



Kľúčové zásady

Podpora rozvoja a implementácie politiky v oblasti inkluzívneho vzdelávania



KLÚČOVÉ ZÁSADY

**Podpora rozvoja a implementácie politiky
v oblasti inkluzívneho vzdelávania**



Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania



Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (agentúra) je nezávislou a samosprávnou organizáciou. Agentúru spolufinancujú ministerstvá školstva jej členských krajín a Európska komisia prostredníctvom operačného grantu v rámci vzdelávacieho programu Európskej únie (EÚ).



Spolufinancované z programu Európskej únie Erasmus+

Podpora Európskej komisie na výrobu tejto publikácie nepredstavuje súhlas s obsahom, ktorý odráža len názory autorov, a Komisia nemôže byť zodpovedná za prípadné použitie informácií, ktoré sú v nej obsiahnuté.

Názory vyjadrené akoukoľvek osobou v tomto dokumente nemusia nutne predstavovať oficiálne názory agentúry, jej členských krajín alebo Komisie.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Redaktorky: Verity J. Donnellyová a Amanda Watkinsová

Táto publikácia je dispozícií v rámci otvoreného prístupu. To znamená, že k nej máte voľný prístup, môžete ju používať a ďalej šíriť, ak náležitým spôsobom uvediete Európsku agentúru pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania ako jej autora. Viac informácií nájdete v politike otvoreného prístupu agentúry na stránke: www.european-agency.org/open-access-policy.

Túto publikáciu môžete citovať týmto spôsobom: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2021. *Kľúčové zásady – Podpora rozvoja a implementácie politiky v oblasti inkluzívneho vzdelávania*. (V. J. Donnellyová a A. Watkinsová, red.). Odense, Dánsko



Toto dielo podlieha licencií [Creative Commons Uvedte pôvod – Nepoužívajte komerčne – Nespracovávejte 4.0 Medzinárodná](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Túto publikáciu nesmiete bez súhlasu agentúry upravovať ani preložiť.

V záujme lepšej prístupnosti je táto správa k dispozícií v 25 jazykoch a v prístupnom elektronickom formáte na webových stránkach agentúry: www.european-agency.org

Toto je preklad pôvodného textu v anglickom jazyku. V prípade pochybností o presnosti informácií v preklade si prečítajte pôvodný text v anglickom jazyku.

ISBN: 978-87-7110-961-0 (elektronická verzia)



Logo kľúčových zásad bolo vytvorené podľa kresby Daniely Demeterovej z Českej republiky, ktorá sa doteraz používa na titulnej strane všetkých publikácií o kľúčových zásadách.

Sekretariát

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

Kancelária v Bruseli

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



PREDSLOV	5
ÚVOD	6
PODPORA ROZVOJA A IMPLEMENTÁCIE POLITIKY V JEDNOTLIVÝCH KRAJINÁCH	7
Výzvy a príležitosti	7
Súčasnú priority	8
Vývoj nástrojov na analýzu politík	10
KLÚČOVÉ ZÁSADY PRE ROK 2021	11
Všeobecná zásada	12
Legislatívny a politický rámec	13
Operačné prvky v systémoch inkluzívneho vzdelávania	20
ZÁVEREČNÉ POZNÁMKY	29
LITERATÚRA	30



PREDSLOV

Táto publikácia je v poradí štvrtou publikáciou Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (agentúra) zo série Kľúčové zásady. Séria upozorňuje na zásadné otázky týkajúce sa vzdelávacích systémov a zároveň odráža postupný posun, ktorý nastal v činnosti agentúry za uplynulých 25 rokov: prechod *od* úzkeho zamerania na špeciálne vzdelávacie potreby žiakov a špeciálneho vzdelávania ako špecifického opatrenia *smernom* k rozšíreniu a zlepšeniu kvality podpory vzdelávania, ktorá je všeobecne dostupná pre všetkých žiakov.

Prvá publikácia Kľúčové zásady bola vydaná v roku 2003: [*Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy-Makers \[Kľúčové zásady vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – odporúčania pre tvorcov politik\]*](#). Obsahovala odporúčania týkajúce sa začlenenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do hlavného prúdu vzdelávania.

V druhej publikácii z roku 2009 s názvom *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy-Makers [Kľúčové zásady podpory kvality v inkluzívnom vzdelávaní – odporúčania pre tvorcov politik]* boli zhrnuté hlavné politické zistenia vyplývajúce z tematickej práce agentúry na podporu inklúzie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Hoci sa táto publikácia stále zameriavala na žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, zdôrazňovalo sa v nej, že odporúčania sa vzťahujú aj na tvorcov politik v oblasti vzdelávania v hlavnom prúde. Kládol sa v nej teda dôraz na koncepciu rozšírenia účasti s cieľom vytvoriť viac príležitostí pre všetkých žiakov.

V roku 2011 vyšla už tretia publikácia s názvom *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice [Kľúčové zásady podpory kvality v inkluzívnom vzdelávaní – odporúčania pre prax]*, ktorá presahuje rámec politiky a sumarizuje kľúčové zásady pre prax, ako to vyplýva z tematických projektov agentúry. Medzi tieto zásady patrí venovanie pozornosti hlasu žiakov a ich aktívna participácia, postoje a zručnosti učiteľov, vizionárske vedenie a koherentné interdisciplinárne služby – teda otázky, ktoré sú pre prácu agentúry aktuálne aj po desiatich rokoch.

V roku 2021, t. j. pri príležitosti 25. výročia založenia agentúry, je cieľom najnovšej publikácie s názvom Kľúčové zásady dosiahnuť ešte väčší posun v myslení. Zameriava sa na rozvoj a implementáciu politik v súlade so širším pohľadom na inklúziu. To je v súlade s poslaním agentúry, ktorá má slúžiť ako zdroj informácií pre rozvoj politik a ich úspešnú implementáciu na rôznych úrovniach systému, predovšetkým na úrovni škôl. Toto zameranie odzrkadľuje čoraz väčší dôraz, ktorý agentúra kladie na to, aby sa aktívne podieľala na zmene politiky v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Cor Meijer

Riaditeľ Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania



ÚVOD

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (agentúra) uskutočnila v roku 2020 analýzu všetkej svojej hlavnej činnosti od roku 2011. V rámci tejto úlohy sa zistili medzery – oblasti, ktorými sa agentúra vo svojej práci doteraz nezaoberala. Poukázala aj na oblasti zosúladenia činností agentúry od roku 2011, ktoré možno považovať za opakujúce sa poslanstvá týkajúce sa celkovej implementácie systémov inkluzívneho vzdelávania.

Agentúra tieto opakujúce sa poslanstvá zhrnula do kľúčových zásad na podporu realizácie svojej vízie kvalitného vzdelávania pre všetkých žiakov. V kľúčových zásadách sa stanovujú nevyhnutné prvky pre celkový systém inkluzívneho vzdelávania, ktorý pozitívne reaguje na všetky rozmery rozmanitosti žiakov.

Cieľom publikácie Kľúčové zásady z roku 2021 je podporiť krajiny, ktoré chcú prehodnotiť hlavné politické otázky, ďalej rozvíjať opatrenia v oblasti inkluzívneho vzdelávania a najmä preklenúť medzeru medzi „politikou a praxou“.

Jej cieľom je:

- vytvoriť súlad s postojom agentúry, že hlavnou víziou inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť, aby žiaci všetkých vekových kategórií mali prístup k zmysluplným a vysokokvalitným vzdelávacím príležitostiam vo svojej miestnej komunite spolu so svojimi priateľmi a rovesníkmi (Európska agentúra, 2015a, s. 1);
- predstaviť zásady založené na dôkazoch, ktoré podporujú dialóg o kľúčových otázkach, zvyšujú informovanosť a ďalej rozvíjajú myslenie a jazyk v oblasti inkluzívneho vzdelávania;
- pomôcť subjektom s rozhodovacou právomocou zohľadniť dynamický vzdelávací systém ako celok a zdôrazniť dôležité prepojenia v rámci jednotlivých úrovní systému, organizácií a inštitúcií, ako aj medzi nimi;
- pomôcť posúdiť potenciálny vplyv plánovaných zmien smerom k inkluzívnejšej praxi;
- poskytnúť základ pre koherentný akčný plán na zavedenie politiky do praxe.



PODPORA ROZVOJA A IMPLEMENTÁCIE POLITIKY V JEDNOTLIVÝCH KRAJINÁCH

Výzvy a príležitosti



Prechod k širšej koncepcii inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje, aby sa školy prispôbili rozdielom a prekonávali rôzne prekážky v učení všade tam, kde vznikajú. Rozvoj inkluzívnejšej organizácie školy, osnov, hodnotenia, pedagogiky a podpory postupne prinesie zlepšenie kvality vzdelávania pre všetkých.

Táto zmena paradigmy však predstavuje výzvu – ako naplniť práva a uspokojiť potreby niektorých žiakov (napríklad žiakov s postihnutím), ktorí potrebujú dodatočnú podporu, a zároveň pracovať na dosiahnutí spravodlivého vzdelávania pre všetkých. Európska komisia (2020) uvádza, že:

Dosiahnuté vzdelanie a výsledky sa nesmú odvíjať od sociálneho, ekonomického a kultúrneho postavenia, inak sa nezabezpečí rozvoj schopností každého jednotlivca a možnosť posilnenia sociálnej mobility v rámci systémov vzdelávania a odbornej prípravy (s. 7).

Politika zameraná na začlenenie žiakov so špecifickými potrebami by sa mala vypracovať v rámci všeobecného procesu vzdelávacej politiky (Norwich, 2019). Rozhodujúce je, že špeciálne vzdelávanie by sa malo vnímať ako súčasť vzdelávania v hlavnom prúde, ktorá zvyšuje schopnosť škôl pracovať na kvalitnom inkluzívnom vzdelávacom systéme, ktorý dokáže podporovať rozmanité potreby všetkých žiakov.

Tento prístup si ďalej vyžaduje odklon od „formálneho“ hodnotenia a nálepkovania so samostatnými opatreniami pre rôzne skupiny v rámci inkluzívneho vzdelávania aj mimo neho. Má to vplyv na financovanie, ktoré si vyžaduje väčšiu autonómiu škôl a miestnych komunít pri pridelovaní zdrojov a vytváraní stratégií na podporu všetkých žiakov podľa ich vlastnej situácie.

Prechod k širšej koncepcii inklúzie si preto vyžaduje väčšiu flexibilitu, ktorá školám a komunitám umožní zohľadniť prierezový charakter – vzájomnú prepojenosť všetkých sociálnych kategorizácií, ako napr:

...pohlavie, odľahlosť, majetok, zdravotné postihnutie, etnický pôvod, jazyk, migrácia, vysídlenie, uväznenie, sexuálna orientácia, rodová identita a prejav, vierovyznanie a iné presvedčenie a postoje (UNESCO, 2020, s. 4).

Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) uvádza, že diskriminácia „sa netýka len jedného znaku identity“ (tamže, s. 1). Všetky aspekty identity jednotlivca „sa vzájomne prelínajú a vytvárajú celok, ktorý sa líši od čiastočných identít“, ktoré ovplyvňujú to, ako ich vníma svet (Bešić, 2020, s. 114).



Plány (vrátane monitoringu) sa môžu zameriavať na určité skupiny s cieľom zabezpečiť, aby opatrenia zodpovedali špecifickým potrebám žiakov. Efektívne štruktúry a procesy by však mali byť dostatočne flexibilné aby zohľadňovali osobné charakteristiky a schopnosti všetkých žiakov.

Prechod k inkluzívnejšiemu vzdelávaniu by mal zahŕňať aj postupnú zmenu dôrazu v prijatých politických prístupoch. Malo by dôjsť k zvýšeniu počtu opatrení v oblasti prevencie a intervencie a k zníženiu kompenzačných prístupov, ktoré existujú pre žiakov, ktorí nie sú plne začlenení do rámca vzdelávacej politiky. Európska komisia (2020) konštatuje potrebu zmierňovania úrovne nedostatočných výsledkov na základe štyroch pilierov:

- monitorovanie (ktoré umožňuje sledovanie a zacielenú akciu);
- prevencia (najmä v prípade rizikových skupín);
- včasná intervencia (v prípade žiakov, ktorí už majú ťažkosti);
- kompenzácia (tých, ktorí už dosiahli nedostatočné výsledky a potrebujú druhú šancu) (s. 14).

Medzi stratégiami by mala existovať synergia s cieľom zabezpečiť, že systém poskytne kvalitnú podporu všetkým žiakom.

Napokon, pandémia ochorenia COVID-19 preverila odolnosť vzdelávacích systémov. Hoci v mnohých oblastiach prehĺbila nerovnosti, teraz môže poskytnúť príležitosť na opätovné vybudovanie inkluzívnejšieho a spravodlivejšieho systému posilnením inkluzívnych schopností na všetkých úrovniach školského systému. Rada Európskej únie (2021) to zhrnula takto:

Pandémia COVID-19 vystavila sektor vzdelávania a odbornej prípravy bezprecedentnému tlaku a spôsobila rozsiahly prechod na dištančnú a zmiešanú výučbu a učenie sa. Tento prechod so sebou priniesol rôzne výzvy a príležitosti pre systémy a komunity v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy a v členských štátoch odkryl vplyv digitálnej priepasti a nedostatky v pripojiteľnosti, ako aj nerovnosť medzi majetkovými skupinami a medzi mestským a vidieckym prostredím, no zároveň tiež upozornil na potenciál vzdelávania a odbornej prípravy pri posilňovaní odolnosti a udržateľného a inkluzívneho rastu (s. 4).

Súčasnú priority



V posledných rokoch došlo k rozšíreniu zamerania práce agentúry. Okrem toho sa zmenila povaha podpory, ktorú agentúra ponúka svojim členským krajinám, pričom pozornosť sa viac zameriava na podporu rozvoja politiky a jej implementácie.

Agentúra v roku 2021 uskutočnila vo svojich členských krajinách prieskum s cieľom stanoviť priority pre budúcu prácu agentúry. Najčastejšie problémy, ktoré krajiny



identifikovali, sa zhodovali s nedostatkami zistenými v rámci analýzy agentúry v roku 2020. Medzi ne patrí:

- monitoring a evaluácia implementácie politiky inkluzívneho vzdelávania;
- vypracovanie stratégií spolupráce medzi jednotlivými sektormi (vrátane monitoringu a evaluácie) na všetkých úrovniach a vo všetkých sektoroch;
- vypracovanie viacúrovňových rámcov s viacerými účastníkmi pre zabezpečenie kvality a zodpovednosti za inkluzívne vzdelávanie;
- zabezpečenie efektívneho prenesenia vnútroštátnych politík na regionálnu a miestnu úroveň, ako aj na úroveň školy;
- rozvoj kultúry a kompetencií inkluzívneho vzdelávania naprieč profesiami, úrovňami systému a sektormi.

Pokiaľ ide o monitoring a evaluáciu, krajiny uviedli, že je potrebné vypracovať štandardy a indikátory na účely monitorovania efektivity a efektívnosti opatrení v oblasti inkluzívneho vzdelávania – najmä vplyvu dodatočnej podpory a iniciatív zameraných na zraniteľné skupiny. Poznatky o tom, „čo funguje a prečo“ môžu poslúžiť ako základ pre budúce plány na podporu inkluzívnej praxe, zintenzívnenie dialógu zainteresovaných účastníkov o implementácii a rozdelení zdrojov a z dlhodobého hľadiska na zlepšenie konzistentnosti medzi regiónmi, miestnymi oblasťami a školami.

V súvislosti s pandemiou ochorenia COVID-19 mnohé krajiny vnímajú naliehavejšiu potrebu riešiť otázky spravodlivosti – najmä prístup k digitálnemu vzdelávaniu. Uznávajú, že rozdiely vo výsledkoch sa prehĺbili a budú si vyžadovať väčší dôraz na včasnú intervenciu a prevenciu v dlhodobom horizonte, ako aj krátkodobé opatrenia. Pandémia takisto vyzdvihla dôležitosť blaha žiakov (a učiteľov) ako dôležitého predpokladu pre všetky formy vzdelávania. Proces učenia môže byť narušený, pokiaľ nebudú sociálne a emocionálne potreby napĺňané v bezpečnom prostredí v škole.

S tým súvisí aj potreba prehodnotiť hodnotiace rámce s cieľom zabezpečiť uznanie a ocenenie širšieho vzdelávania. To by umožnilo monitorovať pokrok žiakov (a s tým súvisiace výsledky školy) v oblastiach, ktoré sa často považovali za menej dôležité ako pokrok v študijných výsledkoch, ale ktoré sa v súčasnosti považujú za nevyhnutné pre vzdelávanie a úspech, ako napríklad duševné zdravie a blaho. Nie je náhoda, že mnohé z týchto otázok zodpovedajú zásadám, ktoré sú základom odolného a inkluzívneho systému zameraného na žiaka.

Dedičstvo, ktoré zanechá pandémia ochorenia COVID-19, si pravdepodobne vyžiada aj užšiu spoluprácu širšieho spektra služieb (napr. sektora zdravotníctva a sociálnych služieb) so sektorom vzdelávania. Úspech v tejto oblasti závisí od spoločnej práce na rôznych úrovniach od ministerstiev až po regionálne a miestne služby s cieľom zabezpečiť podporu škôl pri riešení týchto kľúčových oblastí. V rámci tohto prístupu sa takisto kladie dôraz na potrebu štruktúr a procesov, ktoré umožňujú efektívny prenos politík a praxe medzi jednotlivými úrovňami systému. Intenzívnejšia spolupráca medzi agentúrami a službami a medzi inštitúciami podporí aj prechod žiakov medzi školami/stupňami vzdelávania a vstup do ďalšieho vzdelávania a vysokého školstva a na trh práce. Výzvou pre mnohé krajiny naďalej zostáva prechod žiakov s postihnutím, a to najmä do odborného vzdelávania a odbornej prípravy a do zamestnania.



Pokiaľ ide o spravodlivosť, mnohé krajiny vyjadrili obavy z regionálnych rozdielov. Tieto rozdiely by sa mohli čiastočne vyriešiť vypracovaním pevných zásad na podporu monitoringu a zvýšenie konzistentnosti postupov. Takýto prístup by mohol priniesť spravodlivejšie rozdelenie zdrojov, čím by sa v každom regióne alebo miestnej oblasti dosiahli minimálne štandardy služieb.

Výskum naznačuje, že pri snahe o zabezpečenie inkluzívnosti v národných politikách v oblasti vzdelávania je potrebné zvážiť celý rad politických otázok (Magnússon, Göransson a Lindqvist, 2019). Je zrejmé, že mnohé z týchto oblastí politiky sú navzájom prepojené a nemožno ich komplexne skúmať izolovane.

Vývoj nástrojov na analýzu politik



Agentúra v rokoch 2015/2016 vyvinula rámec pre Zhodnotenie a analýzu politiky krajiny ([CPRA](#)) s cieľom zabezpečiť analýzu informácií o súčasnej politike inkluzívneho vzdelávania v členských krajinách (Európska agentúra, 2018a).

Agentúra na základe skúseností získaných v rámci CPRA, auditu krajín a vývoja ekosystémového modelu inkluzívneho vzdelávania (Európska agentúra, 2016a; 2017a) vypracovala [Analytický rámec pre mapovanie politik inkluzívneho vzdelávania](#) (Európska agentúra, 2018b) pre svoju prácu spojenú s programom Európskej komisie na podporu štrukturálnych reforiem. Tento rámec vychádza z práce agentúry zameranej na identifikáciu hlavných zložiek inkluzívnych vzdelávacích systémov, ktoré sa dohodli s členskými krajinami. Jeho cieľom je zohľadniť komplexnosť vzťahov medzi úrovňami, štruktúrami a procesmi a holistickejším spôsobom prepojiť politiku a prax.

Tieto rámce mali vplyv na vypracovanie kľúčových zásad, ktoré sú uvedené v nasledujúcej časti.



KLÚČOVÉ ZÁSADY PRE ROK 2021

Kľúčové zásady pre rok 2021 (v textových rámečkoch nižšie) sú zahrnuté vo [všeobecnej zásade](#) pre koncepciu inkluzívneho vzdelávania založeného na právach, o ktorej panuje široká zhoda.

Kľúčové zásady potom stanovujú päť požiadaviek pre [legislatívny a politický kontext](#), ktoré sa týkajú:

1. financovania a rozdelenia zdrojov;
2. správy;
3. zabezpečenia kvality a zodpovednosti;
4. profesijného vzdelávania učiteľov;
5. osnov a hodnotiaceho rámca.

Ďalej pokračujú ôsmimi [operačnými prvkami](#) (stratégie, štruktúry a procesy) pre inkluzívne vzdelávacie systémy. Tieto prvky sa vzťahujú na:

1. spoluprácu a komunikáciu;
2. participáciu na inkluzívnom vzdelávaní v ranom detstve;
3. prechod;
4. spoluprácu medzi školami, rodičmi a komunitou;
5. zber údajov;
6. posilnenie zabezpečenia špecialistov;
7. vedenie školy;
8. prostredie vzdelávania a učenia a hlas žiaka.

Po každej zásade nasleduje krátke zdôvodnenie doložené kľúčovými [odkazmi](#).



Všeobecná zásada



UNESCO (2020) uvádza, že vnútroštátne právne predpisy nie vždy zahŕňajú medzinárodné dohovory, ako je Dohovor Organizácie Spojených národov o právach dieťaťa (OSN, 1989) a Dohovor Organizácie Spojených národov o právach osôb so zdravotným postihnutím (OSN, 2006). Vytvorenie jednotného rámca má zásadný význam z hľadiska zabezpečenia toho, aby boli naplnené práva všetkých žiakov, a to tak na vzdelávanie, ako aj v rámci vzdelávania. Prvá, všeobecná zásada zdôrazňuje túto skutočnosť:



V rámci legislatívy a politiky musí existovať jasná koncepcia spravodlivého vysokokvalitného inkluzívneho vzdelávania v zmysle dohody so zainteresovanými účastníkmi. Mala by slúžiť ako podklad pre jednotný legislatívny a politický rámec pre všetkých žiakov, ktorý by bol zosúladený s kľúčovými medzinárodnými a európskymi dohovormi a oznámeniami, ktoré sú základom pre prax založenú na právach.

Komisár Rady Európy pre ľudské práva (2017) uvádza, že:

...inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje zmenu myslenia na úrovni spoločnosti od vnímania niektorých detí ako problému až po identifikáciu existujúcich potrieb a zlepšenie samotných vzdelávacích systémov. Je veľmi dôležité, aby spoločnosť ako celok, rozhodovacie orgány a všetky subjekty pôsobiace v oblasti vzdelávania plne pochopili potrebu tejto zmeny paradigmy (s. 20 – 21).

Vypracovanie a najmä úspešné uplatňovanie právnych predpisov a politiky si vyžaduje rozsiahly dialóg so zainteresovanými účastníkmi s cieľom dohodnúť sa na jasnej definícii toho, čo znamená inkluzívne vzdelávanie. Východiskovým bodom môže byť stanovisko agentúry, ktoré hovorí o tom, že:

Hlavnou víziou inkluzívnych vzdelávacích systémov je zabezpečiť, aby žiaci všetkých vekových kategórií mali prístup k zmysluplným a vysokokvalitným vzdelávacím príležitostiam vo svojej miestnej komunite spolu so svojimi priateľmi a rovesníkmi (Európska agentúra, 2015a, s. 1).

Výbor Organizácie Spojených národov (OSN) pre práva osôb so zdravotným postihnutím (2016) opisuje inkluzívne vzdelávanie ako proces:

..., ktorým sa všetkým študentom [...] zabezpečí spravodlivé a participatívne vzdelávanie a prostredie, ktoré najlepšie zodpovedá ich požiadavkám a preferenciám (s. 4).

Cieľom *Incheonskej deklarácie a akčného rámca pre implementáciu cieľa č. 4 trvalo udržateľného rozvoja* (UNESCO, 2015) je zabezpečiť, aby nikto nezostal pozadu. To si vyžaduje, aby krajiny v rámci Agendy OSN pre udržateľný rozvoj do roku 2030 podporovali,



poskytovali a usilovali sa o inkluzívne a spravodlivé kvalitné vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie pre **všetkých**.

V snahe o dosiahnutie tejto vízie sa musia právne predpisy a politika krajín zaviazat' k právu všetkých žiakov na inkluzívne a spravodlivé vzdelávacie príležitosti tak, ako je stanovené v Dohovore Organizácie Spojených národov o právach dieťaťa (OSN, 1989) a v uplynulom období aj v článku 21 Charty základných práv Európskej únie (EÚ) (Európska únia, 2012), ktorý zakazuje diskrimináciu na akomkoľvek základe. Riadiaci výbor UNESCO pre SDG – Vzdelávanie 2030 (2018) zdôrazňuje, že je dôležité, aby všetky krajiny zabezpečili, aby právo na vzdelanie bolo zahrnuté do vnútroštátnych právnych rámcov a zaujalo významné postavenie v dokumentoch týkajúcich sa politiky. UNESCO (2020) však dodáva, že medzinárodné dohovory nie sú v mnohých krajinách neoddeliteľnou súčasťou vnútroštátnych právnych predpisov.

Stratégia EÚ v oblasti práv dieťaťa (Európska komisia, 2021) poukazuje na význam detí ako hybnej sily zmeny a na ich právo naplno využiť svoj potenciál. Opatreniami by sa malo zabezpečiť, aby sa ekonomické, sociálne, kultúrne alebo osobné okolnosti nestali zdrojom diskriminácie, ktorá by niektorým deťom bránila profitovať z uspokojivého vzdelávania za rovnakých podmienok ako ostatné deti (Komisár Rady Európy pre ľudské práva, 2017). Rada pre ľudské práva (2019) ide ešte ďalej a uvádza, že zákony a politiky by mali výslovne obsahovať „doložku o neodmietnutí“, ktorou sa zakazuje odmietnutie prijatia žiakov do škôl v hlavnom prúde vzdelávania a zaručuje sa kontinuita vzdelávania (s. 12).

Táto zmena myslenia si vyžaduje zmenu jazyka, najmä pokiaľ ide o žiakov so zdravotným postihnutím. Krajiny by mali upustiť od lekárskeho pojmov, ktoré môžu prispievať k segregácii žiakov a ktoré môžu byť spojené s nižšími očakávaniami a obmedzenými príležitosťami. Nevyhnutným predpokladom na zabezpečenie záväzku a úspešného uplatňovania inkluzívneho vzdelávania je aj zvyšovanie povedomia všetkých zainteresovaných účastníkov o všetkých výhodách inkluzívneho vzdelávania z dlhodobého hľadiska – ako základu inkluzívnejšej spoločnosti.

Legislatívny a politický rámec



V rámci jednotného legislatívneho a politického rámca sa v nasledujúcich zásadách stanovuje päť kľúčových požiadaviek vo vzťahu k legislatívnemu a politickému rámcu pre inkluzívne vzdelávanie.



Flexibilné mechanizmy financovania a rozdeľovania zdrojov, ktoré podporujú pokračujúci rozvoj školských komunít a umožňujú im zvýšiť schopnosť reagovať na rozmanitosť a podporovať všetkých žiakov bez formálnej diagnózy alebo nálepky.

Neexistuje ideálny spôsob financovania inkluzívneho vzdelávania. Krajiny sa výrazne líšia napríklad z hľadiska decentralizácie, hustoty obyvateľstva a demografických faktorov, ako aj ekonomických, sociálnych a kultúrnych súvislostí a štruktúry a detailov vzdelávacieho



systému. Vlády musia podporovať synergie a povzbudzovať siete, aby spoločne využívali zdroje, zariadenia a možnosti rozvoja kapacít (Ebersold, Watkinsová, Óskarsdóttirová a Meijer, 2019). Kvalitu a rentabilnosť služieb môžu zvýšiť aj efektívne opatrenia na financovanie spolupráce medzi rôznymi sektormi a agentúrami, ktoré podporujú žiakov a školy (UNESCO, 2020).

Za zabezpečenie rovnakých príležitostí vo vzdelávaní pre osoby ohrozené vylúčením nie sú zodpovední len tvorcovia politik v oblasti vzdelávania. Vyžaduje si viacero subjektov, ktoré pracujú v úzko zosúladených administratívnych systémoch s cieľom podporiť rôznorodé aspekty v živote zraniteľných osôb. Keďže odborníci v oblasti poskytovania služieb spolu komunikujú a spolupracujú, využívanie jedného poskytovateľa služieb ako referenčného bodu pre iné služby alebo poskytovanie viacerých služieb na jednom mieste môže znížiť duplicitu a ďalej zvyšovať kvalitu (UNESCO, 2020).

V celom systéme financovania a rozdeľovania zdrojov musí existovať transparentnosť plánovania spolu s účinným monitorovaním s cieľom zabezpečiť, aby sa finančné prostriedky použili na zamýšľaný účel. Tým sa zabezpečí spravodlivosť a umožní, aby všetci žiaci mali maximálny úžitok zo vzdelávania. V súčasnosti sa stretávame s častým výskytom nedostatkov týkajúcich sa jasných informácií a údajov o rozdeľovaní zdrojov do oblasti špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania a o výdavkoch na všeobecné aj špecifické účely sú (Európska agentúra, 2016b).

Ak chcú školy začleniť všetkých žiakov, musia prejsť určitým vývojom a prejsť od financovania založeného na individuálnych potrebách k celoškolskému prístupu. Takto môžu dospieť k univerzálnej podpore pre všetkých prostredníctvom flexibilného, na žiaka zameraného a personalizovaného učenia. Na druhej strane by to malo zvýšiť schopnosť škôl odstrániť prekážky v učení a diskriminačné praktiky, a to prostredníctvom transformácie organizácie, vyučovacích postupov a prostredia v triedach (Európska agentúra, 2018c; OECD, 2016). Je však nutné si uvedomiť, že individuálne a kompenzačné prístupy vo všeobecnosti vedú k vyšším nákladom, pretože je potrebná väčšia externá podpora a odbornosť, ktorá nahradí nedostatočnú prípravu učiteľov na rozmanitosť.

Schopnosť škôl posilniť preventívne opatrenia možno ďalej zlepšiť flexibilným financovaním, ktoré poskytuje prístup k podpore zo strany miestnej komunity (napr. na zvýšenie angažovanosti žiakov prostredníctvom širších možností osnov a mentoringu).

Dôležité je, aby financovanie a rozdeľovanie zdrojov bolo spravodlivé. Prostredníctvom mechanizmov by sa malo zabezpečiť, aby sa venovala pozornosť pokroku žiakov zohľadnením ich výsledkov, a nie iba zabezpečením prístupu (napr. umiestnenie do hlavného prúdu) a participácie na činnostiach bez skutočného učenia. Podľa agentúry môže spravodlivosť zahŕňať:

- spravodlivosť v rámci prístupu,
- spravodlivosť pri distribúcii vzdelávacích príležitostí a primeranej podpory,
- spravodlivosť pri dosahovaní príležitostí a možností na úspech v akademickom a sociálnom vzdelávaní a v možnostiach prechodu



- spravodlivosť pri dosahovaní osobnej autonómie počas formálneho vzdelávania a po jeho ukončení a v príležitostiach na prepojenie, ktoré sa otvárajú žiakom so ŠVP (špeciálne vzdelávacie potreby) a ktoré podporujú ich začlenenie do širšej spoločnosti (Európska agentúra, 2011, s. 56).

Napokon, krajiny by mali zvážiť, že inkluzívne vzdelávanie môže z dlhodobého hľadiska viesť k úsporám nákladov. U žiakov, ktorí z nejakého dôvodu prestávajú byť v škole úspešní alebo v nej nedosahujú úspech, je pravdepodobnejšie, že v dospelosti budú potrebovať ďalšie služby (napr. finančnú podporu, bývanie, zdravotnú starostlivosť), čo pre spoločnosť predstavuje vysoké ekonomické a sociálne náklady (OECD, 2010; 2015). Agentúra zistila, že navštevovanie špeciálneho zariadenia je:

...je spojené s nízkou akademickou a odbornou kvalifikáciou, so zamestnaním v chránených dielňach, s finančnou závislosťou, nižším počtom príležitostí na nezávislý život a slabými sociálnymi kontaktmi po ukončení vzdelávania (Európska agentúra, 2018d, s. 11).



Účinný plán riadenia, ktorý stanovuje jasné úlohy a povinnosti, možnosti spolupráce a úrovne autonómie na všetkých úrovniach systému.

Burns (2015) uvádza, že efektívna správa funguje prostredníctvom budovania kapacít, otvoreného dialógu a zapojenia zainteresovaných účastníkov. Správa je rovnováha medzi zodpovednosťou a dôverou, inováciou a vyhýbaním sa rizikám, dosahovaním konsenzu a prijímaním ťažkých rozhodnutí. Centrálna úroveň je naďalej dôležitá – aj v decentralizovaných systémoch – na spustenie a riadenie vzdelávania prostredníctvom strategickej vízie, jasných usmernení a spätnej väzby (Európska agentúra, 2017b). Rozhodujúca je však úroveň, na ktorej sa tvorí politika a prijímajú rozhodnutia, ako aj vzťahy medzi týmito úrovňami. Zainteresovaní účastníci musia mať jasno v úrovniach autonómie a rozhodovania v rámci svojich oblastí zodpovednosti a musia byť na takýto vývoj dobre pripravení a mať dostatočnú podporu. Ainscow (2015) podotýka, že tvorcovia politiky si musia uvedomiť, že detailné aspekty politiky nemožno centrálnie regulovať a že ich dokážu lepšie riešiť tí, ktorí rozumejú miestnym podmienkam. Týmto miestnym zainteresovaným stranám by sa malo dôverovať, že budú konať v najlepšom záujme žiakov a spolupracovať v prospech všetkých.

Donnellyová (2016; Európska agentúra, 2017b) tvrdí, že budovanie kapacít s cieľom zvýšiť úroveň výsledkov miestnych komunít nevyhnutne zahŕňa:

- vedenie, ktoré „poskytuje podporu“ a zameriava sa na rozvoj kultúry spolupráce založenej na jasnej vízii,
- podporu profesijného rozvoja, ktorý zvyšuje individuálne a kolektívne kapacity na realizáciu kvalitného inkluzívneho vzdelávania,
- zavedenie inovácií s priestorom na poučenie sa zo skúseností a chýb,



- zodpovednosť, ktorá oceňuje širšie úspechy, nie jednoduché opatrenia riadené silami závislými od trhu,
- cielené financovanie,
- jasné a zreteľné hodnoty, ktoré štát presadzuje v oblasti spravodlivosti a inklúzie,

Budovanie takejto praxe si môže vyžadovať významné štrukturálne a kultúrne zmeny v oblasti zodpovednosti. To by mohlo znamenať, že miestne orgány by sa mali odkloniť od „prikazovacej a kontrolnej“ perspektívy smerom k podpore a zjednodušeniu spolupráce (Ainscow, Dyson, Hopwood a Thomson, 2016), pričom by prihliadať na to, že inkluzívne vzdelávanie je kolektívna zodpovednosť (Ydo, 2020).

Nevyhnutná je spolupráca na všetkých úrovniach systému. Sem by mala patriť spolupráca medzi ministerstvami školstva a ďalšími ministerstvami, ako sú ministerstvo sociálnych vecí a ministerstvo zdravotníctva. Podobná spolupráca by mala existovať medzi týmito sektormi, agentúrami, organizáciami tretieho sektora a školami na miestnej úrovni (Európska agentúra, 2018c).

Napokon, správa by mala klásť dôraz na spravodlivosť. Európska komisia/EACEA/Eurydice (2020) uvádzajú, že do správy (a financovania), ktorá má vplyv na spravodlivosť, patrí:

- výber školy a diferenciacia regulačných rámcov,
- akademické kritériá prijímania, včasné sledovanie a opakovanie ročníka,
- autonómia škôl, ktorej vysoká úroveň môže viesť k rozdielom v kvalite a ovplyvniť spravodlivosť,
- zodpovednosť týkajúca sa kompetencií a výsledkov žiakov, ako aj iných opatrení,
- opatrenia na podporu znevýhodnených škôl a žiakov so slabými výsledkami,
- mimoškolské aktivity.



Komplexný rámec zabezpečenia kvality a zodpovednosti pre monitoring, kontrolu a evaluáciu, ktorý podporuje poskytovanie vysokokvalitných služieb pre všetkých žiakov so zameraním na spravodlivé príležitosti pre tých, ktorým hrozí marginalizácia alebo vylúčenie.

Zvyšovanie povedomia a dialóg so zainteresovanými účastníkmi by mali byť príležitosťou na dohodu o postoji k efektívnej praxi v inkluzívnom vzdelávaní, kritické preskúmanie základných predpokladov, presvedčení a hodnôt, stanovenie priorít a vyhodnotenie pokroku (Európska agentúra, 2014a). Mohli by sa ďalej objasniť úlohy, povinnosti a zodpovednosť zainteresovaných účastníkov a podporiť vývoj indikátorov, ktoré budú odrážať očakávania. Ak systémy vnímajú žiakov holistickejšie a oceňujú rôzne výsledky, ktoré dosahujú, je potrebný komplexnejší súbor indikátorov kvality.



UNESCO (2017a) uvádza, že:

v krajinách s úzko koncipovanými kritériami na definovanie úspechu môžu monitorovacie mechanizmy brániť rozvoju inkluzívnejšieho vzdelávacieho systému. Dobre fungujúci vzdelávací systém si vyžaduje politiky, ktoré sa zameriavajú na účasť a výsledky všetkých žiakov (s. 21).

Okrem zhromažďovania dôkazov o zručnostiach a kompetenciách potrebných pre úspech žiakov v škole a v ich budúcom živote, resp. ich merania, musí monitoring obsahovať presné a spoľahlivé informácie o zdrojoch a iných vstupoch, štruktúrach a procesoch, ktoré v konečnom dôsledku ovplyvňujú učenie. Z hľadiska podpory spravodlivej praxe sú takéto opatrenia obzvlášť dôležité vo vzťahu k skúsenostiam menších a osôb potenciálne ohrozených nedostatočnými výsledkami. Pomocou štandardov a ukazovateľov môžu školy začleniť zabezpečenie kvality do svojich politík a pôsobiť ako učiace sa organizácie, ktorých cieľom je neustále zlepšovať svoje postupy (Ebersold a Meijer, 2016).

Indikátory inklúzie v školách a v ich okolí môžu takisto poukazovať na to, že žiak je v stredobode záujmu viacerých systémov, ktoré spolupracujú na formovaní jeho rozvoja (Európska agentúra, 2016a; 2017a). Takýmto spôsobom sa môže podporiť konzistentnosť a zosúladenie činností pri plánovaní, realizácii, monitorovaní a hodnotení na úrovni škôl, miestnych komunít, regiónov a štátu. Dôkazy z procesu evaluácie môžu poslúžiť najmä na posilnenie organizačného vzdelávania a zapojenia, ako aj na rozvoj zainteresovaných účastníkov na všetkých úrovniach.

Indikátory môžu posilniť chápanie politiky, stratégie a implementácie a ukázať, do akej miery systém podporuje progresívne zmeny (Downes, 2014a; 2014b). Dôležité je, že štruktúralne indikátory môžu vytvoriť všeobecný vnútroštátny rámec kľúčových problémov, ktoré treba riešiť (Downes, 2015). To pomáha pri identifikácii podmienok potrebných na dosiahnutie úspechu, pričom sa rešpektuje profesionálny úsudok zainteresovaných účastníkov a neuplatňuje prístup zhora nadol.

Do systému zodpovednosti by sa mali zapojiť zainteresovaní účastníci, pretože vlastníctvo môže podporiť spoločný profesijný rozvoj, reflexiu a priebežné zlepšovanie v rámci školy a medzi školami.



Kontinuum profesijného vzdelávania učiteľov – pregraduálne vzdelávanie učiteľov, indukcia a sústavný odborný rast učiteľov a učiteľov vzdelávajúcich učiteľov – ktoré rozvíja oblasti kompetencií všetkých učiteľov, pokiaľ ide o hodnotenie a identifikáciu potrieb, plánovanie osnov (univerzálny dizajn), inkluzívnu pedagogiku, zapojenie sa do výskumu a využívanie dôkazov.

Rada Európskej únie (2020) zdôrazňuje potrebu profesijného kontinua:

...systematickejšie zameriavali na témy a vzdelávacie príležitosti súvisiace s prácou vo viacjazyčnom a mnohokultúrnom prostredí, prácu s učiacimi sa so



špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zo znevýhodneného prostredia, digitálnu pedagogiku, udržateľný rozvoj a zdravý životný štýl (s. 5).

Rada tiež uznáva potrebu profesijnej autonómie na riešenie rôznych výziev. Medzi ne patrí podpora holistického rozvoja žiakov s rozmanitejšími vzdelávacími potrebami a potreba konštruktívnych vzťahov s ostatnými zainteresovanými účastníkmi, ktoré sú založené na vzájomnej podpore.

Agentúra vo svojej práci vyzdvihuje aj potrebu jasného a koherentného prepojenia medzi pregraduálnym vzdelávaním učiteľov, indukciou a sústavným odborným rastom s cieľom vytvoriť kontinuum profesijného vzdelávania učiteľov (vrátane formálnych aj neformálnych vzdelávacích príležitostí) (Európska agentúra, 2015b). Rozdrobené iniciatívy nie sú dostatočne schopné pripraviť všetkých učiteľov na systematickejšie začleňovanie všetkých žiakov. Rovnako znižujú variabilitu efektívnosti učiteľov, čo má vplyv na učenie (Európska agentúra, 2019a).

Zlepšenie profesijného vzdelávania učiteľov si vyžaduje rozvoj učiteľov vzdelávajúcich učiteľov. Mali by mať vedomosti a skúsenosti v oblasti inkluzívneho vzdelávania, ako aj skúsenosti v školách, ktoré im umožnia rozvíjať kompetencie u ostatných.

Na podporu inkluzívnej praxe sú okrem základných hodnôt a oblastí kompetencií uvedených v publikácii *Profil inkluzívneho učiteľa* (Európska agentúra, 2012) potrebné tieto špecifické oblasti:

- Znalosť a pochopenie funkcií hodnotenia a využívania informácií na zlepšenie vzdelávania, poskytovanie podpory pri prekonávaní prekážok a monitorovanie a hodnotenie vyučovacích prístupov. Môže sa používať aj na podávanie správ rodičom a iným zainteresovaným účastníkom a na posúdenie celkových výsledkov vzdelávania.
- Schopnosť spolupracovať s ostatnými na plánovaní relevantných osnov, ktoré všetkým žiakom umožnia uplatniť svoj potenciál.
- Skúsenosti potrebné na využitie celého radu výučbových stratégií založených na dôkazoch s cieľom poskytnúť individuálnu podporu všetkým žiakom. Táto podpora by mala žiakom umožniť prístup k učebným materiálom a zdrojom, spracovať informácie a rôznymi spôsobmi preukázať ich chápanie.



Jednotný rámec osnov, ktorý je dostatočne flexibilný, aby poskytoval relevantné príležitosti všetkým žiakom, a rámec hodnotenia, ktorý uznáva a potvrdzuje dosiahnuté výsledky a širšie úspechy.

Je potrebné vytvoriť flexibilný rámec učebných osnov, ktorý poskytne základ pre plánovanie relevantných vzdelávacích príležitostí pre **všetkých** žiakov, bez osobitných osnov, ktoré môžu obmedziť očakávania a príležitosti pre niektoré zraniteľné skupiny.



Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie (2019) definuje inkluzívne kurikulum ako osnovy, ktoré:

...zohľadňujú rôzne potreby, predchádzajúce skúsenosti, záujmy a osobné charakteristiky všetkých žiakov a prispôsobujú sa im. Snažia sa zabezpečiť, aby všetci žiaci boli súčasťou spoločného učenia sa v triede a aby sa im poskytovali rovnaké príležitosti bez ohľadu na rozdiely medzi žiakmi.

Ako však upozorňuje UNESCO (2020), táto definícia poukazuje niekoľko problémov. Po prvé, existuje politické napätie v súvislosti s tým, akú spoločnosť chcú ľudia dosiahnuť prostredníctvom vzdelávania. Po druhé, existujú praktické problémy pri zabezpečovaní flexibility pre rôzne podmienky a potreby bez nutnosti segregovať žiakov. Po tretie, existujú technické výzvy v oblasti zabezpečenia spravodlivosti tým, že osnovy budú relevantné a budú vytvárať mosty tak, aby sa žiadny žiak necítil odrezaný od ostatných.

Alves, Pinto a Pinto (2020) na záver konštatujú:

Ak sú školy nabádané k inkluzívnosti, no naďalej sa uplatňujú normatívne osnovy, ktoré neumožňujú učiteľom prispôbiť obsah, pedagogické prístupy alebo hodnotenie rôznym charakteristikám a potrebám žiakov, potom môže vzniknúť paradox zabrániť skutočnej inkluzívnosti (s. 282).

Pandémia ochorenia COVID-19 takisto zdôraznila potrebu flexibilných prístupov, najmä kombinovaného a elektronického vzdelávania, aby bolo možné zvládnuť študentov s rôznymi potrebami a záujmami. Títo žiaci potrebujú rôzne úpravy, pokiaľ ide o tempo, prezentáciu, obsah, spôsoby odpovedania atď.

V úzkom prepojení s učebnými osnovami by krajiny mali vytvoriť rámec inkluzívneho hodnotenia, ktorý dokáže identifikovať a oceniť pokrok a výsledky všetkých žiakov. Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím (2016) uvádza, že:

Štandardizované hodnotenie musí byť nahradené flexibilnými a viacerými formami hodnotenia a uznávaním individuálneho pokroku pri dosahovaní všeobecných cieľov, ktoré poskytujú alternatívne cesty k vzdelávaniu (s. 9).

Hodnotenie by malo predovšetkým podporovať učenie. Malo by pokrývať celú škálu výsledkov vzdelávania (t. j. akademické a širšie oblasti vzdelávania), a to prostredníctvom osnov a neformálnych, informálnych a mimoškolských aktivít. Informácie získané z hodnotenia sa v tomto prípade môžu použiť na úpravu osnov a pedagogických prístupov, identifikáciu a prekonávanie prekážok vo vzdelávaní a ako podklad pre prijímanie rozhodnutí o podpore.

Keď učitelia pri priebežnom hodnotení zistia prekážky v učení, mali by nadviazať spoluprácu s odborníkmi s cieľom ďalej preskúmať charakteristiky žiaka aj parametre prostredia.

Hodnotenie môže byť prepojené s oprávnenosťou na ďalšie zdroje alebo služby (napr. pomoc špeciálnych pedagógov pre žiakov so zrakovým postihnutím). Nemalo by to však viesť k nálepkovaniu, oddeleniu alebo osobitným opatreniam. Podpora by sa mala



poskytovať na základe potrieb žiaka v oblasti podpory bez toho, aby bolo potrebné predložiť formálne osvedčenie, ktoré môže mať za následok strategické správanie.

Pravidelné sumatívne hodnotenie môže podporiť priebežné hodnotenie. Môže sa používať na podávanie správ, osvedčovanie pokroku a výsledkov, rozdeľovanie zdrojov a rozdelenie žiakov do skupín na účely analýzy údajov. Úloha hodnotenia s významným vplyvom na kariéru žiaka by však mala byť jasná, aby sa predišlo neželaným dôsledkom, ako je učenie podľa testov a možné zúženie osnov. Úroveň výsledkov presahuje rámec študijných výsledkov (napr. meraných v štandardizovaných testoch) a mala by zohľadňovať „kritické myslenie, schopnosti v oblasti spolupráce, tvorivosť, nezávislosť a schopnosť riešiť problémy“ (Európska agentúra, 2016c, s. 19). Ako bolo uvedené vyššie, hodnotiace rámce by mali zabezpečiť, aby sa oblasti, ktoré boli predtým považované za menej dôležité ako študijný pokrok, ako napríklad sociálne a emocionálne blaho, uznali za kľúčové z hľadiska učenia a úspechu.

Alves a kol. (2020) naznačujú, že používanie informácií získaných z hodnotenia si vyžaduje kritickú reflexiu o význame úspechu, keďže „predstavy o úspechu súvisia s osnovami a s tým, aké druhy a formy vedomostí sa oceňujú“ (s. 282).

Informácie o hodnotení môžu slúžiť na monitorovanie a hodnotenie osnov, prístupov k vyučovaniu, stratégií v oblasti podpory, rozdelenia žiakov do skupín, rozdeľovania zdrojov a ďalších aspektov organizácie školy.

Operačné prvky v systémoch inkluzívneho vzdelávania



Nižšie uvedené zásady sa týkajú ôsmich operačných stratégií, štruktúr a procesov, ktoré sa považujú za nevyhnutné pre inkluzívnu politiku a prax.



Štruktúry a procesy s cieľom umožniť spoluprácu a efektívnu komunikáciu na všetkých úrovniach – medzi ministerstvami, rozhodovacími orgánmi na regionálnej a miestnej úrovni a medzi službami a disciplínami vrátane mimovládnych organizácií a škôl.

Politika vzdelávania sa formuje v čoraz zložitejšom prostredí, pričom vzdelávacie systémy sa menia od štruktúr typu „zhora nadol“ k horizontálnejším interakciám medzi viacerými zainteresovanými účastníkmi (Viennet a Pont, 2017). To vedie k zmenám v prístupoch k implementácii politiky, okrem iného k väčšiemu vyjednávaniu a zapojeniu učiteľov, riadiacich zamestnancov škôl, žiakov, miestnych a regionálnych tvorcov vzdelávacích politík (OECD, 2020).

Komunikácia je nepochybne dôležitým kanálom na odovzdávanie správ a získavanie spätnej väzby. Je takisto veľmi dôležitá na dosiahnutie dohody medzi zainteresovanými účastníkmi, získanie podpory verejnosti a posilnenie zodpovednosti za politiku (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) zdôrazňuje, že je potrebné, aby vedúci predstavitelia na všetkých úrovniach vytvorili podmienky na spochybňovanie neinkluzívnych, diskriminačných



a nespravodlivých vzdelávacích postupov. To im umožňuje „budovať konsenzus a záväzok smerom k uplatňovaniu univerzálnych hodnôt inklúzie a spravodlivosti v praxi“ (s. 26).

Podľa agentúry je kľúčom k zvyšovaniu výsledkov na miestnej úrovni učiaca sa komunita, ktorá spolupracuje. Za zlepšením školy by mal stáť záväzok celej školskej komunity spoločne nájsť pre všetkých lepší spôsob života, práce a učenia. To zahŕňa vytváranie partnerstiev, spoluprácu a zapájanie sa do spoločných činností s cieľom dosiahnuť udržateľný rozvoj (Európska agentúra, 2018e).



Stratégia na zvýšenie participácie na kvalitnom inkluzívnom vzdelávaní v ranom detstve a na podporu znevýhodnených rodín.

Výskum poukazuje na jednoznačné výhody pre deti, ktoré sa zúčastňujú na vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve (VSRD), z hľadiska ich celkového rozvoja a najmä ich študijných výsledkov. Toto zistenie platí najmä v prípade znevýhodnených študentov (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2020), pretože zlepšuje ich sociálnu inklúziu a dlhodobé životné šance. Investície do takýchto opatrení sa však oplatia len vtedy, ak sú služby kvalitné, prístupné, cenovo dostupné a inkluzívne (Rada Európskej únie, 2019). Tieto opatrenia musia byť takisto „súčasťou integrovaného balíka politických opatrení vychádzajúceho z práv detí, a to s cieľom zlepšiť výsledky v prospech detí a nájsť východisko z medzigeneračného bludného kruhu znevýhodnenia“ (tamtiež, s. 1).

Pokiaľ ide o podporu rodiny, služby v oblasti VSRD sú často prvým osobným kontaktom s rodičmi. Ako také môžu tvoriť dobrý základ pre integrovaný prístup k službám, ako je napríklad poradenstvo pre rodičov, ktorí majú ťažkosti.

Európsky pilier sociálnych práv (Európsky parlament, Rada Európskej únie, Európska komisia, 2017) stanovuje niekoľko kľúčových zásad na porovnanie sociálnej politiky. Patrí medzi ne zásada 11 o starostlivosti o deti a podpore detí. Zásada 11 uznáva význam VSRD z hľadiska lepších výsledkov detí v neskoršom živote, práva na cenovo dostupné a kvalitné vzdelávanie a starostlivosť a práva každého dieťaťa na ochranu proti chudobe. Zahŕňa aj právo detí zo znevýhodneného prostredia na „osobitné opatrenia na podporu rovnosti príležitostí“ s cieľom zabezpečiť ich prístup k primeranej sociálnej podpore a príležitostiam v živote (tamže, s. 19). Zásada 9 zdôrazňuje právo „rodičov a osôb s opatrovateľskými povinnosťami“ na pozitívnu rovnováhu medzi pracovným a súkromným životom vrátane „primeranej dovolenky, pružných foriem organizácie práce a prístupu k opatrovateľským službám“ (tamže, s. 16).

Účasť na VSRD v rámci EÚ sa v posledných rokoch zvýšila v dôsledku kombinácie viacerých faktorov. Patria k nim investície do zvyšovania počtu miest v zariadeniach starostlivosti o deti, širšia výmena informácií o dostupných zariadeniach, cenovo dostupnejšie poskytovanie VSRD a v niektorých prípadoch aj zavedenie povinnej účasti na VSRD.



Stratégia na podporu všetkých žiakov v čase prechodu medzi jednotlivými fázami vzdelávania – a najmä pri prechode do dospelého života – prostredníctvom odborného vzdelávania a odbornej prípravy, ďalšieho vzdelávania a vysokého školstva, nezávislého života a zamestnania.

Prechod medzi jednotlivými stupňami vzdelávania si vyžaduje koordináciu, aby sa zabezpečilo plynulé pokračovanie vzdelávania. Deti zo znevýhodneného prostredia čelia ďalším výzvam pri prechode z predškolského vzdelávania do školského. V takýchto prípadoch môžu krajiny reagovať jazykovou podporou a finančnými opatreniami na podporu participácie (UNESCO, 2020). Prechod zo stredného vzdelávania na postsekundárne vzdelávanie a integráciu do spoločnosti je však v mnohých prípadoch ťažší (Moriña, 2017).

Jednou z definícií pojmu školského zlyhania je podľa agentúry nedostatočný prechod do dospelosti. Domnieva sa, že medzi faktory vplyvu na úrovni školy patrí organizácia školy a postupy, ako je podpora vývoja myslenia na riešenie problémov s nízkou sebadôverou a sebaúctou, odstránenie prekážok v učení a prístupy, ktorých cieľom je zvýšenie motivácie a angažovanosti (Európska agentúra, 2019b).

Výskum naznačuje, že zaradenie žiakov – najmä v ranom veku – do nižších odborných škôl môže zvýšiť nerovnosti vo vzdelávaní a negatívne ovplyvniť úroveň dosiahnutého vzdelania. Niektorým študentom to bráni v postupe do terciárneho vzdelávania, ak nezískajú dodatočné kvalifikácie (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2020).

Európska komisia (2017a) navrhuje, aby krajiny vytvorili rôzne vzdelávacie cesty k certifikácii a podporovali flexibilné spôsoby vzdelávania. To poskytne všetkým žiakom príležitosť získať uznané kvalifikácie, dosiahnuť zmysluplnú zamestnateľnosť a naplniť osobný rozvoj. Je tiež výhodné, ak medzi rôznymi smermi existuje priepustnosť (napríklad medzi akademickým a odborným), čím sa zabezpečí väčšia flexibilita a žiakovi sa uľahčí voľba.

Agentúra napokon zistila, že vysokokvalitné programy prechodu na stredných školách môžu zvýšiť pravdepodobnosť, že si ľudia s postihnutím nájdu zamestnanie – najmä ak sú tieto programy založené na komunite (Európska agentúra, 2018d). Vzdelávanie v inkluzívnom vzdelávacom prostredí môže ovplyvniť aj druh zamestnania, ku ktorému majú ľudia s postihnutím prístup. Žiaci majú možnosť získať viac akademických a odborných kvalifikácií, čím sa zvýši pravdepodobnosť širších možností zamestnania.



Štruktúry a procesy na uľahčenie spolupráce medzi školami, rodičmi a členmi komunity s cieľom podporiť inkluzívny rozvoj školy a pokrok žiakov.

Zapojenie rodiny do vzdelávacieho procesu je veľmi dôležité. Ako však uvádza UNESCO (2017a), rodičom môže chýbať sebadôvera, čo si môže vyžadovať pomoc pri rozvoji ich kapacít a vybudovanie sietí.



Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie (2016) upozorňuje na niektoré kľúčové body, ktoré je potrebné zohľadniť pri práci s rodinami:

- Rodiny a komunity majú právo na zapojenie a môžu prispieť rôznymi spôsobmi. Predovšetkým vedia o svojich deťoch to, čo odborníci nevedia.
- Budovanie zapojenia rodiny a komunity je postupný proces založený na dôvere. Na podporu zapojenia marginalizovaných skupín je potrebné vyvinúť mimoriadne úsilie.
- Rodiny a skupiny v rámci komunity môžu niekedy prevziať vedúcu úlohu aktivistov za inkluzívne vzdelávanie.
- Práva rodín na zapojenie môžu byť zakotvené v právnych predpisoch alebo v systéme riadenia školy.
- Komunity sa môžu úspešne zapojiť aj do riadenia škôl alebo vzdelávacieho systému ako celku.
- Školy môžu pôsobiť ako zdroj pre komunitu tým, že ponúkajú služby alebo sa stávajú základňou pre iné agentúry (s. 32).

Okrem rodiny pomáha školám obohatiť vzdelávanie a výsledky mladých ľudí a poskytnúť im väčšiu podporu v rozvoji potrebných kompetencií aj spolupráca s miestnou komunitou. To si môže vyžadovať spoluprácu s miestnymi službami, komunitnými organizáciami, podnikmi, inými školami, vysokými školami a univerzitami (Európska komisia, 2017b). Vytváranie partnerstiev s ďalšími odborníkmi (napr. s organizáciami v oblasti zdravotníctva, sociálnej starostlivosti, tretieho sektora) môže ďalej podporiť budovanie kapacít a rozšíriť zručnosti školských komunít tak, aby spĺňali širšiu škálu rozmanitých potrieb a zároveň zlepšili učebné osnovy a kvalitu poskytovania vzdelávania pre všetkých žiakov.



Systém na zber údajov/informácií, ktorý:

- poskytuje spätnú väzbu na účely priebežného zlepšovania celého systému (napr. monitoring prístupu k formálnemu a neformálnemu vzdelávaniu, participácie, vzdelávania a akreditácie);
- podporuje rozhodovacie orgány na všetkých úrovniach pri identifikácii „signálov“, ktoré naznačujú potrebu naliehavých opatrení týkajúcich sa škôl, ktoré potrebujú dodatočnú podporu.

Z politického hľadiska je prístup k platným a spoľahlivým údajom ako k dôkazovej základni pre rozvoj inkluzívnej vzdelávacej politiky na regionálnej, národnej a medzinárodnej úrovni nevyhnutný (Európska agentúra, 2014b).

V celi č. 4 trvalo udržateľného rozvoja sa zdôrazňuje potreba opätovne sa zamerať na monitoring s dôrazom na spravodlivosť, pričom sa uvádza, že údaje by mali byť spoľahlivé, včasné a rozčlenené. Tento dôraz na spravodlivosť si vyžaduje aj väčšiu kapacitu na analýzu údajov o participácii a výsledkoch vzdelávania na všetkých úrovniach (UNESCO, 2017b). Prezentácia údajov prístupným a používateľsky prívetivým spôsobom navyše zlepšuje ich využívanie všetkými zainteresovanými účastníkmi a prispieva k neustálemu zlepšovaniu.

Agentúra poznamenáva, že prístup k akejkoľvek forme vzdelávania je otázkou spravodlivosti, ktorá je predpokladom pre všetky ostatné otázky (Európska agentúra, 2020). Agentúra poskytuje dohodnuté vymedzenie pojmov na podporu zberu údajov o žiakoch, ktorí ukončili akúkoľvek formu uznaného vzdelávania presahujúceho rámec školy. V jej správe (tamže) sa takisto uznáva, že niektorí žiaci budú neviditeľní – nebudú sa dať identifikovať v žiadnych systémoch údajov alebo monitoringu a nebudú figurovať v žiadnej databáze. Zdôrazňuje, že hoci počet týchto študentov môže byť veľmi malý, krajiny by mali uznať, že existujú, a zvážiť rôzne formy zberu údajov, aby sa zviditeľnili.

Monitorovacia správa o globálnom vzdelávaní (UNESCO, 2020) stanovuje dva kľúčové účely zberu údajov v súvislosti s inklúziou:

Po prvé, údaje môžu poukázať na rozdiely vo vzdelávacích príležitostiach a výsledkoch medzi jednotlivými skupinami žiakov. Dokážu identifikovať osoby, ktorým hrozí, že zostanú pozadu, a prekážky, ktoré bránia inklúzii. Po druhé, vďaka údajom o tom, kto a prečo zaostáva, môžu vlády vypracovať politiky založené na dôkazoch a monitorovať ich vykonávanie (s. 65).

Dôležitou výzvou v tejto oblasti práce je, že zatiaľ čo zber údajov súvisiacich s inklúziou sa musí zameriavať na práva celej populácie žiakov, údaje z úrovne systému sa musia osobitne zamerať na tie skupiny žiakov, ktorí môžu byť ohrození marginalizáciou, vylúčením alebo nedostatočnými výsledkami (Ainscow a kol., 2016).

Kým o oblastiach, ako je dochádzka, správanie a pokrok žiakov, môžu byť k dispozícii štatistické informácie, čoraz viac sa vyvíjajú systémy na monitorovanie žiakov



a poskytovanie informácií o pridanej hodnote školy. Hoci kvalitatívne informácie možno získať z prieskumov medzi zainteresovanými účastníkmi, atď., Ainscow a kol. uvádzajú, že:

...samotné štatistické informácie nám hovoria len veľmi málo. Takéto údaje ožívajú vtedy, keď ich „insideri“ začnú spoločne skúmať a klásť si otázky o ich význame, pričom do procesu interpretácie vnesú svoje podrobné skúsenosti a poznatky (tamže, s. 29).

Dôležité je, že údaje by mali odrážať všeobecný pohľad na vzdelávanie a ísť nad rámec merania výsledkov na účely porovnávania, aby bolo možné zmerať to, čo sa skutočne oceňuje v inkluzívnom vzdelávaní na úrovni školy, ako aj na miestnej, regionálnej, vnútroštátnej a dokonca medzinárodnej úrovni.



Stratégia posilnenia zabezpečenia špecialistov na podporu všetkých žiakov a zvýšenie kapacity škôl v hlavnom prúde s podrobným popisom medzisektorovej spolupráce a profesijného rozvoja všetkých zamestnancov.

V rámci záväzku k inkluzívnemu vzdelávaniu musia mať vedúci predstavitelia jasno v tom, ako môžu odborné znalosti a zdroje získané zo zabezpečenia špecialistov podporiť prechod na inkluzívnejší systém a zároveň zabezpečiť kvalitnú podporu pre žiakov z potenciálne zraniteľných skupín.

Vzhľadom na túto dilemu Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie (2016) uvádza, že je potrebné zvážiť rozdiel medzi potrebami, právami a príležitosťami:

Všetky deti majú svoje potreby (napr. primerané vyučovanie), ale majú tiež právo na plnohodnotnú účasť v spoločnej sociálnej inštitúcii (miestnej škole v hlavnom prúde vzdelávania), ktorá im ponúka celý rad príležitostí. Rodičia sú príliš často nútení vybrať si, či zabezpečia potreby svojho dieťaťa (čo niekedy znamená umiestnenie do špeciálnej školy) alebo či zabezpečia rovnaké práva a príležitosti, ako majú ostatné deti (čo podľa Deklarácie zo Salamanky znamená umiestnenie do školy v hlavnom prúde vzdelávania) (s. 35).

Kladie dôraz na to, že cieľom by malo byť vytvorenie systému, v ktorom táto voľba už nebude nutná.

Dôležitú úlohu počas obdobia prechodu môže zohrávať zabezpečenie špecialistov, ktoré sa pretransformuje na zdrojové centrá na podporu škôl v hlavnom prúde vzdelávania (UNESCO, 2017a). Takéto centrá by mali posilniť školy s cieľom:

- rozvíjať ich kapacitu uspokojovať rozmanitejšie potreby študentov;



- rozvíjať kompetencie miestnych predstaviteľov a riadiacich zamestnancov škôl, ako aj učiteľov s cieľom posilniť spoluprácu s ostatnými odborníkmi a zabezpečiť vysokokvalitnú podporu pre všetkých žiakov.



Stratégia na rozvoj a podporu riadiacich zamestnancov škôl, ktorí v spolupráci s ostatnými vytvárajú inkluzívny a spravodlivý étos školy so silnými vzťahmi, vysokými očakávaniami, proaktívnymi a preventívnymi prístupmi, flexibilnou organizáciou a kontinuitou podpory s cieľom intervenovať v prípadoch, kedy žiakom hrozí zlyhanie a vylúčenie.

Efektívne vedenie školy pozitívne ovplyvňuje výsledky žiakov, kvalitu vyučovania a motiváciu zamestnancov (Európska komisia, 2017b). Agentúra navrhuje, aby riadiaci zamestnanci:

...prevzali zodpovednosť za všetkých žiakov a vážili si ich. Snažia sa zabezpečiť v plnej miere účasť a zapojenie žiakov tým, že určujú jasné smerovanie, podporujú rozvoj zamestnancov a ďalších zainteresovaných účastníkov a využívajú všetky dostupné dôkazy, skúsenosti a odborné znalosti s cieľom spoločne vytvoriť a udržať učiacu sa komunitu a podporovať všetkých, aby dosiahli čo najlepšie výsledky (Európska agentúra, 2019c, s. 10).

Agentúra ďalej zdôrazňuje úlohu riadiacich zamestnancov škôl pri riešení nespravodlivosti a budovaní komunity v kultúre, v ktorej sa oceňuje rozmanitosť.

Snahou o zlepšenie systému môžu riadiaci zamestnanci vytvoriť príležitosti pre zamestnancov školy, aby:

- okrem vyučovania v triede prebrali ďalšie úlohy (napr. koordinačné alebo vedúce úlohy, podpora kolegov vrátane mentoringu, profesijného rozvoja, zapojenie sa do rozvoja školy) a pracovali na iných úrovniach systému (napr. práca na projektoch, mimoškolská činnosť, spolupráca s externými partnermi);
- sa podieľali na rozvoji vzdelávacieho systému (napr. hodnotenie škôl, politický dialóg, rozvoj politiky);
- sa zapojili do sietí medzi školami s cieľom zdieľať odborné znalosti a výučbové zdroje, šíriť inovácie alebo podporovať rozvoj škôl (Európska komisia, 2018).

Agentúra zosumarizovala kľúčové opatrenia potrebné na zvýšenie úrovne výsledkov žiakov (Európska agentúra, 2018e):

- **Vytvoriť kultúru zvyšovania úrovne výsledkov.** Na to je potrebné, aby riadiaci zamestnanci vytvárali inkluzívny étos školy s pozitívnymi vzťahmi a zameraním na blaho žiakov. Zamestnanci a ostatní zainteresovaní účastníci sa zapájajú do výskumu a udržiavajú vysoké očakávania všetkých žiakov.
- **Zrušiť obmedzenia týkajúce sa vzdelávania.** Na to je potrebné, aby riadiaci zamestnanci spoločne vypracovali autentické osnovy, ktoré podporujú prístup



všetkých žiakov k zmysluplným vzdelávacím príležitostiam prostredníctvom inkluzívnej pedagogiky a využívania hodnotenia predovšetkým na účely vzdelávania.

- **Vytvoriť systém vzájomnej podpory.** Toto opatrenie uznáva dôležitú úlohu riadiacich zamestnancov pri poskytovaní podpory žiakom, ale aj učiteľom, s cieľom umožniť všetkým dosiahnuť pokrok v rámci učiacej sa komunity. Riadiaci zamestnanci si uvedomujú aj svoje vlastné potreby v oblasti podpory a snažia sa zabezpečiť ich naplnenie, napr. prostredníctvom vytvárania sietí a profesijného rozvoja založeného na spolupráci.
- **Zabezpečiť výchovu všetkým žiakom.** Za kľúčové sa tu považuje načúvanie žiakom. Riadiaci zamestnanci povzbudzujú učiteľov a ostatných, aby v záujme podpory zvyšovania výsledkov reagovali spôsobmi, ktoré podporujú vývoj myslenia.
- **Vytvoriť spoločné vedenie.** Riadiaci zamestnanci na rôznych úrovniach systému – školskej, miestnej, regionálnej a národnej – zapájajú všetkých zainteresovaných účastníkov do rozvoja inkluzívnej vízie a zabezpečujú angažovanosť kolegov a širšej komunity v okolí školy.
- **Zamerať sa na to, čo je dôležité.** Školy monitorujú pokrok žiakov, ich participáciu a zapojenie a hodnotia politiku a prax. Riadiaci zamestnanci zabezpečujú, aby sa informácie využívali na ďalšie zlepšovanie, pričom do centra pozornosti dávajú žiakov.
- **Dosiahnuť spolu viac.** Riadiaci zamestnanci majú zásadný význam z hľadiska spolupráce s kolegami a špecialistami v škole a spolupráce s inými školami, organizáciami a podpornými službami. Uznávajú dôležitú úlohu rodín a ostatných členov miestnej komunity pri inkluzívnom rozvoji školy.



Rámec usmernení na rozvoj vzdelávacieho a výučbového prostredia, v ktorom sú hlasy žiakov vypočuté a ich práva naplnené prostredníctvom personalizovaných prístupov k vzdelávaniu a podpore.

Európska komisia (2017a) stanovila ambície týkajúce sa výučbového a vzdelávacieho prostredia. Navrhuje, aby členské štáty:

...nabádali k prístupom, ktoré podporujú vzdelávajúce sa osoby vo vzdelávaní a odbornej príprave, a to aj prostredníctvom zbierania spätnej väzby študentov o ich vzdelávacích skúsenostiach, spolu s ustanoveniami o inkluzívnosti a spravodlivosti, ktorých cieľom je snaha kompenzovať rozličné východiskové pozície, t. j. ustanovenia, ktoré presahujú rovnosť príležitostí, aby sa zabezpečilo začlenenie v rozmanitosti a napredovanie v otázke spravodlivosti (s. 2).

Keď sa žiakom načúva a poskytne sa im priestor mať určitý vplyv na svoj život, učitelia a žiaci sa stávajú spolutvorcami procesu vyučovania a vzdelávania. Žiaci, učitelia, rodičia



a komunita vyvíjajú spoločné úsilie, aby podporili pokrok pri dosahovaní spoločných cieľov (OECD, 2019).

Dôležité je, že personalizované učenie a podpora sa nedajú dosiahnuť zavedením špeciálneho pedagogického myslenia a praxe (napríklad personalizované alebo segregované skupinové opatrenia) do vzdelávania v hlavnom prúde (UNESCO, 2017a). Školy musia upustiť od myšlienky reagovať na problémy „vo vnútri“ dieťaťa a snažiť sa vtlesnať žiakov do existujúceho systému. Namiesto toho by sa mali zamerať na zmenu školských štruktúr a procesov.

Personalizované učenie rozširuje možnosti, ktoré má každý žiak k dispozícii v triede, pričom sa uplatňujú zásady univerzálneho dizajnu učenia s cieľom zohľadniť všetkých žiakov, ako aj prostredie vzdelávania a učenia. Učitelia by namiesto plánovania, ktoré sa týka väčšiny triedy s následnou diferenciaciou pre niektorých žiakov, mali mať k dispozícii celý rad stratégií, ktoré by mohli flexibilne využívať, aby žiaci nemuseli zažívať problémy alebo zlyhať pred tým, než im môže byť poskytnutá podpora.

Žiaci s komplexnejšími potrebami v oblasti podpory môžu potrebovať ďalšie zdroje a pomoc odborníkov. Najdôležitejšou formou podpory však môžu byť zdroje, ktoré má každá škola k dispozícii – teda žiaci, ktorí podporujú iných žiakov, učitelia, ktorí podporujú iných učiteľov, rodičia, ktorí sú svojim deťom partneri vo vzdelávaní, a komunity, ktoré vystupujú ako podporovatelia škôl a iných centier vzdelávania (Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie, 2016).



ZÁVEREČNÉ POZNÁMKY

Aby zmeny vo vzdelávaní mohli byť efektívne, je potrebné si uvedomiť, že vykonávanie politiky je rovnako dôležité ako jej samotný návrh. Tento aspekt je zásadným predpokladom, aby sa politiky mohli úspešne realizovať v školách a triedach (OECD, 2020).

Kľúčové zásady založené na faktoch, ktoré sú uvedené v tejto správe, sa preto zameriavajú na rozvoj aj implementáciu politík a sú v súlade s prioritami členských krajín agentúry. Je zrejmé, že vzdelávacie systémy sa v jednotlivých krajinách líšia. Sú to dynamické, viacúrovňové systémy, ktorých komplexnosť zvyšujú aj kultúrne, sociálne, náboženské a iné kontextové rozdiely (napríklad rozdiely v centralizovaných alebo decentralizovaných štruktúrach riadenia). Preto, ako zdôrazňujú Loreman, Forlin a Sharma (2014), neexistujú žiadne „rýchle riešenia“, pokiaľ ide o medzinárodne relevantné indikátory.

V dlhodobejšom horizonte by krajiny mohli na vypracovanie takýchto indikátorov využiť kľúčové zásady uvedené v tomto dokumente. Tie by mohli slúžiť ako podklad pre zber a interpretáciu kvalitatívnych aj kvantitatívnych údajov v rámci zabezpečenia kvality a zodpovednosti, ktoré sú relevantné v kontexte jednotlivých krajín.

Ak sú všetky uvedené zložky prítomné, všetky úrovne vzdelávacieho systému by sa mali spoločne usilovať o to, aby sa stali spravodlivejšími, účinnejšími a efektívnejšími pri oceňovaní rozmanitosti žiakov a zvyšovaní úrovne výsledkov **všetkých** žiakov a zainteresovaných účastníkov v systéme.



LITERATÚRA

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Na ceste za sebazdokonaľovaním školských systémov: Poznatky získané z výzvy pre celé mesto]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. a Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Základné školy reagujúce na rozmanitosť: Prekážky a možnosti]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (posledný prístup: júl 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. a Pinto, T.J., 2020. „Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges“ [Rozvoj inkluzívneho vzdelávania v Portugalsku: Dôkazy a výzvy] *Prospects*, 49, 281 – 296

Bešić, E., 2020. „Intersectionality: A pathway towards inclusive education?“ [Prierezový charakter: Spôsob dosiahnutia inkluzívneho vzdelávania?] *Prospects*, 49, 111 – 122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Riadenie komplexných vzdelávacích systémov. Dôvera a vzdelávanie]. Hlavná prezentácia na konferencii OECD o riadení komplexných vzdelávacích systémov, Haag, 7. decembra 2015

Donnelly, V. J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Decentralizácia – prehľad medzinárodných trendov]. Hlavná prezentácia na tematickom seminári Európskej agentúry o decentralizácii v školských systémoch, Reykjavík, 27. októbra 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Prístup k vzdelávaniu v Európe: Rámec a program zmeny systému]. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Smerom k diferencovanému, holistickému a systémovému prístupu k zapojeniu rodičov do prevencie predčasného ukončenia školskej dochádzky v Európe]. Paríž: Európska komisia, 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* [Značky kvality a štrukturálne indikátory sociálneho začlenenia v školách – vrátane vzťahových systémov pre zapojenie rodičov a komunitných centier na jednom kontaktnom mieste]. Pozvánka na prezentáciu na zasadnutí skupiny Európskej komisie pre školskú politiku, Rue Joseph II, Brusel, 4. až 5. júna 2015



Ebersold, S. a Meijer, C., 2016. „Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends“ [Financovanie inkluzívneho vzdelávania: Výzvy, problémy a trendy v oblasti politiky], v A. Watkinsová a C. Meijer (red.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, zv. 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. a Meijer, C., 2019. „Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers“ [Financovanie inkluzívneho vzdelávania s cieľom znížiť rozdiely vo vzdelávaní: Trendy, problémy a faktory], v M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas a A.J. Artiles (red.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londýn: Sage

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Vzdelávanie pre všetkých: špeciálne a inkluzívne vzdelávanie na Malte. Príloha 2: Správa zo sekundárneho výskumu]*. Odense, Dánsko

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Tvorba inkluzívneho vzdelávania: Uvedenie teórie do praxe. Medzinárodná konferencia, 18. novembra 2013. Reflexie výskumníkov]*. Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2015a. *Stanovisko Agentúry k inkluzívnym vzdelávacím systémom*. Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (posledný prístup: júl 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Podpora učiteľov pri presadzovaní inkluzívneho vzdelávania. Prehľad literatúry]*. (A. Kefallinouová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (posledný prístup: november 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve: Analýza 32 európskych príkladov]*. (P. Bartolo, E. Björck-Åkessonová, C. Giné a M. Kyriazopoulouová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financovanie inkluzívneho vzdelávania: Mapovanie systémov inkluzívneho vzdelávania v jednotlivých krajinách]*. (S. Ebersold, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (posledný prístup: október 2021)



Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Zvyšovanie úrovne výsledkov všetkých žiakov v inkluzívnom vzdelávaní – prehľad literatúry]*. (A. Kefallinouová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Zvyšovanie úrovne výsledkov všetkých žiakov: Zdroj na podporu sebahodnotenia]*. (V. J. Donnellyová a A. Kefallinouová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralizácia vo vzdelávacích systémoch – Správa zo seminárov]*. (V. J. Donnellyová, E. Óskarsdóttirová a A. Watkinsová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Zhodnotenie a analýza politiky krajiny: Správa o metodike – revízia z roku 2018]*. (S. Symeonidou, V. J. Donnellyová, V. Soriano a A. Watkinsová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Analytický rámec pre mapovanie politik inkluzívneho vzdelávania]*. (V. Soriano, A. Watkinsová, M. Kyriazopoulouová, V. Donnellyová, A. Kefallinouová, S. Ebersold a G. Squires, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (posledný prístup: júl 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Politika financovania inkluzívnych vzdelávacích systémov: Zdroje na zníženie rozdielov vo vzdelávaní]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttirová a A. Watkinsová, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2018d. *Dôkazy o súvislosti medzi inkluzívnym vzdelávaním a sociálnou inklúziou: Záverečná súhrnná správa*. (S. Symeonidou, red.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (posledný prístup: október 2021)



Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and school leaders [Kľúčové opatrenia na zlepšenie výsledkov: Usmernenia pre učiteľov a riadiacich zamestnancov škôl]*.

(V. Donnellyová a A. Kefallinouová, red.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Profesijné vzdelávanie učiteľov k inklúzii: Prehľad literatúry]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou a A. Watkinsová, red.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Predchádzanie školského zlyhávania: Prehľad literatúry]*. (G. Squires a A. Kefallinouová, red.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluzívne vedenie školy: Skúmanie politík v Európe]*. (E. Óskarsdóttirová, V. Donnellyová a M. Turner-Cmucha, red.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Mimo školy a mimo údajov? Žiaci mimo školy v štatistikách Európskej agentúry o inkluzívnom vzdelávaní (EASIE) – Konceptný pracovný dokument]*. (A. Watkinsová a A. Lenárt, red.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Mapovanie implementácie politiky v oblasti inkluzívneho vzdelávania: Výzvy a príležitosti pri tvorbe ukazovateľov]*.

(S. Ebersold a A. Watkinsová, red.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (posledný prístup: október 2021)

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012. *Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (posledný prístup: október 2021)

Európska komisia, 2017a. *Závery Rady a zástupcov vlád členských štátov zasadajúcich v Rade o začleňovaní v rozmanitosti s cieľom dosiahnuť vysokú kvalitu vzdelávania pre všetkých*. 2017/C 62/02.



Európska komisia, 2017b. *Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov. Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. SWD (2017) 165 final

Európska komisia, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Učiteľia a riadiaci zamestnanci škôl v školách ako vzdelávacích organizáciách. Usmernenia pre rozvoj politiky v školskom vzdelávaní]*. Brusel: GR pre vzdelávanie, mládež, šport a kultúru, Školy a viacjazyčnosť

Európska komisia, 2020. *Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov o vytvorení európskeho vzdelávacieho priestoru do roku 2025*. COM(2020) 625 final

Európska komisia, 2021. *Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov. Stratégia EÚ v oblasti práv dieťaťa*. COM(2021) 142 final

Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2020. *Rovnosť v európskom školskom vzdelávaní: Štruktúry, politiky a výkonnosť žiakov*. Štúdiá Eurydice. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie

Európska únia, 2012. *Charta základných práv Európskej únie*. 2012/C 326/02

Európsky parlament, Rada Európskej únie, Európska komisia, 2017. *Európsky pilier sociálnych práv*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie

Komisár Rady Európy pre ľudské práva, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Boj proti segregácii v európskych školách prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania]*. Písomné stanovisko. Štrasburg: Rada Európy. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65 (posledný prístup: júl 2021)

Loreman, T., Forlin, C. a Sharma, U., 2014. „Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature“ [Meranie indikátorov inkluzívneho vzdelávania: Systematický prehľad literatúry], v C. Forlin a T. Loreman (red.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, zv. 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. a Lindqvist, G., 2019. „Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden“ [Kontextualizácia inkluzívneho vzdelávania vo vzdelávacej politike: Prípady Švédska] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67 – 77

Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Priblíženie sa ku všetkým žiakom: Súbor zdrojov na podporu inkluzívneho vzdelávania]. Ženeva: Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (posledný prístup: júl 2021)

Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluzívne kurikulum]*. Ženeva: Medzinárodný úrad UNESCO pre vzdelávanie. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (posledný prístup: júl 2021)



Moriña, A., 2017. „Inclusive education in higher education: challenges and opportunities“ [Inkluzívne vzdelávanie vo vysokom školstve: výzvy a príležitosti] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3 – 17

Norwich, B., 2019. „From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities“ [Od Warnockovej správy (1978) ku Komisii pre rámec vzdelávania: Nový prístup k tvorbe vzdelávacej politiky pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami/postihnutím] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (posledný prístup: júl 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* [Vysoká cena za nedostatočné výsledky v oblasti vzdelávania: Dosah zlepšenia úrovne výsledkov programu PISA na ekonomiku z dlhodobého hľadiska]. Paríž: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain* [Univerzálne zručnosti: Čo môžu krajiny získať]. Paríž: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed* [Študenti s slabou úrovňou výsledkov: Prečo zaostávajú a ako im pomôcť zlepšiť výsledky]. PISA. Paríž: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030* [Budúcnosť vzdelávania a zručností v horizonte 2030: Konceptuálny rámec vzdelávania. Aktívne pôsobenie študentov v horizonte 2030]. oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (posledný prístup: júl 2021)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Perspektívy vzdelávacej politiky č. 9. Implementačný rámec pre efektívne zmeny v školách]. Paríž: OECD Publishing

Organizácia Spojených národov, 1989. *Dohovor o právach dieťaťa*, 20. novembra 1989

Organizácia Spojených národov, 2006. *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*

Rada Európskej únie, 2019. *Odporúčanie Rady z 22. mája 2019 týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve*. 2019/C 189/02. Brusel: Rada Európskej únie. [eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (posledný prístup: júl 2021)

Rada Európskej únie, 2020. *Závery Rady o európskych učiteľoch a školiteľoch pre budúcnosť*. 2020/C 193/04. Brusel: Rada Európskej únie. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (posledný prístup: júl 2021)

Rada Európskej únie, 2021. *Uznesenie Rady o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru a neskôr (2021 – 2030)*. 6289/1/21 REV 119, február 2021



Rada pre ľudská práva, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Posilnenie postavenia detí so zdravotným postihnutím pri uplatňovaní ich ľudských práv, a to aj prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania]*. Správa vysokého komisára OSN pre ľudské práva, 40. zasadnutie Rady pre ľudské práva, Valné zhromaždenie OSN

Riadiaci výbor UNESCO SDG Vzdelávanie 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Vyhlásenie o podpore. Zodpovednosť a právo na vzdelanie]*. Paríž: UNESCO

UNESCO, 2015. *Incheonská deklarácia a akčný rámec pre implementáciu cieľa č. 4 trvalo udržateľného rozvoja*. Paríž: UNESCO.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (posledný prístup: júl 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Príručka k zabezpečeniu inklúzie a spravodlivosti vo vzdelávaní]*. Paríž: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Rozbor cieľa č. 4 trvalo udržateľného rozvoja: Vzdelávanie v roku 2030 – Príručka]*. Paríž: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Monitorovacia správa o globálnom vzdelávaní 2020: inklúzia a vzdelávanie: Všetci znamená všetci]*. Paríž: UNESCO

Viennet, R. a Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Implementácia vzdelávacej politiky: Prehľad literatúry a návrh rámca]*. Pracovné dokumenty OECD v oblasti vzdelávania, č. 162. Paríž: OECD Publishing

Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím, 2016. *Všeobecná pripomienka č. 4, článok 24: Právo na inkluzívne vzdelávanie*, 2. septembra 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (posledný prístup: júl 2021)

Ydo, Y., 2020. „Inclusive Education: Global priority, collective responsibility“ [Inkluzívne vzdelávanie: Globálna priorita, kolektívna zodpovednosť] *Prospects*, 49, 97 – 101. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (posledný prístup: júl 2021)

Sekretariát:

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

Kancelária v Bruseli:

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

www.european-agency.org

SK

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

