



Основни принципи

Подкрепа за разработването и прилагането на политики за приобщаващо образование



ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ

**Подкрепа за разработването и прилагането
на политики за приобщаващо образование**



Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование



Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование (Агенцията) е независима и самоуправляваща се организация. Агенцията се финансира от министерствата на образованието на държавите членки и от Европейската комисия с оперативни безвъзмездни средства в рамките на образователната програма на Европейския съюз (ЕС).



Съфинансирано от
Програма „Еразъм +“
на Европейския съюз

Подкрепата на Европейската комисия за изготвянето на настоящата публикация не представлява одобрение на съдържанието, което отразява гледните точки само на авторите и не може да се търси отговорност от Комисията за всяка употреба, която може да бъде използвана за информацията, съдържаща се в нея.

Личните становища, изразени в този документ, не отразяват непременно официалното становище на Агенцията, на нейните държави членки или на Европейската комисия.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Редактори: Верити Дж. Донъли и Аманда Уоткинс

Тази публикация е ресурс със свободен достъп. Това означава, че имате право да я четете, използвате и разпространявате, като посочвате по подходящ начин, че нейният източник е Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование. За повече информация моля, запознайте се с политиката на Агенцията относно свободния достъп: www.european-agency.org/open-access-policy.

Можете да цитирате тази публикация, както следва: Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2021 г. *Основни принципи — Подкрепа за разработването и прилагането на политики за приобщаващо образование*. (ред. В. Дж. Донъли и А. Уоткинс). Одензе, Дания



Този труд е лицензиран с [международния лиценз Признание — Некомерсиално — Без производни 4.0 на Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).
Не можете да промените или превеждате тази публикация без одобрението на Агенцията.

За осигуряване на по-широк достъп този доклад е предоставен на 25 езика в достъпен електронен формат на уеб страницата на Агенцията:

www.european-agency.org

Настоящият текст е превод на оригиналния текст на английски език. В случай на съмнение относно точността на информацията в преводния текст моля, направете справка с оригиналния текст на английски език.

ISBN: 978-87-7110-941-2 (в електронен вид)



Логото на проекта „Основни принципи“ е разработено въз основа на рисунка на Даниела Деметерова от Чехия, която краси корицата на всички публикации по проекта досега.

Секретариат

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

Офис в Брюксел

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



СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	5
УВОД	7
ПОДКРЕПА ЗА РАЗРАБОТВАНЕТО И ПРИЛАГАНЕТО НА ПОЛИТИКИ В ОТДЕЛНИТЕ ДЪРЖАВИ	8
Предизвикателства и възможности	8
Настоящи приоритети	10
Разработване на инструменти за анализ на политиката	11
ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ ЗА 2021 Г.	13
Общият принцип	14
Рамката на законодателството и политиката	16
Оперативните елементи на системите за приобщаващо образование	24
ЗАКЛЮЧИТЕЛНИ БЕЛЕЖКИ	34
БИБЛИОГРАФИЯ	35



ПРЕДГОВОР

Настоящата публикация на Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование (Агенцията) е четвъртата от поредицата „Основни принципи“. Поредицата извежда на преден план основополагащи проблеми за образователните системи, като наред с това отразява постепенната промяна, настъпила в работата на Агенцията през последните 25 години: прехода от тясната съсредоточеност върху специалните образователни потребности на учащите и образованието за деца със специални потребности като специфична образователна услуга към разширяване на обхвата и подобряване на качеството на подкрепата за обучение, което е общодостъпно за всички учащи.

Първата публикация от поредицата „Основни принципи“ беше издадена през 2003 г.: [Основни принципи в образованието за деца със специални потребности — Препоръки за органите, разработващи политики](#). В нея се отправяха препоръки за приобщаване на учащите със специални образователни потребности в общообразователните училища.

Във втората публикация през 2009 г., [Основни принципи за повишаване на качеството в приобщаващото образование — Препоръки за органите, разработващи политики](#), се обобщаваха основните констатации по отношение на политиката от тематичната работа на Агенцията в подкрепа на приобщаването на учащи със специални образователни потребности. Въпреки че вниманието в тази публикация все още беше съсредоточено върху учащите със специални образователни потребности, в нея се подчертаваше, че препоръките се отнасят също и за органите, разработващи общообразователни политики. Така се извеждаше на преден план концепцията за разширяване на участието с цел увеличаване на възможностите за всички учащи.

В третата публикация през 2011 г., [Основни принципи за повишаване на качеството в приобщаващото образование — Практически препоръки](#), вниманието беше насочено отвъд политиката, като се обобщаваха основните принципи от гледна точка на практиката, извлечени от опита на Агенцията в работата по тематични проекти. Тези принципи включваха обръщането на повече внимание на гласа и активното участие на учащите, на отношението и уменията на учителите, на далновидното ръководство и съгласуваните интердисциплинарни услуги — въпроси, които остават актуални в работата на Агенцията и 10 години по-късно.

Днес, през 2021 г. — годината на 25-ия юбилей на Агенцията — най-новата публикация от поредицата „Основни принципи“ има за цел да насочи мисленето по тези въпроси още по-далеч. Тя е съсредоточена върху разработването и прилагането на политики, отразяващи по-широк поглед върху приобщаването. Това е в съответствие с мисията на Агенцията да предоставя данни за разработването на основани на информация политики и за успешното им прилагане на различни равнища на системата и най-вече на равнище училище. Тази насоченост отразява все



по-голямото внимание, което Агенцията обръща на това да бъде активен фактор за промяна на политиката в областта на приобщаващото образование.

Кор Мейер

Директор на Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование



УВОД

През 2020 г. Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование (Агенцията) направи анализ на цялата си основна дейност от 2011 г. насам. При него бяха установени пропуски — области от дейността, които не са обхванати от Агенцията до този момент. Наред с това бяха набелязани припокриващи се области в работата на Агенцията от 2011 г. насам, които могат да се разглеждат като повтарящи се послания относно цялостното прилагане на системите за приобщаващо образование.

Агенцията обобщи тези повтарящи се послания в основни принципи в подкрепа на изпълнението на своята визия за висококачествено образование за всички учащи. В основните принципи се определят необходимите елементи на една цялостна система за приобщаващо образование, която отговаря положително на всички измерения на многообразието на учащите.

Целта на тазгодишната публикация от поредицата „Основни принципи“ е да се подкрепят държавите, които биха искали да преразгледат ключови въпроси на политиката, да доразвият своите възможности за приобщаващо образование и най-вече да преодолеят пропастта между политика и практика.

Тя има за цел:

- да се постигне съответствие с позицията на Агенцията, че визията и крайната цел на приобщаващите образователни системи е всички учащи, на каквато и възраст да са, да имат възможност да получат адекватно, висококачествено образование в общността, в която живеят, редом с приятелите и връстниците си (Европейска агенция, 2015а);
- да се представят основани на доказателства принципи, които подкрепят диалога по ключови въпроси и допринасят за повишаване на осведомеността и за по-нататъшно развитие на мисленето и езика във връзка с приобщаващото образование;
- да се помогне на вземащите решения да разглеждат динамичната образователна система като цяло, като се изведат на преден план важните връзки както на всяко равнище на системата, във всяка организация и във всяка институция, така и между тях;
- да се подпомогне оценката на потенциалното въздействие на планираните промени към по-приобщаваща практика;
- да се осигури основа за съгласуван план за действие за прилагане на политиката на практика.



ПОДКРЕПА ЗА РАЗРАБОТВАНЕТО И ПРИЛАГАНЕТО НА ПОЛИТИКИ В ОТДЕЛНИТЕ ДЪРЖАВИ

Предизвикателства и възможности



Преходът към по-широка концепция за приобщаващото образование налага училищата да бъдат отворени към различията и да преодоляват разнообразни пречки пред ученето, където и да възникват те. Развитието на по-приобщаваща училищна организация, учебен план, система за оценяване, педагогика и подкрепа с течение на времето ще доведе до подобряване на качеството на образованието за всички.

Тази радикална промяна в модела обаче представлява предизвикателство — как да се гарантират правата и да се отговори на потребностите на някои учащи (например на тези с увреждания), които се нуждаят от допълнителна подкрепа, като същевременно се работи за равнопоставеност в образованието за всички. Европейската комисия (2020 г.) заявява, че:

Образователните постижения следва да бъдат разделени от социалния, икономическия и културния статус, за да се гарантира, че образователните и обучителните системи развиват способностите на всяко лице и осигуряват възможност за възходяща социална мобилност (стр. 8).

Политиките, които имат за цел приобщаването на учащи със специфични потребности, следва да се разработват като част от общата образователна политика (Norwich, 2019 г.). И най-вече образованието за деца със специални потребности следва да се разглежда като част от общото образование, която увеличава капацитета на училищата да работят за постигането на висококачествена приобщаваща образователна система, способна да подкрепи разнообразните потребности на всички учащи.

Този подход освен това налага да се отстъпи от „формалното“ оценяване и стигматизацията, съпътстваща предоставянето на отделни възможности за обучение на различни групи както в приобщаваща среда, така и извън нея. Това се отразява и на финансирането, тъй като изисква по-голяма автономия на училищата и на местните общности при разпределянето на ресурси и разработването на стратегии за подкрепа на всички учащи в зависимост от обстоятелствата на всеки един от тях.

Следователно преходът към по-широка концепция относно приобщаването изисква по-голяма гъвкавост, за да се даде възможност на училищата и на общностите да



вземат предвид интерсекционалността — взаимосвързаността на всички социални категоризации като:

... пол, отдалеченост, богатство, увреждане, етническа принадлежност, език, миграция, разселване, лишаване от свобода, сексуална ориентация, полова идентичност и изразяване на половата принадлежност, религия и други вярвания и нагласи (ЮНЕСКО, 2020 г., стр. 4).

Организацията за образование, наука и култура към Организацията на Обединените нации (ЮНЕСКО) отбелязва, че дискриминацията не „засяга само един показател за идентичност“ (пак там, стр. 1). Всички аспекти на идентичността на индивида „се припокриват, създавайки едно цяло, което е различно от съставните идентичности“, които влияят върху начина, по който светът възприема индивида (Vešić, 2020 г., стр. 114).

Планове (включително мониторинг) могат да бъдат съсредоточени върху определени групи, за да се гарантира, че предоставяните образователни услуги отговарят на специфични нужди на учащите. Ефективните структури и процеси обаче следва да са достатъчно гъвкави, за да се отчитат личните характеристики и способности на всички учащи.

Преходът към по-приобщаващо образование следва да включва също промяна в насочеността на предприетите подходи в политиката с течение на времето. Мерките за превенция и интервенция следва да се увеличават за сметка на компенсаторните подходи, които съществуват за учащите, които не са включени напълно в рамката на образователната политика. Европейската комисия (2020 г.) отбелязва необходимостта от намаляване на ниските постижения въз основа на четири стълба:

- наблюдение (позволяване на проследяването и целенасочените действия);
- превенция (по-специално за изложените на риск групи);
- ранна интервенция (за учениците, които вече срещат затруднения);
- компенсиране (за тези, които вече са показали лоши резултати и имат нужда от втори шанс) (стр. 14).

Стратегиите следва да се допълват взаимно, за да се гарантира, че системата осигурява качествена подкрепа за всички учащи.

И накрая, пандемията от COVID-19 подложи на изпитание издържливостта на образователните системи. Въпреки че изостри неравенствата в много области, оттук нататък тя може да предостави възможност за повторно изграждане на по-приобщаваща и справедлива система чрез увеличаване на приобщителната способност на всички нива на училищната система. Съветът на Европейския съюз (2021 г.) обобщава това така:

Пандемията от COVID-19 оказа безпрецедентен натиск върху сектора на образованието и обучението и предизвика масово преминаване към



дистанционно и смесено преподаване и обучение. Този преход създаде различни предизвикателства и възможности за системите и общностите за образование и обучение, като разкри въздействието на цифровото разделение и пропуските в свързаността в държавите членки, както и неравенствата между имотните групи и градските и селските райони, като същевременно постави на преден план потенциала на образованието и обучението за изграждане на устойчивост и насърчаване на устойчивия и приобщаващ растеж (стр. 4).

Настоящи приоритети



През последните години Агенцията разшири фокуса на работата си. Освен това естеството на подкрепата, която Агенцията предлага на членуващите в нея държави, се промени, като сега се обръща повече внимание на подкрепата за разработване на политики и прилагане на политики.

През 2021 г. Агенцията проведе проучване сред членуващите в нея държави, за да определи приоритетите за бъдещата си работа. Най-често срещаните проблеми, посочени от държавите, съответстват на пропуските, установени в анализа, проведен от Агенцията през 2020 г. Те включват:

- мониторинг и оценка на прилагането на политики за приобщаващо образование;
- разработване на стратегии за съвместна работа между секторите (включително мониторинг и оценка) на всички равнища и във всички сектори;
- разработване на рамки за осигуряване на качеството и за отчетност в приобщаващото образование на много равнища/сред много заинтересовани страни;
- гарантиране на ефективен пренос на националните политики на регионално, местно и училищно равнище;
- изграждане на култура за приобщаващо образование и развитие на компетенции в различни професии, равнища на системата и сектори.

Що се отнася до мониторинга и оценката, държавите отбелязаха необходимостта от разработване на стандарти и показатели за мониторинг на ефикасността и ефективността на приобщаващите образователни услуги — особено на въздействието на допълнителната подкрепа и на инициативите, насочени към уязвимите групи. Да се знае „какво работи добре и защо“ е важно, тъй като може да осигури информация за бъдещи планове за насърчаване на приобщаващата практика, да допринесе за активизиране на диалога със заинтересованите страни относно прилагането и разпределението на ресурсите и в дългосрочен план да подобри съгласуваността между регионите, местните райони и училищата.

В контекста на пандемията от COVID-19 много държави са изправени пред по-спешна необходимост да се справят с проблемите на равнопоставеността — по-специално в достъпа до цифрово обучение. Те отчитат факта, че различията в постиженията са се задълбочили и за преодоляването им ще е необходимо да се обърне повече



внимание на ранната интервенция и превенцията в дългосрочен план, както и да се предприемат действия в краткосрочен план. Пандемията изведе на преден план и значението на благополучието на учащите (и на учителите) като важна предпоставка за всички видове обучение. Обучението е малко вероятно да се осъществи, ако социалните и емоционалните потребности не са задоволени в една безопасна училищна среда.

Именно затова е необходимо да бъдат преразгледани рамките за оценяване, за да се гарантира, че по-широкото обучение се признава и цени. Това би дало възможност да се следи напредъкът на учащите (и свързаните с него училищни резултати) в области като психичното здраве и благополучието, които често се смятат за по-малко важни от академичния напредък, но вече се оценяват като съществени за ученето и успеха. Неслучайно много от тези въпроси съответстват на принципи, които са в основата на една устойчива и приобщаваща система, насочена към учащия.

Вследствие на COVID-19 вероятно ще е необходимо да бъде разширен наборът от услуги, например в здравния и в социалния сектор, за да може тези сектори да работят по-тясно с образователния сектор. Успехът в това отношение зависи от съвместната работа от министерско равнище до регионалните и местните служби, за да се осигури подкрепа на училищата за справяне с тези ключови области. Този подход също така извежда на преден план необходимостта от структури и процеси, които дават възможност политиката и практиката да се пренасят ефективно от едно равнище на системата на друго. По-активната съвместна работа между агенциите и службите и между институциите ще подпомогне също така прехода на учащите от едно училище в друго и от един етап на образование в друг, както и постъпването им в учебни заведения за по-нататъшно и висше образование и навлизането им на пазара на труда. Преходът, особено към професионално образование и обучение и заетост, за учащите с увреждания остава предизвикателство в много държави.

По отношение на равнопоставеността много държави изразяват загриженост относно регионалните различия. Разработването на солидни принципи в подкрепа на мониторинга и за подобряване на последователността на практиката би могло отчасти да допринесе за справянето с такива различия. Подобен подход би могъл да доведе до по-справедливо разпределение на ресурсите, за да може минималните стандарти на образователните услуги да бъдат постигнати във всеки регион или местен район.

Изследванията показват, че когато стремежът е националните образователни политики да бъдат приобщаващи, трябва да бъдат разгледани редица въпроси, свързани с политиката (Magnússon, Göransson и Lindqvist, 2019 г.). Ясно е, че много от тези области на политиката са взаимосвързани и не могат да бъдат изследвани изчерпателно сами за себе си.

Разработване на инструменти за анализ на политиката



През 2015—2016 г. Агенцията разработи рамка за преглед и анализ на държавната политика ([CPRA](#)), за да анализира информацията за текущите политики за приобщаващо образование в държавите членки (Европейска агенция, 2018a).



В светлината на опита, натрупан чрез CPRA, работата по одита на отделните държави и разработването на екосистемен модел на приобщаващото образование (Европейска агенция, 2016а, 2017а), Агенцията разработи [Рамка за анализ за целите на картографирането на политиките за приобщаващо образование](#) (Европейска агенция, 2018b) за работата си, свързана с Програмата за подкрепа на структурните реформи на Европейската комисия. Тази рамка се основава на работата на Агенцията за установяване на основните компоненти на системите за приобщаващо образование, договорени с държавите членки. Тя има за цел да се отчете сложността на взаимовръзката между различните равнища, структури и процеси и да се съгласуват по-холистично политиката и практиката.

Тези рамки са оказали влияние върху развитието на основните принципи, изложени в следващия раздел.



ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ ЗА 2021 Г.

Основните принципи за 2021 г. (в текстовите полета по-долу) са обхванати от [общ принцип](#), извлечен от широко приета концепция за основано на права приобщаващо образование.

След това с основните принципи се определят пет изисквания за контекста на [законодателството и политиката](#), свързани със:

1. финансирането и разпределението на ресурсите;
2. управлението;
3. осигуряването на качество и отчетността;
4. професионалното обучение на учителите;
5. учебния план и оценяването.

След това те продължават с осем [оперативни елемента](#) (стратегии, структури и процеси) за системите за приобщаващо образование. Те са свързани със:

1. съвместната работа и комуникацията;
2. участието в приобщаващо образование в ранна детска възраст;
3. прехода;
4. сътрудничеството между училищата, родителите и общността;
5. събирането на данни;
6. развитието на системата за осигуряване на специалисти;
7. училищното ръководство;
8. обучителната среда и гласа на учащите.

Всеки принцип е последван от кратка обосновка, подкрепена от ключова [библиография](#).



Общият принцип



ЮНЕСКО (2020 г.) отбелязва, че международни конвенции като Конвенцията на ООН за правата на детето (Организация на обединените нации, 1989 г.) и Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания (Организация на обединените нации, 2006 г.) невинаги представляват част от националното законодателство. Създаването на единна рамка е от решаващо значение, за да се гарантира, че учащите упражняват всички свои права, както на образование, така и в рамките на образованието. Това се подчертава в първия общ принцип:



В законодателството и в политиката трябва да има ясна концепция за равнопоставено висококачествено приобщаващо образование, договорена със заинтересованите страни. Тя следва да бъде в основата на единна рамка на законодателството и политиката за всички учащи, която е в съответствие с ключови международни и европейски конвенции и съобщения и върху която да бъде изградена основана на правата практика.

Комисарят на Съвета на Европа по правата на човека (2017 г.) отбелязва, че:

... приобщаващото образование изисква промяна в менталитета на цялото общество от това определени деца да се разглеждат като проблем към това да се установяват съществуващите нужди и да се подобряват самите образователни системи. От решаващо значение е обществото като цяло, вземащите решения и всички ангажирани в сферата на образованието да разберат напълно необходимостта от тази промяна на парадигмата (стр. 20—21).

Разработването и най-вече успешното прилагане на закони и политики изискват задълбочен диалог със заинтересованите страни, за да се постигне съгласие за ясно определение на приобщаващото образование. Отправна точка може да бъде позицията на Агенцията, че:

Крайната цел на приобщаващите образователни системи е всички учащи, на каквато и възраст да са, да имат възможност да получат адекватно, висококачествено образование в общността, в която живеят, редом с приятелите и връстниците си (Европейска агенция, 2015а, стр. 1).

Комитетът по правата на хората с увреждания на Организацията на обединените нации (ООН) (2016 г.) описва приобщаващото образование като процес, чиято цел е:

... да се осигурят на всички ученици [...] равнопоставени възможности за обучение, насърчаващо участието, и среда, която най-добре отговаря на техните изисквания и предпочитания (стр. 4).



*Декларацията за образованието от Инcheon и рамката за действие за прилагане на цел за устойчиво развитие 4 (ЮНЕСКО, 2015 г.) имат за цел да се гарантира, че никой няма да бъде изоставен. В тях се изисква държавите да насърчават, да работят за постигането и да осигуряват приобщаващо и равнопоставено качествено образование и учене през целия живот за **всички** като част от Програмата на ООН за устойчиво развитие до 2030 г.*

В стремежа си към осъществяването на тази визия, чрез своето законодателство и политика държавите трябва да поемат ангажимент към правото на всички учащи на приобщаващи и равнопоставени образователни възможности, както е посочено в Конвенцията на ООН за правата на детето (Организация на обединените нации, 1989 г.) и наскоро в член 21 от Хартата на основните права на Европейския съюз (ЕС) (Европейски съюз, 2012 г.), който забранява дискриминацията на каквато и да е основа. Управителният комитет на ЮНЕСКО за ЦУР „Образование 2030“ (2018 г.) подчертава колко важно е всички държави да гарантират, че правото на образование представлява част от националната нормативна уредба и на него се обръща специално внимание в документите относно политиката. ЮНЕСКО (2020 г.) обаче отбелязва, че в много държави международните конвенции не са неразделна част от националното законодателство.

В Стратегията на ЕС за правата на детето (Европейска комисия, 2021 г.) се отбелязва значението на децата като движеща сила на промените и правото им да реализират пълния си потенциал. Мерките следва да гарантират, че икономическите, социалните, културните или личните обстоятелства не се превръщат в повод за дискриминация, която възпрепятства някои деца да се възползват от възможността да се учат с удовлетворение наравно с другите (комисар на Съвета на Европа по правата на човека, 2017 г.). Съветът по правата на човека (2019 г.) отива по-далеч, като заявява, че законите и политиките следва изрично да включват „клауза за недопускане на отказ“, която забранява отказването на прием в общообразователни училища и гарантира непрекъснатост в образованието (стр. 12).

Изключително важно е тази промяна в мисленето да включва и промяна в езика, особено по отношение на учащите с увреждания. Държавите следва да се въздържат от използването на медицински термини, които могат да допринесат за сегрегацията на учащите и да се свързват с по-ниски очаквания и ограничени възможности. Повишаването на осведомеността на всички заинтересовани страни за пълните ползи от приобщаващото образование в дългосрочен план — като основа за по-приобщаващо общество — също е предпоставка за гарантиране на ангажираност към приобщаващото образование и за неговото успешно прилагане.



Рамката на законодателството и политиката



В единната рамка на законодателството и политиката петте ключови изисквания към рамката на законодателството и политиката за приобщаващото образование се определят въз основа на следните принципи.



Гъвкави механизми за финансиране и разпределяне на ресурси, които подпомагат текущото развитие на училищните общности и им позволяват да увеличават капацитета си да реагират на многообразието и да подкрепят всички учащи, без официална диагноза или специален статут.

Няма идеален подход към финансирането на приобщаващото образование. Държавите се различават значително по отношение на децентрализацията, гъстотата на населението и демографските фактори например, както и по отношение на икономическия, социалния и културния контекст и структурата и елементите на образователната система. Правителствата трябва да стимулират взаимодействието и да насърчават мрежите да споделят ресурси, материална база и възможности за развитие на капацитет (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir и Meijer, 2019 г.). Ефективните механизми за финансиране на съвместната работа между различни сектори и агенции, които подкрепят учащите и училищата, могат да подобрят както качеството, така и икономическата ефективност на услугите (ЮНЕСКО, 2020 г.).

Осигуряването на равни възможности за образование за тези, които са изложени на риск от изключване, не е отговорност само на органите, които разработват образователната политика. За това е необходимо редица участници, работещи в тясно съгласувани административни системи, да подкрепят множеството различни аспекти в живота на уязвимите хора. Използването на един доставчик на услуги, който да пренасочва нуждаещите се към други услуги, или предоставянето на множество услуги на едно и също място може да намали дублирането на дейности и допълнително да подобри качеството, тъй като специалистите, предоставящи услуги, общуват помежду си и работят заедно (ЮНЕСКО, 2020 г.).

В цялата система за финансиране и разпределяне на ресурсите трябва да има прозрачност при планирането, с ефективен мониторинг, за да се гарантира, че средствата се използват по предназначение. Това гарантира равнопоставеност и дава възможност всички учащи да извлекат максимална полза от своето образование. Понастоящем често съществуват пропуски и неясноти в информацията и данните относно разпределението на ресурсите за специални и приобщаващи училища и относно разходите както за общи, така и за специфични цели (Европейска агенция, 2016b).

За да приобщат всички учащи, училищата трябва да се развият и да преминат от финансиране, основано на индивидуалните нужди, към общоучилищен подход. Това дава възможност да се осигури универсална подкрепа за всички чрез гъвкаво, ориентирано към учащия, персонализирано обучение. По този начин би следвало да



се подобри капацитетът на училищата да намаляват пречките пред ученето и дискриминационните практики, като променят организацията, преподавателските практики и средата в класната стая (Европейска агенция, 2018с; ОИСР, 2016 г.). Следва да се има предвид, че индивидуалните и компенсаторни подходи обикновено водят до по-високи разходи, тъй като е необходима повече външна подкрепа и експертен опит, за да се компенсира липсата на подготовка на учителите за работа в многообразна среда.

Капацитетът на училищата за увеличаване на мерките за превенция може да бъде допълнително подобрен чрез гъвкаво финансиране, което осигурява достъп до подкрепа от местната общност (напр. за повишаване на ангажираността на учащите чрез по-широки възможности в рамките на учебния план и менторство).

Важно е финансирането и разпределението на ресурсите да бъдат справедливи. Механизмите следва да гарантират, че се обръща внимание на напредъка на учащите, който следва да се свързва с техните резултати, а не само с осигуряването на достъп (напр. с приемането им в общообразователни училища) и с участието в дейности, чрез които не се осъществява реално обучение. Според Агенцията равнопоставеността може да включва:

- равнопоставеност в достъпа;
- равнопоставеност в разпределението на възможностите за обучение и подходяща подкрепа;
- равнопоставеност в реализирането на възможности и възможности за успех в академичното и социалното обучение и във възможностите за преход;
- равнопоставеност при постигане на лична автономия по време и след формалното образование и във възможностите за приобщаване, налични за учащите със СОП [специални образователни потребности], които подпомагат включването им в по-широкото общество (Европейска агенция, 2011 г., стр. 56).

И накрая, държавите следва да имат предвид, че в дългосрочен план приобщаващото образование може да доведе до икономии на разходи. Учащите, които не проявяват интерес към ученето или не постигат успех в училище по някаква причина, е по-вероятно да се нуждаят от допълнителни услуги като възрастни (напр. подпомагане на доходите, жилище, здравеопазване) с висока икономическа и



социална цена за обществото (ОИСР, 2010; 2015 г.). Агенцията констатира, че посещаването на специални училища:

... се свързва с недобра академична и професионална квалификация, заетост в защитена среда, финансова зависимост, по-малко възможности за самостоятелно живеене и ограничени социални контакти след дипломирането (Европейска агенция, 2018d, стр. 11).



Ефективен план за управление, в който се определят ясни роли и отговорности, възможности за сътрудничество и нива на автономия на всички равнища на системата.

Burns (2015 г.) отбелязва, че ефективното управление се осъществява чрез изграждане на капацитет, открит диалог и участие на заинтересованите страни. Управлението е баланс между отчетност и доверие, иновации и избягване на риска, изграждане на консенсус и вземане на трудни решения. Централното равнище остава важно — дори в децентрализираните системи — за да се даде стимул и посока на образованието чрез стратегическа визия, ясни насоки и обратна връзка (Европейска агенция, 2017b). Равнището, на което се създава политиката и се вземат решения обаче — и взаимоотношенията между това равнище и централното — е от решаващо значение. Заинтересованите страни трябва да са наясно с нивото на автономия и вземане на решения в рамките на своите области на отговорност и да бъдат добре подготвени и да получават подкрепа при осъществяването на такива промени. Ainscow (2015 г.) посочва, че органите, разработващи политики, трябва да осъзнаят, че подробностите, свързани с политиката, не подлежат на централно регулиране и с тях по-добре се справят тези, които разбират местния контекст. На тези местни заинтересовани страни следва да се има доверие, че действат в най-добрия интерес на учащите и че ще си сътрудничат в полза на всички.

Donnelly (2016 г.; Европейска агенция, 2017b) твърди, че изграждането на капацитет за повишаване на постиженията на местните общности задължително включва:

- ръководство, което създава предпоставки и се стреми да развива култура на сътрудничество, основана на ясна визия;
- подкрепа за професионално развитие, което повишава индивидуалния и колективния капацитет за предоставяне на висококачествено приобщаващо образование;
- реално приложени иновации, които оставят място участниците да се учат от опита и грешките си;
- отчетност, при която се оценяват по-широките постижения, а не лесноосъществимите мерки, водени от зависещи от пазара сили;
- целево финансиране;



- ясни и недвусмислени национални ценности по отношение на равнопоставеността и приобщаването.

За развитието на такива практики може да е необходима значителна промяна в структурата и културата спрямо отчетността. Това може да включва местните власти да се откажат от практиката на „командване и контрол“ в полза на насърчаването и улесняването на съвместни действия (Ainscow, Dyson, Horwood и Thomson, 2016 г.), като имат предвид, че приобщаващото образование е колективна отговорност (Ydo, 2020 г.).

Съвместната работа на всички системни равнища е от съществено значение. Това следва да включва работа между министерствата на образованието и други министерства, например на социалните грижи и на здравеопазването. Подобно сътрудничество между тези сектори, агенции, организации от третия сектор и училища следва да има и на местно равнище (Европейска агенция, 2018с).

И накрая, управлението следва да гарантира, че вниманието ще бъде насочено към равнопоставеността. Европейската комисия/Европейската изпълнителна агенция за образование и култура (доклад „Евридика“) (2020 г.) отбелязват, че факторите, свързани с управлението (и финансирането), които оказват влияние върху равнопоставеността, включват:

- избор на училище и диференциация на регулаторната рамка;
- академични критерии за прием, ранно проследяване и повтаряне на класа;
- автономия на училищата, която, ако е голяма, може да доведе до различия в качеството и да повлияе на равнопоставеността;
- отчетност, свързана с компетенциите и резултатите на учащите, както и с други мерки;
- мерки за подкрепа на училищата в неравностойно положение и на учащите с ниски постижения;
- извънучилищни дейности.



Цялостна рамка за осигуряване на качество и отчетност при мониторинга, прегледа и оценката, която подкрепя предоставянето на висококачествено образование на всички учащи, със специално внимание върху справедливите възможности за тези, които са изложени на риск от маргинализация или изключване.

Повишаването на осведомеността и диалогът със заинтересованите страни следва да предоставят възможност за постигане на съгласие относно ефективната практика в приобщаващото образование, за оспорване на утвърдени допускания, вярвания и ценности, за определяне на приоритети и оценка на напредъка (Европейска агенция, 2014а). Така може да се доизяснят ролите, отговорностите и отчетността на заинтересованите страни и да се подпомогне разработването на показатели, които



отразяват очакванията. Когато в рамките на системата на учащите се гледа по-холистично, като се отчитат и ценят различията в техните резултати, е необходим по-изчерпателен набор от показатели за качество. ЮНЕСКО (2017а) отбелязва, че:

В държави с тясно формулирани критерии за определяне на успеха, механизмите за мониторинг могат да попречат на развитието на по-приобщаваща образователна система. За една добре функционираща образователна система са необходими политики, които са съсредоточени върху участието и постиженията на всички учащи (стр. 21).

Освен събирането на доказателства за уменията и компетенциите, необходими за успеха на учащите в училище и в бъдещия им живот — или измерването на тези показатели — мониторингът трябва да включва точна и надеждна информация за ресурсите и за други фактори, структури и процеси, които в крайна сметка влияят върху ученето. Такива мерки са особено важни за обучението на малцинствени групи и на учащи, които са потенциално уязвими на ниски постижения, за да се подкрепят практиките на равнопоставеност. Стандартите и показателите за качество могат да помогнат на училищата да включат трайно осигуряването на качеството в своите политики и да работят като образователни институции, които се стремят постоянно да подобряват своите практики (Ebersold и Meijer, 2016 г.).

Чрез показателите за приобщаване в училищата и извън тях може също да се подчертае, че учащият е в центъра на редица системи, които работят заедно, за да оформят неговото развитие (Европейска агенция, 2016а; 2017а). Това от своя страна може да подпомогне последователността и съгласуваността на действията при планирането, изпълнението, мониторинга и оценката на училищно, местно, регионално и национално равнище. По-специално доказателствата от процеса на оценка могат да послужат за укрепване на опита и участието на организацията и за развитието на заинтересованите страни на всички равнища.

Показателите могат да подкрепят разбирането за политиката, стратегията и прилагането и да покажат колко добре една система насърчава постепенната промяна (Downes, 2014а; 2014b). И най-важното: структурните показатели могат да осигурят всеобхватна национална рамка от ключови въпроси, които трябва да бъдат решени (Downes, 2015 г.). Това помага да се определят благоприятните условия за успех, като се зачита професионалната преценка на заинтересованите страни и се избягва спускането на инструкции отгоре.

Преди всичко заинтересованите страни следва да бъдат ангажирани в системата за отчетност, тъй като чувството на съпричастност може да подпомогне съвместното професионално развитие, общия размисъл и непрекъснатите подобрения в училищата и между тях.



Непрекъснат процес на професионално обучение на учителите — първоначалната подготовка, въвеждането в работата и продължаващото професионално развитие на учители и обучители на учители — при който се развиват области на компетентност у всички учители по отношение на оценката и установяването на нуждите, планирането на учебния план (универсален дизайн), приобщаващата педагогика, участието в изследователски дейности и проекти и използването на доказателства.

Съветът на Европейския съюз (2020 г.) подчертава необходимостта от непрекъснат процес на професионално обучение, който:

... да обхваща по-систематично темите и възможностите за обучение, свързани с работата в многоезична и мултикултурна среда, работата с учащи със специални нужди и в неравностойно положение, цифровите педагогически методи, устойчивото развитие и здравословния начин на живот (стр. 5).

Съветът също така признава необходимостта от професионална автономия, за да може да се отговори на редица предизвикателства. Те включват подпомагане на цялостното развитие на учащи с по-различни потребности от обучение и необходимостта от конструктивни и взаимно подкрепящи се взаимоотношения с други заинтересовани страни.

Работата на Агенцията също така изведе на преден план необходимостта от ясни и съгласувани връзки между първоначалната подготовка на учителите, въвеждането в работата и продължаващото професионално развитие, за да се създаде непрекъснатост на професионалното обучение на учителите (включително възможности за формално и неформално обучение) (Европейска агенция, 2015b). Откъслечните инициативи не са достатъчни, за да се подготвят всички учители по-систематично да приобщават всички учащи. Те също така намаляват различията в ефективността на учителите, което влияе върху обучението (Европейска агенция, 2019a).

Подобряването на професионалното обучение на учителите изисква наличието на обучители на учители. Те следва да имат знания и опит в приобщаващото образование, както и практически опит в училищата, за да могат да развиват компетенции у други.

Освен основните ценности и области на компетентност, очертани в *Профила на приобщаващите учители* (Европейска агенция, 2012 г.), за да се подкрепи приобщаващата практика, са необходими компетенции в следните специфични области:

- Познаване и разбиране на функциите на оценяването и използването на информация, за да се подобрява ученето, да се предоставя подкрепа за преодоляване на пречките и да се следят и оценяват подходите на



преподаване. Тези познания могат да се използват и за докладване на родителите и на други заинтересовани страни, както и за оценка на цялостното представяне на училището.

- Способността да се работи с други за планиране на подходящ учебен план, който дава възможност на всички учащи да разгърнат своя потенциал.
- Умения за използване на набор от основани на доказателства стратегии за преподаване, за да се осигури персонализирана подкрепа на всички учащи. Тази подкрепа би следвало да улесни достъпа на учащите до учебни материали и ресурси, да им помогне да обработват информация и да им даде възможност да показват знанието си по различни начини.



Единна рамка на учебния план, която е достатъчно гъвкава, за да предостави подходящи възможности за всички учащи, и рамка за оценяване, която позволява да се признават и потвърждават постиженията и по-широкият напредък.

Трябва да се разработи гъвкава рамка на учебния план, която да осигури основа за планиране на подходящи възможности за обучение за **всички** учащи, без отделни учебни планове, които могат да ограничават очакванията и възможностите за някои уязвими групи.

Международното бюро по образование на ЮНЕСКО (2019 г.) определя приобщаващия учебен план като план, в който:

... се отчитат и намират място разнообразните нужди, предишен опит, интереси и лични характеристики на всички учащи. Стремещт в един приобщаващ учебен план е да се гарантира, че всички ученици са част от споделеното обучение в клас и че се предоставят равни възможности, независимо от различията между учащите.

Както отбелязва ЮНЕСКО (2020 г.) обаче, това определение насочва вниманието към няколко предизвикателства. Първо, съществуват политически разногласия по отношение на вида общество, което хората се стремят да постигнат чрез образование. Второ, съществуват практически предизвикателства при осигуряването на гъвкавост за обслужване на различни контексти и нужди, без да се разделят учащите. Трето, съществуват технически предизвикателства пред това да се гарантира, че учебният план е уместен и изгражда мостове, за да се осигури, че никой учащ не остава встрани, като по този начин се обслужва равнопоставеността.

Alves, Pinto и Pinto (2020 г.) заключават:

Ако училищата се насърчават да бъдат приобщаващи, но има задължителен учебен план, който не позволява на учителите да адаптират съдържанието, педагогическите подходи или оценяването към различните характеристики и потребности на учениците, тогава се



получава парадокс, който може да попречи на истинското приобщаване (стр. 282).

Пандемията от COVID-19 също изведе на преден план необходимостта от гъвкави подходи, по-специално смесено и електронно обучение, за да се отговори на нуждите на учащи с различни потребности и интереси. За тези учащи може да е необходимо да се направят различни адаптации по отношение на темпото, представянето на материала, съдържанието, подходите за работа и т.н.

В тясна връзка с учебния план държавите следва да разработят приобщаваща рамка за оценяване, която дава възможност да се установят и оценят напредъкът и постиженията на всички учащи. Комитетът на ООН по правата на хората с увреждания (2016 г.) заявява, че:

Стандартизираните оценки трябва да бъдат заменени с гъвкави и различни форми на оценяване и признаване на индивидуалния напредък към постигането на широки цели, които осигуряват алтернативни пътища за учене (стр. 9).

Оценяването следва преди всичко да подпомага ученето. То следва да обхваща пълния набор от учебни резултати (т.е. академични и в по-широки области на обучението) чрез учебния план и информалните, неформалните и извънкласните дейности. Тук информацията относно оценяването може да се използва за адаптиране на учебния план и подходите на преподаване, за установяване и преодоляване на пречките пред ученето и осигуряване на информация за вземането на решения за подкрепа.

Когато учителите установят пречките пред ученето чрез текущото оценяване, те следва да работят съвместно със специалисти, за да проучат по-задълбочено както характеристиките на учащия, така и променливите на окръжаващата среда.

Оценяването може да бъде свързано с допустимостта до допълнителни ресурси или услуги (напр. принос от специализирани учители за учащи със зрителни увреждания). Това обаче не бива да води до стигматизация, оттегляне или обучение в отделна среда. Подкрепата следва да се предоставя въз основа на нуждите от подкрепа на учащите, без да се изисква официално сертифициране, което може да доведе до стратегическо поведение.

Периодичното обобщаващо оценяване може да подкрепи текущото оценяване. То може да се използва за отчитане, удостоверяване на напредъка и постиженията, разпределяне на ресурси и групиране на учащите с цел анализ на данни. Ролята на решаващото оценяване обаче следва да е ясна, за да се избегнат непредвидени последици, като преподаване с цел явяване на изпити и евентуално стесняване на учебния план. Постиганията надхвърлят академичните резултати (измерени например чрез стандартизирани тестове) и следва да отразяват „критичното мислене, уменията за съвместна работа, креативността, независимостта и способността за решаване на проблеми“ (Европейска агенция, 2016с, стр. 19). Както беше отбелязано по-горе, рамките за оценяване следва да гарантират, че областите като социалното и емоционалното благополучие, които преди са били разглеждани



като по-малко важни от академичния напредък, се признават за важни за ученето и успеха.

Alves et al. (2020 г.) смятат, че използването на информация за оценяването изисква критично осмисляне на значението на успеха, тъй като „понятията за постижение са свързани с учебния план и с това какви видове и форми на знания се оценяват“ (стр. 282).

И накрая, информацията за оценяването може да осигури основа за мониторинга и оценката на учебния план, подходите на преподаване, стратегиите за подкрепа, групирането на учащите, разпределението на ресурсите и други аспекти на организацията на училището.

Оперативните елементи на системите за приобщаващо образование



Посочените по-долу принципи се отнасят до осем оперативни стратегии, структури и процеси, които се смятат за важни за приобщаваща политика и практика.



Структури и процеси, които създават предпоставки за съвместна работа и ефективна комуникация на всички равнища — между министерства и органи, вземащи решения на регионално и местно равнище, и между служби и дисциплини, включително неправителствени организации и училища.

Образователната политика се оформя във все по-сложна среда, като образователните системи преминават от структури „отгоре надолу“ към по-горизонтални взаимодействия между множество заинтересовани страни (Viennet и Pont, 2017 г.). Това води до промени в подходите към прилагането на политиките, с повече преговори и по-активно участие на учители, училищни ръководители, учащи, органи, разработващи образователни политики на местно и регионално равнище, и др. (ОИСР, 2020 г.).

Комуникацията несъмнено е важен канал както за предаване на послания, така и за обратна връзка. Тя е от жизненоважно значение и за постигането на съгласие между заинтересованите страни, за привличане на обществена подкрепа и за насърчаване на чувство на съпричастност към политиката (ОИСР, 2020 г.).

ЮНЕСКО (2017а) подчертава необходимостта ръководителите на всички равнища да създадат условия за оспорване на неприобщаващи, дискриминационни и несправедливи образователни практики. Това им дава възможност да „изграждат консенсус и ангажираност за прилагане на универсалните ценности на приобщаването и равнопоставеността на практика“ (стр. 26).



Агенцията отбелязва, че наличието на общност за съвместно обучение на местно равнище е ключът към повишаване на постиженията. Подобряването на училищната среда следва да се ръководи от ангажимента на цялата училищна общност към намиране на по-добри начини всички да живеят, работят и учат заедно. Това включва създаване на партньорства, сътрудничество и участие в споделени дейности за постигане на устойчиво развитие (Европейска агенция, 2018e).



Стратегия за увеличаване на участието в качествено приобщаващо образование в ранна детска възраст и подкрепа на семейства в неравностойно положение.

Изследванията показват, че участието на децата в образование и грижи в ранна детска възраст (ОРДВ) има ясни ползи за цялостното им развитие и по-конкретно за представянето им в учебния процес. Тази констатация е особено валидна за учащите в неравностойно положение (Европейска комисия/Европейска изпълнителна агенция за образование и култура/доклад „Евридика“, 2020 г.), тъй като по този начин се подобряват приобщаването им към обществото и дългосрочните им житейски перспективи. Инвестициите в образование и грижи в ранна детска възраст са добри инвестиции само ако услугите са с високо качество, достъпни, приобщаващи и на приемлива цена (Съвет на Европейския съюз, 2019 г.). Тези услуги трябва също така да бъдат „част от интегриран пакет от политики и мерки, основани на правата на децата, чиято цел е да се подобрят резултатите за децата и да се прекрати порочният кръг на предаване на неравностойното положение между поколенията“ (пак там, стр. 1).

Що се отнася до подкрепата за семействата, заведенията за ОРДВ често са мястото, където се осъществява първият личен контакт с родителите. Като такива те могат да представляват добра основа за интегриран подход към услуги като консултиране на родители, изпитващи трудности.

В Европейския стълб на социалните права (Европейски парламент, Съвет на Европейския съюз, Европейска комисия, 2017 г.) са определени редица ключови принципи, по които да се оценява социалната политика. Един от тях е принцип 11, който се отнася за грижите и подкрепата за децата. В него се признава значението на ОРДВ за по-добрата реализация на децата по-късно в живота, правото на образование и качествени грижи на приемлива цена, както и правото на всяко дете на закрила от бедност. Принцип 11 обхваща също така правото на децата от семейства в неравностойно положение на „специални мерки за насърчаване на равните възможности“, за да се гарантира достъпът им до адекватна социална подкрепа и възможности в живота (пак там, стр. 19). В принцип 9 се подчертава правото на положителен баланс между професионалния и личния живот на „родителите и лицата с отговорности за полагане на грижи“, включително „подходящ отпуск, гъвкаво работно време и достъп до услуги за полагане на грижи“ (пак там, стр. 16).



Участието в ОГРДВ се е увеличило през последните години в целия ЕС поради комбинация от фактори. Сред тях са инвестициите в увеличаване на заведенията за полагане на грижи за деца, по-широкият обмен на информация за наличните услуги, по-приемливата цена на ОГРДВ и в някои случаи — въвеждането на задължително посещаване на институции за ОГРДВ.



Стратегия за подпомагане на всички учащи в периода на преход между етапите на образованието — и особено при навлизането им в живота на възрастни — чрез професионално образование и обучение, по-нататъшно и висше образование, независим живот и заетост.

Преходът между образователните равнища изисква координация, за да се гарантира, че предоставянето на образование продължава безпрепятствено. Децата от семейства в неравностойно положение са изправени пред допълнителни предизвикателства при прехода от образование в ранна детска възраст към училище. В такива случаи държавите могат да предоставят езикова подкрепа и финансова помощ в подкрепа на участието (ЮНЕСКО, 2020 г.). Преходът между средно и полувисше или висше образование и интеграцията в обществото обаче често е потруден (Мориња, 2017 г.).

Агенцията е открила недобрия преход към зряла възраст като едно от определенията за неуспех в училище. Според нея факторите на равнище училище, които оказват влияние в това отношение, са свързани с училищната организация и с практики като насърчаване на нагласа за растеж, за да се преодолеят липсата на увереност и ниското самочувствие, премахване на пречките пред ученето и предприемане на подходи за повишаване на мотивацията и ангажираността (Европейска агенция, 2019b).

Изследванията показват, че насочването на учащите — особено в ранна възраст — към професионално обучение на по-ниско равнище може да задълбочи неравенствата в образованието и да повлияе отрицателно на образователните постижения. То възпрепятства някои учащи да преминат към висше образование, без да получат допълнителна квалификация (Европейска комисия/Европейската изпълнителна агенция за образование и култура/доклад „Евридика“, 2020 г.).

Според Европейската комисия (2017a) държавите следва да разработят различни образователни модели, водещи до сертифициране, и да насърчават гъвкави модели за обучение. Това ще даде възможност на всички учащи да получат признати квалификации, да намерят стабилна заетост и да постигнат личностно развитие. Полезно е също така да има пропускливост между различните направления (например между академичното и професионалното), за да се осигури по-голяма гъвкавост и да се улесни изборът на учащите.

И накрая, Агенцията е констатирала, че висококачествените програми за преход в средните училища могат да увеличат вероятността хората с увреждания да намерят работа — особено ако тези програми са базирани в общността (Европейска агенция, 2018d). Образованието в приобщаваща образователна среда може да повлияе и на



вида заетост, до която имат достъп хората с увреждания. Учащите имат възможност да получат повече академични и професионални квалификации, с вероятност за по-широки възможности за заетост.



Структури и процеси за улесняване на сътрудничеството между училищата, родителите и членовете на общността за подпомагане на приобщаващото училищно развитие и подобряване на напредъка на учащите.

Участието на семейството в образователния процес е от решаващо значение. Както отбелязва ЮНЕСКО (2017а) обаче, възможно е родителите да нямат увереност и да се наложи да се работи за развитие на техния капацитет и за изграждане на мрежи.

Международното бюро по образование на ЮНЕСКО (2016 г.) изтъква някои ключови аспекти, които трябва да се вземат предвид при работа със семействата:

- Семействата и общностите имат право на участие и могат да допринесат по редица начини. По-специално те познават децата си, както специалистите не биха могли да ги опознаят.
- Разширяването на участието на семейството и общността е постепенен процес, основан на доверие. Необходими са изключителни усилия за насърчаване на участието на маргинализирани групи.
- Семействата и общностните групи понякога могат да поемат водеща роля като активисти на приобщаващото образование.
- Правото на участие на семействата може да залегне в законодателството или в системата на училищното управление.
- Общностите могат също така да участват успешно в управлението на училищата или на образователната система като цяло.
- Училищата могат да действат като ресурс за общността, като предлагат услуги или осигуряват база за други агенции (стр. 32).



Освен взаимодействието със семейството, сътрудничеството с местната общност помага на училищата да обогатят опита и резултатите на учащите и да подкрепят по-добре младите хора да развият компетенциите, от които се нуждаят. Това може да включва сътрудничество с местни служби, обществени организации, предприятия, други училища, колежи и университети (Европейска комисия, 2017b). Създаването на партньорства с други специалисти (напр. в областта на здравеопазването и социалните грижи или в организации от третия сектор) може допълнително да подпомогне изграждането на капацитет и да разшири уменията на училищните общности да отговарят на по-широк спектър от разнообразни нужди, като същевременно да обогати учебния план и да повиши качеството на образователните услуги за всички учащи.



Система за събиране на данни/информация, която:

- **осигурява обратна връзка за по-нататъшни подобрения в цялата система (напр. мониторинг на достъпа до формално и информално образование, участие, обучение и акредитация);**
- **помага на вземащите решения на всички равнища да различават „сигнали“, които показват, че е необходимо да се предприемат спешни действия по отношение на училищата, които се нуждаят от допълнителна подкрепа.**

От гледна точка на политиката достъпът до достоверни и надеждни данни като доказателствена база за разработването на приобхваща образователна политика на регионално, национално и международно равнище е от съществено значение (Европейска агенция, 2014b).

Необходимостта от преразглеждане на подхода към мониторинга с оглед на равнопоставеността се подчертава и в цел за устойчиво развитие 4, като се отбелязва, че данните следва да бъдат надеждни, навременни и подробни. По-голямото внимание, което си обръща на равнопоставеността, предполага също по-голям капацитет за анализ на данни за участието и учебните резултати на всички равнища (ЮНЕСКО, 2017b). Освен това представянето на данни по достъпен и удобен за потребителя начин подобрява използването им от всички заинтересовани страни и допринася за по-нататъшно подобрене.

Агенцията отбелязва, че достъпът до всяка форма на образование е пряко свързан с равнопоставеността и се явява предпоставка за всички други въпроси (Европейска агенция, 2020 г.). Агенцията осигурява определения, по които е постигнато съгласие, в подкрепа на събирането на данни за учащите, намиращи се извън каквато и да е форма на признато образование, като по този начин излиза извън рамките на училищата. В доклада ѝ (пак там) се признава също, че някои учащи ще останат невидими, т.е. няма да бъдат обхванати в никакви данни или системи за мониторинг и няма да бъдат представени в никоя база данни. Подчертава се, че макар броят на



тези учащи да е много малък, държавите следва да имат предвид, че те съществуват, и да обмислят различни форми на събиране на данни, за да ги направят по-видими.

В Доклада от мониторинга на образованието по света (ЮНЕСКО, 2020 г.) се определят две ключови цели на събирането на данни във връзка с приобщаването:

Първо, данните могат да осветлят различията във възможностите за образование и резултатите на различни групи учащи. Това може да помогне да се установят онези от тях, които са изложени на риск да бъдат изоставени, и да се набележат пречките пред приобщаването. Второ, когато разполагат с данни за това кой е изоставен и защо, правителствата могат да разработват политики, основани на доказателства, и да наблюдават тяхното прилагане (стр. 65).

Важно предизвикателство в тази област е, че докато събирането на данни, свързани с приобщаването, трябва да бъде съсредоточено върху правата на всички учащи, данните, събирани на системно равнище, трябва да бъдат насочени конкретно към онези групи учащи, които може да са изложени на риск от маргинализация, изключване или ниски постижения (Ainscow et al., 2016 г.).

Макар да е налице статистическа информация по въпроси като посещаемост, поведение и напредък на учащите, все повече се развиват системи за проследяване на учащите, които да осигурят информация за добавената стойност от училището. Качествена информация може да бъде извлечена от проучвания на заинтересованите страни и др., но Ainscow et al. отбелязват, че:

... сама по себе си статистическа информация не ни казва кой знае какво. Това, което може да придаде смисъл на такива данни, е запознатите с процесите „отвътре“ да започнат да анализират внимателно данните и да си задават въпроси за тяхното значение, за да повлияят на тълкуването им със своя задълбочен опит и знания (пак там, стр. 29).

От решаващо значение е данните да отразяват широк поглед върху образованието, а не да се ограничават само до измерването на резултатите за целите на сравнението, за да може да се измери какво наистина се цени в приобщаващото образование на училищно, местно, регионално, национално и дори международно равнище.



Стратегия за разработване на специализирани услуги в подкрепа на всички учащи и за повишаване на капацитета на общообразователните училища, в която подробно се описват работата между различни сектори и професионалното развитие на целия персонал.

В рамките на ангажимента към приобщаващото образование ръководителите трябва да са наясно как опитът и ресурсите на специалните учители могат да подкрепят преминаването към по-приобщаваща система, като същевременно гарантират качествена подкрепа за учащите от потенциално уязвими групи.



Предвид тази дилема Международното бюро по образование на ЮНЕСКО (2016 г.) отбелязва, че е полезно да се разгледа разграничението между потребности, права и възможности:

Всички деца имат потребности (например от подходящи методи на преподаване), но също така имат право да участват пълноценно в обща социална институция (местно общообразователно училище), която им предлага редица възможности. Твърде често родителите са принудени да избират между това да се погрижат потребностите на детето им да бъдат задоволени (което понякога означава то да бъде записано в специално училище) и да гарантират, че то ще има същите права и възможности като другите деца (което според Декларацията от Саламанка предполага то да посещава общообразователно училище) (стр. 35).

Целта следва да бъде да се създаде система, при която родителите вече няма да са изправени пред такъв избор.

През преходния период специалните учители могат да играят важна роля, като изпълняват функциите на ресурсни центрове в подкрепа на общообразователните училища (ЮНЕСКО, 2017а). Такива центрове следва да подкрепят училищата:

- да развият капацитета си за посрещане на по-разнообразни потребности на учащите;
- да развият компетенциите на местните и училищните ръководители, както и на учителите, да работят по-активно с други специалисти за осигуряването на висококачествена подкрепа за всички учащи.



Стратегия за развитие и подпомагане на училищни ръководители, които работят заедно с други специалисти за изграждането на училищна етика, насочена към приобщаването и равнопоставеността, със стабилни взаимоотношения, високи очаквания, проактивни и превантивни подходи, гъвкава организация и непрекъсната подкрепа за намеса, когато учащите са изложени на риск от неуспех и изключване.

Ефективното училищно ръководство има положителен ефект върху постиженията на учащите, качеството на преподаване и мотивацията на персонала (Европейска комисия, 2017b). Според Агенцията ръководителите следва:

... да ценят всички учащи и да поемат отговорност за тях. Те следва да се стремят да осигурят пълното участие и ангажираност на учащите, като определят ясна посока, развиват уменията на персонала и на други заинтересовани страни и използват всички налични доказателства, опит и експертни познания, за да създадат и поддържат съвместно учебна общност и да подкрепят всички за постигането на възможно най-добри резултати (Европейска агенция, 2019с, стр. 10).



Агенцията подчертава също ролята на училищните ръководители в преодоляването на неравнопоставеността и изграждането на общност в една културна среда, в която многообразието се цени.

Работейки за подобряване на системата, ръководителите могат да създадат условия училищният персонал:

- да поеме допълнителни функции, освен преподаването в клас (напр. координационни или ръководни функции; оказване на подкрепа на колеги, включително менторство, професионално развитие, участие в развитието на училището), и да работи на други равнища на системата (напр. по проекти, в извънкласни дейности, в сътрудничество с външни партньори);
- да участва в развитието на образователната система (напр. в оценката на училищата, в диалога относно политиките, в разработването на политики);
- да участва в междуучилищни мрежи, за да споделя експертен опит и преподавателски ресурси, да разпространява иновации или да подкрепя училищното развитие (Европейска комисия, 2018 г.).

Агенцията обобщава ключовите действия, необходими за повишаване на постиженията на учащите (Европейска агенция, 2018e):

- **Изграждане на култура, която насърчава подобряването на постиженията.** За това е необходимо ръководителите да развият училищна етика, насочена към приобщаването, с положителни взаимоотношения и акцент върху благополучието на обучаемите. Персоналът и другите заинтересовани страни трябва да участват в научни изследвания и да поддържат високи очаквания за всички учащи.
- **Премахване на ограниченията пред ученето.** За това е необходимо ръководителите да разработят съвместно с персонала учебен план, който действително подкрепя достъпа на всички учащи до съдържателни възможности за обучение чрез приобщаваща педагогика и използване предимно на формиращо оценяване.
- **Разработване на система за взаимна подкрепа.** С това действие се признава важната роля на ръководителите в предоставянето на подкрепа за учащите, но и за учителите, за да се даде възможност на всеки да постигне напредък в рамките на общността на учащите. Ръководителите си дават сметка и за собствените си нужди от подкрепа и гарантират, че те се удовлетворяват, напр. чрез работа в мрежа и съвместно професионално развитие.
- **Грижа за всички учащи.** Тук от решаващо значение е да се чува гласът на учащите. Ръководителите насърчават учителите и други участници да реагират по начини, които насърчават развитието на нагласа за растеж, за да се подкрепят постиженията.
- **Споделено ръководство.** Ръководителите, работещи на различни равнища на системата — училищно, местно, регионално и национално, въвличат всички



заинтересовани страни в разработването на приобщаваща визия и осигуряват ангажираността на колегите и на по-широката общност около училището.

- **Съсредоточаване на вниманието върху важното.** Училищата наблюдават напредъка, участието и ангажираността на учащите и оценяват политиката и практиката. Ръководителите гарантират, че информацията се ползва за по-нататъшно подобрене, като учащите се поставят в центъра.
- **Съвместна работа за по-високи резултати.** Ръководителите са от съществено значение за съвместната работа с колеги и специалисти в училище, както и за сътрудничеството с други училища, организации и служби за подкрепа. Те отчитат важната роля на семействата и на други членове на местната общност в развитието на приобщаващото училище.



Рамка с насоки за разработване на среда за обучение и преподаване, в която се чува гласът на учащите и техните права се реализират чрез персонализирани подходи за обучение и подкрепа.

Европейската комисия (2017а) е определила средата за преподаване и учене, към която се стреми. Тя излага становището, че държавите членки следва:

... да поощряват подходи, които оказват подкрепа на учащите се в процеса на образование и обучение, в т.ч. чрез събиране на обратна информация от учащите се относно опита им в ученето, заедно с разпоредби за приобщаване и справедливост, които имат за цел да компенсират различните изходни позиции, т.е. разпоредби, които отиват отвъд равните възможности, за да се осигурят приобщаване в условията на многообразие и напредък към постигане на справедливост (стр. 2).

Когато учащите се изслушват и им се дава възможност да влияят в известна степен върху собствения си живот, учителите и учащите стават съсъздатели в процеса на преподаване и учене. Учащите, учителите, родителите и общностите работят заедно, за да подкрепят напредъка към постигането на споделени цели (ОИСР, 2019 г.).

Особено важно е да се отбележи, че персонализираното обучение и персонализираната подкрепа не могат да бъдат постигнати чрез въвеждане на нагласи и практики от специалното образование (например индивидуализирани или сегрегирани групови дейности) в общообразователните училища (ЮНЕСКО, 2017а). Училищата трябва да преустановят практиката да реагират на трудностите „вътре“ в детето и да се стремят да вместят учащите в съществуващата система. Вместо това те следва да се съсредоточат върху промяната на училищните структури и процеси.

Персонализираното обучение допълва това, което е достъпно за всеки в класа, като при него се прилагат принципите на универсалния дизайн за обучение, за да се вземат предвид всички учащи и да се отчете средата за обучение и преподаване. Вместо да планират дейностите за по-голямата част от класа и след това да ги адаптират за някои учащи, учителите следва да разполагат с набор от стратегии,



които да използват гъвкаво, така че учащите да не трябва да се борят с трудности или да се провалят, преди да получат достъп до подкрепа.

Учениците, които се нуждаят от по-комплексна подкрепа, може да имат нужда от допълнителни ресурси и принос от специалисти. И все пак най-важната форма на подкрепа може да бъде осигурена с ресурси, които са на разположение на всяко училище — т.е. учащи, които подкрепят други учащи, учители, които подкрепят свои колеги, родители, които участват като партньори в образованието на децата си, и общности, които играят ролята на поддръжници на училищата и на други центрове за обучение (Международно бюро по образование на ЮНЕСКО, 2016 г.).



ЗАКЛЮЧИТЕЛНИ БЕЛЕЖКИ

Ефективната промяна в образованието изисква разбиране, че прилагането е толкова важно, колкото и самата политика. Това е ключов аспект в политиките, които успешно стигат до училищата и класните стаи (ОИСП, 2020 г.).

Именно затова основните на доказателства основни принципи, представени в настоящия доклад, са насочени както върху разработването, така и върху прилагането на политиките, и са в съответствие с приоритетите на държавите — членки на Агенцията. Ясно е, че образователните системи се различават в различните държави. Те са динамични системи с много равнища, които се усложняват допълнително от културни, социални, религиозни и други различия в контекста (например наличие на централизирани или по-децентрализирани структури на управление). Следователно, както посочват Loreman, Forlin и Sharma (2014 г.), няма „бързи решения“ за постигане на международно значими показатели. В дългосрочен план държавите биха могли да използват основните принципи, изложени в настоящия документ, за разработване на такива показатели. Те биха могли да предоставят информация за събирането и тълкуването както на качествени, така и на количествени данни в рамка за осигуряване на качество и отчетност, свързана с конкретния контекст на всяка държава.

Ако всички горепосочени компоненти са налице, тогава всички равнища на образователната система би следвало да работят заедно за постигането на по-голяма равнопоставеност, ефективност и ефикасност при оценяването на многообразието на учащите и повишаването на постиженията на **всички** учащи и заинтересовани страни в системата.



БИБЛИОГРАФИЯ

Ainscow, M., 2015 г. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Към самоподобряващи се училищни системи: уроци от предизвикателствата пред един град]. Абингдън, Оксфордшър: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. и Thomson, S., 2016 г. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Началните училища в отговор на многообразието: пречки и възможности]. CPRT Research Survey 8. Йорк: Cambridge Primary Review Trust. cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (последен достъп през юли 2021 г.)

Alves, I. Pinto, P.C. и Pinto, T.J., 2020 г. 'Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges' [„Развитие на приобщаващо образование в Португалия: доказателства и предизвикателства“]. *Prospects*, 49, 281—296

Bešić, E., 2020 г. 'Intersectionality: A pathway towards inclusive education?' [„Интерсекционалността: път към приобщаващото образование?“]. *Prospects*, 49, 111—122

Burns, T., 2015 г. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Управление на комплексни образователни системи. Доверие и образование.]. Основна презентация, представена на конференцията на ОИСР относно управлението на сложни образователни системи, Хага, 7 декември 2015 г.

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation — an overview of international trends* [Децентрализация — преглед на международните тенденции]. Основна презентация, представена на тематичния семинар на Европейската агенция относно децентрализацията в образователните системи, Рейкявик, 27 октомври 2016 г.

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Достъп до образование в Европа: рамка и план за действие за промяна на системата]. Lifelong Learning Book Series. Дордрехт: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Към диференциран, холистичен и системен подход по отношение на участието на родителите в Европа за превенция на ранното напускане на училище]. Париж: Европейска комисия, програма URBACT, проект Prevent

Downes, P., 2015 г. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools — including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Етикети за качество и структурни показатели за социално приобщаване в училищата — включително релационни системи за участие на родителите и общностни центрове с обслужване „на едно гише“]. Презентация, представена по покана пред групата за училищна политика на Европейската комисия, Rue Joseph II, Брюксел, 4—5 юни 2015 г.



Ebersold, S. и Meijer, C., 2016. 'Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends' [„Финансиране на приобщаващото образование: предизвикателства, проблеми и тенденции в политиката“], във: A. Watkins и C. Meijer (ред.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8. Бингли: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. и Meijer, C., 2019 г. 'Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers' [„Финансиране на приобщаващото образование за намаляване на несъответствието в образованието: тенденции, проблеми и движещи сили“], във: M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas и A.J. Artiles (ред.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Лондон: Sage

Loreman, T., Forlin, C. и Sharma, U., 2014 г. 'Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature' [„Измерване на показателите на приобщаващото образование: систематичен преглед на изследователската литература“], във: C. Forlin и T. Loreman (ред.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education* [Измерване на приобщаващото образование. Гледни точки към приобщаващото образование в международен план]. Vol. 3. Бингли: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. и Lindqvist, G., 2019 г. 'Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden' [„Контекстуализиране на приобщаващото образование в образователната политика: опитът на Швеция“] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67—77

Moriña, A., 2017 г. 'Inclusive education in higher education: challenges and opportunities' [„Приобщаващо образование във висшето образование: предизвикателства и възможности“] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3—17

Norwich, B., 2019 г. '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' [„От доклада на комисията „Уорнок“ (1978 г.) до комисия за рамката на образователната политика: нов съвременен подход към разработването на образователна политика за ученици със специални образователни потребности/увреждания“] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (последен достъп през юли 2021 г.)

Viennet, R. и Pont, B., 2017 г. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Прилагане на образователната политика: преглед на изследователската литература и предложение за рамка]. OECD Education Working Papers, No. 162. Париж: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020 г. 'Inclusive education: Global priority, collective responsibility' [„Приобщаващо образование: глобален приоритет, колективна отговорност“] *Prospects*, 49, 97—101. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (последен достъп през юли 2021 г.)



Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2011 г. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Картографиране на прилагането на политиката за приобщаващо образование: изследване на предизвикателствата и възможностите за разработване на показатели]*. (ред. S. Ebersold и A. Watkins). Одензе, Дания.

www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2012 г. *Profile of Inclusive Teachers [Профил на приобщаващите учители]*. Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2014а. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Образование за всички. Специални потребности и приобщаващо образование в Малта. Приложение 2: Доклад от проучване на литературата]*. Одензе, Дания

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice [Приобщаващото образование в Европа: прилагане на теорията на практика]. Международна конференция, 18 ноември 2013 г. Разсъждения на изследователите*. Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2015а. *Позиция на Агенцията относно приобщаващите образователни системи*. Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (последен достъп през юли 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Оправомощаване на учителите за насърчаване на приобщаващото образование: преглед на изследователската литература]*. (ред. A. Kefallinou). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2016а. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Приобщаващо образование в ранна детска възраст: Анализ на 32 европейски примера]*. (ред. P. Bartolo, E. Björck-Akesson, C. Giné и M. Kyriazopoulou). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (последен достъп през октомври 2021 г.)



Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education* [Финансиране на приобщаващото образование: картографиране на системите за приобщаващо образование на отделните държави]. (ред. S. Ebersold). Одензе, Дания.

www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education – Literature Review* [Подобряване постиженията на всички учащи в приобщаващото образование – Преглед на изследователската литература]. (ред. A. Kefallinou). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review* [Подобряване постиженията на всички учащи: ресурси в подкрепа на самооценката]. (ред. V.J. Donnelly и A. Kefallinou). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report* [Децентрализация на образователните системи – доклад от семинар]. (ред. V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir и A. Watkins). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018* [Преглед и анализ на държавната политика: методологически доклад – актуализация от 2018 г.]. (ред. S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano и A. Watkins). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies* [Рамка за анализ за целите на картографирането на политиките за приобщаващо образование]. (ред. V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold и G. Squires). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (последен достъп през юли 2021 г.)



Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2018с. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Политика за финансиране на приобщаващи образователни системи: ресурсни лостове за намаляване на неравенството в образованието]*. (ред. S. Ebersold, E. Óskarsdóttir и A. Watkins). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2018d. *Доказателства за връзката между приобщаващото образование и социалното включване: заключителен обобщен доклад*. (ред. С. Симеониду). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Ключови действия за подобряване на постиженията: ръководство за учители и училищни ръководители]*. (ред. V. Donnelly и A. Kefallinou). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2019а. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Професионално обучение на учителите за приобщаване: Преглед на изследователската литература]*. (ред. A. De Vroey, S. Symeonidou и A. Watkins). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Предотвратяване на неуспех в училище: преглед на изследователската литература]*. (ред. G. Squires и A. Kefallinou). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2019с. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Приобщаващо училищно ръководство: проучване на политиките в Европа]*. (ред. E. Óskarsdóttir, V. Donnelly и M. Turner-Сmuchal). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (последен достъп през октомври 2021 г.)



Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2020 г. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) — Conceptual Working Paper [Извън училище и извън статистиката? Учащите извън училище в статистиката на Европейската агенция за приобщаващото образование (EASIE) — Концептуален работен документ]*. (ред. А. Watkins и А. Lenárt). Одензе, Дания. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (последен достъп през октомври 2021 г.)

Европейска комисия, 2017а. *Заклучения на Съвета и на представителите на правителствата на държавите членки, заседаващи в рамките на Съвета, относно приобщаване в условията на многообразие с цел постигане на висококачествено образование за всички*. 2017/C 62/02

Европейска комисия, 2017б. *Съобщение на Комисията до Европейския парламент, Съвета, Европейския икономически и социален комитет и Комитета на регионите. Училищно развитие и върхови постижения в областта на преподаването за по-добър старт в живота*. SWD (2017) 165 final

Европейска комисия, 2018 г. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Учителите и училищните ръководители в училищата като организации за учене. Ръководни принципи за разработване на политики в областта на училищното образование]*. Брюксел: ГД „Образование, младеж, спорт и култура“, Училища и многоезичие

Европейска комисия, 2020 г. *Съобщение на Комисията до Европейския парламент, Съвета, Европейския икономически и социален комитет и Комитета на регионите относно постигането на европейското пространство за образование до 2025 г.* COM (2020) 625 final

Европейска комисия, 2021 г. *Съобщение на Комисията до Европейския парламент, Съвета, Европейския икономически и социален комитет и Комитета на регионите. Стратегия на ЕС за правата на детето*. COM (2021) 142 final

Европейска комисия/Европейска изпълнителна агенция за образование и култура/доклад „Евридика“, 2020 г. *Равнопоставеност в училищното образование в Европа: структури, политики и резултати на учениците*. Доклад „Евридика“. Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз

Европейски парламент, Съвет на Европейския съюз, Европейска комисия, 2017 г. *Европейски стълб на социалните права*. Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз

Комисар на Съвета на Европа по правата на човека, 2017 г. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Борба с училищната сегрегация в Европа чрез приобщаващо образование]*. Документ за изразяване на позиция. Страсбург: Съвет на Европа. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65 (последен достъп през юли 2021 г.)

Комитет на ООН по правата на хората с увреждания, 2016 г. *Общ коментар № 4, член 24: Право на приобщаващо образование*, 2 септември 2016 г. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (последен достъп през юли 2021 г.)



Международно бюро по образование на ЮНЕСКО, 2016 г. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Достигане до всички учащи: пакет от ресурси в подкрепа на приобщаващото образование]*. Женева: Международно бюро по образование на ЮНЕСКО.

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (последен достъп през юли 2021 г.)

Международно бюро по образование на ЮНЕСКО, 2019 г. *Inclusive Curriculum [Приобщаващият учебен план]*. Женева: Международно бюро по образование на ЮНЕСКО. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (последен достъп през юли 2021 г.)

ОИСР, 2010 г. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Високата цена на ниските образователни резултати: дългосрочното икономическо въздействие от подобряването на резултатите от PISA]*. Париж: OECD Publishing

ОИСР, 2015 г. *Universal skills: What countries stand to gain [Универсални умения: каква е ползата за държавите]*. Париж: OECD Publishing

ОИСР, 2016 г. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Учениците с ниски резултати: защо изостават и как да им помогнем да успеят]*. PISA. Париж: OECD Publishing

ОИСР, 2019 г. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Бъдещето на „Образование и умения 2030 г.“: концептуална рамка за обучение. Посредническата роля на учениците през 2030 г.]*. oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (последен достъп през юли 2021 г.)

ОИСР, 2020 г. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Перспективи пред образователната политика № 9. Рамка за осъществяване на ефективна промяна в училищата]*. Париж: OECD Publishing

Организация на обединените нации, 1989 г. *Конвенция за правата на детето*, 20 ноември 1989 г.

Организация на обединените нации, 2006 г. *Конвенция за правата на хората с увреждания*

Съвет на Европейския съюз, 2012 г. *Харта на основните права на Европейския съюз*. 2012/C 326/02

Съвет на Европейския съюз, 2019 г. *Препоръка на Съвета от 22 май 2019 г. за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст*. 2019/C 189/02. Брюксел: Съвет на Европейския съюз.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (последен достъп през юли 2021 г.)



Съвет на Европейския съюз, 2020 г. *Заключения на Съвета относно европейските учители и обучители за бъдещето*. 2020/С 193/04. Брюксел: Съвет на Европейския съюз. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (последен достъп през юли 2021 г.)

Съвет на Европейския съюз, 2021 г. *Резолюция на Съвета относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението с оглед на европейското пространство за образование и отвъд него (2021—2030 г.)* 6289/1/21 REV 119, февруари 2021 г.

Съвет по правата на човека, 2019 г. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Създаване на предпоставки за упражняване на човешките права на децата с увреждания, включително чрез приобщаващо образование]*. Доклад на Върховния комисар на ООН по правата на човека, четиридесета сесия на Съвета по правата на човека, Общо събрание на ООН

Управителен комитет на ЮНЕСКО за ЦУР „Образование 2030“, 2018 г. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Изявление за подкрепа. Отчетност и право на образование]*. Париж: ЮНЕСКО

ЮНЕСКО, 2015 г. *Декларация за образованието от Инчеон и рамка за действие за прилагане на цел за устойчиво развитие 4*. Париж: ЮНЕСКО. uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (последен достъп през юли 2021 г.)

ЮНЕСКО, 2017а. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Ръководство за гарантиране на приобщаване и равнопоставеност в образованието]*. Париж: ЮНЕСКО

ЮНЕСКО, 2017б. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 — A Guide [Ключът към цел за устойчиво развитие 4: „Образование 2030“ — Ръководство]*. Париж: ЮНЕСКО

ЮНЕСКО, 2020 г. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Доклад от мониторинга на образованието по света за 2020 г. Приобщаване и образование: всички означава всички]*. Париж: ЮНЕСКО

Секретариат:

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

Офис в Брюксел:

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

www.european-agency.org

BG

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

