Organizace opatření na podporu inkluzivního vzdělávání

souhrnná zpráva

EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANIZACE OPATŘENÍ NA PODPORU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Souhrnná zpráva

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (Agentura, dříve Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání) je nezávislá organizace s vlastní samosprávou, kterou podporují členské země Agentury a evropské orgány (Komise a Parlament).

Tato publikace je financována za podpory Evropské komise. Tato publikace odráží pouze názor autora a Komise nemůže být považována za zodpovědnou za jakékoli využití informací obsažených v tomto dokumentu.

Názory vyjádřené jednotlivci v tomto dokumentu nevyjadřují nutně oficiální názory Agentury, jejích členských zemí či Komise. Komise nenese žádnou zodpovědnost za způsob, jakým mohou být informace v tomto dokumentu použity.

Editoři: Verity Donnelly a Mary Kyriazopoulou, zaměstnankyně Agentury

Části tohoto dokumentu mohou být zveřejněny za podmínky přesného udání zdroje. K citaci použijte následující odkaz: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014. *Organizace opatření na podporu inkluzivního vzdělávání – souhrnná zpráva.* Odense, Dánsko: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání

Pro zajištění větší přístupnosti je tato zpráva dostupná v 22 jazycích v plně manipulovatelných elektronických formátech, jež lze nalézt na stránkách Agentury: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-541-4 (Elektronická verze)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014

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

Kancelář v Bruselu
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brusel Belgie
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

OBSAH

1. SHRNUTÍ 5
1.1. Hlavní závěry 5
2. INKLUZE COBY OTÁZKA KVALITY 7
2.1. Terminologie a společné porozumění inkluzi 7
2.2. Legislativa a politika 8
2.3. Monitoring a hodnocení 9
3. POSÍLENÍ SCHOPNOSTI ŠKOL V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU 11
3.1. Vedení a řízení změny 11
3.2. Vzdělávání učitelů a rozvoj personálu 12
3.3. Rozvoj a zdrojová centra 12
4. ORGANIZACE OPATŘENÍ A PODPORY V PROSTŘEDÍ HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU 14
4.1. Přístupy k výuce 14
4.2. Osnovy 14
4.3. Hodnocení 15
4.4. Organizace podpory 16
5. SPOLUPRÁCE A VYTVÁŘENÍ SÍTÍ 17
5.1. Podpora na úrovni komunity 17
5.2. Zapojení rodičů 17
6. FINANCOVÁNÍ A ZDROJE 19
7. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ 21
7.1. Závěry 21
7.2. Doporučení 22
7.2.1. Práva a zapojení dítěte 22
7.2.2. Jasná koncepce a koherence 23
7.2.3. Kontinuální podpora 23
7.3. Závěrečné poznámky 23
8. LITERATURA 25

1. SHRNUTÍ

Projekt s názvem Organizace opatření na podporu inkluzivního vzdělávání, který prováděla Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (Agentura) od roku 2011 do roku 2013, se zabýval následující klíčovou otázkou: jak jsou organizovány systémy opatření, aby vyhověly potřebám žáků, jež byli v rámci Úmluvy Organizace spojených národů o právech osob se zdravotním postižením (UNCRPD – Organizace spojených národů, 2006) shledáni jako žáci s postižením, v inkluzivním prostředí povinné školní docházky?

Tato zpráva shrnuje klíčové aspekty, jež byly prozkoumány během činností v rámci projektu, a uvádí řadu doporučení pro organizaci opatření a praxi s cílem zlepšit podporu pro všechny žáky ve školách v hlavním vzdělávacím proudu, zejména pro ty s postižením.

Projekt se zabýval řadou klíčových témat, jež byla stanovena jako priority během počátečních činností v rámci projektu – přehled odborné literatury a sběr informací o zemi. Tato témata jsou následující:

- **Inkluze coby otázka kvality.** Přítomnost a zapojení všech studentů v rámci školní/třídní komunity posiluje kvalitu vzdělávací zkušenosti.
- **Posílení schopnosti škol v hlavním vzdělávacím proudu vyhovět různým potřebám.** Klíčovým prvkem je vytvoření role speciálního opatření coby zdroje pro podporu hlavního vzdělávacího proudu.
- **Spolupráce a vytváření sítí.** Společná práce posiluje účinnost podpory vzdělávání a podpory ze strany více agentur v rámci hlavního vzdělávacího proudu.
- **Financování a zdroje.** Podpora by měla být zaměřena flexibilně, aby vyhověla potřebám všech žáků, včetně těch s postižením.

Pro návazné návštěvy bylo vybráno pět míst: Essunga (Švédsko), Vídeň (Rakousko), Flensburg (Německo), Lublaň (Slovinsko) a Valletta (Malta). Na podzim roku 2013 tato místa rovněž hostila řadu tématických seminářů s cílem podrobněji prozkoumat faktory plynoucí z návštěv, které mají vliv na organizaci opatření v inkluzivním prostředí, a to s ohledem na kontexty různých zemí.

1.1. Hlavní závěry

Z návštěv a seminářů vyplynuly následující body jako potřebné pro rozvoj inkluzivní praxe a organizaci účinné podpory pro žáky v prostředí hlavního vzdělávacího proudu:

- Jasná koncepce inkluzivního vzdělávání.

- Legislativa a politika uznávající součinnost mezi UNCRPD a Úmluvou OSN o právech dítěte (UNCRC – Organizace spojených národů, 1989), pokud jde o upřednostňování práv dětí s postižením a zajištění soudržné politiky a praxe na všech úrovních systému.
- Systémový pohled, který se zaměřuje na rozvoj „inkluzivní kapacity“ vzdělávacího systému jako celku a podporuje silné vazby, spolupráci a podporu mezi všemi úrovněmi a v jejich rámci (tj. mezi národními a místními tvůrci politik a vedoucími pracovníky vzdělávání a škol, učiteli, dalšími odborníky, žáky a rodinami).
- Inkluzivní akontabilita, která zahrnuje všechny zúčastněné strany, včetně žáků, a formuje politická rozhodnutí s cílem zajistit plné zapojení a úspěch všech žáků, ale zejména těch, jež jsou ohroženi neúspěchem.
- Silné společné vedení pro účinné řízení změny.
- Vzdělávání učitelů a další profesní rozvoj pro inkluzi s cílem zajistit, aby učitelé měli pozitivní postoje a nesli zodpovědnost za všechny žáky.
- Jasná úloha speciálních prostředí pro rozvoj coby zdrojových center pro zvýšení schopnosti škol v hlavním vzdělávacím proudu a zajištění kvalitních opatření a dobře kvalifikované odborné podpory pro žáky s postižením.
- Organizace školy, přístupy učitelů, osnovy a hodnocení, které podporují rovnocenné vzdělávací příležitosti pro všechny.
- Účinné využití zdrojů prostřednictvím kolegiality a spolupráce a rozvoj flexibilní kontinuální podpory, spíše než přidělování prostředků konkrétním skupinám.

Na těchto oblastech se všeobecně shoduje výzkumná literatura a nedávná práce Agentury, jako je zpráva *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání* (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011), jakož i činnosti v rámci projektu Organizace opatření.

Podrobnější informace jsou dostupné ve výsledcích projektu (přehled literatury, zprávy z návštěv v rámci projektu, materiály tématických seminářů), které lze nalézt na internetových stránkách projektu.

2. INKLUZE COBY OTÁZKA KVALITY

Koncepční rámec projektu Organizace opatření podporuje potřebu systémové změny s cílem posunout se od deficitního modelu postižení (založeného na potřebách), kde problém spočívá v žákovi, k modelu, který uznává práva žáků v rámci vzdělávání a zajišťuje, že se všichni aktivně zapojují do vzdělávacího procesu. Toto zdůrazňuje potřebu posunout se od kompenzačních přístupů a organizace opatření z hlediska individuální podpory k tomu, jak mohou být systémy podpory organizovány s cílem posílit schopnost škol v hlavním vzdělávacím proudu, pokud jde o splnění požadavků všech žáků v oblasti kvalitního vzdělávání – předcházet neúspěchu spíše než přijímat „nápravná“ opatření.

Tento oddíl se bude zabývat inkluzí jako otázkou kvality, která zahrnuje naplňování rozmanitých potřeb všech žáků.

2.1. Terminologie a společné porozumění inkluzi

Používání výrazů „inkluze“ a „inkluzivní vzdělávání“ a jejich související významy se výrazně liší v rámci různých zemí a rovněž v rámci různých regionů v téže zemi.

V tématických seminářích odborníci zdůraznili potřebu společného pojetí inkluze, s důrazem spíše na lidskou než na technickou stránku a na myšlenku, že inkluzivní vzdělávání je z hlediska přípravy na život lepší pro všechny žáky. Odvěké tradice musí být překonány posunem od lékařského smýšlení směrem ke školám, kam patří všichni. Inkluze se týká VŠECH žáků.

V navštívených inkluzivních školách byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a/nebo postižením nejen fyzicky přítomni ve třídách, ale rovněž se zapojovali a pracovali se svými vrstevníky podle vlastní úrovně schopností. Jak zdůraznili Crawford a Porter, inkluzivní vzdělávání lze definovat jako uspořádání vzdělávání, v němž učitelé (školy) mají vzdělávací a další podporu pro to, aby:

- *přijímali a začleňovali všechny žáky, ve vší jejich rozmanitosti a výjimečnosti, do běžné třídy s jejich vrstevníky ve škole v sousedství;*
- *podporovali zapojení a co nejkompletnější rozvoj lidského potenciálu všech žáků; a*
- *podporovali účast všech žáků na sociálně ceněných vztazích s různými vrstevníky a dospělými* (2004, str. 8).

Taková definice vyžaduje nové myšlení a uznání toho, že rozmanitost, a zejména postižení, není problém ani „rušivý“ faktor.

Inkluze musí začít od raného věku – pokud děti rostou společně, naučí se přijímat rozdílnost. V místech, kde jsou děti posílány do samostatných „zvláštních“ tříd za

účelem zachování homogenity skupin hlavního vzdělávacího proudu, se takové opatření může stát stále složitěji zvladatelné, s dopadem na kvalitu podpory poskytované všem žákům.

A závěrem, v době hospodářské recese je přidělování zdrojů, které zachová nárok každého žáka na kvalitní vzdělávání v prostředí hlavního vzdělávacího proudu, naprosto klíčové. **Inkluze není prostředkem pro škrty ve financování, nýbrž způsobem, jak zajistit větší kvalitu a rovnost pro všechny žáky.**

2.2. Legislativa a politika

Na úrovni Evropské unie (EU) článek 26 Listiny základních práv Evropské unie (Evropská společenství, 2000) stanoví základní zásadu legislativních a politických opatření EU na podporu plné inkluze dětí s postižením. To se odráží v Evropské strategii pro pomoc osobám se zdravotním postižením 2010–2020 (Evropská komise, 2010), která jasně podporuje inkluzi dětí s postižením do vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Navíc zavazuje EU k tomu, aby podpořila prostřednictvím programu Vzdělávání a odborná příprava 2020 (Rada Evropské unie, 2009) snahy členských států odstranit zákonné a organizační překážky osob s postižením při vstupu do systémů všeobecného vzdělávání a celoživotního učení a zajistila jim inkluzivní vzdělávání a personalizovanou odbornou přípravu na všech úrovních vzdělávání.

V posledních letech prošla více než polovina členských zemí Agentury účastnících se projektu Organizace opatření výraznými změnami. Většina zemí klade stále větší důraz na právní nárok všech žáků navštěvovat školu v hlavním vzdělávacím proudu, zatímco menší počet dává rodičům právo vybrat školy pro jejich děti se speciálními vzdělávacími potřebami / s postižením. Další malá skupina zemí odkazuje na to, že vzdělávání se poskytuje „v nejvhodnějším prostředí“, nebo na to, že žákům se dostává vzdělání „vhodného v oblasti jejich potřeb a postižení“. Všeobecně se ovšem má za to, že zachování práva na podpůrné služby v jakémkoli právním rámci je i nadále problém.

Při studijních návštěvách a tématických seminářích odborníci zdůrazňovali potřebu zaměřit se na kvalitu podpory spíše než na kvantitu. Pozitivní kroky, jež země činí s cílem usnadnit tento přístup, zahrnují:

- Udržení speciálních dovedností a znalostí a poskytnutí podpory školám v hlavním vzdělávacím proudu prostřednictvím zdrojových center (často bývalé speciální školy) a odborných center.
- Uznání potřeb podpory mnoha žáků ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (bez zaměření na nedostatky/SVP) s cílem poskytnout ranou intervenci a překonat jakékoli dočasné překážky k učení. To umožňuje, aby

byly zdroje využívány účinněji s cílem poskytovat neustálou podporu žákům s komplexnějšími potřebami podpory.

- Vzdělávání všech žáků na jednom místě – s cílem vytvořit flexibilní vzdělávací komunity se schopností vyhovět řadě potřeb podpory (a propojit řadu místních služeb).
- Vzdělávání učitelů a vedení školy s cílem rozvinout schopnost pracovat v inkluzivním prostředí.
- Práce s rodiči s cílem ujistit je o kvalitě podpory v prostředí hlavního vzdělávacího proudu (v protikladu ke speciálnímu prostředí) a výhodách vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.
- Zajištění pokračování podpory během přechodu ze školy do dalšího/vyššího vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnání.

A závěrem, jak UNCRC (čl. 23 odst. 3, čl. 28 a čl. 29 odst. 1 písm. a), tak UNCRPD (článek 24) by měly být zohledněny s cílem zajistit, aby do legislativy a politiky byl zahrnut rozměr věku a postižení, neboť země se přesouvají od debaty o významu inkluze k **zaměření na celý vzdělávací systém, který vede ke spravedlivé a korektní společnosti.**

2.3. Monitoring a hodnocení

Národní vzdělávací politika obecně stanovuje cíle vzdělávacího systému země, včetně opatření pro žáky s postižením. Regiony, obce a školy zodpovídají za to, že tyto cíle konkretizují a vytvářejí své vlastní plány pro činnosti zaměřené na dosažení národních cílů. Ukazatelé kvality používané pro účely monitorování mohou vycházet ze vzdělávacích plánů a/nebo důkazů založených na výzkumu o několika úrovních vzdělávacího systému. V některých zemích systém monitoringu (inspekce) hodnotí snahu vzdělávacích institucí při zajišťování toho, aby jejich žáci dosáhli cílových znalostí a rozvoje, jakož i širších výsledků, včetně míry, do níž je opatření „inkluzivní“.

V tématických seminářích odborníci zdůraznili, že některé systémy akontability hodnotí různé aspekty poskytování vzdělávání, které nesouvisejí nutně s inkluzí. Například zaměření na zkoušky nebo přístupy orientované na výsledky nemohou podporovat inkluzivní praxi. Proto je potřeba vytvářet účinné a inkluzivní způsoby monitorování a hodnocení opatření a zajistit shodu mezi tvůrci politiky, inspektory, vedením školy atd., pokud jde o definici úspěchu a toho, jak vypadá kvalita (s ohledem na ambice žáků). Všechny skupiny zúčastněných stran by měly věnovat pozornost otázkám monitorování a hodnocení kvality opatření s cílem zajistit, aby systém odměňoval včasnou podporu a prevenci.

Země se stále více zapojují do sběru dat, a přestože tyto informace mohou přispět plánování a rozvoji (zejména zajistit rovnost a zalepit „mezery“ v úspěchu), neměly by být hlavní hnací silou.

A závěrem, inspekce a přezkum se musí zaměřit na včasnou intervenci – nikoli na selhání a chyby – a poskytnout podporu školám s cílem posílit jejich schopnost vyhovět potřebám všech žáků.

3. POSÍLENÍ SCHOPNOSTI ŠKOL V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU

Tento oddíl se bude zabývat účinnými způsoby posílení schopnosti hlavního vzdělávacího proudu, aby byl inkluzivní a uvolnil potenciál speciálního odvětví jako zdroje.

3.1. Vedení a řízení změny

Změna musí začít od nás, v našich institucích. Jak zdůraznil personál školy ve městě Essunga: „Jedinou věcí, kterou můžeme změnit, je způsob naší práce“.

Vzdělání je jedním z klíčových faktorů národního hospodářství a kvalita vedení se zdá být jedním z jeho základních kamenů. Taipale uvádí, že „…práce ředitelů se stane ještě problematičtější, což vytváří tlak na zdokonalení systému vedení a odborné přípravy v oblasti vedení jako celku“. (2012, str. 42). Návštěvy a semináře zdůraznily zejména potřebu podpory pro „osamocené ředitele“.

Vedení je kritickým faktorem v poskytování kvalitní podpory žákům. Všechny návštěvy v rámci projektu prokázaly význam vedení, pokud jde o vytvoření pozitivní školní kultury, úctu k žákům a flexibilní odezvu na rozmanitost. Při všech návštěvách byla týmová práce, rozdělené nebo „společné“ vedení a silné vztahy dalšími faktory úspěchu, spolu s úzkou spoluprací s rodiči.

Úspěšné školy mají rovněž vedení podporující profesionální rozvoj, například prostřednictvím využívání výzkumných souhrnů za účelem rozvoje myšlení a praxe. Je důležité, aby se učitelé cítili podporováni. Jak poznamenal jeden rakouský učitel: „Je velmi důležité vědět, že tu je vždy osoba, které mohu pokládat otázky. Cítím se bezpečně.“ Podpora pro personál by měla být poskytována prostřednictvím „týmu okolo učitele“ s cílem sdílet znalosti a posilovat schopnosti a zároveň poskytovat nástroje pro různé potřeby a situace.

Účinné opatření pro všechny žáky vyžaduje jasné zaměření na učení, uznání veškerých úspěchů (nejenom akademického úspěchu) a zejména systémy, které žákům umožňují vyjádřit jejich názory a ovlivňovat rozhodnutí jak ve škole, tak při jejich učení. Kreativní využití zdrojů, např. prostřednictvím rozvoje sítí, je další vlastností inkluzivního vedení, jež bylo během návštěv v rámci projektu zaznamenáno.

Další přístupy k organizaci/řízení opatření zahrnují: využití flexibilních a rozmanitých seskupení žáků, rozšíření školního dne nebo školních podmínek, povolení flexibility v oblasti času stráveného v běžné třídě a přizpůsobení prostředí třídy.

A závěrem, je třeba, aby se vedení zapojilo do vlastního přezkumu a neslo zodpovědnost vůči rodičům, žákům a místní komunitě.

3.2. Vzdělávání učitelů a rozvoj personálu

Vzdělávání učitelů hraje klíčovou roli v rozvoji postojů, jakož i znalostí a schopností. **Učitelé musí být schopni nést zodpovědnost za všechny žáky – nedelegovat ji na asistenty nebo jiný personál.** Měli by se podívat na děti a začít se základními potřebami, které mají všechny společné, spíše než přemýšlet pouze o doplňkových zdrojích. Učitelé by měli být nabíráni s tím, že chápou, že tato práce se týká všech žáků.

Pregraduální vzdělávání učitelů a pokračující profesní rozvoj by měly probíhat formou spolupráce mezi školami a vnějšími institucemi s cílem zajistit rozvoj škol, jakož i jednotlivých učitelů. Vzdělavatelé učitelů a širší pracovní síla rovněž vyžadují odbornou přípravu a další podporu.

Je zapotřebí další práce, aby bylo možno přezkoumat, jak vzdělání a odborná příprava mohou zvýšit důvěru, posílit schopnost vyhovět různým potřebám a rozvinout aspekty, jako je závaznost, víra, přijetí a respekt. Na seminářích v rámci projektu se delegáti ptali: jak můžeme motivovat lidi, kteří již jsou vysoce kvalifikovaní, aby se „učili“, zamýšleli a přijímali nejistotu? Došli k závěru, že podpora jak zdola nahoru, tak shora dolů je zapotřebí spolu s pomocí od „objektivních outsiderů“ (například v komunitách praxe).

Učitelé potřebují dovednosti v oblasti hodnocení a používaní nástrojů, např. pro formativní hodnocení a sebehodnocení pro učení. Potřebují vědět, co hodnotí a proč, a mít větší povědomí o různých potřebách a individualizaci učení – „učení průměru“ není vhodné. Učitelé rovněž potřebují dovednosti v oblasti používání nových technologií pro podporu a širší úspěch.

Spolupráce, profesionální sítě a dialog mezi týmy zaměstnanců jsou zásadní pro rozvoj individuálních a kolektivních schopností.

A závěrem, noví učitelé potřebují vzory / mentory a měla by existovat kontinuální podpora a další profesní rozvoj s cílem zapojit veškerý personál školy do zamyšlení a zlepšení.

3.3. Rozvoj a zdrojová centra

V mnoha zúčastněných zemích byly učiněny kroky směrem k vybudování užšího spojení mezi školami v hlavním vzdělávacím proudu a speciálními školami nebo k přeměně speciálních škol na zdrojová centra.

V tématických seminářích se odborníci ptali: „Co budou dělat zdrojová centra jinak?“. Pokud taková centra mají poskytnout institucionální a individuální podporu, musí být zachovány speciální dovednosti a znalosti. Zaměstnanci zdrojových center budou vyžadovat silné a trvalé vedení a podporu, aby jim bylo umožněno splnit jejich nové úlohy a zodpovědnost. Měla by být poskytnuta další odborná příprava s

cílem zajistit, že zdrojová centra a podpůrné služby budou vybaveny pro práci s kolegy z hlavního vzdělávacího proudu, jakož i se žáky. Posilování schopností škol v hlavním vzdělávacím proudu by mělo být klíčovou součástí jejich nové úlohy, mělo by však být jasné, že odbornost a vstup speciálního personálu bude pro některé žáky vždy zapotřebí (zejména pro ty, kteří mají například smyslové postižení a komplexní potřeby).

Celkově se zdá, že počet speciálních škol se ve většině zemí snižuje, přestože v několika zemích se počet žáků speciálních škol zvyšuje (často škol pro zvláštní skupiny žáků, jako jsou ti se sociálními, emocionálními a behaviorálními potřebami a velmi komplexním postižením). Existuje však řada příkladů, kdy se speciální školy stávají součástí „procesu“ inkluze místní oblasti a speciální personál flexibilně pracuje s cílem pomoci vytvořit lepší příležitosti v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

Je ovšem třeba zdůraznit, že rozvoj kvalitních zdrojových center a podpůrných služeb záleží na udržitelném získávání náležitě kvalifikovaného personálu. Větší spolupráce s dobrovolnickými organizacemi a zúčastněnými stranami v místní komunitě má významnou úlohu v poskytování koherentních služeb okolo žáků a jejich rodin, nemůže to však nahradit zkušenosti a odbornost.

4. ORGANIZACE OPATŘENÍ A PODPORY V PROSTŘEDÍ HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

Tento oddíl se bude zabývat „opatřeními“ v oblasti přístupů k výuce, osnov a hodnocení a poskytování podpory v prostředí hlavního vzdělávacího proudu.

4.1. Přístupy k výuce

Přístupy k výuce používané pro žáky s postižením v prostředí hlavního vzdělávacího proudu jsou ve většině členských zemí podobné. Zahrnují doplňkový čas výuky, malou skupinu / individuální vedení a týmovou výuku nebo společnou výuku (spárování učitele předmětu v hlavním vzdělávacím proudu s učitelem, který se specializuje na SVP). Ve městě Essunga učitelé dotazovaní během návštěvy v rámci projektu shledali tento přístup jako neocenitelnou formu profesního rozvoje a uznali, že „mít ve třídě dva učitele člověka nutí, aby se zlepšil a přemýšlel o tom, co dělá“. Důležitou součástí tohoto uspořádání je skutečnost, že všichni žáci mají přístup k učitelům s odborností předmětu a že učitelé předmětu jsou podporováni v tom, aby rozšiřovali své možnosti přístupů s cílem vyhovět stále rozmanitějším potřebám ve třídě.

Rovněž ve Flensburgu se účelně využívá týmová práce a partnerské třídy, s důrazem na reflexi, týmovou práci a komunikaci. Týmy zaměstnanců souhlasí s tím, že jsou zodpovědní za všechny žáky ve třídě.

V některých školách, které byly během projektu navštíveny, se struktura používá k lepšímu využití času a zajištění toho, aby všichni žáci rozuměli tomu, co se od nich čeká. Je poskytováno vedení ve studijních metodách a žáci jsou podporováni v tom, aby se zapojili do aktivnějšího učení. Bylo shledáno, že tyto přístupy, spolu s podporou *peer-to-peer*, jsou přínosem pro všechny žáky.

U žáků, kteří vyžadují vyšší stupeň podpory a diferencované zdroje a úkoly, by mělo být zohledněno, že diferenciace může být často orientována na učitele, spíše než na žáka, a může se jednat o pokus umístit žáky do existujícího systému, spíše než přispět k transformaci prostředí a běžné praxe.

4.2. Osnovy

Úprava provedená v řadě zemí spočívá v poskytnutí určité **flexibility pro přizpůsobení osnov a snížení požadavků**. Informace o zemích, jakož i návštěvy a semináře, ukazují, že primární zaměření na akademické výsledky / národní normy může představovat překážku pro inkluzi. V zemích, kde probíhá reforma osnov, existuje důraz na přístup k rámci osnov, ale rovněž uznání, že pro některé žáky, zejména pro ty s duševním postižením, bude zapotřebí upravit obsah nebo dokonce

použít oblasti osnov jako kontexty pro učení, kde znalosti nejsou považovány za relevantní/vhodné.

V některých případech, časový tlak způsobený jasně předepsanými osnovami může školám způsobit další problémy, neboť učitelé mohou cítit potřebu přistupovat k „tradičním“ metodám učení a hodnocení, které nemusí být orientovány na žáka.

4.3. Hodnocení

Zatímco mnoho zemí ustupuje od používání kategorií potřeb souvisejících s různými postiženími, tato praxe stále převažuje. Florian a kol. (2006) zdůrazňují, že ač se mohou systémy klasifikace mezi různými zeměmi výrazně lišit, obvykle se opírají o lékařský model postižení, a nedávná zpráva sítě odborníků na sociální vědy NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training) uvádí, že systémy klasifikace zemí se opírají o různé koncepty rozdílu a normality. Na jedné straně proces nálepkování odůvodňuje přidělování zvláštních zdrojů a zajišťuje provedení rozumných úprav, na druhé straně nálepkování může vést k „sociální segregaci a rozvoji zkažené identity“ (NESSE, 2012, str. 20).

V rámci uznání tohoto dilematu se objevuje řada politik. Některé země používají nadnárodní kategorie – A: Postižení, B: Potíže a C: Znevýhodnění (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, 2005) – zatímco jiné země používají Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví.

Další země se zaměřují na individuální potřeby u kontinuální podpory. Ve snaze omezit byrokracii obklopující vleklé hodnocení mnoha agenturami zavádějí některé země integrované hodnocení a proces plánování zahrnující všechny agentury podílející se na vytváření koordinovaného plánu podpory, zejména pro žáky s komplexnějšími potřebami.

Hodnocení obvykle probíhá prostřednictvím mnohooborového týmu / speciálního centra a na jeho procesu se často spolupracuje se školou (a rodiči). Tato centra/týmy (často pracující na regionální úrovni) poskytují podporu v oblasti pedagogického poradenství a zdrojů a v některých zemích rovněž přijímají rozhodnutí o umístění.

Hodnocení může být často požadováno od škol nebo rodičů, kteří jsou stále více zapojováni do rozhodování.

Inkluzivní praxi podpoří na úrovni škol nejpravděpodobněji rámec hodnocení sestávající z výuky a učení a zahrnující samotné žáky – jak doporučuje práce Agentury o inkluzivním hodnocení (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009). Zpráva z návštěvy školy ve Vídni uvádí, že se klade důraz na to, co dokážou žáci, na naslouchání zpětné vazbě žáků a na poskytnutí komentáře k jejich práci/výkonu, spíše než známkování. **Je zapotřebí poskytnout žákům přístup k flexibilnímu rámci hodnocení se společnou strukturou a zásadami, spíše než**

podrobný nebo preskriptivní rámec, který předpokládá, že jeden rozměr pasuje všem.

4.4. Organizace podpory

Ve většině zemí existuje nějaká forma individuálního vzdělávání / podpory / učebního plánu, a přestože se příslušné názvy liší, funkce je všeobecně stejná. Země mohou odkazovat na pedagogickou podporu, personalizaci a pozornost věnovanou učebnímu prostředí a koordinaci všech služeb spojených se žákem. Tyto plány se považují za velmi důležité v době přechodu mezi fázemi vzdělání.

Jelikož se školy snaží zlepšit základní vzdělání, které nabízejí, je určitá úroveň podpory považována za normu pro všechny žáky v různých obdobích jejich vzdělání a stále více se odkazuje na „kontinuální podporu" zavádějící větší flexibilitu do opatření, jež jsou reakcí na potřeby žáka.

V navštívených školách se ukázalo, že kolaborativní přístupy, spolu s vyučujícím personálem a odborníky z řady disciplín, kteří spolu pracují, jsou účinné. Například učitelé speciálního vzdělávání, poradci, konzultanti, zdravotníci a sociální pracovníci mohou vytvořit „síť" okolo jakéhokoli žáka, který potřebuje podporu. **Účinná týmová práce zvyšuje pravděpodobnost, že se co nejdříve stanoví – a naplní – potřeby podpory.**

Jiné formy podpory pro žáky zahrnují podporu komunikace (například znakový jazyk, Braillovo písmo, symboly), poskytovanou často spolu se speciální pomocí / vybavením a vstupem odborníka / mobilního učitele. V mnoha zemích se využívají rovněž asistenti pedagoga. Návštěva Malty ukázala, že rozmístění asistentů vyžaduje pečlivé řízení, aby se u žáků zamezilo vytvoření závislosti. Asistenti pedagoga vidí svou úlohu coby součást týmu, pracují na podpoře všech žáků ve třídě, nikoli výhradně žáků s postižením.

Zejména pro žáky s komplexnějšími potřebami je zapotřebí, aby v rámci týmů zaměstnanců byla zachována odbornost a zajistilo se tak, aby žáci měli přístup k vhodným zdrojům a speciálnímu vybavení, jakož i vysoce kvalitní výuce, která vychází ze znalosti a zkušenosti se zvláštními potřebami podpory.

5. SPOLUPRÁCE A VYTVÁŘENÍ SÍTÍ

Tento oddíl se bude zabývat systémy spolupráce a vytváření sítí, které poskytují podporu více agentur žákům, coby integrální součást jejich vzdělání.

5.1. Podpora na úrovni komunity

Návštěvy v rámci projektu Organizace opatření ukázaly význam škol, kterým se dostává podpory místních politiků a vzdělávacích úřadů. Při všech návštěvách v rámci projektu klíčový personál v místní komunitě prokázal skutečnou oddanost zájmům žáků. Úlohy těchto lidí zahrnují reflexi o některých domněnkách ohledně způsobu, jakým byly věci prováděny v minulosti, a důvěru ve vedení školy, pokud jde o rozhodování, přestože zde byl zahrnut prvek rizika. Pevné vztahy mezi různými zúčastněnými stranami v komunitě vedly k silným sítím podpory okolo školy, které byly pro dosažení změny klíčové.

Služby mnoha agentur v komunitě musí úzce spolupracovat se školami – a s rodiči – aby byla podpora v jednotlivých prostředích konzistentní. Personál, který zná dítě a rodinu, může poskytovat podporu v prostředí vzdělávání a komunity. Aby se odstoupilo od „lékařského“ modelu, služby tradičně poskytované v rámci zdravotnictví mohou být umístěny ve školách nebo v místních komunitních centrech, jednak pro usnadnění přístupu, jednak pro zlepšení komunikace mezi odborníky z různých disciplín. V jakémkoli modelu musí být dítě „ve středu pozornosti“ koordinovaných služeb, které by měly hrát úlohu v podpoře jak škol, tak rodin. To se odrazilo v prohlášení obecního inspektora během návštěvy Flensburgu:

> *… dítě s postižením je středem organizace podpory a služby jsou satelity, které okolo žáka rotují. Všichni činitelé v komunitě neustále spolupracují a pravidelně se scházejí, aby poskytli co nejlepší podporu dětem s postižením.*

Během seminářů účastníci zdůraznili, že koordinace mezi agenturami a ostatními – například dobrovolnickými skupinami – je klíčovým faktorem a může poskytnout podporu školám/učitelům, aby posílili celostní rozvoj dětí. Služby by měly podporovat změnu prostředí, nejen jednotlivce.

A závěrem, při propojování agentur je zapotřebí období konsolidace s cílem vytvořit společné rámce (např. společné hodnocení, společné priority financování, společný profesionální rozvoj), jakož i společné vyhodnocení. **Kultura, profesní konstrukty a očekávání musí být sdíleny mezi agenturami a přístupy mnoha agentur musí být kombinovány s pedagogickým přístupem za účelem co nejlepšího využití zdrojů.**

5.2. Zapojení rodičů

Zapojení rodičů do učení jejich dětí je klíčovým faktorem v rozvoji důvěryhodných vztahů mezi školami a rodinami. Během návštěv v rámci projektu bylo jasné, že

spolupráce s rodiči je klíčovým aspektem podpory žáků, neboť rodiče jsou těmi nejdůležitějšími podporovateli svých dětí.

Při rozhovorech, které se konaly během návštěv v rámci projektu, rodiče zdůraznili, že jsou rádi zapojováni do vývoje ve škole, informováni o pokroku svých dětí a zapojováni do procesu učení. Oceňují, když se učitelé zaměřují na to, co žáci dokáží, spíše než na jakékoli problémy.

Během seminářů účastníci zdůraznili, že rodiče mají práva, ale vyžadují čestné vedení – nikoli sporné profesionální poradenství –, aby mohli přijmout informované rozhodnutí. Rodiny by měly být zahrnuty do jakéhokoli hodnocení a podpořeny ve sledování pokroku svých dětí. Rodiče jsou ti nejlepší advokáti svých dětí, ale mohou rovněž ovlivnit politiku, jakož i umístění svého vlastního dítěte.

A závěrem, přestože stoupá tlak na výsledky ve školách po celé Evropě, bylo dokázáno, že inkluze nevede k horším výsledkům a že přínosy inkluze by měly být zdůrazněny.

6. FINANCOVÁNÍ A ZDROJE

Tento oddíl se bude zabývat účinným a efektivním využitím zdrojů pro určení potřeb a zaměření podpory.

Jak uvádí Booth a Ainscow, zdroje by měly být viděny obecněji než jen jako peníze, přístroje nebo personál. Prostřednictvím širšího porozumění by se školní komunity měly naučit identifikovat zdroje, které jsou dostupné v jakékoli škole, ale ještě nejsou využity. Booth a Ainscow uvádějí, že tyto zdroje lze nalézt „v jakémkoli aspektu školy; ve studentech, rodičích/pečovatelích, komunitách a učitelích; ve změnách kultur, politik a praxí“ (2002, str. 5). Jak zdůrazňují Kesälahti a Väyrynen:

> *V inkluzivních školách bychom měli usilovat o určení zdrojů v žácích samotných, a to tak, že budeme věřit jejich schopnosti vést své vlastní učení a schopnosti podpořit jeden druhého. To samé platí pro zaměstnance školy. Mohou mít nápady, dovednosti, iniciativy nebo znalost toho, co vytváří překážky učení a zapojení* (2013, str. 81).

Většina zemí získává prostředky na vzdělávání žáků s postižením od centrální vlády. V některých zemích je financování postoupeno místní úřadům nebo obcím. V jiných existuje směs centrálního a místního financování. Pokud jde o speciální vzdělávání, většina zemí poskytuje centrální financování na doplňkové zaměstnance, speciální vybavení a dopravu.

Pro žáky s postižením financování obvykle souvisí s hodnocením žáků. Pro zajištění doplňkových finančních prostředků ve většině zemí speciální tým / tým více agentur nebo zdrojové centrum napíše prohlášení nebo formální rozhodnutí.

Po hodnocení většina zemí přidělí určitý počet doplňkových „hodin SVP“ nebo hodin s asistentem pedagoga.

V některých zemích je do běžně poskytované výuky nyní zahrnuto i několik hodin doplňkové podpory. Pedagogické hodnocení a podpora se přiděluje coby součást standardního systému. V mnoha zemích může obec poskytnout doplňkové financování pro pomoc, vybavení a doplňkový personál (asistenty pedagoga). Malé množství zemí v rámci podpory inkluze snižuje počet žáků ve třídách, kde jsou žáci s postižením.

Některé země provozují systém financování „na osobu“ prostřednictví obcí. Zde se financování řídí žáky. Tento typ systému „vázaný na žáky“ však poskytuje doplňkové zdroje jen těm žákům se stanovenými potížemi, kteří splňují kritéria SVP, zatímco jiní, kteří je mohou potřebovat, nemají k podpoře přístup.

Nedávná studie provedená v Rakousku zdůrazňuje, že podpora zaměřená na vstup – paušálně pro školy na základě počtu žáků uznaných jako žáků se SVP – není dostatečně účinná, neboť potřeby se u žáků liší a časem se mění. Model zaměřený

na výstup se zdá být rovněž problematický, jelikož zdroje se stahují, je-li program úspěšný. **Je třeba přejít od modelu, který odměňuje nedostatek úspěchu, k modelu včasné podpory a prevence.**

Dalším aspektem je skutečnost, že **podpora poskytnutá jednotlivým žákům nutně nezlepšuje schopnost školního systému.** Pokud se školy zaměřují spíše na kvantitu zdrojů než na kvalitu, je nepravděpodobné, že provedou potřebné změny ve způsobu, jakým systémy hlavního vzdělávacího proudu a personál školy vyhovují žákům (Frattura a Capper, 2007).

Místo potýkání se s dostupnými omezenými „doplňkovými" zdroji by školy mohly vytvořit nákladově účinné sítě podpory a profesního rozvoje zahrnující spolupráci mezi místními zúčastněnými stranami a místními školami / podpůrnými centry (Ainscow a kol., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Příklady takové praxe byly vidět během návštěv v rámci projektu, jak ukazuje následující citace:

„Je možné změnit školu s dostupnými zdroji" (hlavní výkonný pracovník, vedoucí vzdělávacích a sociálních služeb, Essunga).

„… problémem nebylo získat více zdrojů pro školu, ale využít ty, které jsme již získali jinou cestou" (ředitel školy, Flensburg).

7. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

7.1. Závěry

Rámec pojetí projektu Organizace opatření uznává, že v zájmu posunu směrem k přístupu k žákům s postižením založenému na právech se země musejí posunout od organizace opatření v oblasti individuální podpory (často založené na lékařské diagnóze) k analýze toho, jak jsou systémy organizovány, aby podpořily školy v hlavním vzdělávacím proudu v naplňování potřeb – a uplatňování práv – všech žáků. Proces inkluze by se proto měl zaměřit na budování schopnosti škol v hlavním vzdělávacím proudu vyhovět rozmanitosti žáků, spíše než na rozdělování doplňkových zdrojů pro naplňování potřeb vybraných skupin.

Aby byla podpořena změna systému, musí být mezi zúčastněnými skupinami na všech úrovních vytvořeno společné porozumění inkluzi a související vizi a hodnotám, a to spolu se společným pohledem na kvalitu a metody hodnocení, které podporují inkluzivní praxi.

Účastníci projektu zdůraznili, že země musejí vytvořit legislativu, která uznává práva všech dětí – včetně dětí s postižením – na včasnou podporu, kvalitní vzdělávání (bez diskriminace) a plnou účast na všech vzdělávacích aktivitách. Přestože je důležité vyvážit práva všech zúčastněných stran, žáci by měli být ve středu pozornosti. Při vytváření národní legislativy a vzdělávací politiky by se mělo odkazovat na UNCRC a UNCRPD a měla by být věnována pozornost souladu mezi nimi.

Musejí být vytvářeny sítě na podporu vedoucích pracovníků školy coby činitelů v rámci změny a je třeba zajistit, aby zaujali „týmový“ přístup a rozvíjeli pozitivní étos a kulturu, která uznává všechny zaměstnance a žáky. Měli by pracovat spolu s místními lídry a členy komunity s cílem analyzovat kontext školy a plánovat cesty k rozvoji „strategických schopností“, včetně jasného zaměření na učení, silné vztahy, otevřenou komunikaci, kolegialitu, reflexivní praxi a kreativní přístup k řešení problémů.

Jak uvádí Peters, individualizované vzdělávání je „všeobecným právem, a nikoli speciální vzdělávací potřebou“ (2004, str. 42). Všichni žáci mají právo na relevantní a poutavé osnovy (včetně mimoškolních aktivit), vhodné účelové hodnocení, „rovnocenné“ příležitosti k učení a pedagogiku, která uznává a naplňuje různé schopnosti (univerzální design). Kvalitní vzdělávání by tak mělo být navrženo způsobem, který vyhovuje spíše žákům než školním administrativním strukturám.

Dále je zapotřebí vypořádat se s následujícími prvky, které mohou vytvářet překážky pro rostoucí rovnost: nedostatečné myšlení, neúcta k rozdílnosti, racionalizace špatného chování (obviňování druhých), udržování neúspěšných praxí a přijímání

negativních postojů napříč školní komunitou. Zde hraje pregraduální vzdělávání učitelů a další profesní rozvoj klíčovou úlohu.

Za účelem organizace účinné podpory pro všechny žáky, zejména pro ty s postižením, odborníci projektu rovněž zdůraznili potřebu systémového pohledu, který se zaměřuje na rozvoj schopností na všech úrovních systému. Pro zajištění koherentního přístupu je zapotřebí silných propojení všech úrovní systému (např. mezi národními a místními tvůrci politik, vedením školy, učiteli, jinými odborníky, žáky a rodinami).

Další záležitostí, kterou odborníci zdůraznili, je potřeba objasnit novou úlohu speciálních škol a podpůrného personálu (např. asistentů pedagoga) coby zdrojů pro zlepšení opatření pro všechny žáky ve školách v hlavním vzdělávacím proudu. Zdůraznili potřebu udržet si speciální personál, ale použít ho kreativně na podporu celoškolní praxe, jakož i jednotlivých žáků, a vytvořit flexibilní podporu v hlavním vzdělávacím proudu coby „normu“. Mělo by být uznáno, že nastanou doby, kdy „něco extra“ budou potřebovat všichni žáci a speciální personál bude nadále vyžadován, zejména u málo častých postiženích.

A závěrem, pokud jde o záležitosti financování a zdrojů, místo potýkání se s dostupnými omezenými „doplňkovými“ zdroji by školy mohly vytvořit nákladově účinné sítě podpory a profesního rozvoje zahrnující spolupráci mezi místními zúčastněnými stranami a místními školami / podpůrnými centry (Ainscow a kol., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Doporučení

Na základě hlavních výsledků projektu jsou tvůrcům politik adresována následující doporučení a jejich cílem je zlepšit systémy podpory pro žáky s postižením ve školách v hlavním vzdělávacím proudu.

7.2.1. Práva a zapojení dítěte

Tvůrci politik by měli:

- Přezkoumat národní legislativu a politiku vzdělávání, aby zajistili, že budou v souladu se zásadami jak UNCRC, tak UNCRPD a aktivně je podpoří, a prosazovat práva všech žáků na plné zapojení do školy s jejich vlastní místní skupinou vrstevníků. To by zahrnovalo zejména:
  - právo na vzdělání a inkluzi;
  - nediskriminaci na základě postižení;
  - právo dítěte vyjádřit svůj názor;
  - přístup k podpoře.

7.2.2. Jasná koncepce a koherence

Tvůrci politik by měli:

- Objasnit koncept inkluze napříč a mezi úrovněmi systémů coby aspekt posilující kvalitu a rovnost pro všechny žáky a řešící neúspěch u všech zranitelných skupin, včetně dětí s postižením. Všichni tvůrci politik v oblasti vzdělávání musí přijmout zodpovědnost za **všechny** žáky.
- Uznat propojení mezi úrovněmi systému (tj. mezi národními/místními tvůrci politik, místním vzděláváním/vedoucími škol, učiteli, dalšími odborníky a žáky a jejich rodinami) a posílit je prostřednictvím spolupráce a koherentního partnerství mezi ministerstvy a místními službami. Taková činnost by měla rozšířit perspektivy, posílit vzájemné porozumění a vytvořit „inkluzivní schopnost" vzdělávacího systému jako celku.
- Poskytnout pobídky pro školy, aby přijímaly všechny žáky z místní komunity, a zajistit, aby metody hodnocení, inspekce a další opatření akontability podpořily inkluzivní praxi a dále zlepšily opatření pro všechny žáky.

7.2.3. Kontinuální podpora

Tvůrci politik by měli:

- Vytvořit „kontinuální podporu" pro učitele, podpořit personál a zejména vedení škol prostřednictvím použití výzkumu, vytváření sítí a spojení s univerzitami a ústavy pregraduálního vzdělávání učitelů s cílem poskytnout příležitosti k rozvoji pro všechny skupiny coby celoživotní žáky.
- Rozvinout úlohu speciálních škol coby zdroje pro posílení schopnosti škol v hlavním vzdělávacím proudu a zlepšení podpory pro všechny žáky. Je zapotřebí udržet a dále rozvinout speciální znalosti a dovednosti personálu zdrojového centra, aby mohl podpořit personál škol (např. prostřednictvím poradenství a spolupráce), a rovněž poskytnout speciální síť, která posílí podporu žáků, jako jsou ti, kteří jsou nositeli vzácných druhů postižení.
- Vytvořit přístupnější osnovy a rámce hodnocení a podpořit větší flexibilitu v pedagogice, organizaci škol a přidělování zdrojů, aby školy mohly inovativně pracovat na rozvoji kontinuální podpory pro žáky, než aby je umísťovaly do existujícího systému.

7.3. Závěrečné poznámky

Činnosti projektu Organizace opatření podporují potřebu posunout se od deficitního modelu postižení (založeného na potřebách), kde problém spočívá v žákovi, k modelu, který uznává práva žáků v rámci vzdělávání a zajišťuje, že se všichni aktivně

účastní vzdělávacího procesu. Toto zdůrazňuje potřebu posunout se od organizace opatření z hlediska individuální podpory k tomu, jak mohou být systémy podpory organizovány s cílem posílit schopnost škol v hlavním vzdělávacím proudu, pokud jde o splnění požadavků všech žáků v oblasti kvalitního vzdělávání.

Ebersold a kol. uvádějí: „Snahy směrem k inkluzi v hlavním vzdělávacím proudu jsou určeny zejména pro ty, kteří ‚se hodí' do systému, jaký je" (2011, str. 10). Cílová skupina tohoto projektu – žáci s postižením – může vyžadovat výraznou podporu proto, aby „zapadla" do existujících systémů. Jak ovšem ukazují studované příklady v tomto projektu, vzdělávací systémy a školy v hlavním vzdělávacím proudu lze „transformovat", aby vyhovovaly potřebám podpory této skupiny a byly přínosem všem žákům.

Za účelem organizace účinné podpory pro všechny žáky, i pro ty s postižením, odborníci projektu rovněž zdůraznili potřebu koherentního systémového přístupu, který se zaměřuje na silné propojení a vzájemnou podporu všech úrovní systému.

Během činností v rámci projektu příklady opatření zdůraznily podporu pro učení – pro každého – a ukázaly, že ve školách, které poskytují příležitosti všem žákům, aby se zapojili na rovném základě, se žáci s postižením mohou „učit bez omezení" (Hart a kol., 2004). Jak vysvětlil jeden speciální pedagog ve Slovinsku: „Pracujeme pro život – nikoli pro jednu lekci."

8. LITERATURA

Ainscow, M., Muijs, D. a West, M., 2006. „Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances“ [Spolupráce coby strategie pro zlepšení škol za problematických okolností] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. „Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration“ [Pluralita inkluzivních činitelů a praxí: paradoxy spolupráce] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, březen 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. a Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a participace ve školách]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Crawford, C. a Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Podpora učitelů: nadace pro pokrok inluzivního vzdělávání]. Toronto: L'Institut Roeher Institute

Ebersold, S., 2012. „Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques“ [Průběh školní docházky a spolupráce: koncepční a metodické problémy] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, březen 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt. M.J. a Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Inluzivní vzdělávání pro mladé lidi s postižením v Evropě: trendy, problémy a výzvy. Souhrn důkazů ze zpráv o zemích ANED a další zdroje]. Zpráva pro síť Academic Network of European Disability Experts. Vydáno Human European Consultancy a University of Leeds

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. *Implementace inkluzívního hodnocení.* Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi.* Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (Poslední přístup: listopad 2014)

Evropská komise, 2010. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Evropská strategie pro pomoc osobám se zdravotním postižením 2010–2020: Obnovený závazek pro bezbariérovou Evropu*. /* KOM/2010/0636 v konečném znění */ (Poslední přístup: listopad 2014)

Evropská společenství, 2000. „Listina základních práv Evropské unie“ (2000/C 364/01) *Úřední věstník Evropských společenství*, C 364, 18. prosince 2000 (Poslední přístup: listopad 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. a Holland, A., 2006. „Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities“ [Mezikulturní perspektivy o klasifikaci dětí s postižením: Část I. Problémy s klasifikací dětí s postižením] *Journal of Special Education*, květen 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. a Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Vedení pro sociální spravedlnost: transformace škol pro všechny žáky]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. a McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits [Učení bez hranic].* Maidenhead: Open University Press

Kesälahti, E. a Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Učíme se od našich sousedů: inkluzivní vzdělávání v praxi]. Zpráva vytvořená v rámci projektu „A School for All – Development of Inclusive Education“, který financovala EU (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: University of Lapland

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*[Vzdělávání a postižení / zvláštní potřeby. Politiky a praxe ve vzdělávání, odborné přípravě a zaměstnání pro studenty s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami v EU]. Zpráva připravená pro Evropskou komisi. Brusel: Evropská komise

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Studenti s postiženími, učebními problémy a znevýhodněními: statistiky a ukazatele]. Paříž: OECD

Organizace spojených národů, 1989. *Úmluva o právech dítěte.* New York: Organizace spojených národů

Organizace spojených národů, 2006. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.* New York: Organizace spojených národů

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inkluzivní vzdělávání: strategie EFA pro všechny děti]. Washington, D.C.: Světová banka

Rada Evropské unie, 2009. „Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“)“ *Úřední věstník Evropské unie*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Poslední přístup: listopad 2014)

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Mezinárodní studie o vedení ve vzdělávání. Průzkum o práci vedení škol a dalším vzdělávání]. Helsinky: Finnish National Board of Education

CS

Sekretariát:

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

Kancelář v Bruselu:

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

www.european-agency.org