



Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě (Díl 2.)

PODMÍNKY V SEKUNDÁRNÍM A TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ
Tématická publikace

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě

(Díl 2.)

PODMÍNKY V SEKUNDÁRNÍM A TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Tématická publikace

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání



Tuto publikaci sepsala Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání s přispěním národních organizací Eurydice.

Vydání tohoto dokumentu podpořily také DG Education, Training, Culture and Multilingualism of the European Commission:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Citace z tohoto dokumentu jsou povoleny v případě, že je uvedena přesná reference ke zdroji.

Pro zlepšení dostupnosti k informacím je dokument k dispozici v plně manipulovatelném elektronickém formátu v 19 jazycích.

Elektronická verze dokumentu je přístupná na webové stráně Evropské Agentury: www.european-agency.org/

Editor: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Překlad: Věra Vojtová

Ilustrace na titulní straně: Olivier Somme, 20 let. Olivier je žákem speciální školy Francouzské komunity EESSCF, Verviers, Belgie.

Electronic:
ISBN: 87-91811-61-9
EAN: 9788791811616

Printed:
ISBN: 87-91811-60-0
EAN: 9788791811609

2006

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání

Sekretariát

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

Kancelář Brusel

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

OBSAH

PŘEDMLUVA	7
Kapitola 1 INKLUSIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PRAXE VE TŘÍDÁCH DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	11
1.1 ÚVOD	11
1.2 RÁMEC, CÍLE A METODOLOGIE.....	14
1.2.1 Rámec	14
1.2.2 Cíle.....	15
1.2.3 Metodologie	15
1.3 EFEKTIVNÍ PRAXE VE TŘÍDĚ.....	17
1.3.1 Kooperativní výuka	17
1.3.2 Kooperativní učení.....	19
1.3.3 Týmové řešení problémů	20
1.3.4 Heterogenní skupiny	21
1.3.5 Efektivní vyučování.....	22
1.3.6 Systém domácích zón	23
1.3.7 Alternativní strategie učení	25
1.4 PROINKLUSIVNÍ PODMÍNKY.....	26
1.4.1 Učitelé	26
1.4.2 Škola	28
1.4.3 Vnější podmínky	29
1.5 ZÁVĚRY	31
Literatura	33
Kapitola 2 DOSTUPNOST STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI K VYŠŠÍMU VZDĚLÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
2.1 ÚVOD	35
2.2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (SVP) VE VYŠŠÍM STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ (VSV).....	35
2.3 DOSTUPNOST VYŠŠÍHO STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ – KLÍČOVÉ ASPEKTY	38
2.3.1 Práva na přístup a podporu ve VSV.....	39
2.3.2 Podpůrné služby VSV na národní úrovni	44
2.3.3 Podpůrné služby VSV na institucionální úrovni	46
2.4 BARIÉRY V PŘÍSTUPU K VSV A V JEHO RÁMCI.....	51

2.4.1 Fyzické bariéry	52
2.4.2 Dostupnost informací	52
2.4.3 Dostupnost podpory	54
2.4.4 Přístupy	55
2.4.5 Práva	56
2.5 MOŽNÉ CESTY POKROKU?	58
Literatura	61
Kapitola 3 PŘECHOD ŠKOLA - ZAMĚSTNÁNÍ	65
3.1 ÚVOD	65
3.2 STĚŽEJNÍ PROBLÉMOVÉ OBLASTI	66
3.2.1 Data	66
3.2.2 Závěrečný kurs	66
3.2.3 Dostupnost vzdělání a profesní přípravy	67
3.2.4 Odborná příprava	67
3.2.5 Míra nezaměstnanosti	67
3.2.6 Očekávání a postoje	68
3.2.8 Implementace stávající legislativy	68
3.3 VÝZNAMNÉ ASPEKTY A DOPORUČENÍ	69
3.4 INDIVIDUÁLNÍ PLÁNOVÁNÍ PŘECHODU ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ	73
3.5 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ	81
3.6 ZÁVĚR	82
Literatura	83
ZÁVĚREČNÁ SLOVA	85

PŘEDMLUVA

Podmínky v post-primárním vzdělávání jsou souborem relevantních informací, které zpracovala Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Zahrnují tři prioritní oblasti z oboru speciálního vzdělávání:

- Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol;
- Dostupnost a prostupnost vyššího stupně vzdělávání pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami;
- Přechod škola - zaměstnání.

Informace jsme shromáždili na základě zpráv k daným tématům, které vypracovali členové Agentury podle zadaných dotazníků. V některých případech jsme vycházeli z analýz praktických příkladů a výměny expertů. Publikace byla zpracovaná a editovaná Agenturou s přispěním národních organizací Eurydice. Komentáře jsme dostávali především z těch národních organizací Eurydice, jejichž státy nejsou členy Agentury; nicméně všechny příspěvky a připomínky z organizací Eurydice jsme zahrnuli do následujícího textu.

Hlavním záměrem této publikace je rozšířit současné informace z výše zmíněných oblastí tím, že pokryjeme více států. Pro podporu spolupráce jsme poslali materiály a podklady, které měla Agentura k dispozici, národním organizacím Eurydice s prosbou o základní komentář a dodání specifických informací k tématům tří daných priorit. Jejich příspěvky byly do dokumentu zahrnuty nepřímou v případech, kdy se jejich komentáře celkově překrývaly se závěry Agenturních analýz. Přímou jsou informace organizací Eurydice uváděny v případech, kdy bylo potřeba situaci v dané zemi přesně popsat.

Národním organizacím v Lichtenštejnsku, na Maltě, v Polsku, Rumunsku a Švédsku bychom chtěli obzvláště poděkovat za jejich vstřícnou a přínosnou spolupráci na této publikaci. Velké díky bychom chtěli také vyjádřit reprezentantům Agentury za jejich podporu a spolupráci při přípravě této publikace. Je to již podruhé, kdy efektivní spolupráce mezi dvěma sítěmi organizací Eurydice a Agentury umožnila vznik tématické publikace. První tématická



publikace *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě* byla jako výsledek této přínosné spolupráce publikovaná v lednu 2003.

V naší publikaci není na problematiku vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pohlíženo z pohledu jedné konkrétní definice nebo filosofie. Nepracuje se společnou interpretací termínů hendikepu, speciálních potřeb nebo postižení, na které by se jednotlivé země vzájemně shodly. Definice a kategorie jsou v různých zemích rozdílné. V naší publikaci vycházíme z celé škály definic a perspektiv v rámci diskuze o praxi speciálního vzdělávání se zřetelem na tři klíčové oblasti.

Kapitola 1 je na téma *Inkluzivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol*. Podmínky speciálního vzdělávání na druhém stupni základních škol jsou komplexním tématem speciální pedagogiky a kurikulárních obsahů. Způsob, jakým je vzdělávání na druhém stupni základních škol organizované, je někdy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami problematický. Tato kapitola uvádí některé ze strategií, které školy užívají, aby těmto problémům předcházely, a popisuje různé přístupy k inkluzivnímu vzdělávání. Zvláštní pozornost věnuje klíčovým tématům a problémům inkluze žáků na druhém stupni vzdělávání jako jsou: efekt ‚proudového‘ modelu (nebo třídních skupin) na druhém stupni základních škol; dopad nadhodnocování školních výsledků; přístupy učitelů a mezery v jejich přípravě. Analýza je výsledkem kombinace přehledů národní literatury, případových studií a expertních návštěv.

Kapitola 2 je na téma *Dostupnost studentů se speciálními vzdělávacími potřebami k vyššímu vzdělání a vzdělávání (VSV)*. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemají ve vyšším vzdělávání reprezentativní zastoupení. Vyvolává to mnoho otázek ohledně překážek a podpory, kterou dostávají pro přístup k vyššímu vzdělávání a jeho úspěšný průběh. Kapitola vychází z celého souboru problematických oblastí opřených o poznatky odborné literatury na evropské úrovni a současně i o klíčové informace, které nám poskytli partneři ze sítí Agentury i Eurydice.

Cílem je dát dohromady popis struktury podpůrných opatření pro studenty se SVP, kterými jednotlivé země zlepšují podmínky pro



využívání možností studia ve VSV. Chtěli bychom také zdůraznit, že některé informace kapitoly jsou zpracované v přehledných tabulkách, které považujeme pro prezentaci popisných souhrnných informací za nejvhodnější. Nicméně tato forma prezentování by neměla být pochopena jako porovnávání situace v jednotlivých zemích.

Kapitola 3 je na téma Přejchod ze školy do zaměstnání. Téma přechod škola – zaměstnání má mnoho problémových oblastí, které jsou důležité pro všechny mladé lidi a ještě více pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami. Přejchod do zaměstnání je součástí dlouhého a komplexního procesu, který provází všechny životní fáze člověka, který musí být co nejlepším způsobem řízen. Mladí lidé bývají velmi často konfrontováni se společenskými a sociálními aspekty jako jsou předsudky, neochota, krize z nadvýroby, špatná profesní příprava apod., které negativně ovlivňují jejich plnou zaměstnanost na otevřeném trhu práce. Kapitola shrnuje osm základních problémových okruhů, které byly identifikované na základě přehledu literatury na téma přechod škola povolání. V souboru doporučení prezentuje Agentura 6 klíčových oblastí, které identifikovala na základě analýz a které jsou doporučením pro politiky i lidi z praxe. Jeho záměrem je, aby se stal jakýmsi průvodcem, jak rozvíjet a implementovat proces přechodu.

Souhrn klíčových sporných otázek společných pro tyto tři oblasti je uveden v závěru, na konci publikace.

Kapitola 1

INKLUSIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PRAXE VE TŘÍDÁCH DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

1.1 ÚVOD

Realizace speciálního vzdělávání na druhém stupni základní školy je komplexní téma v rámci speciálního vzdělávání i kurikula. Různé zprávy (viz studie Evropské agentury o poskytování speciálního vzdělávání v Evropě, 1998, 2003 jako příklady) potvrzují, že inkluze se celkově dobře rozvíjí ve fázi primárního vzdělávání, ale na vyšších stupních škol se objevují závažné problémy. Zvyšující se předmětová specializace a různá organizační opatření při výuce žáků druhého stupně základních škol bývají příčinou závažných potíží pro jejich inkluzi na této úrovni vzdělávání.

Tato situace je umocněna faktem, že mezera mezi žáky se zvláštními potřebami a jejich vrstevníky se s věkem zpravidla zvětšuje. Navíc je druhostupňové vzdělávání v mnoha zemích obvykle charakterizováno “proudovým” modelem: žáci bývají zařazováni do různých proudů (nebo třídních uskupení) podle úrovně, které dosahují.

Z literatury, Švédsko: *Starší žáci narážejí na podstatně více bariér než ti mladší (...) Problémy nebývají spojovány s diagnózou a pohyblivostí, ale spíše se školními aktivitami a organizací.*

Z literatury, Švýcarsko: *Přestup z většinou integrativního vzdělávání na primární úrovni ke druhostupňovému vzdělávání, které má spíše charakter segregativní, se jeví jako selektivní moment v kariéře vzdělávání. Přejít z víceméně integrativní formy třídního vzdělávání k výkonnostně dělenému skupinovému vyučování ovlivňuje i zbývající čas trávený ve škole - navíc žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou prostě nechat stranou svou “zátěž” z období stráveného na prvním stupni školy. Přinášejí si ji s sebou do této ostře segregované formy vyučování.*



Poznámka z Malty: Na Maltě je inkluze stejně jako v jiných evropských zemích stěžejním tématem zájmu. Výuka je na této úrovni vzdělávání náročnější a předměty mají svá specifika. Učitelům, kteří na tuto situaci nejsou dovednostně vybaveni, to přináší problémy.

Jiné komplexní téma, relevantní zvláště ve druhostupňové fázi, je tendence zdůrazňovat význam *vzdělávacích výstupů*. Tlak na stále se zvyšující úroveň akademických výstupů, který je vyvíjen na vzdělávací systémy, může být vnímán jako faktor přispívající k umisťování žáků do speciálních škol a tříd.

Z literatury, Španělsko: Pro vzdělávání na druhém stupni je charakteristické, že se postupuje přísně podle osnov v rámci homogenní skupiny žáků. Tato skutečnost dnes ztěžuje možnost zavádět proces adaptace kurikula pro zjevně heterogenní skupiny žáků.

Samozřejmě není překvapivé, že společnost obvykle požaduje, aby se věnovalo mnohem více pozornosti tomu, jaké výstupy přináší investice do vzdělávání. Výsledkem je však, že do vzdělávání se vnáší “tržní prvek” a rodiče se začínají chovat jako “zákazníci”. Školy se stávají “zodpovědnými” za výsledky, jichž dosahují, a zvyšuje se tendence posuzovat je podle jejich akademického výstupu. Je třeba zdůraznit, že tento vývoj představuje značné nebezpečí pro zranitelné žáky. V tomto směru se může zdát, že přání docílit vyšší akademické výstupy a přání včlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se vzájemně vylučují. Přesto příklady ze současné studie ukazují, že to nemusí být vždy pravda:

Případová studie, Velká Británie: Ředitel komentoval, jak se škola vyvíjela od počátků inkluze, a to jak ve škále speciálních vzdělávacích potřeb, které jsou schopni uspokojit, tak ve vztahu k celkovým akademickým výsledkům. Škola se úspěšně vyrovnala s napětím mezi těmito dvěma nároky. Deset měsíců před studijní návštěvou proběhla na škole formální inspekce Úřadu pro standardy ve vzdělávání, která řídí národní program inspekcí pro všechny školy v Británii. Zpráva byla vysoce příznivá a škola byla hodnocena jako “dobrá”. Citace ze zprávy: “Škola je oprávněně hrdá na svůj inklusivní a multikulturní étos, ve kterém dosahuje vysokých standardů ve

prospěch studentů a který pomáhá rozvoji klimatu vzájemné péče. Vztahy mezi managementem, personálem a žáky jsou velmi dobré. Škola je řízena velmi kompetentně, s celkovou integritou. Za vložené peníze odevzdává vysokou protihodnotu.”

Dřívější studie Evropské agentury potvrzují, že většina zemí se shoduje, že téma inkluze je hlavní oblastí zájmu ve druhostupňové fázi vzdělávání. Oblasti specifických problémů vidí v nedostatečném vzdělávání učitelů a v málo pozitivních učitelských postojích. Učitelské postoje považují po dosažení inkusivního vzdělávání většinou za rozhodující. Postoje učitelů jsou značně závislé na zkušenostech - zvláště se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami - jejich dalšímu vzdělávání, dostupné podpoře a dalších okolnostech jako je velikost třídy a jejich pracovní zátěž.

Z literatury, Rakousko: (...) *jasně se ukázalo, že pozitivní postoje učitelů a školní komunity vůči inklusi jsou základní hybnou silou pro její úspěch, ať už je vybrán jakýkoliv model výuky. Inovační trendy takových škol mohou dokonce napomáhat k překonání mnohých obtíží (např. nedostatečný počet hodin, s tím spojené monitorování, špatně vybavené třídy, příliš mnoho učitelů v týmu, atd.).*

Na druhém stupni škol nechtějí učitelé příliš zařazovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do svých tříd. Práce s takovými studenty vyžaduje zapálení a citlivost k jejich potřebám.

Případová studie, Nizozemsko: [Týkající se dvanáctiletého chlapce s Aspergerovým syndromem]. *Jednou si jeden z jeho učitelů všiml, že domácí úkol neudělal celý. Když se ho tutor zeptal, zjistil, že kvůli omezenému prostoru v jeho zápisníku nemohl napsat celý svůj úkol v jednom řádku. Žák odmítal používat ostatní řádky protože měl pocit, že jsou vyhrazeny pro ostatní předměty. Také ve třídě si během hodin neopravoval všechny své chyby, protože v sešitu neměl dost místa. Tutor mu navrhl, aby si zapisoval na pravou stránku a poznámky o opravách si dělal na levou. Protože tohle řešení chlapci umožnilo, že nenarušil úpravu v sešitě, souhlasil a problém byl vyřešen. Neústupně na úpravě trval.*

V této studii se zaměříme na tato a další témata, která se týkají inkluze na úrovni druhého stupně škol. Čtenáře, které zajímají



dokumenty, z nichž tato shrnující zpráva vychází, odkazujeme na oddíl Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách webové stránky Agentury www.european-agency.org/

1.2 RÁMEC, CÍLE A METODOLOGIE

1.2.1 Rámec

Studie byla zaměřena na efektivní praxi ve třídách s inklusivním vzděláváním. Předpokládali jsme, že úroveň inklusivního vzdělávání záleží zejména na činnosti učitelů ve třídě. Nicméně to, jak učitelé ve třídách pracují, závisí na jejich vzdělání, zkušenostech, názorech a postojích, stejně jako na situaci třídy a školy a na faktorech mimoškolních (místní a regionální předpisy, školská politika, financování a další).

Z literatury, Španělsko: *Je jasné, že výukové problémy žáků nevznikají pouze v souvislosti s učením, ale i se způsoby organizace školy, které charakter procesu učení ve třídách přímo ovlivňují [tj. takové problémy s učením].*

Z literatury, Spojené království: *Jakkoli případové studie ukázaly, že je rozdíl mezi tím, jak lidé vnímají “inklusi”, očekávané výsledky i proces potřebný k jejímu dosažení, shodly se na tom, že inklusivní praxe vyžaduje celoškolskou reformu a přechod od konceptu “léčebné pedagogiky” ke kurikulárnímu rozvoji po stránce obsahu i prezentace.*

Ve srovnání se vzděláváním na prvním stupni, u druhostupňového vzdělávání je výzva ještě větší, protože v mnoha zemích je organizace školního kurikula založena na předmětech. Žáci se pak musí pravidelně přesouvat mezi třídami.

Z literatury, Rakousko: *Vnější diferenciaci je spojena s organizačním rozdělením třídy jako celku. Děti tak nezůstávají se svou kmenovou skupinou, ale přemísťují se do různých tříd na společné hodiny se studenty ze tříd paralelních. Mnohdy se ukázalo, že taková situace se obrací proti integraci dětí se speciálními potřebami, protože nezajišťuje sociální kontinuitu.*



Obvyklý způsob organizace vzdělávání na druhém stupni představuje ve svém důsledku pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zásadní výzvy. Je proto vysoce relevantní identifikovat některé ze strategií, které školy k překonání tohoto problému použily.

Způsoby, jakými učitelé dosahují inkluze ve třídě, mohou mít různé formy. Cílem této studie bylo popsat různé postoje k inklusivnímu vzdělávání a zpřístupnit je širší veřejnosti.

K dosažení tohoto cíle jsme v této studii zformulovali několik klíčových otázek. Hlavní otázka byla: *Jak se dá zacházet s rozdíly ve třídě?* Dále jsme posuzovali otázku: *Jaké podmínky jsou pro zacházení s rozdíly ve třídě nezbytné?*

Práce učitelů byla *centrem pozornosti* naší studie. Zároveň jsme si vědomi, že práci učitelů a rozvoj jejich činnosti ovlivňují některé klíčové osoby v jejich nejbližším okolí: ředitel, kolegové a odborníci přímo ve škole nebo v jejím okolí. Ty všechny považujeme za hlavní cílovou skupinu této studie.

1.2.2 Cíle

Hlavním cílem této studie je nabídnout klíčovým osobám poznatky o možných strategiích pro zacházení s rozdíly ve třídě a škole a informovat je o podmínkách nutných k implementaci těchto strategií. Projekt se pokouší odpovědět na zásadní otázky týkající se inklusivního vzdělávání. V první řadě je nezbytné porozumět tomu, *co* v inklusivním prostředí funguje. Navíc je třeba hlouběji porozumět tomu, *jak* inklusivní vzdělávání funguje. Za třetí je důležité znát, *proč* funguje (podmínky pro implementaci).

1.2.3 Metodologie

Pro hledání odpovědí na výše popsané otázky jsme užili nejrůznější cesty. Prvním krokem bylo sepsání zprávy, která se opírá o studium literatury s popisem různých modelů inklusivního vzdělávání a nezbytných podmínek pro jejich úspěšnou implementaci. Jak metodologie, tak závěry přehledu literatury jsou zevrubně popsány v publikaci *Inklusivní vzdělávání a efektivní praxe ve třídě na druhém stupni škol*, která byla publikovaná jako elektronická kniha (Meijer,



2005: www.european-agency.org) ve verzi ke stažení. Cílem fáze přehledu literatury bylo zjistit, co v inklusivních zařízeních funguje.

Druhá fáze - případové studie - se zaměřila na to, *jak funguje a za jakých podmínek inkluze funguje*. Členské země Evropské agentury analyzovaly příklady dobré praxe (případové studie) ve svých zemích. Zadání bylo, aby se zaměřily na praxi ve třídách a aby popsaly charakteristiky jejich vzdělávacího programu. Dále měly brát v úvahu kontext a podmínky tohoto programu; zvláště ty, které pro implementaci a zachování programu považovaly za nezbytné. Tyto podmínkové a kontextové proměnné mohou existovat na několika úrovních: učitel (dovednosti, znalosti, postoje a motivace); třída; škola a školní tým; podpůrné služby; finanční a politické otázky a tak dále.

V poslední fázi - v programu výměn - experti navštívili, analyzovali a hodnotili příklady z praxe tak, aby zmapovali nejdůležitější rysy inklusivní praxe ve třídách. Tito odborníci se účastnili návštěv ve školách v různých oblastech, kde se inklusivní vzdělávání uvádí již do praxe. Na základě této návštěvy a diskuse se dopracovali k důkladnějšímu a hlubšímu porozumění problematice podmínek a procesů fungování nebo nefungování inkluze.

Hostiteli výměnných návštěv byly následující země: Lucembursko, Norsko, Španělsko, Švédsko a Spojené království (Anglie). Výměny se uskutečnily během léta 2003.

Pro zjištění prezentovaná v této souhrnné zprávě byly použity různé zdroje informací: za prvé, výsledky studia literatury (jak národní tak mezinárodní). Za druhé, popisy všech konkrétních příkladů (případových studií) ze čtrnácti účastnických zemí. Také jsme využili informace z výměnných aktivit. Tímto způsobem jsme zajistili holistický přístup k výuce ve třídách, vycházející, jak z výzkumu, tak z informací z každodenní třídní praxe. Musíme však podtrhnout, že případové studie a expertní návštěvy jsou většinou příklady, jak inklusivní vzdělávání funguje, a nereprezentují obecně uplatňované metody v jednotlivých zemích.



Další kapitola uvádí přehled charakteristik výuky v inkusivních třídách druhého stupně základních škol. Přehledný seznam podmínek pro inkusi je v níže uvedené sekci 1.4.

1.3 EFEKTIVNÍ PRAXE VE TŘÍDĚ

Zacházení s odlišnostmi je jednou z největších výzev v evropských školách a třídách. Inkluse může být organizovaná různě a na různých úrovních, ale v podstatě je to učitelský tým, který se musí vyrovnat s nárůstem rozdílných žákovských potřeb ve škole a třídě a musí adaptovat a připravit kurikulum tak, aby dostatečně vyhověl potřebám všech žáků – jak těch se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jejich vrstevníků.

Z literatury, Španělsko: *Z těchto důvodů musí školy přemýšlet o takových aspektech, jako jsou organizace a způsoby výuky, koordinace a kooperace práce učitelů, spolupráce celé vzdělávací komunity a využívané prostředky výuky stejně jako výuka samotná, pokud chtějí [zaměřovat] svou pozornost na odlišné charakteristiky žáků.*

Studie poukazuje na nejméně sedm skupin faktorů, které se zdají být pro inkusivní vzdělávání účinné. Není překvapivé, že některé z těchto faktorů byly v naší studii o základním vzdělávání také zmíněny: kooperativní výuka, kooperativní učení, spolupráce při řešení problémů, heterogenní sestavování skupin a efektivní výukové přístupy. Navíc, zvláště dva z faktorů se zdají být relevantní pro druhostupňovou úroveň vzdělávání: domácí systém a alternativní studijní strategie.

V následujících sekcích definujeme těchto sedm faktorů, rozvádíme a ilustrujeme přímými citacemi ze zpráv ze studijních návštěv, z případových studií a z přehledu literatury.

1.3.1 Kooperativní výuka

Učitelé potřebují vzájemně spolupracovat a potřebují faktickou a flexibilní podporu kolegů. Občas některý žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje specifickou pomoc, kterou mu učitel v rámci jeho běžné třídní rutiny nemůže poskytnout. Za



takových okolností přicházejí na scénu ostatní učitelé a podpůrný personál. Výzvou jsou pak otázky spojené s flexibilitou, dobrým plánováním, spoluprací a týmovou výukou.

Studie napovídá, že inklusivní vzdělávání se zdokonaluje několika faktory, které mohou být sdruženy pod hlavičkou kooperativní výuky. Kooperativní výuka se vztahuje ke všem způsobům spolupráce mezi učitelem a asistentem, učitelovými kolegy a dalšími odborníky. Charakteristické pro kooperativní výuku je, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být přemístěn ze třídy, aby se mu dostalo podpory, ale že mu tato podpora může být poskytována ve třídě. Takto se v žákovi prohlubuje pocit sounáležitosti a zvyšuje se jeho sebehodnocení, které je samo o sobě silným facilitátorem pro učení.

Druhý význačný rys kooperativní výuky je, že poskytuje řešení problému izolace učitelů. Učitelé se mohou vzájemně učit ze svých přístupů a poskytovat si odpovídající zpětnou vazbu. Výsledkem je, že se kooperativní výuka jeví jako efektivní nejen pro kognitivní a emoční vývoj studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zároveň vyhovuje i potřebám učitelů. V případových studiích dobré praxe v jednotlivých zemích se často zmiňuje, že učitelé se nadšeně učí z přístupů užívaných ostatními kolegy.

Případová studie, Irsko: Škola má školní podpůrný tým, který je složen z ředitele, zástupce ředitele, učitelů poradců, podpůrných učitelů, zastupujících učitelů a domov/škola/komunita styčného učitele. Tento tým se schází každý týden, aby diskutoval o potřebách žáků s problémy v chování a učení, a aby vytvořil plán, jak jim čelit.

Případová studie, Rakousko: Týmová práce vyžaduje zvýšenou kapacitu pro komunikaci a řízení konfliktů, pro zadávání úkolů a pro konzultace se všemi členy. Tato část práce je zvláště časově náročná. I tak je však týmová práce a týmová výuka vysoce fascinujícím aspektem práce všech členů týmu. Potřeba pracovat spolu blíže než "běžní druhostupňoví učitelé" byla zásadním motivačním faktorem pro přijímání této role. Týmová práce a s ní spojená výměna zkušeností jsou vnímány jako výrazně obohacující.

Expertní návštěva, Lucembursko: Všichni učitelé zaznamenávají

svá pozorování do knihy, kterou mají k dispozici všichni, kteří jsou do výuky ve specifických třídách zapojeni. Je to způsob vnitřní komunikace mezi učiteli, způsob, jak se podělit o informace o problémech v chování a učení žáků s těmi, kteří s nimi pracují.

Poznámka z Lichtenštejska: S integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje ve třídách další pedagog. Podpůrné pedagogické prostředky patří k inkluzivnímu vzdělávání.

1.3.2 Kooperativní učení

Žáci, kteří si vzájemně pomáhají, profitují z učení se v týmu, zvláště v systému, který je flexibilní, a který promyšleně vytváří žákovské skupiny.

Studie ukazuje, že doučování nebo kooperativní výuka ve vrstevnické skupině je efektivní, jak v kognitivní, tak v sociálně–emoční složce učení a vývoje. Navíc nejsou ani žádné náznaky, že by schopnější žáci takovou situací trpěli ve smyslu nedostatku nových výzev a příležitostí.

Existují různé koncepty, které popisují vzdělávací techniky, při nichž žáci pracují dohromady ve dvojicích: peer-tutorství, kooperativní učení a koučování. Při užití většiny těchto technik učitelé určují heterogenní páry (a někdy trojice) tvořené rolemi tutora a žáka (a někdy také pozorovatele). Všechny role jsou reciproční: roli tutora zastává i méně schopný žák.

Tento přístup má zvláště pozitivní vliv na sebedůvěru žáků a zároveň stimuluje sociální interakci ve skupině vrstevníků. Z kooperativního učení těží všichni žáci: žák, který vysvětluje informaci druhému, si ji zapamatuje lépe a na delší čas, a potřeby žáka, který se učí, jsou lépe uspokojeny jeho vrstevníkem, jehož míra porozumění je pouze o málo vyšší než jeho nebo její vlastní úroveň. Výsledky výzkumu ukazují, že kooperativní studijní přístupy pozitivně ovlivňují školní výsledky a současně jdou relativně jednoduše implementovat.

Expertní návštěva, Švédsko: Viděli jsme žáky diskutující nad jejich úkolem nejen během hodin, ale také během přestávek. Spolupráce se spolužáky se speciálními potřebami je pro ně přirozenou situací



pro rozvíjení a prožívání empatie. Žáci zažívají pospolitost prostřednictvím naslouchání vzájemným názorům.

Z mezinárodní literatury: Celotřídní vrstevnické doučovací schůzky byly na rozvrhu dvakrát týdně po patnácti minutách. Učitelé byli požádáni, aby vytvořili heterogenní týmy po třech žácích s různými úrovněmi výkonu. Během schůzky hrál každý žák roli doučujícího, doučovaného a pozorovatele. Doučující vybral úkol, který měl být splněn doučovaným a pozorovatel poskytoval sociální podporu. Učitel zajišťoval asistenční procedury.

Poznámka z Polska: Jeden z učitelů integrované třídy uvedl: “Zaměřujeme se na spolupráci, ne na soutěžení. Organizujeme kreativní a technické činnosti žáků ve dvojicích (jeden žák se SVP a druhý bez), takže se žádný z nich necítí slabší nebo odlišný”.

1.3.3 Týmové řešení problémů

Spolupráce při řešení problémů se týká systematického přístupu k nežádoucímu chování ve třídě. Zahrnuje systém jasných pravidel, odsouhlasených všemi studenty, s odpovídajícími pobídkami a současně i restrikcemi ve vztahu k chování.

Zjištění ze zpráv z jednotlivých zemí a přehled z mezinárodní literatury ukazují, že používání technik spolupráce při řešení problémů snižuje rozsah a intenzitu vyrušování v průběhu výuky.

Kladou důraz na vytváření účinných třídních pravidel, jejich projednání s celou třídou a na jejich viditelné vystavení zřetelně na očích. V některých případových studiích byla pravidla obsažena ve smlouvě, kterou žáci podepisovali. Třídní pravidla bývají vypracována různými způsoby. Případové studie vyzdvihují potřebu svolání schůzky na začátku školního roku. Je také třeba, aby třídní pravidla byla spolu s pobídkami a odrazujícími faktory sdělena rodičům.

Expertní návštěva, Lucembursko: Uzavírání třídní smlouvy: Žáci a učitelé vyjednali a odsouhlasili deset pravidel. To znamená, že každý měl respektovat tato pravidla a přizpůsobit jim své chování. Cílem této metody bylo týmové řešení problémové situace.

Expertní návštěva, Spojené království: Uplatňovaná politika rovných příležitostí byla otevřeně propagovaná na nástěnkách tříd. Ve třídě byl zaveden kodex chování. K posílení kodexu byly zavedeny pastorální hodiny. Školní shromáždění byla využívána jako platforma pro zpětnou vazbu o chování studentů. Školní a třídní pravidla byla projednávána se žáky. Rodiče byli požádáni, aby podporovali své děti v dodržování školního kodexu v praxi. Svůj souhlas museli písemně potvrdit. Tato smlouva s rodiči a žáky se podepisovala každý školní rok.

Případová studie, Německo: Na konci týdne se konaly tzv. "Páteční kroužky" nebo třídní výbor. Slouží k reflexi událostí týdne, k diskusím o problémech a ke společnému hledání jejich řešení. Žáci, stejně jako učitelé, mohou vyjádřit svoji kritiku, ale také radost a úspěchy z uplynulého školního týdne.

1.3.4 Heterogenní skupiny

Vytváření různorodých skupin žáků je nezbytné při implementaci vzdělávacího prostředí tam, kde jsou žáci stejného věku s různými schopnostmi společně ve stejné třídě. Základem konceptu třídy s žáky s rozdílnými schopnostmi je, vyhnout se selekci a respektovat přirozenou variabilitu v charakteristikách žáků.

V případě výuky rozdílných žáků ve třídě jsou sestavování heterogenních skupin a více diferencovaný přístup ke vzdělávání nezbytné a efektivní. Tento přístup podtrhuje princip, že všichni žáci jsou si rovni a že dělení žáků do prospěchových kategorií ve druhostupňovém vzdělávání přispívá k opomíjení těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Takový organizační přístup přináší zřetelné výhody ve vztahu k rozumovému a zvláště k emočnímu a k sociálnímu rozvoji žáků. Přispívá také k překonávání rozdílů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Navíc to také prohlubuje pozitivní přístup, jak žáků, tak učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Toto zjištění je velmi důležité, vyjadřuje jasnou potřebu jednotlivých zemí pracovat s rozdíly ve třídách. Je také samozřejmé, že heterogenní sestavování skupin je předpokladem ke kooperativnímu učení.



Expertní návštěva, Norsko: Žáci jsou seskupováni do skupin různými způsoby z různých důvodů, vše v souladu s tím, co se děje ve škole nebo s cíly, kterých se škola snaží dosáhnout. Nejdříve jsou všichni žáci ve škole roztrženi podle věku do ročníků a pak je každý ročník rozdělen do dvou tříd, které průběžně a často spolupracují. Během hodin se rozdělují do pracovních skupin různých velikostí, od párů až po celou třídu, pracují společně.

Případová studie, Rakousko: Žáci pracují třetinu hodin s individuálním týdenním plánem, předměty jako biologie nebo zeměpis jsou organizované zejména v projektech, někdy cross-kurikulárním způsobem. V denní práci převažují partnerské a týmové činnosti. V němčině, matematice a angličtině nejsou žáci jako obvykle rozděleni do tří výkonnostních skupin (tři různé třídy). Většinu času pracují podle svých schopností, společně na jednom tématu, ve společné třídě.

Poznámka z Lichtenštejnska: Hlavním úkolem je vytvářet společně diferencovanou výuku, která respektuje odlišnost ve třídě a umožňuje inklusivní podmínky.

1.3.5 Efektivní vyučování

Efektivní vzdělávání je založeno na monitorování, hodnocení, oceňování a vysokých očekáváních. Používání standardního kurikula pro všechny žáky je důležité. Přesto je v mnoha případech potřebná adaptace tohoto kurikula, nejen pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami na spodním konci kontinua, ale pro všechny žáky. S ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je tento přístup definován a zamýšlen v rámci individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Případové studie zdůrazňují, že důležitými účinnými vzdělávacími přístupy jsou: monitorování, hodnocení, oceňování a vysoká očekávání. Všichni žáci z tohoto přístupu těží, zvláště pak ti se speciálními vzdělávacími potřebami. Efektivní výukové přístupy také přispívají k záměru snížit mezeru mezi žáky s a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Případové studie z jednotlivých států vedou k úvahám, že IVP by měl navazovat na rámec běžného kurikula.



Případová studie, Španělsko: Jako základ bereme kurikulum základní školy a pak zavádíme podstatné změny, ale necháváme žáky participovat, jak jen to je možné, na obecných výukových zkušenostech, takže se mohou ve škole cítit integrovaní. Je velmi důležité, že jsou žáci úplně integrováni v jejich běžné skupině. Abychom zajistili jejich integraci, jejich účast na běžných aktivitách, musí být jejich skupina podporovaná a musí sdílet se svými spolužáky alespoň tři předměty základního kurikula, doučovací hodiny a volitelné předměty.

Případová studie, Island: Přestože žákyně stráví většinu svého školního času ve třídě, velká část třídní výuky a učení je individuální. Žáci pracují zejména na svých vlastních úkolech v jazycích, umění, islandštině a matematice. Úkoly a práce ve třídě jsou diferencované v matematice a v jazycích. Její studijní materiál je adaptován a změněn na základě jejich potřeb.

1.3.6 Systém domácích zón

V systému domácího prostředí se zásadně mění organizace výuky. Žáci zůstávají ve společném prostoru, který se skládá ze dvou nebo tří tříd, kde se odehrává skoro všechno vyučování. Za výuku v domácí zóně je zodpovědný malý tým učitelů.

Jak jsme již dříve zmínili, zvýšená předmětová specializace a specifická organizace hodin na druhém stupni škol představuje pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami závažné problémy. Případové studie ukazují, že existuje několik cest vhodných k řešení této otázky. Takovým modelem je systém domácího prostředí: žáci zůstávají ve svém vlastním prostředí, které se skládá z malého počtu tříd a malé skupiny učitelů, ti pokrývají skoro všechny předměty jako skupinový úkol. Zvláště pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je to podpora, kterou potřebují, aby měli pocit, že někam "patří". Přispívá také k naplňování přání poskytovat stabilní a kontinuální prostředí a k potřebě organizovat vzdělávání bez rozdělování podle prospěchu. Konečně takové prostředí také zvyšuje učitelskou spolupráci a poskytuje jim neformální vzdělávací příležitosti.



Případová studie, Švédsko: Škola má asi 55 učitelů. Jsou organizovaní v pěti týmech po 10 – 12 učitelích. Každý tým je zodpovědný za 4 – 5 tříd. Je ekonomicky samostatný a má vlastní výukovou platformu, konkrétní plán vize školy. Znamená to, že flexibilita způsobů práce, rozvrhu (...) a dalšího vzdělávání učitelů může být uzpůsobena rozdílně podle týmů a žáků. Žáci jsou ve věkově smíšených skupinách a dva učitelé učí většinu teoretických předmětů. Přestože jsou učitelé specializovaní na výuku jednoho nebo dvou předmětů, v tomto modelu učí také jiné předměty. Důvod pro změnu počtu učitelů ve třídě byl, jak říkal ředitel, “zbavit se těžké atmosféry a konfliktů mezi žáky a mezi učiteli a žáky. Měli jsme pocit, že musí být jiné způsoby práce, aby se žáci cítili bezpečně. My ve škole jsme si mysleli, že to bude mnohem bezpečnější prostředí, jestli tentýž učitel bude ve třídě co nejvíc to bude možné.” To znamená, že ve škole někteří učitelé učí předměty, ze kterých nemají oficiální zkoušku. Ale jak prohlásil ředitel, fungovalo to: “Za prvé proto, že učitelé měli zájem o tento další předmět. Za druhé proto, že tito učitelé měli podporu od mentora tohoto-experta v daném předmětu.”

Expertní návštěva, Norsko: Škola dává důraz na to, že každý ročník musí být fyzická, sociální a akademická jednotka, v níž mají všichni žáci silnou vazbu na svou třídu. Tým každého ročníku se skládá ze tří třídních učitelů, speciálního vychovatele, zastupujícího a předmětového učitele a sociálního vychovatele a/nebo asistenta. Tým má společnou kancelář, zná všechny děti a má společnou odpovědnost za úroveň ročníku. Členové týmu podporují jeden druhého, spolupracují při plánování práce a spolupracují s rodiči.

Případová studie, Lucembursko: Pokud je to možné, třída musí zůstat jako stejná skupina žáků po tři roky. Je zde omezené množství učitelů na třídu, každý učitel může učit více předmětů. Množství učitelů je redukováno na minimum v zájmu zajištění dobré atmosféry. Stálý tým učitelů pokrývá hodiny po tři roky, v zájmu posílení skupiny a vybudování lepšího vztahu mezi žáky a učiteli. Třídy jsou zde osobnější, tak aby pro žáky vytvářely klidné prostředí.

Expertní návštěva, Švédsko: Škola užívá model dvou učitelů - v každé třídě je tým dvou učitelů, kteří jsou většinu času spolu. Učí skoro všechny předměty, i když pro ně nemají kvalifikaci. Mimo

společných učitelských povinností pozorují děti, hodnotí je, pokud je to nutné, a navrhnou zvláštní podporu pro jejich vzdělávání. Výsledkem je, že učitelé mají stálého partnera k plánování procesů a aktivit, mají zpětnou vazbu a kompetentního partnera k pozorování, hodnocení a diagnostikování žáků.

Z literatury, Rakousko: Hlavní aspekty pro úspěšnou spolupráci jsou malé a říditelné týmy, vůle a schopnost spolupracovat uvnitř těchto týmů a to i přesto, že některé předměty jsou vyučovány učiteli bez potřebné formální kvalifikace.

Z literatury, Norsko: Klíčové je zajistit, aby všichni žáci zažívali dobré vztahy a pocit sounáležitosti, účasti a vlivu spolužáků, a měli dobré podmínky pro společnou práci v zájmu jejich spoluúčasti na rozvoji dobré třídní praxe.

1.3.7 Alternativní strategie učení

Implementace alternativních studijních strategií je zaměřena na výuku žáků, jak se učit a jak řešit problémy. V souvislosti s tím kladou školy na žáky větší odpovědnost za jejich vlastní učení.

V posledních letech došlo k vývoji několika modelů, které podporují inkluzi žáků se speciálními potřebami a které jsou zaměřeny na *strategie učení*. V těchto modelech se žáci učí nejen strategie, ale také, jak aplikovat tu správnou strategii v ten správný čas. Je zřejmé, že větší odpovědnost žáků za jejich vlastní učení přispěje k úspěchu inkluze na druhém stupni škol. Poznatky z jednotlivých zemí ukazují, že úspěšným přístupem je ten, který klade větší důraz na odpovědnost žáků za vlastní učení.

Expertní návštěva, Švédsko: Žáci jsou manažery vlastního studijního procesu. Plánují si vlastní pracovní čas; vybírají si cíl, jeho úroveň a způsoby, jak jej dosáhnout (...) Jiný příklad učení se odpovědnosti je časový rozvrh. Časy začátků ranního vyučování nejsou pevně stanoveny, žáci mohou přijít kdykoli během půlhodinového intervalu, ale o co přijdou ráno později, o to jim bude končit vyučování později.



Případová studie, Island: Škola dává důraz na studijní prostředí a užívání rozličných výukových metod. Pro školní personál je velmi důležité, mít se žáky pozitivní vztah, poskytovat jim nezávislost a odpovědnost za vlastní učení.

Případová studie, Švédsko: Pro všechny žáky bývá problematické dávat otázky a požadovat podporu v učivu, ve kterém jsou nejistí již z jejich dřívějšího vzdělávání. V tomto modelu je odpovědnost za studium více závislá na každém žákovi a dotazování má větší význam. Podle sdělení učitele, “žáci začali rozumět tomu, že jsou zde, aby se učili, že učitelé jsou zde, aby jim pomohli porozumět a proto se musí ptát.”

V této a v předcházejících sekcích jsme popsali několik účinných přístupů k výuce na druhém stupni škol. Přispívají k procesu implementace inkusivního vzdělávání. Vzdělávání, které je zaměřeno na uplatňování kurikula pro všechny. Je nutné podtrhnout, že je několik cest, jak tohoto cíle dosáhnout. Případové studie však ukázaly, že zvláště účinná je kombinace těchto přístupů. V další sekci představíme souhrnný přehled podmínek pro implementaci těchto přístupů.

1.4 PROINKLUSIVNÍ PODMÍNKY

Cílem této studie je identifikovat kutikulární přístupy které fungují v inkusivních třídách. Nicméně inkusivní vzdělávání předpokládá mnoho nezbytných podmínek. K těmto závěrům jsme došli na základě studia (výzkumné) literatury, stejně jako poznatků z případových studií a diskuse mezi experty. Následně uvádíme indikativní přehled těchto podmínek inkusivního vzdělávání.

1.4.1 Učitelé

Ve vztahu k učitelům je nezbytné:

Rozvíjení pozitivního postoje učitelů

Z literatury, Španělsko: (...) někteří učitelé se příliš jednoduše učí, jak “segregovat” žáky; jak považovat “tyto” žáky za ty, které patří

podpůrnému učitelé (...), kteří jsou “speciální” (...), kteří jsou v péči jiného “specialisty”.

Vytváření pocitu “sounáležitosti”

Expertní návštěva, Lucembursko: K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami škola přistupuje jako k lidem s vlastní specifickou a jedinečnou historií a identitou. Učitelé se snaží, aby se žáci cítili jako členové rodiny a stejně tak i komunity, zvyšují tak jejich sebehodnocení. Mají trvalou snahu podporovat žákovu sebedůvěru prostřednictvím pozitivní interakce mezi členy třídy (včetně učitele).

Z literatury, Švýcarsko: Ve třídě zdůrazňují pocit “my”, což podporuje sociální integraci všech žáků. Navíc považují za nezbytné zprostředkovávat situace, ve kterých studenti mohou opravdu pracovat, zažívat a učit se spolu – příliš mnoho segregace zabraňuje pocitu sounáležitosti s komunitou.

Zavádění potřebných pedagogických dovedností a času pro profesní reflexi

Případová studie, Norsko: Jestliže se zabýváme akademickými a sociálními dovednostmi žáků, musíme učitelům umožnit rozvíjet také jejich vlastní dovednosti. Proto jsme jim nabídli kurzy zaměřené na (...) prevenci potíží ve čtení a psaní. Plánujeme také kurz o problémech v chování – aby věděli, co mají dělat, pokud se s takovým chováním setkají. Stejně tak se jim snažíme poskytnout dostatek potřebného času na reflexi a diskusi o společných problémech a zkušenostech.

Z literatury, Francie: Hlavními předpoklady úspěchu integrace ve vzdělávání jsou trénink a informace. Trénink a výměny zkušeností před započítím integrace a během jejího průběhu popisují všechny experimenty, které byly výukovými, výchovnými a terapeutickými týmy a rodiči a žáky realizovány (...) Vyhodnocování znalostí o výzvách integrace, o zvláštích postižení a jeho dopadu na proces učení, by mělo předcházet procesu začleňování jednoho nebo více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Předchází se tím obvyklým výhradám a zvyšuje se osobní motivace k integraci.



1.4.2 Škola

V systému školy je potřeba:

Implementovat celoškolský přístup

Případová studie, Spojené království: Způsob organizace výuky na prvním stupni základních škol dává jedinému učiteli možnost zajistit takovou inklusivní výuku ve třídě, která užívá různé kurikulum v jedné skupině žáků. To není možné na druhém stupni, kde je stálá předmětová specializace a žáci se stěhují do různých tříd s různými učiteli. Naplňovat potřeby individuálního žáka nejde bez efektivní spolupráce všech učitelů.

Z literatury, Španělsko: Čím silnější pocit kolektivní odpovědnosti, tím lepší vzdělávací odezva vůči těmto žákům. Kolektivní vědomí o potížích některých žáků je efektivnější než osobní vůle mnoha učitelů, kteří chtějí na jejich problém vhodně reagovat.

Poskytování struktury podpory

Z literatury, Švýcarsko: Forma vzdělávání v týmu učitelů běžných a speciálních škol nabízí mnoho výhod. Žáci mohou zůstat ve svých třídách bez toho, aby je museli opouštět z důvodů speciálního vzdělávání. Také ostatní děti z toho mohou těžit a seznámit se s učiteli speciálního vzdělávání. Oba učitelé pak profitují z profesionality každého z nich, vzájemně se podporují v obtížných situacích a získávají z této spolupráce prospěch.

Případová studie, Řecko: Spolupráce mezi pomocným učitelem a třídním učitelem se během času zlepšila. Dynamika třídy se dostatečně změnila a třída reagovala pozitivně. Třídní učitel nebyl sám a výměna názorů a reflexe používaných metod pomohly ke změně a k vytváření strategií ve prospěch potřeb žáků.

Poznámka z Malty: Všichni žáci, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy, sdělili, že je při výuce podporuje facilitátor. Jeho podpora ve třídě vychází z doporučení "Statementing Moderating Panel". Takové doporučení se může týkat modifikace výuky, zvětšení

písma v učebních materiálech, uzpůsobení výukových cílů ve vztahu k facilitaci učebních strategií, rozvoji, implementaci a monitorování IVP a programů, posilování sociální interakce s vrstevníky, podpory účasti žáka na všech školních aktivitách tak, aby žák se speciálními potřebami měl co největší podporu pro úspěšné vzdělávání.

Rozvíjet řízení školy

Expertní návštěva, Spojené království: Ředitel je velmi profesionální, kvalifikovaný a vizionářský vůdce. Přispívá k dobrému školnímu étosu. Pracuje tam již dlouhou dobu a proto školu zná velmi dobře. Byl běžným třídním učitelem a proto je empatický vůči podmínkám, ve kterých učitelé učí, a vůči studijnímu prostředí žáků.

Případová studie, Portugalsko: Výkonná rada školy ji pevně řídí a její autorita je všemi uznávaná. Všechna vnitřní pravidla pro školní práci jsou připravována v pedagogické radě a jsou součástí vnitřního řádu, který je striktně uplatňován.

1.4.3 Vnější podmínky

Role politiků by měla:

Implementovat jasnou národní politiku

Případová studie, Island: Reykjavická vzdělávací služba (RVS) má nově stanovenou politiku speciálního vzdělávání. Politika pro speciální vzdělávání staví na teoriích inklusivního školství a praxe, kde každá škola poskytuje servis pro všechny studenty s nebo bez postižení. RVS školám, které chtějí uspokojit studentské potřeby v běžných třídách, doporučuje užívat alternativní výukové metody, kooperativní výuku, diferencované pokyny pro jednotlivé studenty, užívat víceúrovňové úkoly a projekty a pro žáky se speciálními potřebami vyvážet individuální kurikulum.

Případová studie, Irsko: Irská vláda přijala “vnímavý” přístup k post primární výuce, na rozdíl od duálního přístupu podporovanému ostatními evropskými zeměmi. Tato politika povzbuzuje začlenění



všech studentů na druhý stupeň škol a snaží se poskytovat široké kurikulum vhodné pro schopnosti a zájmy širší žakovské skupiny.

Komentář z Polska: Zákon z 18. ledna 2005, který se vztahuje k organizaci vzdělávání a péče o postižené a sociálně znevýhodněné děti, garantuje integrované vzdělávání těchto dětí v blízkosti jejich bydliště na všech úrovních.

Zajistit flexibilní financování, které ulehčí inklusi

Expertní návštěva, Spojené království: Škola má právo rozhodovat, jak vynaloží jí dostupné prostředky. Peníze jsou alokovány tam, kde je jejich okamžitá potřeba. Například zaměstnání dalších učitelů má prioritu před údržbou budovy, opravami či zlepšením dostupnosti.

Rozvíjet vizi řízení na komunitní úrovni

Expertní návštěva, Norsko: Následující podmínky mají pozitivní vliv na praxi ve školách: vizionářské vedení na úrovni školy a na úrovni obce a sdílené vize a přístupy ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitá je národní a lokální podpora od politiků.

Případová studie, Dánsko: Obec přijala program o inklusi, rozvoji a blahu dětí. Hlavním cílem je udržet co nejvíce dětí a mladých lidí v denních centrech a ve vzdělávání hlavního proudu a vytvořit zde potřebnou síť pro jejich rozvoj a blaho.

Vytvořit regionální spolupráci

Případová studie, Portugalsko: Specializovaný podpůrný pedagogický servis zajišťují učitelé specializované podpory, z Psychologického a poradního střediska a Střediska podpory sociálního vzdělávání. Mezi všemi odborníky je dobrá spolupráce (např. příprava přechodu žáků z prvního stupně školy na druhý, popis a diskuse o případech, práce s individuálním vzdělávacím plánem a jeho vyhodnocování).

Případová studie, Irsko: Národní pedagogicko-psychologické středisko by mělo hrát hlavní roli v rozvoji logického systému identifikace a asistování všem žákům s obtížemi v učení a s postižením. Důležitým operačním principem pro NPPS je návaznost psychologických a jiných služeb, které poskytují a financují Regionální zdravotní odbory.

Komentář z Rumunska: Oblastní centra pro financování a pedagogickou asistenci poskytují školám zvláštní služby ve vyjednávání, koordinování, monitorování a vyhodnocování pedagogických služeb a aktivit, které jim na oblastní úrovni nabízí školní centra pro inkusivní vzdělávání, logopedická centra nebo centra psychologické asistence.

1.5 ZÁVĚRY

Studie o inkusivním vzdělávání na druhém stupni škol vychází z mezinárodní literatury, z případové studie 14 evropských států, z expertních návštěv v pěti zemích, stejně jako z různých diskusí za účasti expertů a národních koordinátorů Evropské agentury. Tato studie se pokouší odhalit, analyzovat, popsat a rozšířit informace o efektivní výuce ve třídě v inkusivním prostředí.

Studie ukazuje, že mnoho přístupů, které se zdály být efektivní na prvním stupni základních škol, přispívá také k inklusi na stupni druhém: Kooperativní výuka, kooperativní studium, kooperativní řešení problémů, různorodé sestavování skupin a efektivní výuka. Navíc se na úrovni druhého stupně základních škol zdá být klíčovým přístupem zavedení systému domácího prostředí a restrukturalizace výukového procesu.

Případové studie ukazují na význam každého jednotlivého faktoru. Přesto musíme poukázat na skutečnost, kterou dokazují některé z případových studií, jak je pro efektivní výuku ve třídě druhého stupně inkusivní školy důležitá *kombinace* těchto přístupů.

Důležitý a efektivní se zdá být zejména "systém domácího prostředí" – místo, kde jsou dvě nebo tři třídy žáků, kde (malá) skupina učitelů vyučuje podle kurikula a kde je stabilní prostředí.



Studie také ukazuje, že inkluze na druhém stupni škol je realitou: mnoho zemí ve svých zprávách ukazuje, že žáci s potížemi v učení a s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami mohou i na druhém stupni škol hlavního proudu při vhodných přístupech prospívat.

Případová studie, Německo: *Zaujetí a silná vůle rodičů jsou důvody, proč je N. vzdělávaná integrovanou formou. Pokud by zůstala ve škole pro mentálně postižené děti, požadavky, které by tam na ni byly kladeny, by byly pro dívku jejích schopností nepřiměřeně nízké a následně by to mělo kognitivní důsledky.*

Z literatury, Španělsko: *Další zkušenosti ukazují, že inkluze v běžných třídách, s podporou adaptovanou speciálním potřebám žáka v kontextu skupiny, má pozitivní vliv na studijní proces, sebehodnocení a osobní identitu všech žáků, posiluje vzájemné přátelské vztahy.*

Nakonec se také musíme zmínit o managementu změn v sektoru druhostupňového vzdělávání. Mnoho škol popsaných v případových studiích a ve zprávách expertů prošlo procesem vývojových změn, který trval mnoho let. Někdy byl extensivně zdokumentován a tyto zprávy byly pak bohatým zdrojem informací pro každou školu, která plánuje stát se více inklusivní.

Případová studie, Spojené království: *Škola je jedinečná v tom, že její vývoj směrem k inklusi, jež byl důsledkem zákona o vzdělávání z roku 1981, byl popsán a publikován knižně jejím ředitelem a šéfem Studijní podpory, kteří na škole působili během osmdesátých let (Gilbert and Hart, 1990).*

Záměrem studie Evropské agentury bylo poskytnout výsledky studie a vyprovokovat témata a otázky, které stojí za to diskutovat na národní, lokální nebo školní úrovni. Studie ukazuje, že inkluze je realitou na druhostupňové vzdělávací úrovni a že existuje mnoho způsobů, jak s implementací efektivního inklusivního vzdělávání na druhém stupni základních škol začít. Doufáme, že tato zpráva přináší inspiraci pro nápady, jak a kde se dají udělat první kroky ve způsobech takového vzdělávání. Jaké podmínky musí škola vytvořit, pokud mají být pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami opravdu efektivní.



Literatura

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Podrobnosti o reprezentantech a expertech Agentury, kteří přispěli do této kapitoly můžete nalézt na National Pages Agentury website: www.european-agency.org/
www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

Kapitola 2

DOSTUPNOST STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI K VYŠŠÍMU VZDĚLÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 ÚVOD

Tuto kapitolu tématické publikace jsme připravili s konkrétním úmyslem doplnit kapitoly o vzdělávání na druhém stupni základní školy a o přechodu škola - zaměstnání. Různé druhy aktivit, na kterých se Agentura podílí, (zvláště její zapojení do sítě expertů Průvodce dostupnosti vyššího vzdělávání (HEAG) pro podporu vyššího vzdělávání), ukázaly, že toto je oblast do určité míry problematická a vyžaduje zvýšenou pozornost. V současné době jsou v aktivitách HEAG zapojeni experti z 28 zemí EU (se samostatným zastoupením francouzské a vlámské komunity Belgie), Islandu, Norska a Švýcarska.

Cílem této kapitoly je upozornit na problematiku spojenou s dostupností vyšších forem vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) stejně jako na otázky spojené s přístupem do institucí (PI), které toto vzdělání poskytují. Výchozí rámec této kapitoly navazuje na sporné otázky, které identifikoval HEAG v průběhu své práce a které jsou uvedené v databázi HEAG, která je přístupná na: www.heagnet.org/

Další informace jsme získali od organizací Eurydice a souhrnnou analýzou literatury. Na konkrétních příkladech a revizi HEAG databáze spolupracovali experti z Belgie (Vlámské části), Kypru, Česka, Estonska, Francie, Německa, Maďarska, Islandu, Itálie, Holandska, Norska, Portugalska, Španělska a Švýcarska.

2.2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (SVP) VE VYŠŠÍM STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ (VSV)

Politické iniciativy směřují v celé Evropě k implementaci opatření, která by rozšířila počty studentů, jež vyšší vzdělání získají a dokončí. Na evropské úrovni je takovou iniciativou rozhodnutí Rady Ministrů školství ve vztahu k vyššímu vzdělávání jako jeden z cílů Vzdělávání



v Evropě 2010 (2004). Na národní úrovni se státy pro zvýšení počtu studentů ve vyšším vzdělávání soustředí na různou problematiku. Jedna oblast je však společná, zapojit vyšší počet studentů s „netradičním“ sociálním zázemím. Příkladem je projekt Vyšších cílů Velké Británie, Odbor speciálního vzdělávání a kompetencí podpořil projekt, jehož cílem je rozšířit: (...) *účast ve vyšším vzdělávání – a především u studentů s netradičním sociálním zázemím, z minoritních skupin a s postižením (...)* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) uvádí, že: (...) *Rovnost a/nebo rovnoprávnost ve vyšším vzdělávání jsou termíny, jejichž význam se v mezinárodním měřítku zvyšuje, ale způsob jejich uchopení a interpretace je dosti komplikovaný problém (...)* (p 813). Ve vztahu ke studentům se SVP ve VSV to platí napříč Evropou.

Zjistit, kolik studentů je v evropských zemích zařazeno do VSV, je dosti obtížné. Během hodnocení programu SOCRATES (2000) proběhlo šetření o počtu potenciálních studentů (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). Ze sondy přibližně 28% institucí, které získaly podporu Erasmus v letech 1995/96, měly tyto zaregistrovaných 2,369,162 studentů. Z těch 7,143 (0.3%) samo sebe označilo za postižené různými formami. Během 1998/99 bylo zapsáno 2,829,607 studentů. 13,510 z nich se označilo jako postižení (0.48%).

Tyto údaje mohou být značně zkreslené, neboť více než polovina zemí, které byly do studie zahrnuté, deklarovala, že studenti s postižením nemohou sami své znevýhodnění postihnout. Jako příklad uvádíme konstatování National Disability Team z VB, který na základě šetření v roce 2003/2004 uvedl, že 5.4% ze všech žáků, kteří jsou ve škole v nižších ročnících, než odpovídá jejich předpokladům a věku, označilo samo sebe jako mající nějakou formu speciálních vzdělávacích potřeb. Tento tým však na základě své práce odhadoval, že aktuální čísla jsou kolem 10% (National Disability Team, 2005).

Stejně tak i údaje z EuroStudent zprávy (2005) uvádí, že až 11% studentů z některých zemí zúčastněných na šetření samo o sobě referovalo, že má nějaké postižení, které jejich vzdělávání ve VSV



ovlivňuje. Také data z roku 2000 z Německa ukazují, že poměr studentů s postižením byl 2%, studentů s dlouhodobým chronickým onemocněním dosahoval 13% (Federal Ministry of Education and Research, 2002).

Na základě dalších zdrojů dat napříč Evropou se přikláníme k názoru, že pravděpodobný počet studentů s postižením na VSV by měl být vyšší. Okolo 10% evropské populace má diagnostikovanou nějakou formu postižení (European Commission, 1999) a odhaduje se, že kolem 84 milionů žáků a studentů – přibližně 22% nebo 1 z 5 z celkové populace ve věku povinné školní docházky – potřebuje speciálně pedagogickou podporu ať ve škole hlavního proudu, popř. speciální třídě nebo ve škole (instituci) pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Eurydice, 2000). V Evropě je v populaci ve věku povinné školní docházky mezi 2% až 18% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tyto údaje souvisí se způsoby užívané identifikace a diagnostiky (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Neoficiální zjištění a informace od pracovníků, kteří poskytují ve VSV podporu, naznačují, že počty žáků s různými formami speciálních potřeb na VSV jsou mnohem vyšší a také se zvyšují. Nicméně, i když užijeme konzervativní odhad 10% lidí s jakoukoli formou postižení, můžeme argumentovat, že čísla ukazující na účast studentů s postižením ve VSV, ať je jakkoli zjišťována, je o dost nižší než bychom očekávali.

Jakkoli většina zemí referuje o vyšších počtech studentů se SVP ve VSV (OECD, 2003), není ve skutečnosti jejich zastoupení ve VSV dostatečné. V této souvislosti vyvstává mnoho sporných otázek o přetrvávajících bariérách, o faktorech podpory pro zlepšení přístupu a úspěšného školního zapojení do struktury studijních programů vyššího vzdělávání.

Studie OECD 2003 o Vzdělávání postižených ve vyšší formě vzdělávání dokumentuje rozdíly mezi různými zeměmi v počtech a profilacích studentů se SVP v podmínkách VSV. Ukazuje na různé příčiny těchto rozdílů: zaprvé, nejvíce zřetelný je důvod spojený s uplatňováním rozdílné politiky v přijímání všech studentů do VSV (ADMIT, 2002). Druhý pravděpodobný důvod zdůrazňovaný studií



OECD je rozdílnost v uplatňované politice a právu ve vztahu k postiženým na národní úrovni; tyto přístupy se odrážejí v konkrétních organizacích - jako je škola VSV – při zlepšování přístupnosti do budov a dostupnosti služeb pro všechny, včetně lidí s postižením.

Nicméně, další, méně nápadný, ale snad významnější faktor zdůrazňuje HELIOS, Tým 13, (1996) stejně jako studie OECD: ve většině evropských zemí se v posledních dvaceti letech prosazují ve strukturách povinného vzdělávání školských systémů inkusivní trendy. Mnohem více žáků se SVP navštěvuje školy hlavního proudu. Inkluze do hlavního proudu vzdělávání na prvním a druhém stupni základních škol je spojovaná s očekáváním - žáků, jejich rodin i profesionálů, kteří s nimi pracují, - že pro některé žáky by dostupnost VSV měla být součástí jejich přirozeného vývoje.

Zatímco rostla očekávání, že situace v dostupnosti VSV se zlepší, příležitost dosáhnout VSV pro žáky se SVP začleněné na druhém stupni základních škol hlavního proudu se nedařilo vždy zvyšovat. Studie Fedora/HELIOS sledovala možnosti studentů se SVP studovat v zahraničí (Van Acker, 1996), ukázala na nepoměr ve službách pro studenty se SVP napříč Evropou stejně jako na trvalé obstrukce v uspokojování očekávání studentů se SVP ve smyslu dostupnosti vyššího vzdělání.

Studie HELIOS, Tým 13, (1996) a OECD jsou dva jasné příklady analýzy problematiky vyššího vzdělání a postižení. Následující kapitola si nedělá ambice jít do takových podrobností, ale jejím záměrem je doplnit předchozí informace ve vztahu ke klíčovému oblastem – které jsou specifikované v následující sekci.

2.3 DOSTUPNOST VYŠŠÍHO STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ – KLÍČOVÉ ASPEKTY

Při sběru informací pro tuto kapitolu bylo naším záměrem shromáždit národní údaje ve dvou rovinách dostupnosti:

- *Přístup k VSV* popř. možnosti nástupu do instituce VSV;
- *Dostupnost uvnitř VSV* popř. podpora pro úplné začlenění do všech součástí vzdělávání.

Abychom mohli zohlednit obě tyto roviny, požadovali jsme informace ze dvou úrovní:

- *Národní*: legislativa a uplatňovaná politika ve vztahu k lidem s postižením a struktury, popř. organizace, které je podporují; -
- *Institucionální*: služby a vybavenost institucí poskytujících VSV, které v nich studenti se SVP mohou využívat.

Při vyhodnocování těchto různých rovin dostupnosti bylo naším cílem poskytnout přehledné poznatky o různých typech podpůrných struktur, které jsou v jednotlivých zemích poskytované při hledání možností začleňování studentů s SVP do a ve vyšším vzdělávání. Informace z národní úrovně se dají shrnout do tří oblastí:

1. Právo pro přístup a podporu v rámci VSV;
2. Systém podpory studentům se SVP v daném státě;
3. Systém podpory na institucionální úrovni.

Informace shromážděné v této kapitole popisují současnou situaci zúčastněných zemí. Odráží možnosti, které tyto země nabízí; všechny přitom udávaly, že v této oblasti došlo v poslední době k velkému vývoji a proces legislativních změn, prosazování práva a poskytování podpory je v neustálém vývoji.

Jedním z cílů této kapitoly je vyzdvihnout možné trendy v dostupnosti VSV pro studenty se SVP. Jsou vyjádřeny ve stručných analýzách uvnitř každé ze tří výše zmíněných oblastí. Stejně tak i v uvažovaných bariérách VSV, kterým musí studenti se SVP doposud čelit. Tuto informaci najdete v poslední sekci této kapitoly.

2.3.1 Práva na přístup a podporu ve VSV

Všechny země potvrdily existenci nějaké legislativy, která chrání a zaručuje práva studentů se SVP na přístup k VSV, stejně jako na dostupnost jeho naplnění. Ta se také vztahuje k podpoře, kterou studenti v průběhu VSV dostávají. Legislativa formulující tato práva mívá různé formy.

Rámcová legislativa ve vztahu k postižení

Tato legislativa zahrnuje všechny veřejné služby, organizace, apod. a zaručuje právo jejich využití. V některých zemích, např. na Islandu,



platí legislativa mezinárodní jako UN Pravidla pro rovnoprávnou příležitost lidí s postižením. Jiné země mají svou národní legislativu, která pokrývá všechny oblasti veřejných služeb. Na Maltě, v Rumunsku a ve Švýcarsku je v této formě právních norem pokryta problematika podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Některé země mívají více než jeden zákon nebo normu pro rovnoprávnou příležitost. Příkladem je např. Německo, které má řadu anti-diskriminačních zákonů, ale v případě přístupu k vyššímu vzdělání jsou zodpovědné ty služby, ke kterým se student dostává z pozice svého postižení. Rámcový zákon pro všech 16 spolkových států (zemí) uvádí, že každá instituce poskytující vyšší vzdělání má vycházet vstříc specifickým potřebám studentů se SVP takovým způsobem, aby nedošlo k jejich znevýhodnění při vzdělávání a aby dostávali dostatek příležitostí k získání vzdělání – pokud možno nezávisle na pomoci jiných. Nicméně tento zákon uvádí, že instituce má modifikovat vzdělávání a hodnocení ve vztahu k individuálním potřebám studentů se SVP.

V současné době probíhá diskuse o reformách systému německé federace. Následně by mohlo dojít ke zrušení tohoto zákona, což znamená, že 16 zemí – které za politiku odpovídají – dostane více práv. Souvisí s tím také, že pro žáky budou platit odlišné normy, což jim stíží dosáhnout na rovnoprávné možnosti, především v situaci, kdy změní místo svého studia a přestěhují se z jedné země do druhé.

Základní legislativa ve vztahu k postižení se specifickými ustanoveními o VSV

Ve Velké Británii 4. část Zákona o diskriminaci staví zřetelně mimo zákon jakoukoli diskriminaci lidí s postižením v jejich vzdělávání, profesní přípravě a v poskytování dalších souvisejících služeb. Podstatou tohoto zákona jsou tři základní elementy: podrobná definice postižení; nárys základních povinností organizací při podpoře rovnoprávnosti a naplňování specifických úkolů institucí vyššího vzdělávání.

Ve Francii chrání základní práva postižených nový zákon z února 2005. Zároveň tam platí Décrets d'Application, který se vztahuje na VSV, například Dekret z prosince 2005, který upravuje podmínky pro zkoušky (další dekrety budou ještě vytvořeny).

Itálie má podobný zákon (Č.104 z roku 1992), který chrání práva lidí se SVP, zvláštní část se vztahuje k VSV. Konkrétně uvádí, že univerzity mají povinnost rektorem ustavit člověka, který by řešil všechny otázky spojené s postiženým (studenty, učiteli a pracovníky, architektonickými bariérami, speciálními podmínkami zkoušení, atd.), s najímáním tlumočnicků znakového jazyka a s vytvořením specializovaného poradenského centra pro studenty se SVP.

Specifická legislativa ve vztahu k VSV

Může mít různé formy. V některých zemích, *diktují zákony institucím VSV určité každoroční procentuelní kvóty studentů se SVP* jako například v Řecku a Španělsku je to 3% a více. V Portugalsku je 2% míst předem rezervováno pro studenty se SVP, kteří splňují akademické podmínky pro přijetí do VSV, nejede o mandatorní účast 2% studentů se SVP v každém studijním programu. V základních předpisech pro roční rozpočet švédské vlády je stanoveno, že instituce VSV musí vytvářet rezervu ve výši 0.3% z celkového rozpočtu základního vzdělávání pro financování speciálního (podpůrného) vzdělávání studentů se SVP.

Ve Španělsku mají studenti se SVP pro přístup k VSV stejné podmínky jako všichni ostatní. Stejně je to i v Itálii: v případě vstupních zkoušek mají studenti s těžkou formou postižení právo na vyšší časový limit (až do 50%) a na užívání podpůrných technologií. Studenti se SVP jsou osvobozeni od poplatků (v závislosti na rozsahu jejich postižení: úplné osvobození ve výši mezi 66 až 100%) a pokud se uchází o získání univerzitního grantu během jejich univerzitní kariéry, pak mají specifické hodnocení.

V Řecku se mohou studenti se SVP zapsat do všech institucí VSV vyjma medicíny, kam nemohou být přijímáni, podle rozhodnutí ministerstva školství, nevidomí studenti.



Existuje také zvláštní legislativa, která *umožňuje studentům se SVP získat zvláštní granty a finanční podporu*. Jako příklad můžeme uvést Estonsko, Polsko a Portugalsko. V Německu, na základě Federálního zákona o vzdělávání a asistenci, mohou studenti se SVP získat zvláštní finanční podporu na „běžné“ životní výdaje, pokud jsou nuceni studovat déle než studenti bez postižení. Na výdaje spojené s postižením mohou studenti se SVP získat podporu na základě zákonů SGB II a SGB XII – jde o dva z dvanácti ‚nových zákonů‘ schválených v roce 2005, které kodifikují sociální asistenci v různých oblastech.

Legislativa také může upravovat různé formy *specifické podpory jako například výjimky/alternativy podmínek zkoušek*. Je to případ Rakouska, Kypru, Maďarska a Itálie. Jasný příklad takové legislativy vidíme ve Vlámské části Belgie, v níž článek Dekretu II.6 podporuje instituce VSV v zavádění politiky: *... která by zajistila přístupnost – materiální i nemateriální cestou – k vyšší formě vzdělávání pro ty studenty, kteří jsou postižení, chronicky nemocní a kteří náleží ke skupinám obyvatelstva, které jsou objektivně a výrazně méně zastoupeni ve vyšším vzdělávání než ostatní skupiny populace ...*

Tento článek stanoví, že každá instituce VSV musí mít ohledně vzdělávání a zkoušek regulace, i když jejich praktické uplatňování a realizace je v její vlastní kompetenci.

Paleta obecných a specifických zákonů ovlivňujících práva v rámci VSV

Holandsko, Norsko, Španělsko a Švédsko uvádějí, že mají paletu obecných a specifických zákonů a norem, které hájí zájmy lidí s postižením a které se vztahují i k VSV. Nicméně mají i další specifické regulativy, které se vztahují na podmínky a podporu ve VSV a například v Holandsku jsou instituce VSV povinny na základě Zákona o rovnoprávném zacházení se studenty s postižením a chronickým onemocněním poskytovat takové vzdělávání, které je přístupné všem studentům, včetně těm se SVP. Ve Švédsku je Zákon o rovnoprávném zacházení se studenty na univerzitách (2001: 1286), jehož účelem je zajistit rovnoprávné postavení studentů a vyloučit diskriminaci z důvodů pohlaví, rasy, náboženství, sexuální orientace nebo postižení. V Norsku je Zákon pro univerzity



a jejich koleje postaven na srovnatelných principech přístupnosti a univerzálnosti.

Ve Španělsku jsou práva postižených obsažena v ústavě, stejně tak zde platí i speciální zákon o sociální integraci lidí s postižením. Obecná legislativa má v sobě zakomponované specifické elementy, které se k VSV vztahují: Zákon pro univerzity jako ustavující norma má specifický odstavec, který se vztahuje k rovnoprávné příležitosti studentů se SVP ve VSV. Navíc, další specifická legislativa poskytuje možnosti pro získání přidavné finanční podpory k uspokojení speciálních potřeb.

Pokud to shrneme, tak se zdá, že dochází k průběžnému pokroku v legislativě – jak v obecných právních normách, které pokrývají i VSV, tak i ve specifických normách VSV. Dá se konstatovat, že legislativní změny mají v mnohých zemích duální vzájemně propojený cíl: rozvoj individuálních potřeb a práva v rovnováze s odpovědností institucí VSV. V některých zemích odpovídají instituce VSV na tyto legislativní změny pozitivním vývojem v podmínkách vzdělávání, zpřístupňují je ve všech aspektech (Hurst, 2006).

Pozitivní vývoj v postojích společnosti k postižení je hybnou silou pro změny jako jsou zvýšená očekávání od rozličných progresivních způsobů vzdělávání dětí v inkusivních podmínkách základního vzdělávání. I když mezi připomínkami zemí byly i jiné faktory, které vedou ke změnám legislativy.

První je z Vlámské části Belgie, poukazuje na souvislosti deklarací Evropské Unie, které ovlivnily základní změny ve VSV v obecné rovině. V současnosti např. platí norma, která dává studentům možnost přihlásit se do institucí VSV na základě různých kvalifikačních podmínek: diplomu, kreditů, zkoušek, atd. Přináší to víceúrovňovou flexibilitu při akceptování potřeb studentů se SVP.

Druhý příklad se vztahuje k soudnímu sporu mezi studentem se SVP a institucí VSV o podporu, která by studentovi zajistila stejný přístup ke studijním příležitostem jako mají studenti ostatní. I když soudní spor jako způsob ochrany podpory ve vzdělávání je v některých zemích rostoucím fenoménem v základním školství, v sektoru VSV



není tak obvyklý, přesto může mít na legislativu v blízké budoucnosti vliv.

2.3.2 Podpůrné služby VSV na národní úrovni

Na národní úrovni – takzvaně zastřešující – existují podpůrné služby nebo organizace, které poskytují podporu a poradenství studentům se SVP v různých formách. Ve Vlámské části Belgie mají 'VEHHO' (Vlámské centrum specializované na služby postiženým ve vyšším vzdělávání) a v Holandsku 'handicap+studie' poskytuje specifickou a vysoce specializovanou podporu studentům se SVP stejně jako pracovníkům institucím VSV.

Podobným způsobem je poskytována podpora a poradenství ve 'SKILL' (Národním centru pro studenty s postižením) ve VB a v 'DSW' (Německém centru pro studenty) v Německu. Cílovou skupinou poradenského centra 'DSW' jsou studenti hlásící se na VSV a studující v této formě studia, stejně jako pracovníci institucí VSV a místních studentských center a to především ti, kteří koordinují podporu pro studenty s postižením. DSW je současně také platformou pro výměnu zkušeností a tvorbu nových projektů pro organizace, instituce a sebedopůrné skupiny, které působí v oblasti vzdělávání a postižení.

Itálie a Francie mají podporu zajištěnou v národních strukturách – Národní konferenci zástupců postižených a koordinační odbory na Ministère de l'Education Nationale, které každý samostatně komentují a dávají doporučení pro podpůrná opatření na institucionální úrovni. Ve Francouzské části Belgie 'AWIPH' (Walloon Agentura pro integraci lidí s postižením) poskytuje podporu prostřednictvím pokrývání zvýšených finančních nákladů, které vzdělávání studentů se SVP přináší.

Island, Portugalsko a Švédsko mají na národní úrovni centra, která jsou financovaná z veřejných zdrojů a která poskytují studentům informace o legislativě, právech a podpoře, které se jich týká. Ve Švédsku existují různé úřady státní správy, které mají v této oblasti specifickou zodpovědnost a postavení; jako např. 'SISUS' (Národní agentura pro podporu ve speciálním vzdělávání) poskytuje dané služby v oblasti osobní asistence.



Maďarsko, Norsko, Polsko, Rumunsko a Španělsko mají na národní úrovni organizace nebo nevládní organizace, které poskytují podporu a poradenství studentům se SVP ve VSV. V Norsku pokrývají specifickou politiku ve vyšším vzdělávání dvě hlavní organizace a v Polsku pracuje v této oblasti Polská rada studentů s postižením ve spolupráci s Polskou studentskou asociací.

Zatímco ve Švýcarsku není národní organizace, který by poskytovala podporu a poradenství studentům se SVP nebo pracovníkům v institucích VSV, existuje tam jedno podpůrné zařízení, v němž se angažují tři instituce VSV (Univerzita Curych, Univerzita Basel a Technická univerzita Curych).

Jednotlivé služby poskytované na národních úrovních spočívají především v nabízení a zajišťování různých odborných rad a informací rozličných forem. Ve většině případů směřují přímo ke studentům se SVP, v dalších případech jsou informační služby určené institucím VSV a především pedagogům, kteří se studenty se SVP pracují.

Na dalších národních úrovních však existuje mnoho jiných úkolů, které by na různých stupních měly být řešeny různými centry:

- Celkově zvyšovat povědomí veřejnosti o právech a požadavcích studentů se SVP;
- Koordinovat přísun informací z různých zdrojů pro studenty se SVP a instituce VSV, aby se posiloval přístup a odpovídající úroveň jejich vzdělávání;
- Spojování sítě spolupracovníků podpůrných služeb na institucionální úrovni;
- Vytváření fóra pro rozličné zájmové skupiny a sponzory, kde by měli prostor pro výměnu a seznamování se s poznatky o problémových oblastech v přístupu studentů se SVP ke vzdělávání a vzdělání.

Jednou z klíčových problematických oblastí debatovaných v mnohých zemích je vedle té, kdo má zajišťovat tyto funkce a úkoly, otázka, jak nejlépe mají být tyto služby koordinované, aby byly ve prospěch naplňování potřeb studentů se SVP ve VSV.



2.3.3 Podpůrné služby VSV na institucionální úrovni

Odborníci jsou ve shodě, že na institucionální úrovni spočívá pomoc studentům se SVP nejen v různých formách podpory (viz následující text), ale také v celoškolské podpůrné politice a v jejích organizačních opatřeních.

Koncepce a akční plán pro studenty se SVP


Instituce VSV napříč Evropou zveřejňují a zpřístupňují svou koncepci (např. prostřednictvím webových stránek nebo prospektů) v politice a akčních plánech podpory studentů se SVP. OECD (2003) vidí v těchto prohlášeních významný nástroj pro ovlivňování veřejného mínění a pro transparentní představení podpory, kterou instituce VSV studentům se SVP poskytuje. Ve Švédsku a v Norsku je zveřejnění takového dokumentu povinné a v Norsku platí navíc nařízení, že se musí pravidelně doplňovat o aktuální změny v potřebách i v podpoře.

Ve Francii, v Maďarsku, na Islandu, v Itálii a ve VB to sice není povinné, ale většina institucí VSV akční plány a koncepce má. V Maďarsku platí, že každá instituce si musí vytvořit vnitřní pravidla o vzdělávání žáků se SVP, podle nichž zajišťuje technickou a osobní asistenci (podle nařízení Ministra školství (29/2002 OM (V. 17)).

Na Kypru a ve Španělsku mají takový dokument jen některé instituce VSV, zatímco v Portugalsku měly ze 349 zkoumaných webových stránek institucí VSV jen 3 jasnou koncepci podpory SVP.

V České republice není podrobná specifikace podpory SVP v koncepci obvyklá – i když mnohé instituce např. v Brně ji mají – protože podpora pro studenta je vyjednávaná na individuální úrovni. V České republice je smlouva o podpoře studenta se SVP specifikovaná v individuálním vzdělávacím plánu.

V Německu nejsou koncepce a akční plány pro žáky se SVP na institucionální úrovni obvyklé. Na národní úrovni však existují: Zemská stálá konference ministrů kultury a školství (KMK) formulovala v roce 1982 doporučení pro praxi a podobná doporučení vytvořila v roce 1986 Německá konference rektorů.



Na národní i institucionální úrovni je zřetelná tendence působit na instituce VSV, aby zveřejňovali formy a způsoby podpory, které žákům se SVP poskytují. V Holandsku mají některé instituce VSV v současné době akční plány, ale v návaznosti na novou legislativu z posledních 3 let, je budou vytvářet všechny instituce. V Polsku a Švýcarsku – respektive Jagellonská univerzita a Univerzita v Curychu – zpracovávají koncepci podpory v rámci projektu.

Podpůrné služby, centrum, týmová nebo individuální podpora žákům se SVP

Institucionální podpora ve VSV může mít podobu různých forem ve smyslu služeb, týmu a také jednotlivých odborníků z různých profesních oblastí. Jakkoli je velice obtížné popsat všechny dostupné služby ve svých variacích; můžeme k ilustraci užít situaci v Německu, - je typické velkým počtem územních celků – kde napříč institucemi neexistují standardy pro poskytování služeb a podpory a tak je přístup k podpoře záležitostí samotné instituce.

Podobně velkou autonomii mají instituce VSV ve Vlámské části Belgie a v Rumunsku. Je na nich, jak obecnou politiku podpory implementují a jak prakticky uplatňují podpůrná opatření pro žáky se SVP.

I když jednotlivé státy organizují podporu různými způsoby, nejčastěji se užívají tři z jejích forem:

- Kontaktní osoba a koordinátor, který se zabývá podporou a poradenstvím ve vzdělávání;
- Podpůrný tým, oddělení nebo centrum;
- Víceoborový tým poradců a tutorů s různým profesním zázemím.

Následující státy obvykle nominují kontaktní osobu a koordinátora pro studenty se SVP jako minimální institucionální podporu: Rakousko, Kypr, Česká republika, Vlámská část Belgie, Francie, Maďarsko, Island, Irsko, Itálie, Holandsko, Norsko a Švédsko.

Díky malé velikosti je v Lichtenštejnsku sektor VSV velmi exklusivní a proto nemá podpůrné služby jako takové, ale spíše nabízí studentům podporu a radu v individuální rovině.



V Německu má skoro každá instituce VSV a místní organizace služeb pro studenty nominovanou kontaktní osobu a koordinátora pro SVP. V Norsku je zákonná povinnost jmenovat kontaktní osobu, jde to ruku v ruce s vývojem, kdy se podpůrné týmy stávají normou.

V Dánsku, Estonsku, Finsku, Polsku, Portugalsku, Rumunsku a ve Švýcarsku mají některé instituce VSV jako minimální formu podpory jmenovanou kontaktní osobu a koordinátora pro podporu SVP, nemají to však všechny. V mnoha zemích – jako např. v Rakousku, ve Vlámské části Belgie, v Itálii, Holandsku, v Norsku, ve Španělsku a ve Švédsku – mají obvykle velké univerzity oddělení nebo centrum, které sdružuje odborníky z víceoborovým profilem a které může studentům se SVP poskytovat radu a podporu.

Vzhledem ke skutečnosti, že v institucích VSV stoupá počet studentů s různým typem potřeb, zvyšuje se i potřeba rozšířit nabídku podpůrných služeb a to na týmovém základě. V Holandsku směřuje vývoj v týmové institucionální podoře k jejich víceoborovému zaměření. I když některé země ukazují na faktory, které tento pozitivní trend komplikují a působí proti němu.

Jeden faktor je způsob, jak jsou další pomoc a služby osobní podpory financované. V některých německých institucích VSV mají speciální centrum, ale není to norma, neboť systémově podpora spočívá v individuálním financování nezbytných služeb, které si pak instituce organizuje sama.

V Rakousku nenese instituce VSV za financování, popř. poskytování speciální podpory jako např. tréninku mobility, odpovědnost. Ve Finsku je komplexní financování jednotlivých studentů se SVP věcí nejen jeho samotného, ale i instituce (VSV).

Komplexní financování služeb je velké téma, ale Vlámská část Belgie vyzdvihla další faktor, který poskytování těchto služeb komplikuje. Zmínili se o tom, že na 'vzdělávání' a jeho souvislosti může mít velký vliv i místo, odkud finanční zdroje přichází – zdravotnictví, sociální oblast. Například odborník, který je provázán se sociálními službami, nemusí mít mandát podporovat žáka při výuce ve třídě. Sporné otázky v oblasti koordinace služeb se umocňují rozšiřováním

přístupnosti služeb a zvyšováním jejich profesní komplexnosti ve smyslu poskytování podpory žákům s co nejširší škálou potřeb.

Institucionální podpora ve VSV

Charakter podpory, která je žákům nabízena, se obvykle liší v závislosti na jejich potřebách. Je však možné diferencovat různé kategorie v rámci škály, kterou mívají žáci k dispozici.

Typ podpory	Obvyklý ve státě ...
Academická podpora	Kypr**, Česká republika, Vlámská část Belgie, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Itálie, Malta, Holandsko*, Norsko, Polsko, Španělsko, Švédsko (povinné opatření), Švýcarsko (pouze Univerzita Curych)
Poskytování speciálních podpůrných studijních materiálů	Kypr**, Česká republika, Vlámská část Belgie, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Itálie, Malta, Holandsko*, Norsko, Portugalsko, Španělsko
Ubytování/Internát	Kypr**, Vlámská část Belgie, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Itálie (ne ve všech institucích VSV), Holandsko*, Norsko, Portugalsko*, Polsko, Švýcarsko (pouze Univerzita Curych)
Zdravotnické služby	Vlámská část Belgie, Francie, Maďarsko*, Island (pouze služby pro mentálně postižené), Itálie (ne ve všech institucích VSV), Holandsko*, Norsko, Portugalsko*
Finanční	Vlámská část Belgie, Francie, Maďarsko, Itálie, Holandsko*, Norsko*, Portugalsko*, Španělsko (v rámci daní), Švýcarsko (pouze Univerzita Curych)



Typ podpory	Obvyklý ve státě ...
Poradenství	Česká republika, Vlámská část Belgie, Francie (někdy prostřednictvím specializovaných asociací), Německo, Maďarsko (někdy prostřednictvím specializovaných asociací), Island, Itálie (ne ve všech institucích VSV), Malta, Holandsko*, Norsko, Portugalsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko (pouze Univerzita Curych)

* Jako součást obecné podpory nabízené všem studentům.

** Je nabízeno na Studijním oddělení pro sociální záležitosti studentů na Univerzitě Kypr. Soukromé instituce terciárního školství zajišťují studentům se SVP podobné služby prostřednictvím svých studijních oddělení.

Výše uvedená tabulka *informuje o možnostech podpory* v jednotlivých zemích – z popisů situace většiny zemí jasně vyplývá, že ne všechny instituce VSV nabízí celou tuto škálu. Například v České republice některé instituce jako Univerzita Brno nabízí podpůrného koordinátora a řadu dalších typů podpory (téměř všechny, které jsou popsány výše). Není to však v České republice norma pro všechny instituce VSV.

Některé státy nabízí i jiné formy podpory: Rakousko a Portugalsko poskytují trénink mobility; Kypr nabízí asistentskou podporu pro přístup k běžným univerzitním nabídkám; Vlámská část Belgie nabízí speciální sportovní příležitosti; Maďarsko a Španělsko poskytují osobní asistenci; Itálie zajišťuje podporu pro IT trénink; Norsko a Švýcarsko nabízí např. zastupování studenta při jednání se sociálním úřadem státní správy; Polsko poskytuje v některých případech speciální přepravu. Konečně, ve Švédsku deklarovali, že zajištění spravedlivých podmínek pro studium (ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu a studijnímu programu), je základním smyslem nezbytné podpory.

Jako nepřímá podpora studentům se SVP byla zmiňovaná i podpora pedagogům, Švýcarsko a Švédsko poukázaly na význam bezbariérového prostředí univerzity jako další formy podpory. Takové prostředí vyžaduje spolupráci mezi všemi pracovníky univerzity – pedagogy, knihovníky, administrativními a podpůrnými pracovníky,



atd. – vyplývá z toho, že odborníci, kteří přímo podporují studenta se SVP, musí být profesně i osobnostně na vysoké úrovni, aby mohli koordinovat a pracovat v interdisciplinárním týmu.

Nehledě na to, že Maďarsko nabízí celou škálu služeb a problematika podle toho, co uváděli, je podobná, ne-li stejná jako ve všech ostatních zemích, poslední výzkumy mezi studenty se SVP ukázaly, že většina z nich byla prakticky, finančně i osobně podporovaná svými rodinami. Navíc měli tito studenti tzv. 'neformální, bezplatnou síť spolužáků, kteří jim pomáhali např. s kopírováním, atd. Tyto neformální prostředky podpory se zdají být neocenitelné a můžeme se domnívat, že mají pro studenty se SVP ve většině zemí neocenitelný význam.

2.4 BARIÉRY V PŘÍSTUPU K VSV A V JEHO RÁMCI

Pod vedením OECD proběhla v roce 2003 v pěti zemích studie, která identifikovala (stejně jako analýza odborné evropské literatury) jako potenciální zdroje bariér v přístupu studentů se SVP ke vzdělání následující faktory:

- Financování, především nedostatečná provázanost modelů podpory a finančních zdrojů;
- Přístupy ke SVP a postižení na úrovni státní správy stejně jako na úrovni institucionální;
- Nedostatek partnerství a spolupráce mezi institucí VSV a ostatními školskými sektory, jde především o situaci v terciárním stupni vzdělávání;
- Nedostatečná flexibilita v poskytování alternativních, diferencovaných forem učení pro velkou část studentů;
- Bezbariérové přístupy do budov; nevhodné spojení cílů a obsahu učiva a individuálních potřeb;
- Nedostatečné pochopení, že SVP jsou výsledkem interakce mezi potížemi studenta a jeho prostředím;
- Nedostatek odpovídajících informací, ze kterých by mohl vycházet výzkum a následná doporučení.

První nebo poslední, všechny tyto faktory byly zmiňované všemi státy, které k této kapitole přispěly. Mluvili o nich také mnozí účastníci (studenti se SVP) Slyšení Evropského parlamentu, které Agentura u příležitosti Evropského roku postižených (2003)



organizovala. O těchto klíčových otázkách pojednává náš následující text, který vychází z informací shromážděných z jednotlivých zemí stejně jako z typických příkladů, které uváděli mladí lidé během Parlamentního slyšení. Problémové otázky se točí kolem pěti klíčových faktorů: fyzické bariéry, přístup k informacím, přístup k podpoře, postoje a konečně i práva.

2.4.1 Fyzické bariéry

Otázky spojené s prostorovou dostupností míst, kde chtějí mladí lidé studovat, byly v průběhu Slyšení Evropského parlamentu zmíněné holandským delegátem: ... *Někteří z nás nemohou studovat obor popř. v místě naší volby a v souladu s naším nadáním. Mnohdy proto, že pro nás nejsou přístupné budovy ...*

Problémy spojené s dostupností budov byly uváděny jako klíčové v Estonsku, v Maďarsku, v Itálii, v Portugalsku a ve Španělsku. Estonsko zdůraznilo fakt, který pravděpodobně platí i pro jiné země – že nové budovy podmínky pro dostupnost splňují, ale ‘staré, historické’ budovy institucí VSV nebyly dosud přizpůsobeny. Dalším, nepříznivým faktorem, může být i problém přístupnosti infrastruktury, který ovlivňuje přístup k vyššímu vzdělávání ve smyslu možností dojíždění (Maďarsko).

Nicméně je zřejmé, že v dostupnost budov VSV došlo k velkému vývoji, pravděpodobně díky vzrůstající antidiskriminační politice jednotlivých zemí, která usilovala o zlepšení dostupnosti všech veřejných služeb. Zatímco vstup do budov institucí VSV prezentuje stále určitý problém, není pro mnohé studenty hlavní překážku pro dosažení VSV – zdaleka větší problémy jim mohou přinášet jiné faktory.

2.4.2 Dostupnost informací

Partneři projektového týmu HEAG ve své hodnotící zprávě (2002) zdůraznili, že dostupnost různých informačních zdrojů vyžaduje více pozornosti. Zdůrazňují, že jsou důležité poznatky z různých oblastí: informace směřující ke studentům se SVP, informace o studentech a informace o podpoře, kterou požadují.



Problematika korektních informačních zdrojů, které jsou studentům se SVP k dispozici, shrnul delegát Slyšení Evropského parlamentu: ... *Pro vás jako pro studenta s postižením je velmi složité dozvědět se, co je dostupné a co je k dispozici a jak se k tomu dostat – k podpůrným pomůckám a asistenčním službám ...* (Holandsko).

Pro odborníky, kteří poskytují rady a podporu studentům se SVP v průběhu jejich studia, jsou otázky spojené se znalostí všech možností dostupné podpory, důležité (Francie). Pokud mají studenti dostávat podporu, pak by měli mít všichni pracovníci, kteří se s nimi dostávají do kontaktu, k dispozici různé informace, aby studentům pomohli ke správné volbě a rozhodování ve prospěch jejich budoucího vzdělávání.

Informace pro pracovníky podporující studenty, se často týkají poznatků o studentech a formách podpory, kterou by mohli potřebovat. Malá dostupnost takových informací byla zmíněna Maďarskem, Norskem, Rumunskem, Švédskem a Švýcarskem. Neodstupná bývá - z mnoha důvodů – informace o počtech studentů se SVP. Nicméně, všechny tyto země poukazovaly na nedostatek širšího výzkumu o podpoře studentů se SVP ve VSV, který by mohl být pro praxi vodítkem. Některé země však zmínily, že v současné době se začíná realizovat podobný výzkum na národní úrovni (například Holandsko), ale ve své většině se shodly na tom, že je potřeba realizovat více výzkumných šetření a systematických výzkumů, které by oblasti potřeb zjišťovaly.

Další problematika, která by zde měla být zmíněna, se týká nabídky studijních programů, které v obecné rovině ukazují na úroveň vývoje v podmínkách VSV. Studie jako je *Eurydice pohled na strukturu vyššího vzdělávání v Evropě 2004/05 (2005)* a *OECD/UNESCO Průvodce kvalitními podmínkami přechodu hranic do VSV* věnují pozornost relevantním a důležitým aspektům VSV všech studentů, včetně studentů se SVP. I když specifické zmínky o studentech se SVP jsou ojedinělé, mohou být všechna zjištění a/nebo doporučení ve velké míře uplatněna, nejsou však zmiňovaná explicitně a v přímých souvislostech, specifické aspekty studia ve VSV nejsou zdůrazňovaná.



2.4.3 Dostupnost podpory

V poslední studii Adaptech Research Network (2004) v USA, která zjišťovala faktory zabraňující a podporující středoškolské a vyšší vzdělávání, dostávali studenti se SVP otázky na téma, co jim studia usnadňovalo popř. znesnadňovalo. I když studenti se SVP uváděli, že podpora zaměřená na SVP byla důležitým facilitátorem, většina z nich považovala za facilitující stejné faktory jako jejich vrstevníci bez postižení. Podobně se studenti s postižením i bez postižení shodli na faktorech studium znesnadňujících, hlavní rozdíl byl v tom, že studenti se SVP k nim řadili problémy související s postižením – jako je zdraví – považovali je za hlavní překážky.

Specializovaná podpora studentů má různé formy. Bezbariérový přístup a informace jsou sami o sobě podpůrné prostředky, ale pro studenty se SVP považuje většina zemí za stěžejní přístup k odborné intervenci ve vzdělávání, k technickým prostředkům, k poradenství a k podpůrnému vedení. Česká republika, Maďarsko, Holandsko a Portugalsko zdůrazňovaly, že dostupnost různých druhů služeb speciální vzdělávací podpory – na obou úrovních tj. národní a institucionální – je pro úspěšnou účast studentů ve VSV se SVP rozhodující. Dostupnost k odborně vzdělaným specialistům a učitelům byla zmíněna delegátem Slyšení Evropského parlamentu: ... *Je pro nás velmi důležité, že máme profesionální učitele a podpůrný personál. Potřebují vzdělání a dobrý trénink ... (Finsko).*

Studenti požadovali v průběhu své studijní kariéry další podporu a poradenství v oblastech bydlení, financování a využívání možných zdravotních služeb, v otázkách dostupnosti odborníků a/nebo adaptovaných studijních materiálů (Holandsko a Portugalsko), využívání technologie pro asistenci (Řecko), uplatňování alternativního průběhu studia (Estonsko), modifikace zkoušek (Maďarsko), realizace poradenství v učňovském školství (Estonsko). Ve prospěch řešení otázek dostupnosti odborníků a/nebo adaptovaných studijních materiálů se již udělalo mnohé. Přesto nebývají adaptované studijní materiály – např. převádění úkolů do alternativních způsobů komunikace – vždycky dostatečně dostupné (Polsko a VB). Česká republika podtrhuje význam spolupráce instituce VSV s nevládními organizacemi, které poskytují speciální



služby komplexní podpory pro lidi s různým typem postižení a které mohou instituce VSV pro jednotlivé studenty využívat.

Pro rozvoj potencialit studentů se SVP je důležitá možnost mít k dispozici poradenského odborníka (Estonsko, Portugalsko jsou příkladem zemí, které to vyzdvihují). Heiman a Kariv (2004) ve své práci uvádí, že studenti se SVP zažívají mnohem vyšší pracovní a sociální nápor a s tím související stres, proto mají i vyšší potřebu cílené podpory než studenti bez postižení. Neoficiální informace, vyplývající z projektu HEAG a z komentářů zemí zahrnutých v současném výzkumu (Česká republika) se přiklání k následujícímu tvrzení: ve vyšším vzdělávání jsou pro úspěšné studium studentů stejně tak důležité sociální a kulturní aspekty studia jako aspekty jeho podpory.

Nakonec je jednoduché shrnout potenciální překážky učení, které jsou samotné situací vyučování a učení vlastní. Jsou to studijní materiál, očekávaná skupinová/vrstevnická interakce, užívané studijní a výukové metody – jež všechny pro studenty s různými typy SVP znamenají potenciální překážky. Jeden z pohledů, kterým se zúčastněné země dívají na podporu, se vyvíjí směrem k analýze těchto pro situaci učení typických bariér. Tento směr podpory se pokouší o odstranění bariér a navíc zdůrazňuje dva nezbytné aspekty: přímou podporu pro vytváření strategií práce, stejně tak i poradenství pro učitele a jeho strategické dovednosti redukovat tyto bariéry ve způsobech výuky.

2.4.4 Přístupy

Problémy související s přístupy ke studentům se SVP zmiňovaly všechny země, považovaly je za významnější překážku v přístupu ke vzdělání, než-li je bezbariérový přístup nebo nedostatek podpory. Komentář z Německa to shrnuje: ... *největší bariéry jsou v našich hlavách!*

Negativní vnímání a přístupy, jak učitelů, tak i ostatních zaměstnanců instituce VSV, mají přímou souvislost s úspěšným vzděláváním studentů. Nicméně, přístupy vedení instituce mají největší vliv. Příspěvek ze Švýcarska uvádí mnoho příkladů: ... *lidé na rozhodovací úrovni mívají ve "svých hlavách mnoho bariér". Sice*



říkají, že studenti se SVP mají stejná práva jako studenti ostatní, ale [oni] si často neuvědomují, že studium znamená pro tyto studenty aktivní a rovnoprávné zapojení, což je možné za podmínek odstranění technických a architektonických bariér. Tento krok poskytovat lidem s postižením rovná práva ... zacházet s nimi rovnoprávně je často těžší než by mělo být ...

Mnoho zúčastěných zemí vyjádřilo svůj názor, že změna legislativy sama o sobě nezmění přístupy lidí; jsou to také práce a pozitivní příklady, co může nastartovat změny v kultuře institucí VSV. Johnston (2003) (in: Hurst, 2006) velice zřetelně zdůraznil, že: ... *zákon nemůže garantovat to, co není dáno kulturou.*

Přístupy ke studentům se SVP mohou vést k takové formě sociální izolace, která je pro ně sama o sobě nejobtížněji překonatelná. Výzkumný projekt realizovaný na Islandu, který zahrnoval i detailní rozhovory se studenty se SVP, ukázal, že většina studentů považovala za největší překážku svého studia sociální izolaci a nedostatek komunikace s ostatními studenty a pedagogy. Studenti, v této souvislosti, zmiňovali mnohem častěji problémy spojené se, sociálními vztahy než např. materiální bariéry. Sociální adaptaci jako významný aspekt inkusivního vzdělávání vyzdvihuje také projekt koordinovaný Kanadskou národní asociací postižených. Apeluje na instituce VSV, aby věnovali stejnou pozornost sociálním aspektům studia a jejich naplňování jako jeho vzdělávacím aspektům, pokud chtějí realizovat skutečnou inkusí studentů se SVP.

2.4.5 Práva

Podle zhodnocení aktivit HEAG struktury je, i přes jejich práva, základní bariérou, které studenti se SVP čelí, dostupnost služeb podpory VSV. Tento názor potvrdil svým vystoupením i mladý delegát Slyšení Evropského parlamentu: ... *Věříme, že právní normy, které prosazují dostupnost a rovná práva pro lidi s postižením, jsou velmi důležité. Často bývají pro organizace jedinou motivací k otevírání možností dostupnosti a rovných práv pro lidi s postižením ... (Holandsko).*

Politika i strategie uplatňované na Evropské i národní úrovni zavádí právo lidí s postižením na veřejné služby. Přesto, jak zdůrazňuje



studie OECD z roku 2003, oddělení legislativy VSV od obecných práv lidí s postižením vede k 'hluchým místům' ve smyslu práv a služeb, které aktuálně instituce VSV poskytují. Specifický příklad popisuje Konur (2002), který poukazuje na 'laissez-faire' přístup ve VB k podmínkám individuálního hodnocení studentů se SVP, jenž nezajišťuje statutární povinnost individuálně modifikovat hodnocení v rámci všech studijních programů.

Podobné závěry vyplynuly i z práce Lazzeretti and Tavoletti (2006), která byla zaměřena na 'posuny ve vládní politice' ve vztahu k VSV ve více zemích. Poukazuje na možné souvislosti mezi dostupností a rostoucími změnami ve stylu a zaměření řízení VSV a jeho financování, a to na vládní i institucionální úrovni. Tyto změny vedly k tomu, že si instituce VSV stále častěji vytváří své vlastní vstupní 'standards' a politiku, což má vliv na všechny studenty včetně studentů se SVP.

Vlámská část Belgie prezentuje konkrétní příklad toho, jak mohou právní normy jednotlivých zemí vytvářet přesnější rámec pro uplatňování práv studentů ve VSV. Ve Vlámské části Belgie byly uzákoněny tři právní rámce: za prvé, federální anti-diskriminační zákon, který platí pro všechny veřejné organizace (včetně institucí VSV); za druhé, bude platit i nový finanční dekret pro vyšší vzdělávání, který zakládá politickou vůli k financování podmínek širší diferenciaci studentů, včetně studentů se SVP, v jehož rámci mohou instituce vyššího stupně vzdělávání vykázat odpovídající iniciativu. Konečně, je zde obecně uznávaná potřeba realizovat dobrý výzkum na toto téma a politické signály jasně ukázaly vůli takový výzkum financovat.

Tyto tři koordinované linie anti-diskriminační právní normy, politiky podporující spoluúčast a podpory výzkumu se ukazují jako zásadní při vytváření a podporování podmínek dostupnosti VSV na základě práva a ne náhody (HEAG Evaluation, 2002). Přesto je, v souvislosti s tak rychlými změnami a vývojem legislativy v některých zemích, potřeba vliv přijatých zákonů vyhodnocovat a tuto potřebu nepřehlížet.



2.5 MOŽNÉ CESTY POKROKU?

Potřeba více informovat o nejlepší politice a podmínkách podpory studentů se SVP na evropské i národní úrovni je jedním z klíčových doporučení hodnocení projektu HEAG (2002). Informace z jednotlivých zemí posunují toto doporučení ještě dále – nejde jen o potřebu sdílet společně informace, ale také o vypracování základní linie podpory, která by zajistila právo na určitou minimální úroveň jejích podmínek.

Šetření zaměřená na sledování efektivity inkusivní praxe v jiných sektorech školství jsou do jisté míry pokrokovější a postavené na lepších východiscích než-li ve VSV, proto mohou být pro šetření a výzkumy ve VSV inspirativní. Základní závěry a doporučení z práce v inkusivním prostředí druhého stupně základních škol, stejně jako z procesu přestupu ze školy do zaměstnání jsou do větší hloubky rozebírané v jiných kapitolách této publikace a čtenáře na ně odkazujeme, pokud chtějí znát více detailů. Přesto zde zdůrazníme některé klíčové otázky, které mají tendenci překrývat se se sektorem VSV.

Hlavní závěr inkusivního vzdělávání a efektivní praxe ve druhém stupni vzdělávání základních škol byl, že *co je dobré pro studenty se SVP, to je dobré i pro všechny ostatní studenty*. Kooperativní výuka a učení, heterogenní skupiny a alternativní způsoby výuky jsou specifickými aspekty úspěšné inkusivní praxe, v rámci VSV by měly být zkoumány, vyhodnocovány a analyzovány.

Stejně tak i doporučení týkající se chybějících dat, ukončování vzdělání, očekávání a přístupů, dostupnosti pracovních míst, zavádění platné legislativy a – jako nejdůležitější – angažovanosti samotných mladých lidí při rozhodování o jejich budoucnosti, což bylo zdůrazněno při šetření procesu přechodu, to vše by mělo být v kontextu VSV vzato v úvahu.

I když by lekce, které jsme podstoupili v povinném a následném školství, neměly být zobecňované v ostatních sektorech vzdělávání, mohou potenciálně vést k podoře úspěšné participace studentů se SVP ve VSV. Jeden trend z inkusivního vzdělávání v povinném školství můžeme už v některých institucích VSV vidět. Jde o zařízení,



kde věnují službám podpory studentů se SVP pozornost, dochází zde k posunu pozornosti od podpory žáků k podpoře učitelů 'hlavního proudu' při podporování všech žáků třídy. V některých zemích existují iniciativy, které spočívají ve specifických projektech podpory všech pedagogů v jejich odpovědnosti a kompetencích reagovat na potřeby studentů se SVP, jde např. o VB a Skotsko (Hurst, 2006).

Odpovědnost je jádrem jednoho ze závěrů zprávy Přejít ze školy do zaměstnání. Navrhuje, aby mladý člověk dostal odpovědnost za rozhodování, a to je stejně tak uplatnitelné i v sektoru VSV – studenti by měli dostávat odpovědnost za svá rozhodnutí a situace v kontextu procesu učení.

Studenti se SVP mohou naplnit v ostatních stupních inklusivního školství svůj úplný potenciál pouze tehdy, když dostanou skutečnou příležitost pro kontinuální studium v inklusivním prostředí. Podporují to i komentáře dvou mladých delegátů ze Slyšení Evropského parlamentu: ... *Vzdělávání je důležité pro všechny, pro postižené i pro ty bez postižení ...* (Švýcarsko).

... Všichni, kteří sem přišli a navštěvují školu hlavního proudu nebo speciální, by chtěli ve studiu pokračovat jednou nebo druhou cestou. Pokud jsou lidé šťastní ve svém zaměstnání, jsou také šťastní ve svém životě a ve své kariéře mohou dosáhnout lepší výsledky. Lidé s postižením nejsou výjimkou ... (Litva).

Při přípravě materiálu pro tuto kapitolu jsme se potýkali se stejnými problémy jako měl projekt HEAG a jako uváděla studie 2003 OECD. Není snadné na národní úrovni zpracovávat významné informace o výrazně institucionálně zaměřeném tématu. Doufáme však, že tato kapitola přispěje k debatám a ke zvýšení povědomí o těchto problematických otázkách mezi ne - odborníky, především v pohledu na možnosti vzdělávání studentů se SVP v post-povinném vzdělávání obecně.

Při prezentaci informací v této kapitole nebylo naším záměrem informovat čtenáře pouze o možnostech a problémových otázkách, ale také přispět ke zviditelnění odkazu, který nejlépe vyjádřil Van Acker (1996): ... *dostupnost vyššího vzdělání pro lidi s postižením*



není 'luxus', ale povinnost společnosti, která nabízí všem rovná práva.



Literatura

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, Vol 1 No 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Vol 3, No 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Education and Culture.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*



Move from School to Employment. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy http://europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy*



hinges on urgent reforms. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 27, No 2, 131 – 152*

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Accessed January 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Podrobnosti o reprezentantech a expertech Agentury, kteří přispěli do této kapitoly můžete nalézt na National Pages Agentury website: www.european-agency.org/



Dále přispěli pracovníci Eurydice z Liechtenštejnska, Malty, Polska, Rumunska, a Švédska, dále byly využity informace z webové stránky: www.heagnet.org/ provozované HEAG sítí expertů.

Velké poděkování patří následujícím odborníkům na podporu lidí s postižením, kteří do této kapitoly přispěli: Gaspar Haenecaert (Belgium, Flemish speaking Community); Efstathios Michael (Cyprus); Barbora Bazalová (Czech Republic); Merit Hallap (Estonia); Jean-Jacques Malandain (France); Renate Langweg-Berhörster (Germany); Marianna Szemerszki (Hungary); Magnus Stephensen (Iceland); Elisa Di Luca (Italy); Jan Nagtegaal and Irma van Slooten (Netherlands); Jarle Jacobsen (Norway); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrian (Spain); Olga Meier-Popa (Switzerland).

Kompletní detaily pro kontakt naleznete v databázi HEAG: www.heagnet.org/

Kapitola 3

PŘECHOD ŠKOLA - ZAMĚSTNÁNÍ

3.1 ÚVOD

Přechod ze školy do zaměstnání je důležitou životní událostí pro všechny mladé lidi a ještě víc pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnohem častěji jsou konfrontováni s takovými společenskými a sociálními faktory jako jsou předsudky, nechuť, nadměrná ochrana a nedostatečné profesní vzdělání a s tím související kvalifikací. Všechny tyto faktory pak ovlivňují a komplikují jejich možnosti přístupu k zaměstnání.

Koncept přechodu ze školy do zaměstnání nebo profesního života až po uzavření pracovního procesu je uvedený v několika mezinárodních dokumentech, v každém s trochu odlišnou definicí.

“Tha Salamanca Framework for Action” (UNESCO, 1994) uvádí, že: *... mladým lidem se speciálními vzdělávacími potřebami by se mělo pomáhat s efektivnějším přechodem ze školy do pracovního života dospělých. Školy by jim měly být nápomocny stát se ekonomicky způsobilými a vybavit je dovednostmi, které jsou potřebné pro každodenní život, nabízet jim průpravu v dovednostech, které odpovídají sociálním a komunikačním nárokům a očekáváním života v dospělosti ... (strana 34).*

Mezinárodní trh práce (1998), definuje přechod jako: *... proces sociální orientace, který zahrnuje status a změnu role (např. od studenta k uční, od učně k pracujícímu, od závislosti k nezávislosti), je stěžejní pro začlenění do společnosti ... Přechod vyžaduje změnu ve vztazích, v každodenní rutině a v sebeobrazu. Abychom zaručili snadnější přechod ze školy do zaměstnání, mladí lidé s postižením si potřebují vytvořit cíle a uvědomit roli, kterou chtějí ve společnosti mít ... (strana 5 a 6).*

OECD (2000) předpokládá, že přechod do pracovního života je pouze jedna z velkých změn, kterými musí mladí lidé na jejich cestě k dospělosti projít. V souvislosti celoživotního učení, je přestup z



počátečního vzdělání, středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání jednoduše prvním z mnoha přechodů mezi prací a učením, které mladí lidé podstoupí v průběhu svého života.

“Labour Force Survey” (EC, 2000) uvádí, že přechod ze školy do zaměstnání není lineární; po ukončení vzdělání není bezpodmínečně nutně začít pracovat. Je to pozvolný proces, v němž mladí lidé střídají období studia a práce.

Na základě aktivit agentury, které na toto téma realizovala, můžeme uvést, že přechod do zaměstnání je součástí dlouhého a komplexního procesu, který zahrnuje všechny etapy v životě člověka a který je potřeba co nejlépe řídit. “Dobrý život pro každého”, stejně jako “dobrá práce pro každého”, jsou hlavní cíle úspěšného přechodného procesu. Opatření nebo organizace školní nebo jiné profesní přípravy by neměly zasahovat nebo překážet úspěchu takového procesu. Přechod ze školy do zaměstnání by měl průběžně zahrnovat spoluúčast mladých lidí, zapojení jejich rodiny, meziresortní koordinaci a úzkou spolupráci se zaměstnavateli (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2002).

3.2 STĚŽEJNÍ PROBLÉMOVÉ OBLASTI

Na základě studia literatury k tématu přechodu do zaměstnání jsme identifikovali stěžejní sporné otázky a problémy, které se dají rozdělit do následujících osmi oblastí.

3.2.1 Data

Údaje v této oblasti jsou velice omezené, tím je jakékoliv srovnávání mezi zeměmi obtížné. Nehledě na rozdílné způsoby diagnostiky mladých lidí s postižením nebo se speciálními potřebami, které jednotlivé země užívají, je průměrně mezi populací mladých lidí pod 20let mezi 3 až 20% lidí se speciálními vzdělávacími potřebami (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 1999).

3.2.2 Závěrečný kurs

V roce 1995 nemělo kolem 30% mladých lidí mezi 20 a 29 lety ukončené střední vzdělání s maturitou (Eurostat, 1998). Toto



procento je pro mladé lidi se speciálními vzdělávacími potřebami dokonce vyšší. Je těžké odhadnout počty mladých lidí, kteří ukončí vzdělání hned po fázi povinného vzdělávání. Můžeme však konstatovat, že mnozí se ve svém vzdělání nikdy nedostanou nad jeho rámec. Údaje, i když ne úplně přesné, ukazují, že relativně vysoký počet studentů se speciálními vzdělávacími potřebami středoškolské studium začne, ale mnoho z nich je nikdy neukončí (OECD, 1997). V některých zemích, téměř 80% dospělých lidí s postižením, buď nemá jiné než základní vzdělání z prvního stupně školy, nebo může být považováno za analfabeta (HELIOS II, 1996 a).

3.2.3 Dostupnost vzdělání a profesní přípravy

Teoreticky je prezentovaná stejná vzdělávací volba pro mladé lidi se speciálními vzdělávacími potřebami jako pro ostatní mladé lidi, ale prakticky jsou jim nabízeny programy orientované převážně na sociální péči nebo málo placenou práci (OECD, 1997). Navrhovaná doporučení je nemusí nutně zajímat; studijní a zaškolovací programy nejsou vždy shodné s jejich zájmy a potřebami. Staví je to do nevýhodné pozice na trhu práce (ILO, 1998). Relevantní a pro studenty upravené vzdělávací programy by mohly být jedním z řešení pro nespočet různých problémů včetně těch s přechodem do zaměstnání (Evropská agentura pro rozvoj speciální pedagogiky, 1999).

3.2.4 Odborná příprava

Učňovské školství je často vzdáleno opravdové praxi v zaměstnání; příprava je realizovaná ve speciálních podmínkách a obvykle nepokrývá komplexní profesi. Lidé s postižením nezískávají odpovídající kvalifikaci. Profesní příprava by se měla průběžně modifikovat v souladu s požadavky trhu práce (ILO, 1998).

3.2.5 Míra nezaměstnanosti

Nezaměstnanost lidí s postižením je dva až třikrát vyšší než ostatních (ILO, 1998). Národní údaje se týkají jen registrovaných nezaměstnaných osob, ale vysoké procento lidí se speciálními potřebami není registrováno a nemá šanci získat práci po absolvování školy (HELIOS II, 1996 a). Ve vztahu k výdajům



společnosti se ochrana lidí s postižením před nezaměstnaností stala třetím nejdiskutovanějším tématem; za tématem důchodů a zdravotních výdajů (EC, 1998). Politika podporující zaměstnanost vyžaduje aktivní přístupy. Je však spojena s požadavky na investice do fyzické potenciality, lidských zdrojů, do vzdělání a kompetencí. V tomto slova smyslu, by v plánování své vlastní budoucnosti měli mladí lidé s postižením hrát proaktivní roli (EC, 1998).

3.2.6 Očekávání a postoje

Všechny dokumenty se shodují na tom, že učitelé, rodiče, zaměstnavatelé stejně jako veřejnost obecně podceňují schopnosti lidí s postižením. Je potřeba spolupracovat na vytváření realistického pohledu na kompetence mladých lidí ve všech oborech vzdělání (Evropská agentura pro podporu speciálního vzdělávání, 1999).

3.2.7 Dostupnost pracovních míst

Bezbariérový přístup na pracoviště stejně jako osobní a technická podpora jsou stále problematické. Problémy spojené s informovaností a podporou zaměstnancům bývají v mnoha dokumentech označovány jako klíčové.

3.2.8 Implementace stávající legislativy

V některých zemích ještě chybí právní rámec pro přechod škola-zaměstnání, výsledkem je málo flexibilní systém. Stanovení kvót zaměstnanosti jako podporujícího kritéria pro posunování stupně zaměstnanosti lidí s postižením není z pohledu jejich uplatňování a účinnosti příliš vhodné. Ve většině zemí se užívá kombinace ukazatelů, které efektivní diferenciaci umožňují. Žádné příklady neukazují na to, že by systém kvót poskytoval srovnatelné výsledky. Nicméně jeho zastánci poukazují, že zdroje, které byly shromážděny "via levis", popř. na základě postihů, mohou být využity pro vytváření dalších kritérií. Anti-diskriminační právní rámec přináší také problémy. V současnosti se zdá, že taková legislativa je spíše formou komunikace mezi lidmi s postižením a jejich zaměstnavateli, než řešením těchto problémů (ECOTEC, 2000).

3.3 VÝZNAMNÉ ASPEKTY A DOPORUČENÍ

Analýza dokumentů, které zpracovali experti Agentury v rámci projektu, ukázala v konceptu přechod škola - zaměstnání na šest klíčových aspektů. Tyto aspekty zahrnují existující problémové oblasti a neřešené otázky. Jejich obrazem je soubor doporučení adresovaný politikům a profesionálům poskytující návod, jak zlepšit rozvoj a realizaci procesu přechodu do zaměstnání.

Proces přechodu do zaměstnání musí mít podporu legislativy zřetelně uplatňované v politice vlády.

Doporučení pro politiky:

- Podporovat a rozvíjet efektivní koordinovanou meziresortní politiku, která by bránila vytváření kontraproduktivní popř. překrývání nové legislativy;
- Přijímat konkrétní opatření pro efektivní implementaci legislativy, aby se vyloučily různé změny anebo diskriminace z důvodů nepřiměřeného lidského nebo technického zásahu;
- Systematicky pracovat s názory nezávislých organizací, které pracují s lidmi nebo pro lidi s postižením; konzultovat s nimi, brát v úvahu a respektovat jejich připomínky;
- Hledat a podporovat aktivní politiku, která posiluje zaměstnanost a autonomii;
- Zajistit kontrolu a evaluaci jakýchkoli opatření, ve prospěch podpory lidí s postižením, jako např. systému kvót, daňových výhod, atd. a zajistit efektivní fungování služeb na národní, regionální a místní úrovni;
- Zajistit širokou informovanost zaměstnavatelů o platných vládních opatřeních z této oblasti;
- Zajistit podmínky pro vytváření místních struktur zahrnujících všechny partnery za účelem uplatňování národní politiky.

Doporučení pro lidi z praxe:

- Shromažďovat všechny důležité poznatky, strategie a dovednosti pro adekvátní aplikaci stávající legislativy, vytvářet danou metodiku;
- Pravidelně provádět hodnocení místních inovačních projektů a pro podporu jejich efektivity šířit jejich výsledky;



- Vytvářet místní struktury se zastoupením všech partnerů (zaměstnavatelů, sociálních odborů, školství a rodiny), za účelem vzájemných diskusí, plánování a realizace národní politiky;
- Při zavádění nových opatření vhodně komunikovat s úřady.

Proces přechodu do zaměstnání by měl mladým lidem zaručit spoluúčast a respekt vlastní volby.

Doporučení pro politiky:

- Napláňovat školám potřebné prostředky (čas a rozpočet) pro jejich práci s mladistvým a jeho rodinou;
- K podpoře této spolupráce zajistit efektivní využívání těchto prostředků tak.

Doporučení pro lidi z praxe:

- Mít a trávit nezbytný čas s mladým člověkem a jeho rodinou pro lepší porozumění jeho přáním a potřebám;
- Zdokonalit psaný plán přechodu do zaměstnání, aby byl co nejvíce otevřený mladistvému, jeho rodině a profesionálům, kteří jsou do procesu přechodu zapojeni na jeho dalších úrovních a to ve škole i mimo ni;
- Pozměnit a přizpůsobit plán přechodu kdykoli to bude zapotřebí a to společně s mladistvým;
- Podporovat co nejvíce mladistvého v hledání jeho/jejích vlastních schopností a dovedností;
- Poskytovat mladým lidem a jejich rodinám tolik informací, kolik by jen mohli potřebovat, nebo je nasměrovat na příslušné úřady;
- Zajistit, aby individuální vzdělávací a individuální přechodný plán, měly pro mladé lidi srozumitelnou úpravu, například pro ty s omezenou schopností čtení.

Individuální vzdělávací plán zaměřený na rozvoj mladistvého by měl zahrnovat i jakékoliv změny, které je nutné realizovat ve školním prostředí.

Doporučení pro politiky:

- Poskytovat školám nezbytné prostředky, aby mohly vytvářet individuální vzdělávací program. Především učitelé by měli mít



- pro plnění svých úkolů dostatečný časový prostor a potřebnou podporu;
- Zajistit, aby se program přechodu do zaměstnání stal součástí individuálního vzdělávacího programu;
 - Poskytnout kritéria kvality individuálního vzdělávacího programu;
 - Zajistit, že kvalifikace dosažené mladými lidmi se odráží v certifikátech, které obdrží, a vyloučit diskriminaci.

Doporučení pro lidi z praxe:

- Zajistit, aby při rozvoji individuálního vzdělávacího a individuálního přechodového plánu byl v centru pozornosti mladistvý;
- Získávat nezbytnou pomoc ve prospěch týmové práce při rozvoji individuálního vzdělávacího programu;
- Zajistit, aby individuální vzdělávací program byl mladistvým, jeho rodinou a taktéž profesionály z praxe, a to ze školy i mimo ni, pravidelně písemně vyhodnocován;
- Od počátku vytvářet “portfolio” nebo srovnatelný nástroj, který by obsahoval, jak individuální vzdělávací program, tak všechny záznamy o změnách;
- Portfolio by mělo obsahovat přístupy, znalosti, zkušenosti a důležité dovednosti mladistvého (např. akademické, praktické, sociální, volní, sebereflexe a komunikace).

Proces přechodu do zaměstnání musí být založen na osobní angažovanosti a spolupráci všech zúčastněných.

Doporučení pro politiky:

- Vytvářet praktická opatření pro spolupráci mezi úřady, stejně jako zajišťovat i její další pokračování;
- Rozdělit jasnou odpovědnost pro a mezi úřady, která by zaručila efektivní koordinaci;
- Zajistit, aby koordinace a rozdělení kompetencí byly vyhodnocovány, aby se případně mohly udělat potřebné změny;
- Zajistit, aby všechny úřady plnily vlastní povinnosti a zapojily se do koordinačních úkolů;
- Zvláštními opatřeními motivovat zaměstnavatele a odborové organizace k zapojování;
- Podporovat spolupráci a koordinaci mezi všemi odbory na národní úrovni.



Doporučení pro lidi z praxe:

- Mít dobře fungující systém podpory, kterému by mohli ostatní pracovníci adresovat požadavky na podporu a informace;
- Mít oficiálně uznané (ve smyslu rozpočtu, nebo alespoň časového prostoru) koordinační úkoly požadované ostatními úřady;
- Dostávat další školení, aby se zlepšila specifikace úkolů a rozdělení zodpovědnosti v dané struktuře.


Proces přechodu do zaměstnání vyžaduje úzkou spolupráci mezi školou a trhem práce.

Doporučení pro politiky:

- Zajistit, aby měli všichni mladiství příležitost k vyzkoušení opravdových pracovních podmínek;
- Zajistit mladistvým možnost získávat zkušenosti v rámci některých typů praktického výcviku v souladu s jejich odlišnými potřebami;
- Organizovat flexibilní podmínky profesní přípravy, například poskytování přípravného období před vstupem do učení;
- Podporovat formální a neformální pobídky pro společnosti (například snížení daní, sociální uznání, atd.) motivovat je k vytváření pracovních-výcvikových míst pro mladistvé;
- Na základě evaluačních zjištění propagovat a prezentovat na dobrých příkladech přechodu do zaměstnání oboustranné výhody;
- Přizvat zaměstnavatele již v počátečních krocích transformačního procesu a to ve spolupráci s úřady práce, prostřednictvím informačních kampaní, zaměstnavatelských a odborových organizací;
- Identifikovat potřeby pro formální spolupráci mezi školskými institucemi a úřady práce;
- Poskytovat finanční prostředky na průběžné zvyšování odborné kvalifikace učitelů.

Doporučení pro lidi z praxe:

- Být otevření novým informacím o možnostech na trhu práce;
- Vytvářet časový prostor pro návštěvu podniků, organizaci jednání mezi úřady, poskytovat prostředky pro vzdělávání učitelů v podnicích pro podporu jejich spojení s denní praxí;

-
- 
- Využívat kompetence uvnitř školy pro vytváření kontaktů a aktivit s různými společnostmi;
 - Zvat zástupce zaměstnavatelů do škol, aby poznali mladé lidi stejně jako pedagogy;
 - Zajistit následné sledování mladistvých i po ukončení školy.

Přechod do zaměstnání je součástí složitého procesu

Doporučení pro politiky:

- Dát dohromady všechna nezbytná opatření k zajišťování úspěšného přechodu, která by identifikovala a obcházela bariéry v tomto procesu;
- Vylučovat rigidní vzdělávací procedury (například: ve vztahu k hodnocení);
- Ulehčovat spolupráci mezi a uvnitř úřadů a uznávat časovou potřebu pro spolupráci a koordinaci povinností;
- Zajistit včasné vytváření přechodného plánu v průběhu školní docházky, ne jen na konci základního vzdělání;
- Uznat potřeby profesionála, který by pracoval ve prospěch zájmu a podpory mladistvého v procesu přechodu do zaměstnání.

Doporučení pro lidi z praxe:

- Využívat efektivní prostředky k ulehčení tohoto procesu (například přiměřený dozor, flexibilní podporu, dobré uspořádání atd.) Čas strávený na těchto povinnostech musí být oficiálně formulovaný a uznaný.

3.4 INDIVIDUÁLNÍ PLÁNOVÁNÍ PŘECHODU ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ

Ne všechny evropské země užívají termín IPP – existuje řada odlišných termínů. IPP se používá v některých zemích, zatímco v jiných je užíván termín individuální vzdělávací program, nebo individuální integrační projekt, vzdělávací plán, osobní intervenční plán, individuální profesní plán, atd. Rozdílná terminologie ukazuje na nepatrné rozdíly v pojetí. Přes tyto rozdíly, je mezi jednotlivými zeměmi zřejmá jasná shoda o potřebě a prospěchu vytváření takového pracovního nástroje. Obecně je vnímán jako *individuální portrét*, v němž se odráží přání a rozvoj ve vzdělávání a profesní přípravě mladých lidí.



Individuální plán přechodu je prostředek a nástroj, který má podobu dokumentu, který obsahuje minulost, přítomnost a vytouženou budoucnost mladého člověka. Měl by obsahovat informace o jeho životním prostředí: rodině, zdravotním stavu, způsob trávení volného času, hodnotovém a kulturním pozadí, stejně jako informace o jeho vzdělání a profesní přípravě. Následně pak pozitivně ovlivňuje níže uvedené záměry:

- Zvýšit šance mladým lidem získat vyhovující zaměstnání;
- Skloubit zájmy, přání, motivace, kompetence, zkušenosti, názory a schopnosti mladého člověka s požadavky profese, zaměstnání, pracovního prostředí a podniků;
- Zvýšit autonomii, motivaci, sebepojetí a sebevědomí mladého člověka;
- Vytvořit oboustranně prospěšnou situaci pro mladistvého i pro zaměstnavatele.

Plán přechodu je úzce spjat se vzdělávacím plánem a měl by být připravován co nejdříve před koncem povinné školní docházky. Usiluje o vyplnění mezery mezi školou a zaměstnáním. IVP poskytuje rámec pro zajištění lepšího vstupu do zaměstnání. Reflektuje dynamický proces, který zahrnuje:

- Charakteristiku mladých lidí (schopnosti, dovednosti, kompetence a očekávání),
- Požadavky a podmínky ze sektoru zaměstnávání a
- Průběžné revize plánu aktivit.

Je potřeba rozlišovat mezi individuálním vzdělávacím plánem (IVP) a individuálním přechodným plánem (IPP) nebo jeho ekvivalentem. Musíme si uvědomit, že stejně jako u IPP, užívají jednotlivé země k vymezení individuálního vzdělávacího dokumentu odlišné termíny, které zhruba odpovídají následující definici: *'IVP vychází z osnov, podle kterých se dítě s poruchou učení nebo s postižením vzdělává, a je zaměřen na rozvoj strategií pro naplnění zjištěných potřeb dítěte (...) IVP by měl zahrnovat jenom to, co je nad rámec diferencovaných osnov, podle kterých se učí všechny děti'* (UK, Department for Education and Employment 1995).

Je potřeba zdůraznit, že účelem IPP, stejně jako IVP, není dublování dokumentů nebo zvýšení počtu administrativních úkolů, které by měli



dělat profesionálně. Naproti tomu, oba tyto dokumenty by měly zaznamenávat a uchovávat:

- Reflektování situace žáka/studenta;
- Dohody o cílech, které mají být dosaženy;
- Trvalé strategie vzdělávání a profesní přípravy;
- Přehled o žákově/studentově pokroku v jakémkoliv časovém stadiu, i když dojde ke změně formy vzdělávání (například přechod na jinou školu) nebo místa (například, když se rodina stěhuje na jiné místo).

Efektivně plánovaný přechod sleduje principy, které jsou ve shodě s jeho záměry, respektuje rozdíly vyplývající z charakteristiky a hodnotových preferencí rodiny. Přechod do zaměstnání je proces, který může zabrat více, či méně času. Záleží na potřebách a možnostech jednotlivce. Hlavní zásady pedagogického plánování IPP procesu jsou:

- Mladý člověk se speciálními potřebami, se musí aktivně podílet na plánování její/jeho IPP;
- Plně zapojeny by měly být rodiny;
- V plánování by měly být zapojeny formou spolupráce a kooperace různé organizace;
- Plánování by mělo být flexibilní, reagující na změny hodnot a zkušeností.

Mladí lidé se speciálními potřebami by měli mít všechny potřebné možnosti a podporu k tomu, aby hráli klíčovou roli v jejich vlastním IPP plánování, jelikož oni jsou ti, kteří se nejvíce zajímají o svůj vlastní život. IPP jim má garantovat, že proces vyžádaného poradenství a podpory během a po přechodném období má optimální úroveň. Rodiny musí být také aktivní, neboť zastávají v tomto procesu roli advokátů a podporujících partnerů. Aby se tak stalo, musí brát odborníci v úvahu rodinnou situaci (společenské hodnoty stejně jako ekonomickou úroveň).

Součástí procesu vytváření IPP je velký počet aktivit, jejichž prostřednictvím se plán naplňuje. Podílejí se na nich: mladí lidé, rodiny, odborníci ze škol, odborníci poradenských zařízení a zaměstnavatelé. Tyto činnosti se mohou rozdělit do tří fází:



Fáze 1: Informace, Pozorování a Orientace

Přípravná fáze, v níž se IPP připravuje. Cílem je pomoci mladistvému osobně si zvolit povolání a najít místo profesní přípravy.

Fáze 2: Profesní příprava a kvalifikace

Tato fáze je zaměřena hlavně na aktivity realizované během profesní přípravy. Pro mladistvé je cílem dosažení kvalifikace, získání kompetencí a odpovídajícího osvědčení.

Fáze 3: Posílení, zaměstnání a další vedení

Tato fáze je zaměřena na požadované výsledky. Cílem je podpořit mladistvého, aby uspěl při získání a udržení zaměstnání, aby se mu zlepšila kvalita jeho života. Důležité je, zajistit mu pracovní začlenění a průběžně jej podporovat.

Během těchto tří fází je potřeba mít na zřeteli následující aspekty:

Dosahované kompetence – umožňuje vytvoření jasných analýz možností mladistvého, stanovení jeho/její současných dovedností, diskuse o jeho přání a jejich identifikace a naplánování a příprava kontinuálního profesního plánu s ním/ní a jeho rodinou. Mladí lidé a rodiny by měli znát obsahy profesní přípravy.

Dosahovaná Kvalifikace – zde je zapotřebí reflektovat výkonnost mladých lidí a měla by mít opravdovou váhu, dokonce i v případě neformálních certifikátů vydaných centry vzdělávání a zaměstnavateli.

Zapojení různých profesionálů – IPP proces vyžaduje zapojení všech zúčastněných: profesionálů, rodin a mladých lidí (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání). Zodpovědnosti a role potřebují být zřejmé, ustavené a akceptované všemi stranami, kterých se to týká. Profesionál (jako profesní poradce, učitel, atd.) by měl být během procesu rozvoje, realizace a hodnocení IPP kontaktní osobou. Nicméně, je důležité ověřit jeho/její kvalifikaci a spolehlivost.

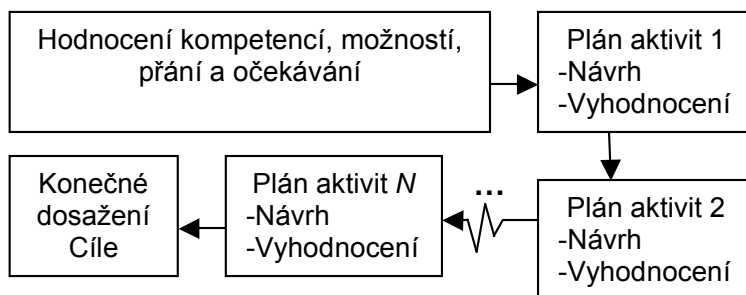
Pracovní možnosti a zkušenosti – zahrnuje přípravu mladistvých na situaci opravdového zaměstnání a další sledování na pracovišti, alespoň po určité časové období. Mladiství, jeho/její rodina a kontaktní osoba potřebují být dobře informovaní o nárocích a požadavcích trhu práce.

Ověření platnosti procesu – všichni zúčastnění (profesionálové, mladí lidé, rodiny) se musí účastnit průběžného hodnocení pokroku a rozvoje mladistvého, který ochrání kvalitu procesu a pomůže ji kontrolovat. Způsob hodnocení musí být založen na zásadách a musí být součástí 'smlouvy' mezi mladou osobou a ustavenou kontaktní osobou. V úvahu připadají tři úrovně ověřování; jsou součástí tří fází popsaných výše:

1) Vstupní hodnocení – hlavně ve vztahu ke zkušenostem a dovednostem mladého člověka. Podle Lerner (1998), hodnocení znamená '*shromažďování informací pro kritické rozhodnutí o dítěti (mladistvém)*', účelem toho je identifikace nutných speciálních služeb pro plánování instrukcí a posuzování pokroku.


2) Ověřování cílů a aktivit – všechny návrhy aktivit musí být ověřeny před okamžikem dosažení konečného cíle, což je získání a udržení uspokojující práce, jak zobrazuje schéma uvedené níže.

Schéma 1. Ověřování cílů a aktivit



3) Ohodnocení dosažených výsledků – měly by je provádět všechny zúčastněné strany během celého procesu. Zvažovat by měly dva elementy:

- Aby se mohl správně rozhodnout, měl by mít mladistvý dostatek času pro získání informací a zkušeností z různých pracovišť a vzdělávacích institucí;



- Podpora pro přechodné plánování by měla trvat nejméně do doby získání prvního zaměstnání; proces hledání práce je limitován ve smyslu možnosti sledování dalšího pravidelného zkoumání jeho výsledků. Další hodnocení znamená, že někdo (obvykle kontaktní osoba) by měl být za podporování mladé osoby zodpovědný a to tak dlouho, jak to přechod do zaměstnání potřebuje.

Praktická realizace aspektů a charakteristik popsaných nahoře je ve smyslu následujících doporučení. Musí být zváženy v souvislostech jejich účelu: jde o “průvodce” nebo doporučení a reflexi pro ty, kteří se účastní na vytváření IPP. Respektuje rozdílný vzdělávací a sociální kontext. Doporučení mohou být využívána jako model pro realizaci procesu IPP.

Doporučení jsou prezentována odpovídající sérií otázek následujícím způsobem. Cílem těchto doporučení je zajistit, aby IVP (nebo podobný dokument) připravený školou, respektoval potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během základního vzdělávání.

Kdy začít

Je nemožné určit přesnou dobu pro všechny mladé lidi ve všech zemích. Musíme být respektovat rozdíly v individuálních potřebách mladých lidí a ve vzdělávacím systému. Nicméně experti se shodují, že dva nebo tři roky před přechodem do pracovního života, může být nejlepším obdobím pro přípravu takového dokumentu. Může to pomoci mladým lidem vyvarovat se nechtěným situacím, například: rozhodování v posledním školním roce, co dělat dál nebo odmítnutí přijetí do profesní přípravy, ve které ona/on našli zálibu, nebo nedostatek informací nutných pro správnou volbu. Vyvarovat bychom se měli situace, kdy mladí lidé jednoduše uposlechnou rady dospělých, kteří si myslí, že znají, co je pro ně nejlepší.

Je potřeba najít správný čas pro začátek flexibilních způsobů práce, se souhlasem a účastí všech stran, kterých se to týká, abychom měli později možnost rozhodnout, kdo (lidé a služby) je za co odpovědný, jaké prostředky jsou zajištěné a jak by měla probíhat celková koordinace.

Jak postupovat

Během povinné školní docházky a před jejím posledním rokem potřebují učitelé, mladí lidé a její/jeho rodina, školitel a jiní profesionálové společně zasednout, přemýšlet a plánovat budoucnost mladistvých. Tuto situaci je potřeba připravit velice pečlivě, musíme zvažovat i různé klíčové kroky.

Organizace schůzky “u kulatého stolu”: účastní se všechny strany zapojené do plánování a rozvoje IPP mladistvých; je zaměřená na práci týmu pod odborným vedením.

Vytvoření týmu: tým by se měl setkávat alespoň jednou nebo dvakrát do roka, podle věku mladistvého s ohledem na jeho/její problémy, kterým čelí nebo na jakékoliv jiné okolnosti.

Složení týmu: mladistvý a/nebo rodina jsou permanentními členy tohoto týmu, stejně jako vychovatelé a ostatní profesní složky a v neposlední řadě i ta osoba, kterou lze v případě problému kontaktovat. Členové týmu by měli vymezit jasné úkoly a povinnosti (např. kdo je za co odpovědný, během jakého období, v souladu se stávající legislativou a školními pravidly atd.).

Nominace kontaktní osoby: nominovaná kontaktní osoba by měla být stále jedna a tatáž během celého procesu, aby byla správně informovaná a aby adekvátně sledovala proces. Při nominaci kontaktní osoby bychom měli brát v úvahu jeho/její osobní a profesní profil. Na individuální úrovni; on nebo ona by měl mít dobrý kontakt a vztah se všemi stranami. Na profesní úrovni se od kontaktní osoby očekávají:

- Znalosti v oblasti vzdělání, tak i profesní přípravy;
- Musí pracovat na vybudování sítě mezi zaměstnavateli, rodinami, sociálními pracovníky, atd;
- Musí hledat zaměstnání či spolupracovat s ostatními v týmu zodpovědnými za hledání zaměstnání;
- Musí motivovat mladé lidi během procesu přechodu do zaměstnání.

Role kontaktní osoby: jeho/její úkol je fungovat jako referenční osoba týmu, být ve spojení a zapojovat profesionály kdykoliv je to potřeba.



Musí fungovat jako moderátor během schůzek. Ona/on budou také v kontaktu s osobou odpovědnou za organizaci zaměstnavatele v procesu před a během umísťování mladých lidí do zaměstnání. Musí také zajišťovat jejich průběžné sledování.

Zajišťování finančních zdrojů a požadovaných dotací: je podstatné vyjasnit a dohodnout výši nákladů a odpovědnost za dotace (kolik to bude stát/ a kdo bude platit).

Jak uspořádat první schůzku

Je nutné rozlišovat mezi první a následujícími schůzkami. Všechny účastnické strany mají svůj příspěvek již na první schůzce:

- Mladý člověk popíše její/jeho požadavky, kompetence, zájmy a potřeby jako součást svého sebepojetí a sebehodnocení;
- Rodina vyjádří svá očekávání a přání o budoucnosti své dcery/syna;
- Učitel přináší portrét mladého člověka (její/jeho osobní a školní historii);
- Poradce a ostatní odborníci (v kontextu situace mladistvého) objasní kompetence požadované trhem práce ve vztahu k jeho přáním;
- Kontaktní osoba moderuje schůzku, zajišťuje, aby všichni vyslovili své myšlenky a pocity. Hledá nezbytné informace a zaznamenává dohodnuté úkoly, které se budou diskutovat a hodnotit na další schůzce.

V souvislostech požadovaných kompetencí je potřeba specifikovat tři hlavní oblasti, které jsou stejně důležité:

- Akademické dovednosti: osnovy, kterými je potřeba se řídit;
- Dovednosti odborného výcviku: získávání vědomostí a zkušeností nezbytných pro vykonávání odborných činností. Ty mohou být velice odlišné, závisejí na vybrané práci a jsou přímo vázané na pracovní zkušenosti;
- Osobní dovednosti: individuální výkony mladých lidí na osobní a sociální úrovni. Tyto způsobilosti jsou velice důležité, jelikož podporují autonomii a posilují osobnost. Zahrnují sociální a emocionální dovednosti (být samostatný, držet se pravidel, respektovat rozvrh hodin, atd.); osobní dovednosti (vědět, jak reagovat v interakci s ostatními, umět se představit, být schopen

předvídat a plánovat, atd.); fyzické schopnosti (vztahují se k motorickým s psychomotorickým dovednostem).

Uzavřením smlouvy je naplněn záměr první schůzky. Naplňuje se akční plán se seznamem úkolů, o kterých se má diskutovat a jež se mají hodnotit na schůzce druhé. V případě nesouhlasu je potřeba získat více informací, dále jednat a hledat řešení. Kontaktní osoba by měla být v roli organizátora druhé schůzky a měla by poskytovat požadované informace nebo kontakty, aby se mohl připravit odpovídající plán aktivit.

Následné schůzky

Organizace dalších schůzek musí být pečlivě připravovaná, podobně jako schůzky první. Všechny strany musí úkol jasně chápat. Měl by být odsouhlasen i časový harmonogram: nemělo by být více schůzek než je nutné a neměly by trvat déle než je potřeba.

Dohodnuté plány činností: by měly být zaznamenávané kontaktní osobou. Všechny by měly být zahrnuty v IPP a měly by být dokončeny, upraveny a neustále hodnoceny během celého procesu. Pro mladé lidi je nezbytné, aby měly jednoduchou formu, aby byli schopni s nimi pracovat a sami hodnotit svůj pokrok.

3.5 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ

Abychom zajistili účinnou implementaci tohoto vedení, adresujeme následující dvě doporučení politikům. Vychází z doporučení uvedených výše v první části tohoto dokumentu a kompletují již zmiňovaná doporučení související s klíčovým aspektem *těsného vztahu mezi školou a trhem práce*.

Politikové by to měli brát v úvahu a vytvořit právní rámec, který:

- Zajistí, že spolupráce mezi školou a zaměstnáním je organizovaná na základě dohodnutého dokumentu, to jest IPP nebo jeho ekvivalentu;
- Přispěje k zavedení jasných zodpovědností a finančních zdrojů přidělovaných podle různorodosti služeb, které jsou zakomponované do IPP.



3.6 ZÁVĚR

Je potřeba podtrhnout, že výzvy podobné těm, které jsou v analýze Agentury shrnuty, identifikovaly i země, které v projektu neměly své zastoupení. Výzvy, které všechny země zdůrazňují, jsou spojené s následujícími oblastmi:

- Nedostatek informací;
- Předsudky a neochota zaměstnavatelů;
- Protektivní přístupy odborníků a rodičů k mladým lidem;
- Limitovaný počet pracovních míst pro lidi s nízkými dovednostmi;
- Potřeba dobře fungující sítě podpůrných pracovišť a odborníků z různých sektorů;
- Nezbytné zajištění příležitostí pro vzdělávání a profesní přípravu těch mladých lidí, kteří nemají ukončené středoškolské vzdělání.

Současně je potřeba v mnoha zemích posílit rozvoj v různých oblastech, jako např. zvýšit přístupnost různých vzdělávacích cest stejně jako srovnatelné uznání kvalifikace, které poskytují instituce specializované a hlavního proudu.

Záměrem této analýzy, která vyústila v mnohá doporučení, je být jakýmsi průvodcem, který usnadní cestu k dalšímu pokroku. Můžeme konstatovat, že lidé z praxe, politici a zástupci zaměstnavatelů a odborů, kteří se účastnili projektu Agentury, došli k závěru, že uplatnění navrhovaných doporučení by nepochybně vedlo k pokroku v procesu přechodu do zaměstnání a minimalizovalo problémy, kterým mladí lidé, když opouští školu a řeší problémy hledání zaměstnání, v současné době čelí.

Stejně tak je důležité připomenout, že všechna doporučení zmíněná v této kapitole, mohou lidé v praxi využívat jako praktický návod pro jejich vlastní práci. Tato doporučení však na všechny otázky z praxe nemohou odpovídat, proto je musí odborníci užívat flexibilně a adaptovat je na jejich vlastní situaci.



Literatura

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Podrobnosti o reprezentatech Agentury a expertech, kteří přispěli k této kapitole, jsou k dispozici na Národních stránkách webové stránky Agentury: <http://www.european-agency.org> and www.european-agency.org/transit/

Národní informace zaslané kanceláři Eurydice najdete na webové stránce Agentury určené Přechodu: www.european-agency.org/transit/



ZÁVĚREČNÁ SLOVA

Dobře pracovat s různorodou skupinou žáků na vyšším stupni vzdělávání není jednoduché. Musíme při tom brát v úvahu mnoho faktorů jako je např. komplexnost vzdělávacích podmínek, která musí, mezi jiným, být při řešení problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvážena.

Pokroky ve vzdělávání, ve smyslu zvýšení jeho kvality pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou evidentní, přesto jsou zde stále i výzvy. V myslích profesionálů, rodinných příslušníků a dokonce i samotných mladých lidí přetrvávají bariéry, negativní přístupy, předsudky a stereotypy, stejně jako mnoho pochybností a otázek.

Musíme si uvědomit, že inkusivní vzdělávání je velmi citlivá oblast. Jakékoli úvahy v tomto kontextu musí plně respektovat rozdílné podmínky, finanční situaci a historický vývoj jednotlivých zemí.

Tato publikace uvádí řadu relevantních úvah v souvislostech tří základních témat, kterými se zabývá: jaké jsou možnosti zavádění a podpory inkuse na druhém stupni vzdělávání; jak mohou být zlepšeny podmínky pro přístup k vyššímu vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami; jak se dá zdokonalit přístup k zaměstnanosti mladých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Uvedená publikace nenabízí řešení této problematiky. Jejím záměrem je spíše poskytnout politikům a lidem z praxe určitou reflexi, která by jim mohla být nápomocná při řešení těchto výzev, která by jim usnadnila vytvářet co možná nejlepší podmínky ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vyšších stupních vzdělávání.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins



CS

Podmínky v sekundárním a terciárním vzdělávání nabízí soubor relevantních informací shromážděných Evropskou agenturou pro rozvoj ve speciálním vzdělávání. Prioritně se zaměřují na tři oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: Inkluzivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol; Dostupnost a prostupnost vyššího stupně vzdělávání pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami; Přechod škola - zaměstnání.

Publikace byla připravena v úzké spolupráci s národní sítí organizace Eurydice. Je souhrnným přehledem současných poznatků v těchto třech specificky zaměřených tematických oblastech, jak je prezentují různé země Evropy.

Tato publikace vychází z velkého počtu relevantních závěrů ve vztahu ke třem aspektům edukace na vyšších stupních vzdělávání; k možnostem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve prospěch zlepšení jejich přístupu ke vzdělávání; ke způsobům zlepšování dostupnosti zaměstnání pro mládež.



European Agency for Development in Special Needs Education

