

Katarzyna Werszner
Uniwersytet Wrocławski

Brytyjskie doświadczenia w kształceniu osób niepełnosprawnych

ABSTRAKT

Osoby niepełnosprawne są nieodłączną częścią każdego społeczeństwa. Ich funkcjonowanie, kształcenie oraz społeczna i zawodowa adaptacja nigdy nie były proste w realizacji. Przez wieki wykluczano bowiem możliwość przystosowania niepełnosprawnych do zadań życiowych. Negowano skuteczność ich nauczania oraz przygotowania do podjęcia pracy. Nie ulega wątpliwości, że wyrównywanie szans w dostępie do oświaty oraz wspomaganie w uzyskiwaniu coraz wyższych kwalifikacji wpływa na jakość ich życia, pomaga osiągnąć szeroko rozumianą niezależność i daje możliwość samorealizacji w różnych obszarach. Jednym z państw, w którym już stosunkowo dawno zostały zainicjowane i praktycznie wdrożone różnorodne rozwiązania mające na celu normalizację życia osób z niepełnosprawnością oraz zapobieganie ich społecznemu wykluczeniu, jest Wielka Brytania. Stworzono tam taki system edukacji, w którym są podejmowane w miarę możliwości liczne działania zmierzające do maksymalnej inkluzji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, do kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie niektórych z tych rozwiązań w ramach szeroko rozumianej pomocy osobom niepełnosprawnym.

Liczba osób niepełnosprawnych na świecie jest trudna do ustalenia. Niemniej jednak jest ona niemała i wciąż wzrasta. Szacuje się, że osoby z różnymi dysfunkcjami stanowią ponad 10% ogólnej populacji społeczeństwa Unii Europejskiej [19]. Ich funkcjonowanie, kształcenie oraz społeczna i zawodowa adaptacja nigdy nie były proste w realizacji. Nie sprzyjało temu również społeczne naznaczenie: tj. potoczne stereotypy, powielane uprzedzenia oraz lęk przed ich odmiennością. Przez całe wieki społeczny obraz osób niepełnosprawnych nie był prezentowany w sposób korzystny. W świadomości wielu pokoleń były to jednostki uciążliwe, nieużyteczne, zależne od osób sprawnych i o mniejszym poczuciu godności. W przeszłości stosowano wobec nich różne sposoby postępowania, od fizycznej likwidacji (np. w starożytnej Sparcie) aż po izolację i marginalizację [11, s. 9].

W. Dykcik [7, s. 28] podkreśla, iż właśnie te zadawnione mity, zaniedbania oraz ignorancja – również obecnie – stanowią przeszkodę dla pełnego uznania autonomii osobowej jednostek odbiegających od normy. Wymienia on następujące modele postrzegania istoty niepełnosprawności przez społeczeństwo na przestrzeni wieków. Są nimi:

1. Model moralny (starożytność, wczesne średniowiecze) – niepełnosprawność jest postrzegana jako skutek zła, grzechu; osoby niepełnosprawne zaś jako przeklęte przez Boga.

Dominowało wtedy bezwzględne prawo selekcji naturalnej, eliminowanie tych jednostek ze społeczności, oraz postawa wrogości bądź ewentualnie przyzwolenia na ich obecność.

2. Model charytatywnej opieki i filantropijnej pomocy (aż do lat 50-tych XX w.) – tu tendencje zmieniające stosunek wobec niepełnosprawnych miały źródło w chrześcijaństwie i ideach humanitaryzmu. Był to okres litości, miłosierdzia, lecz także strachu przed osobami anormalnymi. Dominowało podejście oparte na wstydzie i lęku. Osoby niepełnosprawne były izolowane od społeczeństwa w przytułkach, zakonach lub zgromadzeniach opieki. Najczęściej były to schroniska dla dzieci ociemniałych, głuchych i kalekich. Inicjowano je z pobudek charytatywnych. Podjęto wówczas próby systematycznego kształcenia i opieki osób niepełnosprawnych. Wciąż dominowała jednak opinia, iż istnieje znikoma możliwość ich adaptacji.

3. Model medyczny (początek XVIII w.) wywodzący się z filozofii oświecenia – zakładał on, że jednostki niepełnosprawne są odpychające i niezdolne do samodzielnego życia. Skutkiem tego było ich wykluczenie ze społeczeństwa i przekazanie pod nadzór lekarzy. Osoby niepełnosprawne nie były traktowane wówczas jako pełnowartościowi ludzie, lecz raczej jako przypadek medyczny.

4. Model społeczny – niepełnosprawni są postrzegani jako dyskryminowana mniejszość. Priorytetem staje się zmienianie postaw społeczeństwa oraz włączenie tych osób do pełnego i aktywnego uczestnictwa w możliwie wszystkich dziedzinach życia [7, s. 29–30].

Podobnie też kształtowała się ich sytuacja społeczno-zawodowa i kształcenie. Przez wieki wykluczano możliwość przystosowania niepełnosprawnych do zadań życiowych. Negowano skuteczność ich nauczania oraz przygotowania do podjęcia pracy. Nie istniała też ich rehabilitacja. Ten niechętny stosunek do osób niepełnosprawnych znajdował odbicie w braku opieki nad nimi lub opiece dość ograniczonej. Postawy otoczenia wobec nich charakteryzowały się często demonologicznym czy magicznym myśleniem o karzącym działaniu sił nadprzyrodzonych. Pociągało to za sobą ich izolację i marginalizację. W ocenie tych osób koncentrowano się często na ich wadach i deficytach. Jednakże na przestrzeni dziejów następowały stopniowe przeobrażenia w sposobie postrzegania ludzi niepełnosprawnych.

Początki szkolnictwa dla dzieci niepełnosprawnych w krajach europejskich były głównie dziełem osób prywatnych, które finansowały również ich utrzymanie. Pierwsze takie placówki stanowiły na ogół szkoły z internatami. Pierwsza z nich powstała w 1770 roku we Francji i była przeznaczona dla osób głuchych. Natomiast w 1784 roku utworzono szkołę dla niewidomych. Dało to początek zorganizowanym działaniom opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym w placówkach oddzielonych od szkół masowych [1, s. 42].

Rosnące od ostatniej ćwierci XVIII w. zainteresowanie sprawami osób niepełnosprawnych spowodowało znaczne zapotrzebowanie na tego rodzaju instytucje. Decydujące znaczenie miało tu między innymi umożliwienie im nauki w specjalnie zorganizowanych dla nich szkołach. Rozwój ich kształcenia, zapoczątkowany w Paryżu, wpłynął następnie na powstanie takich szkół również i w innych krajach europejskich. Ówczesne działania w tym zakresie zmierzały w pierwszym rzędzie do stworzenia warunków do ich ekonomicznego usamodzielnienia się.

Obecnie w państwach Unii Europejskiej jest coraz szerzej realizowana idea możliwie samodzielnego życia ludzi niepełnosprawnych. Sprzyja ona tworzeniu szeregu inicjatyw na ich rzecz. W ramach funkcjonujących systemów opieki są podejmowane działania, by jakość życia tych osób była możliwie zbliżona do tej powszechnie dostępnej innym. Ich celem jest przeciwdziałanie marginalizacji, aktywne wspieranie i umacnianie praw takich ludzi oraz eliminowanie wszelkich barier i przejawów ich dyskryminacji. Dużą rolę odgrywa w tym obszarze

wyrównywanie szans w dostępie do oświaty oraz wspomaganie niepełnosprawnych w uzyskiwaniu coraz wyższych kwalifikacji i kompetencji [16, s. 239]. Edukacja przyczynia się bowiem do wzrostu możliwości życiowych. Przyjmowane rozwiązania w tym obszarze mają sprzyjać ich integracji i aktywnemu uczestniczeniu w życiu społecznym, zawodowym i w środowisku lokalnym. Wszystkie te współczesne tendencje bazują na propagowanej idei altruizmu, empatii, wrażliwości, interdyscyplinarnego dostrzegania przyczyn zaburzeń w rozwoju człowieka, uznania ich społecznej autonomii oraz promowania ich mocnych stron.

Istnieją państwa (m.in. skandynawskie), w których już stosunkowo dawno zostały zainicjowane i praktycznie wdrożone różnorodne działania mające na celu normalizację w środowisku życia osób z niepełnosprawnością oraz zapobiegające ich społecznemu wykluczeniu. Jednym z nich jest Wielka Brytania.

To wielkie mocarstwo morskie i kolonialne należało do starych demokracji europejskich o zdecentralizowanym systemie zarządzania i silnych samorządach. Jego rozwój miał charakter ewolucyjny, a stare tradycje i wzory w różnych dziedzinach życia egzystowały często w symbiozie z nowoczesnymi. Tamtejsze społeczeństwo jest pluralne etnicznie i kulturowo. Stanowią je Anglicy, Szkoci, Walijczycy, Irlandczycy i liczna imigracja z różnych stron świata. Zróznicowany charakter ma również brytyjska oświata. Państwo i społeczeństwo stworzyły rozwinięty, elastyczny i efektywny system szkolnictwa. Bazuje on na wielości rozwiązań organizacyjnych. Posiada wielowiekowe tradycje i doświadczenie. Jest też dość często aktualizowany przez skuteczne reformy i innowacje. W brytyjskiej edukacji także istnieje dość wyrazista symbioza starego z nowym. Szkoły o kilkusetletnich tradycjach działają obok nowych i pod wieloma względami odmiennych.

Jeśli chodzi o kształcenie niepełnosprawnych, to pierwsze szkoły specjalne w Wielkiej Brytanii zaczęły powstawać stosunkowo wcześnie. Były one organizowane w głównej mierze przez osoby prywatne, stowarzyszenia filantropijne i organizacje wyznaniowe. Pierwszą szkołą dla dzieci głuchych założono już w 1764 roku, a dla niewidomych w 1791 roku [2, s. 94–95]. Początkowo placówki te były nastawione głównie na nauczanie umiejętności ściśle zawodowych.

Podstawę rozwoju brytyjskiego sektora szkolnictwa specjalnego na szczeblu podstawowym stanowił Akt Edukacyjny z 1870 roku. Jednakże wciąż nie uznawano możliwości kształcenia tych osób w szkołach ogólnodostępnych. Mimo to w niektórych przypadkach część dzieci była do nich przyjmowana [8, s. 67 i nast.]. Generalnie stopień upowszechnienia nauczania był nadal niewystarczający w stosunku do istniejących potrzeb. Jednakże w porównaniu z innymi państwami znacznym osiągnięciem było wprowadzenie ustawy o obowiązku szkolnym dla dzieci niesłyszących i niewidomych (tzw. *Education Blind and Deaf Children Act of 1893*) [3, s. 6]. Można ją uznać za przełomowy akt prawny, który przyspieszył rozwój dalszych rozwiązań na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Wiek XX przyniósł prawdziwy rozkwit form oświaty przeznaczonej dla dzieci niepełnosprawnych. Była wtedy dostępna już znaczna oferta edukacyjna. Ich nauczanie stało się normą. W tym też okresie nastąpił wydatny wzrost liczby przeznaczonych dla nich placówek. Przykładowo w 1907 roku funkcjonowało już sporo (około 40) szkół internatowych dla niewidomych dzieci. Zapewniały im one niezbędne warunki bytowe, całodobową opiekę wychowawczą i zajęcia w czasie wolnym od nauki [14, s. 6 i nast.].

Równolegle próbowano opracować ściśle określoną typologię niepełnosprawności. Udało się to w 1921 roku, gdy oficjalnie wprowadzono pięć rodzajów dysfunkcji. W oparciu o nie dokonano następującej klasyfikacji dotkniętych nimi osób: dziecko niewidome, głuche, niepełnosprawne umysłowo, niepełnosprawne fizycznie i epileptyczne. Podział ten został na-

stępnie rozszerzony w 1944 roku do dziesięciu kategorii [9, s. 2]. Zmiany te spowodowały usprawnienie różnego rodzaju opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi. Przyczyniły się też do dalszych poszukiwań odpowiednich rozwiązań w ramach szeroko rozumianej pomocy, z uwzględnieniem danego rodzaju dysfunkcji. Zwiększyło to zakres działań organizacyjnych i merytorycznych w tym obszarze. W 1944 roku zainicjowano w Wielkiej Brytanii również nauczanie otwarte (*open education*). Była to forma kształcenia dostosowana do zróżnicowanych zdolności, możliwości, umiejętności i potrzeb uczniów [13, s. 51].

Kolejne zmiany w podejściu do dzieci niepełnosprawnych w Wielkiej Brytanii wprowadziły akty rządowe z 1970 i 1974 roku – *Education (Handicapped Children) Act* i *Education (Mentally Handicapped Children) Act*. Podkreślono w nich, że każde dziecko, a więc i niepełnosprawne, ma być objęte nie tylko opieką, ale i nauczaniem. Zagwarantowano też wszystkim prawo do edukacji bez względu na rodzaj dysfunkcji i stopień trudności w nauce [12, s. 150]. Tym samym potwierdzono również możliwość nauczania osób niepełnosprawnych umysłowo. Przyczyniło się to do znaczących zmian w brytyjskim systemie opieki. Dotychczas bowiem wyłącznie organy właściwe ds. ochrony zdrowia sprawowały nad nimi nadzór. Od 1970 roku kompetencje tych organów zostały przejęte przez sektor edukacyjny. W rezultacie nawet dzieci z poważnymi opóźnieniami w rozwoju zostały uprawnione do nauki w szkołach specjalnych.

Działania na rzecz integracyjnego systemu kształcenia są w Wielkiej Brytanii dość zaawansowane. W przeciwieństwie do Polski stosunkowo wcześniej uznano tam, że kształcenie osób niepełnosprawnych powinno być realizowane zgodnie z zasadami integracji. Podstawą podjęcia inicjatyw w tym zakresie stał się dokument, który otrzymał nazwę Raportu Warnock'a (1978) [5, s. 142]. Należy wspomnieć, że nie tylko zaprezentował on stan edukacji specjalnej. Odzwierciedlał również zmianę w poglądach społecznych dotyczących zagadnień związanych z niepełnosprawnością. Stwierdzono w nim m.in., że segregacja w szkołach specjalnych nie była korzystna zarówno dla uczniów z dysfunkcjami, jak i dla pozostałych. Taki system tylko w pewnym stopniu przyczyniał się do ogólnego rozwoju dzieci dotkniętych problemem niepełnosprawności. Nie sprzyjał też osiąganiu przez nie poczucia własnej wartości. Co więcej, nie promował należycie wiedzy o tych zagadnieniach wśród osób pełnosprawnych. Tym samym nie uczył ich wrażliwości, empatii, tolerancji i zrozumienia. Stało się to bodźcem do stopniowego włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które były dotąd nauczane w systemie segregacyjnym, do głównego nurtu szkolnego [15, s. 102].

W Raporcie Warnock'a zwrócono też uwagę na fakt, że cele wychowania i nauczania powinny być jednakowe dla wszystkich dzieci bez względu na ich indywidualne zdolności. Natomiast programy nauczania, choć też podobne, mają być jednak zmodyfikowane oraz dostosowane do stopnia i rodzaju zaburzeń, a także do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, które winno otrzymać stosowną pomoc i wsparcie. Wprowadzono też pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” (*special educational needs* – SEN). Zastąpiło ono istniejące do tej pory kategorie niepełnosprawności. Terminem tym określono dzieci:

- z trudnościami w nauce,
- z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania,
- z niepełnosprawnością fizyczną, sensoryczną i umysłową [20, s. 121].

Na mocy nowego aktu edukacyjnego przyjęto w 1981 roku zalecenia zawarte w Raporcie Warnock'a. W jego wyniku wiele dzieci niepełnosprawnych zostało włączonych do różnego rodzaju szkół ogólnodostępnych. Znacznie wzrosła też rola rodziców we współpracy i podejmowaniu decyzji. Natomiast w 1988 roku opracowano tak zwany Program Narodowy (*National Curriculum*). Określono w nim grupę przedmiotów obligatoryjnych. Dotyczyły

one wszystkich szkół na terenie Wielkiej Brytanii, w tym również specjalnych [4, s. 20 i nast.]. Na ogół nie oferuje się więc dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odmiennych programów nauczania. Tworzy się je jedynie w przypadkach, gdy jest to konieczne.

Brytyjski system opieki nad niepełnosprawnymi jest dość przemyślany i stabilny. Ma on swoje podstawy w rozwiązaniach prawnych, a przede wszystkim w kilku aktach regulujących sprawy tych osób. Za znaczącą w tym zakresie należy uznać ustawę o dyskryminacji (*Disability Discrimination Act – DDA*) ze względu na niepełnosprawność z 1995 roku [9, s. 3]. Natomiast kolejne nowelizacje DDA przede wszystkim rozszerzają istniejące w niej postanowienia (ostatnio została ona znowelizowana w 2005 roku). Jej celem było nadanie praw ludziom niepełnosprawnym m.in. w zakresie: zatrudnienia, edukacji, środków transportu, dostępu do towarów, udogodnień i usług oraz nabywania lub najmu towarów lub usług. Zgodnie z DDA sprzeczne z prawem jest jakiegokolwiek ich dyskryminowanie. Ponadto zobowiązuje ona organy publiczne do promowania równości szans osób niepełnosprawnych w możliwie wszystkich dziedzinach, w tym w dostępie do edukacji.

Innym przykładem dokumentu mającego na celu m.in. usprawnienie kształcenia dzieci niepełnosprawnych jest wprowadzony w 1994 roku *Kodeks postępowania (Code of Practice)*. W dokumencie tym zawarto wiele praktycznych wskazówek dotyczących współpracy pomiędzy lokalnymi władzami oświatowymi, szkołami, służbą zdrowia, instytucjami socjalnymi i innymi organizacjami. Na jego mocy określono też wymóg wywiązywania się przez nie z odpowiedzialności wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W 2001 roku zmodyfikowano istniejący już *Code of Practice*. Zaakcentowano w nim mocniej prawo do kształcenia w szkołach integracyjnych. Ponownie podkreślono konieczność współpracy z rodzicami, którzy winni czynnie uczestniczyć w edukacji swojego dziecka. Zwrócono też uwagę na istotę organizowania im odpowiednich usług w zakresie wsparcia, poradnictwa i udzielania informacji. Powtórnie wśród obowiązujących zasad znalazła się też wspomniana już konieczność współdziałania różnych instytucji [18, s. 11 i nast.]. Te wprowadzane zmiany korzystnie wpływały na wdrażanie i rozwój brytyjskich rozwiązań na rzecz osób niepełnosprawnych. Programy te stwarzają możliwości adaptacji do życia w społeczeństwie i rozwoju każdej jednostki.

Jak już wspomniano poprzednio, osoby niepełnosprawne mają zagwarantowane ustawowo prawo do nauki. Różne są natomiast formy jego realizacji. Nie ma jednolitego modelu organizacji ich kształcenia. Niemniej jednak od dłuższego czasu jest przyjęte, że dzieci z dysfunkcjami powinny być włączone do szkół ogólnodostępnych. Tam też zapewnia się im odpowiednie warunki kształcenia. Natomiast niezależnie od tego pewna część dzieci i młodzieży (jednostki z głębokim i średnim stopniem niepełnosprawności) pozostaje w zakładach specjalnych. Brytyjski system kształcenia niepełnosprawnych charakteryzuje więc wielość rozwiązań organizacyjnych – czyli tzw. „ścieżek” [17, s. 17]. Obejmują one politykę i praktykę ukierunkowaną zarówno na włączanie do głównego nurtu edukacyjnego, jak i różne inne formy w ramach nauczania specjalnego. Ogólnie rzecz biorąc, w Wielkiej Brytanii funkcjonują następujące formy kształcenia: edukacja w szkole ogólnodostępnej z indywidualną pomocą ze strony ekspertów w zakresie danej dysfunkcji, w klasach specjalnych pod opieką specjalistów z placówek rehabilitacyjnych, dzienne szkoły specjalne i te ze stałym pobytem. Można tu też wymienić naukę w specjalnych ośrodkach oświatowych, w domu lub w oddziałach szpitalnych [10, s. 230]. Oferty te są przeznaczone dla uczniów, którzy z różnych przyczyn (ze względów zdrowotnych) nie mogą normalnie uczęszczać do szkoły. Świadczy się im specyficzne usługi i zorganizowaną pomoc, głównie poprzez badania i porady. Dotyczą one również dzieci poniżej wieku szkolnego oraz dorosłych

Wiele niepełnosprawnych dzieci w ramach nauczania obowiązkowego uczęszcza do szkół masowych. Sprzyjają temu funkcjonujące w nich specjalistyczne i odpowiednio przygotowane zespoły nauczycieli do pracy z dziećmi z różnymi dysfunkcjami. Pomagają oni w realizowaniu programu nauczania podczas lekcji i na zajęciach pozalekcyjnych. Dodatkowym wsparciem jest oferta obejmująca indywidualną pomoc, zajęcia wyrównawcze bądź programy kombinowane (częściowo indywidualne, a częściowo wspólne dla całej klasy) [13, s. 52].

Brytyjski system kształcenia specjalnego stanowi integralną część całego systemu szkolnictwa. Uzupełniają się one wzajemnie. Jego charakter wynika z konieczności zastosowania odpowiednich metod i technik nauczania, które uwzględniają specyfikę i stopień danej dysfunkcji. Tym samym stwarza on możliwie optymalne warunki dla rozwoju jednostek niepełnosprawnych. Szkoły specjalne służą więc przede wszystkim tym uczniom, którym integracyjna forma kształcenia nie odpowiada ze względu na rodzaj ich ograniczenia; potrzebują oni intensywnej, specjalistycznej pomocy, której nie można im zapewnić w szkołach głównego nurtu. Funkcjonowanie placówek specjalnych nie oznacza jednak, że ich uczniowie są segregowani. Należy wspomnieć, że ich działalność obejmuje również dużą aktywność w kierunku pokonania wykluczenia poprzez współpracę z sąsiednimi szkołami, instytucjami i środowiskiem lokalnym. W niektórych przypadkach właśnie to partnerstwo stanowi czynnik sprzyjający rozszerzaniu procesu integracji. Nie bez znaczenia jest fakt, że kadra szkół specjalnych wspiera pracę nauczycieli innych placówek.

Jak już zostało podkreślone, w Wielkiej Brytanii włączenie dziecka niepełnosprawnego do grupy rówieśników to prawo, norma, a nie przywilej. Stworzono tam taki system edukacji, którego celem jest maksymalna inkluzja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, do kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Jest to możliwe m.in. dzięki zagwarantowaniu rodzicom realizacji ich należytych praw, rozbudowę programowo-techniczną szkół głównego nurtu, tak aby były one w stanie przyjąć dzieci z różnymi odchyleniami od normy, wspieranie lokalnych środowisk w ułatwieniach realizowanych na rzecz tych dzieci i szeroką współpracę z różnymi instytucjami. Dowodzi to, że w państwie tym zwraca się uwagę przede wszystkim na warunki, które powinny być spełnione, aby była możliwa autentyczna integracja.

Kolejnym, korzystnym rozwiązaniem w ramach polityki oświatowej na rzecz dzieci niepełnosprawnych jest wprowadzenie funkcji koordynatora specjalnych potrzeb edukacyjnych (*The Special Educational Needs Coordinator*) [6, s. 3 i nast.]. Odgrywa on kluczową rolę w realizacji założeń wspomnianego już *Code of Practice*. Jego zadaniem jest usprawnianie i scalanie działań prowadzonych w ramach pomocy dzieciom z SEN – także tych poza szkołą. Współpracuje on ściśle z całym gronem pedagogicznym bezpośrednio zajmującym się danym uczniem, z rodzicami oraz różnymi instytucjami. Najczęściej wymieniane zadania stojące przed nim to: fachowe doradztwo, wspieranie działań umożliwiających osiągnięcie przez uczniów coraz lepszych efektów i nadzorowanie bieżącej polityki w ramach wprowadzania niezbędnych w tym obszarze udogodnień. Chodzi tu też o odpowiednie wyposażenie i dobieranie pomocy dydaktycznych w zależności od rodzaju dysfunkcji. Koordynator na bieżąco analizuje i ocenia specjalne potrzeby jednostek. Następnie monitoruje jakość nauczania i sprawdza, czy są zachowane należyte standardy oraz czy są osiągnięte wytyczone cele wychowania i kształcenia. Ponośi on również odpowiedzialność za całą dokumentację. Można stwierdzić, iż stanowisko to ma istotne znaczenie dla uczniów, ich rodziców, kadry szkoły i zewnętrznych służb wspierających. Dlatego też ostatnie propozycje legislacyjne wzmocniły jego pozycję poprzez nadanie mu centralnego miejsca w edukacji specjalnej.

Podsumowując, można zauważyć, że brytyjskie doświadczenia w zakresie edukacji osób niepełnosprawnych mają bogate tradycje i wydają się być dość cenne. Państwo to dysponuje szerokim wachlarzem rozwiązań w tym obszarze. Istnieje tam wiele różnych, komplementarnych form kształcenia. W wysokim stopniu dostarczają one zainteresowanym odpowiedniej, praktycznej i skutecznej pomocy. Dzięki temu jest dość prawidłowo realizowana ich integracja, zarówno społeczna, jak i zawodowa. Różnorodność form wsparcia jest rezultatem wieloletniej praktyki. System kształcenia dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wciąż ulega przemianom, rozwija się i ewoluje. Przejawia się to w ciągłym jego dostosowywaniu do wymogów współczesności. Nieustannie poszukuje się coraz bardziej efektywnych rozwiązań. Sprzyjają temu jasne regulacje prawne. Należy zaznaczyć, że są one opracowywane przez podmioty zainteresowane uwzględnieniem realnych potrzeb osób niepełnosprawnych (nie są one proponowane czy narzucane odgórnie). Kooperacja organów administracyjnych, władz oświatowych, twórców owych regulacji prawnych, nauczycieli, specjalistów, autorów podręczników metodycznych i rodziców sprzyja aktywnemu tworzeniu korzystnej infrastruktury na różnych szczeblach edukacyjnych w środowisku integracyjnym. Przedsięwzięcia te przyczyniają się również do zrozumienia potrzeb osób niepełnosprawnych. Tym samym kształtują wobec nich pozytywne postawy w społeczeństwie.

SUMMARY

British Experience in Educating the Disabled People

In recent years important changes have taken place in the way special education is viewed. As educating children and young people with disabilities is a complex task, it requires a greater awareness of individual differences and a greater use of all abilities of students. Thus, they should receive attention adapted to their special educational needs. Moreover, the education provided ought to be personalized and based on cooperation between the different professionals involved. It should also engage a regular contact with parents in the assessment, placement, planning of the curriculum, cooperation in monitoring the progress of their children and work with teachers. The success of children and young people in mainstream school is heavily depended upon the quality of support that is available to them, particularly school organization and teaching strategies. In general terms, it seems that most developing countries have incorporated into their legislation and practice the right to education for all, including the disabled, and the idea of promoting integration into mainstream schooling. One can acknowledge that many of significant changes and innovations that have appeared in educational system in the field of special education have been introduced in Great Britain. The integration of students with special educational needs in normal schools is one of the characteristic and increasingly concrete objectives in British educational politics. It is the essential route towards full inclusion into social life and normalization of the existence of the disabled. The supply of educational services, including legal regulations, which respond satisfactorily to the special needs, is an important factor promoting a wide range of adequate provision of education for children and young people with disabilities in this country. This paper attempts to give a brief overview of some of them.

Literatura

- [1] Baranowicz K., *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*, Łódź 2006.
- [2] Borsay A., *Disability and Social Policy in Britain since 1750*, New York 2005.
- [3] Corley G., Robinson D., *Partially Sighted Children*, England 1989.
- [4] Cornwall J., *Choice, Opportunity and Learning. Educating Children and Young People who Are Physically Disabled*, London 1996.
- [5] Dean H., *Welfare Rights and Social Policy*, Dorset 2002.
- [6] Drifte C., *Special Needs in Early Years Settings*, Glasgow 2001.
- [7] Dykcik W., *Filozoficzne koncepcje osoby ludzkiej i wartościowania życia niepełnosprawnego człowieka szansą twórczego rozwoju pedagogiki specjalnej* [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Katowice 2004.
- [8] Frederickson N., Cline T., *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*, Hong Kong 2003.
- [9] Gibson S., Blandford S., *Managing Special Educational Needs*, Great Britain 2005.
- [10] *Guide to the Social Services. Social Policy and Legislation Explained*, London 2005/2006.
- [11] Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny* [w:] *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, red. A. Hulek, „Studia Pedagogiczne” 1987.
- [12] Kellet M., *Special Educational Needs and Inclusion in Education* [w:] *An Introduction to the Study of Education*, red. D. Matheson, London 2004.
- [13] Kossewska J., *Uwarunkowania postaw nauczycieli i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 2000.
- [14] McCall S., *Historical Perspectives* [w:] *Visual Impairment. Access to Education for Children and Young People*, red. H. Mason, S. McCall, London 1997.
- [15] Moon B., *A Guide to the National Curriculum*, Oxford University Press 1996.
- [16] Nowak A., Syrek E., *Społeczno-socjalne aspekty marginalizacji chorych i niepełnosprawnych w społeczeństwie ryzyka* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2005.
- [17] Rabczuk W., *Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych* [w:] *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Kraków 2005.
- [18] Spooner W., *The SEN Handbook for Trainee Teachers, NQTs and Teaching Assistants*, London 2006.
- [19] www.idn.org.pl
- [20] Zabłocki K., *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002.