



RAPORT  
EURYDICE

# Promowanie różnorodności i włączania w szkołach w Europie

Edukacja  
szkolna

Erasmus+  
Wzbogaca życie, otwiera umysł

Europejska Agencja  
Wykonawcza ds.  
Edukacji i Kultury

Niniejszy dokument został opublikowany przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA, Unit A6 – Platforms, Studies and Analysis).

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2023. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report. (Promowanie różnorodności i włączania w szkołach w Europie. Raport Eurydice) Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

#### **Wersja oryginalna:**

PDF: ISBN 978-92-9488-474-9 doi:10.2797/443509 EC-09-23-157-EN-N

Tekst ukończono we wrześniu 2023 r.

Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2023

© European Education and Culture Executive Agency, 2023

Okładka: © paul - stock.adobe.com

#### **Wersja polska:**

Opracowanie: Krajowe Biuro Eurydice  
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji  
Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa

Tłumaczenie: POLIGLOTA Biuro Tłumaczeń

Redakcja: Aleksandra Filipowicz

Korekta: Maryla Błońska

PDF: ISBN 978-83-67587-35-8



Wydawnictwo  
FRSE

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

Polityka Komisji w zakresie ponownego wykorzystywania dokumentów jest realizowana na mocy decyzji Komisji 2011/833/UE z dnia 12 grudnia 2011 r. w sprawie ponownego wykorzystywania dokumentów Komisji (DZ.U. L 330, 14.12.2011, s. 39). O ile nie zaznaczono inaczej, ponowne wykorzystanie tego dokumentu jest dozwolone na mocy licencji Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) ([creativecommons.org/licenses/by/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)). Oznacza to, że ponowne wykorzystanie jest dozwolone pod warunkiem podania źródła i wskazania, jakie zmiany zostały wprowadzone. W przypadku wykorzystania lub reprodukcji elementów, które nie są własnością UE, należy zwrócić się o zezwolenie bezpośrednio do odpowiednich podmiotów praw autorskich.

# Promowanie różnorodności i włączania w szkołach w Europie

Raport **Eurydice**



# Przedmowa



Jako obywateli Europy łączą nas te same uniwersalne wartości. Włączanie jest jedną z nich. Wielość punktów widzenia i różnorodność doświadczeń wpływają na rozwój inteligencji kulturowej oraz empatii. Zgadzamy się, że każdy, bez względu na pochodzenie, przekonania czy środowisko, z którego się wywodzi, zasługuje na szacunek oraz podkreślamy, że nikt nie powinien być pomijany.

Dlatego bez wątpienia włączanie musi się zaczynać w szkole.

Aby stworzyć wszechstronne środowisko edukacyjne, szkoły muszą uwzględniać różnorodność i włączanie poprzez treści nauczania, metody i codzienne praktyki. Wymaga to również zwracania uwagi na indywidualne uzdolnienia, wyzwania oraz potrzeby. Uczniowie powinni zawsze czuć wsparcie i widzieć możliwości pełnego wykorzystania swojego potencjału. Przeciwdziałanie uprzedzeniom oraz promowanie włączania od najmłodszych lat może pomóc w zapobieganiu nękananiu, przemocy i innym praktykom dyskryminacyjnym.

Komisja Europejska uruchomiła wiele inicjatyw mających na celu promowanie włączających środowisk edukacyjnych, które uwzględniają różnorodność i sprawiają, że uczniowie czują się doceniani oraz szanowani. Znaczenie włączania, różnorodności i dobrostanu w środowisku uczenia się jest jednym z głównych filarów Europejskiego Obszaru Edukacji przedstawionych przez Komisję w 2020 r. Celem przyjętego w 2022 r. [Zalecenia Rady w sprawie dróg do sukcesu szkolnego](#) jest umożliwienie wszystkim uczniom osiągnięcia lepszych efektów uczenia się poprzez udoskonalanie podstawowych umiejętności i ograniczenie przedwczesnego kończenia nauki. W 2023 r. Komisja Europejska utworzyła grupę ekspertów w celu promowania różnych sposobów wspierania uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji oraz dbania o ich dobre samopoczucie w szkole i zdrowie psychiczne.

Raport Eurydice zawiera przegląd inicjatyw podjętych w tym zakresie w europejskich systemach edukacji. Zebrano w nim informacje dotyczące tego, co krajowe władze oświatowe w całej UE robią, aby przeciwdziałać dyskryminacji, oraz w jaki sposób propagują różnorodność i włączanie w szkołach. Raport przedstawia wiele przykładów najnowszych inicjatyw, które, mamy taką nadzieję, zainspirują do działania na rzecz uczynienia naszych społeczeństw i systemów edukacji bardziej włączającymi. Jestem przekonany, że dzięki współpracy możemy zrealizować naszą wspólną wizję zapewniania jedności w różnorodności w naszych szkołach i społeczeństwach.

**Margaritis Schinas**

wiceprzewodniczący Komisji Europejskiej, odpowiedzialny za promowanie europejskiego modelu życia



# Spis Treści

<b>Przedmowa .....</b>	<b>3</b>
<b>Kody i skróty .....</b>	<b>8</b>
Kody krajów .....	8
Skróty i akronimy .....	8
<b>Wnioski .....</b>	<b>9</b>
Wnioski ogólne .....	9
Wnioski według rozdziałów .....	10
<b>Wstęp .....</b>	<b>15</b>
Kontekst polityki UE .....	15
Treść raportu .....	17
Źródła danych i metodologia .....	17
<b>Rozdział 1: Różnorodność i włączanie w kontekście edukacji szkolnej.....</b>	<b>19</b>
1.1. Różnice między różnymi grupami uczniów .....	19
1.2. Dyskryminacja i niekorzystne położenie .....	19
1.3. Podejście przekrojowe .....	21
1.4. Działania na przyszłość .....	21
<b>Rozdział 2: Monitorowanie dyskryminacji i różnorodności w szkołach .....</b>	<b>23</b>
2.1. Instytucje najwyższego szczebla odpowiedzialne za monitorowanie przypadków dyskryminacji w szkołach .....	23
2.2. Przyczyny dyskryminacji w szkołach .....	25
2.3. Gromadzenie zdezagregowanych danych na temat uczniów .....	26
2.4. Współpraca z instytucjami ds. równości i innymi niezależnymi organizacjami .....	28
2.5. Podsumowanie .....	32
<b>Rozdział 3: Regulacje prawne na najwyższym szczeblu, strategie i plany działania promujące różnorodność i włączanie w szkołach .....</b>	<b>34</b>
3.1. Ogólne polityki promujące różnorodność i włączanie .....	35
3.2. Ukierunkowane polityki promujące różnorodność i włączanie .....	38
3.3. Podsumowanie .....	42
<b>Rozdział 4: Promowanie dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej .....</b>	<b>44</b>
4.1. Łatwiejszy dostęp do edukacji szkolnej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami .....	45
4.2. Usuwanie barier architektonicznych i poprawa infrastruktury .....	47
4.3. Wsparcie finansowe na pokrycie dodatkowych wydatków związanych z edukacją włączającą .....	48
4.4. Pomoc i wsparcie socjalne .....	50
4.5. Możliwość kształcenia mieszanego .....	51
4.6. Rekrutacja do szkół i bariery administracyjne .....	52
4.7. Współpraca z rodzicami i rodziną .....	54
4.8. Podsumowanie .....	55
<b>Rozdział 5: Wzmacnianie różnorodności oraz włączania w podstawach programowych i w ocenianiu .....</b>	<b>56</b>
5.1. Promowanie różnorodności i włączania w podstawach programowych .....	56
5.2. Dostosowanie oceniania uczniów do ich potrzeb .....	66
5.3. Podsumowanie .....	70

<b>Rozdział 6: Promowanie ukierunkowanego wsparcia w nauce oraz wsparcia społeczno-emocjonalnego.....</b>	<b>71</b>
6.1. Rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich potrzeb w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego.....	71
6.2. Realizacja wsparcia edukacyjnego oraz społeczno-emocjonalnego .....	75
6.3. Podsumowanie .....	80
<b>Rozdział 7: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli z myślą o promowaniu różnorodności i włączania .....</b>	<b>81</b>
7.1. Różnorodność kadry pedagogicznej .....	81
7.2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie różnorodności i włączania.....	83
7.3. Personel wspomagający w szkołach .....	89
7.4. Podsumowanie .....	91
<b>Bibliografia .....</b>	<b>93</b>
<b>Glosariusz .....</b>	<b>96</b>
<b>Załączniki .....</b>	<b>101</b>
<b>Podziękowania .....</b>	<b>113</b>

## Spis rysunków

<b>Rozdział 2: Monitorowanie dyskryminacji i różnorodności w szkołach .....</b>	<b>23</b>
Rysunek 2.1: Instytucje najwyższego szczebla odpowiedzialne za monitorowanie przypadków dyskryminacji w szkołach, 2022/2023 .....	23
Rysunek 2.2: Główne przyczyny dyskryminacji w szkołach, 2022/2023 .....	25
Rysunek 2.3: Dane dotyczące indywidualnych cech uczniów dostępne dla władz oświatowych najwyższego szczebla, 2022/2023 .....	26
Rysunek 2.4: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a instytucjami ds. równości, 2022/2023.....	28
Rysunek 2.5: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a innymi organizacjami działającymi w obszarze różnorodności i włączania w szkołach, 2022/2023 .....	30
<b>Rozdział 3: Regulacje prawne na najwyższym szczeblu, strategie i plany działania promujące różnorodność i włączanie w szkołach .....</b>	<b>34</b>
Rysunek 3.1: Główne cele regulacji prawnych, strategii i planów działania na najwyższym szczeblu promujących różnorodność i włączanie w szkołach, 2022/2023 .....	34
<b>Rozdział 4: Promowanie dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej .....</b>	<b>44</b>
Rysunek 4.1: Polityki i działania na najwyższym szczeblu promujące dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej, 2022/2023 .....	44
<b>Rozdział 5: Wzmacnianie różnorodności oraz włączania w podstawach programowych i w ocenianiu .....</b>	<b>56</b>
Rysunek 5.1: Zmiany w podstawach programowych od 2018 r., mające na celu wzmocnienie różnorodności i włączania, 2022/2023 .....	57
Rysunek 5.2: Obszary podstaw programowych uwzględniające różnorodność i włączanie, 2022/2023.....	59
Rysunek 5.3: Grupy uczniów wskazane w podstawach programowych uwzględniających różnorodność i włączanie, 2022/2023.....	61



Rysunek 5.4: Zagadnienia związane z różnorodnością i włączaniem w podstawach programowych, 2022/2023 .....	64
Rysunek 5.5: Polityka i środki na najwyższym szczeblu dotyczące dostosowania oceniania do potrzeb uczniów, 2022/2023 .....	67
<b>Rozdział 6: Promowanie ukierunkowanego wsparcia w nauce oraz wsparcia społeczno-emocjonalnego.....</b>	<b>71</b>
Rysunek 6.1: Polityka i środki na najwyższym szczeblu służące rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich potrzeb w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego, 2022/2023 .....	72
Rysunek 6.2: Polityka i środki na najwyższym szczeblu dotyczące uniwersalnego lub ukierunkowanego wsparcia w nauce i społeczno-emocjonalnego, 2022/2023 .....	76
Rysunek 6.3: Grupy uczniów, do których skierowane jest ukierunkowane wsparcie w nauce oraz wsparcie społeczno-emocjonalne, 2022/2023 .....	77
<b>Rozdział 7: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli z myślą o promowaniu różnorodności i włączania .....</b>	<b>81</b>
Rysunek 7.1: Polityka i środki na najwyższym szczeblu promujące rekrutację nauczycieli z różnych środowisk, 2022/2023 .....	82
Rysunek 7.2: Kompetencje w zakresie różnorodności i włączania uwzględnione w standardach kształcenia nauczycieli i/lub programach doskonalenia zawodowego, 2022/2023 .....	83
Rysunek 7.3: Główne zadania personelu wspomagającego zatrudnionego w szkołach, 2022/2023 .....	89
<b>Załączniki .....</b>	<b>101</b>
Tabela 2.2A: Główne przyczyny dyskryminacji w szkołach, 2022/2023 – dane krajowe .....	101
Tabela 2.3A: Dane dotyczące indywidualnych cech uczniów dostępne dla władz oświatowych najwyższego szczebla, 2022/2023 – dane krajowe .....	102
Tabela 2.4A: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a instytucjami ds. równości, 2022/2023 – dane krajowe .....	103
Tabela 2.5A: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a innymi organizacjami działającymi w obszarze różnorodności i włączania w szkołach, 2022/2023 – dane krajowe .....	104
Tabela 3.1A: Główne cele regulacji, strategii i planów działania na najwyższym szczeblu promujące różnorodność i włączanie w szkołach, 2022/2023 – dane krajowe .....	105
Tabela 4.1A: Polityki i środki na najwyższym szczeblu promujące dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej, 2022/2023 – dane krajowe .....	106
Tabela 5.2A: Obszary podstaw programowych uwzględniające różnorodność i włączanie, 2022/2023 – dane krajowe .....	107
Tabela 5.3A: Grupy uczniów wskazane w podstawach programowych promujących różnorodność i włączanie, 2022/2023 – dane krajowe .....	108
Tabela 5.4A: Zagadnienia związane z różnorodnością i włączaniem w podstawach programowych, 2022/2023 – dane krajowe .....	109
Tabela 6.1A: Polityka i środki na najwyższym szczeblu służące rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich potrzeb w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego, 2022/2023 – dane krajowe .....	110
Tabela 6.3A: Grupy uczniów, do których skierowane jest ukierunkowane wsparcie w nauce oraz wsparcie społeczno-emocjonalne .....	111
Tabela 7.2A: Kompetencje w zakresie różnorodności i włączania uwzględnione w standardach kształcenia nauczycieli i/lub programach doskonalenia zawodowego, 2022/2023 – dane krajowe .....	112

# Kody i skróty

## Kody krajów

<b>UE</b> Unia Europejska	<b>FR</b> Francja	<b>Kraje Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA) i kraje kandydujące</b>
<b>Państwa członkowskie</b>	<b>HR</b> Chorwacja	
<b>BE</b> Belgia	<b>IT</b> Włochy	
<b>BE fr</b> Belgia - Wspólnota Francuska	<b>CY</b> Cypr	
<b>BE de</b> Belgia - Wspólnota Niemieckojęzyczna	<b>LV</b> Łotwa	
<b>BE nl</b> Belgia - Wspólnota Flamandzka	<b>LT</b> Litwa	
<b>BG</b> Bułgaria	<b>LU</b> Luksemburg	
<b>CZ</b> Czechy	<b>HU</b> Węgry	
<b>DK</b> Dania	<b>MT</b> Malta	
<b>DE</b> Niemcy	<b>NL</b> Holandia	
<b>EE</b> Estonia	<b>AT</b> Austria	
<b>IE</b> Irlandia	<b>PL</b> Polska	
<b>EL</b> Grecja	<b>PT</b> Portugalia	
<b>ES</b> Hiszpania	<b>RO</b> Rumunia	
	<b>SI</b> Słowenia	
	<b>SK</b> Słowacja	
	<b>FI</b> Finlandia	
	<b>SE</b> Szwecja	

## Skróty i akronimy

<b>DZ</b>	doskonalenie zawodowe nauczycieli
<b>EASNIE</b>	Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej
<b>EEA</b>	Europejski Obszar Edukacji
<b>ELET</b>	przedwczesne kończenie nauki i szkolenia
<b>EFS</b>	Europejski Fundusz Społeczny
<b>ISCED</b>	Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji
<b>KN</b>	kształcenie nauczycieli
<b>LGBTQI+</b>	lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, queer, interseksualne i inne tożsamości seksualne
<b>NGO</b>	organizacja pozarządowa
<b>PISA</b>	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów
<b>SPE</b>	specjalne potrzeby edukacyjne
<b>TALIS</b>	Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się

# Wnioski

## Wnioski ogólne

Każdy uczeń powinien być uwzględniony podczas opracowywania strategii mających na celu wspieranie różnorodności i procesu włączania w szkołach.

- W raporcie zbadano, co władze oświatowe na szczeblu centralnym w całej Europie robią, aby przeciwdziałać dyskryminacji, oraz w jaki sposób promują różnorodność i włączanie w szkołach. Szczególny nacisk położono na ukierunkowane inicjatywy mające na celu wspieranie tych uczniów, którzy są w najbardziej niekorzystnej sytuacji i/lub są narażeni na dyskryminację. Wyniki analizy pokazują, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawni stanowią grupę docelową we wszystkich analizowanych obszarach – takich jak monitorowanie danych, strategiczne ramy polityki, polityka i środki promujące dostęp do edukacji i uczestnictwo w niej, krajowe podstawy programowe, inicjatywy w zakresie uczenia się i wsparcia społeczno-emocjonalnego oraz w obszarach dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Kolejną grupą uczniów, do której kieruje się działania w większości obszarów tematycznych, są uczniowie migranci i uchodźcy oraz uczniowie należący do mniejszości etnicznych, przede wszystkim pochodzenia romskiego. Z wymienionymi grupami wiążą się dwie najczęściej zgłaszane przyczyny dyskryminacji w edukacji szkolnej, które dotyczą specjalnych potrzeb edukacyjnych lub niepełnosprawności i pochodzenia etnicznego.
- Kwestie równości płci są również dość często monitorowane, na przykład przez organy najwyższego szczebla rejestrujące przypadki dyskryminacji w szkołach w ramach inicjatyw współpracy między władzami oświatowymi a niezależnymi organizacjami działającymi na rzecz różnorodności i włączania lub w ramach krajowych podstaw programowych. Uczniowie ze środowisk defaworyzowanych, choć nie są wyraźnie zdefiniowani w raporcie jako grupa docelowa, są również stosunkowo często celem działań, zwłaszcza w ramach polityki i środków promujących dostęp do szkół, i uczestnictwo w edukacji oraz wsparcie społeczno-emocjonalne.
- Z kolei uczniowie LGBTQI+ (lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, queer, interseksualne i inne tożsamości seksualne) oraz uczniowie należący do mniejszości religijnych są znacznie rzadziej celem polityk i środków mających na celu promowanie różnorodności i włączania w szkołach. Pomimo zastrzeżenia, że poszczególne grupy uczniów przedstawione w niniejszym raporcie mają różne potrzeby i problemy, ważne jest, aby każda z nich była brana pod uwagę w polityce mającej na celu promowanie różnorodności i włączania, a tym samym otrzymała wsparcie umożliwiające pełen rozwój.
- W raporcie przedstawiono wiele przykładów najnowszych inicjatyw w zakresie polityki, które mogą być źródłem inspiracji do podejmowania wysiłków mających na celu zwiększenie różnorodności i włączania w edukacji na poziomie krajowym. Raport nie uwzględnia jednak działań realizowanych w szkołach. Analiza skuteczności lub rezultatów polityki również wykracza poza zakres raportu. W związku z tym, aby sformułować kompleksowe ustalenia na temat tego, jak zapewnić wszystkim uczniom dostęp do wysokiej jakości edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych, należy uzupełnić analizę o te brakujące elementy.
- Poniżej przedstawiono wybrane główne wnioski z każdego rozdziału raportu.

## Wnioski według rozdziałów

### Rozdział 1: Różnorodność i włączanie w kontekście edukacji szkolnej

Przeciwdziałanie dyskryminacji i defaworyzacji w szkołach wymaga skupienia się na bardziej sprawiedliwej i włączającej edukacji, która uwzględni specyficzne, wieloaspektowe potrzeby każdego ucznia.

- Znaczenie doceniania różnorodności i pełnego zaangażowania w naukę jest powszechnie sygnalizowane w kluczowych dokumentach kształtujących politykę UE, w tym w strategiach UE na rzecz równości koncentrujących się na przyczynach dyskryminacji wymienionych w *Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*. Jednak wiele dowodów wskazuje na to, że istnieją trwałe różnice w równym dostępie do edukacji, doświadczeniu i wynikach, jeśli chodzi o uczniów o różnych cechach osobowych i społecznych, związanych z ich płcią biologiczną i kulturowo-społeczną, pochodzeniem etnicznym, statusem migranta, religią, niepełnosprawnością, statusem społeczno-ekonomicznym, orientacją seksualną itp.
- Osoby o określonych cechach mogą się zmagać z wieloma barierami w dostępie do zasobów (takich jak wysokiej jakości edukacja powszechna) i mogą być dyskryminowane. Dyskryminacja może mieć charakter strukturalny (np. polityka segregacji lub brak środków na zaspokojenie określonych potrzeb), może być potęgowana przez uprzedzenia (zarówno świadome, jak i niezamierzone) i może być wieloaspektowa (np. nękanie uczniów LGBTQI+ w szkołach – potęgowane, jeśli nauczyciele nie są odpowiednio przeszkoleni, jak powinni reagować w takich przypadkach).
- Ważne jest, aby przyjąć kompleksowe, przekrojowe podejście do kwestii nierówności i dyskryminacji. Na przykład uczeń uchodzący bywa postrzegany tylko przez ten pryzmat – w związku z tym w szkole otrzymuje dodatkowe wsparcie tylko w nauce języka, a w zakresie innych przedmiotów już nie. Polityka i środki sprzyjające włączaniu muszą zatem uwzględniać specyficzne, wieloaspektowe potrzeby każdego ucznia.

### Rozdział 2: Monitorowanie dyskryminacji i różnorodności w szkołach

Chociaż większość krajów europejskich posiada centralne instytucje odpowiedzialne za monitorowanie dyskryminacji i współpracuje z różnymi organizacjami w celu jej zwalczania, ponad połowa systemów edukacji zgłasza brak kompleksowych danych na temat głównych przyczyn dyskryminacji w szkołach.

- Gromadzenie danych i ich monitorowanie może stanowić użyteczne narzędzie zwracania uwagi na grupy zagrożone dyskryminacją i wykluczeniem. Chociaż większość krajów europejskich zgłasza, że instytucje odpowiedzialne za monitorowanie przypadków dyskryminacji działają na szczeblu centralnym, w tym w systemie szkolnictwa, to ponad połowa z nich wskazuje, że nie ma dostępu do kompleksowych danych na temat głównych przyczyn dyskryminacji uczniów w szkołach. Tam, gdzie takie dane istnieją, jako najczęstsze powody dyskryminacji zgłaszane są specjalne potrzeby edukacyjne lub niepełnosprawność oraz pochodzenie etniczne.
- Większość władz oświatowych ma dostęp do zdezagregowanych danych dotyczących indywidualnych cech uczniów, zwłaszcza płci biologicznej i/lub społeczno-kulturowej, specjalnych potrzeb edukacyjnych lub niepełnosprawności, narodowości, kraju urodzenia i statusu społeczno-ekonomicznego. Jednak mniej niż połowa systemów edukacji gromadzi dane na temat statusu ucznia uchodzący / osoby ubiegającej się o azyl lub migranta, także języka, którym uczniowie posługują się w domu, a tylko niewielka ich część ma dostęp do danych na temat pochodzenia etnicznego i wyznania uczniów.
- Systemy edukacji wykorzystują zdezagregowane dane głównie do opracowywania polityki i/lub przeprowadzania ewaluacji. Informacje te pomagają władzom oświatowym zrozumieć wpływ określonego działania na daną grupę uczniów, zapewnić wsparcie lub pomóc szkołom zaplanować odpowiednie programy interwencji, wykorzystując niezbędne środki tam, gdzie są one najbardziej potrzebne.

- Wszystkie systemy edukacji współpracują z niezależnymi instytucjami i/lub organizacjami, w tym z krajowymi organami ds. równości, w celu przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji szkolnej. Jako najczęstsze obszary współpracy wskazuje się rozwój polityki i wsparcie dla szkół w promowaniu różnorodności oraz włączania, wspieranie równości w edukacji i zapobieganie dyskryminacji.

### Rozdział 3: Regulacje prawne na szczeblu centralnym, strategie i plany działania promujące różnorodność i włączanie w szkołach

Wiele spośród strategii i polityk wspiera włączanie uczniów romskich, uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami oraz uczniów migrantów i/lub uchodźców. Natomiast kwestie takie jak promowanie równości płci, zwalczanie antysemityzmu i dyskryminacji uczniów LGBTQI+ rzadko są przedmiotem zainteresowania.

- Regulacje prawne, strategie i plany działania na szczeblu krajowym/centralnym mogą przyczynić się do usuwania barier w edukacji oraz do promowania równości i włączania w szkołach na poziomie systemowym. Wszystkie europejskie systemy edukacji przyjęły takie nadrzędne regulacje. Wiele z nich zostało wprowadzonych w ubiegłych latach i czasami są one powiązane z inicjatywami politycznymi UE (np. plan działania UE przeciwko rasizmowi lub strategia UE na rzecz równości osób LGBTQI+).
- W większości systemów edukacji obowiązują regulacje, w których ogólnym celem jest poprawa funkcjonowania systemu edukacji (poprzez między innymi edukację włączającą, równy dostęp i wsparcie dla osób uczących się), a w wielu z nich regulacje skupiają się na zapobieganiu dyskryminacji i promowaniu równych szans w edukacji oraz na poprawie wyników w nauce i/lub ograniczeniu przedwczesnego kończenia nauki.
- Regulacje najczęściej mają na celu promowanie uczestnictwa i włączania uczniów pochodzenia romskiego. Tuż za nimi plasują się polityki promujące włączanie i wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. Polityki ukierunkowane na inne grupy uczniów, takie jak na przykład uczniowie migranci i/lub uchodźcy, są również powszechnie stosowane. Natomiast strategie koncentrujące się na promowaniu równości płci, zwalczaniu antysemityzmu lub dyskryminacji uczniów LGBTQI+ są znacznie rzadziej formułowane.
- Sukces realizacji każdej polityki uzależniony jest od zapewnienia funduszy i zasobów oraz monitorowania i ewaluacji wyników.

### Rozdział 4: Promowanie dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej

Polityka w zakresie dostępu i pełnego uczestnictwa koncentruje się głównie na edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, pochodzących ze środowisk migrantów, uchodźców lub mniejszości etnicznych, a także na wsparciu finansowym dla uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

- Badania pokazują, że niektóre grupy nie mają zapewnionego równego dostępu do szkół i pełnego uczestnictwa w nauce. W całej Europie polityki i środki mające na celu promowanie dostępu i uczestnictwa uczniów, którzy częściej napotykają różnorodne bariery, są bardzo zróżnicowane. Są one z reguły kierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, uczniów ze środowisk defaworyzowanych oraz uczniów ze środowisk migrantów, uchodźców i mniejszości etnicznych.
- Odsetek uczniów posiadających oficjalne orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i uczęszczających do szkół ogólnodostępnych jest różny w poszczególnych krajach europejskich, a w niektórych jest niski. Systemy edukacji mają zatem na celu upowszechnianie dostępu i pełnego uczestnictwa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez działania dotyczące sposobów oceniania i kierowania rozwoju uczniów, zapewnienie odpowiedniej kadry w szkołach oraz dostosowanie wyposażenia i zapewnienie warunków do nauki.

- Wiele europejskich systemów edukacji zapewnia wsparcie finansowe na pokrycie dodatkowych wydatków w szkołach związanych z niekorzystną sytuacją społeczno-ekonomiczną uczniów w celu zwiększenia dostępności kształcenia i ich zaangażowania w naukę. Istotnym wyzwaniem związanym z finansowaniem pozostaje zapewnienie trwałego, kompleksowego wsparcia, które wykracza poza środki finansowania zapewniane w projektach.
- Ponad połowa systemów edukacji realizuje politykę i stosuje środki promujące kształcenie mieszane, aby ułatwić uczestnictwo uczniom, którzy nie mogą uczęszczać do szkoły z powodów zdrowotnych, a także uczniom migrantom i uczniom z trudnościami w nauce. Mniej więcej w połowie systemów edukacji realizowane są ukierunkowane strategie rekrutacji do szkół zapewniające pierwszeństwo uczniom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji i/lub niwelujące bariery administracyjne, takie jak egzaminy wstępne, dla nowo przybyłych uczniów.

## Rozdział 5: Wzmacnianie różnorodności oraz włączania w podstawach programowych i w ocenianiu

Wszystkie europejskie systemy edukacji promują różnorodność i włączanie za pomocą podstaw programowych i form oceniania, dostosowując je do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami i/lub uwzględniając bariery językowe w przypadku uczniów niebędących rodzimymi użytkownikami języka.

- Chociaż w większości europejskich systemów edukacji kwestie związane z różnorodnością i włączaniem są już uwzględnione w podstawach programowych, w prawie połowie z nich wprowadzono kolejne zmiany mające na celu wzmocnienie tych elementów. Są one realizowane głównie w ramach ogólnych celów podstaw programowych w poszczególnych przedmiotach (np. w edukacji obywatelskiej, naukach społecznych, etyce) lub w ramach nauczania międzyprzedmiotowego (np. w edukacji międzykulturowej/wielokulturowej). Mniej systemów edukacji stosuje – jako środek wspierający – nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, a który różni się od języka wykładowego w szkole.
- Połowa systemów edukacji nie wskazuje w podstawach programowych konkretnej grupy uczniów, jeśli chodzi o różnorodność i włączanie. Wśród tego typu grup najczęściej wymienia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami oraz uczniów należących do mniejszości etnicznych, a następnie migrantów i uchodźców, dziewczęta/chłopców oraz w mniejszym stopniu uczniów ze środowisk społeczno-ekonomicznych będących w niekorzystnej sytuacji i należących do mniejszości religijnych. Uczniowie LGBTQI+ są najrzadziej wymienianą grupą docelową.
- Jeśli chodzi o treść podstaw programowych, najnowsze reformy kładły szczególny nacisk na zapobieganie uprzedzeniom i dyskryminacji. Równie często wskazywano także na kwestie dotyczące praw człowieka, różnych tożsamości, zwalczania stereotypów i podnoszenia świadomości na temat wykluczenia, zastraszania i/lub przemocy. Przeciwdziałanie niedostatecznemu uwzględnianiu lub nawet nieuwzględnianiu mniejszości / określonych grup oraz promowanie języka sprzyjającego włączaniu pojawiają się rzadziej w treści obowiązujących i niedawno zreformowanych podstaw programowych.
- Promowanie różnorodności i włączania w podstawach programowych idzie w parze z dostosowaniem systemów i praktyk oceniania. Dwa najczęściej wykorzystywane przez władze oświatowe sposoby, które mają prowadzić do bardziej włączającego oceniania, to dostosowanie go do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, co ma miejsce w większości systemów edukacji, oraz uwzględnienie barier językowych, na które napotykały osoby niebędące rodzimymi użytkownikami języka nauczania, co jest realizowane w ponad połowie systemów edukacji.

## Rozdział 6: Promowanie ukierunkowanego uczenia się i wsparcia społeczno-emocjonalnego

Systemy edukacji proponują wiele konkretnych polityk i środków mających wesprzeć szkoły w identyfikowaniu i zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych oraz społeczno-emocjonalnych uczniów. Jednocześnie konieczne jest stosowanie podejścia przekrojowego, by sprostać szczególnym problemom i potrzebom każdego z nich.

- W całej Europie najczęściej realizowanymi strategiami i środkami stosowanymi w celu wspierania szkół w określaniu potrzeb uczniów w zakresie uczenia się i wsparcia społeczno-emocjonalnego są te zapewniające dostępność pomocy pedagogiczno-psychologicznej i/lub doradztwa podczas oceny trudności uczniów w nauce oraz te, które są pomocne w rozwiązywaniu problemów z zachowaniem, społeczno-emocjonalnych, rodzinnych itp. Wiele inicjatyw jest również związanych z procedurami orzekania o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniów. Rzadziej stosowane są szczegółowe wytyczne i/lub narzędzia do oceny potrzeb edukacyjnych i społeczno-emocjonalnych uczniów, krajowe testy diagnostyczne potrzeb edukacyjnych oraz wytyczne lub narzędzia do oceny kompetencji językowych.
- Zapewnienie dostępności różnorodnych działań wspierających może pomóc w zaspokojeniu potrzeb wszystkich uczniów. Większość systemów edukacji stosuje politykę i środki gwarantujące wsparcie w nauce w szkołach, zwłaszcza dla określonych grup, takich jak uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, uchodźcy, migranci i uczniowie z mniejszości etnicznych, a także uczniowie ze środowisk defaworyzowanych. Polityka lub środki wsparcia społeczno-emocjonalnego są również powszechnie realizowane, jednak mają one z reguły charakter uniwersalny (tj. przeznaczone są dla wszystkich uczących się) i są w mniejszym stopniu sprofilowane na potrzeby konkretnych uczniów.

## Rozdział 7: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli z myślą o promowaniu różnorodności i włączania

Władze oświatowe zapewniają wiele możliwości kształcenia i szkolenia nauczycieli w zakresie różnorodności i włączania, a także korzystania z pomocy dodatkowego personelu. Jednak zgłaszany brak przygotowania nauczycieli do uczenia w klasach integracyjnych i niewystarczające fundusze na zatrudnienie personelu pomocniczego to wciąż obserwowane wyzwania.

- Przykłady wskazują na brak różnorodności wśród kadry pedagogicznej. Tylko osiem europejskich systemów edukacji wdraża politykę na najwyższym szczeblu lub wskazuje rozwiązania mające na celu rekrutację do szkół nauczycieli z różnych środowisk. Tam, gdzie takie praktyki są stosowane, zachęcają one głównie do rekrutacji nauczycieli niepełnosprawnych lub pochodzących ze środowisk migracyjnych.
- Kompetencje uzyskiwane w ramach kształcenia nauczycieli i/lub doskonalenia zawodowego (DZ) zdefiniowane w legislacji najczęściej odnoszą się do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, różnicowania i indywidualizacji strategii nauczania i oceniania oraz rozumienia zasad włączania i niedyskryminacji. Nieco rzadziej realizowane są programy edukacyjne i szkoleniowe uwzględniające umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, specjalistami i rodzinami oraz nauczania w środowisku wielokulturowym/wielojęzycznym, a także zwiększające świadomość nauczycieli co do uprzedzeń i stereotypów.
- Wskaźnik uczestnictwa nauczycieli w niektórych z wyżej wymienionych programów szkoleniowych jest niski. Na przykład tylko 20% nauczycieli w całej Europie uczestniczyło w doskonaleniu zawodowym dotyczącym nauczania w środowiskach wielokulturowych lub wielojęzycznych, a wielu z nich jest zaniepokojonych brakiem szkoleń i przygotowania do pracy z klasą włączającą, co wskazuje na ewentualną potrzebę zbadania barier oraz zagwarantowania nauczycielom kompetencji koniecznych do wprowadzania różnorodności i włączania w szkołach.



- Personel wspomagający może wspierać w pracy nauczycieli i umożliwiać wszystkim uczniom pełne skorzystanie z zajęć. Większość europejskich systemów edukacji wymaga lub zaleca, aby w szkołach byli dostępni różni specjaliści (np. psychologowie, logopedzi, specjaliści ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, pracownicy socjalni) lub asystenci nauczycieli, a także zapewnia środki finansowe, które umożliwiają szkołom zatrudnienie dodatkowego personelu. Oprócz zapewniania ogólnego wsparcia wszystkim uczniom, którzy mogą go potrzebować, personel wspomagający ma głównie na celu oferowanie ukierunkowanej pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na przykład tym, którzy nie są jeszcze w pełni biegli w języku nauczania (w tym uczniom z Ukrainy) oraz uczniom pochodzenia romskiego. Jednak zebrane dane pokazują, że niedostateczne finansowanie sprawia, że szkoły czasami nie są w stanie zatrudnić niezbędnego personelu wspomagającego.



# Wstęp

Koncepcje równości, wyrównywania szans i włączania stały się kluczowymi zagadnieniami w dyskursie nauk pedagogicznych oraz priorytetem polityki oświatowej w całej Europie. Środowisko szkolne staje się coraz bardziej różnorodne, a przeprowadzane badania wskazują, że uczniowie ze środowisk defaworyzowanych oraz ci, którzy doświadczają dyskryminacji lub nierównego traktowania, osiągają nieproporcjonalnie gorsze wyniki w nauce (European Commission, 2022b).

Pojęcie różnorodności odnosi się do takich cech jak płeć, pochodzenie etniczne, orientacja seksualna, język, kultura, wyznanie oraz sprawność umysłowa i fizyczna (UNESCO, 2017). W kontekście polityki oświatowej koncepcja ta odnosi się również do akceptacji i szacunku rozumianych jako „wzajemne zrozumienie i wyjście poza ograniczoną perspektywę tolerancji” (European Commission, 2018, s. 14).

Równość jest podstawową wartością UE <sup>(1)</sup>. W sensie prawnym zakłada, że wszyscy ludzie powinni być traktowani w ten sam sposób, na zasadzie równości szans. W kontekście pozaprawnym jest to często rozumiane jako sprawiedliwe traktowanie, co może oznaczać zapewnienie równych szans i dostępu oraz sprawiedliwych efektów dla różnych osób, a także ochronę przed niezgodną z prawem dyskryminacją (Loke, 2022). Na przykład w szkołach może to oznaczać różne rodzaje wsparcia dla uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych, co wpływa na promowanie równości efektów (European Commission, 2023).

Pojęcie równości jest zbliżone do koncepcji wyrównywania szans, która uznaje, że poszczególne osoby mają różne potrzeby, które zależą na przykład od barier społeczno-ekonomicznych lub innych (European Commission, 2018). Równy dostęp do edukacji odnosi się zatem do zakresu, w jakim uczący się mogą w pełni korzystać z prawa do kształcenia i szkoleń pod względem możliwości, dostępu, sposobu traktowania i efektów (European Commission, 2006).

Włączanie to podejście, które docenia różnorodność i ma na celu zapewnienie wszystkim równych praw oraz możliwości <sup>(2)</sup>. W edukacji polityka włączająca ma na celu umożliwienie wszystkim uczniom osiągnięcia pełnego potencjału w szkołach ogólnodostępnych, ze szczególną uwagą i wsparciem skierowanymi na uczniów zagrożonych wykluczeniem i osiągających słabe wyniki. Działania te obejmują stosowanie zindywidualizowanego podejścia oraz współpracę z rodzinami i społecznościami lokalnymi (European Commission, 2023).

## Kontekst polityki UE

Na poziomie europejskim przeciwdziałanie nierówności i dyskryminacji ze względu na „płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną” jest zapisane w prawie UE, w art. 8 i 10 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej <sup>(3)</sup>. W związku z tym znaczenie doceniania różnorodności i włączania wszystkich osób uczących się w kształcenie i szkolenie jest powszechnie uznawane w głównych dokumentach określających politykę UE <sup>(4)</sup>. Poprawa jakości i równego dostępu do edukacji jest strategicznym priorytetem Europejskiego Obszaru

---

<sup>(1)</sup> Zob. art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej (Dz.U. C 202 z 7.6.2016, s. 17) oraz Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (Dz.U. C 326 z 26.1.2012, s. 391).

<sup>(2)</sup> Zob. Glosariusz Europejskiej Komisji Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) ([www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary](http://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary)).

<sup>(3)</sup> Wersje ujednolicone Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (Dz.U. C 202 z 7.6.2016, s. 53).

<sup>(4)</sup> Na przykład Europejski filar praw socjalnych, zasada 1: każda osoba ma prawo do edukacji włączającej charakteryzującej się dobrą jakością szkoleń i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwalają jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy ([ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_en](http://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en)).

Edukacji (EOE) <sup>(5)</sup>, który ułatwia państwom członkowskim UE współpracę na rzecz tworzenia stabilnych i włączających systemów szkolnictwa. Jednym z priorytetów ram strategii EOE <sup>(6)</sup> jest potrzeba reagowania na różnorodność osób uczących się i zwiększenia dostępu do wysokiej jakości kształcenia oraz szkoleń sprzyjających włączaniu wszystkich osób uczących się, w tym grup defaworyzowanych i będących w trudnej sytuacji.

Główną inicjatywą w ramach EOE jest zalecenie Rady w sprawie dróg do sukcesu szkolnego <sup>(7)</sup>, które ma na celu zapewnienie lepszych wyników w nauce wszystkim uczniom, niezależnie od pochodzenia lub sytuacji, poprzez poprawę wyników w zakresie podstawowych umiejętności i zmniejszenie wskaźnika przedwczesnego kończenia nauki (ELET). W następstwie inicjatywy EOE Drogi do sukcesu szkolnego w 2023 r. Komisja Europejska utworzyła grupę ekspertów w celu opracowania polityki wspierania środowisk uczenia się i dobrostanu w szkołach oraz tworzących odpowiednie warunki nauki dla wszystkich uczniów.

Potrzeba promowania włączającej, sprawiedliwej i wysokiej jakości edukacji oraz możliwości uczenia się przez całe życie skierowana do wszystkich, w tym osób uczących się mających trudności w dostępie do edukacji i osób wymagających odpowiedniego wsparcia, została również uwzględniona w Zaleceniu Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania <sup>(8)</sup> oraz w Zaleceniu Rady z dnia 29 listopada 2021 r. w sprawie podejść uwzględniających kształcenie mieszane <sup>(9)</sup>. To ostatnie zachęca państwa członkowskie UE do wspierania włączania wszystkich osób uczących się w wysokiej jakości kształcenie i szkolenie poprzez uelastycznienie systemów szkolnictwa, aby uwzględniały szeroki zakres metod pedagogicznych, narzędzi technologicznych, potrzeb osób uczących się i zmieniających się okoliczności.

W latach 2020–2021 Komisja Europejska przyjęła również szereg unijnych strategii na rzecz równości nawiązujących do przyczyn dyskryminacji wskazanych w art. 8 i 10 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Strategie te wymieniają kluczowe działania mające na celu zwalczanie dyskryminacji strukturalnej i stereotypów oraz promowanie różnorodności, równego dostępu i włączania. Strategie równości i polityka włączania obejmują strategię UE dotyczącą równouprawnienia płci na lata 2020–2025 <sup>(10)</sup>, Plan działania UE przeciwko rasizmowi na lata 2020–2025 <sup>(11)</sup> oraz Plan działania na rzecz integracji i włączenia społecznego na lata 2021–2027 <sup>(12)</sup>, a także instrumenty, które koncentrują się na grupach zagrożonych dyskryminacją, takich jak Romowie <sup>(13)</sup>, osoby LGBTQI+ (lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, queer, interseksualne i o innej tożsamości seksualnej) <sup>(14)</sup>, osoby niepełnosprawne <sup>(15)</sup> i osoby pochodzenia żydowskiego <sup>(16)</sup>. Wzmocnienie edukacji włączającej jest traktowane jako priorytetowy wymiar w tych dokumentach strategicznych, ponieważ „kształcenie

<sup>(5)</sup> Zob. najnowsze sprawozdanie w sprawie Europejskiego Obszaru Edukacji (European Commission and Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022b) oraz komunikat Komisji (European Commission and Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022c).

<sup>(6)</sup> Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030), (2021/C 66/01).

<sup>(7)</sup> Zalecenie Rady z dnia 28 listopada 2022 r. w sprawie dróg do sukcesu szkolnego, zastępujące zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki (tekst mający znaczenie dla EOE) (2022/C 469/01). Zob. również dokument roboczy służb Komisji towarzyszący wnioskowi w sprawie zalecenia Rady w sprawie dróg do sukcesu szkolnego (European Commission and Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022a).

<sup>(8)</sup> Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania (2018/C 195/01).

<sup>(9)</sup> Zalecenie Rady z dnia 29 listopada 2021 r. w sprawie podejść uwzględniających kształcenie mieszane na rzecz wysokiej jakości i włączającego szkolnictwa podstawowego i średniego (2021/C 504/03).

<sup>(10)</sup> Zob. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0152](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0152).

<sup>(11)</sup> Zob. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2020:0565:FIN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2020:0565:FIN).

<sup>(12)</sup> Zob. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN).

<sup>(13)</sup> Zob. Nowe unijne ramy strategiczne UE na rzecz równouprawnienia, włączenia społecznego i udziału Romów ([eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0620](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0620)).

<sup>(14)</sup> Zob. strategia na rzecz równości osób LGBTQI+ na lata 2020–2025 ([eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698)).

<sup>(15)</sup> Zob. Strategia na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami na lata 2021–2030 ([eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN)).

<sup>(16)</sup> Zob. Strategia UE na lata 2021–2030 w sprawie zwalczania antysemityzmu i wspierania kultury żydowskiej ([eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615&from=EN)).

i szkolenie są podstawą udanego uczestnictwa w życiu społecznym i jednym z najpotężniejszych narzędzi budowania integracyjnych społeczeństw”<sup>(17)</sup>.

## Treść raportu

W kontekście powyższych koncepcji i rozwiązań w raporcie dokonano analizy strategii i działań realizowanych na szczeblu krajowym/centralnym<sup>(18)</sup>, które promują różnorodność i włączanie w edukacji szkolnej. Raport koncentruje się przede wszystkim na uczniach, którzy najprawdopodobniej są defaworyzowani i/lub dyskryminowani w szkołach, w tym na dziewczętach/chłopcach, uczniach z różnych środowisk migracyjnych, etnicznych i religijnych, uczniach LGBTQI+ oraz uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. Zamiast skupiać się na uniwersalnych politykach i działaniach wspierających wszystkich uczniów w szkołach, które istnieją w wielu systemach edukacji, w raporcie przedstawiono przede wszystkim ukierunkowane inicjatywy promujące dostęp wyżej wymienionych uczniów do wysokiej jakości, włączającej edukacji w szkołach ogólnodostępnych.

Raport zawiera przegląd porównawczy strategii i działań podejmowanych w 39 systemach edukacji w Europie. Przedstawiono tu wiele przykładów z różnych krajów, które ilustrują niektóre z najnowszych zmian w polityce i stanowią przegląd bieżących inicjatyw z całej Europy. W raporcie nie omówiono jednak sposobów realizacji tych polityk ani nie przeanalizowano ich skuteczności i efektów. Prezentacja praktyk na poziomie szkoły również wykracza poza zakres raportu.

Raport składa się z siedmiu rozdziałów.

**Rozdział 1** zawiera teoretyczny i oparty na wynikach badań zarys wybranych głównych wyzwań związanych z różnorodnością i włączaniem w szkołach.

W **Rozdziale 2** przedstawiono niektóre mechanizmy umożliwiające władzom oświatowym na najwyższym szczeblu monitorowanie, zapobieganie i przeciwdziałanie dyskryminacji w edukacji szkolnej.

W **Rozdziale 3** przedstawiono główne, obowiązujące obecnie przepisy, strategie lub plany działania, które mają na celu promowanie różnorodności i włączania w szkołach.

W **Rozdziale 4** omówiono ukierunkowane strategie i działania mające na celu ułatwienie dostępu do edukacji szkolnej oraz uczestnictwa w niej tych uczniów, którzy napotykają na różnorodne bariery.

W **Rozdziale 5** zbadano, czy i w jaki sposób różnorodność i włączanie są uwzględniane w podstawach programowych oraz w jaki sposób metody oceniania są dostosowywane do potrzeb uczniów.

W **Rozdziale 6** przeanalizowano najważniejsze wytyczne, polityki i działania, które pomagają szkołom w zapewnieniu uczniom ukierunkowanego wsparcia edukacyjnego oraz społeczno-emocjonalnego.

W **Rozdziale 7** przedstawiono niektóre z najważniejszych polityk i działań związanych z kadrą pedagogiczną oraz kształceniem i szkoleniem nauczycieli w celu wspierania różnorodności i włączania w szkołach.

Załącznik zawiera dane w podziale na poszczególne kraje.

<sup>(17)</sup> Zob. Plan działania na rzecz integracji i włączenia społecznego na lata 2021–2027 ([eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN)), s. 8.

<sup>(18)</sup> Terminy „krajowy” oraz „na najwyższym szczeblu” odnoszą się do władz centralnych w danym kraju, zwykle na szczeblu krajowym (państwowym) – pełna definicja została przedstawiona w glosariuszu. W raporcie używany jest głównie termin „na najwyższym szczeblu”.

## Źródła danych i metodologia

Głównym źródłem informacji są gromadzone przez sieć Eurydice dane na temat polityki i działań oświatowych na najwyższym szczeblu. W niektórych przypadkach przedstawiono również inicjatywy z innych obszarów polityki. Raport obejmuje wszystkie 39 systemów edukacji należących do sieci Eurydice <sup>(19)</sup> (27 państw członkowskich UE, Albanie, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję).

Dane zbierano za pomocą kwestionariusza. Wskaźniki Eurydice dostarczają informacji pochodzących przede wszystkim z przepisów prawnych, zaleceń lub innych oficjalnych dokumentów dotyczących edukacji, takich jak podstawy programowe i inne dokumenty oraz wytyczne opracowane na najwyższym szczeblu. W niektórych przypadkach systemy zdecentralizowane, w których odpowiedzialność za edukację spoczywa na poziomie regionalnym lub lokalnym, przedstawiają przepisy regionalne lub przykłady rozwiązań stosowanych na poziomie lokalnym.

Dane koncentrują się na szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED) 1, 24 i 34) w szkołach publicznych (z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii, gdzie uwzględniono dotowane przez rząd szkoły prywatne). Ponieważ różnice w strategiach między poszczególnymi poziomami edukacji są minimalne, większość danych nie jest prezentowana według poziomów, lecz skupia się na ogólnej sytuacji w edukacji szkolnej. Rokiem odniesienia dla wszystkich danych w raporcie jest rok szkolny 2022/2023.

---

<sup>(19)</sup> Dane dotyczące Wspólnoty Flamandzkiej Belgii nie zostały potwierdzone przez Krajowe Biuro Eurydice.

# Rozdział 1: Różnorodność i włączanie w kontekście edukacji szkolnej

Edukacja jest podstawą dobrego startu w życiu, zwłaszcza w świecie zmierzającym od czwartej do piątej rewolucji przemysłowej<sup>(20)</sup>. Jest to wyraźniej widoczne od czasu pandemii COVID-19, ponieważ bardziej złożone technologie cyfrowe były i są poszukiwane, a nowe wciąż się rozwijają. Jednak dostęp do dobrej edukacji oraz rozwoju umiejętności jest w Europie zróżnicowany i nierówny. Obserwuje się różnice w równym dostępie do edukacji, doświadczeniach i wynikach uczniów, między różnymi kategoriami społecznymi (np. związanymi z płcią, pochodzeniem etnicznym, statusem migracyjnym, religią, niepełnosprawnością, statusem społeczno-ekonomicznym, orientacją seksualną) oraz po uwzględnieniu takich czynników jak podział miasto-wieś i dostęp do infrastruktury cyfrowej.

## 1.1. Różnice między różnymi grupami uczniów

Monitor Kształcenia i Szkolenia z 2022 r. podkreśla niektóre z dostrzegalnych różnic między grupami uczniów. Na przykład osoby pochodzące ze środowisk defaworyzowanych są znacznie bardziej narażone na uzyskanie dużo słabszych wyników w nauce niż osoby pochodzące z bardziej uprzywilejowanych środowisk<sup>(21)</sup>. Średnia różnica wynosi 19,3 punktu procentowego w całej UE, „przy czym uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym są 5,6 raza bardziej narażeni na uzyskanie słabszych wyników w nauce niż uczniowie cieszący się wysokim statusem społeczno-ekonomicznym” (European Commission, 2022b, s. 9).

Dziewczęta rzadziej niż chłopcy uzyskują słabe wyniki w nauce (odsetek, który ma słabe wyniki, jest o około 3 punkty procentowe niższy), a także rzadziej przedwcześnie kończą kształcenie i szkolenie (wskaźnik jest niższy w ich przypadku o 3,5 punktu procentowego); (European Commission, 2022b). W tym samym raporcie zauważono jednak, że systemy kształcenia i szkolenia mają tendencję do utrwalania przestarzałych stereotypów dotyczących płci, a różnice w wyborze przedmiotów przez dziewczęta i chłopców utrzymują się i mogą być znaczące.

Fakt, że młodzi ludzie wychowują się w rodzinach migrantów, ma również wpływ na ich edukację, a młodzi migranci są o 12,9 punktu procentowego bardziej narażeni na przedwczesne kończenie nauki niż uczniowie średnio w UE oraz o 7,1 punktu procentowego rzadziej uzyskują kwalifikacje na poziomie szkolnictwa wyższego (European Commission, 2022b). Trwałe i znaczące różnice między uczniami migrantami (zarówno w pierwszym, jak i drugim pokoleniu) a ich rówieśnikami niebędącymi migrantami (Volante i in., 2019) są również widoczne w wynikach programu międzynarodowej oceny uczniów (PISA). Może to być spowodowane trudnościami językowymi, niższymi oczekiwaniami nauczycieli lub segregacją (zarówno w szkołach, jak i w społeczeństwie), ale może także wynikać z silnego związku między statusem migranta a statusem społeczno-ekonomicznym. Wpływa to na uczniów ze środowisk migracyjnych przez całe ich życie, skutkując gorszymi wynikami w nauce, mniejszymi możliwościami zatrudnienia i ciągłym pozostawaniem w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej (Volante i in., 2019).

Większy nacisk na sprawiedliwszą i włączającą edukację jest zatem konieczny, jeśli Europa ma zrealizować pierwszą zasadę Europejskiego filaru praw socjalnych: „każda osoba ma prawo do edukacji włączającej dobrej jakości”<sup>(22)</sup>.

## 1.2. Dyskryminacja i niekorzystne położenie

Nierówny dostęp jest wynikiem niekorzystnej sytuacji i/lub dyskryminacji ze względu na dowolną liczbę cech osobistych i społecznych, takich jak płeć, pochodzenie etniczne, status migracyjny, religia, niepełnosprawność, status społeczno-ekonomiczny i orientacja seksualna. Osoby należące do tych kategorii społecznych znajdują się w niekorzystnej sytuacji nie z przyczyn indywidualnych, ale dlatego, że istnieją struktury społeczne, które często utrudniają dostęp do zasobów (takich jak wysokiej jakości edukacja powszechna lub odpowiednie usługi) bądź tworzą bariery w dostępie do takich zasobów. Struktury to formy organizacji społeczeństw, które powodują względną przewagę lub

<sup>(20)</sup> Zob. [research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50_en).

<sup>(21)</sup> Zdefiniowane jako słabe wyniki we wszystkich trzech skalach PISA jednocześnie (czytanie, matematyka i nauki przyrodnicze), w podziale na status społeczno-ekonomiczny.

<sup>(22)</sup> Zob. [commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en).

niekorzyść ze względu na złożone wzajemne powiązania kategorii społecznych i władzy. Nierówności w edukacji mogą zatem przejawiać się w nierównej dystrybucji zasobów, takich jak fundusze, wykwalifikowani nauczyciele, technologia i materiały dydaktyczne, co często wiąże się z faktem, że grupy defaworyzowane są zwykle zlokalizowane w środowiskach o ograniczonych zasobach, na przykład na obszarach wiejskich lub w społecznościach segregowanych ze względu na pochodzenie etniczne, status społeczno-ekonomiczny lub religię (Nurse i Melhuish, 2021).

Badania przedstawione przez Komisarza Praw Człowieka Rady Europy pokazują, że dostęp do szkół i możliwości uczęszczania do nich nie są równe dla niektórych grup, takich jak dzieci i młodzież uchodźców i migrantów, które są bardziej narażone na segregację w szkołach o mniejszych zasobach, a w niektórych przypadkach są nadreprezentowane w szkolnictwie specjalnym (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017). W tym samym raporcie stwierdzono, że dzieci romskie oraz niektóre dzieci migrantów i uchodźców mogą się spotkać z odmową przyjęcia do szkoły lub doświadczać powtarzających się eksmisji z mieszkań, co utrudnia dostęp do powszechnej edukacji oraz uczestnictwo w niej. Również dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami, zwłaszcza tymi poważnymi, nieraz odmawia się dostępu do edukacji (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017).

Grupy znajdujące się w niekorzystnej sytuacji są ponadto często dyskryminowane. Dyskryminacja w edukacji oznacza traktowanie uczniów z pewnych grup w inny (mniej korzystny) sposób niż uczniów spoza tych grup. Dyskryminacja jest jedną z potencjalnych przyczyn nierównego dostępu i może przybierać różne formy w szkołach: może mieć charakter strukturalny, taki jak polityka lub praktyki, które segregują romskie dzieci i młodzież w szkołach specjalnych i odrębnych klasach<sup>(23)</sup>; segregacja uczniów z niepełnosprawnościami lub brak zasobów, które zaspokoiłyby ich określone potrzeby; brak infrastruktury i wyposażenia na obszarach wiejskich (Rundel i Saleminck, 2021), co prowadzi do niesprawiedliwych nierówności w dostępie do edukacji między miastami a obszarami wiejskimi.

Dyskryminację mogą potęgować uprzedzenia (świadome lub niezamierzone), co ma miejsce na przykład wtedy, gdy nauczyciele z uprzedzeniami niesprawiedliwie traktują uczniów o określonej

przynależności etnicznej lub religijnej. Dyskryminacja może mieć wiele wymiarów, na przykład nękanie uczniów LGBTQI+ w szkołach przez innych uczniów, nasilające się, gdy nauczyciele niechętnie interweniują lub nie potrafią robić tego we właściwy sposób (Gasińska, 2015).

Dyskryminacja na wielu poziomach jest również bardzo widoczna w traktowaniu osób z niepełnosprawnościami: nauczycielom może brakować wiedzy i umiejętności, aby wspierać tych uczniów<sup>(24)</sup>, a szkoły mogą nie mieć wystarczających zasobów, aby zaspokoić ich określone potrzeby. Na poziomie UE odsetek uczniów przedwcześnie kończących naukę jest o 9,5 punktu procentowego wyższy wśród uczniów niepełnosprawnych niż wśród uczniów bez niepełnosprawności<sup>(25)</sup>. Należy również zauważyć, że wyniki w nauce mierzone w ramach badania PISA można uznać za wykluczające dla osób z niepełnosprawnościami, ponieważ dobór uczestników badania PISA pozwala na wykluczenie z badania szkół specjalnych lub uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczających do szkół ogólnodostępnych<sup>(26)</sup>.

W odniesieniu do uczniów LGBTQI+ dane z badania przeprowadzonego w 2021 r. pokazują, że w Europie 54% badanych młodych lesbijek, gejów, osób biseksualnych, transpłciowych i interseksualnych doświadczyło nękania w szkole, a 83% było świadkami różnego rodzaju negatywnych uwag skierowanych do kogoś innego z powodu orientacji seksualnej, tożsamości płciowej, ekspresji płciowej lub niestandardowych cech płciowych (IGLYO, 2021). W tym samym raporcie podkreślono również, że nauczyciele w Europie nie są odpowiednio przeszkoleni w zakresie radzenia sobie z przemocą wobec uczniów LGBTQI+ i zwykle nie podejmują się mediacji, nawet jeśli są świadkami zdarzenia. Ogólnie rzecz biorąc, tylko jedna na trzy młode osoby LGBTQI+ uważa, że otrzymała systemowe wsparcie lub ochronę w czasie nauki w szkole w ciągu ubiegłej dekady (IGLYO, 2021). Jeśli programy nauczania opierają się na religii państwowej i nie zapewniają przestrzeni na dyskusję na temat praw jednostki i różnorodności stylów życia, taka sytuacja może zaostrzać napięcia i wpływać na traktowanie uczniów LGBTQI+ (Gorard, 2020).

<sup>(23)</sup> Zalecenie Rady z dnia 12 marca 2021 r. w sprawie równouprawnienia, włączenia społecznego i udziału Romów (Dz.U. C 93 z 19.3.2021 (s. 1)).

<sup>(24)</sup> Zob. na przykład [www.hrw.org/report/2018/12/04/sink-or-swim/barriers-children-disabilities-european-school-system](http://www.hrw.org/report/2018/12/04/sink-or-swim/barriers-children-disabilities-european-school-system).

<sup>(25)</sup> Zob. [www.edf-fepf.org/education-policy](http://www.edf-fepf.org/education-policy).

<sup>(26)</sup> Zob. [enil.eu/how-inclusive-is-pisa](http://enil.eu/how-inclusive-is-pisa).



### 1.3. Podejście przekrojowe

Ważne jest, aby nie przyjmować redukcjonistycznego podejścia do nierównego dostępu i dyskryminacji w edukacji, a zamiast tego tam, gdzie to możliwe, przyjąć holistyczne podejście przekrojowe. Koncepcję przekrojowości rozwinęła Kimberlé Crenshaw (1989) w ramach badań nad uciskiem afroamerykańskich kobiet w USA. Przekrojowość ma miejsce wtedy, gdy więcej przyczyn pojawia się jednocześnie i oddziałuje na siebie w nierozdzielny sposób, tworząc odrębne i specyficzne formy dyskryminacji <sup>(27)</sup>.

Przekrojowość w edukacji może przejawiać się na różne sposoby. Na przykład Romowie są zwykle wymieniani jako szczególnie dyskryminowana i znajdująca się w najbardziej niekorzystnym położeniu grupa w całej Europie. Romowie nie stanowią jednak jednorodnej grupy. Gdy porównuje się sytuację romskich mężczyzn z sytuacją romskich kobiet w państwach członkowskich UE, można stwierdzić, że sytuacja kobiet jest gorsza w podstawowych obszarach życia, takich jak edukacja, zatrudnienie i zdrowie. Jeśli chodzi o poziom wykształcenia, romskie kobiety rzadziej niż mężczyźni uczęszczają do szkoły lub pozostają w niej po ukończeniu 16 roku życia. Rzadziej też potrafią czytać i pisać (FRA, 2014). Można to częściowo wytłumaczyć przypisaną kulturowo rolą romskich kobiet (Forray i Óhidy, 2019), ale ich sytuacja pogarsza się pod wpływem uprzedzeń, stereotypów, a czasem segregacji edukacyjnej, zwłaszcza na obszarach wiejskich (Musilová, 2021).

Postrzeganie ludzi przez jeden pryzmat może mieć istotne konsekwencje. Na przykład uczeń uchodzący może być postrzegany tylko przez ten jeden kontekst i w związku z tym w szkole otrzyma dodatkowe wsparcie wyłącznie w nauce języka nauczania. Jeśli uczniowie, którzy urodzili się w danym kraju, otrzymują wsparcie w nauce innych przedmiotów, a uczniowie uchodzący już nie, może to wynikać z faktu, że nie przyjęto podejścia przekrojowego (Bešić i in., 2020). Systemy wsparcia w szkołach na ogół nie są ze sobą skoordynowane, co sprawia, że pewne potrzeby odsuwa się na bok (Waitoller i Kozleski, 2013), a zatem wsparcie działa tylko w jednym wymiarze. Dlatego też prawdziwie włączająca edukacja wymaga uwzględnienia specyficznych, wieloaspektowych potrzeb każdego ucznia.

### 1.4. Działania na przyszłość

Punktem wyjścia do zrozumienia indywidualnych potrzeb szkół jest gromadzenie danych i monitorowanie (omówione w Rozdziale 2 raportu). Takie działania są wymagane, aby móc przeprowadzić ocenę tego, jakie zasoby mogą być potrzebne w poszczególnych regionach/szkołach, z jakimi wyzwaniem mogą się borykać uczniowie z różnych środowisk oraz jakiego rodzaju wsparcia mogą potrzebować. Takie podejście umożliwi odpowiedni podział zasobów i realizację właściwej polityki. Może również sprawić, że władze krajowe uzyskają ogólny obraz zróżnicowania uczniów w swoich systemach edukacji oraz zidentyfikują przypadki nierównego dostępu, różnych doświadczeń i ich wpływu na wyniki uczniów.

W UE opracowano wiele strategii mających na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i nierównościami związanym z płcią, niepełnosprawnością, pochodzeniem etnicznym, orientacją seksualną, pochodzeniem religijnym itp. Strategie te, wraz z traktatami międzynarodowymi, jak: Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych <sup>(28)</sup>, Konwencja ONZ o prawach dziecka <sup>(29)</sup> i Konwencja ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet <sup>(30)</sup>, zostały ratyfikowane przez państwa członkowskie UE oraz państwa stowarzyszone i stanowią podstawę dla krajowych przepisów dotyczących edukacji w obszarze włączania i dyskryminacji (omówionych w Rozdziale 3 raportu). Sukces wprowadzania tych strategii zależy jednak od odpowiedniego podziału zasobów, co, jak wspomniano powyżej, wymaga również wdrożenia mechanizmów monitorowania i oceny.

Realizacja polityki i praktyki edukacji włączającej obliuguje do wprowadzania dalszych zmian strukturalnych. Może wiązać się to z koniecznością przeprowadzenia ponownej oceny, na przykład dotyczącej odrębnej edukacji poszczególnych grup lub polityki wyboru szkoły i szkół przyjmujących uczniów na podstawie kryteriów selekcji (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie zasobów szkół, w tym finansowych, a także na inne formy pomocy w promowaniu dostępu grup uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji do wysokiej jakości edukacji ogólnodostępnej i ich uczestnictwa w niej (omówienie w Rozdziale 4 raportu).

<sup>(27)</sup> Zob. [www.coe.int/en/web/gender-matters/intersectionality-and-multiple-discrimination](http://www.coe.int/en/web/gender-matters/intersectionality-and-multiple-discrimination).

<sup>(28)</sup> Zob. [social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd](http://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd).

<sup>(29)</sup> Zob. [www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child](http://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child).

<sup>(30)</sup> Zob. [www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women](http://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women).

Podstawa programowa to punkt wyjścia do promowania zasad włączania i równego dostępu w szkołach. Obejmuje ona treści nauczania oraz zapewnia ich spójność z metodami pedagogicznymi i materiałami dydaktycznymi (OECD, 2023). Programy nauczania sprzyjające włączaniu wymagają również spójności między podstawami programowymi a podejściami pedagogicznymi i metodami oceniania (omówionymi w Rozdziale 5 niniejszego raportu). Wykracza to poza to, „czego” uczeń się uczy, i obejmuje to, „jak” się uczy i „jak” jest oceniany. Sposób zarządzania klasami szkolnymi oraz to, czy niektórzy uczniowie mają zapewniony dodatkowy czas na wypowiedź lub są zachęceni do aktywniejszego udziału, a także to, czy dyskryminujące poglądy są kwestionowane lub czy są stosowane różne metody oceny w celu wykazania efektów uczenia się – wszystkie te elementy wpływają na wyniki w nauce. Zapewnienie różnym grupom odpowiedniej pomocy w nauce i wsparcia społeczno-emocjonalnego może pomóc w budowaniu silniejszego poczucia przynależności i włączania w edukacji, a także szerzej – w społeczeństwie (omówienie w Rozdziale 6 raportu).

Realizacja włączających programów nauczania jest uzależniona ponadto od zróżnicowania samych nauczycieli i pracowników szkół, którzy potrzebują szkoleń i kursów doskonalenia zawodowego. Dotyczy to również tworzenia środowiska szkolnego, które sprzyja włączaniu i ułatwia dostęp do edukacji. Kształcenie oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli

w zakresie zmieniającego się charakteru różnorodności, sposobów radzenia sobie z kwestiami dyskryminacji i niekorzystnej sytuacji uczniów oraz zwalczania pewnych postaw pracowników oświaty (omówione w Rozdziale 7 raportu) są ważnymi czynnikami w tworzeniu środowisk edukacyjnych, które promują silniejsze poczucie przynależności i włączania uczniów.

Nauczanie w czasach pandemii COVID-19 pokazało nam, że edukacja może być realizowana na różne sposoby, a podejścia i metody pedagogiczne mogą się szybko zmieniać, by sprostać nowym wyzwaniom. To dobry przykład tego, że możemy się szybko dostosowywać. Innym skutkiem pandemii był jednak wzrost nierówności w uczeniu się w Europie – niektóre grupy miały mniejszy niż inne dostęp do zdalnego uczenia się i cyfrowych zasobów (European Commission i in., 2022; European Commission/EACEA/Eurydice, 2022b). Należy przyznać, że pojawiło się pokolenie uczniów, którzy mają braki w wykształceniu (Blaskó i in., 2022). Dlatego też coraz większe znaczenie odgrywa położenie silnego nacisku na równy dostęp oraz promowanie różnorodności i włączania w edukacji w celu poprawy perspektyw życiowych młodych osób. To, co sprawdza się w jednym kraju, może nie być skuteczne w innym, ale możemy nadal uczyć się od siebie na podstawie doświadczeń całej Europy i rozwijać edukację włączającą w różnych kontekstach.



## Rozdział 2: Monitorowanie dyskryminacji i różnorodności w szkołach

Systemy monitorowania obejmujące określone instytucje i gromadzenie danych mogą być użytecznymi mechanizmami identyfikowania grup zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem. W kontekście edukacji skuteczne monitorowanie może pomóc w doprecyzowaniu zakresu doświadczanej przez uczniów dyskryminacji i we wskazaniu środków zaradczych, które mogą być podjęte w danych krajach. Skuteczne monitorowanie może się przyczynić do ustalenia priorytetów przy opracowywaniu i wdrażaniu polityk.

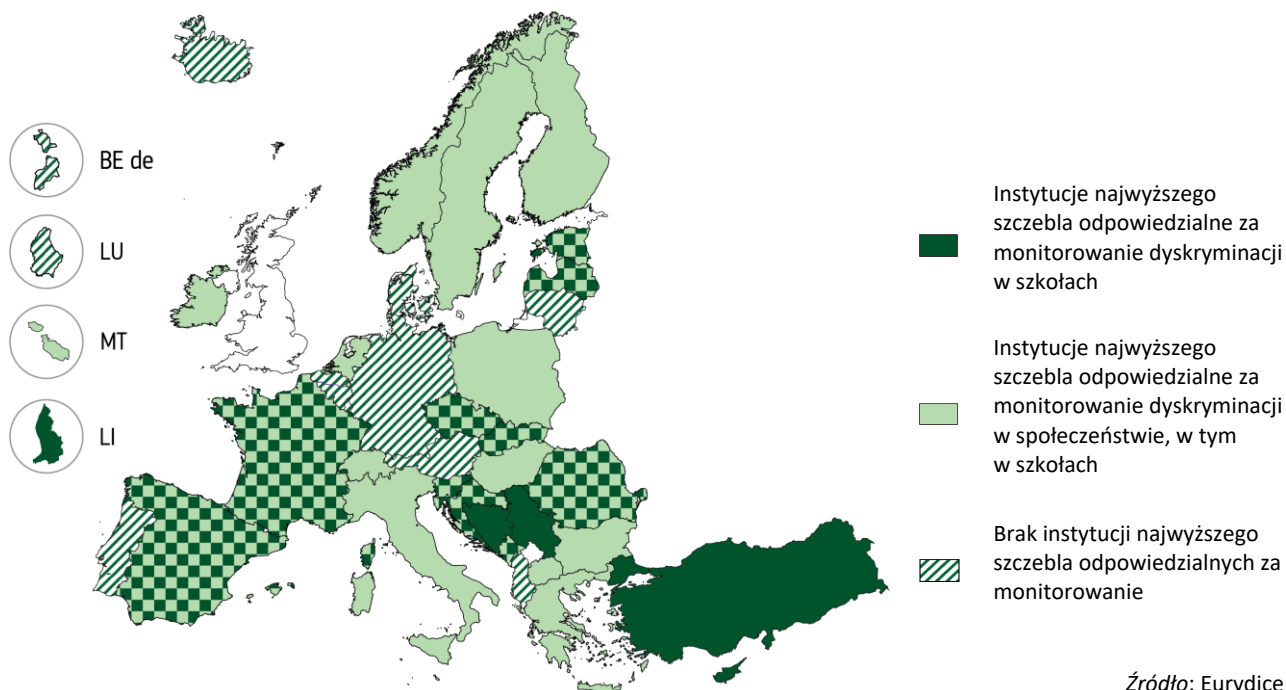
W rozdziale przeanalizowano niektóre mechanizmy stosowane w europejskich systemach edukacji w celu monitorowania i przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji szkolnej. Przedstawiono tu przegląd instytucji odpowiedzialnych za monitorowanie przypadków dyskryminacji w szkołach, najczęściej zgłaszanych przyczyn dyskryminacji oraz dostępności danych dotyczących indywidualnych cech uczniów i sposobu ich wykorzystania w kontekście

przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach. Rozdział zawiera informacje na temat współpracy między władzami najwyższego szczebla a instytucjami i organizacjami mającymi na celu zapobieganie dyskryminacji oraz promowanie różnorodności i włączania w szkołach.

### 2.1. Instytucje najwyższego szczebla odpowiedzialne za monitorowanie przypadków dyskryminacji w szkołach

W całej Europie większość systemów edukacji posiada instytucje najwyższego szczebla odpowiedzialne za monitorowanie dyskryminacji w edukacji szkolnej (rysunek 2.1). Koncentrują się one na dyskryminacji w społeczeństwie, w tym w szkołach, lub wyłącznie na dyskryminacji w edukacji szkolnej.

**Rysunek 2.1: Instytucje najwyższego szczebla odpowiedzialne za monitorowanie przypadków dyskryminacji w szkołach, 2022/2023**



Zasadniczo rolę instytucji najwyższego szczebla, które koncentrują się na społeczeństwie jako całości, jest monitorowanie przypadków dyskryminacji, określanie

możliwych sposobów jej zapobiegania, promowanie równych szans dla wszystkich oraz zapewnianie konkretnej pomocy ofiarom (np. Krajowe Biuro

Przeciwko Dyskryminacji Rasowej <sup>(31)</sup> we Włoszech i Komisja Ochrony przed Dyskryminacją <sup>(32)</sup> w Bułgarii). W Finlandii Rzecznik ds. Niedyskryminacji <sup>(33)</sup> i Rzecznik ds. Równości <sup>(34)</sup> koncentrują się zarówno na zapobieganiu dyskryminacji, jak i promowaniu równości we wszystkich sektorach społeczeństwa, w tym w edukacji i szkołach. W Chorwacji Rzecznik Praw Obywatelskich Republiki Chorwacji <sup>(35)</sup> działa na rzecz promowania i ochrony praw człowieka i wolności, podczas gdy Rzecznik Równości Płci <sup>(36)</sup> oraz Rzecznik Osób Niepełnosprawnych <sup>(37)</sup> monitorują i propagują odpowiednio równość płci oraz prawa i potrzeby osób z niepełnosprawnościami.

W Hiszpanii działa kilka krajowych instytucji koncentrujących się na przypadkach dyskryminacji w społeczeństwie. Na przykład Hiszpańskie Obserwatorium Rasizmu i Ksenofobii (OBERAXE) jest platformą oferującą informacje i analizy w celu zwalczania rasizmu, dyskryminacji rasowej, ksenofobii i innych form nietolerancji oraz zdarzeń i przestępstw z nienawiści <sup>(38)</sup>, podczas gdy Fundacja Pluralizmu i Współistnienia <sup>(39)</sup> oraz Instytut Kobiet <sup>(40)</sup> monitorują odpowiednio kwestie związane z wolnością religijną i sytuacją kobiet w kraju.

Instytucjami najwyższego szczebla odpowiedzialnymi za monitorowanie i koncentrującymi się na przypadkach dyskryminacji w szkołach są zazwyczaj ministerstwa edukacji (np. w Estonii, Rumunii, Słowacji, Bośni i Hercegowinie oraz Serbii) i ich departamenty, na przykład Inspektorat Edukacji w Słowenii <sup>(41)</sup>. W Czechach Czeski Inspektorat Szkół <sup>(42)</sup> jest instytucją odpowiedzialną za systematyczną ocenę i monitorowanie warunków, przebiegu oraz wyników edukacji i usług edukacyjnych, w tym kwestii związanych z równością, dyskryminacją i defaworyzacją.

Instytucje najwyższego szczebla odpowiedzialne za monitorowanie dyskryminacji w środowisku szkolnym najczęściej przeprowadzają wewnętrzne badania, aby uzyskać informacje o przypadkach dyskryminacji doświadczanych przez różne grupy uczniów, gromadzą informacje w celu poprawy atmosfery w szkole i proponują stosowanie środków sprzyjających harmonijnemu współistnieniu w szkole (np. Krajowe Obserwatorium Współistnienia w Szkołach

w Hiszpanii, patrz przykład poniżej), a także gromadzą dane statystyczne dotyczące problemów związanych z zachowaniem, w tym przypadków dyskryminacji (np. Wydział Pracy Socjalnej w szkołach w Liechtensteinie <sup>(43)</sup>).

W Hiszpanii działa kilka instytucji reprezentujących władze najwyższego szczebla, które zajmują się przypadkami dyskryminacji w edukacji. Na przykład Krajowe Obserwatorium Współdziałania w Szkole <sup>(44)</sup>, organ kolegialny Generalnej Administracji Państwowej, jest odpowiedzialny za zbieranie informacji w celu poprawy atmosfery w szkołach, za analizowanie sytuacji i proponowanie środków mających na celu poprawę wzajemnych relacji.

Forum Włączania Uczniów Niepełnosprawnych w Edukacji <sup>(45)</sup> to przestrzeń spotkań, debat, propozycji, promocji i monitorowania polityki włączania uczniów niepełnosprawnych w całym hiszpańskim systemie edukacji. Forum wydaje raporty, propozycje i zalecenia dotyczące przeprowadzonych prac oraz sytuacji uczniów z niepełnosprawnościami w Hiszpanii.

Plan zapobiegania przemocy i promocji współdziałania <sup>(46)</sup> wspólnoty autonomicznej Walencji jest instrumentem analizy i oceny problemów współdziałania w szkołach w Walencji, dzięki któremu możliwe jest planowanie i koordynowanie interwencji w celu zapobiegania oraz rozwiązywania ewentualnych konfliktów.

Niektóre systemy edukacji, w których nie występuje monitorowanie dyskryminacji przez instytucje najwyższego szczebla, informują, że jest ono prowadzone na innych szczeblach administracji. Na przykład w Polsce za rozpatrywanie skarg dotyczących działalności placówek oświatowych odpowiedzialni są kuratorzy oświaty, którzy działają w imieniu regionalnych władz oświatowych w ramach nadzoru pedagogicznego. Skargi na działalność placówki oświatowej związane z nieprzebraniem praw człowieka lub obywatela można również zgłaszać do Rzecznika Praw Obywatelskich <sup>(47)</sup>. We Wspólnocie Francuskiej Belgii przypadki dyskryminacji są monitorowane na poziomie lokalnym i zgłaszane administracji oświatowej Wspólnoty Francuskiej lub

<sup>(31)</sup> Zob. [unrar.it/portale](http://unrar.it/portale).

<sup>(32)</sup> Zob. [www.kzd-nondiscrimination.com/layout](http://www.kzd-nondiscrimination.com/layout).

<sup>(33)</sup> Zob. [syrjinta.fi/en/front-page](http://syrjinta.fi/en/front-page).

<sup>(34)</sup> Zob. [tasa-arvo.fi/en/front-page](http://tasa-arvo.fi/en/front-page).

<sup>(35)</sup> Zob. [www.ombudsman.hr/en](http://www.ombudsman.hr/en).

<sup>(36)</sup> Zob. [www.prs.hr/cms](http://www.prs.hr/cms).

<sup>(37)</sup> Zob. [posi.hr/?lang=en](http://posi.hr/?lang=en).

<sup>(38)</sup> Zob. [www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm](http://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm).

<sup>(39)</sup> Zob. [www.pluralismoyconvivencia.es](http://www.pluralismoyconvivencia.es).

<sup>(40)</sup> Zob. [www.inmujeres.gob.es](http://www.inmujeres.gob.es).

<sup>(41)</sup> Zob. [www.gov.si/en/state-authorities/bodies-within-ministries/education-inspectorate](http://www.gov.si/en/state-authorities/bodies-within-ministries/education-inspectorate).

<sup>(42)</sup> Zob. [www.csicr.cz/cz](http://www.csicr.cz/cz).

<sup>(43)</sup> Zob. [www.lv.li/serviceportal2/amtsstellen/stabstelle-regierungskanzlei/ii\\_2\\_aeusseres\\_bildung\\_und\\_sport\\_web.pdf](http://www.lv.li/serviceportal2/amtsstellen/stabstelle-regierungskanzlei/ii_2_aeusseres_bildung_und_sport_web.pdf).

<sup>(44)</sup> Zob. [www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html](http://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html).

<sup>(45)</sup> Zob. [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-17707](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-17707).

<sup>(46)</sup> Zob. [ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia](http://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia).

<sup>(47)</sup> Zob. [bip.brpo.gov.pl/en](http://bip.brpo.gov.pl/en).

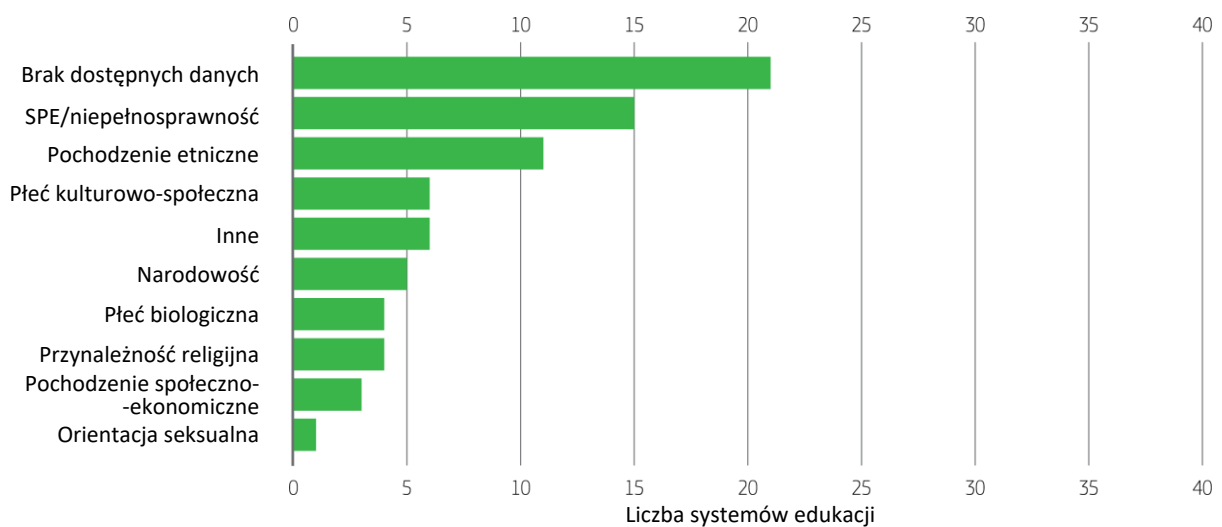
właściwemu organowi federalnemu <sup>(48)</sup>. W Niemczech Federalna Agencja ds. Przeciwdziałania Dyskryminacji <sup>(49)</sup> opracowuje wytyczne w zakresie zapobiegania przypadkom dyskryminacji oraz promowania różnorodności i włączania różnych grup uczniów.

## 2.2. Przyczyny dyskryminacji w szkołach

Aby zrozumieć przypadki dyskryminacji, opracować odpowiednie polityki, a następnie podjąć działania

promujące różnorodność i włączanie w środowisku szkolnym, ważne jest zidentyfikowanie powodów leżących u podstaw dyskryminacji (patrz także powody wskazane w prawie UE wymienione we *Wstępie*). Rysunek 2.2 przedstawia przegląd głównych przyczyn dyskryminacji uczniów w szkołach zgłoszonych przez europejskie systemy edukacji na podstawie oficjalnych danych, raportów itp.

Rysunek 2.2: Główne przyczyny dyskryminacji w szkołach, 2022/2023



Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji zgłaszających najczęstsze przyczyny dyskryminacji w szkołach (w porządku malejącym). Przegląd poszczególnych krajów można znaleźć w *Załączniku* (tabela 2.2A).

Należy podkreślić, że w ponad połowie europejskich systemów edukacji brak jest kompleksowych danych na temat przyczyn dyskryminacji w szkołach. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy może być fakt, że rozpoznane przypadki dyskryminacji stanowią jedynie „wierzchołek góry lodowej”. Jest to spowodowane niedostateczną liczbą zgłoszeń lub występowaniem sytuacji, w których bardzo trudno jest udowodnić, że dyskryminacja miała miejsce. Na przykład w Szwecji wiele przypadków dyskryminacji nie jest zgłaszanych do Rzecznika ds. Równości, niezależnej agencji

rządowej współpracującej z władzami oświatowymi w celu promowania równych praw dla wszystkich, a gdy przypadki takie są zgłaszane, nie zawsze mają status dyskryminacji w sensie prawnym <sup>(50)</sup>.

Większość systemów edukacji, w których dostępne są oficjalne dane, wskazała jako najczęstsze przyczyny przypadków dyskryminacji specjalne potrzeby edukacyjne, niepełnosprawność oraz pochodzenie etniczne. Inne przyczyny to płeć kulturowo-społeczna, narodowość, płeć, przynależność religijna, pochodzenie społeczno-ekonomiczne i orientacja seksualna. Kolejnymi powodami dyskryminacji są: brak znajomości języka nauczania, kolor skóry i inne cechy kulturowe (np. w Luksemburgu). Niektóre systemy edukacji, jak choćby łotewski, zgłosiły przypadki dyskryminacji ukraińskich uchodźców uczących się w szkołach. W Turcji wymienia się orientację polityczną jako przyczynę, która może prowadzić do dyskryminacji uczniów.

<sup>(48)</sup> Zob. [www.enseignement.be/index.php?page=27715#plainte](http://www.enseignement.be/index.php?page=27715#plainte).

<sup>(49)</sup> Zob. [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaeden\\_diskriminierung\\_an\\_schulen\\_erkennen\\_u\\_vermeiden.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaeden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4)

<sup>(50)</sup> Zob. [equineteurope.org/eb/cp-slug-167](http://equineteurope.org/eb/cp-slug-167).

Chociaż niektóre systemy edukacji nie dysponują oficjalnymi danymi, posiadają jednak pewne informacje na temat powodów, z jakich uczniowie doświadczają dyskryminacji w szkołach. Na przykład w Finlandii, choć brak jest oficjalnych danych, Rzecznik ds. Niedyskryminacji wymienia następujące przyczyny dyskryminacji w szkołach: wiek, płeć kulturowo-społeczna, pochodzenie, narodowość, język, przekonania religijne, poglądy polityczne lub działalność polityczna, relacje rodzinne, zdrowie, niepełnosprawność i orientacja seksualna.

W Czechach Inspektorat Szkół nie publikuje regularnie danych dotyczących przyczyn dyskryminacji uczniów. Badanie *Ocena ryzykownych zachowań uczniów szkół podstawowych i średnich ze szczególnym uwzględnieniem cyberprzemocy* przeprowadzone w roku szkolnym 2022/2023<sup>(51)</sup> wykazało jednak, że najczęstszymi przyczynami nękania w szkołach podstawowych (ISCED 1 + 2) są: cechy osobiste (72%), inne różnice fizyczne (30%), niekorzystna sytuacja społeczna (30%), bycie nowo przybyłym uczniem (7%), niepełnosprawność (4%), narodowość/pochodzenie etniczne (7%), homofobia lub transfobia (3%), płeć kulturowo-społeczna (2%) i inne powody (15%). Podobne wyniki uzyskano w szkołach średnich II stopnia.

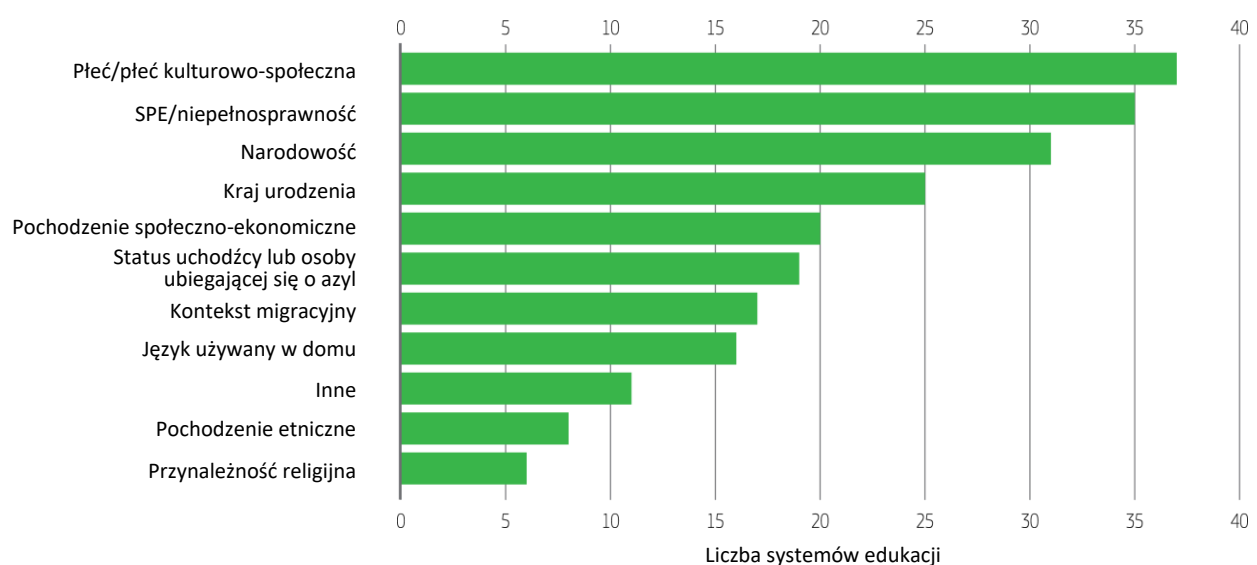
### 2.3. Gromadzenie zdezagregowanych danych na temat uczniów

Gromadzenie zdezagregowanych danych osobowych jest często postrzegane przez wiele krajów

europejskich jako delikatna kwestia. Z tego powodu normy konstytucyjne, obowiązujące unijne przepisy o ochronie danych i Karta praw podstawowych chronią wrażliwe dane osobowe, a unijne przepisy antidyskryminacyjne zabraniają wykorzystywania takich danych na niekorzyść grup, do których się odnoszą. Natomiast, jak stwierdza Grupa Wysokiego Szczebla ds. Niedyskryminacji, Równouprawnienia i Różnorodności Komisji Europejskiej: „Jeżeli jednak dane takie są gromadzone i przetwarzane z pełnym poszanowaniem prawa oraz określonych w nim zaleceń, mają one podstawowe znaczenie dla oceny przez państwa członkowskie wywiązywania się przez nie z zobowiązań w zakresie praw człowieka i umożliwiają decydom zaplanowanie opartych na wynikach badań działań służących zwalczaniu dyskryminacji, nierówności i wyłączenia” (2018, s. 6).

W obszarze edukacji szkolnej zdezagregowane dane uczniów mogą być wykorzystywane przez władze oświatowe do celów monitorowania różnorodności populacji uczniów, identyfikacji uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji i/lub zagrożonych dyskryminacją oraz zrozumienia barier utrudniających włączanie (UNESCO, 2021a). Dane te umożliwiają również rządowi opracowywanie polityk opartych na wynikach badań i monitorowanie ich wdrażania. Rysunek 2.3 przedstawia przegląd danych dotyczących indywidualnych cech uczniów, do których mają dostęp władze oświatowe najwyższego szczebla w całej Europie.

**Rysunek 2.3: Dane dotyczące indywidualnych cech uczniów dostępne dla władz oświatowych najwyższego szczebla, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

<sup>(51)</sup> Zob. [www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za).

## Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których dane dotyczące indywidualnych cech uczniów są dostępne (w porządku malejącym). Przegląd danych dla poszczególnych krajów można znaleźć w *Załączniku* (tabela 2.3A).

W większości systemów edukacji zdezagregowane dane są gromadzone na poziomie krajowym/centralnym do celów statystycznych. W ponad połowie z nich dostępne są dane dotyczące płci biologicznej lub kulturowo-społecznej uczniów, uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, ich narodowości, kraju urodzenia i pochodzenia społeczno-ekonomicznego. Mniej niż połowa systemów edukacji ma dostęp do danych na temat statusu uchodźcy, osób ubiegających się o azyl lub kontekstu migracyjnego uczniów oraz języka, którym uczniowie posługują się w domu. Bardzo niewiele systemów edukacji ma dostęp do danych na temat pochodzenia etnicznego uczniów, a tylko sześć systemów edukacji – Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Irlandia, Cypr, Rumunia, Liechtenstein i Turcja – zgłosiło, że ma dostęp do danych na temat przynależności religijnej uczniów.

Ponadto niektóre systemy edukacji mają dostęp do innych danych, takich jak: wiek uczniów (np. w Czechach i Szwecji), ich wyniki w nauce i język nauczania (np. w Hiszpanii), wsparcie edukacyjne, jakie otrzymują uczniowie (np. w Hiszpanii i na Łotwie) oraz tego, czy uczniowie mieszkają na obszarach wiejskich, czy miejskich lub w departamentach zamorskich (np. we Francji).

Niektóre systemy edukacji posiadają krajową bazę danych gromadzącą informacje na temat całkowitej liczby uczniów i ich charakterystyki. Na przykład estoński system informacji o edukacji<sup>(52)</sup> jest krajowym rejestrem internetowym, w którym zbierane są dane dotyczące systemu edukacji, w tym uczniów. We Włoszech Krajowy Rejestr Uczniów jest serwisem internetowym dostępnym dla Ministerstwa Edukacji, szkół i innych upoważnionych podmiotów, w którym gromadzone są dane na temat cech uczniów, w tym ich wieku i wyników w nauce<sup>(53)</sup>. W Islandii Urząd Statystyczny<sup>(54)</sup> za pomocą kwestionariusza wypełnianego przez dyrektorów szkół zbiera, przetwarza i rozpowszechnia dane dotyczące edukacji, w tym informacje o uczniach.

Zdezagregowane dane są wykorzystywane w większości systemów edukacji jako narzędzie do opracowywania polityki i/lub ewaluacji, ponieważ

dostarczają one informacji, które mogą być pomocne w zrozumieniu wpływu określonego działania na określoną grupę uczniów. Poszczególne kraje informują, że zdezagregowane dane są szczególnie potrzebne do oceny środków mających na celu wspieranie edukacji włączającej. Na przykład w Portugalii<sup>(55)</sup> dane dotyczące liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są wykorzystywane do oceny skuteczności specjalistycznych środków wsparcia lub potrzeby ich wzmocnienia.

Zdezagregowane dane są również wykorzystywane do zapewniania wsparcia uczniom lub pomocy szkołom w dokładniejszym wykrywaniu i analizowaniu problemów oraz potrzeb, a także w planowaniu odpowiednich programów interwencji tam, gdzie są one najbardziej potrzebne. Na przykład w niektórych systemach edukacji przydzielane są szkołom określone zasoby w zależności od liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzieje się tak chociażby w Grecji, Chorwacji, Włoszech i Słowenii, gdzie szkoły mogą zmniejszyć liczebność klas i zatrudnić psychologa koordynującego działania bądź nauczyciela wspomagającego (patrz także Rozdział 4, punkt 4.1).

Władze oświatowe najwyższego szczebla opracowują również specjalne programy, w których bierze się pod uwagę liczbę uczniów nieposługujących się językiem nauczania. Są to przykładowo (*Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés*) i FLA (*Français langue d'apprentissage*)<sup>(56)</sup>, tak jak ma to miejsce we Wspólnocie Francuskiej Belgii, czy też przyjęty dekret w sprawie kształcenia nowo przybyłych uczniów we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii<sup>(57)</sup> oraz działania ministerstwa wspierające ukraińską społeczność w Grecji<sup>(58)</sup>. Irlandia z kolei korzysta ze zdezagregowanych danych w celu zapewnienia dodatkowego wsparcia, w tym udostępnienia dodatkowych zasobów szkołom, w których uczą się uczniowie ze społeczności wędrownych<sup>(59)</sup>.

Niektóre systemy edukacji informują o wykorzystywaniu zdezagregowanych danych uczniów do prowadzenia badań oraz ewaluacji polityki równości i równego dostępu do finansowania (np. we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii<sup>(60)</sup>) lub do prowadzenia badań w dziedzinie edukacji (np. w Niemczech<sup>(61)</sup>).

<sup>(52)</sup> Zob. [www.ehis.ee](http://www.ehis.ee).

<sup>(53)</sup> Zob. [www.istruzione.it/accesso-sidi](http://www.istruzione.it/accesso-sidi).

<sup>(54)</sup> Zob. [www.staice.is/statistics/society/education](http://www.staice.is/statistics/society/education).

<sup>(55)</sup> Zob. [www.dgeec.mec.pt/np4/%7BScientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=El2021\\_Publicacao\\_PublicoME.xlsx](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7BScientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=El2021_Publicacao_PublicoME.xlsx).

<sup>(56)</sup> Zob. [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275\\_005.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_005.pdf).

<sup>(57)</sup> Zob. [ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2231/4271\\_read-51040](http://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2231/4271_read-51040).

<sup>(58)</sup> Zob. [www.minedu.gov.gr/oukraniki-ekpaideftiki-koinotita](http://www.minedu.gov.gr/oukraniki-ekpaideftiki-koinotita).

<sup>(59)</sup> Zob. [www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null](http://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null).

<sup>(60)</sup> Zob. [dataloep-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek\\_Leerlingenkenmerken.gvw&host=PubliekQV%40cww100163&anonymous=true](http://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.gvw&host=PubliekQV%40cww100163&anonymous=true).

<sup>(61)</sup> Zob. [www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html](http://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html).



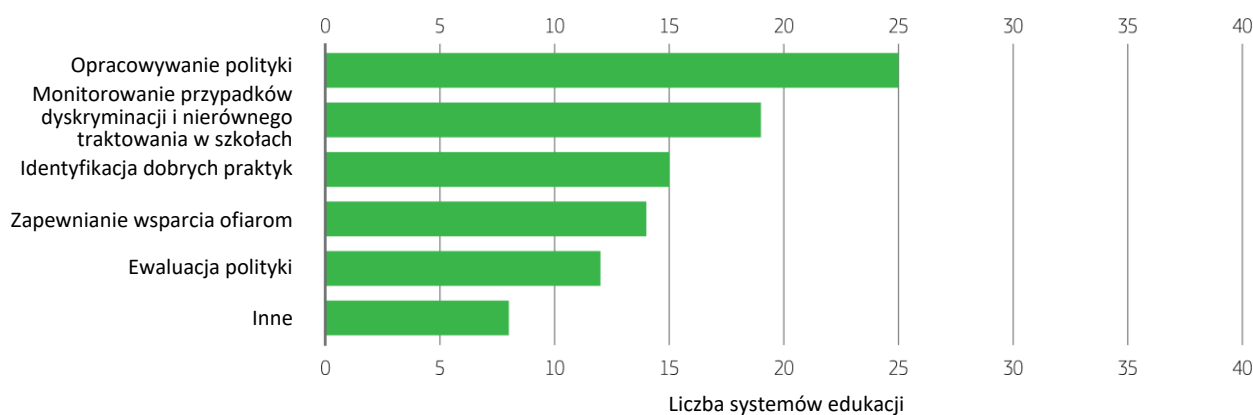
## 2.4. Współpraca z instytucjami ds. równości i innymi niezależnymi organizacjami

Władze oświatowe najwyższego szczebla często współpracują z różnymi instytucjami lub organizacjami w celu zapobiegania dyskryminacji oraz promowania różnorodności i włączania w szkołach. Na podstawie danych analizowanych na potrzeby raportu ustalono, że we wszystkich systemach edukacji trwa współpraca z instytucjami ds. równości i/lub innymi niezależnymi organizacjami działającymi w obszarze różnorodności i włączania.

Władze oświatowe najwyższego szczebla współpracują przede wszystkim z krajowymi instytucjami ds. równości, które są członkami European Network of

Equality Bodies <sup>(62)</sup>. Są to organizacje publiczne zajmujące się głównie udzielaniem pomocy ofiarom dyskryminacji, monitorowaniem i raportowaniem przypadków dyskryminacji oraz upowszechnianiem wiedzy na temat praw obywatela i rozwojem społeczeństwa ceniącego sobie równość. Organizacje te są prawnie zobowiązane do takich działań w odniesieniu do jednej, niektórych lub wszystkich przyczyn dyskryminacji uwzględnionych w prawie UE, które obejmują: płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, religię bądź przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. Działania te odgrywają fundamentalną rolę w przeciwdziałaniu dyskryminacji na poziomie UE. Rysunek 2.4 przedstawia główne obszary współpracy między władzami najwyższego szczebla a krajowymi instytucjami ds. równości.

**Rysunek 2.4: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a instytucjami ds. równości, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których władze oświatowe najwyższego szczebla współpracują z krajowymi instytucjami ds. równości w wymienionych obszarach (w kolejności malejącej). Przegląd danych dla poszczególnych krajów można znaleźć w *Załączniku* (tabela 2.4A).

Dane pokazują, że rozwój polityki jest głównym obszarem współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a krajowymi instytucjami ds. równości. Ministerstwa edukacji często się konsultują z instytucjami ds. równości podczas opracowywania nowych przepisów wspierających włączanie dzieci w szkołach. Na przykład w Polsce zalecenia Biura Rzecznika Praw Obywatelskich <sup>(63)</sup> zostały wykorzystane przez Ministerstwo Edukacji

i Nauki do przygotowania krajowego programu działań na rzecz równego traktowania na lata 2022–2030 <sup>(64)</sup>, który ma na celu wspieranie włączającego systemu edukacji, rozwijanie pozytywnych relacji w środowisku szkolnym oraz wspieranie szkół i nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podobnie w Słowacji Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu współpracowało ze Słowackim Narodowym Centrum Praw Człowieka <sup>(65)</sup> podczas negocjacji związanych z nowelizacją ustaw oświatowych <sup>(66)</sup>. Na Łotwie Ministerstwo Edukacji i Nauki bierze pod uwagę zalecenia instytucji ds. równości oraz Biura Rzecznika Praw Obywatelskich Republiki Łotewskiej <sup>(67)</sup> przy opracowywaniu przepisów prawnych.

<sup>(62)</sup> Zob. [www.equineteurope.org](http://www.equineteurope.org).

<sup>(63)</sup> Zob. [bjp.brpo.gov.pl/en](http://bjp.brpo.gov.pl/en).

<sup>(64)</sup> Zob. [isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220000640/O/M20220640.pdf](http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220000640/O/M20220640.pdf).

<sup>(65)</sup> Zob. [www.snspl.sk/en](http://www.snspl.sk/en).

<sup>(66)</sup> Zob. [www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/502](http://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/502).

<sup>(67)</sup> Zob. [www.tiesibsargs.lv/en/homepage](http://www.tiesibsargs.lv/en/homepage).

Na Litwie władze oświatowe ściśle współpracują z Biurem Rzecznika Równych Szans w kwestiach dotyczących rozwoju polityki i podnoszenia świadomości na temat dyskryminacji. Decydenci w dziedzinie edukacji konsultują się z litewskimi instytucjami ds. równości podczas opracowywania strategii i narzędzi służących integracji i poszanowaniu praw człowieka w edukacji oraz przy opracowywaniu programów doskonalenia zawodowego nauczycieli <sup>(68)</sup>.

W maju 2021 r. Biuro Rzecznika Równych Szans przekazało Ministerstwu Edukacji, Nauki i Sportu wnioski w sprawie Ewaluacji Powszechnego Programu Rozwoju Umiejętności Życiowych. Zalecono w nim uzupełnienie programu o następujące zagadnienia: krytyczna ocena stereotypów dotyczących płci, umiejętność rozpoznawania zdrowych i szkodliwych relacji, kultura zgody, umiejętność komunikacji bez przemocy, rozpoznawanie i reagowanie na formy przemocy ze względu na płeć. Organizacja podkreśliła również, że w programie zabrakło tematów związanych z zapobieganiem dyskryminacji, nie zwrócono uwagi na podnoszenie świadomości na temat istniejących uprzedzeń dotyczących cech tożsamości osobistej oraz nie promowano inicjatyw mających na celu zrozumienie i akceptację różnorodności w społeczeństwie. W konkluzjach podkreślono znaczenie zapobiegania przemocy seksualnej w młodym wieku, przemocy ze względu na płeć i przemocy domowej.

W 2020 r. Biuro Rzecznika ds. Równych Szans, wraz z Litewskim Centrum Praw Człowieka, Centrum Rozwoju Równych Szans i agencją komunikacji społecznej Nomoshiti, kontynuowało projekt BRIDGE: wzmocnienie społeczności lokalnych w celu skutecznej walki z przemocą ze względu na płeć w bliskim otoczeniu, którego głównym celem jest umożliwienie społecznościom rozpoznawania przemocy ze względu na płeć i podejmowania odpowiednich działań w związku z jej występowaniem oraz promowanie skutecznych sposobów zapobiegania przemocy. Większość działań realizowanych w ramach projektu koncentrowała się na rozwijaniu kompetencji pracowników oświaty w zakresie rozpoznawania i reagowania na przemoc ze względu na płeć w środowisku szkolnym oraz prowadzenia wszelkiego rodzaju działań profilaktycznych. W 2021 r. eksperci z Biura Rzecznika Równych Szans i partnerzy projektu, we współpracy ze społecznościami szkolnymi,

uwzględniając międzynarodowe zalecenia, z myślą o stworzeniu bezpiecznego środowiska w szkole przygotowali przewodnik, który proponuje narzędzia do spójnego i bardziej skutecznego przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć oraz przemocy domowej.

Instytucje ds. równości współpracują również z władzami oświatowymi w zakresie monitorowania dyskryminacji i sytuacji w szkołach, w tym gromadzenia danych podczas badania przypadków dyskryminacji doświadczanej przez uczniów (np. w Czechach <sup>(69)</sup> i Albanii <sup>(70)</sup>), przedstawiania zaleceń ministerstwu edukacji i sporządzania raportów na temat rzeczywistej sytuacji w szkołach (np. w Chorwacji <sup>(71)</sup> i Słowenii <sup>(72)</sup>) lub kontaktowania się z właściwą instytucją, gdy potrzebne są dalsze badania (np. w Estonii <sup>(73)</sup>).

Innym obszarem współpracy jest wskazanie dobrych praktyk w zakresie zapobiegania i zwalczania dyskryminacji oraz promowanie różnorodności i włączania w szkołach. Władze oświatowe oraz instytucje ds. równości dzielą się między innymi doświadczeniami, projektami, materiałami edukacyjnymi oraz wyróżniającymi się i innowacyjnymi działaniami w zakresie równych szans w edukacji (np. we wspólnotach autonomicznych w Hiszpanii <sup>(74)</sup>): promują dostęp do przysługujących praw, pomagają przy rozpatrywaniu skarg oraz wspierają działania uświadamiające i szkoleniowe (np. we Francji <sup>(75)</sup>); opracowują warsztaty i propagują różne inicjatywy związane z zapobieganiem dyskryminacji w szkołach (np. w Czarnogórze <sup>(76)</sup>); przygotowują przewodniki dotyczące równości; tworzą przewodniki dotyczące równego dostępu dla instytucji edukacyjnych (np. w Finlandii <sup>(77)</sup>).

Zarówno instytucje ds. równości, jak i władze oświatowe zapewniają wsparcie ofiarom dyskryminacji. Na przykład w Hiszpanii <sup>(78)</sup> Ministerstwo Równości, za pośrednictwem Rady ds. Eliminacji Dyskryminacji na Tle Rasowym lub Etnicznym, posiada ogólnokrajową sieć ośrodków zapewniających wsparcie osobom, które mogły paść ofiarą dyskryminacji ze względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, czy to w edukacji, czy w innych obszarach. Podobnie we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej Belgii jednym z głównych działań Międzyfederalnego Centrum Równych Szans (Unia) <sup>(79)</sup>

<sup>(68)</sup> Zob. [lygybe.lt/wp-content/uploads/2023/05/annual-report-2021.pdf](https://lygybe.lt/wp-content/uploads/2023/05/annual-report-2021.pdf).

<sup>(69)</sup> Zob. [www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-349](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-349).

<sup>(70)</sup> Zob. [www.kmd.al](https://www.kmd.al).

<sup>(71)</sup> Zob. [ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf](https://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf).

<sup>(72)</sup> Zob. [zagovornik.si/izdelki-zagovornika/priporocila](https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/priporocila).

<sup>(73)</sup> Zob. [volinik.ee/en/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade](https://volinik.ee/en/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade).

<sup>(74)</sup> Zob. [www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html](https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html).

<sup>(75)</sup> Zob. [www.defenseurdesdroits.fr/fr/autorite/haute-autorite-de-lutte-contre-les-discriminations-et-pour-legalite](https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/autorite/haute-autorite-de-lutte-contre-les-discriminations-et-pour-legalite).

<sup>(76)</sup> Zob. [www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx](https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx).

<sup>(77)</sup> Zob. [julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM\\_2022\\_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y).

<sup>(78)</sup> Zob. [igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/redOficinas/portada/home.htm](https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/redOficinas/portada/home.htm).

<sup>(79)</sup> Zob. [www.unia.be/en](https://www.unia.be/en).

jest zapewnienie uczniom, którzy zostali niesprawiedliwie potraktowani w szkole, porad i pomocy prawnej.

Instytucje ds. równości mogą ponadto odgrywać ważną rolę w ewaluacji polityki. Niektóre systemy edukacji informują, że monitorują wdrażanie przepisów ustawowych i wykonawczych (np. w Estonii <sup>(80)</sup>, Chorwacji <sup>(81)</sup> i Słowenii <sup>(82)</sup>) lub prowadzą badania dotyczące sytuacji w zakresie równych szans w szkołach (np. we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej Belgii <sup>(83)</sup>) i przesyłają zalecenia do ministerstwa edukacji w celu poprawy lub zmiany takich przepisów.

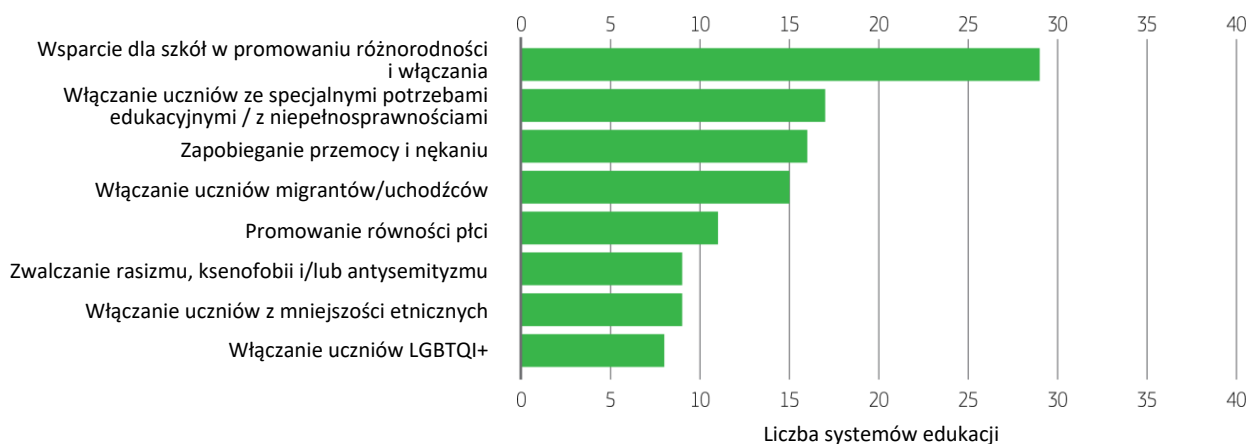
Ponadto niektóre systemy edukacji realizują współpracę w innych obszarach. Na przykład ustanawiają grupy robocze, które omawiają konkretne przypadki dyskryminacji (m.in. w Czechach) lub podnoszą świadomość na temat kwestii dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bądź z niepełnosprawnościami oraz zajmują się nierównościami płci (m.in. w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii). Niektóre z nich organizują sesje szkoleniowe skierowane do nauczycieli i kadry pedagogicznej (np. w Danii, Hiszpanii i na Malcie).

Chociaż w Islandii brak jest instytucji ds. równości o krajowym zasięgu będącej członkiem European Network of Equality Bodies (Europejskiej Sieci

Organów ds. Równości), to funkcjonuje tu Biuro Rzecznika Praw Dziecka <sup>(84)</sup>, które uruchamia formalne/prawne postępowanie po otrzymaniu skargi dotyczącej potencjalnych przypadków dyskryminacji w szkołach. Ponadto Biuro Rzecznika opracowuje propozycje działań naprawczych we wszystkich kwestiach dotyczących dzieci, w tym edukacji. W tym celu rzecznik praw dziecka może żądać wszelkich informacji od władz najwyższego szczebla i ma swobodny dostęp do wszystkich instytucji pracujących na rzecz dzieci.

Oprócz współpracy z krajowymi instytucjami ds. równości niemal wszystkie władze oświatowe najwyższego szczebla współpracują również z innymi organizacjami, w tym pozarządowymi (NGO), w kwestiach związanych z zapobieganiem i zwalczaniem dyskryminacji oraz promowaniem różnorodności i włączania w edukacji. Organizacje te mogą odgrywać istotną rolę w podnoszeniu świadomości na temat dyskryminacji na różnych poziomach oraz w promowaniu włączania dzięki bliskim kontaktom z władzami oświatowymi oraz szkołami i społecznościami lokalnymi, a tym samym z ofiarami dyskryminacji. Rysunek 2.5 przedstawia główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a innymi organizacjami działającymi w obszarze różnorodności i włączania w szkołach.

**Rysunek 2.5: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a innymi organizacjami działającymi w obszarze różnorodności i włączania w szkołach, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których władze oświatowe najwyższego

szczebla współpracują z krajowymi instytucjami ds. równości w wymienionych obszarach (w kolejności malejącej). Przegląd poszczególnych krajów można znaleźć w *Załączniku* (tabela 2.5A).

<sup>(80)</sup> Zob. [volinik.ee/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade](http://volinik.ee/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade).

<sup>(81)</sup> Zob. [narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_07\\_85\\_1593.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_85_1593.html) i <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20OPP.pdf>.

<sup>(82)</sup> Zob. [zagovornik.si/izdelki-zagovornika/ocene-diskriminatornosti-predpisov](http://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/ocene-diskriminatornosti-predpisov).

<sup>(83)</sup> Zob. [www.unia.be/en/publications-statistics/publications/diversity-barometer-education-2018](http://www.unia.be/en/publications-statistics/publications/diversity-barometer-education-2018).

<sup>(84)</sup> Zob. [www.barn.is/english](http://www.barn.is/english).



Do najczęstszych obszarów współpracy należą: zapewnienie szkołom wsparcia w promowaniu różnorodności i włączania, wspieranie równości w edukacji i zapobieganie dyskryminacji. Na przykład Ośrodek Rozwoju Edukacji w Polsce<sup>(85)</sup> i Centrum Inicjatyw Edukacyjnych na Łotwie<sup>(86)</sup> organizują szkolenia, konferencje, seminaria i warsztaty skierowane do szkół oraz kadry dydaktycznej w celu wzmocnienia edukacji włączającej. Duńskie Centrum Środowiska Nauczania<sup>(87)</sup> opracowuje, przetwarza i rozpowszechnia wyniki badań i ankiet, co jest wykorzystywane w inicjatywach mających na celu poprawę dobrostanu i włączania dzieci oraz poprawę warunków do nauki. Cypryjski projekt Działania na rzecz włączania w szkole i społeczeństwie<sup>(88)</sup> współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny (EFS) ma na celu złagodzenie negatywnego wpływu kryzysu gospodarczego na edukację i zapobieganie wykluczeniu społecznemu grup uczniów szczególnie narażonych za pomocą różnych działań, w tym programów wspierających naukę, zapewniających pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów i ich rodzin oraz wyposażenie w niezbędny sprzęt.

Oprócz ogólnego wsparcia systemu edukacji współpracują z różnymi organizacjami w celu zapewnienia ukierunkowanej pomocy uczniom zagrożonym dyskryminacją. Jednym z ważnych obszarów współpracy są działania mające na celu włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. Na przykład Szwedzka Agencja ds. Uczestnictwa<sup>(89)</sup> opracowuje i upowszechnia informacje na temat przeszkód, jakich doświadczają niepełnosprawne dzieci. W Hiszpanii Państwowa Konfederacja Osób Niepełnosprawnych<sup>(90)</sup> i Hiszpańska Konfederacja Rodzin Osób Niepełnosprawnych<sup>(91)</sup> opracowują działania mające na celu zapewnienie wsparcia edukacyjnego wysokiej jakości, skierowanego bezpośrednio do uczniów niepełnosprawnych lub niedosłyszących, a także publikują prace badawcze, dane i materiały opracowane w wyniku wspólnie prowadzonych działań.

Niektóre systemy edukacji współpracują z różnymi organizacjami w takich obszarach jak zapobieganie przemocy i nękanii. Na przykład w Islandii Rada Doradczą ds. Przemocy w Szkole<sup>(92)</sup> zapewnia porady i wsparcie dla społeczności szkolnej lub bada przypadki przemocy, gdy szkoła lub gmina nie są w stanie rozwiązać sprawy w zadowalający sposób.

Systemy edukacji współpracują również z niezależnymi

organizacjami działającymi na rzecz włączania uczniów migrantów i uchodźców, jak na przykład w Czechach<sup>(93)</sup> i Luksemburgu (patrz przykład kraju poniżej).

W Luksemburgu Służby Mediacyjne<sup>(94)</sup> są odpowiedzialne za zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki przez uczniów oraz ich integrację. Służby zajmują się rozpatrywaniem skarg i zażaleń dotyczących uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki, a także sprawami związanymi z włączaniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i integracją dzieci ze środowisk migranckich. Zadaniem mediatora szkolnego jest rozwiązywanie problemów w sytuacjach, kiedy szkoła nie zapewnia odpowiedniego kształcenia albo nie funkcjonuje zgodnie z powierzoną jej misją, lub wtedy, gdy szkoły bądź służby podlegające ministrowi odpowiedzialnemu za edukację nie przestrzegają obowiązujących przepisów prawa. Mediator wspiera uczniów (i ich rodziców) w tym procesie. W przypadku gdy mediator szkolny uzna skargę za uzasadnioną, przeprowadzane jest dochodzenie, a po omówieniu sprawy z odpowiednimi służbami i/lub przedstawicielami szkoły mediator może w razie potrzeby sformułować zalecenia dla szkoły lub służby podlegającej Ministerstwu Edukacji, Dzieci i Młodzieży. Mediator szkolny może udzielać porad, sugerować rozwiązania lub formułować rekomendacje dla ministra odpowiedzialnego za edukację publiczną w Luksemburgu. Propozycje te mają na celu poprawę funkcjonowania służb i szkół, w których mediator musiał interweniować. Mediator sporządza roczny raport dotyczący obszaru jego działalności, w którym zawarte są rekomendacje. Raport jest publikowany na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji, Dzieci i Młodzieży i przesyłany do parlamentu oraz rządu.

Władze oświatowe wraz z innymi organizacjami współpracują w celu promowania równości płci. Podejmują działania monitorujące kwestie równości płci, prezentują przykłady i wskazują konkretne narzędzia służące zapewnieniu równości płci w szkołach (np. Szwedzka Agencja ds. Równości Płci<sup>(95)</sup>), a w Portugalii przedstawiają realizowane projekty (patrz przykład kraju poniżej).

<sup>(85)</sup> Zob. [www.ore.edu.pl/2018/01/centre-for-education-development](http://www.ore.edu.pl/2018/01/centre-for-education-development).

<sup>(86)</sup> Zob. [iic.lv/about-cei](http://iic.lv/about-cei).

<sup>(87)</sup> Zob. [dcum.dk](http://dcum.dk).

<sup>(88)</sup> Zob. [www.moec.gov.cy/eayp/drasi\\_drase.html](http://www.moec.gov.cy/eayp/drasi_drase.html).

<sup>(89)</sup> Zob. [www.mfd.se](http://www.mfd.se).

<sup>(90)</sup> Zob. [www.cnse.es/inmigracion/index.php?lang=en](http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?lang=en).

<sup>(91)</sup> Zob. [www.fiapas.es](http://www.fiapas.es).

<sup>(92)</sup> Zob. [vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/fagrad\\_eineltismala\\_ens/2](http://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/fagrad_eineltismala_ens/2).

<sup>(93)</sup> Zob. [meta-ops.eu/home](http://meta-ops.eu/home).

<sup>(94)</sup> Zob. [men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html](http://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html).

<sup>(95)</sup> Zob. [jamstalldhetismyndigheten.se](http://jamstalldhetismyndigheten.se).

W Portugalii projekt artystyczno-pedagogiczny stowarzyszenia non profit Crowned Hearts Association pod nazwą *CCC idzie do szkoły* <sup>(96)</sup> został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji w 2016 r. Projekt ma na celu wzmocnienie znajomości praw przysługujących uczennicom i uczniom. Skierowany do uczniów dziewiątej klasy projekt składa się z gry, która ma być przeprowadzana w klasie, oraz ćwiczeń pedagogicznych. Gra ma na celu zachęcanie do refleksji nad kwestiami związanymi z codziennym życiem szkolnym, takimi jak przemoc, zastraszanie i nękanie w sieci. Projekt uzyskał wsparcie Sekretarza Stanu ds. Obywatelstwa i Równości i dotarł do ponad 130 szkół i ośrodków szkolnych oraz ponad 7762 uczniów.

W ramach Europejskiego Obszaru Gospodarczego i funduszy norweskich „IgalPro – zawody nie mają płci” <sup>(97)</sup> zrealizowano projekt badań w działaniu promowany przez Commission for Equality in Labour and Employment (Komisja ds. równości w pracy i zatrudnieniu). Głównym celem projektu jest zwalczanie segregacji płciowej w wyborach edukacyjnych i zawodowych dokonywanych przez dziewczęta i chłopców poprzez dekonstrukcję stereotypów związanych z różnymi obszarami nauki i zawodami, ze szczególnym uwzględnieniem tych, w których występują widoczne różnice w podejmowaniu decyzji edukacyjnych między dziewczętami a chłopcami.

Ponadto realizowana jest współpraca z organizacjami zajmującymi się zwalczaniem rasizmu, ksenofobii i/lub antysemityzmu, jak w przypadku Dyrekcji ds. Ewaluacji, Prognozowania i Monitorowania Działań (DEPP) <sup>(98)</sup> we Francji, która regularnie dostarcza statystyki dotyczące przemocy do Krajowej Komisji Konsultacyjnej ds. Praw Człowieka. W Hiszpanii OBERAXE <sup>(99)</sup> zbiera i analizuje dane dotyczące rasizmu i ksenofobii w społeczeństwie, w tym w edukacji, w celu monitorowania obecnej sytuacji i perspektyw zmian w tym zakresie za pomocą sieci informacyjnej.

W kilku systemach edukacji podjęto oficjalną współpracę mającą na celu promowanie włączania uczniów z mniejszości etnicznych. Na przykład w Bułgarii Centrum Włączania do Edukacji Dzieci i Uczniów z Mniejszości Etnicznych <sup>(100)</sup> opracowuje, wdraża i finansuje programy oraz projekty na rzecz włączania dzieci i uczniów z mniejszości etnicznych oraz rozwoju edukacji międzykulturowej.

Natomiast w przypadku promowania włączania uczniów LGBTQI+ liczba systemów edukacji, które realizują współpracę z innymi organizacjami, jest najmniejsza. Niektóre z nich wskazują na ogólne działania, takie jak dostarczanie informacji, prowadzenie zajęć i szkoleń dotyczących różnych kwestii związanych z seksem, płcią, ciałem i seksualnością (np. w Danii <sup>(101)</sup> i Szwecji <sup>(102)</sup>). Inne wspominają o bardziej konkretnym wsparciu dla uczniów dokonujących *coming outu*, dla uczniów transpłciowych podczas tranzykcji oraz ogólnie w celu przeciwdziałania przemocy na tle homofobii i transfobii (np. na Malcie <sup>(103)</sup>).

## 2.5. Podsumowanie

Monitorowanie dyskryminacji w szkołach jest ważnym elementem promowania różnorodności i włączania w edukacji. W większości krajów europejskich na najwyższym szczeblu działają instytucje odpowiedzialne za monitorowanie przypadków dyskryminacji – również w edukacji szkolnej. Jednocześnie ponad połowa systemów edukacji wskazuje na brak dostępu do danych na temat głównych przyczyn dyskryminacji w szkołach. Większość systemów edukacji, w których takie dane są dostępne, zgłasza specjalne potrzeby edukacyjne, niepełnosprawność i pochodzenie etniczne jako najczęstsze przyczyny dyskryminacji. Płeć kulturowo-społeczna, narodowość, płeć biologiczna, przynależność religijna, pochodzenie społeczno-ekonomiczne i orientacja seksualna są stosunkowo rzadziej zgłaszane jako przyczyny dyskryminacji. Może to być spowodowane niedoszacowaną liczbą zgłoszeń lub przypadkami, w których trudno jest udowodnić, że dyskryminacja miała miejsce.

Większość władz oświatowych w Europie ma dostęp do zdezagregowanych danych na temat indywidualnych cech uczniów. Dane te dotyczą głównie płci biologicznej i/lub kulturowo-społecznej, uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, ich narodowości, kraju urodzenia i pochodzenia społeczno-ekonomicznego. W mniej niż połowie systemów edukacji zbierane są dane dotyczące uczniów o statusie uchodźcy / osoby ubiegającej się o azyl lub migrantów oraz języka, jakim uczniowie posługują się w domu. Mała część władz oświatowych dysponuje danymi na temat pochodzenia etnicznego i przynależności religijnej osób uczących się.

<sup>(96)</sup> Zob. [www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/ccc\\_vai\\_escola.pdf](http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/ccc_vai_escola.pdf).

<sup>(97)</sup> Zob. [eeagrants.org/archive/2014-2021/projects/PT-WORKLIFE-0017](http://eeagrants.org/archive/2014-2021/projects/PT-WORKLIFE-0017).

<sup>(98)</sup> Zob. [www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459](http://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459).

<sup>(99)</sup> Zob. [www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm](http://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm).

<sup>(100)</sup> Zob. [coiduem.mon.bg](http://coiduem.mon.bg).

<sup>(101)</sup> Zob. [sexogsamfund.dk/en](http://sexogsamfund.dk/en).

<sup>(102)</sup> Zob. [www.mucl.se/sites/default/files/2019/08/oppna-skolan-2019.pdf](http://www.mucl.se/sites/default/files/2019/08/oppna-skolan-2019.pdf).

<sup>(103)</sup> Zob. [educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf](http://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf).

Zdezagregowane dane są wykorzystywane w większości systemów edukacji jako narzędzie do opracowywania polityki i/lub jej ewaluacji, ponieważ dostarczają one informacji opartych na wynikach badań, które mogą być pomocne w zrozumieniu wpływu danego działania na określoną grupę osób uczących się. Zdezagregowane dane są również wykorzystywane do zapewniania wsparcia uczniom oraz planowania odpowiednich programów interwencji z wykorzystaniem zasobów tam, gdzie są one najbardziej potrzebne.

Wszystkie systemy edukacji współpracują z niezależnymi instytucjami i/lub organizacjami, w tym krajowymi instytucjami ds. równości, w celu przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji szkolnej. Do najczęstszych obszarów współpracy należą rozwój polityki oraz wsparcie dla szkół w celu promowania różnorodności i włączania, wspieranie równości w edukacji i zapobieganie dyskryminacji.

## Rozdział 3: Regulacje prawne na najwyższym szczeblu, strategię i plany działania promujące różnorodność i włączanie w szkołach

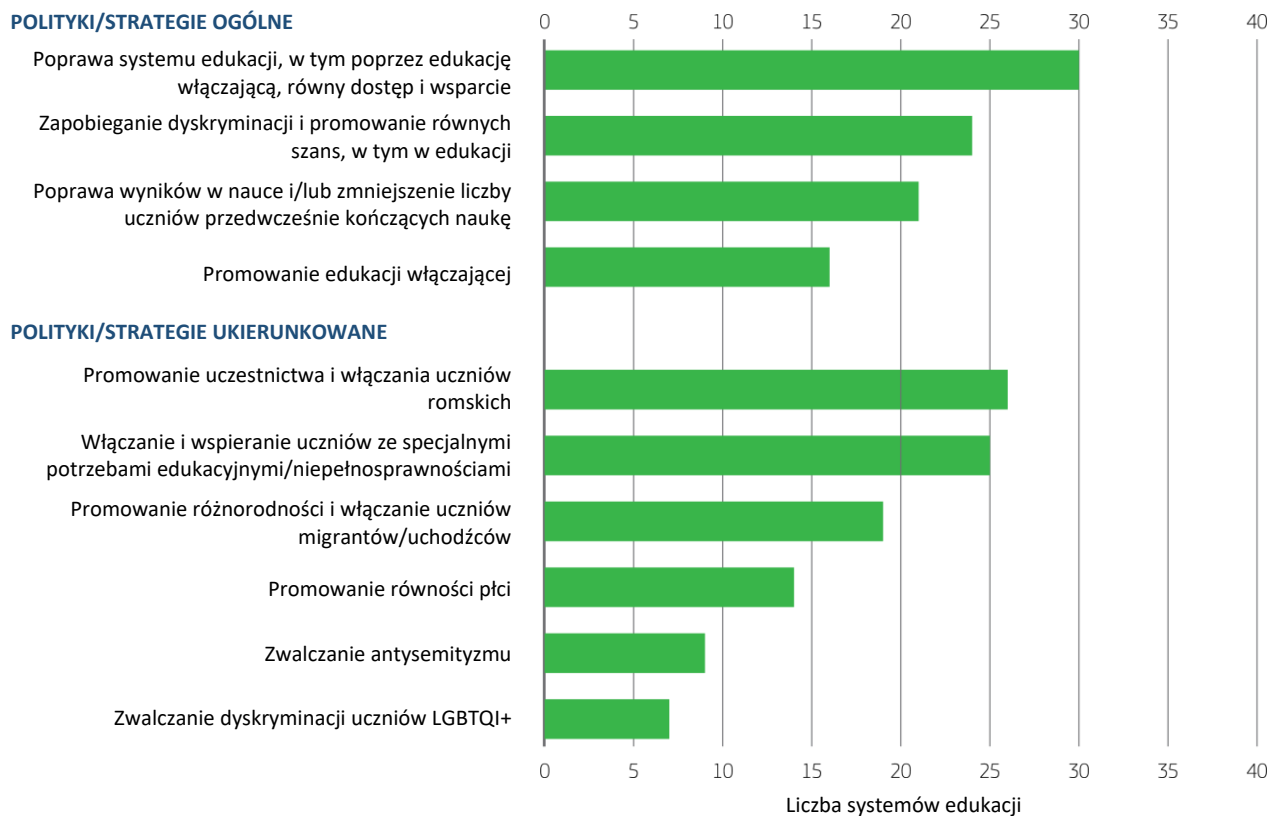
Do promowania różnorodności i włączania w szkołach można podejść na wiele sposobów. Międzynarodowe i europejskie ramy prawne oraz deklaracje (wspomniane w Rozdziale 1) wyrażają wspólny cel, jakim jest zakazanie wszelkich form dyskryminacji w edukacji i zapewnienie równych szans edukacyjnych. Instrumenty te stanowią ważną podstawę do opracowywania oraz wdrażania krajowej polityki i działań, które mogą być pomocne w usuwaniu istniejących barier w edukacji oraz w systematycznym promowaniu równości, różnorodności i włączania w szkołach (UNESCO, 2018).

Rozdział przedstawia niektóre z głównych przepisów, strategii i planów działania w zakresie promowania różnorodności oraz włączania w szkołach, które obecnie obowiązują na najwyższym szczeblu w krajach w Europie. Przedstawiono tu istniejące kluczowe polityki, które odnoszą się do kwestii związanych

z promowaniem równości, różnorodności i włączania w edukacji oraz zapobieganiem i zwalczaniem dyskryminacji i innych barier w dostępie do szkół i uczestnictwem w nauce.

Wyniki analizy pokazują, że takie polityki istnieją we wszystkich systemach oświaty i prawie wszędzie obejmują wszystkie poziomy edukacji szkolnej, tj. od szkolnictwa podstawowego do średniego II stopnia. Podczas gromadzenia danych nie badano postępów we wdrażaniu ani wpływu istniejących polityk. Ich obecność wskazuje jednak na zaangażowanie władz edukacyjnych w rozwiązywanie niektórych wyzwań i likwidację barier, z którymi borykają się uczniowie, nauczyciele oraz szkoły. Bariery w realizacji celów strategicznych można pokonać, jeśli dostępne są odpowiednie zasoby (finansowe, ludzkie, fizyczne itp.) oraz monitorowanie i ewaluacja wyników (UNESCO, 2018).

**Rysunek 3.1: Główne cele regulacji prawnych, strategii i planów działania na najwyższym szczeblu promujących różnorodność i włączanie w szkołach, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

## Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których obowiązuje co najmniej jedna ustawa, strategia lub plan działania na najwyższym szczeblu dotyczące wymienionych głównych celów (w porządku malejącym). Rozróżniono tu polityki o szerszym zakresie i te, które koncentrują się na określonym rodzaju dyskryminacji lub grupach uczniów. Przegląd dla poszczególnych krajów można znaleźć w *Załączniku* (tabela 3.1A).

Rysunek 3.1 (i poniższa analiza) zawiera przegląd głównych celów regulacji prawnych, strategii i planów działania obowiązujących na najwyższym szczeblu oraz promujących różnorodność i włączanie w szkołach. Pokazano tu europejskie systemy edukacji, w których obowiązuje co najmniej jedna odpowiednia polityka. Z jednej strony rysunek przedstawia ogólne polityki mające na celu poprawę systemu edukacji i efektów nauczania, zapobieganie dyskryminacji i promowanie edukacji włączającej, a z drugiej, polityki które są ukierunkowane na określone formy dyskryminacji lub grupy uczniów. Pierwsze z nich czasami odnoszą się do grup uczniów, którzy znajdują się w niekorzystnej sytuacji i/lub są zagrożeni dyskryminacją. Te drugie często odnoszą się bardziej szczegółowo do wyzwań stojących przed określonymi grupami i działań, które należy podjąć.

### 3.1. Ogólne polityki promujące różnorodność i włączanie

Ogólne polityki na ogół obejmują regulacje prawne, strategię i plany działania na najwyższym szczeblu ukierunkowane na poprawę systemu edukacji. Są to przepisy oświatowe, strategię i oficjalne dokumenty, które mają na celu uregulowanie oraz poprawę jakości edukacji szkolnej między innymi poprzez skupienie się na promowaniu edukacji włączającej, równego dostępu

i wsparcia. W niektórych systemach edukacji, na przykład w Czechach (patrz przykład kraju poniżej), na Łotwie<sup>(104)</sup> i w Słowacji<sup>(105)</sup>, polityki ogólne podkreślają potrzebę dbania przez szkoły o edukację i dobrostan wszystkich dzieci. Niektóre wskazują również na potrzeby określonych grup uczniów, takich jak osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. w Danii<sup>(106)</sup> lub we Włoszech<sup>(107)</sup>), ze środowisk migracyjnych (np. na Cyprze<sup>(108)</sup>) lub ze środowisk o mniej korzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej (np. w Słowenii<sup>(109)</sup>) i podkreślają znaczenie zapewniania równości płci (np. w Szwecji<sup>(110)</sup>). W innych systemach edukacji (np. w Estonii<sup>(111)</sup>, Francji<sup>(112)</sup> i na Malcie<sup>(113)</sup>) ogólne polityki określają zasady i warunki realizacji edukacji włączającej oraz równy dostęp i wsparcie dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich płci, narodowości, pochodzenia społeczno-ekonomicznego, specjalnych potrzeb edukacyjnych itp.

Strategia polityki edukacyjnej Czech do roku 2030+<sup>(114)</sup> ma na celu przygotowanie systemu edukacji na nowe wyzwania i rozwiązanie problemów występujących w czeskim systemie edukacji. Strategia 2030+ opisuje priorytety, którymi należy się zająć we wskazanym okresie, zwłaszcza w dziedzinie edukacji szkolnej oraz wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (tj. poziomy ISCED 0–3), uczenia się pozaformalnego i uczenia się przez całe życie. Strategia ma dwa główne cele: pierwszym jest zmiana treści nauczania, z naciskiem na wzmocnienie kompetencji potrzebnych do aktywnego życia obywatelskiego, zawodowego i osobistego; drugim jest zmniejszenie nierówności w dostępie do wysokiej jakości edukacji i umożliwienie wszystkim dzieciom oraz uczniom pełnego rozwoju. Drugi cel jest szczegółowo rozwijany w ramach następujących strategii:

- edukacja włączająca – zapewnienie równych możliwości dostępu do wysokiej jakości edukacji dla każdego ucznia; dążenie do stworzenia wspólnego środowiska i zaspokojenia potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów, niezależnie od

<sup>(104)</sup> Wytyczne w sprawie rozwoju edukacji na lata 2021–2027 ([likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam](https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam)).

<sup>(105)</sup> Krajowy program rozwoju edukacji na lata 2018–2027 ([www.minedu.sk/data/att/13450.pdf](http://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf)).

<sup>(106)</sup> Duńska ustawa o szkołach podstawowych i średnich I stopnia, 2022 ([www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1396](http://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1396)); duńska ustawa o szkołach średnich II stopnia, 2022 ([www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/957](http://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/957)).

<sup>(107)</sup> Ustawa o reformie edukacji nr 107/2015 ([www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13:107](http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13:107)) i dekret ustawodawczy nr 66 w sprawie standardów promowania włączania w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami ([www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017:066](http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017:066)).

<sup>(108)</sup> Plan strategiczny Ministerstwa Edukacji, Sportu i Młodzieży na lata 2023–2025 ([archeia.moec.gov.cy/mc/642/stratigiko\\_schedio\\_ypan\\_2023\\_2025.pdf](https://archeia.moec.gov.cy/mc/642/stratigiko_schedio_ypan_2023_2025.pdf)).

<sup>(109)</sup> Ustawa o organizacji i finansowaniu edukacji, 2021 ([zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/ZOFVI\\_okt21\\_spremembe\\_EN\\_dop\\_211118.pdf](https://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/ZOFVI_okt21_spremembe_EN_dop_211118.pdf)).

<sup>(110)</sup> Podstawa programowa w edukacji obowiązkowej, oddziałach przedszkolnych i świetlicach ([www.skolverket.se/getFile?file=9718](http://www.skolverket.se/getFile?file=9718)).

<sup>(111)</sup> Ustawa o szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych, obowiązująca od 2010 r. ([www.riigiteataja.ee/en/eli/509112022002/consolide](http://www.riigiteataja.ee/en/eli/509112022002/consolide)).

<sup>(112)</sup> Zobacz systematyczne podejście do różnorodności i włączania stosowane we Francji poprzez łączenie cech kulturowych, strukturalnych i osobowych [www.education.gouv.fr/une-nouvelle-dynamique-pour-la-formation-et-la-vie-de-l-eleve-depuis-2017-325157](http://www.education.gouv.fr/une-nouvelle-dynamique-pour-la-formation-et-la-vie-de-l-eleve-depuis-2017-325157).

<sup>(113)</sup> Ramy strategii edukacyjnej Malty na lata 2014–2024 ([education-services.gov.mt/en/resources/documents/policy\\_documents\\_2014/booklet\\_esm\\_2014-2024\\_eng\\_19-02.pdf](http://education-services.gov.mt/en/resources/documents/policy_documents_2014/booklet_esm_2014-2024_eng_19-02.pdf)).

<sup>(114)</sup> Zob. [www.msmt.cz/uploads/brozura\\_S2030\\_en\\_fin\\_online.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/brozura_S2030_en_fin_online.pdf).



ich cech osobistych lub sytuacji społeczno-ekonomicznej; poprawa jakości edukacji w szkołach i regionach, które pozostają w tyle za innymi obszarami oraz wspieranie nauczycieli w rozwijaniu potencjału uczniów;

- indywidualizacja nauczania – indywidualizacja nauczania i wprowadzenie praktyk dydaktycznych umożliwiających edukację zróżnicowanych grup; wzmocnienie kompetencji nauczycieli w zakresie innowacyjnych form i metod pracy uwzględniających równość płci, z naciskiem na czynniki specyficzne dla edukacji dziewcząt lub chłopców;
- praca pedagogiczna – zmiana podstaw programowych umożliwiająca zróżnicowanie nauczania zgodnie z potrzebami uczniów, a także zapewnienie szkoleń i mentoringu dla nauczycieli; wzmocnienie metod oceniania kształtującego w szkołach, ponieważ promuje ono uczenie się i zachęca uczniów do podejmowania odpowiedzialności za swoje działania; skoncentrowanie części wsparcia finansowego i pozafinansowego na wzmocnieniu i poprawie jakości pracy kadry dydaktycznej w regionach i szkołach osiągających słabe wyniki;
- zróżnicowanie zewnętrzne – zapewnienie większego wsparcia finansowego i metodycznego szkołom, do których uczęszcza większa liczba uczniów ze środowisk defaworyzowanych, szczególnie w celu zapewnienia finansowania działań i programów wspierających; zmniejszenie wskaźnika przedwczesnego kończenia nauki i stworzenie warunków umożliwiających uzyskanie kwalifikacji dla osób przedwcześnie kończących naukę; zmniejszenie liczby uczniów osiągających bardzo niski poziom umiejętności czytania i pisania oraz wzmocnienie jakości kształcenia w szkołach i regionach o wysokim odsetku takich uczniów, co umożliwi ograniczenie różnic w wynikach między regionami i wewnątrz danego regionu;
- doświadczenie sukcesu – stworzenie wszystkim uczniom możliwości odniesienia sukcesu edukacyjnego, niezależnie od sytuacji społeczno-ekonomicznej lub rodzinnej, stanu zdrowia lub innych niekorzystnych czynników;
- współpraca z rodzinami – propagowanie roli odpowiedzialności rodziców za opiekę i edukację; wzmocnienie współpracy między rodziną a szkołą, zarówno poprzez kształcenie nauczycieli, jak i metodyczne wsparcie rad szkoły, poprawę przepływu informacji i zwiększenie wzajemnego zaufania; doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie skutecznej komunikacji z rodzicami;

w obszarze międzyresortowym, skupienie się na wczesnym uświadamianiu rodziców dzieci i uczniów ze środowisk defaworyzowanych co do znaczenia edukacji przedszkolnej oraz wysokiej jakości edukacji w szkole podstawowej i gimnazjalnej, a także poprzez współpracę ze szkołą, wspieranie dzieci w rozwijaniu kompetencji, których będą potrzebowały w dalszym życiu.

Kolejnymi, najczęściej wykorzystywanymi (poza regulacjami opracowanymi przez władze najwyższego szczebla) strategiami i planami działania mającymi na celu ogólną poprawę systemów edukacji są te, które koncentrują się na zapobieganiu dyskryminacji i promowaniu równych szans – ich istnienie zgłosiła ponad połowa systemów edukacji. Instrumenty te obejmują ustawodawstwo antydyskryminacyjne (również w obszarze edukacji), a także krajowe plany działania przeciwko rasizmowi, o których mowa w planie działania UE przeciwko rasizmowi (115), koncentrujące się na edukacji szkolnej (np. w Holandii (116) lub Portugalii; patrz przykład kraju poniżej). W niektórych krajach strategie w tym obszarze koncentrują się na innych konkretnych formach dyskryminacji, takich jak segregacja (m.in. w Rumunii (117)) lub podkreślają znaczenie promowania równych praw i szans bez względu na płeć, tożsamość bądź ekspresję transpłciową, pochodzenie etniczne, religię lub inne przekonania, niepełnosprawność, orientację seksualną albo wiek (np. w Szwecji (118)).

Zgodnie z unijnym planem działania przeciwko rasizmowi krajowy plan walki z rasizmem i dyskryminacją na lata 2021–2025 (119) został przygotowany podczas portugalskiej prezydencji w Radzie UE i określa zintegrowaną strategię obejmującą zarówno podejście przekrojowe, jak i szczegółowe. Zgodnie z zaleceniami portugalskiego parlamentu krajowy plan uznaje rasizm za problem strukturalny i określa kluczowe obszary interwencji, od edukacji po bezpieczeństwo, wymiar sprawiedliwości, zdrowie, mieszkalnictwo, zatrudnienie i gromadzenie danych. Krajowy plan stoi na straży równości, zdecydowanie sprzeciwia się segregacji i potwierdza wizję wspólnoty, która odrzuca wszelkie formy marginalizacji obywateli i walczy z nierównościami strukturalnymi. Główne środki zaproponowane w krajowym planie w obszarze edukacji obejmują następujące działania:

<sup>(115)</sup> Zob. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN).

<sup>(116)</sup> Krajowy program przeciwko dyskryminacji i rasizmowi 2022 ([www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/08/30/nationaal-programma-tegen-discriminatie-en-racisme-2022](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/08/30/nationaal-programma-tegen-discriminatie-en-racisme-2022)).

<sup>(117)</sup> Rozporządzenie ramowe w sprawie zakazu segregacji szkolnej w placówkach oświatowych, 2016 ([www.edu.ro/ordin-cadru-nr-](http://www.edu.ro/ordin-cadru-nr-613421122016-privind-interzicerea-segregării-scolare-în-unitățile-de-învățământ)

[613421122016-privind-interzicerea-segregării-scolare-în-unitățile-de-învățământ](http://613421122016-privind-interzicerea-segregării-scolare-în-unitățile-de-învățământ)).

<sup>(118)</sup> Ustawa o dyskryminacji z 2008 r. r. ([www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567](http://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567)).

<sup>(119)</sup> Krajowy plan walki z rasizmem i dyskryminacją na lata 2021–2025 ([www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAABAAzNDI3NgYAMqHeagUAAAA%3d](http://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAABAAzNDI3NgYAMqHeagUAAAA%3d)).

- urozmaicenie podstaw programowych, zwłaszcza poprzez wzmocnienie niezbędnych elementów uczenia się (Aprendizagens Essenciais), wykorzystanie wizerunków i zasobów dotyczących różnorodności i historycznej obecności dyskryminowanych grup, procesów dyskryminacji i rasizmu, w tym historycznych procesów kolonializmu i niewolnictwa;
- zapewnienie materiałów dydaktycznych promujących edukację ukierunkowaną na równość i niedyskryminację, w tym opisów faktów historycznych i ich wpływu na współczesny rasizm;
- promowanie równości etnicznej i rasowej w procesie edukacji, wdrażanie w szkołach mechanizmów zmierzających do upodmiotowienia ofiar dyskryminacji (poprzez słuchanie, dokumentowanie, interweniowanie i wspieranie) oraz gromadzenie danych dotyczących edukacji (np. drugoroczność, kończenie szkoły, odsetek uczniów przedwcześnie kończących naukę);
- promowanie kursów języka portugalskiego jako języka obcego (PLA);
- wzmocnienie walki z rasizmem i dyskryminacją w ramach działań takich jak program priorytetowych obszarów interwencji edukacyjnej (TEIP), sieć szkół edukacji międzykulturowej (REEI) i program escolhas, poprzez dostosowanie i ulepszenie inicjatyw opracowanych w tych obszarach;
- promowanie czytelnictwa, bez dyskryminacji osób lub grup, w ramach narodowego planu czytelnictwa (PNL) oraz upowszechnianie przez sieć bibliotek szkolnych projektów edukacyjnych dotyczących czytania, sztuki i kultury, zintegrowanych z programem nauczania, z perspektywy interdyscyplinarnej, krytycznej i emancypacyjnej;
- promowanie włączania w ramach projektów programu Erasmus+ (jako jeden z jego priorytetów) w dążeniu do wyeliminowania praktyk dyskryminacyjnych związanych z działaniem systemu edukacji.

Przepisy, strategię oraz plany działania na najwyższym szczeblu nakierowane na poprawę wyników w nauce i/lub zmniejszenie liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę są realizowane w nieco ponad połowie wszystkich europejskich systemów edukacji.

Polityki te mają na celu zapewnienie powszechnego i ukierunkowanego wsparcia w celu przeciwdziałania nierównemu dostępowi do edukacji oraz poprawę osiągnięć uczniów i ich wyników w nauce. W niektórych systemach edukacji – na Węgrzech <sup>(120)</sup>, w Holandii <sup>(121)</sup> i Portugalii <sup>(122)</sup> – ukierunkowane wsparcie obejmuje zwłaszcza uczniów będących w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. We Włoszech <sup>(123)</sup> polityki określają specjalne działania mające na celu zmniejszenie różnic międzyregionalnych na poziomie szkoły średniej i zwalczanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki. W Estonii (zob. przykład kraju poniżej) strategia mająca na celu poprawę wyników w nauce i zmniejszenie liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę kładzie szczególny nacisk na wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i/lub osób ze środowisk migracyjnych.

Ogólnym celem estońskiej strategii oświatowej na lata 2021–2035 <sup>(124)</sup> jest wyposażenie społeczeństwa w wiedzę, umiejętności i postawy, które przygotują obywateli do wykorzystania potencjału w życiu osobistym, zawodowym i społecznym oraz przyczynią się do poprawy jakości życia w Estonii i globalnego zrównoważonego rozwoju. W ramach pierwszego celu strategicznego (zróżnicowane i dostępne możliwości uczenia się) szczególny nacisk kładzie się na zapewnienie elastycznych ścieżek uczenia się, dostępności wysokiej jakości edukacji i wspierania uczenia się w celu zmniejszenia odsetka osób przedwcześnie kończących naukę oraz pełnego wykorzystania potencjału każdej osoby. Działania obejmują opracowanie i wdrożenie holistycznego podejścia we wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i/lub pochodzących ze środowisk migracyjnych.

Najbardziej wskazywanym głównym celem regulacji, strategii i planów działania na najwyższym szczeblu (zgłoszonym przez ponad jedną trzecią systemów edukacji) jest promowanie edukacji włączającej. Wśród systemów edukacji mających takie polityki można wyróżnić tę obowiązującą we Włoszech, gdzie ustawodawstwo z 1977 r. <sup>(125)</sup> znosi zróżnicowanie oddziałów szkolnych i ustanawia zasadę włączania wszystkich uczniów niepełnosprawnych do nauki

<sup>(120)</sup> Strategia edukacji publicznej na lata 2021–2030 ([nit.hu/jogszabaly/2020-1551-30-22](http://nit.hu/jogszabaly/2020-1551-30-22)).

<sup>(121)</sup> Pismo do Izby Reprezentantów w sprawie wizji równości szans w szkolnictwie podstawowym, 2023 ([www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs)), oraz Pismo do Izby Reprezentantów w sprawie programu szkoły i środowiska szkolnego w szkolnictwie podstawowym, 2022 r. ([www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Minister Wiersma \(Primair en Voortgezet, het onderwijs en de omgeving\)](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Minister Wiersma (Primair en Voortgezet, het onderwijs en de omgeving))).

<sup>(122)</sup> Program priorytetowych obszarów interwencji w edukacji ([www.dge.mec.pt/teip](http://www.dge.mec.pt/teip)).

<sup>(123)</sup> Zmniejszenie różnic regionalnych i przeciwdziałanie przedwczesnemu kończeniu nauki w latach 2022–2024 ([www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l'attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+\(1\).pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216](http://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l'attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+(1).pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216)).

<sup>(124)</sup> Strategia edukacji na lata 2021–2030 ([www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035#edu](http://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035#edu)).

<sup>(125)</sup> Zasady oceniania uczniów i zniesienie egzaminów poprawkowych oraz inne zasady modyfikujące system szkolnictwa, ustawa 517/1977 (art. 2 i 7) ([www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg)).

w ogólnodostępnych szkołach podstawowych i średnich. Inne kraje, w których w systemach edukacji obowiązują strategie w tym obszarze, to Hiszpania <sup>(126)</sup>, Malta <sup>(127)</sup>, Słowacja (patrz przykład kraju poniżej) i Czarnogóra <sup>(128)</sup>. Głównym celem tych strategii jest zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do wysokiej jakości nauczania i wsparcia po to, by mogli oni odnieść sukces w nauce w ramach włączającego systemu edukacji. Takie podejście oznacza, że edukacja powinna być dostępna dla wszystkich osób uczących się w każdym wieku, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, osób ze środowisk migracyjnych lub ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej bądź geograficznej, a także bez względu na płeć, pochodzenie etniczne, religię i orientację seksualną.

Słowacka strategia włączającego podejścia do edukacji na lata 2021–2030 <sup>(129)</sup> to dokument mający na celu poprawę obecnej sytuacji w obszarze edukacji dla wszystkich dzieci i uczniów w szkołach. Dokument przedstawia podstawowe zasady edukacji włączającej w placówkach wczesnej edukacji i opieki, szkołach podstawowych, średnich i na uniwersytetach. Nacisk kładzie się zatem nie tylko na szkoły, lecz również na inne instytucje oświatowe, nie tylko na edukację formalną, lecz także na nieformalną. Głównym celem jest zbudowanie systemu edukacji włączającej, który zapewnia edukację z poszanowaniem indywidualnych różnic oraz zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych każdego dziecka i ucznia. Jednocześnie podejście włączające ma na celu wspieranie rozwoju każdej osoby zaangażowanej w życie dzieci i uczniów. Wszystkie dzieci i wszyscy uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania osobistego potencjału w szkole znajdującej się najbliżej ich miejsca zamieszkania (lub w szkole, do której zdecydowali się uczęszczać). Szkoły muszą szanować wyjątkowość każdej osoby i zapewniać edukację, metody dydaktyczne oraz formy oceny dostosowane do każdego dziecka i ucznia. Część wspierająca strategii jest reprezentowana przez sześć obszarów

priorytetowych: edukacja włączająca i środki wsparcia; doradztwo edukacyjne i profilaktyka; desegregacja w kształceniu i szkoleniu; usuwanie barier edukacyjnych; przygotowanie oraz kształcenie kadry pedagogicznej i specjalistów; przeciwdziałanie stygmatyzacji.

## 3.2. Ukierunkowane polityki promujące różnorodność i włączanie

Ukierunkowane strategie i plany działania na najwyższym szczeblu promujące różnorodność oraz włączanie najczęściej koncentrują się na edukacji uczniów romskich. Takie polityki, jak na przykład te obowiązujące w Bułgarii (patrz przykład kraju poniżej), we Włoszech <sup>(130)</sup>, na Litwie <sup>(131)</sup> i w Austrii <sup>(132)</sup>, w większości przybierają formę szerszych strategii integracji Romów i obejmują różne obszary życia społecznego, w tym edukację. W Słowenii przyjęto zarówno szerszą strategię integracji Romów w różnych obszarach życia, w tym edukacji <sup>(133)</sup>, jak i szczegółowy plan działania na rzecz włączania uczniów romskich w szkołach <sup>(134)</sup>.

Krajowa strategia Republiki Bułgarii na rzecz równości, włączania i uczestnictwa Romów (2021–2030) <sup>(135)</sup> jest dokumentem ramowym, który określa wytyczne dotyczące wdrażania polityki włączania społeczno-ekonomicznego i uczestnictwa Romów. W dokumencie termin Romowie jest używany jako termin ogólny. Obejmuje grupy ludzi o podobnych, ale nie identycznych cechach kulturowych i społecznych. Ich samoidentyfikacja również może się różnić. W Bułgarii bywa, że niektóre osoby postrzegane przez otaczającą ludność jako Romowie identyfikują się jako Bułgarzy, Turcy, Rumuni itp. Nie wszyscy Romowie podlegają wykluczeniu społecznemu, ale wszyscy mogą być dyskryminowani i pozbawieni przysługujących im praw. Strategia ta obejmuje ukierunkowane i zintegrowane podejście do znajdujących się w trudnej sytuacji obywateli

<sup>(126)</sup> Ustawa organiczna 2/2006 z dnia 3 maja o edukacji, zmieniona ustawą organiczną 3/2020 z dnia 29 grudnia ([www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a4](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a4)).

<sup>(127)</sup> Polityka edukacji włączającej w szkołach, 2022 r. ([web.archive.org/web/20230305111223/https://education.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy on Inclusive Education in Schools.pdf](https://web.archive.org/web/20230305111223/https://education.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf)).

<sup>(128)</sup> Strategia edukacji włączającej na lata 2019–2025 ([www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno obrazovanje/Strategija inkluzivnog obrazovanja 2019-2025.pdf](http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf)).

<sup>(129)</sup> Zob. [www.minedu.sk/data/att/23120.pdf](http://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf).

<sup>(130)</sup> Krajowa strategia na rzecz równości, włączania i uczestnictwa Romów i Sintich na lata 2021–2023 ([unrar.it/portale/web/guest/strategia-rsc-2020-2030](http://unrar.it/portale/web/guest/strategia-rsc-2020-2030)).

<sup>(131)</sup> Plan działań na rzecz integracji Romów ze społeczeństwem litewskim na lata 2022–2023 ([www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2022/11/%C4%AEsakymas-d%C4%97l-](http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2022/11/%C4%AEsakymas-d%C4%97l-)

[Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-Lietuvos- visuomen%C4%99-priemoni%C5%B3-plano-2022%E2%80%932023-patvirtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf](http://Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-Lietuvos- visuomen%C4%99-priemoni%C5%B3-plano-2022%E2%80%932023-patvirtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf)).

<sup>(132)</sup> Austriacka strategia na rzecz Romów ([www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/roma-strategie.html](http://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/roma-strategie.html)).

<sup>(133)</sup> Krajowy program działań rządu Republiki Słowenii na rzecz Romów na lata 2021–2030 ([www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetNPUR\\_21\\_3\\_0.pdf](http://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetNPUR_21_3_0.pdf)).

<sup>(134)</sup> Strategia na rzecz edukacji Romów na lata 2021–2023 ([www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx](http://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx)).

<sup>(135)</sup> Krajowa strategia Republiki Bułgarii na lata 2021–2030 na rzecz równości, włączania i uczestnictwa Romów ([ncedi.government.bg/en/node/451](http://ncedi.government.bg/en/node/451)).



pochodzenia romskiego, a także zapewnia wsparcie osobom z innych grup etnicznych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Aby osiągnąć długoterminowy cel zapewnienia rzeczywistej równości i zmniejszenia różnic między Romami a resztą populacji – zgodnie z podejściem określonym w strategicznych dokumentach UE na rzecz Romów<sup>(136)</sup> – wyznacza się trzy przekrojowe cele w dziedzinach równości, włączania i uczestnictwa oraz cztery cele sektorowe w dziedzinach edukacji, zdrowia, mieszkalnictwa i zatrudnienia.

Ogólnym celem w obszarze edukacji jest stworzenie warunków do wdrożenia wysokiej jakości edukacji włączającej; do integracji edukacyjnej dzieci i uczniów z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów; oraz do realizacji edukacji międzykulturowej. Powiązane cele są następujące:

- skuteczne objęcie obowiązkiem przedszkolnym i szkolnym, włączania oraz reintegracji dzieci i uczniów z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów;
- zapewnienie warunków do realizacji edukacji włączającej i integracji edukacyjnej dzieci i uczniów z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów;
- poprawa jakości edukacji w przedszkolach i szkołach, w których uczy się najwięcej dzieci i uczniów z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów;
- przewyższenie procesów segregacji (i segregacji wtórnej) w przedszkolach i szkołach poprzez działania edukacyjne na rzecz desegregacji;
- zachowanie i rozwój tożsamości kulturowej dzieci i uczniów o różnych cechach etniczno-kulturowych, w tym Romów, poprzez promowanie edukacji międzykulturowej jako integralnej części procesu modernizacji bułgarskiego systemu edukacji;
- skuteczna współpraca między instytucjami szkolnymi a rodziną ze szczególnym uwzględnieniem rodziców z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów;
- zachęcanie osób z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów, do udziału w kształceniu dorosłych, szkoleniu zawodowym i/lub szkolnictwie wyższym.

Powszechnie stosowane są również szczegółowe przepisy, strategię i plany działania na najwyższym szczeblu poświęcone włączaniu i wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. Większość z tych polityk ustanawia prawo takich uczniów do edukacji w szkołach ogólnodostępnych, promuje rozwój włączających środowisk nauczania i określa wsparcie,

jakie należy zapewnić (patrz przykład kraju poniżej; patrz także Rozdział 4, punkt 4.1). Niektóre z nowszych dokumentów strategicznych w tym obszarze koncentrują się na zapewnieniu nie tylko dostępności edukacji na terenie placówki, lecz także dostępności cyfrowej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. w Grecji<sup>(137)</sup>) lub zapewnieniu równości, równego dostępu i ochrony przed dyskryminacją uczniom z niepełnosprawnościami we włączających placówkach edukacyjnych (np. w Czarnogórze<sup>(138)</sup>).

Austriacki krajowy plan działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami na lata 2022–2030<sup>(139)</sup> jest drugą strategią rządu federalnego mającą na celu dalsze wdrażanie Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (obowiązującej od 2008 r.). Plan obejmuje wiele dziedzin i proponuje działania mające na celu poprawę warunków życia osób niepełnosprawnych w sposób zrównoważony. W obszarze edukacji szkolnej plan działania podkreśla zaangażowanie rządu w ustanowienie włączającej kultury nauczania i uczenia się. Oznacza to tworzenie otwartych i włączających możliwości kształcenia oraz szkolenia dostosowanych do potrzeb i zdolności uczniów. Promowanie różnorodności jest tu nadrzędną zasadą. Plan działania obejmuje następujące cele:

- ewaluację ogólnokrajowej praktyki orzekania o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- promowanie włączania jako zagadnienia przekrojowego, które należy uwzględnić w obecnych i przyszłych reformach;
- rozwój i testowanie centrów kompetencji w zakresie edukacji włączającej w celu zapewnienia kompleksowej wiedzy specjalistycznej w obszarze specjalnych potrzeb i edukacji włączającej;
- wzmocnienie współpracy w zespołach zrzeszających różnych specjalistów;
- dalszy rozwój i prawne umocowanie włączających ofert edukacyjnych (ze szczególnym uwzględnieniem austriackiego języka migowego);
- jak najlepsza integracja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasach ogólnodostępnych;
- rozszerzenie włączania i wzmocnienie współpracy między szkołami ogólnodostępnymi i specjalnymi w ramach zespołów szkół;
- umożliwienie włączania na poziomie szkoły średniej II stopnia z myślą o osiągnięciu celów edukacyjnych tych szkół;

<sup>(136)</sup> Zob. Unijne ramy strategiczne UE na rzecz równouprawnienia, włączenia społecznego i udziału Romów ([eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0620](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0620)).

<sup>(137)</sup> Krajowy plan działania na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami na 2020 r. ([www.primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf](http://www.primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf)).

<sup>(138)</sup> Strategia na lata 2022–2027 na rzecz ochrony osób z niepełnosprawnościami przed dyskryminacją i promowania równości ([www.gov.me/dokumenta/e9659c4e-e7f6-41f2-ab98-0fd115b80601](http://www.gov.me/dokumenta/e9659c4e-e7f6-41f2-ab98-0fd115b80601)).

<sup>(139)</sup> Zob. [www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html](http://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html).

- zwiększenie liczby dyplomów otrzymywanych przez uczniów z niepełnosprawnościami lub upośledzeniami na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Mniej więcej w połowie systemów edukacji obowiązują konkretne polityki promujące różnorodność i włączanie uczniów ze środowisk migracyjnych i/lub uchodźców. Mają one na celu pomoc w integracji i kształceniu oraz wsparcie dla nowo przybyłych uczniów i/lub tych, którzy nie opanowali języka nauczania. Niektóre polityki należące do tej kategorii koncentrują się na konkretnym zagadnieniu, przykładowo na nauczaniu języka ojczystego (np. w Danii <sup>(140)</sup>) lub opierają się na zasadach edukacji międzykulturowej (np. w Grecji <sup>(141)</sup>). W innych systemach edukacji polityki koncentrują się ogólnie na uczniach uchodźcach (m.in. w Niemczech <sup>(142)</sup>) lub głównie na uczniach z Ukrainy (np. w Czechach <sup>(143)</sup> i Hiszpanii – patrz przykład kraju poniżej).

Hiszpański plan kryzysowy dotyczący kompleksowej opieki edukacyjnej nad uczniami z Ukrainy <sup>(144)</sup> określa już w pierwszym punkcie, że zgodnie z prawem administracja publiczna powinna poczynić kroki w celu integracji nowo przybyłych uczniów w systemie edukacji. Ich edukacja szkolna powinna być dostosowana do cech i potrzeb każdego ucznia, z uwzględnieniem wieku. Następnie, po ocenie zdolności ucznia, można odpowiednio dostosować podstawę programową. W przyjętym planie stwierdzono również, że administracja oświatowa (krajowa i regionalna) powinna mieć niezbędne kompetencje do opracowywania specjalnych programów dla uczniów z poważnymi brakami językowymi oraz do doradzania rodzicom lub opiekunom uczniów w zakresie praw, obowiązków i możliwości związanych z integracją w hiszpańskim systemie edukacji. Hiszpania przyznała tymczasową ochronę Ukraincom przesiedlonym w wyniku konfliktu. Ci z nich, którzy nie posiadają wystarczających środków, mogą korzystać z pomocy opieki socjalnej i zdrowotnej. Administracja oświatowa o uprawnieniach wykonawczych i regulacyjnych wykraczających poza podstawowe ustawodawstwo działa na poziomie Wspólnot Autonomicznych, z wyjątkiem Ceuty i Melilli, dwóch autonomicznych miast, których uprawnienia

oświatowe powierzono Ministerstwu Edukacji i Kształcenia Zawodowego (MEFP). Oznacza to, że działania w obszarze szkolnictwa integracji i wsparcia edukacyjnego, a także towarzyszące im inwestycje będą planowane przez Wspólnoty Autonomiczne na podstawie ogólnych wytycznych określonych przez MEFP. W Ceucie i Melilli za wszystkie działania odpowiada MEFP.

W około jednej trzeciej systemów edukacji obowiązują przepisy, strategie i plany działania na najwyższym szczeblu promujące równość płci. W niektórych przypadkach, jak na przykład w Czechach <sup>(145)</sup>, Portugalii <sup>(146)</sup> i na Słowacji <sup>(147)</sup>, obowiązują ogólne strategie, których celem jest promowanie równości i równych szans kobiet oraz mężczyzn w różnych dziedzinach życia, w tym w edukacji. W innych państwach, na przykład we Francji (patrz przykład kraju poniżej) i Austrii <sup>(148)</sup>, obowiązują zasady równości płci w obszarze edukacji. W Hiszpanii niedawno wprowadzona ustawa <sup>(149)</sup> w celu podnoszenia świadomości i zapobiegania przemocy seksualnej przewiduje włączenie do szkół i podstaw programowych treści związanych z równością płci i edukacją seksualną, jak również tych dotyczących odpowiedniego i krytycznego korzystania z internetu i innych technologii.

We Francji w marcu 2022 r. wprowadzono odznakę (*Le label Égalité filles-garçons*) równości płci <sup>(150)</sup> dla szkół średnich. Ma ona na celu podkreślenie wszystkich działań podejmowanych w dziedzinie pedagogiki i edukacji w celu promowania równości w nauczaniu lub innych sytuacjach edukacyjnych, w działaniach prowadzonych na poziomie klasy lub szkoły, w życiu szkolnym i demokracji szkolnej, czy też w zarządzaniu infrastrukturą szkolną i relacjami między szkołą, jej środowiskiem i partnerami w społeczności lokalnej. Uzyskanie odznaki jest dobrowolne. Trzy główne warunki jej uzyskania to stworzenie kultury szacunku, zwalczanie wszelkich form przemocy ze względu na płeć, przemocy seksualnej oraz stereotypów związanych z płcią. Odznaka uwzględnia wszystkie aspekty globalnej polityki równości dziewcząt i chłopców oraz definiuje

<sup>(140)</sup> Ustawa ministerialna w sprawie nauczania języka ojczystego, 2014 r. ([www.retsinformation.dk/eli/ta/2014/689](http://www.retsinformation.dk/eli/ta/2014/689)).

<sup>(141)</sup> Środki na rzecz edukacji w języku greckim i edukacji międzykulturowej ([www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi](http://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi)).

<sup>(142)</sup> Deklaracja w sprawie integracji młodych uchodźców poprzez edukację, 2016 r. ([www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Erklarung-Integration.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklarung-Integration.pdf)).

<sup>(143)</sup> Ustawa o środkach w dziedzinie edukacji w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium Ukrainy wywołanym inwazją wojsk Federacji Rosyjskiej, 2022 r. ([www.zakonvprolidi.cz/cs/2022-67](http://www.zakonvprolidi.cz/cs/2022-67)).

<sup>(144)</sup> Hiszpański plan kryzysowy dotyczący kompleksowej pomocy edukacyjnej dla uczniów przesiedlonych z Ukrainy, 2022 r. ([www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288](http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288)).

<sup>(145)</sup> Strategia równości płci na lata 2021–2030 ([www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie\\_rovnosti\\_zen\\_a\\_muzu.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf)).

<sup>(146)</sup> Krajowa strategia na rzecz równości i niedyskryminacji na lata 2018–2030 ([www.portugal.gov.pt/pt/gc21/consulta-publica?i=231](http://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/consulta-publica?i=231)).

<sup>(147)</sup> Strategia na lata 2021–2027 na rzecz równości kobiet i mężczyzn oraz równych szans ([rokovania.gov.sk/RVL/Material/25845/1](http://rokovania.gov.sk/RVL/Material/25845/1)).

<sup>(148)</sup> Plan działania na rzecz refleksyjnej edukacji w zakresie płci kulturowo-społecznej i równości płci, 2018 r. ([rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=793](http://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=793)).

<sup>(149)</sup> Ustawa organiczna 10/2022 z dnia 6 września w sprawie integralnej gwarancji wolności seksualnej ([www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#a7](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#a7)).

<sup>(150)</sup> Zob. [www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm).

pięć obszarów działania: zarządzanie szkołą, szkolenie personelu, politykę edukacyjną i życie szkoły, pedagogikę opartą na różnorodności i równości oraz partnerstwa i zasięg. O odznakę może ubiegać się każda instytucja oświatowa.

Wnioski o przyznanie odznaki równości płci muszą zawierać opis zaangażowania i długoterminowego procesu, niezależnie od tego, czy działanie jest nowe, czy już ugruntowane. Przyznanie odznaki nie może opierać się na tymczasowych działaniach. Wszystkie szkoły mogą ubiegać się o odznakę równości płci, niezależnie od obecnej sytuacji i dostępnych zasobów. Do otrzymania odznaki kwalifikuje się szkoła, która angażuje się w proces monitorowania bieżącej sytuacji i uwidaczniania problemów związanych z równością dziewcząt i chłopców.

Kwestie związane z religią lub przekonaniami uczniów są poruszane w wielu ogólnych politykach i mają na celu zwalczanie dyskryminacji na tym tle. Dania <sup>(151)</sup>, Niemcy (patrz przykład kraju poniżej), Hiszpania <sup>(152)</sup>, Włochy <sup>(153)</sup>, Łotwa <sup>(154)</sup>, Austria <sup>(155)</sup>, Rumunia (patrz przykład kraju poniżej) i Szwecja <sup>(156)</sup> również przyjęły konkretne przepisy koncentrujące się na tym zagadnieniu, a dokładniej na zwalczaniu antysemityzmu w edukacji. W maju 2021 r. rząd Rumunii przyjął pierwszą krajową strategię zapobiegania i zwalczania antysemityzmu, ksenofobii, radykalizacji postaw i mowy nienawiści (obejmującą lata 2021–2023) oraz powiązany z nią plan działania <sup>(157)</sup>. Podobny dokument strategiczny ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji szkolnej został przyjęty również w 2021 r. w Niemczech (zob. przykład kraju poniżej).

W Niemczech w 2021 r. przyjęto wspólne zalecenie Centralnej Rady Żydów w Niemczech, Wspólnej Komisji Federalnej i Państwowej do walki z antysemityzmem i ochrony kultury żydowskiej oraz Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury w sprawie przeciwdziałania antysemityzmowi w szkołach <sup>(158)</sup>. Zalecenie uwzględnia wskazówki dotyczące przeciwdziałania różnym formom antysemityzmu, opisuje ich skutki oraz podkreśla środki zapobiegawcze i sposoby interwencji. Jest

skierowane do wychowawców klas i innych nauczycieli w szkołach wszystkich rodzajów i na wszystkich poziomach, którzy uczą dowolnego przedmiotu, a także do dyrektorów szkół, instytucji kształcenia nauczycieli i instytucji publicznych.

Zalecenie podkreśla znaczenie działań edukacyjnych w szkołach, które opierają się na wartościach wynikających z praw podstawowych zawartych w ustawie zasadniczej oraz prawach człowieka, które koncentrują się na godności ludzkiej. Jest to punkt wyjścia do przeciwdziałania antysemityzmowi. Sygnatariusze zalecenia proponują walkę z antysemityzmem i ochronę kultury Żydów poprzez zapewnienie, że:

- incydenty antysemityczne w środowisku szkolnym są identyfikowane, badane i zwalczane;
- współczesna kultura Żydów jest omawiana w szkołach, i umożliwiane są spotkania z Żydami;
- wiedza na temat antysemityzmu, kultury i historii Żydów oraz obecnej społeczności żydowskiej jest przekazywana w sposób szczegółowy podczas kształcenia nauczycieli, a programy doskonalenia zawodowego dotyczące tych aspektów są dostępne;
- komisja ds. kształcenia nauczycieli rozważy odpowiednie poszerzenie wymogów dotyczących kształcenia nauczycieli;
- zostanie przeprowadzony projekt pilotażowy dotyczący antysemityzmu jako tematu szkoleń dla nauczycieli na uniwersytetach;
- zorganizowana zostanie wspólna specjalistyczna konferencja poświęcona wdrożeniu zalecenia.

Zwalczanie dyskryminacji uczniów LGBTQI+ jest jednym z celów niektórych przedstawionych powyżej strategii. Jednak przepisy, strategie lub plany działania dotyczące szkół i skierowane konkretnie do tej grupy zostały opracowane i są realizowane tylko w mniejszości europejskich systemów edukacji. Na przykład na Malcie w 2015 r. wprowadzono politykę dotyczącą uczniów transseksualnych, transpłciowych i interseksualnych w szkołach <sup>(159)</sup>. Francja podejmuje szereg działań w obszarze edukacji w celu zwalczania homofobii i transfobii <sup>(160)</sup>, w tym zapewnienie

<sup>(151)</sup> Plan przeciwdziałania antysemityzmowi na 2022 r.

([www.iustitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan-pdf.pdf](http://www.iustitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan-pdf.pdf)).

<sup>(152)</sup> Ustawa organiczna 2/2006 z dnia 3 maja o edukacji, zmieniona ustawą organiczną 3/2020 z dnia 29 grudnia

([www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#dacuadragesimaprimer](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#dacuadragesimaprimer)).

<sup>(153)</sup> Wytyczne z 2021 r. w sprawie zwalczania antysemityzmu w szkołach ([www.mieur.gov.it/documents/20182/6740601/Linee+guida+antise+mitismo.pdf/bd6ce7ed-8965-212f-2492-eb416986460d?version=1.0&t=1642174957136](http://www.mieur.gov.it/documents/20182/6740601/Linee+guida+antise+mitismo.pdf/bd6ce7ed-8965-212f-2492-eb416986460d?version=1.0&t=1642174957136)).

<sup>(154)</sup> Plan ograniczenia rasizmu i antysemityzmu do 2023 r. ([www.vestnesis.lv/op/2023/74.2](http://www.vestnesis.lv/op/2023/74.2)).

<sup>(155)</sup> Krajowa strategia przeciwdziałania antysemityzmowi na 2021 r. ([www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/256/imfname\\_886249.pdf](http://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/256/imfname_886249.pdf)).

<sup>(156)</sup> Program przeciwdziałania antysemityzmowi

([www.regeringen.se/contentassets/685563289376426fa680ae3ee95c4305/atgardsprogram-mot-antisemitism.pdf](http://www.regeringen.se/contentassets/685563289376426fa680ae3ee95c4305/atgardsprogram-mot-antisemitism.pdf)).

<sup>(157)</sup> Zob. <https://www.euractiv.ro/documente/ADB/ANEXA-1-4.pdf>.

<sup>(158)</sup> Zob. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/2021/2021\\_06\\_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-engl.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-engl.pdf).

<sup>(159)</sup> Zob. [heducationservices.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/Trans.%20Gender%20Variant%20and%20Inters%20Students%20in%20Schools%20Policy.pdf](http://heducationservices.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/Trans.%20Gender%20Variant%20and%20Inters%20Students%20in%20Schools%20Policy.pdf).

<sup>(160)</sup> Zob. [www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%C3%A9cole%20et%20d'%C3%A9tablissement](http://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%C3%A9cole%20et%20d'%C3%A9tablissement).

bezpłatnych infolinii dla uczniów i pracowników oświaty, kampanii i informacji oraz odpowiednich zasobów pedagogicznych. We Włoszech przyjęto pierwszą krajową strategię LGBT+ (2022–2025), (patrz przykład kraju poniżej), zgodnie z europejską strategią na rzecz równości osób LGBTQI+ na lata 2020–2025. W Portugalii Komisja ds. Obywatelstwa i Równości Płci we współpracy z Ministerstwem Edukacji opracowała w 2023 r. praktyczny przewodnik <sup>(161)</sup>, który podkreśla znaczenie kultury włączającej w szkołach i ma na celu umożliwienie nauczycielom oraz pracownikom niebędącym nauczycielami reagowania na sytuacje przemocy, dyskryminacji i uprzedzeń, a zwłaszcza na przypadki homofobii lub transfobii.

Włoska krajowa strategia na rzecz osób LGBT+ na lata 2022–2025 <sup>(162)</sup> została opracowana zgodnie z międzynarodowymi konwencjami oraz przepisami UE i Włoch. Stanowi ona instrument służący wzmocnieniu ochrony praw osób LGBT+ oraz promowaniu równego traktowania, niedyskryminacji i pełnego włączania wszystkich osób. Strategia jest wynikiem procesu konsultacji ze społeczeństwem obywatelskim oraz instytucjami państwowymi i stanowi podstawę do planowania celów strategicznych i działań określonych w obszarach priorytetowych, zgodnie z zasadą włączania do szkół ogólnodostępnych. Dokument zobowiązuje do zapewnienia pełnej równości wszystkim osobom LGBT+ oraz do wspierania zmian kulturowych poprzez zwalczanie stereotypów i uprzedzeń.

Priorytetowe obszary działań objęte strategią to praca i dobrobyt, bezpieczeństwo, zdrowie, edukacja/szkolenia/sport, kultura/komunikacja/media oraz baza danych/monitorowanie/ewaluacja. W obszarze edukacji/szkolenia/sportu strategia obejmuje następujące główne cele:

- zapobieganie i zwalczanie dyskryminacji młodych osób LGBT+ w szkołach na wszystkich poziomach, za pomocą treści edukacyjnych promujących szacunek dla różnic; ścieżki szkoleniowe dla dyrektorów szkół, nauczycieli i personelu wspierającego edukację; oraz upowszechnianie dobrych praktyk;
- zapewnienie możliwości i narzędzi oraz realizacja działań skierowanych do młodych ludzi w celu przekazywania informacji związanych z zapobieganiem chorobom przenoszonym drogą płciową, informowania i podnoszenia świadomości na temat kwestii związanych z osobami LGBT+ oraz zapobiegania wszelkiej dyskryminacji i przypadkom przemocy ze względu na płeć;
- zapobieganie i przeciwdziałanie dyskryminacji

w obszarze sportu za pomocą szkoleń i inicjatyw mających na celu podnoszenie świadomości.

### 3.3. Podsumowanie

Strategie i plany działania na szczeblu krajowym mogą przyczynić się do usunięcia istniejących barier w edukacji oraz do promowania równości i włączania w szkołach na poziomie systemowym. Obecnie takie polityki obowiązują we wszystkich europejskich systemach edukacji. Obejmują one polityki ogólne mające na celu poprawę funkcjonowania systemu edukacji i efektów nauczania, zapobieganie dyskryminacji i promowanie edukacji włączającej oraz działania ukierunkowane na określone rodzaje dyskryminacji lub grupy uczniów. Wiele z polityk zostało wprowadzonych w ubiegłych latach i czasami opierają się one na inicjatywach politycznych UE (np. plan działania UE przeciwko rasizmowi lub strategia UE na rzecz równości osób LGBTQI+).

W większości systemów edukacji istnieją przepisy, strategie i plany działania na najwyższym szczeblu, których głównym celem jest poprawa funkcjonowania systemu edukacji jako całości (między innymi poprzez promowanie edukacji włączającej, równy dostęp i wsparcie dla osób uczących się), a także tworzenie instrumentów mających na celu zapobieganie dyskryminacji i promowanie równych szans (w tym w obszarze edukacji) oraz mających na celu poprawę efektów uczenia się i/lub zmniejszenie liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę. Rzadziej spotykane są przepisy, strategie i plany działania, które koncentrują się szczególnie na promowaniu edukacji włączającej.

Pośród polityk ukierunkowanych te najczęściej realizowane mają na celu promowanie uczestnictwa i włączanie uczniów romskich. Jest to ściśle powiązane z ustawodawstwem, strategiami i planami działania na najwyższym szczeblu propagującymi włączanie i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. Mniej więcej w połowie systemów edukacji polityki koncentrują się na włączaniu uczniów migrantów i/lub uchodźców. Natomiast polityki mające na celu wspieranie równości płci obowiązują w około jednej trzeciej systemów edukacji. Jedynie w niektórych systemach edukacji realizowane są strategie mające na celu zwalczanie antysemityzmu lub dyskryminacji uczniów LGBTQI+. Kwestie te są jednak często uwzględnione w kontekście polityki ogólnej.

W analizie nie badano postępów we wdrażaniu ani wpływu realizowanych polityk na funkcjonowanie

<sup>(161)</sup> Zob. [www.cjg.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/IDAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es\\_Para-uma-Escola-Inclusiva\\_web.pdf](http://www.cjg.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/IDAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es_Para-uma-Escola-Inclusiva_web.pdf).

<sup>(162)</sup> Zob. [uniar.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025](http://uniar.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025).

systemu oświaty. Ich istnienie wskazuje jednak na zaangażowanie europejskich systemów edukacji w usuwanie niektórych wyzwań i barier, z jakimi borykają się uczniowie, nauczyciele oraz szkoły.

Wyzwania i bariery można pokonać, jeśli dostępne są odpowiednie zasoby oraz zapewnione są monitorowanie i ewaluacja wyników.



## Rozdział 4: Promowanie dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej

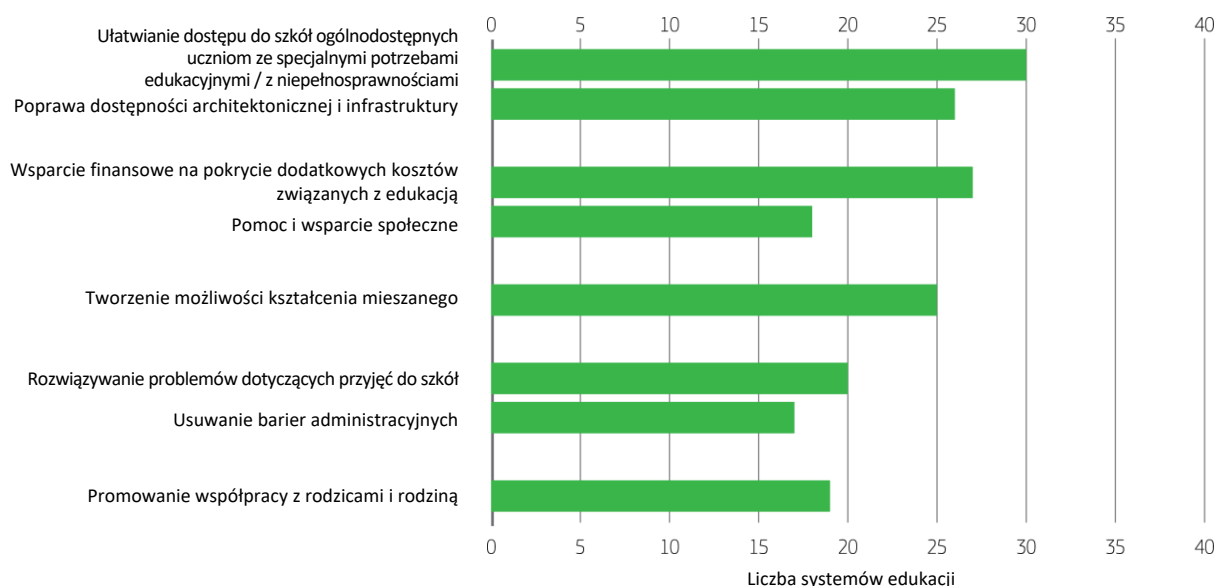
Chociaż dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej są uznawane za powszechne prawo (i obowiązek) zapisane w prawie krajowym i międzynarodowym, to niektórzy uczniowie mają trudności w korzystaniu z niego. Powodem takiego stanu rzeczy w niektórych systemach oświaty mogą być ograniczenia dotyczące możliwości, elastyczności lub zasobów niezbędnych do zaspokojenia różnych potrzeb uczniów (zob. Rozdział 1). Wskazuje to na konieczność wprowadzenia zmian strukturalnych w tych systemach.

W rozdziale poddano analizie niektóre strategie i działania na najwyższym szczeblu realizowane w europejskich systemach edukacji w celu promowania dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej uczniów, którzy częściej mogą napotykać różnorodne bariery. Inicjatywy te przedstawiono na Rysunku 4.1. Są one pogrupowane tematycznie

według pięciu obszarów polityki, takich jak: ułatwienie dostępu do edukacji w szkołach ogólnodostępnych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i poprawa infrastruktury tych szkół, wsparcie finansowe i społeczne, możliwości kształcenia mieszanego, usuwanie barier administracyjnych oraz współpraca z rodzicami.

Poniższy rysunek i analiza skupiają się bardziej na polityce i działaniach skierowanych do uczniów, którzy napotykają określone bariery w dostępie i uczestnictwie, niż na ogólnych przepisach dotyczących powszechnego i równego dostępu do edukacji. Dotyczą one najczęściej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami, uczniów ze środowisk defaworyzowanych, migranckich i uchodźczych oraz mniejszości etnicznych.

**Rysunek 4.1: Polityki i działania na najwyższym szczeblu promujące dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji stosujących co najmniej jedną z wymienionych strategii i działań promujących dostęp i uczestnictwo uczniów, którzy częściej napotykają bariery (w kolejności malejącej). Polityki te pogrupowano według ogólnych obszarów

tematycznych. Omówienie danych dla poszczególnych krajów znajduje się w *Załączniku* (tabela 4.1A).

#### 4.1. Łatwiejszy dostęp do edukacji szkolnej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami

Najczęściej występujące polityki służące promowaniu dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej dotyczą ułatwiania dostępu dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, w tym poprawy dostępności architektonicznej, infrastruktury i technologii wspomagających. Prawo każdego dziecka do edukacji obejmuje dzieci z niepełnosprawnościami, o czym wyraźnie mówi art. 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych <sup>(163)</sup>. Dlatego też na poziomie polityki istnieje wyraźny nacisk na większe włączanie tych uczniów do edukacji w szkołach ogólnodostępnych i zmniejszenie ich liczby w szkołach specjalnych <sup>(164)</sup>. Raport potwierdza zaangażowanie w tego rodzaju politykę, pokazując, że w wielu systemach oświaty przyjęto zasadę, iż edukacja ogólnodostępna powinna stanowić pierwszy wybór dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dane Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, dalej EASNIE) pokazują jednak duże rozbieżności. W krajach, w których dostępne są dane za rok szkolny 2019/2020, wskaźnik przyjęć do szkół uczniów z oficjalnym orzeczeniem o specjalnych potrzebach wynosi 43,07–99,05% na poziomie szkoły podstawowej, 22,55–100,00% na poziomie szkoły średniej I stopnia oraz 0,74–100,00% na poziomie szkoły średniej II stopnia <sup>(165)</sup>.

Praktyki dyskryminacyjne mogą się zatem utrzymywać, co wymaga podjęcia bardziej zdecydowanych działań, które zapewnią szkołom ogólnodostępnym niezbędne środki i zasoby pozwalające uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na uczestnictwo w zajęciach oraz otrzymanie odpowiedniego wsparcia. Organizacje takie jak Inclusion Europe potwierdzają, że w większości krajów wdrożenie edukacji włączającej staje się wyzwaniem, jeśli nie jest ono odpowiednio finansowane i jeśli nadal istnieją szkoły specjalne <sup>(166)</sup>.

Raport z monitorowania edukacji w Europie Środkowej i Wschodniej za rok 2021 również podkreśla istnienie

barrier pomimo przepisów zapobiegających segregacji (UNESCO, 2021a). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami, a także inne grupy uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, mogą być wykluczani z edukacji szkolnej, jeśli ich przyjęcie do szkoły zależy od procedur, takich jak badania lekarskie i/lub psychologiczne. Tego rodzaju badania mogą być pomocne w określeniu niezbędnych środków wsparcia dla tych uczniów, ale mogą też stanowić przeszkodę we włączaniu ich do edukacji.

Aby przeciwdziałać wszelkim praktykom dyskryminacyjnym oraz promować dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej wszystkich uczniów, w niektórych systemach edukacji wdrożono polityki zapewniające wszystkim dzieciom, niezależnie od ich specjalnych potrzeb lub niepełnosprawności, przyjęcie do lokalnych szkół ogólnodostępnych (zobacz przykłady krajów poniżej).

We Włoszech 100% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszcza do szkół ogólnodostępnych. Proces włączania uczniów z niepełnosprawnościami do edukacji szkolnej rozpoczął się w 1977 r. wraz z wprowadzeniem ustawy 517 <sup>(167)</sup>, która zniósła różnicowanie klas i ustanowiła zasadę przyjmowania wszystkich uczniów w wieku 6–14 lat do szkół podstawowych i średnich. Późniejsze regulacje rozszerzyły tę regułę na uczniów na wszystkich poziomach edukacji. Ustawa 517 wprowadziła również koncepcję zindywidualizowanego planowania nauki jako niezbędnego narzędzia do „ułatwienia realizacji prawa do edukacji i promowania pełnego kształtowania osobowości uczniów, szczególnie uczniów z niepełnosprawnościami”. Działania realizowane są poprzez przydzielanie wyspecjalizowanych nauczycieli zwanych nauczycielami wspierającymi (*insegnanti di sostegno*). Władze lokalne mają obowiązek zapewnić uczniom asystentów edukacyjnych, którzy pomagają im rozwijać samodzielność oraz ułatwiają komunikację i uczestnictwo w zajęciach.

Na Litwie po wprowadzeniu poprawek do ustawy o edukacji <sup>(168)</sup> wszystkie szkoły ogólnokształcące mają obowiązek przyjmowania każdego ucznia – bez wyjątku. Szkoła, która do 1 września 2024 r. z przyczyn obiektywnych nie będzie w stanie

<sup>(163)</sup> [www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html](http://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html).

<sup>(164)</sup> Choćby Zalecenie Rady z dnia 28 listopada w sprawie dróg do sukcesu szkolnego, zastępujące zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityki na rzecz ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki (tekst mający znaczenie dla EOG) (2022/C 469/01).

<sup>(165)</sup> [www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2019-2020-cross-country-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2019-2020-cross-country-report).

<sup>(166)</sup> [www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE\\_CSN\\_Education\\_Report\\_Final.pdf](http://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE_CSN_Education_Report_Final.pdf).

<sup>(167)</sup> [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg).

<sup>(168)</sup> [e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/55d2363085eb11ea451db668f0092944?positionInSearchResults=10&searchModelUUID=131729c5-4dcb-4943-8913-e9eb601a45ef](http://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/55d2363085eb11ea451db668f0092944?positionInSearchResults=10&searchModelUUID=131729c5-4dcb-4943-8913-e9eb601a45ef).



zagwarantować uczniom pomocy psychologicznej oraz pedagogicznej, musi zaproponować inną placówkę. Oznacza to, że w tym okresie szkoła ma prawo odmówić przyjęcia ucznia lub uczennicy na podstawie braku warunków niezbędnych do realizacji ich potrzeb. Zmiany w prawie oświatowym znoszą jednak ten dyskryminujący przepis, ponieważ od 1 września 2024 r. szkoły mają zapewnić dostęp do edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zmiany te zobligują do wprowadzenia specjalnej pomocy psychologicznej lub pedagogicznej, świadczeń m.in. socjalnych i opieki zdrowotnej, technicznych narzędzi wsparcia edukacyjnego w szkołach oraz specjalnych narzędzi dydaktycznych. Szkoły będą musiały też przystosować do potrzeb uczniów środowisko edukacyjne (architektoniczne i informacyjne).

W niektórych systemach oświaty wprowadzono środki, które wspierają szkoły ogólnodostępne w realizacji wysokiej jakości nauczania i uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mogą one obejmować korzystanie z doświadczeń szkół specjalnych (np. we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii – patrz przykład poniżej – i Albanii), przeznaczanie na ten cel większych zasobów, w tym asystentów nauczycieli (np. na Malcie oraz w Bośni i Hercegowinie) lub zapewnienie ukierunkowanego wsparcia w nauce (np. w Czechach, Estonii, Grecji, Portugalii i Słowenii), (patrz Rozdział 6, punkt 6.2 i Rozdział 7, punkt 7.3). W innych systemach określa się liczbę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jaką można uczyć w klasach ogólnodostępnych (np. w Bułgarii), prowadzi się mniej liczne klasy (np. w Estonii i na Węgrzech) lub dąży do zwiększenia liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach ogólnodostępnych, zapewniając im jednocześnie wsparcie specjalistów (np. we Wspólnocie Francuskiej Belgii).

W 2009 r. w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii połączono szkoły specjalne, tworząc Centrum Pedagogiki Specjalnej (Zentrum für Förderpädagogik), którego misją jest wspieranie szkół ogólnodostępnych w pracy na rzecz bardziej włączających środowisk edukacyjnych<sup>(169)</sup>. Dodatkowo w 2014 r. połączono w jedną strukturę ośrodki psychologiczno-medyczno-społeczne (PMS), szkolne ośrodki zdrowia oraz instytucje opiekuńcze dla dzieci i rodzin w jedną strukturę pod nazwą Kaleido Ostbelgien.

Ważną zaletą podejścia do specjalnych potrzeb edukacyjnych we Wspólnocie Niemieckojęzycznej jest to, że nie pozwala ono na klasyfikację uczniów według rodzajów zaburzeń czy niepełnosprawności

fizycznej bądź intelektualnej. Zamiast tego system koncentruje się na potrzebach edukacyjnych każdego ucznia, określanych na podstawie obserwacji i zaleceń pedagogicznych. Opracowano również zorganizowany system wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Poza Zentrum für Förderpädagogik również szkoły specjalne Pater-Damian-Förderschule organizują integrację uczniów w szkołach ogólnodostępnych, zarządzając projektami integracyjnymi w całej Wspólnocie, w której działa około 60 takich szkół. Aby pomóc w realizacji projektów i wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do szkół ogólnodostępnych oddelegowuje się nauczycieli ze szkół specjalnych.

Przykład Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii pokazuje, że jednym ze sposobów zmiany procedur i zminimalizowania dyskryminacyjnego charakteru rekrutacji uczniów jest ich ocena na podstawie potrzeb edukacyjnych, a nie na podstawie kryteriów medycznych klasyfikujących uczniów według rodzaju niepełnosprawności fizycznej lub intelektualnej itp.

Decyzja o przyjmowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych albo do szkół bądź klas specjalnych wymaga zazwyczaj zgody rodziców lub opiekunów (np. w Czechach). Może zostać podjęta na podstawie rekomendacji różnych specjalistów tworzących interdyscyplinarne zespoły (np. na Słowacji). Procedura ta może również podlegać pewnym zasadom (np. możliwości odwołania się od decyzji).

W Luksemburgu, zgodnie ze znowelizowaną ustawą o organizacji szkolnictwa podstawowego, rodzice mogą skierować swoje dziecko do Regionalnej Komisji ds. Włączania w Edukacji Szkolnej (*Commission d'inclusion scolaire*). Za zgodą rodziców przeprowadza się diagnozę potrzeb dziecka i proponuje indywidualny plan wsparcia, który przygotowuje wychowawca klasy we współpracy z rodzicami. Dokument ten przedstawia dostosowany do potrzeb danego dziecka rodzaj kształcenia w placówce ogólnodostępnej lub specjalnej, który może obejmować dodatkowe wsparcie<sup>(170)</sup>.

Według przepisów dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych obowiązujących w Polsce „w przypadku wydania orzeczenia lub opinii dotyczących dzieci i uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym

<sup>(169)</sup> [www.oecd-ilibrary.org/sites/5922caaf-en/index.html?itemId=/content/component/5922caaf-en#section-d1e14359](http://www.oecd-ilibrary.org/sites/5922caaf-en/index.html?itemId=/content/component/5922caaf-en#section-d1e14359).

<sup>(170)</sup> [men.public.lu/en/themes-transversaux/eleves-besoins-specifiques/glossaire.html](http://men.public.lu/en/themes-transversaux/eleves-besoins-specifiques/glossaire.html).

oraz dzieci i uczniów nieznających języka polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, należy uwzględnić ich odmienność językową i kulturową”, aby uniknąć sytuacji, w której uczniowie wymagający wsparcia językowego są uznani za uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. „W badaniach [...] należy stosować narzędzia diagnostyczne dostosowane do możliwości językowych tych dzieci i uczniów, w tym testy niewerbalne oraz nieobciążone kulturowo”<sup>(171)</sup>.

W Słowenii organem decydującym o skierowaniu dzieci do jednego z pięciu programów kształcenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest Krajowy Instytut Edukacji (ZRSŠ). Zgodnie z ustawą o kwalifikowaniu dzieci<sup>(172)</sup> oraz ustawą regulującą zintegrowane podejście do dzieci ze specjalnymi potrzebami w wieku przedszkolnym<sup>(173)</sup> rodzice składają wniosek o rozpoczęcie procedury kwalifikacyjnej dotyczącej skierowania dziecka do odpowiedniej placówki. Następnie ZRSŠ wydaje decyzję na podstawie indywidualnego planu i zaleceń wielodyscyplinarnego zespołu. W skład takiego zespołu wchodzi lekarze pediatri, pielęgniarki, fizjoterapeuci, terapeuci zajęciowi, logopedzi, psycholodzy, praktycy edukacji specjalnej i rehabilitacyjnej, pracownicy socjalni i inni specjaliści oraz rodzice.

W przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które zostały zdiagnozowane w wieku późniejszym, rodzice składają pisemny wniosek o przyjęcie ich do odpowiedniej placówki.

W zależności od charakteru niepełnosprawności ZRSŠ powołuje trzyosobową komisję, w której skład mogą wchodzić pedagodzy specjaliści, psycholodzy, pediatri lub psychiatry dziecięcy, specjaliści medycyny szkolnej oraz specjaliści opiekujący się dzieckiem w kontekście jego indywidualnych potrzeb. Komisja wydaje orzeczenia i zalecenia dotyczące zalecanego programu edukacyjnego lub stwierdza, że umieszczenie dziecka w konkretnej placówce szkolnej nie jest konieczne. Od orzeczenia przysługuje odwołanie, a ostateczną decyzję podejmuje minister ds. edukacji.

## 4.2. Usuwanie barier architektonicznych i poprawa infrastruktury

Działanie na rzecz włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami poprzez lepszą dostępność obiektów szkolnych należy do wspólnych priorytetów i celów określonych przez państwa członkowskie UE (European Commission, 2022a). Polityki związane z dostępnością architektoniczną i przystosowaniem infrastruktury realizowane są w wielu systemach edukacji w Europie. W ujęciu ogólnym oznacza to, że tworzenie dostępnej architektury dla szkół (i innych budynków publicznych) podlega regulacjom prawnym. Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób lepsza dostępność wdrażana jest w praktyce i jak jest finansowana w przypadku planowania nowych obiektów szkolnych lub gdy istniejące obiekty nie spełniają wymagań i muszą być przystosowane.

W niektórych systemach inwestycje mające na celu poprawę dostępności architektonicznej szkół są pokrywane z funduszy krajowych i uzupełniane przez fundusze europejskie, takie jak Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (np. w Czechach, Chorwacji i Polsce). Adaptacja infrastruktury odbywa się stopniowo i w niektórych systemach jest to rozłożone w czasie. Dla przykładu w Holandii ustawa o równym traktowaniu ze względu na niepełnosprawność lub chorobę przewlekłą stanowi, że przystosowanie obiektów musi nastąpić w realistycznym terminie<sup>(174)</sup>.

Koszty i obowiązki związane z przystosowaniem obiektów mogą być również podzielone między szkołami a władzami krajowymi. W takiej sytuacji szkoły zapewniają podstawowe elementy spełniające wymogi dostępu, jak oznakowania dotykowe, toalety, znaki i parkingi, natomiast państwo pokrywa koszty inwestycji w infrastrukturę, taką jak platformy lub windy (np. w Czarnogórze). Innym popularnym działaniem jest tworzenie potrzebnych udogodnień, które niekoniecznie wpływają na budynek szkoły jako taki, ale umożliwiają np. zmianę aranżacji sal lekcyjnych (np. w Luksemburgu). Norweska ustawa o równości i przeciwdziałaniu dyskryminacji uwzględnia inny czynnik związany z adaptacją infrastruktury, a mianowicie koncepcję „nieproporcjonalnego obciążenia przedsięwzięciem”, czyli rozważenie kosztów poszczególnych elementów w ocenie potencjalnego projektu lub adaptacji.

<sup>(171)</sup> [isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743](http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743).

<sup>(172)</sup> [www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896](http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896).

<sup>(173)</sup> [www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681](http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681).

<sup>(174)</sup> [www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/18/rapport-toelatingsbeleid-en-toegankelijkheid](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/18/rapport-toelatingsbeleid-en-toegankelijkheid) oraz [wetten.overheid.nl/BWBR0014915/2020-01-01](http://wetten.overheid.nl/BWBR0014915/2020-01-01).

Według norweskiej ustawy o równości i przeciwdziałaniu dyskryminacji <sup>(175)</sup> instytucje publiczne oraz prywatne przedsiębiorstwa świadczące usługi dla ogółu społeczeństwa mają obowiązek projektowania uniwersalnego. Oznacza to projektowanie lub przystosowywanie warunków w taki sposób, aby z ogólnych funkcji obiektu mogło korzystać jak najwięcej osób, niezależnie od stopnia sprawności.

Obowiązek ten nie ma zastosowania do projektowania lub przystosowywania obiektów, w wyniku których nakładane są na instytucję nieproporcjonalne obciążenia. W ocenie projektu szczególną uwagę zwraca się na:

- likwidację barier dla osób niepełnosprawnych;
- publiczny lub niepubliczny charakter obiektu;
- koszty związane z przystosowaniem obiektu;
- zasoby niezbędne do realizacji przedsięwzięcia;
- bezpieczeństwo;
- dziedzictwo kulturowe.

Poniższe przykłady dowodzą, że obecne polityki często stosują szersze definicje dostępności i wykraczają poza wymiar techniczny funkcjonowania szkół i procesu uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W Polsce w ramach rządowego programu „Dostępność plus” wdrażany jest obecnie projekt „Model dostępnej szkoły”. Jego celem jest opracowanie modelu szkoły, który wyznacza standardy w zakresie dostępności w wymiarze architektonicznym, technicznym, edukacyjnym i społecznym oraz w zakresie organizacji i procedur szkolnych. Program jest realizowany w latach 2019–2023 w 97 szkołach w całej Polsce przy wsparciu unijnego programu „Wiedza, Edukacja, Rozwój” <sup>(176)</sup>.

W 2015 r. w Szwecji zastrzono ustawę o dyskryminacji <sup>(177)</sup> i brak dostępności we wszystkich rodzajach szkół uznaje się za dyskryminację. Przepisy ustawy obejmują zarówno budynki, jak i proces dydaktyczny. Dostępność w edukacji oznacza, że środowisko uczenia się jest dostępne z pedagogicznego, architektonicznego i społecznego punktu widzenia oraz przystosowane do różnych potrzeb wszystkich uczniów. Zadaniem Krajowej Agencji ds. Edukacji i Szkół Specjalnych jest zapewnienie dzieciom, młodzieży i dorosłym, niezależnie od sprawności funkcjonalnej, odpowiednich warunków do realizacji ich celów edukacyjnych. Odbywa się to poprzez wspieranie

specjalnych potrzeb, edukację w szkołach specjalnych, dostępność materiałów dydaktycznych oraz finansowanie ze środków publicznych. Ponadto promowaniem polityki dotyczącej niepełnosprawności zajmuje się zrzeszająca ekspertów Szwedzka Agencja ds. Uczestnictwa, która opracowuje i upowszechnia informacje o przeszkodach w dostępności i wspiera instytucje sektora publicznego (w tym szkoły).

W niektórych systemach edukacji finansowanie i korzystanie z technologii wspomagających uznaje się za formę przystosowania środowiska nauczania do potrzeb uczniów z określonymi niepełnosprawnościami. Ma to miejsce np. w Czechach, Danii, na Cyprze, w Szwajcarii, Norwegii i Czarnogórze.

Chorwacka Sieć Akademicka i Badawcza (CARNET) prowadzi projekt „Lepsze narzędzia do tworzenia równych szans w edukacji dla uczniów niepełnosprawnych” (ATTEND) polegający na wyposażeniu 34 instytucji oświatowych w technologie wspomagające w celu stworzenia odpowiednich warunków dla dzieci z niepełnosprawnością rozwojową, które wyrównują ich szanse edukacyjne i skutecznie włączają je do społeczeństwa <sup>(178)</sup>.

We Włoszech w ustawie z dnia 30 grudnia 2020 r. <sup>(179)</sup> stwierdza się, że „w celu osiągnięcia włączenia uczniów z niepełnosprawnościami do szkół, w latach szkolnych 2021/2022, 2022/2023 i 2023/2024 przeznaczona jest 10 mln euro na zakup i konserwację sprzętu technicznego oraz pomocy dydaktycznych [...], a także na zakup usług niezbędnych do ich optymalnego wykorzystania przez instytucje edukacyjne, które przyjmują uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością”.

### 4.3. Wsparcie finansowe na pokrycie dodatkowych wydatków związanych z edukacją włączającą

Obowiązkowa edukacja w szkołach ogólnodostępnych jest z reguły bezpłatna w całej Europie, niemniej wiąże się z nią różne rodzaje dodatkowych wydatków. Dlatego też w ponad połowie systemów edukacji w ramach polityki mającej na celu promowanie dostępu i uczestnictwa wszystkich uczniów szkoły

<sup>(175)</sup> [lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51](http://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51).

<sup>(176)</sup> [www.gov.pl/web/fundusze-regiony/startuje-projekt-dostepna-szkola](http://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/startuje-projekt-dostepna-szkola) Rzeszowska Agencja Rozwoju Regionalnego SA ([rarr.rzeszow.pl/projekty/projekt-dostepna-szkola](http://rarr.rzeszow.pl/projekty/projekt-dostepna-szkola)).

<sup>(177)</sup> [www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567).

<sup>(178)</sup> [www.carnet.hr/projekt/attend](http://www.carnet.hr/projekt/attend).

<sup>(179)</sup> [www.normattiva.it/eli/stato/LEGGE/2020/12/30/178/CONSOLIDATED/20210507](http://www.normattiva.it/eli/stato/LEGGE/2020/12/30/178/CONSOLIDATED/20210507).

otrzymują wsparcie finansowe na pokrycie tych wydatków. Obejmuje to m.in. finansowanie zakupu podręczników i materiałów edukacyjnych, bezpłatny lub dotowany transport, a także bezpłatne lub dotowane posiłki.

W wielu systemach wsparcie finansowe na pokrycie dodatkowych wydatków skierowane jest do określonych grup uczniów. Do jednej z tych grup należą uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami, którzy otrzymują wsparcie obejmujące koszty transportu (np. we Włoszech, na Cyprze i w Polsce), specjalny indywidualny sprzęt (na Cyprze), materiały dydaktyczne (w Polsce) i podręczniki (w Czarnogórze). Drugą grupą są uczniowie ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (np. w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Francji, na Węgrzech, w Portugalii i Słowenii) oraz uczniowie uchodźcy i uczniowie migranci (np. niedawno przybyli imigranci z Ukrainy w Portugalii i z Syrii w Turcji).

W Czechach dyrektorzy szkół mogą obniżyć lub zrezygnować z opłat za posiłki głównie w przypadku uczniów uchodźców i uczniów migrantów oraz osób znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. W takich przypadkach koszty mogą zostać pokryte w ramach corocznego programu Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu (realizowanego za pośrednictwem organizacji pozarządowych) lub obowiązującego do lipca 2023 r. programu obiadów szkolnych nadzorowanego przez Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych i współfinansowanego przez FAED (realizowanego za pośrednictwem władz regionalnych). Ponadto obniżone lub zniesione mogą być opłaty za świetlice i kluby, w przypadku gdy uczeń lub rodzic ma prawo do stałego zasiłku z tytułu trudnej sytuacji materialnej, zasiłku opiekuńczego dla osób chorych lub z niepełnosprawnościami bądź świadczeń z tytułu pieczy zastępczej <sup>(180)</sup>.

W Niemczech, aby zapewnić uczniom dostęp do wszystkich materiałów dydaktycznych niezależnie od ich sytuacji materialnej i społecznej, w większości krajów związkowych obowiązują przepisy dotyczące pomocy finansowej na zakup materiałów dydaktycznych lub ich bezpłatne udostępnianie. Świadczenie może być stopniowane w zależności od dochodów rodziców i liczby dzieci. Zgodnie z tymi przepisami uczniowie są albo zwolnieni z opłat, albo pokrywają tylko ich część. Fundusze zapewnia Schulträger (władza lokalna odpowiedzialna za

prowadzenie szkół) lub władze konkretnego kraju związkowego <sup>(181)</sup>.

W Grecji program posiłków szkolnych realizowany we współpracy z Ministerstwem Pracy i Spraw Socjalnych rozszerzono na większą liczbę szkół i uczniów <sup>(182)</sup>. Ma on na celu zaspokojenie potrzeb żywieniowych uczniów z grup społecznych w szczególnie trudnej sytuacji oraz przeciwdziałanie przedwczesnemu kończeniu nauki i wynikającym z tego problemom. Obecnie program realizowany jest w około 1600 szkołach, w których uczy się ponad 224 tysiące uczniów.

We Francji wprowadzenie bezpłatnych śniadań w szkołach <sup>(183)</sup> i obniżenie kosztów posiłków w stołówkach szkolnych do 1 euro (*cantine à 1 euro*), udostępniane na podstawie kryterium dochodu rodziców, stanowi część działań mających na celu wsparcie dla nauki w szkole. Wysokość zasiłku szkolnego również zależy od poziomu dochodów rodziny <sup>(184)</sup>.

Na Litwie ustawa o edukacji <sup>(185)</sup> stanowi, że dostępność edukacji dla wykluczonych społecznie dzieci z ubogich rodzin, dzieci uchodźców i dzieci nieuczęszczających do szkoły oraz dla dzieci bezrobotnych rodziców, osób zwolnionych z zakładów karnych, osób leczących się z alkoholizmu i narkomanii oraz osób nieprzystosowanych społecznie zapewnia się poprzez wsparcie finansowe, świadczenia socjalne i pomoc w nauce.

W przypadku ukierunkowanego wsparcia finansowego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi agencja EASNIE zwraca uwagę, że łączenie finansowania z diagnozą bądź orzeczeniem o niepełnosprawności niesie ze sobą ryzyko, że szkoły będą przejawiały nadmierną skłonność do zgłaszania niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych, by otrzymać dodatkowe środki. Dlatego EASNIE zaleca finansowanie szkół z funduszu ogólnego na podstawie oceny wszystkich potrzeb edukacyjnych (EASNIE, 2014, 2016).

Szczególnego wsparcia mogą wymagać uczniowie z obszarów wiejskich i trudnodostępnych. W jednej trzeciej systemów oświaty wymienia się środki ułatwiające tym uczniom dostęp do szkół i inne działania niwelujące ograniczony dostęp do oferty edukacyjnej. Wsparcie to często dotyczy transportu,

<sup>(180)</sup> [www.mpsv.cz/web/cz/vyhlasene-vyzvy](http://www.mpsv.cz/web/cz/vyhlasene-vyzvy).

<sup>(181)</sup> Na przykład [http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal\\_nrw.cgi?xid=492252,97](http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=492252,97).

<sup>(182)</sup> [www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20220205151](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20220205151).

<sup>(183)</sup> <https://www.education.gouv.fr/des-petits-dejeuners-dans-les-ecoles-pour-favoriser-l-egalite-des-chances-1061>.

<sup>(184)</sup> [www.asp-public.fr/aides/cantine-a-1-euro#:~:text=Pour%20les%20collectivit%C3%A9s%20mettant%20en,%20C3%A9gal%20C3%A0%201000%E2%82%AC%20www.service-public.fr/particuliers/actualites/A15056#:~:text=376%2C98%20E2%82%AC%20avant%20revalorisation,entre%2015%20et%2018%20ans](http://www.asp-public.fr/aides/cantine-a-1-euro#:~:text=Pour%20les%20collectivit%C3%A9s%20mettant%20en,%20C3%A9gal%20C3%A0%201000%E2%82%AC%20www.service-public.fr/particuliers/actualites/A15056#:~:text=376%2C98%20E2%82%AC%20avant%20revalorisation,entre%2015%20et%2018%20ans).

<sup>(185)</sup> [e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470](http://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470).



ale może również obejmować wykorzystanie technologii cyfrowych.

W Hiszpanii władze oświatowe zwracają szczególną uwagę na szkoły położone na obszarach wiejskich i potrzebę wspierania uczestnictwa uczniów z tych obszarów, nie tylko w edukacji na poziomie szkoły podstawowej. W tym celu stosuje się niezbędne rozwiązania, także organizacyjne, które odpowiadają konkretnym potrzebom szkół wiejskich i gwarantują równość szans głównie poprzez:

- zapewnienie dzieciom z obszarów wiejskich nieodpłatnego transportu szkolnego, a także w razie potrzeby nieodpłatnych posiłków i internatu;
- zmiany organizacji nauczania dla fakultatywnych przedmiotów w szkołach średnich, ich oferta może być ograniczona ze względu na wielkość placówek edukacyjnych;
- ułatwienie dostępu do odpowiednich kadr na obszarach wiejskich i motywowanie nauczycieli z obszarów wiejskich do udziału w szkoleniach, które sprzyjają ich utożsamianiu się z ofertą edukacyjną danej placówki;
- planowanie edukacji na obszarach wiejskich z uwzględnieniem odpowiednich funduszy na utrzymanie sieci placówek, darmowy transport i posiłki dla potrzebujących uczniów oraz niezbędne wyposażenie, komputery, sieci telekomunikacyjne i dostęp do internetu <sup>(186)</sup>.

We Włoszech wiele miejsc, szczególnie małych wysp i obszarów górskich, boryka się z niekorzystnymi warunkami geograficznymi. Szkoły na tych obszarach mają czasami bardzo małą liczbę uczniów i organizują klasy dla dzieci w różnym wieku. Aby przezwyciężyć ryzyko izolacji w takich warunkach edukacyjnych, szkoły zachęca się do wykorzystywania technologii cyfrowych do celów dydaktycznych (np. prowadzenia lekcji online) i do łączenia się w sieci z innymi placówkami <sup>(187)</sup>.

Na obszarach wiejskich w Szwecji uczniowie korzystają z kształcenia na odległość rozumianego jako interaktywne nauczanie realizowane z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, podczas którego uczniowie i nauczyciele są oddzieleni w przestrzeni, ale nie w czasie. Ten rodzaj kształcenia na odległość stosuje się, jeśli w okolicy nie ma dostępnego nauczyciela lub gdy liczba uczniów jest na tyle ograniczona, że standardowe nauczanie w placówce szkolnej wiąże

się z poważnymi trudnościami organizacyjnymi lub finansowymi dla jej dyrekcji <sup>(188)</sup>.

Źródła finansowego wsparcia na pokrycie dodatkowych wydatków mogą być różne, ponieważ są one związane nie tylko z edukacją, lecz także z opieką społeczną, zatrudnieniem, włączeniem społecznym itp. Ponadto źródła te mogą mieć charakter lokalny, regionalny (np. fundusz wyrównawczy *Joefnunarjodur* w Islandii <sup>(189)</sup>), krajowy lub europejski (np. projekt EFS „Wsparcie na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki” na Łotwie <sup>(190)</sup> oraz „Program operacyjny na rzecz pomocy osobom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji” w Rumunii <sup>(191)</sup>). W przypadku europejskich funduszy projektowych wyzwaniem jest zapewnienie ciągłości efektów projektów po ich zakończeniu.

#### 4.4. Pomoc i wsparcie socjalne

Pomoc i wsparcie socjalne to kolejne środki promowania równego dostępu do szkół i uczestnictwa w edukacji wszystkich uczniów. Są one stosowane w ponad jednej trzeciej wszystkich badanych systemów edukacji i mogą mieć charakter finansowy lub organizacyjny, np. w postaci dodatkowego personelu wspomagającego. Wsparcie medyczne, psychologiczne i socjalne zapewnia często wyznaczony personel szkół, a pomoc pedagogiczno-psychologiczna i doradztwo zawodowe może być realizowane przez specjalistów w szkołach lub we współpracy z innymi placówkami (patrz Rozdział 6, punkt 6.1). Pomoc i wsparcie socjalne mogą oczywiście wykraczać daleko poza działania w szkołach i obejmować współpracę z wieloma innymi instytucjami opieki społecznej.

Ponieważ promowanie różnorodności i włączania jest wyraźnym priorytetem polityki na szczeblu UE, krajowe środki wsparcia socjalnego w szkołach mogą być współfinansowane z funduszy europejskich, takich jak EFS+ czy Next Generation UE/Instrument na rzecz Odbudowy i Zwiększania Odporności (np. w Czechach). Na poziomie krajowym wsparcie jest również związane z opieką społeczną i obejmuje możliwość otrzymywania pomocy finansowej w formie stypendiów i zasiłków szkolnych dla uczniów z rodzin o niskich dochodach (np. we Francji i w Polsce).

Poniższe przykłady przedstawiają niektóre polityki oraz środki pomocy i wsparcia socjalnego przeznaczone dla uczniów, którzy częściej napotykają bariery, tj. przede

<sup>(186)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a82](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a82).

<sup>(187)</sup> [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg).

<sup>(188)</sup> [www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fjarrundervisning](http://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fjarrundervisning).

<sup>(189)</sup> [www.european-agency.org/country-information/iceland/financing-of-inclusive-education-systems](http://www.european-agency.org/country-information/iceland/financing-of-inclusive-education-systems).

<sup>(190)</sup> [www.ikvd.gov.lv/en/projects/esf-project-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm\\_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F](http://www.ikvd.gov.lv/en/projects/esf-project-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F).

<sup>(191)</sup> [ec.europa.eu/regional\\_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014ro05m9op001\\_en](http://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014ro05m9op001_en).

wszystkim uczniom ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, uczniom z trudnościami w nauce, uczniom z mniejszości etnicznych i uczniom migrantów. Inicjatywy takie występują w ponad jednej trzeciej systemów edukacji w krajach objętych badaniem.

W Czechach odpowiednie regulacje prawne dotyczące pomocy pedagogiczno-psychologicznej i doradztwa zawodowego wyraźnie mówią o włączaniu społecznym uczniów z różnych środowisk kulturowych i ekonomiczno-społecznych w kontekście środków mających na celu zarówno zapobieganie wszelkim formom ryzykownych zachowań, jak i motywowanie do pomyślnego ukończenia edukacji. W krajowym programie odbudowy kolejną grupą docelową są uczniowie w niekorzystnej sytuacji społecznej<sup>(192)</sup>. Ministerstwo Edukacji wybrało łącznie 400 szkół z wyższym odsetkiem takich uczniów celem poprawienia ich wyników, zwiększenia motywacji do nauki i poprawy ogólnej jakości życia. Oprócz kadry pedagogicznej zatrudnionej w pałcówce finansowane mogą być inne stanowiska związane ze wsparciem socjalnym, takie jak szkolny pedagog socjalny, asystent nauczyciela dla uczniów w niekorzystnej sytuacji społecznej, koordynator ds. włączania i ds. adaptacji, a także osoba organizująca zajęcia rekreacyjne. Finansowane mogą być również inne środki wsparcia stosowane w indywidualnych przypadkach (czemu sprzyja wsparcie multidyscyplinarne) lub kluby śniadaniowe.

W Grecji działaniami wspierającymi są przede wszystkim objęci uczniowie romscy. Działania te mają na celu ułatwienie im dostępu do szkół i zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę. Są to działania kompleksowe, które obejmują całą społeczność<sup>(193)</sup>.

W Hiszpanii jeden z krajowych programów współpracy (*Unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable*) skierowany jest do uczniów w trudnej sytuacji edukacyjnej i ich rodzin<sup>(194)</sup>. Jest to innowacyjny program, którego celem jest towarzyszenie uczniom w najtrudniejszej sytuacji w ich ścieżce edukacyjnej po to, by zapobiegać niepowodzeniom w nauce oraz wspierać uczenie się i osiągnięcia szkolne we współpracy z różnymi specjalistami.

W Portugalii program TEIP 3<sup>(195)</sup> przeznaczony jest wyłącznie dla szkół na obszarach, na których panują niekorzystne warunki społeczno-ekonomiczne, z wysokim odsetkiem uczniów przedwcześnie kończących naukę. W ramach tego programu grupy szkół mogą tworzyć wielodyscyplinarne zespoły obejmujące m.in. psychologów, pracowników socjalnych i mediatorów kulturowych, którzy prowadzą działania w środowisku szkolnym. Z kolei wsparcie socjalne w szkołach jest rozwiązaniem krajowym przeznaczonym dla wszystkich szkół i ma na celu zapobieganie wykluczeniu społecznemu i przedwczesnemu kończeniu nauki wśród uczniów z rodzin w niekorzystnej sytuacji, takich jak rodziny z mniejszości etnicznych (szczególnie Romów), uczniowie z rodzin migrantów niemówiących po portugalsku, portugalskojęzycznych osób pochodzenia afrykańskiego i rodzin o niskich dochodach.

#### 4.5. Możliwość kształcenia mieszanego

W 2021 r. ministrowie edukacji z krajów UE przyjęli zalecenie Rady w sprawie podejść uwzględniających kształcenie mieszane na rzecz wysokiej jakości i włączającego szkolnictwa podstawowego i średniego<sup>(196)</sup>. Kształcenie mieszane (*blended learning*) można rozumieć jako połączenie nauki w szkole i w innych środowiskach uczenia się, stacjonarnych i cyfrowych lub jako korzystanie z różnych narzędzi cyfrowych i niecyfrowych. Nauczanie mieszane ma sprawić, że nauczyciele będą szybciej reagować na potrzeby uczniów i proces dydaktyczny stanie się bardziej elastyczny.

Zagadnienie to zyskało na znaczeniu w wyniku pandemii COVID-19 i przymusowego zamknięcia szkół, a także w ostatnim czasie wraz z przybyciem uczniów z Ukrainy do państw członkowskich UE. Niedawne badanie potwierdza zmianę sytuacji od czasu COVID-19, ponieważ wiele krajów europejskich opracowało szczegółowe strategie włączenia cyfrowego grup szczególnie wrażliwych. Celem tych strategii jest poprawa dostępu do urządzeń cyfrowych i internetu w regionach i na obszarach wiejskich zamieszkałych przez grupy o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, zwiększenie uczestnictwa w kształceniu na odległość i wykorzystanie związanych z tym zasobów oraz wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami

<sup>(192)</sup> [www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-prikklady.pdf](http://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-prikklady.pdf).

<sup>(193)</sup> [www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools-for-roma](http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools-for-roma).

<sup>(194)</sup> [www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html](http://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html).

<sup>(195)</sup> [www.dge.mec.pt/teip](http://www.dge.mec.pt/teip).

<sup>(196)</sup> Rada Unii Europejskiej, Zalecenie Rady z dnia 29 listopada 2021 r. w sprawie podejść uwzględniających kształcenie mieszane na rzecz wysokiej jakości włączającego szkolnictwa podstawowego i średniego (OJ C 504/21, 29.11.2021, p. 21).



edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami (European Commission, 2021).

W ponad połowie systemów edukacji w Europie obowiązuje polityka dostępności kształcenia mieszanego, której celem jest promowanie edukacji dla wszystkich uczniów. W wielu systemach taka polityka polega na stosowaniu narzędzi cyfrowych umożliwiających zdalne kontynuowanie nauki uczniom, którzy muszą pozostać w domu, w szpitalu lub placówkach opieki (np. w Bułgarii, Danii, Francji, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie i w Portugalii).

W Luksemburgu od 2019 r. przewlekle chore dzieci mają możliwość udziału w lekcjach dzięki technologii teleobecności, czyli tzw. awatarów. Pomysł, który rozpoczął się jako lokalny projekt pilotażowy zainicjowany przez nauczyciela pracującego w szpitalu, przekształcił się w ogólnokrajowe działanie nadzorowane przez Commission Nationale d'Inclusion (Krajową Komisję ds. Włączania). Dzięki awatarom dzieci, które przez długi czas nie mogły fizycznie uczestniczyć na zajęciach ze względu na zdrowotnych, mogą obecnie uczestniczyć w lekcjach nawet podczas leczenia w domu, hospitalizacji za granicą lub w trakcie rehabilitacji ruchowej. Jedyne, czego potrzebują, to działająca po obu stronach sieć Wi-Fi i zaświadczenie od lekarza, że uczeń wymaga co najmniej sześciu tygodni rehabilitacji, zanim wróci do normalnych zajęć.

W niektórych systemach oświaty stosuje się politykę opracowania elektronicznych zasobów edukacyjnych dla innych grup docelowych, takich jak uczniowie migranci i uczniowie z trudnościami w uczeniu się (np. w Estonii) lub wszyscy uczniowie, którzy tego potrzebują (np. w Grecji). Z kolei, aby umożliwić uczniom z Ukrainy kontynuację nauki, w wielu systemach edukacji mają oni (poza dostępem do środków wspierających ich integrację w lokalnych szkołach) możliwość nauki w ukraińskiej szkole online (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022a).

#### 4.6. Rekrutacja do szkół i bariery administracyjne

W całej Europie ogólne zasady rekrutacji dzieci do szkół przewidują równy i powszechny dostęp oraz zakaz dyskryminacji, a zwłaszcza segregacji. Jednak w praktyce te zasady i mechanizmy działania mogą nadal prowadzić do nierówności. Polityka rekrutacji do szkół i wyboru szkoły oraz jej wpływ na równość zostały szczegółowo przeanalizowane w raporcie Eurydice na temat równości w edukacji szkolnej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Niektóre z zawartych w nim wniosków dowodzą, że różnice między typami szkół, jeśli chodzi o politykę wyboru szkoły i politykę rekrutacji do szkół, przyczyniają się do nierówności. Koncentracja uczniów ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym w niektórych szkołach może być np. wynikiem segregacji ze względu na miejsce zamieszkania lub niezamierzonym skutkiem polityki szkolnej dotyczącej choćby wyboru szkoły, procesu rekrutacji i przypisywania uczniów do klas według umiejętności.

Polityka rekrutacji do szkół często polega na rejonizacji, co ma umożliwić zapisanie wszystkich uczniów do lokalnych szkół, a tym samym zapobiec segregacji. Władze oświatowe mogą jednak modyfikować rejonizację w przypadku braku równowagi społeczno-ekonomicznej w poszczególnych dzielnicach (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Dla przykładu na Węgrzech i w Finlandii rejony szkolne (lub okręgi) mogą być modyfikowane z uwzględnieniem wskaźnika uczniów w niekorzystnej sytuacji społecznej, co ma na celu zmianę struktury uczniów w szkołach i ich większe zróżnicowanie społeczne.

Ukierunkowane polityki rekrutacji do szkół mające na celu zwalczanie segregacji i zwiększanie różnorodności istnieją w blisko połowie systemów edukacji w Europie. Uwzględniają większą elastyczność w procesie rekrutacji, nastawienie na grupy w trudnej sytuacji lub priorytetowe przyjęcie do szkoły niektórych uczniów. Ma to miejsce np. w Chorwacji, gdzie uczniowie z trudnościami rozwojowymi mają pewne przywileje umożliwiające im dostęp do wybranego programu edukacyjnego. Na Łotwie pierwszeństwo w przyjęciu do szkół mają dzieci osierocone, w Rumunii niektóre miejsca w dziewiątej klasie szkoły średniej są zarezerwowane dla uczniów romskich, natomiast w Portugalii priorytetowo traktowani są uczniowie ze specjalnymi potrzebami i uczniowie ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym <sup>(197)</sup>.

W ponad jednej trzeciej systemów stosowane są działania mające na celu ograniczenie lub usunięcie barier administracyjnych w rekrutacji do szkół. Dla przykładu, w niektórych krajach przyjęcie do szkoły jest gwarantowane niezależnie od statusu prawnego dzieci migrantów i uchodźców (np. w Czechach, Estonii, Grecji, Chorwacji, Włoszech, Polsce i Portugalii) lub czasu trwania pobytu dzieci z rodzin wędrownych (np. we Francji). Uczniowie przybywający z zagranicy mogą być również zwolnieni z egzaminów wstępnych w języku wykładowym (np. w Czechach, w przypadku rekrutacji do szkół średnich ogólnokształcących). Dzieci te mogą

<sup>(197)</sup> [dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805](https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805).

otrzymać wsparcie w rejestracji i adaptacji oraz pomoc pedagogiczno-psychologiczną w szkole (np. w Luksemburgu, na Malcie i w Szwajcarii). Szkoły mogą również oferować tłumaczenie ustne podczas komunikacji z rodzicami (np. w Luksemburgu i Liechtensteinie). Jeśli chodzi o dzieci ukraińskie, zgodnie z dyrektywą w sprawie tymczasowej ochrony<sup>(198)</sup> uzyskały one natychmiastowy dostęp do lokalnych szkół i specjalnego wsparcia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022a).

Poniższe przykłady ilustrują kilka polityk rekrutacji do szkół, które mają na celu promowanie różnorodności i równowagi w populacji szkolnej pod względem pochodzenia społeczno-ekonomicznego, narodowościowego lub etnicznego oraz potrzeb edukacyjnych itp., a tym samym zapobieganie segregacji i innym formom dyskryminacji.

Dekret o pierwszym zapisie do szkoły średniej<sup>(199)</sup> we Wspólnocie Francuskiej w Belgii ma na celu m.in. walkę z mechanizmami dyskryminacji poprzez promowanie różnorodności społecznej i kulturowej oraz różnorodności związanej ze zdolnościami lub umiejętnościami. Oznacza to, po pierwsze, dołączenie do procedur rekrutacji jasnych i dostępnych informacji, a po drugie, priorytetowe traktowanie uczniów ze szkół lub dzielnic znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

W Bułgarii zasady przyjmowania do szkół stanowią, że rówieśników z różnych grup etnicznych (zwłaszcza Romów) nie dzieli się na różne grupy lub klasy ze względu na ich pochodzenie<sup>(200)</sup>. Towarzyszy temu dialog między szkołą a rodziną ze szczególnym uwzględnieniem rodziców dzieci z grup szczególnie wrażliwych, w tym Romów.

Według kryteriów oceny szkół Czeskiego Inspektoratu Szkolnego w decyzji o rekrutacji i przenoszeniu do szkoły nie powinno się preferować uczniów z większymi zdolnościami poznawczymi lub szczególnie uzdolnionych, mających lepsze pochodzenie rodzinne czy uczniów nieposiadających specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szkoła nie powinna trwale dzielić uczniów na klasy o odmiennych programach nauczania, powinna natomiast zapewniać edukację na porównywalnym poziomie we wszystkich klasach<sup>(201)</sup>.

W Hiszpanii wyraźnym celem ustawy o edukacji<sup>(202)</sup> jest dążenie do równowagi w rekrutacji uczniów do szkół. Aby zapewnić wszystkim wysoką jakość kształcenia, spójność społeczną i równe szanse, administracja szkół musi zagwarantować odpowiednie i zrównoważone kształcenie dla uczniów z konkretnymi potrzebami edukacyjnymi i stosować niezbędne działania w celu unikania segregacji uczniów ze względu na status społeczno-ekonomiczny lub inne cechy. W tym celu władze administracyjne ustalają zrównoważoną proporcję uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy muszą być przyjęci do każdej ze szkół ogólnodostępnych i każdej z dotowanych szkół prywatnych, a szkołom zapewniają niezbędne zasoby kadrowe i finansowe. Władze określają także, jakie środki są przeznaczane na szkoły, w których uczy się wysoki odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami, aby zagwarantować wszystkim uczniom prawo do nauki na równych zasadach.

W Polsce w przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc stosuje się dodatkowe następujące kryteria przyjęć do szkół: rodzina wielodzietna, niepełnosprawność dziecka lub członka rodziny, samotne rodzicielstwo lub problemy zdrowotne ograniczające możliwość wyboru ścieżki kształcenia w szkole średniej<sup>(203)</sup>.

Na Słowacji ustawa o edukacji<sup>(204)</sup> wyraźnie odnosi się do kształcenia uczniów ze środowisk o niższym statusie społecznym i zasad unikania segregacji. Uczniowie, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają wyłącznie z przyczyn środowiskowych, nie mogą być umieszczani w szkołach lub klasach specjalnych w szkołach podstawowych lub średnich, ale mają być rekrutowani do szkół ogólnodostępnych razem z innymi uczniami.

W Serbii Ministerstwo Edukacji we współpracy z organizacjami międzynarodowymi i obywatelskimi przygotowało zalecenia dotyczące zapobiegania dyskryminacji i segregacji w edukacji. Obejmują one m.in. podejmowanie działań na rzecz desegregacji<sup>(205)</sup>. Zalecenia te opracowano, aby wspierać pracowników systemu edukacji we wdrażaniu przepisów mających na celu zapobieganie dyskryminacji i segregacji<sup>(206)</sup>. Ministerstwo Edukacji przyjęło także dwa rozporządzenia, tj. rozporządzenie w sprawie szczegółowych

<sup>(198)</sup> [home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection\\_en](https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection_en).

<sup>(199)</sup> [inscription.cfwb.be](https://inscription.cfwb.be).

<sup>(200)</sup> [web.mon.bg/upload/34577/Zkn\\_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf](https://web.mon.bg/upload/34577/Zkn_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf).

<sup>(201)</sup> [www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vz](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vz).

<sup>(202)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a87](https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a87).

<sup>(203)</sup> [isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082](https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082).

<sup>(204)</sup> [www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220901](https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220901).

<sup>(205)</sup> [www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/2/1/reg](https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/2/1/reg) oraz [www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/6/5/2/reg](https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/6/5/2/reg).

<sup>(206)</sup> [prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/vodic-za-spreccavanje-sagregacije.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/vodic-za-spreccavanje-sagregacije.pdf).

kryteriów rozpoznawania form dyskryminacji przez pracownika, dziecko, ucznia lub osobę trzecią w instytucji edukacyjnej, a także rozporządzenie w sprawie działań instytucji w przypadku podejrzenia lub stwierdzenia zachowań dyskryminujących oraz naruszenia dobrego imienia, czci lub godności.

Rzadko zdarza się jednak, aby systemy edukacji ustalały konkretne limity przyjęć do szkół w związku z promowaniem różnorodności i integracji. Mimo to w niektórych systemach (patrz poniżej) stosowane są pewne algorytmy i działania mające zapewnić większą równowagę związaną z czynnikami społeczno-ekonomicznymi, pochodzeniem etnicznym lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

We Wspólnocie Francuskiej Belgii rozporządzenie dotyczące pierwszej rekrutacji do szkół średnich ma na celu zapewnienie różnorodności społecznej, w związku z czym uwzględnia ono pochodzenie społeczno-ekonomiczne ucznia jako jeden ze wskaźników klasyfikacji <sup>(207)</sup>.

Na Węgrzech, aby zapewnić równy odsetek uczniów w niekorzystnej sytuacji społecznej w poszczególnych szkołach, wskaźnik tych uczniów w poszczególnych okręgach szkolnych w miastach nie może przekraczać 15% średniego wskaźnika uczniów w niekorzystnej sytuacji społecznej w całym mieście <sup>(208)</sup>.

W Chorwacji stosowanie limitów przyjęć ma na celu wspieranie różnorodności w szkołach i dotyczy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami <sup>(209)</sup>.

W Macedonii Północnej uczniowie romscy mogą zapisać się do określonej publicznej szkoły średniej, nawet jeśli znajdują się o 10% poniżej wymaganego progu punktowego, ale spełniają dodatkowe kryteria dotyczące wiedzy i umiejętności w danej szkole <sup>(210)</sup>.

#### 4.7. Współpraca z rodzicami i rodziną

Gromadząc dane na potrzeby raportu, zbadano również konkretne polityki i działania sprzyjające bliższej współpracy między szkołami a rodzicami uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub zagrożonych dyskryminacją, a które mają na celu wspieranie ich udziału w procesie edukacji. Z analizy wykluczono standardowe narzędzia formalne, takie jak uczestnictwo rodziców w radach szkolnych (patrz m.in. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) lub obowiązek organizowania przez szkoły regularnych

spotkań rodziców z nauczycielami dotyczących postępów uczniów.

Bardziej rozbudowane polityki i działania występują w mniej niż połowie systemów edukacji. Szczególnie często stosowane działanie dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i obejmuje zaangażowanie rodziców w tworzenie i realizację indywidualnych planów nauczania (np. we Włoszech, na Cyprze, w Słowenii i Czarnogórze). W niektórych systemach stosuje się również specjalne środki mające na celu wsparcie rodziców z grup szczególnie wrażliwych (np. w Bułgarii) lub rodziców ze środowisk migranckich (np. w Czechach, Niemczech, Francji, Austrii i Słowenii). Od niedawna działanie to kierowane jest również do rodzin ukraińskich (np. w Grecji). Rodzice mogą także w większym stopniu angażować się w zapobieganie niepożądanym zachowaniom, takim jak przemoc (np. na Malcie i w Słowenii).

W Bułgarii realizowane są programy wsparcia dla rodziców i wizyty domowe. Działania te mają na celu podniesienie kompetencji rodziców oraz rozwój ich wiedzy, postaw i umiejętności. Jednym z priorytetów jest praca z rodzicami z grup szczególnie wrażliwych, opracowywanie i wdrażanie modeli interakcji uczeń–rodzic–nauczyciel oraz angażowanie mediatorów lub pracowników socjalnych, aby zapobiegać przedwczesnemu kończeniu nauki przez uczniów <sup>(211)</sup>.

W Niemczech kluczową rolę odgrywa ścisła współpraca z rodzicami jako partnerami edukacyjnymi w skutecznym indywidualnym wsparciu uczniów osiągających słabsze wyniki, zwłaszcza uczniów ze środowisk migranckich. Obejmuje ona m.in. takie działania jak „matki z sąsiedztwa” oraz poradniki i kursy dla rodziców (np. nauka języka niemieckiego dla matek uczniów w szkołach podstawowych) <sup>(212)</sup>.

W Bośni i Hercegowinie specjalistyczny zespół szkolny współpracuje z rodzicami, zapewniając im m.in. indywidualne doradztwo i wsparcie. W praktyce rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często informuje się w negatywny sposób o tym, czego ich dziecko nie potrafi zrobić, czego specjaliści nie są w stanie robić z dzieckiem, czego nie mogą robić jego rówieśnicy, czego nie może zrobić szkoła itp. Podejście zespołu szkolnego jest odmienne i koncentruje się na aktywnym słuchaniu, ponieważ powodzenie relacji i jakość współpracy pomiędzy specjalistami,

<sup>(207)</sup> [gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=35310&referant=I03](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=35310&referant=I03).

<sup>(208)</sup> [net.iogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm](http://net.iogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm).

<sup>(209)</sup> [bit.ly/3HH3rYL](http://bit.ly/3HH3rYL), [bit.ly/3W1eX5G](http://bit.ly/3W1eX5G) oraz [bit.ly/3YCMWTC](http://bit.ly/3YCMWTC).

<sup>(210)</sup> [mon.gov.mk/stored/document/konkurs%20mk.pdf](http://mon.gov.mk/stored/document/konkurs%20mk.pdf).

<sup>(211)</sup> [nccedi.government.bg/en/node/451](http://nccedi.government.bg/en/node/451).

<sup>(212)</sup> [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/2010/2010\\_03\\_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf).

rodzicami i uczniami w dużej mierze zależy od jakości komunikacji. Dlatego też szkolenie specjalistów w obszarze lepszej komunikacji odgrywa ważną rolę we współpracy z rodzicami, umożliwiając aktywne słuchanie i dialog <sup>(213)</sup>.

## 4.8. Podsumowanie

Polityki i działania promujące dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej uczniów szczególnie narażonych na różnego rodzaju bariery są stosowane w wielu systemach oświaty w Europie. Kieruje się je głównie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami, ale także do uczniów ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz do uczniów migrantów, uchodźców lub wywodzących się z mniejszości etnicznych.

Odsetek uczniów, którzy posiadają oficjalne orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub niepełnosprawności w szkołach ogólnodostępnych różni się w poszczególnych krajach i w niektórych przypadkach jest niski. Dlatego najczęstszym celem polityk i działań promujących włączanie i uczestnictwo w edukacji szkolnej jest zwiększenie dostępu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami. Odbyna się to w procesie oceniania i adaptacji uczniów oraz poprzez zapewnienie szkołom zasobów do tworzenia odpowiednich warunków, zatrudniania kadr oraz przystosowania środowiska architektonicznego i infrastruktury edukacyjnej. Podejście to obejmuje także dostęp do technologii wspomagających. Często podkreśla się też współpracę między szkołami a rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami, zwłaszcza w zakresie tworzenia i realizacji indywidualnych planów nauczania. Polityki promujące współpracę z rodzicami są również często skierowane do rodzin ze środowisk migranckich.

W ponad połowie systemów edukacji realizowane są strategie usuwania barier w dostępie i uczestnictwie do edukacji szkolnej, które obejmują wsparcie materialne dla uczniów w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Środki te przeznaczają się na pokrycie dodatkowych wydatków związanych ze szkołą, bezpłatne lub dotowane podręczniki i inne materiały dydaktyczne, na transport (zwłaszcza dla uczniów z obszarów wiejskich i oddalonych) i posiłki szkolne. Oprócz tych działań w ponad jednej trzeciej wszystkich systemów istnieją polityki zapewniające pomoc i wsparcie socjalne, w tym świadczenia medyczne, psychologiczne lub socjalne w szkołach. Wyzwaniem związanym ze wszystkimi tymi środkami jest zapewnienie trwałych i kompleksowych struktur wsparcia, które wykraczają poza finansowanie projektów.

W ponad połowie systemów edukacji stosuje się polityki i działania promujące kształcenie mieszane odnoszące się głównie do korzystania z narzędzi cyfrowych w przypadku uczniów, którzy nie mogą uczęszczać do szkoły ze względów zdrowotnych, np. z powodu pobytu w szpitalu. Obejmuje to także elektroniczne zasoby edukacyjne dla grup docelowych, takich jak uczniowie migranci i uczniowie z trudnościami w uczeniu się.

W blisko połowie systemów edukacji istnieją szczegółowe polityki rekrutacji uczniów do szkół, mające na celu walkę z segregacją i zwiększanie różnorodności w szkołach. Mają one zapewnić pierwszeństwo uczniom w niekorzystnej sytuacji, takim jak uczniowie ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym lub uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W ponad jednej trzeciej systemów stosuje się również działania mające organicznie bądź usunąć bariery administracyjne utrudniające przyjęcia do szkół, np. poprzez dostęp do edukacji szkolnej niezależnie od statusu pobytowego lub poprzez zwolnienie nowo przybyłych uczniów z egzaminów wstępnych z języka nauczania.

<sup>(213)</sup> [www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno\\_obrazovanje.aspx](http://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx).



## Rozdział 5: Wzmacnianie różnorodności oraz włączania w podstawach programowych i w ocenianiu

Podstawy programowe określają treści i cele nauczania oraz mogą zawierać wytyczne dotyczące oceniania. Na ich podstawie szkoły planują proces dydaktyczny odpowiadający na potrzeby uczniów. Istotne jest zatem, czy i w jaki sposób promowanie różnorodności i włączania jest uwzględnione w podstawach programowych w poszczególnych krajach.

Według Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO włączająca podstawa programowa to taka, która „bierze pod uwagę wcześniejsze doświadczenia i zaspokaja różnorodne potrzeby, odpowiada na zainteresowania i uwzględnia cechy osobiste wszystkich uczniów. Dąży do tego, żeby brali oni udział we wspólnych doświadczeniach edukacyjnych podczas lekcji i powinna zapewnić im równe szanse niezależnie od występujących między nimi różnic”<sup>(214)</sup>. Powinna też formułować treści nauczania i uczenia się w sposób promujący szacunek i akceptację różnorodności w społeczeństwie (OECD, 2023). Informacje o tych aspektach można znaleźć w krajowych podstawach programowych omówionych w niniejszym rozdziale.

W pierwszej części rozdziału omówiono treści podstaw programowych w różnych systemach edukacji w Europie oraz wprowadzone niedawno zmiany i reformy mające na celu wzmocnienie wymiarów różnorodności i włączania. Rozdział zawiera analizę tego, w jaki sposób podstawy programowe uwzględniają różnorodność i włączanie (jako cel ogólny lub międzyprzedmiotowy bądź w ramach konkretnych przedmiotów), czy skupiają się na określonych grupach uczniów oraz jakie są ich treści.

W drugiej części rozdziału przedstawiono niektóre krajowe polityki i działania mające na celu dostosowanie oceniania do potrzeb różnych uczniów.

### 5.1. Promowanie różnorodności i włączania w podstawach programowych

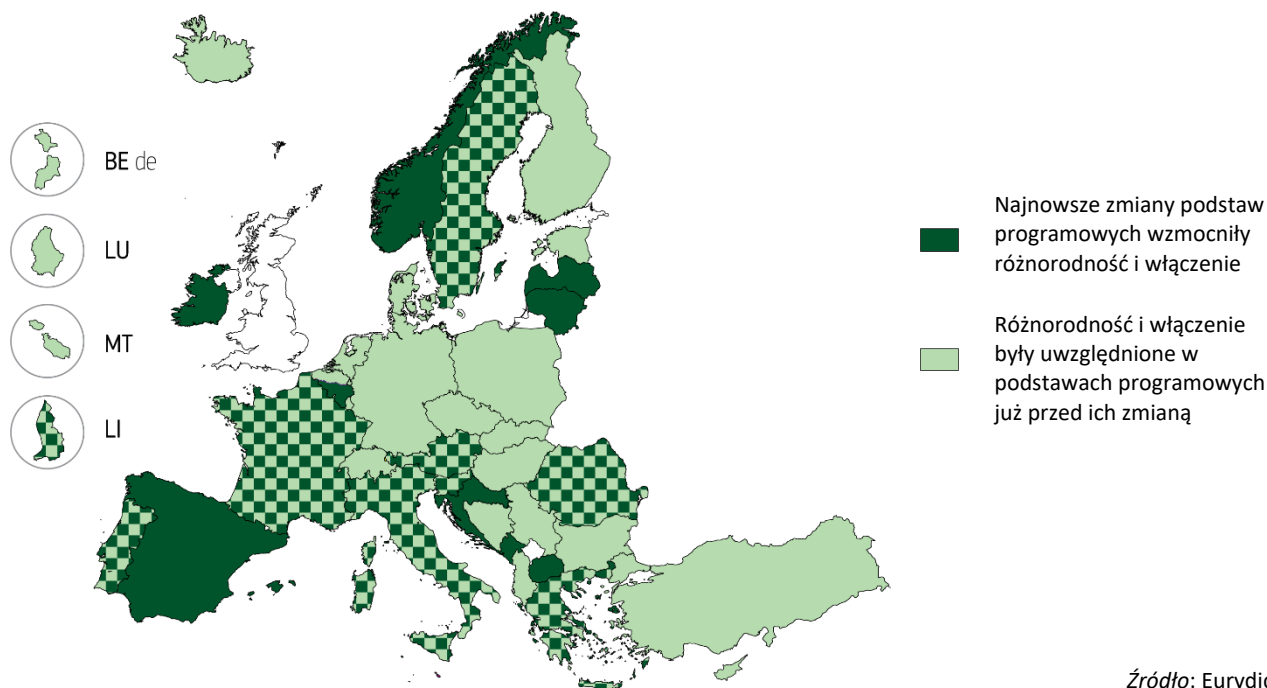
Różnorodność w społeczeństwach – a tym samym w szkołach – wciąż rośnie, przy czym w Europie nie jest to zjawisko nowe. Nawiązania do różnorodności i włączania oraz do konkretnych treści nauczania w taki sposób, aby uczniowie byli ich świadomi i angażowali się w proces uczenia się, stanowią już część wielu krajowych podstaw programowych w Europie (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Jednakże w miarę pojawiania się nowych wyzwań wciąż pozostaje wiele do zrobienia. Dlatego też w poniższej analizie, oprócz treści związanych z różnorodnością i włączaniem dostępnych już w podstawach programowych, zwrócono uwagę na niedawne zmiany i reformy, których celem jest dalsze promowanie tych wymiarów w szkołach.

#### 5.1.1. Najnowsze zmiany w podstawach programowych

W większości systemów edukacji w Europie kwestie związane z różnorodnością i włączaniem były już uwzględnione w podstawach programowych, a w prawie połowie z nich podstawy te zostały niedawno (w ciągu ostatnich pięciu lat) zmienione po to, by położyć większy nacisk na te zagadnienia (rysunek 5.1). Poniższe przykłady pochodzą z systemów, w których tego rodzaju zmiany zostały wprowadzone w ostatnim czasie.

<sup>(214)</sup> [www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum](http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum).

**Rysunek 5.1: Zmiany w podstawach programowych od 2018 r., mające na celu wzmocnienie różnorodności i włączania, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

W niektórych systemach edukacji zmiany wprowadzone ostatnio do podstaw programowych koncentrują się na określonych grupach uczniów. We Francji najnowsze reformy podstawy programowej (z końca 2021 r.) podkreśliły równość dziewcząt i chłopców jako podstawową zasadę w całym procesie edukacji<sup>(215)</sup>. W Portugalii rozporządzenie z lutego 2022 r.<sup>(216)</sup> kładzie nacisk na większą elastyczność w realizacji zaleceń i włączanie. Szkoły mają autonomię, jeśli chodzi o wybór środków wsparcia zgodnych z potrzebami poszczególnych uczniów. Dla przykładu uczniowie, którzy niedawno dołączyli do systemu edukacji i nie posiadają wystarczającej biegłości w języku wykładowym, uczestniczą w lekcjach „portugalskiego jako drugiego języka” i innych zajęciach edukacyjnych mających wspierać intensywną naukę języka, co ma im pomóc w opanowaniu treści programowych. W Czarnogórze trwająca obecnie reforma dotyczy oceniania i udoskonalenia formularza indywidualnego programu rozwoju edukacyjnego (IDEP)<sup>(217)</sup> dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami. Zmiana ma na celu dookreślenie roli kadry szkolnej i zaproponowanie konkretnych działań dotyczących relacji z rówieśnikami, socjalizacji oraz komunikacji.

W innych systemach niedawne zmiany w podstawach programowych koncentrują się na konkretnych przedmiotach lub treściach. W 2019 r. w Chorwacji przyjęto nową podstawę programową dla szkół podstawowych i średnich w międzyprzedmiotowym obszarze edukacji obywatelskiej, który odnosi się do różnorodności, włączania i niedyskryminacji<sup>(218)</sup>. W Austrii nowa podstawa programowa dla szkół podstawowych i średnich I stopnia wdrożona we wrześniu 2023 r. służy wzmocnieniu roli edukacji międzykulturowej i ma zachęcić uczniów, by „postrzegali różnorodne plany życiowe i życiorysy jako normę społeczną i szkolną oraz traktowali je z szacunkiem, [aby] przyjmowali krytyczną i akceptującą postawę jako podstawę odwagi moralnej oraz [stosowali] kulturę konstruktywnego konfliktu wolną od aspektów kulturowych i stereotypów, a także [aby] rozpoznawali, kwestionowali i sprzeciwiali się wykluczającym, rasistowskim i seksistowskim wypowiedziom oraz działaniom”<sup>(219)</sup>.

W jeszcze innej grupie systemów oświaty najnowsze zmiany w podstawach programowych promują zagadnienia różnorodności i włączania w sposób bardziej ogólny. W Liechtensteinie podstawa programowa została całkowicie przeformułowana w 2021 r., przy zastosowaniu wielodyscyplinarnego

<sup>(215)</sup> [eduscol.education.fr/document/12988/download](https://eduscol.education.fr/document/12988/download).

<sup>(216)</sup> [files.dre.pt/2s/2022/02/033000000/0005300054.pdf](https://files.dre.pt/2s/2022/02/033000000/0005300054.pdf).

<sup>(217)</sup> [www.skolskiportal.edu.me/Pages/Default.aspx](https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Default.aspx).

<sup>(218)</sup> [narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_217.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html).

<sup>(219)</sup> [www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp/mooc\\_lpneu.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp/mooc_lpneu.html).



i ogólnego podejścia do kwestii włączania i niedyskryminacji, które nie jest nastawione na konkretne grupy uczniów <sup>(220)</sup>. W Norwegii, mimo że podstawa programowa uwzględniała włączanie i niedyskryminację już wcześniej, zmieniono ją dla szkół podstawowych i średnich II stopnia, podkreślając zagadnienia, które stanowią zasadnicze elementy etyki, takie jak godność ludzka, różnorodność kulturowa, krytyczne myślenie, refleksja etyczna i zrównoważony rozwój oraz demokracja i obywatelstwo <sup>(221)</sup>.

Poniższe przykłady z Łotwy, Słowenii, Szwecji i Macedonii Północnej stanowią szczegółową ilustrację tego, w jaki sposób zmiany w podstawach programowych służą promowaniu różnorodności i włączania za pomocą treści i procesów dydaktycznych.

Na Łotwie zmiany w podstawie programowej rozpoczęto w roku szkolnym 2020/2021 <sup>(222)</sup>. Nowe podstawy programowe mają na celu systematyczne podkreślanie roli współczucia, solidarności i tolerancji. Ulepszone treści i metody nauczania są stopniowo wprowadzane do kształcenia ogólnego. Już na poziomie szkoły podstawowej uczniowie uczą się, jak wyjaśniać naturę stereotypów i uprzedzeń, są świadomi ich wpływu na relacje międzyludzkie i potrafią zaproponować działania służące zmniejszeniu ich negatywnego oddziaływania. Prawa człowieka są zintegrowane z podstawą programową nauk społecznych, w ramach których uczniowie poznają rolę praw człowieka we współczesnym społeczeństwie. Uczą się również definicji: społeczeństwa demokratycznego, wartości państwowych oraz demokratycznych zasad administracji publicznej. Przemoc stanowi szczególnie problem w łotewskich szkołach. W związku z tym w październiku 2022 r. przyjęto poprawkę do prawa oświatowego, która wymaga od szkół systemowego wsparcia dla rozwoju kompetencji społeczno-emojonalnych uczniów. Szkoły informują również uczniów i nauczycieli o tym, jak rozpoznawać i zapobiegać przemocy.

W 2020 r. Rada Ekspertów Republiki Słowenii ds. Kształcenia Ogólnego przyjęła podstawę programową w obszarze aktywnego obywatelstwa jako jednego z obowiązkowych przedmiotów w programach kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia <sup>(223)</sup>. Treści te są interdyscyplinarne i wzajemnie powiązane, uwzględniają elementy różnych dyscyplin nauki (socjologii, filozofii, historii, geografii itp.). Służy to

promowaniu aktywnego, świadomego i odpowiedzialnego demokratycznego obywatelstwa. Nabywając różne umiejętności, uczniowie uczą się wyrażać opinie i poglądy związane z poszanowaniem indywidualności, rozumieniem i akceptacją różnorodności, empatią, przezwyciężaniem stereotypów, pielęgnowaniem tolerancyjnego współistnienia, solidarności, wolontariatu i współpracy międzypokoleniowej. Ponadto nabywają świadomość co do odpowiedzialnego podejmowania decyzji i działań w celu budowania bardziej sprawiedliwego i zjednoczonego świata, przestrzegania praw człowieka oraz osiągnięcia równości, pokoju i zrównoważonego rozwoju.

W Szwecji niedyskryminacyjne programy nauczania nie są nowością, niemniej reformy (z lat 2018 i 2022) położyły na nie większy nacisk <sup>(224)</sup>. Reforma z 2022 r. zmieniła sformułowania dotyczące równości płci, orientacji seksualnej oraz świadomej zgody i związków, a także innych elementów pracy szkoły opartej na wartościach. Sformułowania te określają m.in. rolę szkoły w promowaniu bezpieczeństwa i poczucia własnej wartości uczniów. Szkoła zobowiązana jest do przeciwdziałania różnym formom nietolerancji i przemocy oraz do kształtowania i przekazywania wartości oraz praw zawartych w Konwencji ONZ o prawach dziecka. Każdy uczeń musi szanować poczucie wartości oraz integralność fizyczną i osobistą innych osób. Musi też wiedzieć, jak uzyskać pomoc w przypadku jakichkolwiek problemów. Reforma z 2022 r. wzmocniła również treści dotyczące mniejszości narodowych w programach nauczania przedmiotów obywatelskich i języka szwedzkiego. Zalecenia dotyczące równości płci, które na poziomie obowiązkowych szkół podstawowych funkcjonują już od 2018 r., są nowe w szkołach średnich II stopnia i obejmują m.in. odpowiedzialność szkoły za dostrzeganie i przeciwdziałanie powielaniu stereotypów dotyczących płci, które ograniczają uczenie się, wybory edukacyjne i rozwój uczniów.

W Macedonii Północnej wdrożona w marcu 2021 r. reforma <sup>(225)</sup> wprowadziła nowe podstawy programowe w klasach pierwszych i czwartych (2021) oraz drugich i piątych szkoły podstawowej (2022). Reforma dotyczy przede wszystkim włączania, świadomości i równości płci oraz pojęcia międzykulturowości. Przewiduje ponadto następujące krótko- i długoterminowe międzyprzedmiotowe skutki realizacji tych zasad: mniejsza liczba uczniów przedwcześnie kończących edukację w szkole

<sup>(220)</sup> [www.lile.li/?page=10016](http://www.lile.li/?page=10016).

<sup>(221)</sup> [www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner) oraz [www.udir.no/ik20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=eng](http://www.udir.no/ik20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=eng).

<sup>(222)</sup> [likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes](http://likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes).

<sup>(223)</sup> [eportal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/media/pdf/aktivno\\_drzavljanstvo.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/media/pdf/aktivno_drzavljanstvo.pdf).

<sup>(224)</sup> [www.skolverket.se/undersvisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022](http://www.skolverket.se/undersvisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022).

<sup>(225)</sup> [mon.gov.mk/stored/document/koncepcija%20osnovno%20obrazovanje%20en.pdf](http://mon.gov.mk/stored/document/koncepcija%20osnovno%20obrazovanje%20en.pdf).

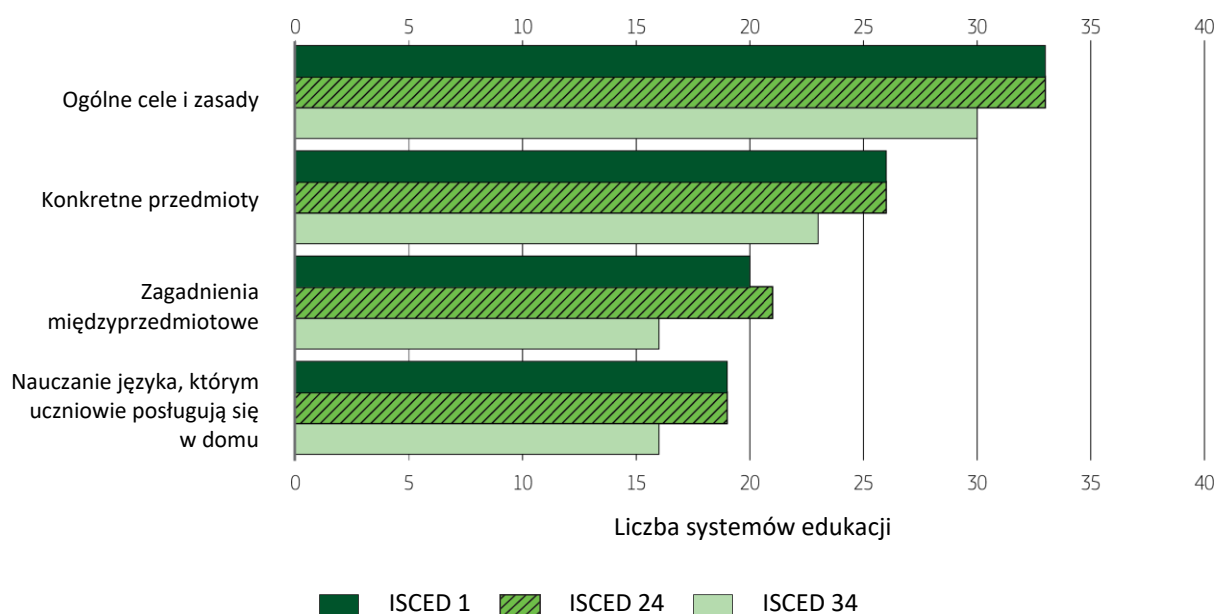
podstawowej, kształtowanie poczucia równości wśród uczniów należących do grup narażonych na dyskryminację, większe osiągnięcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poprawa satysfakcji uczniów z przebywania w szkole i z nauki, mniej stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią i pochodzeniem etnicznym wśród uczniów i kadry dydaktycznej, mniej przypadków przemocy ze względu na płeć w szkole oraz ograniczanie spowodowanych nią negatywnych konsekwencji dla zdrowia i dobrego samopoczucia uczniów i wpływu płci na wybór szkoły średniej i przyszłego zawodu, rozwój kompetencji międzykulturowych, rozwój tożsamości narodowej oraz lepsza integracja grup etnicznych w edukacji i spójność społeczna.

### 5.1.2. Obszary podstaw programowych uwzględniające różnorodność i włączanie

Treści programów nauczania, które promują różnorodność i włączanie, często są uwzględniane w edukacji obywatelskiej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Niemniej, jak pokazują wcześniejsze przykłady i rysunek 5.2 poniżej, można je również uwzględnić zarówno w podstawie programowej, jak i w programach nauczania poszczególnych przedmiotów lub zagadnień międzyprzedmiotowych.

Jeśli chodzi o poziomy edukacji, rysunek 5.2. pokazuje, że różnorodność i włączanie są najczęściej uwzględniane na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. W szkołach średnich II stopnia zdarza się to nieco rzadziej, chociaż i na tym poziomie w ponad połowie systemów edukacji w Europie wartości te uwzględnia się w ogólnych celach programów nauczania lub w ramach konkretnych przedmiotów.

Rysunek 5.2: Obszary podstaw programowych uwzględniające różnorodność i włączanie, 2022/2023



Źródło: Eurydice

#### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których różnorodność i włączanie uwzględnia się w aktualnych podstawach programowych (w kolejności malejącej w stosunku do ogólnej liczby systemów). Objasnienia dotyczące poszczególnych krajów znajdują się w *Załączniku* (tabela 5.2A).

W większości systemów edukacji w Europie różnorodność i włączanie są uwzględnione w podstawach programowych. Przykładem takiego podejścia jest system estoński.

W Estonii kluczowe wartości, które uznawane są za ważne w podstawie programowej<sup>(226)</sup>, mają swoje źródło w zasadach etycznych zawartych w Konstytucji

<sup>(226)</sup> [www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv](http://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv).

Republiki Estonii, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Konwencji o prawach dziecka i podstawowych dokumentach UE. Ogólne wartości humanistyczne (uczciwość, współczucie, szacunek dla życia, sprawiedliwość, godność człowieka, szacunek dla samego siebie i innych) stanowią podstawowe wartości, podobnie jak wartości społeczne (wolność, demokracja, szacunek dla ojczystego języka i kultury, patriotyzm, różnorodność kulturowa, tolerancja, zrównoważony rozwój, praworządność, solidarność, odpowiedzialność i równość płci). Życie szkolne powinno być organizowane z uwzględnieniem zasad równości etnicznej, rasowej i płci.

W ponad połowie systemów edukacji różnorodność i włączanie realizuje się w ramach wielu przedmiotów. Zagadnienia te są najczęściej poruszane w podstawach programowych edukacji obywatelskiej, nauk społecznych, etyki, filozofii oraz wychowania i religii, a także w historii, językach obcych i geografii. W kilku systemach za punkt wyjścia do promowania różnorodności i włączania uznaje się też edukację zdrowotną, wychowanie fizyczne i muzykę. W niewielkiej liczbie systemów wymienia się inne obszary, takie jak rozwój osobisty i pomoc pedagogiczno-psychologiczna (np. w Rumunii), nauki przyrodnicze (np. na Węgrzech) i technika (np. we Wspólnocie Francuskiej Belgii i Hiszpanii). Co ciekawe, obecny rozwój technologiczny niesie za sobą istotne pytania dotyczące włączania, np. jak radzić sobie ze stereotypami w algorytmach sztucznej inteligencji (UNESCO, 2021b).

W Luksemburgu wprowadzono niedawno nowy przedmiot o nazwie życie i społeczeństwo, który obejmuje zagadnienia dotyczące wspólnych wartości<sup>(227)</sup>. W roku szkolnym 2016/2017 przedmiot ten zastąpił nauczanie religii oraz rozwoju moralnego i społecznego w szkołach średnich, a w roku szkolnym 2017/2018 w szkołach podstawowych. Jego celem jest zapewnienie dzieciom i młodzieży narzędzi, które pomogą im zbudować własne punkty odniesienia przy jednoczesnym poszanowaniu postaw innych osób. Włączanie i niedyskryminacja są uwzględniane również na wszystkich poziomach edukacji w ramach innych przedmiotów, takich jak filozofia, języki obce, historia i geografia.

W blisko połowie systemów edukacji różnorodność i włączanie znajdują się wśród zagadnień

międzyprzedmiotowych. Jednym z powszechnie wskazywanych obszarów jest edukacja między- lub wielokulturowa (np. w Czechach, Niemczech, Estonii, na Słowacji i w Macedonii Północnej). Kolejnym często spotykanym obszarem międzyprzedmiotowym jest edukacja obywatelska lub aktywne obywatelstwo (np. w Chorwacji i na Węgrzech), które w innych systemach nauczane są jako osobny przedmiot (patrz powyżej). Edukacja obywatelska może być równocześnie zagadnieniem międzyprzedmiotowym i osobnym przedmiotem (np. w Portugalii). Może być również nauczana jako zagadnienie przekrojowe (np. w Finlandii) lub w ramach obszaru edukacji na rzecz równości i tożsamości płci (np. w Austrii). Na Malcie zagadnienie międzyprzedmiotowe Edukacja na rzecz różnorodności oraz włączania i zdefiniowano dla niego określone efekty uczenia się<sup>(228)</sup>.

W mniej niż połowie systemów zapewnia się uczniom posługującym się innym językiem niż wykładowy nauczanie języka używanego w domu<sup>(229)</sup>, co służy upowszechnianiu różnorodności i włączania (np. w Szwecji). W niektórych systemach odbywa się to w ramach istniejącej od dawna praktyki nauczania języków mniejszości (np. w Finlandii i Norwegii), podczas gdy w innych jest to powiązane z najnowszymi zmianami w podstawach programowych (np. w Chorwacji). W Austrii nauczanie języka używanego w domu zostało zdefiniowane jako „nauczanie pierwszego języka”, co ma na celu rozwijanie podstawowych umiejętności komunikacji dwu- lub wielojęzycznej oraz umiejętności międzykulturowych, a także pobudzanie motywacji uczniów do nauki, wzmacnianie ich poczucia własnej wartości i satysfakcji z posługiwania się językami obcymi<sup>(230)</sup>. Od września 2020 r. w Irlandii możliwa jest nauka trzech nowych „języków odziedziczonych” na poziomie *Leaving Certificate* (odpowiednika polskiej matury)<sup>(231)</sup>. Są to litewski, polski i portugalski. Z kolei na Litwie prowadzone są działania na rzecz poprawy kształcenia dzieci w językach mniejszości (patrz przykład poniżej).

W 2012 r. litewskie Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu opracowało wytyczne dotyczące nauczania dzieci w językach mniejszości<sup>(232)</sup>. Obejmują one organizację działań na rzecz rozwoju edukacji w językach mniejszości w celu zachowania różnorodności kulturowej kraju. Stwierdzono

<sup>(227)</sup> [vieso.script.lu/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1\\_0.pdf](https://vieso.script.lu/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1_0.pdf).

<sup>(228)</sup> [curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Documents/NCF.pdf](https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Documents/NCF.pdf).

<sup>(229)</sup> Więcej informacji na temat nauczania języków używanych w domu oraz języków regionalnych lub mniejszościowych można znaleźć w raporcie *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach* (2023). ([eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition)).

<sup>(230)</sup> [www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf](https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf).

<sup>(231)</sup> [www.gov.ie/en/publication/dd328-languages-connect-irelands-strategy-for-foreign-languages-in-education-2017-2026](https://www.gov.ie/en/publication/dd328-languages-connect-irelands-strategy-for-foreign-languages-in-education-2017-2026).

<sup>(232)</sup> [smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Svietimas-pradinis\\_ugdymas/pdf16112012100602.pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Svietimas-pradinis_ugdymas/pdf16112012100602.pdf) oraz [e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470](https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470).

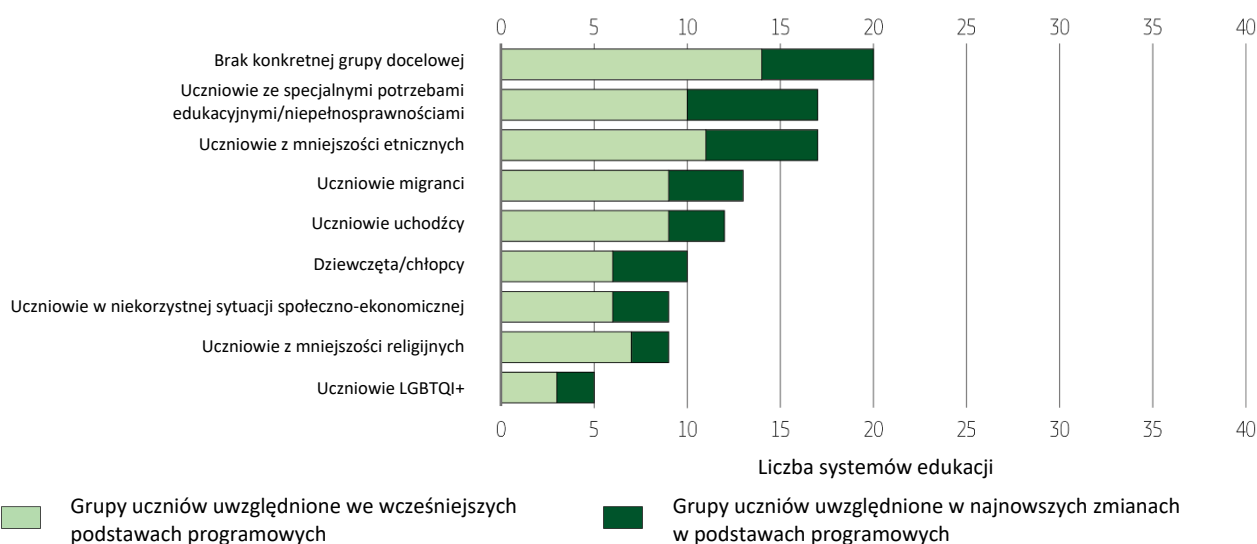
wówczas po raz pierwszy, że litewskie szkoły powinny stać się bardziej otwarte i rozwijać współpracę ze szkołami kształcącymi uczniów w językach mniejszości narodowych.

### 5.1.3. Grupy uczniów wskazane w podstawach programowych uwzględniających różnorodność i włączanie

Jeśli chodzi o uczniów wskazanych w programach nauczania uwzględniających różnorodność i włączanie,

to w połowie systemów edukacji w Europie konkretne grupy nie są w ogóle zdefiniowane (rysunek 5.3). Niemniej jednak w ponad jednej trzeciej systemów podstawy programowe wyraźnie wskazują uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bądź z niepełnosprawnościami oraz dzieci z mniejszości etnicznych. Inne grupy to uczniowie migranci i uchodźcy, dziewczęta/chłopcy oraz w mniejszym stopniu uczniowie w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i uczniowie należący do mniejszości religijnych. Najrzadziej uwzględnianą grupą są uczniowie LGBTQI+.

**Rysunek 5.3: Grupy uczniów wskazane w podstawach programowych uwzględniających różnorodność i włączanie, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

#### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których obecne podstawy programowe uwzględniające różnorodność i włączanie wskazują konkretne grupy uczniów (w kolejności malejącej w stosunku do łącznej liczby systemów oraz dla systemów, w których wprowadzono ostatnio zmiany). Grupy te mogły zostać uwzględnione w najnowszych zmianach lub były uwzględniane już wcześniej, przy czym najnowsze zmiany i poprawki położyły większy nacisk na różnorodność i włączanie. W drugim przypadku informacje podane przez kraje skupiały się na najnowszych zmianach. Objasnienia dotyczące poszczególnych krajów znajdują się w *Załączniku* (tabela 5.3A).

Rysunek 5.3 pokazuje również, czy różne grupy uczniów były już uwzględnione we wcześniejszych podstawach programowych lub czy zostały

wprowadzone w ramach najnowszych zmian (w ciągu ostatnich pięciu lat). Dane pokazują, że najnowsze zmiany skupiają się na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, bądź też dotyczą one różnorodności i włączania w sposób bardziej ogólny, tj. bez konkretnej grupy docelowej. W dalszej kolejności wymienia się zmiany skierowane do uczniów migrantów oraz dziewcząt/chłopców, a następnie do uczniów uchodźców i uczniów ze środowisk w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, uczniów z mniejszości religijnych oraz uczniów LGBTQI+. Przedstawione działania obejmują zarówno sposoby na zwiększenie dostępności treści nauczania dla poszczególnych grup, jak i wskazania grup uczniów w poszczególnych podstawach.

Jak wspomniano w rozdziale poświęconym dostępowi i uczestnictwu (Rozdział 4), uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami uczęszczający do szkół



ogólnodostępnych mogą się uczyć według indywidualnych planów nauczania, które zapewniają im dostosowanie programu i większą elastyczność. Są to najczęściej działania w zakresie upowszechniania bardziej włączających programów nauczania.

Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Grecji tworzy się i realizuje odpowiednio dostosowane programy nauczania <sup>(233)</sup>. Wykorzystuje się w nich różne metody i podejścia, takie jak podział treści nauczania na części czy nauczanie bezpośrednie. Istnieją również programy rehabilitacyjne prowadzone przez psychologów, terapeutów zajęciowych i logopedów.

Podstawa programowa w Chorwacji zaleca, aby dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (uczniów z niepełnosprawnościami i szczególnie uzdolnionych) nauczyciele planowali indywidualne programy nauczania obejmujące m.in. zindywidualizowane lub zróżnicowane metody, cele i efekty uczenia się, zakres i szczegółowe treści oraz strategie dydaktyczne i zajęcia <sup>(234)</sup>.

Podobnie rzecz się ma na Litwie, gdzie zgodnie z założeniami edukacji włączającej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi treści kształcenia można dobierać i dostosowywać z uwzględnieniem indywidualnego zapotrzebowania na wsparcie w procesie dydaktycznym <sup>(235)</sup>.

Uczniowie należący do mniejszości etnicznych, m.in. Romowie oraz uczniowie migranci i uchodźcy, również stanowią dużą grupę docelową działań upowszechniających różnorodność i włączanie w podstawach programowych. W tym przypadku problemem jest brak reprezentacji lub niewystarczająca reprezentacja tych grup oraz pomoc uczniom w akceptacji ich pochodzenia kulturowego i językowego. Ma to miejsce np. na Węgrzech i w Finlandii. Z kolei przykład Grecji wskazuje na elastyczne dostosowanie treści programowych dla uczniów z grup w niekorzystnej sytuacji społecznej ze szczególnym uwzględnieniem uchodźców z Ukrainy.

Na Węgrzech przykłady literatury i sztuki mniejszości etnicznych omawiane są w ramach nauczania muzyki i sztuki, a także historii, etyki i edukacji obywatelskiej.

W Finlandii edukacja uczniów Saamów uwzględnia ich przynależność do rdzennej ludności posiadającej własny język i kulturę. W kształceniu tej grupy

szczególnym celem jest wsparcie w nauce języka, akceptacji własnej kultury i społeczności oraz budowaniu tożsamości. Obejmuje to również pomoc w nauce i ożywieniu niemalże wymarłego rdzennego języka. Podstawa programowa promuje znajomość historii oraz kultury społeczności Saamów zamieszkującej terytoria kilku krajów.

W Grecji priorytetowe obszary nauki i klasy przygotowawcze <sup>(236)</sup> umożliwiają równy dostęp do edukacji zagrożonym i marginalizowanym grupom społecznym. Ma to zapewniać innowacyjne i elastyczne alternatywne strategie dydaktyczne, które zaspokajają konkretne potrzeby edukacyjne i społeczne uczniów. W przypadku uczniów uchodźców, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z Ukrainy, stosuje się następujące działania: udział w lekcjach, które nie wymagają komunikacji w języku greckim (tj. sztuki, muzyki, gimnastyki, matematyki, informatyki, języków obcych itp.) lub w zajęciach dodatkowych wybieranych przez rodziców albo oferowanych przez szkołę, a także w ramach współpracy z pedagogami szkolnymi.

W przypadku dziewcząt i chłopców oraz tożsamości płciowej wyzwaniem dla programów nauczania jest dekonstrukcja stereotypów i promowanie równości płci. Oznacza to również, że nauczyciele muszą w równy sposób traktować dziewczęta i chłopców w procesie edukacyjnym, umożliwiając każdemu dokonywanie wyborów edukacyjnych bez uprzedzeń związanych z płcią.

We Francji edukacja seksualna opiera się na humanistycznych wartościach wolności, równości i tolerancji oraz szacunku dla siebie i innych. Obejmuje to edukację zdrowotną i dobrostan, a także akceptację różnic. Tego rodzaju przekrojowe nauczanie dotyczy całego okresu nauki i wszystkich przedmiotów na poziomie szkół średnich <sup>(237)</sup>.

Zmienione w 2021 r. podstawy programowe w Macedonii Północnej mają na celu m.in. wzmocnienie zasad włączania i równości płci oraz uwrażliwienie na związane z tym aspekty. Jest to uwzględniane we wszystkich przedmiotach w klasach pierwszych i drugich oraz czwartych i piątych szkół podstawowych. W programach stwierdza się, że „nauczyciel zapewnia włączanie, angażując wszystkich uczniów we wszelkie aktywności podczas lekcji. [...] W trakcie zajęć nauczyciel lub nauczycielka traktuje równo chłopców i dziewczęta, dbając o to, aby nie przydzielać im stereotypowych ról związanych z płcią. Dzieliąc dzieci na grupy, stara się

<sup>(233)</sup> [iep.edu.gr/el/special-education-yliko/yliko-entaksiakis-ekpaidefsis](http://iep.edu.gr/el/special-education-yliko/yliko-entaksiakis-ekpaidefsis) i [www.prosvasimo.iep.edu.gr/el](http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el).

<sup>(234)</sup> [bit.ly/3HH3rYL](http://bit.ly/3HH3rYL) oraz [bit.ly/3W1eX5G](http://bit.ly/3W1eX5G).

<sup>(235)</sup> [www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA\\_Aurelija/00\\_BP%20ivadas\\_2022-08-18.pdf](http://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/00_BP%20ivadas_2022-08-18.pdf).

<sup>(236)</sup> Ustawa 3879/2010 ([www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20100100163](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20100100163)) zmieniona Ustawą 4763/2020 ([www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=202001002549](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=202001002549)).

<sup>(237)</sup> [www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm?cid\\_bo=133890](http://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm?cid_bo=133890).

zapewnić równowagę płci. Wybierając dodatkowe materiały dydaktyczne, wykorzystuje ilustracje i przykłady, które uwrażliwiają na kwestie płci, etniczności lub kultury i które promują równość płciową, czyli materiały promujące międzykulturowość”<sup>(238)</sup>.

Mniej powszechne jest skupianie się na uczniach ze środowisk w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, mniejszości religijnych oraz uczniach LGBTQI+, co dotyczy również najnowszych zmian w programach nauczania. Poniższe przykłady z Niemiec i Francji pokazują natomiast, w jaki sposób programy nauczania mogą promować cele takie, jak zwalczanie antysemityzmu, rasizmu i innych form dyskryminacji.

W Niemczech wspólna rekomendacja Centralnej Rady Żydów w Niemczech, Połączonej Federalnej i Krajowej Komisji ds. Zwalczania Antysemityzmu i Ochrony Kultury Żydowskiej oraz Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury w sprawie zwalczania antysemityzmu w szkołach opisuje antysemityczne stereotypy jako błędne postrzeganie Żydów i opracowuje strategie przeciwdziałania antysemityzmowi. Działania te obejmują przekazywanie uczniom wiedzy na temat kultury i historii Żydów oraz antysemityzmu w ramach różnych przedmiotów szkolnych, jak również tworzenie okazji do spotkań z Żydami<sup>(239)</sup>.

We Francji zwalczanie antysemityzmu, rasizmu i wszelkich innych form dyskryminacji stanowi priorytet edukacji obywatelskiej, co zostało ostatnio wzmocnione poprzez doskonalenie nauczycieli i kadr szkolnych dotyczące całej ścieżki kształcenia i wszystkich przedmiotów w szkołach średnich<sup>(240)</sup>.

Poza pytaniem, czy podstawy programowe promują różnorodność i włączanie, skupiając się na określonych grupach uczniów, kolejnym bardziej ogólnym pytaniem jest, czy są one na tyle elastyczne, aby można je dostosować do indywidualnych potrzeb

uczniów bądź do kontekstów społecznych i geograficznych. Zagadnienie to uwzględniono w badaniach prowadzonych przez m.in. Alves, Campos Pinto i Pinto (2020, s. 282), w których zauważono, że „jeżeli szkoły zachęca się do bycia włączającymi, ale obowiązujące podstawy programowe nie pozwalają nauczycielom na dostosowywanie treści, metod pedagogicznych i oceniania do różnych cech i potrzeb uczniów, wynikająca z tego niespójność może uniemożliwić realizację procesu włączania”.

W niektórych systemach podejmowane są inicjatywy związane z tą kwestią. Dla przykładu we Francji podstawy programowe historii i geografii w terytoriach zamorskich dostosowuje się do kontekstu uczenia się<sup>(241)</sup>. Z kolei w Portugalii rozporządzenie z lutego 2022 r.<sup>(242)</sup> ma na celu zmianę podstawy programowej na bardziej elastyczną i dostosowaną do potrzeb każdego ucznia (patrz punkt 5.1.1).

#### 5.1.4. Treści programowe związane z różnorodnością i włączaniem

Różnorodność i włączanie w treściach programów nauczania można postrzegać na wiele sposobów. Rysunek 5.4 przedstawia tylko niektóre wyodrębnione kategorie, które częściowo się pokrywają. Chodzi przede wszystkim o kwestię, czy w Europie niektóre zagadnienia są bardziej powszechne w podstawach programowych niż inne. Rysunek pokazuje również, czy poszczególne zagadnienia były uwzględniane w podstawach programowych przed reformą, czy też wprowadzono je dopiero wraz z najnowszymi zmianami (w ciągu ostatnich pięciu lat). Dane ujawniają, że najczęstszym zagadnieniem uwzględnianym w najnowszych reformach jest zapobieganie uprzedzeniom i dyskryminacji, niemniej wszystkie pozostałe uwzględnia się niemal równie często.

<sup>(238)</sup> [www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9F-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II-%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf](http://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9F-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II-%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf), s. 21–22.

<sup>(239)</sup> [www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021\\_06\\_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf).

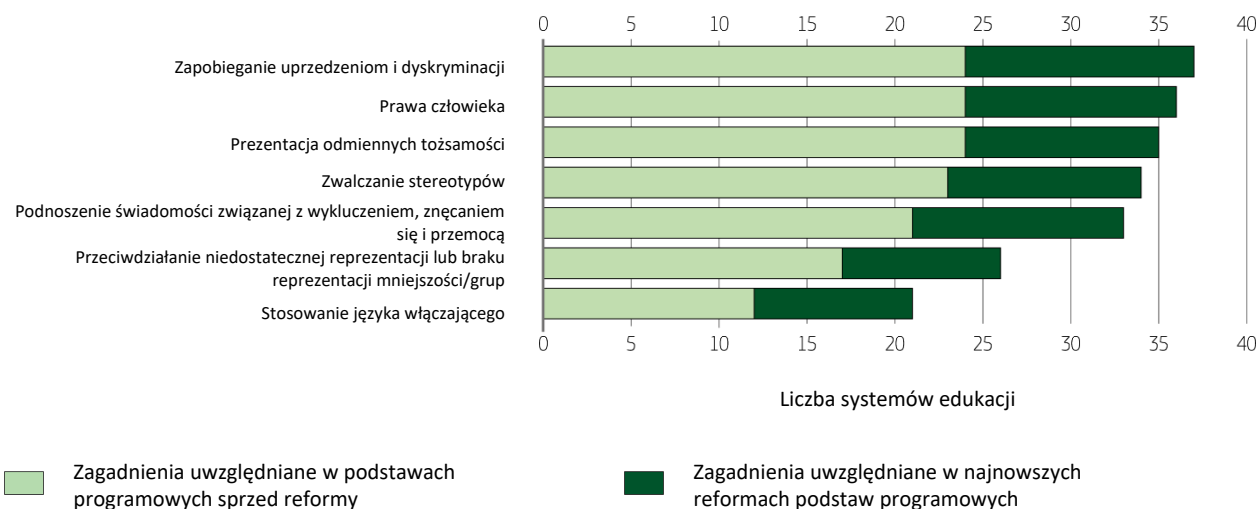
<sup>(240)</sup> [eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme](http://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme).

<sup>(241)</sup> [pedagogie.ac-guadeloupe.fr/histoire\\_et\\_geographie/adaptation\\_programmes\\_nationaux\\_denseignement\\_dhistoire\\_et\\_geographie\\_cycles](http://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/histoire_et_geographie/adaptation_programmes_nationaux_denseignement_dhistoire_et_geographie_cycles).

<sup>(242)</sup> [files.dre.pt/2s/2022/02/03300000/0005300054.pdf](http://files.dre.pt/2s/2022/02/03300000/0005300054.pdf).



Rysunek 5.4: Zagadnienia związane z różnorodnością i włączaniem w podstawach programowych, 2022/2023



Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których uwzględnia się zagadnienia związane z różnorodnością i włączaniem w aktualnych podstawach programowych (w kolejności malejącej w porównaniu do łącznej liczby systemów, kolor jasnozielony). Zagadnienia te są uwzględnione w najnowszych zmianach lub były wymieniane w podstawach programowych przed reformą, ale ich treści zostały rozbudowane.

Kolorem ciemnozielonym oznaczono liczbę systemów, w których przeprowadzono reformę.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów znajdują się w *Załączniku* (tabela 5.4A).

Najnowsze zmiany w podstawach programowych najczęściej dotyczą zapobiegania uprzedzeniom i dyskryminacji. Przykład Estonii ilustruje zmiany w przedmiocie Nauki społeczne, przykład Francji odnosi się do edukacji językowej i relacji interpersonalnych, Słowenii – do edukacji obywatelskiej, a Czech – do międzyprzedmiotowego zagadnienia edukacji wielokulturowej.

W Estonii zagadnienia związane z tożsamością kulturową są zintegrowane z naukami społecznymi. Ich celem jest podnoszenie świadomości i zwiększanie uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej, akceptacja tolerancji i własnej kultury oraz dziedzictwa innych kultur, potępienie dyskryminacji i poznanie różnorodności kulturowej społeczeństw dawnych i obecnych.

We Francji edukacja dotycząca inności jest jednym z kluczowych zagadnień w programach nauczania języków obcych. Ponadto wprowadzenie mediacji międzykulturowej ułatwia komunikację między różnymi grupami społecznymi. Pojęcia kulturowe *l'art de vivre ensemble, identités et échanges* (sztuka wspólnego życia, tożsamości i wymiany) oraz *diversité et inclusion* (różnorodność i włączanie) mają na celu dialog międzykulturowy szczególnie w szkołach średnich II stopnia. Aktualne podstawy programowe obowiązują od 2019 r. <sup>(243)</sup>.

W Słowenii podstawa programowa nauczania aktywnego obywatelstwa dla szkół średnich II stopnia została wprowadzona w 2020 r. Stawia przed uczniami cel, jakim jest rozwijanie opinii i poglądów związanych z poszanowaniem indywidualności, rozumieniem i akceptacją różnorodności, empatią, przewyższaniem stereotypów, pielęgnowaniem tolerancyjnego współistnienia, solidarnością, wolontariatem i współpracą międzypokoleniową. Uczniowie rozwijają również umiejętności odpowiedzialnego podejmowania decyzji i działań na rzecz budowania bardziej sprawiedliwego i zjednoczonego świata, przestrzegania praw człowieka oraz dążenia do pokoju, równości i zrównoważonego rozwoju.

W Czechach międzyprzedmiotowe zagadnienie edukacji wielokulturowej ma na celu stworzenie otoczenia, które łączy uczniów z różnych środowisk społecznych i kulturowych. Każda szkoła powinna tworzyć atmosferę, w której wszyscy czują się równi, uczniowie z grup mniejszości odnoszą sukcesy, a uczniowie poznają kulturę kolegów z grup

<sup>(243)</sup> [eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt](https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt).

mniejszości. W ten sposób edukacja wielokulturowa przyczynia się do wzajemnego zrozumienia między różnymi grupami, do budowania tolerancji oraz eliminacji wrogości i uprzedzeń wobec „nieznanego”. Uczy również o potencjalnych skutkach werbalnej i niewerbalnej komunikacji oraz przygotowuje do brania odpowiedzialności za własne działania <sup>(244)</sup>.

W większości systemów edukacji podstawy programowe odnoszą się również do praw człowieka. Odbywa się to głównie w ramach edukacji obywatelskiej.

W Chorwacji przyjęta w 2019 r. podstawa programowa przedmiotu edukacja obywatelska stanowi, że obejmuje on wiedzę na temat praw człowieka oraz cech demokratycznej społeczności i systemów politycznych. Umiejętności, na których koncentruje się edukacja obywatelska, obejmują krytyczne myślenie o zasadach etycznych i umiejętności komunikacyjne niezbędne do uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym. Podstawowe wartości promowane przez edukację obywatelską to odpowiedzialność, godność ludzka, wolność, równość i solidarność. Szczególne znaczenie przywiązuje się również do kształtowania odpowiedzialnej postawy wobec własności publicznej i gotowości do działania na rzecz wspólnego dobra <sup>(245)</sup>.

W wielu systemach w podstawach programowych wymienia się zagadnienie różnorodnej tożsamości. Poniższy przykład pochodzi z hiszpańskiej podstawy programowej, która została zmieniona w 2022 r.

W Hiszpanii ogólne cele szkół podstawowych wymagają, aby uczniowie „znali, rozumieli i szanowali odmienne kultury oraz różnice między ludźmi, a także respektowali równość praw i szans mężczyzn i kobiet oraz niedyskryminację osób ze względu na pochodzenie etniczne, orientację lub tożsamość płciową, religię lub przekonania, niepełnosprawność itp.” <sup>(246)</sup>. W szkołach średnich I stopnia uczniowie uczą się o międzykulturowości, włączaniu społecznym i szacunku dla różnorodności oraz tożsamości etnicznej i płciowej, a także o prawach osób LGBTQI+ <sup>(247)</sup>. W szkołach średnich II stopnia uczniowie uczą się promować równość praw i szans dla kobiet i mężczyzn, a także analizować i krytycznie oceniać istniejące nierówności oraz rolę kobiet w historii. Uczą się również promować rzeczywistą równość i niedyskryminację ze względu na płeć, pochodzenie

rasowe lub etniczne, niepełnosprawność, wiek, chorobę, religię lub przekonania, orientację seksualną i tożsamość płciową, bądź jakiegokolwiek inne okoliczności osobiste albo społeczne <sup>(248)</sup>.

Nawiązując do tematu zwalczania stereotypów, przykład podstawy programowej w Szwecji ilustruje, w jaki sposób można radzić sobie ze stereotypami związanymi z płcią.

Według szwedzkiego programu nauczania szkoła powinna aktywnie i świadomie promować równe prawa i szanse wszystkich uczniów, niezależnie od płci <sup>(249)</sup>. Ma ona także obowiązek monitorować i zwalczać stereotypy dotyczące płci, które ograniczają uczenie się i rozwój uczniów. Sposób, w jaki szkoła organizuje edukację, traktuje uczniów oraz określa wymagania wobec nich, przyczynia się do kształtowania postrzegania przez uczniów tego, co jest kobiece, a co męskie. Szkoła powinna zatem tak organizować edukację, aby uczniowie spotykali się i współpracowali oraz sprawdzali i rozwijali swoje zdolności i zainteresowania, mając takie same możliwości, na równych zasadach, bez względu na płeć.

Cele związane z podnoszeniem świadomości na temat wykluczenia, nękania i przemocy mogą być szerzej powiązane z rozumieniem pojęć takich jak władza, konflikt i nierówności, czego przykładem jest podstawa programowa w Estonii.

W Estonii podstawa programowa przewiduje, że do końca trzeciej klasy uczniowie powinni zrozumieć, że znęcanie się i przemoc to zachowania, które nie są ani akceptowane, ani dozwolone. Powinni wiedzieć, jak uzyskać pomoc w przypadku doświadczenia takich zachowań <sup>(250)</sup>. W szkołach średnich II stopnia nauki społeczne uwzględniają obszary dotyczące funkcjonowania struktury społecznej, takie jak grupy społeczne (warstwy, społeczności) oraz relacje i procesy społeczne (np. współpraca, konflikt, władza, uległość, opór, integracja, zróżnicowanie, wykluczenie i uczestnictwo oraz mobilność społeczna i stratyfikacja) <sup>(251)</sup>.

W kontekście wskazanych powyżej zagadnień zauważalna jest niedostateczna obecność – lub nawet brak – tematyki dotyczącej mniejszości lub określonych grup. Kwestie te są rzadziej poruszane jako zagadnienia związane z różnorodnością i włączaniem w podstawach programowych.

<sup>(244)</sup> [www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv](http://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv).

<sup>(245)</sup> [bit.ly/3PZDdmJ](http://bit.ly/3PZDdmJ).

<sup>(246)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296#a7](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296#a7).

<sup>(247)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975#ai-2](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975#ai-2).

<sup>(248)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521#a7](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521#a7).

<sup>(249)</sup> [www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanemas-inledande-delar-2022](http://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanemas-inledande-delar-2022).

<sup>(250)</sup> [www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv](http://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv).

<sup>(251)</sup> [www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide](http://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide).

Prowadzone w ramach systemów edukacji działania odnoszą się głównie do akceptacji, poszanowania i obrony mniejszości.

Aktualna podstawa programowa w Islandii <sup>(252)</sup> podejmuje problem niedostatecznej reprezentacji bądź braku reprezentacji mniejszości lub grup i wskazuje, że „edukacja na rzecz równości obejmuje m.in. naukę o płci i orientacji seksualnej. Podstawowy filar, jakim jest równość, podkreśla również edukację dotyczącą kultury, narodowości, języków, religii i wartości. Jednym z zadań [edukacji] jest rozwój Islandii jako społeczeństwa wielokulturowego”.

Najbardziej poruszonym zagadnieniem związanym z różnorodnością i włączaniem w podstawach programowych jest używanie języka włączającego. Jest to temat podejmowany w ponad połowie systemów edukacji. Dobrym tego przykładem są podstawy programowe w Hiszpanii i Chorwacji.

W Hiszpanii używanie włączającego, pełnego szacunku, nieseksistowskiego i pozbawionego przemocy języka jest wyraźnie określoną kompetencją, która powinna być nabywana na wszystkich poziomach – od szkoły podstawowej po średnią II stopnia <sup>(253)</sup>.

W Chorwacji szkoły mają obowiązek promować i wdrażać odpowiedzialny dyskurs na temat ludzkiego zdrowia, tożsamości i relacji, który przyczynia się do wzajemnego zrozumienia i szacunku oraz ochrony jednostek i grup. Nauczyciele i kadry szkolne muszą unikać stygmatyzujących terminów i stosować zrównoważony język w odniesieniu do płci, aby zachęcać do rozwoju osobowości, poszanowania i akceptacji różnic oraz promowania równości, unikania stereotypów w mowie, zachowaniu itp. <sup>(254)</sup>.

## 5.2. Dostosowanie oceniania uczniów do ich potrzeb

Zadaniem systemów edukacji jest tworzenie podstaw programowych, które promują różnorodność i włączanie w ocenianiu uczniów, dostosowując je do ich indywidualnych cech i potrzeb. Wyniki niedawnej analizy podkreślają, że „potrzeba sprawiedliwej oceny wynika z rosnących nierówności społeczno-ekonomicznych, a także rosnącego zróżnicowania

populacji uczniów w Europie. [...] Uczniowie migranci i uczniowie należący do mniejszości napotykać (i będą napotykać) w szkole kulturowe oraz językowe bariery, które mogą się różnić w zależności od ich statusu i pochodzenia” (European Commission, 2020, s. 51).

We wspomnianej analizie zidentyfikowano trzy główne elementy sprawiedliwej oceny: uwzględnianie uwarunkowań kulturowych, kwestii językowych oraz pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów (European Commission, 2020). Co więcej, międzynarodowe konwencje i badania <sup>(255)</sup> podkreślają, że ocenianie uczniów z niepełnosprawnościami musi zapewnić im „racjonalne usprawnienia”. Informacje dotyczące ocen, które systematycznie obejmują wszystkich uczniów, można wykorzystać w dostosowaniu treści i metod, identyfikacji i przewyższaniu barier w nauce oraz wyborze rodzaju wsparcia (patrz Rozdział 6, punkt 6.1).

W europejskich systemach edukacji ocenianie uczniów, zarówno formatywne, jak i sumatywne, jest regulowane przez politykę edukacyjną. Jego głównym celem jest ocena postępów w procesie kształcenia i osiąganiu celów uczenia się (ocenianie). Jednocześnie dostarcza ono uczniom, nauczycielom i rodzicom informacji dotyczących ewentualnych konkretnych potrzeb edukacyjnych, a tym samym informacji zwrotnej na temat tego, w jaki sposób treści i proces dydaktyczny należy dostosować do każdego ucznia (ocenianie dla uczenia się i ocenianie jako uczenie się).

Ogólne wytyczne dotyczące oceniania podkreślają, że nauczyciele muszą brać pod uwagę wiek i indywidualne cechy uczniów oraz ich aktualną dyspozycję psychiczną i fizyczną (np. na Słowacji). Co więcej, chociaż równe traktowanie jest istotną zasadą oceniania, te same wytyczne wymagają czasem od nauczycieli brania pod uwagę indywidualnej sytuacji uczniów. Przykładem tego są zasady oceniania w Finlandii.

W Finlandii ocenianie planuje się i przeprowadza zgodnie z wiekiem i możliwościami ucznia. Brane są pod uwagę różne sposoby uczenia się i pracy uczniów, ich stan zdrowia i specjalne potrzeby, jak również wsparcie i usunięcie ewentualnych barier, które mogą przeszkadzać im w nabywaniu kompetencji. W przypadku uczniów migrantów lub uczniów posługujących się innym językiem bierze się pod uwagę ich biegłość w języku wykładowym i w języku ocenianego przedmiotu <sup>(256)</sup>.

<sup>(252)</sup> [www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk\\_greinask\\_ens\\_2014.pdf](http://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk_greinask_ens_2014.pdf) (s. 20).

<sup>(253)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296), [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975) oraz [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521).

<sup>(254)</sup> [bit.ly/3PZDdmJ](http://bit.ly/3PZDdmJ).

<sup>(255)</sup> [learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/disability-inclusive-education-and-learning](https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/disability-inclusive-education-and-learning).

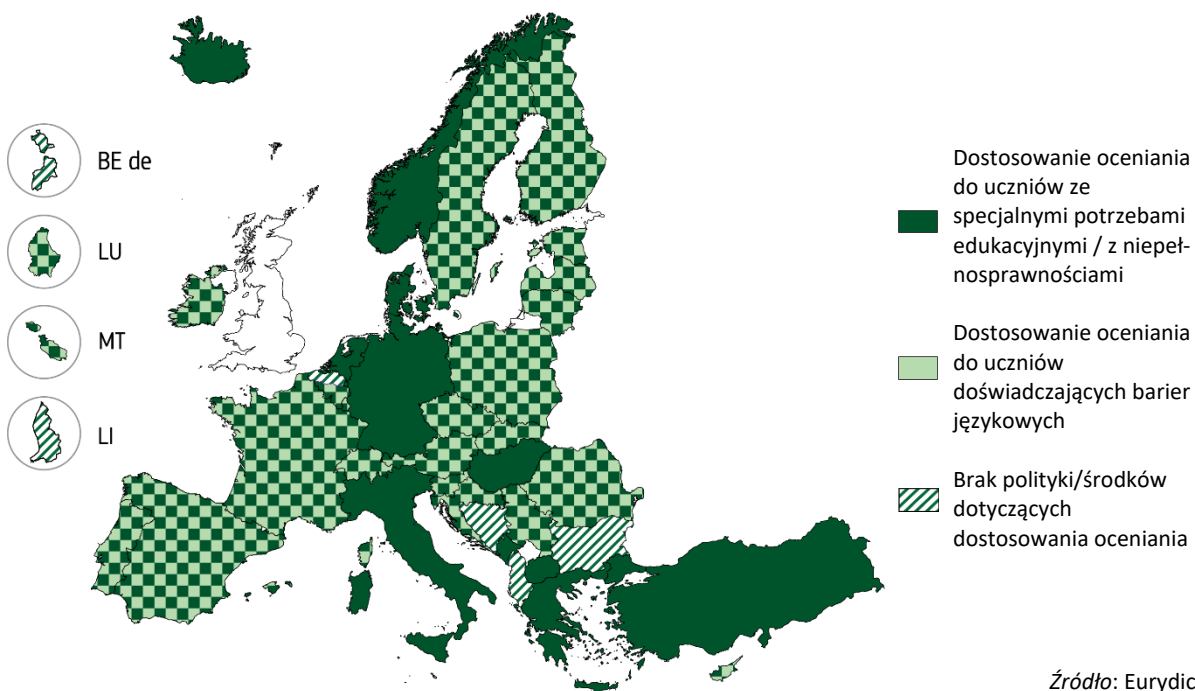
<sup>(256)</sup> [www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)

Jedną z form oceniania uczniów są testy krajowe, które z natury są standaryzowane, w związku z czym nie można ich łatwo dostosować do indywidualnych potrzeb. Niemniej w niektórych systemach edukacji stosuje się konkretne środki wsparcia dla

uczestniczących w tych testach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. na Łotwie).

Oprócz bardziej ogólnych środków istnieją również polityki i rozwiązania dotyczące konkretnego dostosowania oceniania do uczniów, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia. Odnosi się to głównie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami oraz uczniów doświadczających barier językowych (rysunek 5.5).

**Rysunek 5.5: Polityka i środki na najwyższym szczeblu dotyczące dostosowania oceniania do potrzeb uczniów, 2022/2023**



### Objaśnienie

Rysunek przedstawia systemy edukacji, w których stosuje się politykę i środki na najwyższym szczeblu wymagające konkretnego dostosowania oceniania uczniów do ich potrzeb. Ogólnych wytycznych dotyczących wymogu dostosowania ocen formatywnych i sumatywnych do indywidualnych potrzeb uczniów nie uznaje się za konkretny środek dostosowawczy, w związku z czym nie uwzględniono ich na rysunku.

W rzeczywistości w niemalże wszystkich systemach edukacji w Europie stosuje się politykę lub środki dotyczące dostosowania oceniania uczniów ze

względu na ich specjalne potrzeby edukacyjne lub niepełnosprawność. W niektórych systemach te same przepisy określają sposób włączania uczniów do szkół ogólnodostępnych (patrz Rozdział 4, punkt 4.1) oraz wsparcie, które ma na celu eliminowanie barier w uczeniu się i rozwoju, a także zaspokojenie ich potrzeb (patrz także Rozdział 6, punkt 6.2).

Dostosowanie oceniania uwzględnia się podczas opracowywania indywidualnych programów nauczania, wyznaczając konkretne cele, treści i metody dydaktyczne. Dla przykładu, jeśli do nauki wykorzystywane są alternatywne narzędzia, te same narzędzia można wykorzystać w ocenianiu. Nazywa się to często „racjonalnym usprawnieniem” modeli oceniania. Dostosowanie sposobu oceniania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może czasem oznaczać



zwolnienie z przystępowania do niektórych egzaminów i testów lub uwzględnienie określonych trudności. W tym sensie dostosowanie oceniania stanowi wyjątek od zasady równego traktowania uczniów. Przykładem są tu wytyczne obowiązujące w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii (patrz przykład poniżej) i Finlandii <sup>(257)</sup>, a także wytyczne krajowe w Irlandii, które mówią o zachowaniu równowagi między racjonalnymi usprawnieniami (np. modyfikacją sposobu przeprowadzania testu) a sprawiedliwością systemu egzaminacyjnego <sup>(258)</sup>.

W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii stosuje się dwa konkretne środki związane z ocenianiem uczniów ze względu na potrzeby edukacyjne: są to brak oceny i kompensacja trudności. Uczniowie mogą korzystać z tzw. *Notenschutz* (ochrony oceny) zwalniającej ich z oceniania z określonych przedmiotów. Dotyczy to wyłącznie uczniów, u których występują następujące zaburzenia: niepełnosprawność sensoryczna (np. wzrokowa lub słuchowa), zaburzenie percepcji (np. słuchowej lub wzrokowej), trudności w uczeniu się (np. dysleksja, dysgrafia lub dyskalkulia) oraz niepełnosprawność fizyczna lub przejściowa niepełnosprawność funkcjonalna. Z kolei *Nachteilsausgleich* (kompensacja trudności) odnosi się do środków dydaktycznych stosowanych wobec uczniów w szkołach podstawowych i średnich. W innych kontekstach nazywa się to ogólnie „usprawnianiem”, które obejmuje środki wsparcia dotyczące sposobu uczenia się, w przeciwieństwie do „modyfikacji”, która dotyczy tego, czego uczniowie się uczą (Mezzanotte, 2020). Stosowane usprawnienia mają pomóc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zdobywaniu tej samej wiedzy, którą otrzymują inni uczniowie, poprzez wprowadzenie odpowiednich zmian w ich środowisku szkolnym. Kompensacja trudności nie zwalnia uczniów z obowiązku spełnienia wymagań kompetencyjnych określonych w podstawie programowej (a tym samym nie pojawia się na świadectwach uczniów) i może mieć charakter techniczny, osobisty, organizacyjny lub infrastrukturalny. Na przykład uczniowie z wadą wzroku mogą otrzymać arkusze ćwiczeń z odpowiednią wielkością czcionki, a uczniom z trudnościami w uczeniu się może przysługiwać dodatkowy czas na ukończenie testu lub egzaminu. Środki mające na celu kompensację trudności uważa się za właściwe, jeżeli są dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów, zachęcają ich do udziału w zajęciach,

zapewniają im niezależność i bezpieczeństwo oraz szanują ich godność (MDG, 2022) <sup>(259)</sup>.

Istnieje więcej przykładów na to, w jaki sposób wytyczne promują konkretne formy dostosowania oceniania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jeśli chodzi o ogólne warunki, formy i narzędzia wykorzystywane w testach (patrz przykłady poniżej).

W celu zapewnienia wszystkim uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi równych szans w testach i egzaminach, w 2018 r. Ministerstwo Edukacji w Portugalii opracowało Zalecenia dotyczące stosowania specjalnych warunków testów i egzaminów <sup>(260)</sup>, które regulują ich dostosowanie w procesach oceny zewnętrznej. Formy dostosowania polegają na zmianie rodzaju testu, narzędzi oceny i certyfikacji oraz warunków oceniania. Dotyczy to m.in. sposobów i środków komunikacji, częstotliwości, czasu trwania i miejsca. Niektóre warunki określają formy korzystania z komputera, pomoc w czytaniu tekstów, dyktowanie odpowiedzi nauczycielowi, przepisywanie odpowiedzi przez nauczyciela, pomoc w obsłudze urządzeń lub arkuszy egzaminacyjnych oraz przeprowadzanie testów lub egzaminów w oddzielnym pomieszczeniu. O specjalne warunki sprawdzianów i egzaminów wnioskuje wychowawcy klas, rada pedagogiczna lub przewodniczący rad klasowych. Sposób dostosowania zależy od danego ucznia. Mogą to być testy i egzaminy dostosowane do uczniów niewidomych lub słabowidzących albo przeznaczone dla uczniów z głęboką głuchotą. Może to dotyczyć również przestrzeni, pomocy nauczyciela, okresów odpoczynku, nadzorowanych przerw oraz zajęć wyrównawczych lub dodatkowych.

W Słowenii alternatywne sposoby oceny formatywnej i sumatywnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określono w odpowiednich przepisach i zaleceniach dotyczących dostosowania podstaw programowych do potrzeb tych dzieci <sup>(261)</sup>. Zalecenia obejmują następujące kwestie: sposób formułowania pytań;

- sposób udzielania odpowiedzi (ocena ustna dla uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu itp.)

<sup>(257)</sup> [www.vlioppilastutkinto.fi/en/regulation-and-guidelines](http://www.vlioppilastutkinto.fi/en/regulation-and-guidelines).

<sup>(258)</sup> [www.examinations.ie/schools/EN-1013-80178722.pdf](http://www.examinations.ie/schools/EN-1013-80178722.pdf).

<sup>(259)</sup> [ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-6272](http://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-6272).

<sup>(260)</sup> [esfrl.edu.pt/20222023/exames/2223\\_Guia\\_Adap\\_jine2023.pdf](http://esfrl.edu.pt/20222023/exames/2223_Guia_Adap_jine2023.pdf).

<sup>(261)</sup> [www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](http://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf) oraz [www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila\\_gimnazijski\\_program.pdf](http://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_gimnazijski_program.pdf).



- czas (ograniczenie presji);
- organizacja przebiegu oceniania (podział na dwa lub kilka ukończonych etapów lub części);
- forma testów pisemnych (więcej grafiki i kolorów, pytania otwarte itp.);
- wykorzystanie pomocy technicznych (kalkulator, komputer, materiały dydaktyczne itp.);
- wymagania przestrzenne (ciche miejsca w klasie lub nawet poza nią).

Według wytycznych oceniania w Grecji <sup>(262)</sup>, dostosowywanie do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może również polegać na obserwacji zachowania ucznia i zbierania wyników oceniania przez dłuższy czas przez wszystkie zaangażowane osoby (nauczycieli, rodziców, członków rodziny, przyjaciół lub terapeutów). Ma to zapewniać rzetelności i obiektywności oceny.

Kolejne najczęściej stosowane strategie lub środki dotyczące dostosowywania oceniania obejmują uczniów, którzy doświadczają barier językowych, zwłaszcza uczniów migrantów lub uchodźców, których język ojczysty różni się od języka wykładowego. Wytyczne dotyczące tego obszaru istnieją w ponad połowie systemów edukacji w Europie. Na ogół obowiązują one już na etapie procedury rekrutacyjnej, w której można dostosować warunki przyjęć, np. egzaminy wstępne z języka (patrz także Rozdział 4, punkt 4.6).

W niektórych przypadkach wytyczne dotyczące oceniania zalecają, aby podczas każdego egzaminu, przynajmniej przez pewien czas (np. przez pierwszy rok nauki na Słowacji) brano pod uwagę poziom znajomości języka wykładowego. Może to również dotyczyć nauki i oceniania w edukacji językowej np. ocenianie języka wykładowego zamiast innego nowożytnego języka obcego dla uczniów posługujących się innym językiem ojczystym (np. w Austrii), zwalnianie uczniów z niektórych ocen (np. z języka nowogreckiego lub starożytnej greki na Cyprze), korzystanie ze słowników dwujęzycznych podczas niektórych egzaminów (np. we Francji) czy przekładanie niektórych egzaminów do czasu, aż uczniowie osiągną poziom znajomości języka umożliwiający opanowanie treści całego programu nauczania (np. w Portugalii i Słowenii). Ponadto, aby przygotować uczniów obcokrajowców do regularnego oceniania i ogólnie

wspierać ich uczestnictwo w edukacji, w wielu systemach prowadzone są dodatkowe zajęcia językowe (patrz Rozdział 6, punkt 6.2).

Na Cyprze dzieci ze środowisk migranckich uczą się greckiego jako drugiego języka. Nauka realizowana jest w ramach kilku programów, m.in. dla małoletnich bez opieki, czy też w klasach przejściowych (w szkołach średnich I i II stopnia). Wszyscy uczniowie uczestniczący w tych programach oceniani są z greckiego jako drugiego języka, a testy różnią się od egzaminów przeprowadzanych w klasach ogólnodostępnych i są dostarczane szkołom odgórnie przez Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży <sup>(263)</sup>.

Na Łotwie Krajowe Centrum Edukacji i Łotewska Agencja ds. Języka stosują zalecenia dotyczące m.in. testów dla dzieci ukraińskich. Przewidziane są dla nich następujące środki wsparcia: dłuższy czas rozwiązywania testów, możliwość korzystania ze słowników oraz możliwość korzystania z przetłumaczonych wersji testów matematycznych. Oprócz tego uczniowie mogą zostać zwolnieni z egzaminów, jeśli planują kontynuować naukę w ukraińskim systemie edukacji. Jeśli w roku szkolnym 2022/2023 uczeń nie zaliczył egzaminów państwowych w klasie dziewiątej lub dwunastej i nie wrócił do ukraińskiego systemu edukacji, może do nich przystąpić ponownie <sup>(264)</sup>.

Malta jest krajem dwujęzycznym, wszyscy uczniowie uczą się w szkole języka maltańskiego i angielskiego, przy czym oba języki mają równy status. Uczniowie niebędący Maltańczykami mają możliwość przystąpienia do egzaminu z języka maltańskiego jako języka obcego zamiast jako języka wykładowego. Ocena tego konkretnego przedmiotu odbywa się w ramach specjalnych egzaminów <sup>(265)</sup>.

<sup>(262)</sup> [www.provasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/KI/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%99.pdf](http://www.provasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/KI/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%99.pdf).

<sup>(263)</sup> [www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el).

<sup>(264)</sup> [valoda.lv/informacija-par-latviesu-valodas-apguvi-ukrainu-berniem-un-pieaugusajiem](http://valoda.lv/informacija-par-latviesu-valodas-apguvi-ukrainu-berniem-un-pieaugusajiem).

<sup>(265)</sup> [www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard](http://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard).

### 5.3. Podsumowanie

We wszystkich systemach edukacji w Europie dąży się do uczenia dzieci i młodzieży podstawowych wartości i kompetencji związanych z różnorodnością i włączaniem. Treści te są wyraźnie uwzględnione w podstawach programowych formułowanych przez krajowe władze oświatowe. Uwzględnianie różnorodności i włączania nie jest w systemach edukacji zjawiskiem nowym, ponieważ związane z nim wyzwania nadal występują i stale ewoluują. Dlatego też w prawie połowie systemów zmieniono ostatnio podstawy programowe, aby jeszcze bardziej wzmocnić kwestie różnorodności i włączania.

Podstawy programowe odnoszą się do zasad różnorodności i włączania nieco częściej w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, rzadziej natomiast w szkołach średnich II stopnia. Są one najczęściej realizowane w ramach przedmiotów, takich jak edukacja obywatelska, nauki społeczne, etyka, filozofia, wychowanie moralne i religia, historia, języki obce i geografia, a także w ramach zagadnień i celów międzyprzedmiotowych, takich jak edukacja międzykulturowa. W mniej niż połowie systemów nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, służy jako środek wspierający integrację uczniów posługujących się językiem ojczystym różnym od języka wykładowego.

Jeśli chodzi o określone grupy uczniów, do których skierowane są programy nauczania związane z różnorodnością i włączaniem, w połowie systemów zagadnienia te są realizowane bez wyraźnego ukierunkowania. Niemniej w ponad jednej trzeciej systemów edukacji kładzie się nacisk na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami oraz uczniów należących do mniejszości etnicznych. Inne grupy, do których skierowane są omawiane programy, to uczniowie migranci i uchodźcy, dziewczęta/chłopcy oraz w mniejszym stopniu uczniowie ze środowisk w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i uczniowie należący do mniejszości religijnych. Najrzadziej wymienianą grupą docelową są uczniowie LGBTQI+.

Ponadto uznaje się, że zasadnicze znaczenie dla edukacji włączającej ma umożliwienie nauczycielom dostosowania treści, metod dydaktycznych i oceniania do różnych cech i potrzeb uczniów. W niektórych systemach

stosowane są działania skierowane na zwiększenie elastyczności programów nauczania w celu dopasowania ich do indywidualnych potrzeb uczniów lub kontekstu społecznego i geograficznego.

Dane dotyczące treści programów nauczania pokazują, że zapobieganie uprzedzeniom i dyskryminacji było najczęściej uwzględnianym zagadnieniem w niedawnych zmianach podstaw programowych. Niemniej najnowsze reformy równie często obejmowały wszystkie pozostałe zagadnienia, czyli te dotyczące praw człowieka, prezentacji różnych tożsamości, zwalczania stereotypów i podnoszenia świadomości na temat wykluczenia oraz zastraszania lub przemocy. Rzadziej zmiany dotyczyły niedostatecznej lub braku reprezentacji mniejszości bądź promowania języka sprzyjającego włączaniu społecznemu.

Promowanie różnorodności i włączania w programach nauczania idzie w parze z dostosowaniem systemów i praktyk oceniania. W większości europejskich systemów edukacji ogólne wytyczne dotyczące zarówno oceniania formatywnego, jak i sumatywnego odnoszą się do potrzeby dostosowania ocen do potrzeb różnych uczniów. Zadaniem oceniania uczniów jest przekazywanie informacji zwrotnych na temat indywidualnych postępów, jak i potrzeb dotyczących wsparcia, co służy równemu traktowaniu i wyrównywaniu szans.

Jeśli chodzi o konkretne środki dostosowania oceniania uczniów, najczęściej spotykane w Europie związane są z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami oraz z barierami językowymi dla osób, które nie są rodzimymi użytkownikami języka wykładowego. W większości systemów edukacji obowiązują przepisy określające dostosowanie oceniania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dotyczy to na ogół czasu, organizacji i formy testów oraz egzaminów, jak również wykorzystania pomocy technicznych. W ponad połowie systemów w ocenianiu uwzględnia się bariery językowe doświadczane przez uczniów migrantów lub uchodźców. Może to polegać na ogólnej ocenie znajomości języka wykładowego, jego ocenianiu jako drugiego języka, zwolnieniu uczniów z oceniania z niektórych przedmiotów lub odroczeniu egzaminów oraz pozwoleniu na korzystanie z pomocy, takich jak słowniki.

## Rozdział 6: Promowanie ukierunkowanego wsparcia w nauce oraz wsparcia społeczno-emocjonalnego

Jak pokazano w poprzednim rozdziale, podstawy programowe i metody oceniania odgrywają ważną rolę w promowaniu różnorodności i włączania społecznego. Mogą one propagować wiedzę i kompetencje, co z kolei pomaga w zwalczaniu uprzedzeń i dyskryminacji zarówno na poziomie szkoły, jak i w całym społeczeństwie. Co więcej, edukacja włączająca sama w sobie może pomóc uczniom rozwinąć ich potencjał poprzez skupienie się na ich konkretnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Oprócz ciągłej oceny uczniów (omówionej w Rozdziale 5) szkoły i nauczyciele lub specjaliści zewnątrzni mogą prowadzić różne formy oceny diagnostycznej w celu rozpoznania szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz wyzwań społeczno-emocjonalnych, z jakimi mogą się oni spotykać. Wyniki tych ocen można następnie uwzględnić w planowaniu strategii nauczania, zasobów oraz wsparcia wyrównawczego lub specjalistycznego, które może pomóc uczniom w pokonaniu tych wyzwań (OECD, 2023).

W niniejszym rozdziale w pierwszej kolejności omówiono konkretne wytyczne i narzędzia opracowane i proponowane przez władze oświatowe najwyższego szczebla w Europie, wspierające szkoły w rozpoznawaniu trudności i potrzeb uczniów w uczeniu się lub rozwiązywaniu problemów społeczno-emocjonalnych. W drugiej części przedstawiono politykę i środki na najwyższym szczeblu, których celem jest zapewnienie ukierunkowanego wsparcia w tym obszarze dla uczniów doświadczających trudności.

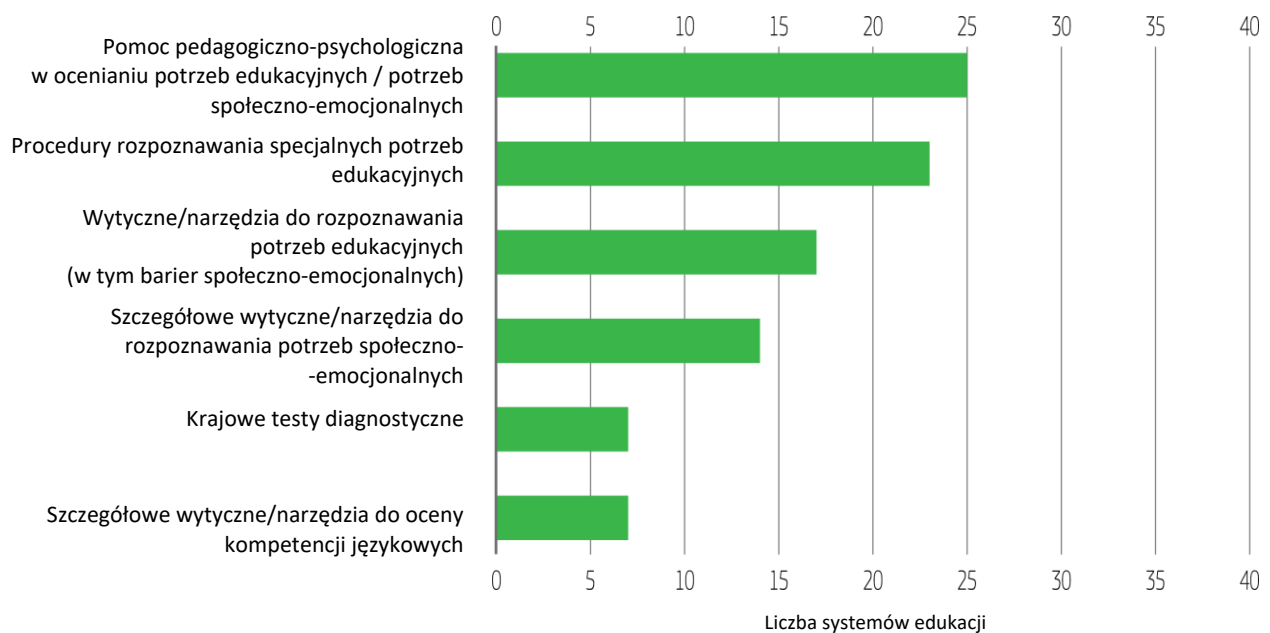
### 6.1. Rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich potrzeb w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego

Rozpoznawanie trudności i potrzeb edukacyjnych uczniów, jak również ich potrzeb społeczno-emocjonalnych jest zazwyczaj zadaniem nauczycieli. Aby pomóc im w tym procesie, władze najwyższego szczebla w niemal wszystkich europejskich systemach edukacji formułują szczegółowe wytyczne lub wypracowują narzędzia, z których można korzystać, oprócz powszechnie stosowanej w szkołach ciągłej (formatywnej i sumatywnej) oceny uczniów.

Na Rysunku 6.1 przedstawiono najważniejsze rodzaje polityki i środków na najwyższym szczeblu, które są promowane w całej Europie w celu wspierania szkół i nauczycieli w rozpoznawaniu barier oraz potrzeb edukacyjnych i społeczno-emocjonalnych uczniów. W każdym z systemów edukacji pokazanych na rysunku funkcjonuje co najmniej jeden rodzaj polityki lub rozwiązanie dotyczące danego obszaru. Co więcej, w niektórych systemach istnieje ich kilka, nawet w ramach poszczególnych kategorii.

Ponieważ trudno jest zapewnić w pełni włączające ocenianie, uwzględniające potrzeby poszczególnych grup uczniów (np. obcokrajowców lub uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) i wolne od wszelkich (świadomych lub nieświadomych) uprzedzeń (związanych np. z wcześniejszą znajomością charakterystyki uczniów), bardziej sprawiedliwym podejściem jest odrębne gromadzenie różnych danych za pomocą odpowiednich formularzy i metod oceny (OECD, 2023).

**Rysunek 6.1: Polityka i środki na najwyższym szczeblu służące rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich potrzeb w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których istnieje co najmniej jeden rodzaj polityki lub rozwiązanie zalecane w regulacjach na najwyższym szczeblu spośród przedstawionych na wykresie (w kolejności malejącej). Omówienie danych dla poszczególnych krajów znajduje się w *Załączniku* (tabela 6.1A).

Spośród rodzajów polityki i środków na najwyższym szczeblu przedstawionych na wykresie najczęściej występującym jest dostępność pomocy pedagogiczno-psychologicznej w ocenianiu potrzeb edukacyjnych uczniów i w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego. Świadczenia te realizowane są przez zespoły specjalistów składające się zazwyczaj z doradców, psychologów, logopedów, specjalistów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych i innych pracowników, takich jak asystenci dzieci romskich (np. w Słowenii <sup>(266)</sup>). Mogą to być specjaliści zatrudnieni w szkołach lub specjaliści zewnętrzni działający w ścisłej współpracy z nauczycielami, uczniami i rodzicami. Do ich głównych zadań należy rozpoznawanie i eliminowanie trudności w uczeniu się, zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, dbanie o dobrostan społeczno-

-emocjonalny uczniów oraz rozwiązywanie problemów rodzinnych i tych związanych z zaburzeniami zachowania. Oprócz wspierania rozwoju osobistego, edukacyjnego, psychologicznego i społecznego uczniów zespołom tym powierza się niekiedy rozwiązywanie konkretnych problemów, m.in. nietolerancji i przemocy (np. na Słowacji <sup>(267)</sup>), włączania społecznego uczniów z różnych środowisk kulturowych (np. w Czechach <sup>(268)</sup>) oraz przemocy, znęcania się i zaniedbywania (np. w Serbii <sup>(269)</sup>).

W Irlandii National Educational Psychological Service (NEPS) <sup>(270)</sup> współpracuje zarówno ze szkołami podstawowymi, jak i ponadpodstawowymi, zajmując się problemami z uczeniem się, zachowaniem i rozwojem społeczno-emocjonalnym uczniów. Instytucja ta działa we współpracy z nauczycielami, rodzicami i dziećmi w celu rozpoznania ich potrzeb edukacyjnych, jak również wspierania ich dobrostanu oraz rozwoju edukacyjnego i społeczno-emocjonalnego. Prowadzi też wiele działań mających na celu zaspokojenie tych potrzeb, m.in. poprzez wspieranie indywidualnych uczniów (w ramach konsultacji i oceniania) oraz poprzez projekty specjalne i badania.

NEPS może prowadzić konsultacje dotyczące odpowiedniego wsparcia niezbędnego w środowisku

<sup>(266)</sup> [pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973](https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973).

<sup>(267)</sup> [www.minedu.sk/data/att/16073.pdf](https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf).

<sup>(268)</sup> [www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72).

<sup>(269)</sup> [www.paragraf.rs/propisi\\_download/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.pdf](https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf).

<sup>(270)</sup> [www.gov.ie/en/service/5ef45c-neps](https://www.gov.ie/en/service/5ef45c-neps).

szkolnym. W niektórych przypadkach może też angażować się w bezpośrednią pracę z określonymi uczniami. Oprócz pracy nad konkretnymi przypadkami psychologzy NEPS współpracują z nauczycielami nad ich rozwojem zawodowym. Zespoły NEPS oferują szkolenia i poradnictwo dla nauczycieli w wykorzystaniu wyników badań w celu stosowania uniwersalnych i ukierunkowanych metod, a także w zakresie wczesnych interwencji mających na celu dobrostan dzieci oraz ich rozwój społeczno-emocjonalny i edukacyjny. Inicjatywy takie jak programy *Incredible Years* (Niezwyczajne lata) <sup>(271)</sup> i *Friends* (Przyjaciele) <sup>(272)</sup> spotkały się z pozytywnym przyjęciem przez szkoły.

Drugim najczęściej występującym rodzajem działań są odpowiednio dobrane procedury oceniania, które mają na celu określanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Oficjalne dokumenty w tym zakresie wymieniają na ogół zadania instytucji oświatowych, a także procedury rozpoznawania tych potrzeb i stosowania odpowiednich środków wsparcia (patrz Rozdział 4, punkt 4.1). Mogą one obejmować ocenę pedagogiczną, fizyczną i psychologiczną przeprowadzane we współpracy ze specjalistami z innych dziedzin, jak również ocenianie dodatkowe. W większości przykładów stosowanej polityki podkreśla się potrzebę wczesnej diagnozy specjalnych potrzeb, planowania działań i wczesnej interwencji.

We Włoszech dekret międzyresortowy nr 182/2020 <sup>(273)</sup> określa procedury orzekania i przydzielania środków wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnościami oraz formy zindywidualizowanych planów edukacyjnych dla placówek oświatowych planujących wsparcie dla uczniów niepełnosprawnych w danym okresie. Nauczyciele, nauczyciele wspomagający i rady klasowe we współpracy z rodzicami oraz specjalistami wewnętrznymi i zewnętrznymi wspólnie opracowują i zatwierdzają plany, w czym wspiera ich multidyscyplinarna jednostka oceniająca. Plany te wyznaczają przede wszystkim narzędzia i strategie mające na celu stworzenie środowiska uczenia się opartego na relacjach, socjalizacji, komunikacji, poradnictwie i autonomii. Zalecają one także metody nauczania i oceniania według indywidualnych potrzeb uczniów. W ramach przygotowania trzyletniego planu oferty edukacyjnej każda szkoła opracowuje plan włączania, w którym ustala sposób wykorzystania przeznaczonych na ten cel środków. Dotyczy to m.in. pokonywania barier architektonicznych i wskazywanie potrzebnych rozwiązań. W każdej szkole istnieje grupa robocza

ds. włączania, w której skład wchodzi nauczyciele, nauczyciele wspomagający, pracownicy administracyjni i specjaliści lokalnej służby zdrowia. Grupie przewodniczy dyrektor szkoły, a jej zadaniem jest wspieranie rady pedagogicznej w opracowaniu i realizacji planu włączania oraz rady pedagogicznej i klasowej w realizacji zindywidualizowanych planów edukacyjnych.

W nieco ponad jednej trzeciej systemów edukacji władze oświatowe formułują konkretne wytyczne lub proponują narzędzia do oceny potrzeb edukacyjnych uczniów. Ponieważ wyniki w nauce i rozwój są ściśle związane z dobrostanem społeczno-emocjonalnym uczniów, wytyczne i narzędzia często uwzględniają również i ten wymiar. W niektórych systemach koncentrują się na ocenie dzieci na początku nauki w szkole (np. w Polsce <sup>(274)</sup>), podczas gdy w innych są skierowane do uczniów, którzy doświadczają trudności w uczeniu się lub włączaniu w dowolnym momencie edukacji szkolnej. W kilku systemach tego rodzaju narzędzia służą do jak najszybszego rozpoznawania i zapobiegania wczesnemu kończeniu nauki (np. na Węgrzech <sup>(275)</sup> i w Rumunii <sup>(276)</sup>).

Na Cyprze działa Ośrodek ds. Psychologii Edukacyjnej przy Ministerstwie Edukacji, Sportu i Młodzieży, którego zadaniem jest pomoc w rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych uczniów. Wszystkie szkoły są świadome tego, że jeśli dziecko napotyka bariery utrudniające naukę i rozwój funkcjonalny, muszą zastosować „mechanizm rozpoznawania i wspierania dzieci z problemami w nauce, emocjonalnymi i innymi” <sup>(277)</sup>, który stanowi krajowe narzędzie wspierania uczniów. Dzięki niemu, gdy tylko dziecko zostanie uznane za potrzebujące pomocy, informuje się o tym rodziców, którzy następnie współpracują ze szkołą. W ramach działań wyznacza się kompleksowe cele i każda ze stron pracuje nad ich osiągnięciem. Postępy są regularnie monitorowane, a w razie potrzeby do współpracy zaprasza się psychologów edukacyjnych, którzy udzielają bardziej szczegółowych porad. Istotną częścią tego procesu jest ocena psychologiczna ucznia. Jeśli spełnia on kryteria diagnostyczne zaburzeń w uczeniu się, sprawa zostaje przekazana do Regionalnej Komisji ds. Kształcenia Specjalnego przy Ministerstwie Edukacji, Sportu i Młodzieży, która doradza dalsze kroki związane z określonymi potrzebami.

Oprócz wyżej wymienionych wytycznych i narzędzi oceny potrzeb uczniów (w obszarze uczenia się i ich

<sup>(271)</sup> [assets.gov.ie/41215/90a7cb8701ab475cada4a20860dbcd73.pdf](https://assets.gov.ie/41215/90a7cb8701ab475cada4a20860dbcd73.pdf).

<sup>(272)</sup> [assets.gov.ie/41216/fc1f9f7ae6df4749924eea240b9f3b98.pdf](https://assets.gov.ie/41216/fc1f9f7ae6df4749924eea240b9f3b98.pdf).

<sup>(273)</sup> [www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html).

<sup>(274)</sup> [mwm.us.edu.pl](http://mwm.us.edu.pl).

<sup>(275)</sup> [www.oktatas.hu/koznevelés/vegzettseg\\_nelkuli\\_iskolaelhagyas](http://www.oktatas.hu/koznevelés/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas).

<sup>(276)</sup> [www.edu.ro/PNRAS](http://www.edu.ro/PNRAS).

<sup>(277)</sup> [www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/entypa.html](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/entypa.html).



dobrostanu psychospołecznego) w nieco mniej niż jednej trzeciej systemów edukacji obowiązują wytyczne lub stosowanie narzędzi wskazanych w regulacjach na najwyższym szczeblu, które skupiają się na potrzebach społeczno-emocjonalnych. Podkreślają one wagę dobrostanu uczniów i wskazują metody rozpoznawania ich potrzeb. Są skierowane głównie do nauczycieli i wychowawców oraz pracowników poradni i placówek edukacyjnych. Większość istniejących wytycznych i narzędzi odnosi się do potrzeb społeczno-emocjonalnych wszystkich uczniów (np. w Hiszpanii; patrz przykład kraju poniżej), niektóre z kolei koncentrują się na określonych grupach, takich jak uczniowie z Ukrainy (np. we Włoszech <sup>(278)</sup> i Portugalii <sup>(279)</sup>).

W Finlandii, oprócz materiałów mających na celu pomóc szkołom w rozpoznawaniu i rozwiązywaniu problemów społeczno-emocjonalnych i zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży szkolnej, co dwa lata w całym kraju przeprowadzane jest badanie zdrowia w szkole <sup>(280)</sup>. Służy ono monitorowaniu dobrostanu, zdrowia i osiągnięć edukacyjnych fińskich uczniów. Celem badania jest lepsze planowanie i ocena działań w zakresie promocji zdrowia na poziomie szkoły, miasta i kraju.

W Hiszpanii skala wyzwań związanych ze zdrowiem psychicznym wynikająca z kryzysu zdrowotnego spowodowanego przez COVID-19 wymagała skupienia uwagi na dzieciach i nastolatkach. W tym celu na podstawie krajowej strategii na rzecz zdrowia psychicznego opracowano program <sup>(281)</sup>, który wspiera dobrostan emocjonalny i potrzeby w zakresie zdrowia psychicznego uczniów z perspektywy wsparcia edukacyjnego. Grupami docelowymi są uczniowie ostatniego etapu szkoły podstawowej i obowiązkowej szkoły średniej, uczniowie klas maturalnych oraz uczniowie zasadniczych i średnich szkół zawodowych. Program obejmuje następujące zadania:

- promowanie wśród nauczycieli szkoleń dotyczących dobrostanu emocjonalnego i zdrowia psychicznego uczniów, które mogą pomóc we wczesnym wykrywaniu problemów oraz przyczyniać się w ten sposób do tworzenia przyjaznego i bezpiecznego środowiska szkolnego;
- popularyzowanie szkoleń dotyczących wsparcia opartego na dobrym traktowaniu uczniów w dzieciństwie i okresie dojrzewania oraz na poszanowaniu podstawowych praw dzieci i młodzieży;
- zapoznanie nauczycieli z procedurami kierowania uczniów do specjalistów zdrowia psychicznego;

- rozpowszechnianie informacji na temat dobrych praktyk promujących dobrostan emocjonalny uczniów i monitorowanie problemów związanych ze zdrowiem psychicznym;
- upowszechnianie działań mających na celu podnoszenie świadomości i zapobieganie nadużywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych w dzieciństwie i okresie dojrzewania oraz unikaniu zachowań sprzyjających uzależnieniom (nie tylko od substancji psychoaktywnych);
- promowanie kontaktów między specjalistami szkolnymi, ośrodkami zdrowia i lokalnymi grupami wsparcia dla dzieci i młodzieży;
- opracowanie i rozpowszechnianie materiałów i narzędzi związanych z dobrostanem emocjonalnym oraz zdrowiem psychicznym;
- zwiększenie liczebności kadr w obszarze promowania dobrostanu emocjonalnego i zdrowia psychicznego uczniów.

W niektórych systemach edukacji środkiem opracowanym przez władze oświatowe najwyższego szczebla w ramach oceny potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów są ogólnokrajowe egzaminy diagnostyczne. Przeprowadza się je w szkołach podstawowych (na Cyprze) lub podstawowych i średnich (we Francuskiej Wspólnocie Belgii, Włoszech, na Węgrzech i w Norwegii). Ich celem jest wspieranie szkół w rozpoznawaniu problemów i potrzeb uczniów. W Irlandii nie ma wymogu przeprowadzania oceny rocznej, niemniej w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych dostępnych jest wiele testów diagnostycznych służących do oceny potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów, które umożliwiają nauczycielom przygotowanie indywidualnych planów nauczania i wyznaczenie odpowiednich celów. Z kolei egzamin krajowy na Węgrzech sprawdza także wpływ pochodzenia społeczno-kulturowego ucznia oraz sposób, w jaki szkoły radzą sobie z istniejącymi problemami (patrz przykład kraju poniżej).

Na Węgrzech krajowa ocena podstawowych kompetencji stanowi centralnie zorganizowany mechanizm sprawdzania kompetencji w matematyce i czytaniu oraz biegłości w językach obcych. Ma ona na celu coroczne ocenianie każdego ucznia we wszystkich szkołach podstawowych w klasach szóstej, ósmej i dziesiątej. Ocenianie organizują władze oświatowe, które przygotowują testy i kwestionariusze oraz analizują i publikują wyniki. Uzupełnia je wskaźnik pochodzenia społeczno-kulturowego uczniów. Ponadto od 2010 r. możliwe

<sup>(278)</sup> [www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html](http://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html).

<sup>(279)</sup> [www.dge.mec.pt/noticias/literacia-em-saude-psicologica-e-bem-estar-no-contexto-da-resposta-das-escolas-portuguesas](http://www.dge.mec.pt/noticias/literacia-em-saude-psicologica-e-bem-estar-no-contexto-da-resposta-das-escolas-portuguesas).

<sup>(280)</sup> [thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study](http://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study).

<sup>(281)</sup> [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790).

jest monitorowanie postępów poszczególnych uczniów i w ten sposób badanie wpływu szkoły na wyrównywanie niekorzystnych warunków społecznych. Szkołom, w których uczniowie osiągają słabe wyniki w nauce, udzielana jest na bieżąco systemowa pomoc. Władze oświatowe sprawdzają również efekty uczenia się oparte na krajowych ocenach podstawowych kompetencji z poprzednich trzech lat oraz zapotrzebowanie na pomoc metodyczną. W przypadku gdy 50% uczniów klas szóstej, ósmej i dziesiątej nie osiąga minimalnych wymagań w zakresie czytania i matematyki, dyrektor szkoły ma obowiązek przygotować kompleksowy plan działania, którego celem jest poprawa efektów uczenia się. Szkoły mają także obowiązek korzystania z profesjonalnej pomocy metodycznej instytucji pedagogicznych w celu eliminowania słabych osiągnięć edukacyjnych, poprawy wyników w nauce i zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki.

W niektórych systemach edukacji, np. w Czechach <sup>(282)</sup>, Niemczech (patrz przykład kraju poniżej) i Austrii <sup>(283)</sup>, dostępne są szczegółowe wytyczne lub narzędzia służące do oceny kompetencji językowych uczniów <sup>(284)</sup>. Ich głównym celem jest identyfikacja uczniów, którzy ze względu na niewystarczającą znajomość języka wykładowego nie mogą uczestniczyć w nauce i potrzebują dodatkowego wsparcia.

W ramach działań mających poprawiać kompetencje językowe we wczesnym dzieciństwie w niemieckich krajach związkowych istnieje obecnie wiele ważnych procedur obserwacji i dokumentacji, które określają poziom kompetencji językowych przed przyjęciem ucznia do szkoły oraz w razie potrzeby pomagają opracować dalsze środki wsparcia językowego <sup>(285)</sup>. Te i inne działania służą przede wszystkim wspieraniu dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich oraz dzieci z deficytami w rozwoju językowym. Mają one również wyrównywać trudności wynikające z sytuacji społecznej. W ubiegłych latach w prawie wszystkich krajach związkowych wprowadzono procedury obserwacji i oceny poziomu językowego uczniów, a w niektórych przypadkach ustanowiono obowiązkowe zasady, które należy stosować w nauczaniu języka.

## 6.2. Realizacja wsparcia edukacyjnego oraz społeczno-emocjonalnego

Po rozpoznaniu wyzwań, jakie uczniowie mogą napotkać w procesie uczenia się lub w rozwoju społeczno-emocjonalnym, może się okazać, że potrzebują oni różnego rodzaju pomocy. Szkoły i nauczyciele stanowią zazwyczaj pierwszą linię wsparcia, jednak w niektórych przypadkach potrzebne mogą być bardziej złożone interwencje.

Władze oświatowe mogą stosować politykę lub środki, które ułatwiają szkołom udzielanie uczniom potrzebnego wsparcia edukacyjnego i społeczno-emocjonalnego. Taka polityka lub środki mogą być uniwersalne, co oznacza, że dotyczą one pomocy dostępnej dla wszystkich uczniów. Z drugiej strony wsparcie może być ukierunkowane na problemy i potrzeby konkretnych grup.

Rysunek 6.2 przedstawia politykę i środki na najwyższym szczeblu, które pomagają szkołom i nauczycielom w zapewnianiu uczniom odpowiedniego wsparcia edukacyjnego i społeczno-emocjonalnego. W większości systemów edukacji w Europie realizowane są polityka i środki w obu tych obszarach, jednakże z ich porównania wynika, że jeśli chodzi o wsparcie w uczeniu się, jest ono zarówno uniwersalne, jak i ukierunkowane, natomiast wsparcie społeczno-emocjonalne jest albo uniwersalne, albo ukierunkowane.

Nie oznacza to oczywiście, że w praktyce w poszczególnych krajach nie są dostępne inne formy wsparcia. Szkoły i nauczyciele odgrywają kluczową rolę w pomaganiu uczniom w pokonywaniu różnego rodzaju trudności edukacyjnych, nawet w przypadku braku polityki lub zaleceń na najwyższym szczeblu. Można jednak zauważyć, że tam, gdzie one istnieją, nieco częściej odnoszą się do wsparcia (szczególnie ukierunkowanego) w uczeniu się, podczas gdy ukierunkowane polityki lub zalecenia dotyczące wsparcia społeczno-emocjonalnego są zwykle mniej powszechne.

<sup>(282)</sup> [www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka).

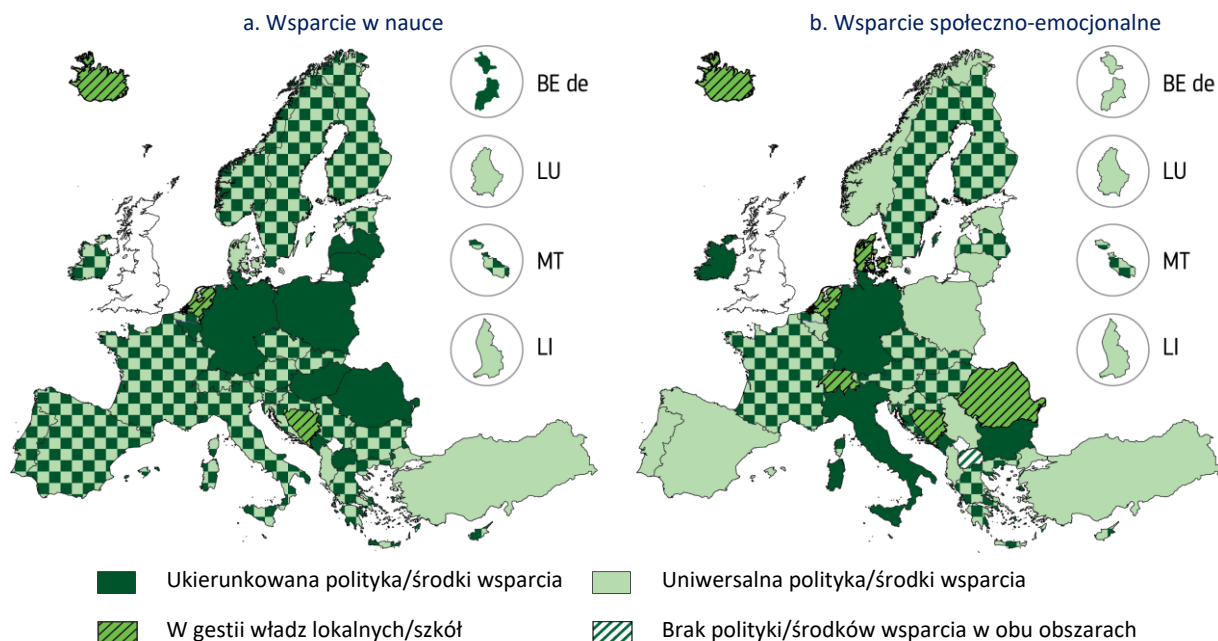
<sup>(283)</sup> [www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika\\_d.html](http://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html) oraz [www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb\\_daz.html](http://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html).

<sup>(284)</sup> Więcej informacji na temat polityki i środków związanych z testami diagnostycznymi dotyczącymi języka wykładowego można znaleźć

w raporcie Eurydice *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie*, 2023. ([eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition](http://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition)).

<sup>(285)</sup> Zob. m.in. *Standards der Diagnostik für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern* ([www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Lehrer/Handbuch\\_Standards\\_der\\_Diagnostik\\_Webfassung.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Lehrer/Handbuch_Standards_der_Diagnostik_Webfassung.pdf)).

**Rysunek 6.2: Polityka i środki na najwyższym szczeblu dotyczące uniwersalnego lub ukierunkowanego wsparcia w nauce i społeczno-emocjonalnego, 2022/2023**



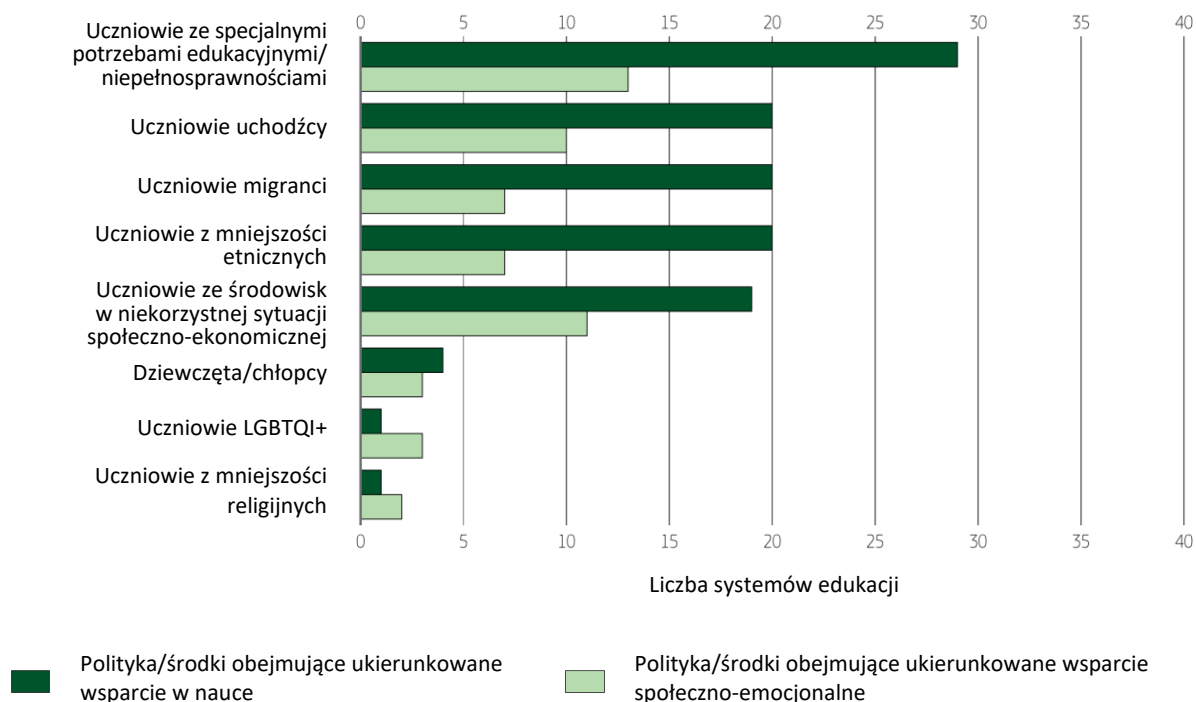
Źródło: Eurydice

### Objaśnienie

Uniwersalna polityka i środki wsparcia dotyczą pomocy dla wszystkich potrzebujących uczniów, natomiast wsparcie ukierunkowane dotyczy określonych działań, które mają na celu zapewnienie dodatkowej pomocy grupom uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub zagrożonych dyskryminacją.

W związku z powyższym pojawia się pytanie dotyczące tego, do jakich grup uczniów skierowana jest ukierunkowana krajowa polityka i środki, jeśli chodzi o wsparcie w uczeniu się i wsparcie społeczno-

-emocjonalne. Przedstawia to Rysunek 6.3, z którego wynika, że polityka i środki mają głównie na celu zapewnienie ukierunkowanego wsparcia w nauce uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami, następnie uchodźcom, migrantom i mniejszościom etnicznym, a w dalszej kolejności skierowane są one do uczniów w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Z kolei ukierunkowane polityki i działania zapewniające wsparcie w uczeniu się lub wsparcie społeczno-emocjonalne dla dziewcząt i chłopców, osób LGBTQI+ lub uczniów z mniejszości religijnych realizowane są w mniejszości systemów edukacji.

**Rysunek 6.3: Grupy uczniów, do których skierowane jest ukierunkowane wsparcie w nauce oraz wsparcie społeczno-emocjonalne, 2022/2023**

Źródło: Eurydice

**Objaśnienie**

Rysunek przedstawia liczbę systemów edukacji, w których realizowana jest polityka lub środki na najwyższym szczeblu dotyczące wsparcia edukacyjnego i społeczno-ekonomicznego ukierunkowanego na konkretne grupy uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub zagrożonych dyskryminacją (w kolejności malejącej wg polityki/środków dotyczących ukierunkowanego wsparcia). Omówienie poszczególnych krajów znajduje się w *Załączniku* (tabela 6.3A).

Najczęściej występujące rodzaje polityki i środków na najwyższym szczeblu dotyczące wsparcia w uczeniu się skierowane są do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. Ich głównym celem jest zapewnienie uczniom niezbędnej pomocy w nauce i rozwijaniu umiejętności w ramach edukacji szkolnej zgodnie z jej ogólnymi celami. W tym przypadku środki wsparcia obejmują: przepisy dotyczące organizacji, treści, oceniania, form i metod kształcenia oraz świadczeń szkolnych; korzystanie z zajęć wyrównawczych, specjalnych podręczników, narzędzi dydaktycznych i alternatywnych systemów komunikacji; dostosowanie procedur rekrutacji do szkół i kończenia nauki, w tym oczekiwanych efektów

uczenia się; kształcenie według indywidualnego planu nauczania, korzystanie z pomocy asystentów nauczycieli i innego personelu wspomagającego, a także wsparcie specjalistów edukacji specjalnej oraz poradnictwo i pomoc pedagogiczno-psychologiczną (zob. Rozdział 4). W obszarze wsparcia społeczno-emocjonalnego polityka i środki mają na celu przede wszystkim zapewnienie pomocy pedagogiczno-psychologicznej świadczonej przez specjalistów w szkołach lub w specjalistycznych placówkach, co ma wspierać uczniów w rozwoju edukacyjnym, poznawczym, językowym, sensorycznym, psychomotorycznym, emocjonalnym i społecznym.

Wytyczne dotyczące pracy z uczniami z niepełnosprawnościami <sup>(286)</sup> opublikowane w 2021 r. w Chorwacji określają zasady planowania i wdrażania programów nauczania oraz oceniania postępów w nauce. Są one adresowane do dyrektorów szkół, nauczycieli i pozostałej kadry pedagogicznej ogólnodostępnych szkół podstawowych i średnich. Wytyczne zawierają zalecenia dotyczące diagnozowania uczniów z niepełnosprawnością rozwojową, oceniania ich potrzeb edukacyjnych i społecznych, opracowania planu kształcenia oraz realizacji i oceny procesu nauczania i uczenia się. Opisują one także role poszczególnych uczestników procesów edukacyjnych. Ponadto dostarczają

<sup>(286)</sup> [bit.ly/3W1eX5G](https://bit.ly/3W1eX5G).



dyrektorom szkół, nauczycielom i innym pracownikom oświaty informacji o istotnych elementach zindywidualizowanego programu nauczania oraz odsyłają do dodatkowych zasobów edukacyjnych, szanując przy tym autonomię szkoły i nauczycieli w procesie kształcenia uczniów. Oczekuje się, że wdrożenie wytycznych w praktyce edukacyjnej przyczyni się do podniesienia jakości edukacji włączającej, co umożliwi szerokie i spójne stosowanie postanowień Konwencji ONZ o prawach dziecka, Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, strategii edukacji, nauki i technologii oraz innych regulacji tworzących podstawy dla edukacji włączającej w Republice Chorwacji.

W blisko połowie systemów edukacji centralna polityka i środki ukierunkowane są na wsparcie w uczeniu się dla uczniów uchodźców i migrantów. Mają one na celu przede wszystkim zapewnienie nowo przybyłym uczniom zorganizowanego wsparcia językowego, aby usprawnić ich włączanie do edukacji i społeczeństwa. W szeregu systemów należących do tej kategorii, m.in. w Czechach, Irlandii, Grecji, Hiszpanii, Francji, na Łotwie, w Austrii, Polsce, Słowenii i na Słowacji, wdrożono niedawno politykę lub wytyczne skupiające się na środkach wsparcia dla uczniów z Ukrainy. Celem tych inicjatyw jest m.in. udostępnienie zasobów finansowych i ludzkich oraz informacji i materiałów dydaktycznych, które pomagają we włączaniu uczniów do szkół. Polityka i środki wsparcia skierowane do uczniów z Ukrainy często uwzględniają także ich potrzeby społeczno-emojonalne.

W Czechach nowa ustawa Lex Ukraina (obowiązująca do 31 sierpnia 2023 r.) określa warunki kształcenia cudzoziemców, którym udzielono tymczasowej ochrony w związku z wojną na Ukrainie. Ustawa ułatwia m.in. przyjmowanie dzieci i uczniów z Ukrainy do czeskich szkół, reguluje ich przydział do klas oraz pozwala na dostosowanie programu nauczania i treści edukacyjnych do ich potrzeb. Oprócz tej zmiany prawnej Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu oraz inne instytucje najwyższego szczebla zapewniają wsparcie finansowe i metodyczne, którego celem jest pomoc szkołom w organizowaniu włączania ukraińskich dzieci i uczniów do czeskiego systemu edukacji oraz zrównoważone nauczanie mieszanych grup czeskich i ukraińskich. Najważniejsze działania kładą nacisk na nauczanie języka czeskiego jako drugiego języka, pracę z dziećmi i uczniami posługującymi się innym językiem ojczystym, zapewnienie im wsparcia psychospołecznego oraz indywidualizację

i zróżnicowanie nauczania zarówno uczniów ukraińskich, jak i wszystkich pozostałych. Wsparcie to obejmuje: bezpłatną naukę języka czeskiego w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich; tworzenie grup adaptacyjnych dla uczniów ukraińskich; zatrudnienie asystentów ukraińskich (zapewniających bezpośrednie wsparcie uczniom w celu ich pomyślnej integracji); dwujęzycznych asystentów (wsparcie dla uczniów posługujących się innym językiem ojczystym) oraz asystentów szkolnych i pedagogów społecznych (zapobieganie niepowodzeniom w nauce). Omówienie wszystkich działań w obszarze edukacji oraz portal pomocy metodycznej dotyczącej ukraińskich dzieci i uczniów dostępne są w internecie <sup>(287)</sup>.

Równie często w europejskich systemach edukacji stosowane są wytyczne na najwyższym szczeblu promujące naukę i wsparcie społeczno-emojonalne skierowane do uczniów należących do mniejszości etnicznych. W większości przypadków inicjatywy te skupiają się na uczniach romskich, a ich głównym celem jest zapewnienie im wsparcia, które ogranicza liczbę uczniów przedwcześnie kończących naukę, tj. uczniów, którzy nie kończą obowiązkowej nauki lub nie kontynuują nauki w ogólnokształcących szkołach średnich. Konkretnie inicjatywy, np. w Estonii, na Łotwie, w Słowenii, na Słowacji, w Czarnogórze i Macedonii Północnej, umożliwiają szkołom zatrudnianie asystentów lub mediatorów romskich pomagających uczniom przezwyciężać trudności w uczeniu się oraz rozwiązywać ich problemy językowe i emojonalne. W ramach niedawnej inicjatywy w Hiszpanii <sup>(288)</sup> nauczycielom oferowane są specjalne kursy i materiały dydaktyczne przedstawiające historię i kulturę Romów. Ma to się przyczynić do eliminacji uprzedzeń i stereotypów dotyczących uczniów romskich, które mogą utrudniać ich rozwój edukacyjny i społeczny. Z kolei w Finlandii i Szwecji polityka krajowa promuje nauczanie języka ojczystego uczniów z mniejszości etnicznych lub narodowych (patrz Rozdział 5, punkt 5.1.2 i 5.2).

Na Łotwie uczniowie romscy otrzymują wsparcie w ramach projektu Krajowego Urzędu ds. Jakości Edukacji o nazwie *Wsparcie na rzecz ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki* <sup>(289)</sup>. Projekt ten zapewnia za pośrednictwem samorządów lokalnych indywidualne wsparcie dla uczniów, którym grozi ryzyko przedwczesnego kończenia nauki, np. ze względu na brak środków finansowych. Wsparcie to może zatem obejmować pokrycie kosztów transportu, posiłków, internatu itp. Jednakże główny cel projektu nie skupia się na

<sup>(287)</sup> [www.edu.cz/ukrajina/hlavni-informace-msmt](http://www.edu.cz/ukrajina/hlavni-informace-msmt).

<sup>(288)</sup> [www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/20220203-materialespueblogitano.html](http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/20220203-materialespueblogitano.html).

<sup>(289)</sup> [www.pumpurs.lv/lv/par-projektu](http://www.pumpurs.lv/lv/par-projektu).



zapewnieniu tymczasowej pomocy finansowej, ale na opracowaniu trwałych, kompleksowych mechanizmów, które tworzą wspierające i włączające środowisko dla każdego ucznia. Chodzi zatem o współpracę między władzami lokalnymi, szkołami, pedagogami i rodzicami, mającą na celu jak najszybsze wskazanie uczniów romskich zagrożonych przedwczesnym kończeniem nauki, zapewnienie im indywidualnego wsparcia w uczeniu się oraz promowanie dostępności romskich mediatorów i asystentów nauczycieli w szkołach, do których uczęszcza duża liczba dzieci z tej grupy etnicznej. W ramach tego projektu uczniowie otrzymują nie tylko wsparcie edukacyjne, ale także pedagogiczno-psychologiczne. Działania te były realizowane zwłaszcza podczas pandemii COVID-19 i nadal są dostępne<sup>(290)</sup>.

W systemach edukacji w Europie często jest realizowana centralna polityka lub środki dotyczące uczenia się i wsparcia społeczno-emocjonalnego skierowane do uczniów ze środowisk w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Działania w tym obszarze mają na celu przede wszystkim zapewnienie środków finansowych skierowanych bezpośrednio do uczniów (np. na transport, posiłki, stypendia lub zasiłki) lub do szkół, do których uczęszcza duża liczba takich uczniów (patrz Rozdział 4, punkt 4.3). W obszarze wsparcia społeczno-emocjonalnego polityka stosowana w niektórych systemach, np. w Grecji, umożliwia zatrudnianie psychologów i pracowników socjalnych w placówkach szkolnych realizujących programy dla grup uczniów w niekorzystnej sytuacji społecznej.

W Finlandii specjalna dotacja państwowa – określana jako finansowanie pozytywnej dyskryminacji, zwana także finansowaniem równości – dla szkół podstawowych i średnich I stopnia zapisana jest w ustawie o finansowaniu oświaty i kultury, która weszła w życie na początku 2023 r.<sup>(291)</sup>. Dofinansowanie pozytywnej dyskryminacji skierowane jest do szkół i placówek wczesnej edukacji i opieki zlokalizowanych w regionach z wysokim odsetkiem ludności o niskim poziomie wykształcenia lub ludności posługującej się językiem obcym jako pierwszym, a także mających wysoką

stopę bezrobocia. Celem tego specjalnego dofinansowania jest wzmocnienie równości edukacyjnej i zmniejszenie nierówności w uczeniu się. Badania pokazują, że finansowanie pozytywnej dyskryminacji wpływa dodatnio na postępy w nauce. Środek ten zwiększa skuteczność i przewidywalność dotacji, zapewniając owocne działania na rzecz równości, ich systematyczne planowanie oraz wdrażanie na poziomie lokalnym.

Polityka i środki dotyczące wsparcia edukacyjnego i społeczno-emocjonalnego skierowane do dziewcząt i chłopców stosowane są wyłącznie we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii<sup>(292)</sup>, Francji, Włoszech<sup>(293)</sup> i na Malcie<sup>(294)</sup>. We Francji różne inicjatywy w obszarze edukacji mają na celu zwiększenie zainteresowania dziewcząt przedmiotami ścisłymi oraz walkę z dyskryminacją i autocenzurą. Strona internetowa *Les filles, faites des sciences* (Dziewczyny, uprawiajcie naukę)<sup>(295)</sup> przedstawia różne działania mające na celu wspieranie dziewcząt uczących się przedmiotów ścisłych w szkole i zachęcanie ich do podejmowania kariery naukowej. Działania na najwyższym szczeblu we Francji w obszarze wsparcia społeczno-emocjonalnego mają również na celu zapobieganie przemocy i dyskryminacji ze względu na płeć<sup>(296)</sup>.

Francja jest jednym z niewielu krajów, w których realizowana jest centralna inicjatywa promująca wsparcie społeczno-emocjonalne dla uczniów LGBTQI+ (patrz przykład kraju poniżej).

Francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej angażuje się w walkę z wszelkimi formami dyskryminacji i przemocy, w tym o charakterze homofobicznym i transfobicznym. W tym celu opracowano szereg środków skierowanych do uczniów i kadr szkolnych, aby pomóc im znaleźć działania i zasoby zapewniające prewencję, akceptację, wysłuchanie i wsparcie<sup>(297)</sup>. Środki te obejmują: bezpłatne infolinie, na których można wysłuchać uczniów doświadczających przemocy na tle homofobicznym i pomóc im; krajową kampanię informacyjną na rzecz podnoszenia świadomości uczniów i wszystkich członków społeczności edukacyjnej na temat przemocy i dyskryminacji na tle homofobicznym i transfobicznym; wytyczne

<sup>(290)</sup> [www.pumpurs.lv/lv/bernus-nedrikst-pazaudet-ir-jaturpina-sniegt-atbalsts](http://www.pumpurs.lv/lv/bernus-nedrikst-pazaudet-ir-jaturpina-sniegt-atbalsts).

<sup>(291)</sup> [www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_55+2022.aspx](http://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_55+2022.aspx).

<sup>(292)</sup> [www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Aanbevelingen%20voor%20het%20STEM-actieplan%202020-2030.pdf](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Aanbevelingen%20voor%20het%20STEM-actieplan%202020-2030.pdf).

<sup>(293)</sup> [www.noisiamopari.it/site/it/home-page/](http://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/).

<sup>(294)</sup> [education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/05/booklet-esm-2014-2024-eng-19-02.pdf](http://education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/05/booklet-esm-2014-2024-eng-19-02.pdf).

<sup>(295)</sup> [eduscol.education.fr/2565/les-filles-faites-des-sciences#:~:text=L'accompagnement%20%C3%A0%20l'orientation,-L'accompagnement%20%C3%A0&text=au%20coll%C3%A8ge%20%3A%2012%20heures%20annuelles,265%20heures%20sur%20trois%20ann%C3%A9es](https://eduscol.education.fr/2565/les-filles-faites-des-sciences#:~:text=L'accompagnement%20%C3%A0%20l'orientation,-L'accompagnement%20%C3%A0&text=au%20coll%C3%A8ge%20%3A%2012%20heures%20annuelles,265%20heures%20sur%20trois%20ann%C3%A9es).

<sup>(296)</sup> [eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles](https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles).

<sup>(297)</sup> [www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-,%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%20et%20d'%20%C3%A9tablissement](https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-,%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%20et%20d'%20%C3%A9tablissement).

dotyczące zapobiegania homofobii i transfobii w szkołach oraz wytyczne mające pomóc kadrowi edukacyjnej lepiej rozumieć i rozpoznawać oznaki dyskomfortu uczniów oraz poczynić kroki na rzecz stworzenia pozytywnego klimatu w szkole w porozumieniu z ich dyrekcją.

Podobnie rzecz się ma na Malcie, gdzie istnieją krajowe wytyczne dotyczące wsparcia edukacyjnego dla uczniów LGBTQI+ oraz uczniów z mniejszości religijnych<sup>(298)</sup>. Zgodnie z tym rozwiązaniem wszyscy uczniowie powinni mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji, interwencji i wsparcia, niezależnie od religii i przekonań czy orientacji seksualnej.

### 6.3. Podsumowanie

Władze oświatowe mogą odgrywać ważną rolę we wspieraniu szkół i nauczycieli w ocenianiu i pokonywaniu trudności w nauce oraz wyzwań społeczno-emocjonalnych uczniów. W prawie wszystkich europejskich systemach edukacji władze najwyższego szczebla przyjęły politykę i środki ułatwiające rozpoznawanie potrzeb uczniów w zakresie uczenia się i wsparcia społeczno-emocjonalnego. Większość z tych inicjatyw zapewnia pomoc pedagogiczno-psychologiczną w szkołach bądź w ramach ścisłej współpracy z instytucjami zewnętrznymi. Jej zadaniem jest ocena (i rozwiązywanie) trudności w nauce, zaburzeń zachowania oraz problemów społeczno-emocjonalnych, rodzinnych albo spowodowanych niekorzystną sytuacją społeczno-ekonomiczną. Bardzo powszechne jest też regulowanie procedur rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Procedury te obejmują ocenę pedagogiczną, fizyczną i psychologiczną.

W nieco ponad jednej trzeciej systemów władze oświatowe zapewniają szczegółowe wytyczne lub narzędzia, z których mogą korzystać szkoły i nauczyciele, zarówno do oceny potrzeb edukacyjnych, jak i potrzeb społeczno-emocjonalnych uczniów. Część z nich obejmuje m.in. wytyczne

i narzędzia umożliwiające wczesne rozpoznawanie trudności w nauce lub zapobiegające przedwczesnemu kończeniu nauki. Kolejne to głównie wytyczne i narzędzia służące ocenie oraz budowaniu dobrostanu wszystkich uczniów, a także w niektórych przypadkach określonych grup, np. uczniów z Ukrainy. W tym obszarze w niektórych systemach prowadzone są krajowe testy diagnostyczne, których celem jest ocena potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów. Stosowane są również wytyczne lub narzędzia umożliwiające wskazanie uczniów, którzy potrzebują wsparcia językowego.

Polityka i środki na najwyższym szczeblu mogą ponadto ułatwiać praktyczne wsparcie edukacyjne oraz społeczno-emocjonalne. W większości systemów dotyczą one wsparcia w nauce i są ukierunkowane na określone grupy zagrożonych uczniów. Powszechne środki wsparcia społeczno-emocjonalnego są natomiast bardziej uniwersalne (tzn. przeznaczone dla wszystkich uczniów) i nie są nastawione na potrzeby konkretnych grup.

Ukierunkowana polityka i środki dotyczące wsparcia edukacyjnego lub społeczno-emocjonalnego skupiają się w największym stopniu na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. W dalszej kolejności są one skierowane do uczniów uchodźców, migrantów i pochodzących z mniejszości etnicznych (zwłaszcza uczniów romskich), a następnie do uczniów ze środowisk w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Jedynie w kilku systemach środki te kierowane są do dziewcząt i chłopców, a w jeszcze mniejszej liczbie systemów do uczniów LGBTQI+ lub z mniejszości religijnych.

Należy zauważyć, że uczniowie objęci dodatkowymi środkami wsparcia często mają kilka cech charakterystycznych dla różnych grup uczniów, co zostało już podkreślone w omawianej wcześniej koncepcji przekrojowości (zob. Rozdział 1). Ten sam uczeń może mieć zarówno specjalne potrzeby edukacyjne, jak i pochodzić z mniejszości etnicznej. Pokazuje to, jak ważna jest kompleksowa ocena potrzeb i dobranie takiego rodzaju wsparcia, które odpowiada konkretnym potrzebom edukacyjnym oraz rozwojowym uczniów.

<sup>(298)</sup> [education.services.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf](https://education.services.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf).

## Rozdział 7: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli z myślą o promowaniu różnorodności i włączania

Nauczyciele odgrywają ważną rolę w realizacji polityki promującej różnorodność i włączanie w edukacji. Mogą być kluczowymi uczestnikami procesu diagnozowania trudności i potrzeb edukacyjnych uczniów, wypracowania efektów uczenia się oraz wspierania ich umiejętności społeczno-emocjonalnych i dobrostanu. Programy kształcenia nauczycieli powinny zatem dostarczać im wiedzy i umiejętności, które są niezbędne do realizacji tych zadań. Doskonalenie zawodowe powinno też przygotować i wspierać nauczycieli w pracy z różnymi uczniami i wdrażaniu zasad edukacji włączającej podczas pracy w klasie (UNESCO, 2018).

Zwiększenie różnorodności kadry dydaktycznej może mieć pozytywny wpływ na uczniów, zwłaszcza z grup niedostatecznie reprezentowanych. Nauczyciele, korzystając ze wsparcia personelu wspomagającego, m.in. asystentów nauczycieli lub specjalistów, mogą realizować działania, które pomagają wszystkim uczniom w osiągnięciu potencjału edukacyjnego (OECD, 2023).

W rozdziale w pierwszej kolejności przeanalizowano, czy europejskie systemy edukacji podejmują systematyczne wysiłki, aby promować rekrutację nauczycieli z różnych środowisk. Następnie omówiono sposób, w jaki w poszczególnych systemach pomaga się nauczycielom w obszarze wspierania różnorodności i włączania w szkołach poprzez odpowiednie kształcenie i doskonalenie zawodowe. Ostatnia część rozdziału dotyczy polityki i środków mających na celu zapewnienie dostępności personelu wspomagającego, który wspiera nauczycieli w ich pracy.

### 7.1. Różnorodność kadry pedagogicznej

Różnorodność kadry może być korzystna dla wszystkich uczniów, szczególnie tych należących do grup niedostatecznie reprezentowanych lub w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Zróżnicowana kadra pedagogiczna wprowadza indywidualną perspektywę opartą na doświadczeniach życiowych, kulturze i pochodzeniu, którą dostrzegają uczniowie. Uczniowie mogą też identyfikować się ze swoimi nauczycielami. Dane krajowe wskazują jednak na brak różnorodności wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach, szczególnie pod względem płci, pochodzenia etnicznego i kulturowego, specjalnych potrzeb edukacyjnych i orientacji seksualnej (OECD, 2023).

Rysunek 7.1 przedstawia systemy edukacji w Europie, w których obowiązuje polityka lub środki na najwyższym szczeblu promujące rekrutację nauczycieli z różnych środowisk. Dane pokazują, że takie inicjatywy istnieją tylko w ośmiu systemach edukacji.

W większości przypadków polityka i środki promujące różnorodność nauczycieli dotyczą określonej liczby stanowisk zarezerwowanych dla osób z niepełnosprawnościami w sektorze publicznym, w tym w szkołach. Na przykład w Hiszpanii co najmniej 7% etatów w sektorze publicznym musi być obsadzonych przez osoby z niepełnosprawnościami, pod warunkiem że przejdą one proces rekrutacji, udokumentują swoją niepełnosprawność i wykażą, że nie stoi ona na przeszkodzie w pełnieniu przez nich danej funkcji <sup>(299)</sup>. Podobne rodzaje polityki można spotkać w Irlandii (patrz przykład kraju poniżej), Francji <sup>(300)</sup>, Chorwacji <sup>(301)</sup>, na Cyprze <sup>(302)</sup> i w Turcji <sup>(303)</sup>.

<sup>(299)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719#a59](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719#a59).

<sup>(300)</sup> [travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independant-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD\\_101\\_R0=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025](http://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independant-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD_101_R0=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025)

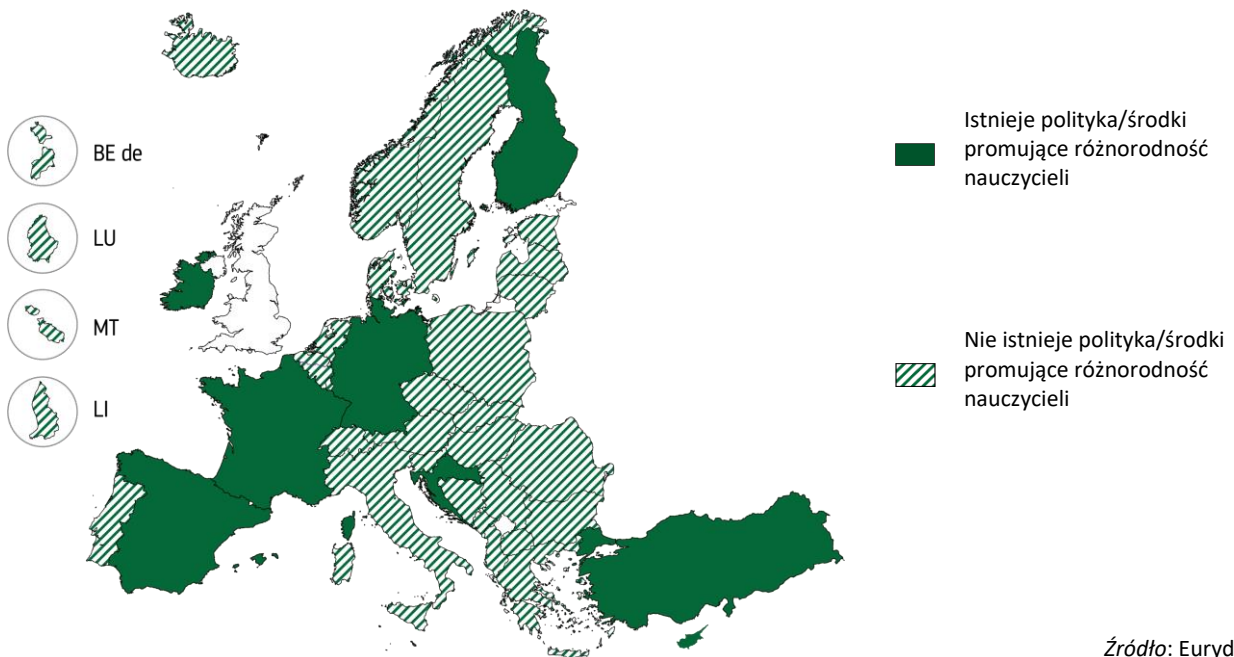
[a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864](http://a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864).

<sup>(301)</sup> [narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_12\\_157\\_3292.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_12_157_3292.html).

<sup>(302)</sup> [www.cylaw.org/nomoi/arith/2009\\_1\\_146.pdf](http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2009_1_146.pdf).

<sup>(303)</sup> [www.aile.gov.tr/evhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/devlet-memurlari-kanunu](http://www.aile.gov.tr/evhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/devlet-memurlari-kanunu).

**Rysunek 7.1: Polityka i środki na najwyższym szczeblu promujące rekrutację nauczycieli z różnych środowisk, 2022/2023**



Źródło: Eurydice

W niektórych z wymienionych systemów edukacji prowadzona jest również polityka promująca rekrutację nauczycieli ze środowisk migranckich. Ma to miejsce w Irlandii, gdzie polityka ta jest jednym z wielu środków mających na celu zwiększenie zróżnicowania kadry nauczycielskiej (patrz poniżej). W Niemczech kraje związkowe zobowiązały się do zwiększenia odsetka nauczycieli i pedagogów społecznych ze środowisk migranckich <sup>(304)</sup>, natomiast w Finlandii Ministerstwo Edukacji i Kultury przekazuje środki finansowe mające na celu poprawę dostępu nauczycieli ze środowisk migranckich do fińskich szkół, m.in. w ramach projektu OSU (Nauczyciel w Finlandii) <sup>(305)</sup>.

Z kolei we Francji Ministerstwo Edukacji Narodowej ustanowiło krajowy plan działania na rzecz równości zawodowej kobiet i mężczyzn w sektorze publicznym. Obejmuje on stworzenie warunków ułatwiających dostęp do rynku pracy dla obu płci, zbadanie i rozwiązanie problemu różnic w wynagrodzeniach kobiet i mężczyzn oraz przerw w zatrudnieniu, a także zapobieganie wszelkim formom dyskryminacji lub przemocy <sup>(306)</sup>.

W Irlandii jednym z celów polityki Departamentu Edukacji w obszarze kształcenia nauczycieli jest

poprawa różnych elementów dotyczących zawodu nauczyciela. Jednym z celów zatwierdzonego niedawno czwartego krajowego planu na rzecz równego dostępu do szkolnictwa wyższego (2022–2028) jest stworzenie bardziej zróżnicowanej kadry pedagogicznej <sup>(307)</sup>. Obejmuje to wspieranie równego dostępu, uczestnictwa i dobrych wyników w kształceniu nauczycieli dla grup, które są niedostatecznie reprezentowane w szkołach średnich II stopnia, tj. osób w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, członków społeczności romskiej lub wędrowniej społeczności Irish Travellers oraz osób z niepełnosprawnościami, w tym intelektualnymi.

Ponadto projekt dla nauczycieli-migrantów z wykształceniem zdobytym w innych krajach ma na celu zwiększenie ich udziału w kadrze irlandzkich szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Projekt ten został zainicjowany przez Marino Institute of Education i był współfinansowany przez Departament Edukacji oraz Departament Sprawiedliwości. W ramach projektu nauczyciele migranci mają dostęp do informacji, poradnictwa i szkoleń umożliwiających im kontynuację pracy w Irlandii <sup>(308)</sup>.

<sup>(304)</sup> [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_10\\_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf).

<sup>(305)</sup> [www.jamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/osu-opettajaksi-suomeen](http://www.jamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/osu-opettajaksi-suomeen).

<sup>(306)</sup> [www.education.gouv.fr/le-ministere-s-engage-pour-l-egalite-](http://www.education.gouv.fr/le-ministere-s-engage-pour-l-egalite-)

[professionnelle-9284](http://professionnelle-9284).

<sup>(307)</sup> [www.gov.ie/en/publication/b156c-national-access-plan-2022-to-2028/](http://www.gov.ie/en/publication/b156c-national-access-plan-2022-to-2028/).

<sup>(308)</sup> [www.mie.ie/en/study\\_with\\_us/migrant\\_teacher\\_project/](http://www.mie.ie/en/study_with_us/migrant_teacher_project/).

Spośród systemów edukacji, w których nie obowiązują polityka lub środki na najwyższym szczeblu dotyczące różnorodności kadry dydaktycznej, jedynie we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Estonii i Islandii władze oświatowe stosują związane z tym działania. Dla przykładu we Wspólnocie Francuskiej Belgii i Estonii monitorowane są proporcje płci wśród nauczycieli, choć nie prowadzi się tu ukierunkowanej polityki kształtującej proporcje miejsc przydzielanych kobietom lub mężczyznom. Podobnie jest w Islandii, gdzie gminy lub dyrektorzy szkół starają się promować zróżnicowanie kadry pedagogicznej, zwłaszcza pod względem płci i umiejętności językowych. Jednak i w tym przypadku nie stosuje się oficjalnych środków regulujących rekrutację nauczycieli z różnych środowisk.

## 7.2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie różnorodności i włączenia

Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli może ich przygotować do radzenia sobie z rosnącą różnorodnością w szkole i promowania włączającego podejścia do nauczania. Tego rodzaju działania muszą się koncentrować na różnych kompetencjach, umiejętnościach i wiedzy, które umożliwią im

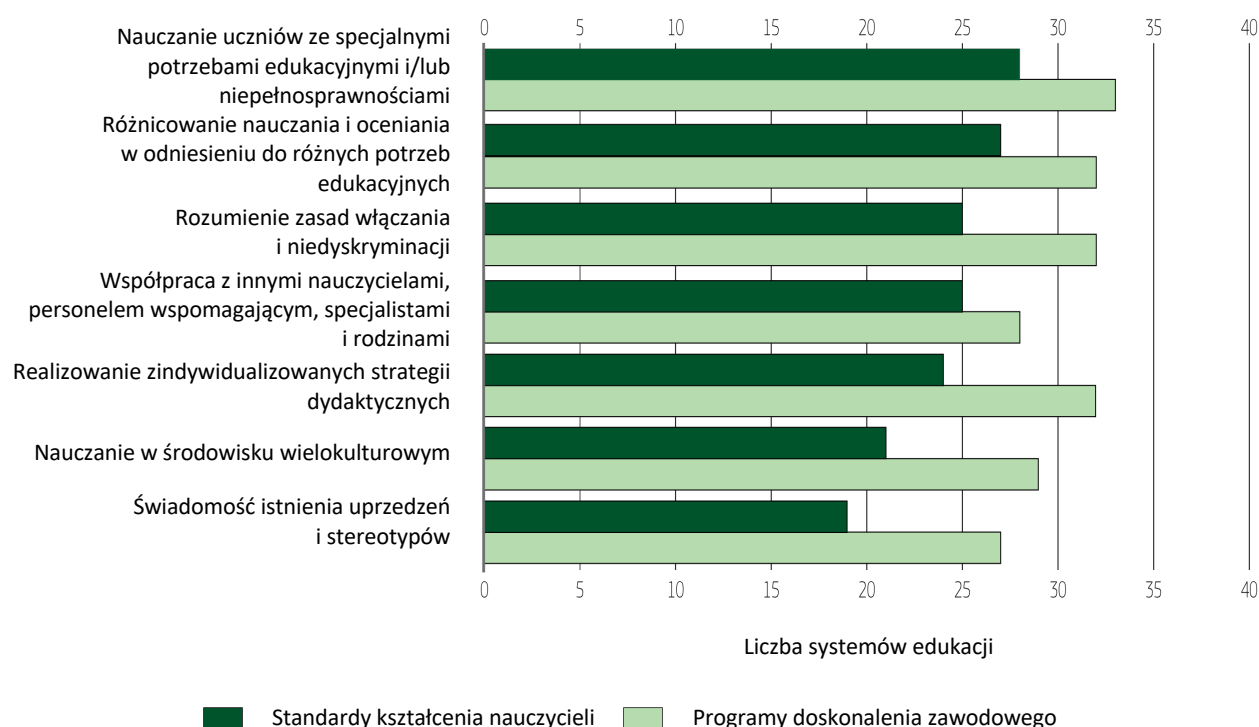
reagowanie na różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów i wspieranie ich w osiągnięciu pełnego potencjału edukacyjnego.

Rysunek 7.2 przedstawia wybrane kompetencje nauczycieli i pokazuje, czy są one uwzględniane poprzez regulacje dotyczące standardów kształcenia nauczycieli lub poprzez programy doskonalenia zawodowego oferowane albo wspierane (np. finansowo) przez centralne władze oświatowe. Z rysunku wynika, że w całej Europie promuje się wszystkie analizowane kompetencje, głównie za pośrednictwem programów doskonalenia zawodowego.

### Objaśnienie

Rysunek pokazuje liczbę systemów edukacji, w których wymienione kompetencje są uwzględnione w standardach kształcenia nauczycieli albo programach doskonalenia zawodowego realizowanych lub wspieranych (m.in. finansowo) przez centralne władze oświatowe (w kolejności malejącej wg kompetencji uwzględnionych w standardach kształcenia nauczycieli). Objasnienia dotyczące poszczególnych krajów znajdują się w *Załączniku* (tabela 7.2A).

**Rysunek 7.2: Kompetencje w zakresie różnorodności i włączenia uwzględnione w standardach kształcenia nauczycieli i/lub programach doskonalenia zawodowego, 2022/2023**





Należy jednak zauważyć, że kompetencje uwzględnione w kształceniu nauczycieli lub w programach doskonalenia zawodowego mogą być fakultatywne. Dane z Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS) z 2018 r. pokazują, że stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli z krajów uczestniczących w badaniu brał udział (w ciągu poprzedzających je 12 miesięcy) w programach doskonalenia zawodowego dotyczących niektórych kompetencji przedstawionych na rysunku, takich jak metody nauczania indywidualnego (47,3%), nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami (45,8%), współpraca nauczycieli z rodzicami lub opiekunami (31,7%) oraz praca w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym (20,0%), (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Badanie ujawniło ponadto, że brak przygotowania do prowadzenia klas integracyjnych, zwłaszcza w szkołach podstawowych, jest dla nauczycieli poważnym problemem (OECD, 2021). Warto zatem przeanalizować powody niedostępności programów szkoleniowych, które mają umożliwić nauczycielom uzyskanie kompetencji potrzebnych do realizowania zadań w obszarze różnorodności i włączania w szkołach.

Spośród analizowanych w opracowaniu kompetencji nauczycieli najczęściej promowaną (zarówno w ramach kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego) jest nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami. W kontekście standardów kształcenia służy ona zasadniczo wyposażaniu przyszłych nauczycieli w wiedzę i umiejętności umożliwiające prowadzenie edukacji włączającej, stosowanie odpowiednich metod dydaktycznych i współpracę ze specjalistami. Z kolei programy doskonalenia zawodowego oferujące kompetencje w obszarze nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są często bardziej szczegółowe, tzn. koncentrują się na konkretnych zagadnieniach, takich jak różne trudności w uczeniu się (np. we Francuskiej Wspólnocie Belgii), orientacja przestrzenna i budowanie indywidualnych umiejętności wśród dzieci z wadami wzroku (np. w Czechach), pomoc pedagogiczno-psychologiczna dla rodzin uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. w Estonii), wczesne wykrywanie, wspieranie i monitorowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (np. w Hiszpanii) oraz wykorzystanie iPadów jako skutecznego narzędzia dla uczniów z trudnościami w uczeniu się (np. w Austrii).

We wrześniu 2017 r. litewskie Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu zatwierdziło nowy opis modelu kształcenia nauczycieli<sup>(309)</sup>. Model ten określa kształcenie jako proces ciągły, rozpoczynający się od studiów wyższych i obejmujący systematyczne oraz ustawiczne działania w zakresie rozwoju zawodowego. Jeśli chodzi o edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wszystkie programy studiów pedagogicznych muszą realizować przedmiot „Różnorodność uczniów z uwzględnieniem osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (edukacja włączająca) i osób uzdolnionych”.

Realizowany w Polsce przez Ośrodek Rozwoju Edukacji projekt dotyczący doskonalenia zawodowego zatytułowany „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie modelu szkolenia i pomocy pedagogiczno-psychologicznej”<sup>(310)</sup> ma na celu stworzenie schematu działań dla nauczycieli i innych pracowników oświaty, który umożliwi im rozpoznawanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz planowanie kompleksowego wsparcia na podstawie diagnozowania indywidualnych potrzeb. Obecnie w całej Polsce (w 16 województwach) prowadzone są szkolenia dla dyrektorów szkół, nauczycieli, przedstawicieli samorządów i kuratorów oświaty dotyczące edukacji włączającej. Docelowo ma w nich wziąć udział 28 tysięcy uczestników. W szkoleniach wykorzystywane są materiały opracowane w ramach tego projektu, który jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Również w Polsce w 2022 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki uruchomiło dwusemestralne, bezpłatne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich uczących w zróżnicowanych klasach<sup>(311)</sup>. Studia te są prowadzone przez pięć uczelni. Absolwenci studiów magisterskich mogą tu zdobyć kompetencje w następujących obszarach: praktyczna realizacja modelu edukacji włączającej jako edukacji wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się; praktyczne zastosowanie przepisów prawa oświatowego w zakresie organizacji i realizacji edukacji włączającej; przygotowanie do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym wykorzystanie podstaw dydaktyki specjalnej w realizacji edukacji włączającej; przeprowadzanie oceny funkcjonalnej ucznia w celu identyfikacji jego umiejętności; planowanie procesu wsparcia oraz przygotowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania (WOPFU); realizacja

<sup>(309)</sup> [www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27](http://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27).

<sup>(310)</sup> [www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-poradni-o-projekcie](http://www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-poradni-o-projekcie).

<sup>(311)</sup> [wse.home.amu.edu.pl/podyplomowe/uczniami\\_o\\_zroznicowanych\\_potrzebach\\_rozwojowych\\_i\\_educacyjnych](http://wse.home.amu.edu.pl/podyplomowe/uczniami_o_zroznicowanych_potrzebach_rozwojowych_i_educacyjnych).

współpracy ze specjalistami, nauczycielami i rodzicami w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej; dostosowywanie metod i sposobów pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym na różnych etapach edukacyjnych (dostosowanie wymagań edukacyjnych, adaptowanie materiałów dydaktycznych, ocenianie wspierające proces uczenia); praca z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i tworzenie warunków do skutecznego uczenia się z zastosowaniem zasad uniwersalnego projektowania oraz stosowanie strategii wychowawczych służących do budowania zespołu klasowego sprzyjającego realizacji edukacji włączającej i integracji grupy uczniów o zróżnicowanych potrzebach oraz możliwościach.

Kolejna dość często występująca kompetencja w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w europejskich systemach oświaty dotyczy możliwości różnicowania nauczania i oceniania w celu zaspokojenia różnych potrzeb edukacyjnych. Oznacza to, że przyszli nauczyciele ucą się dostosowywać swoje działania do celów uczenia się oraz zainteresowań, motywacji, sytuacji i potrzeb różnych uczniów. W niektórych systemach (np. w Niemczech i Chorwacji) kompetencja ta jest powiązana z dostosowaniem nauczania do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W innych przypadkach oznacza to zróżnicowanie nauczania zgodnie z potrzebami edukacyjnymi i wspieranie wszystkich uczniów w trakcie lekcji (patrz przykład kraju poniżej).

Na Węgrzech w rozporządzeniu ministerialnym z 2021 r. <sup>(312)</sup> za efekt kształcenia kończących studia nauczycieli szkół podstawowych uznaje się wiedzę na temat roli uczenia się i środowiska edukacyjnego oraz znajomość możliwości i metod nauczania w edukacji włączającej w pierwszych sześciu klasach szkoły podstawowej. Z kolei przyszli nauczyciele szkół średnich powinni posiadać ugruntowaną wiedzę z zakresu nauk o wychowaniu oraz wiedzę psychologiczną i socjologiczną dotyczącą różnych podejść do cech i rozwoju osobowości ucznia. Szczególnie nauczyciele powinni mieć wiedzę na temat socjalizacji i personalizacji, nauczania indywidualnego, zaburzeń rozwoju osobowości, przyczyn zaburzeń zachowania, różnych metod dydaktycznych i edukacji zdrowotnej. Absolwenci studiów pedagogicznych powinni ponadto umieć rozpoznawać i wspierać uczniów uzdolnionych; uczniów z trudnościami w nauce, w integracji

z grupą i w różnych sytuacjach szkolnych; uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej oraz uczniów, którzy wymagają indywidualnego wsparcia w nauce konkretnych przedmiotów. Nauczyciele powinni być w stanie uczyć tych uczniów razem z innymi uczniami, zapewniając im dostosowane do ich potrzeb wsparcie i nauczanie. Nauczyciele powinni również umieć uwzględnić różnicowanie i indywidualizację w procesie oceniania.

Jeśli chodzi o doskonalenie zawodowe, węgierski katalog akredytowanych kursów dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich zawiera program szkoleniowy dotyczący „oceny kształtującego i indywidualizowanego uczenia się w praktyce”, który obejmuje następujące moduły: (1) ocenianie kształtujące, (2) ocenianie kształtujące w praktyce, (3) spersonalizowane uczenie się, (4) spersonalizowane uczenie się w praktyce oraz (5) ocenianie kształtujące i spersonalizowane uczenie się w klasie <sup>(313)</sup>.

Zróżnicowanie nauczania i oceniania jest ściśle powiązane z kolejną najczęściej upowszechnianą w ramach ich kształcenia kompetencją nauczycieli, a mianowicie z realizacją zindywidualizowanych strategii nauczania. Oprócz wymogu dostosowywania procesów nauczania i uczenia się do różnych umiejętności i potrzeb uczniów (poprzez indywidualne ścieżki uczenia się i rozwoju) programy kształcenia nauczycieli, które uwzględniają tę kompetencję, wymagają również od nich rozpoznawania trudności w uczeniu się oraz ich zgłaszania i współpracy przy ich rozwiązywaniu. Z kolei programy doskonalenia zawodowego, które promują kompetencje związane z realizacją zindywidualizowanych strategii nauczania, w niektórych przypadkach koncentrują się na konkretnych przedmiotach lub obszarach nauczania, takich jak matematyka (np. w Irlandii), czytanie (np. w Austrii) lub sztuka (np. w Słowenii).

W Estonii standardy kwalifikacji zawodowych dla nauczycieli <sup>(314)</sup> obejmują następujące obowiązkowe kompetencje: rozpoznawanie potrzeb uczniów w zakresie wsparcia i indywidualnych potrzeb edukacyjnych (w tym uczniów szczególnie uzdolnionych); współpraca ze specjalistami i innymi nauczycielami w określaniu potrzeb związanych ze wsparciem (na podstawie indywidualnej karty rozwoju ucznia); planowanie i realizowanie aktywności

<sup>(312)</sup> [njt.hu/jogszabaly/2021-63-20-7Q](http://njt.hu/jogszabaly/2021-63-20-7Q) oraz [net.iogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm](http://net.iogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm).

<sup>(313)</sup> [pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?ld=7431](http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?ld=7431).

<sup>(314)</sup> [www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/10824233#standard\\_seotud\\_oppekavad](http://www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/10824233#standard_seotud_oppekavad).

związanych z uczeniem się i rozwojem (znajdowanie odpowiednich metod i form uczenia się, dostosowywanie nauczania i uczenia się do umiejętności uczniów, modyfikowanie materiałów dydaktycznych, stosowanie narzędzi pomocniczych, planowanie i organizowanie indywidualnego nauczania, tworzenie indywidualnych programów nauczania oraz planów wsparcia w zaburzeniach zachowania); współpraca z rodzicami w zakresie wspierania i prowadzenia ucznia; rozpoznawanie różnych zainteresowań, zdolności i potrzeb uczniów (w tym specjalnych potrzeb edukacyjnych, specyfiki kulturowej itp.); realizowanie nauczania dostosowanego do umiejętności; uwzględnianie głównych procesów poznawczych (percepcji, uwagi, pamięci, myślenia, funkcji wykonawczych) w ramach wspierania ucznia; gromadzenie danych dotyczących rozwoju i osiągnięć uczniów w procesie uczenia się; wykorzystywanie technologii cyfrowych w celu lepszego włączania uczniów do procesu dydaktycznego; personalizowanie ścieżek uczenia się za pomocą technologii cyfrowych; dostosowanie nauczania do specyficznych potrzeb ucznia oraz ustalanie celów, efektów uczenia się, w tym międzyprzedmiotowego przy użyciu różnych form i metod służących wspieraniu rozwoju umiejętności uczenia się i kompetencji przedmiotowych ucznia, zgodnie z zasadami edukacji włączającej; analizowanie procesu dydaktycznego oraz elastyczne modyfikowanie działań i środowiska nauki z uwzględnieniem potrzeb ucznia (w zakresie mobilności) oraz zapewnienie potrzebnego wsparcia i analizowanie efektów stosowanych metod wspólnie z innymi specjalistami.

W Finlandii finansowane przez państwo programy doskonalenia zawodowego koncentrują się co roku na innych priorytetowych obszarach. W roku szkolnym 2022/2023 było to „Wzmocnienie wsparcia w uczeniu się i indywidualne ścieżki kształcenia”<sup>(315)</sup>. Wsparcie rozwoju i uczenia się odgrywa kluczową rolę w realizacji równości w edukacji i niedyskryminacji. Dzieci mają prawo do odpowiedniej pomocy w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, w edukacji przedszkolnej, w szkole podstawowej i średniej oraz na konkretnych etapach kształcenia. Wsparcie musi być zaplanowane indywidualnie, długoterminowe, elastyczne i dostosowywalne do potrzeb uczniów, jednocześnie zapewniające wysoką jakość. Kursy doskonalenia zawodowego zapewniają uczestnikom informacje oparte na badaniach oraz znajomość metod i sposobów

działania wspierających rozwój i uczenie się, proponują indywidualne ścieżki kształcenia i wspierają w kwestiach organizacyjnych. W planowaniu i wdrażaniu wsparcia uwzględnia się również grupy specjalne, m.in. uczniów ze środowisk migranckich. Programy doskonalenia zawodowego zachęcają do wdrażania wczesnego wsparcia oraz prewencyjnych metod we wszystkich sytuacjach edukacyjnych, dydaktycznych i szkoleniowych.

Liczba systemów edukacji, w których kształcenie nauczycieli obejmuje zagadnienia dotyczące zindywidualizowanych strategii nauczania, jest taka sama jak liczba systemów, w których realizowane są programy szkoleniowe dotyczące zasad włączania i niedyskryminacji. Krajowe standardy kształcenia nauczycieli mają na ogół na celu pogłębianie wiedzy nauczycieli na temat różnych koncepcji i modeli edukacji włączającej oraz zaangażowanie ich w działania na rzecz równości, a także poszanowania i akceptowania różnorodności, w tym wszelkich różnic wynikających z wieku, pochodzenia etnicznego, niepełnosprawności, płci, orientacji seksualnej, religii, sytuacji społeczno-ekonomicznej itp. Z kolei programy doskonalenia zawodowego w tym obszarze uwzględniają bardziej szczegółowe kwestie, takie jak poruszanie podczas lekcji zagadnień związanych z płcią i orientacją seksualną (np. we Francuskiej Wspólnocie Belgii), przemocą (np. w Czechach), włączaniem społecznym i dobrostanem (np. w Irlandii) oraz rasizmem antyromskim (np. na Słowacji). Szkolenia dotyczą też wykorzystania narzędzi cyfrowych do promowania włączania (np. w Hiszpanii) oraz upowszechniania różne formy włączania uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji do życia szkolnego (np. na Węgrzech).

We Francji standardy kształcenia kadr pedagogicznych<sup>(316)</sup> wskazują na powszechną kulturę wartości demokratycznych („Umiejętność przekazywania i dzielenia się zasadami życia demokratycznego, a także wartościami Republiki: wolnością, równością, braterstwem, sekularyzmem i odrzuceniem wszelkich form dyskryminacji”). Ponadto dekret z 25 listopada 2020 r. w sprawie kształcenia nauczycieli<sup>(317)</sup> promuje rozwój powszechnej kultury edukacji włączającej. Ma to na celu budowanie wiedzy nauczycieli na temat głównych koncepcji edukacji włączającej oraz wspieranie ich umiejętności obserwowania, analizowania, opracowywania i współpracy przy konstruowaniu odpowiedzi

<sup>(315)</sup> [www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022](http://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022).

<sup>(316)</sup> [www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753](http://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753).

<sup>(317)</sup> [www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo2/MENE2032812A.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo2/MENE2032812A.htm).

pedagogiczno-dydaktycznych na konkretne potrzeby edukacyjne. Zalecenia uwzględniają również wspieranie nauczycieli w zwracaniu uwagi na różnorodność uczniów i ich specyficznych potrzeb oraz zachęcanie ich do współtworzenia (cyfrowych) narzędzi i zasobów promujących nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W Macedonii Północnej program doskonalenia zawodowego nauczycieli na rok 2022<sup>(318)</sup> obejmuje m.in. następujące zagadnienia: wielokulturowość w szkołach jedno- i wielojęzycznych; przełamywanie barier – budowanie włączającej kultury szkoły; wrażliwość na kwestie dotyczące płci w szkole, w tym równouprawnienie; włączanie i metody nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub z niepełnosprawnościami; współpraca rodziny i szkoły w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, cyberprzemocy itp. oraz edukacja włączająca w praktyce.

W kontekście standardów kształcenia nauczycieli umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, personelem wspomagającym, specjalistami i rodzinami występuje równie często co dwa poprzednie aspekty różnorodności i włączania; nieco rzadziej realizowana jest w doskonaleniu zawodowym. Programy kształcenia nauczycieli rozwijające tę kompetencję mają na celu kształtowanie umiejętności komunikowania się nauczyciela z rodzicami i opiekunami z różnych środowisk oraz pracy z innymi członkami zespołów pedagogicznych, jak również inicjowania i utrzymywania współpracy ze specjalistami i instytucjami zewnętrznymi. Programy doskonalenia zawodowego związane z tym obszarem kompetencji koncentrują się w niektórych przypadkach na współpracy nauczycieli z pozostałą kadrą pedagogiczną, w tym z asystentami nauczycieli (np. w Czechach) lub z konkretnymi interesariuszami zewnętrznymi, takimi jak lokalne kościoły (np. na Węgrzech) oraz pracodawcami i partnerami społecznymi (np. w Macedonii Północnej).

W Hiszpanii w rozporządzeniu określającym wymagania dotyczące zawodu nauczyciela szkół podstawowych<sup>(319)</sup> wśród kompetencji, które muszą nabyć wszyscy kandydaci na nauczycieli, wymienia się umiejętność planowania oraz oceniania procesów nauczania i uczenia się, zarówno indywidualnie, jak i we współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami w szkole.

W przypadku modułu „Społeczeństwo, rodzina i szkoła” jedną z wymaganych kompetencji jest powiązanie edukacji ze środowiskiem lokalnym oraz współpraca z rodziną i społecznością. Jednocześnie podczas stażu w szkole jedną z pożądaných kompetencji jest znajomość metod współpracy z różnymi grupami społeczności szkolnej i środowiskiem lokalnym.

W rozporządzeniu wyznaczającym wymagania dotyczące zawodu nauczyciela szkół średnich przygotowujących do egzaminu dojrzałości i szkół zawodowych oraz nauczycieli języków obcych<sup>(320)</sup> stwierdza się, że wszyscy kandydaci na nauczycieli muszą nabyć umiejętność planowania, prowadzenia i oceniania procesów nauczania i uczenia się. Mają oni również realizować procesy edukacyjne, które ułatwiają nabywanie kompetencji w ramach konkretnych przedmiotów z uwzględnieniem poziomu umiejętności uczniów oraz kierunku ich kształcenia, zarówno indywidualnie, jak i we współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami w szkole. Muszą także umieć analizować organizację i funkcjonowanie szkoły w celu koordynowania poradnictwa indywidualnego, edukacyjnego i zawodowego uczniów we współpracy z członkami społeczności szkolnej.

Institut Edukacji na Malcie oferuje wszystkim nauczycielom program doskonalenia zawodowego<sup>(321)</sup>. Szkolenia rozwijające umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, z personelem wspomagającym, rodzinami i innymi osobami zaangażowanymi w edukację zapewniane są w ramach następujących kursów:

- współpraca i tworzenie sieci kontaktów;
- kierowanie zespołem pedagogicznym – współpraca z nauczycielem wspomagającym, asystentem nauczyciela, koordynatorem ds. włączania i kadrą kierowniczą;
- uczenie się oparte na współpracy – tworzenie społeczności praktyków;
- umiejętności komunikacyjne kadry kierowniczej wyższego szczebla i nauczycieli;
- rozwój społeczności i współpracy pracowników oświaty;
- zaangażowanie rodziców;
- wspieranie rodziców uczniów z zaburzeniami zachowania.

Kolejne pod względem częstotliwości występowania są programy kształcenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli, które skupiają się na nauczaniu w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych. Związane z tym obszarem programy doskonalenia

<sup>(318)</sup> [mon.gov.mk/stored/document/Programa%20mk\\_1.pdf](http://mon.gov.mk/stored/document/Programa%20mk_1.pdf).

<sup>(319)</sup> [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449).

<sup>(320)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450).

<sup>(321)</sup> [instituteforeducation.gov.mt/en/Pages/Courses/COPE%20Sessions/Professional-Learning-Areas.aspx#8](http://instituteforeducation.gov.mt/en/Pages/Courses/COPE%20Sessions/Professional-Learning-Areas.aspx#8).



zawodowego prowadzone są w ponad połowie systemów edukacji i w nieco ponad połowie są one uwzględnione również w krajowych standardach kształcenia nauczycieli. Standardy te obejmują cele edukacyjne takie jak umiejętność nauczania w wielojęzycznej klasie, działania na terenie szkoły w kontekście wielokulturowości oraz promowanie włączania uczniów z różnych środowisk społeczno-kulturowych. Szczegółowe tematy poruszane w opracowanych na szczeblu krajowym programach doskonalenia zawodowego obejmują: nauczanie języka wykładowego (np. we Francuskiej Wspólnocie Belgii) oraz nauczanie z perspektywy drugiego języka (np. w Szwecji); praca z nowo przybyłymi uczniami (np. we Francji), w tym zwłaszcza z uczniami z Ukrainy (np. w Czechach i Irlandii); uczniami z mniejszości narodowych (np. w Chorwacji); nauczanie i uczenie się wielojęzyczne (np. w Austrii) oraz edukację wielokulturową i globalną (np. w Estonii).

W Szwajcarii przepisy krajowe dotyczące kształcenia nauczycieli <sup>(322)</sup> wymagają, aby przyszli nauczyciele potrafili rozpoznawać możliwości, zagrożenia i warunki sukcesu edukacji włączającej, a także rozpoznawać i definiować wyzwania w procesie rozwoju oraz specjalne potrzeby uczniów. Nauczyciele powinni również umieć analizować różnice społeczno-kulturowe i ich oddziaływanie w obszarze edukacji. Powinni mieć praktyczną wiedzę na temat zagadnień związanych z pojawianiem się nierówności społecznych w systemie edukacji, teorii klasowych i środowiskowych, dyskryminacji instytucjonalnej, konstrukcji i rekonstrukcji rasizmu, seksizmu, ksenofobii, homofobii oraz na temat praw fundamentalnych i praw człowieka.

Portugalskie Stowarzyszenie Nauczycieli na rzecz Edukacji Międzykulturowej (APEDI) <sup>(323)</sup> prowadzi serię szkoleń doskonalenia zawodowego związanych z międzykulturowością w szkole skierowanych do kadry pedagogicznej. Obejmują one kursy zapewniające umiejętność nauczania uczniów posługujących się innym językiem ojczystym w kontekście różnorodności kulturowej, akceptację różnorodności i funkcjonowanie w różnorodnym środowisku oraz prowadzenie zajęć międzykulturowych i wielojęzycznych. Celem tych szkoleń jest rozwój praktyk edukacyjnych promujących takie wartości jak pokój, akceptacja i szacunek oraz podkreślających znaczenie społeczności szkolnej w budowaniu międzykulturowego świata.

Spośród omawianych w niniejszym opracowaniu kompetencji najrzadziej występującą w kształceniu lub doskonaleniu zawodowym nauczycieli jest świadomość istnienia uprzedzeń i stereotypów. Niemniej na szczeblu krajowym programy doskonalenia zawodowego dotyczące tego obszaru są oferowane w ponad połowie europejskich systemów edukacji. Pod względem treści standardy kształcenia nauczycieli obejmują różnorodne aspekty, takie jak znajomość podstawowych wartości, wolność słowa i wyznania, poszanowanie mniejszości (etnicznych) oraz równouprawnienie płci. Podobnie rzecz się ma z programami doskonalenia zawodowego, które poruszają różnorodne tematy dotyczące przede wszystkim stereotypów oraz uprzedzeń związanych z płcią i orientacją seksualną (np. w Czechach, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Włoszech, Portugalii i Szwecji; patrz przykład kraju poniżej).

W Szwecji cele dotyczące kształcenia nauczycieli zawarte w rozporządzeniu o szkolnictwie wyższym <sup>(324)</sup> stanowią między innymi, że nauczyciele powinni posiadać umiejętność przekazywania i wpajania uczniom podstawowych wartości edukacyjnych, w tym tych dotyczących praw człowieka i podstawowych wartości demokratycznych. Powinni też zapobiegać dyskryminacji i innym formom przemocy wobec dzieci oraz ograniczać je, a także przekazywać i zaszczepiać poglądy dotyczące równouprawnienia płci i równych praw w procesach edukacyjnych.

Program doskonalenia zawodowego „Dziewczyny – chłopaki: przełamujmy stereotypy dotyczące płci w szkole!” <sup>(325)</sup> prowadzony we Francuskiej Wspólnocie Belgii ma na celu umożliwienie nauczycielom dekonstruowania stereotypów i wyobrażeń związanych z płcią oraz orientacją seksualną poprzez rozpoznawanie i analizę dyskryminujących treści przekazywanych w literaturze, podręcznikach, mediach, wśród samych uczniów itp. Obejmuje to również świadomość nierówności między dziewczętami a chłopcami oraz między osobami heteroseksualnymi a homoseksualnymi, cisplciowymi i transplciowymi w szkole i w społeczeństwie. Program dotyczy ponadto korzystania z narzędzi tworzonych z uwzględnieniem pytań zadawanych przez dzieci i młodzież dotyczących różnorodności, równości i różnic oraz promowania postaw niedyskryminacyjnych.

<sup>(322)</sup> Krajowe rozporządzenia w sprawie uznawaniu dyplomów nauczycieli na poziomie szkół podstawowych oraz średnich I i II stopnia ([edudoc.ch/record/202452/files/Regl\\_Lehrdiplome\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplome_d.pdf)) oraz plan kierunku kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, Uniwersytet Studiów Nauczycielskich w Bernie ([gmp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=1946](http://gmp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=1946)).

<sup>(323)</sup> [apedi.pt](http://apedi.pt).

<sup>(324)</sup> [www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA\\_PrimEdu](http://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimEdu).

<sup>(325)</sup> [www.csem.be/eduquer-aux-medias/formations/filles-garcons-brisons-les-stereotypes-de-genre-lecole](http://www.csem.be/eduquer-aux-medias/formations/filles-garcons-brisons-les-stereotypes-de-genre-lecole).



### 7.3. Personel wspomagający w szkołach

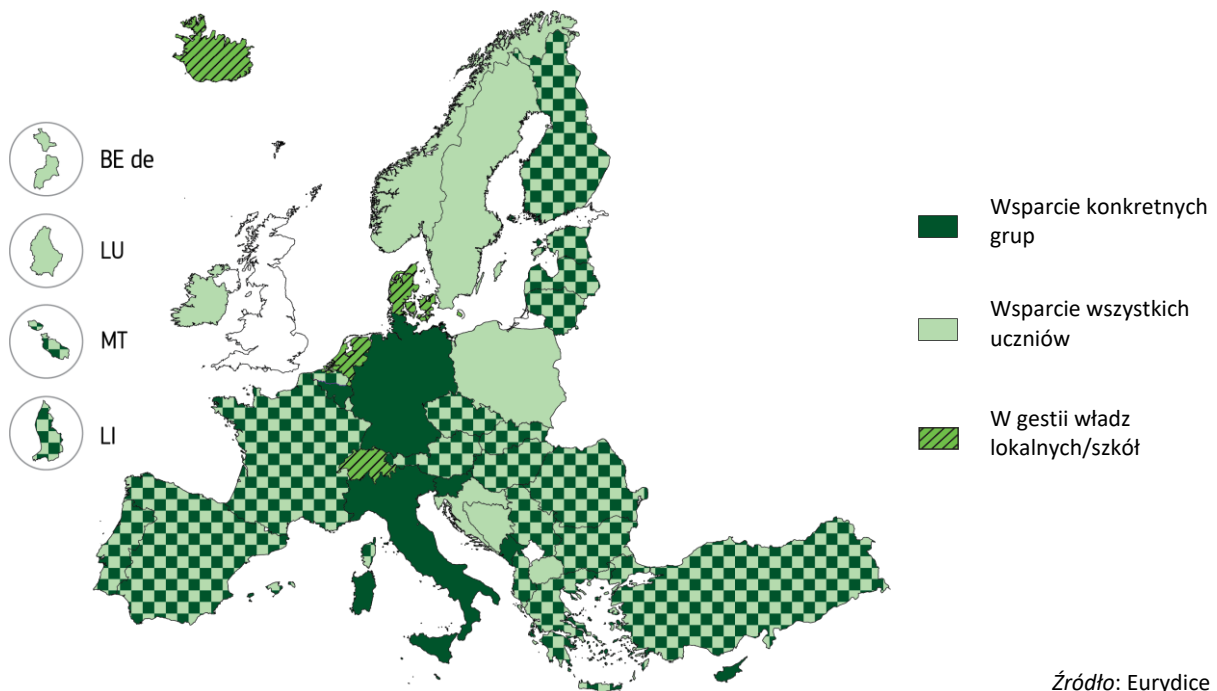
Aby jeszcze lepiej odpowiadać na potrzeby uczniów i promować włączanie w szkołach, nauczyciele mogą otrzymać dodatkowe wsparcie ze strony personelu wspomagającego, specjalistów, takich jak psycholodzy, logopedzi, osoby zajmujące się określonymi potrzebami edukacyjnymi, pracownicy socjalni itp., a także asystenci nauczycieli. Władze oświatowe mogą realizować politykę, która wymaga lub zaleca zatrudnianie tych osób w szkołach, aby pomagać uczniom w uczeniu się lub udzielać im konkretnego wsparcia. Polityka ta może również obejmować środki finansowe umożliwiające szkołom zatrudnienie różnych specjalistów.

Na rysunku 7.3 przedstawiono europejskie systemy edukacji, w których realizowana jest polityka lub działania na najwyższym szczeblu związane z personelem wspomagającym edukację w szkołach oraz to, czy osoby te są wyznaczone do

pracy z konkretnymi grupami uczniów wymagających dodatkowego wsparcia, czy też mają wspierać wszystkich uczniów potrzebujących pomocy. Należy zauważyć, że w większości systemów edukacji szkoły i nauczyciele współpracują również ze specjalistycznymi ośrodkami, które mogą udzielać porad i wsparcia w zakresie rozwoju edukacyjnego, poznawczego, językowego, sensorycznego, psychomotorycznego, emocjonalnego i społecznego uczniów (patrz Rozdział 6). W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się jednak na polityce lub działaniach na najwyższym szczeblu, które dotyczą pracowników wspomagających zatrudnionych w szkołach, mogących zapewnić bezpośrednią pomoc zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Dane pokazują, że polityka lub środki na najwyższym szczeblu dotyczące personelu wspomagającego w szkołach występują niemal we wszystkich systemach i tylko w niewielu nie podlegają one żadnym przepisom lub pozostają w gestii władz lokalnych lub szkół.

Rysunek 7.3: Główne zadania personelu wspomagającego zatrudnionego w szkołach, 2022/2023



Źródło: Eurydice

W około dwóch trzecich systemów edukacji obowiązuje krajowa polityka i środki zapewniające dostępność w szkołach personelu wspomagającego, który oferuje dodatkowe ukierunkowane wsparcie. W większości tych przypadków skierowane jest ono przede wszystkim do

uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (patrz przykład kraju poniżej). Kolejnym głównym zadaniem personelu wspomagającego jest pomaganie uczniom, którzy nie znają jeszcze w pełni języka wykładowego.

W niektórych systemach, np. w Czechach <sup>(326)</sup>, na Łotwie <sup>(327)</sup> i w Austrii <sup>(328)</sup>, szczególny nacisk kładzie się na personel wspomagający, który zajmuje się językowymi i innymi potrzebami uczniów z Ukrainy. Z kolei na Łotwie <sup>(329)</sup> i w Słowenii <sup>(330)</sup> stosowane są zasady regulujące dostępność romskich asystentów nauczycieli w szkołach z licznymi grupami uczniów romskich.

W Czechach na podstawie zaleceń ośrodka pomocy pedagogiczno-psychologicznej można zatrudnić asystenta nauczyciela, który pracuje podczas lekcji z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawnościami lub zaburzeniami uczenia się bądź zachowania i który wspiera również nowo przybyłych uczniów <sup>(331)</sup>. Praca asystenta jest elementem wsparcia mającego na celu włączenie tych uczniów w proces edukacyjny, zarówno w trakcie lekcji, jak i poza nimi. Asystent współpracuje także z pozostałymi uczniami w klasie, postępując zgodnie z poleceniami nauczyciela. Istnieje przy tym możliwość zatrudnienia tłumacza czeskiego języka migowego oraz prowadzenia przekładu wypowiedzi na tekst dla uczniów niesłyszących.

W kilku systemach edukacji, np. w Czechach <sup>(332)</sup>, Hiszpanii <sup>(333)</sup>, na Węgrzech <sup>(334)</sup>, Malcie <sup>(335)</sup>, w Finlandii <sup>(336)</sup>, Albanii <sup>(337)</sup>, Liechtensteinie <sup>(338)</sup> i Turcji <sup>(339)</sup> wymaga się, aby w szkołach dostępny był personel wspomagający m.in. dla uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, osób zagrożonych dyskryminacją (np. ze względu na sytuację społeczno-ekonomiczną) lub osób mieszkających na defaworyzowanych obszarach geograficznych.

W większości systemów edukacji, w których centralna polityka i środki przewidują dostępność w szkołach personelu wspomagającego, osoby te mogą pracować ze wszystkimi uczniami wymagającymi dodatkowego wsparcia. Na ogół władze oświatowe zapewniają odpowiednie fundusze, a w gestii szkół pozostaje zgłoszenie potrzeby zatrudnienia pracowników

wspomagających lub zorganizowanie ich pracy. W niektórych systemach należących do tej kategorii, np. w Polsce <sup>(340)</sup>, szkoły mają prawny obowiązek zatrudniania personelu wspomagającego, który pracuje nie tylko ze wszystkimi potrzebującymi pomocy uczniami, lecz także z nauczycielami przedmiotów. Do zadań tych osób należy również współpraca z rodzicami.

Personel wspomagający, którego zadaniem jest wsparcie wszystkich uczniów oferuje m.in. terapię logopedyczną, pomoc pedagogiczno-psychologiczną, wsparcie socjalne itp. W niektórych systemach przewiduje się również dostępność innych specjalistów i pracowników. Na przykład na Łotwie <sup>(341)</sup> kładzie się nacisk na zaangażowanie personelu wspomagającego w każdej placówce oświatowej. Wsparcie przeznaczone jest dla uczniów potrzebujących go z różnych powodów, jednak w praktyce jest ono kierowane głównie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz do uczniów z rodzin zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym. Na Malcie, oprócz osób pomagających uczniom ze słabszymi wynikami, Departament Edukacji w ministerstwie odpowiedzialnym za oświatę zatrudnia dojeżdżających nauczycieli czytania, pisania i matematyki, których zadaniem jest współpraca z nauczycielami konkretnych przedmiotów w celu zapewnienia opanowania podstawowych kompetencji wszystkim uczniom.

W Chorwacji definicja działań zewnętrznych specjalistów pochodzi z ustawy o szkolnictwie podstawowym i średnim <sup>(342)</sup>, w której stwierdza się, że specjaliści ci wykonują bezpośrednią pracę dydaktyczną z uczniami, a także zadania związane z rozwojem zawodowym i koordynacją działań. Ich obowiązki wiążą się ze wspieraniem uczniów, ich rodzin i nauczycieli, z budowaniem w uczniach poczucia własnej wartości, z ich dobrostanem oraz uczeniu ich umiejętności życiowych (np. krytycznego myślenia i kontroli nad emocjami), które mogą pomóc im skuteczniej radzić sobie z trudnymi sytuacjami, zarówno obecnie, jak i w późniejszym życiu. Liczne programy profilaktyczne włączane są do rocznego planu i programu pracy szkoły w ramach

<sup>(326)</sup> [www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteniu-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022](http://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteniu-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022).

<sup>(327)</sup> [www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/ukraini-nak-paliga-latvijas-skolas--strada-gan-par-ukrainu-valodas-skolotajiem-gan-pedagoga-paligiem.a454994](http://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/ukraini-nak-paliga-latvijas-skolas--strada-gan-par-ukrainu-valodas-skolotajiem-gan-pedagoga-paligiem.a454994).

<sup>(328)</sup> [www.integrationsfonds.at/buddy-programm](http://www.integrationsfonds.at/buddy-programm).

<sup>(329)</sup> [www.km.gov.lv/lv/diskute-par-romu-skolotaju-paligu-darbibas-prakses-attistibu-izglitibas-iestades?utm](http://www.km.gov.lv/lv/diskute-par-romu-skolotaju-paligu-darbibas-prakses-attistibu-izglitibas-iestades?utm).

<sup>(330)</sup> [pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973](http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973).

<sup>(331)</sup> [www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteniu-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022](http://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteniu-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022).

<sup>(332)</sup> [www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/nastroiu-priklady.pdf](http://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/nastroiu-priklady.pdf).

<sup>(333)</sup> [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a71](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a71).

<sup>(334)</sup> [nit.hu/jogszabaly/2013-326-20-22](http://nit.hu/jogszabaly/2013-326-20-22).

<sup>(335)</sup> [eduserVICES.gov.mt/en/education-psycho-social-services](http://eduserVICES.gov.mt/en/education-psycho-social-services).

<sup>(336)</sup> [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P6](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P6).

<sup>(337)</sup> [www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategija-per-Arsimin-20212026.pdf&ved=2ahUKEwj\\_iPTXwtP\\_AhVRR\\_EDHfbvDloQFnoECBIQAQ&usq=AOvVaw3nnHonDwdz\\_FrSn9qWOFsO](http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategija-per-Arsimin-20212026.pdf&ved=2ahUKEwj_iPTXwtP_AhVRR_EDHfbvDloQFnoECBIQAQ&usq=AOvVaw3nnHonDwdz_FrSn9qWOFsO).

<sup>(338)</sup> [www.gesetze.li/konso/pdf/2004154000?version=12](http://www.gesetze.li/konso/pdf/2004154000?version=12).

<sup>(339)</sup> [orgm.meb.gov.tr/www/2020-2021programi/icerik/1413](http://orgm.meb.gov.tr/www/2020-2021programi/icerik/1413).

<sup>(340)</sup> [isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762](http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762).

<sup>(341)</sup> [likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam](http://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam).

<sup>(342)</sup> [bit.ly/3YwiEC0](http://bit.ly/3YwiEC0).

warsztatów, wykładów, wizyt itp. Liderami tych programów i działań są na ogół specjaliści zewnątrzni, którzy odgrywają tym samym ważną rolę w zapobieganiu przemocy i wszelkim innym formom trudnych zachowań. Przede wszystkim dążą oni do stworzenia wspierającego i motywującego środowiska dla uczniów, zapewniając pomoc im i ich rodzinom w sytuacjach kryzysowych.

Metody stosowane przez specjalistów zewnętrznych w celu ochrony uczniów, a także inne podejmowane działania, są jasno określone przez odpowiednie przepisy <sup>(343)</sup>. Ponadto rozporządzenie w sprawie asystentów nauczycieli i specjalistów pośredniczących w komunikacji <sup>(344)</sup> określa metody włączania, metody i treści kształcenia, realizację zadań asystentów nauczycieli i specjalistów pośredniczących w komunikacji w szkołach i innych instytucjach publicznych prowadzących działalność edukacyjną, a także warunki, które osoby te muszą spełniać. Zalecenia obejmują również procedurę korzystania z prawa uczniów z problemami rozwojowymi do wsparcia asystentów nauczycieli i specjalistów pośredniczących w komunikacji.

Pomimo stosowania polityki i środków na najwyższym szczeblu, można zauważyć, że w całej Europie niewystarczający poziom finansowania powoduje braki personelu wspomagającego w szkołach. Z tego powodu rodziny dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szukają szkół specjalnych, ponieważ szkoły ogólnodostępne w wielu przypadkach nie są w stanie zapewnić tym uczniom odpowiedniego wsparcia, jako że nie zatrudniają wykwalifikowanego personelu wspomagającego pracującego razem z nauczycielami. Zatrudnienie takiego personelu wymagałoby zatem odpowiedniego finansowania ze środków publicznych (ETUCE-CSEE, 2021).

## 7.4. Podsumowanie

Dobrze przygotowana i zróżnicowana kadra pedagogiczna jest ważnym elementem realizacji polityki promującej różnorodność i włączanie w szkołach. Jednakże w całej Europie tylko w ośmiu systemach edukacji wdrażana jest polityka lub środki na najwyższym szczeblu sprzyjające zatrudnianiu w szkołach nauczycieli z różnych środowisk. W systemach, w których tego rodzaju działania są obecne, promuje się rekrutację nauczycieli niepełnosprawnych lub ze środowisk migranckich.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli może ich również przygotowywać do pracy w coraz bardziej zróżnicowanym środowisku uczniowskim i tym samym pomagać w stosowaniu włączających metod nauczania. Standardy kształcenia nauczycieli i programy doskonalenia zawodowego wspierane (np. finansowo) przez centralne władze oświatowe, obejmują różne działania i umiejętności. Najczęściej dotyczy to kompetencji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, różnicowania i indywidualizowania procesu dydaktycznego i oceniania oraz znajomości zasad włączania i niedyskryminacji. Nieco rzadziej realizowane są programy kształcenia i doskonalenia zawodowego, które oferują umiejętność współpracy nauczyciela z innymi nauczycielami, specjalistami i rodzinami. Programy te obejmują również nauczanie w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych oraz wiedzy na temat uprzedzeń i stereotypów.

Dane z badania TALIS z 2018 r. pokazują, że stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli w całej Europie uczestniczył w doskonaleniu zawodowym dotyczącym niektórych z wyżej wymienionych obszarów w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Ponadto nauczyciele wyrazili zaniepokojenie brakiem przygotowania do prowadzenia włączających lekcji, szczególnie w szkołach podstawowych. Wskazuje to na potencjalną potrzebę przeanalizowania barier w dostępności odpowiednich programów doskonalenia zawodowego potrzebnych do wyposażenia nauczycieli w kompetencje niezbędne do promowania różnorodności i włączania w szkołach.

W rozdziale omówiono także politykę lub środki na najwyższym szczeblu dotyczące personelu wspomagającego, którego celem jest wspieranie nauczycieli przedmiotów w reagowaniu na zróżnicowane potrzeby uczniów i wsparcie włączania w szkołach. W większości systemów edukacji w Europie wymaga się lub zaleca, aby w szkołach byli dostępni różni specjaliści (np. psycholodzy, logopedzi, specjaliści ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych i pracownicy socjalni) lub asystenci nauczycieli. W niektórych systemach szkoły otrzymują odpowiednie fundusze umożliwiające im zatrudnianie personelu wspomagającego.

<sup>(343)</sup> [bit.ly/3FE1tGa](https://bit.ly/3FE1tGa), [bit.ly/3GqIjFm](https://bit.ly/3GqIjFm), [bit.ly/3YCMWTC](https://bit.ly/3YCMWTC), [bit.ly/3YxsCTL](https://bit.ly/3YxsCTL) oraz [bit.ly/415Dt7m](https://bit.ly/415Dt7m).

<sup>(344)</sup> [bit.ly/3hAsuSK](https://bit.ly/3hAsuSK).

W około dwóch trzecich systemów realizowana jest polityka i rozwiązania promujące zaangażowanie personelu wspomagającego w szkołach, którego zadaniem jest dodatkowe wsparcie, głównie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniów nieznających w pełni języka wykładowego (w tym uczniów z Ukrainy) oraz uczniów romskich.

W większości systemów regulacje wymagają również, aby personel wspomagający w szkołach pracował ze wszystkimi uczniami, którzy wymagają dodatkowego wsparcia. Jednak, aby szkoły mogły zatrudniać taki personel, niezbędne jest zapewnienie im odpowiedniego finansowania ze środków publicznych.

## Bibliografia

- Alves, I., Campos Pinto, P. i Pinto, T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges'. *Prospects*, Vol. 49, s. 281–296.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. i Stefitz, E., 2020. 'Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria'. *International Journal of Psychology*, Vol. 55, s. 723–731.
- Blaskó, Z., da Costa, P. i Schnepf, S.V., 2022. 'Learning losses and educational inequalities in Europe: mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis'. *Journal of European Social Policy*, Vol. 32, s. 361–375.
- Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: Position paper* (<https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>), [dostęp: 21 marca 2023 r.].
- Crenshaw, K.W., 1989. 'Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics'. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, s. 139–167.
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), 2014. *Organisation of provision to support inclusive education – Summary report*. Odense ([www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf)), [dostęp: 28 marca 2023 r.].
- EASNIE, 2016. *Financing of inclusive education: Background information report*. Odense ([www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf)), [dostęp: 28 marca 2023 r.].
- EASNIE, 2022. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report* (Lenárt, A., Lecheval, A. and Watkins, A. (eds.)). Odense ([www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report)), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- ETUCE-CSEE (European Trade Union Committee for Education), 2021. *Embracing Diversity in Education* ([www.csee-etuice.org/images/RP\\_Inclusion-compressed.pdf](http://www.csee-etuice.org/images/RP_Inclusion-compressed.pdf)), [dostęp: 13 lipca 2023 r.].
- European Commission, 2006. *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament – Efficiency and equity in European education and training systems* (COM(2006) 481 final) ([eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF)), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission, 2018. *Elements of a Policy Framework: ET2020 working group on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education 2016–2018* ([www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/elements\\_of\\_a\\_policy\\_framework.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf)), [dostęp: 14 września 2022 r.].
- European Commission, 2020. *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/3774>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission, 2022a. *A study on smart, effective, and inclusive investment in education infrastructure: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/08649>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission, 2022b. *Education and training monitor 2022: Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission, 2023. *Working group on schools (2021–25) 'pathways to school success': Blended learning for inclusion: Exploring challenges and enabling factors; Key messages and illustrative examples*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14836>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022a. *Pathways to School Success: Commission staff working document, accompanying the document proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/874295>), [dostęp: 7 lipca 2023 r.].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022b. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Commission staff working document accompanying the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/237368>), [dostęp: 7 lipca 2023 r.].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022c. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>), [dostęp: 7 lipca 2023 r.].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Melstveit Roseme, M., Donlevy, V., Driel, B. i in, 2023. *Tackling different forms of discrimination in and through education and training*. Working group on equality and values in education and training (2021–2025). Issue paper. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/798464>), [dostęp: 4 września 2023 r.].



- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Koehler, C., Psacharopoulos, G. i Graaf, L., 2022. *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: Analytical report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/929570>), [dostęp: 7 lipca 2023 r.].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T. i in., 2021. *Enhancing learning through digital tools and practices: How digital technology in compulsory education can help promote inclusion: Final report. October 2021*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>), [dostęp: 24 marca 2023 r.].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2022a. *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2022b. *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056>), [dostęp: 8 września 2023 r.].
- Fórray, K. i Óhidy, A., 2019. 'The situation of Roma women in Europe: increasing success in education – changing roles in family and society', *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), 2014. *Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States – Roma survey – Data in focus* ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender_en.pdf)), [dostęp: 21 marca 2021 r.].
- Gasinska, K., 2015. *Homophobic bullying in Lithuanian schools: Survey results and recommendations* ([www.lgl.lt/en/files/Patyciu-leidiny-anglu-internet-naujas1.pdf](http://www.lgl.lt/en/files/Patyciu-leidiny-anglu-internet-naujas1.pdf)), [dostęp: 21 marca 2023 r.].
- Gorard, S., 2020. 'Overcoming equity-related challenges for the education and training systems of Europe'. *Education Sciences*, Vol. 10, s. 305.
- He, J. i Fisher, J., 2020. 'Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students'. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 66.
- High-Level Group on Non-discrimination, Equality and Diversity, 2018. *Guidelines on improving the collection and use of equality data* ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/ec-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ec-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf)), [dostęp: 21 marca 2023 r.].
- IGLYO (the International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation), 2021. *LGBTQI+ Inclusive education study* ([https://assets-global.website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695\\_D20-Inclusive-Education-Study.pdf](https://assets-global.website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695_D20-Inclusive-Education-Study.pdf)), [dostęp: 21 marca 2023 r.].
- MDG (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft), 2022. *OECD-Wirksamkeitsanalyse des Schulsystems: Hintergrundbericht der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens [OECD analysis of the effectiveness of the school system: Background report of the German-speaking Community of Belgium]*. Ministry of the German-speaking Community of Belgium ([https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062\\_read-66108](https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062_read-66108)), [dostęp: 3 lutego 2023 r.].
- Mezzanotte, C., 2020. 'Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)'. *OECD Education Working Papers*, No. 238 (<https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en>), [dostęp: 21 marca 2023 r.].
- Musilová, M., 2021. *The right to education of Roma girls in the Slovak Republic: Does the 'practical woman' educational program violate the right to education of Roma girls in the Slovak Republic as it is protected by international human rights law?* Central European University ([www.etd.ceu.edu/2021/musilova\\_magdalena.pdf](http://www.etd.ceu.edu/2021/musilova_magdalena.pdf)), [dostęp: 21 marca 2021 r.].
- Nurse, L. i Melhuish, E., 2021. 'Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective'. *Contemporary Social Science*, Vol. 16, s. 417–431.
- OECD, 2019. 'Have students' feelings of belonging at school waned over time?', *Pisa in Focus*, No. 100. Paris: OECD Publishing ([www.oecd.org/pisa/PISA\\_in\\_Focus\\_100.pdf](http://www.oecd.org/pisa/PISA_in_Focus_100.pdf)), [dostęp: 21 marca 2023 r.].
- OECD, 2021. 'Supporting students with special needs: a policy priority for primary education', *Teaching in Focus*, No. 40. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>), [dostęp: 13 lipca 2023 r.].
- OECD, 2023. *Equity and Inclusion in Education: Finding strength through diversity*. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>), [dostęp: 13 lipca 2023 r.].
- Rouse, M., 2008. 'Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?'. *Education in the North*, Vol. 16, No. 1, s. 6–13.
- Rundel, C. i Salemink, K., 2021. 'Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: a geographical lottery?'. *Education Sciences*, Vol. 11, s. 181.
- Soriano, V., Watkins, A. i Ebersold, S., 2017. *Inclusive education for learners with disabilities*. Brussels ([www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)), [dostęp: 8 września 2023 r.].

UNESCO, 1960. *Convention against Discrimination in Education*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>), [dostęp: 11 września 2023 r.].

UNESCO-UIS, 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Paris (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>), [dostęp: 8 września 2023 r.].

UNESCO, 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>), [dostęp: 20 września 2022 r.].

UNESCO, 2018. *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463/PDF/251463eng.pdf.multi>), [dostęp: 8 września 2023r.].

UNESCO, 2021a. *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517>), [dostęp: 8 września 2023 r.].

UNESCO, 2021b. *AI and Education – Guidance for policy-makers*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>), [dostęp: 8 września 2023 r.].

Volante, L., Klinger, D.A., Siegel, M. i Yahia, L., 2019. 'Raising the achievement of immigrant students: towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes'. *Policy Futures in Education*, Vol. 17, s. 1037–1056.

Waitoller, F. i Kozleski, E., 2013. 'Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: cultural historical activity theory perspective'. *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 9, s. 23–42.

# Glosariusz

**Autonomia szkoły/lokalna:** oznacza, że szkoła/władze lokalne samodzielnie podejmują decyzje w granicach określonych przez krajowe/lokalne ustawodawstwo lub przepisy. Władze oświatowe mogą formułować wytyczne, jednak nie ograniczają one autonomii szkoły.

**Bariery (w uczeniu się):** różnorakie bariery lub trudności, które w edukacji – oraz w ramach procesu uczenia się – ograniczają pełne uczestnictwo uczniów. Wielu uczniów będzie miało różne potrzeby (krótko- i długoterminowe), które warto uwzględnić, aby umożliwić im udział we wszystkich zajęciach i zapewnić odniesienie korzyści z oferowanych możliwości. Na brak pełnego i aktywnego uczestnictwa może wpływać negatywne nastawienie i myślenie koncentrujące się na deficytach, bariery fizyczne, ograniczony dostęp do pomocy ułatwiających komunikację oraz do odpowiednich informacji podanych we właściwej formie lub brak pewności siebie i/lub umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa.

**Dane zdezagregowane:** dane dotyczące indywidualnych cech uczniów, na przykład płci, kraju urodzenia, narodowości, pochodzenia etnicznego, języka używanego w domu, przynależności religijnej, orientacji seksualnej/tożsamości płciowej i ekspresji płciowej oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych.

**Doskonalenie zawodowe (DZ):** Szkolenia dla aktywnych zawodowo nauczycieli umożliwiające poszerzenie, rozwój i aktualizowanie wiedzy, umiejętności i postaw na dowolnym etapie kariery. Szkolenia mogą mieć charakter formalny lub nieformalny i obejmują zarówno doskonalenie w zakresie wiedzy przedmiotowej, jak i umiejętności pedagogicznych. Doskonalenie zawodowe może mieć różne formy – kursów, seminariów, warsztatów, programów studiów, obserwacji wzajemnej lub samoobserwacji i/lub refleksji, wsparcia ze strony sieci nauczycieli, wizytacji itp. W niektórych przypadkach działania w ramach DZ mogą prowadzić do uzyskania dodatkowych kwalifikacji.

**Dostosowanie/modyfikacja/adaptacja sposobu oceniania:** zmiana w sposobie prowadzenia ogólnej oceny lub organizacji testu. Dostosowanie sposobu oceniania umożliwia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pokazać, co wiedzą lub co potrafią zrobić dzięki usunięciu barier, które mogą być nieodłącznie związane z samą oceną (na przykład przekazanie ustnie pisemnych pytań testowych uczniom niedowidzącym).

**Dyskryminacja:** to każda forma rozróżniania, wykluczenia, ograniczenia lub uprzywilejowania ze względu na pochodzenie etniczne, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, przekonania polityczne lub wszelkie inne, narodowość lub pochodzenie społeczne, sytuację materialną lub urodzenie powodująca naruszenie zasady równego traktowania w dziedzinie edukacji, a zwłaszcza ograniczająca dostęp jednostce lub grupie osób do edukacji każdego poziomu lub typu; utrzymująca oddzielne systemy szkolne dla różnych grup uczniów; stawiająca niektóre grupy osób w sytuacji pozbawiającej ich godności człowieka (Konwencja ONZ w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, 1960).

**Edukacja ogólnodostępna:** ogólnodostępne placówki oświatowe, w których uczniowie o różnym pochodzeniu, tożsamości i umiejętnościach uczą się razem (UNESCO, 2020).

**Instytucje ds. równości:** instytucje publiczne, które pomagają ofiarom dyskryminacji, monitorują i zgłaszają kwestie związane z dyskryminacją oraz przyczyniają się do zwiększenia świadomości praw i społecznej wartości równości. Są one prawnie zobowiązane do reagowania w odniesieniu do jednej, niektórych lub wszystkich przyczyn dyskryminacji objętych prawem UE – płci, rasy i pochodzenia etnicznego, wieku, orientacji seksualnej, wyznania lub przekonań oraz niepełnosprawności. Odgrywają one fundamentalną rolę w strukturze przeciwdziałania dyskryminacji w UE (zob. Equinet – Europejska Sieć Organów ds. Równości, [www.equineteurope.org](http://www.equineteurope.org)).

**Instytucje odpowiedzialne za monitorowanie:** w tym przypadku określone grupy, departamenty, instytucje nadzorujące kwestie związane z dyskryminacją i niekorzystną sytuacją. Mogą one zgłaszać przypadki dyskryminacji, analizować konkretne przypadki, prowadzić badania oraz przekazywać informacje i zalecenia dotyczące polityki itp.

**Język włączający:** język, który ma na celu zapewnienie, że wszyscy czują się akceptowani, doceniani i szanowani we wszystkich komunikatach, kontaktach i przestrzeniach. Język włączający obejmuje stosowanie terminów, które są świadome kulturowo, koncentrują się na osobie i szanują indywidualną tożsamość. Istnieje wiele strategii mających na celu uczynienie języka bardziej włączającym. Patrz: wytyczne ONZ dotyczące języka uwzględniającego równouprawnienie płci ([www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml](http://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml)).

**Kształcenie mieszane:** uczenie się, które obejmuje różnorodne podejścia, tj. wymaga od szkoły, nauczyciela, trenera lub osoby uczącej się stosowania różnych metod w procesie uczenia się. Może to być łączenie nauki w szkole i poza szkołą (z obecnością nauczyciela/trenera lub w nauczaniu na odległość) i/lub łączenie różnych narzędzi dydaktycznych – cyfrowych (w tym nauczanie online) i innych.

#### **Kształcenie (przygotowanie pedagogiczne)**

**nauczycieli:** okres nauki i praktyk, podczas których przyszli nauczyciele realizują studia wyższe w zakresie określonych przedmiotów nauczania oraz pedagogiki i odbywają praktyki zawodowe (równoległe lub etapowo) celem zdobycia niezbędnej wiedzy i umiejętności wymaganych do pracy w zawodzie nauczyciela. W większości europejskich systemów edukacji kształceniem nauczycieli zajmują się instytucje szkolnictwa wyższego.

**Kształcenie specjalne:** część systemu edukacji, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub niepełnosprawnościami uczą się w odrębnych placówkach albo klasach niż uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych lub niepełnosprawności (UNESCO, 2020).

#### **Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji**

**(ISCED):** system klasyfikacji opracowany, aby ułatwić porównanie danych statystycznych i wskaźników dotyczących edukacji w skali międzynarodowej, na podstawie uzgodnionych na poziomie międzynarodowym, ujednoczonych definicji. Klasyfikacja ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i stałe formy kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezależnie od instytucji je zapewniających lub formy, w jakiej są realizowane. Gromadzenie danych statystycznych z wykorzystaniem nowej klasyfikacji (ISCED 2011) miało po raz pierwszy miejsce w 2014 r.

W aktualnej klasyfikacji – ISCED 2011 (Instytut Statystyczny UNESCO, 2012) – wyróżnia się następujące poziomy szkolnictwa podstawowego i średniego.

**ISCED 1:** Szkolnictwo podstawowe zapewnia nauczanie i działania edukacyjne mające na cel wykształcenie podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętność czytania, pisania i liczenia). Szkolnictwo podstawowe zapewnia solidną podstawę dla uczenia się, umożliwia dobre zrozumienie podstawowych obszarów wiedzy i wspiera rozwój osobisty, a tym samym przygotowuje uczniów do podjęcia nauki w szkołach średnich pierwszego stopnia. Zapewnia ogólną, podstawową wiedzę o niewielkim stopniu specjalizacji.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do siedmiu lat.

**ISCED 24:** Kształcenie na poziomie ISCED 24 lub szkoły średniej I stopnia zazwyczaj stanowi kontynuację kształcenia w szkole podstawowej i procesów uczenia się, które zostały zapoczątkowane na poziomie ISCED 1. Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj ma na celu zapewnienie podstawy do uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego oraz przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Kształcenie na tym poziomie zwykle opiera się na podstawie programowej nauczania poszczególnych przedmiotów, w ramach których wprowadzana jest teoria obejmująca szeroki zakres zagadnień.

Edukacja na tym poziomie rozpoczyna się na ogół w wieku 10 lub 13 lat i zazwyczaj uczniowie kończą naukę na tym etapie w wieku 14 lub 16 lat, co często zbiega się z zakończeniem okresu obowiązkowej nauki.

Kod ISCED 24 oznacza wykształcenie średnie ogólnokształcące I stopnia.

**ISCED 34:** Kształcenie na poziomie ISCED 34 lub szkoły średniej II stopnia ma na celu uzupełnienie wykształcenia średniego, przygotowanie do podjęcia nauki na poziomie szkolnictwa wyższego lub zapewnienie umiejętności potrzebnych w pracy. Kształcenie na tym poziomie podzielone jest na odrębne przedmioty obejmujące bardziej specjalistyczną i pogłębioną wiedzę, niż ma to miejsce w szkołach średnich I stopnia (ISCED 24). Oferta kształcenia jest bardziej zróżnicowana i realizuje różne opcje oraz ścieżki i profile.

Ten poziom edukacji rozpoczyna się po zakończeniu okresu obowiązku szkolnego – uczniowie zazwyczaj mają wówczas 14–16 lat. Na ogół obowiązują ich na tym poziomie określone zasady rekrutacji (np. ukończenie obowiązkowego kształcenia) lub inne minimalne wymagania. Edukacja na poziomie ISCED 34 trwa od dwóch do pięciu lat.

Kod ISCED 34 oznacza wykształcenie średnie ogólnokształcące II stopnia.

**Niepełnosprawność:** według Instytutu Statystycznego UNESCO jest to szerokie pojęcie obejmujące upośledzenie, ograniczenie aktywności i bariery w uczestnictwie. Niepełnosprawność jest złożonym zjawiskiem odzwierciedlającym relację między cechami ciała danej osoby a cechami społeczeństwa, w którym żyje. Przewyciężenie trudności napotykanymi przez osoby niepełnosprawne wymaga działań mających na celu usunięcie barier środowiskowych i społecznych.

**Personel wspomagający:** specjaliści, którzy nie są nauczycielami, w tym między innymi asystenci nauczycieli, logopedzi i nauczyciele języka, specjaliści ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, doradcy i psychologowie, którzy zapewniają dodatkowe wsparcie uczniom w szkołach.

**Płeć (biologiczna):** odnosi się do różnych cech biologicznych i fizjologicznych, takich jak narządy rozrodcze, chromosomy, hormony itp., które określają ludzi jako kobiety lub mężczyzn.

**Płeć społeczno-kulturowa (gender):** wg Europejskiego Instytutu ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (dostępne definicje zostały opracowane przez różne organizacje), cechy społeczne i możliwości wynikające z bycia kobietą i mężczyzną oraz relacje między nimi. Cechy, możliwości i relacje są konstruowane społecznie i nabywane w procesie socjalizacji. Są one zależne od kontekstu i czasu oraz ulegają zmianom. Płeć społeczno-kulturowa określa oczekiwania wobec kobiet lub mężczyzn w danym kontekście, a także to, co jest dozwolone i cenione u każdej z płci. Termin ten jest również szerzej stosowany w celu określenia tożsamości, które nie odpowiadają ustalonym koncepcjom mężczyzny i kobiety (społeczno-kulturowa tożsamość płciowa jako spektrum).

**Pochodzenie społeczno-ekonomiczne:** pozycja jednostki lub grupy na skali społeczno-ekonomicznej, która jest określana na podstawie wielu czynników społecznych i ekonomicznych, takich jak dochód, poziom i rodzaj wykształcenia, rodzaj i prestiż zawodu, miejsce zamieszkania oraz – w niektórych społeczeństwach lub grupach społecznych – pochodzenie etniczne lub pochodzenie religijne. Jeśli chodzi o status społeczno-ekonomiczny uczniów w szkołach, niektóre elementy, które można wziąć pod uwagę, to wykształcenie i/lub zawód rodziców oraz niesprzyjające uczeniu się warunki w domu.

**Polityka/środki realizowane na najwyższym szczeblu:** przepisy, zalecenia, oficjalne dokumenty (w tym podstawa programowa), działania (w tym monitorowanie i ewaluacja) i/lub finansowanie zapewniane przez władze oświatowe najwyższego szczebla w celu promowania danego zagadnienia.

**Podstawa programowa (lub podobne urzędowe dokumenty):** dokument urzędowy wydany przez władze na najwyższym szczeblu określający program kształcenia i/lub następujące jego elementy: treści nauczania, cele nauczania, poziom osiągnięć, wytyczne dotyczące oceny uczniów oraz programy nauczania poszczególnych przedmiotów. W danym systemie edukacji jednocześnie może obowiązywać więcej niż jeden rodzaj dokumentów urzędowych, a te mogą

nakładać na szkoły różne zakresy ich stosowania. Takie dokumenty mogą np. zawierać porady, zalecenia lub regulacje. Niezależnie od zakresu ich stosowania, wszystkie dokumenty urzędowe ustanawiają podstawowe ramy kształcenia w szkołach i mają na celu realizację potrzeb uczniów.

**Promowanie różnorodności:** w dziedzinie edukacji promowanie akceptacji i poszanowania różnic między ludźmi z punktu widzenia „wzajemnego zrozumienia i wyjścia poza bardziej ograniczoną perspektywę tolerancji” (European Commission, 2018). Dotyczy to wprowadzania określonych dostosowań uwzględniających konsekwencje różnorodności.

**Przedwczesne kończenie kształcenia i szkolenia (ELET):** zakończenie kształcenia po ukończeniu co najwyżej szkoły średniej I stopnia i brak dalszego zaangażowania w kształcenie lub szkolenie.

**Równość:** sprawiedliwe traktowanie wszystkich osób. Wiąże się z zapewnieniem równych szans i równego dostępu oraz uczciwych wyników oceniania, a także ochrony przed dyskryminacją. Równość nie oznacza traktowania wszystkich w ten sam sposób, zapewnia jednak, że ludzie są traktowani w sprawiedliwy sposób (Loke, 2022).

**Różnorodność:** różnice między ludźmi, które mogą odnosić się do ich płci, pochodzenia etnicznego, orientacji seksualnej, języka, kultury, religii lub sprawności umysłowej i fizycznej (UNESCO, 2017).

**Segregacja:** w przypadku uczniów o szczególnych cechach pod względem pochodzenia, tożsamości lub uzdolnień zapewnienie edukacji w oddzielnych klasach lub szkołach w odizolowaniu od uczniów nieposiadających takich cech (UNESCO, 2020).

**Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE):** termin powszechnie używany do opisanie potrzeb ucznia, który nie jest w stanie korzystać z edukacji szkolnej ogólnodostępnej dla dzieci w tym samym wieku bez dodatkowego wsparcia lub dostosowania treści nauczania. W związku z tym SPE mogą obejmować różne potrzeby, w tym wynikające z niepełnosprawności fizycznej bądź umysłowej oraz zaburzeń poznawczych lub edukacyjnych. Termin ten jest definiowany przez każdy kraj w określonych przepisach. Specjalne lub „dodatkowe” potrzeby powinny być postrzegane nie tylko jako wynik czynników „wewnątrz dziecka”, ale raczej jako „rozbieżność między tym, co zwykle zapewnia system szkolnictwa, a tym, czego dziecko potrzebuje w procesie uczenia się” (Rouse, 2008, s. 6, za: Soriano, Watkins i Ebersold, 2017, s. 22).



**Standardy kształcenia nauczycieli:** ustalony wykaz określający, co nauczyciel powinien wiedzieć lub umieć. Zawiera opis umiejętności i kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel. Struktura, znaczenie i uznawanie tych standardów mogą się różnić w zależności od kraju.

**Technologia wspomagająca:** sprzęt, urządzenia, aparatura, usługi, systemy, procesy i dostosowanie warunków uczenia się wykorzystywane przez osoby z niepełnosprawnościami w celu przezwyciężenia barier w niezależności, umożliwiające bezpieczne i swobodne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych i pełne uczestnictwo w życiu społecznym (UNESCO, 2020).

**Uczniowie LGBTQI+:** dzieci i młodzież, które są zainteresowane seksualnie osobami tej samej płci (lesbijki, geje) lub więcej niż jednej płci (osoby biseksualne); których tożsamość płciowa i/lub ekspresja płciowa nie odpowiada płci przypisanej im przy urodzeniu (osoby transpłciowe); którzy urodzili się z cechami płciowymi, które nie pasują do typowej definicji mężczyzny lub kobiety (osoby interseksualne); lub których tożsamość nie odpowiada binarnej klasyfikacji płci biologicznej i/lub płci społeczno-kulturowej (osoby niebinarne). „Q” oznacza queer, co jest ogólnym terminem określającym osoby, które nie są heteroseksualne lub cisplciowe (osoba, której płeć odpowiada płci przypisanej przy urodzeniu). „Plus” oznacza inne tożsamości seksualne.

**Uczniowie migranci:** w tym przypadku nowo przybyłe/pierwsze pokolenie, drugie pokolenie lub powracające do kraju dzieci i młodzież ze środowisk migracyjnych uczestniczący w formalnym systemie edukacji danego kraju.

**Uczniowie należący do mniejszości etnicznych:** według Biura Wysokiego Komisarza ONZ ds. Praw Człowieka każdy uczeń należący do mniejszości etnicznej, religijnej lub językowej stanowiącej mniej niż połowę populacji na całym terytorium danego państwa, której członkowie mają wspólne cechy związane z daną kulturą, religią czy językiem lub kombinację tych cech. Można należeć do mniejszości etnicznej, religijnej lub językowej bez wymogu posiadania obywatelstwa, miejsca zamieszkania, oficjalnego pobytu lub jakiegokolwiek innego statusu. W Europie największą mniejszością etniczną są Romowie.

**Uczniowie uchodźcy:** dzieci i młodzież uczestniczące w formalnym systemie edukacji danego kraju, będące obywatelami państw trzecich, którzy obawiając się prześladowań z powodu rasy, religii, narodowości, poglądów politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej, przebywają poza krajem,

którego są obywatelami, i nie mogą/nie chcą korzystać z ochrony tego kraju.

**Uczniowie z mniejszości religijnych:** patrz uczniowie z mniejszości etnicznych.

**Uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji i/lub zagrożeni dyskryminacją:** uczniowie, których sytuacja rodzinna, społeczna lub ekonomiczna, cechy osobiste lub pochodzenie kulturowe nie dają im równych szans i utrudniają dostęp do edukacji szkolnej. Są to uczniowie zagrożeni słabymi wynikami w nauce, przedwczesnym kończeniem kształcenia i edukacji. Uczniowie, którzy mogą doświadczać dyskryminacji ze względu na cechy indywidualne, takie jak płeć społeczno-kulturowa, pochodzenie narodowe/etniczne/religijne, niepełnosprawność itp.

**Ukierunkowane wsparcie społeczno-emocjonalne:** profesjonalne działania prowadzone w placówkach edukacyjnych przez specjalistów, wspierające uczniów doświadczających określonych problemów społecznych i emocjonalnych, którzy znajdują się w niekorzystnej sytuacji i/lub są zagrożeni dyskryminacją. Takie wsparcie pomaga im rozwijać odporność i radzić sobie z refleksjami, uczuciami oraz relacjami. Ten rodzaj wsparcia może być zapewniany przez specjalistów albo różne działania dostępne w szkole i/lub poza szkołą.

**Ukierunkowane wsparcie w nauce:** zasoby i strategie dydaktyczne uwzględniające konkretne potrzeby edukacyjne uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji i/lub zagrożonych dyskryminacją. Takie wsparcie pomaga im się uczyć i rozwijać wiedzę i umiejętności, aby mogli funkcjonować w środowisku edukacyjnym na optymalnym poziomie.

**Ustawodawstwo / regulacje prawne / strategia / plan działania:** urzędowy dokument określający politykę, opracowany przez władze najwyższego szczebla, określający ogólne cele. Wskazując na odrębnie elementy definicji, należy rozróżnić, że ustawodawstwo/regulacje prawne odnoszą się do zasad lub przepisów. W obszarze edukacji ma ono na celu kierowanie celami i funkcjonowaniem danego systemu edukacji. Strategia może przedstawiać wizję, określać cele (jakościowe i ilościowe), opisywać procesy, organy i osoby odpowiedzialne, identyfikować źródła finansowania, formułować zalecenia itp. Plan działania to określanie celu, sposobów jego osiągnięcia i decydowanie o tym, jak ocenić, czy został on osiągnięty.

**Władze krajowe/centralne/najwyższego szczebla:** władze na najwyższym szczeblu w danym kraju, zazwyczaj są to władze państwowe.

**Władze oświatowe najwyższego szczebla:** władze centralne odpowiedzialne za edukację w danym kraju, zazwyczaj są to władze na szczeblu krajowym (władze państwowe). Natomiast w Belgii, Niemczech i Hiszpanii są to, *Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* lub zdecentralizowane organy administracji są w pełni odpowiedzialne za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją lub dzielą się takimi obowiązkami z władzami na szczeblu krajowym. Dlatego te organy administracji są traktowane jako władze najwyższego szczebla w obszarach, za które są one odpowiedzialne, natomiast w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi (państwowymi), oba szczeble są traktowane jako władze centralne.

**Włączanie (edukacja włączająca):** podejście, które docenia różnorodność i ma za zadanie zapewnienie wszystkim równych praw i możliwości. W obszarze edukacji polityka włączająca ma na celu „umożliwienie wszystkim uczniom osiągnięcia pełnego potencjału poprzez zapewnienie dobrej jakości edukacji w placówkach ogólnodostępnych, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zagrożonych wykluczeniem

i osiągających słabe wyniki, poprzez aktywne poszukiwanie dla nich wsparcia oraz elastyczne reagowanie na okoliczności i potrzeby wszystkich uczniów, w tym poprzez zindywidualizowane podejście, ukierunkowane wsparcie i współpracę z rodzinami i społecznościami lokalnymi” (European Commission, 2018, s. 15).

**Zasady rekrutacji:** decyzje, kryteria, oceny, egzaminy wstępne do szkół i inne procedury rekrutacji stosowane w celu podjęcia decyzji o tym, komu zapewnić miejsce w szkole lub udział w programie. Kryteria te mogą być związane z osiągnięciami uczniów w nauce (kryteria przyjęć na podstawie wyników w nauce) i/lub innymi cechami uczniów niezwiązanymi z tymi wynikami (w tym kryteria związane z pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów, miejscem zamieszkania, przynależnością religijną lub profilem czy przesłaniem ideowym szkoły itp.).

# Załączniki

## Rozdział 2: Monitorowanie dyskryminacji i różnorodności w szkołach

**Tabela 2.2A: Główne przyczyny dyskryminacji w szkołach, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	SPE / niepełno-sprawność	Pochodzenie etniczne	Płeć kulturowo-społeczna	Inne	Narodowość	Płeć biologiczna	Przynależność religijna	Pochodzenie społeczno-ekonomiczne	Orientacja seksualna	Brak dostępnych danych
BE fr										✓
BE de										✓
BE nl										✓
BG	✓	✓								
CZ				✓						
DK										✓
DE										✓
EE	✓									
IE										✓
EL										✓
ES										✓
FR	✓		✓							
HR	✓	✓					✓			
IT										✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
LV		✓		✓						
LT										✓
LU				✓						
HU	✓				✓			✓		
MT										✓
NL										✓
AT										✓
PL										✓
PT										✓
RO	✓	✓						✓		
SI	✓			✓						
SK	✓							✓		
FI										✓
SE	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
AL										✓
BA	✓	✓	✓			✓				
CH										✓
IS										✓
LI										✓
ME	✓	✓								
MK										✓
NO	✓	✓	✓		✓	✓				
RS	✓	✓			✓					
TR	✓	✓	✓	✓	✓		✓			

**Tabela 2.3A: Dane dotyczące indywidualnych cech uczniów dostępne dla władz oświatowych najwyższego szczebla, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Płeć/Płeć kulturowo-społeczna	SPE/ niepełno-sprawność	Narodowość	Kraj urodzenia	Pochodzenie społeczno-ekonomiczne	Status uchodźcy lub osoby ubiegającej się o azyl	Kontekst migracyjny	Język używany w domu	Inne	Pochodzenie etniczne	Przynależność religijna	Brak dostępu do zdezagregowanych danych
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
BE de	✓	✓	✓	✓							✓	
BE nl	✓	✓	✓		✓			✓				
BG	✓	✓										
CZ	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
DK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
DE	✓	✓	✓	✓				✓				
EE	✓	✓	✓			✓	✓	✓				
IE	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	
EL	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		
ES	✓	✓	✓						✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
HR	✓	✓	✓	✓		✓			✓			
IT	✓	✓	✓	✓					✓			
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
LV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
LT	✓	✓			✓							
LU	✓	✓	✓	✓		✓		✓				
HU	✓	✓	✓		✓	✓	✓					
MT	✓	✓	✓		✓	✓						
NL												✓
AT	✓	✓	✓					✓				
PL	✓	✓	✓			✓	✓		✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓					✓		
RO	✓	✓	✓	✓							✓	
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓				✓	✓				
SE	✓	✓		✓	✓		✓		✓			
AL												✓
BA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CH	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				
IS	✓		✓	✓	✓			✓				
LI	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	
ME	✓	✓		✓	✓	✓	✓					
MK	✓	✓		✓				✓		✓		
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
RS	✓											
TR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	

**Tabela 2.4A: Główne obszary współpracy między władzami oświatowymi najwyższego szczebla a instytucjami ds. równości, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Opracowywanie polityki	Monitorowanie przypadków dyskryminacji i nierównego traktowania w szkołach	Identyfikacja dobrych praktyk	Zapewnianie wsparcia ofiarom	Ewaluacja polityki	Inne	Brak współpracy
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓		
BE de						✓	
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓		
BG	✓		✓				
CZ		✓		✓		✓	
DK	✓					✓	
DE	✓						
EE	✓	✓	✓		✓		
IE	✓						
EL	✓	✓		✓	✓	✓	
ES	✓		✓	✓		✓	
FR		✓	✓	✓			
HR	✓	✓	✓	✓	✓		
IT	✓		✓	✓			
CY				✓			
LV	✓	✓			✓	✓	
LT	✓						
LU							✓
HU	✓	✓			✓		
MT	✓					✓	
NL		✓					
AT							✓
PL	✓			✓			
PT	✓	✓	✓	✓			
RO		✓	✓		✓		
SI	✓	✓			✓		
SK	✓						
FI	✓		✓				
SE	✓	✓	✓	✓	✓		
AL		✓					
BA		✓					
CH							✓
IS						✓	
LI							✓
ME	✓	✓	✓		✓		
MK	✓	✓					
NO	✓		✓	✓			
RS	✓	✓	✓	✓	✓		
TR							✓





### Rozdział 3: Regulacje prawne na szczeblu centralnym, strategię i plany działania promujące różnorodność i włączanie w szkołach

**Tabela 3.1A: Główne cele regulacji, strategii i planów działania na najwyższym szczeblu promujące różnorodność i włączanie w szkołach, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Poprawa systemu edukacji, w tym poprzez edukację włączającą, równy dostęp i wsparcie	Zapobieganie dyskryminacji i promowanie równych szans, w tym w edukacji	Poprawa wyników w nauce i/lub zmniejszenie liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę	Promowanie edukacji włączającej	Promowanie uczestnictwa i włączania uczniów rromskich	Włączanie i wspieranie uczniów ze SPE/ niepełno- sprawnos- ściami	Promowanie różnorod- ności i włączanie uczniów migrantów/ uchodźców	Równoupraw- nienie płci	Zwalczanie antysemityzmu	Zwalczanie dyskryminacji uczniów LGBTQI+
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
BE de						✓	✓			
BE nl		✓	✓			✓		✓		✓
BG	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
DK	✓				✓		✓		✓	
DE			✓	✓	✓	✓	✓		✓	
EE	✓	✓	✓							
IE		✓	✓		✓	✓	✓			
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HR	✓	✓			✓	✓				
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
LV	✓				✓				✓	
LT	✓				✓					
LU	✓					✓	✓			
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
MT	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
NL		✓	✓							
AT			✓		✓	✓		✓	✓	
PL	✓				✓	✓	✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
RO		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
SI	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
AL	✓	✓			✓					
BA	✓				✓					
CH	✓	✓								
IS				✓						
LI	✓									
ME				✓		✓				
MK	✓	✓								
NO	✓									
RS	✓				✓					
TR	✓		✓							

## Rozdział 4: Promowanie dostępu i uczestnictwa w edukacji szkolnej

Tabela 4.1A: Polityki i środki na najwyższym szczeblu promujące dostęp i uczestnictwo w edukacji szkolnej, 2022/2023 – dane krajowe

System edukacji	Ułatwianie dostępu do szkół ogólnodostępnych uczniom ze SPE/niepelnospawnościami	Poprawa dostępności architektonicznej i infrastruktury	Wsparcie finansowe na pokrycie dodatkowych kosztów	Pomoc i wsparcie społeczne	Możliwości kształcenia mieszanego	Rozwiązywanie problemów dotyczących rekrutacji do szkół	Usuwanie barier administracyjnych	Promowanie współpracy z rodzicami i rodziną	Autonomia władz lokalnych/szkół
BE fr	✓					✓			
BE de	✓								
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
BG	✓	✓			✓	✓		✓	
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
DK		✓			✓				
DE			✓			✓		✓	
EE	✓	✓	✓		✓		✓		
IE	✓		✓	✓				✓	
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
LV	✓		✓	✓	✓	✓			
LT	✓	✓	✓						
LU	✓	✓		✓	✓		✓		
HU	✓		✓	✓		✓			
MT	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
NL		✓			✓				
AT	✓	✓		✓	✓			✓	
PL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RO			✓			✓			
SI	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
SK	✓		✓	✓		✓		✓	
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SE	✓	✓			✓				
AL	✓								
BA	✓	✓	✓		✓			✓	
CH		✓	✓		✓		✓		
IS									✓
LI							✓		
ME	✓	✓	✓		✓			✓	
MK	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
NO	✓	✓			✓				
RS			✓			✓			
TR			✓						



**Tabela 5.3A: Grupy uczniów wskazane w podstawach programowych promujących różnorodność i włączenie, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Uczniowie ze SPE/ niepełnosprawnościami		Uczniowie z mniejszości etnicznych		Uczniowie migranci		Uczniowie uchodźcy		Dziewczęta/ chłopcy		Uczniowie w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej		Uczniowie z mniejszości religijnych		Uczniowie LGBTQI+		Brak konkretnej grupy docelowej	
	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △
BE fr																		△
BE de																	○	
BE nl																	○	
BG																	○	
CZ	○		○		○		○				○							
DK																	○	
DE			○		○		○											
EE	○		○		○				○				○					
IE																		△
EL		△		△		△		△										
ES		△		△		△		△		△		△		△		△		
FR		△		△					△		△				△			
HR																		△
IT																	○	
CY	○		○		○		○		○		○		○					
LV								△										△
LT		△		△		△												
LU																	○	
HU	○		○				○				○		○					
MT																	○	
NL																	○	
AT		△		△		△				△								
PL	○		○										○					
PT																		△
RO																	○	
SI																	○	
SK																	○	
FI	○		○		○		○		○				○		○			
SE																	○	
AL	○		○		○		○		○		○		○		○			
BA																	○	
CH																	○	
IS	○		○		○		○		○		○		○		○			
LI																		△
ME		△																
MK		△		△					△		△		△					
NO																		△
RS	○		○		○		○						○					
TR	○		○		○				○		○		○					

EC ○ = Zagadnienia uwzględniane w programach nauczania przed reformą.

CR △ = Zagadnienia uwzględniane w najnowszych zmianach programów nauczania.



**Tabela 5.4A: Zagadnienia związane z różnorodnością i włączaniem w podstawach programowych, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Zapobieganie uprzedzeniom i dyskryminacji		Prawa człowieka		Prezentacja odmiennych tożsamości		Zwalczanie stereotypów		Podnoszenie świadomości związanej z wykluczeniem, znęcaniem się i przemocą		Przeciwdziałanie niedostatecznej reprezentacji lub braku reprezentacji mniejszości/grup		Stosowanie języka włączającego	
	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △	EC ○	CR △
BE fr		△		△		△		△		△				△
BE de			○											
BE nl	○		○		○		○				○			
BG	○				○		○		○					
CZ	○		○		○		○		○		○		○	
DK	○		○		○		○		○		○		○	
DE	○		○		○		○				○			
EE	○		○		○		○		○					
IE						△				△				
EL		△		△		△		△		△		△		△
ES		△		△		△		△		△		△		△
FR		△		△		△		△		△		△		
HR		△		△		△		△		△		△		△
IT	○		○		○		○		○		○		○	
CY	○		○		○		○		○		○		○	
LV		△		△				△		△				
LT										△				
LU	○		○		○		○		○		○		○	
HU	○		○		○		○		○		○		○	
MT	○		○		○		○		○		○		○	
NL			○		○									
AT	○	△	○	△			○	△	○	△	○	△		
PL	○		○		○		○		○					
PT		△		△		△		△						△
RO	○		○		○		○		○		○			
SI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△
SK	○		○		○		○		○		○			
FI	○		○		○		○		○		○		○	
SE	○		○		○		○		○					
AL	○				○		○		○					
BA			○		○		○		○					
CH	○		○		○		○		○		○		○	
IS	○		○		○		○		○		○		○	
LI	○	△			○	△					○	△	○	△
ME		△		△										
MK		△		△		△		△		△		△		△
NO		△		△		△		△		△		△		△
RS	○		○		○		○							
TR	○		○						○					

EC ○ = Zagadnienia uwzględniane w programach nauczania przed reformą.

CR △ = Zagadnienia uwzględniane w najnowszych zmianach programów nauczania.

## Rozdział 6: Promowanie ukierunkowanego wsparcia w nauce oraz wsparcia społeczno-emocjonalnego

**Tabela 6.1A: Polityka i środki na najwyższym szczeblu służące rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich potrzeb w sferze wsparcia społeczno-emocjonalnego, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Pomoc pedagogiczno- -psychologiczna w ocenie potrzeb edukacyjnych/potrzeb społeczno- -emocjonalnych	Procedury rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych	Wytyczne/narzędzia do rozpoznawania potrzeb edukacyjnych (w tym barier społeczno- -emocjonalnych)	Szczegółowe wytyczne/narzędzia do rozpoznawania potrzeb społeczno- -emocjonalnych	Krajowe testy diagnostyczne	Szczegółowe wytyczne/narzędzia oceny kompetencji językowych	Autonomia władz lokalnych/szkół
BE fr	✓			✓	✓		
BE de	✓	✓					
BE nl	✓	✓		✓			
BG	✓	✓					
CZ	✓	✓	✓	✓		✓	
DK							✓
DE	✓	✓				✓	
EE		✓	✓				
IE			✓		✓		
EL	✓	✓	✓	✓		✓	
ES	✓	✓		✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR				✓			
IT		✓			✓		
CY	✓	✓	✓		✓	✓	
LV		✓	✓				
LT	✓	✓					
LU	✓	✓					
HU	✓	✓	✓		✓		
MT	✓	✓	✓	✓			
NL							✓
AT	✓	✓				✓	
PL	✓	✓	✓	✓			
PT	✓		✓	✓			
RO			✓				
SI	✓						
SK	✓						
FI	✓	✓	✓	✓			
SE	✓	✓	✓	✓		✓	
AL	✓						
BA							✓
CH		✓					
IS							✓
LI	✓		✓				
ME		✓		✓			
MK			✓				
NO	✓				✓		
RS	✓		✓				
TR		✓		✓			

**Tabela 6.3A: Grupy uczniów, do których skierowane jest ukierunkowane wsparcie w nauce oraz wsparcie społeczno-emocjonalne**

System edukacji	Uczniowie ze SPE/ niepełnosprawnościami		Uczniowie uchodźcy		Uczniowie migranci		Uczniowie z mniejszości etnicznych		Uczniowie w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej		Dziewczęta/ chłopcy		Uczniowie LGBTQ+		Uczniowie z mniejszości religijnych		Ogólne wsparcie dla wszystkich uczniów		Autonomia władz lokalnych/szkół	
	WN	WSE	WN	WSE	WN	WSE	WN	WSE	WN	WSE	LS	WN	WSE	WN	WSE	WN	WSE	WN	WSE	WN
	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	○	△	○	△	○	△	○	△	○
BE fr	○																○	△		
BE de	○				○														△	
BE nl	○		○		○		○		○		○		△		△		○	△		
BG	○	△	○		○		○		○								○			
CZ	○	△	○	△	○	△			○	△							○	△		
DK																	○			△
DE	○	△	○	△	○															
EE	○		○		○												○	△		
IE	○		○		○		○		○	△							○			
EL	○	△	○	△	○	△		△	○	△							○	△		
ES	○		○				○		○								○	△		
FR	○		○		○				○		○	△		△			○	△		
HR		△					○										○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△					○			
CY	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
LV	○		○	△			○	△	○	△									△	
LT	○				○														△	
LU																	○	△		
HU	○	△							○	△									△	
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL																			○	△
AT	○		○	△	○		○										○	△		
PL	○		○		○		○		○										△	
PT	○		○		○		○		○								○	△		
RO	○						○		○											△
SI	○		○		○		○										○	△		
SK	○	△	○	△			○	△	○	△							○	△		
FI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
SE	○	△			○	△	○		○	△							○	△		
AL																	○	△		
BA																			○	△
CH	○																○			△
IS																			○	△
LI																	○	△		
ME	○	△					○													
MK	○						○		○											
NO	○																○	△		
RS	○		○		○		○												△	
TR																	○	△		

WN ○ = Polityka/środki obejmujące ukierunkowane wsparcie w nauce.

WSE △ = Polityka/środki obejmujące ukierunkowane wsparcie społeczno-emocjonalne.

## Rozdział 7: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli z myślą o promowaniu różnorodności i włączenia

**Tabela 7.2A: Kompetencje w zakresie różnorodności i włączenia uwzględnione w standardach kształcenia nauczycieli i/lub programach doskonalenia zawodowego, 2022/2023 – dane krajowe**

System edukacji	Nauczanie uczniów ze SPE i/lub niepełnosprawnościami		Różnicowanie nauczania i oceniania w odniesieniu do różnych potrzeb edukacyjnych		Rozumienie zasad włączenia i niedyskryminacji		Współpraca z innymi nauczycielami, personelem wspomagającym, specjalistami i rodzinami		Realizowanie zindywidualizowanych strategii dydaktycznych		Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym		Świadomość istnienia uprzedzeń i stereotypów		Brak odpowiednich standardów kształcenia nauczycieli	Brak odpowiednich programów DZ zapewnianych lub wspieranych przez władze oświatowe najwyższego szczebla
	KN	DZ	KN	DZ	KN	DZ	KN	DZ	KN	DZ	KN	DZ	KN	DZ		
BE fr		△		△		△		△		△		△	○	△		
BE de	○	△	○		○		○		○							
BE nl	○	△	○	△		△	○		○		○			△		
BG	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		△		
CZ	○	△		△		△		△		△		△		△		
DK	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
DE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EE	○	△	○	△		△	○	△	○	△		△		△		
IE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EL		△		△		△		△		△		△		△	○	
ES	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
FR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
HR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
CY	○	△	○	△	○	△		△		△		△	○	△		
LV	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
LT	○	△	○	△	○	△	○			△						
LU			○	△	○	△			○	△	○	△				
HU	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL															○	△
AT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PL	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RO						△		△		△					○	
SI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SK	○	△	○	△	○	△	○		○	△					○	
FI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SE	○	△	○	△	○		○	△	○	△		△	○	△		
AL		△		△		△		△		△		△		△	○	
BA															○	△
CH	○		○		○		○		○		○		○			△
IS	○		○								○					△
LI		△		△		△		△		△		△		△	○	
ME	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MK	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NO	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RS		△		△		△		△		△		△			○	
TR	○	△	○	△	○		○	△	○	△						

KN ○ = Standardy kształcenia nauczycieli.

DZ △ = Programy doskonalenia zawodowego.



# Podziękowania

## EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY

### Platforms, Studies and Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)  
B-1049 Brussels  
([eurydice.eacea.ec.europa.eu/](http://eurydice.eacea.ec.europa.eu/))

### Redaktor wersji źródłowej

Peter Birch

### Autorzy

Sogol Noorani (koordynacja), Ania Bourgeois i Diana Antonello

### Ekspert zewnętrzny

Gary Loke, konsultant ds. równości, różnorodności i włączania (wsparcie w opracowaniu koncepcji i autor Rozdziału 1)

### Grafika i opracowanie graficzne

Urząd Publikacji Unii Europejskiej

### Koordynator produkcji

Gisèle De Lel



## KRAJOWE BIURA EURYDICE

### ALBANIA

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Edukacji i Sportu  
Rruga e Durrësit, Nr. 23  
1001 Tirana  
Wkład biura: Egest Gjokuta

### AUSTRIA

Eurydice-Informationstelle  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

### BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Administration Générale de l'Enseignement  
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03  
1080 Bruxelles  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

Eurydice-Informationstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

### BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych  
Sektor Edukacji  
Trg BiH 3  
71000 Sarajewo  
Wkład biura: wkład biura i odpowiednich przedstawicieli  
właściwych instytucji oświaty

### BUŁGARIA

Biuro Eurydice  
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich  
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Wkład biura: Angel Valkov

### CHORWACJA

Agencja ds. Mobilności i Programów UE  
Frankopanska 26  
10000 Zagrzeb  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

### CYPR

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu i Młodzieży  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nikozja  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

### CZECHY

Biuro Eurydice  
Czeska Narodowa Agencja ds. Edukacji Międzynarodowej  
i Badań  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praga 1  
Wkład biura: Simona Pikálková, Helena Pavlíková i Petra  
Prchlíková

### DANIA

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki  
Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego i Nauki  
Haraldsgade 53  
2100 Kopenhaga Ø  
Wkład biura: Ministerstwo ds. Dzieci i Edukacji oraz  
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki

### ESTONIA

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Edukacji i Badań  
Munga 18  
50088 Tartu  
Wkład biura: Inga Kuk (koordynator), Piret Liba i Vivian  
Jõemets (eksperti)

### FINLANDIA

Biuro Eurydice  
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Wkład biura: Irma Garam, Hanna Laakso i Petra Packalen

### FRANCJA

Biuro Eurydice  
Dyrekcja ds. Oceny, Prognozowania i Monitorowania  
Wydajności (DEPP)  
Ministerstwo Edukacji Narodowej i Młodzieży  
61–65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Wkład biura: Jonas Erin (ekspert), Anne Gaudry-Lachet  
i Robert Rakocevic (Eurydice Francja)

**NIEMCY**

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Taubenstraße 10  
10117 Berlin  
Wkład biura: Thomas Eckhardt

**GRECJA**

Greckie Biuro Eurydice  
Dyrekcja ds. Europejskich i Międzynarodowych  
Dyrekcja Generalna ds. Międzynarodowych i Europejskich,  
Diaspora Grecka i Edukacja Międzykulturowa  
Ministerstwo ds. Edukacji i Spraw Religijnych  
Ulica Andrea Papandreou 37 (biuro 2172)  
15180 Amarousion (Attiki)  
Wkład biura: Maria Nika (IEP) i Ioanna Poulogianni (ME)

**WĘGRY**

Biuro Eurydice  
Władze Oświatowe  
19–21 Maros Str.  
1122 Budapest  
Wkład biura: Phd László Kiss, Anikó Orbán, Gábor Rózsa  
i Mariann Takács Tóth-Korcsmáros

**ISLANDIA**

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Edukacji  
Víkurbær 3  
203 Kópavogur  
Wkład biura: Kristian Guttesen

**IRLANDIA**

Biuro Eurydice  
Department for Education  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1 - DO1 RC96  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

**WŁOCHY**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca  
Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Firenze  
Wkład biura: Simona Baggiani i Erika Bartolini. Eksperti  
(Ministero dell'Istruzione e del Merito, Direzione generale  
per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico):  
dr Clelia Caiazza (dyrektor departamentu IV); Mariangela  
Di Gneo (dane dotyczące niepełnosprawności); i Vinicio  
Ongini (dane dotyczące migrantów). Ekspert (INDIRE): Maria  
Chiara Pettenati (dane dotyczące nauczycieli)

**ŁOTWA**

Biuro Eurydice  
Agencja Rozwoju Edukacji  
Ul. Valņu 1 (5 piętro)  
1050 Ryga  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Wkład biura: Belgin Amann

**LITWA**

Biuro Eurydice  
Narodowa Agencja ds. Edukacji  
K. Kalinausko Street 7  
03107 Wilno  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

**LUKSEMBURG**

Unité nationale d' Eurydice  
ANEFORÉ ASBL  
eduPôle Walferdange  
Bâtiment 03 – étage 01  
Route de Diekirch  
7220 Walferdange  
Wkład biura: Claude Sevenig (MENJE)

**MALTA**

Ministry for Education, Sport, Youth, Research and  
Innovation  
Great Siege Road  
Floriana VLT 2000  
Wkład biura: Dr Carlos Grima

**CZARNOGÓRA**

Biuro Eurydice  
Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Wkład biura: Tamara Milić (dyrektor ds. edukacji  
włączającej, Ministerstwo Edukacji Czarnogóry)

**HOLANDIA**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Wkład biura: Mandy Malinka i Charlotte Ruitinga

**MACEDONIA PÓŁNOCNA**

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów  
Edukacyjnych i Mobilności  
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17  
1000 Skopje  
Wkład biura: opracowanie zespołowe

**NORWEGIA**

Biuro Eurydice  
 Dyrekcja ds. Szkolnictwa Wyższego i Umiejętności  
 Postboks 1093  
 5809 Bergen  
 Wkład biura: opracowanie zespołowe

**POLSKA**

Biuro Eurydice  
 Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji  
 Aleje Jerozolimskie 142A  
 02–305 Warszawa  
 Wkład biura: Magdalena Górowska-Fells; ekspert krajowy:  
 Elżbieta Neroj (Ministerstwo Edukacji Narodowej)

**PORTUGALIA**

Biuro Eurydice  
 Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Nauki Statystyki  
 Av. 24 de Julho, 134  
 1399– 054 Lizbona  
 Wkład biura: Margarida Leandro, we współpracy z Dyrekcją  
 Generalną ds. Edukacji (DGE); ekspert zewnętrzny: Maria  
 Álvares

**RUMUNIA**

Biuro Eurydice  
 Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie  
 Edukacji i Szkoleń Zawodowych  
 Universitatea Politehnică București  
 Biblioteca Centrală  
 Splaiul Independenței, nr. 313  
 Sector 6  
 060042 București  
 Wkład biura: Veronica-Gabriela Chirea, we współpracy  
 z ekspertami Ciprianem Fartușnicem i Roxaną Mihail  
 (Krajowe Centrum Polityki i Oceny w Edukacji)

**SERBIA**

Biuro Eurydice Serbia  
 Fundacja Tempus  
 Zabljacka 12  
 11000 Belgrad  
 Wkład biura: opracowanie zespołowe

**SŁOWACJA**

Biuro Eurydice  
 Słowackie Akademickie Stowarzyszenie na rzecz Współpracy  
 Międzynarodowej  
 Križkova 9  
 811 04 Bratislava  
 Wkład biura: Martina Valušková; ekspert zewnętrzny: Adam  
 Marko (Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań Naukowych  
 i Sportu Republiki Słowackiej)

**SŁOWENIA**

Ministerstwo Edukacji  
 Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje  
 Biuro Rozwoju i Jakości Edukacji  
 Masarykova cesta 16  
 1000 Ljubljana  
 Wkład biura: Saša Ambrožič Deleja

**HISZPANIA**

Unidad Eurydice España-REDIE  
 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)  
 Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)  
 Paseo del Prado, 28  
 28014 Madrid  
 Wkład biura: Eva Alcayde García, Ana Martín Martínez, Juan  
 Mesonero Gómez, Jaime Vaquero Jiménez; eksperci:  
 Carolina Cano Rosa i Jesús Ibáñez Milla (MEFP).  
 Wkład wspólnot autonomicznych/miast: José Calvo Dombón  
 (Aragón); Antoni Bauzá Sampol and Rosa M<sup>a</sup> Binimelis  
 Henares (Illes Balears); Carlos Duque Gómez (Canarias);  
 Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); María Pilar Martín  
 García and Alicia Ortega de la Calle (Castilla y León); María  
 Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Roberto  
 Romero Navarro (Comunitat Valenciana); María Guadalupe  
 Donoso Morcillo and Myriam García Sánchez (Extremadura);  
 Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Nerea Sáenz de  
 Urturi López (La Rioja); Francisco Escudero Pinar (Región de  
 Murcia); Pablo Arriazu Amat and M<sup>a</sup> José Cortés Itarte (C.F.  
 de Navarra); Xabier Balerdi Irola and Lucía Torrealday  
 Berruero (País Vasco); Antonio A. Coronil Rodríguez (Ceuta);  
 and Antonio Guevara Martínez (Melilla)

**SZWECJA**

Biuro Eurydice  
 Universitets- och högskolerådet/  
 Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego  
 Box 4030  
 171 04 Solna  
 Wkład biura: opracowanie zespołowe

**SZWAJCARIA**

Biuro Eurydice  
 Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)  
 Speichergasse 6  
 3001 Bern  
 Wkład biura: Alexander Gerlings

**TURCJA**

Biuro Eurydice  
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
 Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
 B-Blok Bakanlıklar  
 06648 Ankara  
 Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur



