyko i utratę kontroli	zasada: zapytać, poczekać, pomóc tylko w uzgodnionym zakresie	przy drzwiach, ustawieniu grupy i czynnościach wymagających wsparcia

Kontynuacja zestawienia

U Leny monitoruje się dostępność potrzebnych miejsc i pomoc respektującą autonomię. Efekt ocenia się dla konkretnych sytuacji, nie na podstawie ogólnej średniej dostępności; zasady wspólne podano w rozdziale 4.9.

Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Efekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Dostępność tras, sal i toalety	Dyrektor wyznacza osoby odpowiedzialne ; nauczyciel potwierdza warunki przed zajęciem.	Lista konkretnych miejsc potrzebnych w planie dnia: każde dostępne w potrzebnym czasie — tak/nie; kto i kiedy usunął barierę. Nie poprzestawać na procentowej średniej.	Liczba opóźnionych wejść, opuszczonych aktywności i sytuacji wymuszonej pomocy, z podaniem miejsca. Dla toalety lub ewakuacji każdą niedostępność analizować oddzielnie.	Bieżący przed zmianą planu i po ujawnieniu przeszkody. Zamknięta niezbędna toaleta wymaga natychmiastowego rozwiązania, nawet przy poprawie pozostałych wskaźników.
Pomoc respektująca autonomię	Wszyscy pracownicy; koordynator zbiera informację Leny.	W obserwowanych sytuacjach pomocy: czy ją zapowiedziano i uzgodniono zakres, a po pomocy oddano kontrolę uczennicy. Wyjątki konieczne dla nagłego ratowania bezpieczeństwa opisać.	Liczba nieuzgodnionych ingerencji, liczba samodzielnie kontynuowanych czynności i informacja uczennicy o poczuciu wpływu. Nie uznawać milczenia za zgodę.	Przy pierwszym roboczym przeglądzie i każdorazowo po naruszeniu granic. Korygować sposób pomocy, nie obciążać Leny wyłącznym przypominaniem dorosłym zasad.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Lena: przegląd obejmuje każdą niezbędną trasę, salę, toaletę, udział w WF oraz warunki ewakuacji. Jedna niedostępna toaleta może uzasadniać pilne działanie, nawet gdy wszystkie inne pomieszczenia są dostępne. Po usunięciu bariery można ograniczyć niepotrzebne wyręczanie, lecz nie samą dostępność, sprzęt ani uzgodnione warunki bezpieczeństwa. Zmiana stanu zdrowia wymaga aktualnej konsultacji właściwego specjalisty. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.

Uwagi końcowe: wózek jest narzędziem mobilności, a bariery budynku i organizacji nie mogą być przedstawiane jako deficyt uczennicy. PPP opisuje potrzeby edukacyjne i funkcjonalne, ale nie ustala medycznych zasad transferu ani technicznych parametrów ewakuacji; odpowiadają za nie właściwi specjaliści, dyrektor i osoby zarządzające bezpieczeństwem. Do dyskusji: które trudności znikają po usunięciu bariery i jak organizować pomoc bez naruszania autonomii?



• 12.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Lena — jedno miejsce może być krytyczną barierą

Zadanie. Lena nie chodzi, lecz samodzielnie porusza się na wózku po równej trasie. Potrzebna toaleta jest czasem całkowicie niedostępna. Zaproponuj d450 i oddzielne zapisy d530 dla dostępnej toalety oraz całkowicie zablokowanego dostępu. Wyjaśnij, dlaczego ogólny odsetek dostępnych pomieszczeń nie wystarcza. Potem porównaj wynik z komentarzem.

Komentarz do odpowiedzi. d450.4 opisuje brak funkcjonalnego chodu, nie brak mobilności. d530.0 dotyczy rzeczywistego samodzielnego wykonania w dostępnej toalecie; d530.4 — całkowitego braku możliwości wykonania w chwili zablokowania niezbędnego dostępu. Nie wyciąga się średniej 2. Oceniając d465, uwzględnia się własną jazdę na wózku oraz konkretne przeszkody.

Wystarczy jedna krytyczna bariera, aby konieczne było pilne działanie. Lista musi wskazać każde miejsce potrzebne tej uczennicy oraz czas jego dostępności. Wysoki ogólny odsetek nie kompensuje niedostępnej toalety. Po usunięciu przeszkody ogranicza się niepotrzebną pomoc, nie samą dostępność.

Przy omawianiu sprawdź, czy brak chodzenia oddzielono od samodzielnej jazdy na wózku, a oba zapisy dotyczące toalety przypisano do różnych warunków. Wynik ma prowadzić do usunięcia konkretnej bariery; nie wolno go zastępować średnią dostępności budynku. Różnice interpretacji porównuje się według rozdziału 1.4.



13. Studium przypadku 7. Niepełnosprawności sprzężone

Uczeń klasy IV z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną i potrzebą AAC

Mikołaj realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Udział w klasie IV integracyjnej nie oznacza realizacji jedynie uproszczonego programu pozostałych uczniów. Zespół określa własne cele edukacyjne, wspólne sytuacje uczenia się i sposób oceny postępu. Od roku szkolnego 2026/2027 stosuje się załącznik nr 3 do rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. z 2026 r. poz. 378, z późn. zm.), zgodnie z § 5.

Element	Opis
Uczeń	Mikołaj R.; 11 lat, klasa IV integracyjna
Podstawa rozpatrywanego orzeczenia	niepełnosprawności sprzężone
Dominujący mechanizm	wzajemny wpływ funkcjonowania intelektualnego, motoryki, komunikacji, samoobsługi i warunków dostępu
Główne bariery	niedostępna forma odpowiedzi, brak AAC, zbyt krótki czas, wyłączenie, bariery przestrzenne i niewłaściwa pomoc
Najważniejsze źródła danych	dokumentacja wielospecjalistyczna, AAC, szkoła, uczeń, rodzic, próby w warunkach dostępnych i obserwacja
Najczęstszy błąd interpretacyjny	traktowanie sprzężenia jako prostej sumy rozpoznań albo uznanie braku mowy za brak rozumienia
Główny kierunek wsparcia	stały dostęp do komunikacji, dostępna forma zadania, autonomia, etapowanie pomocy i zintegrowane wsparcie

Przykład szkoleniowy. U Mikołaja ocenia się własną odpowiedź i udział w czynności, z opisaniem AAC oraz pomocy drugiej osoby. Wspólne zasady oceny i stosowania przykładowych okresów opisano w rozdziałach 6 i 4.9.

13.1. Wprowadzenie

13.1.1. Cel dokumentu

Studium przedstawia postępowanie wobec ucznia z niepełnosprawnościami sprzężonymi: od pierwszych obserwacji w szkole, przez zebranie informacji funkcjonalnej i wykorzystanie KSzOF, ocenę w poradni, aż po zapisy do orzeczenia i organizację wsparcia po jego wydaniu.

Przypadek Mikołaja R. jest fikcyjny, ale odzwierciedla problemy spotykane w praktyce. Uczeń ma niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym, porusza się na wózku elektrycznym i korzysta z komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC). Ograniczenia mowy i sposób dostępu do zadania mogą utrudniać pokazanie tego, co uczeń rozumie. Z tego powodu ocena wymaga szczególnie uważnego rozdzielenia kompetencji, wykonania oraz barier środowiskowych.

13.1.2. Zasada wyjściowa: niepełnosprawności sprzężone nie są prostą sumą rozpoznań

Niepełnosprawność sprzężona oznacza współwystępowanie co najmniej dwóch rodzajów niepełnosprawności, ale ocena funkcjonowania nie może polegać na sklejeniu dwóch oddzielnych opisów. U Mikołaja ograniczenia ruchowe, funkcjonowanie intelektualne, komunikacja i warunki środowiskowe wpływają na siebie. Zadanie wymagające jednocześnie rozumienia wieloetapowego polecenia, szybkiej odpowiedzi ustnej i precyzyjnego pisania może obniżyć wynik z kilku powodów naraz.

Zasadnicze pytanie dotyczy więc nie tego, które rozpoznanie „odpowiada” za wynik, ale tego, co uczeń rozumie, jak może to pokazać, jakich warunków potrzebuje i jaka pomoc zwiększa jego samodzielność, zamiast ją zastępować. Na tej podstawie można zaplanować wsparcie adekwatne do rzeczywistych potrzeb.



• 13.2. Etap I. Szkoła

Zadaniem szkoły jest udokumentowanie realnego funkcjonowania ucznia. Nie wystarczy stwierdzenie, że Mikołaj „wymaga pomocy we wszystkim”. Trzeba pokazać, co robi samodzielnie, z jakiego sprzętu korzysta, jaki rodzaj pomocy jest potrzebny, w których sytuacjach pojawia się bariera oraz czy pomoc zwiększa udział ucznia, czy nieświadomie go zastępuje.

13.2.1. Sytuacja uruchamiająca proces

Mikołaj R. ma 11 lat i uczęszcza do klasy IV integracyjnej w szkole podstawowej ogólnodostępnej. Ma rozpoznane mózgowie porażenie dziecięce z istotnym ograniczeniem sprawności kończyn dolnych i górnych oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Porusza się na wózku elektrycznym, którym w dostępnej przestrzeni steruje samodzielnie. Mowa jest mało wyrażna; uczeń komunikuje się także za pomocą tabletu z oprogramowaniem AAC, wskazywania wzrokiem, gestów i odpowiedzi „tak/nie”.

Szkoła zgłasza trudność w jednoznacznym określeniu, które zadania Mikołaj rozumie i potrafi wykonać samodzielnie. Część nauczycieli uważa, że uczeń „nie nadąża poznawczo”. Inni zauważają, że przy pytaniu zadany bez pośpiechu i możliwości odpowiedzi za pomocą AAC wybiera właściwe rozwiązanie. Problemem stało się też częste wyręczanie ucznia przez dorosłych i rówieśników, ograniczony dostęp do części sal, zmęczenie pozycyjne oraz niestabilna dostępność urządzenia komunikacyjnego podczas całego dnia.

Sprawa trafia do poradni nie z powodu samych rozpoznań, lecz dlatego, że przy dotychczasowej organizacji nauki szkoła nie ma pewności, czy trafnie ocenia możliwości ucznia i czy zapewnia mu wystarczające możliwości komunikowania decyzji, uczestniczenia w zadaniu, przemieszczania się i wykonywania czynności z możliwie największą samodzielnością.

13.2.2. Dokumentacja – co ustala PPP

W przypadku Mikołaja dokumentacja pochodzi z kilku systemów i ma różny cel. Zaświadczenie neurologiczne opisuje stan zdrowia. Ocena psychologiczna dotyczy funkcjonowania intelektualnego i adaptacyjnego. Dokumentacja rehabilitacyjna opisuje ruch, pozycję i zmęczenie. Ocena komunikacji wskazuje sposób korzystania z AAC. Żaden z tych dokumentów osobno nie pokazuje pełnego funkcjonowania w klasie.

Rodzaj dokumentacji	Co PPP powinna ustalić	Znaczenie dla oceny funkcjonalnej
Dokumentacja medyczna i neurologiczna	Rozpoznanie, stabilność stanu, przeciwwskazania, napady lub inne ryzyka, potrzeby zdrowotne w czasie pobytu w szkole.	Nie służy do przewidywania poziomu rozumienia; wyznacza warunki bezpieczeństwa.
Dokumentacja psychologiczna	Zastosowane narzędzia, dostępność sposobu odpowiedzi, wyniki jakościowe, funkcjonowanie adaptacyjne i ograniczenia interpretacji.	Pozwala ocenić funkcjonowanie intelektualne, ale wynik musi uwzględniać bariery ruchowe i komunikacyjne.
Dokumentacja pedagogiczna	Sposób uczenia się, rozumienie poleceń, czytanie funkcjonalne, matematyka praktyczna, generalizacja, skuteczność dotychczasowych metod.	Pokazuje, jak uczeń uczy się w zadaniach szkolnych i funkcjonalnych.
Ocena AAC i komunikacji	Preferowany system, zasób słownictwa, sposób wskazywania, czas na odpowiedź, partner komunikacyjny, plan awaryjny.	Umożliwia odróżnienie trudności komunikacyjnej od braku rozumienia.
Dokumentacja fizjoterapeutyczna i rehabilitacyjna	Pozycjonowanie, transfery, zakres ruchu, zmęczenie, dolegliwości, zalecenia dotyczące sprzętu i bezpiecznej pomocy.	Pomaga zaplanować stanowisko, przerwy, zmianę pozycji i udział w zajęciach.
Dokumentacja sprzętu i technologii	Wózek, siedzisko, podparcia, tablet, dostęp alternatywny, ładowanie, serwis, awaryjny sposób komunikacji.	Sprzęt jest elementem funkcjonowania; jego brak lub awaria może całkowicie zmienić wykonanie.
Informacje o widzeniu i słyszeniu	Czy podstawowe kanały odbioru są ocenione i czy potrzebne są dostosowania.	Chroni przed przypisaniem ograniczonej reakcji wyłącznie funkcjonowaniu intelektualnemu.

Rodzaj dokumentacji	Co PPP powinna ustalić	Znaczenie dla oceny funkcjonalnej
Dokumentacja szkolna	Funkcjonowanie w wielu sytuacjach, rodzaj pomocy, jej skuteczność, udział ucznia w decyzjach, bariery i ułatwienia.	Jest niezbędna do oceny wykonania i uczestnictwa w realnym środowisku.

13.2.3. Profil funkcjonalny przypadku

Przedstawiony przypadek dotyczy ucznia z niepełnosprawnościami sprzężonymi: niepełnosprawnością ruchową oraz niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Mikołaj rozumie proste, konkretne komunikaty, dokonuje wyborów i komunikuje potrzeby, ale potrzebuje większej ilości czasu, powtarzalności, modelowania i ograniczenia liczby elementów zadania. Złożone treści, sytuacje nowe oraz konieczność generalizacji wymagają systematycznego wsparcia.

Ograniczenia ruchowe wpływają na sposób wykonywania zadań, tempo, dostęp do materiałów, mobilność i samoobsługę. Nie oznaczają jednak braku sprawczości. Uczeń samodzielnie kieruje wózkiem w dostępnej przestrzeni, wybiera symbole na urządzeniu AAC, wskazuje preferencje i może wykonać wiele etapów czynności, jeżeli środowisko oraz sposób pomocy są dobrze zorganizowane.

Profil ten nie reprezentuje wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Pokazuje jedną konfigurację potrzeb, w której kluczowe jest rozdzielenie funkcji ruchowych, intelektualnych, komunikacyjnych i adaptacyjnych, a następnie zbadanie ich łącznego wpływu na uczestnictwo.

13.2.4. Perspektywa czasowa danych

Ostatnie 30 dni pokazuje bieżące wykonanie, lecz wniosek powinien uwzględniać dłuższą perspektywę. U Mikołaja ważne jest, czy zmiana wynika z rozwoju kompetencji, nowego sprzętu, wzrostu wymagań klasy IV, zmęczenia, bólu, częstych nieobecności czy sposobu udzielania pomocy.

Okres	Co obserwuje szkoła	Znaczenie dla PPP
Poprzedni etap edukacyjny	Sposób komunikowania wyboru, zakres samodzielnego przemieszczania się, poziom wykonywania prostych rutyn, metody uczenia i skuteczne pomoce.	Pozwala ocenić ciągłość rozwoju i oddzielić nową trudność od utrwalonego sposobu funkcjonowania.
Ostatnie półrocze	Wiecej sal przedmiotowych, przejść, nauczycieli i materiałów; wzrost wymagań językowych i organizacyjnych; zmiana liczby sytuacji, w których uczeń jest wyręczany.	Pokazuje wpływ środowiska klasy IV na wykonanie i uczestnictwo.
Ostatnie 30 dni	Dostępność AAC przez cały dzień, liczba sytuacji pominięcia odpowiedzi, dostęp do sal i toalety, epizody zmęczenia, zakres pomocy w zadaniach.	Pokazuje aktualne nasilenie i obszary wymagające pilnej zmiany organizacyjnej.
Dane dokumentacyjne	Frekwencja, czas oczekiwania na transport, awarie sprzętu, interwencje zdrowotne, wykorzystanie procedur, przerwy i udział w zajęciach.	Tam, gdzie istnieje ewidencja, należy podać liczby; obserwacje opisowe powinny wskazywać sytuację i skutek.

13.2.5. Szeroki opis ucznia

Mikołaj przyjeżdża do szkoły transportem dostosowanym. Po wejściu samodzielnie kieruje wózkiem elektrycznym do szatni i sali, o ile trasa jest wolna, drzwi pozostają otwarte, a winda działa. Gdy w przejściu stoją plecaki lub krzesła, potrzebuje usunięcia bariery, nie prowadzenia wózka za niego. Różnica jest zasadnicza: pomoc polega na udostępnieniu drogi, a nie na przejęciu mobilności.

W klasie uczeń korzysta z regulowanego stanowiska, tabletu z systemem AAC oraz uchwytu umożliwiającego dostęp do ekranu. Najlepiej pracuje, gdy urządzenie jest ustawione w stałym miejscu, naładowane i uruchomione przed



rozpoczęciem lekcji. Jeżeli tablet pozostaje w plecaku albo jest używany wyłącznie „na specjalnych zajęciach”, Mikołaj traci podstawowy kanał komunikowania odpowiedzi i decyzji.

Mowa Mikołaja jest zrozumiała głównie dla osób dobrze go znających i w krótkich, przewidywalnych wypowiedziach. Nowy nauczyciel może rozumieć tylko część komunikatu. Uczeń uzupełnia wypowiedzi spojrzeniem, gestem, odpowiedzią „tak/nie” i wyborem symbolu na tablecie. Partner komunikacyjny powinien pytać ucznia bezpośrednio, poczekać na odpowiedź i dopiero później potwierdzić jej znaczenie. Odpowiadanie za niego prowadzi do zaniżenia sprawczości i może tworzyć pozór braku kompetencji.

Mikołaj potrzebuje kilkunastu sekund na odnalezienie symbolu i zbudowanie krótkiego komunikatu. Dłuższa wypowiedź może trwać wyraźnie dłużej. Tempo to nie jest równoznaczne z tempem rozumienia. Gdy nauczyciel zadaje pytanie i po dwóch lub trzech sekundach wybiera innego ucznia, Mikołaj nie ma realnej możliwości udziału, mimo że może znać odpowiedź.

W uczeniu się najlepiej radzi sobie z treściami konkretnymi, powiązanymi z codziennym działaniem i wielokrotnie ćwiczonymi. Rozpoznaje swoje imię, wybrane napisy szkolne, symbole, zdjęcia osób i miejsc oraz część często używanych słów. Korzysta z planu obrazkowo-słownego. Czyta funkcjonalnie w zakresie potrzebnym do rozpoznania sali, dnia tygodnia, posiłku i prostych poleceń, ale nie analizuje samodzielnie dłuższego tekstu przeznaczonego dla całej klasy.

W matematyce posługuje się konkretem i materiałem wizualnym. Porównuje niewielkie liczby, dobiera liczbę przedmiotów, rozpoznaje wybrane monety i wykonuje proste operacje w sytuacjach praktycznych. Trudność rośnie, gdy zadanie zawiera kilka etapów, abstrakcyjny zapis albo wymaga jednocześnie policzenia i zapisania wyniku ręcznie. Odpowiedź wybrana na ekranie może być poprawna, mimo że uczeń nie jest w stanie wykonać pełnego zapisu w zeszycie.

Nowe czynności wymagają modelowania krok po kroku, powtarzania w podobnych warunkach oraz stopniowego wycofywania podpowiedzi. Mikołaj potrafi nauczyć się rutyny, lecz trudniej przenosi ją na nową sytuację. Jeśli nauczył się kupować wodę w szkolnym sklepiku, nie oznacza to automatycznie, że bez przygotowania poradzi sobie z innym asortymentem, inną kolejką i innym sposobem płatności.

Sprawność rąk jest ograniczona. Uczeń wykonuje ruchy celowe, ale wolniej, z mniejszą precyzją i narastającym zmęczeniem. Krótki podpis lub zaznaczenie odpowiedzi może być możliwe, natomiast przepisywanie długiego tekstu nie jest adekwatnym sposobem badania wiedzy. Dostępne formy odpowiedzi obejmują wybór na ekranie, wskazanie wzrokiem, odpowiedź binarną, pracę na konkretnych przedmiotach oraz działanie z użyciem przełącznika lub klawiatury ekranowej.

W czynnościach samoobsługowych Mikołaj uczestniczy w różnym zakresie. Potrafi sygnalizować potrzebę toalety, wybierać ubranie i współpracować przy zmianie pozycji, ale wymaga pomocy fizycznej przy transferze oraz części czynności higienicznych. Pomoc musi być przewidywalna, wykonywana przez wskazane osoby, z poszanowaniem prywatności i po uzyskaniu zgody ucznia w dostępnym sposobie komunikacji.

Dłuższe utrzymywanie jednej pozycji prowadzi do zmęczenia i spadku precyzji ruchów. Pod koniec dnia Mikołaj wolniej korzysta z urządzenia, częściej rezygnuje z wyboru i potrzebuje zmiany ustawienia ciała. Taki spadek wykonania nie powinien być automatycznie interpretowany jako pogorszenie rozumienia. Należy sprawdzić pozycję, komfort, czas od ostatniej przerwy i dostępność sprzętu.

W relacjach rówieśniczych uczeń jest pogodny, rozpoznaje kolegów i reaguje na ich obecność. Lubi wspólne gry na tablecie, muzykę i zadania związane z transportem publicznym. Część rówieśników pomaga mu adekwatnie, ale zdarzają się sytuacje, w których odpowiadają za niego, wybierają materiał lub prowadzą wózek bez pytania. Taka pomoc skraca zadanie, lecz odbiera uczniowi możliwość decyzji i może utrwalać zależność.

W pracy grupowej Mikołaj najlepiej uczestniczy, gdy ma jasno określoną rolę dostępną motorycznie i poznawczo, np. wybiera ilustracje, uruchamia prezentację, wskazuje kolejność elementów albo komunikuje decyzję grupy. Jeżeli rola nie jest ustalona, grupa często koncentruje się na wykonaniu produktu i pozostawia ucznia biernego. Sama obecność przy stoliku nie jest uczestnictwem.

Uczeń rozumie proste zasady i reaguje na konsekwentny, spokojny komunikat. Przy nadmiarze słów, kilku osobach mówiących naraz albo szybkim przechodzeniu do kolejnego zadania traci orientację. Najlepiej działa zasada: jeden komunikat, jeden krok, czas na reakcję, potwierdzenie i dopiero następny krok.



Na zajęciach wychowania fizycznego Mikołaj nie wykonuje zadań opartych na chodzeniu i bieganiu. Może jednak uczestniczyć w ćwiczeniach kończyn górnych dostosowanych do jego możliwości, zadaniach z piłką, elementach rytmu, sędziowaniu, wyborze strategii i aktywnościach integrujących grupę. Zwolnienie z całej lekcji bez analizy możliwego udziału ogranicza uczestnictwo i relacje.

Rodzina zna sposób komunikowania Mikołaja, dysponuje słownictwem AAC używanym w domu i wskazuje sygnały zmęczenia. Rodzice podkreślają, że uczeń w domu dokonuje więcej wyborów niż w szkole, ponieważ bliscy dłużej czekają na odpowiedź. Jednocześnie część czynności wykonują za niego z obawy o czas i bezpieczeństwo. Współpraca powinna więc obejmować wspólne ustalenie, które działania uczeń wykonuje sam, przy podpowiedzi, z pomocą częściową lub z pomocą pełną.

Mikołaj najlepiej funkcjonuje, gdy ma dostęp do urządzenia komunikacyjnego, stabilne stanowisko, prosty plan, materiał konkretny, jeden krok zadania i wystarczający czas. Gorzej – gdy sprzęt jest niedostępny, polecenie wymaga jednocześnie słuchania, pisania i szybkiej odpowiedzi, a dorosły przejmuje działanie. To właśnie porównanie warunków pozwala zobaczyć jego rzeczywiste możliwości.

Najważniejszy wniosek ze szkolnego opisu brzmi: uczeń potrzebuje pomocy, ale nie każda pomoc jest wspierająca. Właściwa pomoc usuwa barierę, daje czas, udostępnia sposób komunikacji i pozwala uczniowi wykonać dostępną część zadania. Wyręczanie kończy czynność szybciej, lecz pozbawia danych o funkcjonowaniu i ogranicza rozwój samodzielności.

13.2.6. Opisy zdarzeń – przykłady danych jakościowych ze szkoły

Opis zdarzenia powinien pokazywać sekwencję: wymaganie, warunki, dostępny sposób wykonania, pomoc, reakcję ucznia i skutek. W przypadku niepełnosprawności sprzężonych trzeba szczególnie sprawdzać, czy trudność nie została wywołana niedostępną formą zadania albo zbyt wczesnym przejściem działania przez inną osobę.

Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Odpowiedź na języku polskim Źródła: obserwacja nauczyciela współorganizującego, nagranie notatki z lekcji, rozmowa z Mikołajem.	Nauczyciel zadał pytanie zamknięte. Mikołaj skierował wzrok na tablet i rozpoczął wybór symbolu. Po kilku sekundach nauczyciel poprosił innego ucznia o odpowiedź. Mikołaj przerwał działanie i odsunął rękę. Po lekcji wskazał prawidłową odpowiedź.	Brak odpowiedzi na lekcji nie wynikał z braku rozumienia, lecz z niedostosowanego czasu. Uczeń nie otrzymał realnej kolejki komunikacyjnej.
Karta pracy z matematyki Źródła: karta pracy, obserwacja nauczyciela, porównanie dwóch form zadania.	W pierwszej wersji uczeń miał przepisać działania i wpisać wyniki w małych polach; wykonał jedno zadanie z dużą pomocą. W wersji z dużymi symbolami i wyborem odpowiedzi na tablicie rozwiązał cztery z pięciu przykładów po demonstracji.	Forma motoryczna zaniżyła wykonanie. Wynik w dostępnej formie lepiej pokazał rozumienie prostego algorytmu.
Przejście do sali przyrodniczej Źródła: notatka wychowawcy, informacja pracownika obsługi.	Na trasie do windy pozostawiono stojak i kilka krzeseł. Dorosły próbował szybko przestawić wózek ręcznie bez uprzedzenia ucznia. Mikołaj zaprotestował głosem i ruchem ręki. Po usunięciu przeszkody samodzielnie pojechał dalej.	Trudność była barierą środowiskową i naruszeniem autonomii, nie brakiem umiejętności mobilności.
Praca grupowa na przyrodzie Źródła: obserwacja nauczyciela, rozmowa z grupą.	Grupa wybierała zdjęcia zwierząt. Koleżanka odpowiadała za Mikołaja, mówiąc „on na pewno chce to”. Nauczyciel zatrzymał rozmowę, uruchomił tablicę wyboru i poczekał. Uczeń wskazał inny obraz oraz uruchomił slajd.	Bez udostępnienia komunikacji uczeń był bierny. Po zmianie organizacji miał rzeczywistą rolę i wpłynął na produkt grupy.
Korzystanie z toalety Źródła: plan opieki, relacja ucznia i osoby wspierającej.	Uczeń zasygnalizował potrzebę za pomocą AAC. Osoba wspierająca zapowiedziała kolejne czynności i pytała o zgodę. Mikołaj samodzielnie wykonał dostępne elementy. Innym razem pomoc rozpoczęto bez uprzedzenia, co wywołało napięcie i odmowę współpracy.	Przewidywalność i zgoda zwiększają bezpieczeństwo oraz udział ucznia w samoobsłudze. Zakres pomocy powinien być opisany etapami.

Sytuacja oraz źródła danych	Przebieg zdarzenia	Skutek dla funkcjonowania
Wychowanie fizyczne Źródła: obserwacja nauczyciela WF, karta udziału.	Pierwszą część lekcji zaplanowano jako bieg wahadłowy, a Mikołaj miał obserwować. Po zmianie organizacji został sędzią czasu, wykonywał rzuty lekką piłką i wybierał kolejność zespołów przez AAC.	Dostosowanie zadania umożliwiło aktywny udział. Niepełnosprawność ruchowa nie uzasadnia automatycznego wyłączenia z całej lekcji.

13.2.7. Opis obserwacyjny z ostatniego miesiąca

Zestawienie obejmuje częstość, liczbę sytuacji, przybliżony czas oraz intensywność skutku. Dane liczbowe należy podawać tam, gdzie wynikają z rejestru. W pozostałych sytuacjach wystarczy wiarygodny opis, ale zawsze trzeba wskazać warunki i rodzaj pomocy.

Trudność / sytuacja	Częstość w ostatnim miesiącu	Liczba epizodów	Przybliżony czas	Intensywność i skutek
Pominięcie odpowiedzi z powodu zbyt krótkiego oczekiwania	Bardzo często na lekcjach opartych na szybkich pytaniach.	Zwykle kilka razy w tygodniu; częściej u nauczycieli rzadziej korzystających z AAC.	Kilka-kilkanaście sekund potrzebnych na wybór; skutek może trwać do końca aktywności.	Wysoka: uczeń traci kolejkę, przestaje odpowiadać, a jego wiedza jest zaniżana.
Niedostępna forma pisemna lub manualna	Często przy kartach pracy, przepisywaniu i drobnych materiałach.	Kilka zadań w tygodniu wymagało dodatkowej adaptacji.	Od kilku minut nieefektywnej próby do całej lekcji.	Wysoka: wynik odzwierciedla sprawność ruchową bardziej niż rozumienie.
Brak pełnego dostępu do AAC	Powtarzająco: rozładowanie, brak uchwytu, pozostawienie urządzenia poza zasięgiem.	Kilka odnotowanych sytuacji w miesiącu oraz drobne opóźnienia częściej.	Od kilku minut do znacznej części lekcji.	Bardzo wysoka: ogranicza komunikowanie potrzeb, odpowiedzi i zgody.
Bariery w przemieszczaniu się	Często przy zatłoczonych przejściach i zmianach sal.	Kilka sytuacji w tygodniu wymaga usunięcia przeszkody lub otwarcia drzwi.	Zwykle kilka minut; awaria windy może wyłączyć z zajęć.	Umiarkowana do wysokiej: spóźnienie, zależność od pomocy, ryzyko pominięcia aktywności.
Zmęczenie pozycyjne i spadek precyzji	Często w drugiej części dnia i po długiej pracy przy ekranie.	Zwykle codziennie w różnym nasileniu.	Narasta przez kilkanaście minut i może utrzymać się do zmiany pozycji lub przerwy.	Umiarkowana do wysokiej: wolniejsza komunikacja, rezygnacja, więcej błędów wyboru.
Wyręczanie przez dorosłych lub rówieśników	Bardzo często w sytuacjach presji czasu.	Kilka sytuacji dziennie, często krótkich i nieodnotowywanych.	Od pojedynczej czynności do całego zadania.	Wysoka kumulacyjnie: odbiera możliwość decyzji i utrudnia ocenę samodzielności.
Brak aktywnej roli w pracy grupowej	Często, gdy nauczyciel nie przydzieli roli dostępnej dla ucznia.	W większości spontanicznych zadań grupowych.	Część lub cała aktywność.	Wysoka dla uczestnictwa społecznego: obecność bez wpływu na działanie.
Potrzeba pomocy w samoobsłudze	Codziennie w przewidywalnych sytuacjach.	Kilka czynności w ciągu dnia, zgodnie z planem.	Zależnie od czynności; wymaga czasu i prywatności.	Wysoka dla godności i bezpieczeństwa, ale możliwa do uporządkowania procedurą i podziałem etapów.

13.2.8. Mocne strony i sytuacje lepszego funkcjonowania

Mocne strony trzeba opisywać jako zasoby użyteczne w działaniu, a nie jako grzecznościowy dodatek do listy trudności.

- Mikołaj komunikuje wybory, potrzeby i odpowiedzi przy użyciu AAC, gestu, wzroku i sygnałów „tak/nie”.
- Samodzielnie kieruje wózkiem elektrycznym w dostępnej i bezpiecznej przestrzeni.
- Rozpoznaje osoby, miejsca, symbole i wybrane słowa funkcjonalne; korzysta z planu obrazkowo-słownego.
- Uczy się przez konkret, modelowanie, powtarzanie i działanie w podobnych sytuacjach.
- Jest zainteresowany pojazdami, mapami tras, muzyką i urządzeniami elektronicznymi.
- Chętnie uczestniczy w grupie, jeśli ma realną, jasno określoną rolę oraz czas na komunikat.
- Potrafi sygnalizować dyskomfort i potrzebę pomocy, gdy urządzenie komunikacyjne jest dostępne i partner czeka na odpowiedź.
- Współpracuje przy samoobsłudze i zmianie pozycji, jeśli czynność jest zapowiedziana i respektowana jest jego zgoda.

13.2.9. Autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Mikołaja

Poniżej przedstawiono autorski profil obserwacyjny do celów szkoleniowych dla Mikołaja. Nie jest to wynik oryginalnego KSzOF. Oceny odnoszą się do opisanych aktywności i warunków; należy je zestawiać z dostępną komunikacją, zakresem pomocy, dokumentacją oraz danymi ucznia, rodzica i nauczycieli.

Wynik niski przy zadaniu wymagającym pisania ręcznego nie może być automatycznie interpretowany jako brak rozumienia. Tak samo brak wypowiedzi ustnej nie oznacza braku komunikatu, a brak chodu nie oznacza braku mobilności. Komentarz jakościowy jest więc ważniejszy niż sama liczba.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mikołaja
1	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Kieruje uwagę wzrokową na nowy obiekt lub interesujące zdarzenie	d110	3 – Kieruje wzrok na nowy lub interesujący bodziec. Wykonanie spada przy zmęczeniu i złym ustawieniu materiału.
2	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozpoznaje i interpretuje informacje przedstawione graficznie	d3152	3 – Rozpoznaje zdjęcia, symbole i proste informacje graficzne. Złożone wykresy wymagają uproszczenia i prowadzenia krok po kroku.
3	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Uważnie odbiera wypowiedzi nauczycieli, rówieśników i innych osób	d115	3 – Odbiera krótkie, konkretne wypowiedzi. Dłuższe komunikaty i kilka osób mówiących naraz przekraczają możliwości przetwarzania.
4	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozróżnia informacje prawdziwe i zmyślone	d163	2 – Rozróżnia część sytuacji realnych i fikcyjnych na konkretnych przykładach; potrzebuje wsparcia przy nowych lub złożonych treściach.
5	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Opisuje sytuacje, uczucia i zachowania innych osób	d710	2 – Ocena dotyczy rozpoznawania emocji i rozumienia znanej sytuacji społecznej, z pytaniami pomocniczymi i ograniczonym wyborem. Odpowiedź może być przekazana przez AAC. Sam sposób odpowiedzi nie jest miarą rozumienia ani oceną mówienia (d330).
6	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Tworzy proste historie i opowiadania	d330	2 – Tworzy krótkie sekwencje zdarzeń przy użyciu symboli, zdjęć i AAC. Samodzielna rozbudowana narracja jest trudna.
7	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Uczy się nowych czynności i korzysta z różnych strategii uczenia się	d155	2 – Uczy się nowych czynności po pokazie i wielokrotnym powtórzeniu; potrzebuje stałego schematu i stopniowego wycofywania odpowiedzi.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mikołaja
8	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Tworzy pojęcia i posługuje się nimi	d137	2 – Posługuje się pojęciami konkretnymi i funkcjonalnymi. Pojęcia abstrakcyjne wymagają materiału wizualnego i przykładów.
9	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Logicznie uzasadnia własne sądy	d163	1 – Może wskazać prosty powód wyboru, ale logiczne uzasadnianie w kilku krokach przekracza aktualny poziom samodzielności.
10	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Analizuje i interpretuje tekst czytany	d166	1 – Rozpoznaje wybrane słowa i informacje funkcjonalne; dłuższy tekst czytany wymaga wspólnego opracowania i symboli.
11	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Zapisuje kilkudzaniową wypowiedź na zadany temat	d170	1 – Nie zapisuje samodzielnie kilkudzaniowej wypowiedzi. Może budować prosty komunikat na tablicy z pomocą w organizacji treści.
12	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Stosuje poznane algorytmy działań pisemnych i strategię rachunku pamięciowego	d172	1 – Wykonuje proste działania na konkretach i przy wzorze. Algorytmy pisemne i rachunek pamięciowy nie są samodzielnie dostępne.
13	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Dostrzega problemy w swoim otoczeniu	d175	2 – Dostrzega konkretne problemy dotyczące własnej sytuacji, np. przeszkodę na trasie lub brak urządzenia, i sygnalizuje je.
14	Uczenie się i stosowanie wiedzy	Podejmuje decyzje i wybiera spośród kilku możliwości	d177	3 – Sam wybiera spośród dwóch–trzech dostępne przedstawionych opcji i potwierdza decyzję. Przy większej liczbie możliwości lub konieczności przewidzenia kilku skutków wybór staje się niepewny; potrzebuje uporządkowania informacji.
15	Ogólne zadania i obowiązki	Kończy rozpoczęte zadanie	d210	2 – Kończy krótkie zadanie o jasnym celu. Dłuższa aktywność wymaga etapowania, przerw i przypomnienia kolejnego kroku.
16	Ogólne zadania i obowiązki	Wykonuje równocześnie kilka działań i doprowadza je do końca	d220	1 – Równoczesne wykonywanie kilku działań jest bardzo trudne; potrzebuje sekwencji „jeden komunikat – jeden krok”.
17	Ogólne zadania i obowiązki	Wykonuje codzienne czynności odpowiednie do wieku	d230	2 – Wykonuje część codziennych czynności samodzielnie lub z pomocą częściową; zakres zależy od dostępności otoczenia i sprzętu.
18	Ogólne zadania i obowiązki	Akceptuje niezbędne zmiany w planie dnia	d230	2 – Akceptuje zmianę po zapowiedzi, wsparciu wizualnym i czasie na przejście. Nagła zmiana może powodować dezorganizację.
19	Ogólne zadania i obowiązki	Radzi sobie ze stresem związanym z codziennymi zadaniami	d240	2 – Stres i presja czasu obniżają komunikację i wykonanie. Pomaga spokojny komunikat, przerwa i przywrócenie przewidywalnej kolejności.
20	Ogólne zadania i obowiązki	Sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy	d240	4 – Przez AAC lub znany gest sam zgłasza większość potrzeb. Przy mniej znanej trudności czasem czeka, aż dorosły zapyta, co się stało. Oceny nie obniża samo korzystanie z urządzenia.
21	Porozumiewanie się	Rozumie złożone komunikaty ustne i odpowiednio na nie reaguje	d310	2 – Rozumie krótkie i konkretne komunikaty. Złożone polecenie trzeba dzielić na etapy i wspierać wizualnie.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mikołaja
22	Porozumiewanie się	Rozumie znaczenie umownych gestów	d315	3 – Rozumie znane gesty i symbole umowne używane w codziennych sytuacjach. Nowe gesty wymagają wyjaśnienia.
23	Porozumiewanie się	Rozumie dosłowne i przenośne znaczenia tekstów czytanych	d325	1 – Rozumie głównie znaczenia dosłowne i funkcjonalne. Przenośnia oraz dłuższy tekst przekraczają aktualny poziom samodzielności.
24	Porozumiewanie się	Wypowiada się o bieżącej sytuacji	d330; d335; d360	3 – O bieżącej sytuacji przekazuje istotną informację przez mowę, gest i AAC. Sam wybiera treść, ale komunikat zwykle obejmuje tylko część zdarzenia; pytanie partnera pomaga go rozwinąć.
25	Porozumiewanie się	Relacjonuje zdarzenia wykraczające poza aktualny kontekst	d330; d335; d360	2 – Przy zdjęciach sam wskazuje uczestnika i czynność z wcześniejszego wydarzenia. Kolejność oraz związek przyczynowy zwykle porządkuje z nim partner; pełnej relacji uczeń jeszcze nie buduje.
26	Porozumiewanie się	Przyciąga uwagę innych za pomocą gestu i mimiki	d335	3 – Przyciąga uwagę wzrokiem, gestem, wokalizacją lub uruchomieniem komunikatu. Partner musi rozpoznawać i respektować sygnały.
27	Porozumiewanie się	Pisze prosty, spójny tekst złożony z kilku zdań	d345	1 – Także przy sprawnym urządzeniu i dostępie alternatywnym tworzy głównie pojedyncze słowa lub krótkie komunikaty, nie kilka połączonych zdań. Oceniono treść pisemnego przekazu, a nie ręczne trzymanie ołówka.
28	Porozumiewanie się	Nawiązuje i podtrzymuje rozmowę oraz wymienia poglądy	d350	2 – Nawiązuje kontakt i wymienia krótkie komunikaty. Podtrzymanie rozmowy wymaga dostosowanego tempa i wsparcia partnera.
29	Motoryka i mobilność	Wykonuje precyzyjne czynności rękami	d440	1 – Precyzyjne czynności rękami są znacznie ograniczone. Wykorzystuje dostęp alternatywny, uchwyt i wybór na ekranie.
30	Motoryka i mobilność	Chodzi i biega płynnie oraz koordynuje ruch	d450; d4552	1 – Nie chodzi ani nie biega. Jest jednak mobilny w dostępnej przestrzeni dzięki samodzielnemu kierowaniu wózkiem elektrycznym.
31	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Dbą o higienę osobistą	d510	2 – W higienie sam sygnalizuje rozpoczęcie, wybiera przybór i wykonuje dostępny fragment mycia. Większość czynności ręcznych oraz przygotowanie pozycji realizuje z pomocą; aktywnego udziału nie utożsamia się z wykonaniem całości.
32	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Podejmuje działania sprzyjające własnemu zdrowiu	d570	2 – Podejmuje działania dotyczące własnego zdrowia przy wsparciu: sygnalizuje dyskomfort, współpracuje przy zmianie pozycji i przerwie.
33	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Przestrzega zasad bezpieczeństwa w szkole i poza nią	d570	3 – Rozpoznaje część zasad bezpieczeństwa i stosuje je w znanych sytuacjach. Potrzebuje wsparcia przy nowych zagrożeniach i ewakuacji.
34	Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Zgłasza pogorszenie samopoczucia i prosi o pomoc	d570	4 – Sam wskazuje na AAC zmęczenie, dyskomfort lub potrzebę toalety. Zwykle inicjuje zgłoszenie; przy nowym objawie potrzebuje dodatkowego pytania albo udostępnienia właściwego symbolu.
35	Życie domowe	Utrzymuje porządek w swoim otoczeniu przy użyciu dostępnego sprzętu	d640	2 – Porządkuje własne materiały w dostępnym zakresie. Potrzebuje organizacji miejsca i pomocy przy elementach poza zasięgiem.



Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mikołaja
36	Życie domowe	Wykonuje obowiązki domowe odpowiednie do wieku	d640	2 – Wykonuje wybrane obowiązki domowe przy adaptacji, np. wybór produktów, uruchomienie urządzenia lub porządkowanie symboli.
37	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Okazuje szacunek i życzliwość innym osobom	d710	5 – Czytelnie wita się, dziękuje i reaguje życzliwie przez AAC oraz mimikę. W dostępnym tempie nie potrzebuje przypominania o tych zachowaniach; dłuższy czas odpowiedzi nie uzasadnia obniżenia oceny.
38	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Konstruktywnie przyjmuje informacje zwrotne o sobie i zadaniach	d710	3 – Przyjmuje prostą informację zwrotną, gdy jest konkretna i podana spokojnie. Nadmiar słów obniża rozumienie.
39	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Jest tolerancyjny i akceptujący wobec rówieśników	d710	5 – Przyjmuje różnych partnerów i wybiera wspólne czynności, okazuje zainteresowanie ich propozycjami. Ocenę postawy oddzielono od trudności wykonania zadania grupowego.
40	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Kontroluje emocje w relacjach z rówieśnikami	d720	5 – Przy różnicy zdań wyraża zgodę lub sprzeciw i wraca do kontaktu po wyjaśnieniu. Reakcja na dotykanie wózka bez zgody jest adekwatna; nie wykazano w tym zakresie utraty regulacji wymagającej osobnej interwencji.
41	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Kontroluje zachowanie podczas kontaktów z innymi	d720	5 – W dostępnej komunikacyjnie sytuacji respektuje kolejność i granice innych osób, a sprzeciw wyraża swoim sygnałem. Nie obniża się oceny za konieczność oczekiwania na komunikat.
42	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Uzyskuje potrzebną informację od osoby nieznajomej	d730	2 – Może uzyskać prostą informację od osoby nieznajomej przy użyciu przygotowanego komunikatu AAC i wsparciu w rozpoczęciu kontaktu.
43	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Reaguje na zauważone niebezpieczeństwo w kontakcie z osobą nieznajomą	d730	2 – Rozpoznaje część zagrożeń, ale w sytuacji nowej potrzebuje obecności dorosłego i dostępnej instrukcji bezpieczeństwa.
44	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Nawiązuje i utrzymuje kontakty z nauczycielami i pracownikami szkoły	d740	4 – Sam nawiązuje kontakt ze znanymi pracownikami. Gdy osoba nie zna AAC, czasem wymaga pomocy w rozpoczęciu wymiany; później przekazuje treść bez zastępowania go.
45	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Nawiązuje i utrzymuje kontakty z rówieśnikami	d750	3 – Ma kontakty z rówieśnikami i lubi wspólne aktywności; jakość relacji zależy od dostępu do komunikacji i realnej roli w grupie.
46	Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie	Utrzymuje relacje z członkami rodziny innymi niż rodzice	d760	5 – Sam inicjuje kontakt z bliskimi przez gest lub AAC, rozpoznaje ich odpowiedzi i uczestniczy we wspólnych czynnościach. Rodzina zapewnia potrzebny czas; nie jest to powód obniżenia oceny relacji.
47	Edukacja szkolna	Regularnie uczestniczy w zajęciach szkolnych	d820	4 – Jest obecny regularnie, lecz przy problemie z transportem lub dostępem do sali bywa włączany z opóźnieniem. Nie utożsamia się tego z brakiem chęci udziału.
48	Edukacja szkolna	Wykonuje obowiązki wynikające z roli ucznia	d820	2 – Wykonuje obowiązki ucznia w dostosowanej formie. Niedostępne zadania manualne i tempo klasy wyraźnie obniżają wykonanie.

Lp.	Obszar	Aktywność obserwowana – autorska parafraza	Kategoria ICF do analizy treści	Ocena i komentarz dla Mikołaja
49	Edukacja szkolna	Buduje relacje koleżeńskie i współpracuje w grupie szkolnej	d820	3 – Współpracuje w małej grupie, gdy otrzymuje jasno określoną rolę i dostęp do AAC. Bez tego bywa biernym obserwatorem.
50	Edukacja szkolna	Prosi nauczyciela lub inną osobę o pomoc w trudnościach w uczeniu się	d820	4 – Sam zgłasza większość trudności w nauce przez AAC lub gest. Niekiedy potrzebuje pytania otwierającego, zanim poprosi o objaśnienie; nie wymaga jednak każdorazowego odgadywania potrzeby przez partnera.
51	Życie w społeczności lokalnej	Inicjuje lub podejmuje aktywności pozalekcyjne	d920	2 – Podejmuje wybrane aktywności pozalekcyjne, gdy zapewniona jest dostępność transportu, przestrzeni, toalety i komunikacji.
52	Życie w społeczności lokalnej	Ma hobby wymagające aktywności i twórczości	d920	4 – Ma wyraźne zainteresowania pojazdami, mapami tras, muzyką i technologią; są one ważnym zasobem motywacyjnym i społecznym.

Wniosek jakościowy z autorskiego profilu obserwacyjnego: najniższe oceny dotyczą złożonego uczenia się, czytania i pisanie w formie standardowej, wieloetapowych zadań, precyzyjnych czynności rękami, chodu, części samoobsługi oraz wykonywania obowiązków ucznia w niedostosowanej formie. Równocześnie widoczne są ważne zasoby: komunikowanie potrzeb i wyborów, mobilność na wózku elektrycznym w dostępnej przestrzeni, relacje z osobami znanymi, zainteresowania oraz możliwość uczestniczenia w zadaniu po dostosowaniu sposobu odpowiedzi. Wynik nie może być interpretowany bez komentarza o sprzęcie, pomocy i warunkach wykonania.

13.2.10. Co robi PPP, jeżeli KSzOF nie został wykonany albo jest niepełny

PPP może ustalić wykonanie Mikołaja w środowisku szkolnym na podstawie rzetelnego opisu bez KSzOF. Ważne są informacje o konkretnych czynnościach, dostępnych sposobach wykonania i zakresie pomocy. Jeżeli ich brakuje, poradnia zwraca się o wskazane uzupełnienie. Nie zastępuje danych ogólnym przekonaniem, że „dziecko i tak wymaga pełnej pomocy”.

Badanie w gabinecie nie odtwarza przejść między salami, korzystania z toalety, dostępności AAC przez cały dzień, udziału w pracy grupowej ani tego, jak często ktoś odpowiada za ucznia. Jeżeli szkoła nie wypełniła KSzOF, powinna przekazać równoważną informację funkcjonalną albo uzupełnić Kartę informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP.

Sytuacja	Działanie PPP	Czego PPP nie robi
Pełny KSzOF z komentarzem o warunkach wykonania	Analizuje oceny razem z opisem sprzętu, pomocy, czasu i sytuacji.	Nie przelicza wyniku mechanicznie na treść orzeczenia.
KSzOF wypełniony bez informacji o pomocy i sprzęcie	Prosi o uzupełnienie: samodzielnie, z pomocą częściową, pełną, przy AAC, przy adaptacji.	Nie uznaje niskiej oceny za automatyczny dowód braku zdolności.
Brak KSzOF, ale szczegółowy opis funkcjonalny	Może prowadzić ocenę, odnotowując brak narzędzia i wykorzystując równoważne dane.	Nie przemilcza ograniczeń materiału szkolnego.
Brak KSzOF i opis „niesamodzielny we wszystkim”	Przekazuje kartę uzupełniającą, wskazuje wymagane sytuacje i oczekuje danych ze szkoły.	Nie formułuje wniosków o pełnej zależności na podstawie etykiety.
Szkoła nie uzupełnia danych	Dokumentuje braki, ogranicza zakres wnioskowania i nie zamyka oceny wykonania szkolnego bez rzetelnej informacji.	Nie zastępuje danych domysłami ani samym rozpoznaniem.

13.2.11. Kompletność dokumentacji szkolnej przekazywanej do PPP

Poradnia powinna jasno odróżnić dane niezbędne od uzupełniających. W tym przypadku niezbędny jest opis funkcjonowania Mikołaja w konkretnych czynnościach, a nie tylko wykaz rozpoznań i sprzętu.

Kategoria danych	Zakres	Znaczenie
Dane niezbędne	Sposób komunikacji; dostępność AAC; rozumienie poleceń; sposób odpowiedzi; mobilność; samoobsługa; zmęczenie; rodzaj pomocy; udział w lekcji, grupie, WF i wydarzeniach; działania szkoły i ich efekt. Aktualna WOPFU jest wymagana w odniesieniu do ucznia objętego kształceniem specjalnym (§ 7 ust. 6 pkt 4); dla ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi właściwa jest aktualna okresowa ocena funkcjonowania (§ 7 ust. 6 pkt 5).	Bez tych danych PPP nie powinna formułować daleko idących wniosków o wykonaniu i potrzebnej intensywności wsparcia.
Dane uzupełniające	Wyniki KSzOF, jeżeli narzędzie zastosowano, mikroopisy zdarzeń, rejestr awarii i przerw, próbki prac w różnych formach, informacje kilku nauczycieli, plan opieki i komunikacji.	Pozwalają sprawdzić powtarzalność, różnicę między warunkami i skuteczność dostosowań.
Dane pomocnicze	Zainteresowania, aktywności pozaszkolne, informacje o rozwiązaniach domowych, preferencje dotyczące muzyki, zabawy i kontaktu.	Wspierają planowanie motywacji i relacji, ale same nie rozstrzygają sprawy.

Jeżeli materiał jest niepełny, PPP powinna wskazać konkretnie, czego brakuje, np.: „prosimy o opis trzech sytuacji, w których uczeń odpowiadał z użyciem AAC; zakres pomocy przy toalecie; sposób samodzielnego sterowania wózkiem; przykłady zadań wykonanych w formie standardowej i dostępnej; sytuacje, w których rówieśnik lub dorosły przejął działanie”. Ogólna prośba o „uzupełnienie opinii” zwykle nie poprawia jakości danych.

13.2.12. Działania szkoły przed skierowaniem do PPP

Opis wcześniejszych działań pozwala ustalić, czy wsparcie było adekwatne i konsekwentne. W przypadku Mikołaja trzeba sprawdzić nie tylko, czy „miał pomoc”, ale jaki był jej zakres i czy wzmacniała samodzielność.

Działanie	Zakres	Efekt
Wprowadzenie AAC na części lekcji	Tablet był używany głównie podczas zajęć specjalistycznych i wybranych odpowiedzi.	Widoczny wzrost liczby komunikatów, ale brak stałej dostępności ograniczał generalizację.
Regulowane stanowisko pracy	Stół dostosowano do wózka i zamontowano uchwyt na urządzenie.	Poprawa pozycji, zasięgu i precyzji wyboru; wymaga codziennego ustawienia.
Dostosowanie kart pracy	Wybrani nauczyciele stosowali większe pola, wybór odpowiedzi i materiał konkretny.	Wykonanie wyraźnie lepsze niż przy przepisywaniu; działanie nie było stosowane na wszystkich lekcjach.
Pomoc nauczyciela współorganizującego	Wsparcie przy organizacji zadania, przemieszczaniu i komunikacji.	Częściowo skuteczne; miejscami pomoc przechodziła w wyręczanie i odpowiadanie za ucznia.
Plan zmiany pozycji i przerw	Wprowadzono przerwy po dłuższej pracy i konsultację z rodziną.	Mniej rezygnacji pod koniec lekcji, ale działania były nieregularne podczas zastępstw.
Organizacja pracy grupowej	Przydzielano uczniowi rolę przy prezentacji lub wyborze ilustracji.	Wyraźnie większe uczestnictwo, gdy rola była określona przed rozpoczęciem zadania.

Działanie	Zakres	Efekt
Dostosowany udział w WF	Wybrane ćwiczenia kończyn górnych, zadania z piłką i role organizacyjne.	Większy udział społeczny; nadal zdarzało się bierne obserwowanie całych fragmentów lekcji.

• 13.3. Etap II. PPP

Zadaniem poradni jest zbudowanie jednego, spójnego obrazu funkcjonowania. Nie tworzy się dwóch niezależnych diagnoz – ruchowej i intelektualnej – które dopiero na końcu zostają połączone nazwą „sprzężenie”. Analiza powinna pokazać, jak funkcje, dostępne sposoby działania, pomoc i środowisko wspólnie wpływają na uczestnictwo ucznia.

13.3.1. Część A. Dane podstawowe ucznia i powód skierowania do PPP

W części A zapisuje się dane Mikołaja, klasę, podstawę zgłoszenia, rozpoznane rodzaje niepełnosprawności, sposób komunikacji, używany sprzęt oraz główne pytanie diagnostyczne. W tym przypadku pytanie brzmi: jaki jest aktualny poziom funkcjonowania ucznia w warunkach dostępnych, jaki zakres specjalnej organizacji nauki i metod pracy jest potrzebny oraz jak zaplanować pomoc, aby nie zastępowała jego sprawczości.

Nie należy rozpoczynać od założenia, że wszystkie czynności wymagają pełnej pomocy. Trzeba ustalić profil: wykonuje samodzielnie, wykonuje przy dostosowaniu, wykonuje po podpowiedzi, wykonuje z pomocą częściową, uczestniczy przy pomocy pełnej, obecnie nie wykonuje.

13.3.2. Część B. Źródła danych i informacja o dokumentacji

- Dokumentacja medyczna i rehabilitacyjna: stan zdrowia, funkcje ruchowe, pozycja, zmęczenie, bezpieczeństwo i sprzęt.
- Ocena psychologiczna: funkcjonowanie intelektualne i adaptacyjne z opisem sposobu odpowiedzi oraz ograniczeń badania.
- Ocena pedagogiczna: sposób uczenia się, generalizacja, czytanie funkcjonalne, matematyka praktyczna, wykonywanie zadań w różnych formach.
- Ocena komunikacji i AAC: słownik, dostęp, tempo, partner komunikacyjny, potwierdzanie komunikatu, plan awaryjny.
- Dane ze szkoły: KSzOF lub równoważny opis, mikroopisy, rodzaj pomocy, dostępność środowiska i skuteczność dostosowań.
- Dane od rodzica: codzienne wybory, komunikacja w domu, samoobsługa, zmęczenie, preferencje, strategie wzmacniające samodzielność.
- Dane od ucznia: odpowiedzi i wybory uzyskane bezpośrednio od Mikołaja w dostępnej formie, nie wyłącznie przez pośrednika.
- Obserwacja PPP i próby funkcjonalne: to samo zadanie w warunku standardowym i dostępnym, różne sposoby odpowiedzi, czas i zakres podpowiedzi.

13.3.3. Postępowanie przy rozbieżnych źródłach danych

Rozbieżność może wyglądać następująco: nauczyciel opisuje Mikołaja jako „niezdolnego do wyboru”, rodzic wskazuje, że w domu codziennie wybiera posiłek, a podczas oceny PPP uczeń dokonuje poprawnych wyborów na tablecie po kilkunastu sekundach. Poradnia nie rozstrzyga, które źródło „ma rację”. Sprawdza warunki: liczbę opcji, dostęp do AAC, pozycję, tempo, znajomość partnera i sposób zadania pytania.

Wniosek powinien wyjaśniać różnicę, np.: „Uczeń dokonuje wyboru spośród dwóch-trzech czytelnie przedstawionych możliwości, gdy urządzenie jest ustawione w zasięgu i otrzymuje czas na odpowiedź. Brak reakcji w szybkim dialogu klasowym nie może być traktowany jako dowód braku rozumienia”.

13.3.4. Przykład sytuacji trudniejszej: opis „niesamodzielny we wszystkim”

Szkoła przekazuje obszerną informację, w której wielokrotnie pojawia się zdanie: „uczeń wymaga pomocy we wszystkich czynnościach”. Nie podano, kto pomaga, w jakiej części czynności, czy dostępny jest AAC, czy uczeń steruje



wózkiem, jakie zadania wykonuje po adaptacji i czy pomoc była wycofywana. Dokument jest długi, lecz diagnostycznie niewystarczający.

PPP powinna poprosić o uzupełnienie opisu z rozbiciem na etapy czynności. Przykład: zamiast „wymaga pomocy przy przygotowaniu do lekcji” – „sam podjeżdża do stanowiska; wskazuje potrzebny zeszyt; dorosły wyjmuję materiały poza zasięgiem; uczeń uruchamia tablet i wybiera aktywność; wymaga podpowiedzi przy zmianie aplikacji”. Dopiero taki opis pozwala ocenić samodzielność oraz zaplanować wycofywanie pomocy.

Do czasu uzyskania danych poradnia nie powinna przyjmować pełnej zależności jako faktu ani budować na niej zakresu wsparcia. W dokumentacji należy odnotować, których obszarów nie da się wiarygodnie ocenić z powodu braku informacji szkolnej.

13.3.5. Zachowane możliwości i granice wnioskowania

- Mikołaj komunikuje się wielomodalnie: wykorzystuje dostępne sygnały i AAC. Skuteczność przekazu zależy od dostępu do pomocy, czasu na odpowiedź i zachowania partnera.
- Mikołaj sam steruje wózkiem w dostępnej przestrzeni, dokonuje wyborów i wykonuje części czynności. Opis pomocy powinien wskazywać, które etapy wykonuje sam.
- Mikołaj pokazuje swoje rozumienie w zadaniach z dostępnym sposobem odpowiedzi. Przy niskim wykonaniu trzeba sprawdzić wymagania ruchowe i językowe, czas oraz sprzęt, zanim przypisze się wynik ograniczeniom intelektualnym.
- Rzeczywiste uczestnictwo wymaga własnej roli, decyzji i wpływu Mikołaja na przebieg aktywności. Sama obecność na zajęciach nie jest wystarczającą miarą udziału.
- Rewalidacja wspiera udział w edukacji, a rehabilitacja medyczna realizuje cele zdrowotne. Oba rodzaje wsparcia należy koordynować, zachowując ich odrębność.
- Pomoc fizyczną poprzedza się zapowiedzią i uzgodnieniem z uczniem przy użyciu dostępnego sposobu komunikacji, z poszanowaniem prywatności. W bezpośrednim zagrożeniu pierwszeństwo ma konieczne działanie chroniące bezpieczeństwo.
- Oczekiwanie dostosowuje się do rozpoznanych możliwości uczenia się Mikołaja. Wolne tempo komunikacji i ograniczona sprawność rąk wymagają dostępu i czasu, a nie automatycznego obniżania oczekiwań.

13.3.6. Jak odróżnić dokumentację diagnostyczną, zapis do orzeczenia i plan wdrożenia

Warstwa	Co zawiera	Czego unikać
Dokumentacja diagnostyczna	Kody ICF, opis prób dostępnych i niedostępnych, wyniki, rodzaj pomocy, sprzęt, czas odpowiedzi, hipotezy, źródła i ograniczenia.	Łączenia braku wykonania z brakiem rozumienia bez sprawdzenia warunków.
Orzeczenie	Syntetyczny opis funkcjonowania, wzajemnego wpływu niepełnosprawności, barier, mocnych stron, potrzeb i zaleceń.	Kodów ICF, surowych wyników, szczegółów technicznych niezrozumiałych dla szkoły i rodziny.
WOPFU i IPET	Aktualne wykonanie w szkole, dostępne sposoby komunikacji i pracy, działania, odpowiedzialni, zajęcia, procedury i monitoring.	Ogólnych zapisów bez określenia sposobu realizacji.
Procedury operacyjne	Krótkie kroki dotyczące AAC, pomocy fizycznej, toalety, przemieszczania, sprzętu, zmęczenia i ewakuacji.	Tworzenia procedur bez udziału ucznia, rodziny i osób wykonujących czynności.

13.3.7. Część C. Ograniczenia w aktywności i uczestniczeniu

W tej części opisuje się skutki widoczne w działaniu. Każde ograniczenie trzeba powiązać z możliwymi funkcjami ciała i czynnikami środowiskowymi, ale bez arbitralnego przypisywania jednej przyczyny. U Mikołaja wiele sytuacji ma charakter złożony: zrozumienie może być wystarczające, lecz niedostępny sposób odpowiedzi obniża wykonanie.



Ograniczenie w aktywności i uczestniczeniu	Co widzimy u Mikołaja	Możliwe funkcje ciała / obszary	Czynniki środowiskowe	Mechanizm funkcjonalny
Uczenie się i stosowanie wiedzy	Rozumie proste treści konkretne, lecz trudniej wykonuje zadania wieloetapowe, abstrakcyjne i wymagające generalizacji.	Funkcje intelektualne, pamięć robocza, uwaga, funkcje językowe.	Sposób przedstawienia treści, liczba kroków, materiał konkretny, tempo, dostępność odpowiedzi.	Wynik rośnie przy modelowaniu, powtarzaniu i ograniczeniu liczby elementów zadania.
Komunikowanie odpowiedzi i decyzji	Mowa jest mało wyraźna; bez AAC uczeń często odpowiada jedynie „tak/nie” albo jest pomijany.	Funkcje artykulacyjne i językowe; funkcje ruchowe rąk; funkcje intelektualne w zakresie budowania komunikatu.	Dostępność urządzenia, słownik, ustawienie, czas, kompetencje partnera.	Uczeń komunikuje więcej, gdy ma dostęp do AAC i partner nie odpowiada za niego.
Wykonywanie zadań szkolnych	Zadania pisemne i manipulacyjne są znacznie trudniejsze niż wybór, wskazanie lub działanie na konkretach.	Funkcje ruchowe kończyn górnych, koordynacja, wytrzymałość; funkcje intelektualne.	Format materiału, uchwyt, klawiatura, czas, dostosowanie liczby elementów.	Niedostępna forma łączy wymaganie poznawcze z motorycznym i zaniża wynik.
Realizowanie rutyny dnia	Działa lepiej przy stałym planie; zmiana sali, opóźnienie transportu lub awaria sprzętu wymaga wsparcia.	Planowanie, elastyczność, regulacja emocji, funkcje ruchowe.	Plan dnia, zapowiedź, dostępność trasy, organizacja osób wspierających.	Przewidywalność ogranicza obciążenie i pozwala zachować samodzielność w znanych etapach.
Mobilność i dostęp do przestrzeni	Sam kieruje wózkiem w dostępnej przestrzeni, lecz schody, progi, zastawione przejście i zamknięte drzwi tworzą zależność.	Funkcje nerwowo-mięśniowo-szkieletowe i ruchowe.	Wózek, winda, szerokość przejść, organizacja sal, zachowanie innych osób.	Ograniczenie mobilności jest wynikiem funkcji ruchowych oraz dostępności środowiska, nie braku decyzji ucznia.
Samoobsługa i dbanie o zdrowie	Sygnalizuje potrzeby i uczestniczy w etapach, ale wymaga pomocy fizycznej przy transferze i higienie.	Funkcje ruchowe, pozycja, kontrola pęcherza/jelit – wyłącznie zgodnie z dokumentacją; komunikacja.	Dostępna toaleta, podnośnik lub inny sprzęt, osoby przeszkolone, czas i prywatność.	Samodzielność należy opisywać etapami; pomoc pełna w jednym etapie nie oznacza braku udziału w całej czynności.
Relacje i praca grupowa	Chce uczestniczyć, lecz inni często odpowiadają za niego albo przydzielają mu rolę bierną.	Komunikacja, tempo odpowiedzi, funkcjonowanie intelektualne i społeczne.	Postawy rówieśników, organizacja ról, dostęp AAC, mediacja dorosłego.	Największą barierą bywa brak oczekiwania na komunikat i kulturowe założenie, że pomoc oznacza przejście decyzji.
Uczestnictwo w edukacji i życiu szkoły	Regularnie jest obecny, ale nie wszystkie sale, wydarzenia i formy zadania są dostępne; bywa zwalniany z aktywności zamiast włączany w dostosowanej roli.	Współdziałanie funkcji ruchowych, intelektualnych, komunikacyjnych i zmęczenia.	Dostępność, transport, sprzęt, personel, plan, sposób oceniania i organizacja wydarzeń.	Uczestnictwo wymaga zaplanowania całego łańcucha dostępu, nie tylko obecności ucznia w budynku.



Kwalifikatory aktywności i uczestniczenia — od opisu do konkretnego wyniku

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d330 — Mówienie	Przekazywanie treści mową do znanych i nowych partnerów; odrębnie od komunikacji przez AAC.	Przekazuje część prostych słów i krótkich wypowiedzi. Nowy partner często nie rozumie nawet po powtórzeniu; większości potrzebnych treści nie udaje się przekazać samą mową.	d330.3 — znaczne ograniczenie przekazu samą mową. Nowy partner często nie rozumie wypowiedzi nawet po powtórzeniu, a większości potrzebnych treści Mikołaj nie przekazuje w ten sposób; to uzasadnia 3 zamiast 2. Zachowane proste słowa i krótkie wypowiedzi przemawiają przeciw 4. Komunikowanie się przez AAC podlega odrębnemu opisowi.
d360 — Używanie urządzeń i technik porozumiewania się	AAC na co dzień: prawidłowe ustawienie i dostęp alternatywny, lecz słownik oraz warunki pracy nie zawsze w pełni dopasowane.	Sam wybiera znane symbole i uruchamia prosty komunikat. Przy mniej znanej stronie lub dłuższym przekazie potrzebuje pomocy w nawigacji i organizacji; nie wystarcza samo podanie urządzenia.	d360.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: pomoc wykracza poza sporadyczną korektę. Nie 3: wiele podstawowych komunikatów sam tworzy i uruchamia. Korzystanie z AAC nie jest samo w sobie powodem nadania trudności.
d350 — Rozmowa	Wymiana komunikatów z użyciem mowy, gestu i dostępnego AAC; partner czeka, ale nie odpowiada za ucznia.	Rozpoczyna kontakt i przekazuje krótką treść, odpowiada na znane pytania. Rozwinięcie tematu i podtrzymanie dłuższej wymiany wymagają prostszych pytań i czasu; własny wkład pozostaje czytelny.	d350.2 — umiarkowane ograniczenie rozmowy z dostępnym AAC. Mikołaj sam wybiera treść, ale dłuższa wymiana wymaga czasu i pomocy partnera w podtrzymaniu rozmowy. Ta powtarzalna potrzeba uzasadnia 2 zamiast 1. Zachowany własny komunikat oraz udział w wymianie przemawiają przeciw 3. Pomoc w obsłudze lub organizacji rozmowy należy oddzielić od ułożenia odpowiedzi za ucznia.
d450 — Chodzenie	Przemieszczanie pieszo; bez wykonywania niebezpiecznych prób.	Chód nie występuje jako użyteczny sposób przemieszczania się. Informację potwierdza opis specjalisty; codzienna mobilność opiera się na wózku.	d450.4 — całkowite ograniczenie. Nie 3: nie ma funkcjonalnego odcinka chodzenia. Samodzielna jazda na wózku jest inną aktywnością i nie obniża tego kwalifikatora.
d465 — Poruszanie się przy pomocy sprzętu	Wózek elektryczny na aktualnych trasach szkolnych; nie ocenia się chodzenia ani transportu samochodem.	Sam kieruje wózkiem na znanej równej trasie. Przy progu, wąskim przejeździe i zmianie otoczenia potrzebuje pomocy lub wskazania drogi; część przejazdów przerywa niedostępność.	d465.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: pomoc jest potrzebna powtarzalnie w istotnych punktach. Nie 3: duża część sterowania i przejazdu pozostaje jego działaniem. Wysoki kwalifikator chodu nie oznacza braku tej umiejętności.
d530 — Korzystanie z toalety	Udział w całej czynności, z uwzględnieniem dostępnego sprzętu i rzeczywistej pomocy fizycznej.	Sam zgłasza potrzebę i współdziała w dostępnych etapach. Transfer, obsługa ubrania i większość higieny wymagają wykonania przez osobę wspierającą; samo zgłoszenie nie stanowi wykonania całej czynności.	d530.3 — znaczne ograniczenie wykonania czynności. Mikołaj zgłasza potrzebę i współuczestniczy, lecz większość fizycznych etapów wymaga pomocy; dlatego przyjęto 3 zamiast 2. Własne zgłoszenie i rzeczywisty udział przemawiają przeciw 4. Należy opisać, które etapy wykonuje on, a które druga osoba; wynik nie oznacza braku rozumienia ani automatycznie nietrzymania moczu.
d155 — Nabywanie umiejętności	Nowe zadanie o dostępnej formie odpowiedzi, z odróżnieniem modelu od samodzielnej realizacji.	Po powtórzeniach opanowuje prosty wybór lub kolejny krok. Przy zmianie materiału często potrzebuje ponownego modelu; samodzielne stosowanie nowej umiejętności pojawia się w wąskim, utrwalonym zakresie.	d155.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: nowe wykonanie wymaga prowadzenia zasadniczych etapów mimo dostępu. Nie 4: uczenie i utrwalanie zachodzą. Nie obniża się wyniku wyłącznie za sposób odpowiedzi ruchowej.

Kategoria	Co i w jakich warunkach oceniono	Obserwacja uzasadniająca ocenę	Wynik i odróżnienie od sąsiednich poziomów
d440 — Precyzyjne używanie ręki	Celowe chwytanie, przekładanie i manipulowanie w dostępnej pozycji; odrębnie od wyboru za pomocą innej techniki.	Wykonuje część celowych ruchów, lecz większości małych przedmiotów nie chwytą i nie przemieszcza precyzyjnie. Większy element i stabilizacja pozwalają wykonać pojedynczą czynność; pisanie odręczne nie jest funkcjonalnym sposobem przekazu.	d440.3 — znaczne ograniczenie. Nie 2: utrudniona jest większość typowych drobnych manipulacji. Nie 4: pozostaje użyteczny, celowy udział ręki. Dobór alternatywnej odpowiedzi nie oznacza braku wiedzy.
d240 — Radzenie sobie ze stresem	Wykonanie zadania pod zwykłą presją tempa i zmiany; uwzględniono dostęp do komunikowania sprzeciwu.	Przy szybkim następstwie poleceń zatrzymuje pracę i potrzebuje spokojnego uporządkowania. Po uzyskaniu czasu oraz możliwości zakomunikowania potrzeby wraca do własnego działania.	d240.2 — umiarkowane ograniczenie. Nie 1: obciążenie regularnie przerywa zadanie. Nie 3: wsparcie przywraca istotną część samodzielnego udziału. Adekwatny sprzeciw i zachowana regulacja emocji mogą współistnieć z tym ograniczeniem.

13.3.8. Część D. Funkcje ciała i czynniki środowiskowe

Wnioski dotyczące funkcji ciała mają charakter funkcjonalny i powinny wynikać z dokumentacji, badania oraz obserwacji w dostępnych warunkach. W przypadku Mikołaja trzeba unikać pozorów, że jeden test bez dostosowania może oddzielić wpływ funkcji ruchowych, mowy i funkcjonowania intelektualnego. Jeżeli sposób odpowiedzi był niedostępny, zakres interpretacji należy ograniczyć.

13.3.8.1. Funkcje ciała i obszary funkcjonalne

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b117 — Funkcje intelektualne	Psycholog: ocena z zapewnioną komunikacją, bez obciążania wyniku niedostępną odpowiedzią ręczną; historia rozwoju i analiza rozumowania. Funkcjonowanie adaptacyjne opisane osobno.	Rozumie proste, znane związki i uczy się przez konkret. Przy nowych relacjach i uogólnianiu potrzebuje wielokrotnego modelu, nawet gdy może odpowiedzieć przez AAC. Samodzielnie rozwiązuje głównie proste, utrwalone sytuacje.	3 — znaczny problem; b117.3. Nie 2: ograniczenie obejmuje szeroki zakres nowego rozumowania mimo dostępu do odpowiedzi. Nie 4: proste wnioskowanie i celowe uczenie pozostają obecne. Nie jest to przeliczenie nazwy stopnia niepełnosprawności intelektualnej.
b7602 — Koordynacja ruchów dowolnych	Fizjoterapeuta/lekarz: dokumentacja i bezpieczna obserwacja sięgania oraz celowego wyboru. Zakres obejmuje kontrolę kończyn w czynnościach istotnych dla sprawy.	Celowy ruch jest możliwy, ale mała precyzja i trudność koordynacji uniemożliwiają większość zwykłych drobnych czynności. Właściwe ustawienie i większy cel pozwalają wybrać symbol lub sterować wózkiem.	3 — znaczny problem; b7602.3. Nie 2: większość drobnych ruchów nie osiąga wymaganego celu bez istotnej adaptacji. Nie 4: zachowane jest celowe sterowanie i wybór. Nie wynika z tego poziom rozumienia.
b320 — Funkcje artykulacji	Logopeda: zrozumiałość wypowiedzi dla znanego i nowego partnera; nie ocenia się samej długości komunikatu.	Znany partner rozpoznaje część krótkich słów i wypowiedzi, nowy często ich nie rozumie mimo powtórzenia. Artykulacja nie wystarcza do przekazania większości potrzebnych treści samą mową.	3 — znaczny problem; b320.3. Nie 2: niezrozumiała pozostaje istotna część nawet krótkich wypowiedzi. Nie 4: występują rozpoznawalne słowa i sygnały. AAC wspiera aktywność komunikacji, nie oznacza automatycznej poprawy artykulacji.
b167 — Funkcje językowe	Logopeda/psycholog: rozumienie i tworzenie treści także przez AAC, przy sprawdzonym dostępie i bez odpowiadania za ucznia.	Rozumie proste zdania, wskazuje potrzebę i buduje krótki komunikat. Dłuższy związek czasowy, przyczynowy i kilkudzaniowa relacja wymagają porządkowania oraz prostszego języka. Trudność pozostaje także przy sprawnym urządzeniu.	2 — umiarkowany problem; b167.2. Nie 1: nie chodzi tylko o rzadkie terminy. Nie 3: podstawowy język jest użyteczny do celowej wymiany. Nasilenie jest mniejsze niż w artykulacji, ponieważ uczeń może tworzyć treść inaczej niż mową.

Kategoria i zakres	Źródła i warunki oceny	Ustalenia pozwalające ocenić	Kwalifikator i uzasadnienie wyboru
b1400 — Trwałość uwagi	Psycholog: krótkie i nieco dłuższe, dostępne zadanie; wygodna pozycja, AAC w zasięgu, przerwy zgodne z potrzebą.	Podtrzymuje cel krótkiej aktywności. W dłuższym odcinku czasem potrzebuje jednego sygnału powrotu, po którym sam kontynuuje. Nie traktuje się oczekiwania na możliwość odpowiedzi jako braku uwagi.	Kwalifikatora b1400 nie ustalono. Opis nie pokazuje, czy reakcja wykracza poza typową zmienność dla wieku, rodzaju zadania i warunków. Nie wystarcza do przypisania problemu 1 ani do potwierdzenia 0. Obserwację zachowuje się w opisie i uzupełnia o punkt odniesienia; nie oznacza się automatycznie jako zaburzenia.
b1440 — Pamięć krótkotrwała	Psycholog: odtwarzanie odebranej informacji przy możliwości wskazania odpowiedzi; oddzielenie od planowania wielu działań.	Zachowuje krótką informację i jeden krok. Przy dłuższej sekwencji gubi element mimo wcześniejszego potwierdzenia rozumienia; powtórzenie krótszej partii umożliwia wykonanie.	2 — umiarkowany problem; b1440.2. Nie 1: utrata elementów istotnie ogranicza długość sekwencji. Nie 3: krótka informacja jest skutecznie przechowywana i używana. Potrzebne jest porcjowanie, nie wyłącznie wolniejsza mowa.
b1521 — Regulacja emocji	Psycholog: rozmowa dostępna przez AAC, obserwacja sprzeciwu, zmiany i powrotu do kontaktu.	Zgłasza niezadowolenie przy przejmowaniu decyzji lub dotykaniu wózka bez zgody. Po przywróceniu wpływu i wyjaśnieniu wraca do kontaktu; reakcja pozostaje adekwatna, bez długiej utraty regulacji.	0 — brak istotnego problemu; b1521.0. Nie 1: nie wykazano zaburzonej regulacji. Trudność wykonania pod presją ocenia się w d240 i środowisku, nie jako automatyczną patologię emocji.
b1300 — Poziom energii	Samoopis przez AAC, dane szkoły, rodzica i rehabilitacji, porównanie w ciągu dnia.	Pod koniec wymagającego dnia wyraźnie zwalnia i potrzebuje przerwy oraz zmiany pozycji. Po odpoczynku odzyskuje możliwość wyboru i udziału, lecz nie pracuje stale z poranną wydolnością.	2 — umiarkowany problem; b1300.2. Nie 1: zmęczenie wymusza zmianę aktywności. Nie 3: odpoczynek pozwala wrócić do istotnej części pracy. Ból, gdy wystąpi, dokumentuje się osobno; nie wprowadza się go ze zmęczenia.
b6202 — Zdolność utrzymania moczu	Uzupełnienie dydaktyczne: lekarz, rodzic i uczeń potwierdzają zachowaną kontrolę w przyjętym okresie. Szkoła nie prowadzi badania tych funkcji.	Uczeń rozpoznaje potrzebę i utrzymuje kontrolę oddawania moczu; nie zgłoszono epizodów niekontrolowanego oddawania przy dostępnej, terminowej toalecie. Pomoc jest potrzebna przy dojeździe, transferze, ubraniu i higienie.	0 — brak istotnego problemu tej funkcji; b6202.0. Nie 1: nie potwierdzono trudności kontroli. Znaczne ograniczenie samodzielnego korzystania z toalety opisuje d530.3, nie ten kod. Nie ocenia się w ten sposób wszystkich funkcji układu moczowego.

13.3.8.2. Czynniki środowiskowe jako bariery i ułatwienia

W niepełnosprawnościach sprzężonych środowisko może jednocześnie zwiększać lub zmniejszać kilka ograniczeń. Dobrze ustawiony tablet nie tylko wspiera komunikację, lecz także zmniejsza wymagania motoryczne, daje dostęp do wiedzy i zwiększa rolę w grupie.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako bariera	Jak działa jako ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Wózek elektryczny i ustawienie siedziska	Brak ładowania, niewłaściwa pozycja, dotykane sterowania bez zgody, niedostępna trasa.	Samodzielna mobilność, stabilna pozycja, dostęp do materiału i osób.	Dokumentacja techniczna, obserwacja, informacje ucznia i rodziny.	Zapewnić codzienny dostęp, bezpieczne ładowanie, wolne trasy i zasady pomocy przy wózku.
Urządzenie AAC	Brak urządzenia, słownik nieadekwatny do lekcji, złe ustawienie, zbyt krótki czas.	Umożliwia odpowiedź, decyzję, zgodę, sprzeciw, relację i udział w ocenianiu.	Ocena AAC, obserwacja różnych lekcji.	AAC dostępne przez cały dzień; plan ładowania, aktualizacji słownika i awaryjny sposób komunikacji.

Czynnik środowiskowy	Jak działa jako bariera	Jak działa jako ułatwienie	Źródło danych	Konsekwencja dla zaleceń
Stanowisko i materiały	Stół niedopasowany, materiały poza zasięgiem, małe pola, konieczność przepisywania.	Regulowany stół, uchwyt, duże pola, wybór, symbole, materiały konkretne i cyfrowe.	Obserwacja pracy, próbki zadań.	Dostosować formę bez usuwania celu poznawczego zadania.
Czas i tempo	Szybkie pytania, brak oczekiwania, przechodzenie do kolejnego ucznia.	Wyraźna kolejka komunikacyjna i czas na zbudowanie odpowiedzi.	Obserwacja lekcji i log komunikatów.	Ustalić standard oczekiwania i potwierdzania odpowiedzi.
Pomoc dorosłych	Wyręczanie, odpowiadanie za ucznia, pomoc bez zapowiedzi i zgody.	Pomoc etapowa, po prośbie, z wycofywaniem podpowiedzi i opisem dostępnej części czynności.	Obserwacja, rozmowy z uczniem i personelem.	Wprowadzić hierarchię pomocy i zasadę pytania przed dotykaniem oraz przejęciem działania.
Postawy rówieśników	Infantylizacja, mówienie o uczniu w trzeciej osobie, prowadzenie wózka, bierna rola.	Czekanie na komunikat, partnerski kontakt, role grupowe i wspólne zainteresowania.	Obserwacja pracy grupowej, rozmowy.	Pracować z klasą nad komunikacją i wspieraniem bez wyręczania.
Dostępność architektoniczna	Schody, progi, zastawione korytarze, niedostępna toaleta, awaria windy.	Wolne trasy, dostępne sale, toaleta i plan awaryjny.	Audyt przejścia ucznia, dane szkoły.	Planować cały dzień i wydarzenia; nie przenosić kosztu bariery na ucznia.
Transport i plan dnia	Opóźnienia, brak elastyczności, skrócenie zajęć, zależność od jednej osoby.	Przewidywalny transport, plan awaryjny i koordynacja.	Frekwencja, informacje rodzica i szkoły.	Uwzględnić transport w planowaniu uczestnictwa i komunikacji z rodziną.
Dostępna toaleta i sprzęt do transferu	Brak przestrzeni, czasu, prywatności lub przeszkolonych osób.	Bezpieczna procedura, wyposażenie, stały zespół i respektowanie zgody.	Plan opieki, obserwacja trasy i pomieszczenia.	Określić role, zastępstwo, higienę, prywatność i dokumentowanie zdarzeń.
Organizacja programu i oceniania	Jednakowa forma zadania dla wszystkich, ocenianie szybkości i grafomotoryki zamiast celu.	Zadania funkcjonalne, wybór, AAC, konkrety, ocena postępu i samodzielności.	Prace ucznia, obserwacja lekcji.	Rozdzielić cel poznawczy od formy wykonania i wskazać dostępny sposób odpowiedzi.
Procedura bezpieczeństwa i ewakuacji	Brak indywidualnego planu, zależność od przypadkowej osoby, niedostępna trasa.	Wyznaczone osoby, sprzęt, kolejność i ćwiczenie procedury z udziałem ucznia.	Dokumentacja szkoły, przegląd trasy.	Opracować indywidualną procedurę bez ograniczania codziennego uczestnictwa.

Kwalifikatory środowiska — rzeczywisty wpływ w opisanej sytuacji

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e1251 — Urządzenie AAC	Ułatwienie: działające urządzenie, dostępny wybór i właściwy słownik w ocenionej aktywności.	Pozwala samodzielnie wybrać i przekazać wiele treści, których nowy partner nie rozumie z mowy. Dłuższa wypowiedź i poruszanie się po nowej stronie nadal wymagają wsparcia.	e1251+3 — znaczne ułatwienie. Nie +2: przywraca zasadniczy zakres sprawczego komunikowania. Nie +4: nie zapewnia pełnej, samodzielnej wymiany we wszystkich potrzebnych treściach. Nie odłącza się urządzenia dla porównania.

Czynnik i zakres	Co podlega ocenie	Zaobserwowany wpływ	Kwalifikator i uzasadnienie
e1201 — Wózek elektryczny	Ułatwienie na znanej, równej i dostępnej trasie; sprzęt jest prawidłowo ustawiony.	Umożliwia samodzielny wybór kierunku i dotarcie do celu pomimo braku chodu oraz ograniczonej możliwości napędu ręcznego. Na takim odcinku nikt nie musi pchać wózka.	e1201+4 — całkowite ułatwienie w tym określonym zakresie. Nie +3: dla tej trasy sprzęt daje praktycznie pełną własną mobilność. Wynik nie obejmuje progów, transportu samochodem ani każdej nowej przestrzeni.
e130 — Zadania wymagające niedostępnego zapisu ręcznego	Bariera: jedyna dopuszczona forma odpowiedzi nie uwzględnia możliwości ucznia.	Zna prostą odpowiedź, ale nie może jej przekazać w wymaganej formie. Dopuszczenie wyboru lub AAC pozwala ujawnić posiadaną wiedzę; trudności rozumowania ocenia się dopiero przy takim dostępie.	e130.4 — całkowita bariera dla przekazania odpowiedzi, gdy wymagany jest wyłącznie niedostępny zapis ręczny. Nie 3: w tej sytuacji nie dopuszczono użytecznej formy przekazu. Jeżeli dopuszcza się proste znaki, wybór lub AAC, jest to inny zakres warunków wymagający odrębnego opisu.
e330 — Tempo pytania i oczekiwanie na odpowiedź	Bariera w kontaktach, w których dorosły przechodzi dalej albo odpowiada za ucznia.	Własny komunikat nie zostaje ukończony. Po zapewnieniu czasu uczeń wybiera treść i potwierdza decyzję, choć bardziej złożona wymiana nadal wymaga prostszych pytań.	e330.4 — całkowita bariera dla ukończenia własnej odpowiedzi w opisanej sytuacji, gdy dorosły przerywa lub odpowiada za ucznia. Nie 3: komunikat ucznia nie zostaje ukończony. Kontakty, w których zapewniono czas, ocenia się osobno; nie obniżają one kwalifikatora tej sytuacji.
e150 — Przeszkody architektoniczne	Bariera na aktualnych trasach, z uwzględnieniem realnie dostępnych obejść i pomocy.	Progi i wąskie przejazdy tworzą potrzebę pomocy. W dostępnych częściach budynku uczeń sam steruje; nie każda trasa jest zamknięta.	e150.2 — umiarkowana bariera. Nie 1: wpływ na zależność i dostęp jest powtarzalny. Nie 3: znaczna część budynku pozostaje użytecznie dostępna. Całkowite zablokowanie konkretnego miejsca wymaga osobnej oceny sytuacyjnej.
e340 — Osoby zapewniające osobistą opiekę i pomoc	Ułatwienie przy transferze i higienie, realizowane zgodnie z uzgodnionym planem i zakresem kompetencji.	Przeszkolona osoba umożliwia wykonanie niezbędnych etapów i respektuje sygnały ucznia. Współdział uczeń jest zachowany, ale fizyczna realizacja znacznej części czynności pozostaje zależna od pomocy.	e340+4 — całkowite ułatwienie w zapewnieniu dostępu do niezbędnych etapów transferu i higieny w opisanych, bezpiecznych warunkach. Pomoc umożliwia realizację wszystkich tych etapów, nie tylko części. Nie oznacza odzyskania samodzielnego wykonania przez ucznia; jego własny udział nadal opisuje d530.3.

13.3.8.3. Porównanie wykonania przed zapewnieniem i po zapewnieniu dostępu

Poradnia powinna porównywać to samo działanie w co najmniej dwóch warunkach. Nie chodzi o „ułatwienie testu”, lecz o ustalenie, czy przeszkoda jest elementem ocenianej kompetencji, czy przypadkową barierą sposobu odpowiedzi.

Zadanie	Warunek niedostępny	Warunek dostępny	Interpretacja
Odpowiedź na pytanie	Odpowiedź ustna natychmiast po pytaniu; brak tabletu.	Pytanie krótkie, AAC w zasięgu, kilkanaście sekund, potwierdzenie komunikatu.	Różnica pokazuje wpływ mowy, dostępu i czasu, nie tylko rozumienia.
Rozwiązanie prostego zadania matematycznego	Przepisanie działania i wpisanie wyniku małym pismem.	Konkrety, duże symbole, wybór wyniku na ekranie.	Wynik dostępny lepiej odzwierciedla rozumienie niż sprawność ręki.
Przemieszczenie do sali	Zastawiona trasa, zamknięte drzwi, ktoś prowadzi wózek.	Wolna trasa, otwarte drzwi, uczeń steruje sam.	Brak samodzielności w pierwszym warunku jest w dużej części skutkiem bariery środowiskowej.

Zadanie	Warunek niedostępny	Warunek dostępny	Interpretacja
Praca grupowa	Brak roli; rówieśnicy mówią szybko i odpowiadają za ucznia.	Jasna rola, tablica wyboru, kolejka i czas na komunikat.	Dostępna organizacja ujawnia społeczne i poznawcze możliwości uczestnictwa.
Czynność samoobsługowa	Dorosły wykonuje całość z powodu pośpiechu.	Czynność podzielona na etapy; uczeń komunikuje, wybiera i wykonuje dostępną część.	Zakres samodzielności można ocenić tylko wtedy, gdy uczeń ma możliwość uczestniczenia.
Ocena po długim dniu	Badanie po wielu godzinach bez zmiany pozycji.	Przerwa, poprawa pozycji, krótka sesja.	Różnica wskazuje wpływ zmęczenia i warunków na wykonanie.

13.3.8.4. Jak nie liczyć tej samej trudności kilka razy

Jedno ograniczenie może wpływać na wiele czynności. Ograniczona sprawność ręki może obniżać pisanie, obsługę materiału i samoobsługę; brak AAC może wpływać na odpowiedź, relacje, zgłaszanie bólu i zgodę. Nie oznacza to, że każda słabsza czynność jest nowym niezależnym deficytem.

Obserwacja	Ryzyko błędnej interpretacji	Właściwa analiza
Brak odpowiedzi ustnej, wolny wybór na tablecie	Uznać każde milczenie za brak rozumienia i policzyć osobno komunikację, wiedzę i uwagę.	Sprawdzić wspólny mechanizm: dostęp do AAC, zrozumiałość pytania, czas i wymaganie językowe.
Nie wykonuje zapisu w zeszycie	Wnioskować jednocześnie o braku wiedzy, niskiej motywacji i braku umiejętności pisania.	Oddzielić cel poznawczy, funkcje ręki, formę zapisu i możliwość odpowiedzi alternatywnej.
Potrzebuje pomocy przy przejściu i toalecie	Opisać globalnie jako „całkowicie zależny”.	Rozpisać etapy: decyzja, komunikat, sterowanie, transfer, czynności wykonywane samodzielnie i zakres pomocy fizycznej.
Bierny w grupie	Przypisać brak zainteresowania, brak relacji i brak zdolności współpracy.	Sprawdzić rolę, dostęp do komunikacji, tempo rówieśników i to, czy inni nie przejęli decyzji.

13.3.9. Część E. Synteza mechanizmu funkcjonowania

Mikołaj ma niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Funkcjonuje najlepiej w zadaniach konkretnych, krótkich i przewidywalnych, gdy materiał jest dostępny motorycznie, urządzenie AAC znajduje się w zasięgu, a partner komunikacyjny daje czas. Uczeń samodzielnie podejmuje część działań, steruje wózkiem w dostępnej przestrzeni, dokonuje wyborów i uczestniczy w prostych rutynach.

Ograniczenia intelektualne wpływają przede wszystkim na rozumienie złożonych treści, generalizację, planowanie nowych czynności i samodzielne wykonywanie wielu etapów. Ograniczenia ruchowe wpływają na chód, pozycję, manipulację, pisanie i samoobsługę. Trudności artykulacyjne zmniejszają zrozumiałość mowy. Te obszary nie działają oddzielnie: niedostępny sposób odpowiedzi może ukryć rozumienie, a zbyt rozbudowane polecenie może przekraczać możliwości nawet przy sprawnym AAC.

Największe bariery środowiskowe to brak stałego dostępu do komunikacji, presja czasu, zadania oparte na przepisywaniu, wyręczanie, niedostępna przestrzeń, brak realnej roli w grupie oraz nieprzewidywalna organizacja pomocy w samoobsłudze. Najważniejsze ułatwienia to dostępne AAC, regulowane stanowisko, wózek elektryczny, materiał konkretny, jeden krok działania, hierarchia podpowiedzi, wycofywanie pomocy, dostępna infrastruktura i partnerskie zwracanie się bezpośrednio do ucznia.

Mechanizm wsparcia powinien więc łączyć rozwijanie kompetencji ucznia z projektowaniem środowiska. Celem nie jest osiągnięcie samodzielności rozumianej jako brak jakiegokolwiek pomocy. Celem jest możliwie duża sprawczość: uczeń rozumie sytuację na swoim poziomie, komunikuje decyzję, wykonuje dostępną część, a pomoc uzupełnia tylko to, czego nie może wykonać sam.

13.3.10. Analiza różnicująca przed sformułowaniem wniosku orzeczeniowego

Wniosek o niepełnosprawnościach sprzężonych nie może wynikać z samej liczby rozpoznań. Poradnia musi potwierdzić dwa rodzaje niepełnosprawności stanowiące podstawę orzeczenia, określić ich indywidualny i łączny wpływ oraz wykluczyć zaniżenie funkcjonowania przez niedostępne badanie.

Obszar różnicowania	Co przemawia za przyjętym mechanizmem	Co trzeba dodatkowo sprawdzić
Niepełnosprawność ruchowa a globalna „niesamodzielność”	Znaczne ograniczenia chodu, manipulacji i samoobsługi przy zachowanej samodzielnej mobilności na wózku oraz dokonywaniu wyborów.	Które etapy czynności są poza zasięgiem fizycznym, a które zostały przejęte przez otoczenie.
Niepełnosprawność intelektualna umiarkowana a zaniżenie przez sposób badania	Trudności z abstrakcją, generalizacją i wieloma krokami występują także przy dostępnym sposobie odpowiedzi i powtarzają się w wielu środowiskach.	Czy narzędzie i procedura psychologiczna były dostępne motorycznie i komunikacyjnie; jak opisano funkcjonowanie adaptacyjne.
Trudności mowy a brak rozumienia	Uczeń komunikuje trafne wybory przez AAC, gest i wzrok; zrozumiałość mowy jest ograniczona.	Czy słownik AAC obejmuje treść zadania i czy partner daje wystarczający czas.
Zmęczenie, ból lub stan zdrowia a funkcjonowanie poznawcze	Wykonanie spada pod koniec dnia i poprawia się po zmianie pozycji oraz przerwie.	Aktualna dokumentacja, sygnały ucznia, pora badania i wpływ leków lub zabiegów, jeśli dotyczy.
Wyczucona bezradność i wyręczanie a realna potrzeba pomocy	Po podziale zadania i wycofaniu podpowiedzi uczeń wykonuje więcej etapów niż w rutynowej praktyce szkoły.	Czy otoczenie daje czas, pyta o zgodę i konsekwentnie wycofuje pomoc.
Trudności wzrokowe lub słuchowe jako dodatkowy mechanizm	W przykładzie nie są główną podstawą ograniczeń, ale podstawowe kanały odbioru muszą być zweryfikowane.	Aktualne badania, reakcja na materiał wzrokowy i dźwięk oraz ewentualne dostosowania.
Jedno rozpoznanie a niepełnosprawność sprzężona	Dokumentacja potwierdza zarówno niepełnosprawność ruchową, jak i umiarkowaną niepełnosprawność intelektualną; obie istotnie wpływają na edukację.	Aktualność dokumentacji oraz łączny wpływ na potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

Wariant alternatywny: gdyby po zastosowaniu dostępnego sposobu komunikacji i odpowiedzi nie potwierdzono trudności intelektualnych na poziomie umiarkowanym, nie należałoby utrzymywać wniosku o tym rodzaju niepełnosprawności wyłącznie na podstawie wcześniejszego wyniku uzyskanego w niedostępnym badaniu. Z kolei sama potrzeba pomocy fizycznej, bez potwierdzenia drugiego rodzaju niepełnosprawności, nie stanowi podstawy do określenia niepełnosprawności sprzężonej.

13.3.11. Część F. Wnioski dla orzeczenia i planu wsparcia

Obraz funkcjonowania Mikołaja uzasadnia potrzebę specjalnej organizacji nauki i metod pracy ze względu na niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Potrzeba ta wynika z łącznego wpływu ograniczeń w uczeniu się, komunikacji, mobilności, czynnościach manualnych i samoobsłudze oraz z konieczności stałego zapewnienia dostępnej technologii i środowiska.

Do orzeczenia powinien przejść syntetyczny opis funkcjonowania i potrzeb. Do planu szkolnego powinny przejść konkretne sposoby: stały dostęp do AAC, dostępne zadania i stanowisko, czas na odpowiedź, hierarchia pomocy, role w grupie, procedura samoobsługi, przerwy i pozycjonowanie, dostępność tras, plan sprzętowy oraz wskaźniki samodzielności i uczestnictwa.

• 13.4. Etap III. Przykładowe zapisy do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Poniżej odwzorowano nazwy i kolejność kluczowych rubryk wzoru orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W części orzeczeniowej nie stosuje się kodów ICF ani pełnych tabel diagnostycznych. Zapis ma być zrozumiały dla



rodziny, szkoły i organu prowadzącego, a jednocześnie na tyle konkretny, aby można go było przełożyć na organizację wsparcia.

13.4.1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Przykładowy zapis rozstrzygnięcia:

Zespół orzekający orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego Mikołaja R., ucznia klasy IV szkoły podstawowej, na okres drugiego etapu edukacyjnego, ze względu na niepełnosprawność sprzężoną: niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Okres i brzmienie rozstrzygnięcia należy każdorazowo dostosować do stanu prawnego, dokumentacji i indywidualnej decyzji zespołu. Niepełnosprawność sprzężona powinna być opisana przez wskazanie współwystępujących rodzajów niepełnosprawności.

13.4.2. Diagnoza

Zespół orzekający określa diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia:

1) przyczyny występujących trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem wpływu występujących w środowisku nauczania i wychowania barier utrudniających jego funkcjonowanie:

Wpisujemy tutaj łączny mechanizm funkcjonowania, nie tylko nazwy rozpoznań. Trzeba pokazać, co wynika z funkcjonowania intelektualnego, co z funkcji ruchowych i komunikacyjnych, jak oddziałują one razem oraz które bariery środowiskowe zwiększają ograniczenia.

Wersja pełna do akt sprawy:

U Mikołaja występują trudności w uczeniu się i funkcjonowaniu szkolnym wynikające z niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym oraz niepełnosprawności ruchowej. Uczeń rozumie proste, konkretne komunikaty, uczy się przez działanie, modelowanie i powtarzanie, dokonuje wyborów oraz wykorzystuje poznane umiejętności w sytuacjach podobnych do ćwiczonych. Trudności dotyczą przede wszystkim rozumienia treści złożonych i abstrakcyjnych, wykonywania kilku kroków, generalizacji, samodzielnego planowania nowej czynności oraz utrzymywania celu przy dłuższym zadaniu.

Znaczne ograniczenia funkcji ruchowych wpływają na chód, pozycję, precyzyjne czynności rękami, pisanie, manipulowanie materiałami i samoobsługę. Mikołaj porusza się jednak samodzielnie na wózku elektrycznym w dostępnej przestrzeni i wykonuje celowe wybory na urządzeniu komunikacyjnym. Ograniczona zrozumiałość mowy powoduje, że do pełnego udziału potrzebuje stałego dostępu do komunikacji wspomagającej i alternatywnej, czasu na odpowiedź oraz partnera komunikacyjnego, który zwraca się bezpośrednio do niego.

Wzajemne oddziaływanie niepełnosprawności jest widoczne w zadaniach szkolnych. Polecenie złożone, szybka odpowiedź ustna i konieczność zapisu ręcznego tworzą jednocześnie obciążenie poznawcze, komunikacyjne i ruchowe. W takim warunku wynik może nie odzwierciedlać możliwości ucznia. Po ograniczeniu liczby kroków, zastosowaniu materiału konkretnego, udostępnieniu AAC i alternatywnej formy odpowiedzi Mikołaj wykonuje większą część zadania i częściej komunikuje samodzielną decyzję.

Do barier środowiskowych należą w szczególności: brak stałej dostępności AAC, zbyt krótki czas oczekiwania, materiały oparte na przepisywaniu, brak dostępnej roli w pracy grupowej, wyręczanie, dotykanie wózka i pomoc fizyczna bez zapowiedzi, zastawione przejścia, nieprzewidywalna organizacja pomocy w toalecie, brak systematycznych przerw i nieprzystosowanie części zajęć oraz wydarzeń. Ułatwienia stanowią: dostępny sprzęt, regulowane stanowisko, wolne trasy, zadania w formie wyboru i działania, jasna sekwencja kroków, hierarchia podpowiedzi, czas na komunikat, partnerskie relacje i planowe wycofywanie pomocy.

Wersja syntetyczna do orzeczenia:

Mikołaj ma niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Rozumie proste, konkretne komunikaty, dokonuje wyborów i uczy się przez działanie, modelowanie oraz powtarzanie, lecz wymaga wsparcia przy treściach złożonych, wykonywaniu kilku etapów, generalizacji i samodzielnym planowaniu. Ograniczenia ruchowe wpływają na mobilność, pozycję, czynności manualne, zapis i samoobsługę, ale w dostępnej przestrzeni uczeń samodzielnie steruje wózkiem elektrycznym. Mowa jest mało wyraźna, dlatego warunkiem pełnego uczestnictwa jest stały dostęp do AAC, wystarczający czas na odpowiedź i komunikowanie się bezpośrednio z uczniem. Trudności nasilają niedostępne zadania, presja czasu,

wyręczanie, bariery architektoniczne i brak realnej roli w grupie. Uczeń wymaga dostępnego środowiska, zindywidualizowanych metod uczenia, planowej pomocy fizycznej, wsparcia komunikacyjnego i systematycznego rozwijania sprawczości.

Wynik oceny funkcjonowania	Co trafia do tej rubryki orzeczenia
Uczenie się i funkcjonowanie intelektualne	Sposób rozumienia, uczenia się, generalizacji, planowania i wykonywania kilku kroków.
Funkcjonowanie ruchowe	Mobilność na wózku, pozycja, funkcje ręki, wpływ na zadania, samoobsługę i zmęczenie.
Komunikacja	Zrozumiałość mowy, sposób korzystania z AAC, czas na odpowiedź i warunki skutecznego komunikatu.
Funkcjonowanie adaptacyjne	Wybory, rutyny, samoobsługa, prośenie o pomoc, udział w codziennych sytuacjach i zakres pomocy.
Uczestnictwo	Realna rola na lekcji, w grupie, na WF, w wydarzeniach i podczas przemieszczania się.
Czynniki środowiskowe	Sprzęt, dostępność przestrzeni, organizacja pomocy, postawy, tempo, materiały i transport.

2) mocne strony i uzdolnienia dziecka lub ucznia:

Mocnymi stronami Mikołaja są: motywacja do kontaktu, skuteczne dokonywanie wyborów w dostępnej formie, samodzielne kierowanie wózkiem elektrycznym w dostępnej przestrzeni, rozpoznawanie symboli i wybranych słów funkcjonalnych, uczenie się przez konkret i powtarzanie, dobra pamięć rutyn oraz zainteresowanie pojazdami, mapami tras, muzyką i urządzeniami elektronicznymi. Uczeń jest życzliwy, reaguje na znane osoby i chętnie uczestniczy w zadaniu, jeśli ma realną rolę oraz czas na komunikat.

Mocna strona	Jak wykorzystać ją w zaleceniach
Komunikowanie wyborów przez AAC	Włączać ucznia w decyzje dotyczące zadania, pomocy, samoobsługi i udziału w grupie.
Samodzielna mobilność na wózku	Usuwać bariery z trasy i nie przejmować sterowania bez potrzeby i zgody.
Uczenie się przez konkret i powtarzanie	Budować cele na czynnościach funkcjonalnych, modelowaniu i generalizacji w kilku środowiskach.
Zainteresowania pojazdami i mapami	Wykorzystywać w czytaniu funkcjonalnym, matematyce, komunikacji i pracy grupowej.
Pamięć rutyn	Tworzyć stałe sekwencje, a następnie wprowadzać kontrolowane zmiany i plan alternatywny.
Motywacja do relacji	Organizować role rówieśnicze, w których uczeń ma czas, wpływ i dostęp do komunikacji.

3) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia wynikające z jego trudności, mocnych stron i uzdolnień:

Mikołaj potrzebuje specjalnej organizacji nauki i metod pracy łączących edukację funkcjonalną z dostępem ruchowym i komunikacyjnym. Wsparcie powinno umożliwiać rozumienie celu, wybór, wykonanie dostępnej części zadania i zakomunikowanie efektu. Nie należy zastępować samodzielności szybkością wykonania przez dorosłego.

Potrzeba ucznia	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Stały dostęp do AAC i partnera komunikacyjnego	Ograniczona zrozumiałość mowy i wolniejsze budowanie komunikatu.	Urządzenie dostępne przez cały dzień, aktualny słownik, plan ładowania i awaryjny sposób komunikacji.
Zadania w dostępnej formie	Połączenie trudności poznawczych z ograniczeniem funkcji ręki.	Jeden cel, konkret, wybór, symbole, technologia i oddzielenie wiedzy od grafomotoryki.



Potrzeba ucznia	Z czego wynika	Konsekwencja dla szkoły
Czas i przewidywalna sekwencja	Wolniejsze przetwarzanie i komunikacja; trudność z wieloma krokami.	Jeden komunikat, czas na reakcję, potwierdzenie i następny krok; plan wizualny.
Samodzielna mobilność w dostępnej przestrzeni	Brak chodu przy możliwości sterowania wózkiem.	Wolne trasy, dostępne sale, działająca winda, pomoc tylko tam, gdzie potrzebna.
Bezpieczna, godna pomoc w samoobsłudze	Ograniczenia ruchowe przy zachowanej zdolności komunikowania potrzeb i udziału.	Plan czynności, wskazane osoby, prywatność, zgoda, sprzęt i zastępstwo.
Hierarchia pomocy i wycofywanie podpowiedzi	Ryzyko wyręczania i utrwalania zależności.	Najpierw czas, następnie wskazówka, model, pomoc częściowa, a pomoc pełna tylko gdy niezbędna.
Realna rola społeczna	Ryzyko biernej obecności i odpowiadania przez rówieśników.	Przydzielać dostępne role, kierować pytania do ucznia i przygotować klasę do komunikacji AAC.
Przerwy, pozycjonowanie i monitorowanie zmęczenia	Spadek precyzji i tempa w drugiej części dnia.	Plan zmiany pozycji, krótka przerwa, obserwacja sygnałów i dostosowanie obciążenia.

13.4.3. Zalecenia

Komentarz szkoleniowy. Zapewnić stały dostęp do AAC, dostępny sposób odpowiedzi, wydłużony czas, etapowanie zadań, właściwe pozycjonowanie, dostępność przestrzeni i pomoc opisaną tak, aby usuwała barierę, a nie zastępowała działanie ucznia. Wykorzystywać zdolność dokonywania wyborów, zainteresowania pojazdami, muzyką i technologią, samodzielne kierowanie wózkiem oraz gotowość do udziału w grupie przy jasno określonej roli. Podane dalej częstotliwości działań i terminy robocze są przykładowe; terminy prawne i obowiązki związane z bezpieczeństwem obowiązują bez zmian. W rzeczywistej sprawie należy dostosować propozycje organizacyjne do aktualnych potrzeb ucznia, planu szkoły, dokumentacji medycznej i rehabilitacyjnej oraz możliwości organizacyjnych, bez obniżania wymaganego poziomu dostępności.

I. Zespół orzekający zaleca warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub ucznia, uwzględniające:

1) realizację wymagań edukacyjnych wynikających z programów wychowania przedszkolnego lub programów nauczania, w tym zapewnienie niezbędnego w procesie kształcenia sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;

2) rozwijanie mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia;

3) poprawę funkcjonowania dziecka lub ucznia i wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe
– w ramach:

1) działań podczas bieżącej pracy z dzieckiem lub uczniem, w tym organizowanej we współpracy z rodzicami:

Zaleca się prowadzenie pracy w krótkich, jasno opisanych etapach, z użyciem materiału konkretnego, symboli, zdjęć, komunikatów prostych językowo i form odpowiedzi dostępnych motorycznie. Każde pytanie powinno być kierowane bezpośrednio do ucznia. Po zadaniu pytania należy zapewnić czas na reakcję i zbudowanie komunikatu na urządzeniu AAC. Nauczyciel powinien potwierdzić znaczenie wypowiedzi, nie zaś zastępować ją własną interpretacją.

Urządzenie AAC, wózek elektryczny, uchwyt, regulowane stanowisko i inne pomoce mają być dostępne w czasie wszystkich zajęć, przerw, wydarzeń i czynności, w których są potrzebne. Pomoc fizyczna powinna być zapowiadana, uzgadniana z uczniem i ograniczana do niezbędnego zakresu. W odniesieniu do samoobsługi należy stosować plan chroniący prywatność i wskazujący osoby odpowiedzialne oraz sposób zastępstwa.

Zalecenie w bieżącej pracy	Powiązany problem	Przykładowa częstotliwość	Realizator	Wskaźnik efektu
Stały dostęp do AAC i bezpośrednie zwracanie się do ucznia	Ograniczona zrozumiałość mowy i ryzyko odpowiadania przez innych.	Przez cały dzień szkolny i podczas wszystkich decyzji dotyczących ucznia.	Wszyscy nauczyciele, specjaliści i osoby wspierające.	Więcej samodzielnych komunikatów, wyborów i odpowiedzi; mniej sytuacji, w których inni mówią za ucznia.
Jeden komunikat – jeden krok – czas na reakcję	Trudność z wieloetapowym poleceniem i wolniejsze tempo odpowiedzi.	W każdej czynności nowej lub złożonej.	Nauczyciele i specjaliści.	Uczeń częściej rozpoczyna i kończy kolejny etap bez pomocy pełnej.
Dostępna forma zadania i odpowiedzi	Ograniczenia ręki zaniżające wykonanie poznawcze.	W każdym zadaniu wymagającym zapisu, manipulacji lub szybkiej reakcji.	Nauczyciele przedmiotowi, nauczyciel współorganizujący.	Wynik lepiej odpowiada rozumieniu; rośnie liczba zadań wykonanych przez ucznia.
Hierarchia pomocy i planowe wycofywanie podpowiedzi	Wyřęcanie i trudność w ocenie rzeczywistej samodzielności.	Codziennie; przegląd co 4–8 tygodni.	Cały zespół szkolny.	Więcej etapów wykonywanych samodzielnie lub z mniejszą pomocą.
Przerwy i zmiana pozycji	Zmęczenie, spadek precyzji i komfortu.	Zgodnie z planem i sygnałami ucznia; częstotliwość ustalana indywidualnie.	Osoba wspierająca, nauczyciele, zgodnie z zaleceniami.	Krótszy spadek wykonania, wcześniejsze sygnalizowanie dyskomfortu, lepszy powrót do zadania.
Rola w pracy grupowej	Ryzyko biernej obecności i przejęcia decyzji przez rówieśników.	Przy każdej pracy grupowej.	Nauczyciel prowadzący.	Uczeń wykonuje określony element i komunikuje co najmniej jedną decyzję grupy.
Plan dostępności przestrzeni i sprzętu	Bariery przejść, windy, toalety i awarie sprzętu.	Codziennie oraz przed każdym wydarzeniem poza rutyną.	Dyrektor, koordynator, nauczyciele i obsługa.	Brak pominiętych zajęć z powodu możliwej do usunięcia bariery; plan awaryjny działa.

2) zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów:

Zespół powinien przyjąć wspólny opis dostępnych sposobów działania Mikołaja: jak komunikuje „tak”, „nie”, zgodę, sprzeciw, ból i potrzebę przerwy; jak długo zwykle buduje komunikat; jakiego dostępu używa na tablicie; które czynności wykonuje sam; jaka jest kolejność podpowiedzi; kto i jak pomaga przy zmianie pozycji, transferze i toalecie. Ustalenia powinny obowiązywać na lekcjach, zajęciach specjalistycznych, przerwach, wycieczkach i zastępstwach.

Co najmniej raz w okresie ewaluacji WOPFU/IPET zespół powinien porównać wykonanie w kilku warunkach i sprawdzić, czy pomoc została ograniczona do niezbędnego zakresu. Analiza ma obejmować nie tylko to, czy odbyły się zajęcia, lecz czy Mikołaj częściej komunikuje decyzję, rozpoczyna zadanie, wykonuje dostępny etap, porusza się samodzielnie i uczestniczy w grupie.

3) pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ze wskazaniem zalecanych form tej pomocy udzielanej dziecku lub uczniowi oraz, w zależności od potrzeb, jego rodzicom, przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę, ośrodek, placówkę lub poradnię:

Zaleca się indywidualne zajęcia logopedyczne prowadzone przez logopedę przygotowanego do pracy z AAC i potrzebami ucznia, ukierunkowane na budowanie zrozumiałego komunikatu i rozwijanie języka także z użyciem AAC. Rodzicom zaleca się porady i konsultacje dotyczące podtrzymywania samodzielnej komunikacji. Postęp ocenia się przez liczbę i różnorodność własnych komunikatów w codziennych sytuacjach, z odnotowaniem poziomu podpowiedzi. W IPET uzgadnia się odrębne cele tych zajęć i rewalidacji; nie powiela się tego samego programu pod dwiema nazwami.



Mikołajowi zaleca się indywidualne porady i konsultacje z psychologiem, z dostępnym sposobem komunikacji, dotyczące wyrażania potrzeb, sprawstwa i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Jeśli ocena potwierdzi potrzebę systematycznej pracy terapeutycznej, w IPET należy zaplanować inne zajęcia o charakterze terapeutycznym. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dobiera się wyłącznie przy rozpoznanych trudnościach i odrębnym celu, którego nie realizują już pozostałe zajęcia; nie wynikają automatycznie z niepełnosprawności sprzężonych. Rodzicom zaleca się konsultacje dotyczące wspólnego słownika AAC, hierarchii pomocy i przygotowania do zmian.

4) odpowiednio zajęć socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych lub rewalidacyjnych, ze wskazaniem rodzaju i formy zajęć rewalidacyjnych w przypadku dziecka lub ucznia niepełnosprawnego:

Zaleca się indywidualne zajęcia rewalidacyjne rozwijające samodzielne używanie AAC w działaniu, dokonywanie wyborów, orientację w planie dnia, prośenie o pomoc i przenoszenie prostych umiejętności na różne sytuacje. Przewiduje się ćwiczenia z partnerem lub w małej grupie służące rzeczywistej wymianie i współpracy. Miara efektu jest samodzielna inicjatywa, własny wybór i wykonanie dostępnego etapu przy malejącej liczbie podpowiedzi. Harmonogram i wymiar szkoły ustala w IPET.

Zajęcia prowadzi nauczyciel lub specjalista z kwalifikacjami odpowiednimi do rodzaju niepełnosprawności i zakresu zajęć. Plan Mikołaja wymaga uwzględnienia zarówno niepełnosprawności intelektualnej, jak i ruchowej oraz kompetencji w zakresie AAC. Jeżeli zadania wymagają udziału różnych specjalistów, uzgadniają oni cele, sposoby komunikacji i zasady pomocy. Nie oznacza to automatycznego obowiązku jednoczesnej obecności dwóch osób na każdych zajęciach (§ 7 ust. 10 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r.; t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

Rewalidacja nie zastępuje fizjoterapii, rehabilitacji medycznej ani świadczeń zdrowotnych. Może wykorzystywać ustawienie, sprzęt i zalecenia rehabilitacyjne, ale jej celem szkolnym jest zwiększanie udziału ucznia w edukacji i codziennych czynnościach. Nie należy sprowadzać rewalidacji do biernych ćwiczeń ruchowych ani do pracy z AAC wyłącznie w gabinecie bez generalizacji.

5) jeżeli zachodzi potrzeba:

a) zapewnienia wsparcia dziecka lub ucznia przez nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnionego w celu współorganizowania kształcenia specjalnego, specjalistów lub innych osób (należy określić zakres tego wsparcia):

Zaleca się wsparcie nauczyciela współorganizującego i odpowiednich specjalistów w zakresie: przygotowania dostępnych materiałów, obsługi edukacyjnego wykorzystania AAC, organizacji stanowiska, etapowania poleceń, planowania ról grupowych, monitorowania zmęczenia, wycofywania podpowiedzi, konsultowania z nauczycielami sposobu oceniania oraz wspierania bezpiecznego uczestnictwa w przemieszczaniu, WF i wydarzeniach szkolnych.

Wsparcie nie powinno przyjmować formy stałego mówienia za ucznia, wykonywania zadań, prowadzenia wózka ani izolowania go przy osobnym stoliku. Osoba wspierająca ma udostępniać sytuację i zwiększać samodzielność, a nie stawać się jedynym partnerem ucznia.

b) realizacji wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych indywidualnie z dzieckiem lub uczniem lub w grupie liczącej do 5 dzieci lub uczniów – w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym (należy określić sposób realizacji tych zajęć):

Na podstawie opisanego materiału nie wskazuje się obecnie konkretnych zajęć edukacyjnych Mikołaja do realizacji indywidualnie lub w grupie do 5 uczniów poza oddziałem. Zaleca się udział z klasą przy opisanych dostosowaniach. Przerwa regulacyjna, trening komunikacji, nauka obsługi pomocy lub zajęcia terapeutyczne nie są same w sobie taką formą organizacji zajęć edukacyjnych. Jeżeli dalsza WOPFU wykaże tę potrzebę, należy nazwać zajęcia, sposób ich realizacji, zakres, cel i kryteria przeglądu w IPET.

Czynności zdrowotne, samoobsługowe i rehabilitacyjne nie powinny automatycznie zastępować udziału w zajęciach edukacyjnych. Harmonogram trzeba układać tak, aby uczeń nie tracił stale tych samych lekcji, aktywności grupowych i wydarzeń klasowych.

6) współpracy przedszkola, szkoły lub ośrodka, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, do których uczęszcza dziecko lub uczeń, z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz dziecka i rodziny, w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, pomocy społecznej i resocjalizacji nieletnich:

Wskazana jest współpraca szkoły, za zgodą rodziców i z poszanowaniem kompetencji poszczególnych podmiotów, z PPP, zespołem medycznym i rehabilitacyjnym, specjalistą AAC, podmiotem serwisującym sprzęt, organizatorem transportu oraz jednostkami pomocy społecznej, jeżeli jest to potrzebne. Współpraca powinna mieć konkretny cel:

spójny sposób komunikacji, bezpieczne pozycjonowanie i transfer, ciągłość dostępu do sprzętu, przygotowanie powrotu po leczeniu, organizację transportu lub wsparcie rodziny.

PPP wspiera szkołę merytorycznie, lecz nie odpowiada za organizację kadry, remonty, zakup i serwis sprzętu ani codienne wykonanie zaleceń. Zakres odpowiedzialności powinien być zapisany jasno.

7) przygotowanie środowiska szkoły, ośrodka lub placówki, o których mowa w art. 2 pkt 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na przyjęcie ucznia po leczeniu lub terapii do społeczności:

Jeżeli Mikołaj wraca po zabiegu, hospitalizacji, zmianie sprzętu, intensywnej rehabilitacji albo okresie czasowego pogorszenia stanu, szkoła powinna przed powrotem uzyskać aktualne informacje funkcjonalne, sprawdzić stanowisko, trasy, transfery, toaletę, plan przerw, ewakuację i sposób komunikacji. Należy ustalić, co się zmieniło, czego uczeń może potrzebować przejściowo i jakie kryteria pozwolą stopniowo wrócić do wcześniejszej aktywności.

Przygotowanie powinno odbywać się przed pierwszym dniem powrotu, a nie metodą prób podczas lekcji. Rodzic i uczeń powinni wiedzieć, kto koordynuje działania i jak zgłosić potrzebę modyfikacji.

II. Zespół orzekający określa wszystkie możliwe formy kształcenia specjalnego, poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka lub ucznia, spośród form wskazanych w § 16 ust. 2 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428):

W przedstawionym przypadku najkorzystniejszą formą jest kształcenie w szkole ogólnodostępnej w oddziale integracyjnym, pod warunkiem zapewnienia stałej dostępności komunikacyjnej, architektonicznej i organizacyjnej, nauczyciela współorganizującego, odpowiednich specjalistów, dostępnego stanowiska, pomocy w samoobsłudze oraz programu pracy dostosowanego do funkcjonowania intelektualnego ucznia. Mikołaj korzysta z relacji z rówieśnikami i uczy się w naturalnych sytuacjach społecznych, jeśli ma realną rolę i nie jest wyręczany.

W IPET podstawą doboru celów Mikołaja jest odrębna podstawa programowa wskazana na początku studium. Przykład wspólnej sytuacji: klasa planuje zakupy na wydarzenie, a Mikołaj wybiera potrzebny produkt spośród dostępnych propozycji, przekazuje wybór przez AAC i uczestniczy w wykonaniu planu. Ocenia się trafność własnego wyboru, inicjatywę oraz zakres pomocy w kolejnych porównywalnych sytuacjach, nie opanowanie wymagań matematyki klasy IV przeznaczonych dla pozostałych uczniów.

Kolejne możliwe formy w tym scenariuszu: 2) szkoła lub oddział ogólnodostępny przy zapewnieniu pełnego zakresu potrzebnego wsparcia; 3) szkoła specjalna lub oddział specjalny odpowiednie do niepełnosprawności sprzężonych i poziomu funkcjonowania intelektualnego; 4) ośrodek rewalidacyjno-wychowawczy. Ta ostatnia forma jest prawnie dostępna z uwagi na niepełnosprawności sprzężone, w tym intelektualną, lecz w tym scenariuszu pierwszeństwo ma wykorzystanie udokumentowanego udziału w oddziale integracyjnym. Nie opisano przesłanek niemożności uczęszczania do szkoły w miejscu zamieszkania, uzasadniających SOSW lub SOW. Kolejność wymaga indywidualnej oceny, nie wynika z samej nazwy rozpoznania.

III. Zespół orzekający określa zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek, o którym mowa w art. 2 pkt 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w celu realizacji zaleceń, o których mowa w części I i II:

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Samodzielne komunikaty i wybory	Część odpowiedzi pomijana; inni mówią za ucznia.	Więcej odpowiedzi uzyskanych bezpośrednio od Mikołaja; AAC dostępne podczas całego dnia.	Krótki rejestr lekcji, obserwacja, próbki komunikatów.
Zakres pomocy w zadaniu	Pomoc bywa pełna bez sprawdzenia dostępnych etapów.	Więcej czynności wykonanych po czasie, wskazówce lub pomocy częściowej.	Arkusz hierarchii pomocy, próbki prac.
Wykonanie w dostępnej formie	Standardowe zadania pisemne zaniżają wynik.	Uczeń częściej pokazuje rozumienie przez wybór, AAC, konkrety i technologię.	Porównanie dwóch form zadań.
Samodzielna mobilność	Trasy okresowo zastawione, inni przejmują sterowanie.	Więcej przejść wykonanych samodzielnie; bariery usuwane przed przejazdem.	Rejestr barier i obserwacja przejść.



Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Źródło danych
Udział w pracy grupowej	Bierna obecność lub odpowiedź rówieśnika.	Realna rola w większości zadań grupowych i własna decyzja ucznia.	Karta pracy grupowej, obserwacja nauczyciela.
Komfort i zmęczenie	Spadek precyzji pod koniec dnia; późne sygnalizowanie.	Wcześniejsze sygnalizowanie, planowe przerwy i szybszy powrót do aktywności.	Plan przerw, komunikaty ucznia, obserwacja.
Samoobsługa i prywatność	Zakres pomocy nie zawsze opisany etapami.	Stały plan, zgoda ucznia, przewidywalne osoby i więcej etapów z aktywnym udziałem.	Plan opieki, rozmowa z uczniem i rodziną.
Udział w WF i wydarzeniach	Część aktywności zastępowana obserwacją.	Więcej zaplanowanych, dostępnych ról ruchowych i społecznych.	Plan lekcji, karta udziału, dokumentacja wydarzeń.

13.4.4. Dodatkowe informacje

1. Dziecko lub uczeń posługuje się wspomagającą lub alternatywną metodą komunikacji (AAC) lub językiem migowym: TAK / NIE

Przykładowy zapis: TAK. Mikołaj korzysta z komunikacji wspomagającej i alternatywnej za pomocą tabletu z oprogramowaniem komunikacyjnym, symboli, gestów, wskazywania wzrokiem oraz odpowiedzi „tak/nie”. AAC powinno być dostępne przez cały dzień szkolny, w czasie lekcji, przerw, czynności samoobsługowych, wydarzeń i sytuacji awaryjnych. Należy zapewnić aktualny słownik, właściwe ustawienie urządzenia, czas na odpowiedź, plan ładowania i awaryjny sposób komunikacji.

2. Wpływ spełniania odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, na podstawie zezwolenia, o którym mowa w art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, na prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka lub ucznia):

Instrukcja do wzoru: jeżeli pole nie ma zastosowania, należy je przekreślić. Nie wpisuje się w nim dowolnego uzasadnienia „nie dotyczy”.

3. Inne:

Przykładowy zapis: Szkoła powinna zapewnić ciągłość dostępu do AAC i sprzętu mobilnościowego, opracować plan awaryjny na wypadek usterki lub awarii windy, ustalić zasady pomocy fizycznej i prywatności oraz monitorować, czy wsparcie zwiększa samodzielność ucznia. Każda istotna zmiana stanu zdrowia, sprzętu lub sposobu komunikacji powinna prowadzić do aktualizacji WOPFU, IPET i procedur.

13.4.5. W przypadku wydania nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazać okoliczności, które Zespół Orzekający uznał za istotne dla rozstrzygnięcia, oraz wyjaśnić powody, na podstawie których stwierdzono potrzebę wydania nowego orzeczenia:

Należy wskazać okoliczności istotne dla rozstrzygnięcia i powody wydania nowego orzeczenia.

Jeżeli jest to pierwsze orzeczenie, części dotyczącej okoliczności wydania nowego orzeczenia nie wypełnia się; należy postąpić zgodnie z konstrukcją urzędowego wzoru.

Przykładowy zapis przy nowym orzeczeniu: Istotnymi okolicznościami są zmiana etapu edukacyjnego, aktualizacja oceny funkcjonowania intelektualnego i adaptacyjnego, wprowadzenie wózka elektrycznego i nowego systemu AAC, zmiana zakresu samodzielnej mobilności oraz potrzeba doprecyzowania wsparcia w samoobsłudze, komunikacji i realizacji wymagań edukacyjnych.

13.4.6. Orzeczenie uchyla:

1) orzeczenie nr ... o potrzebie kształcenia specjalnego z dnia ... wydane przez ...;

2) orzeczenie nr ... o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych/indywidualnych z dnia ... wydane przez

Część „Orzeczenie uchyla” wypełnia się wyłącznie przy wydaniu nowego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazuje się odpowiednio: 1) numer, datę i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) numer, datę



i zespół, który wydał poprzednie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli dotyczy. W pierwszym orzeczeniu pól tych nie wypełnia się.

13.4.7. Uzasadnienie funkcjonalne rozstrzygnięcia – wersja do akt sprawy

Zespół orzekający, po analizie dokumentacji medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, rehabilitacyjnej i komunikacyjnej, danych ze szkoły i rodziny, rozmowy z uczniem, obserwacji oraz prób przeprowadzonych w warunkach dostępnych, stwierdza, że Mikołaj ma niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchową oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Obie niepełnosprawności istotnie wpływają na proces uczenia się i codzienne funkcjonowanie, a ich skutki wzajemnie się nasilają w zadaniach wymagających jednocześnie rozumienia, komunikacji, ruchu i samodzielnej organizacji działania.

Uczeń wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy, stałego dostępu do AAC, dostępnych form zadań i odpowiedzi, wsparcia w generalizacji, samodzielności i relacjach, dostępności architektonicznej, planowej pomocy fizycznej, monitorowania zmęczenia oraz zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów. Równocześnie zachowuje ważne zasoby: dokonuje wyborów, komunikuje potrzeby, samodzielnie steruje wózkiem w dostępnej przestrzeni, uczy się prostych rutyn i uczestniczy w grupie po odpowiedniej organizacji warunków.

Dotychczasowe wsparcie było częściowo skuteczne, lecz nie było stosowane jednolicie. Szczególnie niezbędne jest ograniczenie wyręczania, zapewnienie AAC przez cały dzień, oddzielenie wiedzy od wymagań grafomotorycznych oraz uporządkowanie pomocy w samoobsłudze i przemieszczaniu się. W związku z tym zasadne jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność sprzężoną.

• 13.5. Etap IV. Wsparcie po orzeczeniu

Orzeczenie uruchamia proces organizacji wsparcia. W przypadku Mikołaja skuteczność nie zależy od liczby osób stojących obok ucznia, lecz od spójności systemu: dostępności sprzętu, wspólnego sposobu komunikacji, właściwego poziomu pomocy, bezpiecznych procedur i realnego udziału ucznia w decyzjach.

13.5.1. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Szkoła	Realizację zaleceń, codzienną dostępność, organizację pomocy, monitoring i dokumentowanie efektów.	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Dyrektor	Kadrę, harmonogram, dostępność sal, toalety i sprzętu, plan zastępstw, bezpieczeństwo i koordynację.	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Nauczyciele	Dostępne zadania, czas na AAC, ocenę postępu, role grupowe i respektowanie autonomii.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: diagnozowanie medyczne, naprawianie sprzętu lub wykonywanie za ucznia zadań z powodu pośpiechu.
Nauczyciel współorganizujący	Udostępnienie procesu, konsultacje, materiały, hierarchię pomocy, generalizację i monitoring samodzielności.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: stałe bycie „cieniem”, mówienie za ucznia i zastępowanie relacji z nauczycielem oraz rówieśnikami.
Specjaliści szkolni	Rewalidację, komunikację, wsparcie zespołu, cele funkcjonalne i przenoszenie strategii na codzienne sytuacje.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zastępowanie wszystkich nauczycieli w korzystaniu z AAC i dostosowaniach.
Osoby wspierające w samoobsłudze	Bezpieczne wykonanie planu, prywatność, zgodę, higienę i udział ucznia w dostępnych etapach.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: dowolne zmienianie zakresu pomocy bez uzgodnienia i dokumentowania.
Rodzice	Informacje o zdrowiu, komunikacji, sprzęcie i strategiach domowych; współpracę przy aktualizacji planu.	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
PPP	Diagnozę funkcjonalną, zalecenia, konsultacje wdrożenia i ponowną ocenę w zakresie kompetencji poradni.	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	Warunki organizacyjne, finansowe, techniczne i infrastrukturalne potrzebne do realizacji zadań szkoły.	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.
Podmioty zdrowotne i rehabilitacyjne	Świadczenia zdrowotne, zalecenia medyczne, rehabilitację, dobór i kontrolę medycznego sprzętu zgodnie z kompetencjami.	Granica lub niedopuszczalna praktyka: ustalanie programu szkolnego i codziennych metod dydaktycznych przez podmiot medyczny zamiast przez szkołę.

13.5.2. Przełożenie zaleceń na WOPFU i IPET

WOPFU powinna opisać aktualne wykonanie w warunkach szkolnych, w tym różnicę między czynnością samodzielną, wykonywaną przy dostosowaniu, z pomocą częściową i z pomocą pełną. IPET ma przełożyć ten obraz na cele, działania, odpowiedzialność, formy pracy, zajęcia rewalidacyjne, sposób komunikacji, pomoc w samoobsłudze i monitoring.

Element	Co powinien zawierać	Związek z orzeczeniem
WOPFU	Uczenie się, komunikacja AAC, mobilność, funkcje ręki, samoobsługa, zmęczenie, relacje, wykonanie w różnych warunkach, bariery i zasoby.	Aktualizuje diagnozę funkcjonowania i pokazuje, jak zalecenia działają w konkretnej szkole.
IPET – cele edukacyjne	Cele funkcjonalne, sposób uczenia, dostępne formy odpowiedzi, generalizacja i kryteria osiągnięcia.	Przekłada potrzeby ucznia na program nauczania i codzienne zadania.
IPET – komunikacja	Stała dostępność AAC, słownik, partnerzy, czas na odpowiedź, awaria, generalizacja na wszystkie sytuacje.	Realizuje zalecenia dotyczące dostępności komunikacyjnej i sprawczości.
IPET – organizacja wsparcia	Zakres nauczyciela współorganizującego, specjalistów, osób wspierających, plan pomocy i wycofywania odpowiedzi.	Porządkuje role bez przerzucania odpowiedzialności na jedną osobę.
IPET – dostępność i bezpieczeństwo	Stanowisko, trasy, toaleta, transfer, przerwy, sprzęt, WF, wycieczki, ewakuacja, plan powrotu po leczeniu.	Przekłada zalecenia środowiskowe na konkretne procedury.
Ewaluacja	Wskaźniki komunikacji, samodzielności, uczestnictwa, wykonania w dostępnej formie i rzeczywistego wdrożenia przez szkołę.	Pozwala odróżnić brak efektu od braku dostępności lub niewykonania zaleceń.

13.5.3. Plan wdrożenia zaleceń w szkole

Plan dla Mikołaja łączy stały dostęp do komunikacji z pomocą pozostawiającą mu własny udział w czynności. Terminy prawne i zasady monitorowania opisano w rozdziałach 3.8 i 4.7–4.9.



Termin lub moment realizacji	Działanie	Odpowiedzialni
Przed korzystaniem z rozwiązań; przy ujawnieniu zagrożenia – niezwłocznie.	Zapewnienie skutecznej komunikacji i bezpiecznej pomocy; sprawdzenie AAC, ładowania, stanowiska, tras, toalety, zasad korzystania ze sprzętu i planu ewakuacji. Ustalenie sposobu awaryjnego oraz zastępstw. Informacje rodziny i Mikołaja pozyskuje się w dostępnej formie; pilne zabezpieczenie nie czeka na wspólne spotkanie.	Dyrektor, koordynator, nauczyciele, specjaliści, osoby wspierające i rodzic.
Termin prawny: do 30 września przy rozpoczynaniu kształcenia od początku roku szkolnego albo 30 dni od złożenia orzeczenia w szkole; właściwy wariant według § 6 ust. 5.	Dokonanie WOPFU i opracowanie IPET: udokumentowanie wcześniej sprawdzonych rozwiązań, odpowiedzialności, planu awaryjnego oraz potrzebnych dalszych dostosowań. Termin dokumentacji nie odracza zapewnienia komunikacji i bezpiecznego udziału.	Zespół IPET i dyrektor z udziałem rodziny oraz ucznia w dostępnej formie.
Propozycja organizacyjna: w ramach przygotowania IPET i uruchamiania wsparcia	Ustalenie hierarchii pomocy, dostępnych form zadania, ról grupowych i sposobu rejestrowania komunikatów oraz samodzielności.	Nauczyciele, nauczyciel współorganizujący i specjaliści.
Propozycja organizacyjna: po uruchomieniu działań – przez pierwszy uzgodniony okres realizacji	Codziennie stosowanie AAC, dostępnych zadań, planu przerw, pomocy etapowej i procedur mobilności oraz samoobsługi.	Cały zespół realizujący IPET.
Propozycja organizacyjna: zbiorczy przegląd po około 4–6 tygodniach faktycznego wdrożenia; kontrola gotowości i reagowanie na usterki – od początku, na bieżąco.	Podsumowanie działania rozwiązań technicznych i organizacyjnych, usuniętych usterek, powtarzających się barier i zakresu pomocy. Nie jest to pierwsza kontrola dostępności. Zagrożenia i brak skutecznej komunikacji wymagają działania od razu. Przegląd roboczy nie wymaga posiedzenia pełnego zespołu.	Koordynator, dyrektor i osoby realizujące działania; PPP konsultacyjnie według potrzeby.
Termin prawny: okresowa WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym; spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym.	Ocena wykonania w warunkach dostępnych oraz, w miarę potrzeb, modyfikacja IPET. Decyzje o dodatkowych godzinach, sprzęcie i zatrudnieniu podejmuje dyrektor w odpowiednim trybie.	Zespół IPET, rodzice i uczeń w dostępnej formie; dyrektor i organ prowadzący w wymaganym zakresie.
Według potrzeb: po istotnej zmianie mającej wpływ na funkcjonowanie lub wsparcie.	Sprawdzenie wpływu zmiany sprzętu, stanu zdrowia, sposobu komunikacji, transportu lub warunków szkoły; aktualizacja WOPFU i, w miarę potrzeb, IPET. Nowe orzeczenie rozważa się, gdy niezbędna zmiana wykracza poza treść dotychczasowego rozstrzygnięcia.	Dyrektor i zespół IPET we współpracy z rodziną i właściwymi specjalistami; PPP konsultacyjnie.

Dostęp do AAC i bezpieczna pomoc w samoobsłudze muszą być zapewnione w chwili potrzeby. Nie odkłada się ich do spotkania zespołu ani nie kończy wraz z pierwszym okresem organizacyjnym.

13.5.4. Procedury operacyjne do wykorzystania w szkole

Procedury mają być krótkie, znane wszystkim osobom i dostępne także na zastępstwach. Nie powinny zastępować indywidualnej oceny sytuacji ani zgody ucznia, ale zapewniają wspólny standard działania.



Procedura	Kroki
Rozmowa z użyciem AAC	1. Zwróć się bezpośrednio do Mikołaja. 2. Zapewnij urządzenie w zasięgu i właściwe ustawienie. 3. Zadać jedno pytanie. 4. Poczekaj. 5. Nie kończ zdania za ucznia. 6. Potwierdź znaczenie komunikatu.
Czas na odpowiedź	1. Zaznacz, że kolejka należy do ucznia. 2. Daj czas na orientację i wybór. 3. Jeśli brak reakcji, sprawdź pozycję, ekran i rozumienie pytania. 4. Dopiero później zaproponuj ograniczony wybór lub podpowiedź.
Dostępne zadanie	1. Określ cel poznawczy. 2. Usuń zbędne wymagania grafomotoryczne. 3. Podziel na kroki. 4. Udostępnij konkrety, symbole lub technologię. 5. Zapisz rodzaj pomocy. 6. Oceń wynik, nie szybkość ręki.
Hierarchia pomocy	1. Zapewnij czas. 2. Powtórz krótko. 3. Wskaż początek. 4. Pokaż model. 5. Udziel pomocy częściowej. 6. Pomoc pełna tylko gdy niezbędna. 7. Przy kolejnej próbie zacznij od niższego poziomu pomocy.
Pomoc przy wózku	1. Zwróć się do ucznia. 2. Zapytaj, czy potrzebuje pomocy. 3. Nie dotykaj sterowania ani wózka bez zgody, poza bezpośrednim zagrożeniem. 4. Najpierw usuń barierę. 5. Pozwól uczniowi wykonać manewr.
Przemieszczanie się	1. Sprawdź trasę. 2. Zapewnij otwarte przejścia i działającą windę. 3. Uwzględnij czas. 4. Miej plan awaryjny. 5. Nie wykluczaj ucznia z zajęć z powodu bariery możliwej do usunięcia.
Samoobsługa i toaleta	1. Zapewnij prywatność. 2. Ustal stałe osoby i zastępstwo. 3. Zapowiedz czynność. 4. Uzyskaj zgodę. 5. Pozwól uczniowi wykonać dostępne etapy. 6. Stosuj zalecany sprzęt i zasady bezpieczeństwa. 7. Zgłoś zmianę potrzeb.
Zmęczenie i pozycja	1. Rozpoznaj sygnały. 2. Zapytaj ucznia dostępnym sposobem. 3. Sprawdź pozycję i komfort. 4. Zastosuj ustaloną przerwę lub zmianę pozycji. 5. Po powrocie rozpocznij od prostego kroku.
Praca grupowa	1. Przydziel realną rolę. 2. Udostępnij AAC. 3. Ustal kolejkę wypowiedzi. 4. Nie pozwalaj odpowiadać za ucznia. 5. Oceniaj wkład, nie wyłącznie tempo. 6. Krótko omów po zadaniu.
Awaria AAC lub wózka	1. Zapewnij bezpieczeństwo. 2. Uruchom wcześniej ustalony sposób awaryjny komunikacji lub mobilności. 3. Skontaktuj się z wyznaczoną osobą i rodziną. 4. Nie pozbawiaj ucznia możliwości zgody i komunikowania potrzeb. 5. Dokumentuj wpływ awarii.
Ewakuacja	1. Stosuj indywidualny plan. 2. Zapewnij wyznaczone osoby i sprzęt. 3. Komunikuj uczniowi kolejne kroki. 4. Nie pozostawiaj samodzielnie w miejscu oczekiwania bez zabezpieczenia. 5. Ćwicz procedurę i aktualizuj po zmianie sprzętu lub sal.

13.5.5. Priorytetowe elementy wsparcia, przykładowy sposób realizacji i rozwiązania rozszerzające

Priorytety Mikołaja obejmują komunikację, dostępny sposób uczenia się i pomoc zachowującą własne działanie. Zestawienie pokazuje ich realizację w codziennej pracy oraz rozwiązania wspierające współpracę zespołu. Nie określa jednakowego zakresu pomocy dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Komunikacja	AAC przez cały dzień, czas na odpowiedź, bezpośrednie zwracanie się do ucznia.	Wspólny słownik i prosty plan awaryjny dla całego zespołu.	Systematyczna aktualizacja słownika, analiza komunikatów i generalizacja na wszystkie środowiska.

Obszar	Priorytetowe elementy wsparcia	Przykładowy sposób realizacji	Rozwiązania rozszerzające
Uczenie się	Jeden cel, konkret, małe kroki i dostępna odpowiedź.	Wspólne zasady adaptacji kart pracy i oceniania.	Biblioteka dostępnych materiałów, porównywanie warunków i regularna konsultacja specjalistów.
Samodzielność	Hierarchia pomocy i zakaz automatycznego wyręczania.	Rejestr zakresu pomocy w kluczowych czynnościach.	Plan systematycznego wycofywania podpowiedzi i generalizacji w domu oraz szkole.
Mobilność	Wolne trasy, dostępne sale, sprawna winda, zgoda przed pomocą przy wózku.	Codzienny przegląd tras i plan awaryjny.	Audyt całego dnia, wydarzeń i przestrzeni poza szkołą wraz z usuwaniem barier.
Samoobsługa	Dostępna toaleta, prywatność, wskazane osoby, zgoda i bezpieczna pomoc.	Spisany plan czynności i zastępstwo.	Regularna ocena udziału ucznia i sprzętu zwiększającego samodzielność.
Zmęczenie i zdrowie	Możliwość przerwy i zmiany pozycji zgodnie z aktualnymi potrzebami.	Plan przerw, sygnałów i reakcji.	Analiza obciążenia całego dnia i koordynacja z zespołem medyczno-rehabilitacyjnym.
Uczestnictwo społeczne	Realna rola w grupie i zakaz odpowiadania za ucznia.	Planowanie ról na lekcjach, WF i wydarzeniach.	Praca z klasą, projekty oparte na zainteresowaniach i monitorowanie sieci relacji.
Koordynacja	Jedna osoba koordynująca i jasny podział odpowiedzialności.	Koordynator prowadzi bieżący monitoring; konsultacje robocze odbywają się w ustalonym rytmie, bez obowiązku częstego zwoływania pełnego zespołu.	Formalne spotkania zespołu w miarę potrzeb, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym; koordynacja z rodziną, PPP, ochroną zdrowia i technologią przy istotnych zmianach.

13.5.6. Wskaźniki monitorowania efektów

Monitorowanie powinno obejmować zarówno zmianę po stronie ucznia, jak i jakość wdrożenia po stronie środowiska. Brak postępu nie może być interpretowany bez sprawdzenia, czy AAC było dostępne, zadania dostosowane, pomoc wycofywana, a przestrzeń rzeczywiście dostępna.

Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Dostępność AAC	Urządzenie czasem niedostępne lub używane tylko na wybranych zajęciach.	Dostęp przez cały dzień i podczas wszystkich decyzji oraz czynności.	Krótką checklista dzienna, obserwacja losowych lekcji.
Samodzielne komunikaty	Część komunikatów zastępowana przez dorosłych lub rówieśników.	Wzrost liczby komunikatów uzyskanych bezpośrednio od ucznia.	Próbki sytuacji, rejestr odpowiedzi i wyborów.
Poziom pomocy	Pomoc często pełna, brak zapisu etapów.	Więcej działań po czasie, podpowiedzi lub pomocy częściowej.	Arkusz hierarchii pomocy w 3–5 kluczowych czynnościach.
Dostępna realizacja zadań	Niektóre prace mierzą głównie sprawność ręki.	Większy odsetek zadań z dostępną formą odpowiedzi i zgodnym celem poznawczym.	Przegląd materiałów i porównanie prac.
Mobilność po szkole	Powtarzające się bariery i przejmowanie sterowania.	Uczeń częściej samodzielnie dociera na zajęcia; bariery usuwane z wyprzedzeniem.	Rejestr barier, obserwacja tras.
Udział w pracy grupowej	Obecność bez roli lub odpowiedź za ucznia.	Realna rola i własna decyzja w większości zaplanowanych prac grupowych.	Karta pracy grupowej.



Wskaźnik	Stan wyjściowy	Oczekiwana zmiana	Sposób monitorowania
Samoobsługa	Nie zawsze jasny zakres pomocy i zgody.	Stała procedura, aktywny udział ucznia i respektowanie prywatności.	Przegląd planu, rozmowa z uczniem i rodziną.
Zmęczenie	Późne rozpoznanie i rezygnacja z działania.	Wcześniejsze sygnalizowanie i skuteczna przerwa przed utratą możliwości działania.	Plan przerw, obserwacja tempa, komunikaty ucznia.
Udział w WF i wydarzeniach	Część aktywności ograniczona do obserwowania.	Więcej dostępnych ról i brak wyłączenia z przyczyn organizacyjnych.	Karty udziału, kalendarz wydarzeń.
Wdrożenie przez szkołę	Dostosowania stosowane nierówno przez nauczycieli.	Wspólny standard na wszystkich lekcjach i zastępstwach.	Audyt wewnętrzny, WOPFU, rozmowy zespołu.

• 13.6. Załącznik kontrolny. Checklista jakości dokumentacji i zapisów orzeczeniowych

Poniższa lista pomaga sprawdzić, czy dokumentacja oddaje złożoność przypadku, ale nie zamienia ucznia w sumę deficytów.

- ☐ Czy wskazano dwa rodzaje niepełnosprawności stanowiące podstawę określenia niepełnosprawności sprzężonej?
- ☐ Czy wyjaśniono, że konfiguracja przypadku nie reprezentuje wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi?
- ☐ Czy dokumentacja psychologiczna opisuje dostępność sposobu odpowiedzi i ograniczenia interpretacji wyników?
- ☐ Czy opisano funkcjonowanie adaptacyjne, a nie tylko wynik badania intelektualnego?
- ☐ Czy opisano sposób komunikowania „tak”, „nie”, wyboru, zgody, sprzeciwu, bólu i potrzeby przerwy?
- ☐ Czy AAC było dostępne podczas oceny i czy zapewniono wystarczający czas?
- ☐ Czy szkoła podała dane z lekcji, przerw, przejęć, grupy, WF, samoobsługi i wydarzeń?
- ☐ Czy opis z jasno wskazanego okresu obserwacji zawiera częstość, liczbę sytuacji, przybliżony czas oraz skutek?
- ☐ Czy wiadomo, które czynności uczeń wykonuje samodzielnie, przy dostosowaniu, z pomocą częściową i pełną?
- ☐ Czy pomoc opisano etapami, zamiast używać określenia „niesamodzielny we wszystkim”?
- ☐ Czy porównano wykonanie w formie standardowej i dostępnej?
- ☐ Czy oddzielono cel poznawczy zadania od wymagań grafomotorycznych?
- ☐ Czy wolne tempo komunikacji nie zostało utożsamione z brakiem rozumienia?
- ☐ Czy ograniczenia ruchowe nie zostały błędnie potraktowane jako wskaźnik poziomu intelektualnego?
- ☐ Czy oceniono wpływ zmęczenia, pozycji i ewentualnego bólu na wykonanie?
- ☐ Czy zweryfikowano podstawowe warunki widzenia i słyszenia?
- ☐ Czy opisano samodzielną mobilność na wózku oraz bariery środowiskowe?
- ☐ Czy plan pomocy fizycznej uwzględnia zgodę, prywatność, bezpieczeństwo i osoby zastępujące?
- ☐ Czy w dokumentacji wskazano zasady pomocy przy wózku i zakaz przejmowania sterowania bez potrzeby?
- ☐ Czy uczeń ma realną rolę w pracy grupowej, a rówieśnicy nie odpowiadają za niego?
- ☐ Czy udział w WF i wydarzeniach oceniono przez pryzmat możliwych form uczestnictwa?
- ☐ Czy czynniki środowiskowe opisano oddzielnie jako bariery i ułatwienia?
- ☐ Czy uniknięto liczenia jednego mechanizmu jako kilku niezależnych deficytów?
- ☐ Czy w orzeczeniu nie ma kodów ICF, surowych wyników i zbędnego języka medycznego?
- ☐ Czy użyto nazw rubryk zgodnych ze wzorem orzeczenia?
- ☐ Czy wskazano niepełnosprawność sprzężoną wraz z jej składowymi?
- ☐ Czy zalecenia wskazują sposób, realizatora, warunki i wskaźnik efektu?
- ☐ Czy rewalidację odróżniono od fizjoterapii i rehabilitacji medycznej?





- ☐ Czy wsparcie nauczyciela współorganizującego zwiększa samodzielność, a nie tworzy stałą zależność?
- ☐ Czy opisano wszystkie możliwe formy kształcenia, zaczynając od najkorzystniejszej?
- ☐ Czy wskazano przygotowanie środowiska po leczeniu, zmianie sprzętu lub rehabilitacji?
- ☐ Czy zalecenia zostały przełożone na WOPFU, IPET i krótkie procedury operacyjne?
- ☐ Czy jasno określono odpowiedzialność szkoły, dyrektora, PPP, rodziny, organu prowadzącego i podmiotów zdrowotnych?
- ☐ Czy monitoring obejmuje zarówno postęp ucznia, jak i rzeczywiste wdrożenie dostępnych warunków?

Materiał jest wzorcem logiki postępowania. Każdy zapis wymaga dostosowania do aktualnych danych ucznia, dokumentacji, używanego sprzętu, sposobu komunikacji, potrzeb zdrowotnych, organizacji szkoły i obowiązujących przepisów.

• 13.7. Załącznik roboczy. Ścieżka szybka dla pracownika PPP

1. Potwierdź, jakie dwa rodzaje niepełnosprawności stanowią podstawę analizy oraz czy dokumentacja jest aktualna.
2. Ustal dostępny sposób komunikacji i zapewnij go od początku każdej rozmowy oraz badania.
3. Zbierz rzetelny pakiet szkolny: wyniki KSZO (jeżeli narzędzie zastosowano) lub równoważny opis, aktualne dane z podanego okresu oraz dostępne informacje historyczne, rodzaj pomocy oraz jej efekt.
4. Nie akceptuj określenia „niesamodzielny we wszystkim”. Rozpisz czynności na etapy i poziomy pomocy.
5. Porównaj to samo zadanie w warunku standardowym i dostępnym.
6. Oddziel wymaganie poznawcze od ruchowego, komunikacyjnego i organizacyjnego.
7. Opisz funkcjonowanie intelektualne oraz adaptacyjne z uwzględnieniem ograniczeń sposobu badania.
8. Opisz mobilność, funkcje ręki, pozycję, zmęczenie, samoobsługę i potrzeby zdrowotne tylko w zakresie potwierdzonym.
9. Powiąż ograniczenia aktywności z funkcjami ciała i czynnikami środowiskowymi, nie licząc jednego problemu kilka razy.
10. Sprawdź, czy pomoc zwiększa sprawczość, czy zastępuje ucznia.
11. Do orzeczenia przenieś syntetyczny opis bez kodów ICF i surowych wyników.
12. Zalecenia zapisz konkretnie: AAC, czas, forma zadania, sprzęt, mobilność, samoobsługa, role grupowe, przerwy, bezpieczeństwo i monitoring.
13. Po wydaniu orzeczenia przełóż zalecenia na WOPFU, IPET, plan odpowiedzialności i procedury operacyjne.
14. Ewaluuj jednocześnie zmianę ucznia i jakość warunków zapewnionych przez szkołę.

• 13.8. Opinia dla PPP: formularz pomocniczy i pytania uzupełniające

Wykorzystanie formularza w tym przypadku

Przykładowe zapisy do wybranych rubryk „Opinii funkcjonowania ucznia/uczenicy” oparto na danych tego przypadku. Instrukcja wypełniania znajduje się w rozdziale 15.

Miejsce we wzorze	Sposób wykorzystania informacji
VII — Porozumiewanie się; Motoryka, poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna; Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Mikołaj korzysta z AAC oraz sam kieruje wózkiem elektrycznym po wolnej, dostępnej trasie. Potrzebuje czasu na wybór symbolu. Brak odpowiedzi, gdy tablet jest w plecaku lub prowadzący zbyt szybko przechodzi dalej, nie jest dowodem braku rozumienia.
IX. Dotychczasowe wsparcie	Używanie AAC na części lekcji zwiększało liczbę komunikatów, lecz brak stałej dostępności ograniczał przenoszenie umiejętności na inne sytuacje. Regulowane stanowisko i uchwyt poprawiały pozycję, zasięg i precyzję wyboru, o ile je właściwie ustawiono.
X. Wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem mające na celu poprawę funkcjonowania	Zapewnić dostęp do komunikacji przez cały dzień, czas na odpowiedź, dostępne role w grupie i pomoc ograniczoną do potrzebnych etapów czynności. Sprawdzać, czy uczeń sam dokonuje wyboru.



Opisujemy komunikowanie, uczenie się, poruszanie i samoobsługę oddzielnie. Nie sprowadzamy ich do jednej oceny „wymaga pomocy we wszystkim”.

Przykłady wykorzystują dane i działania szkoły opisane w rozdziale 13.2. Kwalifikatory wraz z uzasadnieniami omówiono w rozdziale 13.3. Nie stanowią one punktacji formularza opinii.

Pytania uzupełniające do informacji szkoły

Pytania wybiera się według braków w opinii i wykorzystuje bez tworzenia dodatkowego dokumentu. Zasady pracy z kartą opisano w rozdziale 15.6.

Część karty	Pytania do szkoły
A. Dane podstawowe	Uczeń, klasa, okres obserwacji, osoby wypełniające, data, nauczyciele i specjaliści uczestniczący w opisie.
B. Podstawa i cel przekazania informacji	Jakie trudności lub zmiany uruchomiły ocenę? Jakie konkretne pytanie szkoła kieruje do PPP?
C. Sposób komunikacji	Jak uczeń komunikuje „tak”, „nie”, wybór, zgodę, sprzeciw, ból i potrzebę przerwy? Z jakiego AAC korzysta? Ile czasu potrzebuje? Kto rozumie mowę?
D. Dostępność AAC	Czy urządzenie jest dostępne na wszystkich lekcjach, przerwach, w toalecie i podczas wydarzeń? Kto ładuje i aktualizuje słownik? Jaki jest sposób awaryjny?
E. Rozumienie i uczenie się	Jakie komunikaty rozumie? Jak reaguje na jeden krok i wiele kroków? Jak uczy się nowej czynności? Czy generalizuje ją w innym miejscu?
F. Czytanie, pisanie i matematyka funkcjonalna	Jakie symbole, słowa, liczby i czynności praktyczne rozpoznaje? Jak pokazuje odpowiedź bez wymagania pisania ręcznego?
G. Forma zadania i odpowiedzi	Które zadania są niedostępne motorycznie? Jakie formy – wybór, AAC, konkret, klawiatura ekranowa, wskazanie – pozwalają pokazać rozumienie?
H. Mobilność	Co uczeń wykonuje sam na wózku? Jakie bariery występują na trasach? Kiedy potrzebuje pomocy? Czy ktoś przejmie sterowanie bez potrzeby?
I. Funkcje ręki i stanowisko	Jaki jest zasięg, precyzja i tempo? Jak ustawione są tablet, uchwyt, stół i materiały? Co zmienia się przy zmęczeniu?
J. Samoobsługa i dbanie o zdrowie	Jak uczeń zgłasza potrzebę? Które etapy wykonuje sam, przy pomocy częściowej i pełnej? Jak zapewniana jest prywatność, zgoda, sprzęt i zastępstwo?
K. Zmęczenie, pozycja i ból	Jakie sygnały pojawiają się w ciągu dnia? Co pomaga? Jak często potrzebna jest zmiana pozycji lub przerwa? Czy dane są potwierdzone dokumentacją?
L. Funkcjonowanie na lekcji	Czy uczeń rozpoczyna i kończy zadanie? Jak długo utrzymuje uwagę? Jaki rodzaj pomocy otrzymuje? Czy ktoś wykonuje zadanie za niego?
M. Relacje i praca grupowa	Czy uczeń otrzymuje realną rolę? Czy rówieśnicy czekają na komunikat? Czy mówią za niego, prowadzą wózek lub wybierają bez pytania?
N. WF, wycieczki i wydarzenia	W jakich formach uczeń aktywnie uczestniczy? Z czego jest wyłączany? Czy przed wydarzeniem sprawdzono transport, przestrzeń, toaletę, AAC i bezpieczeństwo?
O. Bezpieczeństwo i ewakuacja	Czy istnieje indywidualny plan? Kto odpowiada? Jaki sprzęt i trasa są przewidziane? Czy uczeń zna dostępny komunikat i uczestniczy w ćwiczeniu?





Część karty	Pytania do szkoły
P. Działania szkoły i ich skuteczność	Jakie dostosowania zastosowano? Jak długo? Czy były spójne u wszystkich nauczycieli? Co poprawiło wykonanie, a co zwiększyło zależność?
Q. Mocne strony i preferencje	Co uczeń robi samodzielnie? Jakie ma zainteresowania? Jakie role wybiera? W jakich warunkach komunikuje i uczy się najlepiej?
R. Współpraca z rodziną i podmiotami	Jakie informacje przekazuje rodzina? Jakie strategie działają w domu? Z kim szkoła współpracuje i jaki jest konkretny cel tej współpracy?
S. Oczekiwania wobec PPP	Jakiego rozstrzygnięcia, konsultacji lub wskazówek szkoła potrzebuje? Jakiego są nadal niepełne?

Tabela obserwacyjna do uzupełnienia przez szkołę

Trudność / sytuacja	Jak często?	Ile razy?	W jakich warunkach?
Brak lub opóźnienie odpowiedzi			
Zadanie niedostępne manualnie			
Awaryjne albo brak dostępu do AAC			
Bariery w przemieszczaniu się			
Zmęczenie lub dyskomfort pozycyjny			
Pomoc przechodząca w wyręczanie			
Bierna rola w grupie			
Czynności samoobsługowe			
Udział w WF lub wydarzeniu			

Kontynuacja zestawienia

Trudność / sytuacja (kontynuacja)	Jak długo?	Jaki jest skutek?	Co pomaga?
Brak lub opóźnienie odpowiedzi			
Zadanie niedostępne manualnie			
Awaryjne albo brak dostępu do AAC			
Bariery w przemieszczaniu się			
Zmęczenie lub dyskomfort pozycyjny			
Pomoc przechodząca w wyręczanie			
Bierna rola w grupie			
Czynności samoobsługowe			
Udział w WF lub wydarzeniu			



• 13.9. Synteza przypadku według wspólnego standardu

Tabela 24. Ocena pewności kluczowych wniosków – niepełnosprawności sprzężone

Poziom pewności	Wniosek	Podstawa / ograniczenie
Wysoki	zwiększenie poprawności odpowiedzi i sprawczości po zapewnieniu AAC, czasu i dostępnej formy	porównanie warunków oraz zgodne dane zespołu
Umiarkowany	wzajemny wpływ motoryki, funkcjonowania intelektualnego, zmęczenia i pomocy innych osób	wymaga wielospecjalistycznej integracji, nie prostego sumowania
Brak podstaw	wnioskowanie o braku rozumienia na podstawie braku mowy lub niedostępnej odpowiedzi	brak mowy lub niedostępna forma odpowiedzi nie pozwalają ocenić rozumienia; najpierw trzeba zapewnić możliwość zakomunikowania własnej odpowiedzi

Tabela 25. Matryca kluczowych zaleceń – niepełnosprawności sprzężone

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki / przykładowa intensywność
stały dostęp do komunikacji	umożliwić wyrażanie odpowiedzi, potrzeb, zgody i sprzeciwu	AAC w zasięgu, naładowane, właściwie ustawione; czas odpowiedzi i plan awaryjny	przez cały pobyt w szkole, nie tylko na zajęciach specjalistycznych
pomoc bez wyręczania	zwiększyć samodzielne wykonanie dostępnych etapów	analiza czynności, podział na etapy i stopniowanie pomocy od najmniejszej potrzebnej	w zadaniach, mobilności i samoobsłudze

Kontynuacja zestawienia

Monitorowanie Mikołaja obejmuje dostęp do komunikacji oraz pomoc bez przejmowania działania. Oddzielnie odnotowuje się przygotowane warunki i udział ucznia; zasady doboru okresu i danych wyjściowych zawiera rozdział 4.9.

Priorytet	Kto odnotowuje	Wdrożenie — co sprawdzić	Effekt — co odnotować u ucznia	Przegląd i sposób decyzji
Stały dostęp do komunikacji	Zespół szkolny i osoba koordynująca AAC.	W dziesięciu wybranych okazjach komunikacji z co najmniej dwóch rodzajów zajęć: urządzenie w zasięgu, właściwa strona, czas na odpowiedź i dostępny wariant awaryjny — każdy element osobno.	W tych samych okazjach: komunikat zainicjowany samodzielnie, po pytaniu otwierającym lub złożony przez partnera. Osobno odnotować, czy treść została zrozumiana i uszanowana.	Po dziesięciu okazjach oraz po awarii. Więcej komunikatów po zapewnieniu dostępu jest dowodem skuteczności AAC, nie podstawą do jego odebrania.
Pomoc bez przejmowania działania	Osoba realizująca czynność; koordynator porównuje ustalone etapy.	Przy jednej wybranej rutynie: czy wykonano bezpieczne przygotowanie, uzgodniono pomoc i pozostawiono czas na własny krok ucznia.	Dla tych samych nazwanych etapów: samodzielnie, z częściową pomocą, przez inną osobę. Zapisać komfort i zgodę; nie sumować odmiennych etapów jako równoważnych punktów.	Po kilku porównywalnych realizacjach. Ograniczać tylko podpowiedź, którą uczeń już zastępuje własnym działaniem; pomocy fizycznej nie zmieniać bez sprawdzenia bezpieczeństwa.

Co może zmienić ocenę i zalecenia. Mikołaj: oddzielnie śledzi się postęp własnych umiejętności oraz efekt zapewnienia AAC, pozycji, czasu i pomocy. Więcej komunikatów po udostępnieniu urządzenia nie jest dowodem zbędności AAC. Zmniejszać można podpowiedź lub przejmowanie etapu, gdy uczeń sam wykona go w porównywalnej, bezpiecznej sytuacji. Zmiana potrzeb zdrowotnych, dostępu do urządzenia albo wymaganej pomocy uruchamia przegląd planu, bez czekania na przegląd okresowy. Aktualizacja działań szkoły oraz wydanie nowego orzeczenia są odrębnymi czynnościami. Zmiana rozstrzygnięcia wymaga aktualnej oceny przesłanek i właściwego trybu prawnego; nie następuje przez samą zmianę liczby w profilu.



Uwagi końcowe: dane o niepełnosprawnościach sprzężonych należy łączyć, bez sumowania deficytów. Komunikację i czas na odpowiedź zapewnia się przed oceną rozumienia. Do dyskusji: które ograniczenia wynikają z funkcjonowania ucznia, a które z niedostępności zadania lub wyręczania?

• 13.10. Ćwiczenie z uzasadnieniem oceny

Mikołaj — AAC, własna odpowiedź i pomoc fizyczna

Zadanie. Nowy partner nie rozumie większości wypowiedzi mownych Mikołaja. Przy działającym AAC uczeń sam wybiera treść, choć potrzebuje pomocy w dłuższej wymianie. W toalecie zgłasza potrzebę i współuczestniczy, lecz większość etapów fizycznych wymaga pomocy. Zaproponuj d330, d350 i d530, wskazując własny udział ucznia. Dopiero potem przeczytaj komentarz.

Komentarz do odpowiedzi. d330.3 opisuje znaczną trudność przekazu mową; nie oznacza całkowitego braku komunikacji. d350.2 uwzględnia rzeczywistą rozmowę z AAC i zachowany własny wkład. d530.3 odnosi się do znacznego ograniczenia wykonania całej czynności, a nie braku rozumienia lub automatycznego nietrzymania moczu. Urządzenie, pomoc i czas są częścią opisu warunków, nie powodem mechanicznego podnoszenia wszystkich liczb.

Poprawny zapis rozdziela: komunikat zainicjowany przez ucznia, komunikat po pytaniu oraz odpowiedź ułożoną przez partnera. Więcej wypowiedzi przy AAC nie uzasadnia odebrania urządzenia. Postęp w samoobsłudze ocenia się według konkretnych etapów i bezpieczeństwa, nie tylko odpowiedzi „czynność wykonana”.

Przy omawianiu sprawdź, kto wybiera treść komunikatu, kto pomaga w jego przekazaniu i kto wykonuje poszczególne etapy samoobsługi. Ocena mówienia nie może zastąpić oceny rozmowy z AAC. Wniosek powinien dotyczyć pomocy zachowującej udział ucznia. Różnice liczb rozpatruje się na podstawie danych i kryteriów z rozdziału 1.4.





CZĘŚĆ III. NARZĘDZIA WSPÓLNE I ZAKOŃCZENIE

Jak wykorzystać narzędzia wspólne bez dublowania dokumentacji

Karty i matryce są pomocami szkoleniowymi. Nie tworzą nowego obowiązku sporządzania odrębnego dokumentu przy każdym etapie. Potrzebne dane można zamieścić w istniejącej opinii szkoły, dokumentacji oceny PPP, WOPFU lub IPET — zgodnie z funkcją i wymaganiami danego dokumentu. Raz odnotowane źródło wykorzystuje się ponownie przez odwołanie, zamiast przepisywać je do wielu formularzy. Uczeń i rodzic nie mają obowiązku samodzielnego nadawania kodów i kwalifikatorów.





• 14. Wspólna checklista jakości

- ☐ Czy dokumentacja wskazuje aktualną podstawę prawną i korzysta z obowiązującego wzoru orzeczenia?
- ☐ Czy rozpoznanie zostało oddzielone od aktualnego funkcjonowania i potrzeby specjalnej organizacji nauki?
- ☐ Czy szkoła przekazała opinię zawierającą konkretne dane o funkcjonowaniu, działaniach i ich efektach?
- ☐ Czy przy braku KSzOF uzyskano równoważny opis albo wykorzystano kartę informacji funkcjonalnej?
- ☐ Czy opis przedstawia aktualne funkcjonowanie w jasno wskazanym okresie oraz dostępne dane z wcześniejszego przebiegu trudności, z podaniem źródeł, obecności ucznia i ograniczeń obserwacji?
- ☐ Czy wskazano częstość, liczbę sytuacji, przybliżony czas, intensywność i skutek?
- ☐ Czy odróżniono fakt, relację, interpretację i wniosek funkcjonalny?
- ☐ Czy źródła danych oraz stopień ich zgodności są możliwe do odtworzenia?
- ☐ Czy porównano wykonanie w warunkach standardowych i dostępnych?
- ☐ Czy funkcje ciała opisano wraz ze źródłem i metodą oceny, bez nadawania obserwacji pozor testu?
- ☐ Czy konkretny kwalifikator wynika z opisu czynności, warunków, pomocy i skutku, a nie tylko z określeń „często” lub „znacznie”?
- ☐ Czy czynniki środowiskowe opisano odrębnie jako bariery i ułatwienia?
- ☐ Czy sprawdzono różne wyjaśnienia trudności oraz informacje, które mogłyby zmienić ocenę i zalecenia?
- ☐ Czy odnotowano dane niepewne i ograniczenia wnioskowania?
- ☐ Czy odróżniono niepewność wniosku od granic kompetencji oraz od parametrów wymagających indywidualnego doboru?
- ☐ Czy zapis do orzeczenia jest syntetyczny, zrozumiały i wolny od samych kodów ICF?
- ☐ Czy część orzeczeniowa zachowuje układ i instrukcje obowiązującego formularza?
- ☐ Czy wszystkie możliwe formy kształcenia uzasadniono potrzebami ucznia, a nie brakami organizacyjnymi szkoły?
- ☐ Czy zalecenia odpowiadają na konkretne potrzeby, wskazują warunki, realizatora i sposób przeglądu?
- ☐ Czy osobno określono wskaźnik wdrożenia oraz wskaźnik efektu?
- ☐ Czy wyraźnie oddzielono obowiązkowe terminy prawne od przykładowych terminów roboczych i częstotliwości podlegających indywidualizacji?
- ☐ Czy nazwano formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z obowiązującymi przepisami, wskazując ich konkretny cel?
- ☐ Czy przy niedostosowaniu społecznym zaplanowano działania resocjalizacyjne, a przy zagrożeniu niedostosowaniem społecznym – socjoterapeutyczne, bez mieszania obu podstaw?
- ☐ Czy termin opracowania IPET odpowiada zasadzie: do 30 września albo w ciągu 30 dni od złożenia orzeczenia?
- ☐ Czy w aktach odnotowano daty rozpoczynające bieg terminów, a obieg orzeczenia i ewentualne odwołanie prowadzone są według właściwego trybu?
- ☐ Czy warunki komunikacji, bezpieczeństwa i podstawowego udziału sprawdzono przed rozpoczęciem korzystania z rozwiązań, zamiast czekać na termin IPET lub przeglądu?
- ☐ Czy pierwszy okres realizacji ma określone daty, a koniec tego okresu nie jest traktowany jako automatyczny koniec potrzebnego wsparcia?
- ☐ Czy przy krótkich kontaktach i monitorowaniu ustalono osobę odpowiedzialną, wykonalną formę działania oraz zastępstwo?
- ☐ Czy odróżniono bieżący monitoring koordynatora od formalnych spotkań zespołu i WOPFU, odbywających się co najmniej dwa razy w roku szkolnym?
- ☐ Czy decyzje o dodatkowych godzinach, zatrudnieniu i finansowaniu przypisano dyrektorowi i organowi prowadzącemu, a nie PPP?
- ☐ Czy kody ICF potraktowano jako opcjonalne narzędzie szkoleniowe, a nie obowiązkowy element opisu poradni?
- ☐ Czy zalecenia mogą zostać jednoznacznie przełożone na WOPFU i IPET?
- ☐ Czy granice odpowiedzialności szkoły, PPP, rodzica i organu prowadzącego są jasne?
- ☐ Czy uczeń miał możliwość przedstawienia stanowiska w dostępnej formie?





- ☐ Czy pomoc wzmacnia samodzielność, prywatność i autonomię, zamiast utrwalać wyręczenie?
- ☐ Czy sprawdzono, czy brak efektu nie wynikał z braku lub niepełnego wdrożenia?
- ☐ Czy w praktyce użyto aktualnego oficjalnego narzędzia, a profil z kompendium potraktowano wyłącznie instruktażowo?
- ☐ Czy wariant formularza odpowiada celowi dokumentu, roli sporządzającego oraz etapowi edukacji, a jego aktualność i wersję sprawdzono?
- ☐ Czy zaznaczono wyłącznie rzeczywiście wykorzystane źródła oraz odróżniono dotychczasowe działania od propozycji dalszej pracy?
- ☐ Czy kwalifikatory i autorskie przykłady są oddzielone od treści formularzy źródłowych?
- ☐ Czy w szkolnej opinii zachowano informację o przekazaniu kopii, podpis dyrektora i wskazanie osób sporządzających dokument?



15. Formularze pomocnicze i przygotowanie dokumentacji dla PPP

15.1. Dwa wzory i ich miejsce w ścieżce postępowania

Rozdział omawia dwie konkretne kopie wzorów pomocniczych: „OPINIA-FUNKCJONOWANIA-UCZNIA-UCZENNICY-Polski.pdf” (11 stron) oraz „OCENA-FUNKCJONOWANIA-DZIECKA-Polski.pdf” (12 stron). Drugi plik jest wariantem przedszkolnym. W plikach nie wskazano wydawcy, daty wydania ani numeru wersji, dlatego poniższej numeracji pól nie należy automatycznie przenosić do innych wersji. Omówienie zweryfikowano z tymi kopiami 16 września 2026 r.

Dokument źródłowy	Do czego odnosi się wzór	Zastosowanie w kompendium
Opinia funkcjonowania ucznia/uczennicy — 11 stron	Funkcjonowanie w szkole; źródła informacji szkolnej, opis w siedmiu obszarach, realizacja programu, dotychczasowe wsparcie, wnioski, przekazanie kopii i podpis dyrektora.	Przykłady wykorzystania danych szkoły w siedmiu studiach przypadku.
Ocena funkcjonowania dziecka — 12 stron	Dane poradni i przedszkola, działania diagnostyczne specjalistów poradni, pięć obszarów aktywności i uczestniczenia, funkcje i struktury ciała, program wychowania przedszkolnego oraz ocena wsparcia.	Odrębny wzór oceny dziecka w kontekście przedszkola. Nie podstawia się do niego historii uczniów ze szkoły.

Oba dokumenty są wzorami pomocniczymi, a nie załącznikami do rozporządzenia. Dalsze wskazówki są komentarzem autora; nie wprowadzają dodatkowych obowiązkowych pól, progów ani punktacji.

Portal Wsparcia Edukacyjno-Specjalistycznego informuje o udostępnieniu formularzy oceny i opinii o funkcjonowaniu dziecka/ucznia (komunikat z 28 sierpnia 2026 r., wsparcie.gov.pl/aktualnosci/2026-08-28-post-1/). Przed użyciem należy sprawdzić aktualny wariant w systemie. O wyborze decydują łącznie cel dokumentu, rola sporządzającego oraz etap edukacji. Wariant przedszkolny omówiony niżej nie jest formularzem dla wszystkich siedmiu uczniów.

15.2. Opinia funkcjonowania ucznia/uczennicy — praca z rubrykami

Nazwa części we wzorze opinii	Autorska wskazówka do wypełnienia
I. DATA PRZEPROWADZENIA OPINII	Wpisuje się rzeczywistą datę. W opisie źródeł lub informacjach dodatkowych warto odróżnić ją od okresu obserwacji, aby wiadomo było, jakiego czasu dotyczą dane.
II. DANE	Uzupełnia się dane ucznia wymienione we wzorze. W przykładach szkoleniowych nie tworzy się numerów PESEL, dokumentów tożsamości ani dat urodzenia niepodanych w studium.
III. DANE PLACÓWKI/SZKOŁY	Podaje się nazwę, adres i numer RSPO rzeczywistej jednostki. Wskazanie osoby udzielającej informacji w części V nie zastępuje identyfikacji placówki.
IV. OPINIA SPORZĄDZONA NA PROŚBĘ/WNIOSK	Zaznacza się rzeczywistą podstawę przygotowania: prośbę przewodniczącego zespołu, pełnoletniego ucznia albo rodzica/opiekuna. Nie zaznacza się wszystkich wariantów wyłącznie dlatego, że są dostępne.
V. ŹRÓDŁA INFORMACJI WYKORZYSTANE DO SPORZĄDZENIA OPINII	Wskazuje się osoby, dokumenty i metody rzeczywiście wykorzystane. KSzOF jest jedną z pozycji, a w części VII opisano go jako dodatkowe źródło. Aktualną WOPFU wzór odnosi do ucznia objętego kształceniem specjalnym, a aktualną okresową ocenę — do ucznia objętego zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi.
VI. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA UCZNIA/UCZENNICY W SZKOLE	Syntetyzuje się codzienną pracę, relacje, samodzielność, reakcje na wymagania, aktywność, uczestniczenie, trudności i mocne strony. To krótki obraz całości, nie kopia wszystkich kolejnych rubryk.
VII. AKTYWNOŚĆ I UCZESTNICZENIE UCZNIA/UCZENNICY W OBSZARACH ZGODNYCH Z MIĘDZYNARODOWĄ KLASYFIKACJĄ FUNKCJONOWANIA, NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I ZDROWIA (ICF)	Dla każdego z siedmiu obszarów zachowuje się trzy pola: „Mocne strony i uzdolnienia”, „Trudności i bariery”, „Dodatkowe informacje”. Wpisuje się obserwowane wykonanie i warunki, a nie samą nazwę rozpoznania. Nazwy obszarów podano w następnym podrozdziale.

Nazwa części we wzorze opinii	Autorska wskazówka do wypełnienia
VIII. ZAKRES I RODZAJ TRUDNOŚCI W REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA	Oprócz zaznaczenia odpowiedniego rodzaju trudności opisuje się wpływ na realizację zadań i programu. Ogólny wybór „poznawcze” lub „komunikacyjne” nie zastępuje wskazania konkretnych sytuacji.
IX. DOTYCHCZASOWE WSPARCIE udzielane przez osoby zaznaczone w pkt V	Dla każdej opisanej osoby lub formy pracy podaje się podjęte działania, formy i zakres pomocy, okres udzielania, efekty i uwagi. Korzysta się z tabel działań szkoły w studiach. Nie wpisuje się przyszłych zaleceń jako pomocy już udzielonej.
X. WNIOSKI DOTYCZĄCE DALSZEJ PRACY Z UCZNIEM MAJĄCE NA CELU POPRAWĘ FUNKCJONOWANIA	Oddzielnie formułuje się propozycje dalszej pracy wynikające z danych. Opinia szkoły nie staje się przez to orzeczeniem poradni ani gotowym rozstrzygnięciem o jego podstawie.
XI. INFORMACJE DODATKOWE	Umieszcza się istotne uzupełnienia, na przykład ograniczenia obserwacji lub rozbieżności źródeł. Nie należy wypełniać tej części informacjami niezwiązanymi z celem opinii.
XII. INFORMACJA O PRZEKAZANIU KOPII OPINII	Wskazuje się faktyczną datę, adresata i sposób przekazania według pól wzoru. Formularz przewiduje rodzica/opiekuna albo pełnoletniego ucznia oraz przekazanie osobiste, e-doręczenie lub pocztę tradycyjną.
XIII. PODPISY	We wzorze przewidziano podpis dyrektora szkoły. Sama lista konsultujących osób z części V nie wypełnia tego pola.
XIV. Sporządzone przez	Wskazuje się osoby, które przygotowały opinię. Nie dopisuje się podpisów ani nazwisk nieobecnych w rzeczywistym procesie.

Źródło nazw i układu rubryk: „Opinia funkcjonowania ucznia/uczennicy”, części I–XIV, s. 1–11. Prawa kolumna zawiera wskazówki autora kompendium.

• 15.3. Siedem obszarów opinii a szczegółowe profile i kwalifikatory

Szczegółowe profile w studiach są bogatsze niż pola formularza. Do opinii przenosi się z nich znaczenie danych, nie cały układ tabeli. W szczególności wynik pojedynczej czynności nie staje się oceną całego szerokiego obszaru. Nie sumuje się ani nie uśrednia kwalifikatorów po to, aby wypełnić pole opisowe.

Nazwa obszaru w części VII opinii	Jakie dane z kompendium można wykorzystać
Uczenie się i stosowanie wiedzy	Dane o odbiorze i rozumieniu informacji, uczeniu się, czytaniu, pisaniu, liczeniu i stosowaniu wiedzy. Zachowuje się różnicę między dostępem do zadania a wiedzą ucznia.
Ogólne zadania i obowiązki	Rozpoczynanie i kończenie zadań, organizacja działania, przechodzenie między aktywnościami, reagowanie na zmianę, stres i wymagania. Należy nazwać warunki i pomoc.
Porozumiewanie się	Odbieranie i przekazywanie komunikatów, rozmowa, dostęp do mowy, używanie AAC lub innego sposobu komunikacji oraz czas potrzebny na odpowiedź.
Motoryka, poruszanie się, w tym mobilność i aktywność manualna	Mobilność, pozycja ciała, działanie ręki i dostęp do stanowiska. Oddziela się chodzenie od przemieszczania się z użyciem sprzętu oraz sprawność manualną od rozumienia zadania.
Dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność	Etapy czynności wykonywane samodzielnie, potrzebna pomoc, zgłaszanie potrzeb, prywatność i warunki środowiska. Nie zastępuje się całego opisu etykietą „samodzielny/niesamodzielny”.
Życie domowe	Istotne informacje od ucznia i rodziny o rzeczywistych codziennych czynnościach. Wskazuje się źródło; nie przedstawia relacji rodzica jako obserwacji nauczyciela.
Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, życie w społeczności szkolnej i lokalnej	Relacje formalne i rówieśnicze, współpraca, granice, udział w grupie i wydarzeniach. Odrębnie zapisuje się obecność, realną rolę i możliwość wpływu na działanie.

Formularz nie ma osobnego obszaru „Kształcenie w szkole – rola ucznia”, co nie znaczy, że informacje o edukacji szkolnej się pomija. Wpisuje się je do charakterystyki ogólnej, do właściwych obszarów części VII oraz do części VIII dotyczącej realizacji programu. Wątki życia w społeczności szkolnej i lokalnej łączy się opisowo w ostatnim obszarze, bez wyznaczania wspólnej liczby.

Kwalifikator a zapis w opinii. W szkoleniowej ocenie Michała d160.3 opisuje znaczne ograniczenie skupiania uwagi w warunkach zwykłej pracy w klasie: częste przerywanie realizacji celu, przenoszenie działania na konflikt lub reakcję grupy i trudność powrotu bez interwencji. Kwalifikator i jego uzasadnienie pozostają w dokumentacji poradni (rozdział 7.3). Do opinii szkoły trafiają fakty obserwowane na lekcjach, a nie informacja, że cały obszar uczenia się ma kwalifikator 3.

Rozdział 6 pokazuje przejście od danych do liczby, a niniejszy rozdział – kolejny krok: od oceny szczegółowej do opisu w formularzu.

• 15.4. Ocena funkcjonowania dziecka – odrębny formularz poradni

Wzór „Ocena funkcjonowania dziecka” odnosi się do przedszkola i programu wychowania przedszkolnego. Zawiera pięć obszarów aktywności i uczestniczenia: „Uczenie się i stosowanie wiedzy”, „Zachowania społeczne we wzajemnych kontaktach – przystosowanie społeczne i emocjonalne”, „Porozumiewanie się”, „Aktywność ruchowa – poruszanie się” oraz „Dbanie o siebie”. Nie należy zastępować tych nazw siedmioma obszarami ze szkolnej opinii.

Każdy obszar części VII obejmuje pięć pól: „Trudności”, „Mocne strony i uzdolnienia”, „Wpływ barier oraz ułatwień w środowisku nauczania i wychowania”, „Uczestniczenie w codziennych aktywnościach i życiu społecznym” oraz „Dodatkowe informacje”. To inny układ niż trzy pola szkolnej opinii. Wzór nie zawiera odrębnej kolumny na kwalifikatory ani ich przelicznika.

Część wzoru oceny dziecka	Autorska wskazówka do wykorzystania
I. DATA PRZEPROWADZENIA OCENY; II. DANE	Data oceny i dane identyfikacyjne dziecka. Nie zastępuje się rzeczywistych danych informacjami szkoleniowymi z innych przypadków.
III. DANE PORADNI; IV. DANE PRZEDSZKOLA	Odrębnie identyfikuje się poradnię i przedszkole. Już ten układ wskazuje, że dokumentu nie należy utożsamiać z opinią szkoły podpisywaną przez jej dyrektora.
V. ŹRÓDŁA INFORMACJI WYKORZYSTANE DO SPORZĄDZENIA OCENY	Wskazuje się wykorzystane relacje rodzica, dziecka, nauczycieli, specjalistów oraz dokumentację. Samo występowanie pozycji na liście nie oznacza, że każdy dokument był dostępny lub użyty w sprawie.
VI. DZIAŁANIA DIAGNOSTYCZNE PRZEPROWADZONE PRZEZ PRACOWNIKÓW PORADNI	Należy odróżnić informację pozyskaną z zewnątrz od własnych działań diagnostycznych. W tabeli podaje się nazwę faktycznie zastosowanego narzędzia i osobę, która je wykorzystwała; osobno przewidziano obserwację w środowisku.
VII. AKTYWNOŚĆ I UCZESTNICZENIE DZIECKA W OBSZARACH ZGODNYCH Z MIĘDZYNARODOWĄ KLASYFIKACJĄ FUNKCJONOWANIA, NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I ZDROWIA (ICF)	W pięciu obszarach zapisuje się trudności, zasoby, wpływ środowiska, codzienne uczestniczenie i dodatkowe informacje. Należy zachować wyraźny związek opisu z wiekiem oraz konkretnymi sytuacjami dziecka.
VIII. CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA DZIECKA W ASPEKcie FUNKCJI I STRUKTUR CIAŁA	Wzór wyodrębnia zdrowie psychiczne, percepcję, funkcje motoryczne, mowy, poznawcze, emocjonalno-społeczne oraz inne indywidualne cechy. Opis powinien wynikać ze wskazanych źródeł i rzeczywistych ustaleń, nie z samej nazwy rozpoznania.
IX. ZAKRES I RODZAJ TRUDNOŚCI, JAKIE POJAWIAJĄ SIĘ U DZIECKA W ZWIĄZKU Z REALIZACJĄ PROGRAMU WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO	Opisuje się trudności związane z aktywnościami wynikającymi z programu wychowania przedszkolnego. Nie przenosi się tu bez zmiany kontekstu zadań szkolnych ani wyników dzieci z klas II–VIII.
X. OCENA EFEKTYWNOŚCI DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH FUNKCJONOWANIE DZIECKA, JEŻELI TAKIE BYŁY PODEJMOWANE W PRZEDSZKOLU	Zapisuje się osobę, działanie, formę i zakres pomocy, okres, efekty oraz uwagi. Rozróżnia się brak działania, niepełną realizację i brak zaobserwowanego efektu po zrealizowanej pomocy.
XI. INFORMACJE DODATKOWE	Miejsce na informacje istotne dla oceny, których nie ujęto wcześniej, w tym ograniczenia materiału i rozbieżności wymagające wyjaśnienia.

Część wzoru oceny dziecka	Autorska wskazówka do wykorzystania
XII. WNIOSKI Z PRZEPROWADZONEJ OCENY	Formułuje się syntezę na podstawie oceny, z zachowaniem rozróżnienia między ustaleniem, hipotezą i propozycją działania. Samo wypełnienie tej części nie zastępuje właściwego rozstrzygnięcia.
XIII. Sporządzone przez	Wskazuje się rzeczywistych autorów oceny. Nie dodaje się do formularza pól podpisu zaczerpniętych z innego wzoru.

Nagrania nie są rutynowym obowiązkiem. W omawianej kopii formularza przy obu polach nagrań wpisano odesłanie do § 8 ust. 5. Trzeba odróżnić je od § 8 ust. 4, zgodnie z którym rodzice mogą przedstawić nagrania dokumentujące zachowanie dziecka. Ustęp 5 dotyczy sytuacji, gdy bezpośrednia obserwacja w placówce jest utrudniona: dopuszcza transmisję w czasie rzeczywistym albo nagranie audiowizualne, przy zapewnieniu niezbędnych zasad bezpieczeństwa i zgodzie wszystkich uczestników. Ograniczenie konkretnego pola nie zawęża przepisów. Podstawa: § 8 ust. 4–5 rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 2 marca 2026 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2026 r. poz. 428).

Źródło nazw, pól i ograniczenia dotyczącego nagrań: „Ocena funkcjonowania dziecka”, części I–XIII, s. 1–12, w szczególności s. 2–8. Wskazówki do wykorzystania są komentarzem autora, nie tekstem formularza.

Uwaga o podstawie prawnej wzoru. Pierwsza strona omawianej kopii „Oceny funkcjonowania dziecka” odsyła do § 7 ust. 2–7. Ten przepis dotyczy opinii z placówki. Podstawę oceny funkcjonowania prowadzonej przez poradnię stanowi § 8 rozporządzenia z 2 marca 2026 r. Przy korzystaniu z pomocniczej kopii należy stosować zakres czynności wynikający z ustawy i rozporządzenia, nie z samego nagłówka pliku.

• 15.5. Przykład: od materiału o Michale do zapisu w opinii szkoły

Poniższe fragmenty pokazują, jak można zredagować wybrane części opinii na podstawie danych szkoły z rozdziału 7.2. Pominięto rubryki wymagające numerów dokumentów, dat i danych osób, których studium nie zawiera.

VI. Ogólna charakterystyka

Michał ma 14 lat i uczęszcza do klasy VII liczącej 24 uczniów. W spokojnej rozmowie indywidualnej przedstawia stanowisko logicznie i wykonuje krótkie zadania o jasnym początku i końcu. W ostatnim miesiącu szkoła odnotowywała bardzo częste odmowy pracy, konflikty i trudności z przyjmowaniem korekty na lekcjach oraz przerwach. Spokojne, krótkie komunikaty i brak publicznego zawstydzania sprzyjają lepszemu funkcjonowaniu.

VII. Ogólne zadania i obowiązki

Mocne strony i uzdolnienia: potrafi wykonać krótkie zadanie, kiedy rozumie jego cel i pracuje w spokojnych warunkach. Trudności i bariery: powtarzają się odmowy rozpoczęcia pracy, jej przerywanie po konflikcie i trudności z powrotem do zadania; publiczna korekta i reakcje grupy towarzyszą nasileniu zachowania. Dodatkowe informacje: trzeba odróżnić to, co uczeń rozumie w rozmowie po zdarzeniu, od tego, co wykonuje w chwili napięcia.

VII. Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, życie w społeczności szkolnej i lokalnej

Mocne strony i uzdolnienia: przejmuje inicjatywę i potrafi organizować działanie rówieśników; angażuje się w aktywność sportową. Trudności i bariery: podczas konfliktów występują komentarze naruszające granice innych osób, odmowa zakończenia sporu i przerywanie wspólnej pracy. Dodatkowe informacje: rozmowę o zdarzeniu łatwiej przeprowadzić po uspokojeniu; należy opisywać przebieg i skutek, a nie przypisywać uczniowi niepotwierdzoną intencję.

IX. Dotychczasowe wsparcie

Podjęte działania: rozmowy wychowawcze po incydentach oraz kontrakt dotyczący telefonu, punktualności i reagowania na polecenia. Zakres i efekty: rozmowy przynosiły zwykle poprawę przez kilka dni; kontrakt był realizowany wybiórczo. Uwagi: krótkie komunikaty bez publicznego zawstydzania pomagały częściowo, ale nie wszyscy nauczyciele stosowali je jednolicie. W rzeczywistej opinii należy też wskazać osobę udzielającą wsparcia i okres jego realizacji.





X. Wnioski dotyczące dalszej pracy

Wskazane jest spójne reagowanie dorosłych, krótkie polecenia i uzgodniony sposób zgłaszania napięcia oraz bezpiecznego powrotu do zadania. W ocenie skuteczności należy rozdzielić dwie informacje: czy rozwiązania faktycznie zastosowano oraz czy Michał częściej wracał do pracy i kończył konflikt bez dalszego naruszania granic.

• 15.6. Pytania uzupełniające zamiast kolejnego obowiązkowego formularza

Karta zawiera pytania pomocne przy uzupełnianiu opinii szkoły. Wybiera się z niej tylko te, które dotyczą rzeczywistych braków, a odpowiedzi wpisuje bezpośrednio do właściwych rubryk opinii, bez sporządzania osobnego dokumentu.

Tabela 26. Zakres Karty informacji funkcjonalnej szkoły dla PPP

Część	Pytania do szkoły
A. Dane i źródła	kto wypełnia kartę; jaki okres obejmuje opis; które informacje wynikają z ewidencji, a które z obserwacji?
B. Powód skierowania	jakie konkretne trudności lub ograniczenia uruchomiły proces; od kiedy są widoczne; czy ich nasilenie się zmienia?
C. Lekcja	jak uczeń rozpoczyna i kończy zadanie; rozumie polecenia; korzysta z materiałów; prosi o pomoc; reaguje na błąd?
D. Przerwa i relacje	jak funkcjonuje w grupie; buduje relacje; radzi sobie z hałasem, zmianą, konfliktem i nieformalnymi zasadami?
E. Komunikacja	jak odbiera i przekazuje informacje; jaki sposób komunikowania jest preferowany; ile czasu potrzebuje na odpowiedź?
F. Mobilność i samoobsługa	co wykonuje sam; jaka pomoc jest potrzebna; które bariery środowiskowe tworzą zależność?
G. Częstość i skutek	jak często; ile razy; jak długo; w jakich warunkach; z jakim skutkiem dla edukacji, relacji, bezpieczeństwa i samodzielności?
H. Działania szkoły	co zastosowano, przez jaki okres, z jaką regularnością i z jakim efektem?
I. Mocne strony	w jakich sytuacjach uczeń funkcjonuje lepiej; jakie zainteresowania, strategie i relacje stanowią zasób?
J. Stanowisko ucznia i rodzica	jak uczeń opisuje trudność; czego potrzebuje; jakie strategie wskazuje rodzina?
K. Pytanie do PPP	jaką konkretną wątpliwość ma rozstrzygnąć pogłębiona ocena?





16. Szablon matrycy zalecenia i monitorowania

Tabela 27. Matryca zalecenia

Potrzeba	Cel	Działanie	Warunki i intensywność

Kontynuacja zestawienia

Potrzeba (kontynuacja)	Realizator	Wskaźnik wdrożenia	Wskaźnik efektu	Termin przeglądu / modyfikacja





17. Podział odpowiedzialności po wydaniu orzeczenia

Tabela 28. Granice odpowiedzialności

Podmiot	Odpowiada za	Granice roli i niedopuszczalne praktyki
Dyrektor i szkoła	organizację wsparcia, warunki, dostępność, bezpieczeństwo, WOPFU, IPET, koordynację i monitorowanie	Nie wolno przenosić własnych obowiązków realizacji zaleceń na ucznia, rodzinę ani poradnię.
Nauczyciele	bieżące dostosowania, dostępny sposób przekazywania treści i oceniania, obserwację wdrożenia	Nie wolno pomijać zaleceń z powodu wygody lub trudności organizacyjnych. Należy szukać rozwiązania i uruchomić działania w zakresie właściwych kompetencji.
Specjaliści szkolni	zajęcia, konsultacje, współpracę zespołową, monitorowanie celów	Granica lub niedopuszczalna praktyka: zastępowanie wszystkich nauczycieli w realizacji dostępności.
PPP	ocenę, orzeczenie, konsultacyjne wsparcie i ponowną ocenę w granicach właściwości	Nie przejmuje bieżącej organizacji pracy szkoły, zatrudnienia i finansowania jej kadry ani codziennej realizacji zaleceń. Własne zadania diagnostyczne i konsultacyjne wykonuje w granicach właściwości.
Organ prowadzący	zapewnienie warunków organizacyjnych i zasobów wynikających z obowiązków szkoły	Nie zastępuje oceny diagnostycznej poradni ani nie zmienia potrzeb ucznia z powodu ograniczeń organizacyjnych; zapewnia warunki w zakresie swoich obowiązków.
Rodzic i uczeń	udział w ustalaniu celów, przekazywanie danych i współpracę	Udział w ustaleniach nie oznacza przejęcia obowiązków szkoły, samodzielnego finansowania całej dostępności ani kompensowania wszystkich barier.





18. Słownik podstawowych pojęć

Tabela 29. Słownik pojęć

Pojęcie	Znaczenie w kompendium
Aktywność	wykonywanie zadania lub działania przez ucznia
Uczestniczenie	zaangażowanie ucznia w sytuację życiową, rolę, relację lub proces edukacyjny
Zdolność	Możliwość wykonania zadania w ujednoliconym, opisanym środowisku. Należy podać status pomocy i sprzętu; nie utożsamiać z dowolną próbą po dostosowaniu.
Wykonanie	rzeczywiste działanie ucznia w aktualnym środowisku
Bariera	czynnik środowiskowy utrudniający wykonanie lub uczestniczenie
Ułatwienie	czynnik środowiskowy zwiększający dostęp, samodzielność lub uczestniczenie
Porównywanie informacji z różnych źródeł	zestawienie kilku źródeł i metod w celu zwiększenia wiarygodności wniosku
Wniosek funkcjonalny	zintegrowany opis relacji między wymaganiem, wykonaniem, funkcjami, środowiskiem i skutkiem
Wierność wdrożenia	stopień, w jakim ustalone działanie zostało rzeczywiście zastosowane zgodnie z założeniem
Samorzecznictwo	zdolność ucznia do komunikowania potrzeb, preferencji, zgody, sprzeciwu i oceny wsparcia



SZKOŁA • PORADNIA • WSPARCIE

Siedem studiów przypadku

Praktyczny przewodnik dla publicznych poradni
psychologiczno-pedagogicznych i szkół

ISBN 978-83-978710-3-8



9 788397 871038