











## SPIS TREŚCI

<b>PRZEDMOWA</b> .....	<b>5</b>
<b>STRESZCZENIE</b> .....	<b>6</b>
<b>MOŻLIWIE NAJWCZEŚNIEJ</b> .....	<b>8</b>
Wstęp.....	8
Wczesna interwencja .....	8
Wczesne wykrywanie i ocenianie.....	9
Wczesne wsparcie.....	9
Planowanie przejścia.....	10
<b>EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z KORZYŚCIĄ DLA WSZYSTKICH</b> .....	<b>12</b>
Wstęp.....	12
Edukacja włączająca sposobem na podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów .....	13
„Wszystko co dobre dla uczniów z SPE, dobre jest dla wszystkich uczniów” .....	14
Monitorowanie postępów.....	16
<b>WYSOKO WYKWALIFIKOWANI SPECJALIŚCI</b> .....	<b>17</b>
Wstęp.....	17
Wstępne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli .....	17
Profile nauczycieli edukacji włączającej i innych specjalistów.....	18
Metody rekrutacji.....	19
Pozytywne postawy .....	19
Sieci współpracy i koordynacja .....	20
<b>SYSTEMY WSPARCIA I MECHANIZMY FINANSOWANIA</b> .....	<b>22</b>
Wstęp.....	22
Systemy wsparcia i mechanizmy finansowania.....	22
<i>Wczesna Interwencja (WI)</i> .....	23
<i>Edukacja włączająca a praktyka oświatowa</i> .....	24
<i>Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET)</i> .....	25
<i>Technologia Informacyjna i Komputerowa (TIK)</i> .....	26
<b>RZETELNE DANE</b> .....	<b>28</b>



---

Wstęp.....	28
Monitorowanie praw uczniów.....	29
Monitorowanie efektywności systemów edukacji włączającej.....	31
<b>PLANUJĄC PRZYSZŁOŚĆ.....</b>	<b>35</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>36</b>



## PRZEDMOWA

W listopadzie 2013 r. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencja) zorganizowała międzynarodową konferencję, która umożliwiła otwartą debatę na temat edukacji włączającej. W debacie uczestniczyły wszystkie zainteresowane strony: decydenci, naukowcy i praktycy oraz osoby niepełnosprawne i ich rodziny.

Rozmowy na temat edukacji włączającej wiążą się z rozmowami na temat różnic: jak sobie radzić z różnicami w szkołach, podczas zajęć w szkole i jak do nich podchodzić ogólnie w programie nauczania. Tocząca się aktualnie debata nie dotyczy już tego czym jest „włączenie” ani dlaczego jest ono potrzebne; podstawową kwestią jest sposób jego osiągnięcia. W jaki sposób poczynić postępy na poziomie krajowym, jak wdrożyć właściwe środki polityki na poziomach regionalnym i lokalnym, w jaki sposób nauczyciele mogą sobie najlepiej poradzić z różnicami, prowadząc zajęcia; to podstawowe zagadnienia, które omawiano podczas konferencji.

W niniejszym dokumencie przedstawiono pięć istotnych przesłań przedstawionych przez Agencję i omawianych w grupach podczas konferencji. Uczestników poproszono o wyrażenie opinii i udział w debacie poświęconej poniższym pięciu kluczowym przesłaniom:

- *Możliwie najwcześniej*: pozytywne skutki wczesnej diagnozy i interwencji oraz środków zapobiegawczych.
- *Edukacja włączająca z korzyścią dla wszystkich*: pozytywne skutki edukacji włączającej w sferach edukacyjnej i społecznej.
- *Wysoko wykwalifikowana kadra*: znaczenie posiadania wysoko wykwalifikowanej kadry ogólnie, a nauczycieli w szczególności.
- *Systemy wsparcia i mechanizmy finansowania*: zapotrzebowanie na dobrze ugruntowane systemy wsparcia i powiązane mechanizmy finansowania.
- *Wiarygodne dane*: ważna rola danych oraz korzyści i ograniczenia związane z ich wykorzystaniem.

Wymienione kluczowe przesłania to podsumowanie zasadniczej części prac prowadzonych przez Agencję w ostatnim dziesięcioleciu, dotyczące istotnych aspektów edukacji włączającej.

Agencja pragnie podziękować wszystkim uczestnikom konferencji za ich wkład i zaangażowanie w tę ważną debatę.

Per Ch Gunnvall

Przewodniczący

Cor J.W. Meijer

Dyrektor



## STRESZCZENIE

Międzynarodowa konferencja to platforma do wymiany refleksji i rozmów na temat edukacji włączającej z różnych perspektyw oraz z zaangażowaniem wszystkich zainteresowanych stron.

Wśród podstawowych zagadnień omawianych podczas konferencji znalazły się następujące kwestie: jak radzić sobie z ze zróżnicowaniem w edukacji i jak wykorzystywać wynikające z tego zróżnicowania korzyści, jak skutecznie wspierać uczniów, nauczycieli i rodziny, jak czerpać korzyści z różnic w edukacji, jak monitorować proces wdrażania i jak najlepiej wykorzystywać zasoby.

Agencja wskazała pięć kluczowych przesłań, które szczegółowo omówiono, dając początek dalszym rozważaniom i działaniom.

Uczestnicy konferencji poddali pod rozwagę szereg czynników oraz zaproponowali działania związane z kluczowymi przesłaniami:

- *Możliwie najwcześniej*: wszystkim dzieciom przysługuje prawo do otrzymania koniecznego wsparcia możliwie najszybciej i zawsze, gdy go potrzebują. To wiąże się z koordynacją i współpracą zaangażowanych służb, pod kierownictwem jednej z nich. Zaangażowane strony muszą wypracować między sobą właściwą komunikację, która umożliwi im rozumienie oraz wzajemną wymianę informacji. Wśród zainteresowanych stron najważniejsi są rodzice.
- *Edukacja włączająca z korzyścią dla wszystkich*: celem edukacji włączającej jest zapewnienie wszystkim uczniom wysokiej jakości kształcenia. Stworzenie szkoły włączającej wymaga wsparcia ze strony całego społeczeństwa: od decydentów do końcowych beneficjentów (uczniów i ich rodzin). Konieczna jest współpraca na wszystkich poziomach, natomiast wszystkie zainteresowane strony muszą mieć wizję oczekiwanych efektów w długoterminowej perspektywie – profil młodego człowieka kreowany przez szkołę i społeczeństwo. Konieczne są zmiany w terminologii, postawach oraz wartościach, odzwierciedlające wartość dodaną zróżnicowania i równoprawnego uczestnictwa.
- *Wysoko wykwalifikowani specjaliści*: przygotowanie nauczycieli i innych specjalistów z dziedziny edukacji do włączenia wymaga zmian we wszystkich obszarach kształcenia zawodowego – w programach szkoleń, codziennych praktykach, rekrutacji, sferze finansowej itd. Następne pokolenie nauczycieli i specjalistów z dziedziny edukacji trzeba przygotować do roli nauczycieli/instruktorów służących wszystkim uczniom; ich szkolenie nie może





koncentrować się wyłącznie na kompetencjach, ale musi obejmować też wartości etyczne.

- *Systemy wsparcia i mechanizmy finansowania*: najlepszych wskaźników dla finansowania nie znajdzie się w środkach finansowych, lecz w ocenie efektywności i osiągnięć. Ważne jest, aby rozważyć wyniki i porównać je z wysiłkami, które włożono w ich osiągnięcie. Wymaga to monitorowania oraz oceny efektywności systemów w celu skoncentrowania środków finansowych na skutecznych podejściach. Systemy motywacyjne powinny zapewniać większe wsparcie finansowe dla uczniów umieszczonych w placówkach włączających, koncentrując się w większym stopniu na wynikach (nie tylko w nauce).
- *Wiarygodne dane*: gromadzenie ważnych i dobrych jakościowo danych wymaga podejścia systemowego, obejmującego kwestie dotyczące ucznia, umieszczenia, nauczyciela oraz dystrybucji środków. Dane dotyczące umieszczenia ucznia to przydatny i konieczny punkt wyjścia, lecz trzeba je uzupełnić przejrzystymi danymi, które wskażą skutki systemowe oraz efekty. Dużo trudniej jest zgromadzić dane dotyczące wyników uczniów – skutków edukacji włączającej – i często brakuje ich w krajowych zbiorach danych.

Główne rezultaty rozmów można ostatecznie podsumować w następujący sposób: planowanie i wdrażanie edukacji włączającej to proces dotyczący całego systemu edukacji i wszystkich uczniów; rzetelność idzie w parze z jakością; edukację włączającą trzeba postrzegać jako koncepcję ewoluującą, w której kwestie zróżnicowania i demokracji nabierają coraz większego znaczenia.



## MOŻLIWIE NAJWCZEŚNIEJ

### Wstęp

Wyrażenie „możliwie najwcześniej” dotyczy przede wszystkim podejmowania interwencji na wczesnym etapie życia dziecka. Obejmuje również wiele innych ważnych elementów, takich jak: interwencja niezwłocznie po stwierdzeniu takiej potrzeby; ocenianie na wczesnym etapie; zapewnienie możliwie najwcześniej wymaganego wsparcia; oraz przygotowanie i planowanie faz przejścia na kolejne etapy edukacji oraz na rynek pracy.

Chociaż w ramach różnych projektów Agencji nie analizowano kwestii zmniejszenia odsetka osób przedwcześnie kończących naukę, to ograniczenie liczby takich osób wymaga dobrej polityki i praktyk w obszarze wczesnego wykrywania oraz wczesnego i efektywnego wsparcia.

### Wczesna interwencja

W trakcie wysłuchania w Parlamencie Europejskim, zorganizowanego przez Agencję w 2011 r., młodzież podniosła następujące kwestie: „Proces włączania zaczyna się w przedszkolu” (Europejska Agencja, 2012a, s. 14); „Zróżnicowanie to zjawisko pozytywne; ważne jest, aby przygotowywać ludzi od początku, pracować z dziećmi, budując lepsze pokolenie” (ibid., s. 29).

W raporcie Agencji z 2010 r. zatytułowanym „*Wczesna interwencja – postępy i rozwój w dziedzinie 2005–2010*” wczesną interwencję (WI) zdefiniowano jako:

*zbiór świadczeń i usług skierowanych do bardzo małych dzieci i ich rodzin, dostępnych na wniosek zainteresowanych w określonym momencie życia dziecka i obejmujących każde działanie podjęte w sytuacji, gdy dziecko potrzebuje specjalnego wsparcia po to, aby: zapewnić mu osobisty rozwój i wspomóc jego przebieg; wzmocnić umiejętności i możliwości jego rodziny; wesprzeć integrację społeczną dziecka i jego rodziny (Europejska Agencja, 2010 r., s. 7).*

Wśród różnych elementów uznanych za istotne w przypadku WI należy przede wszystkim wskazać dostępność:

*podstawowym celem WI jest dotarcie do wszystkich dzieci i rodzin potrzebujących wsparcia tak wcześnie, jak jest to możliwe. We wszystkich krajach za priorytetową uznaje się kwestię wyrównania szans pomiędzy regionami w zakresie dostępności usług WI po to, by zapewnić wszystkim dzieciom i rodzinom zwracającym się o pomoc usługi takiej samej jakości (ibid., s. 7–8).*



Wczesną interwencję omawiano również w ramach projektu *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami*:

*Nauczyciele oraz specjaliści zatrudnieni w centrach wsparcia przedstawili listę priorytetów. Zawierała ona następujące punkty: wysoki priorytet należy przyznać wczesnej interwencji; ważna jest współpraca z rodzicami [między innymi] (Europejska Agencja, 2009a, s. 55).*

### **Wczesne wykrywanie i ocenianie**

Raport Agencji *System oceniania w placówkach włączających: Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej* przedstawia obszerny opis tego ważnego aspektu. Stwierdza się w nim, co następuje:

*Początkowa ocena, jaką na wejściu otrzymują uczniowie, którzy prawdopodobnie mają SPE [specjalne potrzeby edukacyjne], może służyć dwóm celom:*

- *postawieniu diagnozy, a w konsekwencji wydaniu oficjalnej decyzji o stwierdzeniu u ucznia specjalnych potrzeb edukacyjnych, które wymagają dodatkowych środków wspomagających jego nauczanie;*
- *w systemach, w których ocenianie skupia się na określeniu mocnych i słabych stron, jakie uczeń może przejawiać w różnych dziedzinach szkolnego doświadczenia, traktuje się ją jako pomoc w tworzeniu programu nauczania; informacje używane są wówczas w sposób kształtujący – często jako punkt wyjścia do tworzenia Indywidualnych Programów Nauczania (IPN) lub podobnych metod wyznaczania celów kształcenia, a nie stanowią jedynie pojedynczego aktu wstępnej oceny ucznia (Watkins, 2007, s. 22).*


„Wielospecjalistyczne zespoły przeprowadzają wstępne rozpoznanie z udziałem nauczyciela ze szkoły ogólnodostępnej, rodziców i uczniów, którzy traktowani są jako równorzędni partnerzy w procesie oceniania” (ibid., s. 38).

Znaczenie wczesnej oceny i podjęcia w jej wyniku wczesnej interwencji podkreślono w raporcie Agencji *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami* (2009a) oraz we wnioskach raportu Agencji *Mapowanie stanu wdrożenia polityki na rzecz edukacji włączającej (MIPIE)* (2011a).

### **Wczesne wsparcie**

Większość raportów Agencji nawiązuje do znaczenia wczesnego wsparcia i korzyści, jakie z niego wynikają.

W projekcie *Edukacja włączająca a praktyka oświatowa* nadmienia się, że:



*Kryteria, które należy stosować, oferując specjalne świadczenia dla dzieci w niepełnym wymiarze godzin powinny gwarantować, by zajęcia takie: (1) zaczynało na możliwie najwcześniejszym etapie; (2) realizowano w sposób możliwie najbardziej elastyczny (w przypadku braku efektów jednej metody, należy wybrać inną); (3) były „delikatne” na tyle, na ile jest to możliwe (bez ujemnych skutków ubocznych); (4) odbywały się możliwie najbliżej (najlepiej w ramach ogólnodostępnych zajęć w ogólnodostępnej szkole); oraz (5) trwały możliwie najkrócej (Europejska Agencja, 2003 r., s. 16).*

W raporcie *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse* wskazano:

*inwestycja w edukację wczesnoszkolną i bardziej włączający system oświaty okaże się z pewnością bardziej racjonalnym wydatkowaniem funduszy niż krótkotrwałe inicjatywy, w zamierzeniu mające „wyrównać szanse” lub doraźnie wspomóc pewne zmarginalizowane grupy (Europejska Agencja, 2011b, s. 96–97).*

### **Planowanie przejścia**

Różne projekty Agencji poświęcone przejściu koncentrowały się na konieczności wczesnego planowania faz przejścia na kolejne etapy edukacji oraz na rynek pracy (2002a, 2002b, 2006 oraz 2013).

W sprawozdaniu *Przejście z systemu kształcenia na rynek pracy. Kluczowe zasady i zalecenia dla decydentów* podkreślono, że kraje muszą „dopilnować, by plany przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia opracowywano na dostatecznie wczesnym etapie edukacji szkolnej ucznia, a nie dopiero na zakończenie edukacji obowiązkowej” (Europejska Agencja, 2002a, s. 5).

Na podstawie pracy Agencji w tej dziedzinie, *Indywidualne plany przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia*:

*można sądzić, że przejście do zatrudnienia stanowi część długiego i złożonego procesu, który obejmuje wszystkie etapy życia danej osoby. Tym procesem należy kierować w odpowiedni sposób. „Dobre życie dla wszystkich” oraz „dobra praca dla wszystkich” to hasła wskazujące ostateczne cele skutecznego przejścia od nauki do pracy. Oferta oraz organizacja szkoły i innych podmiotów sektora oświaty nie powinny zakłócać tego procesu ani go spowalniać (Europejska Agencja, 2006 r., s. 8).*

Podsumowując, wczesna interwencja ma na celu przede wszystkim konkretne i pozytywne działania, ukierunkowane na wczesny rozwój dziecka, zaangażowanie rodziny, jakość życia, włączenie społeczne oraz wzbogacenie społeczeństwa. Należy mieć na uwadze, że służby wspomagające mają zasadnicze znaczenie dla niektórych,



---

ale działają z korzyścią dla wszystkich. Wszystkim dzieciom przysługuje prawo do otrzymania koniecznego wsparcia zawsze, gdy go potrzebują. Wymaga to skoordynowanego podejścia w wielu dziedzinach oraz efektywnej współpracy wszystkich zainteresowanych stron.



## EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z KORZYŚCIĄ DLA WSZYSTKICH

### Wstęp

W całej Europie oraz w szerszym wymiarze międzynarodowym panuje coraz większe przekonanie co do konieczności urzeczywistnienia włączającej strategii i praktyki w dziedzinie edukacji. W swoich *wnioskach w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia* Rada stwierdza, że: „Tworzenie warunków pozwalających z powodzeniem włączać do głównego nurtu edukacyjnego uczniów ze specjalnymi potrzebami przynosi korzyści wszystkim uczącym się” (Rada Unii Europejskiej, 2010 r., s. 5).

W Zielonej księdze „Migracja i mobilność” Komisja Wspólnot Europejskich podkreśla, że:

*Szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią dla młodych ludzi ze środowisk migracyjnych i lokalnych główną szansę, by się nawzajem poznać i nabrać do siebie szacunku (...) różnorodność językowa i kulturowa może stać się dla szkół nieocenionym atutem* (Komisja Wspólnot Europejskich, 2008 r., s. 1).

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) (2009 r.) wyraźnie sygnalizuje, że edukacja włączająca to kwestia sprawiedliwości, w związku z czym również jakości wywierającej wpływ na wszystkich uczniów.

Uwydatniono trzy uwarunkowania związane z edukacją włączającą: proces włączania wszystkich uczniów w powszechny system oświaty oraz podwyższanie jakości oferty edukacyjnej są ze sobą ściśle powiązane; istnieje korelacja pomiędzy dostępem do świadczeń edukacyjnych i jakością kształcenia: poszerzenie dostępu do edukacji powoduje automatyczne podwyższenie standardów kształcenia i odwrotnie; jakość kształcenia i równość w traktowaniu wszystkich uczniów są istotnym warunkiem wprowadzenia w życie zasad edukacji włączającej.

Na kwestii tej koncentrowało się również wiele projektów Agencji. W sprawozdaniu Agencji z konferencji *Podnoszenie osiągnięć edukacyjnych wszystkich uczniów (RA4AL)* (Europejska Agencja, 2012c) podkreślono rosnące znaczenie kwestii związanych z włączeniem, zwracając uwagę na coraz szersze porozumienie w sprawie konieczności wypracowania metody opartej na prawach z myślą o większej równości i sprawiedliwości społecznej oraz wsparciu w tworzeniu społeczeństwa wolnego od dyskryminacji. Debata nad włączeniem, koncentrująca się wcześniej na przenoszeniu dzieci ze stwierdzonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, nabrała szerszego wymiaru, obejmując swym zakresem dążenie do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, skutkującego korzyściami dla wszystkich uczniów.



Ponieważ za szerszą definicją edukacji włączającej opowiada się coraz więcej krajów, różnorodność we wszystkich grupach uczniów postrzega się jako „zjawisko naturalne”, natomiast edukację włączającą można traktować jako środek służący podnoszeniu osiągnięć **wszystkich** uczniów, za sprawą obecności (dostęp do edukacji), uczestnictwa (jakość doświadczeń związanych z uczeniem się) oraz podnoszeniu osiągnięć (procesy uczenia się i wyniki).

W swoim opracowaniu *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej* (Europejska Agencja, 2009b) Agencja umacnia znaczenie metod nauczania skoncentrowanego na uczniu/spersonalizowanego, oceny nauczyciela wspomagającej proces uczenia się oraz współpracy z rodzicami i rodzinami – z uwagi na ich kluczową rolę w poprawie jakości kształcenia wszystkich uczniów.

### **Edukacja włączająca sposobem na podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów**

Wilkinson i Pickett zwracają uwagę, że „większa równość oraz sprawiedliwość i dobre samopoczucie całej populacji to również klucz do krajowych standardów podnoszenia osiągnięć” (2010 r., s. 29). Podkreślają, że:

*jeżeli kraj chce podnieść osiągnięcia edukacyjne uczniów, musi wyeliminować fundamentalną nierówność, która zwiększa gradient społeczny w kategoriach osiągnięć edukacyjnych (ibid., s. 30).*

Kwestionując pogląd, że włączenie wszystkich uczniów może w pewnym stopniu szkodzić wybitnym osiągnięciom, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2011 r.) dowodzi, iż poprawa wyników w nauce osiągniętych przez najślabszych uczniów nie musi odbywać się kosztem tych, którzy radzą sobie znakomicie. Ustalenia zawarte w raporcie UNESCO *Learning Divides* [Nauka dzieli] (Willms, 2006) również dostarczają dowodów potwierdzających, że dobre wyniki szkoły oraz równe traktowanie uczniów mogą iść ze sobą w parze, natomiast kraje osiągające najlepsze wyniki wykazują tendencję do podnoszenia osiągnięć edukacyjnych wszystkich uczniów (Europejska Agencja, 2012d).

Według raportu Agencji RA4AL

*Farell wspólnie z innymi autorami (2007 r.) (...) znaleźli nieliczne dowody badawcze, wskazujące na to, że umieszczenie uczniów z SPE w ogólnodostępnych szkołach nie ma zbyt dużego negatywnego wpływu na osiągnięcia innych dzieci w nauce, ich zachowanie i postawy. Wskutek systematycznego przeglądu literatury, zleconego w ramach inicjatywy Materiały Dowodowe na potrzeby Strategii i Praktyki (EPPI) (Kalambouka i inni, 2005 r.), również stwierdzono, że włączenie uczniów ze specjalnymi potrzebami do szkół ogólnodostępnych zasadniczo nie wpływa niekorzystnie na uczniów bez SPE (Europejska Agencja, 2012d, s. 8).*



W kilku opracowaniach z badań przedstawiono korzyści dla uczniów pełnosprawnych wynikające z takiego włączenia. Do korzyści tych zalicza się:

*większe zrozumienie i akceptację indywidualnych różnic i różnorodności, szacunek dla wszystkich ludzi, przygotowanie do dorosłego życia w integracyjnym społeczeństwie oraz możliwość opanowania czynności dzięki praktyce i nauczaniu innych. Skutki takie udokumentowano również w ostatnich badaniach naukowych, na przykład w opracowaniu Bennetta i Gallaghera (2012 r.) (Europejska Agencja, 2012d, s. 8).*

*Pozytywny wpływ umieszczania w placówkach realizujących edukację włączającą na uczniów niepełnosprawnych odnotowano w badaniach naukowych, takich jak MacArthur i inni (2005 r.) oraz de Graaf i inni (2011 r.). Do pozytywnych skutków zalicza się lepsze relacje społeczne i sieci społeczne, większe osiągnięcia, wyższe oczekiwania, szerszą współpracę między pracownikami szkół oraz lepszą integrację rodzin ze społeczeństwem (Europejska Agencja, 2012d, s. 8).*

Inne korzyści mogą przejawiać się w możliwościach rozszerzenia programu nauczania oraz w rozpoznawaniu i akredytacji osiągnięć.

*Należy rozważyć poprawę organizacji „miejsc” do nauki i stworzyć uczniom lepsze warunki do odkrywania talentów w różnych obszarach, które nie wchodzą w zakres formalnych zajęć dydaktycznych (ibid., s. 25).*

Badanie naukowe Chapmana i innych (2011 r.) koncentrowało się w szczególności na:

*kierowaniu nauczaniem w sposób wspierający uczniów z SPE/niepełnosprawnych, sugerując, że obecność zróżnicowanej populacji uczniów może, przy sprzyjającej organizacji, stymulować atmosferę współpracy oraz innowacyjne metody nauczania grup trudno dostępnych (Europejska Agencja, 2012d, s. 21).*

### **„Wszystko co dobre dla uczniów z SPE, dobre jest dla wszystkich uczniów”**

Agencja często przytacza w swoich pracach to stwierdzenie, zawarte w publikacji Agencji *Edukacja włączająca a praktyka oświatowa* (Europejska Agencja, 2003 r., s. 33).

Na przykład w tym samym opracowaniu podkreślono, że:

*system opieki dydaktycznej funkcjonujący w grupie rówieśników czy uczenie się oparte na współpracy to metody skuteczne zarówno dla poznawczej, jak i afektywnej (społeczno-emocjonalnej) sfery procesu kształcenia i rozwoju uczniów. Uczniowie, którzy sobie nawzajem pomagają, zwłaszcza w systemie*





*elastycznego i przemyślanego doboru grupy uczniów, czerpią korzyści ze wspólnej nauki (ibid., s. 23).*

W opracowaniu Agencji poświęconym praktycznym rozwiązaniom w zakresie edukacji włączającej w gimnazjach z 2005 r. podkreślono, że

*Wszyscy uczniowie – w tym uczniowie z SPE – wykazują poprawę w obszarze uczenia się, jeżeli ich praca jest systematycznie monitorowana, oceniana, planowana i badana (Europejska Agencja, 2005 r., s. 8)*

oraz

*wszyscy uczniowie czerpią korzyści z uczenia się opartego na współpracy: uczeń tłumaczący drugiemu uczniowi lepiej i na dłużej utrwala sobie informacje, natomiast uczeń korzystający z takiej pomocy wynosi więcej, gdy jego potrzeby zaspokaja rówieśnik, którego poziom zrozumienia jest zaledwie trochę wyższy (ibid., s. 18–19).*

W raporcie RA4AL stwierdzono, że:

*system umożliwiający uczniom postępy w realizacji wspólnych celów, dokonywane jednak na różne sposoby, z zastosowaniem różnych metod uczenia się i oceny, powinien mieć charakter bardziej włączający oraz powinien podnosić osiągnięcia edukacyjne wszystkich uczniów (Europejska Agencja, 2012d, s. 25).*

Na potrzebę zaangażowania wszystkich uczniów oraz rodziców/rodzin w proces nauczania i oceny zwrócono uwagę także w opracowaniu Agencji *System oceniania w placówkach włączających* (Watkins, 2007).

W tym samym raporcie zaznaczono, że rozważając proces zróżnicowania, trzeba zachować ostrożność. Chociaż może on się wiązać z indywidualizacją i personalizacją oraz może być traktowany jako sposób zaspokojenia bardziej specyficznych potrzeb jednostki czy grupy, to często koncentruje się na nauczycielu, a nie na stymulującej roli ucznia. Personalizacja powinna rozpoczynać się od uwzględnienia potrzeb i zainteresowań wszystkich uczniów.

W jednym z ostatnich projektów Agencji *i-dostęp* zwrócono uwagę, że korzyści wynikające ze stosowania technologii wspomagających czy „technologii możliwości” często okazują się pożyteczne dla wielu różnych użytkowników. „Dostępność informacji wspomaga użytkowników z różnymi rodzajami niepełnosprawności i/lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, często natomiast okazuje się pomocna dla wszystkich użytkowników nowych technologii” (Europejska Agencja, 2012e, s. 22).

Opinie młodzieży pełnosprawnej i niepełnosprawnej, wyrażone w publikacji *Poglądy młodzieży na edukację włączającą*, stanowią przejrzyste podsumowanie korzyści,



jakie niesie ze sobą edukacja włączająca dla wszystkich uczniów. Jak jeden z młodych uczniów powiedział: „Edukacja włączająca jest dla wszystkich dzieci. Normalne szkoły powinny być w pobliżu ich domów. Takie doświadczenie sprzyja zawieraniu znajomości z osobami z sąsiedztwa” (Europejska Agencja, 2012a, s. 11). Inni dodali: „Uczniowie pełnosprawni i niepełnosprawni mogą się od siebie nawzajem uczyć i wymieniać wiedzę”, „Jest to dobre dla nas i dla nich. Ważne jest, aby dostrzec korzyści dla każdego w klasie” oraz „edukacja włączająca sprawia, że dzieci ze szkół ogólnodostępnych stają się bardziej tolerancyjne, mają bardziej otwarte umysły” (ibid., s. 22).

### **Monitorowanie postępów**

Z uwagi na rozszerzony obecnie zakres pojęcia edukacji włączającej, obejmujący aktualnie wysokiej jakości kształcenie wszystkich uczniów, należy koniecznie znaleźć nowe sposoby monitorowania postępów. W opracowaniu Agencji dotyczącym wskaźników oraz w raporcie *Mapowanie wdrażania strategii edukacji włączającej* (2011a) zaproponowano, aby gromadząc dane na poziomie szkoły, uwzględniać czynniki wpływające na jakość szkolnych strategii dopuszczania, takie jak zasada i strategia niedyskryminacji; reguły i strategie opracowane w celu wspierania uczniów i rozpoznawaniu ich potrzeb; jasne zasady potępiające znęcanie się; wdrożenie istniejących zasad postępowania w dziedzinie edukacji włączającej; szkolenia dla pracowników poświęcone dopuszczeniu oraz tworzeniu życzliwej atmosfery w szkole dla nowych uczniów; pełna szacunku współpraca z uczniami i ich rodzinami; strategie mające pomóc uczniom i ich rodzinom aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności szkolnej i klasy; oraz dostępność informacji, poradnictwa i strategii doradztwa, jak również ich wpływ na uczniów.

Podsumowując, tocząca się debata nad szerszym włączeniem ma na celu zapewnienie wysokiej jakości kształcenia oraz korzyści wszystkim uczniom. Dobre wyniki szkoły oraz równe traktowanie uczniów mogą iść ze sobą w parze.

System kształcenia jest złożony i rozdrobniony, obecnie brakuje mu spójnej koncepcji edukacji włączającej. Ogólnie ujmując, dyrektorzy i kadra kierownicza, usiłując wprowadzić zmiany w pojedynczych przypadkach, otrzymują niewielkie wsparcie. Wzrasta zróżnicowanie w systemie, ale nowe działania są hamowane przez tradycyjne podejścia. Należy koniecznie rozwinąć potencjał szkół, zwiększając świadomość kontekstu, zapewniając spójność (między prawem a polityką/praktyką), przejrzystość koncepcji oraz ciągłość wsparcia dla wszystkich zainteresowanych stron – skłaniając w ten sposób szkoły do porzucenia zachowawczych metod i podjęcia działań. Poznanie wszystkich uczniów oraz interwencja na wczesnym etapie pozwolą zapewnić wszystkim uczniom wysokiej jakości wsparcie, traktowane jako element zwykłego kształcenia.



## WYSOKO WYKWALIFIKOWANI SPECJALIŚCI

### Wstęp

„Wysoko wykwalifikowani specjaliści” to kwestia wstępnego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, profilu, wyznawanych przez nauczycieli wartości oraz ich kompetencji, skutecznych metod rekrutacji oraz postaw, jak również sieci współpracy i koordynacji wszystkich specjalistów.

Młodzież biorąca udział w posiedzeniu Parlamentu Europejskiego, zorganizowanego przez Agencję w 2011 r., zwróciła uwagę na fakt, że

*Punktem wyjścia dla edukacji włączającej jest świadomość i wykształcenie nauczycieli (...) Nauczyciele powinni wiedzieć, jakie potrzeby ma każdy z uczniów, i stwarzać możliwości skutecznego osiągnięcia celów. Każdy z nas ma jakieś zdolności – razem tworzymy lepiej współpracujący zespół (Europejska Agencja, 2012a, s. 13).*

### Wstępne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli


Właściwe wstępne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli uważa się za podstawowy czynnik warunkujący powodzenie edukacji włączającej w praktyce. W raporcie Agencji *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dotyczące praktyki* podkreślono, że:

*Wszyscy nauczyciele powinni rozwijać swoje umiejętności tak, by móc wyjść naprzeciw zróżnicowanym potrzebom każdego ucznia. Na każdym etapie kształcenia – zarówno początkowym, jak i późniejszych – nauczyciele powinni nabywać umiejętności, wiedzę i zrozumienie, które pozwolą im skutecznie radzić sobie z szerokim wachlarzem potrzeb uczniów (Europejska Agencja, 2011c, s. 20).*

W swoim raporcie *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse* Agencja nawiązuje do struktury początkowego etapu kształcenia nauczycieli. Stwierdza w nim, że:

*(...) za jeden z priorytetów respondenci (...) uznali przeprowadzenie przeglądu systemów kształcenia nauczycieli z myślą o lepszym przygotowaniu studentów do edukacji włączającej i połączeniu programów pedagogiki ogólnej i specjalnej. Coraz powszechniej dostrzega się zmianę roli nauczyciela, która pociągga za sobą konieczność zasadniczej reformy sposobu przygotowania adeptów pedagogiki do wypełniania swoich zawodowych obowiązków (Europejska Agencja, 2011b, s. 21).*

Ponadto wskazuje, że:



---

*Wykładowcy kształcący nauczycieli odgrywają ważną rolę w zapewnieniu dobrze przygotowanych kadr nauczycielskich. Pomimo to w wielu krajach Europy brakuje jasnej polityki określającej kompetencje, jakie powinni oni posiadać, sposób ich rekrutacji i szkolenia (ibid., s. 78).*

## **Profile nauczycieli edukacji włączającej i innych specjalistów**

W ramach projektu Agencji *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej* opracowano *Profil nauczyciela edukacji włączającej* (Europejska Agencja, 2012b), mający służyć jako poradnik pomocny przy tworzeniu i wdrażaniu programów PEKN skierowanych do wszystkich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. Zdefiniowano w nim system podstawowych wartości i obszarów kompetencji, które odnieść można do każdego programu początkowego kształcenia nauczycieli, w celu przygotowania ich do edukacji włączającej z uwzględnieniem wszystkich form różnorodności.

Podstawowe wartości i obszary kompetencji obejmują:

***Docenianie różnorodności*** – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za wartość i czynnik sprzyjający edukacji. Obszary kompetencji w ramach tej podstawowej wartości obejmują: koncepcję edukacji włączającej; przekonania nauczycieli na temat różnic pomiędzy uczniami.

***Wspieranie wszystkich uczniów*** – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce. Obszary kompetencji w ramach tej podstawowej wartości obejmują: wspomaganie każdego ucznia w opanowywaniu treści przedmiotowych, nabywaniu umiejętności społecznych i rozwoju emocjonalnym; stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

***Nastawienie na współpracę*** – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania. Obszary kompetencji w ramach tej podstawowej wartości obejmują: współpracę z rodzicami i rodzinami; współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty.

***Indywidualny rozwój zawodowy*** – nauczanie musi być oparte na uczeniu się – nauczyciele biorą na siebie zobowiązanie do uczenia się przez całe życie. Obszary kompetencji w ramach tej podstawowej wartości obejmują: nauczyciele to praktycy wyciągający wnioski z dotychczasowych doświadczeń; początkowy etap kształcenia jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego (ibid., s. 8–9).



## Metody rekrutacji

Skuteczne metody rekrutacji oraz ograniczenie liczby nauczycieli i innych specjalistów rezygnujących z pracy w zawodzie wymienia się jako podstawowe czynniki w wielu projektach Agencji. W raporcie Agencji *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse* zwrócono uwagę, że:

*Należy poszukiwać skutecznych metod, które pozwolą zwiększyć rekrutację kandydatów na kierunki nauczycielskie oraz zredukować liczbę studentów rezygnujących ze studiów na tych kierunkach; jednocześnie trzeba także wypracować metody, dzięki którym wzrośnie odsetek nauczycieli wywodzących się z różnych grup społecznych, w tym nauczycieli niepełnosprawnych (Europejska Agencja, 2011b, s. 88).*

W raporcie dotyczącym danego projektu zwrócono uwagę, że:


*W niektórych krajach obowiązują egzaminy państwowe dopuszczające do wykonywania zawodu nauczyciela, jednak badania, które przeprowadził niedawno Menter i wsp. (2010) dowodzą, że wielu aspektów skutecznego nauczania nie da się wiarygodnie przewidzieć na podstawie wyników osiągniętych na studiach. Wniosek ten wydaje się także popierać przegląd literatury przedmiotu oraz raporty krajowe zebrane w ramach Projektu – wszystkie te dokumenty podkreślają znaczenie, jakie dla budowy edukacji włączającej mają, obok wiedzy i umiejętności, postawy, wartości i przekonania. To ich poziom najtrudniej ocenić, nawet podczas rozmowy kwalifikacyjnej, podobnie zresztą jak predyspozycji warunkujących rozwijanie wymaganych kompetencji. Potrzebne są zatem dalsze badania nad metodami selekcji kandydatów na nauczycieli (Europejska Agencja, 2011b, s. 23).*

## Pozytywne postawy

Pozytywne postawy nauczycieli i innych specjalistów jako zasadniczy element edukacji włączającej wskazuje się w większości projektów Agencji. W raporcie Agencji *Edukacja włączająca a praktyka oświatowa* zwrócono uwagę, że:

*Włączenie w dużej mierze zależy oczywiście od postaw nauczycieli w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami, od ich poglądów na temat różnic w klasach oraz ich gotowości do skutecznego radzenia sobie z tymi różnicami. Ogólnie, stosunek nauczycieli określono jako czynnik decydujący w stawianiu się przez szkoły bardziej włączającymi (Europejska Agencja, 2003, s. 12).*

Podobnie, raport Agencji *Kluczowe Zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dotyczące praktyki* podkreśla znaczenie pozytywnych postaw. Stwierdza się w nim, że:



---

*Wszyscy nauczyciele powinni wykazywać się pozytywnymi postawami wobec każdego z uczniów oraz chęcią współpracy z kolegami. Wszyscy nauczyciele powinni postrzegać różnicowanie jako mocną stronę oraz bodziec do ich własnego dalszego kształcenia (Europejska Agencja, 2011c, s. 14).*

Publikacja Agencji *System oceniania w placówkach włączających: Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej* wykazuje, że:

*Postawy, jakie nauczyciel w szkole publicznej ma w stosunku do włączenia, oceniania, a co za tym idzie oceniania włączającego, są istotne. Pozytywne postawy można promować poprzez zapewnienie odpowiedniego szkolenia, wsparcia, zasobów oraz doświadczeń praktycznych z udanego włączenia. Nauczyciele wymagają dostępu do takich doświadczeń, aby można im było pomoc rozwinąć niezbędne postawy pozytywne (Watkins, 2007, s. 51).*

### **Sieci współpracy i koordynacja**

Wszystkie raporty Agencji dotyczą efektywnej roli współpracy oraz koordynacji profesjonalistów, jak również sieci współpracy z zespołami interdyscyplinarnymi. Istotnym przykładem jest raport Agencji *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej: Profil nauczycieli włączających (TE4I)*, który podkreśla, że:

*Wprowadzenie edukacji włączającej należy postrzegać jako zadanie zbiorowe, z różnymi zainteresowanymi stronami, z których każda ma do odegrania swoje role i funkcje. Wsparcie, jakie umożliwi nauczycielom spełnienie swoich obowiązków w klasie, obejmuje dostęp do struktur, które ułatwiają komunikację oraz pracę zespołową z różnymi partnerami (łącznie z tymi, którzy pracują w ISW [instytucje szkolnictwa wyższego]), oraz istniejące możliwości rozwoju zawodowego (Europejska Agencja, 2012b, s. 23).*

W publikacji Agencji *Edukacja włączająca, a praktyka oświatowa w gimnazjum*, kwestie nauczania opartego na współpracy oraz zespołowe rozwiązywanie problemów podkreśla się jako główne czynniki skutecznej praktyki włączającej. Projekt wskazuje, że: „nauczyciele potrzebują wsparcia od i możliwości współpracy z różnymi współpracownikami w szkole, jak również z fachowcami poza szkołą” (Agencja Europejska, 2005, s. 6).

Podsumowując:

Edukacja włączająca obejmuje zmianę systemową, która wymaga transformacji w sposobie, w jaki kształcą się nauczycieli oraz innych specjalistów z zakresu szkolnictwa, nie tylko w odniesieniu do kompetencji, ale również wartości etycznych.

Główne aspekty odnoszące się do wysoko wykwalifikowanych fachowców można podsumować za pomocą pewnych wskaźników w zakresie legislacji dotyczącej



edukacji włączającej, opracowanych i przedstawionych w raporcie Agencji  
*Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie:*

*Wstępne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli obejmują aspekty pedagogiki edukacji specjalnej bądź kwestie związane z edukacją włączającą.*

*Nauczycieli oraz innych pracowników wspiera się w celu rozwoju ich wiedzy, umiejętności oraz postaw dotyczących włączenia w taki sposób, aby mogli oni zapewnić realizację wszystkich potrzeb uczniów w szkolnictwie ogólnodostępnym.*

*Dostępne są kursy oraz możliwości rozwoju zawodowego, podnoszące umiejętności pedagogiczne nauczycieli.*

*Nauczyciele planują, uczą i analizują w partnerstwie.*

*Przygotowywane są zasoby w celu rozwoju zawodowego nauczycieli w zakresie realizacji specjalnych potrzeb w edukacji włączającej (Kyriazopoulou i Weber, 2009, s. 28).*



## SYSTEMY WSPARCIA I MECHANIZMY FINANSOWANIA

### Wstęp

W listopadzie 2011, Europejska Agencja zorganizowała Wystąpienie Młodzieży w Parlamencie Europejskim w Brukseli. 88 młodych ludzi, zarówno z, jak i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych i/lub niepełnosprawności, z gimnazjów i szkół zawodowych, dyskutowało, co dla nich oznacza edukacja włączająca. Niektóre z wniosków wiążą się z kwestiami zapewnienia wsparcia i finansowania: „Edukacja włączająca wymaga dodatkowych zasobów takich, jak czas, środki finansowe, ale każdy uczeń musi otrzymać edukację, jakiej potrzebuje” (Europejska Agencja, 2012a, s. 13).

*Fizyczny dostęp do budynków jest ważny (windy, drzwi automatyczne, dostępne przełączniki, itd.) (...) W przypadku testów, potrzebny jest dodatkowy czas. (...) Niezbędne do zapewnienia pomocy uczniom z niepełnosprawnościami są wewnętrzne systemy wsparcia (ibid., s. 27).*

*Dobrze, gdy zapewnione jest wsparcie ludzi spoza personelu szkoły, którzy działają w charakterze mediatorów dla uczniów ze specjalnymi potrzebami. Zdarzali się nauczyciele, którzy nie chcieli współpracować z innymi celem sprawienia, aby edukacja włączająca była skuteczna dla mnie oraz innych; nauczyciele powinni akceptować wszystkich uczniów w swoich klasach (ibid., s. 20).*

*Cięcia wprowadzane przez rządy już mają wpływ na pewne formy wsparcia – niektórzy, jak np. mediatorzy trącą pracę. Mimo, że środki przekazywane są szkołom, to często „normalni” nauczyciele muszą udzielać wsparcia, o czym nie mają pojęcia (ibid., s. 27).*

*Często stwierdza się, że edukacja włączająca jest kosztowna, jednak usiłując oszczędzać, ostatecznie i tak płacimy więcej by rozwiązywać problemy. (...) Nawet, jeśli państwo nie ma wielu zasobów, edukację włączającą należy wprowadzać w jak najlepszy możliwy sposób. Edukacja włączająca jest inwestycją, musimy inwestować w ludzi, ludzie są jedynym zasobem (ibid., s. 24).*

### Systemy wsparcia i mechanizmy finansowania

Systemy wsparcia oraz mechanizmy finansowania obejmują wszystkie poziomy edukacji i dlatego dotyczą różnych kwestii. Ponadto, ograniczenie tej kwestii jedynie do sfery edukacyjnej byłoby niewystarczające:

*Dzieci i młodzież – aby cieszyć się sukcesami w szkole – wymagają, aby w pierwszej kolejności zaspokojone zostały ich podstawowe potrzeby zdrowotne,*





*społeczne i emocjonalne. Konieczne jest przyjęcie holistycznego spojrzenia na te potrzeby. Może to wymagać zapewnienia wsparcia dla rodzin oraz społeczności lokalnych oraz współpracy ze strony różnych podmiotów np. opieki medycznej czy pomocy społecznej (Europejska Agencja, 2011c, s. 17–18).*

Powszechnie uznawany jest fakt, iż tworzenie polityki opartej na danych jest bardzo ważne dla długotrwałego rozwoju systemów edukacji włączającej. Zauważono to w pracach Agencji już w roku 1999 w raporcie *Finansowanie Edukacji Potrzeb Specjalnych*, w którym wskazano, że:

*procedury ewaluacji i monitorowania w kraju można również udoskonalić w ramach edukacji specjalnej. Po pierwsze, istotne jest zapewnienie oraz stymulowanie skutecznego i efektywnego wydatkowania funduszy publicznych. Po drugie, wydaje się koniecznym, aby pokazać beneficjentom systemów edukacyjnych (uczniom ze specjalnymi potrzebami oraz ich rodzicom), iż edukacja w ramach kształcenia ogólnodostępnego (łącznie ze wszystkimi dodatkowymi udogodnieniami i wsparciem) ma wystarczająco wysoką jakość (Europejska Agencja, 1999, s. 158).*

Problematyka zapewnienia odpowiedniego wsparcia i finansowania poruszona jest w wielu innych projektach Agencji, których wyniki pozwalają spojrzeć na te dwie kwestie z różnych perspektyw.


### **Wczesna Interwencja (WI)**

„W całej Europie dąży się do tego, by świadczenia WI udzielane były możliwie jak najbliżej miejsca zamieszkania dziecka i rodziny” (Europejska Agencja, 2010, s. 17), np.: w samorządzie gminnym.

*Świadczenia WI skierowane są do wszystkich dzieci i rodzin, które ich potrzebują, niezależnie od ich sytuacji społecznej i ekonomicznej. (...) Oznacza to, że świadczenia oferowane przez instytucje publiczne, organizacje pozarządowe, organizacje typu non-profit lub inne spełniające krajowe standardy jakości, powinny być w całości pokrywane ze środków publicznych (ibid., s. 21–22).*

*Publiczne finansowanie usług oraz świadczenie WI zazwyczaj pochodzi od rządu państwa, funduszy regionalnych oraz/lub lokalnych. W większości przypadków finansowanie WI jest zapewniane przez wszystkie wymienione powyżej szczeble administracji, jak również ubezpieczenia zdrowotne i organizacje non-profit (ibid., s. 22).*

Rekomendacje dotyczące polepszenia koordynacji usług WI oraz ich świadczenia obejmują, pomiędzy innymi:



---

*WI jest często obszarem pracy między agencyjnej, jednak w każdym przypadku – interdyscyplinarnym obszarem pracy. Decydenci muszą uwzględnić ten fakt poprzez zapewnienie wspólnego rozwoju polityki oraz doradztwa oferowanego przez departamenty zdrowia, edukacji oraz pomocy społecznej, a tym samym każda usługa lokalna będzie firmowana przez więcej niż jeden departament. Jedynie w taki sposób zintegrowane działania zostaną wdrożone na poziomie regionalnym i lokalnym (ibid., s. 42).*

### **Edukacja włączająca a praktyka oświatowa**

*Funkcjonowanie różnych modeli radzenia sobie z różnicami w klasie nie zależy tylko od nauczyciela, ale również od sposobu, w jaki szkoły organizują świadczenia edukacyjne, jak również od innych czynników zewnętrznych.*

Taki wniosek znalazł się w dokumencie *Edukacja włączająca a praktyka oświatowa* (Europejska Agencja, 2003, s. 8).

*Jasne jest, iż opieka nad uczniami z SPE nie stanowi jedynie kwestii niezbędnych zasobów na poziomie klasy. Należy uznać fakt, iż struktura organizacyjna szkoły również określa ilość oraz rodzaj zasobów, które nauczyciele mogą wykorzystywać przy nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami (ibid., s. 14).*

*Wykorzystanie zasobów w szkołach powinno być organizowane w elastyczny sposób (...) szkoły powinny mieć wiele swobody w wydatkowaniu środków zgodnie z własnymi potrzebami i wdrażanymi metodami. O ile to możliwe, należy unikać biurokracji. Uczniowie bez specjalnych potrzeb lub ci, których te potrzeby są niewielkie, powinni mieć możliwość korzystania z zasobów w klasie lub w szkole, jeśli nauczyciel uzna, iż jest to dla nich przydatne lub konieczne (ibid., s. 16).*

„Istotne jest by modele finansowania promowały współpracę” (ibid., s. 17).

*Tzw. model „wydajnościowy” na poziomie regionalnym (samorząd lokalny) wydaje się być najbardziej udanym sposobem finansowania. W takim modelu budżety przeznaczone na specjalne potrzeby przekazywane są z poziomu centralnego do instytucji regionalnych (jednostki samorządu terytorialnego, okręgi, grupy szkół). Na poziomie regionalnym podejmowane są decyzje o tym, w jaki sposób środki zostaną wykorzystane oraz którzy uczniowie skorzystają ze specjalnych usług (...) Z tego powodu, zdecentralizowany model będzie prawdopodobnie bardziej efektywny i mniej narażony na błędy w adekwatnym do potrzeb uczniów wydatkowaniu środków. Niemniej jednak oczywistym jest, że na szczeblu centralnym musi być jasno określone, jakie cele należy osiągnąć (ibid., s. 18).*



## **Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET)**

Wdrażanie programów VET jest wynikiem długofalowego planowania w sektorze edukacji oraz współpracy z partnerami społecznymi.

*Konieczna jest ścisła współpraca (...) służąca opracowaniu jak najlepszych programów kształcenia zawodowego umożliwiających nabycie wiedzy umiejętności niezbędnych w życiu zawodowym (...) organizowanie i ocena kompetencji, współpraca w tworzeniu nowych kwalifikacji, standardów i programów organizowanie i przeprowadzanie oceny kompetencji, współpraca w określaniu nowych kwalifikacji, standardów i programów kształcenia zawodowego odpowiadających na potrzeby gospodarki (Europejska Agencja, 2014, s. 23).*

*W celu zapewnienia dostępności programów VET na poziomie indywidualnym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują dostosowane do ich potrzeb wsparcie (np: technologie wspomagające, tłumaczy języka migowego, adaptowane podręczniki, wsparcie w notowaniu oraz inną praktyczną pomoc) (ibid., s. 15).*

Pogodzenie celów edukacyjnych oraz potrzeb rynku pracy powinno następować na poziomie regionalnym (tzn. państwa, społeczności lokalnych, władz samorządowych, województwa). Kluczową rolę w uaktualnianiu i dostosowywaniu do lokalnych potrzeb programów VET i struktury szkolnictwa zawodowego odgrywają podmioty doradcze działające na poziomie regionu współpracujące z partnerami społecznymi. Odgrywają one istotną funkcję w zapewnieniu elastycznych, dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb uczniów, ścieżek kształcenia.

Instytucje VET w krajach europejskich są prowadzone przez różne podmioty, takie jak władze lokalne, organizacje pozarządowe, sektor prywatny, itd. W analizowanych krajach europejskich, główna odpowiedzialność za finansowanie należy do państwa oraz władz samorządowych na poziomie regionu lub gminy. Ponadto w większości państw kryteria finansowania różnią się w zależności od charakteru własności (publicznej/prywatnej) w danym kraju. Inne sposoby promowania zatrudnienia wśród uczniów z SPE to np. pokrywanie kosztów usług w zakresie wspieranego zatrudnienia, zwolnienie z opłacania składek ubezpieczenia emerytalnego oraz niezdolności do pracy, nagradzanie pracy ponad normę, pomoc finansowa skierowana do niepełnosprawnych pracowników, którzy zostają przedsiębiorcami, zabezpieczenie społeczne, zmniejszenie stawek podatkowych w zamian za zatrudnienie młodych uczniów z SPE lub coroczne nagrody za dobrą praktykę. Istnieją również rozwiązania, które umożliwiają uczniom podjęcie pracy przy jednoczesnym zachowaniu części zasiłku z pomocy społecznej (np: zasiłku dla niepełnosprawnych), która nie podlega opodatkowaniu, ani ubezpieczeniu



społecznemu. Pracownicy z SPE mogą często również zachować „świadczenia dodatkowe” (np: zasiłek na paliwo, kartę medyczną) przez pewien okres czasu.

### **Technologia Informacyjna i Komputerowa (TIK)**

Niewątpliwie dostępna TIK może ułatwić równy udział w edukacji dla wielu uczniów z SPE. Uczniowie z SPE podkreślili znaczenie TIK podczas Wystąpienia w Parlamencie Europejskim w 2011:

*W naszym kraju istnieje organizacja zapewniająca specjalne materiały oraz IT. Szkoła może pożyczać pomoce od organizacji, a uczniowie mogą je również zabrać do domu. Kiedy nie potrzebują już tych pomocy, mogą z nich korzystać inni uczniowie w tej samej lub innych szkołach. Bardzo ważne jest posiadanie pomocy technologicznych jako wsparcia (Agencja Europejska, 2012a, s. 14).*

Jednakże:

*Fakt, iż działania zmierzające do osiągnięcia sprawiedliwości w edukacji dzięki wsparciu dostępnych TIK są przyćmione głównym nurtem negatywnego rozwoju ekonomicznego, podkreśla konieczność kontynuacji stabilnego przewodnictwa w tej dziedzinie przez wiodące polityki europejskie i międzynarodowe (Europejska Agencja, 2013, s. 24).*

Rozwiązaniem w tym kontekście mógłby być mechanizm finansowania, w którym dostępność jest integralnym warunkiem wstępnym. Dostępność powinna być wiodącą zasadą dla dostawy wszystkich towarów i usług.

*Dostęp do odpowiednich TIK w różnych kontekstach uczenia się przez całe życie – łącznie z nauką w domu – często wymaga wkładu ze strony fachowców z różnych dziedzin. (...) Wymaga to koordynacji pomiędzy poszczególnymi jednostkami, usługami oraz często strategiami dla różnych sektorów. Obejmuje to również elastyczne podejście do finansowania TIK, z możliwością podejmowania decyzji dotyczących kosztów związanych z potrzebami lokalnymi (Instytut Technologii Informacyjnej w Edukacji UNESCO i Europejska Agencja, 2011, s. 88).*

Podsumowując:

Należy wziąć pod uwagę cztery wymogi dotyczące systemów finansowania, aby zapewnić wsparcie celów polityki edukacyjnej przez te systemy.

Polityka finansowania w pełni wspiera edukację włączającą. Obejmuje to opracowanie polityk fiskalnych, które stworzą zachęty, a nie będą zniechęcały, na rzecz zapewnienia wsparcia uczniom w placówkach edukacji włączającej. Podczas gdy istnieje wiele alternatywnych podstaw finansowania uczniów z SPE,



finansowanie na konkretnego ucznia wydaje się być najbardziej obiecującym sposobem spełnienia wspomnianego wymogu.

Polityka finansowania opiera się w pełni o potrzeby edukacyjne. Indywidualne kwoty finansowania na ucznia można określać poprzez analizy kosztów, które wykazują relatywne koszty obsługi uczniów mających wybrane potrzeby edukacyjne.

Polityka finansowania w pełni wspiera elastyczne, skuteczne oraz efektywne działania na rzecz realizacji potrzeb. Zamiast finansować lub dostarczać określone usługi, np: określony z góry rodzaj personelu, sprzętu lub udogodnień, finansowanie na ucznia przyznaje środki finansowe, wspierając elastyczność w ich wykorzystaniu na szczeblu lokalnym.

Polityka dotycząca finansowania w pełni promuje udzielanie wsparcia przez różne podmioty oraz niezbędną współpracę pomiędzy sektorami.

Reasumując, system finansowania powinien zachęcać do umieszczenia dziecka w edukacji włączającej, zapewniając większą pulę środków, oraz kłaść większy nacisk na efekty osiągnięte przez dziecko (nie tylko akademickie).



## RZETELNE DANE

### Wstęp

Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych (UNCRPD), Europejska Strategia w Sprawie Niepełnosprawności 2010–2020 oraz Polityka w zakresie Edukacji i Szkoleń 2020 dotycząca sprawiedliwości w edukacji, funkcjonują jako główne dokumenty będące „siłą napędową” wdrażania edukacji włączającej w krajach. UNCRPD wzywa Partie Krajowe do:

*(...) gromadzenia stosownych informacji, w tym danych statystycznych i pochodzących z badań, które umożliwią formułowanie i wdrażanie polityki służącej realizacji postanowień niniejszej Konwencji (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006 Artykuł 31)*

oraz

*(...) zgodnie ze swoim systemem prawnym i organizacyjnym, utrzymywania i umacniania, desygnowania lub ustanawiania w ramach swoich struktur ramowego programu działania, w tym, co najmniej jednego niezależnego mechanizmu do promowania, ochrony i monitorowania działań wdrożeniowych niniejszej Konwencji (ibid, Artykuł 33).*

Polityka oparta na faktach jest jednym z warunków zapewnienia trwałego rozwoju systemów edukacji włączającej. Decydenci, eksperci w zakresie gromadzenia danych oraz naukowcy mają świadomość potrzeby zbioru danych na poziomie krajowym, który nie tylko spełni wymogi wytycznych strategii międzynarodowych, ale będzie również działał w ramach wspólnego podejścia celem promowania synergii wysiłków na poziomie krajowym i międzynarodowym. Praca Agencji wykazała, iż należy udostępnić szeroką informację decydentom, natomiast różne organizacje zarówno na poziomie narodowym, jak i europejskim – powinny przyjąć różne postawy uzupełniające zbioru danych. Jednakże, o ile potrzeba tych danych jest jasna, najlepsze metody oraz procedury ich zbioru i analizy są o wiele mniej jasne.

W wyniku pracy Agencji – zwłaszcza *Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie* (Kyriazopoulou i Weber, 2009) oraz *Mapowanie wdrożenia polityki edukacji włączającej* (MWPEW) (Europejska Agencja, 2011a) czynności projektowe – pięć kluczowych wymogów polityki dotyczących zbioru danych pojawia się przy uwzględnieniu potrzeby dostarczenia dowodów na temat edukacji włączającej na poziomie krajowym:

- potrzeba zbioru danych na szczeblu krajowym zostanie uregulowana porozumieniami na szczeblu międzynarodowym i europejskim;
- potrzeba zrozumienia wpływu różnic w systemach edukacyjnych państw;



- potrzeba analizy efektywności edukacji włączającej;
- potrzeba zbioru danych celem dostarczenia dowodów dotyczących kwestii zapewnienia jakości;
- potrzeba długoterminowego śledzenia postępów uczniów.

Decydenci potrzebują danych jakościowych i ilościowych, informujących ich o jakości kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poniższe główne wiadomości odzwierciedlają główne zalecenie *Światowego raportu o niepełnosprawności* (Światowa Organizacja Zdrowia/Bank Światowy, 2011): potrzebę państw do rozwoju istniejących systemów zbioru danych ilościowych, ale również przeprowadzenia szczegółowych oraz specyficznych badań efektywności kosztów oraz innych kwestii związanych z zapewnieniem jakości.

*Projekt MIPIE wskazuje na potrzebę wypracowania wspólnych ram służących gromadzeniu danych, które wykorzystywałyby już istniejące procedury zbierania informacji na szczeblach krajowych oraz międzynarodowe porozumienia i procedury w tym zakresie. Można wyróżnić trzy wymiary, w których powinny się zawierać wspólne ramy działania:*

- *przyjęcie metody opartej o system dla zbioru danych, w oparciu o wspólne koncepcje i definicje;*
- *zbiór dowodów prowadzący do wzorców ilościowych i jakościowych;*
- *zastosowanie wielopoziomowych ram dla analizowania polityk na poziomie krajowym i międzynarodowym (Europejska Agencja, 2011a, s. 11).*

Taka postawa wymagana jest w celu wsparcia krajów w rozwoju „zbioru danych celem monitorowania praw uczniów oraz efektywności systemów edukacji włączającej” (ibid.).

### **Monitorowanie praw uczniów**

W zrozumiałych ramach kwestii monitorowania praw, należy określić zarówno wskaźniki ilości i jakości w odniesieniu do kilku czynników:

#### *(i) Udział w edukacji i szkoleniach*

Raport Agencji o Wczesnej interwencji sugeruje, iż:

*Decydenci powinni posiadać efektywne mechanizmy do oceny zapotrzebowania na usługi WI oraz efektywne mechanizmy do sprawdzenia, czy świadczenie usług odpowiada zapotrzebowaniu, aby móc planować poprawę świadczenia usług. Należy opracować systematyczny sposób zbierania i monitorowania rzetelnych danych na poziomie krajowym (Agencja Europejska, 2010, s. 39–40).*



Raport pt. *Udział w edukacji włączającej* mówi, że:

*Chociaż rządy krajowe i samorządy lokalne gromadzą już dużo danych o edukacji, niewiele wiemy o udziale. (...) Obecnie, większość danych zebranych w celach monitorowania to dane statystyczne dotyczące zapisów do oraz ukończenia szkoły. (...) Niewiele państw posiada systematyczne metody zbioru, analizy oraz interpretacji danych jakościowych na temat udziału na poziomie indywidualnym, klasowym oraz szkolnym, chociaż samoocena szkoły oraz raporty z inspekcji zazwyczaj dotyczą kwestii udziału i włączania (Europejska Agencja, 2011d, s. 19).*

Ten raport podkreśla również niektóre z potencjalnych niebezpieczeństw związanych ze zbiorem danych w odniesieniu do udziału:

*(...) dostępne struktury służące do monitorowania dzieci z SPE mogą działać jako bariery ograniczające ich udział oraz osiągnięcia, określając te dzieci jako inne. Nieplanowana konsekwencja podziału niektórych dzieci celem monitorowania ich udziału może stworzyć paradoks, którego wynikiem będą odrębne uzgodnienia dotyczące ich edukacji (ibid., s. 17–18).*

(ii) *Dostęp do wsparcia i zakwaterowania*

Trzy studia Agencji rozpatrzyły różne aspekty wsparcia dla uczniów z SPE. Przegląd literatury projektu *Kształcenie i szkolenie zawodowe* przytacza Redleya (2009):

*Nie istnieją rzetelne dane krajowe dotyczące liczby organizacji oferujących zatrudnienie wspierające, ani liczby ludzi z trudnościami w uczeniu się w nich zatrudnionych, a rząd nie bierze udziału w tym procesie (Europejska Agencja, 2012f, s. 41).*

Wspólne studium Agencji, przeprowadzone wraz z Instytutem Technologii Informatycznych w Edukacji UNESCO, badające zastosowanie TIK w kształceniu ludzi niepełnosprawnych stwierdza, że:

*Zarówno w odniesieniu do Konwencji ONZ (2006), jak również regionalnego (tj. europejskiego) i krajowego poziomu polityki, istnieje potrzeba zebrania bardziej szczegółowych informacji dotyczących monitorowania wskaźników ilościowych i jakościowych oraz wzorców TIK w edukacji dla ludzi niepełnosprawnych (Instytut Technologii Informatycznych w Edukacji UNESCO oraz Europejska Agencja na rzecz Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011, s. 93).*

W odniesieniu do dostępności informacji dotyczących nauczania, zalecenia dotyczące projektu dostępu informatycznego Agencji stwierdzają, że:





*Zgodność z polityką [dostępności] należy systematycznie monitorować. Monitorowanie zgodności można jedynie promować w chwili obecnej, ale należy je poszerzyć (...) Istnieje potrzeba zbioru systematycznych ilościowych i jakościowych danych, które powinny również obejmować użytkowników końcowych świadczenia dostępnych informacji. Jednakże postęp monitorowania nie może być ograniczony do wzorców numerycznych, lecz powinien zawierać możliwość zbioru przykładów dobrej praktyki, które funkcjonowałyby jako modele dla innych państw i organizacji (Agencja Europejska, 2012e, s. 40–41).*

### *(iii) Sukces w uczeniu i możliwości przemiany*

Dwa główne projekty Agencji wzięły pod uwagę przejście ze szkoły do aktywności zawodowej. Oba wykazują brak rzetelnych danych w tym zakresie. Projekt *Przejście ze szkoły do aktywności zawodowej* sugeruje, że:

*Dane krajowe z państw obejmują jedynie zarejestrowane osoby niepełnosprawne, jednak wysoki procent osób ze specjalnymi potrzebami nie jest zarejestrowany – nie mają one nawet szansy uzyskania pierwszej pracy (Europejska Agencja, 2002a, s. 2).*

Kolejne studium (Agencja Europejska, 2006) nie wykazuje rozwoju w tym zakresie.

### *(iv) Możliwości powiązań*

Studium Agencji, które skupia się na zróżnicowaniu wielokulturowym, podkreśla brak danych w związku z jednym istotnym czynnikiem powiązania – pochodzeniem imigracyjnym uczniów z SPE:

*Wiele państw biorących udział w projekcie poinformowało, iż obecnie brak jest danych na temat uczniów z SPE oraz pochodzenia imigracyjnego. Różne agencje rządowe mają różne zadania i nie ma skoordynowanej metody zbioru danych. Istnieją inne przyczyny braku danych. Niektóre kraje nie utrzymują oficjalnych danych statystycznych dotyczących pochodzenia etnicznego ludzi poza ich obywatelstwem oraz krajem narodzin, ponieważ przetwarzanie danych osobowych określających rasę, pochodzenie etniczne, niepełnosprawności oraz wyznane religijne jest niezgodne z prawem. W innych krajach nie ma systematycznego sposobu zbioru danych dotyczących uczniów z SPE lub uczniów z SPE pochodzenia imigracyjnego na szczeblu krajowym bądź lokalnym (Agencja Europejska, 2009a, s. 28).*

## **Monitorowanie efektywności systemów edukacji włączającej**

Dane analizujące efektywność systemów edukacji włączającej biorą pod uwagę kwestie związane z efektywnością kosztów, jak również kilka zagadnień dotyczących



doświadczeń edukacyjnych uczniów: procedury początkowej oceny, obecne zaangażowanie uczniów oraz ich rodzin w doświadczenia edukacyjne oraz efektywność środowisk edukacyjnych w pokonywaniu barier oraz wspieraniu istotnych doświadczeń edukacyjnych dla wszystkich uczniów.

Studium Agencji na temat oceny w placówkach włączających podkreśla, iż istnieje potrzeba wspierania szkół poprzez:

*(...) bieżące informacje i wskazówki dotyczące tego, jak informacje zdobyte w procesie oceniania – w szczególności informacje pochodzące z ujednoliconego oceniania zebrane w celach ogólnokrajowego monitorowania standardów – mogą zostać wykorzystane do ulepszenia warunków i praktyki nauczania dla wszystkich uczniów, także tych z SPE (Watkins, 2007, s. 57).*

Raport *Podnoszenie osiągnięć dla wszystkich uczniów* mówi, iż:

*Celem wprowadzenia większej sprawiedliwości w edukacji, potrzebne są różne wskaźniki osiągnięć, dostosowane do sytuacji lokalnej oraz skupione na wkładzie oraz zasobach, jak również na procesie oraz skutkach/wynikach. Podczas gdy informacje (łącznie z danymi) należy wykorzystywać celem wsparcia oraz śledzenia postępów strategii włączania oraz praktyki, należy również zwrócić uwagę na systemy odpowiedzialności, aby nieumyślnie nie spowodować nieodpowiednich zmian (Agencja Europejska, 2012d, s. 22).*

To studium podkreśla potencjalne trudności w tym zakresie:

*W obecnym klimacie rozwój odpowiednich mechanizmów odpowiedzialności oraz sposobów pomiaru cennych osiągnięć, jak również monitorowania sprawiedliwości stwarza wiele wyzwań. Pomimo wysiłków skupionych na twardych danych Fullan (2011) ostrzega, iż: „dane statystyczne są wspaniałym służącym, lecz okropnym panem” (s. 127) a Hargreaves i Shirley (2009) podkreślają potrzebę postawienia obowiązków przed odpowiedzialnością. Proponują oni, iż odpowiedzialność powinna „funkcjonować jako sumienie poprzez próbę” oraz, że należy zaatakować „nadmiar testowanej standaryzacji, która przeczy różnicowaniu i niszczy twórczość” (s. 109) (Europejska Agencja, 2012d, s. 22).*

W ramach projektu *MIPIE* stwierdzono, iż monitorowanie efektywności systemów edukacji włączającej ujęłoby również kwestie efektywności kształcenia nauczycieli (Agencja Europejska, 2011a). Projekt *TE4I* podkreśla kilka kwestii dotyczących dostępności danych w tym zakresie. W odniesieniu do reprezentacji nauczycieli z grup mniejszościowych:

*Większość z krajów, które nie podają oficjalnych danych na temat mniejszości, przywołuje jednak w raportach przekonanie o zbyt małym udziale osób*



*niepełnosprawnych oraz przedstawicieli mniejszości etnicznych zarówno w grupie studentów kierunków nauczycielskich jak i wśród samych nauczycieli. Tak samo przedstawia się sytuacja z wykładowcami pedagogiki (Europejska Agencja, 2011b, s. 20–21).*

Raport ten również wykazuje potrzebę danych prowadzących do zmiany opartej na dowodach:

*Brak obszernych badań zbiorowych oraz dowodów empirycznych w kształceniu nauczycieli został odnotowany przez OECD (2010) (...) należy podjąć badania celem zapewnienia odpowiedniej liczby dowodów służących zmianie. Przykłady w tym raporcie podkreślają pewne kwestie kluczowe dotyczące badań, obejmując:*

- *efektywność różnych dróg prowadzących do nauczania;*
- *podejście do edukacji nauczycieli oraz programu nauczania ITE, jak również*
- *rolę dyskretnych, zintegrowanych oraz połączonych kursów oraz jak najlepiej stale dążyć w kierunku opracowania pojedynczego początkowego kształcenia nauczycieli, które przygotowałby wszystkich nauczycieli do zróżnicowania (Europejska Agencja, 2011b, s. 64–65).*

Projekt MIPIE stwierdza, że:

*Na poziomie szkoły zbiór danych powinien:*

- *zapewniać informację wspierającą nauczycieli oraz personel w planowaniu i zapewnianiu odpowiedniego wsparcia oraz świadczenia;*
- *dać jasny wgląd w sposób, w jaki rodzice i uczniowie mogą w pełni uczestniczyć w procesie edukacyjnym (Europejska Agencja, 2011a, s. 13).*

Aby to umożliwić:

*Istnieje potrzeba synergii na poziomie krajowym pomiędzy kluczowymi stronami, które opierałyby się o jasne przesłanki zbioru danych, uwzględniając dane na poziomie krajowym, regionalnym, szkolnym i klasowym, aby efektywnie odzwierciedlić praktykę (ibid., s. 14).*

Podsumowując, świadczenie danych może dostarczyć odpowiednich informacji decydentom w odniesieniu do edukacji włączającej. Zwiększa się zapotrzebowanie – na poziomie międzynarodowym, europejskim oraz krajowym – na odpowiedzialność i coraz częstsze są porównania pomiędzy szkołami oraz narodami. Pojawienie się „dużych danych” (meta-analizy połączonych zespołów danych i zasobów) stwarza możliwości, ale również rzeczywiste wyzwania dla edukacji włączającej.



Wezwanie do stworzenia strategii opartej o dowody i podział zasobów podkreśla potrzebę znaczących danych dotyczących wszystkich uczniów. Należy wiedzieć, którzy uczniowie otrzymują jakie usługi oraz kiedy i gdzie się to odbywa (uwzględniając wszystkich uczniów). Należy również posiadać dane dotyczące jakości usług oraz wyników, do których one prowadzą (rozważyć praktykę).

Duże wyzwanie dotyczące zbioru danych jest powiązane z unikaniem klasyfikacji, kategoryzacji oraz etykietowania dzieci celem zapewnienia informacji na temat świadczeń, jakie one otrzymują. Nie można ignorować „mnogości” definicji dotyczących uczniów oraz „polityki” etykietowania dziecka ani efektywności, do jakiej prowadzą te systemy oraz definicje.

Zadawanie odpowiednich pytań dotyczących polityki stanowi pierwszy krok zbioru danych udzielających informacji na rzecz strategii w znaczący sposób.



## PLANUJĄC PRZYSZŁOŚĆ

Pierwszym celem konferencji w listopadzie 2013 była dyskusja oraz podsumowanie pracy Agencji w ciągu ostatniej dekady. Pięć kluczowych informacji opisanych w poprzednich rozdziałach podkreśla bardzo ważne aspekty dotyczące edukacji włączającej. Oparte są one o wyniki z szerokiej analizy kluczowych tematów określonych przez kraje członkowskie Agencji.

Drugim celem konferencji było planowanie przyszłości, analizując, w jaki sposób praca Agencji może lepiej wspierać kraje członkowskie, pomagając im w poprawie jakości oraz skuteczności włączania niepełnosprawnych uczniów oraz/lub ze specjalnymi potrzebami nauczania.

Agencja gotowa jest pomóc krajom w bardziej konkretny sposób, wdrażając wyniki naszej pracy. Oznacza to dostarczenie zaleceń dotyczących polityki, które bardziej odnoszą się do decydentów, celem wsparcia przyszłych zmian oraz rozwoju polityki.

Agencja zdaje sobie sprawę z tego, iż przeprowadzona już praca jest zgodna i bezpośrednio wspiera wszystkie międzynarodowe oraz europejskie inicjatywy dotyczące polityki w odniesieniu do edukacji, rzetelności, równych szans oraz praw osób niepełnosprawnych i/lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Praca Agencji dostarcza jasne i zwięzłe zalecenia mówiące o tym, w jaki sposób można wdrożyć kluczowe polityki w tych dziedzinach. Agencja pragnie dostarczyć informacje krajom na temat ich postępu w odniesieniu do celów, jakie sobie postawiły w związku z: (a) celem edukacyjnym i szkoleniowym 2020 oraz (b) Konwencją Organizacji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006), jak również licznymi dyrektywami Unii Europejskiej oraz wiadomościami.

Istnieje potrzeba udzielenia informacji, w jaki sposób można wdrożyć edukację włączającą na poziomie nauczyciela, klasy, szkoły, regionu, samorządu miejskiego oraz polityki krajowej. Agencja jest w stanie dostarczyć krajom informacji w zakresie sposobu, w jaki można wdrożyć edukację włączającą oraz jaki to będzie miało wpływ na ogólną jakość edukacji.

Dyskusje podczas konferencji, jak również szczegółowe dyskusje wewnątrz Agencji poprowadzą dalsze działania w ramach pracy Agencji.



## BIBLIOGRAFIA

Bennett, S. oraz Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [Świadczenie usług edukacyjnych na rzecz uczniów upośledzonych umysłowo w prowincji Ontario]. Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. oraz West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Przywództwo, które promuje osiągnięcia uczniów niepełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi]. Nottingham: National College for School Leadership

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion* [Finansowanie Edukacji Potrzeb Specjalnych – studium relacji siedemnastego państwa pomiędzy finansowaniem edukacji potrzeb specjalnych i włączenia]. Middelfart, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2002a. *Transition from School to Employment. Key Principles and Recommendations for Policy Makers* [Przejście z systemu kształcenia na rynek pracy. Kluczowe zasady i zalecenia dla decydentów]. Middelfart, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition\\_transition\\_entext.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_entext.pdf) (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2002b. *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries. Summary Report* [Przejście z systemu kształcenia na rynek pracy. Główne problemy, kwestie oraz wybory stawiane przed uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w 16 krajach europejskich. Raport podsumowujący]. Middelfart, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/transition-from-school-to-employment/transition-from-school-to-employment> (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2003. *Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report* [Edukacja włączająca, a praktyka oświatowa. Raport podsumowujący]. Odense, Dania: Europejska Agencja



Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> (ostatnio udostępniono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2005. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Summary Report* [Edukacja włączająca, a praktyka oświatowa w szkołach gimnazjalnych. Raport podsumowujący]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education> (ostatnio udostępniono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2006. *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment* [Indywidualne plany przejścia: Wsparcie dla przejścia ze szkoły do aktywności zawodowej]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment> (ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2009a. *Multicultural Diversity and Special Needs Education* [Wielokulturowość a Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2009b. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers* [Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-PL.pdf> (ostatnio udostępniono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2010. *Early Childhood Intervention – Progress and Developments 2005–2010* [Wczesna interwencja – postępy i rozwój w dziedzinie: 2005–2010]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood->



[intervention-progress-and-developments/ECI-report-PL.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/intervention-progress-and-developments/ECI-report-PL.pdf) (ostatnio odwiedziono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011a. *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]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (ostatnio odwiedziono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011b. *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities* [Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (ostatnio odwiedziono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011c. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice* [Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dotyczące praktyki]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_keyprinciples-rec-PL.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PL.pdf) (ostatnio odwiedziono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators* [Uczestnictwo w edukacji włączającej – ramy dla opracowania wskaźników]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (ostatnio odwiedziono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012a. *Young Views on Inclusive Education* [Poglądy młodzieży na edukację włączającą]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education/YoungViews-2012PL.pdf> (ostatnio odwiedziono w lipcu 2014 r.)





Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012b. *Profile of Inclusive Teachers* [Profile nauczycieli edukacji włączającej]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> June 2012* [Podnoszenie osiągnięć edukacyjnych wszystkich uczniów – Jakość w edukacji włączającej. Raport z konferencji zorganizowanej w Odense, Dania w dniach 13–15 czerwca 2012 r.]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-report.pdf> (Ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012d. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education* [Podnoszenie osiągnięć edukacyjnych wszystkich uczniów – Jakość edukacji włączającej]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Promowanie dostępnych informacji dla uczenia się przez całe życie: Zalecenia i wnioski z projektu i-dostępu]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012f. *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review* [Kształcenie i szkolenie zawodowe: Polityka i praktyka w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych – przegląd literatury]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (ostatnio odwiedzone w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence* [Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej: Zalecenia projektu powiązane ze źródłami dowodowymi]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami <http://www.european->



[agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/47691222.pdf) (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion* [Polityka europejska i międzynarodowa wspierająca ICT na rzecz włączenia]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.

[http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion\\_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf) (Ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Szkolnictwo i szkolenie zawodowe – Podsumowanie informacji o państwie]. Odense, Dania: Europejska

Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET\\_Summary\\_of\\_Country\\_information\\_2014.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET_Summary_of_Country_information_2014.pdf)

(Ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. oraz Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Włączenie SPE oraz osiągnięcia uczniów w szkołach angielskich] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), s. 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Norweski model edukacji dla wszystkich w szkołach średnich]. Norweski

Dyrektorat Edukacji i Szkoleń. <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Lider zmian: Uczenie się robienia tego, co najważniejsze]. San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. oraz Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Więcej pracowników naukowo-dydaktycznych w konwencjonalnych szkołach? Wpływ umieszczenia ucznia w szkole konwencjonalnej, w porównaniu ze szkołą specjalną na wyniki w nauce w Duńskich szkołach podstawowych uczących uczniów z zespołem Downa] *Journal of International Disability Research*, December 2011, 57(1), s. 21–38. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. oraz Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [Czwarty sposób – inspirująca przyszłość dla zmiany edukacyjnej]. Wspólna publikacja z Radą Dyrektorów Szkół Ontario oraz Krajową Radą Rozwoju Personelu, Thousand Oaks, CA: Corwin Press



Instytut Technologii Informacyjnej w Edukacji UNESCO oraz Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [Narzędzia ICT w edukacji osób niepełnosprawnych: Przegląd praktyki innowacyjnej]. Moskwa: Instytut Technologii Informacyjnych w Edukacji UNESCO. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. oraz Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [Wpływ włączenia ludności w szkołach na wyniki uczniów]. Dowody badań w Bibliotece Edukacyjnej, Londyn: EPPI-Ośrodek Badań Nauk Społecznych, Instytut Edukacji, Uniwersytet Londyński

Komisja Wspólnot Europejskich, 2008. *Green Paper – Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems* [Zielona księga – Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych]. {SEC(2008) 2173}/\* COM/2008/0423 final \*/ Brukseli: Komisja Wspólnot Europejskich

Kyriazopoulou, M. oraz Weber, H. (redaktorzy), 2009. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe* [Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie]. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-PL.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PL.pdf) (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Lepiej uczyć się razem: Praca w kierunku edukacji włączającej w szkołach w Nowej Zelandii]. Wellington: IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. oraz Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Uczestnictwo czy wyłączenie? Doświadczenia dzieci niepełnosprawnych z funkcjonowania w szkole]. Dokument przedstawiony na Konferencji do spraw dzieci, Dunedin, Nowa Zelandia, lipiec 2005

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. oraz Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century* [Przegląd literatury na temat kształcenia nauczycieli w XXI wieku]. Badania społeczne rządu szkockiego, Edynburg: Rząd Szkocki

Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006. *Konwencja praw osób niepełnosprawnych*. Nowy Jork: Organizacja Narodów Zjednoczonych

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Kultury i Nauki, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Wytyczne dotyczące włączającej polityki oświatowej]. Paryż: UNESCO



Organizacja na rzecz współpracy gospodarczej i rozwoju (OECD), 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [PISA in Focus. Poprawa osiągnięć Prowadzenie od dołu]. 2011/2 (marzec). Paryż: OECD

Rada Unii Europejskiej, 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2010* [Wnioski Rady dotyczące społecznego wymiaru edukacji i szkoleń. 3013. spotkanie Rady do spraw EDUKACJI, MŁODZIEZY I KULTURY w Brukseli, 11 maj 2010].

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf) (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Rozumienie społecznego wykluczenia oraz opóźnionej pomocy społecznej obywateli z trudnościami w uczeniu się] *Disability & Society*, 24(4), s. 489–501

Watkins, A. (redaktor), 2007. *System oceniania w placówkach włączających: Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)

Wilkinson, R. and Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [The Spirit Level: Dlaczego równość jest lepsza dla wszystkich?]. Londyn: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Podziały uczenia: Dziesięć kwestii dotyczących polityki osiągnięć i równości szkół i systemów edukacyjnych]. Montreal: Instytut Statystyki przy UNESCO

Światowa Organizacja Zdrowia/Bank Światowy, 2011. *World Report on Disability* [Światowy raport o niepełnosprawności]. Genewa: Wydawnictwo ŚWO.

[http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en/index.html](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html) (ostatnio odwiedzono w lipcu 2014 r.)



# PL

Sekretariat:

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

Biuro w Brukseli:

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

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

