



Alapelvek

A szakpolitika kialakításának és végrehajtásának támogatása az inkluzív nevelés-oktatás érdekében



ALAPELVEK

**A szakpolitika kialakításának és végrehajtásának
támogatása az inkluzív nevelés-oktatás
érdekében**



Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért



Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (az Ügynökség) független és öngazgató szervezet. Az Ügynökséget a tagországok oktatási minisztériumai és az Európai Bizottság közösen finanszírozza az Európai Unió (EU) oktatási programja keretében megvalósuló működési támogatásán keresztül.



Az Európai Unió
Erasmus+ programjának
társfinanszírozásával

Az Európai Bizottság támogatása ezen kiadvány elkészítéséhez nem jelenti a tartalom jóváhagyását, amely kizárólag a szerzők álláspontját tükrözi, valamint a Bizottság nem tehető felelőssé ezen információk bármilyen felhasználásáért.

Az ebben a dokumentumban bárki által kifejtett nézetek nem szükségszerűen képviselik az Ügynökség, az Ügynökség egyes tagországai vagy az Európai Bizottság hivatalos álláspontját.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Szerkesztők: Verity J. Donnelly és Amanda Watkins

A jelen kiadvány egy nyílt hozzáférésű erőforrás. Ez azt jelenti, hogy Ön szabadon hozzáférhet, használhatja, és terjesztheti azt, megfelelően feltüntetve az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért nevét. További információkért kérjük, hogy tekintse meg az Ügynökség nyílt hozzáférésre vonatkozó politikáját:

www.european-agency.org/open-access-policy.

Az alábbiak szerint hivatkozhat e kiadványra: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2021. *Alapelvek – A szakpolitika kialakításának és végrehajtásának támogatása az inkluzív nevelés-oktatás érdekében* (V. J. Donnelly és A. Watkins, szerk.). Odense, Dánia



Jelen dokumentum a [Creative Commons Nevezd meg! - Ne add el! - Ne változtasd! 4.0 nemzetközi licenc](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) keretében engedélyezett anyag.

Az Ügynökség jóváhagyása nélkül a jelen kiadvány nem módosítható, illetve nem fordítható le más nyelvre.

Ez a jelentés elektronikusan teljes mértékben átalakítható formátumban és 25 nyelven áll rendelkezésre, hogy az abban foglalt információhoz minél jobb hozzáférést biztosítsunk. A jelentés elektronikus változatai hozzáférhetők az Ügynökség web site-ján:

www.european-agency.org

A jelen dokumentum az eredeti angol nyelvű változat fordítása. Ha bizonytalan a fordításban szereplő információk pontosságát illetően, kérjük, hivatkozzon az eredeti angol szövegre.

ISBN: 978-87-7110-951-1 (Elektronikus)



Az Alapelvek-logó Daniela Demeterová (Csek Köztársaság) rajza alapján készült, amely a mai napig megjelent valamennyi Alapelvek-kiadvány borítóján szerepelt.

Titkárság

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C Denmark

Tel.: +45 64 41 00 20

secretariat@european-agency.org

Brüsszeli Iroda

Rue Montoyer, 21

BE-1000 Brussels Belgium

Tel.: +32 2 213 62 80

brussels.office@european-agency.org



TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	5
BEVEZETÉS	6
A SZAKPOLITIKA KIALAKÍTÁSÁNAK ÉS VÉGREHAJTÁSÁNAK TÁMOGATÁSA AZ EGYES ORSZÁGOKBAN	7
Kihívások és lehetőségek	7
Jelenlegi prioritások	9
A szakpolitikai elemzést segítő eszközök kidolgozása	10
2021. ÉVI ALAPELVEK	11
Az átfogó elv	12
A jogszabályi és szakpolitikai keret	13
Az inkluzív nevelési-oktatási rendszerek operatív elemei	21
ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK	30
IRODALOMJEGYZÉK	31



ELŐSZÓ

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (az Ügynökség) jelen kiadványa negyedik az Alapelvek-sorozatban. Az oktatási rendszerek alapvető problémáit kiemelve a sorozat az Ügynökség munkájában az elmúlt 25 év során végbement fokozatos elmozdulást is tükrözi: a tanulók sajátos nevelési igényeire és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására (mint sajátos ellátásra) irányuló, szűk körű összpontosítástól való *elmozdulás* a valamennyi tanuló számára általánosságban hozzáférhető tanuláshoz nyújtott támogatás kiterjesztése és minőségének javítása *felé*.

Az első Alapelvek-kiadvány 2003-ban jelent meg [*Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy-Makers*](#) [A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának alapelvei – Ajánlások az oktatáspolitikára számára] címmel. A kiadvány ajánlásokat fogalmazott meg a sajátos nevelési igényű tanulók többségi ellátásba való bevonására vonatkozóan.

A második, 2009-ben *A minőség fejlesztésének alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások az oktatáspolitikára számára* címmel megjelent kiadvány az Ügynökség sajátos nevelési igényű tanulók befogadásának támogatására irányuló tematikus munkájának főbb szakpolitikai megállapításait összegezte. Jóllehet ez a kiadvány továbbra is a sajátos nevelési igényű tanulóira összpontosított, hangsúlyozta, hogy az ajánlások a többségi oktatáspolitikát meghatározó szakpolitikusk számára is relevánsak. Ezért a növekvő részvétel fogalmát hangsúlyozta annak érdekében, hogy több lehetőséget teremtsenek valamennyi tanuló számára.

A 2011-ben, *A minőség javításának alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások a gyakorlat számára* címmel megjelent harmadik kiadvány már túlmutatott a szakpolitikán, és összefoglalta a gyakorlatra vonatkozó legfontosabb alapelveket, amelyek az Ügynökség tematikus projektjei során fogalmazódtak meg. Ezek közé tartozott a tanulói véleményalkotásra és az aktív részvételre való odafigyelés, a pedagógusok attitűdjei és készségei, a jövőbe látó irányítás és a koherens interdiszciplináris szolgáltatások; ezek mind olyan kérdések, amelyek 10 év elteltével is ugyanolyan fontosak az Ügynökség munkájában.

Most, 2021-ben – az Ügynökség fennállásának 25. évfordulóján – a legfrissebb Alapelvek-kiadvány célja, hogy a gondolkodás terén ismét szintet lépjünk. A kiadvány a szakpolitika kidolgozására és végrehajtására összpontosít, a befogadás fogalmának tágabb megközelítésének megfelelően. Ez összhangban van az Ügynökség küldetésével, mely szerint információkkal kíván szolgálni a szakpolitikák kidolgozásához és azok sikeres végrehajtásához a rendszer különböző szintjein, de legfőképpen az iskolák szintjén. Ez a fókusz azt tükrözi, hogy az Ügynökség egyre nagyobb hangsúlyt helyez arra, hogy tevékenyen kivegye részét az inkluzív nevelés-oktatás területén zajló szakpolitikai változásokból.

Cor Meijer

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért igazgatója



BEVEZETÉS

2020-ban az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (az Ügynökség) elvégezte a 2011 óta készített összes jelentősebb munkájának elemzését. Ez a munka hiányosságokat tárt fel, nevezetesen olyan munkaterületeket, amelyekkel az Ügynökség ez idáig nem foglalkozott. Kiemelte továbbá az Ügynökség 2011 óta végzett munkájának összehangolásra szoruló területeit, amelyek ismétlődő üzeneteknek tekinthetők az inkluzív nevelési-oktatási rendszerek átfogó megvalósításával kapcsolatban.

Az Ügynökség ezeket az ismétlődő üzeneteket alapelvek formájában összefoglalta annak érdekében, hogy támogassa a valamennyi tanuló számára elérhető, magas színvonalú oktatásról szóló jövőképeinek megvalósítását. Az alapelvek meghatározzák az inkluzív nevelés-oktatás egy olyan átfogó rendszerének szükséges elemeit, amely pozitívan reagál a tanulók sokféleségének minden vonatkozására.

A 2021-es Alapelvek-kiadvány célja, hogy támogassa azokat az országokat, amelyek át kívánják tekinteni a kulcsfontosságú szakpolitikai kérdéseket, tovább kívánják fejleszteni az általuk az oktatás terén nyújtott inkluzív ellátást, és különösképp át kívánják hidalni a szakpolitika és a gyakorlat közti rést.

Célja, hogy:

- összhangban legyen az Ügynökség azon álláspontjával, mely szerint a befogadó nevelés-oktatásra vonatkozó végső elképzelés az, hogy valamennyi tanuló számára – életkortól függetlenül – észszerű és magas minőségű oktatási lehetőségeket biztosítsanak helyi közösségükön belül, mégpedig barátaik és kortársaik körében (Európai Ügynökség, 2015a);
- olyan bizonyítékokon alapuló elveket mutasson be, amelyek támogatják a kulcsfontosságú kérdésekről folytatott párbeszédet, fokozzák a tudatosságot, és továbbfejlesztik az inkluzív neveléssel-oktatással kapcsolatos gondolkodást és a nyelvezetet;
- segítse a döntéshozókat a dinamikus oktatási rendszer egészének mérlegelésében, kiemelve a rendszer egyes szintjein, valamint a szervezeteken, intézményeken belüli és azok közötti fontos összefüggéseket;
- segítsen felmérni a befogadóbb gyakorlatot előmozdító, tervezett változtatások lehetséges hatását;
- egy koherens cselekvési terv alapjául szolgáljon a szakpolitika gyakorlati megvalósítása érdekében.



A SZAKPOLITIKA KIALAKÍTÁSÁNAK ÉS VÉGREHAJTÁSÁNAK TÁMOGATÁSA AZ EGYES ORSZÁGOKBAN

Kihívások és lehetőségek



A tágabb értelemben vett inkluzív nevelés-oktatásra való áttéréshez arra van szükség, hogy az iskolák alkalmazkodjanak a különbségekhez, és leküzdjék a tanulás útjában álló különféle akadályokat, bárhol is merüljenek fel azok. A befogadóbb iskolai szervezet, a tananyag, értékelés, pedagógia és támogatás idővel történő fejlesztése mindenki számára javítani fogja az oktatás minőségét.

Ez a paradigmaváltás azonban kihívást is jelent: hogyan lehet érvényesíteni a további támogatásra szoruló tanulók (például a fogyatékkal élők) jogait és kielégíteni a szükségleteiket a mindenki számára méltányos oktatás érdekében folyó munkával párhuzamosan. Az Európai Bizottság (2020) kimondja, hogy:

függetleníteni kell az iskolai végzettséget és teljesítményt a társadalmi, gazdasági és kulturális státusztól annak érdekében, hogy az oktatási és képzési rendszerek valamennyi tanuló képességeit kibontakoztassák, és lehetővé tegyék a felfelé irányuló társadalmi mobilitást (7. o.).

Az általános oktatáspolitikai folyamat részeként olyan szakpolitikát kell kialakítani, amely a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását célozza (Norwich, 2019). Döntő fontosságú, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását a többségi oktatás részének kell tekinteni, amely növeli az iskolák képességét arra, hogy egy olyan minőségi és inkluzív nevelés-oktatási rendszer elérésére törekedve dolgozzanak, amely képes támogatni valamennyi tanuló különféle igényeit.

Ez a megközelítés megkívánja a „formális” értékeléstől és a címkézéstől történő fokozottabb elmozdulást, hogy mind a befogadó környezetben belül, mind azon kívül külön ellátást biztosítsanak a különböző csoportok számára. Ez kihat a finanszírozásra, és nagyobb autonómiát tesz szükségessé az iskolák és a helyi közösségek számára az erőforrások elosztása és a stratégiák kidolgozása terén annak érdekében, hogy valamennyi tanulót a sajátos helyzetének megfelelően támogathassanak.

A befogadás fogalmának tágabb értelmezése felé való elmozduláshoz ezért nagyobb rugalmasságra van szükség, lehetővé téve az iskolák és a közösségek számára, hogy figyelembe vegyék az interszekcionalitást – vagyis az összes társadalmi besorolás kölcsönösen összefonódó jellegét, úgy mint:

... nem, távolság, vagyoni helyzet, fogyatékoság, etnikai hovatartozás, nyelv, migráció, lakóhely elhagyása, börtönviseltség, szexuális irányultság, nemi



identitás és önkifejezés, vallás és egyéb hiedelmek és attitűdök (UNESCO, 2020, 4. o.).

Az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) megjegyzi, hogy a diszkrimináció „nem csupán egyetlen identitásjelzőre vonatkozik” (uo., 1. o.). Az egyén identitásának összes vonatkozása „egymással kölcsönhatásban egy olyan egészet alkotnak, amely különbözik az azt alkotó egyes elemektől”, ami viszont befolyásolja, hogy a világ miként érzékeli az adott egyént (Bešić, 2020, 114. o.).

A tervek (beleértve a monitoringot is) összpontosíthatnak egyes csoportokra annak biztosítása érdekében, hogy az ellátás megfeleljen a tanulók sajátos igényeinek. A hatékony struktúráknak és folyamatoknak azonban kellően rugalmasaknak kell lenniük ahhoz, hogy figyelembe vegyék valamennyi tanuló személyes jellemzőit és képességeit.

Az inkluzívabb nevelés-oktatás felé való elmozdulásnak magában kell foglalnia idővel az alkalmazott szakpolitikai megközelítések hangsúlyának változását is. Növelni kell a megelőző és beavatkozó intézkedéseket, és csökkenteni kell a kompenzációs megközelítéseket, amelyek olyan tanulók esetében léteznek, akikkel az oktatáspolitikai keret nem foglalkozott mindenre kiterjedően. Az Európai Bizottság (2020) megjegyzi, hogy a rossz teljesítményt négy pillérre építve kell csökkenteni:

- figyelemmel kísérés (lehetővé téve a tagozatosítást és a célirányos intézkedéseket);
- korai beavatkozás (a nehézségekkel küzdő tanulók esetében);
- koragyermekkorai intervenció (olyan tanulók esetében, akiknek már nehézségei vannak);
- kompenzáció (azok esetében, akik már rossz eredményeket értek el, és akiknek második esélyre van szükségük) (14. o.).

A stratégiák között szinergiának kell lennie annak biztosítása érdekében, hogy a rendszer minőségi támogatást nyújtson valamennyi tanuló számára.

Végül a Covid19-világjárvány próbára tette az oktatási rendszerek ellenálló képességét. Noha sok területen súlyosbította az egyenlőtlenségeket, most lehetőséget teremthet egy befogadóbb és igazságosabb rendszer kialakítására azáltal, hogy növeli az iskolarendszer minden szintjének befogadási képességét. Az Európai Unió Tanácsa (2021) ezt így összegzi:

A Covid19-világjárvány példátlan nyomás alá helyezte az oktatási és képzési ágazatot, és széles körben a távtanításra, illetve a vegyes tanításra való átálláshoz vezetett. Ez az átállás eltérő kihívásokkal és lehetőségekkel járt az oktatási és képzési rendszerekre, valamint a közösségekre nézve, nyilvánvalóvá téve a tagállamokon belüli digitális szakadék és konnektivitási hiányosságok hatásait, valamint a jövedelmi csoportok közötti, illetve a város és a vidék közötti egyenlőtlenségeket, ugyanakkor rávilágított arra a potenciálra is, amely az oktatásban és képzésben a rezilienciaépítés és a fenntartható és inkluzív növekedés előmozdítása szempontjából rejlik (4. o.).



Jelenlegi prioritások



Az elmúlt években az Ügynökség tevékenységének fókusza szélesebbé vált. Ezen túlmenően megváltozott az Ügynökség által a tagországoknak nyújtott támogatás jellege: fokozottabb figyelmet kap a szakpolitikák kidolgozása és a végrehajtásuk támogatása.

2021-ben az Ügynökség felmérést végzett tagállamai körében, hogy meghatározza a saját jövőbeli munkájának prioritásait. Az országok által azonosított leggyakoribb problémák összhangban voltak a 2020-as ügynökségi elemzési gyakorlatban azonosított hiányosságokkal. Ezek a következők:

- az inkluzív nevelés-oktatásra vonatkozó szakpolitika végrehajtásának monitoringja és értékelése;
- az együttműködő ágazatközi munkára (beleértve a monitoringot és az értékelést is) irányuló stratégiák kidolgozása valamennyi szinten és ágazatban;
- többszintű/többszereplős minőségbiztosítási és elszámoltathatósági keret kidolgozása az inkluzív nevelés-oktatáshoz;
- a nemzeti szakpolitikák regionális, helyi és iskolai szintre történő hatékony átültetésének biztosítása;
- az inkluzív nevelési-oktatási kultúrák és kompetenciák fejlesztése a szakmákon, rendszer egyes szintjein és az ágazatokon átívelően.

A monitoringot és az értékelést illetően az országok megállapították, hogy szabványokat és mutatókat kell kidolgozni az inkluzív ellátás hatékonyságának és eredményességének – különösen a kiszolgáltatott csoportokat célzó kiegészítő támogatások és kezdeményezések hatásának – nyomon követésére. Annak ismerete, hogy „mi működik jól és miért”, megalapozhatja az inkluzív gyakorlat előmozdítását célzó jövőbeli terveket, intenzívebbé teheti az érintettekkel a végrehajtással és az erőforrások elosztásával kapcsolatosan folytatott párbeszédet, és hosszabb távon javíthatja a régiók, helyi területek és iskolák közötti konzisztenciát.

A Covid19-világjárvány fényében sok ország sürgősebbnek látja a méltányossági kérdések – különösen a digitális tanuláshoz való hozzáférés – rendezését. Elismerik, hogy a teljesítménybeli különbségek nőttek, és hosszabb távon nagyobb hangsúlyt kell fektetni a koragyermekori intervencióra és a megelőzésre, valamint a rövid távú intézkedésekre. A világjárvány arra is rávilágított, hogy a tanulók (és a tanárok) jólléte mindenfajta tanulás fontos előfeltétele. Nem valószínű, hogy sor kerül tanulásra, ha a szociális és érzelmi szükségleteket nem elégítik ki egy biztonságos iskolai légkörben.

Ehhez kapcsolódóan szükség van az értékelési rendszer újragondolására annak biztosítása érdekében, hogy a szélesebb körű tanulást elismerjék és értékeljék. Ez lehetővé tenné a tanulók előrehaladásának (és a kapcsolódó iskolai teljesítménynek) monitoringját azokon a területeken, amelyeket a tanulmányi előmenetelnél gyakran kevésbé tartottak fontosnak, de amelyeket ma már a tanulás és a siker szempontjából alapvető fontosságúnak ismernek el, mint például a mentális egészség és a jólét. Nem véletlen, hogy e kérdések közül sok megfeleltethető az ellenálló, inkluzív és tanulóközpontú rendszer alapját képező elveknek.



A Covid19-világjárvány utóhatásai valószínűleg azt is szükségessé teszik, hogy a szolgáltatások szélesebb köre (például az egészségügyi és a szociális ágazat) szorosabban együttműködjön az oktatási ágazattal. A siker a közös munkán múlik a minisztériumi szinttől kezdve, a regionális és helyi szolgálatokig bezárólag, annak érdekében, hogy biztosítsák az iskolák támogatását e kulcsfontosságú területek kezelésében. Ez a megközelítés azt is hangsúlyozza, hogy szükség van olyan struktúrákra és folyamatokra, amelyek lehetővé teszik a szakpolitika és a gyakorlat hatékony átvitelét a rendszer egyes szintjei között. A hivatalok és a szolgálatok közötti, valamint az intézmények közötti fokozottabb együttműködés egyúttal támogatja a tanulók iskolák, illetve oktatási szakaszok közötti átmenetét, a továbbképzésbe és a felsőoktatásba való belépésüket, valamint a munkaerőpiacra történő belépésüket. Számos országnak továbbra is kihívást jelent a fogyatékkal élő tanulók esetében az átmenet, különösen a szakoktatásra és -képzésre, valamint a foglalkoztatásra való átmenet.

A méltányosságot illetően sok ország aggodalmának adott hangot a regionális különbségek miatt. A monitoring támogatását és a gyakorlat konzisztenciájának növelését szolgáló erős elvek kidolgozása – legalábbis részben – orvosolhatja ezeket a különbségeket. Egy ilyen megközelítés méltányosabb forráselosztást eredményezhet az egyes régiókban vagy helyi területeken a minimális ellátási színvonal elérése érdekében.

A kutatások azt sugallják, hogy egy sor szakpolitikai kérdést mérlegelni kell ott, ahol a nemzeti oktatáspolitikák arra törekednek, hogy inkluzívak legyenek (Magnússon, Göransson és Lindqvist, 2019). Nyilvánvaló, hogy e szakpolitikai területek közül sok összefügg egymással, és külön-külön nem lehetséges azok átfogó vizsgálata.

A szakpolitikai elemzést segítő eszközök kidolgozása



2015/2016-ban az Ügynökség kidolgozta az Országos Szakpolitikai Áttekintés és Elemzés (CPRA) keretét a tagországok inkluzív nevelés-oktatással kapcsolatos jelenlegi szakpolitikájára vonatkozó információk elemzéséhez (Európai Ügynökség, 2018a).

A CPRA, az országokban zajló ellenőrzési munka, valamint az inkluzív nevelés-oktatás ökoszisztéma-modelljének kidolgozása (Európai Ügynökség, 2016a; 2017a) kapcsán szerzett tapasztalatok fényében az Ügynökség kidolgozott egy, [a befogadó nevelési-oktatási szakpolitikák feltérképezésére szolgáló elemzési keretet](#) (Európai Ügynökség, 2018b), amely az Ügynökségnek az Európai Bizottság strukturálisreform-támogató programjához kapcsolódó munkáját segíti. Ez a keret az Ügynökség által az inkluzív nevelési-oktatási rendszerek fő összetevőinek azonosítására irányuló és a tagországokkal egyeztetve végzett munkára támaszkodik. Célja, hogy figyelembe vegye az egyes szintek, struktúrák és folyamatok közötti kapcsolatok összetettségét, és holisztikusabban egyesítse a szakpolitikát és a gyakorlatot.

Ez a keret befolyásolta a következő szakaszban megfogalmazott alapelvek kidolgozását.



2021. ÉVI ALAPELVEK

A 2021. évi alapelvekre (amelyek alább, a szövegdobozokban olvashatóak) egy, a jog-alapú és inkluzív nevelés-oktatás széles körben elfogadott fogalma köré épülő, [átfogó elv](#) érvényes.

Az alapelvek ezután öt követelményt fogalmaznak meg a [jogalkotási és szakpolitikai](#) kontextusra vonatkozóan, amelyek a következőkkel kapcsolatosak:

1. finanszírozás és forráselosztás;
2. kormányzás;
3. minőségbiztosítás és elszámoltathatóság;
4. a tanárok szakmai tanulása;
5. tananyag és értékelés.

Ezután rátérnek az inkluzív nevelési-oktatási rendszerekre vonatkozó nyolc [operatív elemre](#) (stratégiák, struktúrák és folyamatok). Ezek a következőkhöz kapcsolódnak:

1. együttműködés és kommunikáció;
2. az inkluzív koragyermekkorai nevelésben való részvétel;
3. átmenet;
4. együttműködés az iskolák, a szülők és a közösség között;
5. adatgyűjtés;
6. a szakosított ellátás fejlesztése;
7. iskolavezetés;
8. a tanulási és tanítási környezet, valamint a tanulói véleményalkotás.

Mindegyik alapelvet rövid indoklás követ, amelyet kulcsfontosságú [hivatkozások](#) támasztanak alá.



Az átfogó elv



Az UNESCO (2020) megjegyzi, hogy a nemzeti jogszabályokba nem mindig építik bele az olyan nemzetközi egyezményeket, mint például az Egyesült Nemzetek Szervezetének gyermekjogi egyezménye (Egyesült Nemzetek Szervezete, 1989), illetve az Egyesült Nemzetek Szervezetének a fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezménye (Egyesült Nemzetek Szervezete, 2006). Az egységes keret létrehozása kulcsfontosságú annak biztosításához, hogy a tanulók valamennyi joga érvényesüljön (mind az oktatáshoz való joguk, mind pedig az oktatáson belüli jogaik). Az első átfogó elv a következőt emeli ki:



A jogszabályokon és a szakpolitikán belül léteznie kell egy, a méltányos, minőségi és inkluzív nevelés-oktatásra vonatkozó egyértelmű koncepciónak, amelyet az érintettekkel egyeztetve kell kidolgozni. Ennek valamennyi tanuló számára egységes jogszabályi és szakpolitikai keretet kell képeznie, amely összhangban van a legfontosabb nemzetközi és európai egyezményekkel és közleményekkel, és a jog-alapú gyakorlat alapját képezi.

Az Európa Tanács emberi jogi biztosa (2017) megjegyzi, hogy:

... az inkluzív nevelés-oktatáshoz a gondolkodásmód társadalmi szintű változása szükséges: ahelyett, hogy bizonyos gyermekekre problémaként tekintenek, azonosítani kell a meglévő igényeket és fejleszteni magukat az oktatási rendszereket. Kulcsfontosságú, hogy egészében véve a társadalom, a döntéshozók és az oktatás területén érintett valamennyi szereplő teljes mértékben megértse e paradigmaváltás szükségességét (20–21. oldal).

A jogszabályok és a szakpolitika kidolgozása és különösen azok sikeres végrehajtása kiterjedt párbeszédet igényel az érintettekkel annak érdekében, hogy közösen világosan meghatározzák az inkluzív nevelés-oktatás fogalmát. Kiindulási pont lehet az Ügynökség álláspontja, amely szerint:

A befogadó oktatási rendszerekre vonatkozó végső elképzelés annak biztosítása, hogy valamennyi tanuló számára – életkortól függetlenül – észszerű és magas minőségű oktatási lehetőségeket biztosítsanak helyi közösségükön belül, mégpedig barátaik és kortársaik körében (Európai Ügynökség, 2015a, 1. o.).

Az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ) Fogyatékkal Élő Személyek Jogainak Bizottsága (2016) úgy írja le az inkluzív nevelés-oktatást, hogy az magában foglal egy folyamatot, amelynek célja:

... valamennyi tanulóknak [...] olyan méltányos és részvételen alapuló tanulási tapasztalatot és környezetet biztosítani, amely leginkább megfelel követelményeinek és preferenciáinak (4. o.).



Az ENSZ 4. fenntartható fejlődési céljának megvalósításáról szóló Incheoni nyilatkozat és cselekvési keretprogram (UNESCO, 2015) annak biztosítása törekszik, hogy senki se maradjon le. Megköveteli az országoktól, hogy az Egyesült Nemzetek Szervezete 2030-ig tartó időszakra vonatkozó fenntartható fejlődési menetrendjének részeként mozdítsák elő és munkálkodjanak a **mindenki** számára befogadó, méltányos és minőségi oktatás és egész élethosszig tartó tanulás biztosításán.

E jövőkép megvalósítása érdekében az országok jogszabályainak és szakpolitikáinak el kell köteleznie magát valamennyi tanuló inkluzív és méltányos oktatási lehetőségekhez való joga mellett, az Egyesült Nemzetek gyermekjogi egyezményében (Egyesült Nemzetek Szervezete, 1989) és újabban az Európai Unió (EU) Alapjogi Chartájának (Európai Unió, 2012) 21. cikkében meghatározottak szerint, amely tiltja a bármilyen alapon történő megkülönböztetést. Az UNESCO-nak az oktatással kapcsolatos 4. fenntartható fejlesztési céllal és a 2030-ig tartó időszakra vonatkozó fejlesztési menetrenddel foglalkozó irányítóbizottsága (2018) kiemeli annak fontosságát, hogy minden ország gondoskodjon arról, hogy az oktatáshoz való jog belefoglalásra kerüljön a nemzeti jogi keretekbe, és kiemelt helyet foglaljon el a szakpolitikai dokumentumokban. Az UNESCO (2020) azonban megjegyzi, hogy sok országban a nemzetközi egyezmények nem képezik a nemzeti jogszabályok szerves részét.

Az EU gyermekjogi stratégiája (Európai Bizottság, 2021) kiemeli a gyermekeknek – mint a változás mozgatórugóinak – fontosságát, valamint a gyermekek jogát ahhoz, hogy a bennük rejlő képességeket teljes mértékben kibontakoztassák. Az intézkedéseknek biztosítaniuk kell, hogy a gazdasági, társadalmi, kulturális vagy személyes körülmények ne váljanak a hátrányos megkülönböztetés forrásaivá, amely egyes gyermekek számára megakadályozná, hogy másokkal egyenlő feltételek mellett szerezzenek kielégítő tanulási élményeket (az Európa Tanács emberi jogi biztosa, 2017). Az Emberi Jogi Tanács (2019) ennél tovább megy, kijelentve, hogy a törvényeknek és szakpolitikáknak kifejezetten tartalmazniuk kell egy „elutasítást tiltó rendelkezést”, amely megtiltja a többségi iskolákba való felvétel megtagadását és garantálja az oktatás folytonosságát (12. o.).

Alapvető fontosságú, hogy ez a megközelítésbeli változás megköveteli a nyelvezetbeli változást is – különös tekintettel a fogyatékossgal élő tanulóakra. Az országoknak fel kell hagyniuk az orvosi szakkifejezések alkalmazásával, ugyanis azok hozzájárulhatnak a tanulók szegregációjához, valamint alacsonyabb elvárásokat és szűkösebb lehetőségeket eredményezhetnek. Az, hogy az összes érintett sokkal inkább tudatában legyen (a befogadóbb társadalom alapját képező) inkluzív nevelés-oktatás hosszú távú előnyeinek szintén előfeltétele az inkluzív nevelés-oktatás iránti elkötelezettség biztosításának és annak sikeres megvalósításának.

A jogszabályi és szakpolitikai keret



Az egységes jogszabályi és szakpolitikai kereten belül a következő alapelvek öt kulcsfontosságú követelményt határoznak meg az inkluzív nevelés-oktatás jogszabályi és szakpolitikai keretével szemben.



Rugalmas finanszírozási és forráselosztási mechanizmusok, amelyek támogatják az iskolai közösségek folyamatos fejlődését, és lehetővé teszik számukra, hogy formális diagnózis vagy címkézés nélkül javítsák azon képességüket, hogy reagálni tudjanak a sokszínűségekre, és képesek legyenek minden tanulót támogatni.

Nem létezik ideális mód az inkluzív nevelés-oktatás finanszírozására. Az országok között számottevő eltérések vannak a decentralizáció, a népsűrűség és a demográfiai tényezők, például a gazdasági, társadalmi és kulturális közeg, valamint az oktatási rendszerek szerkezete és részletessége terén. A kormányoknak elő kell segíteniük a szinergiákat, és ösztönözniük kell a hálózatokat az erőforrások, létesítmények és kapacitásfejlesztési lehetőségek megosztására (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir és Meijer, 2019). A különböző ágazatok, valamint a tanulókat és az iskolákat támogató hivatalok közötti együttműködés finanszírozására szolgáló hatékony megoldások javíthatják a szolgáltatások minőségét és költséghatékonyágát (UNESCO, 2020).

Az egyenlő oktatási esélyek biztosítása a kirekesztés veszélyének kitett gyermekek számára nem csak az oktatáspolitikát kidolgozó szakemberek feladata. Több, szorosan összehangolt adminisztratív rendszerekben dolgozó szereplőre van szükség ahhoz, hogy támogassák a kiszolgáltatott emberek életének számos különböző vetületét. Ha egyetlen szolgáltatót használunk más szolgáltatások esetében is referenciapontként, illetve ha az több szolgáltatást nyújt egyetlen helyszínen, ez csökkentheti a feladatok felesleges megkettőzését, és tovább javíthatja a minőséget, mivel a szolgáltatást nyújtó szakemberek kommunikálnak egymással és együttműködnek (UNESCO, 2020).

A finanszírozási és forráselosztási rendszer egészében átlátható tervezésre van szükség, amelynek hatékony monitoringgal kell párosulnia ahhoz, hogy a pénzeszközöket a rendeltetési céljuknak megfelelően használják fel. Ez biztosítja a méltányosságot, és minden tanuló számára lehetővé teszi, hogy a lehető legnagyobb előnye származzon a saját oktatásából. Jelenleg gyakran hiányoznak az egyértelmű információk és adatok a sajátos és befogadó környezetek számára történt forráselosztással, valamint az általános és sajátos célokra fordított kiadásokkal kapcsolatban (Európai Ügynökség, 2016b).

Az összes tanuló bevonása érdekében az iskoláknak fejlődniük kell, és az egyéni, szükségleteken alapuló finanszírozásról át kell térniük az iskolai szintű megközelítésre. Ez a rugalmas, tanulóközpontú és személyre szabott tanulás révén mindenki számára egyetemes támogatást tesz lehetővé. Ennek viszont növelnie kell az iskolák arra való képességét, hogy a szervezet, a tanítási gyakorlat és az osztálytermi környezet átalakítása révén felszámolják az akadályokat a tanulásban, és csökkentsék a diszkriminatív gyakorlatokat (Európai Ügynökség, 2018c; OECD, 2016). Fel kell ismerni, hogy az egyéni és kompenzációs megközelítések általában magasabb költségeket eredményeznek, mivel több külső támogatásra és szakértelemre van szükség amiatt, hogy a tanárok nincsenek felkészülve a sokszínűség kezelésére.



Az iskolák prevenciós intézkedések fokozására való képessége tovább javítható olyan rugalmas finanszírozás révén, amely hozzáférést biztosít a helyi közösség támogatásához (például a tanulók elkötelezettségének növelése a tananyaggal kapcsolatos szélesebb körű lehetőségek és mentorálás révén).

Fontos, hogy a finanszírozás és a forráselosztás méltányos legyen. A mechanizmusoknak biztosítaniuk kell, hogy figyelmet fordítsanak a tanulók előrehaladására azáltal, hogy összekapcsolják azt a tanulók eredményeivel, ahelyett, hogy csupán a hozzáférést (például többségi iskolában való elhelyezést) és a tevékenységekben való részvételt biztosítanak, valódi tanulás nélkül. Az Ügynökség szerint a méltányosság a következőket foglalhatja magában:

- méltányosság a hozzáférés terén
- a tanulási lehetőségek és a megfelelő támogatás méltányos elosztása
- az iskolai és társadalmi tanulásban elérhető sikerre kínáló lehetőségek és az átmenetre nyíló lehetőségek méltányossága
- méltányosság a személyes autonómia elérése terén a formális oktatás alatt és azt követően, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók előtt nyitva álló és a társadalom szélesebb körébe való beilleszkedésüket támogató bekapcsolódási lehetőségek terén (Európai Ügynökség, 2011, 56. o.).

Végül pedig az országoknak figyelembe kell venniük, hogy hosszú távon a inkluzív nevelés-oktatás költségmegtakarítást eredményezhet. Azok a tanulók, akik valamilyen okból az iskolában nem érzik odatartozónak vagy sikeresnek magukat, felnőttként nagyobb valószínűséggel igényelnek olyan további szolgáltatásokat (például jövedelemtámogatást, lakhatást, egészségügyi ellátást), amely jelentős gazdasági és társadalmi költséggel járnak a társadalom számára (OECD, 2010; 2015). Az Ügynökség megállapította, hogy speciális környezetben való tanulás:

... a tanulmányok befejezését követően gyenge tanulmányi és szakmai képesítéssel, védett műhelyekben történő foglalkoztatással, pénzügyi függőséggel, kevesebb önálló életvitellel kapcsolatos lehetőséggel, valamint gyenge közösségi hálózattal függ össze (Európai Ügynökség, 2018d, 11. o.).



Hatékony irányítási terv, amely egyértelműen meghatározza a szerepeket és a feladatokat, az együttműködési lehetőségeket és az autonómia szintjeit a rendszer minden szintjén.

Burns (2015) megjegyzi, hogy a hatékony kormányzás a kapacitásépítés, a nyílt párbeszéd és az érintettek bevonása révén működik. A kormányzás az elszámoltathatóság és a bizalom, az innováció és a kockázatkerülés, a konszenzusteremtés és a nehéz döntések



meghozatala közötti egyensúlyt jelenti. A központi szint továbbra is – még a decentralizált rendszerekben is – fontos az oktatásnak egy stratégiai jövőkép, világos iránymutatások és visszacsatolás révén történő ösztönzéséhez és irányításához (Európai Ügynökség, 2017b). Mindazonáltal kulcsfontosságú az a szint, ahol a szakpolitika kialakítása, valamint a döntések meghozatala történik, illetve az e szintek közötti kapcsolatok is. Az érintetteknek a felelősségi területükön belül tisztában kell lenniük az autonómia és a döntéshozatal szintjével; alaposan fel kell készülniük az ilyen fejlesztésekre, és támogatni kell őket azokban. Ainscow (2015) rámutat, hogy a szakpolitikusoknak fel kell ismerniük, hogy a szakpolitikák részleteit nem lehet központilag szabályozni – jobban kezelik azokat az olyan emberek, akik ismerik a helyi körülményeket. Bízni kell abban, hogy e helyi érintettek a tanulók legjobb érdekeit szem előtt tartva cselekszenek és mindenki javára együttműködnek.

Donnelly (2016; Európai Ügynökség, 2017b) amellet érvel, hogy a helyi közösségek teljesítményének növelését célzó kapacitásépítés szükségszerűen magában foglalja:

- az olyan irányítást, amely „lehetővé tesz dolgokat”, és célja a világos jövőképen alapuló együttműködési kultúra kialakítása
- a szakmai fejlesztés támogatását, amely fejleszti az egyéni és kollektív kapacitásokat a minőségi, inkluzív nevelés-oktatás megvalósítása érdekében
- az oly módon megvalósított innovációt, hogy mellette teret hagynak a tapasztalatokból és a hibákból való tanulásra
- az elszámoltathatóságot, amely a szélesebb körben elért teljesítmény értékeli, nem pedig a piacfüggő erők által vezérelt, könnyű intézkedéseket
- a célzott finanszírozást
- a méltányosság és a befogadás kapcsán kifejezett és világos nemzeti értékeket.

Az ilyen gyakorlat kialakítása jelentős strukturális és kulturális változást igényelhet az elszámoltathatóság tekintetében. Azzal járhat, hogy a helyi hatóságok az „utasítás és irányítás” perspektívától elmozdulnak az együttműködési cselekvéseket lehetővé tevő és elősegítő perspektíva irányába (Ainscow, Dyson, Hopwood és Thomson, 2016), szem előtt tartva, hogy az inkluzív nevelés-oktatás kollektív felelősség (Ydo, 2020).

Az együttműködés a rendszer valamennyi szintjén, többek között az oktatási minisztérium és más (például a szociális és egészségügyi) minisztériumok közötti munka terén is elengedhetetlen. Hasonló együttműködésre van szükség helyi szinten ezen ágazatok, hivatalok, valamint harmadik szektorbeli szervezetek és iskolák között (Európai Ügynökség, 2018c).

Végül a kormányzásnak biztosítania kell a méltányosságra való összpontosítást. Az Európai Bizottság / az Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) / Eurydice-hálózat (2020) megjegyzi, hogy a méltányosságot befolyásoló kormányzás (és finanszírozás) a következőket foglalja magában:

- Iskolaválasztás és a szabályozási keretek közötti különbségtétel
- Iskolai felvételi kritériumok, korai nyomon követés és évisméltés



- Az iskolai autonómia, amelynek magas szintje minőségi különbségekhez vezethet, és hatással lehet a méltányosságra
- A tanulói kompetenciákkal és eredményekkel, valamint egyéb intézkedésekkel kapcsolatos elszámoltathatóság
- A hátrányos helyzetű iskolák és a gyengén teljesítő tanulók támogatására irányuló intézkedések
- Iskolán kívüli tevékenységek.



A monitoringot, a felülvizsgálatot és az értékelést szolgáló átfogó minőségbiztosítási és elszámoltathatósági keret, amely támogatja a minőségi ellátást valamennyi tanuló számára, a marginalizáció, illetve kirekesztés veszélyének kitett személyek méltányos esélyeire összpontosítva.

A tudatosság növelésének és az érintettekkel folytatott párbeszédnek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy kialakítsanak egy közös álláspontot az inkluzív nevelés-oktatás hatékony gyakorlatáról, megkérdőjelezzék az annak alapjául szolgáló feltételezéseket, hiedelmeket és értékeket, meghatározzák a prioritásokat, és értékeljék az előrehaladást (Európai Ügynökség, 2014a). Pontosíthatják továbbá a szerepeket, felelősségi köröket és az érintettek elszámoltathatóságát, valamint támogathatják az elvárásokat tükröző indikátorok kidolgozását. Amikor a rendszerek holisztikusabban tekintenek a tanulóra, és értékelik a tanulók sokszínű eredményeit, átfogóbb minőségi mutatókra van szükség. Az UNESCO (2017a) megjegyzi, hogy:

Azokban az országokban, ahol szűken értelmezett kritériumok segítségével határozzák meg a sikert, a monitoring mechanizmusok akadályozhatják egy befogadóbb oktatási rendszer kialakítását. A jól működő oktatási rendszerhez olyan szakpolitikákra van szükség, amelyek valamennyi tanuló részvételére és teljesítményére összpontosítanak (21. o.).

Amellett, hogy a tanulók iskolai és jövőbeli sikereihez szükséges készségekkel és kompetenciákkal kapcsolatos bizonyítékokat gyűjt – vagy méri azokat –, a monitoringnak magában kell foglalnia pontos és megbízható információkat a forrásokról és az egyéb inputokról, struktúrákról és folyamatokról, amelyek végső soron hatással vannak a tanulásra. Az ilyen intézkedések különösen fontosak a kisebbségi csoportok és az alulteljesítésnek potenciálisan kiszolgáltatottak tapasztalatai kapcsán, a méltányos gyakorlat támogatása érdekében. A minőségi szabványok és indikátorok segíthetik az iskolákat abban, hogy a minőségbiztosítást beépítsék szabályzataikba, és olyan öntanuló szervezetekként működjenek, amelyek célja, hogy folyamatosan javítsák saját gyakorlatukat (Ebersold és Meijer, 2016).

Az iskolákban megvalósuló és az iskolákkal kapcsolatos befogadás indikátorai azt is hangsúlyozhatják, hogy a tanuló egy sor olyan rendszer középpontjában áll, amelyek együttesen formálják a fejlődését (Európai Ügynökség, 2016a; 2017a). Ez cserébe támogathatja a konzisztenciát, és összehangolhatja a tervezés, végrehajtás, monitoring és



értékelés során, az iskolai, helyi közösségi, regionális és nemzeti szinten végrehajtott tevékenységeket. Különösen az értékelési folyamatból származó bizonyítékok szolgálhatják a szervezeti tanulás és részvétel, valamint az érintettek fejlesztésének erősítését minden szinten.

Az indikátorok támogathatják a szakpolitika, a stratégia és a végrehajtás megértését, és megmutathatják, hogy egy rendszer mennyire mozdítja elő a fokozatos változást (Downes, 2014a; 2014b). Lényeges, hogy a strukturális mutatók biztosíthatják a megoldandó kulcsfontosságú kérdések átfogó nemzeti keretét (Downes, 2015). Ez segít azonosítani a siker feltételeit, miközben tiszteletben tartja az érintettek szakmai megítélését, és elkerüli a felülről lefelé irányuló előírásokat.

Mindenekelőtt az érintetteket az elszámoltathatósági rendszer részesévé kell tenni, mivel a felelősségvállalás támogathatja az együttműködésen alapuló szakmai fejlesztést, a reflexiót, valamint a folyamatos fejlődést az iskolákon belül és az iskolák között.



A tanárok szakmai tanulásának folyamata – vagyis az alapképzés, a tanárok és a pedagógusképzők pályakezdése és folyamatos szakmai fejlődése –, amely valamennyi tanár esetében fejleszti az értékelés és a szükségletek azonosításához, a tananyag megtervezéséhez (az általános tervezéshez), az inkluzív pedagógiához, a kutatásba való bevonódáshoz és bekapcsolódáshoz, valamint a bizonyítékok felhasználásához kapcsolódó

Az Európai Unió Tanácsa (2020) a következő érdekében hangsúlyozza a szakmai tanulási folyamat szükségességét:

... a többnyelvű és multikulturális környezetben végzett munkához kapcsolódó témák és tanulási lehetőségek, a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal való együttműködés, a digitális pedagógiai módszerek, a fenntartható fejlődés és az egészséges életmód (5. o.).

A Tanács azt is elismeri, hogy szakmai autonómiára van szükség számos kihívásnak való megfeleléshez. Ide tartozik a szerteágazóbb tanulási igényekkel rendelkező tanulók holisztikus fejlődésének támogatása, valamint a többi érintettel való konstruktív és kölcsönösen támogató kapcsolatok szükségessége.

Az Ügynökség munkája rávilágít arra is, hogy egyértelmű és koherens kapcsolatokra van szükség a tanári alapképzés, a pályakezdés, valamint a folyamatos szakmai fejlődés között a tanárok szakmai tanulási folyamatának megvalósításához (beleértve a formális és nem formális tanulási lehetőségeket is) (Európai Ügynökség, 2015b). A széttagolt kezdeményezések nem alkalmasak arra, hogy minden tanárt felkészítsenek valamennyi tanuló szisztematikusabb befogadására. A pedagógusok hatékonyságának változékonyságát is csökkentik, ami kihatással van a tanulásra (Európai Ügynökség, 2019a).

A tanárok szakmai tanulásának fejlesztése megköveteli a pedagógusképzők fejlesztését. A pedagógusképzőknek az inkluzív nevelés-oktatással kapcsolatos ismeretekkel és



tapasztalattal, valamint az iskolában szerzett gyakorlati tapasztalattal kell rendelkezniük ahhoz, hogy képesek legyenek mások kompetenciáit fejleszteni.

A *Befogadó tanárok profilja* (Európai Ügynökség, 2012) című dokumentumban felvázolt alapértékeken és kompetenciaterületeken kívül a következő speciális területekre van szükség a befogadó gyakorlat támogatásához:

- Az értékelés funkcióinak ismerete és megértése, valamint az információk felhasználása a tanulás javítására, támogatás nyújtására az akadályok leküzdéséhez, valamint a tanítás megközelítésmódjainak monitorozásához és értékeléséhez. Ezek felhasználhatók arra is, hogy beszámoljanak a szülőknek és más érintetteknek, és felmérjék az általános iskolai teljesítményt.
- Annak képessége, hogy másokkal együttműködve olyan releváns tananyagot dolgozzanak ki, amely minden tanulónak lehetőséget ad a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására.
- Egy sor bizonyítékon alapuló tanítási stratégia alkalmazásához szükséges készségek, hogy személyre szabott támogatást lehessen nyújtani minden tanulónak. Ennek a támogatásnak lehetővé kell tennie a tanulók számára, hogy hozzáférjenek a tananyagokhoz és az erőforrásokhoz, feldolgozzák az információkat, és különféle módokon bizonyítsák, hogy megértették azokat.



A tananyagra vonatkozó egységes keretszabályozás, amely kellően rugalmas ahhoz, hogy releváns lehetőségeket biztosítson minden tanuló számára, valamint egy értékelési rendszer, amely elismeri és igazolja az eredményt és a szélesebb körű teljesítményt.

A tananyagra vonatkozóan rugalmas keretszabályozást kell kidolgozni, amely a releváns tanulási lehetőségek megtervezésének alapjául szolgál **valamennyi** tanuló számára, olyan külön tananyagok nélkül, amelyek korlátozhatnák egyes sebezhető csoportok elvárásait és lehetőségeit.

Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája (2019) az inkluzív tananyagot úgy határozza meg, mint amely:

... figyelembe veszi és kiszolgálja minden tanuló különféle igényeit, korábbi tapasztalatait, érdeklődését és személyes jellemzőit. Arra törekszik, hogy valamennyi tanuló részese legyen az osztályteremben szerzett közös tanulási élménynek, és hogy a tanulói különbségektől függetlenül mindenkinek egyenlő esélyeket biztosítsanak.

Amint azonban az UNESCO (2020) rámutat, ez a meghatározás több kihívásra is felhívja a figyelmet. Először is politikai feszültségek vannak azzal kapcsolatban, hogy az emberek milyen társadalmat kívánnak elérni az oktatás révén. Másodszor, gyakorlati nehézségekkel kell szembenézni a rugalmasság biztosítása terén, hogy a tanulók szegregálása nélkül igazodni lehessen a különböző körülményekhez és ki lehessen szolgálni a különféle



igényeket. Harmadszor, technikai kihívások merülnek fel annak biztosítása során, hogy a tananyag a méltányosságot szolgálja azáltal, hogy releváns, és hidakat képez, biztosítandó, hogy egyetlen tanuló sem szakad le.

Alves, Pinto és Pinto (2020) az alábbi következtetésre jutottak:

Ha az iskolákat arra ösztönzik, hogy befogadóak legyenek, de van olyan előíró jellegű tananyag, amely nem teszi lehetővé a tanárok számára, hogy a tartalmakat, a pedagógiai megközelítéseket vagy az értékelést a tanulók különböző jellemzőihez és szükségleteihez igazítsák, akkor az ebben rejlő ellentmondás megakadályozhatja a valódi befogadást (282. o.).

A Covid19-világjárvány rávilágított arra is, hogy rugalmas megközelítésekre – különösen a vegyes tanulásra és e-learningre – van szükség az eltérő igényekkel és érdeklődési körrel rendelkező tanulók kezelésére. Ezeknek a tanulóknak számos különböző kiigazításra lehet szükségük a gyorsaság, a tananyag leadása, a tartalom, a válaszadás módja stb. tekintetében.

A tananyaghoz szorosan kapcsolódva az országoknak ki kell dolgozniuk egy olyan befogadó értékelési rendszert, amely képes azonosítani és értékelni valamennyi tanuló előrehaladását és teljesítményét. Az ENSZ fogyatékosokkal élő személyek jogaival foglalkozó bizottsága (2016) kimondja, hogy:

A standardizált értékelések helyett rugalmas és sokrétű értékelési formákat kell alkalmazni, valamint el kell ismerni az átfogó célok irányába tett egyéni előrehaladást, amely alternatív tanulási útvonalakat biztosít (9. o.).

Az értékelésnek elsősorban a tanulást kell támogatnia. Ki kell továbbá terjednie a tanulási eredmények teljes körére (azaz az iskolai tanulásra és a tanulás tágabb területeire is) a tananyag, valamint az informális, nem formális és iskolán kívüli tevékenységek révén. Az értékelésből származó információk itt felhasználhatók a tananyag és a tanítási megközelítések kiigazítására, a tanulás útjába álló akadályok azonosítására és leküzdésére, valamint a támogatással kapcsolatos döntések alakítására.

Amikor a pedagógusok az általuk végzett folyamatos értékelés során a tanulás útjában álló akadályokat azonosítanak, együtt kell működniük a szakemberekkel, hogy alaposabban megvizsgálják mind a tanuló jellemzőit, mind pedig a környezeti változókat.

Az értékelés kapcsolódhat a további forrásokra vagy szolgáltatásokra való jogosultsághoz (például látássérült tanulók esetében a gyógypedagógusoktól kapott input alapján). Ennek azonban nem szabad címkézéshöz, elkülönítéshez vagy külön ellátáshoz vezetnie. A támogatást a tanulók támogatási szükségletei alapján kell nyújtani, anélkül, hogy hivatalos igazolásra lenne szükség, ami stratégiai magatartáshoz vezethet.

Az időszakos összefoglaló értékelés támogatja a folyamatos értékelést. Használható jelentések készítésére, az előrehaladás és a teljesítmény igazolására, az erőforrások elosztására és a tanulók adatelemzés céljából történő csoportosítására. A nagy tétellel bíró értékelés szerepének azonban világosnak kell lennie a nem kívánt következmények (például, hogy a tanárok csak bemagoltatják a dolgozatok anyagát, vagy a tananyag esetleges szűkítése) elkerülése érdekében. A teljesítmény túlmutat a (például szabványos



teszteken mért) tanulmányi eredményeken, és felöleli a „kritikus gondolkodást, az együttműködési készségeket, a kreativitást, a függetlenséget és a problémamegoldó képességet” is (Európai Ügynökség, 2016c, 19. o.). Ahogy fentebb megjegyeztük, az értékelési rendszereknek biztosítaniuk kell, hogy a tanulmányi előmenetelnél korábban kevésbé fontosnak tartott területek (például a szociális és érzelmi jólét) kapcsán elismerjék, hogy azok a tanulás és a siker szempontjából alapvető fontosságúak.

Alves és mtsai. (2020) azt sugallják, hogy az értékelésből származó információk felhasználása a siker jelentésével kapcsolatos kritikus reflexiót igényel, mivel „a teljesítménnyel kapcsolatos fogalmak a tananyaghoz kapcsolódnak, valamint ahhoz, hogy a tudás mely típusait és formáit értékeljük” (282. o.).

Végül, az értékelésből származó információk alakíthatják a tananyag, a tanítási megközelítések, a támogatási stratégiák, a tanulói csoportosítás, valamint a forráselosztás és az iskolaszervezés egyéb szempontjainak monitoringját és értékelését is.

Az inkluzív nevelési-oktatási rendszerek operatív elemei



Az alábbi alapelvek nyolc, az inkluzív szakpolitikához és gyakorlathoz elengedhetetlennek tartott stratégiára, struktúrára és folyamatra vonatkoznak.



Olyan struktúrák és folyamatok, amelyek lehetővé teszik az együttműködést és a hatékony kommunikációt minden szinten – a minisztériumok, a regionális és helyi szintű döntéshozók, valamint a szolgálatok és a szakterületek között, beleértve a nem kormányzati szervezeteket és az iskolákat is.

Az oktatáspolitikai egyre összetettebb környezetekben formálódik; az oktatási rendszerek a fentről lefelé irányuló struktúrák helyett egyre inkább több érintett közötti horizontálisabb interakcióit jelentik (Viennet és Pont, 2017). Ez változásokat idéz elő a szakpolitika végrehajtásának megközelítésében: egyre gyakrabban tárgyalnak a pedagógusokkal, az iskolavezetőkkel, a tanulókkal, a helyi és regionális oktatáspolitikai szakemberekkel, és egyre jobban bevonják őket (OECD, 2020).

A kommunikáció egyértelműen fontos csatorna mind az üzenetek közvetítésében, mind a visszajelzések gyűjtésében. Szintén létfontosságú az érintettek közötti egyetértés kialakításához, a nyilvánosság támogatásának elnyeréséhez és a politikai felelősségvállalás előmozdításához (OECD, 2020).

Az UNESCO (2017a) hangsúlyozza, hogy a vezetőknek minden szinten meg kell teremteniük a nem befogadó, diszkriminatív és méltánytalan oktatási gyakorlatok megkérdőjelezésének feltételeit. Ez lehetővé teszi számukra, hogy „konszenzust és elkötelezettséget építsenek ki a befogadás és a méltányosság egyetemes értékeinek gyakorlati megvalósítása érdekében” (26. o.).



Az Ügynökség megjegyzi, hogy helyi szinten a kooperatív tanulási közösség a teljesítmény fokozásának kulcsa. Az iskolafejlesztés mozgatórugója az kell, hogy legyen, hogy az egész iskolai közösség elkötelezett amellett, hogy mindenki számára jobb módszereket találjanak a közös életre, munkára és tanulásra. Ez magában foglalja a partnerségek létrehozását, az együttműködést és a közös tevékenységekben való részvételt a fenntartható fejlődés érdekében (Európai Ügynökség, 2018e).



A minőségi, inkluzív koragyermekkori nevelésben való részvétel növelésére és a hátrányos helyzetű családok támogatására irányuló stratégia.

A kutatások azt mutatják, hogy a koragyermekkori oktatás és gondozás egyértelmű előnyökkel jár az abban részesülő gyermekek számára az általános fejlődésük, pontosabban a tanulmányi teljesítményük tekintetében. Ez a megállapítás különösen érvényes a hátrányos helyzetű tanulókra (Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2020), mivel javítja társadalmi befogadásukat és hosszú távú életesélyeiket. Az ellátásba való beruházás azonban csak akkor jó beruházás, ha a szolgáltatások jó minőségűek, elérhetők, megfizethetők és inkluzívak (az Európai Unió Tanácsa, 2019). Az ellátás „részét kell, hogy képezze olyan szakpolitikai intézkedések integrált, gyermekjogokon alapuló csomagjának, amelynek célja, hogy javítsa a gyermekek eredményeit és megtörje a hátrányos helyzet nemzedékeken átívelő öröklődését.” (uo., 1. o.).

Ami a családtámogatást illeti, a koragyermekkori oktatási és gondozási szolgáltatások gyakran az első személyes kapcsolatot jelentik a szülőkkel. Mint ilyenek, jó alapot képezhetnek a szolgáltatások integrált megközelítéséhez, például a nehézségekkel küzdő szülők számára nyújtott tanácsadáshoz.

A szociális jogok európai pillére (Európai Parlament, Európai Unió Tanácsa, Európai Bizottság, 2017) számos kulcsfontosságú elvet határoz meg, amelyeket referenciaként lehet alkalmazni a szociálpolitika területén. Ezek közé tartozik a gyermekgondozásról és a gyermekek támogatásáról szóló 11. alapelv. A 11. alapelv elismeri a koragyermekkori oktatás és gondozás fontosságát a gyermekek későbbi életében elért kedvezőbb eredmények tekintetében, a megfizethető, jó minőségű neveléshez és gondozáshoz való jogot, valamint minden gyermek jogát a szegénység elleni védelemhez. Tartalmazza továbbá, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeknek joguk van „az esélyegyenlőséget javító külön intézkedésekhez”, hogy ily módon biztosítsák számukra a megfelelő szociális támogatáshoz és életlehetőségekhez való hozzáférést (uo., 19. o.). A 9. alapelv hangsúlyozza a „szülőknek és a gondozási feladatokat ellátó személyeknek” a munka és a magánélet közötti pozitív egyensúlyhoz való jogát, ideértve azoknak „a megfelelő szabadsághoz, a rugalmas munkavégzéshez és a gondozási szolgáltatások igénybevételéhez” való jogát (uo., 16. o.).

Az elmúlt években több tényező együttes hatására nőtt a koragyermekkori oktatásban és gondozásban való részvétel EU-szerte. Ezek közé tartozik a gyermekgondozási létesítmények férőhelyeinek növelésébe történő beruházás, a rendelkezésre álló ellátással kapcsolatos információk szélesebb körű megosztása, a koragyermekkori oktatás és



gondozás megfizethetőbbé tétele, és bizonyos esetekben az abban való részvétel kötelezővé tétele.



Valamennyi tanulónak az oktatási szakaszok közötti átmenet idején – és különösen a felnőtt életbe való beilleszkedéskor – a szakképzés, a továbbképzés, a felsőoktatás, a független élet és a foglalkoztatás révén történő támogatására irányuló stratégia.

Az oktatási szintek közötti átmenet során koordinációra van szükség annak biztosításához, hogy az oktatás zökkenőmentesen folytatódjon. A hátrányos helyzetű gyermekek további kihívásokkal néznek szembe a koragyermekkori nevelésből az iskolába való átmenet során. Ilyen esetekben az országok nyelvi támogatással és pénzügyi intézkedésekkel válaszolhatnak a részvétel támogatása érdekében (UNESCO, 2020). A középfokú és a középfokúnál magasabb szintű oktatás közötti átmenet és a társadalomba való beilleszkedés azonban gyakran nehezebb (Moriña, 2017).

Az Ügynökség megjegyezte, hogy az iskolai kudarc egyik definíciója a felnőttkorba való rossz átmenet. Rámutatott, hogy az iskolai szintű befolyásoló tényezők közé tartoznak az iskolai szervezet és gyakorlatok, például a „fejlődő gondolkodásmód” előmozdítása az alacsony önbizalom és önbecsülés leküzdése érdekében, a tanulás útjában álló akadályok felszámolása, valamint a motivációt és az elkötelezettséget növelő megközelítések (Európai Ügynökség, 2019b).

A kutatások arra utalnak, hogy a tanulók – különösen nagyon fiatal korban – alacsonyabb szintű szakképzési lehetőségekbe történő besorolása növelheti az oktatási egyenlőtlenségeket, és kedvezőtlenül befolyásolhatja az iskolai végzettség szintjét. Egyes tanulókat megakadályoz abban, hogy további képzettség megszerzése nélkül bejuthassanak a felsőoktatásba (Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2020).

Az Európai Bizottság (2017a) azt javasolja, hogy az országok dolgozzanak ki különböző oktatási pályákat, amelyek mind tanúsítványszerzéshez vezetnek, és mozdítsák elő a rugalmas tanulási pályákat. Ez a tanulók minden típusát támogatni fogja azzal, hogy lehetőséget biztosít számukra elismert képesítések megszerzésére, hogy ennek birtokában kellően foglalkoztathatók legyenek és biztosított legyen személyes fejlődésük. Az is előnyös, ha átjárhatóság van a különböző (például tanulmányi és szakmai) pályák között, hogy nagyobb rugalmasságot biztosítsanak és megkönnyítsék a tanulók választását.

Végül az Ügynökség megállapította, hogy a középiskolákban a jó minőségű átvezető programok növelhetik a fogyatékkal élők esélyét arra, hogy munkát találjanak – különösen, ha ezek a programok a közösségeken alapulnak (Európai Ügynökség, 2018d). A befogadó oktatási környezetben való oktatás befolyásolhatja azt is, hogy a fogyatékkal élő emberek milyen típusú foglalkoztatáshoz férhetnek hozzá. A tanulóknak lehetőségük van több tudományos és szakképzettség megszerzésére, amely valószínűleg a munkalehetőségek szélesebb körét fogja eredményezni.



Az iskolák, a szülők és a közösség tagjai közötti együttműködést elősegítő struktúrák és folyamatok a befogadó iskolai fejlesztés támogatása és a tanulók előrehaladásának elősegítése érdekében.

A család bevonása az oktatási folyamatba kulcsfontosságú. Amint azonban az UNESCO (2017a) megjegyzi, előfordulhat, hogy a szülők nem bíznak önbizalmukban, és szükség lehet kapacitásuk fejlesztésére és hálózatok kiépítésére.

Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája (2016) kiemel néhány kulcsfontosságú pontot, amelyeket figyelembe kell venni a családokkal való munka során:

- A családoknak és közösségeknek joguk van a részvételre, és számos hozzájárulásuk lehet. Különösen olyan ismeretekkel bírnak gyermekeikről, amelyekkel a szakemberek nem rendelkeznek.
- A családi és közösségi részvétel kiépítése egy lépésről lépésre történő, bizalomra épülő folyamat. Rendkívüli erőfeszítésekre van szükség a marginalizált csoportok bevonásának előmozdítása érdekében.
- A családok és közösségi csoportok néha vezető szerepet tölthetnek be az inkluzív nevelés-oktatásért harcoló aktivistákként.
- A családok részvételhez való joga beépíthető a jogszabályokba vagy az iskolai kormányzási rendszerbe.
- A közösségek szintén sikeresen bevonhatók az iskolák vagy az oktatási rendszer egészének kormányzásába.
- Az iskolák a közösség erőforrásaként működhetnek azáltal, hogy szolgáltatásokat kínálnak, vagy más állami szervek munkájának alapjául szolgálnak (32. o.).

A családon túl a helyi közösséggel való együttműködés segíti az iskolákat a tanulási tapasztalatok és eredmények gazdagításában, és a fiatalok jobb támogatásában a szükséges kompetenciák fejlesztése során. Ez magában foglalhatja a helyi szolgálatokkal, közösségi szervezetekkel, vállalkozásokkal, más iskolákkal, főiskolákkal és egyetemekkel való együttműködést (Európai Bizottság, 2017b). A más szakemberekkel (például egészségügyi, szociális ápolást biztosító, harmadik szektorbeli szervezetekkel) kialakított partnerségek tovább támogathatják a kapacitásépítést és gazdagíthatják az iskolai közösségek készségeinek tárházát, hogy a különféle igények szélesebb körének feleljenek meg, miközben valamennyi tanuló számára gazdagítják a tananyagot, és javítják az ellátás minőségét.



Egy adat-/információgyűjtési rendszer, amely:

- visszajelzést ad, hogy információval szolgáljon a rendszer egészében folyamatban lévő fejlesztések számára (például a formális és informális oktatáshoz való hozzáférés, a részvétel, a tanulás és az akkreditáció monitoringja);
- minden szinten támogatja a döntéshozókat abban, hogy azonosítsák azokat a „jelzéseket”, amelyek sürgős cselekvés szükségességét jelzik a további támogatást igénylő iskolákkal kapcsolatban.

Szakpolitikai szempontból elengedhetetlen a hiteles és megbízható adatokhoz mint bizonyítékbázishoz való hozzáférés a befogadó oktatáspolitikai regionális, nemzeti és nemzetközi szintű kidolgozásához (Európai Ügynökség 2014b).

Miközben hangsúlyozza annak szükségességét, hogy újból a méltányosság szemszögéből végzett monitoringra összpontosítsunk, a 4. fenntartható fejlődési cél megjegyzi, hogy az adatoknak megbízhatónak, időszerűnek és kategóriák szerint bontottnak kell lenniük. Ez a méltányosságra való összpontosítás nagyobb kapacitást igényel a részvételre és a tanulási eredményekre vonatkozó adatok minden szinten történő elemzéséhez (UNESCO, 2017b). Ezenkívül az adatok hozzáférhető és felhasználóbarát módon történő bemutatása elősegíti azok összes érintett általi felhasználását, miközben a folyamatos fejlesztésen munkálkodnak.

Az Ügynökség megjegyzi, hogy az oktatás bármely formájához való hozzáférés méltányossági kérdés, amely minden más kérdés előfeltétele (Európai Ügynökség, 2020). Az Ügynökség közösen egyeztetett fogalommeghatározásokat biztosít, hogy – túlmutatva az iskolarendszereken – támogassa az olyan tanulókra vonatkozó adatok gyűjtését, akik semmilyen elismert oktatási formában nem vesznek részt. Jelentésében (uo.) azt is elismeri, hogy egyes tanulók „láthatatlanok” lesznek, vagyis nem azonosítja őket semmilyen adat- vagy monitoringrendszer, és nem jelennek meg egyetlen adatbázisban sem. Hangsúlyozza, hogy bár ezen tanulók száma elenyésző lehet, az országoknak el kell ismerniük, hogy léteznek, és fontolóra kell venniük az adatgyűjtés különböző formáit, hogy láthatóbbá tegyék őket.

A *Globális oktatási monitoring jelentés* (UNESCO, 2020) a befogadással kapcsolatos adatgyűjtés két kulcsfontosságú célját határozza meg:

Először is, az adatok rávilágíthatnak az egyes tanulói csoportok oktatási lehetőségeinek és eredményeinek hiányosságaira. Meg tudják határozni azokat, akik ki vannak téve a lemaradás veszélyének, és azonosíthatják a befogadás útjában álló akadályokat. Másodsor pedig az arra vonatkozó adatok birtokában, hogy kik és miért maradnak le, a kormányok bizonyítékokon alapuló szakpolitikákat dolgozhatnak ki, és monitorozhatják azok végrehajtását (65. o.).



Fontos kihívás ezen a munkaterületen, hogy míg a befogadással kapcsolatos adatgyűjtésnek a teljes tanulói populáció jogaira kell összpontosítania, addig a rendszerszintű adatoknak kifejezetten a tanulók azon csoportjait kell vizsgálniuk, akiket a marginalizáció, a kirekesztés vagy az alulteljesítés veszélye fenyegethet (Ainscow és mtsai., 2016).

Noha rendelkezésre állhatnak olyan területekkel kapcsolatos statisztikai információk, mint a tanulók iskolai jelenléte, viselkedése és előmenetele, egyre gyakrabban fejlesztenek a tanulók nyomon követésére és az iskola által hozzáadott értékről való információszolgáltatásra szolgáló rendszereket. Míg kvalitatív információk gyűjthetők az érintettek körében végzett felmérésekből stb., Ainscow és mtsai. kimondják, hogy:

... a statisztikai adatok önmagukban nagyon keveset árulnak el. Az ilyen adatok akkor kelnek életre, amikor a „bennfentesek” azokat alapos vizsgálatnak kezdik alávetni és közösen kérdéseket feltenni azok jelentőségét illetően, amelynek következtében részletes tapasztalataik és tudásuk befolyást gyakorolnak az értelmezés folyamatára (uo., 29. o.).

Alapvetően fontos, hogy az adatok az oktatás tágabb értelmezését tükrözzék, és túlmutassanak az eredmények összehasonlítás céljából történő mérésén, annak mérése érdekében, hogy mit tartanak igazán értékesnek az inkluzív nevelés-oktatásban iskolai, helyi, regionális, nemzeti, sőt nemzetközi szinten.



Valamennyi tanuló támogatása és a többségi iskolák kapacitásának növelése érdekében a szakosított ellátás kialakítására irányuló stratégia, amely részletezi az ágazatokon átívelő munkát és a teljes személyzet szakmai fejlődését.

Az inkluzív nevelés-oktatás iránti elkötelezettségen belül a vezetőknek egyértelműnek kell lenniük a tekintetben, hogy a szakértelem és a szakosított ellátásból származó erőforrások hogyan támogathatják a befogadóbb rendszerre való átállást, miközben továbbra is minőségi támogatást biztosítanak a potenciálisan kiszolgáltatott csoportokból származó tanulók számára.

E dilemmára tekintettel az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája (2016) megjegyzi, hogy hasznos mérlegelni a szükségletek, jogok és lehetőségek közötti különbségtételt:

Minden gyermeknek megvannak a maga igényei (például a megfelelő tanításra), de joguk van arra is, hogy teljes mértékben részesei legyenek egy olyan közös szociális intézménynek (egy helyi többségi iskolának), amely számos lehetőséget kínál a számukra. A szülők túl gyakran kénytelenek választani aközött, hogy biztosítják gyermekük igényeinek kielégítését (ami néha speciális iskolában való elhelyezést jelent), vagy biztosítják, hogy gyermekük ugyanolyan jogokkal és lehetőségekkel rendelkezzen, mint a többiek (ami a Salamancai Nyilatkozat szerint többségi iskolában való elhelyezést jelent) (35. o.).



Hangsúlyozza, hogy a cél egy olyan rendszer létrehozása kell, hogy legyen, amelyben ezekre a választásokra már nincs szükség.

Az átmenet időszakában a szakosított ellátás fontos szerepet játszhat azért, hogy erőforrás-központokká alakul át a többségi iskolák támogatására (UNESCO, 2017a). Az ilyen központoknak támogatniuk kell az iskolákat abban, hogy:

- fejlesszék a sokszínűbb tanulói igények kielégítésére való képességeiket;
- fejlesszék a helyi és iskolavezetőknek, valamint a pedagógusoknak a többi szakemberrel való együttműködés erősítésére irányuló kompetenciáit, annak érdekében, hogy valamennyi tanulót magas színvonalon támogassanak.



Azon iskolavezetők fejlesztésére és támogatására irányuló stratégia, akik másokkal együttműködve egy befogadó és méltányos iskolai szellemiség kialakításán dolgoznak, amelyet erős kapcsolatok, magas elvárások, proaktív és megelőző jellegű megközelítések, rugalmas szervezet és támogatási folyamat jellemeznek, hogy beavatkozhasanak, ha a tanulókat kudarc és kirekesztés veszélye fenyegeti.

A hatékony iskolavezetés pozitív hatással van a diákok eredményére, a tanítás minőségére és a személyzet motivációjára (Európai Bizottság, 2017b). Az Ügynökség azt javasolja a vezetők számára, hogy:

.... valamennyi tanulóért vállaljanak felelősséget, és mindannyiukat értékeljék. A tanulók teljes körű részvételének és bevonásának biztosításán dolgozzanak egy egyértelmű irányvonal meghatározásával, a személyzet és más érintettek fejlesztésével, valamint minden rendelkezésre álló bizonyíték, tapasztalat és szakértelem felhasználásával, annak érdekében, hogy együttműködve létrehozzák a tanulói közösséget és azt fenntartsák, valamint mindenkit támogassanak a lehető legjobb eredmények elérésében (Európai Ügynökség, 2019c, 10. o.).

Ezenkívül hangsúlyozza az iskolavezetőknek az egyenlőtlenségek kezelésében és a közösségépítésben betöltött szerepét egy olyan kultúrában, ahol értékelik a sokszínűséget.

A rendszer fejlesztésén munkálkodva a vezetők lehetőséget teremthetnek az iskolai személyzet számára arra, hogy:

- az osztálytermi tanítás mellett további szerepeket vállaljanak magukra (például koordináló vagy irányítási szerepek; a kollégák támogatása, beleértve a mentorálást, a szakmai fejlesztést és az iskolafejlesztésben való részvételt is), valamint a rendszer más szintjein is tevékenykedjenek (például projekt munka, tanórán kívüli tevékenységek, együttműködés külső partnerekkel);
- bekapcsolódjanak az oktatási rendszer fejlesztésébe (például iskolai értékelés, szakpolitikai párbeszéd, szakpolitika kidolgozása);



- részt vegyenek az iskolák közötti hálózatokban a szakértelem és az oktatási erőforrások megosztása, az innováció terjesztése vagy az iskolai fejlesztés támogatása érdekében (Európai Bizottság, 2018).

Az Ügynökség összefoglalja a tanulók teljesítményének javításához szükséges kulcsfontosságú intézkedéseket (Európai Ügynökség, 2018e):

- **A teljesítmény növelését ösztönző kultúra létrehozása.** Megköveteli, hogy a vezetők befogadó iskolai szellemiséget alakítsanak ki, amelyet pozitív kapcsolatok és a tanulók jólétére való összpontosítás jellemeznek. A személyzet és más érintettek részt vesznek a kutatásban, és magas elvárásokat támasztanak minden tanulóval szemben.
- **A tanulás korlátainak felszámolása.** Ez megköveteli a vezetőktől, hogy közösen dolgozzanak ki egy hiteles tananyagot, amely támogatja minden tanuló értelmes tanulási lehetőségeihez való hozzáférését az inkluzív pedagógia és az értékelés elsősorban tanulási célú felhasználása révén.
- **A kölcsönös támogatás rendszerének kialakítása.** Ez az intézkedés elismeri a vezetők fontos szerepét abban, hogy támogatást nyújtsanak a tanulóknak, de a tanároknak is, lehetővé téve mindenki számára a tanulási közösségben való fejlődést. A vezetők saját támogatási szükségleteiket is felismerik, és gondoskodnak ezek kielégítéséről, például kapcsolatépítés és együttműködésen alapuló szakmai fejlődés révén.
- **Valamennyi tanulóval való gondoskodás.** Itt a tanulók meghallgatása kulcsfontosságú. A vezetők arra biztatják a tanárokat és másokat, hogy olyan módon reagáljanak, amely ösztönzi a „fejlődő gondolkodásmód” kialakítását a teljesítmény támogatása érdekében.
- **Az irányítás megosztása.** A rendszer különböző – iskolai, helyi, regionális és országos – szintjein dolgozó vezetők bevonják az összes érintettet egy befogadó jövőkép kialakításába, valamint a kollégák és az iskola tágabb közössége elkötelezettségének biztosításába.
- **A fontos dolgokra való összpontosítás.** Az iskolák figyelemmel kísérik a tanulók előmenetelét, részvételét és elkötelezettségét, valamint értékelik a szakpolitikát és a gyakorlatot. A vezetők gondoskodnak arról, hogy az információkat a további fejlődésre használják fel, a tanulókat állítva a középpontba.
- **Jobb eredmények elérése együtt.** A vezetők központi szerepet töltenek be a kollégákkal és a szakemberekkel való iskolai együttműködésben, valamint a más iskolákkal, szervezetekkel és támogató szolgálatokkal való közös munkában. Felismerik a családoknak és a helyi közösség más tagjainak az inkluzív iskolai fejlesztésben betöltött fontos szerepét.



Orientációs keret olyan tanulási és tanítási környezetek kialakítására, ahol figyelembe veszik a tanulók véleményét, továbbá a tanulás és a támogatás személyre szabott megközelítésén keresztül érvényesülnek a jogaik.

Az Európai Bizottság (2017a) a tanítási és tanulási környezetekre vonatkozó törekvést fogalmaz meg. Azt javasolja a tagállamoknak, hogy:

... ösztönözzenek olyan megközelítéseket, amelyek támogatják a tanulókat az oktatás és képzés során, többek között a tanulási tapasztalatokkal kapcsolatos tanulói visszajelzések összegyűjtése révén, azokkal a befogadást és méltányosságot célzó rendelkezésekkel együtt, amelyek a különböző indulási pozíciók kompenzálására törekszenek, vagyis amelyek túllépnek az esélyegyenlőségen, ezzel biztosítva az inkluzív diverzitást és a méltányosság terén való előrelépést (2. o.).

Amikor a tanulókat meghallgatják, és engedik számukra, hogy némi befolyást gyakoroljanak a saját életükre, a pedagógusok és a tanulók társalkotókká válnak a tanítási és tanulási folyamatban. A tanulók, a pedagógusok, a szülők és a közösségek együttműködnek a közös célok elérése érdekében (OECD, 2019).

Alapvető fontosságú, hogy a személyre szabott tanulás és támogatás nem érhető el úgy, hogy a sajátos neveléssel kapcsolatos gondolkodásmódot és gyakorlatot (például az egyénre szabott vagy szegregált csoportos oktatást) átültetik a többségi környezetbe (UNESCO, 2017a). Az iskoláknak el kell távolodniuk attól az elképzeléstől, hogy a „gyermekben meglévő” nehézségekre reagáljanak, és megpróbálják beilleszteni a tanulókat a meglévő rendszerbe. Ehelyett az iskolai struktúrák és folyamatok megváltoztatására kell összpontosítaniuk.

A személyre szabott tanulás azt terjeszti ki, ami mindenki számára elérhető az osztályban, az általános tervezés elveit alkalmazva a tanulásra annak érdekében, hogy minden tanulót, valamint a tanulási és tanítási környezetet is figyelembe vegyék. Ahelyett, hogy az osztály nagy része számára terveznének, majd attól egyes gyermekek esetében eltérnének, a tanároknak többféle stratégiával kell rendelkezniük, amelyeket rugalmasan alkalmazhatnak, hogy a tanulóknak ne kelljen küszködniük vagy kudarcot vallaniuk, mielőtt támogatáshoz juthatnak.

Az összetettebb támogatási igényű tanulóknak további erőforrásokra és szakértők közreműködésére lehet szükségük. A támogatás legfontosabb formája az összes iskola rendelkezésére álló erőforrásokból biztosítható: ezek a tanulókat támogató tanulók, a pedagógusokat segítő pedagógusok, a gyermekeik oktatásában partnerként részt vevő szülők, valamint a közösségek mint az iskolák és más tanulási központok támogatói (az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája, 2016).



ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

Az oktatás hatékony megváltoztatásához szükséges annak felismerése, hogy a végrehajtás éppen olyan fontos, mint maga a szakpolitika kidolgozása. Ez kulcsfontosságú szempont az iskolákat és az osztálytermeket sikeresen elérő szakpolitikákban (OECD, 2020).

Az e jelentésben bemutatott, bizonyítékokon alapuló alapelvek ezért a szakpolitikák kidolgozására és végrehajtására összpontosítanak, és összhangban vannak az Ügynökség tagországainak prioritásaival. Nyilvánvaló, hogy az oktatási rendszerek országonként eltérőek. Dinamikus, többszintű rendszerekről van szó, amelyek további összetettsége a kulturális, társadalmi, vallási és egyéb környezetbeli különbségekből adódik (például a centralizált vagy decentralizáltabb irányítási struktúrák különbségeiből). Ezért, amint Loreman, Forlin és Sharma (2014) rámutatnak, a nemzetközileg releváns mutatók tekintetében nincsenek „gyors megoldások”. Hosszabb távon az országok felhasználhatják az e dokumentumban meghatározott kulcsfontosságú elveket ilyen mutatók kidolgozására. Ezek mind a minőségi, mind a mennyiségi adatok összegyűjtését és értelmezését szolgálhatják az országok saját kontextusának megfelelő minőségbiztosítási és elszámoltathatósági kereteken belül.

Ha a fenti összetevők mindegyike jelen van, akkor az oktatási rendszer minden szintjének együtt kell működnie annak érdekében, hogy igazságosabbá, hatásosabbá és hatékonyabbá váljon a tanulók sokszínűségének elfogadásában és értékelésében, valamint az **összes** tanuló és a rendszer érintettjei teljesítményének növelésében.



IRODALOMJEGYZÉK

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Az önfejlesztő iskolarendszerek felé vezető út: Egy városi kihívás tanulságai]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. és Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Általános iskolák sokszínűségekre adott válaszai: akadályok és lehetőségek]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Alves, I. Pinto, P.C. és Pinto, T. J., 2020. „Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges” [A befogadó nevelés-oktatás fejlesztése Portugáliában: bizonyítékok és kihívások], *Prospects*, 49, 281–296. o.

Az ENSZ fogyatékosággal élő személyek jogaival foglalkozó bizottsága, 2016. 4. általános megjegyzés, 24. cikk: *Az inkluzív oktatáshoz való jog*, 2016. szeptember 2. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Az Európa Tanács emberi jogi biztosa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education* [Az iskolai szegregáció elleni küzdelem Európában a befogadó nevelés-oktatás révén]. Állásfoglalás. Strasbourg: Európa Tanács. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65 (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Az Európai Unió Tanácsa, 2019. *A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a magas színvonalú kisgyermekkorú nevelési és gondozási rendszerekről*. 2019/C 189/02. Brüsszel: Az Európai Unió Tanácsa. [eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Az Európai Unió Tanácsa, 2020. *A Tanács következtetései a jövő európai tanáraitól és oktatóiról*. 2020/C 193/04. Brüsszel: Az Európai Unió Tanácsa. eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Az Európai Unió Tanácsa, 2021. *A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030)*. 6289/1/21 REV 119, 2021. február

Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Valamennyi tanuló megszólítása: Forráscsomag az inkluzív nevelés-oktatás támogatásához]. Genf: Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (Legutóbb felkeresve: 2021. július)



Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluzív tanterv]*. Genf: Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája.

ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Az UNESCO oktatással kapcsolatos 4. fenntartható fejlesztési céllal és a 2030-ig tartó időszakra vonatkozó fejlesztési menetrenddel foglalkozó irányítóbizottsága, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Támogató nyilatkozat. Elszámoltathatóság és az oktatáshoz való jog]*. Párizs: UNESCO

Bešić, E., 2020. „Intersectionality: A pathway towards inclusive education?” [Interszekcionalitás: az inkluzív nevelés-oktatás felé vezető út?], *Prospects*, 49, 111–122. o.

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Komplex oktatási rendszerek irányítása. Bizalom és oktatás]*. Az OECD komplex oktatási rendszerek irányításáról szóló konferenciáján elhangzott vitaindító előadás, Hága, 2015. december 7.

Donnelly, V. J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Decentralizáció – a nemzetközi trendek áttekintése]*. Az Európai Ügynökség oktatási rendszerek decentralizációjával foglalkozó tematikus szemináriumán elhangzott vitaindító előadás, Reykjavík, 2016. október 27.

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [Az oktatáshoz való hozzáférés Európában: a rendszer megváltoztatásának kerete és menetrendje]*. 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 [A szülők bevonásának differenciált, holisztikus és szisztematikus megközelítése irányába tett előrelépés Európában a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében]*. Párizs: Európai Bizottság, 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 [Az iskolák társadalmi befogadásának minőségi címkéi és strukturális indikátorai, beleértve a szülők bevonását szolgáló kapcsolatrendszereket és az egyablakos közösségi központokat is]*. Az Európai Bizottság iskolai oktatásra vonatkozó szakpolitikával foglalkozó munkacsoportjának ülésére meghívott előadó beszéde, Rue Joseph II, Brüsszel, 2015. június 4–5.

Ebersold, S. és Meijer, C., 2016. „Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends” [Az inkluzív nevelés-oktatás finanszírozása: Szakpolitikai kihívások, problémák és trendek], in: A. Watkins és C. Meijer (szerk.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, 8. kötet. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. és Meijer, C., 2019. „Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers” [A befogadó oktatás finanszírozása az oktatás terén fennálló egyenlőtlenségek csökkentése érdekében: trendek, problémák és mozgatórugók], in: M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas és A. J. Artiles (szerk.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage



Egyesült Nemzetek Szervezete, 1989. *Gyermekjogi Egyezmény*, 1989. november 20.

Egyesült Nemzetek Szervezete, 2006. *A fogyatékossgal élő személyek Jogairól szóló egyezmény*

Emberi Jogi Tanács, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [A fogyatékossgal élő gyermekek szerepének erősítése, hogy élhessenek emberi jogaikkal, többek között befogadó nevelés-oktatás révén]*. Az ENSZ emberi jogi főbiztosának jelentése, az Emberi Jogi Tanács 40. ülészsaka, az ENSZ Közgyűlése

Európai Bizottság, 2017a. *A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések a mindenkire kiterjedő magas színvonalú oktatás megvalósítását célzó inkluzív diverzitásról*. 2017/C 62/02

Európai Bizottság, 2017b. *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az iskolák és az oktatás minőségének fejlesztése a fiatalok életkezdési esélyeinek javítása érdekében*. SWD (2017) 165 final

Európai Bizottság, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Tanárok és iskolavezetők az iskolákban, mint tanuló szervezetekben. Vezérelvek az iskolai oktatásra irányuló szakpolitika kialakításához]*. Brüsszel: Oktatásügyi, Ifjúságpolitikai, Sportügyi és Kulturális Főigazgatóság, Iskolák és többnyelvűség

Európai Bizottság, 2020. *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának az európai oktatási térség 2025-ig történő megvalósításáról*. COM (2020) 625 final

Európai Bizottság, 2021. *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az EU gyermekjogi stratégiája*. COM (2021) 142 final

Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Méltányosság az európai iskolai oktatásban: Struktúrák, szakpolitikák és tanulói teljesítmény]*. Eurydice-jelentés. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala

Európai Parlament, Európai Unió Tanácsa, Európai Bizottság, 2017. *A szociális jogok európai pillére*. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala

Európai Unió, 2012. *Az Európai Unió Alapjogi Chartája*. 2012/C 326/02

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [A befogadást támogató szakpolitikák végrehajtásának feltérképezése – Az indikátorfejlesztés kihívásainak és lehetőségeinek feltárása]*. (S. Ebersold és A. Watkins, szerk.). Odense, Dánia.
www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (Legutóbb felkeresve: 2021. október)



Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2012. *Befogadó tanárok profilja*. Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Oktatás mindenki számára: inkluzív nevelés-oktatás Máltán. 2. melléklet: Másodelemzésről szóló jelentés]*. Odense, Dánia

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Inkluzív nevelés-oktatás Európában: Az elmélet gyakorlatba ültetése. Nemzetközi konferencia, 2013. november 18. Kutatók reflexiói]*. Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2015a. *Az Ügynökség álláspontja a befogadó oktatási rendszerekről*. Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [A pedagógusok támogatása a befogadó oktatás előmozdításában. Szakirodalmi áttekintés]*. (A. Kefallinou, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluzív koragyermekkorai nevelés: 32 európai példa elemzése]*. (P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné és M. Kyriazopoulou, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [A befogadó nevelés-oktatás finanszírozása: az egyes országok befogadó nevelési-oktatási rendszereinek feltérképezése]*. (S. Ebersold, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Az inkluzív oktatásban részt vevő tanulók iskolai sikerességének növelése: Szakirodalmi áttekintés]*. (A. Kefallinou, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (Legutóbb felkeresve: 2021. október)



Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [A tanulók iskolai sikerességének növelése: Az önértékelés támogatására szolgáló erőforrás]*. (V. J. Donnelly és A. Kefallinou, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralizáció az oktatási rendszerekben – szemináriumi jelentés]*. (V. J. Donnelly, E. Óskarsdóttir és A. Watkins, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Országszintű szakpolitikai áttekintés és elemzés: Módszertani jelentés – 2018. évi frissített változat]*. (S. Symeonidou, V. J. Donnelly, V. Soriano és A. Watkins, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [A befogadó oktatáspolitikák feltérképezésének elemzési kerete]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold és G. Squires, szerk.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [A befogadó nevelési-oktatási rendszerek finanszírozási politikái: a forrásbiztosítás kulcstényezői az egyenlőtlenségek csökkentésére az oktatásban]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir és A. Watkins, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018d. *A befogadó nevelés-oktatás és a társadalmi befogadás közötti kapcsolatra vonatkozó bizonyíték: Összefoglaló zárójelentés*. (S. Symeonidou, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (Legutóbb felkeresve: 2021. október)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Kulcsfontosságú intézkedések a teljesítmény növelésére: Útmutató tanárok és vezetők számára]*. (V. Donnelly és A. Kefallinou, szerk.). Odense, Dánia. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (Legutóbb felkeresve: 2021. október)



Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [A pedagógusok inkluzív nevelésre-oktatásra való szakmai felkészítése: Szakirodalmi áttekintés]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou és A. Watkins, szerk.). Odense, Dánia.

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

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Az Iskolai Kudarc Megelőzése: Szakirodalmi áttekintés]*. (G. Squires és A. Kefallinou, szerk.). Odense, Dánia.

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

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluzív iskolavezetés: Az európai szakpolitikák vizsgálata]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly és M. Turner-Cmucha, szerk.). Odense, Dánia.

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

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Kimaradnak az iskolából, kimaradnak az adatokból? Iskolába nem járó tanulók az Európai Ügynökség Inkluzív Oktatás Statisztikai Rendszereit Vizsgáló Projektjében (EASIE) – elvi munkadokumentum]*. (A. Watkins és A. Lenárt, szerk.). Odense, Dánia.

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

Loreman, T., Forlin, C. és Sharma, U., 2014. „Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature” [Az inkluzív nevelés-oktatás indikátorainak mérése: A szakirodalom szisztematikus áttekintése], in: C. Forlin és T. Loreman (szerk.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. 3. kötet. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. és Lindqvist, G., 2019. „Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden” [Az inkluzív nevelés-oktatás kontextusnak megfelelő kiigazítása az oktatáspolitikában: Svédország esete], *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77. o.

Moriña, A., 2017. „Inclusive education in higher education: challenges and opportunities” [Inkluzív nevelés-oktatás a felsőoktatásban: kihívások és lehetőségek], *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17. o.

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” [A Warnock-jelentéstől (1978) az oktatási kerettel foglalkozó bizottságig: A sajátos nevelési igényű/fogyatékossgal élő tanulóakra vonatkozó oktatáspolitikák újszerű, kortárs megközelítése], *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/educ.2019.00072 (Legutóbb felkeresve: 2021. július)



OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* [A gyenge iskolai teljesítmény magas ára: A PISA-felmérések eredményei javításának hosszú távú gazdasági hatása]. Párizs: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain* [Univerzális készségek: mely előnye származik az országoknak belőlük]. Párizs: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed* [Gyengén teljesítő tanulók: a lemaradás okai és a felzárkóztatás módjai]. PISA. Párizs: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030* [Az oktatás és a készségek jövője a 2030-ig tartó időszakban: Koncepcionális tanulási keretrendszer. A tanulók 2030-ig megvalósuló bevonása]. [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) (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Az oktatáspolitikai kilátásai 9. Végrehajtási keret a hatékony változtatáshoz az iskolákban]. Párizs: OECD Publishing

UNESCO, 2015. *Az ENSZ 4. fenntartható fejlődési céljának megvalósításáról szóló Incheoni nyilatkozat és cselekvési keretprogram*. Párizs: UNESCO. uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education* [Útmutató a befogadás és a méltányosság biztosításához az oktatásban]. Párizs: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide* [A 4. fenntartható fejlődési cél részletes ismertetése: Oktatás a 2030-ig tartó időszakban – Útmutató]. Párizs: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all* [Globális oktatási monitoring jelentés 2020: Befogadás és oktatás: Mindenki alatt valóban mindenkit értünk]. Párizs: UNESCO

Viennet, R. és Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Az oktatáspolitikai végrehajtása: szakirodalmi áttekintés és javasolt keretrendszer]. OECD Education Working Papers, no 162. Párizs: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. „Inclusive education: Global priority, collective responsibility” [Inkluzív nevelés-oktatás: globális prioritás, kollektív felelősség], *Prospects*, 49, 97–101. o. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (Legutóbb felkeresve: 2021. július)

Titkárság:

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

Brüsszeli Iroda:

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

www.european-agency.org

HU

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

