


Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol

Souhrnná zpráva

2005

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání



Tato zpráva byla vytvořena a publikována Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Užití výňatků z tohoto dokumentu je dovoleno, pokud je zřetelně uveden jejich zdroj.

Všechny původní zprávy ze zemí, které se studie účastnily, reference na literaturu spolu s přehledem všech změn jsou dostupné na www.european-agency.org v oddíle Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídě.

Ve prospěch podpory lepšího přístupu k informacím je tato zpráva dostupná v plně manipulovatelných elektronických formátech a současně i v 16 dalších jazycích na www.european-agency.org

Tato souhrnná zpráva vychází z příspěvků národních expertů a národních koordinátorů Evropské agentury nominovaných do projektu Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol. Kontakty na ně lze nalézt na www.european-agency.org v oddílu Inkluzivní vzdělávání a praxe ve třídě.

Editor: Cor J.W. Meijer

ISBN: 87-91500-34-6

2005

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariat:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Brussels Office:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



OBSAH

1	ÚVOD	7
2	RÁMEC, CÍLE, METODOLOGIE	11
	Rámec.....	11
	Cíle.....	12
	Metodologie	12
3	EFFEKTIVNÍ VÝUKA VE TŘÍDĚ	15
	(i) Kooperativní výuka	15
	(ii) Kooperativní studium.....	17
	(iii) Spolupráce při řešení problémů.....	18
	(iv) Různorodé skupiny	19
	(v) Efektivní vyučování.....	21
	(vi) Systém domácího prostředí.....	22
	(vii) Alternativní studijní strategie	24
4	PODMÍNKY PRO INKLUSI.....	26
	Učitelé.....	26
	Škola.....	27
	Vnější podmínky	28
5	ZÁVĚRY.....	31
	REFERENCE	33

SHRNUTÍ

Tento projekt **Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách druhého stupně základních škol** je rozšířením práce, která byla již dokončena ve vztahu ke vzdělávání na prvním stupni. Použili jsme stejný rámec, cíle a metodologii. Na základě přehledu mezinárodní literatury, případových studií ze 14 evropských zemích, expertních návštěv v pěti zemích, stejně jako na základě různých diskusí za účasti expertů a Národních koordinátorů jsme identifikovali množství aspektů, které se na rozvoji inklusivních tříd na druhém stupni základních škol podílí. Tyto závěry by mohly být východiskem pro možné strategie při zlepšování inklusivního vzdělávání na druhém stupni základních škol. Kromě toho, nabízí další příklady těchto strategií, zprávy o případových studiích a výměnných návštěvách v jednotlivých zemích.

Ve shodě se závěry studie na prvním stupni základních škol, můžeme tvrdit, že i na druhém stupni platí, **co je dobré pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, je dobré pro všechny studenty.**

***Případová studie, Spojené království:** Určitá škola byla identifikovaná jako obzvláště úspěšná v tom, že: dosahuje vysoké standardy v GCSE zkouškách [národní, veřejné 16+ zkoušky], poskytuje kvalitní výuku ve všech oblastech kurikula (...) zajišťuje dobrou výuku studentům s tělesným postižením nebo s výraznými problémy ve výuce (...). Je to dalším podkladem pro tvrzení, že inklusivní školy jsou celkově efektivní v měřitelných oblastech a umějí se vyrovnat s potřebami všech studentů.*

Tato studie se dotýká pouze fáze vzdělávání na druhém stupni, tj. věkové skupiny 11 – 14 let. Dřívější studie, která byla zaměřena na první stupeň se zabývala věkovou skupinou 7 – 11.

Na základě závěrů studie o **praxi ve třídách** jsme identifikovali sedm skupin faktorů, které se zdají být pro inklusivní vzdělávání efektivní:



Kooperativní výuka

Učitelé potřebují podporu od ... a zároveň musí být schopni spolupracovat se širokou skupinou kolegů ve škole, stejně jako s odborníky mimo školu.

Kooperativní studium

Doučování (tutoring) vrstevníky je efektivní v kognitivním a sociálně emočním ohledu. Žáci, kteří si vzájemně pomáhají, zvláště v systému, který uplatňuje flexibilní a dobře promyšlené seskupování žáků, profitují ze vzájemného učení.

Spolupráce při řešení problémů

Pro učitele, kteří potřebují pomoc při inklusi studentů s problémy v chování, je systematický způsob, jak přistupovat k nežádoucímu chování, efektivním nástrojem pro snižování množství a intenzity vyrušování během hodin. Efektivní se ukázala být jasná třídní pravidla odsouhlasená všemi studenty (spolu s odpovídajícími pobídkami).

Heterogenní skupiny


V přístupech k rozdílnostem studentů ve třídě je nezbytný a efektivní více diferenciovaný přístup k výuce a heterogenní skupiny.

Efektivní výuka

Opatření zmíněná výše by měla být přijata v rámci celkového přístupu, kdy je vzdělávání založeno na hodnocení, vyhodnocování a vysokých očekáváních. Všichni studenti – včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami- ukazují zlepšení v učení, pokud jsou systematicky monitorováni, hodnoceni, pokud je jejich práce plánovaná a ohodnocovaná. Kurikulum může být přizpůsobeno individuálním potřebám a dodatečná podpora může být poskytnuta ve formě Individuálního studijního plánu (ISP). Tento ISP by měl korespondovat s běžným kurikulem.

Systém domácího prostředí

V některých školách byla drasticky změněna organizace



výuky: studenti zůstávají ve dvou nebo třech třídách, kde se odehrává skoro všechno vyučování. Nevelký tým učitelů je zodpovědný za vzdělání poskytované v domácím prostředí.

Alternativní způsoby studia

Na podporu inkluze studentů se speciálními potřebami bylo v posledních letech vyvinuto několik modelů zaměřených na *výukové strategie*. Takovéto programy mají za cíl naučit studenty, jak studovat a řešit problémy. Dále tvrdíme, že dát studentům větší odpovědnost za jejich vlastní studium může přispět k úspěchu inkluze na středních školách.

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 v sekundární fázi se objevují závažné problémy. Dá se říct, že zvyšující se předmětová specializace a různé organizační strategie ve výuce žáků druhého stupně základních škol bývají příčinou závažných potíží pro inkluzi studentů na této úrovni vzdělávání. Tato situace je umocněna faktem, že mezera mezi studenty se zvláštními potřebami a jejich vrstevníky se s věkem zpravidla zvětšuje. Navíc je druhostupňové vzdělávání v mnoha zemích obvykle charakterizováno "proudovým" modelem: studenti jsou umisťováni do různých proudů (nebo třídních uskupení) podle úrovně, kterou dosahují.

Z literatury, Švédsko: *Starší studenti 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: *Přechod z obvykle integrativního vzdělávání na primární úrovni na obvykle segregovaný druhý stupeň vzdělávání může být považován za rozhodující moment ve výběru studentovy kariéry. Přechod z více integrativní formy vzdělávání ve třídě ke vzdělávání ve skupinách rozdělených podle výkonnosti zanechává vliv na zbývajícím čase stráveném ve škole - navíc studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou prostě nechat stranou jejich "zavazadlo" z času stráveného na prvním stupni školy. Přinášejí si je s sebou do této ostře segregované formy vyučování.*

Jiné komplexní téma relevantní zvláště ve druhostupňové fázi, je tendence dávat důraz na *vzdělávací výstupy*. Tlak na zvýšený akademický výstup, který je vyvíjen na vzdělávací

systemy, může být vnímán jako faktor přispívající k umístování studentů do speciálních škol a tříd.

Z literatury, Španělsko: *Fakt, že druhostupňové vzdělávání je charakterizováno přísným postupem podle osnov v rámci homogenní skupiny studentů, stěžuje dnes možnost zavádět proces adaptace kurikula pro zjevně heterogenní studenty.*

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 studenty. V tomto směru se může zdát, že přání docílit vyšší akademické výstupy a přání včlenit studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, se vzájemně vylučující. Přesto příklady ze současné studie ukazují, že to nemusí být vždy pravda:


Případová studie, Spojené království: *Ředitel komentoval, jak se škola vyvíjela od počátků inkluze, a to jak ve škále speciálních vzdělávacích potřeb, které jsou schopni pokrýt, tak ve vztahu k celkovým akademickým výsledkům. Škola se úspěšně vyrovnala s napětím mezi těmito dvěma vývoji. Deset měsíců před studijní návštěvou byla škola podrobena formální inspekci Úřadu pro standardy ve vzdělávání, která řídí národní program inspekcí pro všechny školy v Británii. Zpráva byla extrémně příznivá a škola byla hodnocena jako "dobrá". Zpráva uváděla: "Je oprávněně hrdá na její inkluzivní a multikulturní étos, ve kterém dosahuje vysokých standardů pro studenty a pomáhá rozvoji klimatu vzájemné péče. Vztahy mezi managementem, personálem a studenty jsou velmi dobré a škola je vedena se zaujetím a integritou. Za vložené peníze poskytuje vysokou protihodnotu."*

Dřívější studie Evropské agentury potvrzují, že většina zemí se shoduje, že téma inkluze je hlavní oblastí zájmu ve druhostupňové fázi vzdělávání. Specifické problémové oblasti bývají viděny v nedostatečném vzdělávání učitelů a v méně pozitivních učitelských postojích. Učitelské postoje bývají pro dosažení inklusivního vzdělávání většinou považovány za rozhodující. Postoje učitelů jsou značně závislé na zkušenostech - zvláště se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami - jejich výcviku, 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 úspěšnou inklusi, ať už je vybrán jakýkoliv model výuky. Inovační trendy těchto škol mohou dokonce pomáhat překonávat mnohé obtíže (např. nedostatečné množství hodin pro s tím spojené monitorování, špatně vybavené třídy, příliš mnoho učitelů v týmu, atd.)

Vypadá to, že na druhém stupni škol nechtějí učitelé příliš zařazovat studenty se zvláštními vzdělávacími potřebami do svých tříd. Práce s takovými studenty vyžaduje zapálení a citlivost k jejich potřebám.

Případová studie, Nizozemsko: (Týkající se dvanáctiletého chlapce s Aspergovým syndromem). Jednou si jedna z jeho učitelek všimla, 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. Student 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 studentovi umožnilo zabránit neupravenosti jeho sešitu, 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 vychází tato shrnující zpráva, odkazujeme na oddíl Inklusivní vzdělávání a praxe ve třídách webové stránky Agentury www.european-agency.org (odkaz na domovskou stránku), kde mohou být nalezeny následující dokumenty:

1. Přehled mezinárodní literární zdrojů na téma praxe ve třídách: Inklusivní vzdělávání a účinná praxe ve třídách druhého stupně základních škol.
2. Zprávy o výměnách expertů v pěti zemích.
3. Zprávy z případových studiích ze 14 účastnických zemí.

Čtenáři se z této oblasti webových stránek mohou také dostat ke všem informacím z projektu základního vzdělávání.

2 RÁMEC, CÍLE, METODOLOGIE

Rámec

Obecný rámec pro druhostupňový projekt byl podobný rámci použitému v projektu zaměřeném na vzdělávání prvostupňové. 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 ve třídě a škole 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, se kterými je přímo spojen charakter procesu učení ve třídách (tj. takové problémy s učením).*

***Z literatury, Spojené království:** Jakkoli případové studie ukázaly, že existuje rozdíl ve vnímání "inkluse", očekávaných výsledků i procesu potřebného k jejímu dosažení, panovala shoda o tom, že inkusivní praxe vyžaduje celoškolskou reformu a odklon od konceptu "léčebné pedagogiky" ke kurikulárnímu rozvoji ve smyslu jeho obsahu a prezentace.*

Ve srovnání s dřívějšími studiemi zaměřenou na prvostupňové vzdělávání, u druhostupňového vzdělávání je výzva ještě větší, protože v mnoha zemích je organizace školního kurikula založena na předmětech. S tím souvisí, že se studenti musí pravidelně přesouvat mezi třídami.

***Z literatury, Rakousko:** Vnější diferenciaci je spojena s organizačním rozdělením třídy jako celku. Děti tak nezůstávají s jejich základní skupinou, ale přemisťují se do různých tříd na společné hodiny se studenty ze tříd paralelních. V mnoha případech se ukázalo, že protože nemůže být zajištěna sociální kontinuita, to představuje značnou nevýhodu pro*

integraci dětí se speciálními potřebami ve vzdělávání.

Způsob, jakým je v mnoha zemích obvykle organizováno vzdělávání na druhém stupni, představuje ve svém důsledku pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami zásadní výzvy. Je proto vysoce relevantní identifikovat některé ze strategií, které školy k překonání tohoto problému použily.

Způsoby, jakými učitelé a školy realizují inkluzi ve třídách mohou mít různé formy. Definovaným cílem této studie bylo popsat tyto různé přístupy k inklusivnímu vzdělávání a tyto informace více rozšířit.

K dosažení tohoto cíle bylo v této studii zformulováno několik klíčových otázek. Hlavní otázkou bylo: *Jak je možno s rozdíly ve třídě zacházet?* Navíc byla posuzována další otázka: *Jaké podmínky jsou nutné pro zacházení s rozdíly ve třídě?*


Centrem pozornosti studie byla práce učitelů. Třebaže připouštíme, že práce učitelů a rozvoj jejich činnosti jsou ovlivněny některými klíčovými osobami v jejich nejbližším okolí: ředitelem, kolegy a odborníky přímo ve škole nebo v jejím okolí. Toto jsou tedy ti, které považujeme za hlavní cílovou skupinu této studie.

Cíle

Hlavní úlohou této studie je poskytnout klíčovým osobám znalosti 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 tvrdí, že je nezbytné porozumět tomu, co v inklusivním prostředí funguje. Navíc se domníváme, že je třeba hlouběji porozumět tomu, *jak* inklusivní vzdělávání funguje. Za třetí je důležité znát, *proč* funguje (podmínky pro implementaci).

Metodologie

K získání odpovědí výše popsané otázky jsme užili nejrůznější cesty. Prvním krokem bylo sepsání zprávy na základě studie literatury s popisem různých modelů inklusivního vzdělávání a



podmínek nutných k tomu, aby tyto modely mohly být úspěšně implementovány. Jak metodologie, tak závěry přehledu literatury jsou zevrubně popsány v publikaci *Inklusivní vzdělávání a efektivní praxe ve třídě na druhém stupni škol*, která byla publikována jako elektronická kniha (Middelfart, 2004: www.european-agency.org) ve verzi ke stažení. Cílem této fáze přehledu literatury bylo zjistit, co v inklusivních zařízeních funguje.

Druhá fáze - případové studie - se zaměřila na to *jak inkluze funguje a co je nutné, aby fungovala*. Členské země Evropské agentury analyzovaly příklady dobré praxe (případové studie) ve svých zemích. Požadavek byl, aby se zaměřily na praxi ve třídách a aby popsaly charakteristiky jejich vzdělávacího programu. Dále byly vzaty v úvahu kontext a podmínky tohoto programu; zvláště ty podmínky a kontext, které byly považovány za nutné pro implementaci a zachování programu. 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.

Konečně, v programu výměn experti navštívili, analyzovali a hodnotili příklady z praxe, tak aby zjistili nejdůležitější rysy inklusivní praxe ve třídách. Prostřednictvím návštěv v různých lokalitách, kde je praktikováno inklusivní vzdělávání, a diskuse s experty účastnicemi se těchto návštěv bylo dosaženo kvalitnějšího a širšího porozumění toho co, jak a proč inkluze může nebo nemůže fungovat. 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 shrnující zprávě byly použity různé zdroje informací: za prvé, výsledky studia literatury (jak národní tak mezinárodní). Za druhé, byl použit popis všech místních příkladů (případových studií) ve čtrnácti účastnických zemích. Konečně byly použity informace týkající se výměnných aktivit. Tímto způsobem jsme zajistili holistický přístup k výuce ve třídách, spočívající jak na výzkumu, tak na informacích z každodenní třídní praxe.



Další kapitola obsahuje přehled charakteristik výuky ve třídách v inklusivních základních školách. V poslední kapitole jsou pak představeny podmínky pro inkluzi.

3 EFEKTIVNÍ VÝUKA VE TŘÍDĚ

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

***Z literatury, Španělsko:** To je proč školy, pokud zamýšlejí zaměřit zvýšenou pozornost odlišnostem v charakteristikách studentů, musí přemýšlet nad takovými aspekty, jako je jejich organizace a výkon, existence koordinované a kooperativní práce mezi učiteli, spolupráce celé vzdělávací komunity a užívané prostředky a vzdělávací praxe.*

Studie poukazuje na nejméně sedm skupin faktorů, které se pro inklusivní vzdělávání zdají být účinné. Není překvapivé, že některé z těchto faktorů byly také zmíněny v naší studii o základním vzdělávání: 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 vzdělávací úroveň: domácí systém a alternativní studijní strategie.

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

(i) Kooperativní výuka

Učitelé potřebují vzájemně spolupracovat a potřebují faktickou a flexibilní podporu různých kolegů. Občas některý student 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 student se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být přemístěn ze třídy, aby se mu dostalo podpory, ale že mu tato podpora může být poskytnuta ve třídě. Takto se ve studentovi 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 je často zmíněno, 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 potřeby 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 hráči. Tato část práce je zvláště časově náročná. I tak je však týmová práce a týmová výuka extrémně fascinujícím aspektem práce všech hráčů.

Potřeba pracovat spolu blíže než “běžní druhostupňoví učitelé” byla zásadním motivačním faktorem pro přijetí této úlohy. Týmová práce a s ní spojená výměna zkušeností jsou vnímány jako výrazně obohacující.

Expertní návštěva, Lucembursko: Všichni učitelé zapisují svá pozorování do knihy, která je přístupná těm, 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.

(ii) Kooperativní studium

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

Jak se zdá, studie ukazuje, že doučování nebo kooperativní studium 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 situaci trpěli ve smyslu nedostatku nových výzev a příležitostí.

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

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 nejen že mají pouze pozitivní výstupy, ale že je lze také relativně jednoduše implementovat.

Expertní návštěva, Švédsko: Viděli jsme žáky diskutující jejich úkol nejen během hodin, ale také během přestávek, Spolupráce se spolužáky se speciálními potřebami je pro ně přirozenou situací jak rozvíjet a zakoušet empatii. Žáci zažívají pospolitost, naslouchajíc vzájemným názorům.

Z mezinárodní literatury: Celotřídní vrstevnické doučovací schůzky byly na rozvrhu dvakrát týdně po patnácti minutách. Učitelé byli požádáni, aby vytvořili heterogenní týmy, v nich by byli tři žáci 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.

(iii) Spolupráce při 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 výhrůžkami ve vztahu k chování.

Zjištění ze zpráv z jednotlivých zemí a přehled z mezinárodní literatury ukazují, že používání technik spolupráce při řešení problémů snižuje množství a intenzitu vyrušování během hodin. Důraz je kladen na to, že vytváření účinných třídních pravidel je projednáno s celou třídou a že tato pravidla jsou ve třídě zřetelně na očích. V některých případových studiích byla

pravidla obsažena ve smlouvě, kterou žáci podepisovali. Jsou různé způsoby k vypracování třídních pravidel, ale 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: *Vytváření 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: *Byla uplatňovaná politika rovných příležitostí, která byla otevřeně propagovaná na třídních zdech. Ve třídě byl zaveden kodex chování. K posílení kodexu byly zavedeny pastorální hodiny. Školní shromáždění byla využita jako platforma pro zpětnou vazbu o chování studentů. Školní a třídní pravidla byla projednávána se žáky. Rodiče byli požádáni, aby podporovali jejich děti v dodržování školního kodexu v praxi. Museli také podepsat souhlas s tímto závazkem. Tato smlouva s rodiči a studenty byla podepisována každý školní rok.*

Případová studie, Německo: *Na konci týdne se konaly tzv. "Páteční kroužky" nebo se konal 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.*

(iv) Různorodé skupiny

Různorodé sestavování skupin studentů se týká implementace 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.

Sestavování heterogenních skupin a více diferenciovaný přístup ke vzdělávání jsou nezbytné a efektivní v případě výuky rozmanitých žáků ve třídě. Podtrhuje to princip, že všichni žáci jsou si rovni a že dělení žáků do prospěchových kategorií ve druhostupňovém vzdělávání přispívá k opomíjení studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Výhody tohoto organizačního přístupu jsou zřejmé ve vztahu k rozumové a zvláště k emoční a k sociální úrovni. Přispívá to také k překonání vzrůstající mezery mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Dále to také prohlubuje pozitivní přístup, jak studentů, tak učitelů ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Toto zjištění je velmi důležité, vyjadřuje jasnou potřebu zemí ve vztahu k zacházení 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 studenti ve škole roztrženi podle jejich věku do ročníků a pak je každý ročník rozdělen do dvou tříd. Ty průběžně a často spolupracují. Během hodin jsou vytvářeny pracovní skupiny 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 organizovány zejména v projektech, někdy cross-kurikulárním způsobem. Partnerská a týmová práce převažuje v denní práci. 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.

(v) 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 ty 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 studenty s a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Důležitá úvaha vyplývající z případových studií států je, že IVP by měl pasovat do běžného rámce 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 integrovaní v jejich běžné skupině. Abychom zajistili jejich integraci, jejich účast na běžných aktivitách, musí být jejich skupina podporována a musí sdílet alespoň tři předměty základního kurikula, doučovací hodiny a volitelné předměty s jejich spolužáky.

Případová studie, Island: Přestože žačka stráví většinu svého školního času ve třídě, velká část

třídní výuky a učení je individuální. Studenti pracují zejména na svých vlastních úkolech v jazycích, umění, islandštině a matematice. Úkoly a práce ve třídě jsou diferenciovány v matematice a jazycích. Její studijní materiál je adaptován a změněn na základě jejích potřeb.

(vi) Systém domácího prostředí

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 v jejich vlastním prostředí sestávajícím se z malého počtu tříd a malé skupiny učitelů, kteří 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". To také přispívá k přání poskytovat stabilní a kontinuální prostředí a k potřebě organizovat vzdělávání bez rozdělování podle prospěchu. Konečně to také zvyšuje učitelskou spolupráci a poskytuje pro ně neformální vzdělávací příležitosti.

Případová studie, Švédsko: Škola má asi 55 učitelů. Jsou organizováni v pěti týmech po 10 – 12 učitelích v každém. Každý tým je zodpovědný za 4 – 5 tříd. Každý pracovní tým 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. Cítíte, že musí být jiné způsoby práce, aby se žáci cítili bezpečně. Ve škole jsme si mysleli, že to bude mnohem bezpečnější prostředí, jestli ten samý učitel bude ve třídě tak moc, jak jen 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 předmětu, experta v daném předmětu."

Expertní návštěva, Norsko: Škola dává důraz na to, že každý ročník musí být fyzická, sociální a akademická jednotka, v němž 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 vytvářely klidné prostředí pro žáky.

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 ohodnocování žáků.

Z literatury, Rakousko: Hlavní aspekty úspěšné spolupráce jsou malé a říditelné týmy, i když některé předměty jsou vyučovány učiteli bez potřebné formální kvalifikace, vůle a schopnost spolupracovat se zúčastněnými učiteli.

Z literatury, Norsko: Klíčem k tomuto je také zajistit, aby všichni žáci zakoušeli 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.

(vii) Alternativní studijní strategie

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

Na podporu inkluze žáků se speciálními potřebami bylo v posledních letech vyvinuto několik modelů, které jsou zaměřeny na *studijní strategie*. V takových programech se žáci učí nejen tyto strategie, ale také, jak aplikovat tu správnou strategii v ten správný čas. Je zřejmé, že větší odpovědnost žáků za jejich vlastní studium přispěje k úspěchu inkluze na druhém stupni škol. Informace ze zemí ukazují, že větší důraz na odpovědnost žáků za vlastní učení je úspěšným přístupem.

Expertní návštěva, Švédsko: Žáci jsou manažery vlastního studijního procesu. Plánují si vlastní

pracovní čas; vybírají si cíle a úrovně a způsoby, jak cílů dosáhnout (...). Jiný příklad výstavby zodpovědnosti je časový rozvrh. Časy začátků ranního vyučování nejsou pevně stanoveny, ale je zde půlhodinový interval a žáci si mohou vybrat, ale pokud přijdou ráno později, po vyučování budou muset zůstat déle.

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, a nezávislost a odpovědnost žáků v jejich studijním chování.

Případová studie, Švédsko: Problém pro všechny žáky je klást otázky a žádat podporu v tom, co se nenaučili v jejich dřívější škole. V tomto modelu, kde odpovědnost za studium je více závislá na každém žáku, má dotazování větší význam. Tak, jak učitel prohlásil, "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 bylo popsáno několik účinných přístupů na druhém stupni škol. Tyto přístupy přispívají k procesu realizace inklusivního vzdělávání, vzdělávání, které je zaměřeno na poskytování kurikula pro všechny. Mělo by být zdůrazněno, že je několik cest, jak tohoto cíle dosáhnout, ale že případové studie ukázaly, že zvláště účinná je kombinace těchto přístupů. V další sekci je představen indikativní přehled podmínek pro implementaci těchto přístupů.

4 PODMÍNKY PRO INKLUSI

Cílem této studie je identifikovat přístupy v kurikulu, které se zdají fungovat v inklusivních třídách. Přesto je zde mnoho nezbytných předpokladů pro inklusivní vzdělávání. Na základě studia (výzkumné) literatury, stejně jako informací z případových studií a diskuse mezi experty, je zřejmé, že pro úspěšnou inklusi je třeba splnit množství podmínek. Jejich indikativní přehled je uveden níže.

Učitelé

Rozvinout pozitivní postoje učitelů:

Z literatury, Španělsko: (...) zdá se že někteří učitelé se příliš jednoduše učí, jak "segregovat" žáky; jak považovat "tyto" žáky za ty, které patří podpůrnému učiteli (...), kteří jsou "speciální" (...), kteří jsou v péči jiného "specialisty".

Vytvořit pocit "sounáležitosti":

Expertní návštěva, Lucembursko: Na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je pohlíženo jako na lidi 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. Je zde konstantní úsilí vytvářet žákovu sebedůvěru via pozitivní interakci mezi členy třídy (včetně učitele).

Z literatury, Švýcarsko: Pocit "nás" je ve třídě zdůrazňován, což podporuje sociální integraci všech žáků. Navíc, musí zde být dostatečně dostupná situace ve které studenti mohou opravdu pracovat, zažívat a učit se spolu – příliš mnoho segregace zabraňuje pocitu komunity.

Zavést odpovídající pedagogické dovednosti a čas pro reflexi:

Případová studie, Norsko: Jestliže bereme v úvahu akademické a sociální dovednosti žáků, musíme

také současně dovolit učitelům rozvíjet jejich vlastní dovednosti. Proto jsme jim nabídli kurzy z (...) zamezující potížím v čtení a psaní. Vedle toho plánujeme poskytnout jim kurz o potížích v chování – takže vědí, co mají dělat, pokud se něco takového vyskytne. Také se snažíme zajistit, aby učitelé měli potřebný čas na reflexi a na diskusi o společných problémech a zkušenostech.

Z literatury, Francie: Trénink a informace jsou hlavní předpoklady pro úspěch ve vzdělávací integraci. Všechny experimenty popisují trénink a výměny mezi výukovými, výchovnými a terapeutickými týmy a rodiči a studenty před iniciativami a během integrace (...) Znat výzvy integrace, specifika postižení, jejich dopad na učení, jsou všechno informace, které by měly předcházet začleňování jednoho nebo více adolescentů se speciálními vzdělávacími potřebami, eliminují obvyklé výhrady a vedou k favorizování osobního zainteresování.

Škola

Implementovat celoškolský přístup:

Případová studie, Spojené království: Pokud si uvědomíme, jakým způsobem je většina základních škol organizována, není možné pro samotného učitele zajišťovat inklusivní výuku ve třídě, ve které může mít skupina studentů různé kurikulum. Toto není možné na druhém stupni, kde je stálá předmětová specializace a studenti se pohybují v různých třídách s různými učiteli. Není možné dostát potřebám individuálního studenta, pokud všichni učitelé efektivně nespolupracují.

Z literatury, Španělsko: Čím silnější pocit kolektivní odpovědnosti, tím lepší vzdělávací odezva vůči těmto studentům. Kolektivní vědomí o potížích některých studentů je efektivnější než osobní vůle mnoha učitelů, kteří chtějí poskytnout vhodnou

odpověď na jejich problém.

Poskytnout flexibilní strukturu podpory:

Z literatury, Švýcarsko: *Vzdělávací forma týmového učení běžnými učiteli a učiteli speciálního vzdělávání nabízí mnoho výhod. Studenti 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 mohou těžit ze vzájemné profesionality, vzájemně se podporovat v obtížných situacích a získat z toho osobní prospěch.*

Případová studie, Řecko: *Spolupráce mezi pomocným učitelem a třídním učitelem se během času zlepšila. Dynamika třídy se dostatečně změnila a třída odpověděla pozitivně. Třídní učitel nebyl sám a výměna myšlenek a reflexe používaných metod pomohly ke změně a vytvoření strategie s ohledem na potřeby studentů.*

Rozvinout vedení ve škole:

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 se zdá být empatický vůči podmínkám, ve kterých učitelé učí, a vůči studijnímu prostředí studentů.*

Případová studie, Portugalsko: *Výkonná rada školy má silné vedení/autoritu, která je všemi uznávána. Všechna vnitřní pravidla pro školní práci jsou připravována v pedagogické radě a patří k vnitřnímu řádu, který je striktně aplikován.*

Vnější podmínky

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. K vyhovění studentským potřebám v běžných třídách RVS doporučuje, aby školy poskytovaly alternativní výukové metody, kooperativní výuku, rozlišovaly pokyny pro všechny studenty, používaly víceúrovňové úkoly a projekty a vyvířely individuální kurikulum pro studenty se speciálními potřebami.

Případová studie, Irsko: Irské vlády přijaly "vnímavý" přístup k post základní výuce, na rozdíl od duálního přístupu podporovanému ostatními evropskými zeměmi. Tato politika povzbuzuje zapsání všech studentů na druhý stupeň škol a snaží se poskytovat široké kurikulum vhodné pro schopnosti a zájmy studentské skupiny.


Poskytovat flexibilní financování, jež ulehčuje 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 zvýšením dostupnosti.

Rozvíjet vizionářské vedení na úrovni komunity:

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 a 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: Specializovaná podpůrná vzdělávací služba je složena z učitelů specializované podpory, z Psychologické a poradní služby a Služby podpory sociálního vzdělávání, je tam dobrá spolupráce s mezi všemi odborníky (např. příprava přechodu studentů z prvního stupně školy na druhý, popis a diskuse o případech, rozvoj individuálního vzdělávacího plánu a jeho vyhodnocování).

Případová studie, Irsko: Předpokládá se, že Národní vzdělávací psychologická služba bude hrát hlavní roli v rozvoji logického systému identifikace a asistování všem studentům s obtížemi v učení a s postižením. Důležitým operačním principem pro NVPS je blízký vztah s psychologickými a jinými službami poskytovanými a financovanými regionálními zdravotními výbory.

5 ZÁVĚRY

Studie o inklusivním vzdělávání na druhém stupni škol vychází z mezinárodní literatury, z případové studie čtrnácti 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 inklusivním prostředí.

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

Případové studie ukazují na důležitost každého faktoru. Přesto musíme podtrhnout, že jak se zdá, některé z případových studií dokazují, že je pro efektivní výuku ve třídě na inklusivních středních školách důležitá *kombinace* některých z těchto přístupů.

Zejména se zdá být důležitý a efektivní “systém domácího prostředí” – místo, které se skládá ze dvou nebo tří tříd a kde (malá) skupina učitelů podává celé kurikulum ve stabilním prostředí.

Studie také ukazuje, že inkluze na druhých stupních škol je realitou: mnoho zemí odevzdalo zprávy, které ukazují, že studenti s potížemi v učení a s dalšími speciálními potřebami mohou těžit z přístupů na školách hlavního proudu i na druhém stupni.

Případová studie, Německo: Zaujetí a silná vůle rodičů jsou důvody, proč N. získal integrované vzdělávání. Pokud by zůstala ve škole pro mentálně postižené děti, výzva, jež by jí byla nabídnuta by byla pro dívku jejích schopností nevhodně nízká, což by mělo následné kognitivní důsledky.

Z literatury, Španělsko: Další zkušenosti ukazují, že inkluze v běžných třídách, s podporou adaptovanou speciálním potřebám studenta v kontextu skupiny, má pozitivní vliv na jejich studijní proces, sebehodnocení a duševní pojetí sebe sama a také zlepšuje jejich vztahy s přáteli.

Musíme uvést poslední poznámku o managementu změn v sektoru druhostupňového vzdělávání. Mnoho škol popsaných v případových studiích a ve výměnných zprávách podstoupilo proces vývojových změn trvajících mnoho let. Proces změn v těchto školách byl někdy extensivně zdokumentován a tyto zprávy byly bohatým zdrojem informací pro každou školu, která plánuje stát se více inklusivní.

Případová studie, Spojené království: Škola je jedinečná v tom, že záznam jejího kroku k inklusi, který byl důsledkem zákona o vzdělávání z roku 1981, byl publikován knižně jejím ředitelem a šéfem Studijní podpory, kteří na škole působili během osmdesátých let.

Záměrem studie Evropské agentury bylo poskytnout výsledky 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 je zde mnoho cest, jak udělat první krok k implementaci efektivního inklusivního vzdělávání na druhém stupni základních škol. Doufáme, že tato zpráva poskytla nápady, jak a kde mohou být tyto kroky podniknuty a za jakých podmínek, pokud mají být opravdu efektivní pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, je třeba tyto kroky podniknout.



REFERENCE

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, Denmark: 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, Denmark: 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, Denmark: 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.