



Klíčové principy

Podpora rozvoje a realizace politiky pro inkluzivní vzdělávání



KLÍČOVÉ PRINCIPY

**Podpora rozvoje a realizace politiky pro
inkluzivní vzdělávání**



Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání



Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (Agentura) je nezávislá a samosprávná organizace. Agentura je spolufinancována ministerstvy školství v jejich členských zemích a Evropskou komisí formou provozního grantu v rámci vzdělávacího programu Evropské unie (EU).



Spolufinancováno z
programu Evropské
unie Erasmus+

Podpora Evropské komise při tvorbě této publikace nepředstavuje souhlas s obsahem, který odráží pouze názory autorů, a Komise nemůže být zodpovědná za jakékoliv využití informací obsažených v této publikaci.

Názory vyjádřené jakoukoli osobou v rámci tohoto dokumentu nutně nepředstavují oficiální názory Agentury, jejích členských států ani Evropské komise.

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

Editoři: Verity J. Donnelly a Amanda Watkins

Tato publikace představuje zdroj s otevřeným přístupem. To znamená, že ji můžete libovolně otevírat, používat a distribuovat, pokud dostatečným způsobem připíšete autorství Evropské agentuře pro speciální a inkluzivní vzdělávání. Více informací naleznete v Zásadách Agentury pro zdroje s otevřeným přístupem:

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

Tuto publikaci můžete citovat tímto způsobem: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2021. *Klíčové principy – Podpora rozvoje a realizace politiky pro inkluzivní vzdělávání*. (V. J. Donnelly a A. Watkins, ed.). Odense, Dánsko



Toto dílo podléhá mezinárodní licenci [Creative Commons Uvedte původ-Neužívejte komerčně-Nezpracovávejte 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Tuto publikaci nesmíte upravovat ani překládat bez souhlasu Agentury.

K dosažení lepší přístupnosti je tato zpráva k dispozici ve 25 jazycích a v přístupném elektronickém formátu na webové stránce Agentury: www.european-agency.org

Jedná se o překlad originálního anglického textu. V případě pochybností ohledně přesnosti informací v překladu si prosím ověřte originální anglický text.

ISBN: 978-87-7110-942-9 (Elektronická verze)



Logo klíčových principů bylo vypracováno podle kresby Daniely Demeterové z České republiky a objevilo se na přední straně všech publikací klíčových principů vydaných do dnešního dne.

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



PŘEDMLUVA	5
ÚVOD	6
PODPORA ROZVOJE A REALIZACE POLITIKY V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH	7
Výzvy a příležitosti	7
Současné priority	8
Vytvoření nástrojů pro analýzu politik	10
KLÍČOVÉ PRINCIPY 2021	11
Zastřešující princip	12
Rámec legislativy a politiky	13
Operacionalizované prvky pro inkluzivní vzdělávací systémy	20
ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY	28
LITERATURA	29



PŘEDMLUVA

Tato publikace Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání (Agentura) je čtvrtou v sérii Klíčové principy. Tato série zaměřující se na zásadní problémy, kterým čelí vzdělávací systémy, taktéž odráží postupný posun, ke kterému došlo v práci Agentury za posledních 25 let: posun *směrem od* úzkého zaměření na speciální vzdělávací potřeby žáků a speciální vzdělávání coby specifické formy vzdělávání *směrem k* rozšíření a zvýšení kvality podpory pro učení, která je obvykle dostupná všem žákům.

První publikace Klíčové principy je z roku 2003: [Klíčové principy ve speciálním vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům](#). Obsahovala doporučení týkající se zahrnutí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávání.

Druhá publikace z roku 2009, [Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům](#), spojovala hlavní závěry ohledně politik z tématické práce Agentury podporující inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ačkoli i tato publikace se zaměřovala na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, upozorňovala, že doporučení jsou relevantní také pro tvůrce politik vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Proto zdůrazňovala koncept rozšiřování účasti v zájmu navýšení příležitostí pro všechny žáky.

V roce 2011 se třetí publikace, [Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi](#), přesunula za hranice politiky a shrnula klíčové principy pro praxi vycházející z tématických projektů Agentury. Tyto principy vyzývaly k zaměření pozornosti na názor žáka a jeho aktivní zapojení, postoje a dovednosti učitele, vizionářské vedení a koherentní interdisciplinární služby, tedy na problematiku, která je v rámci práce Agentury relevantní i po 10 letech.

Nyní, v roce 2021, kdy Agentura slaví 25 let od svého založení, se nejnovější publikace Klíčové principy snaží posunout myšlení ještě dál. Zaměřuje se na rozvoj a realizaci politiky v souladu se širším pohledem na inkluzi. To odpovídá poslání Agentury poskytovat informace pro rozvoj politiky a její úspěšnou realizaci na různých úrovních systému, a to především na úrovni školy. Toto zaměření odráží rostoucí důraz Agentury na to, aby byla aktivním prostředníkem pro změnu politiky v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Cor Meijer

Ředitel Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání



V roce 2020 provedla Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (Agentura) analýzu veškeré své hlavní práce od roku 2011. Ta odhalila, že určitým oblastem se Agentura dosud nevěnovala. Taktéž zdůraznila oblasti souladu napříč prací Agentury od roku 2011, které lze považovat za opakující se poselství o celkovém zavedení inkluzivních vzdělávacích systémů.

Agentura spojila tato opakující se poselství do klíčových principů s cílem podpořit dosažení své vize kvalitního vzdělávání pro všechny žáky. Tyto klíčové principy obsahují nezbytné součásti celkového systému pro inkluzivní vzdělávání, který pozitivně reaguje na všechny projevy rozmanitosti žáků.

Publikace Klíčové principy z roku 2021 má podpořit země, které mají snahu pracovat na klíčových problémech politiky, dále rozvíjet svá inkluzivní opatření ve vzdělávání, a zejména překlenout propast mezi politikou a praxí.

Jejím cílem je:

- připojit se ke stanovisku Agentury, že cílem inkluzivních vzdělávacích systémů je zajistit, aby se studujícím všech věkových skupin dostalo smysluplných a kvalitních vzdělávacích příležitostí v rámci místní komunity po boku přátel a vrstevníků (Evropská agentura, 2015a);
- představit principy postavené na datech, které podporují dialog o klíčových otázkách, zvyšují povědomí a dále rozvíjí myšlení a jazyk v oblasti inkluzivního vzdělávání;
- pomoci osobám s rozhodovací pravomocí vnímat dynamický vzdělávací systém jako celek s důrazem na důležité vazby v rámci jednotlivých úrovní systému, organizací a institucí i mezi nimi navzájem;
- pomoci posoudit potenciální dopad plánovaných změn směrem k inkluzivnější praxi;
- poskytnout základ pro koherentní akční plán na uvedení politiky do praxe.



PODPORA ROZVOJE A REALIZACE POLITIKY V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

Výzvy a příležitosti



Přesun k širšímu konceptu inkluzivního vzdělávání vyžaduje, aby se školy přizpůsobily rozdílům a překonaly různé překážky v učení, které mohou nastat. Průběžný rozvoj inkluzivnější organizace školy, osnov, hodnocení, pedagogiky a podpory povede ke zvýšení kvality vzdělávání pro všechny.

Tato změna paradigmatu však představuje výzvu – jak naplnit práva a uspokojit potřeby některých žáků (např. žáků s postižením), kteří potřebují podporu navíc, a zároveň se posunovat směrem ke spravedlivému vzdělávání pro všechny. Evropská komise (2020) uvádí, že:

Dosažené vzdělání a studijní výsledky by měly být odděleny od sociálního, ekonomického a kulturního postavení, aby se zajistilo, že systémy vzdělávání a odborné přípravy posílí schopnosti každého jednotlivce a umožní vzestupnou sociální mobilitu (str. 7).

Politika, jejímž cílem je inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, musí být vypracována v rámci procesu přípravy obecné vzdělávací politiky (Norwich, 2019). Zásadní je, aby bylo vzdělávání žáků se speciálními potřebami považováno za součást vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, což zlepšuje schopnost škol směřovat ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávacímu systému, který dokáže podporovat rozmanité potřeby všech žáků.

Tento přístup dále vyžaduje upuštění od „formálního“ hodnocení a nálepkování se samostatnými opatřeními pro různé skupiny v rámci inkluzivních prostředí i mimo ně. To má dopady na financování, poněvadž je nezbytná větší autonomie škol a místních komunit při alokaci zdrojů a vypracování strategií pro poskytování podpory všem žákům dle jejich konkrétní situace.

Posun směrem k širšímu konceptu inkluze tudíž vyžaduje větší flexibilitu, která by školám a komunitám umožnila vzít v úvahu průřezovost – vzájemnou propojenost všech sociálních kategorizací, jako např.:

... pohlaví, odlehlost, finanční situace, postižení, etnicita, jazyk, migrace, odsun, trest odnětí svobody, sexuální orientace, genderová identita a její vyjádření, náboženské vyznání a další názory a postoje (UNESCO, 2020, str. 4).

Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) uvádí, že diskriminace „nespočívá v jediném identifikačním znaku“ (tamtéž, str. 1). Všechny aspekty identity jedince „se



prolínají, aby tak vytvořily celek, který se liší od identit svých součástí“, jež ovlivňují to, jak je svět vnímá (Bešić, 2020, str. 114).

Plány (včetně monitoringu) se mohou zaměřovat na určité skupiny, aby bylo zajištěno, že opatření splňuje konkrétní potřeby žáka. Efektivní struktury a procesy by však měly být dostatečně flexibilní k tomu, aby mohly zohledňovat osobní vlastnosti a dovednosti všech žáků.

Posun směrem k inkluzivnějšímu vzdělávání by měl také zahrnovat průběžnou změnu v důrazu na politické přístupy zaujaté k této problematice. Mělo by dojít k nárůstu preventivních a intervenčních opatření a poklesu kompenzačních přístupů, které existují pro žáky, kteří nejsou plně začleněni do rámce vzdělávací politiky. Evropská komise (2020) zmiňuje potřebu snížit výskyt nedostatečné úspěšnosti, čehož lze dosáhnout, když se bude stavět na čtyřech pilířích:

- monitorování (umožňující sledování a cílená opatření);
- prevence (zejména u ohrožených skupin);
- včasný zásah (u žáků, kteří již mají potíže);
- kompenzace (pro ty, kteří již měli špatné výsledky a potřebují druhou šanci) (str. 14).

Mezi strategiemi by měla existovat synergie, aby tak systém zajišťoval kvalitní podporu pro všechny žáky.

Odolnost vzdělávacích systémů se však rozhodla prověřit pandemie onemocnění COVID-19. Ačkoli v mnoha oblastech způsobila prohloubení nerovnosti, nyní může přinést příležitost vybudovat inkluzivnější a spravedlivější systém zvýšením inkluzivní schopnosti na všech úrovních školního systému. Rada Evropské unie (2021) to shrnula takto:

Pandemie COVID-19 vystavila odvětví vzdělávání a odborné přípravy bezprecedentnímu tlaku a vyvolala rozsáhlý posun k distanční a smíšené výuce a učení. Tento posun postavil systémy vzdělávání a odborné přípravy před různé výzvy a příležitosti a odhalil dopady digitální propasti a nedostatečné konektivity v členských státech, jakož i nerovnosti mezi majetkovými skupinami i městským a venkovským prostředím, současně však také poukázal na potenciál vzdělávání a odborné přípravy při budování odolnosti a podpoře udržitelného a inkluzivního růstu (str. 4).

Současné priority



V posledních letech se zaměření práce Agentury rozšířilo. Navíc se změnila i povaha podpory, kterou Agentura nabízí svým členským státům. Větší pozornost je věnována podpoře rozvoje a realizace politiky.



V roce 2021 provedla Agentura mezi členskými státy průzkum s cílem stanovit priority pro svou budoucí práci. Problémy, které země nejčastěji uváděly, odpovídaly nedostatkům zjištěným v rámci Analýzy práce Agentury z roku 2020. Jedná se o:

- monitoring a vyhodnocení realizace politiky pro inkluzivní vzdělávání;
- rozvoj strategií pro mezisektorovou spolupráci (včetně monitoringu a vyhodnocení) napříč všemi úrovněmi a sektory;
- rozvoj rámců zajištění kvality a odpovědnosti pro inkluzivní vzdělávání s více úrovněmi / zainteresovanými stranami;
- zajištění efektivního převedení národních politik do politik na regionálních, místních a školních úrovních;
- rozvoj kultur a kompetencí inkluzivního vzdělávání napříč profesemi, úrovněmi systému a sektory.

Co se týče monitoringu a vyhodnocení, země zmiňovaly potřebu vypracovat standardy a indikátory pro monitoring přínosnosti a efektivnosti inkluzivního opatření, zejména dopadů dodatečné podpory a iniciativ zacílených na zranitelné skupiny. Povědomí o tom, co dobře funguje a proč, může přinést cenné informace pro budoucí plány na prosazování inkluzivní praxe, zintenzivnění dialogu zainteresovaných stran o realizaci a alokaci zdrojů a dlouhodobě zlepšovat jednotnost mezi regiony, místními oblastmi a školami.

Vzhledem k pandemii onemocnění COVID-19 se mnoho zemí setkává s naléhavější potřebou věnovat se problematice spravedlnosti, a to zejména přístupu k digitálnímu učení. Jsou si vědomy toho, že rozdíly v úspěšnosti žáků se prohloubily, což bude vyžadovat větší důraz na ranou péči a prevenci v dlouhodobém horizontu, a zároveň i kroky v krátkodobém horizontu. Pandemie taktéž upozornila na důležitost pohody žáků (a učitelů) jakožto důležitého předpokladu veškerého učení. Je pravděpodobné, že k učení nedojde, pokud nebudou sociální a emoční potřeby uspokojeny v bezpečném školním prostředí.

S tím souvisí potřeba přehodnotit rámce hodnocení tak, aby bylo uznáváno učení v širším slova smyslu a náležitě oceňováno. To by umožnilo monitoring pokroku žáků (a souvisejících školních výsledků) v oblastech, které jsou často považovány za méně důležité než akademický pokrok, avšak nyní jsou z hlediska učení a dosahování úspěchu považovány za zásadní, jako je například duševní zdraví a pohoda. Není náhoda, že mnohé z těchto záležitostí odpovídají principům, na kterých stojí odolný a inkluzivní systém orientovaný na žáky.

Odkaz onemocnění COVID-19 bude pravděpodobně taktéž vyžadovat, aby se sektorem vzdělávání úzce spolupracovala širší řada služeb (např. zdravotnictví a sociální sektor). Úspěch bude záviset na společném postupu od ministerské úrovně až po regionální a místní služby, aby byla zajištěna podpora škol při řešení těchto klíčových oblastí. Tento přístup taktéž zdůrazňuje potřebnost struktur a procesů, které umožňují efektivní přesun politiky a praxe mezi systémovými úrovněmi. Větší spolupráce mezi agenturami a službami a mezi institucemi taktéž podpoří přechod žáků mezi školami/fázemi vzdělávání a vstup do dalšího a vysokoškolského vzdělávání a na pracovní trh. Přechod, zejména na odborné vzdělávání a školení a do zaměstnání, zůstává u žáků s postižením pro mnoho zemí výzvou.



Co se týče spravedlnosti, mnoho zemí vyjádřilo obavy z regionálních rozdílů. Tyto nerovnosti by mohlo částečně vyřešit vypracování silných principů, které by podpořily monitoring a zvýšili jednotnost praxe. Takový přístup by mohl přinést spravedlivou alokaci zdrojů, díky níž by bylo dosaženo minimálních standardů služby v každém regionu či oblasti.

Výzkum nasvědčuje tomu, že pokud mají být národní vzdělávací politiky inkluzivní, je nutné zvážit celou řadu aspektů politiky (Magnússon, Göransson a Lindqvist, 2019). Je zřejmé, že mnohé z jejích těchto oblastí jsou vzájemně propojené a není možné je komplexně zkoumat samostatně.

Vytvoření nástrojů pro analýzu politik



V letech 2015/2016 vypracovala Agentura rámec pro Posouzení a analýzu národních strategií ([CPRA](#)) určený pro analýzu informací o stávající inkluzivní vzdělávací politice v členských zemích (Evropská agentura, 2018a).

Na základě zkušeností získaných díky CPRA, kontrolní činnosti na národní úrovni a vypracování Modelu ekosystému pro inkluzivní vzdělávání (Evropská agentura, 2016a; 2017a) vytvořila Agentura [Analytický rámec pro mapování politik inkluzivního vzdělávání](#) (Evropská agentura, 2018b) pro svoji práci v souvislosti s programem Evropské komise na podporu strukturálních reforem. Tento rámec vychází z práce Agentury a jeho cílem je identifikovat hlavní složky inkluzivních vzdělávacích systémů, na kterých se členské státy shodnou. Jeho cílem je zohlednit komplexitu vztahu mezi úrovněmi, strukturami a procesy a spojit politiku a praxi více holisticky.

Tyto rámce měly vliv na vypracování klíčových principů, které jsou uvedeny v následující části.



KLÍČOVÉ PRINCIPY 2021

Nad klíčovými principy 2021 (v textových polích níže) stojí [zastřešující princip](#), který se opírá o obecně schvalovaný koncept inkluzivního vzdělávání zaměřeného na práva.

Klíčové principy pak stanoví pět požadavků na oblast [legislativy a politiky](#), které se týkají této problematiky:

1. financování a alokace zdrojů;
2. správa;
3. zajištění kvality a odpovědnost;
4. profesní vzdělávání učitelů;
5. osnovy a hodnocení.

Pak přináší osm [operacionalizovaných prvků](#) (strategie, struktury a procesy) pro inkluzivní vzdělávací systémy. Jedná se o tyto prvky:

1. spolupráce a komunikace;
2. účast na inkluzivním předškolním vzdělávání;
3. přechod;
4. spolupráce mezi školami, rodiči a komunitou;
5. sběr dat;
6. rozvoj služeb specialistů;
7. vedení školy;
8. prostředí pro výuku a učení a studentský názor.

Po každém principu následuje krátké odůvodnění podložené klíčovou [literaturou](#).



Zastřešující princip



UNESCO (2020) uvádí, že do národních zákonů nejsou vždy zakomponovány mezinárodní úmluvy, jako je Úmluva OSN o právech dítěte (Organizace spojených národů, 1989) a Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (Organizace spojených národů, 2006). Zavedení jednotného rámce je zásadní pro zajištění naplnění práv všech žáků, a to na vzdělání i v rámci vzdělávání. První zastřešující princip zdůrazňuje následující:



V rámci legislativy a politiky musí existovat jasný koncept spravedlivého, vysoce kvalitního inkluzivního vzdělávání, na kterém se zainteresované strany dohodnou. Výsledkem by měl být jednotný rámec legislativy a politiky pro všechny žáky, který je v souladu s klíčovými mezinárodními a evropskými úmluvami a sděleními, jakožto základ pro praxi zaměřenou na práva.

Komisař Rady Evropy pro lidská práva (2017) uvádí, že:

... inkluzivní vzdělávání vyžaduje změnu myšlení na celospolečenské úrovni, a to od považování některých dětí za problém až po identifikaci stávajících potřeb a zlepšování samotných vzdělávacích systémů. Je zásadní, aby celá společnost, osoby s rozhodovací pravomocí a všechny strany zapojené do oblasti vzdělávání plně porozuměly potřebě toto paradigma změnit (str. 20–21).

Rozvoj, a zejména úspěšné provádění zákonů a politiky vyžadují rozsáhlý dialog se zainteresovanými stranami, během něž se dohodnou na jasné definici toho, co inkluzivní vzdělávání znamená. Výchozím bodem může být stanovisko Agentury, že:

Cílem inkluzivních vzdělávacích systémů je zajistit, aby se studujícím všech věkových skupin dostalo smysluplných a kvalitních vzdělávacích příležitostí v rámci místní komunity po boku přátel a vrstevníků (Evropská agentura, 2015a, str. 1).

Výbor Organizace spojených národů (OSN) pro práva osob se zdravotním postižením (2016) popisuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání zahrnující tento proces:

... poskytování [...] spravedlivého a participačního studijního zážitku a prostředí, které nejlépe odpovídají požadavkům a preferencím všech žáků (str. 4).

Cílem *Inčchonského prohlášení a rámce pro opatření k provádění cíle udržitelného rozvoje č. 4* (UNESCO, 2015) je zajistit, aby nikdo nezaostával. Po zemích požaduje, aby prosazovaly, poskytovaly a usilovaly o inkluzivní a spravedlivé kvalitní vzdělávání a celoživotní učení pro **všechny**, a to v rámci Agendy OSN pro udržitelný rozvoj 2030.

Na cestě k dosažení této vize musí legislativa a politika respektovat právo všech žáků na inkluzivní a spravedlivé vzdělávací příležitosti, jak je uvedeno v Úmluvě OSN o právech



dítěte (Organizace spojených národů, 1989) a později pak v článku 21 Listiny základních práv Evropské unie (EU) (Evropská unie, 2012), který zakazuje diskriminaci na jakémkoli základě. Řídicí výbor UNESCO pro Cíle udržitelného rozvoje 2030 v oblasti vzdělávání (2018) zdůrazňuje důležitost toho, aby všechny země zajistily zahrnutí práva na vzdělání do vnitrostátních právních rámců a jeho prominentní postavení v politických dokumentech. UNESCO (2020) však poznamenává, že v mnoha zemích nejsou mezinárodní úmluvy nedílnou součástí vnitrostátního práva.

Strategie EU pro práva dítěte (Evropská komise, 2021) zmiňuje důležitost dětí jako prostředníků změny a práva dětí realizovat svůj plný potenciál. Opatření by měla zajistit, že se ekonomické, sociální, kulturní ani osobní okolnosti nepromění na zdroje diskriminace, v důsledku čehož by některé děti neměly uspokojivou možnost vzdělávat se na stejné úrovni jako ostatní (Komisař Rady Evropy pro lidská práva, 2017). Rada pro lidská práva (2019) zachází ještě dále a uvádí, že zákony a politiky by měly výslovně obsahovat „klauzuli o zákazu odmítnutí“, která by zakazovala odepření přijetí do běžných škol a zaručovala kontinuitu ve vzdělávání (str. 12).

Zásadní je skutečnost, že tato změna vyžaduje změnu jazyka – zejména v souvislosti s žáky s postižením. Země by měly upustit od lékařských termínů, které mohou přispívat k segregaci žáků a které mohou být spojeny s nižšími očekáváními a horšími příležitostmi. Dalším předpokladem zajištění závazku vůči inkluzivnímu vzdělávání a jeho úspěšné realizaci je zvyšování povědomí všech zainteresovaných stran o všech přínosech inkluzivního vzdělávání v dlouhodobém horizontu, což je základem inkluzivnější společnosti.

Rámec legislativy a politiky



V jednotném rámci legislativy a politiky stanoví níže uvedené principy pět klíčových požadavků na tento rámec pro inkluzivní vzdělávání.



Flexibilní mechanismy financování a alokace zdrojů, které podporují průběžný rozvoj školních komunit a umožňují jim navýšit jejich kapacitu takovým způsobem, aby mohly reagovat na rozmanitost a podporovat všechny žáky bez oficiální diagnózy nebo „nálepky“.

Neexistuje žádný ideální způsob financování inkluzivního vzdělávání. Země se výrazně liší, co se týče například decentralizace, hustoty obyvatelstva a demografických faktorů, a zároveň i ekonomických, sociálních a kulturních souvislostí a struktury a detailů vzdělávacího systému. Vlády musí podporovat synergie a vyzvat sítě, aby sdílely zdroje, nástroje a příležitosti k rozvoji schopností (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir a Meijer, 2019). Efektivní opatření k financování spolupráce mezi různými sektory a agenturami, které podporují žáky a školy, mohou zlepšit kvalitu i ekonomičnost služeb (UNESCO, 2020).

Odpovědnost za zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání pro osoby ohrožené vyloučením nenesou pouze tvůrci vzdělávací politiky. Podpora mnoha různých aspektů v



životech zranitelných osob vyžaduje úzkou spolupráci mezi mnoha činiteli v úzce sladěných administrativních systémech. Využívání jediného poskytovatele služeb jako výchozího bodu pro další služby nebo poskytování několika služeb na jednom místě může vést ke snížení duplicity a dalšímu zvýšení kvality, poněvadž v takovém případě spolu odborní poskytovatelé služeb komunikují a spolupracují (UNESCO, 2020).

Napříč celým systémem financování a alokace zdrojů musí existovat transparentnost v plánování s efektivním monitoringem, aby bylo zajištěno, že zdroje budou použity pro zamýšlený účel. Tak bude zajištěna spravedlnost a všichni žáci budou moci ze svého vzdělávání vytěžit maximum. Momentálně často existují mezery v jasných informacích a datech o alokaci zdrojů na speciální a inkluzivní prostředí a o výdajích na obecné i specifické účely (Evropská agentura, 2016b).

Aby mohly školy začlenit všechny žáky, musí přejít z financování na základě potřeb jednotlivců na celoškolský přístup. Tento přístup umožňuje univerzální podporu pro všechny formou flexibilního personalizovaného učení orientovaného na žáky. To by zase mělo zvýšit kapacitu škol odstraňovat překážky v učení a diskriminační praxi díky transformaci organizace, výukové praxe a prostředí ve třídách (Evropská agentura, 2018c; OECD, 2016). Je nezbytné si uvědomit, že individuální a kompenzační přístupy obvykle vedou k vyšším nákladům, protože je nutná externí podpora a odborné znalosti, které by kompenzovaly nedostatečnou připravenost učitelů na rozmanitost.

Schopnost škol navýšit preventivní opatření lze dále zlepšit flexibilním financováním, které poskytuje přístup k podpoře od místní komunity (např. zvýšení zapojení žáků díky rozsáhlejšími příležitostem v osnovách a mentoringu).

Důležité je, že financování a alokace zdrojů musí být spravedlivé. Mechanismy by měly zajišťovat, že pokrok žáků bude sledován v souvislosti s výsledky žáků namísto toho, aby byl pouze zajištěn přístup (např. umístění do běžné školy) a účast na aktivitách bez skutečného učení. Podle Agentury může spravedlnost zahrnovat:

- spravedlnost v přístupu;
- spravedlnost v distribuci příležitostí k učení a vhodné podpory;
- spravedlnost v dosahování příležitostí a možností pro dosažení úspěchu v akademickém a sociálním učení a při využívání příležitostí k přechodu;
- spravedlnost v dosahování osobní autonomie během formálního vzdělávání a po něm a příležitosti navazovat vztahy otevřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které podporují jejich začlenění do širší společnosti (Evropská agentura, 2011, str. 56).

A nakonec by měly země zvážit skutečnost, že v dlouhodobém horizontu může vést inkluzivní vzdělávání k úspoře nákladů. U žáků, kteří z jakéhokoli důvodu začnou být pasivní nebo nemají ve škole úspěch, je daleko větší pravděpodobnost, že budou v dospělosti potřebovat další služby (např. podpora příjmu, ubytování, zdravotní péče) s



vysokými ekonomickými a sociálními náklady pro společnost (OECD, 2010; 2015).
Agentura zjistila, že navštěvování zvláštního prostředí:

... souvisí se špatnou akademickou a profesní kvalifikací, zaměstnáním v chráněných dílnách, finanční závislostí, méně příležitostmi k nezávislému životu a se špatnými sociálními sítěmi po absolvování studia (Evropská agentura, 2018d, str. 11).



Efektivní plán správy, který stanoví jasné role a povinnosti, příležitosti ke spolupráci a úrovně autonomie napříč všemi úrovněmi systému.

Burns (2015) poznamenává, že efektivní správa funguje v podobě budování kapacity, otevřeného dialogu a zapojení zainteresovaných stran. Správa je rovnováha mezi odpovědností a důvěrou, inovací a vyhýbání se riziku, budováním konsenzu a složitým rozhodováním. Tato ústřední úroveň je i nadále důležitá – a to i v decentralizovaných systémech – k podpoření a řízení vzdělávání prostřednictvím strategické vize, jasných pravidel a zpětné vazby (Evropská agentura, 2017b). Zásadní je však úroveň, na které se vytváří politika a činí rozhodnutí – včetně vztahů mezi těmito úrovněmi. Zainteresované strany musí sdělovat jasné informace o úrovních autonomie a rozhodování v rámci svých oblastí odpovědnosti a být dobře připravené na takový vývoj. Zároveň se jim musí dostávat příslušná podpora. Ainscow (2015) poukazuje na skutečnost, že tvůrci politik si musí uvědomit, že detaily politiky nelze upravit formou centrální regulace – a že je lepší, když je řeší ti, kteří rozumí místním souvislostem. Tyto místní zainteresované strany by měly získat důvěru, že jednají v nejlepším zájmu žáků a spolupracují ve prospěch všech.

Donnelly (2016; Evropská agentura, 2017b) uvádí, že budování kapacity v zájmu zvýšení úspěchů místních komunit nutně zahrnuje:

- vedení, které se snaží umožňovat dosahování cílů a zavést kulturu založenou na spolupráci a jasné vizi;
- podporu pro profesní rozvoj, která zvyšuje schopnost jednotlivců a skupin zavést kvalitní inkluzivní vzdělávání;
- zavedení inovací s prostorem k poučení ze zkušeností a chyb;
- odpovědnost, která si váží úspěchů v širších souvislostech, nikoli snadná opatření realizovaná na základě sil závislejších na trhu;
- cílené financování;
- explicitní a jasné národní hodnoty v oblasti spravedlnosti a inkluze.

K dosažení takové praxe může být nezbytná podstatná strukturální a kulturní změna, co se týče odpovědnosti. To by mohlo zahrnovat přechod místních úřadů od velicí a řídicí perspektivy na perspektivu, která umožňuje a zprostředkovává spolupráci (Ainscow, Dyson, Hopwood a Thomson, 2016), přičemž je třeba přihlídnout k tomu, že inkluzivní vzdělávání je kolektivní odpovědností (Ydo, 2020).



Zásadní je spolupráce na všech úrovních systému. Tím je myšlena spolupráce mezi ministerstvy školství a dalšími, jako jsou například ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví. Podobná spolupráce by měla existovat mezi těmito sektory, agenturami, externími organizacemi a školami na místní úrovni (Evropská agentura, 2018c).

Nakonec je třeba zmínit, že správa by měla zajistit zaměření na spravedlnost. Evropská komise/EACEA/Eurydice (2020) uvádí, že správa (a financování), která má vliv na spravedlnost, zahrnuje:

- výběr školy a diferenciací regulačních rámců;
- akademická kritéria přijetí, rané sledování a opakování ročníku;
- autonomie školy, kdy mohou vysoké úrovně vést k rozdílům v kvalitě a ovlivnit spravedlnost;
- odpovědnost týkající se kompetencí a výsledků žáků, včetně dalších opatření;
- opatření na podporu znevýhodněných škol a žáků s nedostatečnými výsledky;
- Mimoškolní činnost.



Komplexní rámec zajištění kvality a odpovědnosti pro monitoring, kontrolu a vyhodnocení, který podporuje kvalitní vzdělávání pro všechny žáky se zaměřením na spravedlivé příležitosti pro ty, kterým hrozí marginalizace nebo vyloučení.

Zvyšování povědomí a vedení dialogu se zainteresovanými stranami by mělo poskytnout příležitost dohodnout se na pohledu na efektivní praxi v inkluzivním vzdělávání, kriticky přezkoumat základní předpoklady, názory a hodnoty, o které se opírá, identifikovat priority a vyhodnotit pokrok (Evropská agentura, 2014a). Dále může vyjasnit role, povinnosti a odpovědnost zainteresovaných stran a podpořit rozvoj indikátorů, které jsou odrazem očekávání. Pokud systémy vidí žáky více holisticky, a zároveň si váží jejich rozmanitých výsledků, je zapotřebí komplexnější soubor kvalitativních indikátorů. UNESCO (2017a) zmiňuje:

V zemích s úžeji pojatými kritérii pro definování úspěchu mohou mechanismy monitoringu bránit rozvoji inkluzivnějšího vzdělávacího systému. Dobře fungující vzdělávací systém vyžaduje politiky, které se zaměřují na zapojení a úspěch všech žáků (str. 21).

Kromě sběru dat (nebo měření) týkajícího se dovedností a kompetencí nezbytných k úspěchu žáků ve škole a v jejich budoucích životech musí monitoring zahrnovat přesné a spolehlivé informace o zdrojích a jiných vstupech, strukturách a procesech, které mají v konečném důsledku vliv na učení. Taková opatření jsou důležitá v zájmu podpoření spravedlivé praxe zejména ve vztahu ke zkušenostem minoritních skupin a těch, kterým potenciálně hrozí nedostatečné výsledky. Standardy a indikátory kvality mohou školám



pomoci začlenit zajištění kvality do svých politik a fungovat jako vzdělávací organizace, jejichž cílem je neustále zlepšovat svoji praxi (Ebersold a Meijer, 2016).

Indikátory pro inkluzi v rámci škol i okolo nich mohou taktéž zdůrazňovat skutečnost, že žák stojí ve středu řady systémů, které společně utvářejí svůj rozvoj (Evropská agentura, 2016a; 2017a). To pak může podpořit konzistenci a sladit kroky v oblasti plánování, realizace, monitoringu a vyhodnocení napříč školními, místními komunitními, regionálními a celostátními úrovněmi. Zejména data z procesu vyhodnocení mohou pomoci posílit organizační učení a zapojení a rozvoj zainteresovaných stran na všech úrovních.

Indikátory mohou podpořit pochopení politiky, strategie a realizace a ukázat, jak dobře zvládá systém prosadit progresivní změnu (Downes, 2014a; 2014b). Důležitá je skutečnost, že strukturální indikátory mohou poskytnout zastřešující národní rámec klíčových otázek, které je třeba vyřešit (Downes, 2015). To pomáhá identifikovat podmínky, které podporují úspěch, a současně respektovat odborné názory zainteresovaných stran a vyhýbat se normativnímu přístupu shora dolů.

Zainteresované strany by měly být především zapojeny do systému odpovědnosti, poněvadž konkrétní odpovědnost může podpořit profesní rozvoj založený na spolupráci, reflexi a průběžné zlepšování v rámci škol i napříč nimi.



Kontinuum profesního vzdělávání učitelů – pregraduální vzdělávání učitelů, zaučení a soustavný odborný růst pro učitele a vzdělavatele učitelů – které rozvíjí oblasti kompetencí u všech učitelů, co se týče hodnocení a identifikace potřeb, plánování osnov (univerzální design), inkluzivní pedagogiky, zapojení do výzkumu a využívání dat.

Rada Evropské unie (2020) zdůraznila potřebu profesního kontinua za účelem:

... systematictější pozornosti tématům a učebním příležitostem souvisejícím s prací v mnohojazyčném a multikulturním prostředí, s prací s účastníky vzdělávání se speciálními potřebami a ze znevýhodněného prostředí a s digitální pedagogikou, udržitelným rozvojem a zdravým životním stylem (str. 5).

Rada si je taktéž vědoma potřeby profesní autonomie k překonání řady překážek. To zahrnuje podporu holistického rozvoje žáků s rozmanitějšími studijními potřebami a potřebu vytvářet konstruktivní a vzájemně podpůrné vztahy s ostatními zainteresovanými stranami.

Práce Agentury taktéž upozorňuje na potřebu jasných a koherentních vazeb mezi pregraduálním vzděláváním učitelů, zaučením a soustavným odborným růstem, aby tak vzniklo kontinuum profesního vzdělávání učitelů (včetně formálních i neformálních příležitostí k učení) (Evropská agentura, 2015b). Roztříštěné iniciativy nejsou k zajištění přípravy všech učitelů na systematictější inkluzi všech žáků dostatečné. Taktéž snižují variabilitu efektivnosti učitelů, která má vliv na učení (Evropská agentura, 2019a).



Zlepšení profesního vzdělávání učitelů vyžaduje rozvoj vzdělavatelů učitelů. Aby byli schopni rozvíjet kompetence u ostatních, měli by mít znalosti a zkušenosti v oblasti inkluzivního vzdělávání, a zároveň zkušenosti ze škol.

Kromě základních hodnot a oblastí kompetence uvedených v dokumentu *Profil inkluzivního učitele* (Evropská agentura, 2012) jsou k podpoření inkluzivní praxe potřeba tyto specifické oblasti:

- Znalost a pochopení funkcí hodnocení a používání informací ke zlepšování učení podporuje překonávání překážek, jakož i monitoring a vyhodnocení výukových přístupů. Hodnocení lze taktéž použít k informování rodičů a dalších zainteresovaných stran a k posouzení celkového výkonu školy.
- Schopnost spolupracovat s ostatními při plánování relevantních osnov, které nabízí všem žákům příležitosti naplnit svůj potenciál.
- Dovednosti nezbytné k používání celé řady strategií výuky postavených na datech za účelem poskytování personalizované podpory pro všechny žáky. Tato podpora by měla umožnit žákům získat přístup ke vzdělávacím materiálům a zdrojům, zpracovávat informace a prokazovat porozumění různými způsoby.



Rámec jednotných osnov, který je dostatečně flexibilní na to, aby nabízel relevantní příležitosti pro všechny žáky, a rámec hodnocení, který uznává a validuje dosažené výsledky a úspěchy v širších souvislostech.

Je nezbytné vypracovat rámec flexibilních osnov, který bude tvořit základ pro plánování relevantních příležitostí k učení pro **všechny** žáky bez samostatných osnov, které mohou omezovat očekávání a příležitosti pro některé zranitelné skupiny.

Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO (2019) definuje inkluzivní osnovy jako osnovy, které:

... zohledňují a pečují o rozmanité potřeby, předchozí zkušenosti, zájmy a osobní charakteristiky všech žáků. Snaží se zajistit, aby byli všichni studenti součástí sdílené studijní zkušenosti třídy a aby byly zajištěny rovné příležitosti bez ohledu na rozdíly mezi žáky.

Avšak jak UNESCO (2020) zdůrazňuje, tato definice upozorňuje na několik výzev. Zaprvé, existují politické tenze týkající se typu společnosti, které se lidé snaží prostřednictvím vzdělávání dosáhnout. Zadruhé, se zajišťováním flexibility při práci v rozmanitých prostředích a uspokojování potřeb bez segregace žáků se pojí praktické komplikace. Zatřetí, zajišťování, aby osnovy podporovaly spravedlnost tím, že budou relevantní a budou vytvářet mosty, aby nebyl žádný žák odštěpen, s sebou nese technické komplikace.

Alves, Pinto a Pinto (2020) dospěli k tomuto závěru:

Pokud jsou školy podporovány v tom, aby byly inkluzivní, ale existují normativní osnovy, které neumožňují učitelům přizpůsobit obsah, pedagogické



přístupy nebo hodnocení různým charakteristikám a potřebám studentů, pak může výsledný paradox skutečné inkluzivně bránit (str. 282).

Pandemie COVID-19 taktéž upozornila na potřebu flexibilních přístupů, zejména smíšené a elektronické výuky, k práci se žáky s celou řadou potřeb a zájmů. Je možné, že tito žáci budou potřebovat různé úpravy, co se týče tempa, prezentace, obsahu, způsobů reakce atd.

Země by měly v úzké vazbě na osnovy vytvořit rámec inkluzivního hodnocení, který by dokázal identifikovat a ocenit pokrok a úspěch všech žáků. Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením (2016) uvádí, že:

Standardizovanou diagnostiku musí nahradit flexibilní a vícečetné formy hodnocení a uznání individuálního pokroku směrem k obecným cílům, které nabízejí alternativní způsoby učení (str. 9).

Hodnocení by mělo primárně podporovat učení. Mělo by pokrývat celou škálu studijních výsledků (tj. učení v akademické oblasti a v širším slova smyslu) prostřednictvím osnov a neformálních a mimoškolních aktivit. Zde lze informace z hodnocení využít k úpravě osnov a přístupů k výuce. Tak lze identifikovat a překonat překážky v učení a poskytnout informace na podporu rozhodnutí.

Pokud učitelé v rámci svého průběžného hodnocení překážky v učení odhalí, měli by spolupracovat se specialisty na dalším prošetření charakteristik žáků i environmentálních proměnných.

Hodnocení může být spojeno s nárokem na další zdroje nebo služby (např. práce speciálních pedagogů s žáky se zrakovým postižením). Nemělo by to však vést k nálepkování, stažení se nebo samostatnému vzdělávání. Podpora by měla být poskytována na základě potřeb podpory u žáků, aniž by byla vyžadována formální certifikace, která může vyvolat strategické chování.

Průběžné hodnocení může podpořit pravidelná souhrnná diagnostika. Lze ji používat k vykazování, potvrzování pokroku a úspěchů, alokaci zdrojů a seskupování žáků pro účely datové analýzy. Avšak role hodnocení vysokého významu by měla být jasná, aby situace neměla nezamýšlené důsledky, jako je výuka zaměřená na konkrétní testy a případně i zúžení osnov. Úspěšnost přesahuje hranici akademického úspěchu (který lze měřit např. standardizovanými testy) a při jejím hodnocení je třeba brát v potaz „kritické myšlení, schopnost spolupracovat, kreativitu, samostatnost a schopnost řešit problémy (Evropská agentura, 2016c, str. 19). Jak je uvedeno výše, rámce hodnocení by měly zajistit, aby oblasti, které byly dříve považovány za méně důležité než akademický pokrok, jako je sociální a emocionální pohoda, byly z hlediska učení a úspěchu uznány za zásadní.

Alves a kol. (2020) navrhuje, že používání informací z hodnocení vyžaduje kritickou reflexi ohledně významu úspěchu, protože „představy o úspěchu souvisejí s osnovami a s tím, jaké typy a formy znalostí jsou oceňovány“ (str. 282).

Nakonec je třeba zmínit, že informace z hodnocení lze využít pro monitoring a vyhodnocení osnov, výukové přístupy, strategie podpory, seskupení žáků, alokaci zdrojů a další aspekty organizace školy.



Operacionalizované prvky pro inkluzivní vzdělávací systémy



Následující principy se týkají osmi operacionalizovaných strategií, struktur a procesů, které jsou považovány za klíčové pro inkluzivní politiku a praxi.



Struktury a procesy umožňující součinnost a efektivní komunikaci na všech úrovních – mezi ministerstvy, osobami s rozhodovací pravomocí na regionální a místní úrovni a mezi službami a disciplínami, včetně nevládních organizací a škol.

Vzdělávací politika se utváří ve stále komplexnějších prostředích, v nichž se vzdělávací systémy posunují od struktur fungujících shora dolů k horizontálnějším interakcím mezi vícero zainteresovanými stranami (Viennet a Pont, 2017). To vede ke změnám v přístupech k realizaci politiky s větším vyjednáváním a zapojením učitelů, vedoucích pracovníků škol, žáků, místních a regionálních tvůrců vzdělávacích politik a dalších (OECD, 2020).

Komunikace je zjevně důležitým kanálem pro předávání zpráv i pro získávání zpětné vazby. Je také zásadní pro dosažení dohody mezi zainteresovanými stranami, získání veřejné podpory a podpoření převzetí odpovědnosti za politiku (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) zdůrazňuje potřebu, aby vedoucí pracovníci na všech úrovních vytvořili podmínky pro zpochybnění neinkluzivní, diskriminační a nespravedlivé vzdělávací praxe. To jim umožní „dosáhnout shody a závazku ohledně uvedení univerzálních hodnot inkluze a spravedlnosti do praxe“ (str. 26).

Na místní úrovni Agentura uvádí, že klíčem ke zvyšování úspěšnosti je studentské společenství založené na spolupráci. Zlepšování školy by mělo vycházet ze závazku celé školní komunity k nacházení lepších způsobů soužití, spolupráce a společného učení pro každého. To zahrnuje vytváření partnerství, spolupráci a zapojení do sdílených aktivit v zájmu dosažení udržitelného rozvoje (Evropská agentura, 2018e).



Strategie pro zvýšení účasti na kvalitním inkluzivním předškolním vzdělávání a poskytování podpory rodinám, které čelí znevýhodnění.

Výzkum prokázal, že existují zřejmé výhody pro děti, které se účastní předškolního vzdělávání a péče, co se týče jejich celkového vývoje a zejména pak jejich akademických výsledků. Tento závěr platí zejména pro znevýhodněné žáky (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020), poněvadž tak dochází ke zlepšení sociální inkluze a dlouhodobých životních příležitostí. Investování do takového opatření však dává smysl pouze v případě, že jsou služby kvalitní, přístupné, cenově dostupné a inkluzivní (Rada Evropské unie, 2019). Toto opatření musí být taktéž „součástí integrovaného souboru



politických opatření, která jsou zaměřena na práva dětí a jejichž cílem je zlepšit budoucnost dětí a přerušit mezigenerační cyklus znevýhodnění“ (tamtéž, str. 1).

Co se týče podpory rodiny, jsou služby předškolního vzdělávání a péče často prvním osobním kontaktem s rodiči. Jako takové mohou vytvořit dobrý základ pro integrovaný přístup ke službám, jako je poradenství pro rodiče, kteří čelí potížím.

Evropský pilíř sociálních práv (Evropský parlament, Rada Evropské unie, Evropská komise, 2017) stanoví několik klíčových principů pro standardní sociální politiku. Mezi ně patří princip č. 11 o péči o děti a podpoře pro děti. Princip č. 11 uznává důležitost předškolního vzdělávání a péče pro lepší výsledky dítěte v pozdějším životě, právo na cenově dostupné vzdělání a kvalitní péči a právo každého dítěte na ochranu před chudobou. Taktéž zahrnuje právo dětí ze znevýhodněných prostředí na „zvláštní opatření pro zvýšení rovných příležitostí“, aby tak byl zajištěn jejich přístup k patřičné sociální podpoře a životním příležitostem (tamtéž, str. 19). Princip č. 9 klade důraz na pozitivní rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem pro „rodiče a osoby s pečovatelskými povinnostmi“, včetně „vhodné dovolené, pružných pracovních podmínek a přístupu k pečovatelským službám“ (tamtéž, str. 17).

Účast v předškolním vzdělávání a péči se v posledních letech v EU zvýšila vlivem kombinace několika faktorů. Mezi ně patří investice do zvýšení počtu míst v zařízeních pečujících o děti, rozsáhlejší sdílení informací o dostupných opatřeních, zvýšení cenové dostupnosti předškolního vzdělávání a péče a v některých případech také zavedení povinného předškolního vzdělávání a péče.



Strategie na podporu všech žáků v době přechodu mezi jednotlivými fázemi vzdělávání – a zejména při vstupu do dospělého života – formou odborného vzdělávání a školení, dalšího a vysokoškolského vzdělávání, samostatného života a zaměstnání.

Přechod mezi vzdělávacími úrovněmi vyžaduje koordinaci, aby bylo vzdělávání i nadále poskytováno bez jakýchkoli komplikací. Při přechodu z předškolního vzdělávání do školy čelí děti ze znevýhodněných prostředí obtížnějším výzvám. V takových případech mohou země podpořit jejich zapojení prostřednictvím jazykové podpory a finančních opatření (UNESCO, 2020). Přechod mezi středním a dalším navazujícím vzděláváním a integrace do společnosti je však často složitější (Moriña, 2017).

Agentura uvádí špatný přechod do dospělosti jako jednu z definic školního neúspěchu. Podotýká, že mezi rozhodující faktory na úrovni školy patří organizace školy a praxe jako např. podporování touhy učit se a zlepšovat se, což působí proti nízké sebedůvěře a sebevědomí a eliminuje překážky v učení, a dále přístupy ke zvyšování motivace a zapojení (Evropská agentura, 2019b).

Výzkum nasvědčuje tomu, že zařazování žáků – zejména v nízkém věku – do učňovských programů na nízké úrovni může vést k nárůstu vzdělávacích nerovností a negativně ovlivňovat úroveň dosaženého vzdělání. Některým žákům to brání v postupu k vysokoškolskému vzdělávání bez získání další kvalifikace (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020).



Evropská komise (2017a) uvádí, že země by měly vypracovat různé formy vzdělávání vedoucí k certifikaci a podporovat flexibilní vzdělávací dráhy. Tak budou mít všichni žáci příležitost dosáhnout uznávané kvalifikace, zajistit si smysluplnou zaměstnatelnost a dosáhnout osobního rozvoje. Je také prospěšné, pokud existuje prostupnost mezi různými programy (např. akademickými a učňovskými), aby byla zajištěna větší flexibilita a možnost volby žáků.

Dále Agentura zjistila, že kvalitní programy přechodu nabízené na středních školách mohou zvýšit pravděpodobnost zaměstnání osob se zdravotním postižením, a to zejména v případě, že jsou tyto programy komunitního typu (Evropská agentura, 2018d). Vzdělávání v inkluzivním vzdělávacím prostředí může ovlivnit typ zaměstnání, k němuž mohou mít osoby s postižením přístup. Žáci mají příležitost získat lepší akademickou a odbornou kvalifikaci, a rozšířit si tak okruh pracovních příležitostí.



Struktury a procesy pro usnadnění spolupráce mezi školami, rodiči a členy komunity s cílem podpořit inkluzivní rozvoj školy a zlepšit pokrok žáků.

Zapojení rodiny do vzdělávacího procesu je zcela zásadní. Jak však poznamenává UNESCO (2017a), rodičům může chybět sebevědomí a může být nutné pracovat na rozvoji jejich kapacity a budování sítí.

Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO (2016) zdůrazňuje některé klíčové body, které je třeba vzít při práci s rodinami v úvahu:

- Rodiny a komunity mají právo na zapojení a mohou přispět mnoha způsoby. Zejména znají své děti lépe než odborníci.
- Práce na zapojení rodiny a komunity je postupný proces založený na důvěře. Při prosazování zapojení marginalizovaných skupin je třeba vyvinout mimořádné úsilí.
- Rodiny a komunitní skupiny mohou někdy převzít vůdčí roli coby aktivisté v boji za inkluzivní vzdělávání.
- Práva rodin na zapojení mohou být začleněna do legislativy nebo do systému správy školy.
- Komunity lze také úspěšně zapojit do správy škol nebo vzdělávacího systému jako celku.
- Školy mohou být pro komunitu zdrojem v podobě nabízených služeb nebo se mohou stát základnou pro jiné agentury (str. 32).



Kromě rodiny pomáhá spolupráce s místní komunitou školám obohacovat vzdělávací zkušenosti a výsledky a lépe podporovat mladé lidi při rozvoji kompetencí, které potřebují. To může zahrnovat spolupráci s místními službami, komunitními organizacemi, firmami, jinými školami, vyššími odbornými školami a vysokými školami (Evropská komise, 2017b). Navázání partnerství s jinými odborníky (např. zdravotnické, sociální organizace, organizace terciárního sektoru) může dále podpořit rozvoj kapacit a rozšířit dovednosti školních komunit, aby mohly uspokojit širší škálu rozmanitých potřeb, a zároveň zkvalitnit osnovy a zlepšit kvalitu vzdělávání pro všechny žáky.



Systém pro sběr dat/informací, který:

- **poskytuje zpětnou vazbu informující o průběžném zlepšování napříč celým systémem (např. monitoring přístupu k formálnímu a neformálnímu vzdělávání, zapojení, učení a akreditace);**
- **podporuje osoby s rozhodovací pravomocí na všech úrovních při identifikaci „signálů“, které značí potřebu naléhavých opatření týkajících se škol, které potřebují další podporu.**

Z hlediska politiky je zásadní přístup k platným a spolehlivým datům jako základně poskytující důkazy pro vytvoření inkluzivní vzdělávací politiky na regionální, národní a mezinárodní úrovni (Evropská agentura, 2014b).

V cíli udržitelného rozvoje 4 se v rámci zdůraznění potřeby znovu se zaměřit na monitoring ze spravedlivého úhlu pohledu uvádí, že data by měla být spolehlivá, aktuální, a nikoli souhrnná. Toto zaměření na spravedlnost také vyžaduje větší kapacitu pro analýzu dat o účasti a studijních výsledcích na všech úrovních (UNESCO, 2017b). Prezentace dat přístupným a uživatelsky přívětivým způsobem navíc zjednodušuje jejich využití všemi zainteresovanými stranami a podporuje průběžné zlepšování.

Agentura poznamenává, že přístup k jakékoli formě vzdělávání je otázkou spravedlnosti, která je nezbytným předpokladem pro všechny ostatní otázky (Evropská agentura, 2020). Agentura nabízí dohodnuté definice na podporu sběru dat o žácích, kteří se nacházejí mimo jakoukoli formu uznaného vzdělávání, i mimo rámec školy. Její zpráva (tamtéž) také uznává, že někteří žáci budou neviditelní – nebudou součástí žádných dat ani monitorovacích systémů a nebudou zastoupeni v žádné databázi. Zdůrazňuje, že ačkoli může být počet těchto žáků velmi nízký, země by měly uznat, že existují, a zvážit různé formy sběru dat, aby byli viditelnější.

Globální zpráva o monitorování vzdělávání (UNESCO, 2020) stanovuje ve vztahu k inkluzi dva klíčové účely sběru dat:

Zprvu, data mohou upozornit na mezery ve vzdělávacích příležitostech a výsledcích mezi skupinami žáků. Mohou identifikovat ty, kterým hrozí, že budou zaostávat, jakož i překážky inkluze. Zadruhé mohou vlády pomoci dat o tom, kdo zaostává a proč, vypracovat politiky založené na datech a monitorovat jejich realizaci (str. 65).



Důležitou výzvou v této oblasti práce je to, že zatímco sběr dat týkající se inkluze se musí zaměřit na práva celé studentské populace, data ze systémové úrovně se musí konkrétně zabývat těmi skupinami žáků, kteří by mohli být ohroženi marginalizací, vyloučením nebo nedostatečnými výsledky (Ainscow a kol., 2016).

I když mohou být k dispozici statistické informace o oblastech, jako je docházka, chování a pokrok žáků, stále častěji vznikají systémy, které sledují žáky a poskytují informace o přidané hodnotě školy. Zatímco kvalitativní informace lze získat z průzkumu mezi zainteresovanými stranami, atd., Ainscow a kol. uvádí, že:

...samotné statistické informace nám řeknou velmi málo. Tím, co přivede taková data k životu, je, když „zasvěcení“ začnou společně zkoumat a klást otázky ohledně jejich významu, přičemž uplatňují své detailní zkušenosti a znalosti v procesu interpretace (tamtéž, str. 29).

Zásadní je skutečnost, že data by měla odrážet široký pohled na vzdělávání a jít za hranice pouhého měření výsledků za účelem srovnání, aby tak bylo změřeno to, co je v inkluzivním vzdělávání skutečně oceňováno na školní, místní, regionální, národní a dokonce i mezinárodní úrovni.



Strategie rozvoje služeb specialistů na podporu všech žáků a zvýšení kapacity běžných škol, s podrobným rozpracováním meziodvětvové spolupráce a profesního rozvoje všech zaměstnanců.

V rámci závazku k inkluzivnímu vzdělávání musí mít vedoucí pracovníci jasno v tom, jak mohou odborné znalosti a zdroje specialistů podpořit přechod k inkluzivnějšímu systému a zároveň zajistit kvalitní podporu pro žáky z potenciálně zranitelných skupin.

Ohledně tohoto dilematu Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO (2016) poznamenává, že je užitečné zvážit rozdíl mezi potřebami, právy a příležitostmi:

Všechny děti mají potřeby (např. potřebu vhodného stylu výuky), ale mají také právo plně se zapojit do běžné sociální instituce (místní běžná škola), která jim nabízí řadu příležitostí. Rodiče jsou příliš často nuceni volit mezi zajištěním, že budou uspokojeny potřeby jejich dítěte (což někdy znamená umístění do speciální školy), a zajištěním toho, že budou mít stejná práva a příležitosti jako ostatní děti (což podle Prohlášení ze Salamanky znamená umístění do běžné školy) (str. 35).

Zdůrazňuje, že cílem by mělo být vytvoření systému, kde již tyto volby nebudou nutné.

V průběhu přechodu mohou služby specialistů sehrát důležitou roli tím, že se přemění na zdrojová centra na podporu běžných škol (UNESCO, 2017a). Tato centra by měla podpořit školy v tom, aby:

- rozvíjely svoji kapacitu uspokojit rozmanitější potřeby žáků,



- rozvíjely kompetence místních a školních vedoucích pracovníků i učitelů v zájmu posílení spolupráce s dalšími odborníky, aby tak byla zajištěna kvalitní podpora pro všechny žáky.



Strategie rozvoje a podpory vedoucích pracovníků škol, kteří spolupracují s ostatními na vytvoření inkluzivního a spravedlivého školního étosu se silnými vztahy, vysokými očekáváními, proaktivními a preventivními přístupy, flexibilní organizací a kontinuální podporou, která zasáhne, když žákům hrozí neúspěch a vyloučení.

Efektivní vedení školy má pozitivní vliv na úspěch žáků, kvalitu výuky a motivaci zaměstnanců (Evropská komise, 2017b). Agentura navrhuje, aby vedoucí pracovníci:

...převzali odpovědnost za všechny žáky a všech žáků si vážili. Pracují na zajištění úplné účasti a zapojení žáků tím, že stanoví jasný směr, rozvíjejí zaměstnance a další zainteresované strany a využívají všechna dostupná data, zkušenosti a odborné znalosti ke společnému vytváření a udržování studentského společenství a podporují každého na cestě k těm nejlepším možným výsledkům (Evropská agentura, 2019c, str. 10).

Dále zdůrazňuje roli vedoucích pracovníků škol při řešení nerovnosti a budování komunity v kultuře, kde je rozmanitost oceňována.

Na cestě ke zlepšení systému mohou vedoucí pracovníci vytvářet pro zaměstnance školy příležitosti:

- převzít k výuce ve třídě další role (např. koordinační nebo vůdčí role; podpora kolegů, včetně mentoringu, profesního rozvoje, zapojení do rozvoje školy) a pracovat na dalších úrovních systému (např. projektová práce, mimoškolní aktivity, spolupráce s externími partnery);
- zapojit se do rozvoje vzdělávacího systému (např. hodnocení škol, politický dialog, rozvoj politiky);
- zapojit se do sítí mezi školami za účelem sdílení odborných znalostí a výukových zdrojů, šíření inovací nebo podpory rozvoje škol (Evropská komise, 2018).

Agentura shrnuje klíčová opatření potřebná ke zvýšení úspěšnosti žáků (Evropská agentura, 2018e):

- **Vytvořte kulturu prosazující zvyšování úspěšnosti.** To vyžaduje, aby vedoucí pracovníci vytvořili inkluzivní školní étos s pozitivními vztahy a zaměřením na pohodu žáků. Zaměstnanci a další zainteresované strany se zapojují do výzkumu a mají vysoká očekávání pro všechny žáky.
- **Posunujte hranice učení.** To vyžaduje, aby vedoucí pracovníci společně vytvořili autentické osnovy, které podporují přístup všech žáků ke smysluplným



vzdělávacím příležitostem prostřednictvím inkluzivní pedagogiky a používání hodnocení především pro učení.

- **Vytvořte systém vzájemné podpory.** Toto opatření uznává důležitou roli vedoucích pracovníků při zajišťování podpory, a to pro žáky i pro učitele, aby v rámci daného studentského společenství mohl dosáhnout pokroku každý. Vedoucí pracovníci si jsou také vědomi svých vlastních potřeb podpory a zajišťují, aby byly uspokojeny, např. prostřednictvím vytváření sítí a společného profesního rozvoje.
- **Pečujte o všechny žáky.** V tomto ohledu je zásadní žákům naslouchat. Vedoucí pracovníci povzbuzují učitele a ostatní, aby reagovali způsoby, které podporují rozvoj touhy učit se a zlepšovat se za účelem dosažení úspěchu.
- **Sdílejte vedoucí postavení s ostatními.** Vedoucí pracovníci na různých úrovních systému – školní, místní, regionální a celostátní – zapojují do vypracování inkluzivní vize všechny zainteresované strany a zajišťují závazek svých kolegů a širší komunity okolo školy.
- **Zaměřte se na to, na čem záleží.** Školy monitorují pokrok, účast a zapojení žáků a hodnotí politiku a praxi. Vedoucí pracovníci zajišťují, aby byly informace využívány k dalšímu zlepšování, kdy ve středu pozornosti stojí žáci.
- **Společně dosáhnete více.** Vedoucí pracovníci jsou klíčoví pro spolupráci s kolegy a specialisty ve škole a pro spolupráci s ostatními školami, organizacemi a podpůrnými službami. Uvědomují si, jak důležitou roli v inkluzivním rozvoji školy hrají rodiny a další členové místní komunity.



Poradenský rámec pro vytvoření prostředí učení a výuky, kde je vyslyšen názor žáků a uplatňována jejich práva v podobě personalizovaných přístupů k učení a podpoře.

Evropská komise (2017a) zmiňuje, jak by mělo prostředí pro výuku a učení ideálně fungovat. Navrhuje, že členské státy by měly:

... prosazovaly přístupy, které podporují účastníky vzdělávání a odborné přípravy, mimo jiné prostřednictvím zpětné vazby získávané od studujících a týkající se jejich zkušeností nabytých během vzdělávání, společně s opatřeními zaměřenými na začleňování a spravedlnost, jejichž snahou je kompenzovat odlišné výchozí situace, tj. opatřeními, která přesahují rámec rovných příležitostí, s cílem zajistit začlenění v rámci rozmanitosti a pokrok na cestě ke spravedlnosti (str. 2).

Když žáci ví, že jim někdo naslouchá, a mají určitou kontrolu nad svými vlastními životy, stávají se z nich a učitelů spolutvůrci v procesu výuky a učení. Žáci, učitelé, rodiče a komunity spolupracují na podpoře pokroku směrem ke sdíleným cílům (OECD, 2019).

Zásadní je skutečnost, že personalizovaného učení a podpory nelze dosáhnout importováním speciálního pedagogického myšlení a praxe (např. individualizované nebo



segregované skupinové reakce) do prostředí běžné školy (UNESCO, 2017a). Školy se musí odklonit od myšlenky, že budou reagovat na potíže „uvnitř“ dítěte a budou se snažit začlenit žáky do stávajícího systému. Místo toho by se měly zaměřit na změnu školních struktur a procesů.

Personalizované učení rozšiřuje množinu toho, co je dostupné pro každého ve třídě, přičemž uplatňuje principy univerzálního designu pro učení, který zohledňuje všechny žáky a bere v úvahu prostředí pro učení a výuku. Namísto plánování pro většinu třídy a následného rozlišování u některých žáků by měli mít učitelé řadu strategií, které by mohli flexibilně používat, aby se žáci nemuseli trápit nebo aby se nestávalo, že neuspějí dříve, než se jim dostane podpory.

Žáci se složitějšími potřebami podpory možná budou potřebovat další zdroje a vstupy od specialistů. Nejdůležitější forma podpory však může být poskytnuta ze zdrojů, které má k dispozici každá škola – tj. žáci podporující žáky, učitelé podporující učitele, rodiče jako partneři při vzdělávání dětí a komunity jako podporovatelé škol a jiných center vzdělávání (Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO, 2016).



ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY

Efektivní změna ve vzdělávání vyžaduje uznání skutečnosti, že realizace politiky je stejně důležitá jako její koncipování. Je to klíčový aspekt k tomu, aby se politiky úspěšně dostaly do škol a tříd (OECD, 2020).

Klíčové principy postavené na datech uvedené v této zprávě se proto zaměřují jak na rozvoj politiky, tak i na její realizaci a jsou v souladu s prioritami členských zemí agentury. Je zřejmé, že se vzdělávací systémy v jednotlivých zemích liší. Jsou to dynamické, víceúrovňové systémy s dodatečnou komplexitou, která vyplývá z kulturních, sociálních, náboženských a jiných kontextových rozdílů (například rozdíly u centralizovaných nebo spíše decentralizovaných struktur správy). Proto, jak zmiňují Loreman, Forlin a Sharma (2014), pro mezinárodně relevantní indikátory neexistují žádná „rychlá řešení“. V dlouhodobějším horizontu by země mohly k vytvoření takových indikátorů potenciálně využít klíčové principy uvedené v tomto dokumentu. Ty by mohly být zdrojem informací pro sběr a interpretaci kvalitativních i kvantitativních dat, pokud jde o rámec zajištění kvality a odpovědnosti, který je relevantní pro vlastní kontext dané země.

Pokud jsou přítomny všechny výše uvedené složky, pak by měly všechny úrovně vzdělávacího systému spolupracovat, aby se staly spravedlivějšími, přínosnějšími a efektivnějšími při respektování hodnoty rozmanitosti žáků a zvyšování úspěšnosti **všech** žáků a zainteresovaných stran systému.



LITERATURA

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Směrem ke zlepšování školních systémů. Poznatky z městské výzvy]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. a Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Základní školy reagují na rozmanitost: překážky a možnosti]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (Poslední přístup: červenec 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. a Pinto, T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges' [Vývoj inkluzivního vzdělávání v Portugalsku: Data a výzvy] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. 'Intersectionality: A pathway towards inclusive education?' [Průřezovost: Cesta směrem k inkluzivnímu vzdělávání?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Správa komplexních vzdělávacích systémů. Důvěra a vzdělání]. Klíčová prezentace z Konference OECD o správě komplexních vzdělávacích systémů, Haag, 7. prosince 2015

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Decentralizace – přehled mezinárodních trendů]. Klíčová prezentace z Tématického semináře Evropské agentury o decentralizaci vzdělávacích systémů, Reykjavík, 27. října 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Přístup ke vzdělávání v Evropě: Rámec a program pro změnu systému]. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Směrem k diferencovanému, holistickému a systémovému přístupu k zapojení rodičů v Evropě pro prevenci předčasného ukončení školy]. Paříž: Evropská komise, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Značky kvality a strukturální indikátory pro sociální inkluzi ve školách – včetně vztahových systémů pro zapojení rodičů a jednotných komunitních center]. Prezentace na pozvání ve skupině Komise EU pro politiku škol, Rue Joseph II, Brusel, 4.–5. června 2015

Ebersold, S. a Meijer, C., 2016. 'Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends' [Financování inkluzivního vzdělávání: Výzvy, problémy a trendy v politice], v A. Watkins a C. Meijer (ed.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, svazek 8. Bingley: Emerald



Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. a Meijer, C., 2019. 'Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers' [Financování inkluzivního vzdělávání ke snížení nerovností ve vzdělávání: trendy, problémy a hnací prvky], v M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas a A.J. Artiles (ed.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education [Příručka SAGE o inkluzi a rozmanitosti ve vzdělávání]*. Londýn: Sage

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Mapování implementace politiky inkluzivního vzdělávání: Zkoumání obtíží i možností stanovení indikátorů]*. (S. Ebersold a A. Watkins, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. *Profil inkluzivního učitele*. Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Vzdělání pro všechny: Speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání na Maltě. Příloha č. 2: Zpráva o sekundárním výzkumu]*. Odense, Dánsko

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice [Inkluzivní vzdělávání v Evropě: Uvedení teorie do praxe]*. Mezinárodní konference, 18. listopadu 2013. *Reflexe výzkumných pracovníků*. Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2015a. *Stanovisko Agentury k inkluzivním vzdělávacím systémům*. Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (poslední přístup: červenec 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review. [Motivace učitelů k prosazování inkluzivního vzdělávání. Přehled literatury.]* (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluzivní předškolní vzdělávání: Analýza 32 evropských příkladů]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné a M. Kyriazopoulou, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (Poslední přístup: říjen 2021)



Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financování inkluzivního vzdělávání: Mapování systémů jednotlivých zemí pro inkluzivní vzdělávání]*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education – Literature Review [Zlepšování výsledků všech žáků v inkluzivním rámci vzdělávání – Přehled literatury]*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Zlepšování výsledků všech žáků: Zdroj na podporu sebehodnocení]*. (V.J. Donnelly a A. Kefallinou, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralizace vzdělávacích systémů – Zpráva ze semináře]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir a A. Watkins, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Posouzení a analýza národních strategií: Zpráva o metodice – Revidováno v roce 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano a A. Watkins, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Analytický rámec pro mapování politik inkluzivního vzdělávání]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold a G. Squires, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (Poslední přístup: červenec 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Financování politik pro inkluzivní vzdělávací systémy: Zajišťování pák ke snížení nerovností ve vzdělávání]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir a A. Watkins, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2018d. *Důkaz o souvislosti mezi inkluzivním vzděláváním a sociální inkluzí: Závěrečná souhrnná zpráva*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (Poslední přístup: říjen 2021)



Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Klíčové kroky pro zvyšování úspěšnosti: Pokyny pro učitele a lídry]*. (V. Donnelly a A. Kefallinou, ed.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Profesní vzdělávání učitelů k inkluzi: Přehled literatury]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou a A. Watkins, ed.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Předcházení školním neúspěchům. Přehled literatury]*.

(G. Squires a A. Kefallinou, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluzivní vedení škol: Zkoumání politik napříč Evropou]*.

(E. Óskarsdóttir, V. Donnelly a M. Turner-Cmucha, ed.). Odense, Dánsko. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper. [Mimo školu a mimo data? Mimoškolně vyučovaní žáci ve statistikách Evropské agentury o inkluzivním vzdělávání (EASIE) – Konceptní pracovní dokument.]* (A. Watkins a A. Lenárt, ed.). Odense, Dánsko.

www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (Poslední přístup: říjen 2021)

Evropská komise, 2017a. *Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě o začlenění v rámci rozmanitosti v zájmu dosažení vysoce kvalitního vzdělávání pro všechny*. 2017/C 62/02

Evropská komise, 2017b. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Rozvoj škol a vynikající výuka poskytující výborný start do života*. SWD (2017) 165 final

Evropská komise, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Učitelé a vedení škol ve školách jakožto studijních organizacích. Doporučované principy pro rozvoj politiky ve školním vzdělávání]*. Brusel: GŘ pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, Školy a mnohojazyčnost

Evropská komise, 2020. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025*. COM (2020) 625 final



Evropská komise, 2021. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Strategie EU pro práva dítěte.* COM (2021) 142 final

Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Spravedlnost ve školením vzdělávání v Evropě: Struktury, politiky a výkony studentů]*. Zpráva Eurydice. Lucembursko: Úřad pro publikace Evropské unie

Evropská unie, 2012. *Listina základních práv Evropské unie.* 2012/C 326/02

Evropský parlament, Rada Evropské unie, Evropská komise, 2017. *Evropský pilíř sociálních práv.* Lucembursko: Úřad pro publikace Evropské unie

Komisař Rady Evropy pro lidská práva, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Boj proti školní segregaci v Evropě prostřednictvím inkluzivního vzdělávání]*. Stanovisko. Štrasburk: Rada Evropy. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positiv-statement-168073fb65 (Poslední přístup: červenec 2021)

Loreman, T., Forlin, C. a Sharma, U., 2014. 'Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature' [Měření indikátorů inkluzivního vzdělávání: Systematický přehled literatury], v C. Forlin a T. Loreman (ed.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Svazek 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. a Lindqvist, G., 2019. 'Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden' [Kontextualizace inkluzivního vzdělávání v politice vzdělávání: případ Švédska] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Oslovení všech žáků: Balíček zdrojů k podpoření inkluzivního vzdělávání]*. Ženeva: Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (Poslední přístup: červenec 2021)

Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluzivní kurikulum]*. Ženeva: Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (Poslední přístup: červenec 2021)

Moriña, A., 2017. 'Inclusive education in higher education: challenges and opportunities' [Inkluzivní vzdělávání ve vysokoškolském vzdělávání: výzvy a příležitosti] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. 'From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities' [Od Warnockovy zprávy (1978) ke Komisi pro rámec vzdělávání: Nový moderní přístup k tvorbě vzdělávací politiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami/postižením] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (Poslední přístup: červenec 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Vysoké náklady špatného výkonu ve vzdělávání: Dlouhodobý ekonomický dopad zlepšení výsledků PISA]*. Paříž: OECD Publishing



OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain [Univerzální dovednosti. Co mohou země zcela jistě získat]*. Paříž: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Studenti se slabými výsledky: Proč zaostávají a jak jim pomoci uspět]*. PISA. Paříž: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Projekt Future of Education and Skills 2030: Koncepční rámec učení. Zapojení studentů pro rok 2030]*. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20for%202030%20concept%20note.pdf) (Poslední přístup: červenec 2021)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Perspektivy vzdělávací politiky č. 9. Rámec zavádění pro efektivní změnu ve školách]*. Paříž: OECD Publishing

Organizace spojených národů, 1989. *Úmluva o právech dítěte*, 20. listopadu 1989

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

Rada Evropské unie, 2019. *Doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče*. 2019/C 189/02. Brusel: Rada Evropské unie. [eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (Poslední přístup: červenec 2021)

Rada Evropské unie, 2020. *Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost*. 2020/C 193/04. Brusel: Rada Evropské unie. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (Poslední přístup: červenec 2021)

Rada Evropské unie, 2021. *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*. 6289/1/21 REV 119, únor 2021

Rada pro lidská práva, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Posílení postavení dětí s postižením, aby mohly uplatňovat svá lidská práva, a to i prostřednictvím inkluzivního vzdělávání]*. Zpráva Vysokého komisaře OSN pro lidská práva, 40. zasedání Rady pro lidská práva, Valné shromáždění OSN

Řídicí výbor UNESCO pro Cíle udržitelného rozvoje 2030 v oblasti vzdělávání, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Prohlášení o podpoře. Odpovědnost a právo na vzdělání]*. Paříž: UNESCO

UNESCO, 2015. *Inčchonské prohlášení a rámec pro opatření k provádění cíle udržitelného rozvoje č. 4*. Paříž: UNESCO. uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (Poslední přístup: červenec 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Příručka pro zajištění inkluze a spravedlnosti ve vzdělávání]*. Paříž: UNESCO



UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide* [Rozbalení cíle udržitelného rozvoje č. 4: Vzdělání 2030 – Příručka]. Paříž: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all.* [Globální zpráva o monitorování vzdělávání 2020: Inkluze a vzdělávání: Všichni znamená všichni.] Paříž: UNESCO

Viennet, R. a Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Realizace vzdělávací politiky: Přehled literatury a navrhovaný rámec]. Pracovní dokumenty OECD o vzdělání, č. 162. Paříž: OECD Publishing

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením, 2016. *Obecný komentář č. 4, článek 24: Právo na inkluzivní vzdělávání*, 2. září 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (Poslední přístup: červenec 2021)

Ydo, Y., 2020. 'Inclusive education: Global priority, collective responsibility' [Inkluzivní vzdělávání: Globální priorita, kolektivní odpovědnost] *Prospects*, 49, 97–101. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (Poslední přístup: červenec 2021)

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

CS

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

