**WSPIERANIE PODNOSZENIA JAKOŚCI EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W POLSCE**

**(ETAP II)**

**Wersja ostateczna założeń nowych regulacji prawnych w zakresie edukacji w Polsce**

**(Produkt 6.)**

**Niniejszy dokument został opracowany przy finansowym wsparciu Unii Europejskiej.**

**Poglądy wyrażone w niniejszym dokumencie nie mogą być w żaden sposób traktowane jako odzwierciedlenie oficjalnej opinii Unii Europejskiej.**

**Spis treści**

Wprowadzenie 3

Osiem obszarów założeń 3

Założenie 1 3

Założenie 2 5

Założenie 3 7

Założenie 4 9

Założenie 5 11

Założenie 6 13

Założenie 7 15

Założenie 8 17

Wnioski 20

Bibliografia 21

Wprowadzenie

Celem etapu II działań podejmowanych w Polsce jest wspieranie procesu opracowania nowych regulacji prawnych na rzecz podnoszenia jakości edukacji wszystkich osób uczących się. Niniejsze założenia stanowią ramy koncepcyjne nowej legislacji oraz wskazują definicje operacyjne i kluczowe koncepcje, na których będą opierać się nowe przepisy prawa. Będą one również wykorzystane do zdefiniowania wizji oraz celów ogólnych i szczegółowych prac zmierzających do wdrożenia nowej legislacji.

W wyniku realizacji etapu I Programu Wspierania Reform Strukturalnych (PWRS) pn.: *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* w latach2018-2019, opracowano siedem obszarów założeń programu. Przeprowadzono konsultacje z różnorodnymi interesariuszami w czasie trzech spotkań, które odbyły się w lutym 2020 r., w rezultacie których dodano ósmy obszar założeń. Ponieważ organizacja kolejnych spotkań stacjonarnych nie była możliwa podczas pandemii COVID-19, dalsze konsultacje przeprowadzono podczas 9 spotkań on-line oraz w formie internetowej ankiety. Pełny raport ze wszystkich działań konsultacyjnych znajduje się w *Produkcie 5*. dotyczącym realizacji II etapu programu PWRS (dostępny na życzenie w MEiN).

*Niniejszy raport jest skróconą wersją Produktu 6. opracowanego w ramach działań podejmowanych w projekcie PWRS. Pełna wersja (dostępna jedynie w języku angielskim) zawiera również załącznik z materiałami pomocniczymi oraz glosariusz terminów i pojęć.*

osiem obszarów założeń

Proponuje się osiem obszarów *Założeń*, które mają stanowić podstawę nowego prawodawstwa oświatowego w Polsce. Po tytule każdego podrozdziału zamieszczono tekst objaśniający oraz uzasadnienie mające na celu wyjaśnienie przedmiotu i celu danego założenia. Następnie przedstawiono przegląd kluczowych kwestii, które należy uwzględnić w nowej, proponowanej legislacji. Wszystkie przywołania literatury przedmiotu są zawarte w [bibliografii](#References) zamieszczonej na końcu niniejszego dokumentu.

Założenie 1.

**Przepisy prawne i polityka wspierają podnoszenie świadomości społecznej na temat praw określonych w konwencjach ONZ oraz wspierają przyjęcie terminologii opartej na prawach jako podstawy wspólnego rozumienia edukacji włączającej w całym modelu „Edukacja dla wszystkich”**.

**Prawa podstawowe określone w *Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka* (ang.: UNCRC) oraz *Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych* (ang.: UNCRPD), podpisanych i ratyfikowanych przez Polskę, mają zastosowanie w odniesieniu do wszystkich dzieci. Pełne wdrożenie przepisów konwencji powinno zapewnić osobom uczącym się, pochodzącym z grup szczególnie narażonych, w tym osobom z niepełnosprawnościami, dostęp do edukacji włączającej, która realizuje ich prawa i uwzględnia ich głos w procesie kształcenia. Różnorodność należy postrzegać jako szansę na innowacje i doskonalenie, które mają pozytywny wpływ na wszystkie osoby uczące się.**

Artykuł 2. *Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka* wprowadza wyraźne zobowiązanie do realizacji prawa do nauki dla każdego dziecka bez dyskryminacji. Ponadto *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej* jest częścią wiążącego prawa pierwotnego UE, które zawsze ma walor nadrzędny. Artykuł 21. zakazuje dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, cechy genetyczne, język, religię lub przekonania, poglądy polityczne lub wszelkie inne poglądy, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną.

Aby zapewnić przestrzeganie zasady niedyskryminacji, Rada Praw Człowieka (Human Rights Council 2019) stwierdza, że prawo i polityka powinny wyraźnie zawierać „klauzulę o nieodrzucaniu”, zabraniającą odmowy przyjęcia do szkół ogólnodostępnych i gwarantującą ciągłość kształcenia (str. 12).

W odniesieniu do niepełnosprawnych osób uczących się, art. 23. *Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka*wyraźnie odnosi się do prawa dzieci z niepełnosprawnością do pomocy w celu zapewnienia im dostępu do edukacji w sposób promujący ich integrację społeczną.

W komentarzu ogólnym nr 4 do *Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych*(UNCRPD 2016), dotyczącym prawa do edukacji włączającej, Komitet Praw Osób Niepełnosprawnych wyjaśnił, że edukacja włączająca jest „prawem powszechnym” i dźwignią realizacji pozostałych praw człowieka, a w szczególności jest podstawowym środkiem, dzięki któremu osoby z niepełnosprawnościami mogą wyjść z ubóstwa, uzyskać środki do pełnego włączenia w swoich społecznościach i być chronione przed wyzyskiem. Jest to również podstawowy środek do realizacji idei społeczeństw włączających (Human Rights Council, 2019, str. 11).

Również w komentarzu ogólnym nr 4 do art. 24 (Komitet Praw Osób Niepełnosprawnych, 2016) Komitet zajął stanowisko, że wykluczająca lub segregacyjna edukacja jest formą dyskryminacji, która narusza *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych* i jej postanowienia dotyczące zapewniania równych szans (Degener i Uldry, 2018). Komitet stwierdza, że należy podjąć działania w celu *„przyznania wszystkim uczniom z niepełnosprawnościami, niezależnie od indywidualnej charakterystyki ich funkcjonowania, prawa dostępu do możliwości włączającego uczenia się w szkołach ogólnodostępnych, z dostępem do usług wspierających w zależności od ich potrzeb”* (Concluding observations on Spain, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2019, str. 10).

UNESCO przekazało jasne przesłanie, że „każde dziecko ma znaczenie - i liczy się w równym stopniu” (UNESCO, 2017, str. 12). Komisarz Praw Człowieka Rady Europy (2017) zauważa, że: *„edukacja włączająca wymaga zmiany mentalności na poziomie społecznym, od postrzegania niektórych dzieci jako problemu do identyfikacji istniejących potrzeb i zmiany samych systemów edukacji. Kluczowe jest, aby całe społeczeństwo, decydenci i wszystkie podmioty zaangażowane w dziedzinie edukacji w pełni zrozumieli potrzebę zmiany tego paradygmatu”* (str. 20/21).

Kluczowym elementem zmiany ww. paradygmatu jest potrzeba wsłuchania się w głos osób uczących się. Uczestnictwo dzieci jest prawem człowieka określonym w art. 24. *Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej* (Dz.U. C 364 z dnia 18.12.2000 r.), a art. 12*. Konwencji ONZ o prawach dziecka* stanowi, że państwa-strony *„zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”.*

*Strategia Unii Europejskiej na rzecz praw dziecka określona* w Komunikacie Komisji Europejskiej z dnia 24 marca 2021 r. (European Commission, 2021a) odnotowuje w szczególności znaczenie dzieci jako inicjatorów zmian oraz prawo dzieci do pełnego wykorzystania ich potencjału bez względu na ich pochodzenie społeczne lub inne niekorzystne okoliczności, których mogą doświadczać.

Wreszcie, aby zrealizować założenia *Agendy na rzecz praw dziecka*, należy podjąć działania we wszystkich ministerstwach i sektorach, takich jak zdrowie, opieka społeczna, polityka rodzinna i praca, a także edukacja, mające na celu zapewnienie spójności wysiłków podejmowanych na rzecz programu włączenia społecznego i sprawiedliwości społecznej. W zaleceniu Rady ustanawiającym *Europejską gwarancję na rzecz dzieci* (European Commission 2021b) zaleca się dostęp do edukacji i zajęć szkolnych od wczesnego dzieciństwa, jak również do opieki zdrowotnej i zdrowych posiłków, co jeszcze bardziej podkreśla potrzebę współpracy między ministerstwami i sektorami.

Podejmowane działania powinny zapewnić, żeby uwarunkowania ekonomiczne, społeczne, kulturowe lub osobiste nie stanowiły źródła dyskryminacji, która mogłaby uniemożliwić niektórym dzieciom korzystanie z zadawalających ich doświadczeń edukacyjnych na równi z innymi (Commissioner for Human Rights, 2017, str. 17).

Wprowadzenie w Polsce programu „Edukacja dla wszystkich” stanowi okazję do wdrożenia zapisów konwencji ONZ i Agendy UE na rzecz praw dziecka w celu ograniczenia dyskryminacji z jakichkolwiek przyczyn, a w szczególności poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Ponadto istnieje możliwość poprawy jakości i spójności usług oraz wsparcia dla wszystkich osób uczących się i ich rodzin w całej Polsce, aby umożliwić każdemu uczniowi dostęp do wysokiej jakości edukacji i czerpanie z niej maksymalnych korzyści w ramach lokalnej społeczności i w gronie rówieśników.

Założenie 2.

**Szkoły będą katalizatorami włączania społecznego i będą wspierać wszystkie osoby uczące się w przechodzeniu wspólnie z rówieśnikami na kolejne etapy kształcenia oraz w wejściu w dorosłe życie.**

**Szkoły powinny odzwierciedlać zróżnicowanie społeczności, w których funkcjonują, by przygotować wszystkich uczniów do życia w bardziej włączającym społeczeństwie. Koncentrując się na zapewnianiu równych szans, szkoły powinny korzystać z zasobów środowiska lokalnego, by zapewnić wszystkim osobom uczącym się możliwości uczenia się w grupie rówieśniczej. Powinny istnieć procesy gwarantujące, że przejścia między szkołami i kolejnymi etapami edukacji zapewniają ciągłość uczenia się i wsparcia oraz wymianę informacji o uczniach narażonych na wykluczenie.**

W ostatnim raporcie UNESCO stanowiącym monitoring edukacji globalnej (UNESCO, 2020) stwierdzono, że: *Włączanie jest imperatywem moralnym i warunkiem osiągnięcia wszystkich Celów Zrównoważonego Rozwoju (SDGs), w szczególności zrównoważonych, sprawiedliwych i włączających społeczeństw. Jest wyrazem sprawiedliwości, a nie dobroczynności...* (str. 18).

Szkoły włączające mają na celu zmianę nastawienia do odmienności poprzez wspólne kształcenie wszystkich uczniów (Schwab, 2017). Zaangażowanie w szkole zostało uznane za znaczącą predykcję przyszłego zaangażowania w życie społeczne (OECD, 2010), ponieważ pozytywne interakcje społeczne w szkole mają bezpośredni wpływ na uczestnictwo społeczne uczniów po ich wejściu w dorosłość (Graham, 2020). W związku z powyższym segregacja uczniów w oddzielnych placówkach edukacyjnych może mieć znaczący wpływ na kontynowanie przez nich kształcenia po ukończeniu szkoły lub dalszą edukację i/ lub możliwości zatrudnienia (Mays i in. 2020).

Ostatnia analiza przeprowadzona przez Europejską Agencję (European Agency 2018a) również sugeruje, że istnieje związek między edukacją włączającą a włączeniem społecznym w obszarach edukacji, zatrudnienia i funkcjonowania w społeczności lokalnej. Przedstawione badania sugerują, że uczęszczanie do odrębnych placówek zmniejsza możliwości włączenia społecznego zarówno w czasie, gdy dzieci z niepełnosprawnościami są w szkole, jak i po ukończeniu przez nie szkoły średniej. W ww. analizie zauważono, że: „*uczęszczanie do placówek specjalnych jest skorelowane z niskimi kwalifikacjami edukacyjnymi i zawodowymi, zatrudnieniem w zakładach pracy chronionej, zależnością finansową, mniejszymi możliwościami samodzielnego życia i ubogimi kontaktami społecznymi po ukończeniu szkoły”* (str. 6).

Komisarz Praw Człowieka Rady Europy (Commissioner for Human Rights 2017) podkreśla, że *„prawo do edukacji należy tworzyć z uwzględnieniem rozszerzonej wizji edukacji, która wykracza poza kształcenie obowiązkowe i formalne. Powinno ono obejmować dostęp do edukacji przedszkolnej i szkolnictwa wyższego, ale także do zajęć pozalekcyjnych i edukacji nieformalnej. Osoby należące do defaworyzowanych grup społecznych muszą mieć dostęp do takich doświadczeń edukacyjnych na równi z innymi”* (str. 15).

Szkoły powinny utrzymywać wysokie oczekiwania i zapewniać wartościowe możliwości uczenia się wszystkim uczniom, wykorzystując dostępną elastyczność programu nauczania. Jak podkreślały osoby uczące się w czasie konsultacji prowadzonych w Polsce (grudzień 2020 r.), wszyscy uczniowie powinni mieć prawo do realizacji pełnego programu nauczania dostosowanego do ich potrzeb. Nie należy ograniczać treści nauczania ze względu na niskie oczekiwania wobec niektórych grup uczniów.

Współpraca między ministerstwami i sektorami ma zasadnicze znaczenie dla zapewnienia wszystkim uczniom możliwości dalszego kształcenia i rozwoju zawodowego po ukończeniu szkoły oraz dla zagwarantowania, że osoby uczące się rozwiną umiejętności uczestnictwa we wszystkich aspektach dorosłego życia jako aktywni członkowie swojej społeczności.

Zwłaszcza w kontekście pandemii COVID-19 szkoły powinny dokonać przeglądu i aktualizacji stanu doradztwa zawodowego oraz przygotowania do pracy dla wszystkich osób uczących się, zwłaszcza tych pochodzących z grup defaworyzowanych. Jedna z sześciu osi europejskiego obszaru edukacji poświęcona jest edukacji włączającej i możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich. Inicjatywy takie jak „Droga do sukcesu szkolnego", opisane w dokumencie COM 625 (wersja ostateczna), mają pomóc wszystkim uczniom w osiągnięciu biegłości w zakresie podstawowych umiejętności, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zagrożonych słabymi wynikami w nauce i przedwczesnym kończeniem nauki (European Commission 2020a).

W szczególności w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, europejskie podejście do potwierdzania efektów procesu uczenia się i zdobywania kwalifikacji poprzez wprowadzanie elastycznych i modułowych ścieżek kształcenia, określone w dokumencie COM 101 *Unia Równości: Strategia na rzecz praw osób niepełnosprawnych 2021-2030*, może mieć pozytywny wpływ na ich szanse na zatrudnienie i uczenie się przez całe życie (European Commission, 2021c).

Wprowadzenie modelu „Edukacja dla wszystkich” stanowi zatem okazję do zwiększenia skuteczności współpracy międzyresortowej i międzysektorowej w zakresie poszerzenia możliwości uczenia się przez całe życie i zatrudnienia, w szczególności w odniesieniu do osób uczących się znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji, uznając, że *„włączenie w edukacji jest jedynie elementem składowym włączenia społecznego"* (UNESCO, 2021a, str. 152).

Szkoły mają potencjał, by stać się „ośrodkami włączenia" dla dzieci i ich rodzin (European Commission, 2020b, str. 8), a przyszłe zmiany powinny bazować na szkołach mających charakter włączający, które „wpłyną" na tworzenie bardziej włączającego społeczeństwa, przynoszącego korzyści wszystkim jego członkom.

Założenie 3.

**Mechanizmy finansowania będą wspierać sprawiedliwy podział zasobów bez potrzeby etykietowania uczniów i będą się koncentrować na umożliwianiu społecznościom zwiększania potencjału szkół w celu wspierania wszystkich osób uczących się.**

**Finansowanie musi zwiększać możliwości systemu i zapewniać jego elastyczność, by zapewnić osobom uczącym się dostęp do wsparcia, gdy tylko zostaną zidentyfikowane jakiekolwiek przeszkody w uczeniu się. Ustalenia dotyczące finansowania współpracy między różnymi sektorami i agendami, które wspierają osoby uczące się i szkoły, powinny być jasne, aby zapewnić zaspokojenie szerszych zdrowotnych, społecznych i innych potrzeb osób uczących się, a także skuteczne monitorowanie gwarantujące, że fundusze są wykorzystywane zgodnie z ich przeznaczeniem.**

Znaczenie finansowania jako narzędzia zwiększenia równych szans zostało uznane we wskaźniku tematycznym Celu Zrównoważonego Rozwoju (SDG) nr 4, dotyczącym istnienia mechanizmów finansowania służących realokacji zasobów edukacyjnych na rzecz defaworyzowanych grup społecznych. Podkreśla to formatywny aspekt monitorowania i potrzebę poszczególnych krajów w zakresie uczenia się od siebie nawzajem (UNESCO, 2021b).

Podczas konsultacji *Założeń* uczestnicy spotkań podkreślali, że polityka finansowa powinna uwzględniać długoterminowe efekty edukacji włączającej. Długofalowe korzyści społeczne i ekonomiczne, wynikające z przeznaczania zasobów publicznych na potrzeby zmarginalizowanych osób uczących się, znacznie przewyższają ponoszone koszty i mogą skutkować wynikami w nauce, które są zgodne z zasadą zapewniania równych szans (UNESCO, 2015). Osoby uczące się, które z jakiegokolwiek powodu przerywają naukę lub nie osiągają sukcesów w szkole, w dorosłym życiu częściej wymagają dodatkowych świadczeń (np.: wsparcia w zakresie osiąganego dochodu, mieszkania, opieki zdrowotnej), co wiąże się z wysokimi kosztami ekonomicznymi i społecznymi dla społeczeństwa (OECD, 2010, 2015). Wynika z tego, że włączający system edukacji, który jest w stanie odpowiedzieć na potrzeby wszystkich osób uczących się, ma potencjał, aby przerwać spiralę marginalizacji (Snow i Powell, 2012) i zmniejszyć nierówności, prowadząc do zwiększenia produktywności i długoterminowej rentowności gospodarczej (OECD 2010) z korzyścią dla wszystkich.

Uczestnicy spotkań konsultacyjnych zauważyli również, że zasoby mogą być wykorzystywane bardziej efektywnie, gdy istnieje synergia między sektorami, przy współpracy między szkołami, innymi instytucjami oraz usługodawcami. Jest to zgodne z opinią UNESCO (2021a), która to instytucja podkreśla, że dzielenie się wiedzą i zasobami jest *„jedynym sposobem na trwałe przejście do stanu włączenia społecznego"* (str. 153).

UNESCO (2021b) zauważa jednak, że zarządzany przez ministerstwa edukacji, proces przekazywania środków na rzecz osób uczących się, jest często problematyczny z powodu braku możliwości kierowania tych zasobów do osób najbardziej potrzebujących. Większymi możliwościami w tym zakresie dysponują zazwyczaj ministerstwa polityki społecznej, a pełny potencjał programów w zakresie transferów pieniężnych mógłby być lepiej wykorzystany poprzez zintegrowane planowanie i wspólne opracowywanie inicjatyw (str. 16).

Aby objąć edukacją włączającą wszystkie osoby uczące się w lokalnych szkołach, potrzebne jest podejście bazujące na rozwoju szkoły, aby przejść od finansowania opartego na indywidualnych potrzebach do uniwersalnego wsparcia wszystkich osób uczących się poprzez elastyczne i zróżnicowane strategie skoncentrowane na uczniu, które umożliwiają spersonalizowane uczenie się. Szkoły powinny skupić się na niwelowaniu barier w zakresie uczenia się i praktyk dyskryminacyjnych poprzez przekształcanie organizacji, dydaktyki nauczania i zmianę środowiska klasy szkolnej (European Agency 2018b, OECD 2016). Należy uznać, że indywidualne i kompensacyjne podejścia generalnie prowadzą do wyższych kosztów, ponieważ potrzebne jest większe wsparcie zewnętrzne, aby nadrobić brak przygotowania nauczycieli do zarządzania różnorodnością.

Podejście oparte na rozwoju szkoły zakłada tworzenie partnerstw, współpracę i angażowanie się we wspólne działania na rzecz zrównoważonego rozwoju (European Agency, 2018c).

Możliwości szkół można zwiększyć dzięki elastycznemu finansowaniu, które umożliwia szkołom dostęp do wsparcia ze strony społeczności lokalnej, ze szczególnym uwzględnieniem środków zapobiegawczych (np.: angażowanie uczniów dzięki szerszym możliwościom programu nauczania, mentoring).

Gdy władze lokalne podejmują decyzje na podstawie informacji otrzymywanych od usługodawców wspierających szkoły lub z ośrodków doradczych, a same szkoły dysponują pewną swobodą w podejmowaniu decyzji dotyczących wydatków, tak skonstruowane budżety mogą zazwyczaj bardziej skutecznie i efektywnie wspierać osiąganie celów edukacji włączającej (European Agency, 2016a) (UNESCO, 2021a str. 78).

W czasie konsultacji podnoszona była również kwestia elastyczności, a interesariusze sugerowali, że fundusze przyznawane miastom, gminom, województwom, instytucjom wspierającym, sieciom lub poszczególnym szkołom powinny „podążać za osobami uczącymi się” i zapewniać im wsparcie bez potrzeby formalnej oceny lub stawiania „twardych granic” między osobami uczącymi się, które otrzymują dodatkowe fundusze lub ich nie dostają. W taki sposób należy unikać zachowań strategicznych, które mogą skutkować zwiększeniem zjawiska etykietowania i zmniejszeniem poziomu włączenia, a także wyższymi kosztami (European Agency, 2016a).

Podczas konsultacji ich uczestnicy wyrazili również obawę, że do poprawy wsparcia, w szczególności uczniów posiadających bardziej złożone potrzeby, potrzebna będzie większa liczba specjalistów. Finansowanie musi zatem uwzględniać wyspecjalizowaną kadrę w szkołach, jak również czas i środki przeznaczone na współpracę z personelem zatrudnionym w placówkach specjalnych, centrach zasobów itp. Finansowanie placówek specjalnych w celu wspierania szkół ogólnodostępnych powinno unikać utrwalania medycznego podejścia do niepełnosprawności i opierać się na jasnym planie działania na rzecz eliminacji równoległych systemów (European Agency, 2018a).

Mechanizmy finansowania muszą być powiązane z osiągnięciami osób uczących się i skupiać uwagę na ich postępach, a nie tylko zapewniać dostęp (np.: umieszczenie ucznia w szkole ogólnodostępnej) i uczestnictwo w zajęciach bez faktycznego uczenia się. Rozważania na temat takich mechanizmów powinny obejmować następujące elementy:

* *równy dostęp,*
* *równą dystrybucję możliwości uczenia się oraz adekwatne wsparcie,*
* *równe szanse i możliwości osiągania sukcesu edukacyjnego i społecznego, jak również możliwości przechodzenia,*
* *równość w osiąganiu niezależności osobistej w trakcie i po zakończeniu edukacji formalnej oraz możliwości zapewniania uczestnictwa uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne, które wspierają ich włączenie społeczne* (European Agency, 2011, str. 56).

Ponieważ wyniki uczniów są ściśle powiązane z umiejętnościami i możliwościami nauczycieli, priorytetem jest finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wysoka jakość nauczania jest kluczem do osiągnięć uczniów, zwłaszcza tych, którzy napotykają na przeszkody w uczeniu się. Z tego powodu *„alokacja środków na wsparcie rekrutacji, utrzymania w zawodzie i doskonalenia zawodowego dobrych nauczycieli oraz liderów ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju skutecznego systemu włączającego”* (Barrett, 2014, str. 81).

Wdrożenie modelu MEiN „Edukacja dla wszystkich” stwarza możliwości zwiększenia autonomii i elastyczności w ramach systemu finansowania i alokacji zasobów w celu zwiększenia równości szans oraz wspierania szerszej współpracy i partnerstwa w celu maksymalizacji efektywnego wykorzystania funduszy.

Założenie 4.

**Wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ustawiczny rozwój zawodowy (w tym rozwój postaw, wiedzy, kompetencji i umiejętności) umożliwią liderom szkół i nauczycielom stosowanie spersonalizowanego podejścia do uczenia się oraz zapewnienie wsparcia wszystkim osobom uczącym się w celu podniesienia poziomu ich osiągnięć zarówno w dziedzinie edukacji jak i w innych obszarach.**

**Dzięki kształceniu nauczycieli i ich praktycznemu doskonaleniu zawodowemu (np.: uczenie się od siebie nawzajem oraz tworzenie sieci współpracy w szkołach i na uczelniach oraz między tymi instytucjami) dyrektorzy szkół i nauczyciele powinni opracować szereg, opartych na dowodach, strategii oceny wszystkich uczniów, zapewnić im dostęp do programu nauczania poprzez elastyczne metody kształcenia i uczenia się oraz współpracować z rodzicami i innymi specjalistami w celu pokonania wszelkich barier.**

Aby zapewnić wysoki poziom kompetencji osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela, należy zająć się kwestią statusu, wynagrodzenia i warunków pracy nauczycieli oraz dyrektorów szkół, tak by funkcje te cieszyły się coraz większym poszanowaniem społecznym. Należy zapewnić pracownikom wsparcie i rozwój zawodowy, by rozwijać ich kompetencje i zwiększyć satysfakcję z pracy, tak by pozostawali oni na swoich stanowiskach, a ich doświadczenie i wiedza specjalistyczna były zachowane.

Rada Unii Europejskiej (Council of the European Union 2020) jest świadoma potrzeby dalszego rozwijania kompetencji i autonomii zawodowej nauczycieli, by sprostać wyzwaniom, przed którymi stoją. Do wyzwań tych należy, m.in. wspieranie całościowego rozwoju uczniów o bardziej zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w coraz większym zakresie stosowanie nauczania z wykorzystaniem technologii cyfrowych oraz potrzeba budowania konstruktywnych i wzajemnie wspierających się relacji z innymi zainteresowanymi stronami w szkołach i społecznościach lokalnych.

Rada podkreśla również potrzebę stworzenia kontinuum zawodowego, które „*w sposób systematyczny obejmowałoby możliwości uczenia się związane z pracą w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym, pracą z uczniami o specjalnych potrzebach i pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, pedagogiką cyfrową, zrównoważonym rozwojem i zdrowym stylem życia"* (str. 5).

W pracach Europejskiej Agencji (European Agency 2015) podkreślono również potrzebę tworzenia jasnych i spójnych powiązań między kształceniem nauczycieli, wprowadzaniem do zawodu i ustawicznym doskonaleniem zawodowym w celu stworzenia kontinuum zawodowego uczenia się nauczycieli (obejmującego zarówno możliwości formalnego, jak i pozaformalnego uczenia się). Inicjatywy realizowane w sposób fragmentaryczny nie wystarczą, aby przygotować wszystkich nauczycieli do bardziej systematycznego włączania wszystkich osób uczących się i zmniejszenia różnic w skuteczności pracy nauczycieli, która ma wpływ na uczenie się (European Agency, 2019a str. 6). Dalszy rozwój kształcenia i doskonalenia nauczycieli będzie wymagał od osób ich kształcących posiadania wiedzy i doświadczenia w zakresie edukacji włączającej, a także obecności w szkołach doświadczonych pracowników zdolnych do rozwijania kompetencji innych członków kadry pedagogicznej.

Rada Unii Europejskiej (op. cit.) również zauważa potrzebę stworzenia ram kompetencji dla nauczycieli i trenerów, które zostałyby opracowane we współpracy z odpowiednimi interesariuszami i odzwierciedlałyby innowacyjne podejścia, strategie i metody nauczania.

*Profil Nauczyciela Edukacji Włączającej* (European Agency, 2012) był stosowany przez wiele krajów członkowskich Agencji do przeanalizowania podstawowych wartości i obszarów kompetencji potrzebnych wszystkim nauczycielom:

**Docenianie zróżnicowania osób uczących się**

* Koncepcje edukacji włączającej
* Poglądy nauczycieli na różnice między uczniami

**Wspieranie wszystkich uczniów**

* Promowanie osiągnięć edukacyjnych oraz praktycznego, społecznego i emocjonalnego uczenia się wszystkich osób uczących się
* Skuteczne metody nauczania w klasach zróżnicowanych

**Praca z innymi**

* Praca z rodzicami i rodzinami
* Współpraca z innymi specjalistami w dziedzinie edukacji

**Osobisty rozwój zawodowy**

* Nauczyciele jako refleksyjni praktycy
* Kształcenie nauczycieli jako podstawa do ciągłego uczenia się i doskonalenia zawodowego

Ostatnio w ramach realizowanego przez Agencję projektu pt.: *Teacher Professional* Learning for Inclusion (TPL4I) (pol.: *Kształcenie zawodowe nauczycieli na rzecz włączania*) (2019a) wykazano, że profil nauczyciela edukacji włączającej może potencjalnie obejmować kontinuum *kształcenia* *zawodowego nauczycieli na rzecz włączania* podczas ich całej kariery zawodowej, w tym kształcenie zawodowe specjalistów i osób kształcących nauczycieli. Co ważne, profil ten może być źródłem informacji w dyskusjach politycznych na temat:

- podstawowych wartości dla wszystkich profesjonalistów pracujących w środowiskach włączających,

- podstawowych kompetencji i jakości wiedzy, postaw i umiejętności nauczycieli, które są rozwijane w trakcie ich kariery zawodowej,

- mechanizmów finansowania i procedur monitorowania rozwoju zawodowego.

W proponowanym przez MEiN modelu „Edukacja dla wszystkich”, w trakcie konsultacji, podkreślono, że role wszystkich pracowników, np. koordynatorów ds. edukacji włączającej, pracowników wspierających proces uczenia się i nauczycieli specjalistów, powinny być jasno określone i powiązane z postawami, umiejętnościami i kompetencjami potrzebnymi do poprawy oferty edukacyjnej dla szerszego grona uczniów o zróżnicowanych potrzebach w każdej szkole.

Równocześnie z ustawicznym rozwojem zawodowym nauczycieli, należy opierać pedagogiczne podejścia w zakresie edukacji włączającej na zmianie sposobu myślenia - odejściu od koncepcji zindywidualizowanego reagowania na trudności, które polega na próbie dopasowania ucznia do istniejącego systemu, *na rzecz* spersonalizowanego reagowania, które poszerza dostępne możliwości, by móc stosować takie podejście wobec wszystkich członków społeczności osób uczących się.

Ponadto wszyscy liderzy, nauczyciele i pracownicy szkoły muszą rozumieć funkcje oceniania i wykorzystywania informacji w celu poprawy procesu uczenia się, zapewnienia wsparcia w pokonywaniu barier oraz monitorowania i ewaluacji metod nauczania, a także przekazywania informacji w tym zakresie rodzicom i innym interesariuszom oraz oceny ogólnych wyników szkoły.

Wnioski z konsultacji wykazują, że kształcenie nauczycieli powinno być bardziej praktyczne, co jest zgodne z wynikami międzynarodowych badań (Messiou i Ainscow, 2015), które sugerują, że rozwój zawodowy nauczycieli powinien odbywać się przede wszystkim w klasach szkolnych, z umożliwieniem nauczycielom, w sposób elastyczny, wspólnego planowania, dzielenia się pomysłami i zasobami oraz wzajemnej obserwacji wykonywanej pracy. To z kolei może stworzyć wspólny język mówienia o praktyce, który pomoże poszczególnym osobom w dokonywaniu refleksji nad własnymi sposobami pracy, logiką podejmowanych przez nich działań oraz nad możliwościami ich udoskonalenia. Messiou i Ainscow dostrzegają także znaczenie rozwoju zawodowego nauczycieli, który opiera się na wiedzy specjalistycznej dostępnej w szkołach, łącząc ją z obecną wiedzą teoretyczną. Wzmacnia to argumentację przedstawioną podczas konsultacji, że w szkołach powinni pracować specjaliści - a także doświadczeni pracownicy, którzy mogą pełnić rolę mentorów rozwijających kompetencje innych nauczycieli.

Bardzo ważne jest, by pracownicy szkół specjalnych mieli do dyspozycji dedykowane im możliwości rozwoju zawodowego, które pomogą im przygotować się do nowej roli i jak najefektywniej wykorzystać swoje umiejętności w nauczaniu i wspieraniu uczniów o zróżnicowanych potrzebach. Dyrektorzy szkół również będą potrzebowali wsparcia i możliwości rozwoju, aby mogli skutecznie korzystać ze zwiększonej autonomii - zapewniając przywództwo w zakresie pedagogiki, programu nauczania i oceniania, a także organizacji szkoły zgodnej z etosem edukacji włączającej.

Niedawna pandemia uwypukliła potrzebę doskonalenia umiejętności informatycznych przez osoby kształcące nauczycieli, liderów i nauczycieli oraz potrzebę stosowania elastycznych metod pracy w celu uzupełnienia braków w nauce, które mogły się powiększyć podczas okresów zamknięcia szkół.

Wdrożenie modelu „Edukacja dla wszystkich” stwarza okazję do opracowania i uaktualnienia standardów pracy nauczycieli oraz wprowadzenia bardziej odpowiednich zestawów kwalifikacji w zakresie włączania i różnorodności, aby wspierać nauczycieli w uczeniu się przez całe życie zawodowe.

Założenie 5.

**System oceniania będzie wspierał ocenianie na rzecz uczenia się oraz pomiaru efektów uczenia się dostosowane do elastycznego programu nauczania, który uznaje zarówno edukacyjne, jak i szersze osiągnięcia wszystkich osób uczących się. Skuteczne procesy oceniania umożliwią nauczycielom rozpoznawanie barier w uczeniu się i zapewnią wsparcie udzielane w sposób elastyczny, które nie zależy od posiadania formalnych opinii/orzeczeń.**

**Ważne jest, by wszyscy zainteresowani rozumieli różne funkcje oceniania i zależności między nimi. Różne sposoby oceniania powinny pasować do siebie i tworzyć spójne ramy, które umożliwiają zespołom szkolnym identyfikację i dzielenie się informacjami potrzebnymi do wspierania wszystkich uczniów. Nauczyciele, rodzice/opiekunowie, pracownicy specjalistyczni i zespoły wielodyscyplinarne powinni współpracować w zakresie oceny uczniów, zwłaszcza tych, którzy mają bardziej złożone potrzeby.**

System oceny powinien:

* Wspierać proces uczenia się. Zarówno monitorowanie postępów, wykorzystywanie informacji zwrotnej do poprawy procesu uczenia się oraz dostosowanie programu i metod nauczania, identyfikowanie i pokonywanie barier w uczeniu się oraz podejmowanie decyzji o rodzaju i poziomie wymaganego wsparcia.
* Charakteryzować poszczególnych uczniów. W tym obejmować takie działania jak: podsumowywanie, raportowanie, poświadczanie postępów i osiągnięć, przydzielanie zasobów i grupowanie uczniów w celu analizy danych.
* Poddawać ewaluacji szkoły, inicjatywy lub interwencje. Może to wymagać zbierania danych w celu monitorowania i oceny strategii udzielanego wsparcia, programu nauczania, stosowanych metod kształcenia, organizacji szkoły, a także współpracy z innymi specjalistami.

W ramach wspierania procesu uczenia się (ocena dla rozwoju) uznaje się, że bieżąca ocena dokonywana przez nauczycieli jest kluczową częścią procesu uczenia się, uwzględniającą zarówno charakterystykę funkcjonowania osoby uczącej się, jak i zmienne środowiskowe. Taka ocena obejmuje pełen zakres efektów uczenia się (tj. na poziomie edukacji, jak i w szerszym zakresie) poprzez program nauczania oraz zajęcia nieformalne, pozaformalne i pozalekcyjne.

Taka ocena powinna również umożliwić wczesną identyfikację uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowego wsparcia (tj. uczniów, którzy nie dokonują oczekiwanych postępów w trakcie realizacji całego programu nauczania albo uczniów zdolniejszych lub utalentowanych, którzy mogą wymagać większego nakładu pracy). Jeśli zidentyfikowano bariery w uczeniu się, a szereg interwencji podejmowanych w klasie szkolnej nie przyczynił się do zwiększenia postępów uczniów, konieczne jest przeprowadzenie dalszej oceny (być może z udziałem nauczycieli specjalistów i/ lub zespołów wielospecjalistycznych). Wyniki tej oceny powinny dostarczyć nauczycielom dalszych wskazówek na temat stosowanego podejścia do nauki i udzielania odpowiedniego wsparcia, a także zasobów potrzebnych w danej klasie (np.: sposobów dostępu do materiałów edukacyjnych, przetwarzania informacji i komunikowania wyników).

Ocena może być powiązana z uprawnieniem do otrzymania dodatkowych zasobów lub świadczeń (np.: pomoc nauczycieli specjalistów w przypadku uczniów z dysfunkcją wzroku), ale nie powinna prowadzić do etykietowania uczniów lub nauki w odrębnych formach. Jak wspomniano powyżej (Założenie 3.), wsparcie powinno być udzielane na podstawie analizy potrzeb ucznia, bez wymogu przedkładania formalnych opinii/orzeczeń, które może prowadzić do [negatywnych] zachowań strategicznych.

Wykorzystywanie informacji pozyskanych w trakcie oceny do podsumowywania, raportowania lub certyfikowania wymaga krytycznej refleksji nad znaczeniem terminu „sukces” (Alves, 2020, str. 291). Osiągnięcia wykraczają poza wyniki edukacyjne (np. mierzone za pomocą wystandaryzowanych testów) i powinny uwzględniać „krytyczne myślenie, umiejętności współpracy, kreatywność, niezależność i umiejętność rozwiązywania problemów” (European Agency, 2017b, str. 19). Jak konkluduje Alves: *znaczenia pojęcia „osiągnięcia” są związane z programem nauczania oraz z tym, jakie rodzaje i formy wiedzy są cenione* (str. 282)*.*

Mimo iż mogą istnieć pewne obawy co do rzetelności oceny dokonywanej przez nauczycieli, można poprawić sposób jej przeprowadzania dzięki moderowaniu tego procesu (tj. nauczyciele dzielą się między sobą wynikami dokonywanej oceny w celu zwiększenia jej spójności), która sama w sobie może zapewnić cenne możliwości rozwoju zawodowego.

Należy zauważyć, że negatywne skutki mogą pojawić się wtedy, gdy to, co jest oceniane, odzwierciedla tylko łatwe do sprawdzenia aspekty uczenia się. Mogą one mieć silniejszy wydźwięk, gdy chodzi o wyniki tzw. „wysokiej stawki" (np. gdy są one wykorzystywane przy przyjmowaniu uczniów do szkoły, porównywaniu szkół i tworzeniu ich rankingów). W publikacji European Commission/EACEA/Eurydice (2020) stwierdzono, że wykorzystywanie edukacyjnych kryteriów rekrutacyjnych silnie koreluje z zarówno segregacją edukacyjną, jak i wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.

Badania pokazują, że gdy istnieje duże uzależnienie od wyników testów zewnętrznych i egzaminów, nauczyciele mogą „uczyć pod test”, zawężając program nauczania i skupiając się na takim przygotowaniu uczniów, by zdali oni egzaminy, stosując style nauczania, które nie rozwijają prawdziwego zrozumienia materiału (Harlen, 2014).

Oczywiste jest, że formalne oceny i egzaminy odgrywają ważną rolę w potwierdzaniu efektów procesu uczenia się jako „bramy” do kształcenia na kolejnych etapach (np. dostęp do dalszej edukacji/ wstęp na uczelnie wyższe). Podczas gdy tego typu ocenianie może być dostępne dla niektórych osób uczących się (np. arkusze przygotowane w alfabecie Braille'a dla osób uczących się z dysfunkcją wzroku), nadal będzie istniała niewielka liczba osób uczących się, przede wszystkim tych z niepełnosprawnością intelektualną, dla których ocena ich osiągnięć w formie egzaminów nie będzie odpowiednia. Powinny zatem istnieć włączające ramy potwierdzania efektów procesu uczenia się i osiągnięć wszystkich osób uczących się, w tym osób posiadających bardziej złożone potrzeby w zakresie wsparcia, a w szczególności osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Choć ocena dokonywana przez nauczycieli oraz testy i egzaminy mają swoje stałe miejsce w całym systemie, uczestnicy przeprowadzonych konsultacji uznali, że należy zmniejszyć nacisk na metody oceniania związane z formami oceny „wysokiej stawki", które mogą zachęcać nauczycieli do koncentrowania się na tym, co łatwo zmierzyć, zamiast przekazywania uczniom wysokiej jakości informacji zwrotnych, które pomogą im w dalszej nauce oraz będą wspierać działania prewencyjne i wczesne interwencje.

W przepisach prawa i polityce należy określić funkcje oceny, a zwłaszcza rozważyć związek między codzienną oceną dokonywaną przez nauczycieli (gdyż to z jej rezultatów wynika, czy uczeń ma trudności w nauce) a pogłębioną oceną dokonywaną przez szkolnych specjalistów i zewnętrzne zespoły wielospecjalistyczne, która ma służyć wczesnej interwencji. Nauczyciele powinni uczestniczyć w specjalistycznych ocenach, by poszerzać swoje umiejętności i kompetencje w pracy z uczniami posiadającymi różnorodne potrzeby, a także by obalić pogląd, że jedynie „eksperci” są w stanie skutecznie nauczać uczniów, którzy potrzebują dostosowanego podejścia lub dodatkowego wsparcia.

Model „Edukacja dla wszystkich” będzie okazją do opracowania spójnych ram oceniania, które określą jasne zależności między różnymi funkcjami oceny i późniejszym wykorzystaniem informacji z niej płynących. Choć główny nacisk zostanie położony na rozwój uczniów, nowe ustalenia powinny obejmować przegląd sposobów wykorzystywania informacji do wydawania opinii o szkołach. Praca ta będzie wymagała ścisłej współpracy między szkołami/ innymi ośrodkami i agendami, aby zapewnić, że wszystkie osoby uczące się otrzymają wsparcie, którego potrzebują, gdy tylko zostaną zidentyfikowane jakiekolwiek bariery w uczeniu się.

Założenie 6.

**Szkoły będą współpracować i wykorzystywać elastyczność podejść dostępnych w programie nauczania, aby zapewnić spersonalizowaną naukę i wsparcie. Uczniowie, rodzice, specjaliści z różnych dziedzin oraz lokalni usługodawcy będą współpracować z personelem szkoły w celu zaplanowania realizacji odpowiednich programów i udzielenia wsparcia potrzebnego do zapewnienia każdemu uczniowi możliwości dokonywania postępów.**

**Personalizacja pozwala uczniom dzielić się swoimi mocnymi stronami, wyzwaniami, preferencjami i potrzebami oraz brać udział w planowaniu, w jaki sposób uzyskują dostęp do informacji i przetwarzają je, w jaki sposób przyswajają treści nauczania i pojęcia oraz wyrażają to, co wiedzą i rozumieją. Zamiast planować zajęcia dla większości klasy, a następnie różnicować je w odniesieniu do niektórych uczniów, nauczyciele powinni dysponować szeregiem strategii, które mogą wykorzystać w taki sposób, by uczniowie nie musieli zmagać się z trudnościami lub ponosić porażek, zanim uzyskają odpowiednie wsparcie.**

Szkoły muszą rozwijać włączające podejścia pedagogiczne, odchodząc od koncepcji reagowania na indywidualne trudności (postrzegane jako wewnętrzne trudności ucznia) i podejmowania prób dopasowywania uczniów do istniejącego systemu, na rzecz wprowadzania zmian w strukturach i procesach szkolnych.

Spersonalizowane podejście rozszerza zakres dostępnych środków, by objąć wszystkich członków społeczności uczącej się, a także uwzględnia zasady uniwersalnego projektowania procesu uczenia się, by uwzględnić wszystkich uczniów, a także środowisko klasy/ szkoły. Sukces takich strategii nie tylko wspiera dostęp do pełnego zakresu możliwości uczenia się z rówieśnikami, ale także prawdopodobnie zmniejszy potrzebę udzielania bardziej intensywnego wsparcia na późniejszym etapie.

Kiedy uczenie się jest spersonalizowane, uczniowie w coraz większym stopniu biorą odpowiedzialność za własną naukę, uczestnicząc w jej projektowaniu i odpowiadając za powiązanie jej z własnymi zainteresowaniami (Bray i McClaskey, 2014). Różni się to od zindywidualizowanego uczenia się, które zazwyczaj jest prowadzone przez nauczyciela. Indywidualizacja jest często postrzegana jako sposób na „włączanie” do głównego nurtu nauczania uczniów posiadających potrzeby w zakresie dodatkowego wsparcia. Zbyt często wykorzystuje się rodzaje zindywidualizowanych działań stosowanych w szkolnictwie specjalnym, a nie formy nauczania i organizacji, które mogą angażować wszystkich uczniów w działania realizowane w klasie.

Wysiłki podejmowane na rzecz włączania osób uczących się, które zależą od praktyk przeniesionych z edukacji specjalnej, sprzyjają powstawaniu nowych i bardziej subtelnych form segregacji, nawet w placówkach ogólnodostępnych (Florian i in., 2016). Indywidualizacja może również wymagać dużych zasobów i prowadzić do wniosku, że edukacja włączająca nie jest możliwa bez znacznych dodatkowych funduszy.

Podczas ostatnich konsultacji interesariusze w Polsce poparli koncepcję odejścia od koncentrowania się na indywidualizacji procesu nauczania. W szczególności wyrazili swoje obawy, że edukacja indywidualna nie powinna wykluczać uczniów ze szkoły i skazywać ich na izolację i uczenie się w domu.

Wyzwania związane z personalizacją kształcenia spotkały się z powszechną akceptacją uczestników konsultacji. W szczególności należy zwrócić uwagę na następujące kwestie:

* Wielu uczniów posiadających potrzeby dodatkowego wsparcia nie odnalazłoby się w niektórych obecnych klasach, w których stosuje się bardzo formalne/ tradycyjne podejścia. Edukacja włączająca wymaga wprowadzenia zmian w systemie, by dostosować go do potrzeb uczniów, a nie odwrotnie. Zwiększenie elastyczności stosowanych podejść przyniesie korzyści wszystkim osobom uczącym się, umożliwiając, na przykład, poświęcenie większej uwagi bardziej uzdolnionym i utalentowanym uczniom oraz tym o bardziej złożonych potrzebach.
* Program nauczania, ocenianie i podejścia pedagogiczne są ze sobą ściśle powiązane. Elastyczne ramy programowe należy opracować z myślą o WSZYSTKICH uczniach, bez tworzenia odrębnych programów nauczania dla niektórych, które to programy mogą ograniczać ich oczekiwania i możliwości. Alves (2020) konkluduje: *Jeśli szkoły są zachęcane do tego, by stać się placówkami edukacji włączającej, ale istnieje obowiązkowy, ściśle określony, zakres programu nauczania, który nie pozwala nauczycielom na dostosowanie treści, podejść pedagogicznych lub oceniania do różnych cech i potrzeb uczniów, to wynikający z tego paradoks może uniemożliwić realizację prawdziwej praktyki włączającej* (str. 282).
* Niedawna pandemia uwypukliła również potrzebę stosowania elastycznego podejścia, w szczególności w zakresie mieszanych metod nauczania i e-learningu, aby móc radzić sobie z uczniami o różnych potrzebach, którzy mogą pracować w różnym tempie.

Szkoły, rozważając to, co mogą zapewnić uczniom, powinny „zmapować” zakres dostępnych możliwości w zakresie wsparcia i zaoferować te formy, które odpowiadają na potrzeby uczniów (np. dodatkowe zajęcia z czytania i rozwijania podstawowych umiejętności, programy specjalistyczne, terapie, pomoc nauczycieli specjalistów, wsparcie asystenta, elastyczność w realizacji programu nauczania, podejścia pedagogiczne, zaangażowanie rodziców i lokalne wsparcie ze strony różnych instytucji).

Pozwoli to szkołom na monitorowanie i ocenę tego, co działa oraz planowanie rozwoju, zapewniając, że wszyscy uczniowie, w tym ci pochodzący z grup defaworyzowanych, będą mieli dostęp do odpowiednich programów nauczania oraz podejść w zakresie ich kształcenia. Skuteczna mapa może zapewnić wyraźne powiązanie między zapewnieniem kształcenia i postępami uczniów oraz może wskazać luki, w których potrzebny jest dalszy rozwój kadry i/ lub szkoły. Może też zaprezentować dokonane postępy (np. w przypadku ograniczonego wsparcia) oraz umożliwić ustalenie czy wsparcia zostało zrealizowane i wskazać, jaka jest efektywność finansowa podejmowanych działań.

Wdrażanie modelu MEiN „Edukacja dla wszystkich” potencjalnie zapewni możliwość słuchania uczniów i opracowania bardziej elastycznej podstawy programowej, aby zaspokoić ich różnorodne potrzeby. To z kolei może przyczynić się do zapewniania ciągłości wsparcia, poprawy przepływu informacji i sprawić, że współpraca między poszczególnymi agendami będzie skuteczniejsza.

Założenie 7.

**Rola placówek specjalnych będzie rozwijana w celu wykorzystania doświadczenia i wiedzy ich pracowników do wspierania uczniów z niepełnosprawnościami i posiadających bardziej złożone potrzeby w sposób, który zwiększy możliwości szkół ogólnodostępnych w zakresie włączania wszystkich osób uczących się.**

**Szkoły i placówki specjalne będą odgrywały kluczową rolę we wspieraniu przechodzenia na model oparty na prawach oraz włączaniu wszystkich uczniów w społeczność ich lokalnych szkół. Będzie to zależało od opracowania struktur i procesów, które umożliwią skuteczną koordynację działań między ośrodkami i instytucjami w całym systemie, w tym także zaangażowanie rodziców i zainteresowanych stron. Pracownikom placówek specjalnych należy zaoferować możliwości rozwoju zawodowego, aby przygotować ich do nowej roli, a także by zapewnić zatrzymanie w systemie posiadanych przez nich kompetencji (np. w przypadku niepełnosprawności o wąskim zakresie występowania, takich jak dysfunkcje wzrokowe, słuchowe i intelektualne).**

Niedawno zakończone konsultacje wykazały szerokie poparcie dla zmiany roli szkół specjalnych, ale należy wyraźnie zaznaczyć, że jest to długoterminowy program prac. Szkoły specjalne nie zostaną wprawdzie zamknięte, ale ich działalność będzie rozwijana w celu bardziej efektywnego wykorzystania specjalistycznej wiedzy, aby podnieść poziom umiejętności i kompetencji nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych.

Podczas konsultacji pojawiły się obawy, że nowe centra specjalistyczne nie będą zbyt liczne i będą zbyt oddalone od niektórych szkół, aby mogły odgrywać skuteczną rolę. Podkreśla to potrzebę uwzględnienia wsparcia ze strony takich placówek w ogólnej lokalnej/ regionalnej ofercie, która obejmuje także specjalistyczny personel pracujący w szkołach ogólnodostępnych oraz wsparcie ze strony innych lokalnych zasobów (np. organizacji pozarządowych, nowych międzysektorowych ośrodków wsparcia).

Uczestnicy spotkań konsultacyjnych podkreślili, że poradnie pedagogiczno-psychologiczne powinny w dalszym ciągu wspierać szkoły i osoby uczące się oraz pełnić rolę łącznika z pomocą psychologiczną świadczoną przez sektory służby zdrowia lub pomocy społecznej. Powinno to zapewnić, że w obecnej sytuacji rosnące zapotrzebowanie na pomoc psychologiczną we wszystkich szkołach zostanie zaspokojone.

Nie ulega wątpliwości, że rodzice coraz częściej wybierają dla swoich dzieci wymagających dodatkowego wsparcia edukację w szkołach ogólnodostępnych. Dlatego też w okresie wprowadzania zmian należy utrzymać wysoką jakość specjalistycznego wsparcia dla uczniów we wszystkich placówkach.

Autorzy dokumentu UNESCO (2017) dostrzegają dylemat, przed którym stają niektórzy rodzice i zauważają, że warto wprowadzić rozróżnienie pomiędzy potrzebami, prawami i możliwościami. Twierdzą oni, że: *Podczas gdy wszyscy uczący się posiadają pewne potrzeby (np. w zakresie odpowiedniego nauczania), mają oni również prawo do pełnego uczestnictwa w życiu wspólnej instytucji społecznej (jaką jest lokalna szkoła ogólnodostępna), która oferuje im szereg możliwości. Zbyt często rodzice są zmuszeni wybierać pomiędzy zapewnieniem, że potrzeby ich dziecka są zaspakajane (co czasami oznacza umieszczenie dziecka w specjalnej szkole lub placówce), a zapewnieniem, że ma ono takie same prawa i możliwości jak inni uczniowie (co oznacza umieszczenie go w szkole ogólnodostępnej)* (str. 231).

Ogólnie rzecz biorąc, państwa powinny pracować nad stworzeniem systemu edukacji, w którym takie wybory nie będą już konieczne. System ten powinien wspierać lokalne szkoły i nauczycieli w rozwijaniu ich możliwości, między innymi poprzez zwiększenie współpracy między sektorami.

Należy również uznać, że segregacja jest sprzeczna z *Konwencją Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych* (UNCRPD). Jest to potwierdzone przez Komitet Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ w *Komentarzu Ogólnym nr 6 do Artykułu 5. Konwencji - Równość i niedyskryminacja*, który stanowi, co następuje:

*„Komitet zaobserwował, że często dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność, taka jak (...) segregacja, niesłusznie nie jest uznawana za dyskryminację i jest błędnie uzasadniana jako stosowana, między innymi, w celu rzekomej ochrony danej osoby niepełnosprawnej lub opieki nad nią, w jej najlepszym interesie lub w interesie porządku publicznego. Takie praktyki stoją w bezpośredniej sprzeczności z Konwencją i jej zasadami, w tym z poszanowaniem przyrodzonej godności, autonomii i wolności dokonywania wyborów”.*

W ramach badania rozpoznawczego dotyczącego włączania do szkół ogólnodostępnych uczniów posiadających bardziej złożone potrzeby w zakresie wsparcia, autorzy dokumentu pt.: *Inclusion Europe* (2018) zauważają, że wszystkie kraje, które wzięły udział w tym badaniu, stwierdziły, że istniały możliwości zwolnienia z prawnego obowiązku kształcenia dzieci ze złożonymi potrzebami w zakresie wsparcia, jeśli wnioskowali o to rodzice. W raporcie przyznano również, że „*osoby posiadające złożone potrzeby w zakresie wsparcia wydają się być wciąż „niewidzialnymi obywatelami” i nie są odnotowywane w żadnych ogólnych statystykach i analizach”* (str. 22). Podkreśla to jeszcze bardziej znaczenie monitorowania oferty przeznaczonej dla tej grupy uczniów.

Europejska Agencja (European Agency 2019b) w ramach projektu pt.: *the Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education* (CROSP) (pol.: *Zmieniająca się rola szkół i placówek specjalnych we wspieraniu edukacji włączającej*) analizuje rodzaj międzysektorowych ram politycznych potrzebnych do skutecznego wspierania zmieniającej się roli specjalistycznej oferty oraz typów zmian i reform wymaganych do zapewnienia, że prawa do edukacji włączającej wszystkich osób uczących się są skutecznie realizowane. Projekt zawiera również przykłady krajów, które wprowadzają zmiany w relacjach między szkołami ogólnodostępnymi a placówkami specjalnymi oraz rozwijają nowe systemy udzielania wsparcia.

W ramach ww. projektu CROSP określono 4 czynniki uznane przez decydentów politycznych za istotne:

1. Mechanizmy zarządcze wspierające współpracę pomiędzy placówkami specjalnymi a szkołami ogólnodostępnymi na wszystkich poziomach.
2. Polityka i strategie finansowania, które wspierają placówki specjalne, powinny stanowić źródło zasobów dla edukacji włączającej.
3. Mechanizmy budowania potencjału, które umożliwiają profesjonalistom zatrudnionym w placówkach specjalnych skuteczne wspieranie interesariuszy ze szkół ogólnodostępnych.
4. Mechanizmy zapewniania jakości w zakresie specjalistycznej oferty, które promują przejrzyste i rozliczalne systemy edukacji włączającej.

Wdrożenie modelu „Edukacja dla wszystkich” może przyczynić się do określenia nowej roli szkół/ placówek specjalnych, wykorzystując informacje zgromadzone w czasie realizacji projektów pilotażowych oraz szkoleń, jak również przekazywane ze szkół integracyjnych w celu rozszerzenia współpracy między szkołami i placówkami specjalnymi a szkołami ogólnodostępnymi.

Założenie 8.

**Standardy i wskaźniki uzgodnione z interesariuszami będą stanowić podstawę procesu monitorowania i rozliczalności w całym systemie, który zapewnia wysoką jakość edukacji włączającej dla wszystkich osób uczących się. Standardy będą spójne we wszystkich ministerstwach i sektorach, a wszystkie zainteresowane strony wezmą odpowiedzialność za wszystkie osoby uczące się i będą rozliczane z podejmowanych działań.**

**Ramy zapewniania jakości mogą wzmacniać wspólna wizję tego, jak powinna wyglądać skuteczna praktyka włączająca, dostarczać wytycznych w zakresie jej wdrażania na wszystkich poziomach systemu oraz określać wskaźniki ewaluacji działań w edukacji i szerzej rozumianych usługach. Podczas opracowywania takich ram dyskusja między interesariuszami może zakwestionować założenia, przekonania i wartości, jak również wskazać priorytety i ocenić dokonane postępy (European Agency, 2014a), a także wyjaśnić role, obowiązki i odpowiedzialność społeczną interesariuszy.**

Rozliczalność można zdefiniować jako zarządzanie różnorodnymi oczekiwaniami generowanymi wewnątrz i na zewnątrz organizacji, które podkreślają obawy społeczne, naciski polityczne, przeszkody administracyjne, zarządzanie odgórne, reakcje na dynamikę rynku, odpowiedzialność zawodową i zasady etyczne (Koren, 2013). Potrzebne są szeroko zakrojone konsultacje, aby wspólnie uzgodnić kluczowe rezultaty dla osób uczących się w systemie edukacji, aby wyjaśnić oczekiwania liderów, nauczycieli i profesjonalistów z innych sektorów, rodziców, osób uczących się i innych społecznych interesariuszy.

Taki model będzie wspierał koncepcję, że rozliczalność nie jest narzucana z zewnątrz, ale leży w gestii interesariuszy. Gilbert (2012) zauważa, że stosowne przez szkoły praktyki w zakresie ich rozliczalności wymagają:

* większego poczucia odpowiedzialności nauczycieli i szkół za rozliczalność, by wspierać ich profesjonalizm i proces uczenia się uczniów,
* dynamicznej, opartej na praktyce włączającej, ewaluacji szkoły, w której uczestniczą uczniowie, rodzice, pracownicy, władze i społeczność lokalna, co ma prowadzić do doskonalenia stosowanych praktyk,
* kultury refleksji zawodowej, dociekań i uczenia się zarówno w obrębie danej szkoły, jak i między placówkami w celu podnoszenia aspiracji nauczycieli i doskonalenia ich praktyki,
* współpracy w obrębie danej szkoły jak i między placówkami postrzeganej jako skuteczne narzędzia doskonalenia,
* istnienia sieci szkół, które angażują wszystkie placówki w celu zwiększenia ich potencjału,
* ukierunkowanych kontroli, które wspierają politykę i stosowaną przez szkoły praktykę w zakresie rozliczalności.

Rozliczalność za stymulowanie poprawy powinna uwzględniać wkład (np. zasoby, wsparcie), struktury, procesy i wyniki oraz relacje, jakie zachodzą między tymi elementami. Powinna wykorzystywać różnorodne źródła informacji w celu monitorowania zarówno jakości, jak i zapewnienia równości szans edukacyjnych oraz wykorzystywać zebrane dane w celu dalszej poprawy.

Przejrzystość ma zasadnicze znaczenie w każdym systemie rozliczalności, który musi jasno określać cel, w jakim informacje i dane są wykorzystywane w ramach dobrze skoordynowanego i łatwego do zarządzania systemu, odzwierciedlającego osiągane wyniki i wprowadzane udoskonalenia. *Ważne jest, by szkoły, systemy szkolnictwa oraz rządy opracowały i stosowały procesy rozliczania, które promują cele, jakie chcą osiągnąć, gdyż procesy te mogą być silnym bodźcem wpływającym na określenie nakładu czasu, energii, zasobów finansowych i zawodowych* (Barrett 2014, str. 85).

Wynika z tego, że system, który postrzega każdego ucznia w sposób bardziej holistyczny, będzie wymagał bardziej wszechstronnego zestawu wskaźników jakości. Takie podejście będzie wymagało wykorzystania informacji ilościowych, uzupełnionych przeglądami, które dostarczają informacji jakościowych o szkołach*.* Autorzy dokumentu UNESCO (2017) zauważają, że*: W krajach o wąsko pojmowanych kryteriach definiowania sukcesu, mechanizmy monitorowania mogą utrudniać rozwój bardziej włączającego systemu edukacji. Dobrze funkcjonujący system edukacji wymaga realizacji polityki, która koncentruje się na uczestnictwie i osiągnięciach wszystkich osób uczących się* (str. 21).

Oprócz pomiaru umiejętności i kompetencji potrzebnych do odniesienia sukcesu w szkole i w przyszłym życiu osób uczących się, należy także uwzględnić dokładne i rzetelne dane o zasobach i innych nakładach, strukturach oraz procesach, które ostatecznie wpływają na proces uczenia się. Dane takie są szczególnie ważne w odniesieniu do doświadczeń grup mniejszościowych i osób potencjalnie podatnych na osiąganie słabych wyników w nauce.

Nakłady i zasoby przekazywane szkołom mogłyby być powiązane z wynikami posiadającymi wartość dodaną (pomiar skorygowany, by uwzględnić bazowe poziomy referencyjne w zakresie osiągnięć uczniów), tak by szkoły były rozliczane z wpływu, jaki wywierają na proces uczenia się, a nie z wpływu wcześniejszych doświadczeń życiowych uczniów bądź ich pobytów w innych placówkach, itp.

Analiza danych powinna uwzględniać dostęp i uczestnictwo w pełnym zakresie możliwości oraz postępy i osiągnięcia we wszystkich obszarach uczenia się. Obejmuje to informacje na temat:

* tego, którzy uczniowie otrzymują dostęp do jakich usług, a także kiedy, w jakim czasie i miejscu, zapewniając, że wszystkie osoby uczące się są brane pod uwagę,
* jakości usług i osiągniętych dzięki nim rezultatów (unikanie klasyfikowania, kategoryzowania i etykietowania osób uczących się w celu dostarczenia informacji na temat otrzymywanego przez nie wsparcia).

Krótko mówiąc: *„...zadawanie właściwych pytań dotyczących polityki jest punktem wyjścia do gromadzenia danych, które w znaczący sposób wpływają na jej kierunki”* (European Agency, 2014, str. 40). Tego typu pytania dotyczące polityki mogą być wykorzystane do zastanowienia się, czy kluczowe struktury i procesy zostały wdrożone, czy też nie. Wskaźniki, często formułowane w formie pytań, mogą umożliwić stosowanie elastycznego podejścia do zrozumienia polityki, strategii i ich wdrażania oraz pokazać, w jakim stopniu system promuje stopniowe wprowadzanie zmian (Downes, 2014, 2014a).

Co istotne, wskaźniki dotyczące istniejących struktur mogą stanowić sposób na zapewnienie nadrzędnych krajowych ram w zakresie kluczowych kwestii wymagających rozwiązania (Downes, 2015), pomagając tym samym w określeniu warunków umożliwiających osiągnięcie sukcesu, przy jednoczesnym poszanowaniu profesjonalnych opinii interesariuszy i unikaniu odgórnych nakazów. Wskaźniki mogą ponadto wspierać dzielenie się przykładami poprzez podkreślanie tych elementów, dzięki którym możliwe jest zastosowanie danej praktyki w innych złożonych sytuacjach.

Opracowywaniu wskaźników dla systemów włączających funkcjonujących w szkołach i w ich otoczeniu powinno towarzyszyć przekonanie, że uczeń znajduje się w centrum szeregu różnych systemów, które współpracują ze sobą, aby kształtować jego rozwój (European Agency 2016b, 2017a). Z kolei takie podejście może wspierać spójność i ujednolicać działania podejmowane w zakresie planowania, wdrażania, monitorowania i ewaluacji na poziomie szkoły, społeczności lokalnej oraz na poziomie regionalnym i krajowym. Standardy jakości i wskaźniki mogą zatem pomóc szkołom włączyć zapewnianie jakości do ich polityki oraz umożliwić im działanie zgodnie z zasadami organizacji uczącej się, dążącej do ciągłego doskonalenia swoich praktyk (Ebersold i Meijer, 2016).

Model MEiN „Edukacja dla wszystkich” potencjalnie przyczyni się do zapewnienia wysokiej jakości edukacji wszystkim osobom uczącym się poprzez poprawę monitorowania i ewaluacji oraz zwiększenie odpowiedzialności szkół i instytucji w tym procesie, określając jasno role i obowiązki w zakresie odpowiedzialności za zapewnienie realizacji praw wszystkich uczniów zarówno do edukacji, jak i w ramach niej.

Wnioski

Konsultacje przeprowadzone w całej Polsce w okresie od października do grudnia 2020 r. dostarczyły informacji zwrotnych od szerokiego grona interesariuszy. Powszechnie uznano, że *Założenia* w sposób kompleksowy odnoszą się do kwestii, z którymi boryka się polski system edukacji. W wielu przypadkach, w zależności od stanowiska danego respondenta, to samo zagadnienie był postrzegane zarówno jako wyzwanie, jak i szansa. Negatywne odpowiedzi wydawały się być komentarzem do obecnej sytuacji w systemie edukacji, podczas gdy inni interesariusze uznawali *Założenia* za deklarację osiągnięcia pożądanych długoterminowych rezultatów i szansę na stworzenie wysokiej jakości systemu dla wszystkich osób uczących się.

W miarę postępu prac, prowadzenie dialogu z interesariuszami powinno stanowić priorytet w celu zwiększenia świadomości i zrozumienia celu *Założeń.* Dalsze szczegółowe planowanie będzie wymagane w odniesieniu do każdej fazy wdrażania modelu, z uwzględnieniem projektów pilotażowych realizowanych obecnie i w przyszłości. Ogólnie rzecz biorąc, proces wprowadzania zmian powinien być postrzegany jako długoterminowy i wdrażany w realistycznym tempie, w celu zapewnienia sukcesu wspólnych wysiłków zmierzających do osiągnięcia uzgodnionych celów i zagwarantowania, że w systemie edukacji w Polsce „Edukacja dla wszystkich” stanie się rzeczywistością.

Bibliografia

Barrett, D., 2014. Resourcing Inclusive Education, w: C. Forlin and T. Loreman (red.) *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, tom 3.).* Emerald Group Publishing Limited.

Bray, B. i McClaskey, K., 2014. *Make learning personal: The what, who, how, where, and why.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Council of the European Union, 2020. Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future 2020/C 193/04.

Commissioner for Human Rights, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: A position paper*. Council of Europe.

Degener, T., Uldry, M. 2018. *Towards Inclusive Equality: 10 Years Committee on the Rights of Persons with Disabilities*. Bochum, Germany, Protestant University of Applied Sciences Rhineland-Westphalia-Lippe.

Downes, P. 2014. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change.* Lifelong Learning Series, Aspin, D. N., Chapman, J. D. (red.) Dordrecht: Springer Verlag.

Downes, P. 2014a. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention*. European Union Urbact Prevent Project. Paris: 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*. Invited presentation, EU Commission Schools Policy Group, June 4-5, 2015, Rue Joseph II, Brussels.

Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. 2017. *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ebersold, S. Meijer, C. 2016. Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends, w: A. Watkins, C. Meijer (red.). *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gastr. International perspectives on Inclusive Education*, tom. 8. Bingley: Emerald.

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. *Profile of Inclusive Teachers.* Odense, Denmark European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a. *Education for All: Special needs and inclusive education in Malta. Annex 2: Desk research report*. Odense, Denmark European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014b. *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practic*e. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2016a. *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark European Agency (A. Mangiaracina, red.).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016 b*. Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples*. (STR. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné and M. Kyriazopoulou, red.). Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. (V.J. Donnelly i A. Kefallinou, red.). Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017b. *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Final summary report*. In V. J. Donnelly i A. Kefallinou (red.). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a. *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report*. (S. Symeonidou, red.). Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir, A. Watkins (red.). Odense, Denmark European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c*. Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders.* (V. Donnelly i A. Kefallinou, red.). Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. (A. De Vroey, S. Symeonidou and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019b. *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou i E. Rebollo Píriz, red.). Odense, Denmark.

European Commission, 2020a. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Achieving the European Education Area by 2025.* Brussels, 30.9.2020 COM (2020) 625 final.

European Commission, 2020b. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Brussels, 24.11.2020 COM (2020) 758 final.

European Commission, EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission 2021a. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *EU Strategy on the Rights of the Child*. Brussels, 24.3.2021 COM (2021) 142 final.

European Commission 2021b. *Proposal for a Council Recommendation establishing the European Child Guarantee.* Brussels, 24.3.2021 COM (20201) 137 final.

European Commission 2021c. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030* Brussels, 3.3.2021. COM (2021) 101 final.

European Union, 2012. *Charter of Fundamental Rights of the European Union* 2012/C 326/02.

Florian, L., Black-Hawkins, K. i Rouse, M. 2016. *Achievement and Inclusion in Schools*, 2nd edition. London, Routledge.

Gilbert, C., 2012. *Towards a self-improving system: the role of school accountability.* Nottingham: NCSL.

Graham, L. (red.) 2020. *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice.* Sydney: Allen & Unwin.

Harlen, W. 2014. *Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education (CPRT Research Survey 1).* York: Cambridge Primary Review Trust.

Human Rights Council, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education*. Report of the UN High Commissioner for Human Rights. Human Rights Council Fortieth Session, UN General Assembly .

Inclusion Europe, 2018. *Exploratory study on the inclusion of pupils with complex support needs in mainstream schools*. Brussels: European Association of Societies of Persons with Intellectual Disabilities and their Families.

Koren, A. 2013 *Accountabilities for equity and learning.* Keynote article for discussion European Policy Network on School Leadership, dostęp: [www.schoolleadershistr.eu](http://www.schoolleadershistr.eu)

Mays, D., Jindal-Snape, D. i Boyle, C. 2020. Transitions of children with additional support needs across stages, w: C. Boyle, J. Anderson, A. Page i S. Mavropoulou (red.), *Inclusive education: Global issues and controversies* (str. 163–178). Leiden: Brill.

Messiou, K. Ainscow, M. 2015. Engaging with the views of students; a catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education*, tom 5., 2 October 2015, str. 246-255.

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain*. Paris: OECD.

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed.* PISA. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2020. *Job Creation and Local Economic Development 2020: Rebuilding Better*. OECD Publishing, Paris.

Schwab, S. 2017. The impact of contact on students’ attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62 (1), str. 160–165.

Snow, P. i Powell, M. 2012. *Youth (in)justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence*. Canberra: Australian Institute of Criminology.

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education*, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4, dostęp: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2019. *Concluding observations on the combined 2nd and 3rd periodic reports of Spain*. 13 May 2019. CRPD/C/ESP/CO/2-3, dostęp: <https://digitallibrary.un.org/record/3848691?ln=en>

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2018 General comment no. 6, 26 April 2018 on equality and non-discrimination CRPD/C/GC/6.

UNESCO 2015. EFA Global Monitoring Report, 2015. *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.

UNESCO 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO.

UNESCO 2020. Global Education Monitoring Report 2020: *Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

UNESCO 2021a. Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – *Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

UNESCO 2021b. *How Committed? Unlocking financing for equity in education*. Global Education Monitoring Report Policy Paper 44 January 2021 Paris: UNESCO.

United Nations General Assembly, 1989. *Convention on the Rights of the* Child, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, tom 1577.

United Nations General Assembly 2006*. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 13 December 2006. A/RES/61/106.

United Nations General Assembly 2019. Human Rights Council 40th session*. Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education*. Report of the UN High Commissioner for Human Rights (22 January 2019).