

Anna Zamkowska

Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 22/1,
35-44

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Zamkowska

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
Wydział Filologiczno-Pedagogiczny
ul. Malczewskiego 22, 26-600 Radom
e-mail: a.zamkowska@uthrad.pl

Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach

Abstrakt

Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych modeli działań wspierających edukację inkluzywną realizowanych w Holandii (konsorcja szkół) i Anglii (dwupoziomowy system wsparcia, koordynator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych). Rozwiązania te pozwalają na koordynowanie polityki edukacyjnej na różnym szczeblu i na współpracę różnych partnerów.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzywna, kraje UE, modele działań wspierających.

Exemplifications of models supporting inclusive education based on solutions accepted in different countries

Abstract

The aim of the paper is to present some models of the inclusive education support activities carried out in the Netherlands (consortia of schools) and the UK (a two-level support system, SENCO). These solutions enable the coordination of educational policy at various levels and cooperation of various partners.

Keywords: inclusive education, EU countries, models of supporting activities.

Kraje Unii Europejskiej, które wprowadziły w swej polityce oświatowej edukację włączającą, realizują ją w zróżnicowany sposób. Jedne z nich (Włochy, Hiszpania, Grecja) niemalże całkowicie zrezygnowały z kształcenia w szkołach specjalnych, inne wdrażają mniejszy lub większy pakiet form z wachlarza rozwiązań inkluzyjnych (Eurydice, 2015). Zwłaszcza kraje o bogatych tradycjach szkolnictwa specjalnego ostrożnie podchodzą do wprowadzenia nowych rozwiązań na szerszą skalę, budując najpierw odpowiednie zaplecze dla wdrażanych reform (np. Belgia). Spośród szerokiego wachlarza rozwiązań można wyłonić te, dla których wypracowano metodyczno-organizacyjne podstawy, które mają swą ugruntowaną w badaniach naukowych i doświadczeniach praktycznych pozycję oraz są stosowane w różnych krajach. Ze względu na powyższe argumenty uznałam je za modelowe. Choć ich implementacja obejmuje różne kraje, wybrane rozwiązania modelowe zostaną omówione na przykładzie jedynie tych krajów, w których mają one już wieloletnią tradycję lub są dla nich typowe (np. konsorcja szkół w Holandii).

Omówione rozwiązania wdrażane są na różnych poziomach: międzyinstytucjonalnym (konsorcja szkół) oraz szkolnym (koordynator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych). Spośród wielu rozwiązań wybrałam do szczegółowego omówienia te, które są nowatorskie, mają charakter kompleksowych działań, opartych na współpracy i mogą być polskiemu czytelnikowi mniej znane. Omówienie poszczególnych rozwiązań systemowych zostało poparte wynikami badań naukowych tam, gdzie są one już dostępne. Wybrane propozycje zaprezentowano w układzie dedukcyjnym, czyli od poziomu międzyinstytucjonalnego do poziomu szkoły i klasy włączającej. Poniżej zaprezentowano rozwiązania oparte na współpracy międzysektorowej i wewnątrzszkolnej na przykładzie procesu konsolidacji szkół w Holandii oraz dwupoziomowego systemu wsparcia i pracy koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w Anglii. W analizie obu systemów starano się zauważać podobieństwa i różnice oraz aspekty korzystne, a także te wymagające udoskonaleń i działań naprawczych.

Konsorcja szkół na przykładzie Holandii¹

Idea tworzenia sieci wsparcia ucznia z niepełnosprawnością i jego rodziny nie jest kwestią nową. Na potrzebę wspierania szkół inkluzyjnych przez wykorzystanie zasobów szkół specjalnych wskazywały już postanowienia deklaracji z Salamanki (UNESCO 1994). Jednakże nie w każdym kraju przepisy obligują partnerskie instytucje do podejmowania współpracy zgodnie z ustalonym modelem. Przykładem kraju, który wprowadził do swego ustawodawstwa systemowe rozwiązania obligu-

¹ Opracowano na podstawie materiałów dostępnych na stronach: Ministerstwa Edukacji, Kultury i Nauki w Holandii (online) <https://www.government.nl/topics/primary-education/contents/appropriate-education-at-primary-school> oraz EURYDICE https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:National_Reforms_in_School_Education#Appropriate_education, [data dostępu: 12.12.2015].

jące szkoły do nawiązywania ścisłej współpracy, celem wypracowania wspólnej strategii kompleksowego wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest Holandia. W Holandii systemowe rozwiązania nakierowane są głównie na zapewnienie zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia na optymalnym poziomie i w odpowiednio dobranej do jego możliwości i potrzeb rozwojowych formie kształcenia.

Już od roku 1993 wprowadzono w tym kraju podział na regionalne grupy szkół, składające się przeważnie z 25 szkół ogólnodostępnych i dwóch szkół specjalnych. Celem tego posunięcia było ułatwienie przechodzenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze szkół specjalnych do ogólnodostępnych. Na poziomie regionalnym stworzono spójną politykę umożliwiającą wymianę nauczycieli, korzystanie ze wspólnych środków, wspólny system zatrudniania kadry i wymianę doświadczeń. Szkoły ogólnodostępne mogły otrzymywać pomoc ze strony zewnętrznych specjalistów i nauczycieli ze szkół specjalnych, by lepiej przygotować się do przyjęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wynika z badań Roelande H. Hofman (1999), największą skuteczność osiągnięto w tych regionach, gdzie było mniej szkół specjalnych, a wykorzystanie środków było nastawione na integrację edukacyjną oraz systematycznie kontrolowane.

Od 1 sierpnia 2014 roku nałożono na szkoły nowe zadania. Szkoła, do której zgłaszają się rodzice ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ma obowiązek zapewnienia dziecku wymagającemu dodatkowego wsparcia, odpowiedniego miejsca kształcenia. Szkoła może wskazać jedną z trzech form: szkołę, do której dziecko jest aktualnie zapisane, inną szkołę ogólnodostępną lub szkołę specjalną (*Act on Appropriate Education*, 2014).

Aby zapewnić uczniowi możliwość uczęszczania do szkoły najlepiej przygotowanej do zaspokojenia jego specjalnych potrzeb, szkoły ogólnodostępne i specjalne (należące do kategorii 3 i 4²) utworzyły regionalne konsorcja szkół. Zasoby służące dostosowaniu szkoły do potrzeb dziecka są alokowane nie w budżecie pojedynczej szkoły, w postaci osobistej subwencji (jak to było do tej pory), ale płyną do regionalnych konsorcjów odpowiedzialnych za ich dysponowanie w celu wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole inkluzywnej. Zatem to grupa współpracujących ze sobą rad szkolnych decyduje o zapewnieniu dziecku odpowiedniej placówki i form jego edukacyjnego wsparcia.

Konsorcja szkół są zobowiązane do zapewnienia odpowiednio dostosowanego kształcenia dla uczniów z każdym rodzajem specjalnych potrzeb. Holenderskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki uznało, że wymóg ten nie jest możliwy do

² W Holandii istnieje kategoryzacja szkół specjalnych. Do kategorii 3. należą szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością fizyczną i/lub intelektualną oraz dla uczniów z chorobami przewlekłymi, a do kategorii 4. szkoły dla uczniów niedostosowanych społecznie, z zaburzeniami psychicznymi i w zachowaniu.

spełnienia przez każdą szkołę ogólnodostępną. Jeśli zatem dana szkoła nie może zapewnić realizacji programu właściwie dostosowanego do specjalnych potrzeb ucznia, powinna znaleźć inną placówkę, która lepiej zaspokoi te potrzeby. W niektórych przypadkach jest to szkoła specjalna. Szkoły ogólnodostępne, działając w ramach konsorcjum, mogą też decydować, która z nich będzie specjalizowała się w pracy z uczniami z wybranym rodzajem zaburzeń.

W ramach każdego konsorcjum partnerzy uzgadniają plan wsparcia, w którym określa się między innymi, w jaki sposób szkoły zrealizują następujące zadania: zapewnią odpowiednio dostosowaną do potrzeb i możliwości dziecka ofertę edukacyjną w swoim regionie, spożytkują fundusze na dodatkowe wsparcie uczniów, będą kierować uczniów do szkół specjalnych, będą przekazywać informacje rodzicom uczniów. Celem zapewnienia nauczycielom i rodzicom udziału w konstruowaniu planu wsparcia konsorcja szkół powołają rady konsorcjum.

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji, Kultury i Nauki regionalne konsorcja powinny zapewnić, by w każdej szkole wchodzącej w jego skład oferowany był podstawowy poziom wsparcia edukacyjnego. W ramach każdego konsorcjum rady szkół ustalają podstawowy zestaw oferowanych usług, obejmujący wsparcie dla uczniów z dysleksją i dyskalkulią, zaburzeniami zachowania, inteligencją niższą niż przeciętna. W niektórych szkołach, oprócz podstawowego zakresu wsparcia, oferowana jest także dodatkowa pomoc, np. w postaci klas specjalnych dla uczniów z autyzmem. Dla każdego ucznia wymagającego dodatkowej pomocy konstruowany jest indywidualny program edukacyjny, konsultowany z jego rodzicami.

Jeśli wskazane jest, by uczeń uczęszczał do szkoły podstawowej specjalnej, właściwy organ szkoły, do której uczeń aktualnie uczęszcza lub został zapisany, musi zażądać od regionalnego konsorcjum oświadczenia o potrzebach ucznia. Regionalne konsorcjum ma obowiązek zasięgnięcia opinii ekspertów na temat kwalifikacji dziecka do kształcenia specjalnego. Może konsultować się w tej kwestii z regionalnym komitetem do spraw indywidualnych potrzeb (PCL).

Ustawa o odpowiedniej edukacji wprowadziła także system kierowania i przyjmowania uczniów do szkoły dla niesłyszących (kategoria 2), podobny do istniejącej już procedury szkół dla niewidomych. Dzieci z uszkodzeniami słuchu i/lub zaburzeniami komunikacji będą kształciły się w wybranych instytucjach rozsianych po całym kraju. Instytucje te będą również zajmowały się kwestią klasyfikowania uczniów do danej formy kształcenia oraz zapewnienia wsparcia uczniom umieszczonym w szkołach ogólnodostępnych. Istniejące szkoły specjalne dla uczniów z tej grupy zostaną z nimi organizacyjnie połączone.

Od roku 2018 regionalne konsorcja będą także określały, jaka forma kształcenia będzie odpowiednia dla ucznia na poziomie szkoły średniej (praktyczne przysposobienie zawodowe czy kształcenie ogólne z zapewnieniem wybranej formy wsparcia edukacyjnego). Decyzja ta ma być podjęta w oparciu o rozeznanie sytuacji w regionie, o wypracowane przez konsorcjum wizje i kryteria klasyfikacyjne.

Model skoordynowanych usług w systemie angielskim

Konsolidacja usług wspierających jest też motywem przewodnim reform angielskiego systemu pomocy dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wprowadzony w 2014 roku w Wielkiej Brytanii nowy akt prawny (*Children and Families Act, 2014*) wyraźnie preferuje podejście systemowe, oparte na współpracy. Zgodnie z najnowszym ustawodawstwem rodzaj wsparcia, jakie otrzymują dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może się znacznie różnić, w zależności od rodzaju ich potrzeb. Można wyróżnić dwa główne poziomy wsparcia: wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz plan w zakresie edukacji, zdrowia i opieki. Odnosząc się do pierwszego z poziomów, wyróżnia się zestaw form wsparcia dla dzieci poniżej 5. roku życia, młodzieży w wieku obowiązku szkolnego oraz młodzieży w wieku 19–25 lat. Dzieci w wieku szkolnym mogą otrzymać pomoc w postaci: specjalnego programu nauczania, dodatkowej pomocy nauczyciela lub asystenta, pracy w mniejszej grupie, obserwacji w klasie lub na przerwie, pomocy podczas pracy w klasie, dodatkowej zachęty w nauce (np. w postaci zapytania czy zachęty do wykonania trudnego zadania), pomocy w komunikowaniu się z innymi dziećmi czy pomocy w wykonywaniu czynności dnia codziennego, np. spożywaniu posiłków, bezpiecznym przemieszczaniu się po szkole lub korzystaniu z toalety (Long, 2016).

Plan w zakresie edukacji, zdrowia i opieki przeznaczony jest dla dzieci i młodzieży w wieku do 25 lat, które potrzebują większego zakresu wsparcia niż oferowane w ramach omówionego zestawu. Plan oferuje kompleksowe wsparcie we wszystkich trzech zakresach. Rodzice chcący skorzystać z tej oferty muszą zgłosić się do lokalnych władz oświatowych z prośbą o dokonanie oceny sytuacji dziecka. Prośba ta może być również wystosowana przez pracownika przedszkola/szkoły lub przedstawiciela służb medycznych (lekarza, pielęgniarkę środowiskową).

Władze lokalne zostały zobowiązane do publikowania lokalnej oferty usług wspierających dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, korzystających z obu poziomów wsparcia. Oferta musi być opracowana we współpracy z beneficjentami (dziećmi i młodzieżą), ich rodzicami oraz partnerami z resortów edukacji, zdrowia i opieki. Oferta lokalna musi zawierać informacje na temat dostępnych usług, procedury podejmowania decyzji, w tym kryteriów kwalifikujących do korzystania z usług i form odwołania.

Za pozytywne strony przyjętych rozwiązań uznaje się:

- objęcie pomocą osób w wieku 0–25 lat z różnymi rodzajami niepełnosprawności i specjalnych potrzeb;
- położenie nacisku na uczestnictwo dzieci, młodzieży i rodziców w podejmowaniu decyzji na poziomie indywidualnym i strategicznym;
- wymóg ścisłej współpracy między resortami edukacji, zdrowia i opieki społecznej w zakresie planowania i dostarczania kompleksowych usług.

Dotychczasowe badania nad skutecznością zreformowanego systemu nie potwierdzają jednak tych optymistycznych prognoz. Uczniowie, rodzice, szkoły i instytucje pozostałych sektorów mają trudności w aplikacji nowego systemu. System wsparcia uznany został za zbyt „rozdrobniony”, co rodzi trudności w dzieleniu się informacjami i wiedzą. W rezultacie wiele dzieci i młodzieży nie otrzymuje potrzebnego wsparcia, a luki w systemie prowadzą do marnowania zasobów, jak również braku koordynacji lub duplikowania się usług (*Joining...*, 2015, s. 3). Rodzice dzieci autystycznych uznali system za „trudny w obsłudze”. Proces aplikowania o usługi trwa, ich zdaniem, zbyt długo, chociaż rodzice, których dzieci miały opracowane plany, byli z nich zadowoleni (*NAS launches...*, 2016).

Kluczową rolę w koordynowaniu wsparcia edukacyjnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na terenie szkoły, co szczególnie podkreśla się w najnowszych przepisach wykonawczych (Department for Education, DfE, 2015), odgrywa w modelu brytyjskim koordynator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Coordinator, SENCO). Wszystkie szkoły mają obowiązek wyznaczenia osoby pełniącej tę funkcję.

Zakres wymaganych od koordynatora kwalifikacji wciąż wzrasta. Zgodnie z uregulowaniami prawnymi z 2008 roku wymagano od nauczyciela pełniącego tę funkcję przynajmniej sześciomiesięcznego stażu w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (DfE, 2008). Już od roku 2009 każdy nowo mianowany SENCO musi legitymować się ukończeniem odpowiednich studiów magisterskich w ciągu trzech lat od powołania go na to stanowisko (DfE, 2009). Natomiast zgodnie z najnowszym aktem wykonawczym nauczyciel, który nie pełnił tej funkcji w okresie dłuższym niż dwanaście miesięcy, musi w ciągu trzech lat podjąć studia podyplomowe celem uzyskania odpowiednich kwalifikacji (National Award in Special Educational Needs Co-ordination) (DfE, 2015).

Zakres zadań przypisanych koordynatorowi jest bardzo rozległy. Jest on odpowiedzialny za koordynację polityki dotyczącej zaspokajania potrzeb uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole. Jego zadaniem jest nadzorowanie codziennej realizacji polityki szkoły dotyczącej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz koordynacja wsparcia udzielanego tej grupie uczniów. Powinien on także dopilnować, by na bieżąco prowadzona była dokumentacja uczniów. Koordynator ma także głos doradczy w kwestii wykorzystania środków subwencji i pochodzących z innych źródeł, celem skutecznego zaspokajania potrzeb uczniów oraz dostosowania do nich odpowiedniego poziomu wsparcia (DfE, 2015).

SENCO zobowiązany jest ponadto do podejmowania współpracy z wewnątrzszkolnymi i zewnętrznymi partnerami. W obszarze wewnątrzszkolnej sieci wsparcia współpracuje z dyrektorem szkoły i radą zarządzającą szkołą w kwestii zapewnienia dostępu i odpowiednich dostosowań, wynikających z ustawy o równości (*Equality Act*, 2010). SENCO powinien współdziałać z rodzicami uczniów oraz wyznaczo-

nym nauczycielem³, jeśli będące pod jego opieką dziecko posiada specjalne potrzeby edukacyjne.

SENCO powinien także współdziałać z zewnętrznymi dostawcami wsparcia o różnym charakterze, w szczególności władzami samorządowymi i podległymi im instytucjami pomocy, ośrodkami wczesnego wspomaganie rozwoju, innymi szkołami, psychologami szkolnymi, pracownikami opieki zdrowotnej i społecznej, osobami niezrzeszonymi i organizacjami pozarządowymi. Istotne jest także utrzymywanie kontaktów z placówkami, które mogą potencjalnie przyjąć absolwentów danej szkoły, celem zapewnienia rodzicom odpowiedniego wsparcia informacyjnego, a uczniowi płynnego przejścia do nowej placówki (DfE, 2015).

Krótką analizą wyżej wymienionych zadań prowadzi do wniosku, że zakres zadań pełnionych przez koordynatora jest wielozakresowy i niezwykle czasochłonny. Potwierdzają to wyniki badań. Suzanne Mackenzie (2007) wskazuje na wyraźny brak spójności roli SENCO. Natomiast z przeglądu badań dokonanego przez Dominica Griffithsa i Rachel Dubsy (2012) wynika przede wszystkim brak możliwości realizacji przez SENCO roli koordynatora na poziomie całej szkoły. Jest on bowiem wciąż postrzegany jako osoba zarządzająca działaniami na niższym szczeblu, ale nie zajmująca strategicznej pozycji decyzyjnego lidera (Pearson, Ralph, 2007). Ponadto czasochłonność codziennych obowiązków uniemożliwia mu zajmowanie się działaniami o charakterze strategicznym (Pearson, 2008). Brahm Norwich (2010) zauważa, że rola SENCO jest zbyt szeroka dla jednej osoby. SENCO powinien zatem zajmować się głównie zarządzaniem polityką inkluzywną szkoły, a jej realizatorem powinien być cały personel szkoły. Fiona Hallett i Graham Hallett (2010) dodają, że rozwój działań inkluzywnych powinien być celem całej kadry kierowniczej. James Oldham i Julie Radford (2011) sugerują, że należy prawnie określić przywódczą rolę SENCO i zawęzić ją do zarządzania specjalistyczną pomocą.

Nowy akt wykonawczy (DfE, 2015) wydaje się uwzględniać te założenia. Zakres zadań nadal pozostaje zbyt szeroki i niejednoznacznie określony, ale zaleca się, by szkoła zapewniła koordynatorowi wystarczającą ilość czasu i środków do ich realizacji. Powinno to skutkować zapewnieniem SENCO wystarczającego wsparcia administracyjnego i czasu wolnego od zajęć dydaktycznych, by umożliwić mu wypełnienie obowiązków wynikających z pełnienia w szkole jednej ze strategicznych funkcji (DfE, 2015).

³ Organ prowadzący szkół dotowanych musi wyznaczyć nauczyciela odpowiedzialnego za promowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów zarejestrowanych w szkole, którzy są pod opieką władz lokalnych. The Designated Teacher (Looked After Pupils etc.) (England) Regulations 2009 and come into force on 1st September 2009. No. 1538.

Zakończenie

Edukacja włączająca w swych założeniach postuluje dokonanie zmian na różnych szczeblach systemu oświaty, by zaspokoić potrzeby każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole położonej w jego pobliżu. Prezentowane działania zmierzają w tym kierunku. Ukazane rozwiązania modelowe mają charakter działań kompleksowych, podejmowanych na szczeblu regionalnym – konsorcja, rady szkół, czy na poziomie szkoły – w postaci działań koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Konsorcja szkół dają możliwość wspólnego kształtowania polityki edukacyjnej regionu i czerpania z zasobów szkół tworzących konsorcja. Rozwiązania te zakładają koordynację działań wspierających, podejmowanych we współpracy z innymi instytucjami, i tworzenie sieci wsparcia edukacyjnego. Koniecznym elementem ich sukcesu jest nie tyle stworzenie struktury, co wypracowanie zasad efektywnej współpracy przez określenie m.in. ról poszczególnych partnerów, ich zadań, dzielenie się zasobami i przydział środków.

Obie propozycje łączą wspólne cechy: angażują instytucje do wspólnego programu zaspokajania potrzeb uczniów. W przypadku Holandii są to instytucje edukacyjne różnego typu, a w przypadku Anglii instytucje różnych sektorów. Z punktu widzenia edukacyjnych potrzeb ucznia propozycja holenderska wydaje się być bardziej klarowna, unika labiryntu rozbudowanej sieci połączeń międzysektorowych, której nie udało się stworzyć. Po drugie, w obu krajach funkcjonuje system oceny potrzeb ucznia jako kryterium udzielenia odpowiedniego wsparcia. Uczestnikami procesu decyzyjnego są w obu przypadkach rodzice i przedstawiciele instytucji wspierających. W Anglii dodatkowo w podejmowaniu decyzji pewną rolę odgrywają dzieci i młodzież, co jest wyrazem znacznej podmiotowości beneficjentów. Decyzje dotyczą w Holandii wyboru formy kształcenia dostępnej w obrębie konsorcjum oraz formy wsparcia stwierdzonej w indywidualnym programie edukacyjnym. W przypadku Anglii decyzja dotyczy także poziomu usług wspierających. W przypadku wielozakresowych potrzeb konstruuje się plan działań edukacyjnych, opiekuńczych i zdrowotnych, co świadczy o kompleksowym podejściu do złożonych potrzeb dziecka i jego rodziny. Oba systemy uwzględniają beneficjentów z różnych grup wiekowych, zarówno dzieci i młodzież w wieku szkolnym, jak i młodzież przygotowującą się do wejścia w dorosłe życie.

Niewątpliwą zaletą rozwiązania holenderskiego jest jego elastyczność zapewniona poprzez różnorodność szkół wchodzących w skład konsorcjum i realna ocena możliwości zaspokojenia potrzeb uczniów, uwzględniająca wewnętrzny system ewaluacji i alokacji środków, oraz wykorzystanie zasobów kadrowych, dydaktycznych i doświadczeń szkół specjalnych. Specjalizacja szkół w zakresie możliwości udzielenia wsparcia edukacyjnego uczniom wymagającym specjalistycznej pomocy oraz zróżnicowanie form daje szansę na zaspokojenie nawet specyficznych potrzeb uczniów ze spektrum autyzmu, poważnym uszkodzeniem wzroku czy słuchu.

Zaletą systemu angielskiego jest próba zaoferowania kompleksowych usług dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością w zakresie działań edukacyjnych, opiekuńczych i zdrowotnych oraz próba stworzenia lokalnej oferty usług wspierających, w wyborze których znaczącą rolę odgrywają beneficjenci. System ma charakter długofalowego planu, zapewniającego zróżnicowane usługi dzieciom i młodzieży od urodzenia do 25. roku życia, uwzględniając przygotowanie do wejścia w dorosłe życie. Na poziomie szkolnym wprowadzenie osoby koordynującej szkolny system wsparcia pozwala na jego dostosowanie do potrzeb danej szkoły, klasy i ucznia, a także koordynację działań pomiędzy szkołą a instytucjami zewnętrznymi. Okazuje się jednak, że jest to zadanie zbyt obszernie zakrojone dla jednej osoby – zespół kontynuujący mógłby ten zakres zadań wykonać bardziej efektywnie.

Prezentowane przykłady wskazują na poszukiwanie rozwiązań systemowych. Aplikowane do polskich warunków powinny także uwzględniać profesjonalizm wsparcia (korzystanie z zasobów i doświadczeń szkół specjalnych), elastyczność (możliwość elastycznej zmiany formy kształcenia), właściwą ocenę możliwości szkoły (np. posiadanie kadry wyspecjalizowanej w zakresie pracy z uczniem niesłyszącym, z zaburzeniami autystycznymi), koordynację systemu wsparcia uczniów na poziomie szkoły i dostępność odpowiednich form wsparcia edukacyjnego.

Bibliografia

- Children and Families Act 2014*, [online]: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted> [data dostępu: 17.10.2016].
- Department for Education (2008), *The Education (Special Educational Needs Co-ordinators) (England) Regulations*, nr 2945.
- Department for Education (2009), *The Education (Special Educational Needs Co-ordinators) (England) (Amendment) Regulations*, nr 1387.
- Department for Education (2015), *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*.
- Driver Youth Trust (2015), *Joining the Dots: Have recent reforms worked for those with SEND*, October.
- Eurydice, Appropriate education at primary school, <https://www.government.nl/topics/primary-education/contents/appropriate-education-at-primary-school> (wrzesień 2015)
- Eurydice, National Reforms in School Education: Netherlands, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:National_Reforms_in_School_Education#Appropriate_education (wrzesień 2015).
- Griffiths D., Dubsky R. (2012), *Evaluating the Impact of the New National Award for SENCos: Transforming Landscapes or Gardening in a Gale?*, "British Journal of Special Education", No. 39(4).
- Hallett F., Hallett G. (2010), *Leading learning: the role of the SENCo*, [in:] F. Hallett, G. Hallett (eds.), *Transforming the Role of the SENCo*, Open University Press, Maidenhead.

- Hofman R.H. (1999), *Contribution of clusters to integration*, "European Journal of Special Needs Education", No. 14(3).
- HMSO (2010), *Equality Act*.
- Long R. (2016), *Special Educational Needs: Support in England*.
- Mackenzie S. (2007), *A Review of Recent Developments in the Role of the SENCo in the UK*, "British Journal of Special Education", No. 34(4).
- Ministry of Education, Culture and Science (2014), *Act on Appropriate Education*.
- National Autistic Society (2016), *NAS launches report on Special Education Needs system in England*, 26 January.
- Norwich B. (2010), *What implications do changing practices and concepts have for the role of SEN coordinator?* [in:] F. Hallett, G. Hallett (eds.), *Transforming the Role of the SENCo*, Open University Press, Maidenhead.
- Oldham J., Radford J. (2011), *Secondary SENCo leadership: a universal or specialist role?* "British Journal of Special Education", No. 38 (3).
- Pearson S., Ralph S. (2007), *The identity of SENCos: insights through images*, "Journal of Research in Special Educational Needs", No. 7 (1).
- Pearson S. (2008), *Deafened by silence or the sound of footsteps? An investigation of the recruitment, induction and retention of special educational needs coordinators*, "Journal of Research in Special Educational Needs", No. 8 (2).
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.