



Kluczowe zasady

Wspieranie tworzenia i wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej



KLUCZOWE ZASADY

Wspieranie tworzenia i wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej



Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej



Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencja) jest organizacją niezależną i samorządną. Agencja jest współfinansowana przez ministerstwa edukacji w krajach członkowskich oraz otrzymuje wsparcie Komisji Europejskiej za pośrednictwem dotacji operacyjnej w ramach programu edukacyjnego Unii Europejskiej (UE).



Projekt współfinansowany
w ramach programu Unii
Europejskiej Erasmus+

Wsparcie Komisji Europejskiej dla produkcji tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

Poglądy wyrażone przez dowolną osobę w tym dokumencie nie muszą reprezentować oficjalnych poglądów Agencji, jej krajów członkowskich lub Komisji Europejskiej.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

Redakcja: Verity J. Donnelly i Amanda Watkins

Niniejsza publikacja jest otwartym zasobem edukacyjnym. To znaczy, że mają Państwo do niej bezpłatny dostęp, możliwość korzystania, modyfikowania i rozpowszechniania przy odpowiednim oznaczeniu autorstwa Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Więcej informacji można znaleźć w polityce otwartego dostępu Agencji pod adresem: www.european-agency.org/open-access-policy.

Publikację można cytować pod warunkiem zamieszczenia dokładnego adresu bibliograficznego: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2021. *Kluczowe zasady – Wspieranie tworzenia i wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej*. (V. J. Donnelly i A. Watkins, red.). Odense, Dania



Niniejsza publikacja została wydana na licencji [Creative Commons Uznanie autorstwa – użycie niekomercyjne – bez utworów zależnych 4.0 międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Zabrania się modyfikowania i tłumaczenia tej publikacji bez zgody Agencji.

Z myślą o większej dostępności niniejsza publikacja jest dostępna w 25 językach oraz w łatwo dostępnym formacie elektronicznym na stronie internetowej Agencji: www.european-agency.org.

Tekst ten jest tłumaczeniem oryginalnego tekstu w języku angielskim. W razie wątpliwości co do dokładności przetłumaczonych informacji prosimy zapoznać się z oryginalnym tekstem w języku angielskim.

ISBN: 978-87-7110-959-7 (wersja elektroniczna)



Logo Kluczowych zasad opracowano na podstawie rysunku czeskiej artystki Daniela Demeterovej, który umieszczono na okładce wszystkich dotychczasowych publikacji Kluczowych zasad.

Sekretariat

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office

Rue Montoyer 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	5
WPROWADZENIE	6
WSPIERANIE TWORZENIA I WDRAŻANIA POLITYKI W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH	7
Wyzwania i szanse	7
Aktualne priorytety	8
Opracowywanie narzędzi do analizy polityki	10
KLUCZOWE ZASADY 2021	11
Nadrzędna zasada	12
Ramy ustawodawcze i polityki	13
Elementy operacyjne na potrzeby systemów edukacji włączającej	21
UWAGI KOŃCOWE	29
BIBLIOGRAFIA	30



PRZEDMOWA

Niniejsza publikacja Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencja) jest czwartą z serii Kluczowych zasad. Podkreślając fundamentalne kwestie dotyczące systemów edukacji, seria odzwierciedla również stopniową zmianę, jaka nastąpiła w pracy Agencji w ciągu ostatnich 25 lat: *odejście od wąskiego skupiania się na specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniów i kształceniu o specjalnych potrzebach jako szczególnego świadczenia, w kierunku rozszerzenia oraz poprawy jakości wsparcia w nauce, które jest ogólnie dostępne dla wszystkich uczniów.*

Pierwszą publikację Kluczowych zasad wydano w roku 2003: [*Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy-Makers \[Kluczowe zasady w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami — Zalecenia dla decydentów\]*](#). Zawierały one zalecenia dotyczące włączenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świadczenia w szkołach ogólnodostępnych.

Druga publikacja z roku 2009, *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej — Zalecenia dla decydentów*, zawierała syntezę najważniejszych wniosków polityki z prac tematycznych Agencji wspierających włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Choć ta publikacja nadal skupiała się na osobach uczących się o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podkreślała istotność zaleceń także dla decydentów zajmujących się edukacją w szkołach ogólnodostępnych. Tym samym podkreślała koncepcję poszerzania uczestnictwa w celu zwiększenia szans dla wszystkich osób uczących się.

Do roku 2011 trzecia publikacja, *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej — Zalecenia praktyczne*, wyszła poza ramy polityki, podsumowując kluczowe zasady dotyczące praktyki zebrane w projektach tematycznych Agencji. Obejmowało to zwracanie uwagi na głos ucznia i jego czynne uczestnictwo, postawy i umiejętności nauczycieli, wizjonerskie przywództwo oraz spójne usługi interdyscyplinarne — co pozostaje istotnym elementem prac Agencji przez kolejnych 10 lat.

Teraz, w roku 2021 — kiedy Agencja obchodzi 25-lecie swego istnienia — najnowsza publikacja Kluczowych zasad ma na celu dalszą zmianę sposobu myślenia. Skupia się na tworzeniu i wdrażaniu polityki zgodnie z szerszym podejściem do włączenia. Odpowiada to misji Agencji związanej z przekazywaniem informacji na potrzeby tworzenia polityki oraz pomyślnym wdrażaniem polityki na różnych poziomach systemu, przede wszystkim na poziomie szkoły. To skupienie odzwierciedla rosnący nacisk Agencji na czynne promowanie zmiany polityki w dziedzinie edukacji włączającej.

Cor Meijer

Dyrektor Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej



WPROWADZENIE

W roku 2020 Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencja) przeprowadziła analizę wszystkich jej głównych prac od 2011 roku. Analiza ujawniła luki — obszary nieobjęte dotychczas działaniami Agencji. Podkreśliła także obszary dostosowania w pracy Agencji od roku 2011, które można uznać za powtarzające się komunikaty dotyczące ogólnej realizacji systemów edukacji włączającej.

Agencja dokonała syntezy tych powtarzających się komunikatów, tworząc kluczowe zasady, aby wspierać realizację swej wizji edukacji wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się. Kluczowe zasady wskazują niezbędne elementy całego systemu edukacji włączającej, który pozytywnie odpowiada na wszystkie wymiary różnorodności osób uczących się.

Publikacja Kluczowych zasad w roku 2021 ma na celu wspieranie krajów pragnących dokonać przeglądu kluczowych kwestii polityki, dalej rozwijać swoje włączające świadczenia w zakresie edukacji oraz, w szczególności, usunąć rozbieżność między polityką a praktyką.

Ma na celu:

- dostosowanie do stanowiska Agencji, że ostateczną wizją systemów edukacji włączającej jest zapewnienie każdemu uczniowi we wszystkich kryteriach wiekowych możliwości znaczącego, wysokiej jakości kształcenia w swoich lokalnych społecznościach wraz ze swoimi znajomymi i rówieśnikami (Europejska Agencja, 2015a);
- przedstawienie opartych na dowodach zasad wspierających dialog na temat kluczowych pytań, podnoszących świadomość i zapewniających dalszy rozwój myślenia i języka skupionego na edukacji włączającej;
- pomaganie decydentom w uwzględnieniu dynamicznego systemu edukacji jako całości, z podkreśleniem ważnych powiązań w obrębie poziomów systemu, organizacji i instytucji oraz między nimi;
- pomaganie w ocenie potencjalnego wpływu planowanych zmian w celu uzyskania bardziej włączającej praktyki;
- zapewnienie podstaw spójnego planu działania w celu przejścia od polityki do praktyki.



WSPIERANIE TWORZENIA I WDRAŻANIA POLITYKI W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH

Wyzwania i szanse



Przejęcie do szerszej koncepcji edukacji włączającej wymaga od szkół uwzględnienia różnic i pokonania różnych ewentualnych barier w nauce. Rozwój bardziej włączającej organizacji szkoły, programu nauczania, oceniania, pedagogiki i wsparcia z czasem poprawi jakość edukacji dla wszystkich.

Ta zmiana paradygmatu stanowi jednak wyzwanie — jak zrealizować prawa i potrzeby części osób uczących się (na przykład z niepełnosprawnościami) wymagających dodatkowego wsparcia przy jednoczesnym dążeniu do rzetelnej edukacji dla wszystkich. Komisja Europejska (2020) stwierdza, że:

Zdobycie pewnego poziomu wykształcenia i osiągnięcia w nauce powinny zostać uniezależnione od statusu społecznego, ekonomicznego i kulturowego tak, aby systemy kształcenia i szkolenia zwiększały możliwości każdej osoby i umożliwiały awans społeczny (str. 7).

W ramach ogólnego procesu polityki uczenia się należy opracowywać politykę, której celem jest włączenie osób uczących się o specjalnych potrzebach (Norwich, 2019). Istotne jest, aby edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami postrzegać jako część edukacji w szkołach ogólnodostępnych, która zwiększa zdolność szkół do dążenia do systemu edukacji włączającej wysokiej jakości wspierającego różnorodne potrzeby wszystkich osób uczących się.

To podejście dalej wymaga odejścia od „formalnego” oceniania i etykietowania z odrębnym świadczeniem na rzecz różnych grup zarówno w obrębie placówek włączających, jak i poza nimi. Posiada implikacje dla finansowania, wymagając większej autonomii dla szkół i społeczności lokalnych, aby mogły przydzielać zasoby i opracowywać strategie zapewniające wsparcie wszystkim osobom uczącym się stosownie do ich sytuacji.

Tym samym przejście do szerszej koncepcji włączenia wymaga większej elastyczności, aby umożliwić szkołom i społecznościom uwzględnienie intersekcjonalności — połączonego charakteru wszystkich kategoryzacji społecznych, jak:

płeć, oddalenie, zamożność, niepełnosprawność, pochodzenie, język, migracja, przymusowe wysiedlenie, kara pozbawienia wolności, tożsamość i ekspresja płciowa, religia i inne przekonania oraz postawy (UNESCO, 2020, str. 4).

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Kultury i Nauki (UNESCO) stwierdza, że dyskryminacja nie „dotyczy pojedynczego znacznika tożsamości” (tamże, str. 1). Wszystkie aspekty tożsamości jednostki „przecinają się, tworząc całość odmienną od tożsamości składowych”, co wpływa na ich odbiór przez świat (Bešić, 2020, str. 114).



Plany (w tym monitorowanie) mogą się skupiać na pewnych grupach, dzięki czemu świadczenie spełni konkretne potrzeby osób uczących się. Jednakże skuteczne struktury i procesy powinny być wystarczająco elastyczne, aby uwzględnić wszystkie cechy i możliwości osobiste wszystkich osób uczących się.

Przejście do bardziej włączającej edukacji powinno obejmować także stopniową zmianę nacisku w podejmowanych podejściach polityki. Powinien nastąpić wzrost środków zapobiegania i interwencji oraz spadek podejść ukierunkowanych na kompensację, które stosuje się w odniesieniu do osób uczących się nie w pełni włączonych w ramy polityki edukacyjnej. Komisja Europejska (2020) dostrzega potrzebę zmniejszenia niskich osiągnięć, opierając się na czterech filarach:

- monitorowanie (umożliwiające śledzenie i ukierunkowane działanie),
- zapobieganie (w szczególności w przypadku grup zagrożonych),
- wczesna interwencja (w przypadku uczniów już wykazujących trudności),
- kompensowanie (w przypadku osób, które już osiągnęły złe wyniki i potrzebują drugiej szansy) (str. 14).

Strategie powinny wykazywać synergii, aby zapewnić, że system zapewnia wysokiej jakości wsparcie wszystkim osobom uczącym się.

Należy wspomnieć także, że pandemia COVID-19 testuje odporność systemów edukacji. Choć w wielu obszarach nasiliła nierówności, teraz może zapewnić szansę odbudowania bardziej włączającego i rzetelnego systemu przez zwiększenie zdolności włączania na wszystkich poziomach systemu szkolnego. Rada Unii Europejskiej (2021) podsumowuje to następująco:

Pandemia COVID-19 wywiera bezprecedensową presję na sektor kształcenia i szkolenia i spowodowała powszechnie przejście na nauczanie i uczenie się zdalne i mieszane. Zmiana ta jest dla systemów kształcenia i szkolenia i dla społeczności edukacyjnych źródłem wyzwań i możliwości; z jednej strony ujawnia skutki przepaści cyfrowej i luk w konektywności w państwach członkowskich, a także nierówności pomiędzy grupami zamożności i pomiędzy środowiskiem miejskim i wiejskim, z drugiej zaś strony uwidacznia potencjał, jakim dysponuje kształcenie i szkolenie, jeśli chodzi o budowanie odporności oraz pobudzanie zrównoważonego i włączającego wzrostu (str. 4).

Aktualne priorytety



W ostatnich latach Agencja poszerzyła obszar swych działań. Dodatkowo zmienił się charakter wsparcia, jakie Agencja oferuje swym krajom członkowskim, ze zwiększeniem uwagi poświęcaniej wsparciu tworzenia i wdrażania polityki.



W roku 2021 Agencja przeprowadziła badanie swych krajów członkowskich w celu określenia priorytetów swej dalszej pracy. Najpowszechniejsze kwestie wskazane przez kraje pokrywały się z lukami określonymi w Realizacji Analizy Agencji 2020. Obejmują one:

- monitorowanie i ewaluację wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej,
- opracowywanie strategii na potrzeby zespołowych działań międzysektorowych (w tym monitorowania i ewaluacji) na wszystkich poziomach i we wszystkich sektorach,
- opracowywanie wielopoziomowych/obejmujących wiele stron zainteresowanych ram zapewniania jakości i odpowiedzialności na potrzeby edukacji włączającej,
- zapewnienie efektywnego tłumaczenia polityk krajowych na poziomach regionalnych, lokalnych i szkolnych,
- rozwój kultur i kompetencji edukacji włączającej w różnych zawodach, poziomach systemu i sektorach.

W odniesieniu do monitorowania i ewaluacji kraje zauważyły potrzebę opracowywania standardów i wskaźników w celu monitorowania wydajności i efektywności świadczenia włączającego, w szczególności wpływu dodatkowego wsparcia i inicjatyw skierowanych na grupy zagrożone. Świadomość „co działa i dlaczego” może przekazywać informacje na potrzeby przyszłych planów w celu promowania działań włączających, zwiększania dialogu stron zainteresowanych na temat realizacji i podziału zasobów oraz, w perspektywie długoterminowej, poprawy spójności regionów, obszarów lokalnych i szkół.

W świetle pandemii COVID-19 wiele krajów dostrzega pilniejszą potrzebę zajęcia się kwestiami sprawiedliwości, w szczególności dostępem do nauczania cyfrowego. Widzą wzrost luk osiągnięć, co będzie wymagać większego skupienia na wczesnej interwencji i zapobieganiu w skali długoterminowej, a także działań krótkoterminowych. Pandemia podkreśliła także znaczenie dobrostanu osób uczących się (i nauczycieli) stanowiącego ważny warunek wstępny całości uczenia się. Uczenie się zachodzi pod warunkiem zaspokojenia potrzeb socjalnych i emocjonalnych w bezpiecznym klimacie szkoły.

Z tym wiąże się potrzeba przemyślenia ramowych zasad oceniania w celu zapewnienia uznania i docenienia szerszego uczenia się. Umożliwiłoby to monitorowanie postępów osób uczących się (oraz powiązanych z nimi wyników w szkole) w obszarach często uznawanych za mniej ważne od postępów w nauce, ale obecnie postrzeganych za równie istotne dla uczenia się i powodzenia, jak zdrowie psychiczne i dobrostan. Nie przypadkiem wiele z tych kwestii odpowiada zasadom leżącym u podstaw odpornego i włączającego systemu skupionego na osobach uczących się.

Spuścizna COVID-19 prawdopodobnie będzie wymagać także bliższej współpracy większej liczby służb (np. w sektorze służby zdrowia i socjalnym) z sektorem edukacji. Tutaj sukces zależy od wspólnej pracy od poziomu ministerialnego po służby regionalne i lokalne, aby zapewnić szkołom wsparcie w tych kluczowych obszarach. To podejście podkreśla także zapotrzebowanie na struktury i procesy umożliwiające efektywne przeniesienie polityki i praktyki między poziomami systemu. Większa współpraca między agencjami i usługami oraz między instytucjami będzie wspierać przejście osób uczących się między szkołami/etapami edukacji oraz ich wejście do szkolnictwa wyższego i na rynek pracy. W



wielu krajach wyzwaniem pozostaje przejście uczniów z niepełnosprawnościami w szczególności do szkolnictwa zawodowego, szkoleń i zatrudnienia.

W odniesieniu do sprawiedliwości wiele krajów wyraziło obawy dotyczące różnic regionalnych. Te dysproporcje może częściowo zniwelować opracowanie silnych zasad wspierających monitorowanie i zwiększających spójność praktyki. Takie podejście może przynieść bardziej rzetelny podział zasobów, aby zapewnić minimalne standardy usług w każdym regionie lub obszarze lokalnym.

Badania naukowe sugerują, że jeżeli krajowe polityki edukacyjne pragną zapewnić włączenie, należy uwzględnić szereg kwestii polityki (Magnússon, Göransson i Lindqvist, 2019). Jest jasne, że wiele z tych obszarów polityki wykazuje wzajemne połączenia i nie można ich kompleksowo badać oddzielnie.

Opracowywanie narzędzi do analizy polityki



W latach 2015/2016 Agencja opracowała ramy Przeglądu i Analizy Polityki Krajowej ([CPRA](#)) w celu analizy informacji na temat aktualnej polityki edukacji włączającej w krajach członkowskich (Europejska Agencja, 2018a).

W świetle doświadczenia zebranego za pomocą CPRA, audytu krajowego i opracowania Modelu ekosystemu IECE (Europejska Agencja, 2016a; 2017a), Agencja opracowała [Ramy analizy na potrzeby mapowania edukacji włączającej](#) (Europejska Agencja, 2018b) dla swych prac powiązanych z Programem wspierania reform strukturalnych Komisji Europejskiej. Te ramy nawiązują do prac Agencji w celu identyfikacji najważniejszych elementów systemów edukacji włączającej ustalonych z krajami członkowskimi. Ich celem jest uwzględnienie złożoności relacji między poziomami, strukturami i procesami oraz bardziej holistyczne połączenie polityki i praktyki.

Te ramy wpłynęły na rozwój kluczowych zasad określonych w poniższym punkcie.



KLUCZOWE ZASADY 2021

Kluczowe zasady 2021 (w poniższych polach tekstowych) obejmuje [nadrzędna zasada](#) skupiona wokół powszechnie ustalonej koncepcji edukacji włączającej opartej na prawach.

Kluczowe zasady wskazują pięć wymagań dotyczących kontekstu [ustawodawczego i polityki](#) odnoszącego się do:

1. finansowania i podziału zasobów,
2. zarządzania,
3. zapewnienia jakości i odpowiedzialności,
4. profesjonalnego uczenia się nauczycieli,
5. programu nauczania i oceniania.

Następnie wskazują osiem [elementów operacyjnych](#) (strategii, struktur i procesów) na potrzeby systemów edukacji włączającej. Odnoszą się one do:

1. współpracy i komunikacji,
2. uczestnictwa we wczesnej edukacji włączającej,
3. przejścia,
4. współpracy między szkołami, rodzicami i społecznością,
5. zbierania danych,
6. rozwoju specjalistycznego wsparcia,
7. przywództwa w szkole,
8. środowiska uczenia się i nauczania oraz głosu ucznia.

Po każdej zasadzie następuje krótkie uzasadnienie przy wsparciu kluczowych dokumentów w [Bibliografii](#).



Nadrzędna zasada



UNESCO (2020) zauważa, że prawa krajowe nie zawsze uwzględniają konwencje międzynarodowe, jak Konwencja o prawach dziecka (ONZ, 1989) i Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (ONZ, 2006). Ustanowienie jednych ram ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia realizacji praw wszystkich osób uczących się zarówno do edukacji, jak i w jej obrębie. Podkreśla to pierwsza, nadrzędna zasada:



W ramach legislacji i polityki musi istnieć jasna koncepcja rzetelnej edukacji włączającej wysokiej jakości, uzgodniona z zainteresowanymi stronami. Powinna ona stanowić podstawę jednolitych ram legislacyjnych i politycznych dla wszystkich uczących się osób, dostosowaną do kluczowych międzynarodowych i europejskich konwencji i deklaracji, jako fundament praktyki opartej na przepisach prawa.

Komisarz Rady Europy ds. praw człowieka (2017) zauważa, że:

edukacja włączająca wymaga zmiany mentalności na poziomie społecznym, z postrzegania pewnych dzieci jako problemu, na identyfikację istniejących potrzeb i poprawę samych systemów edukacyjnych. Kluczowe znaczenie ma pełne zrozumienie potrzeby tej zmiany paradygmatu przez społeczeństwo jako całość, przez decydentów i wszystkich aktorów zaangażowanych w dziedzinę edukacji (str. 20–21).

Tworzenie i, w szczególności, pomyślnie wdrożenie prawa i polityki wymaga szeroko zakrojonego dialogu ze stronami zainteresowanymi, aby ustalić jasną definicję edukacji włączającej. Punktem wyjścia może być następujące stanowisko Agencji:

Ostateczną wizją systemów edukacji włączającej jest zapewnienie każdemu uczniowi we wszystkich kryteriach wiekowych możliwości znaczącego, wysokiej jakości kształcenia w swoich lokalnych społecznościach wraz ze swoimi znajomymi i rówieśnikami (Europejska Agencja, 2015a, str. 1).

Komitet ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami (2016) opisuje edukację włączającą jako obejmującą proces:

... zapewnienia wszystkim uczniom [...] rzetelnego i partycypacyjnego doświadczenia i środowiska uczenia się, które najlepiej odpowiada ich wymaganiom i preferencjom (str. 4).

Celem *Deklaracji z Incheon i Ram działania na potrzeby wdrożenia celu zrównoważonego rozwoju 4* (UNESCO, 2015) jest zapewnienie braku wykluczenia kogokolwiek. Ten dokument wymaga od krajów promowania, dążenia do i zapewniania włączającej i rzetelnej edukacji wysokiej jakości oraz kształcenia ustawicznego dla **wszystkich** w ramach Agendy ONZ na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030.



Dążąc do realizacji tej wizji, legislacja i polityka krajów musi zobowiązać się do przestrzegania praw wszystkich osób uczących się do włączających i rzetelnych możliwości edukacyjnych, jak wskazano w Konwencji o prawach dziecka (ONZ, 1989) oraz bardziej niedawno w art. 21 Karty praw podstawowych Unii Europejskiej (Unia Europejska, 2012), która zakazuje dyskryminacji niezależnie od podstaw. Komitet Sterujący UNESCO ds. celu zrównoważonego rozwoju-Edukacja 2030 (2018) podkreśla znaczenie zapewnienia przez wszystkie kraje włączenia prawa do edukacji w krajowe ramy prawne i podkreślenia go w dokumentach polityki. Jednakże UNESCO (2020) zauważa, że w wielu krajach konwencje międzynarodowe nie są integralną częścią przepisów krajowych.

Strategia UE na rzecz praw dziecka (Komisja Europejska, 2021) dostrzega znaczenie dzieci jako sprawców zmian oraz prawo dzieci do realizacji swego pełnego potencjału. Środki powinny zapewnić, by sytuacja gospodarcza, społeczna, kulturowa ani osobista nie stała się źródłem dyskryminacji, uniemożliwiając niektórym dzieciom skorzystanie z zadowalającego doświadczenia uczenia się na równi z innymi (Komisarz Rady Europy ds. praw człowieka, 2017). Rada Praw Człowieka (2019) idzie jeszcze dalej stwierdzając, że prawa i polityki powinny wyraźnie zawierać „klauzulę zapobiegającą odrzuceniu”, zabraniając odmowy przyjęcia do szkół ogólnodostępnych i gwarantując ciągłość edukacji (str. 12).

Istotne jest, że ta zmiana myślenia wymaga zmiany języka — szczególnie w odniesieniu do osób uczących się z niepełnosprawnościami. Kraje powinny odejść od terminologii medycznej mogącej przyczynić się do segregacji osób uczących się i potencjalnie wiążącej się z niższymi oczekiwaniami i mniejszymi możliwościami. Zwiększenie u wszystkich stron zainteresowanych świadomości pełnych korzyści edukacji włączającej w skali długoterminowej — jako podstawy bardziej włączającego społeczeństwa — jest także warunkiem zapewnienia zaangażowania i pomyślnej realizacji edukacji włączającej.

Ramy ustawodawcze i polityki



W obrębie jednych ram ustawodawczych i polityki poniższe zasady określają pięć kluczowych wymogów ram ustawodawczych i polityki dla edukacji włączającej.



Elastyczne mechanizmy finansowania i podziału zasobów, które wspierają bieżący rozwój społeczności szkolnych i umożliwiają im zwiększenie swojej zdolności reagowania na różnorodność oraz wspieranie wszystkich osób uczących się, bez formalnej diagnozy ani etykiety.

Nie ma idealnego sposobu finansowania edukacji włączającej. Kraje wykazują znaczne różnice na przykład w odniesieniu do decentralizacji, gęstości zaludnienia i czynników demograficznych, a także kontekstów gospodarczych, społecznych i kulturowych oraz struktury i szczegółów systemu edukacyjnego. Rządy muszą promować synergie i zachęcać sieci do dzielenia się zasobami, obiektami i możliwościami rozwoju zdolności (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir i Meijer, 2019). Skuteczne ustalenia w celu finansowania współpracy



różnych sektorów i agencji wspierających osoby uczące się i szkoły mogą poprawić zarówno jakość, jak i efektywność finansową usług (UNESCO, 2020).

Zapewnienie równych szans edukacyjnych dla osób zagrożonych wykluczeniem to odpowiedzialność nie tylko autorów polityki edukacyjnej. Wymaga to szeregu aktorów działających w ściśle dostosowanych systemach administracyjnych, aby zapewnić wsparcie w wielu różnych aspektach życia osób zagrożonych. Wykorzystanie jednego usługodawcy jako punktu odniesienia dla innych usług lub świadczenie wielu usług w pojedynczych placówkach może zmniejszyć powielanie i poprawić jakość dzięki komunikacji i współpracy profesjonalnych usługodawców (UNESCO, 2020).

W całym systemie finansowania i podziału zasobów musi istnieć transparentność planowania ze skutecznym monitorowaniem, aby zapewnić wykorzystanie funduszy zgodnie z przeznaczeniem. Zapewnia to sprawiedliwość i pozwala wszystkim osobom uczącym się odnieść maksymalną korzyść z własnej edukacji. Obecnie częste są luki w jasnych informacjach i danych dotyczących podziału zasobów na rzecz placówek specjalnych i włączających i wydatków na cele ogólne i konkretne (Europejska Agencja, 2016b).

Aby zapewnić włączenie wszystkich osób uczących się, szkoły muszą się rozwijać i odchodzić od finansowania opartego na indywidualnych potrzebach na rzecz całościowego podejścia do szkoły. Zapewni to wszystkim uniwersalne wsparcie za pomocą elastycznego, spersonalizowanego nauczania skupionego na osobie uczącej się. To z kolei powinno poprawiać zdolność szkół do zmniejszania barier w nauce i praktyk dyskryminacyjnych w drodze przekształcania organizacji, praktyk nauczania oraz środowiska klasy (Europejska Agencja, 2018c; OECD, 2016). Należy przyjąć, że podejścia indywidualne i ukierunkowane na kompensację zasadniczo powodują wyższe koszty, gdyż aby skompensować brak przygotowania nauczycieli do różnorodności trzeba więcej wsparcia i wiedzy specjalistycznej z zewnątrz.

Zdolność szkół do zwiększania środków profilaktycznych można dodatkowo poprawić elastycznym finansowaniem, które zapewnia dostęp do wsparcia ze strony społeczności lokalnej (np. w celu zwiększenia zaangażowania osób uczących się za pośrednictwem szerszych możliwości programu nauczania i doradztwa).

Ważne, by finansowanie i podział zasobów były rzetelne. Mechanizmy powinny zapewnić poświęcanie uwagi postępom osób uczących się w drodze powiązania z osiąganymi przez nie efektami zamiast wyłącznie zapewnienia dostępu (np. umieszczenia w szkole ogólnodostępnej) i uczestnictwa w zajęciach bez faktycznego uczenia się. Zdaniem Agencji sprawiedliwość może obejmować:

- sprawiedliwość dostępu,
- sprawiedliwość w dystrybucji możliwości kształcenia i odpowiednie wsparcie
- sprawiedliwość realizacji możliwości i potencjału powodzenia w nauce szkolnej i społecznej oraz możliwości przejścia,



- sprawiedliwość uzyskiwania autonomii osobistej podczas formalnej edukacji i po jej zakończeniu oraz możliwości powiązań otwartych dla osób uczących się o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wspierających ich włączenie w szersze kręgi społeczeństwa (Europejska Agencja, 2011, str. 56).

Na koniec kraje powinny uwzględnić fakt, że w skali długoterminowej edukacja włączająca może przynieść oszczędność kosztów. Osoby uczące się, które rezygnują lub nie doświadczają sukcesów szkolnych, z jakichkolwiek przyczyn, z większym prawdopodobieństwem potrzebują dodatkowych usług w życiu dorosłym (np. zasiłku, zakwaterowania, opieki zdrowotnej), co oznacza wysoki koszt ekonomiczny i społeczny dla społeczeństwa (OECD, 2010; 2015). Agencja stwierdziła, że uczęszczanie do placówki specjalnej :

... koreluje ze słabymi kwalifikacjami akademickimi i zawodowymi, zatrudnieniem w zakładach pracy chronionej, zależnością finansową, mniejszą szansą na samodzielne życie i słabymi sieciami społecznościowymi po ukończeniu szkoły (Europejska Agencja 2018d, str. 11).



Skuteczny plan zarządzania, jasno określający role i obowiązki, możliwości współpracy i poziom autonomii na wszystkich szczeblach systemu.

Burns (2015) zauważa, że skuteczne zarządzanie opiera się na budowaniu zdolności, otwartego dialogu i zaangażowania stron zainteresowanych. Zarządzanie to równowaga między odpowiedzialnością a zaufaniem, innowacjami a unikaniem ryzyka, budowaniem konsensusu a podejmowaniem trudnych wyborów. Ważny pozostaje poziom centralny — nawet w systemach zdecentralizowanych — który aktywuje edukację i steruje nią w ramach strategicznej wizji, jasnych wytycznych i informacji zwrotnych (Europejska Agencja, 2017b). Jednakże kluczowe znaczenie ma poziom, na którym tworzy się politykę i podejmuje decyzje — oraz relacje między tymi poziomami. Strony zainteresowane muszą jasno określić poziom autonomii i podejmowania decyzji we własnych obszarach odpowiedzialności i zapewnić sobie dobre przygotowanie oraz wsparcie w takich pracach rozwojowych. Jak wskazuje Ainscow (2015), decydenci muszą uwzględnić fakt, że nie można zmienić szczegółów polityki w rozporządzeniach centralnych — i że lepiej radzą sobie z nimi osoby rozumiejące konteksty lokalne. Trzeba zaufać, że takie lokalne strony zainteresowane będą działać w najlepszym interesie osób uczących się i współpracować z korzyścią dla wszystkich.

Donnelly (2016; Europejska Agencja, 2017b) argumentuje, że budowanie zdolności w celu zwiększenia osiągnięć społeczności lokalnych musi się wiązać z:

- Przywództwem o charakterze „umożliwiającym”, którego celem jest rozwijanie kultury współpracy na podstawie jasnej wizji,
- Wsparciem na rzecz rozwoju zawodowego, który zwiększa indywidualne i zespołowe zdolności w celu realizacji edukacji włączającej wysokiej jakości,



- Wdrożonymi innowacjami, które oferują miejsce na uczenie się przez doświadczenie i na błędach,
- Odpowiedzialnością ceniącą szersze osiągnięcia zamiast łatwych środków napędzanych siłami zależnymi od rynku,
- Ukierunkowanym finansowaniem,
- Wyraźnymi i jasnymi wartościami krajowymi w odniesieniu do sprawiedliwości i włączenia.

Rozwój takiej praktyki może wymagać znacznej zmiany strukturalnej i kulturowej w kontekście odpowiedzialności. Może się wiązać z odejściem władz miejscowych od perspektywy „dowodzenia i kierowania” na rzecz perspektywy umożliwiającej i ułatwiającej współdziałanie (Ainscow, Dyson, Hopwood i Thomson, 2016), pamiętając że edukacja jest odpowiedzialnością grupową (Ydo, 2020).

Istotne znaczenie ma współpraca na wszystkich poziomach systemu. Powinno to obejmować współpracę między ministerstwami edukacji i innymi, jak ministerstwa polityki społecznej i zdrowia. Podobna współpraca powinna występować między tymi sektorami, agencjami, organizacjami z sektorów trzecich i szkołami na poziomie lokalnym (Europejska Agencja, 2018c).

I na koniec zarządzanie powinno zapewnić skupienie na sprawiedliwości. Komisja Europejska/ EACEA/Eurydice (2020) zauważają, że zarządzanie (i finansowanie) wpływające na sprawiedliwość obejmuje:

- Wybór szkoły i zróżnicowanie rozporządzeń ramowych,
- Akademickie kryteria przyjęcia, wczesny wybór ścieżki kształcenia i powtarzanie klasy,
- Autonomię szkoły, gdzie wysokie poziomy mogą prowadzić do różnic jakości i wpływać na sprawiedliwość,
- Odpowiedzialność dotycząca kompetencji i wyników osób uczących się, a także innych środków,
- Środki wspierające szkoły pozbawione równych szans i osoby uczące się o niskich wynikach,
- Zajęcia pozaszkolne.



Kompleksowy system zapewnienia jakości i odpowiedzialności w zakresie monitoringu, kontroli i ewaluacji, który wspomaga ofertę wysokiej jakości dla wszystkich uczących się osób, ze szczególnym uwzględnieniem wyrównywania szans osób narażonych na marginalizację lub wykluczenie.

Podnoszenie świadomości i dialog ze stronami zainteresowanymi powinny zapewniać możliwość ustalenia poglądu na skuteczną praktykę w edukacji włączającej, wyzwanie leżące u podstaw założeń, przekonań i wartości, identyfikację priorytetów i ewaluację



postępów (European Agency, 2014a). Może zapewnić dalsze wyjaśnienie ról, obowiązków oraz odpowiedzialności stron zainteresowanych oraz wspierać rozwój wskaźników odzwierciedlających oczekiwania. Kiedy systemy mają bardziej holistyczne spojrzenie na osoby uczące się, ceniąc ich różnorodne efekty, potrzebny jest bardziej kompleksowy zestaw wskaźników jakości. UNESCO (2017a) zauważa:

W krajach o wąsko ujętych kryteriach sukcesu mechanizmy monitorowania mogą utrudniać rozwój bardziej włączającego systemu edukacji. Dobrze funkcjonujący system edukacji wymaga polityk skupionych na uczestnictwie i osiągnięciach wszystkich osób uczących się (str. 21).

Oprócz zbierania dowodów na temat umiejętności i kompetencji niezbędnych na potrzeby sukcesu osób uczących się w szkole i dalszym życiu — lub mierzenia ich — monitorowanie musi obejmować rzetelne i wiarygodne informacje o zasobach oraz innym wkładzie, strukturach i procesach mających w ostatecznym rozrachunku wpływ na uczenie się. Takie środki są szczególnie ważne w odniesieniu do doświadczeń grup mniejszościowych oraz osób potencjalnie zagrożonych niepowodzeniem w nauce, ponieważ pozwalają wspierać rzetelną praktykę. Standardy i wskaźniki jakości mogą pomóc szkołom włączyć zapewnienie jakości w swe polityki oraz działać jako organizacje uczące się w celu ciągłego doskonalenia swych praktyk (Ebersold i Meijer, 2016).

Wskaźniki włączenia w szkołach i wokół nich mogą także podkreślać, że osoba ucząca się jest w centrum szeregu systemów współpracujących w celu kształtowania jej rozwoju (Europejska Agencja, 2016a; 2017a). To z kolei może wspierać spójność i dostosowywać działania w ramach planowania, wdrożenia, monitorowania i oceny w szkole, społeczności lokalnej, na poziomie regionalnym i krajowym. W szczególności dowody z procesu ewaluacji mogą służyć do wzmocnienia uczenia się i zaangażowania organizacji oraz rozwoju stron zainteresowanych na wszystkich poziomach.

Wskaźniki mogą wspierać rozumienie polityki, strategii i realizacji oraz pokazywać, w jakim stopniu system promuje stopniową zmianę (Downes, 2014a; 2014b). Istotny jest fakt, że wskaźniki strukturalne mogą zapewnić nadrzędne ramy krajowe kluczowych kwestii wymagających uwagi (Downes, 2015). Pomaga to określić warunki umożliwiające powodzenie przy jednoczesnym poszanowaniu osądów zawodowych stron zainteresowanych i unikaniu odgórnych zaleceń.

Przede wszystkim strony zainteresowane powinny uczestniczyć w systemie odpowiedzialności, ponieważ podmiotowość może wspierać zespołowy rozwój zawodowy, refleksję i bieżące doskonalenie w szkołach i między nimi.



Ciągłość procesu uczenia się nauczycieli — wstępne kształcenie nauczycieli, wprowadzenie i ustawiczne doskonalenie zawodowe nauczycieli i trenerów nauczycieli — które u wszystkich nauczycieli rozwija obszary kompetencji dotyczące oceniania i identyfikacji potrzeb, planowania programu nauczania (projektowania uniwersalnego), pedagogiki włączającej, zaangażowania w badania naukowe oraz wykorzystania dowodów.

Rada Unii Europejskiej (2020) podkreśla zapotrzebowanie na ciągłość zawodową w celu:

... bardziej systematycznie uwzględniać tematy i możliwości uczenia się związane z pracą w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym, pracą z osobami uczącymi się o szczególnych potrzebach i ze środowisk defaworyzowanych, a także z pedagogiką cyfrową, zrównoważonym rozwojem i zdrowym trybem życia (p. 5).

Rada uznaje także potrzebę autonomii zawodowej w celu stawienia czoła szeregowi wyzwań. Obejmuje to wspieranie holistycznego rozwoju osób uczących się o bardziej różnorodnych potrzebach w zakresie uczenia się i potrzeby konstruktywnych, opartych na wzajemnym wsparciu, relacji z innymi stronami zainteresowanymi.

Praca Agencji podkreśla także zapotrzebowanie na jasne i spójne powiązania między wstępnym kształceniem nauczycieli, wprowadzeniem i ciągłym doskonaleniem zawodowym w celu utworzenia ciągłości profesjonalnego uczenia się nauczycieli (obejmującego zarówno formalne, jak i nieformalne możliwości kształcenia) (Europejska Agencja, 2015b). Rozdrobnione inicjatywy nie wystarczą do przygotowania wszystkich nauczycieli do bardziej systematycznego włączania wszystkich osób uczących się. Zmniejszają także zmienność efektywności nauczycieli, co wpływa na uczenie się (Europejska Agencja, 2019a).

Poprawa profesjonalnego uczenia się nauczycieli wymaga rozwoju trenerów nauczycieli. Aby rozwijać kompetencje innych osób, powinni posiadać wiedzę i doświadczenie w zakresie edukacji włączającej, a także doświadczenie w szkołach.

Oprócz kluczowych wartości i obszarów kompetencji wymienionych w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* (Europejska Agencja, 2012) w celu wspierania działań włączających potrzebne są poniższe konkretne obszary:

- Wiedza i zrozumienie funkcji oceny i wykorzystania informacji do poprawy uczenia się w celu zapewnienia wsparcia w pokonywaniu barier, monitorowania oraz ewaluacji metod nauczania. Można to wykorzystać także w celu raportowania rodzicom i innym stronom zainteresowanym i oceny ogólnych wyników szkoły.
- Zdolność współpracy z innymi w celu planowania właściwego programu nauczania, który wszystkim osobom uczącym się zapewnia szanse realizacji własnego potencjału.



- Umiejętności w celu wykorzystania szeregu opartych na dowodach strategii nauczania, aby wszystkim osobom uczącym się zapewnić spersonalizowane wsparcie. To wsparcie powinno umożliwić wszystkim osobom uczącym się dostęp do materiałów i zasobów edukacyjnych, przetwarzanie informacji i wykazanie zrozumienia na szereg sposobów.



Jednolite ramy programowe, wystarczająco elastyczne, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim uczącym się osobom, oraz system oceniania, który uznaje i potwierdza osiągnięcia i szersze dokonania.

Należy opracować elastyczny ramowy program nauczania w celu zapewnienia podstaw planowania właściwych możliwości kształcenia dla **wszystkich** osób uczących się, bez odrębnych programów nauczania, które mogłyby ograniczać oczekiwania i możliwości dla wybranych grup zagrożonych.

Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji (2019) określa włączający program nauczania jako taki, który:

uwzględnia i dba o różnorodne potrzeby, wcześniejsze doświadczenia, zainteresowania i cechy osobowe wszystkich osób uczących się. Podejmuje próbę zapewnienia, by wszyscy uczniowie byli częścią wspólnych doświadczeń edukacyjnych w klasie oraz by zapewniono równe szanse niezależnie od różnic między osobami uczącymi się.

Jednakże, jak wskazuje UNESCO (2020), definicja zwraca uwagę na kilka wyzwań. Po pierwsze występują napięcia polityczne dotyczące rodzaju społeczeństwa, do którego ludzie dążą za pomocą edukacji. Po drugie istnieją praktyczne wyzwania związane z zapewnieniem elastyczności na potrzeby obsługi różnych kontekstów i potrzeb bez segregacji osób uczących się. Po trzecie istnieją techniczne wyzwania związane z zapewnieniem, by program nauczania przyczyniał się do sprawiedliwości w drodze istotności i tworzenia mostów pozwalających uniknąć odcięcia jakichkolwiek osób uczących się.

Alves, Pinto i Pinto (2020) przedstawiają następujący wniosek:

Jeśli zachęca się szkoły do podejścia włączającego, ale istnieje preskryptywny program nauczania, który nie pozwala nauczycielom na dostosowanie treści, podejść pedagogicznych lub oceniania do różnych cech i potrzeb uczniów, wówczas powstały w ten sposób paradoks może uniemożliwić prawdziwe włączenie (str. 282).

Pandemia COVID-19 podkreśliła także potrzebę elastycznych podejść, w szczególności nauczania hybrydowego i e-learningu, aby zarządzać osobami uczącymi się o różnych potrzebach i zainteresowaniach. Takie osoby uczące się mogą wymagać szeregu dostosowań w odniesieniu do tempa, prezentacji, treści, sposobów odpowiadania itp.



W bliskim powiązaniu z programem nauczania kraje powinny opracować włączające ramowe zasady oceniania zdolne określić i docenić postępy i osiągnięcia wszystkich osób uczących się. Komitet ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami (2016) stwierdza, jak następuje:

Standaryzowane ocenianie należy zastąpić elastycznymi i licznymi formami oceniania oraz uznaniem indywidualnych postępów na drodze do realizacji szeroko pojętych celów zapewniających alternatywne drogi uczenia się (str. 9).

Ocenianie powinno przede wszystkim wspierać uczenie się. Powinno obejmować pełną gamę efektów uczenia się (tj. obszary akademickie i szersze obszary uczenia się) w ramach zajęć obowiązkowych, a także zajęć nieformalnych, pozaformalnych i nadobowiązkowych. Tutaj informacje z oceniania można wykorzystać do dostosowania programu nauczania i metod nauczania, określenia i pokonania barier w nauce oraz przekazywania informacji na potrzeby decyzji dotyczących wsparcia.

Kiedy nauczyciele w ramach bieżącego oceniania stwierdzą bariery w nauce, powinni podjąć współpracę ze specjalistami, aby bardziej szczegółowo zbadać zarówno cechy osoby uczącej się, jak i zmienne środowiskowe.

Ocenianie można powiązać z uprawnieniami do dodatkowych zasobów lub usług (np. wkład pedagogów specjalnych dla niedowidzących osób uczących się). Nie powinno jednak prowadzić do etykietowania, wycofywania ani odrębnych świadczeń. Wsparcie należy zapewnić na podstawie potrzeb osób uczących się w zakresie wsparcia bez żądania formalnego zaświadczenia, które mogłoby prowadzić do zachowania strategicznego.

Wsparciem bieżącego oceniania może być okresowa ocena sumatywna. Można jej użyć do raportowania, certyfikacji postępów i osiągnięć, podziału zasobów i grupowania osób uczących się na potrzeby analizy danych. Jednakże rola oceniania decydującego o dalszej ścieżce edukacyjnej powinna być jasna, aby uniknąć niezamierzanych konsekwencji, jak uczenie na potrzeby testów i możliwe zawężanie programu nauczania. Osiągnięcia wykraczają poza zdobycie pewnego poziomu wykształcenia (np. mierzone standaryzowanymi testami) i powinny uwzględniać „krytyczne myślenie, umiejętności współpracy, kreatywność, niezależność i umiejętność rozwiązywania problemów” (Europejska Agencja, 2016c, str. 19). Jak wskazano powyżej, ramowe zasady oceniania powinny zapewnić, by obszary uważane wcześniej za mniej ważne od postępów w nauce, jak dobrostan społeczny i emocjonalny, uznano za istotne dla uczenia się i powodzenia.

Alves i in. (2020) sugeruje, że wykorzystanie informacji z oceniania wymaga krytycznej refleksji nad znaczeniem sukcesu, ponieważ „pojęcia osiągnięć są powiązane z programem nauczania oraz nad cenionymi rodzajami i formami wiedzy”. (str. 282).

Na koniec należy wspomnieć, że informacje z oceniania mogą być podstawą monitorowania i ewaluacji programu nauczania, metod nauczania, strategii wsparcia, podziału osób uczących się na grupy, podziału zasobów i innych aspektów organizacji szkoły.



Elementy operacyjne na potrzeby systemów edukacji włączającej

Poniższe zasady odnoszą się do ośmiu strategii, struktur i procesów operacyjnych uznanych za istotne dla polityki i praktyki włączającej.



Struktury i procesy umożliwiające współpracę i skuteczną komunikację na wszystkich szczeblach – między ministerstwami, decydentami na poziomie regionalnym i lokalnym oraz między służbami i dyscyplinami, w tym organizacjami pozarządowymi i szkołami.

Polityka edukacyjna kształtuje się w coraz bardziej złożonych środowiskach, gdzie systemy edukacyjne odchodzą od struktur odgórnych na rzecz bardziej horyzontalnych interakcji między wieloma stronami zainteresowanymi (Viennet i Pont, 2017). Prowadzi to do zmian w podejściach do wdrażania polityki, z wprowadzeniem większej ilości negocjacji i zaangażowania m.in. nauczycieli, liderów szkół, osób uczących się, lokalnych i regionalnych decydentów w dziedzinie edukacji (OECD, 2020).

Komunikacja jest najwyraźniej ważnym kanałem zarówno przekazywania wiadomości, jak i zbierania informacji zwrotnych. Jest także istotna dla budowania porozumienia między stronami zainteresowanymi, pozyskiwania wsparcia publicznego i promowania własności polityki (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) podkreśla potrzebę, by osobom uczącym się na wszystkich poziomach zapewnić warunki podważenia praktyk niewłączających, dyskryminujących i niesprawiedliwych. Pozwoli im to „zbudować konsensus i zaangażowanie w celu wprowadzenia w życie uniwersalnych wartości włączenia i sprawiedliwości” (str. 26).

Na poziomie lokalnym Agencja zauważa, że społeczność ucząca się w oparciu na współpracy jest kluczem do podnoszenia osiągnięć. Doskonalenie funkcjonowania szkoły powinno wynikać z zaangażowania całej społeczności szkolnej w znalezienie lepszych sposobów wspólnego życia, pracy i nauki. Wiąże się to z tworzeniem partnerstw, współpracą i angażowaniem się we wspólne działania pozwalające osiągnąć zrównoważony rozwój (European Agency, 2018e).



Strategia mająca na celu zwiększenie uczestnictwa w wysokiej jakości wczesnej edukacji włączającej oraz wspieranie rodzin doświadczających trudności.

Z badań wynika, że dzieci uczestniczące we wczesnej edukacji i opiece (ECEC) odnoszą wyraźne korzyści w zakresie ogólnego rozwoju oraz, konkretniej, wyników w nauce. Ten wniosek szczególnie odnosi się do osób uczących się pozbawionych równych szans (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020), ponieważ poprawia to ich włączenie społeczne i długoterminowe szanse życiowe. Inwestowanie w takie świadczenie stanowi dobrą inwestycję jedynie wówczas, gdy usługi te charakteryzują się wysoką jakością i



dostępnością, są przystępne cenowo oraz sprzyjają włączeniu (Rada Unii Europejskiej, 2019). Świadczenie musi być także „częścią zintegrowanego pakietu środków politycznych opartych na prawach dziecka na rzecz poprawy wyników osiągniętych przez dzieci i przerwania zjawiska dziedziczenia marginalizacji” (tamże, str. 1).

W odniesieniu do wsparcia rodzin usługi ECEC to często pierwszy osobisty kontakt z rodzicami. W związku z tym mogą stanowić dobrą podstawę zintegrowanego podejścia do usług, w tym poradnictwa dla rodziców doświadczających trudności.

Europejski filar praw socjalnych (Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska, 2017) wyznacza szereg kluczowych zasad stanowiących wzorzec polityki socjalnej. Obejmują one Zasadę 11 w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Zasada 11 potwierdza znaczenie ECEC na potrzeby zapewnienia dziecku lepszych wyników na późniejszych etapach życia, prawo do edukacji i opieki wysokiej jakości po przystępnej cenie oraz prawo każdego dziecka do ochrony przed ubóstwem. Obejmuje także prawo dzieci ze środowisk defaworyzowanych do „szczególnych środków służących zwiększeniu równości szans”, aby zapewnić im dostęp do odpowiedniego wsparcia społecznego i możliwości życiowych (tamże, str. 19). Zasada 9 podkreśla prawo do dobrej równowagi między życiem zawodowym a prywatnym dla „rodziców oraz osób pełniących obowiązki opiekunów”, w tym „odpowiednich urlopów, elastycznej organizacji pracy oraz dostępu do usług w zakresie opieki” (tamże, str. 16).

W ostatnich latach uczestnictwo w ECEC w całej Unii Europejskiej wzrosło ze względu na kombinację czynników. Obejmują one inwestycje w zwiększenie liczby placówek opieki nad dziećmi, szersze przekazywanie informacji na temat dostępnych świadczeń, zapewnienie większej dostępności cenowej świadczeń ECEC oraz, w niektórych przypadkach, obowiązkowe uczestnictwo w ECEC.



Strategia wspierania wszystkich uczących się osób w okresie przechodzenia między kolejnymi etapami edukacji – szczególnie w okresie wchodzenia w dorosłe życie – przez kształcenie i szkolenie zawodowe, dalsze kształcenie, w tym wyższe, samodzielne życie i zdobycie zatrudnienia.

Przejście między poziomami edukacji wymaga współpracy, aby zapewnić płynną ciągłość świadczenia edukacji. Dzieci ze środowisk defaworyzowanych mierzą się z większymi wyzwaniami w okresie przejścia z wczesnej edukacji do szkoły. W takich przypadkach kraje mogą reagować, zapewniając wsparcie językowe i środki finansowe w celu wspierania uczestnictwa (UNESCO, 2020). Jednakże przejście między kształceniem ponadpodstawowym i policealnym oraz integracja społeczna są często jeszcze trudniejsze (Moriña, 2017).

Agencja wskazała słabe przejście do dorosłości jako jedną z definicji niepowodzenia szkolnego. Zasugerowała, że do czynników wywierających wpływ na poziomie szkoły należą organizacja szkoły i takie praktyki, jak promowanie nastawienia na ciągły rozwój poznawczy w celu podważenia niskiej wiary w siebie i samooceny, eliminacji barier w



nauce oraz stosowania podejść pozwalających zwiększyć motywację i zaangażowanie (Europejska Agencja, 2019b).

Badania naukowe sugerują, że przypisanie osób uczących się — szczególnie w młodym wieku — do niższego poziomu ścieżek zawodowych może zarówno zwiększyć nierówności edukacyjne, jak i negatywnie wpłynąć na zdobycie pewnego poziomu wykształcenia. Części osób uczących się uniemożliwia to przejście do szkolnictwa wyższego bez uzyskania dodatkowych kwalifikacji (Komisja Europejska/ EACEA/Eurydice, 2020).

Komisja Europejska (2017a) sugeruje, że kraje powinny opracowywać różne ścieżki edukacyjne do certyfikacji i promować elastyczne ścieżki kształcenia. Zapewni to wszystkim osobom uczącym się szansę na zdobycie uznanych kwalifikacji, znalezienie znaczących możliwości zatrudnienia i realizację rozwoju osobistego. Korzystne są także możliwości przejścia między różnymi ścieżkami (np. akademicką i zawodową) w celu zapewnienia większej elastyczności i wsparcia wyboru osób uczących się.

Na koniec należy wspomnieć, że wysokiej jakości programy przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia (albo ze szkoły na rynek pracy) w szkołach średnich mogą zwiększać prawdopodobieństwo znalezienia pracy przez osoby z niepełnosprawnościami — szczególnie jeśli te programy będą realizowane w społecznościach lokalnych (Europejska Agencja, 2018d). Odebranie wykształcenia w placówce realizującej edukację włączającą może także wpływać na rodzaj zatrudnienia dostępny dla osób z niepełnosprawnościami. Osoby uczące się mają możliwości zdobycia wyższych kwalifikacji akademickich i zawodowych oraz prawdopodobnie większe szanse zatrudnienia.



Struktury i procesy ułatwiające współpracę między szkołami, rodzicami i członkami lokalnej społeczności w celu wspierania rozwoju szkoły włączającej i rozwoju postępów u osób uczących się.

Zaangażowanie rodziny w proces edukacji ma kluczowe znaczenie. Jednakże, jak zauważa UNESCO (2017a), rodzicom może brakować pewności i może być konieczna praca w celu rozwijania ich zdolności i tworzenia sieci.

Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji (2016) podkreśla kilka kluczowych punktów wymagających uwzględnienia podczas pracy z rodzinami:

- Rodziny i społeczności mają prawo do zaangażowania i mogą wnieść różnorodny wkład. W szczególności posiadają wiedzę na temat własnych dzieci, której nie mają specjaliści.
- Budowanie zaangażowania rodziny i społeczności to stopniowy proces oparty na zaufaniu. Szczególne wysiłki są potrzebne do promowania zaangażowania grup marginalizowanych.
- Rodziny i grupy społeczności mogą czasem objąć wiodącą rolę rzeczników edukacji włączającej.



- Prawa rodzin do zaangażowania można włączyć w legislację lub w system zarządzania szkołą.
- Społeczności można także pomyślnie zaangażować w zarządzanie szkołami lub systemem edukacyjnym jako całością.
- Szkoły mogą pełnić rolę zasobu dla społeczności, oferując usługi lub stając się bazą dla innych agencji (str. 32).

Poza kręgiem rodzinnym współpraca z miejscową społecznością pomaga szkołom wzbogacić doświadczenia w zakresie uczenia się oraz wyniki i lepiej wspierać młodych ludzi w rozwijaniu potrzebnych im kompetencji. Może to obejmować współpracę z lokalnymi służbami, organizacjami społecznościowymi, przedsiębiorstwami, innymi szkołami, uczelniami prowadzącymi studia pierwszego stopnia i uniwersytetami (Komisja Europejska, 2017b). Nawiązanie partnerstwa z innymi specjalistami (np. służbą zdrowia, opieką społeczną, organizacjami z innych sektorów) może dalej wspierać budowanie potencjału i rozszerzać umiejętności społeczności szkolnych, aby zaspokoić szerszą gamę różnorodnych potrzeb, ulepszając jednocześnie program nauczania i poprawiając jakość świadczeń dla wszystkich osób uczących się.



System gromadzenia danych/informacji, który:

- **zapewnia informacje zwrotne na potrzeby bieżącego doskonalenia w całym systemie (np. monitorowanie dostępu do kształcenia formalnego i nieformalnego, uczestnictwo, uczenie się i akredytacja),**
- **wspiera decydentów na wszystkich szczeblach w identyfikowaniu "sygnałów", które wskazują na potrzebę pilnego działania wobec szkół potrzebujących dodatkowego wsparcia.**

Z perspektywy polityki istotny jest dostęp do poprawnych i rzetelnych danych jako podstawy dowodowej do opracowywania polityki edukacji włączającej na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym (Europejska Agencja, 2014b).

Podkreślając potrzebę ponownego skupienia na monitorowaniu przez pryzmat sprawiedliwości, Cel zrównoważonego rozwoju 4 zauważa, że dane powinny być rzetelne, przekazywane we właściwym czasie i rozdzielone. To skupienie na sprawiedliwości wymaga także większych zdolności analizy danych na temat uczestnictwa i efektów uczenia się na wszystkich poziomach (UNESCO, 2017b). Co więcej, przedstawienie danych w sposób dostępny i przyjazny dla użytkownika poprawia ich wykorzystanie przez wszystkie strony zainteresowane, co przyczynia się do bieżącego doskonalenia.

Agencja zauważa, że dostęp do jakiegokolwiek formy kształcenia to kwestia sprawiedliwości, stanowiąca warunek wstępny wszystkich pozostałych kwestii (Europejska Agencja, 2020). Agencja przedstawia ustalone definicje wspierające zbieranie danych o osobach uczących się nieobjętych jakąkolwiek formą uznanego kształcenia, wykraczających poza szkołę. Jej raport (tamże) także uwzględnia fakt, że część osób uczących się będzie niewidoczna —



nieujęta w żadnych systemach danych lub monitorowania i niereprezentowana w żadnej bazie danych. Podkreśla, że choć liczba takich osób uczących się może być bardzo niska, kraje powinny przyjąć do wiadomości ich istnienie i rozważyć inne formy zbierania danych, aby zwiększyć widoczność takich osób.

Raport z monitorowania edukacji globalnej (UNESCO, 2020) wskazuje dwa kluczowe cele zbierania danych w odniesieniu do włączenia:

Po pierwsze dane mogą podkreślić luki w możliwościach edukacyjnych i wynikach wśród grup osób uczących się. Mogą także wskazać osoby zagrożone wykluczeniem i bariery do włączenia. Po drugie, mając dane o osobach zagrożonych wykluczeniem i przyczynach tego stanu, rządy mogą opracować oparte na dowodach polityki i monitorować ich realizację (str. 65).

Ważnym wyzwaniem w tym obszarze prac jest fakt, że choć zbieranie danych dotyczących włączenia musi skupiać się na prawach całej populacji osób uczących się, dane z poziomu systemu muszą koncentrować się na grupach osób uczących się potencjalnie zagrożonych marginalizacją, wyłączeniem lub niepowodzeniem w nauce (Ainscow i in., 2016).

Choć mogą być dostępne informacje statystyczne na temat takich obszarów, jak frekwencja, zachowanie i postępy osób uczących się, systemy coraz bardziej rozwijają się, aby śledzić osoby uczące się i zapewniać informacje o wartości dodanej przez szkołę. Choć informacje jakościowe można zebrać z ankiet stron zainteresowanych, Ainscow i in. stwierdzają, że:

same informacje statystyczne mówią nam bardzo niewiele. Takie dane ożywiają dopiero analizy i pytania „osób z wewnątrz” na temat ich istotności, oraz wnoszenie szczegółowych doświadczeń i wiedzy, aby wywrzeć wpływ na proces interpretacji (tamże, str. 29).

Istotny jest fakt, że dane powinny odzwierciedlać szerokie spojrzenie na edukację i wykraczać poza pomiar wyników do celów porównawczych, aby zmierzyć, co naprawdę ceni się w edukacji włączającej w szkole na poziomie regionalnym, krajowym, a nawet międzynarodowym.



Strategia rozwoju specjalistycznego wsparcia wszystkich uczących się osób i zwiększania wydajności szkół ogólnodostępnych, z uwzględnieniem współpracy międzysektorowej i rozwoju zawodowego całej kadry.

W obrębie zaangażowania w edukację włączającą liderzy muszą wiedzieć wyraźnie, jak wiedza specjalistyczna i zasoby ze specjalistycznego wsparcia mogą wspierać przejście na system o charakterze bardziej włączającym, przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości wsparcia osobom uczącym się z grup potencjalnie zagrożonych.



Rozważając ten dylemat, Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji (2016) zauważa, że warto uwzględnić rozróżnienie między potrzebami, prawami i możliwościami:

Wszystkie dzieci mają potrzeby (np. odpowiedniego nauczania), ale mają także prawo do pełnego uczestnictwa we wspólnej instytucji społecznej (lokalnej szkole ogólnodostępnej), oferującej im szereg możliwości. Zbyt często rodziców zmusza się do wyboru między zapewnieniem realizacji potrzeb dzieci (co czasami implikuje umieszczenie w szkole specjalnej) a zapewnieniem im takich samych praw i możliwości w szkole, jakie mają inne dzieci (co, zgodnie z Deklaracją z Salamanki, implikuje umieszczenie w szkole ogólnodostępnej) (str. 35).

Podkreśla, że celem powinno być utworzenie systemu, gdzie nie trzeba już dokonywać takich wyborów.

W okresie przejścia specjalistyczne wsparcie może odgrywać ważną rolę w drodze przemiany w centra zasobów edukacyjnych wspierających szkoły ogólnodostępne (UNESCO, 2017a). Takie centra powinny wspierać szkoły, aby:

- rozwijać ich zdolność do zaspokajania bardziej różnorodnych potrzeb osób uczących się,
- rozwijać kompetencje liderów lokalnych i liderów szkół, a także nauczycieli, do wzmacniania współpracy z innymi specjalistami oraz zapewnienia wsparcia wysokiej jakości wszystkim osobom uczącym się.



Strategia rozwoju i wspierania liderów szkół, którzy we współpracy z innymi tworzą włączający, sprawiedliwy etos szkoły, charakteryzujący się silnymi relacjami, wysokimi oczekiwaniami, proaktywnym i prewencyjnym podejściem, elastyczną organizacją i stałą gotowością do działania, gdy uczniom zagraża niepowodzenie lub wykluczenie.

Skuteczne przywództwo w szkole ma pozytywny wpływ na osiągnięcia osób uczących się, jakość nauczania i motywację personelu (Komisja Europejska, 2017b). Agencja sugeruje, że liderzy:

przejmują odpowiedzialność za wszystkie osoby uczące się i je cenią. Dążą do zapewnienia pełnego uczestnictwa i zaangażowania osób uczących się w drodze wyznaczenia jasnego kierunku, rozwijania personelu i innych stron zainteresowanych i wykorzystania wszystkich dostępnych dowodów, doświadczenia i wiedzy specjalistycznej w celu wspólnego utworzenia i utrzymania społeczności uczącej się oraz wspierania wszystkich w celu uzyskania jak najlepszych efektów (Europejska Agencja, 2019c, str. 10).

Podkreśla także rolę liderów szkół w radzeniu sobie z niesprawiedliwością i budowaniem społeczności w kulturze, gdzie ceni się różnorodność.



Dążąc do doskonalenia systemu, liderzy mogą zapewniać personelowi szkoły możliwości w celu:

- objęcia przez nich dodatkowych ról oprócz uczenia w klasie (np. role koordynujące lub przywódcze, wspieranie kolegów, w tym doradztwo, rozwój zawodowy, zaangażowanie w rozwój szkoły) i pracy na innych poziomach systemu (np. praca projektowa, zajęcia nadobowiązkowe, współpraca z partnerami zewnętrznymi),
- zaangażowania w rozwój systemu edukacyjnego (np. ewaluacja szkoły, dialog w sprawie polityki, tworzenie polityki),
- zaangażowania w sieci międzyszkolne, aby dzielić się wiedzą specjalistyczną i zasobami edukacyjnymi, szerzyć innowacje lub wspierać rozwój szkoły (Komisja Europejska, 2018).

Agencja podsumowuje kluczowe działania niezbędne, aby wspierać osiągnięcia osób uczących się (Europejska Agencja, 2018e):

- **Tworzenie kultury podnoszenia osiągnięć.** Wymaga to od liderów rozwijania etosu szkoły włączającej z pozytywnymi relacjami i skupieniem na dobrostanie osób uczących się. Personel i strony zainteresowane angażują się w badania naukowe i utrzymują wysokie oczekiwania dla wszystkich osób uczących się.
- **Zniesienie limitów dla uczenia się.** Wymaga to od liderów wspólnego rozwoju prawdziwego programu nauczania wspierającego dostęp wszystkich osób uczących się do istotnych możliwości kształcenia w drodze pedagogiki włączającej i wykorzystania oceniania przede wszystkim do uczenia się.
- **Rozwijanie systemu wzajemnego wsparcia.** To działanie dostrzega ważną rolę liderów w zapewnieniu wsparcia dla osób uczących się, ale także dla nauczycieli, aby wszystkim umożliwić robienie postępów w społeczności uczącej się. Liderzy dostrzegają także własne zapotrzebowanie na wsparcie i zapewniają jego realizację, np. w drodze sieci współpracy i zespołowego rozwoju zawodowego.
- **Opieka nad wszystkimi osobami uczącymi się.** Tutaj uznaje się kluczową rolę słuchania osób uczących się. Liderzy zachęcają nauczycieli i inne osoby do reagowania w sposób zachęcający do rozwijania nastawienia na ciągły rozwój poznawczy w celu wspierania osiągnięć.
- **Dzielenie się przywództwem.** Liderzy działający na różnych poziomach systemu — szkolnym, lokalnym, regionalnym i krajowym — angażują wszystkie strony zainteresowane w rozwój wizji włączającej i zabezpieczają zaangażowanie kolegów oraz szerszej społeczności skupionej wokół szkoły.
- **Skupienie na rzeczach istotnych.** Szkoły monitorują postępy osób uczących się, uczestnictwo i zaangażowanie, oraz oceniają politykę i praktykę. Liderzy zapewniają wykorzystanie informacji do dalszego doskonalenia z przyjęciem centralnej roli osób uczących się.



- **Możliwość większych wspólnych osiągnięć.** Liderzy są centralnym punktem współpracy z kolegami i specjalistami w szkole oraz współpracy z innymi szkołami, organizacjami i służbami wspomagającymi. Uznają ważną rolę rodzin i innych członków miejscowej społeczności w rozwoju szkoły włączającej.



Ramowe wytyczne dotyczące tworzenia środowisk uczenia się i nauczania, które uwzględniają prawa i głos uczniów przez spersonalizowane podejście do kształcenia i wsparcia.

Komisja Europejska (2017a) wyznacza aspirację dla środowisk nauczania i uczenia się. Sugeruje, że państwa członkowskie powinny:

... sprzyjać podejściom, które wspierają osoby uczące się w kształceniu i szkoleniu, m.in. poprzez zbieranie informacji zwrotnych na temat ich doświadczeń edukacyjnych, a także poprzez przepisy dotyczące włączenia i sprawiedliwości zmierzające do wyrównania szans na starcie, np. takie przepisy, które dają więcej niż tylko równe możliwości, po to by zapewnić włączenie w kontekście różnorodności i postęp ku sprawiedliwości (str. 2).

Gdy udziela się uczniom głosu i daje się im możliwość wpływania w pewien sposób na własne życie, nauczyciele i uczniowie stają się współtwórcami procesu uczenia się i nauczania. Osoby uczące się, nauczyciele, rodzice i społeczności wspólnie dążą do wspierania postępów na drodze do wspólnych celów (OECD, 2019).

Istotny jest fakt, że spersonalizowanego nauczania i wsparcia nie można osiągnąć w drodze importu myślenia i praktyki z edukacji specjalnej (np. zindywidualizowanych lub rozdzielonych odpowiedzi grupowych) do placówek ogólnodostępnych (UNESCO, 2017a). Szkoły muszą odejść od idei reagowania na trudności „w” dziecku i prób dopasowania osób uczących się do istniejącego systemu. Powinny natomiast skupić się na zmianie struktur i procesów szkolnych.

Spersonalizowane nauczanie rozszerza elementy dostępne dla wszystkich osób w klasie, stosując zasady projektowania uniwersalnego, aby nauczanie uwzględniało wszystkie osoby uczące się oraz środowisko uczenia się i nauczania. Zamiast planować na potrzeby większej części klasy, a następnie wprowadzać różnice dla wybranych, nauczyciele powinni posiadać szereg strategii, których będą mogli elastycznie używać, aby osoby uczące się nie musiały walczyć ani doznawać niepowodzeń przed uzyskaniem dostępu do wsparcia.

Osoby uczące się o bardziej złożonych potrzebach w zakresie wsparcia potrzebują dodatkowych zasobów i wkładu specjalistów. Jednakże najważniejszą formę wsparcia mogą stanowić zasoby dostępne w każdej szkole — to jest wsparcie jednych osób uczących się dla innych, wsparcie nauczycieli dla nauczycieli, rodzice jako partnerzy w edukacji własnych dzieci oraz społeczności jako podmioty oferujące wsparcie szkołom i innym placówkom oświatowym (Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji, 2016).



UWAGI KOŃCOWE

Skuteczna zmiana edukacyjna wymaga przyjęcia, że realizacja jest równie ważna jak sam projekt polityki. Jest to kluczowy aspekt pomyślnego dotarcia polityk do szkół i sal lekcyjnych (OECD, 2020).

Dlatego też kluczowe zasady oparte na dowodach przedstawione w niniejszym raporcie koncentrują się zarówno na tworzeniu, jak i wdrażaniu polityki, i są dostosowane do priorytetów krajów członkowskich Agencji. Wiadomo na pewno, że systemy edukacyjne poszczególnych krajów są różne. Są to dynamiczne, wielopoziomowe systemy o dodatkowej złożoności wynikającej z różnic kulturowych, społecznych, religijnych i innych różnic kontekstowych (na przykład różnic między scentralizowanymi lub bardziej zdecentralizowanymi strukturami zarządzania). Dlatego, jak podkreślają Loreman, Forlin i Sharma (2014), nie ma „szybkich napraw” w odniesieniu do wskaźników istotnych na arenie międzynarodowej. W dłuższym okresie kraje mogłyby do opracowania takich wskaźników potencjalnie wykorzystać kluczowe zasady określone w niniejszym dokumencie. Mogłyby one stanowić podstawy zbierania i interpretacji danych jakościowych i ilościowych w ramach zapewnienia jakości i odpowiedzialności właściwych dla kontekstów poszczególnych krajów.

W przypadku obecności wszystkich powyższych składników wszystkie poziomy systemu edukacyjnego powinny współpracować w celu zapewnienia rzetelności, efektywności i wydajności w zakresie doceniania różnorodności uczących się i poprawy osiągnięć **wszystkich** osób uczących się oraz stron zainteresowanych systemem.



BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [W stronę samodoskonalących się systemów szkolnych: lekcje z wyzwania miejskiego]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. i Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Reakcja szkół podstawowych na różnorodność: bariery i możliwości]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. i Pinto., T.J., 2020. „Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges” [Rozwój edukacji włączającej w Portugalii: Dowody i wyzwania], *Prospects*, 49, 281–296

Beśić, E., 2020. „Intersectionality: A pathway towards inclusive education?” [Intersekcjonalność: ścieżka do edukacji włączającej?], *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Regulacja złożonych systemów edukacyjnych. Zaufanie i edukacja]. Główna prezentacja podczas Konferencji OECD dotyczącej regulacji złożonych systemów edukacyjnych, Haga, 7 grudnia 2015

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Decentralizacja – przegląd trendów międzynarodowych]. Główna prezentacja podczas Seminarium tematycznego Europejskiej Agencji w sprawie decentralizacji w systemach edukacyjnych, Rejkiawik, 27 października 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Dostęp do edukacji w Europie: Ramy i agenda zmiany systemu]. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [W stronę zróżnicowanego, holistycznego i systemowego podejścia do zaangażowania rodziców w Europie na potrzeby zapobiegania przedwczesnego kończenia nauki]. Paris: Komisja Europejska, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Etykiety jakościowe i wskaźniki strukturalne na potrzeby włączenia społecznego w szkołach – z uwzględnieniem systemów relacji na potrzeby zaangażowania rodziców oraz kompleksowych ośrodków kultury]. Gościnna prezentacja podczas Grupy ds. polityki szkolnej Komisji UE, Rue Joseph II, Bruksela, 4–5 czerwca 2015



Ebersold, S. i Meijer, C., 2016. „Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends” [Finansowanie edukacji włączającej: wyzwania, kwestie i trendy polityki], w A. Watkins i C. Meijer (red.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, tom 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. i Meijer, C., 2019. „Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers” [Finansowanie edukacji włączającej w celu zmniejszenia różnic w edukacji: trendy, kwestie i czynniki napędowe] w M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas i A.J. Artiles (red.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londyn: Sage

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [Mapowanie oraz wdrożenie polityki edukacji włączającej: Badanie wyzwań oraz możliwości dla wskaźników rozwoju]. (S. Ebersold i A. Watkins, red.). Odense, Dania.

www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012. *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report* [Edukacja dla wszystkich: edukacja osób o specjalnych potrzebach i edukacja włączająca na Malcie. Załącznik 2: Raport końcowy]. Odense, Denmark

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers* [Edukacja włączająca w Europie: Od teorii do praktyki. Konferencja międzynarodowa, 18 listopada 2013. Refleksje badaczy]. Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2015a. *Stanowisko Agencji dotyczące systemów edukacji włączającej*. Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (data ostatniego dostępu: czerwiec 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review* [Wspieranie nauczycieli do promowania edukacji włączającej. Przegląd literatury]. (A. Kefallinou, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (data ostatniego dostępu: październik 2021)



Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Włączająca wczesna edukacja: Analiza 32 przykładów europejskich]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné i M. Kyriazopoulou, red.). Odense, Denmark.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Finansowanie edukacji włączającej: Mapowanie systemów krajowych pod kątem edukacji włączającej]*. (S. Ebersold, red.). Odense, Dania.

www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Podnoszenie Osiągnięć Wszystkich Uczniów w Edukacji Włączającej: przegląd literatury]*. (A. Kefallinou, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (ostatni dostęp w październiku 2021 r.)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Podnoszenie Osiągnięć Wszystkich Uczniów w Edukacji Włączającej: Materiały wspierające samoocenę]*. (V.J. Donnelly oraz A. Kefallinou, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralizacja w systemach edukacyjnych – raport z seminarium]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir i A. Watkins, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Przegląd i analiza polityki krajowej: Raport metodologiczny – zmieniony w 2018 r.]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano i A. Watkins, red.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Ramy analizy na potrzeby mapowania edukacji włączającej]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold i G. Squires, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)



Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Zasady Finansowania Systemu Edukacji Włączającej: Pozyskiwanie dźwigni do zmniejszenia różnic w edukacji]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir i A. Watkins, red.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018d. *Dowody na związek edukacji włączającej z włączeniem społecznym: Końcowy raport podsumowujący*. (S. Symeonidou, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Kluczowe działania w celu podnoszenia osiągnięć: poradnik dla nauczycieli i liderów]*. (V. Donnelly oraz A. Kefallinou, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Profesjonalne przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej: Przegląd literatury]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou i A. Watkins, red.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym: Przegląd literatury]*. (G. Squires i A. Kefallinou, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (data ostatniego dostępu: październik 2021)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Przywództwo w szkole włączającej: eksploracja polityk w całej Europie]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly i M. Turner-Cmucha, red.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (data ostatniego dostępu: październik 2021 r.)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Poza szkołą i poza danymi? Osoby uczące się poza szkołą w Europejskiej Statystyce Edukacji Włączającej (EASIE) – Konceptyjny dokument roboczy]*. (A. Watkins i A. Lenárt, red.). Odense, Dania. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (data ostatniego dostępu: październik 2021)



Komisarz Rady Europy ds. praw człowieka, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Zwalczanie segregacji w szkołach w Europie w drodze edukacji włączającej]*. Stanowisko negocjacyjne. Strasburg: Rada Europy.

rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65 (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

Komisja Europejska, 2017a. *Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości*. 2017/C 62/02

Komisja Europejska, 2017b. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. SWD (2017) 165 final

Komisja Europejska, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Nauczyciele i dyrektorzy szkół w szkołach jako organizacjach edukacyjnych. Zasady przewodnie dotyczące tworzenia polityki w edukacji szkolnej]*. Bruksela: Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, Szkoły i wielojęzyczność

Komisja Europejska, 2020. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025*. COM (2020) 625 final

Komisja Europejska, 2021. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Strategia UE na rzecz praw dziecka*. COM (2021) 142 final

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020. *Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie: Struktury, polityka i osiągnięcia uczniów*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej

Komitet ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Uwaga ogólna nr 4, artykuł 24: Prawo do edukacji włączającej]*, 2 września 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

Komitet Sterujący UNESCO ds. celu zrównoważonego rozwoju-Edukacja 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Oświadczenie dotyczące wsparcia. Odpowiedzialność i prawo do edukacji]*. Paris: UNESCO

Loreman, T., Forlin, C. i Sharma, U., 2014. „Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature” [Pomiar wskaźników edukacji włączającej: systematyczny przegląd literatury], w C. Forlin i T. Loreman (red.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Tom 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. i Lindqvist, G., 2019. „Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden” [Kontekstualizacja edukacji włączającej w polityce edukacyjnej: przypadek Szwecji], *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77



Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Docieranie do wszystkich osób uczących się: Pakiet zasobów na potrzeby wsparcia edukacji włączającej]*. Genewa: Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji.

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji, 2019. *Inclusive Curriculum [Włączający program nauczania]*. Genewa: Międzynarodowe Biuro UNESCO ds. Edukacji.

ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

Moriña, A., 2017. „Inclusive education in higher education: challenges and opportunities” [Edukacja włączająca w szkolnictwie wyższym: wyzwania i możliwości], *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. „From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities” [Od Raportu Warnocka (1978) do Komisji ram edukacji: nowatorskie współczesne podejście do polityki edukacyjnej uwzględniającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi/niepełnosprawnościami], *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Wysoki koszt niskich wyników edukacyjnych: Długoterminowy wpływ ekonomiczny poprawy wyników PISA]*. Paris: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Uniwersalne umiejętności: Co kraje mogą zyskać]*. Paris: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Uczniowie o niskich osiągnięciach: dlaczego zostają z tyłu i jak pomóc im osiągnąć sukces]*. PISA. Paris: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Przyszłość edukacji i umiejętności 2030: Koncepcja ram nauczania. Sprawczość uczniów w roku 2030]*. oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Perspektywy polityki edukacyjnej nr 9. Ramy realizacji na potrzeby skutecznej zmiany w szkołach]*. Paris: OECD Publishing

Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1989. *Konwencja o prawach dziecka*, 20 listopada 1989

Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006. *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*

Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska, 2017. *Europejski filar praw socjalnych*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej



Rada Praw Człowieka, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Umożliwienie dzieciom z niepełnosprawnościami cieszenia się własnymi prawami człowieka, w tym w drodze edukacji włączającej]*. Raport Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka, Czterdziesta sesja Rady Praw Człowieka, Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych

Rada Unii Europejskiej, 2019. *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem*. 2019/C 189/02. Bruksela: Rada Unii Europejskiej.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

Rada Unii Europejskiej, 2020. *Konkluzje Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości*. 2020/C 193/04. Bruksela: Rada Unii Europejskiej. [eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609\(02\)&qid=1644585669704](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609(02)&qid=1644585669704) (ostatni dostęp w lipcu 2021 r.)

Rada Unii Europejskiej, 2021. *Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030)*. 6289/1/21 WER. 119, luty 2021

UNESCO, 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Deklaracja z Incheon i Ramy działania na potrzeby wdrożenia celu zrównoważonego rozwoju 4]*. Paris: UNESCO.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (data ostatniego dostępu: lipiec 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Przewodnik zapewnienia włączenia i sprawiedliwości w edukacji]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Rozpakowanie celu zrównoważonego rozwoju 4: Edukacja 2030 – Poradnik]*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Raport z monitorowania edukacji globalnej 2020: Włączenie i edukacja: Wszyscy to wszyscy]*. Paris: UNESCO

Unia Europejska 2012. *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*. 2012/C 326/02

Viennet, R. i Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Realizacja polityki edukacyjnej: przegląd literaturowy i proponowane ramy]*. Dokumenty robocze OECD dot. edukacji, Nr 162. Paris: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. „Inclusive Education: Global priority, collective responsibility [Edukacja włączająca: Priorytet globalny, odpowiedzialność zbiorowa] *Prospects*, 49, 97–101. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (ostatni dostęp w lipcu 2021 r.)

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

PL

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

