



Raktiniai principai

Parama kuriant ir įgyvendinant įtraukiojo ugdymo politiką



RAKTINIAI PRINCIPAI

Parama kuriant ir įgyvendinant įtraukiojo
ugdymo politiką



Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra



Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra (toliau – Agentūra) yra nepriklausoma ir savarankiška organizacija. Agentūrą bendrai finansuoja valstybių narių švietimo ministerijos ir Europos Komisija, teikdama dotaciją Europos Sąjungos (ES) švietimo programų veiklai.



Bendrai finansuojama pagal Europos Sąjungos programą „Erasmus+“

Europos Komisijos parama šio leidinio rengimui nereiškia pritarimo jo turiniui, kuriame pateikiama autorių nuomonė, todėl Europos Komisija negali būti laikoma atsakinga už informaciją panaudotą šiame leidinyje.

Bet kurio asmens nuomonė, pateikta šiame dokumente, nebūtinai atitinka oficialiąją Agentūros, jos valstybių narių ar Europos Komisijos nuomonę.

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

Redaktoriai: Verity J. Donnelly ir Amanda Watkins

Šis leidinys yra atvirosios prieigos informacijos šaltinis. Tai reiškia, kad jūs galite laisvai jį pasiekti, naudoti ir platinti, atitinkamai atsiskaitydami Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūrai. Daugiau informacijos ieškokite agentūros atvirosios prieigos politikoje adresu www.european-agency.org/open-access-policy.

Šį leidinį galite cituoti taip: Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra, 2021. *Raktiniai principai – parama kuriant ir įgyvendinant įtraukiojo ugdymo politiką.* (red. V. J. Donnelly ir A. Watkins). Odensė, Danija



Šiam kūrinii suteikta „Creative Commons“ [priskyrimo, nekomercinio naudojimo, be jokių išvestinių kūrinių 4.0 tarptautinė licencija](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Negalite modifikuoti ar versti šio leidinio be Agentūros leidimo.

Siekiant užtikrinti didesnę prieinamumą, ši ataskaita pateikiama 25 kalbomis ir elektronine forma Agentūros interneto svetainėje www.european-agency.org

Tai originalaus teksto anglų kalba vertimas. Jei kyla abejonių dėl informacijos vertimo tikslumo, žr. originalų tekstą anglų kalba.

ISBN: 978-87-7110-954-2 (elektroninis dokumentas)



Raktinių principų logotipas buvo sukurtas pagal Danielos Demeterovos iš Čekijos Respublikos piešinį ir jis naudojamas ant visų Raktinių principų leidinių iki datos.

Sekretoriatas

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 6 441 0020
secretariat@european-agency.org

Biuras Briuselyje

Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel.: +32 2 213 6280
brussels.office@european-agency.org



TURINYS

ĮŽANGINIS ŽODIS	5
ĮVADAS	6
PARAMA KURIANT IR ĮGYVENDINANT POLITIKĄ ŠALYSE	7
Iššūkiai ir galimybės	7
Dabartiniai prioritetai	8
Politikos analizės įrankių kūrimas	10
2021 M. RAKTINIAI PRINCIPAI	11
Visuotinis principas	12
Teisinė ir politinė sistema	13
Įtraukiojo ugdymo sistemų naudojimo elementai	20
BAIGIAMOSIOS PASTABOS	28
NAUDOTA LITERATŪRA	29



IŽANGINIS ŽODIS

Šis Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūros (toliau – Agentūra) leidinys yra ketvirtasis Raktinių principų serijos leidinys. Leidinių serijoje ne tik aptariami esminiai švietimo sistemos klausimai, bet ir parodoma, kaip per pastaruosius 25 metus laipsniškai keitėsi Agentūros darbas: ji perėjo *nuo* siauro susitelkimo į moksleivių specialiųjų ugdymosi poreikių ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kaip specifinės nuostatos *link* požiūrio, kad reikia plėsti ir gerinti mokymosi, kuris turi būti prieinamas visiems moksleiviams, pagalbos kokybę.

Pirmasis Raktinių principų leidinys išleistas 2003 m. Jis vadinasi [Raktiniai specialiųjų poreikių asmenų ugdymo principai – Rekomendacijos politikams](#). Jame pateikiamos rekomendacijos, kaip įtraukti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius moksleivius į bendro aprūpinimo sistemą.

Antrajame leidinyje *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai – Rekomendacijos politikams*, išleistame 2009 m., apibendrinamos pagrindinės Agentūros teminio darbo, remiančio specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių įtrauktį, išvados. Nors šis leidinys vis dar daugiausia orientuotas į moksleivius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, jame taip pat pabrėžiama, kad rekomendacijomis gali remtis mokymosi drauge bendrojo ugdymo mokyklos bendrojoje klasėje politikos formuotojai. Tokiu būdu pabrėžiama dalyvavimo išplėtimo koncepcija, siekiant padidinti visų moksleivių galimybes.

Trečiajame leidinyje *Raktiniai inkluzinio ugdymo kokybės skatinimo principai. Praktinės rekomendacijos*, išleistame 2011 m., peržengiama nuo politikos plotmės prie praktikos raktinių principų apibendrinimo, kaip rodo Agentūros teminiai projektai. Juose dėmesys skiriamas mokinių nuomonei ir aktyviam dalyvavimui, mokytojų požiūriui ir įgūdžiams, ateities vizija pagrįstam vadovavimui ir susijusioms tarpdalykinėms paslaugoms – klausimams, kurie Agentūros veikloje išliks aktualūs ir po 10 metų.

Dabar 2021 m. – Agentūros 25-erių metų jubiliejaus metais – naujaisiu Raktinių principų leidiniu skatinama mąstyti dar toliau. Jame dėmesys skiriamas politikos kūrimui ir įgyvendinimui taikant platesnį požiūrį į įtrauktį. Tai atitinka Agentūros misiją skatinti politikos kūrimą ir sėkmingą politikos įgyvendinimą įvairiais sistemos lygmenimis, ypač mokyklos lygmeniu. Tai atspindi vis didesnį Agentūros akcentą būti aktyvia politikos pokyčių įtraukiojo ugdymo srityje tarpininke.

Cor Meijer

Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūros direktorius



2020 m. Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra (toliau – Agentūra) atliko visų savo pagrindinių darbų nuo 2011 m. analizę. Šios analizės metu buvo nustatyta spragų – tai darbo sritys, kurių iki šiol Agentūra nepalietė. Taip pat buvo pabrėžtos sritys, ties kuriomis Agentūra dirbo nuo 2011 m., kurios gali būti laikomos pasikartojančiomis įžvalgomis apie bendrą įtraukiojo ugdymo sistemos įgyvendinimą.

Agentūra apibendrina šias pasikartojančias įžvalgas kaip raktinius principus, siekdama padėti įgyvendinti savo aukštos kokybės švietimo visiems moksleiviams viziją. Raktiniai principai nustato būtinus bendros įtraukiojo ugdymo sistemos, kuri teigiamai reaguoja į visus moksleivių įvairovės aspektus, elementus.

2021 m. Raktinių principų leidiniu siekiama padėti šalims, kurios nori peržiūrėti pagrindinius politikos klausimus, toliau plėtoti įtraukaus ugdymo teikimą ir, visų pirma, panaikinti politikos ir praktikos atotrūkį.

Šio leidinio tikslai yra tokie:

- suderinti su Agentūros pozicija, kad svarbiausia įtraukiojo ugdymo vizija yra užtikrinti, kad visų amžiaus grupių besimokantiejiems, jų draugams bei bendraamžiams jų bendruomenėje būtų suteiktos prasmingos, labai kokybiško švietimo galimybės (Europos agentūra, 2015a);
- pateikti įrodymais pagrįstus principus, kurie palaiko dialogą pagrindiniais klausimais, didina sąmoningumą ir toliau ugdo mąstymą bei kalbėjimą apie įtraukųjį ugdymą;
- padėti sprendimų priėmėjams svarstyti dinamišką švietimo sistemą kaip visumą, išryškinant svarbius ryšius tiek tarp sistemos lygmenų, organizacijų ir institucijų, tiek jų viduje;
- padėti įvertinti potencialų suplanuotų pokyčių poveikį siekiant įtraukesnės praktikos;
- pateikti nuoseklaus veiksmų plano, kaip įgyvendinti politiką praktikoje, pagrindą.



PARAMA KURIANT IR ĮGYVENDINANT POLITIKĄ ŠALYSE

Iššūkių ir galimybių



Norėdamos pereiti prie platesnės įtraukiojo ugdymo sampratos, mokyklos turi prisitaikyti prie įvairovės ir įveikti įvairius iškylančius mokymosi trukdžius. Įtrauktesnės mokyklos organizacijos, programos, (į)vertinimo, pedagogikos ir pagalbos kūrimas laikui bėgant pagerins švietimo kokybę visiems.

Tačiau toks paradigminis pokytis susiduria su iššūkiu – kaip užtikrinti kai kurių moksleivių (pavyzdžiui, moksleivių su negalia), kuriems reikia papildomos pagalbos, teises ir poreikių patenkinimą, ir kartu dirbti siekiant teisingo ugdymo visiems. Europos Komisija (2020) teigia, kad:

išsilavinimo lygis ir rezultatai turėtų būti atsieti nuo socialinės, ekonominės ir kultūrinės padėties, siekiant užtikrinti, kad švietimo ir mokymo sistemos padėtų kiekvienam žmogui tobulinti savo gebėjimus ir sudarytų sąlygas aukštynkrypčiam socialiniam judumui (p. 7).

Politika, kuri siekia įtraukti moksleivius, turinčius specialiųjų poreikių, turėtų būti kuriama kaip bendro švietimo politikos proceso dalis (Norwich, 2019). Labai svarbu, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas būtų suprantamas kaip mokymosi drauge bendrojo ugdymo mokyklos bendrojoje klasėje dalis, nes tai pagerina mokyklos galimybes siekti aukštos kokybės įtraukiojo ugdymo sistemos, kuri remia visų moksleivių skirtingus poreikius.

Siekiant šio tikslo, taip pat reikia atsisakyti „formalaus“ (į)vertinimo ir įvardijimo, numatant atskiras nuostatas skirtingoms grupėms tiek įtraukioje aplinkoje, tiek už jos ribų. Tai turi įtakos finansavimui, nes mokykloms ir vietos bendruomenėms reikia didesnės autonomijos paskirstant išteklius ir kuriant strategijas, skirtas padėti visiems moksleiviams pagal jų pačių situaciją.

Todėl norint pereiti prie platesnės įtraukties sampratos, reikia didesnio lankstumo, kad mokyklos ir bendruomenės galėtų atsižvelgti į tarpsektoriškumą, t. y. visas glaudžiai tarpusavyje susijusias socialines kategorijas, tokias kaip:

... lytis, atokumas, gerovė, negalia, etniškumas, kalba, migracija, perkėlimas, įkalinimas, seksualinė orientacija, lytinė tapatybė ir išraiška, religija ir kiti įsitikinimai bei požiūriai (UNESCO, 2020, p. 4).

Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO) pažymi, kad nevienodas vertinimas „netaikomas tik vienam tapatybės požymiui“ (ten pat, p. 1). Visi



individo tapatybės aspektai „susikerta sukurdami visumą, kuri skiriasi su komponentų tapatybės“, turinčios įtakos, kaip pasaulis juos suvokia (Bešić, 2020, p. 114).

Planai (įskaitant stebėseną) gali būti skirti konkrečioms grupėms, siekiant užtikrinti, kad nuostatos atitinka konkretaus moksleivio poreikius. Tačiau veiksmingos struktūros ir procesai turi būti pakankamai lankstūs, kad apimtų visų moksleivių asmenines savybes ir galimybes.

Pereinant prie įtraukesnio ugdymo, laikui bėgant taip pat turėtų pasikeisti politinio požiūrio akcentai. Turėtų būti padidintos prevencinės ir intervencinės priemonės ir sumažinti kompensuojamieji būdai, kurie taikomi moksleiviams, ne iki galo įtrauktiems į švietimo politikos sistemą. Europos Komisija (2020) pabrėžia, kad prastus pasiekimus reikia mažinti remiantis keturiais ramsčiais:

- stebėseną (siekiant stebėti ir imtis tikslinių veiksmų),
- prevenciją (visų pirma rizikos grupių atžvilgiu),
- ankstyva intervencija (mokinių, kurie jau patiria sunkumų, atžvilgiu),
- kompensacija (tų, kurių rezultatai jau buvo prasti ir kuriems reikia suteikti antrą galimybę, atžvilgiu) (p. 14).

Siekiant užtikrinti, kad sistema teiktų kokybišką pagalbą visiems besimokantiejiems, turi būti strategijų sinergija.

Galiausiai, COVID-19 pandemija patikrino sistemų atsparumą. Nors ji padidino nelygybę daugelyje sričių, dabar ji gali suteikti galimybę iš naujo sukurti įtraukesnę ir teisingesnę sistemą, didinant įtraukimo galimybes visuose mokyklos sistemos lygmenyse. Europos Sąjungos Taryba (2021) pateikia tokį apibendrinimą:

COVID-19 pandemija daro beprecedentį spaudimą švietimo ir mokymo sektoriui ir visame pasaulyje paskatino perėjimą prie nuotolinio ir mišriojo mokymo ir mokymosi. Šis perėjimas sukėlė įvairių iššūkių ir suteikė įvairių galimybių švietimo ir mokymo sistemoms ir bendruomenėms, atskleidė skaitmeninės atskirties poveikį ir junglumo spragas valstybėse narėse, taip pat nelygybę tarp turto grupių ir miesto ir kaimo aplinkos nelygybę, taip pat išryškino švietimo ir mokymo potencialą didinti atsparumą ir skatinti tvarų ir integracinį augimą (p. 4).

Dabartiniai prioritetai



Pastaraisiais metais sritys, kurioms Agentūra skiria dėmesį, išsiplėtė. Be to, pasikeitė pagalba, kurią Agentūra siūlo šalims narėms, pobūdis – Agentūra pradėjo daugiau dėmesio skirti paramai kuriant ir įgyvendinant politiką.



2021 m. Agentūra atliko šalių narių apklausą, siekdama nustatyti būsimo Agentūros darbo prioritetus. Visų šalių nurodytos bendros problemos sutapo su 2020 m. Agentūros analizėje atskleistomis spragomis. Jų pavyzdžiai būtų:

- įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimo stebėseną ir (į)vertinimą;
- bendro tarpsektorinio darbo (įskaitant stebėseną ir (į)vertinimą) visuose lygmenyse ir sektoriuose strategijų kūrimas;
- įtraukiojo ugdymo kelių lygmenų kokybės užtikrinimo ir atsakingumo gairių, kurios apimtų ir įvairias suinteresuotąsias šalis, kūrimas;
- veiksmingo nacionalinės politikos išaiškinimo regioniniu, vietos ir mokyklos lygmenimis užtikrinimas;
- įtraukiojo ugdymo kultūros ir (su)gebėjimų visoms profesijoms, visuose sistemos lygmenyse ir sektoriuose kūrimas.

Atsižvelgdamos į stebėseną ir (į)vertinimą, šalys pažymėjo, kad reikia sukurti normas ir rodiklius, skirtus įtraukiojo aprūpinimo efektyvumui ir veiksmingumui stebėti, ypač papildomos pagalbos ir iniciatyvų, skirtų pažeidžiamoms grupėms, įtakai. Žinojimas „kas ir kodėl puikiai veikia“ gali padėti kurti tolesnius planus, skatinančius įtraukiąją praktiką, didinti suinteresuotųjų šalių dialogą įgyvendinimo ir išteklių paskirstymo klausimais ir ilgainiui pagerinti regionų, vietovių ir mokyklų bendro darbo nuoseklumą.

Vykstant COVID-19 pandemijai daug šalių mano, kad reikia skubiau spręsti teisingumo problemas, ypač dėl prieigos prie skaitmeninio mokymosi. Šalys pripažįsta, kad pasiekimų spragos padidėjo, todėl ilgesniu laikotarpiu reikės daugiau dėmesio skirti ankstyvajai intervencijai vaikystėje ir prevencijai bei imtis trumpalaikių veiksmų. Pandemija taip pat atskleidė, kokia svarbi yra moksleivio (ir mokytojo) gerovė kaip išankstinė mokymosi sąlyga. Mažai tikėtina, kad mokymasis bus sėkmingas, jei socialiniai ir emociniai poreikiai nebus patenkinti saugioje mokyklos aplinkoje.

Todėl reikia iš naujo peržiūrėti (į)vertinimo sistemą ir užtikrinti, kad ji pripažintų ir vertintų platesnį mokymąsi. Tai leistų stebėti moksleivių pažangą (ir su ja susijusius mokyklos rezultatus) tose srityse, kurios dažnai buvo laikomos mažiau svarbiomis nei akademinė pažanga, tačiau dabar pripažįstamos svarbiomis mokymuisi ir sėkmei, pavyzdžiui, psichinė sveikata ir gerovė. Tad neatsitiktinai daugelis šių klausimų atitinka principus, kuriais grindžiama atspari ir įtrauki į moksleivį orientuota sistema.

Tikėtina, kad dėl COVID-19 taip pat reikės, kad daugiau paslaugų teikėjų (pavyzdžiui, sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų sektoriai) glaudžiau dirbtų su švietimo sektoriumi. Šiuo atveju sėkmė priklausys nuo bendro ministerijų, regioninių ir vietos paslaugų teikėjų darbo siekiant užtikrinti pagalbą mokykloms sprendžiant šių esminių sričių problemas. Šis požiūris taip pat pabrėžia struktūrų ir procesų, kurie įgalina politiką ir praktiką efektyviai perkelti iš vieno sistemos lygmens į kitą, poreikį. Didesnis agentūrų, tarnybų ir institucijų bendradarbiavimas taip pat padės moksleiviams pereinant iš vienos mokyklos į kitą / keičiantis mokymosi etapams bei toliau siekiant aukštojo mokslo ir žengiant į darbo rinką. Perėjimas, ypač į profesinį mokymą, mokymą ir įdarbinimą, negalią turintiems moksleiviams vis dar kelia iššūkių daugelyje šalių.



Kalbėdamos apie teisingumą, daugelis šalių išreiškė susirūpinimą dėl regioninių skirtumų. Tvirtų principų, kurie padėtų vykdyti stebėseną ir padidintų praktikos nuoseklumą, sukūrimas galėtų iš dalies pašalinti tokius skirtumus. Toks metodas galėtų padėti teisingiau paskirstyti išteklius, kad kiekviename regione ar vietovėje būtų pasiekti minimalūs paslaugų standartai.

Moksliniuose tyrimuose siūloma, kad siekiant įtraukios nacionalinės švietimo politikos, reikia atsižvelgti į daugybę politikos klausimų (Magnússon, Göransson ir Lindqvist, 2019). Akivaizdu, kad daugelis šių politikos sričių yra tarpusavyje susijusios ir negali būti visapusiškai išnagrinėtos atskirai.

Politikos analizės įrankių kūrimas



2015 / 2016 m. Agentūra parengė Šalies politikos apžvalgos ir analizės ([CPRA](#)) gaires, skirtas informacijos apie esamą įtraukiojo ugdymo politiką šalyse narėse analizei (Europos agentūra, 2018a).

Remdamasi patirtimi, įgyta atliekant CPRA, šalies auditą ir kuriant įtraukiojo ugdymo ekosistemos modelį (Europos agentūra, 2016a; 2017a), Agentūra parengė [Įtraukiojo ugdymo politikos žymėjimo žemėlapyje analizės gaires](#) (Europos agentūra, 2018b), skirtas jos darbui dėl Europos Komisijos struktūrinių reformų rėmimo programos. Šios gairės remiasi Agentūros darbu, kuriuo siekiama nustatyti pagrindines įtraukiojo ugdymo sistemų sudedamąsias dalis, suderintas su šalimis narėmis. Jose siekiama atsižvelgti į lygmenų, struktūrų ir procesų ryšio sudėtingumą ir visapusiškiau sujungti politiką ir praktiką.

Šios gairės turėjo įtakos kuriant tolesniame skyriuje pateiktus raktinius principus.



2021 M. RAKTINIAI PRINCIPAI

2021 m. raktiniai principai (kurie pateikti teksto laukeliuose toliau) sudaro visuotinai pripažintos teisėmis grindžiamo įtraukiojo ugdymo koncepcijos [visuotinį principą](#).

Toliau raktiniuose principuose pateikti penki reikalavimai [teisėkūros ir politikos](#) kontekstui, kurie yra susiję su tokiomis sritimis:

1. finansavimu ir išteklių paskirstymu;
2. valdymu;
3. kokybės užtikrinimu ir atsakingumu;
4. pedagogų profesiniu augimu;
5. programa ir (j)vertinimu.

Tada pateikti aštuoni įtraukiojo ugdymo sistemų [naudojimo elementai](#) (strategijos, struktūros ir procesai). Jie yra susiję su tokiomis sritimis:

1. bendradarbiavimu ir komunikacija;
2. dalyvavimu ankstyvojo amžiaus vaikų įtraukiamame ugdyme;
3. perėjimu;
4. mokyklų, tėvų ir bendruomenės bendradarbiavimu;
5. duomenų rinkimu;
6. pagalbą / paslaugas teikiančių specialistų ugdymu;
7. vadovavimu mokyklai;
8. mokymosi ir mokymo aplinka ir mokinių nuomone.

Po kiekvieno principo pateiktas trumpas pagrindimas, paremtas pagrindine [naudota literatūra](#).



Visuotinis principas



UNESCO (2020) pažymi, kad į nacionalinius įstatymus ne visada įtraukiamos tarptautinės konvencijos, pavyzdžiui, Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija (Jungtinės Tautos, 1989) ir Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija (Jungtinės Tautos, 2006). Bendros sistemos sukūrimas yra būtinas, norint užtikrinti visų moksleivių teises į ugdymą ir ugdymo kokybę. Pirmiausia, visuotinis principas pabrėžia, kad:



Teisinėje bazėje ir politikoje turi būti aiškiai apibrėžta ir su suinteresuotosiomis šalimis suderinta teisingo ir kokybiško įtraukiojo ugdymo koncepcija. Ja remiantis turėtų būti parengta bendra visiems moksleiviams skirta teisinė ir politinė sistema, suderinta su pagrindinėmis tarptautinėmis ir Europos lygmens konvencijomis ir komunikatais, kuri taptų teisėmis grindžiamos praktikos pagrindu.

Europos Tarybos žmogaus teisių komisaras (2017) pažymi, kad:

... siekiant įtraukiojo ugdymo, turi pasikeisti visuomenės mentalitetas – kaip problemą reikia įvardinti ne konkretų vaiką, o atpažinti esamus poreikius ir tobulinti pačias ugdymo sistemas. Labai svarbu, kad plačioji visuomenė, sprendimų priėmėjai ir visi švietimo srities veikėjai visiškai suprastų, kad reikia keisti šią paradigmą (p. 20–21).

Norint parengti ir, svarbiausia, sėkmingai įgyvendinti teisės aktus ir politiką, reikia plataus dialogo su suinteresuotosiomis šalimis, siekiant susitarti dėl aiškaus įtraukiojo ugdymo apibrėžimo. Pradėti galima nuo Agentūros pozicijos, kuri yra tokia:

Svarbiausia įtraukiojo ugdymo sistemų vizija yra užtikrinti, kad visų amžiaus grupių besimokantiejiems, jų draugams bei bendraamžiams jų bendruomenėje būtų suteiktos prasmingos, labai kokybiško švietimo galimybės (Europos agentūra, 2015a, p. 1).

Jungtinių Tautų (JTO) neįgaliųjų teisių komitetas (2016) įtraukijį ugdymą apibūdina kaip apimantį procesą, kurio tikslas:

... suteikti visiems mokiniams [...] teisingą ir mokytis galimybes suteikiančią patirtį ir aplinką, kuri geriausiai atitiktų jų reikalavimus ir pageidavimus (p. 4).

Inčono deklaracija ir 4-ojo darnaus vystymosi tikslo įgyvendinimo veiksmų programa (UNESCO, 2015) siekia užtikrinti, kad niekas nebūtų paliktas nuošalyje. Jose reikalaujama, kad šalys, vykdydamos Jungtinių Tautų darnaus vystymosi darbotvarkę iki 2030 m., skatintų, siektų ir **visiems** užtikrintų įtraukų ir teisingą kokybišką švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą.

Siekdamos įgyvendinti šią viziją, šalys savo teisine baze ir politika turi įsipareigoti užtikrinti visų moksleivių teisę į įtraukiojo ir teisingo ugdymo galimybes, kaip nustatyta Jungtinių



Tautų vaiko teisių konvencijoje (Jungtinės Tautos, 1989), o neseniai – Europos Sąjungos (ES) pagrindinių teisių chartijos (Europos Sąjunga, 2012) 21 straipsnyje, kuriame draudžiama diskriminacija bet koku pagrindu. UNESCO Darnaus vystymosi tikslo (DVT) „Švietimas iki 2030 m.“ iniciatyvinis komitetas (2018) pabrėžia, kaip svarbu, jog visos šalys užtikrintų, kad teisė į ugdymą būtų įtraukta į nacionalines teises sistemas ir užimtų svarbią vietą politikos dokumentuose. Tačiau UNESCO (2020) pažymi, kad daugelyje šalių tarptautinės konvencijos nėra neatskiriama nacionalinių įstatymų dalis.

ES vaiko teisių strategijoje (Europos Komisija, 2021) pažymima vaikų, kaip pokyčių iniciatorių, svarba ir vaikų teisė realizuoti visą savo potencialą. Taikomos priemonės turėtų užtikrinti, kad ekonominės, socialinės, kultūrinės ar asmeninės aplinkybės netaptų diskriminacijos šaltiniu, trukdančiu kai kuriems vaikams lygiomis teisėmis su kitais vaikais naudotis tinkama mokymosi patirtimi (Europos Tarybos žmogaus teisių komisaras, 2017). Žmogaus teisių taryba (2019) žengia dar toliau ir teigia, kad į įstatymus ir politiką turėtų būti aiškiai įtraukta „neatmetimo sąlyga“, draudžianti nepriimti į bendrojo ugdymo mokyklas ir užtikrinanti ugdymo tęstinumą (p. 12).

Svarbu pabrėžti, kad keičiantis mąstymui turi keistis ir kalba, ypač susijusi su negalia turinčiais mokiniais. Šalys turėtų atsakyti medicininių terminų, kurie gali prisidėti prie moksleivių at(si)skyrimo ir kurie gali būti siejami su mažesniais lūkesčiais ir mažesnėmis galimybėmis. Visų suinteresuotųjų šalių informuotumo apie visapusišką įtraukiojo ugdymo naudą ilgalaikėje perspektyvoje (kaip įtraukesnės visuomenės pagrindą) didinimas taip pat yra būtina sąlyga siekiant užtikrinti įsipareigojimą įtraukiamam ugdymui ir sėkmingą jo įgyvendinimą.

Teisinė ir politinė sistema



Toliau pateiktuose principuose nurodyti penki pagrindiniai reikalavimai, keliami įtraukiojo ugdymo teisei ir politinei sistemai.



Lankstūs finansavimo ir išteklių paskirstymo mechanizmai, kurie palaiko nepertraukiamą mokyklų bendruomenių vystymąsi ir leidžia joms stiprinti gebėjimą reaguoti į įvairovę ir padėti visiems moksleiviams be oficialios diagnozės ar išskyrimo.

Nėra idealaus būdo finansuoti įtraukiojo ugdymą. Šalys labai skiriasi, pavyzdžiui, savo decentralizacija, gyventojų tankumu ir demografiniais veiksniais, taip pat pagal ekonominę, socialinę ir kultūrinę kontekstą bei švietimo sistemos struktūrą ir detalumą. Vyriausybės turi puoselėti sinergiją ir skatinti kurti tinklus, kurie dalijasi ištekliais, priemonėmis ir (su)gebėjimų ugdymo galimybėmis (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir ir Meijer, 2019). Veiksminga skirtingų sektorių ir agentūrų, teikiančių pagalbą moksleiviams ir mokykloms, bendro darbo finansavimo tvarka gali pagerinti paslaugų kokybę ir rentabilumą (UNESCO, 2020).



Užtikrinti lygias ugdymo galimybes tiems, kuriems gresia atskirtis, yra ne tik švietimo politikos kūrėjų atsakomybė. Siekiant padėti pažeidžiamiems žmonėms įvairiais gyvenimo aspektais, reikia daugybės dalyvių, dirbančių glaudžiai tarpusavyje suderintose administracinėse sistemose. Naudojant vieną paslaugų teikėją, kuris nukreipia į kitus paslaugų teikėjus arba pats teikia skirtingas paslaugas vienoje vietoje, galima sumažinti paslaugų dubliavimąsi ir dar labiau pagerinti paslaugų kokybę, nes paslaugas teikiantys specialistai dirba kartu ir gali lengviau komunikuoti (UNESCO, 2020).

Visos finansavimo ir išteklių paskirstymo sistemos planavimo procesai turi būti skaidrūs ir stebimi, siekiant užtikrinti, kad lėšos būtų naudojamos numatytiems tikslams. Tai užtikrina teisingumą ir įgalina visus moksleivius siekti maksimalios ugdymo naudos. Šiuo metu dažnai trūksta aiškios informacijos ir duomenų apie išteklių paskirstymą specialiosioms ir įtraukiosioms aplinkoms bei apie išlaidas bendriems ir specifiniams tikslams (Europos agentūra, 2016b).

Siekdamos įtraukti visus moksleivius, mokyklos turi atsisakyti individualiais poreikiais grindžiamo finansavimo ir remtis vieningos mokyklos požiūriu. Tai įgalina mokyklas taikyti lankstų, į moksleivį orientuotą ir individualizuotą mokymą ir tokiu būdu visiems užtikrinti universalią paramą. Tai savo ruožtu turėtų padidinti mokyklos pajėgumą mažinti mokymosi trukdžius ir diskriminacinę praktiką, nes mokykla gali keisti organizaciją, mokymo praktiką ir aplinką klasėje (Europos agentūra, 2018c; OECD, 2016). Turėtų būti pripažįstama, kad individualūs ir kompensuojamieji metodai paprastai lemia didesnes išlaidas, nes, siekiant kompensuoti mokytojų pasiruošimo įvairovei trūkumą, reikia daugiau pagalbos ir žinių iš išorės.

Mokyklų galimybes stiprinti prevencines priemones galima dar labiau padidinti lanksčiu finansavimu, suteikiančiu galimybę gauti vietos bendruomenės paramą (pavyzdžiui, didinti moksleivių įsitraukimą per platesnes programos galimybes ir priežiūrą).

Svarbu, kad finansavimas ir išteklių paskirstymas būtų teisingas. Reikia įdiegti mechanizmus, kurie užtikrintų, kad dėmesys būtų skiriamas moksleivių pažangai, susiejant ją su moksleivių rezultatais, o ne tik suteikiant prieigą (pvz., vietą bendrojo ugdymo mokykloje) ir dalyvavimą veiklose be realaus mokymosi. Agentūros teigimu, teisingumas gali apimti:

- teisingumą suteikiant prieigą;
- teisingumą paskirstant mokymosi galimybes ir tinkamą pagalbą;
- teisingumą siekiant galimybių sėkmingai mokytis akademinėje ir socialinėje srityse bei siekiant pereinamojo laikotarpio galimybių;
- teisingumą siekiant asmeninės autonomijos formaliojo ugdymo metu ir po jo, taip pat teisingumą specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintiems mokiniams suteikiant galimybių įsitraukti į platesnę visuomenę (Europos agentūra, 2011, p. 56).

Galiausiai šalys turėtų atsižvelgti į tai, kad ilgalaikėje perspektyvoje įtraukusis ugdymas gali padėti sutaupyti lėšų. Moksleiviai, kurie dėl kokių nors priežasčių nebesimoko mokykloje arba mokosi nesėkmingai, suaugę dažniau reikalauja papildomų paslaugų (pavyzdžiui,



pajamų rėmimo, būsto, sveikatos priežiūros paslaugų), o tai visuomenei brangiai kainuoja tiek ekonominiu, tiek socialiniu požiūriu (OECD, 2010; 2015). Agentūra nustatė, kad dalyvavimas specialioje aplinkoje yra:

... siejamas su prastomis akademinėmis bei profesinėmis kvalifikacijomis, įdarbinimu globojamose darbo grupėse, finansine priklausomybe, mažesnėmis galimybėmis gyventi savarankiškai ir prastais socialiniais ryšiais baigus mokyklą (Europos agentūra, 2018d, p. 11).



Veiksmingas valdymo planas, kuriame aiškiai apibrėžtos funkcijos ir atsakomybės, bendradarbiavimo galimybės ir autonomijos lygis visuose sistemos lygmenyse.

Burns (2015) pažymi, kad veiksmingas valdymas veikia stiprinant gebėjimus, plėtojant atvirą dialogą ir įtraukiant suinteresuotąsias šalis. Valdymas – tai atsakingumo ir pasitikėjimo, naujovių ir rizikos vengimo, sutarimo paieškų ir sunkių sprendimų priėmimo pusiausvyra. Centrinis lygmuo išlieka svarbus (net ir decentralizuotose sistemose), siekiant inicijuoti ir valdyti ugdymą pasitelkiant strateginę viziją, aiškias gaires ir grįžtamąjį ryšį (Europos agentūra, 2017b). Tačiau lygmuo, kuriame kuriama politika ir priimami sprendimai (bei ryšys tarp šių lygmenų), yra pats svarbiausias. Suinteresuotosioms šalims turi būti aišku, kiek savo atsakomybės srityse jos turi autonomijos ir sprendimų priėmimo galios, bei jos turi būti gerai pasiruošusios ir sulaukti pagalbos, kai vykdo tokius pokyčius. Ainscow (2015) pažymi, kad politikos formuotojai turi pripažinti, jog politikos detalės negali būti reguliuojamos centralizuotai ir jas geriau palikti tiems, kurie supranta vietos kontekstą. Reikia pasitikėti, kad vietos suinteresuotosios šalys veikia vadovaudamosi geriausiais moksleivių interesais ir bendradarbiauja visų labui.

Donnelly (2016; Europos agentūra, 2017b) teigia, kad (su)gebėjimų stiprinimas siekiant didinti vietos bendruomenių pasiekimus neišvengiamai apima:

- vadovavimą, kuris „įgalina“ ir siekia kurti aiškia vizija pagrįstą bendradarbiavimo kultūrą;
- pagalbą siekiant profesinio tobulėjimo, kuris sustiprina individualius ir bendrus (su)gebėjimus, reikalingus aukštos kokybės įtraukiamam ugdymui įgyvendinti;
- naujovių diegimą paliekant vietos mokymuisi iš patirties ir klaidų;
- atsakingumą, kuris vertina platesnius pasiekimus, o ne paprastas priemones, diktuojamas rinkos sąlygų;
- tikslinį finansavimą;
- aiškias nacionalines vertybes, susijusias su teisingumu ir įtrauktimi.

Norint kurti tokią praktiką, gali prireikti didelių struktūrinių ir kultūrinių atsakingumo pokyčių. Tai galėtų reikšti, kad vietos valdžios institucijoms gali reikėti atsisakyti „įsakymų ir kontrolės“ požiūrio ir pereiti prie bendradarbiavimo veiksmų įgalinimo ir palengvinimo



(Ainscow, Dyson, Hopwood ir Thomson, 2016), turint omenyje, kad įtraukusis ugdymas yra kolektyvinė atsakomybė (Ydo, 2020).

Bendradarbiavimas visuose sistemos lygmenyse yra esminis. Jis turi apimti švietimo ir kitų ministerijų, pavyzdžiui, socialinės ir sveikatos apsaugos, darbą. Šis bendradarbiavimas turėtų būti panašus į sektorių, agentūrų, trečiųjų šalių organizacijų ir mokyklų bendradarbiavimą vietos lygmeniu (Europos agentūra, 2018c).

Galiausiai, valdymas turi užtikrinti teisingumą. Europos Komisija / EACEA / „Eurydice“ (2020) pažymi, kad valdymas (ir finansavimas), kuris turi įtakos teisingumui, apima:

- mokyklų pasirinkimą ir reguliavimo sistemų diferencijavimą;
- akademinis priėmimo kriterijus, ankstyvą mokinių suskirstymą ir kartojamus mokslo metus;
- mokyklos autonomiją, kai aukšti lygmenys gali lemti kokybę ir paveikti teisingumą;
- atsakingumą, susijusį su moksleivių (su)gebėjimais ir rezultatais, taip pat kitas priemones;
- priemones, skirtas padėti palankių sąlygų neturinčioms mokykloms ir prastus rezultatus gaunantiems moksleiviams;
- užklasinę veiklą.



Išsamios stebėsenos, peržiūros ir (į)vertinimo kokybės užtikrinimo ir atsakingumo gairės, kurios užtikrina aukštos kokybės visų moksleivių aprūpinimą, dėmesį skiriant lygių galimybių suteikimui tiems, kuriems gresia nušalinimas ar atskirtis.

Informuotumo didinimas ir dialogas su suinteresuotosiomis šalimis turėtų suteikti galimybę susitarti dėl veiksmingos įtraukiojo ugdymo praktikos, kvestionuoti pagrindines prielaidas, įsitikinimus ir vertybes, nustatyti prioritetus ir įvertinti pažangą (Europos agentūra, 2014a). Tai gali padėti aiškiau apibrėžti vaidmenis, atsakomybę ir suinteresuotųjų šalių atsakingumą bei padėti sukurti lūkesčius atspindinčius rodiklius. Kai sistemose į moksleivius žvelgiama visapusiškiau, vertinami įvairūs moksleivių rezultatai, reikia išsamesnio kokybės rodiklių rinkinio. UNESCO (2017a) pažymi:

Šalyse, kuriose sėkmės apibrėžimui taikomi siaurai suprantami kriterijai, stebėsenos mechanizmai gali trukdyti kurti įtraukesnę ugdymo sistemą. Gerai veikiančiai švietimo sistemai reikalinga politika, kurioje daugiausia dėmesio skiriama visų moksleivių dalyvavimui ir pasiekimams (p. 21).

Stebėseną turi apimti (ar išmatuoti) ne tik įrodymų rinkimą apie įgūdžius ir (su)gebėjimus, kurių reikia moksleivių sėkmei mokykloje ir tolesniame gyvenime, bet ir tikslią bei patikimą informaciją apie išteklius ir kitus indėlius, struktūras ir procesus, kurie turi įtakos mokymuisi. Tokios priemonės ypač svarbios mažumų grupių ir asmenų, kurie gali būti pažeidžiami dėl gebėjimų realizavimo, patirčiai, siekiant paremti teisingą praktiką. Kokybės



normos ir rodikliai gali padėti mokykloms įtraukti kokybės užtikrinimą į savo politiką ir veikti kaip mokymosi organizacijoms, kurių tikslas – nuolat tobulinti praktiką (Ebersold ir Meijer, 2016).

Įtraukties mokykloje ir už jos ribų rodikliai taip pat gali pabrėžti, kad moksleivis yra daugelio sistemų, kurios veikia kartu formuodamos jo raidą, centre (Europos agentūra, 2016a; 2017a). Tai savo ruožtu gali padėti užtikrinti planavimo, įgyvendinimo, stebėsenos ir (į)vertinimo mokyklų, vietos bendruomenių, regioniniu ir nacionaliniu lygmenimis nuoseklumą ir veiksmų darnumą. Įrodymas, gautas (į)vertinimo proceso metu, ypač gali pasitarnauti stiprinant organizacinį mokymąsi ir dalyvavimą bei suinteresuotųjų šalių visuose lygmenyse tobulėjimą.

Rodikliai gali padėti suprasti politiką, strategiją ir įgyvendinimą ir parodyti, kaip gerai sistema skatina pažangius pokyčius (Downes, 2014a; 2014b). Reikšminga tai, kad struktūriniai rodikliai gali suteikti bendrą nacionalinę pagrindinių spręstinių klausimų sistemą (Downes, 2015). Tai padeda identifikuoti sėkmei palankias sąlygas, atsižvelgiant į suinteresuotųjų šalių profesinius sprendimus ir išvengiant iš viršaus į apačią nuleistų nurodymų.

Galiausiai, suinteresuotosios šalys turėtų būti įtrauktos į atsakingumo sistemą, nes atsakomybė gali paskatinti bendrą profesinį tobulėjimą, apmąstymus ir nepertraukiamą tiek mokyklos, tiek tarpmokyklinį tobulėjimą.



Nepertraukiamas pedagogų profesinis augimas – pradinis pedagoginis išsilavinimas, supažindinimas ir nuolatinis mokytojų ir pedagogų profesinis tobulėjimas – kuriuo ugdomos visų mokytojų kompetencijos, susijusios su (į)vertinimu ir poreikių nustatymu, programų planavimu (universalus dizaino), įtraukiają pedagogika, dalyvavimu moksliniuose tyrimuose ir įrodymų naudojimu.

Europos Sąjungos Taryba (2020) pabrėžia profesinio nepertraukiamumo poreikį, siekiant:

... sistemingiau apimtų temų ir mokymosi galimybes, susijusias su darbu daugiakalbėje ir daugiakultūroje aplinkoje, darbu su specialiu poreikių turinčiais ir palankių sąlygų neturinčiais besimokančiais, skaitmenine pedagogika, darniu vystymusi ir sveika gyvensena (p. 5).

Taryba taip pat pripažįsta profesinės autonomijos poreikį, siekiant įveikti įvairius iššūkius. Tai apima moksleivių, turinčių įvairesnių mokymosi poreikių, holistinį tobulėjimą ir poreikį palaikyti konstruktyvius ir abipusiškai palankius santykius su kitomis suinteresuotosiomis šalimis.

Agentūros darbe taip pat pabrėžiama būtinybė aiškiai ir nuosekliai susieti pradinį pedagoginį išsilavinimą, supažindinimą ir nuolatinį profesinį tobulėjimą, siekiant suformuoti nepertraukiamą mokytojų profesinį augimą (įskaitant formaliojo ir neformaliojo mokymosi galimybes) (Europos agentūra, 2015b). Fragmentiškų iniciatyvų nepakanka, kad visi mokytojai būtų parengti sistemingiau įtraukti visus moksleivius. Jos



taip pat mažina mokytojų veiksmingumo įvairovę, o tai turi įtakos mokymuisi (Europos agentūra, 2019a).

Norint tobulinti pedagogų profesinį augimą, reikia ugdyti pedagogus. Jie turi turėti žinių ir patirties įtraukiojo ugdymo srityje, taip pat darbo mokykloje patirties, kad galėtų ugdyti kitų (su)gebėjimus.

Be pagrindinių vertybių ir (su)gebėjimų sričių, nurodytų *Inkliuzinio švietimo mokytojo profilyje* (Europos agentūra, 2012), norint palaikyti įtraukiąją praktiką, reikia įtraukti šias sritis:

- Žinias ir supratimą apie (į)vertinimo funkcijas ir informacijos naudojimą siekiant pagerinti mokymąsi, teikti paramą kliūtims įveikti ir stebėti bei vertinti mokymo metodus. Jas taip pat galima pasitelkti rengiant ataskaitas tėvams ir kitoms suinteresuotosioms šalims bei vertinant bendrus mokyklos veiklos rezultatus.
- Gebėjimą dirbti su kitais planuojant atitinkamą programą, kuri visiems moksleiviams suteikia galimybes realizuoti savo visą potencialą.
- Įgūdžius naudotis įvairiomis įrodymu pagrįstomis mokymo strategijomis, siekiant visiems moksleiviams teikti individualizuotą pagalbą. Ši pagalba turėtų suteikti moksleiviams prieigą prie mokymosi medžiagos ir išteklių, padėti apdoroti informaciją ir suteikti galimybę įvairiais būdais parodyti savo supratimą.



Vieninga programų sistema, kuri yra pakankamai lanksti, kad suteiktų tinkamas galimybes visiems moksleiviams, ir (į)vertinimo sistema, pagal kurią pripažįstamas ir patvirtinamas įgijimas ir platesni pasiekimai.

Būtina sukurti lanksčią programų sistemą, kuri sudarytų tinkamų mokymosi galimybių **visiems** moksleiviams planavimo pagrindą; tokia sistema neišskirtų programų, kurios gali apriboti kai kurių pažeidžiamų grupių lūkesčius ir galimybes.

UNESCO tarptautinis švietimo biuras (2019) įtraukiojo ugdymo programą apibrėžia kaip tokią, kuri:

... atsižvelgia į įvairius visų moksleivių poreikius, ankstesnes patirtis, interesus ir asmenines savybes. Ja siekiama užtikrinti, kad visi mokiniai būtų bendros mokymosi klasėje patirties dalis ir visiems būtų užtikrintos lygios galimybės nepaisant skirtumų.

Tačiau UNESCO (2020) pažymi, kad toks apibrėžimas atkreipia dėmesį į kelis iššūkius. Pirma, kyla politinių įtampų dėl to, kokią visuomenę žmonės siekia sukurti per ugdymą. Antra, kyla praktinių sunkumų siekiant užtikrinti, kad būtų atsižvelgta į skirtingus kontekstus ir patenkinti skirtingi poreikiai neišskiriant moksleivių. Trečia, taip pat kyla techninių sunkumų, kaip užtikrinti programos teisingumą – tai yra, kad ji būtų tinkama ir pašalintų spragas, nei vieno moksleivio nepaliekant nuošalyje.



Alves, Pinto ir Pinto (2020) daro tokią išvadą:

Jei mokyklos skatinamos būti įtraukios, bet yra normatyvinė programa, neleidžianti mokytojams pritaikyti turinio, pedagoginių metodų ar (j)vertinimo prie skirtingų mokinių savybių ir poreikių, toks paradoksas gali užkirsti kelią tikram įtraukumui (p. 282).

COVID-19 pandemija taip pat išryškino poreikį taikyti lanksčius metodus, ypač mišrųjį ir elektroninį mokymąsi, siekiant valdyti moksleivius su įvairiais poreikiais ir interesais. Dėl šių moksleivių gali prireikti atlikti įvairių pakeitimų, susijusių su tempu, pateikimu, turiniu, atsakymo būdais ir pan.

Glaudžiai susiejusios su programa, šalys turėtų sukurti (j)vertinimo įtraukioje aplinkoje sistemą, kuri padėtų identifikuoti ir įvertinti visų moksleivių pažangą ir pasiekimus. Jungtinių Tautų neįgalųjų teisių komitetas (2016) teigia, kad:

Standartizuotus (j)vertinimus turi pakeisti lankstūs ir įvairių formų (j)vertinimai bei individualios pažangos pripažinimas siekiant platesnių tikslų, kurie suteikia alternatyvių mokymosi būdų (p. 9).

(j)vertinimas pirmiausia turi padėti mokantis. Jis turi apimti visus mokymosi rezultatus (t. y. akademinio ir platesnių sričių mokymąsi), todėl į vertinimą reikia įtraukti programą ir neinstitucines, neformaliąsias ir popamokines veiklas. Čia (j)vertinimą galima naudoti norint pakoreguoti programą ir mokymo metodus, identifikuoti ir pašalinti mokymosi trukdžius bei priimant sprendimus dėl pagalbos.

Kai mokytojai, atlikdami nepertraukiamą vertinimą, identifikuoja mokymosi trukdžius, jie turėtų bendradarbiauti su specialistais, norėdami išsamiau išanalizuoti moksleivio savybes ir aplinkos kintamuosius.

(j)vertinimas gali būti susiejamas su tinkamumu gauti papildomų išteklių ar paslaugų (pavyzdžiui, specialiųjų pedagogų pagalbą moksleiviams su regėjimo sutrikimais). Tačiau jis neturėtų būti naudojamas moksleiviams įvardinti, pašalinti ar atskirti. Pagalba turi būti teikiama remiantis moksleivio pagalbos poreikiais nereikalaujant formalaus pažymėjimo, kuris gali nulemti strateginį elgesį.

Periodiniai apibendrinamieji vertinimai gali padėti vykdant nepertraukiamą vertinimą. Jie gali būti naudojami ataskaitoms rengti, pažangai ir pasiekimams patvirtinti, ištekliams paskirstyti ir moksleiviams grupuoti duomenų analizės tikslais. Tačiau turintis pasekmių (j)vertinimas turi būti aiškus, siekiant išvengti nenumatytų pasekmių, pavyzdžiui, mokymo pagal testus ir galimo programos susiaurinimo. Pasiekimai neapsiriboja tik akademiniais pasiekimais (pavyzdžiui, išmatuojamais standartizuotais testais), todėl turėtų apimti „kritinį mąstymą, bendradarbiavimo įgūdžius, kūrybiškumą, savarankiškumą ir gebėjimą spręsti problemas“ (Europos agentūra, 2016c, p. 19). Kaip minėta pirmiau, (j)vertinimo sistemos turėtų užtikrinti, kad sritys, kurios anksčiau buvo laikomos mažiau svarbiomis nei akademinė pažanga, pavyzdžiui, socialinė ir emocinė gerovė, būtų pripažintos esminėmis mokymuisi ir sėkmei.



Alves ir kt. (2020) teigia, kad naudojant (j)vertinimo informaciją reikia kritiškai apmąstyti sėkmės reikšmę, nes „pasiekimų sąvokos yra susijusios su programa, ir kokio tipo žinios bei žinių formos yra vertinamos“ (p. 282).

Galiausiai, (j)vertinimo informacija gali padėti vykdant stebėseną ir vertinant programą, mokymo metodus, pagalbos strategijas, moksleivių grupavimą, išteklių paskirstymą ir kitus mokyklos organizavimo veiksmus.

Įtraukiojo ugdymo sistemų naudojimo elementai



Toliau pateikti principai yra susiję su aštuoniomis naudojimo strategijomis, struktūromis ir procesais, kurie laikomi esminiais įtraukiojoje politikoje ir praktikoje.



Struktūros ir procesai, įgalinantys bendradarbiavimą ir veiksmingą komunikaciją visuose lygmenyse – tarp ministerijų, regiono ir vietos lygmens sprendimų priėmėjų ir tarp tarnybų bei disciplinų atstovų, įskaitant nevyriausybinės organizacijas ir mokyklas.

Švietimo politika formuojasi vis sudėtingesnėje aplinkoje, taip pat keičiasi švietimo sistemų struktūros – jos pereina nuo struktūrų „iš viršaus į apačią“ prie horizontalesnės įvairių suinteresuotųjų šalių sąveikos (Viennet ir Pont, 2017). Todėl keičiasi politikos įgyvendinimo metodai – vis daugiau deramasi su mokytojais, mokyklų vadovais, moksleiviais, vietos ir regioninės švietimo politikos formuotojais bei kt. ir jie labiau įtraukiami (OECD, 2020).

Akivaizdu, kad komunikacija yra svarbus informacijos perdavimo ir grįžtamojo ryšio rinkimo kanalas. Todėl labai svarbu siekti suinteresuotųjų šalių sutarimo, įgyti visuomenės paramą ir skatinti atsakomybę už politiką (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) pabrėžia, kad visų lygių vadovai turi sudaryti sąlygas kovoti su neįtraukia, diskriminacine ir teisingumo neužtikrinančia ugdymo praktika. Tai leistų jiems „siekti sutarimo ir įsipareigoti praktiškai įgyvendinti visuotines įtraukties ir teisingumo vertybes“ (p. 26).

Agentūra pažymi, kad vietos lygmeniu bendradarbiaujanti mokslo bendruomenė yra pasiekimų didinimo pagrindas. Mokyklos gerinimu turi būti suinteresuota visa mokyklos bendruomenė, kuri įsipareigoja ieškoti geresnių būdų, kaip visiems kartu gyventi, dirbti ir mokytis. Tai apima partnerysčių kūrimą, bendradarbiavimą ir dalyvavimą bendroje veikloje, siekiant užtikrinti tvarų vystymąsi (Europos agentūra, 2018e).



Strategija, kaip padidinti dalyvavimą kokybiškame ankstyvojo amžiaus vaikų įtraukiamame ugdyme ir remti palankių sąlygų neturinčias šeimas.

Moksliniai tyrimai rodo, kad vaikų dalyvavimas ankstyvajame ugdyme ir priežiūroje turi akivaizdžios naudos jų bendrai raidai ir, konkrečiau, jų akademiniams rezultatams. Ši išvada ypač aktuali neturintiems palankių sąlygų moksleiviams (Europos Komisija / EACEA / „Eurydice“, 2020), nes tai gerina jų socialinę įtrauktį ir ilgalaikes galimybes tolesnio gyvenimo metu. Tačiau investuoti į tokį aprūpinimą verta tik tuo atveju, jei paslaugos yra kokybiškos, prieinamos, įperkamos ir įtraukios (Europos Sąjungos Taryba, 2019). Aprūpinimas taip pat turi būti teikiamas „taikant integruotą vaikų teisėmis pagrįstą politikos priemonių rinkinį, kad pagerėtų vaikų mokymosi rezultatai ir būtų nutrauktas iš kartos į kartą pasikartojantis nepalankios socialinės padėties ciklas“ (ten pat, p. 1).

Dėl pagalbos šeimoms ankstyvojo ugdymo ir priežiūros paslaugos dažnai yra pirmasis asmeninis kontaktas su tėvais. Todėl jos gali sudaryti tinkamą pagrindą integruotoms paslaugoms teikti, pavyzdžiui, konsultuoti sunkumų patiriančius tėvus.

Europos socialinių teisių ramstyje (Europos Parlamentas, Europos Sąjungos Taryba, Europos Komisija, 2017) pateikti keli pagrindiniai socialinės politikos gairių principai. Pavyzdžiui, 11 principas dėl vaikų priežiūros ir paramos vaikams. 11 principu pripažįstama ankstyvojo ugdymo ir priežiūros svarba siekiant geresnių vaiko rezultatų vėlesniame gyvenime, teisė į prieinamą išsilavinimą ir kokybišką priežiūrą bei kiekvieno vaiko teisė į apsaugą nuo skurdo. Jame taip pat numatyta vaikų iš socialiai remtinės aplinkos teisė į „specialias lygių galimybių skatinimo priemones“, siekiant užtikrinti, kad tokie vaikai gautų tinkamą socialinę paramą ir galimybių tolesniame gyvenime (ten pat, p. 19). 9 principas akcentuojama, kad „tėvai ir priežiūros pareigū turintys asmenys“ turi teisę į profesinio ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą, įskaitant „deramas atostogas, lanksčias darbo sąlygas ir galimybę pasinaudoti priežiūros paslaugomis“ (ten pat, p. 16).

Pastaraisiais metais dėl įvairių veiksnių ankstyvojo ugdymo ir priežiūros paslaugų teikimas padidėjo visoje ES. Tai ir investicijos į vaikų priežiūros vietų didinimą, platesnė informacijos sklaida apie teikiamas paslaugas, prieinamesnės ankstyvojo ugdymo ir priežiūros paslaugos, o kai kuriais atvejais – privalomas dalyvavimas ankstyvajame ugdyme ir priežiūroje.



Strategija, kaip padėti visiems moksleiviams keičiantis ugdymo etapams, ypač perėjus į pilnametystę, per profesinį mokymą ir mokymą, tęstinį ir aukštąjį mokslą, savarankišką gyvenimą ir įdarbinimą.

Norint užtikrinti, kad ugdymas tęstųsi sklandžiai, perėjimą tarp ugdymo lygmenų reikia koordinuoti. Vaikai iš neturinčios palankių sąlygų aplinkos pereinami iš ankstyvojo ugdymo į mokyklą susiduria su papildomais iššūkiais. Tokiais atvejais šalys gali reaguoti suteikdamos kalbos įgūdžių ugdymo pagalbą bei pasitelkti finansines priemones, kad



paremtų dalyvavimą (UNESCO, 2020). Tačiau perėjimas iš vidurinio ugdymo į aukštesnįjį ugdymą bei integracija į visuomenę dažnai yra sudėtingesni procesai (Moriña, 2017).

Agentūra pažymėjo, kad prastas perėjimas į pilnametystę yra vienas iš mokymosi nesėkmės apibrėžimų. Ji teigia, kad mokyklos lygmeniu įtaką darantys veiksniai yra mokyklos organizacija ir praktika, pavyzdžiui, mąstysenos, pagrįstos principu „nesėkmės skatina tobulėti“, skatinimas, kad moksleiviai gebėtų geriau įveikti nepasitikėjimą savimi ir žemą savivertę, mokymosi trukdžių šalinimas ir metodų, skatinančių motyvaciją ir įsipareigojimą, taikymas (Europos agentūra, 2019b).

Moksliniai tyrimai rodo, kad moksleivių, ypač ankstyvame amžiuje, priskyrimas žemesnio lygio profesijoms gali padidinti nelygybę švietimo srityje ir neigiamai paveikti išsilavinimo lygį. Tai užkerta kelią kai kuriems moksleiviams siekti aukštojo švietimo prieš tai neįgijus papildomų kvalifikacijų (Europos Komisija / EACEA / „Eurydice“, 2020).

Europos Komisija (2017a) siūlo, kad šalys turėtų kurti skirtingus ugdymo kelius pažymėjimui gauti ir skatinti lanksčius mokymosi būdus. Tai suteiks visiems moksleiviams galimybę siekti pripažintos kvalifikacijos, prasmingai įsidarbinti ir tobulėti asmeninėje srityje. Taip pat naudinga, jei tarp skirtingų kryptių (pavyzdžiui, akademinės ir profesinės) yra pralaidumas, nes tai suteikia didesnį lankstumą ir palengvina moksleivių pasirinkimą.

Galiausiai, Agentūra nustatė, kad aukštos kokybės perėjimo programos vidurinėse mokyklose gali padidinti neįgaliųjų įsidarbinimo galimybes, ypač jei tokios programos vykdomos bendruomenėse (Europos agentūra, 2018d). Ugdymas įtraukiojo ugdymo aplinkoje taip pat gali turėti įtakos neįgaliųjų įsidarbinimo galimybėms. Moksleiviai gali įgyti daugiau akademinį ir profesinį kvalifikacijų, todėl tikėtina, kad jiems atsivers platesnės įsidarbinimo galimybės.



Struktūros ir procesai, palengvinantys mokyklų, tėvų ir bendruomenės narių bendradarbiavimą, siekiant paremti įtraukių mokyklų kūrimą ir didinti moksleivių pažangą.

Šeimos įtraukimas į ugdymo procesą yra itin svarbus. Tačiau, kaip pažymi UNESCO (2017a), tėvams gali trūkti pasitikėjimo, todėl gali prireikti ugdyti jų (su)gebėjimus ir kurti tinklus.

UNESCO tarptautinis švietimo biuras (2016) nurodo keletą pagrindinių dalykų, į kuriuos reikia atsižvelgti dirbant su šeimomis:

- Šeimos ir bendruomenės turi teisę dalyvauti ir gali prisidėti įvairiais būdais. Jos geriau nei specialistai pažįsta savo vaikus.
- Šeimos ir bendruomenės įtraukimas yra laipsniškas procesas, pagrįstas pasitikėjimu. Ypač daug pastangų reikia įdėti siekiant įtraukti marginalizuotas grupes.
- Šeimos ir bendruomenių grupės kartais gali imtis aktyvaus vadovaujančio vaidmens siekiant įtraukiojo ugdymo.



- Šeimų teisė dalyvauti gali būti įtraukta į teisinę bazę ar į mokyklos valdymo sistemą.
- Bendruomenės taip pat gali būti sėkmingai įtrauktos į mokyklų ar visos švietimo sistemos valdymą.
- Mokyklos gali veikti kaip išteklius, kuris bendruomenei siūlo paslaugas, ar tapti kitų agentūrų pagrindu (p. 32).

Be šeimos, bendradarbiavimas su vietos bendruomene padeda mokykloms praplėsti mokymosi patirtis ir pagerinti rezultatus bei geriau padėti jauniems žmonėms ugdyti jiems reikiamus (su)gebėjimus. Pavyzdžiui, toks bendradarbiavimas galėtų būti su vietos paslaugų teikėjais, bendruomenės organizacijomis, verslais, kitomis mokyklomis, koledžais ir universitetais (Europos Komisija, 2017b). Partnerystės kūrimas su kitais specialistais (pavyzdžiui, sveikatos priežiūros, socialinės rūpybos, trečiųjų šalių sektoriaus organizacijomis) gali dar labiau padėti stiprinant gebėjimus ir plečiant mokyklų bendruomenių įgūdžius, kad jos galėtų patenkinti skirtingus įvairius poreikius, bei kartu tobulinti programą ir visų moksleivių aprūpinimo kokybę.



Duomenų / informacijos rinkimo sistema, kuri:

- **pateikia grįžtamąjį ryšį, kuriuo grindžiamas nepertraukiamas visos sistemos tobulinimas (pavyzdžiui, galimybė stebėti formalųjį ir neformalųjį švietimą, dalyvavimą, mokymąsi ir akreditavimą);**
- **padeda visų lygmenų sprendimų priėmėjams atpažinti „signalus“, parodančius, kad reikia imtis skubių veiksmų dėl mokyklų, kurioms reikia papildomos pagalbos.**

Žvelgiant iš politikos perspektyvos, prieiga prie galiojančių ir patikimų duomenų kaip įrodymų bazės kuriant įtraukiojo ugdymo politiką regioniniu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu yra labai svarbi (Europos agentūra, 2014b).

4-ajame darnaus vystymosi tikslu pabrėžiama, kad reikia iš naujo apibrėžti stebėseną, kuri turi būti vykdoma naudojant „teisingumo objektyvą“, todėl duomenys turi būti patikimi, pateikti laiku ir išskaidyti. Šis dėmesys teisingumui taip pat reikalauja didesnių (su)gebėjimų analizuoti dalyvavimo ir mokymosi rezultatų duomenis visais lygmenimis (UNESCO, 2017b). Be to, pateikiant duomenis prienamam ir patogiu būdu, visos suinteresuotosios šalys geriau jais naudojasi, siekdamos nepertraukiamo tobulinimo.

Agentūra pažymi, kad prieiga prie bet kokios ugdymo formos yra teisingumo klausimas, kuris yra visų kitų klausimų prielaida (Europos agentūra, 2020). Agentūra pateikia bendrus apibrėžimus, siekdama padėti rinkti duomenis apie moksleivius, kurie nedalyvauja jokiame pripažintame ugdyme, įskaitant už mokyklos ribų. Jos ataskaitoje (ten pat) taip pat pripažįstama, kad kai kurie moksleiviai bus nematomi – liks neidentifikuojami jokių duomenų ar stebėsenos sistemų ir jų nebus jokiose duomenų bazėse. Taip pat nurodoma, kad nors tokių moksleivių skaičius gali būti labai mažas, šalys turi pripažinti, kad tokie



moksleiviai egzistuoja, todėl jos turi apsvarstyti skirtingas duomenų rinkimo formas, kad šie moksleiviai būtų labiau matomi.

Pasaulio švietimo stebėsenos ataskaitoje (UNESCO, 2020) pateikiami du pagrindiniai duomenų rinkimo, susijusio su įtrauktimi, pasiūlymai:

Pirma, duomenys gali parodyti spragas tarp skirtingų moksleivių grupių ugdymo galimybių ir rezultatų. Remiantis duomenimis, galima identifikuoti moksleivius, kurie gali likti nuošalyje, ir su kokiomis kliūtimis susiduriama siekiant įtraukties. Antra, vyriausybės, turėdamos duomenis, kas ir kodėl liko nuošalyje, gali kurti įrodymu pagrįstą politiką ir stebėti jos įgyvendinimą (p. 65).

Svarbus iššūkis šioje darbo srityje yra tas, kad nors renkant su įtrauktimi susijusius duomenis dėmesys turi būti skiriamas visos moksleivių populiacijos teisėms, duomenyse, renkamuose sistemos lygmeniu, turi konkrečiai matytis tos moksleivių grupės, kurioms gali kilti nušalinimo, atskirties ar gebėjimų realizavimo rizika (Ainscow ir kt., 2016).

Nors galima gauti statistinę informaciją apie tokias sritis kaip moksleivių lankomumas, elgesys ir pažanga, vis dažniau kuriamos sistemos, leidžiančios stebėti moksleivius ir teikti informaciją apie mokyklos sukuriamą pridėtinę vertę. Nors kokybinę informaciją galima rinkti atliekant suinteresuotųjų šalių apklausas ir t. t., Ainscow ir kt. teigia, kad:

... vien tik statistinė informacija mums beveik nieko nepasako. Tokie duomenys įgyja prasmę tada, kai „vidiniai asmenys“ pradeda juos kruopščiai analizuoti ir kartu kelti klausimus apie jų svarbą, į aiškinimo procesą įtraukdami savo didelę patirtį ir žinias (ten pat, p. 29).

Labai svarbu, kad duomenys atspindėtų platų požiūrį į švietimą ir neapsiribotų rezultatų vertinimu palyginimo tikslais, o būtų vertinama tai, kas iš tikrųjų vertinga įtraukiojo ugdymo srityje mokyklos, vietos, regioniniu, nacionaliniu ir net tarptautiniu lygmenimis.



Strategija, kaip ugdyti pagalbą / paslaugas teikiančius specialistus, siekiant padėti visiems moksleiviams ir padidinti bendrojo ugdymo mokyklų pajėgumus, išsamiai aprašant tarpsektorinį darbą ir viso personalo profesinį tobulėjimą.

Įsipareigoję siekti įtraukiojo ugdymo, vadovai turi aiškiai žinoti, kaip pagalbą / paslaugas teikiančių specialistų patirtis ir išteklių gali padėti pereiti prie įtraukesnės sistemos, ir kartu užtikrinti kokybišką pagalbą moksleiviams iš potencialiai pažeidžiamų grupių.

Svarstydamas šią dilemą, UNESCO tarptautinis švietimo biuras (2016) pažymi, kad naudinga apsvarstyti poreikių, teisių ir galimybių skirtumus:

Visi vaikai turi poreikių (pavyzdžiui, tinkamo mokymo), tačiau jie taip pat turi teisę visapusiškai dalyvauti bendroje socialinėje institucijoje (vietos bendrojo ugdymo mokykloje), kuri jiems siūlo įvairių galimybių. Tėvai per dažnai yra



verčiami rinktis tarp vaiko poreikių užtikrinimo (kurie kartais reiškia ugdymą specialiojoje mokykloje) ir užtikrinimo, kad vaikas turėtų tas pačias teises ir galimybes kaip ir kiti vaikai (kas, anot Salamankos deklaracijos, nurodo ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje) (p. 35).

Pažymima, kad tikslas turėtų būti sukurti sistemą, kuri nereikalauja tokių pasirinkimų.

Pereinamuoju laikotarpiu svarbų vaidmenį gali atlikti pagalbą / paslaugas teikiantys specialistai, kurie gali tapti išteklių centrais, padedančiais bendrojo ugdymo mokykloms (UNESCO, 2017a). Tokie centrai mokykloms turėtų padėti tokiu būdu:

- ugdyti jų (su)gebėjimus patenkinti įvairesnius moksleivių poreikius;
- ugdyti vietas ir mokyklos vadovų bei mokytojų bendradarbiavimo su kitais specialistais (su)gebėjimus, kad jie galėtų užtikrinti aukštos kokybės pagalbą visiems moksleiviams.



Strategija, kaip ugdyti ir remti mokyklų vadovus, kurie dirba su kitais, kad sukurtų įtraukius ir teisingus mokyklos moralinius principus, kurie užtikrintų stiprius ryšius, didelius lūkesčius, aktyviai taikomus ir prevencinius metodus, lanksčią organizaciją ir nepertraukiamą pagalbą moksleiviams, kuriems kyla nesėkmės ir pašalinimo rizika.

Veiksmingas vadovavimas mokyklai turi teigiamą poveikį moksleivių pasiekimams, mokymo kokybei ir personalo motyvacijai (Europos Komisija, 2017b). Agentūra siūlo vadovams:

... prisiimti atsakomybę už visus moksleivius ir juos vertinti. Jie siekia užtikrinti visišką moksleivių dalyvavimą ir įsitraukimą nustatydami aiškią kryptį, ugdydami personalą ir kitas suinteresuotąsias šalis ir, naudodamiesi visais prieinamais įrodymais, patirtimi ir žiniomis, bendromis jėgomis kurti tvarią mokslo bendruomenę ir padėti kiekvienam siekti geriausių įmanomų rezultatų (Europos Agentūra, 2019c, p. 10).

Be to, ji pabrėžia mokyklos vadovų vaidmenį sprendžiant nelygybės problemas ir kuriant bendruomenę aplinkoje, kurioje vertinama įvairovė.

Siekdami tobulinti sistemą, vadovai mokyklos personalui gali sukurti tokias galimybes:

- prisiimti papildomų mokymo klasėje funkcijų (pavyzdžiui, koordinatoriaus ar vadovų funkcijų; palaikyti kolegas, įskaitant priežiūros, profesinio tobulėjimo ir dalyvavimo mokyklos plėtroje funkcijas) ir dirbti kituose sistemos lygmenyse (pavyzdžiui, darbas su projektais, popamokinė veikla, bendradarbiavimas su išoriniais partneriais);
- įsitraukti į švietimo sistemos kūrimą (pavyzdžiui, mokyklos (j)vertinimas, dalyvavimas dialoge politikos klausimais, politikos kūrimas);



- dalyvauti tarpmokykliniuose tinkluose, siekiant pasidalinti žiniomis ir mokymo ištekliais, skleisti naujoves ar padėti mokyklos plėtros klausimais (Europos Komisija, 2018).

Agentūra apibendrina pagrindinius veiksmus, reikalingus moksleivių pasiekimams didinti (Europos agentūra, 2018e):

- **Pasiekimus didinančios kultūros kūrimas.** Siekdami šio tikslo, vadovai turi kurti įtraukios mokyklos moralinius principus, kuriais būtų grindžiami teigiami ryšiai, o dėmesys sutelkiamas į moksleivio gerovę. Personalas ir kitos suinteresuotosios šalys dalyvauja moksliniuose tyrimuose ir didelius lūkesčius taiko visiems moksleiviams.
- **Mokymosi kartelės pakėlimas.** Siekdami šio tikslo, vadovai turi kartu kurti autentišką programą, kuri padeda visiems moksleiviams suteikti prasmingo mokymosi galimybes per įtraukiąją pedagogiką ir (j)vertinimą, visų pirma skirtą mokymosi tikslams.
- **Savitarpio pagalbos sistemos kūrimas.** Šiuo veiksmu pripažįstamas svarbus vadovų vaidmuo įgalinant pagalbą ne tik moksleiviams, bet ir mokytojams, kad kiekvienas galėtų tobulėti mokslo bendruomenėje. Vadovai taip pat pripažįsta, kad jiems reikia pagalbos, ir užtikrina, kad jie šią pagalbą gautų, pvz. per tinklo kūrimą ir bendrą profesinį tobulėjimą.
- **Visų moksleivių puoselėjimas.** Čia svarbiausia išklaudyti moksleivius. Vadovai skatina mokytojus ir kitus reaguoti tokiu būdu, kuris skatina mąstyseną, pagrįstą principu „nesėkmės skatina tobulėti“, nes tokia mąstysena padeda gerinti pasiekimus.
- **Bendras vadovavimas.** Skirtinguose sistemos lygmenyse – mokyklos, vietos, regioniniame ir nacionaliniame – dirbantys vadovai į įtraukiosios vizijos kūrimą įtraukia visas suinteresuotąsias šalis ir užtikrina kolegų bei platesnės mokyklos bendruomenės įsipareigojimą jai.
- **Dėmesio sutelkimas į tai, kas svarbu.** Mokyklos stebi moksleivių pažangą, dalyvavimą ir įsipareigojimą bei vertina politiką ir praktiką. Vadovai užtikrina, kad informacija naudojama tolesniam tobulėjimui, kurio pagrindas – moksleiviai.
- **Tikslų siekimas kartu.** Vadovai bendradarbiauja su kolegomis ir specialistais mokykloje, taip pat su kitomis mokyklomis, organizacijomis ir pagalbos tarnybomis. Jie pripažįsta, kad šeimos ir kiti vietos bendruomenės nariai atlieka svarbią funkciją kuriant įtraukiąją mokyklą.



Rekomendacijų sistema, skirta gerinti mokymosi ir mokymo aplinkai, kurioje išgirstama mokinių nuomonė ir gerbiamos mokinių teisės taikant individualizuoto mokymo ir pagalbos metodus.

Europos Komisija (2017a) nustato mokymo ir mokymosi aplinkos siekį. Šalims narėms ji siūlo:

... skatinti metodus, kuriais besimokantys asmenys remiami švietimo ir mokymo procese, be kita ko, kaupiant besimokančiųjų grįžtamąją informaciją apie jų mokymosi patirtį, kartu propaguojant įtraukimo ir teisingumo nuostatas, kuriomis stengiamasi atsverti skirtingą pradinę padėtį, t. y. nuostatas, kurios apima ne tik lygias galimybes, siekiant užtikrinti įtrauktį įvairovėje ir pažangą siekiant teisingumo (p. 2).

Kai moksleiviai yra išklausomi ir jų gyvenimui daroma šiokia tokia įtaka, mokytojai ir moksleiviai tampa mokymo ir mokymosi procesu bendraautoriais. Moksleiviai, mokytojai, tėvai ir bendruomenės dirba kartu, kad padėtų siekti bendrų tikslų (OECD, 2019).

Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad individualizuoto mokymo ir pagalbos negalima pasiekti importuojant specialiojo ugdymosi suvokimą ir praktiką (pavyzdžiui, individualizuotų ar atskirtų grupių atsakas) į bendrojo lavinimo aplinką (UNESCO, 2017a). Mokyklos turi atsisakyti požiūrio, kad į sunkumus reikia reaguoti vaiko lygmeniu, ir bandyti adaptuoti moksleivius prie esamos sistemos. Jos veikia turėtų keisti mokyklos struktūrą ir procesus.

Individualizuotas mokymas išplečia tai, kas klasėje prieinama kiekvienam moksleiviui, mokymui taikant universalų dizainą, pagal kurį atsižvelgiama į visus moksleivius ir jų mokymo bei mokymosi aplinką, principus. Užuo planavę didžiąją dalį klasės, o tada diferencijavę kai kuriems, mokytojai turėtų turėti įvairių strategijų, kurias galėtų lanksčiai taikyti, kad moksleiviai nesusidurtų su sunkumais ar neigiamais rezultatais, kol gaus pagalbą.

Moksleiviams, kuriems reikia kompleksinės pagalbos, gali reikėti papildomų išteklių ir specialistų pagalbos. Tačiau svarbiausią pagalbą galima suteikti naudojantis kiekvienoje mokykloje prieinamais ištekliais, t. y. kai moksleiviai padeda moksleiviams, mokytojai padeda mokytojams, tėvai kaip partneriai dalyvauja savo vaikų ugdyme, o bendruomenės – kaip mokyklų ir kitų mokymosi centrų pagalbininkai (UNESCO tarptautinis švietimo biuras, 2016).



BAIGIAMOSIOS PASTABOS

Siekiant veiksmingų švietimo pokyčių, būtina pripažinti, kad politikos įgyvendinimas yra toks pat svarbus kaip ir pats politikos kūrimas. Tai yra esminis veiksnys, siekiant, kad politika sėkmingai pasiektų mokyklas ir klases (OECD, 2020)

Todėl šioje ataskaitoje pateikti įrodymu pagrįsti raktiniai principai yra skirti tiek politikos kūrimui, tiek įgyvendinimui bei yra suderinami su Agentūros šalių narių prioritetais. Akivaizdu, kad skirtingų šalių švietimo sistemos skiriasi. Tai yra dinaminės ir daugiapakopės sistemos, kurių papildomą sudėtingumą lemia kultūriniai, socialiniai, religiniai ir kiti kontekstiniai skirtumai (pavyzdžiui, centralizuotos arba labiau decentralizuotos valdymo struktūros). Todėl, kaip pažymi Loreman, Forlin ir Sharma (2014), nėra priemonių, kuriomis pavyktų „greitai sutaisyti“ tarptautiniu mastu svarbius rodiklius. Ilgalaikiu požiūriu šalys potencialiai galėtų naudotis šiame dokumente pateiktais raktiniais principais kurdamos tokius rodiklius. Jie galėtų padėti rinkti ir aiškinti tiek kokybinius, tiek kiekybinius duomenis pagal kokybės užtikrinimo ir atsakingumo sistemą, susijusią su pačių šalių kontekstais.

Jei būtų pritaikyti visi pirmiau nurodyti komponentai, visi švietimo sistemos lygmenys galėtų dirbti kartu, kad sukurtų teisingesnę, efektyvesnę ir veiksmingesnę moksleivių įvairovės vertinimo ir **visų** moksleivių bei suinteresuotųjų šalių pasiekimų gerinimo sistemą.



NAUDOTA LITERATŪRA

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Savarankiškai tobulėjančių mokyklų sistemų link: miesto iššūkio pamokos]. Abingdonas, Oksonas: „Routledge“

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. ir Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Kaip pradinės mokyklos reaguoja į įvairovę: kliūtys ir galimybės]. „CPRT Research Survey 8“. Jorkas: „Cambridge Primary Review Trust“. cpctrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Alves, I. Pinto, P.C. ir Pinto, T.J., 2020. „Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges“ [įtraukiojo ugdymo plėtra Portugalijoje: įrodymas ir iššūkiai], *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. „Intersectionality: A pathway towards inclusive education?“ [Tarpsektoriškumas: kelias link įtraukiojo ugdymo?], *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Sudėtingų švietimo sistemų valdymas: pasitikėjimas ir ugdymas]. Pagrindinis pranešimas, skaitytas OECD konferencijoje „Sudėtingų švietimo sistemų valdymas“, Haga, 2015 m. gruodžio 7 d.

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Decentralizacija – tarptautinių tendencijų apžvalga]. Pagrindinis pranešimas, skaitytas Europos agentūros teminiame seminare „Decentralizacija švietimo sistemose“, Reikjavikas, 2016 m. spalio 27 d.

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Švietimo prieinamumas Europoje: sistemos pokyčių gairės ir darbotvarkė]. „Lifelong Learning Book Series“. Dordrechtas: „Springer Verlag“

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Diferencijuoto, holistinio ir sisteminio požiūrio į tėvų dalyvavimą mokyklos nebaigimo prevencijoje Europoje siekimas]. Paryžius: Europos Komisija, 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* [Kokybės ženklai ir struktūriniai socialinės įtraukties mokyklose rodikliai, įskaitant tėvų dalyvavimo ryšių sistemas ir vieno langelio principu veikiančius bendruomenės centrus]. Kviestinis pranešimas ES Komisijos Mokyklų politikos grupėje, Rue Joseph II, Briuselis, 2015 m. birželio 4–5 d.



Ebersold, S. ir Meijer, C., 2016. „Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends“ [Įtraukiojo ugdymo finansavimas: politikos iššūkiai, problemos ir tendencijos], A. Watkins ir C. Meijer (red.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, 8 tomas. Bnglis: „Emerald“

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. ir Meijer, C., 2019. „Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers“ [Įtraukiojo ugdymo finansavimas, siekiant sumažinti skirtumus ugdymo srityje: tendencijos, problemos ir veiksniai], M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas ir A.J. Artiles (red.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londonas: „Sage“

Europos Komisija / EACEA / „Eurydice“, 2020. *Bendrojo ugdymo teisingumas Europoje. Struktūros, politika ir mokinių mokymosi pasiekimai*. Eurydice ataskaita. Liuksemburgas: Europos Sąjungos leidinių biuras

Europos Komisija, 2017a. *Tarybos ir Taryboje posėdžiavusių valstybių narių Vyriausybių atstovų išvados dėl įtraukties įvairovėje siekiant visiems užtikrinti aukštos kokybės švietimą*. 2017/C 62/02

Europos Komisija, 2017b. *Komisijos komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui. Mokyklų raida ir aukštos kokybės mokymas gerai gyvenimo pradžia*. SWD (2017) 165 final

Europos Komisija, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Mokytojai ir mokyklų vadovai mokyklose kaip mokymo organizacijose. Pagrindiniai politikos dėl vidurinio išsilavinimo formavimo principai]*. Briuselis: Švietimo, jaunimo, sporto ir kultūros generalinis direktoratas, Mokyklos ir daugiakalbystė

Europos Komisija, 2020. *Komisijos komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui dėl Europos švietimo erdvės sukūrimo iki 2025 m.* COM (2020) 625 final

Europos Komisija, 2021. *Komisijos komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui. ES vaiko teisių strategija*. COM (2021) 142 final

Europos Parlamentas, Europos Sąjungos Taryba, Europos Komisija, 2017. *Europos socialinių teisių ramstis*. Liuksemburgas: Europos Sąjungos leidinių biuras

Europos Sąjunga, 2012. *Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartija*. 2012/C 326/02

Europos Sąjungos Taryba, 2019. *2019 m. gegužės 22 d. Tarybos rekomendacija dėl aukštos kokybės ankstyvojo ugdymo ir priežiūros sistemų*. 2019/C 189/02. Briuselis: Europos Sąjungos Taryba.

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

(paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Europos Sąjungos Taryba, 2020. *Tarybos išvados dėl Europos mokytojų ir dėstytojų ateities*. 2020/C 193/04. Briuselis: Europos Sąjungos Taryba. eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)



Europos Sąjungos Taryba, 2021. *Tarybos rezoliucija dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos siekiant sukurti Europos švietimo erdvę ir imtis veiksmų vėlesniu laikotarpiu (2021–2030 m.)*. 6289/1/21 REV 119, 2021 m. vasario mėn.

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Švietimas visiems: specialusis ir įtraukusis ugdymas Maltoje. 2 priedas. Dokumentų analizės ataskaita]*. Odensė, Danija

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Įtraukusis ugdymas Europoje. Teorijos perkėlimas į praktiką. Tarptautinė konferencija, 2013 m. lapkričio 18 d. Tyrėjų apmąstymai]*. Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2015a. *Agentūros pozicija dėl įtraukiojo ugdymo sistemų*. Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Mokytojų įgalinimas skatinti įtraukįjį ugdymą. Literatūros apžvalga]*. (red. A. Kefallinou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Ankstyvojo amžiaus vaikų įtraukusis ugdymas: 32 Europos pavyzdžių analizė]*. (red. P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné ir M. Kyriazopoulou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Įtraukiojo ugdymo finansavimas: įtraukiojo ugdymo sistemų šalyse žymėjimas žemėlapyje]*. (red. S. Ebersold). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Visų įtraukiojo ugdymo mokinių pasiekimų gerinimas – literatūros apžvalga]*. (red. A. Kefallinou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)



Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review* [Visų moksleivių pasiekimų gerinimas: savianalizės pagalbos ištekliai]. (red. V. J. Donnelly ir A. Kefallinou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report* [Švietimo sistemų decentralizavimas – seminaro pranešimas]. (red. V. J. Donnelly, E. Óskarsdóttir ir A. Watkins). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018* [Šalies politikos apžvalga ir analizė. Metodologijos ataskaita – peržiūrėta 2018 m]. (red. S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano ir A. Watkins). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies* [Įtraukiojo ugdymo politikos žymėjimo žemėlapyje analizės gairės]. (red. V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold ir G. Squires). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education* [Inkliuzinio švietimo sistemų finansavimo politika. Išteklių paskirstymo svertai siekiant sumažinti skirtumą ugdyme]. (red. S. Ebersold, E. Óskarsdóttir ir A. Watkins). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2018d. *Įtraukiojo ugdymo ir socialinės įtraukties sąsajos įrodymai. Galutinė jungtinė ataskaita*. (red. S. Symeonidou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and school leaders* [Pagrindiniai veiksmai, kaip didinti pasiekimus: rekomendacijos mokytojams ir mokyklų vadovams]. (red. V. Donnelly ir A. Kefallinou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review* [Pedagogų profesinis augimas įtraukiojo švietimo aspektu. Literatūros apžvalga]. (red. A. De Vroey, S. Symeonidou ir A. Watkins). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)



Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature* [Mokymosi nesėkmės prevencija. Literatūros apžvalga]. (red. G. Squires ir A. Kefallinou). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe* [Įtraukioji mokyklos lyderystė: politikos visoje Europoje nagrinėjimas]. (red. E. Óskarsdóttir, V. Donnelly ir M. Turner-Cmucha). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper* [Iškritę iš mokyklos – nematomas duomenyse? Iš mokyklos iškritę moksleiviai Europos agentūros duomenyse apie įtraukujį ugdymą (EASIE) – koncepcinis darbinis dokumentas]. (red. A. Watkins ir A. Lenárt). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [Politikos gairės inkluziniam švietimui diegti: odiklių parengimo iššūkiai ir galimybės]. (red. S. Ebersold ir A. Watkins). Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2012 m. *Inkluzinio švietimo mokytojo profilis*. Odensė, Danija. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. spalio mėn.)

Europos Tarybos žmogaus teisių komisaras, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education* [Kova su segregacija Europos mokyklose per įtraukujį ugdymą]. Poziciją išreiškiantis dokumentas. Strasbūras: Europos Taryba. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65 (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Ydo, Y., 2020. „Inclusive education: Global priority, collective responsibility“ [Įtraukusis ugdymas: visuotinis prioritetas, bendra atsakomybė], *Prospects*, 49, 97–101. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių komitetas, 2016. *Bendrasis komentaras Nr. 4, 24 straipsnis. Teisė į įtraukujį ugdymą, 2016 m. rugsėjo 2 d.* CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Jungtinių Tautų Organizacija, 1989. *Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija*, 1989 m. lapkričio 20 d.

Jungtinių Tautų Organizacija, 2006. *Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija*



- Lozano, T., Forlin, C. ir Sharma, U., 2014. „Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature“ [Įtraukiojo ugdymo matavimo rodikliai: sisteminė literatūros apžvalga], C. Forlin ir T. Lozano (red.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. 3 tomas. B anglis: „Emerald“
- Magnússon, G., Göransson, K. ir Lindqvist, G., 2019. „Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden“ [Įtraukiojo ugdymo kontekstualizavimas švietimo politikoje: Švedijos atvejis], *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77
- Moriña, A., 2017. „Inclusive education in higher education: challenges and opportunities“ [Įtraukusis švietimas aukštajame moksle: iššūkiai ir galimybės], *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“ [Iš Warnock ataskaitos (1978) Švietimo komisijai: naujas šiuolaikinis požiūris į švietimo politikos kūrimą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių / negalią], *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/educ.2019.00072 (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)
- OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Didelė prastų mokymosi rezultatų kaina: ilgalaikis PISA rezultatų gerinimo ekonominis poveikis]*. Paryžius: „OECD Publishing“
- OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Universalūs įgūdžiai: kokia nauda šalims]*. Paryžius: „OECD Publishing“
- OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Prastai besimokantys mokiniai: kodėl jie atsilieka ir kaip jiems padėti]*. PISA. Paryžius: „OECD Publishing“
- OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Švietimo ateitis ir įgūdžiai iki 2030 m.: konceptuali mokymosi sistema. Mokinio veikmė 2030 m.]*. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20for%202030%20concept%20note.pdf) (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)
- OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Švietimo politikos perspektyvos, Nr. 9. Veiksmingų pokyčių mokyklose įgyvendinimo sistema]*. Paryžius: „OECD Publishing“
- UNESCO, 2015. *Inčono deklaracija ir 4-ojo darnaus vystymosi tikslo įgyvendinimo veiksmų programa*. Paryžius: UNESCO. uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)
- UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Įtraukties ir teisingumo užtikrinimo švietime vadovas]*. Paryžius: UNESCO
- UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [4-ojo tvaraus vystymosi tikslo išaiškinimas: švietimas iki 2030 m. – vadovas]*. Paryžius: UNESCO



UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [2020 m. pasaulio švietimo stebėsenos ataskaita: įtrauktis ir švietimas: viskas reiškia viską]*. Paryžius: UNESCO

UNESCO Darnaus vystymosi tikslo „Švietimas iki 2030 m.“ iniciatyvinis komitetas, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Pritarimo pareiškimas. Atsakingumas ir teisė į ugdymą]*. Paryžius: UNESCO

UNESCO tarptautinis švietimo biuras, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Kaip pasiekti visus moksleivius: paramos įtraukiamam ugdymui išteklių paketas]*. Ženeva: UNESCO tarptautinis švietimo biuras.

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

UNESCO tarptautinis švietimo biuras, 2019. *Inclusive Curriculum [Įtraukiojo ugdymo programa]*. Ženeva: UNESCO tarptautinis švietimo biuras.

ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (paskutinį kartą prisijungta 2021 m. liepos mėn.)

Viennet, R. ir Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Švietimo politikos įgyvendinimas: literatūros apžvalga ir pasiūlytos gairės]*. „OECD Education Working Papers“, Nr. 162. Paryžius: „OECD Publishing“

Žmogaus teisių taryba, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Vaikų, turinčių negalią, įgalinimas naudotis savo žmogaus teisėmis, įskaitant teisę į įtraukijį ugdymą]*. JT Vyriausiojo žmogaus teisių komisaro ataskaita, Žmogaus teisių tarybos keturiasdešimtoji sesija, JT Generalinė Asamblėja

Sekretoriatas:

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

Biuras Briuselyje:

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

www.european-agency.org

LT

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

