

Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania

Súhrnná správa



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANIZÁCIA OPATRENÍ NA PODPORU INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Súhrnná správa

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania



Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (ďalej len „agentúra“, predtým známa ako Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami) je nezávislá organizácia so samostatným vedením, ktorá je podporovaná zo zdrojov svojich členských krajín a európskych inštitúcií (Komisie a Parlamentu).



Táto publikácia je financovaná s podporou Európskej komisie. Táto publikácia odzrkadľuje len názory jej autora a Komisia nie je zodpovedná za akékoľvek použitie informácií uvedených v tomto dokumente.

Názory vyjadrené akoukoľvek osobou v tomto dokumente nemusia nutne predstavovať oficiálne názory agentúry, jej členských krajín alebo Komisie. Komisia nenesie zodpovednosť za žiadne použitie informácií uvedených v tomto dokumente.

Redaktori: Verity Donnellyová a Mary Kyriazopoulouová, zamestnankyne agentúry

Úryvky z tohto dokumentu je dovolené použiť len s uvedením jasného odkazu na ich zdroj. Na túto správu by sa malo odkazovať takto: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, 2014. *Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania – súhrnná správa*. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania

V záujme zlepšenia prístupnosti je táto správa dostupná v 22 jazykoch a v plne upraviteľných elektronických formátoch, ktoré sú dostupné na webovej lokalite agentúry: www.european-agency.org.

ISBN: 978-87-7110-561-2 (elektronická verzia)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

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

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

www.european-agency.org



OBSAH

1. ZHRNUTIE	5
1.1. Hlavné zistenia	5
2. INKLÚZIA AKO PROBLÉM KVALITY	7
2.1. Terminológia a všeobecné chápanie inklúzie	7
2.2. Právne predpisy a politiky.....	8
2.3. Monitorovanie a hodnotenie	9
3. POSILNENIE KAPACITY KONVENČNÝCH ŠKÔL	11
3.1. Vedenie a riadenie zmien	11
3.2. Vzdelávanie učiteľov a rozvoj zamestnancov	12
3.3. Rozvoj zdrojových centier	12
4. ORGANIZÁCIA OPATRENÍ A PODPORY V KONVENČNOM PROSTREDÍ	14
4.1. Prístupy k vyučovaniu	14
4.2. Osnovy.....	14
4.3. Hodnotenie.....	15
4.4. Organizácia podpory.....	16
5. SPOLUPRÁCA A VYTVÁRANIE SIETÍ	17
5.1. Podpora na úrovni komunity.....	17
5.2. Zapojenie rodičov.....	18
6. FINANCOVANIE A ZABEZPEČOVANIE ZDROJOV	19
7. ZÁVERY A ODPORÚČANIA	21
7.1. Závery.....	21
7.2. Odporúčania	22
7.2.1. Práva a účasť dieťaťa.....	22
7.2.2. Jasná koncepcia a jednotnosť.....	23
7.2.3. Kontinuum podpory.....	23
7.3. Záverečné poznámky.....	24
8. ODKAZY	25



1. ZHRNUTIE

V projekte Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania, ktorý realizovala Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (ďalej len „agentúra“) v rokoch 2011 až 2013, sa skúmala táto kľúčová otázka: ako sú v inkluzívnych podmienkach v odvetví povinnej školskej dochádzky organizované systémy opatrení na plnenie potrieb žiakov identifikovaných ako osoby s postihnutím podľa Dohovoru Organizácie Spojených národov o právach osôb so zdravotným postihnutím (UNCRPD – Organizácia Spojených národov, 2006)?

Táto správa je zhrnutím kľúčových otázok riešených v rámci projektových činností a obsahuje sériu odporúčaní týkajúcich sa organizácie opatrení a postupov na zlepšenie podpory všetkých žiakov v konvenčných školách, a najmä žiakov s postihnutím.

Projekt sa venoval viacerým kľúčovým témam, ktoré sa v úvodných projektových činnostiach – prehľade odbornej literatúry a zbere informácií z jednotlivých krajín – identifikovali ako priority. Sú to tieto témy:

- **Inklúzia ako problém kvality.** Prítomnosť všetkých žiakov v školskej/triednej komunite a zapojenie do nej zvyšujú kvalitu vzdelávania.
- **Posilnenie kapacity konvenčných škôl z hľadiska plnenia rozmanitých potrieb.** Kľúčovým prvkom je tu rozvoj úlohy špecializovaných opatrení ako zdroja podpory odvetvia konvenčného vzdelávania.
- **Spolupráca a vytváranie sietí.** Spolupráca zvyšuje účinnosť pedagogickej podpory a podpory založenej na práci viacerých agentúr v odvetví konvenčného vzdelávania.
- **Financovanie a zabezpečovanie zdrojov.** Podpora by sa mala pružne zamerať na plnenie potrieb všetkých žiakov vrátane žiakov s postihnutím.

Na vykonanie následných návštev bolo vybraných päť pracovísk: Essunga (Švédsko), Viedeň (Rakúsko), Flensburg (Nemecko), Ľubľana (Slovinsko) a Valletta (Malta). Na jeseň roku 2013 sa na týchto pracoviskách uskutočnila aj séria tematických seminárov zameraných na podrobnejšie preskúmanie faktorov zistených počas návštev, ktoré majú vplyv na organizáciu opatrení v inkluzívnom vzdelávaní s ohľadom na odlišnú situáciu v jednotlivých krajinách.

1.1. Hlavné zistenia

Na základe návštev a seminárov v rámci projektu sa určili nasledujúce body nevyhnutné na rozvoj inkluzívnych postupov a organizáciu účinnej podpory žiakov v konvenčnom prostredí:



- jednoznačná koncepcia inkluzívneho vzdelávania,
- právne predpisy a politiky, ktoré uznávajú synergiu medzi dohovorom UNCRPD a Dohovorom Organizácie Spojených národov o právach dieťaťa (UNCRC – Organizácia Spojených národov, 1989), pokiaľ ide o stanovenie práv detí s postihnutím ako priority a zaistenie jednotnej politiky a postupov na všetkých úrovniach systému,
- systémový pohľad, ktorý sa zameriava na rozvoj „inkluzívnej schopnosti“ vzdelávacieho systému ako celku a podporuje silné prepojenia, spoluprácu a podporu medzi všetkými úrovňami i v rámci nich (t. j. medzi celoštátnymi a miestnymi tvorcami politik, vedúcimi pracovníkmi v oblasti vzdelávania, riaditeľmi škôl, učiteľmi, inými odborníkmi, žiakmi a rodinami),
- inkluzívna zodpovednosť, ktorá zahŕňa všetkých účastníkov vrátane žiakov a je zdrojom informácií pre politické rozhodnutia s cieľom zaistiť plnú účasť a dobré výsledky všetkých žiakov, najmä však tých, ktorým hrozí neúspech,
- silné spoločné vedenie umožňujúce účinné riadenie zmien,
- vzdelávanie a ďalší odborný rozvoj učiteľov v oblasti inklúzie, aby si učitelia vytvorili pozitívne postoje a prevzali zodpovednosť za všetkých žiakov,
- jasná úloha pre špeciálne školy, aby sa stali zdrojovými centrami, a zvýšili tak schopnosti konvenčných škôl a zaistili kvalitné opatrenia a dostatočne kvalifikovanú odbornú podporu pre žiakov s postihnutím,
- organizácia škôl, prístupy k vyučovaniu, osnovy a hodnotenie, ktoré podporujú rovnocenné vzdelávacie príležitosti pre všetkých,
- účinné využívanie zdrojov prostredníctvom koležiality, spolupráce a rozvoja nepretržitej pružnej podpory namiesto vyčleňovania finančných prostriedkov pre konkrétne skupiny.

Na týchto oblastiach panuje všeobecná zhoda v odbornej literatúre i novších publikáciách agentúry, napríklad v správe *Kľúčové zásady podpory kvality v inkluzívnom vzdelávaní* (Európska agentúra, 2011), ako aj v rámci činností projektu Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania.

Podrobnejšie informácie sú dostupné vo výstupoch projektu (prehľad literatúry, správy o návštevách v rámci projektu, materiály z tematických seminárov), ktoré sa nachádzajú na [webovej stránke projektu](#).



2. INKLÚZIA AKO PROBLÉM KVALITY

Koncepčný rámec projektu Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania podporuje nutnosť zmeny systému z modelu postihnutia založeného na nedostatku (potrebách), ktorý hľadá problém u žiaka, na model, ktorý zohľadňuje práva žiakov v rámci vzdelávania a zabezpečí, aby sa všetci žiaci aktívne zúčastňovali na procese vzdelávania. Pozornosť sa tak upriamuje na nutnosť prechodu od kompenzačných prístupov a organizácie opatrení s ohľadom na individuálnu podporu k tomu, ako možno organizovať systémy podpory tak, aby zvyšovali schopnosť konvenčných škôl plniť požiadavky všetkých žiakov na kvalitu vzdelania, teda predchádzať zlyhávaniu namiesto prijímania „nápravných“ opatrení.

Táto časť sa bude týkať inklúzie z hľadiska kvality, ktorá reaguje na rozmanité potreby všetkých žiakov.

2.1. Terminológia a všeobecné chápanie inklúzie

Používanie pojmov „inklúzia“ a „inkluzívne vzdelávanie“ a príbuzných pojmov sa výrazne líši medzi jednotlivými krajinami i medzi jednotlivými regiónmi v rámci jednej krajiny.

Odborníci na tematických seminároch poukázali na potrebu spoločnej definície inklúzie s dôrazom na ľudskú stránku namiesto technickej a na myšlienku, že inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým žiakom, pokiaľ ide o ich prípravu na život. Dlhodobé tradície sa musia prekonať prechodom od lekárskeho prístupu k školám, do ktorých patria všetci. Inklúzia sa týka VŠETKÝCH žiakov.

V navštívených inkluzívnych školách boli žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a/alebo postihnutím nielen fyzicky prítomní v triedach, ale zúčastňovali sa aj na vyučovaní a spolupracovali so spolužiakmi podľa svojich schopností. Ako upozornili Crawford a Porter, inkluzívne vzdelávanie možno definovať ako vzdelávacie prostredie, v ktorom učitelia (školy) dostávajú inštruktážnu a inú podporu na:

- *prijímanie a zaradenie všetkých žiakov s celou ich rozmanitosťou a výnimočnosťou do bežnej triedy v škole v ich štvrti spolu s rovesníkmi,*
- *posilnenie účasti a maximálneho možného rozvoja ľudského potenciálu všetkých žiakov a*
- *posilnenie zapojenia všetkých žiakov do sociálne hodnotných vzťahov s rôznymi spolužiakmi a dospelými (2004, s. 8).*

Táto definícia si vyžaduje nové zmýšľanie a pochopenie, že rozmanitosť a najmä postihnutie nie sú problémom či „rušivým“ faktorom.

S inklúziou sa musí začať už v prvých rokoch – keď deti vyrastajú spolu, naučia sa prijímať rozdiely. Ak sa deti v snahe zachovať rovnorodosť konvenčných skupín



posielajú do oddelených „osobitných“ tried, môže byť zložitejšie tieto opatrenia realizovať, čo bude mať vplyv na kvalitu podpory poskytovanej žiakom.

A napokon, v čase hospodárskej recesie získava mimoriadny význam také rozdelenie zdrojov, ktoré zaručí rovnaký nárok všetkých žiakov na kvalitné vzdelávanie v konvenčnom prostredí. **Inklúzia nie je prostriedok na zníženie financovania, ale spôsob, ako zabezpečiť vyššiu kvalitu a spravodlivosť pre všetkých žiakov.**

2.2. Právne predpisy a politiky

Na úrovni Európskej únie (EÚ) obsahuje článok 26 Charty základných práv Európskej únie (Európske spoločenstvá, 2000) hlavnú zásadu legislatívnych a politických opatrení EÚ zameraných na podporu plnohodnotnej inklúzie detí s postihnutím. To sa premieta aj do európskej stratégie pre oblasť zdravotného postihnutia na roky 2010–2020 (Európska komisia, 2010), ktorá jasne podporuje inklúziu detí s postihnutím do konvenčného vzdelávania. EÚ sa tým zároveň zaväzuje podporovať prostredníctvom programu Vzdelávanie a odborná príprava 2020 (Rada Európskej únie, 2009) úsilie členských štátov odstrániť právne a organizačné prekážky ľudí s postihnutím vstupujúcich do systémov všeobecného a celoživotného vzdelávania a zaručiť im inkluzívne vzdelávanie a prispôsobenú odbornú prípravu na všetkých úrovniach vzdelávania.

Vo viac než polovici členských krajín agentúry zapojených do projektu Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania došlo v posledných rokoch k výrazným zmenám. Väčšina krajín kladie čoraz väčší dôraz na zákonný nárok všetkých žiakov na navštevovanie konvenčnej školy. Menší počet krajín dáva rodičom právo vybrať školu pre ich deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami/postihnutím. Ďalšia malá skupina krajín uvádza, že vzdelávanie sa poskytuje „v najvhodnejšom prostredí“ alebo že žiaci dostávajú vzdelanie „primerané ich potrebám a schopnostiam“. Vo všeobecnosti sa však uznáva, že problémom zostáva zakotviť právo na podporné služby do akéhokoľvek právneho rámca.

Počas návštev a tematických seminárov uskutočnených v rámci štúdie odborníci poukázali na potrebu zamerať sa na kvalitu podpory namiesto kvantity. Medzi pozitívne kroky, ktoré krajiny prijímajú s cieľom umožniť tento prístup, patria:

- zachovanie špecializovaných zručností a poznatkov a poskytovanie podpory konvenčným školám prostredníctvom zdrojových centier (často bývalých špeciálnych škôl) a centier poznatkov,
- uvedomenie si, že mnohí žiaci v prostredí konvenčného vzdelávania (bez dôrazu na postihnutie/špeciálne vzdelávacie potreby) potrebujú podporu vo forme včasných zásahov zameranú na prekonanie dočasných prekážok vo



vzdelávaní – to umožňuje účinnejšie využitie zdrojov na poskytovanie nepretržitej podpory žiakom s komplexnejšími potrebami podpory,

- vzdelávanie všetkých žiakov na jednom mieste s cieľom vytvoriť pružné vzdelávacie komunity, ktoré dokážu plniť rôzne potreby podpory (a ich prepojenie s rôznymi miestnymi službami),
- vzdelávanie učiteľov a riaditeľov škôl s cieľom vytvoriť kompetencie v oblasti práce v inkluzívnych podmienkach,
- práca s rodičmi, aby si mohli byť istí kvalitou podpory v konvenčnom (v protiklade so špeciálnym) prostredí a prínosmi konvenčného vzdelávania,
- zabezpečenie, aby podpora pokračovala aj počas prechodu zo školy do prostredia ďalšieho/vysokoškolského vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania.

A napokon, keď krajiny presunú svoju pozornosť z diskusie o zmysle inklúzie k **vytváraniu celkového systému vzdelávania, ktorý vedie k spravodlivejšej a rovnejšej spoločnosti**, pri zapracúvaní aspektov veku a postihnutia do právnych predpisov a politik budú musieť vziať do úvahy dohovor UNCRC (článok 23 ods. 3, článok 28 a článok 29 ods. (1 písm. a)) i dohovor UNCRC (článok 24).

2.3. Monitorovanie a hodnotenie

Celoštátna politika v oblasti vzdelávania vo všeobecnosti obsahuje ciele vzdelávacieho systému danej krajiny vrátane opatrení pre žiakov s postihnutím. Regióny, obce a školy sú zodpovedné za konkretizovanie týchto cieľov a vypracovanie vlastných plánov činností zameraných na dosiahnutie celoštátnych cieľov. Ukazovatele kvality používané na účely monitorovania môžu vychádzať zo vzdelávacích plánov a/alebo dôkazov z výskumu na rôznych úrovniach vzdelávacieho systému. V niektorých krajinách existuje systém monitorovania (inšpekcií) na vyhodnocovanie úsilia vzdelávacích inštitúcií pri plnení cieľov vzdelávania a rozvoja svojich žiakov, ako aj všeobecnejších výsledkov vrátane miery, do akej sú tieto opatrenia „inkluzívne“.

Na tematických seminároch v rámci projektu odborníci poukázali na to, že niektoré systémy na zabezpečenie zodpovednosti oceňujú odlišné aspekty opatrení v oblasti vzdelávania, ktoré nemusia byť nevyhnutne v súlade so zásadou inklúzie. Napríklad dôraz na testovanie alebo prístupy orientované na výsledky nemusia podporovať inkluzívne postupy. Je preto potrebné vytvoriť účinné a inkluzívne spôsoby monitorovania a hodnotenia opatrení a dosiahnuť zhodu medzi tvorcami politik, inšpektormi, riaditeľmi škôl atď. na definícii úspechu a kvality (s ohľadom na ambície žiakov). Všetky skupiny účastníkov by mali venovať pozornosť otázkam, ktoré sa



kladú v rámci monitorovania a hodnotenia kvality opatrení, aby sa zaistilo, že systémy odmeňujú včasnú podporu a prevenciu.

Krajiny zhromažďujú čoraz väčšie množstvo údajov, ktoré síce môžu byť zdrojom informácií pre plánovanie a rozvoj (najmä z hľadiska zaistenia spravodlivosti a odstránenia rozdielov pri dosahovaní výsledkov), ale nemali by byť hlavnou motiváciou.

A napokon, inšpekcie a preskúmania by sa mali zamerať na včasné zásahy – nie na neúspechy a chyby – a podporovať školy pri zvyšovaní kapacít na plnenie potrieb všetkých žiakov.



3. POSILNENIE KAPACITY KONVENČNÝCH ŠKÔL

Táto časť sa bude týkať účinných spôsobov posilnenia kapacity odvetvia konvenčného vzdelávania, pokiaľ ide o inkluzívnosť a schopnosť využiť potenciál odvetvia špeciálneho vzdelávania ako zdroja.

3.1. Vedenie a riadenie zmien

Zmena sa musí začať u nás, v našich inštitúciách. Ako uviedli zamestnanci v škole v Essunge, „jediná vec, ktorú môžeme zmeniť, je spôsob, akým pracujeme“.

Vzdelanie je jedným z kľúčových faktorov úspechu národného hospodárstva a kvalita vedenia je jedným z jeho základov. Taipale uvádza, že „... práca riaditeľov bude čoraz náročnejšia, čo bude vytvárať tlak na rozvoj systému vedenia a odbornej prípravy v oblasti vedenia ako celku“ (2012, s. 42). Návštevy a semináre na pracoviskách poukázali najmä na potrebu podpory „osamotených riaditeľov“.

Vedenie je rozhodujúci faktor poskytovania kvalitnej podpory žiakom. Všetky návštevy v rámci projektu potvrdili význam vedenia pri rozvoji pozitívnej školskej kultúry, rešpektu k žiakom a pružných reakcií na rozmanitosť. Počas všetkých návštev sa ukázalo, že ďalšími faktormi úspechu boli tímová práca, rozdelené alebo „spoločné“ vedenie a pevné vzťahy, ako aj úzka spolupráca s rodičmi.

Úspešné školy majú riaditeľov, ktorí podporujú odborný rozvoj, napríklad prostredníctvom využívania súhrnov výskumu na rozvoj myslenia a postupov. Dôležité je, aby učitelia cítili podporu. Ako poznamenal jeden rakúsky učiteľ: „Je veľmi dôležité vedieť, že vždy je tu niekto, koho sa môžem opýtať. Cítim sa bezpečne.“ Podporu zamestnancom by mal poskytovať „tím okolo učiteľa“, v ktorom je možné vymieňať si poznatky a rozvíjať kompetencie a ktorý poskytuje nástroje na riešenie rôznych potrieb a situácií.

Účinné opatrenia pre všetkých žiakov vyžadujú jasné zameranie na učenie sa, ocenenie všetkých úspechov (nielen akademických) a najmä systémy umožňujúce žiakom vyjadriť názory a ovplyvňovať rozhodnutia v škole i pri samostatnom učení sa. Ďalšou vlastnosťou inkluzívneho vedenia identifikovanou počas návštev v rámci projektu je tvorivé využívanie zdrojov, napríklad prostredníctvom rozvoja sietí.

Medzi ďalšie prístupy k organizovaniu/riadeniu opatrení patria: využívanie pružných a rozmanitých zoskupení žiakov, rozšírenie školského dňa alebo školského roka, umožnenie pružnosti, pokiaľ ide o množstvo času stráveného v bežnej triede, a prispôbenie prostredia v triede.

A napokon, je nutné, aby sa riaditelia sami hodnotili a prejavili tak zodpovednosť voči rodičom, žiakom a miestnej komunite.



3.2. Vzdelávanie učiteľov a rozvoj zamestnancov

Vzdelávanie učiteľov zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji postojov, poznatkov a zručností. **Učitelia musia byť schopní prijať zodpovednosť za všetkých žiakov – nie ju presúvať na asistentov alebo iných zamestnancov.** Mali by sa zameriavať na deti, počínajúc ich základnými potrebami, ktoré majú všetky spoločné, a nerozmýšľať len z hľadiska ďalších zdrojov. Učitelia by pri prijímaní do zamestnania mali pochopiť, že práca zahŕňa všetkých žiakov.

Pregraduálne vzdelávanie učiteľov a ďalší osobný rozvoj by mali prebiehať v spolupráci medzi školami a externými inštitúciami, ktorá by zaistila rozvoj školy i jednotlivých učiteľov. Odbornú prípravu a nepretržitú podporu potrebujú aj učitelia vzdelávajúci učiteľov a širšia pracovná sila.

Je potrebný ďalší výskum na preskúmanie mechanizmov, ktorými vzdelávanie a odborná príprava môžu rozvíjať sebavedomie, zvyšovať kapacitu na plnenie rozmanitých potrieb a rozvíjať vlastnosti, ako sú odhodlanie, dôvera, prijímanie a rešpekt. Na seminároch v rámci projektu sa delegáti pýtali, ako majú motivovať ľudí, ktorí už majú vysokú kvalifikáciu, aby sa „učili“, aby sa zamysleli a prijali neistotu. Dospelo sa k záveru, že je potrebná podpora zdola nahor i zhora nadol, ako aj pomoc od „objektívnych externistov“ (napríklad spoločenstiev, ktoré majú praktické skúsenosti).

Učitelia potrebujú zručnosti v oblasti hodnotenia a využívania nástrojov, napr. na formatívne hodnotenie a sebahodnotenie vzdelávania. Musia vedieť, čo hodnotia a prečo, a mali by si viac uvedomovať rôzne potreby a individualizáciu vzdelávania – „vyučovanie niekde uprostred“ nie je vhodné. Učitelia potrebujú zručnosti aj pri využívaní nových technológií na podporu inklúzie a dosahovania celkovo lepších výsledkov.

Spolupráca, odborné siete a dialóg medzi pracovnými tímami sú rozhodujúce pre rozvoj individuálnych a kolektívnych schopností.

A napokon, noví učitelia potrebujú vzory/mentorov, pričom by malo existovať kontinuum podpory a ďalšieho odborného rozvoja, aby sa všetci zamestnanci školy mohli zlepšovať a reflektovať svoj prístup.

3.3. Rozvoj zdrojových centier

V mnohých zúčastnených krajinách došlo k vývoju smerom k vytvoreniu užších prepojení medzi konvenčnými a špeciálnymi školami alebo k premene špeciálnych škôl na zdrojové centrá.

Na tematických seminároch sa odborníci pýtali, čo budú zdrojové centrá robiť inak. Ak majú tieto centrá poskytovať inštitucionálnu a individuálnu podporu, musia si zachovať špecializované zručnosti a poznatky. Zamestnanci zdrojových centier budú



potrebovať silné nepretržité vedenie a podporu, aby mohli vykonávať svoje nové úlohy a povinnosti. Pracovníci zdrojových centier a podporných služieb by mali mať k dispozícii ďalšiu odbornú prípravu, aby boli pripravení na prácu s kolegami z konvenčných škôl a so žiakmi. Hoci kľúčovou súčasťou ich novej úlohy by malo byť zvyšovanie kapacity konvenčných škôl, treba jasne povedať, že niektorí žiaci budú vždy vyžadovať poznatky a zásahy špecializovaných pracovníkov (najmä žiaci napríklad so zmyslovým postihnutím a komplexnými potrebami).

Celkovo sa zdá, že počet špeciálnych škôl vo väčšine krajín klesá, hoci v niekoľkých sa zvyšuje počet žiakov navštevujúcich špeciálne školy (často ide o osobitné skupiny žiakov, napríklad so sociálnymi alebo emočnými potrebami či potrebami z hľadiska správania a s veľmi zložitým postihnutím). Existuje však veľa príkladov špeciálnych škôl, ktoré sa stali súčasťou miestneho „procesu“ inklúzie, so špecializovanými pracovníkmi, ktorí pružne pomáhajú vytvárať lepšie príležitosti v odvetví konvenčného vzdelávania.

Je však nutné zdôrazniť, že rozvoj kvalitných zdrojových centier a podporných služieb závisí od udržateľného prísunu vhodne vyškolených pracovníkov. Hoci intenzívnejšia spolupráca s dobrovoľníckymi organizáciami a účastníkmi z miestnej komunity zohráva dôležitú úlohu pri poskytovaní jednotných služieb žiakom a ich rodinám, nemôže byť náhradou za skúsenosti a poznatky.



4. ORGANIZÁCIA OPATRENÍ A PODPORY V KONVENČNOM PROSTREDÍ

Táto časť sa bude týkať „opatrení“ v zmysle prístupov k vyučovaniu, osnov a hodnotenia a poskytovania podpory v konvenčnom prostredí.

4.1. Prístupy k vyučovaniu

Prístupy k vyučovaniu používané v prípade žiakov s postihnutím v konvenčnom prostredí sú vo väčšine členských krajín podobné. Patria medzi ne rozšírený čas vyučovania, malé skupiny/individuálne koučovanie a tímové vyučovanie alebo spoločné vyučovanie (spáročovanie konvenčného učiteľa určitého predmetu s učiteľom špecializovaným na osobitné vzdelávacie potreby). Učitelia v Essunge, s ktorými sa robili rozhovory počas návštevy v rámci projektu, považovali tento prístup za neoceniteľnú formu odborného rozvoja, pričom uviedli, že „keď sú v triede dvaja učitelia, človeka to núti zlepšovať sa a uvažovať o tom, čo robí“. Dôležitou súčasťou tohto systému je to, že všetci žiaci majú prístup k učiteľom špecializovaným na určitý predmet a že títo učitelia majú podporu pri rozširovaní svojho repertoáru prístupov k plneniu čoraz rozmanitejších potrieb v triede.

Podobne aj vo Flensburgu sa úspešne využíva tímové vyučovanie a partnerské triedy s dôrazom na reflexiu, tímovú prácu a komunikáciu. Pracovné tímy prijali skutočnosť, že sú zodpovedné za všetkých žiakov v triede.

V niektorých školách navštívených počas projektu sa využíva štruktúra na zefektívnenie využívania času a zaistenie, aby všetci žiaci pochopili, čo sa od nich očakáva. V rámci študijných metód sa poskytuje koučovanie a podporuje sa aktívnejšie učenie sa žiakov. Zistilo sa, že tieto prístupy sú spolu s podporou spolužiakov prínosom pre všetkých žiakov.

V prípade žiakov, ktorí vyžadujú väčšiu podporu a diferencované zdroje a úlohy, treba pamätať na to, že táto diferenciácia často môže byť definovaná učiteľom a nie prispôbená jednotlivým žiakom, so snahou napasovať žiakov do existujúceho systému namiesto toho, aby zmenilo prostredie a postupy.

4.2. Osnovy

Jednou z úprav, ktoré sa uskutočnili vo viacerých krajinách, je určitá **pružnosť, pokiaľ ide o prispôbenie osnov alebo zníženie požiadaviek**. Z informácií z jednotlivých krajín, ako aj z návštev a seminárov vyplýva, že dôraz primárne na akademické úspechy/celoštátne normy môže byť prekážkou inklúzie. V krajinách, kde prebieha reforma osnov, sa kladie dôraz na prístup k rámcu osnov – zároveň sa však uznáva, že v prípade niektorých žiakov, najmä žiakov s duševným postihnutím, bude potrebné prispôbiť obsah či dokonca použiť oblasti osnov len ako kontexty vzdelávania tam, kde sa poznatky nepovažujú za relevantné/vhodné.



V niektorých prípadoch môže časový tlak vytváraný prísne predpísanými osnovami spôsobovať školám ďalšie ťažkosti, pretože učitelia môžu cítiť potrebu dodržiavať „tradičné“ metódy vyučovania a hodnotenia, ktoré nemusia byť prispôbené jednotlivým žiakom.

4.3. Hodnotenie

Hoci niekoľko krajín už začína opúšťať kategórie potrieb definované podľa rôznych postihnutí, tento postup stále prevláda. Florian a kolegovia (2006) poukázali na to, že hoci systémy klasifikácie sa môžu medzi rôznymi krajinami výrazne líšiť, ich základom je zvyčajne lekársky model postihnutia. V nedávnej správe Siete odborníkov v oblasti sociálnych vied so zameraním na vzdelávanie a odbornú prípravu (NESSE) sa uvádza, že systémy klasifikácie v jednotlivých krajinách vychádzajú z rôznych koncepcií rozdielov a normality. Na jednej strane proces nálepkovania odôvodňuje vyčlenenie väčšieho množstva zdrojov a zabezpečuje rozumné úpravy, na druhej strane môže nálepkovanie viesť k „sociálnej segregácii a vzniku narušenej identity“ (NESSE, 2012, s. 20).

S vedomím tejto dilemy vznikajú rôzne politiky. Niektoré krajiny využívajú nadnárodné kategórie OECD – A: Postihnutia, B: Problémy a C: Znevýhodnenia (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj, 2005) – kým iné používajú Medzinárodnú klasifikáciu funkčnosti, zdravotného postihnutia a zdravia.

Ďalšie krajiny sa zameriavajú na individuálne potreby v rámci kontinua podpory. V záujme zníženia byrokracie pri zdĺhavom hodnotení so zapojením viacerých agentúr niektoré krajiny zavádzajú proces integrovaného hodnotenia a plánovania, v ktorom sa všetky agentúry zapájajú do tvorby koordinovaného plánu podpory určeného najmä pre žiakov s komplexnejšími potrebami.

Hodnotenie zvyčajne vykonáva multidisciplinárny tím/špecializované centrum, ktoré na procese hodnotenia často spolupracujú so školou (a rodičmi). Tieto centrá/tímy (ktoré často pracujú na regionálnej úrovni) poskytujú podporu vo forme pedagogického poradenstva a zdrojov a v niektorých krajinách prijímajú aj rozhodnutia o umiestňovaní žiakov.

Hodnotenie si často môžu vyžiadať aj školy alebo rodičia, ktorí sa čoraz častejšie zapájajú do rozhodovania.

Na úrovni škôl je na podporu inkluzívnych postupov vhodnejší taký rámec hodnotenia, ktorý formuje vyučovanie a učenie sa a ktorého súčasťou sú aj samotní žiaci – ako sa odporúča v dokumente agentúry o inkluzívnom hodnotení (Európska agentúra, 2009). V správe o návšteve školy vo Viedni sa uvádza, že dôraz sa kladie na to, čo žiaci dokážu, zohľadňuje sa ich spätná väzba a ich práca/výkon sa namiesto známok hodnotia slovne. **Namiesto podrobného alebo povinného rámca, ktorý**



predpokladá, že jedno riešenie je vhodné pre všetkých, je potrebné poskytnúť žiakom prístup k pružnému rámcu hodnotenia so spoločnou štruktúrou a zásadami.

4.4. Organizácia podpory

Vo väčšina krajín je zavedená určitá forma individuálneho plánu vzdelávania/podpory/učenia sa a hoci názvy týchto plánov sa líšia, ich funkcia je vo všeobecnosti rovnaká. Krajiny napríklad hovoria o pedagogickej podpore, personalizácii a dôraze na vzdelávacie prostredie a koordinácii všetkých služieb, ktoré žiak využíva. Tieto plány sa považujú za mimoriadne významné v období prechodu medzi rôznymi fázami vzdelávania.

Keďže školy sa snažia zlepšovať základné vzdelávanie, ktoré ponúkajú, určitá úroveň podpory sa považuje za normu pre všetkých žiakov v rôznych obdobiach ich vzdelávania, pričom čoraz častejšie sa hovorí o „kontinuu podpory“ ako prostriedku zavádzania väčšej pružnosti pri plnení potrieb žiakov.

V navštívených školách sa ako účinné ukázali prístupy založené na spolupráci učiteľov a odborníkov z rôznych odborov. Učitelia z odvetvia špeciálneho vzdelávania, poradcovia, koučovia, zdravotnícki pracovníci a sociálni pracovníci môžu napríklad vytvoriť „sieť“ pre všetkých žiakov, ktorí potrebujú podporu. **Účinná tímová práca zvyšuje pravdepodobnosť čo najčastejšieho identifikovania – a uspokojenia – potreby podpory.**

Medzi ďalšie formy podpory žiakov patrí podpora komunikácie (napríklad znaková reč, Braillovo písmo), ktorá sa často poskytuje spolu so špecializovanými pomôckami/vybavením a pomocou špecializovaných/mobilných učiteľov. V mnohých krajinách sa využívajú aj asistenti učiteľa. Pri návšteve Malty sa ukázalo, že využitie asistentov vyžaduje starostlivé riadenie, aby sa žiaci nestali od nich závislými. Asistenti učiteľa čoraz viac vidia svoju úlohu ako súčasť tímu, pričom podporujú všetkých žiakov v triede, nie výlučne žiakov s postihnutím.

Najmä v prípade žiakov s komplexnejšími potrebami je potrebné udržiavať v pracovných tímoch určitú úroveň poznatkov, aby žiaci mali prístup k primeraným zdrojom a špecializovanému vybaveniu, ako aj vysokú kvalitu vyučovania, ktoré čerpá z poznatkov a skúseností s konkrétnymi potrebami podpory.



5. SPOLUPRÁCA A VYTVÁRANIE SIETÍ

Táto časť sa bude týkať systémov spolupráce a vytvárania sietí, ktoré prostredníctvom práce viacerých agentúr poskytujú podporu žiakom ako neoddeliteľnú súčasť ich vzdelávania.

5.1. Podpora na úrovni komunity

Návštevy v rámci projektu Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania ukázali význam podpory škôl miestnymi politikmi a orgánmi zodpovednými za vzdelávanie. Pri všetkých návštevách v rámci projektu kľúčoví zamestnanci z miestnej komunity preukázali skutočný záujem o blaho žiakov. Medzi úlohy týchto ľudí patrí spochybňovanie niektorých spôsobov práce v minulosti a dôvera v rozhodnutia riaditeľov škôl, a to aj v prípade istého rizika. Pevné vzťahy medzi rôznymi účastníkmi z komunity viedli k vytvoreniu silných sietí podpory škôl, ktoré sú rozhodujúce pri dosahovaní zmien.

Služby založené na práci viacerých agentúr musia v rámci komunity úzko spolupracovať so školami – i s rodičmi –, aby bola podpora v rôznych prostrediach vzdelávania jednotná. Pracovníci, ktorí poznajú dieťa a rodinu, sú schopní poskytovať podporu počas vzdelávania i v prostredí komunity. V záujme podpory opustenia „lekárskeho“ modelu sa môžu služby, ktoré sa tradične poskytujú v rámci zdravotníctva, presunúť do škôl alebo miestnych komunitných centier, aby sa uľahčil prístup k nim a zlepšila komunikácia medzi odborníkmi z rôznych odvetví. V každom modeli musí byť dieťa „stredobodom“ koordinovaných služieb, ktoré by mali zohrávať úlohu pri podpore škôl i rodín. To odzrkadľuje aj vyhlásenie obecného inšpektora počas návštevy vo Flensburgu:

... dieťa s postihnutím sa stáva stredobodom organizácie podpory a služby sú satelity, ktoré obiehajú okolo žiaka. Všetci aktéri v komunite spolupracujú na kontinuu a pravidelne sa stretávajú s cieľom poskytovať deťom s postihnutím tú najlepšiu podporu.

Účastníci seminárov poukázali na to, že koordinácia medzi agentúrami a ďalšími subjektami – napríklad dobrovoľníckymi skupinami – je kľúčovým faktorom a môže byť zdrojom pomoci školám/učiteľom pri podpore holistického rozvoja detí. Služby by mali podporovať zmenu prostredia, nielen jednotlivca.

A napokon, pri spájaní agentúr je potrebné obdobie konsolidácie na vytvorenie spoločných rámcov (napr. spoločného hodnotenia, spoločných priorít financovania, spoločného odborného rozvoja), ako aj spoločného vyhodnocovania. **Agentúry musia mať spoločnú kultúru, odborné koncepcie a očakávania, pričom pedagogické prístupy a prístupy založené na práci rôznych agentúr sa musia kombinovať tak, aby čo najlepšie využívali zdroje.**



5.2. Zapojenie rodičov

Zapojenie rodičov do vzdelávania detí je kľúčovým faktorom rozvoja vzťahov medzi školami a rodinami založených na dôvere. Počas návštev v rámci projektu sa jasne ukázalo, že spolupráca s rodičmi je kľúčovým aspektom podpory žiakov, pretože rodičia sú najdôležitejšími podporovateľmi svojich detí.

V rozhovoroch počas návštev rodičia zdôraznili, že by sa chceli zapájať do rozvoja školy, byť informovaní o pokroku svojho dieťaťa a zúčastňovať sa na vzdelávacom procese. Oceňujú, keď sa učiteľ zameriava na to, čo žiaci dokážu, a nie na problémy.

Účastníci seminárov zdôraznili, že rodičia majú svoje práva, ale potrebujú úprimné usmernenie – nie protirečivé odborné rady –, aby dokázali urobiť informovanú voľbu. Rodiny by sa mali zapájať do všetkých hodnotení a mali by mať možnosť sledovať pokrok svojich detí. Rodičia sú najlepšie zástancovia svojich detí, ale môžu ovplyvňovať aj politiku, ako aj umiestnenie svojho dieťaťa.

A napokon, hoci v školách v celej Európe sa zvyšuje tlak na výsledky, dôkazy svedčia o tom, že inklúzia nevedie k horším výsledkom a že je potrebné zdôrazňovať jej prínosy.



6. FINANCOVANIE A ZABEZPEČOVANIE ZDROJOV

Táto časť sa bude týkať účinného a efektívneho využívania zdrojov na účely identifikovania potrieb a zacielenia podpory.

Podľa Bootha a Ainscowa by sa zdroje mali vnímať širšie ako len peniaze, zariadenia či pracovníci. Prijatím tohto širšieho chápania by sa školské komunity mali naučiť identifikovať zdroje, ktoré sú dostupné na každej škole, ale zatiaľ sa nevyužívajú. Booth a Ainscow tvrdia, že tieto zdroje možno nájsť „v každom aspekte školy: v študentoch, rodičoch/opatrovateľoch, komunitách a učiteľoch, v zmenách kultúry, politik a postupov“ (2002, s. 5). Ako uvádzajú Kesälahti a Väyrynen:

V inkluzívnych školách by sme sa mali snažiť identifikovať zdroje v žiakoch, a to tak, že budeme dôverovať ich schopnosti riadiť vlastné vzdelávanie a navzájom sa podporovať. To isté platí aj pre zamestnancov školy. Môžu mať nápady, zručnosti, iniciatívy alebo poznatky o tom, ako vznikajú prekážky vzdelávaniu a účasti (2013, s. 81).

Vo väčšine krajín poskytuje finančné prostriedky na vzdelávanie žiakov s postihnutím ústredná štátna správa. V niektorých krajinách sa financovanie prenáša na miestne samosprávy alebo obce. V iných sa uplatňuje kombinácia centrálného a miestneho financovania. Pokiaľ ide o špeciálne vzdelávanie, vo väčšine krajín sa centrálna financujú doplnkoví zamestnanci, špeciálne vybavenie a doprava.

V prípade žiakov s postihnutím je financovanie zvyčajne spojené s hodnotením žiakov. Vo väčšine krajín príslušné vyhlásenie alebo oficiálne rozhodnutie o poskytnutí ďalších finančných prostriedkov vydáva špecializovaný tím/tím zložený z viacerých agentúr alebo osobitné centrum.

Vo väčšine krajín sa na základe hodnotenia vyčlení určitý počet „hodín na špeciálne vzdelávacie potreby“ alebo čas pre asistenta učiteľa.

V niektorých krajinách je už určitý počet hodín doplnkovej podpory súčasťou bežných opatrení. Pedagogické hodnotenie a podpora sa vyčleňujú v rámci bežného systému. V mnohých krajinách môže obec poskytnúť doplnkové finančné prostriedky na pomôcky, vybavenie alebo doplnkových pracovníkov (asistentov učiteľa). V malom počte krajín sa znižuje počet žiakov v triedach, ktoré navštevujú aj žiaci s postihnutím, čím sa podporuje inklúzia.

V niektorých krajinách sa využíva systém priamej podpory žiakov prostredníctvom obcí. V takom prípade sa financovanie zameriava na konkrétnych žiakov. Tento typ systému zameraného na žiaka však poskytuje doplnkové zdroje len žiakom s identifikovanými ťažkosťami, ktorí spĺňajú kritériá špeciálnych vzdelávacích potrieb, kým iní žiaci, ktorí môžu potrebovať podporu, k nej nemajú prístup.



V nedávnej štúdii uskutočnenej v Rakúsku sa ukázalo, že podpora orientovaná na vstupy – paušálna podpora škôl založená na počte žiakov s identifikovanými špeciálnymi vzdelávacími potrebami – nie je dostatočne pružná, pretože potreby sa líšia medzi žiakmi i v čase. Model založený na výstupoch sa takisto považuje za problematický, pretože v prípade úspechu programu sa prísun zdrojov zastaví. **Je nutné prejsť od systému, ktorý takto odmeňuje neúspechy, k modelu včasnej podpory a prevencie.**

Ďalším aspektom je to, že **podpora poskytnutá jednotlivým žiakom nevyhnutne nezvyšuje kapacitu školského systému.** Ak sa škola namiesto kvality zdrojov zameriava na množstvo, pravdepodobne nedôjde k nevyhnutným zmenám spôsobu, akým konvenčné systémy a zamestnanci škôl reagujú na potreby žiakov (Frattura a Capper, 2007).

Školy by namiesto zápasenia s obmedzenými „dodatočnými“ zdrojmi, ktoré majú k dispozícii, mohli rozvíjať úsporné siete podpory a odborného rozvoja zahŕňajúce spoluprácu medzi miestnymi účastníkmi a miestnymi školami/podpornými centrami (Ainscow a kol., 2006, Benoit, 2012, Ebersold, 2012). Príklady tohto postupu sa pozorovali aj počas návštev v rámci projektu, ako ukazuje aj tento citát:

„Školu je možné zmeniť aj s dostupnými zdrojmi“ (generálny riaditeľ, riaditeľ vzdelávacích a sociálnych služieb, Essunga).

„... nejde o to, poskytnúť škole viac zdrojov, ale využiť zdroje, ktoré už máme, iným spôsobom“ (riaditeľ školy, Flensburg).



7. ZÁVERY A ODPORÚČANIA

7.1. Závery

V koncepčnom rámci projektu Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania sa uvádza, že ak chcú krajiny dosiahnuť pokrok smerom k prístupu k žiakom s postihnutím založenému na právach, musia prejsť od organizovania opatrení zameraných na individuálnu podporu (často založenú na lekárskej diagnóze) k analýze spôsobu, akým systémy organizovať tak, aby podporovali konvenčné školy pri plnení potrieb – a práv – všetkých žiakov. Proces inklúzie by sa preto namiesto prerozdelenia ďalších zdrojov na uspokojovanie potrieb vybraných skupín mal zamerať na zvyšovanie schopnosti konvenčných škôl zvládať rozmanitosť žiakov.

Ako základ zmeny systému sa musí medzi účastníkmi na všetkých úrovniach vytvárať spoločné pochopenie inklúzie a súvisiaca vízia a hodnoty spolu so spoločnou predstavou o kvalite a metódach hodnotenia, ktoré podporujú inkluzívne postupy.

Účastníci projektu zdôraznili nutnosť, aby krajiny vytvárali právne predpisy, v ktorých sa uznávajú práva všetkých detí – vrátane detí s postihnutím – na včasnú podporu, kvalitné vzdelanie (bez diskriminácie) a plnú účasť na všetkých vzdelávacích činnostiach. Hoci je dôležité vyvažovať práva všetkých účastníkov, stredobodom by mali byť žiaci. Pri tvorbe vnútroštátnych právnych predpisov a politiky v oblasti vzdelávania by sa mali zohľadňovať dohovory UNCRC i UNCRPD, pričom pozornosť by sa mala venovať otázkam, v ktorých sa zhodujú.

Je nutné vytvárať siete na podporu riaditeľov škôl ako nositeľov zmien a zaistiť, aby prijali „tímový“ prístup a vytvárali pozitívny étos a kultúru, ktoré rešpektujú všetkých zamestnancov a žiakov. V spolupráci s miestnymi lídrami a členmi komunit by mali vypracovať analýzu školského kontextu a napláňovať možnosti pokroku smerom k rozvoju „strategických schopností“ vrátane jasného dôrazu na učenie sa, pevné vzťahy, otvorenú komunikáciu, kolegiálnu prax a tvorivý prístup k riešeniu problémov.

Ako uvádza Peters, individualizované vzdelávanie je „univerzálne právo, nie potreba špeciálneho vzdelávania“ (2004, s. 42). Všetci žiaci majú nárok na primerané a zaujímavé osnovy (vrátane mimoškolských činností), hodnotenie vhodnosti na daný účel, „rovnocenné“ vzdelávacie príležitosti a pedagogiku, ktorá „vopred“ odhaľuje a zohľadňuje rôzne schopnosti (univerzálny dizajn). Kvalitné vzdelanie by sa tak malo navrhovať takým spôsobom, aby vyhovovalo žiakom, nie aby zapadalo do administratívnych štruktúr školy.

Takisto je potrebné riešiť nasledujúce problémy, ktoré môžu byť prekážkami zvyšovania spravodlivosti: myslenie zamerané na nedostatky, neschopnosť



rešpektovať rozdiely, racionalizácia zlého správania (obviňovanie druhých), zachovávanie neúspešných postupov a prijímanie negatívnych postojov v celej školskej komunite. Kľúčovú úlohu tu zohráva pregraduálne vzdelávanie učiteľov a ďalší odborný rozvoj.

Odborníci zapojení do projektu takisto poukázali na nutnosť systémového pohľadu zameraného na rozvoj kapacít na všetkých úrovniach systému, ktorý by umožnil organizáciu účinnej podpory všetkých žiakov, a najmä žiakov s postihnutím. Sú potrebné silné prepojenia medzi všetkými úrovňami systému (t. j. medzi celoštátnymi a miestnymi tvorcami politik a vedúcimi pracovníkmi v oblasti vzdelávania, riaditeľmi škôl, učiteľmi, inými odborníkmi, žiakmi a rodinami), aby sa zaistil jednotný prístup.

Ďalším problémom, na ktorý odborníci upriamili pozornosť, je nutnosť objasniť novú úlohu špeciálnych škôl a pomocného personálu (napr. asistentov učiteľov) ako zdrojov na zlepšovanie opatrení pre všetkých žiakov v konvenčných školách. Poukázali na potrebu udržať si špecializovaných pracovníkov, ktorí sa ale budú tvorivo využívať na podporu celoškolských postupov i jednotlivých žiakov, aby sa pružná podpora v konvenčnom vzdelávaní stala „normou“. Treba si uvedomiť, že každý žiak niekedy potrebuje „dodatočnú pomoc“, takže špecializovaní pracovníci budú aj naďalej potrební, a to najmä v súvislosti so zriedkavými postihnutiami.

A napokon, pokiaľ ide o otázky financovania a zabezpečovania zdrojov, školy by namiesto zápasenia s obmedzenými „dodatočnými“ zdrojmi, ktoré majú k dispozícii, mohli rozvíjať úsporné siete podpory a odborného rozvoja zahŕňajúce spoluprácu medzi miestnymi účastníkmi a miestnymi školami/centrami podpory (Ainscow a kol., 2006, Benoit, 2012, Ebersold, 2012).


7.2. Odporúčania

Nasledujúce odporúčania vychádzajúce z hlavných výsledkov projektu sú určené tvorcami politik a ich cieľom je zlepšiť systémy podpory žiakov s postihnutím v konvenčných školách.

7.2.1. Práva a účasť dieťaťa

Tvorcovia politik by mali:

- Vykonať revíziu vnútroštátnych právnych predpisov a politiky v oblasti vzdelávania s cieľom zosúladiť ich so zásadami dohovorov UNCRC a UNCRPD a aktívne tieto zásady podporovať, a presadzovať právo všetkých žiakov na plnohodnotnú účasť na vyučovaní v škole s ich miestnymi rovesníkmi. To zahŕňa najmä:
 - právo na vzdelanie a inklúziu,

-
- 
- nediskrimináciu na základe postihnutia,
 - právo dieťaťa vyjadriť svoj názor a
 - prístup k pomoci.

7.2.2. Jasná koncepcia a jednotnosť


Tvorcovia politik by mali:

- Objasniť koncepciu inklúzie naprieč a medzi úrovňami systému v rámci programu, ktorý zvyšuje kvalitu a spravodlivosť pre všetkých žiakov a rieši problematiku nedostatočných výsledkov všetkých zraniteľných skupín vrátane detí s postihnutím. Všetci tvorcovia politik v oblasti vzdelávania musia prevziať zodpovednosť za **všetkých** žiakov.
- Zohľadniť prepojenia medzi úrovňami systému (t. j. medzi celoštátnymi/miestnymi tvorcami politik, miestnymi lídrami v oblasti vzdelávania/riaditeľmi škôl, učiteľmi, inými odborníkmi a žiakmi a ich rodinami) a posilňovať ich prostredníctvom spolupráce a jednotných partnerstiev medzi ministerstvami a miestnymi službami. Tieto opatrenia by mali rozšíriť výhľady, zvýšiť vzájomné pochopenie a rozvíjať „inkluzívne schopnosti“ systému vzdelávania ako celku.
- Poskytovať školám stimuly, aby mohli prijať všetkých žiakov z miestnej komunity, a zaistiť, aby metódy hodnotenia, inšpekcie a iné opatrenia na zabezpečenie zodpovednosti podporovali inkluzívne postupy a formovali ďalšie skvalitňovanie opatrení pre všetkých žiakov.

7.2.3. Kontinuum podpory

Tvorcovia politik by mali:

- Vytvoriť „kontinuum podpory“ pre učiteľov, pomocný personál a najmä riaditeľov škôl prostredníctvom využívania výskumu, vytvárania sietí a prepojení s vysokými školami a inštitúciami pregraduálneho vzdelávania učiteľov s cieľom poskytovať príležitosti na rozvoj všetkých skupín ako celoživotných príjemcov vzdelávania.
- Rozvíjať úlohu špeciálnych škôl ako zdroja na zvyšovanie schopností konvenčných škôl a zlepšovanie podpory žiakov. Je potrebné zachovať a ďalej rozvíjať špecializované poznatky a zručnosti pracovníkov zdrojových centier takými spôsobmi, aby mohli podporovať pracovníkov škôl (napríklad prostredníctvom poradenstva a spolupráce), a vytvoriť sieť špecialistov, ktorá posilní podporu žiakov, napríklad žiakov so zriedkavými postihnutím.

- 
- Vytvoriť prístupnejšie rámce osnov a hodnotenia a podporovať väčšiu pružnosť pedagogiky, organizácie škôl a vyčleňovania zdrojov, aby školy mohli inovatívnym spôsobom rozvíjať kontinuum podpory žiakov namiesto toho, aby sa ich snažili napasovať do jestvujúceho systému.

7.3. Záverečné poznámky

Činnosti v rámci projektu Organizácia opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania podporujú nutnosť opustiť model postihnutia založený na nedostatku (potrebách), ktorý hľadá problém u žiaka, v prospech modelu, ktorý zohľadňuje práva žiakov v rámci vzdelávania a zabezpečí, aby sa všetci žiaci aktívne zúčastňovali na procese vzdelávania. Pozornosť sa tak upriamuje na nutnosť prechodu od organizácie opatrení s ohľadom na individuálnu podporu k tomu, ako možno organizovať systémy podpory tak, aby zvyšovali schopnosť konvenčných škôl plniť požiadavky všetkých žiakov na kvalitné vzdelanie.

Ako tvrdia Ebersold a kol.: „Snaha o inklúziu v konvenčnom prostredí sa vyvíja predovšetkým v súvislosti so žiakmi, ktorí ‚zapadajú‘ do systému v jeho súčasnej podobe“ (2011, s. 10). Cieľová skupina tohto projektu – žiaci s postihnutím – môže vyžadovať výraznú podporu na to, aby ‚zapadla‘ do jestvujúcich systémov. Ako sa však ukázalo na príkladoch skúmaných v tomto projekte, systémy vzdelávania a konvenčné školy sa môžu ‚premeniť‘ tak, aby plnili potreby podpory tejto skupiny – a boli prínosom pre všetkých žiakov.

Odborníci zapojení do projektu poukázali na nutnosť jednotného systémového prístupu zameraného na rozvoj silných prepojení a vzájomnej podpory medzi všetkými úrovňami systému, ktorý by umožnil organizáciu účinnej podpory všetkých žiakov vrátane žiakov s postihnutím.

Príklady opatrení, ktoré sa skúmali počas činností v rámci tohto projektu, poukázali na význam podpory vzdelávania – pre všetkých – a potvrdili, že v školách, ktoré všetkým žiakom poskytujú príležitosti na rovnocennú účasť, sa žiaci s postihnutím môžu ‚učiť bez obmedzení‘ (Hart a kol., 2004). Ako vysvetlil jeden špeciálny pedagóg v Slovinsku: „Pracujeme pre celý život – nielen pre jednu hodinu.“

8. ODKAZY

Ainscow, M., Muijs, D. a West, M., 2006. „Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances“ [Spolupráca ako stratégia na zlepšovanie škôl v náročných podmienkach] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. „Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration“ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, marec 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. a Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Index pre inklúziu. Rozvoj vzdelávania a účasti na školách]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Crawford, C. a Porter, G. L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Podpora učiteľov: základ pokroku v inkluzívnom vzdelávaní]. Toronto: L'Institut Roeher Institute

Ebersold, S., 2012. „Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques“ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, marec 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt, M. J. a Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges* [Inkluzívne vzdelávanie mladých ľudí s postihnutím v Európe: trendy, problémy a výzvy]. Zhrnutie dôkazov zo správ z jednotlivých krajín ANED a ďalších zdrojov. Správa pre Akademickú sieť európskych odborníkov na postihnutie. Vydané spoločnosťou Human European Consultancy a Univerzitou v Leedsi

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami, 2009. *Implementing Inclusive Assessment* [Vykonávanie inkluzívneho hodnotenia]. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami, 2011. [Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice](#) [Kľúčové zásady podpory kvality v inkluzívnom vzdelávaní – odporúčania pre prax]. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami (posledný prístup: november 2014)

Európska komisia, 2010. [Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov. Európska stratégia pre oblasť zdravotného postihnutia 2010 – 2020: obnovený záväzok vybudovať Európu bez bariér.](#) /* KOM/2010/0636 v konečnom znení */ (posledný prístup: november 2014)



Európske spoločenstvá, 2000. „[Charta základných práv Európskej únie](#)“ (2000/C 364/01) *Úradný vestník Európskych spoločenstiev*, C 364, 18. decembra 2000 (posledný prístup: november 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. a Holland, A., 2006. „Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities“ [Medzikultúrne pohľady na klasifikáciu detí s postihnutím: časť I. Problémy s klasifikáciou detí s postihnutím] *Journal of Special Education*, máj 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E. M. a Capper, C. A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Vedenie smerom k sociálnej spravodlivosti: premena škôl v prospech všetkých žiakov]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

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

Kesälahti, E. a Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Učenie sa od našich susedov: tvorba inkluzívneho vzdelávania]. Správa vypracovaná v rámci projektu Škola pre všetkých – rozvoj inkluzívneho vzdelávania financovaného EÚ (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Laponská univerzita

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Študenti s postihnutím, problémami s učením sa a znevýhodnením: štatistika a ukazovatele]. Paríž: OECD

Organizácia Spojených národov, 1989. *Dohovor o právach dieťaťa*. New York: Organizácia Spojených národov

Organizácia Spojených národov, 2006. *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. New York: Organizácia Spojených národov

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inkluzívne vzdelávanie: stratégia EFA pre všetky deti]. Washington, D. C.: Svetová banka

Rada Európskej únie, 2009. „[Závery Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave \(ET 2020\)](#)“ *Úradný vestník Európskej únie*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (posledný prístup: november 2014)

Sieť odborníkov v oblasti sociálnych vied so zameraním na vzdelávanie a odbornú prípravu (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Vzdelávanie a postihnutie/špeciálne potreby. Politiky a postupy v oblasti vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania študentov



s postihnutím a špeciálnymi vzdelávacími potrebami v EÚ]. Správa pripravená pre Európsku komisiu. Brusel: Európska komisia

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Medzinárodný prieskum zameraný na vedenie v oblasti vzdelávania. Prieskum o práci a ďalšom vzdelávaní riaditeľov škôl]. Helsinki: Fínska národná rada pre vzdelávanie

SK

Sekretariát:

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

Kancelária v Bruseli:

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

www.european-agency.org

