

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ K INKLUZI

Výzvy a příležitosti



VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ K INKLUZI V EVROPĚ

– Výzvy a příležitosti

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Vydání tohoto dokumentu podpořilo
Generální ředitelství pro vzdělávání a
kulturu Evropské komise:
[http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/
index_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

Tato publikace odráží pouze názory partnerů projektu a Komise nenesе žádnou zodpovědnost za jakékoli využití informací zde uvedených.

Editoři: Verity Donnellyová, členka zaměstnaneckého týmu Agentury

Za jejich přispění k vytvoření tohoto dokumentu patří velký dík odborníkům nominovaným jednotlivými zeměmi pro účast v projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi.

Části tohoto dokumentu mohou být zveřejněny za podmínky přesného udání zdroje. K citaci použijte následující odkaz: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti*, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání

ISBN (Tištěná verze): 978-87-7110-185-0

ISBN (Elektronická verze): 978-87-7110-206-2

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

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

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

www.european-agency.org



OBSAH

PŘEDMLUVA	5
1. ÚVOD	7
1.1 Zvolený přístup v projektu Agentury s názvem Vzdělávání učitelů k inkluzi	8
1.1.1 Výstupy projektu	9
1.2 Syntetická zpráva projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi	10
1.2.1 Cíle zprávy	11
1.2.2 Příklady praxe v jednotlivých zemích	11
1.2.3 Struktura zprávy	12
2. EVROPSKÝ A MEZINÁRODNÍ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ – DEBATA O INKLUZI	13
3. RYSY PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	18
3.1 Struktura pregraduálního vzdělávání učitelů	18
3.1.1 Požadavky pro přijetí ke studiu	19
3.1.2 Zastoupení minoritních skupin	20
3.2 Náplň pregraduálního vzdělávání učitelů	21
3.2.1 Hodnocení	22
3.3 Přístupy v pregraduálním vzdělávání učitelů	23
3.3.1 Oddělené a integrované programy	25
3.3.2 Sloučené programy	29
3.4 Postoje a hodnoty v pregraduálním vzdělávání učitelů	31
3.5 Shrnutí	33
4. VÝUKOVÁ PRAXE	34
4.1 Shrnutí	39
5. VZDĚLAVATELÉ UČITELŮ	40
5.1 Profesní rozvoj	43
5.2 Shrnutí	44
6. KOMPETENCE UČITELŮ	45



6.1	Hodnocení kompetencí	49
6.2	Shrnutí	50
7.	ZAJIŠTĚNÍ KVALITY A ZPĚTNÁ VAZBA PO UKONČENÍ STUDIA	52
7.1	Shrnutí	54
8.	RÁMEC ŠIRŠÍ POLITIKY PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ K INKLUZI.....	55
8.1	Terminologie	55
8.2	Holistická politika pro podporu všech žáků	56
8.3	Akontabilita	58
8.4	Shrnutí	59
9.	KLÍČOVÉ OTÁZKY A VÝZVY	60
9.1	Otázky týkající se vzdělávání učitelů	60
9.1.1	<i>Nábor a udržení.....</i>	<i>60</i>
9.1.2	<i>Vzdělavatelé učitelů</i>	<i>62</i>
9.1.3	<i>Partnerství se školami</i>	<i>63</i>
9.1.4	<i>Změna vycházející z dat.....</i>	<i>64</i>
9.1.5	<i>Kompetence učitelů.....</i>	<i>64</i>
9.2	Širší koncepční otázky	65
9.2.1	<i>Terminologie.....</i>	<i>65</i>
9.2.2	<i>Identifikace žáků.....</i>	<i>66</i>
9.2.3	<i>Podpora pro všechny žáky</i>	<i>67</i>
9.2.4	<i>Odporující si agendy</i>	<i>68</i>
10.	DOPORUČENÍ PRO POLITIKU A PRAXI.....	70
10.1	Doporučení ke vzdělávání učitelů	70
10.2	Doporučení pro širší oblast politiky	73
	ZÁVĚREČNÉ KOMENTÁŘE.....	76
	LITERATURA.....	78
	PŘISPĚVATELÉ	86



PŘEDMLUVA

Když Světová zdravotnická organizace (WHO) zveřejnila Zprávu o zdravotním postižení v New Yorku (červen 2011), zdůrazňoval jsem, jak je důležitá role učitelů: „O inkluzi můžeme diskutovat na celé řadě úrovních: pojmové, koncepční, normativní či vědecké, ale nakonec je to vždy učitel, který musí zvládnout rozmanitost žáků ve své třídě! To učitelé uvádějí principy inkluzivního vzdělávání do praxe. Pokud učitel nedokáže vzdělávat rozmanité spektrum žáků ve třídě hlavního vzdělávacího proudu, veškeré dobré úmysly inkluzivního vzdělávání vyzní naprázdno. Proto před námi stojí úkol vytvořit kurikula a vzdělávat učitele k tomu, aby dokázali zvládat diverzitu”.

Tento tříletý projekt Agentury byl spuštěn v roce 2009 a jeho cílem bylo zjistit, jak pregraduální odborná příprava dokáže všechny učitele připravit na „inkluzivní“ praxi. Zúčastnilo se ho 55 expertů z 25 zemí: Belgie (francouzsky a vlámsky hovořící společenství), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemí, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Slovinsko, Španělsko, Spojené království (Anglie, Severní Irsko, Skotsko a Wales), Švédsko a Švýcarsko.

Expertní skupina zahrnovala odpovědné politické činitele v oblasti vzdělávání učitelů a inkluzivního vzdělávání a vzdělavatele učitelů s obecným i specializovaným zaměřením. V průběhu projektu se do něj zapojila i celá řada dalších účastníků, včetně studentů učitelství, učitelů, ředitelů škol, pracovníků místních úřadů, zástupců neziskových organizací, žáků i studentů. Agentura by jim všem ráda vyjádřila velký dík za jejich cenné přispění k projektu. (Více informací a kontakt na jednotlivé experty naleznete v Příloze 1.)

Tato zpráva je syntézou podrobných zpráv z jednotlivých zemí zaměřených na politiku a praxi v oblasti vzdělávání učitelů k inkluzi. Tato zpráva vychází též z analýzy literatury týkající se koncepce a výzkumu, která byla vytvořena v rámci projektu, a z informací shromážděných během 14 studijních návštěv v jednotlivých zemích, z nichž čerpá zajímavé příklady a na jejichž základě formuluje doporučení pro budoucí kroky. Výsledkem projektu bude též *Profil inkluzivního učitele*, který vytyčí oblasti kompetencí, které jsou zásadní pro přípravu všech učitelů na práci v inkluzivních



podmínkách s ohledem na všechny typy diverzity. Doufáme, že tato zpráva společně s Profilem přispěje významným způsobem k vývoji vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě.

Cor Meijer

Ředitel

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání



1. ÚVOD

V Evropě i celosvětově se otázce vzdělávání učitelů věnuje vysoká priorita a jejich roli ve vývoji k inkluzivnějšímu školství, a tím i jejich vzdělávání, se přikládá velká důležitost.

Zpráva o zdravotním postižení WHO (2011) zdůrazňuje, že: „Pokud mají učitelé hlavního vzdělávacího proudu disponovat kompetencemi a mít profesní jistotu v oblasti výuky dětí s rozmanitými potřebami, je jejich náležitá odborná příprava zásadní“, a vyzdvihuje, že se tato odborná příprava musí soustředit na postoje a hodnoty, nikoli pouze na znalosti a dovednosti (str. 222).

Na konci roku 2007 se zástupci jednotlivých členských zemí Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (Agentury) sešli, aby prodiskutovali otázky týkající se vzdělávání učitelů k inkluzi, které se od roku 2009 stalo pro Agenturu prioritní oblastí zkoumání.

Na základě diskuzí a současných priorit na evropské úrovni i úrovni jednotlivých členských států Agentury vyplynulo rozhodnutí soustředit se na klíčovou otázku: jak může základní odborná příprava připravit učitele na „inkluzivní“ práci?

Nejprve se v koncepci projektu hovořilo o „učitelích hlavního vzdělávacího proudu/učitelích bez speciálně pedagogického vzdělání“. Posléze se však zaměření rozšířilo na všechny učitele, neboť účastníci projektu vyjádřili silné přesvědčení, že by se na převzetí odpovědnosti za všechny žáky ve třídě měli připravovat všichni učitelé. Připouštějí také, že k docílení této schopnosti bude celá řada učitelů potřebovat podporu.

Bylo rozhodnuto, že projekt bude zkoumat základní schopnosti, znalosti a vědomosti, postoje a hodnoty, které potřebuje každý, kdo chce pracovat jako učitel, bez ohledu na předmět, speciálně pedagogické zaměření nebo věkové skupiny žáků či na školu, ve které budou působit.

Cílem bylo poskytnout informace, jaká politika a praxe nejlépe podporuje vývoj vzdělávání učitelů k inkluzi. Tyto informace mají být zformulovány jako:

- Doporučení institucím odborné přípravy učitelů;
- Doporučení odpovědným politickým činitelům;



- Příklady inovativní praxe.

Jelikož si členské země Agentury vyžádaly též informace o kompetencích, postojích a standardech nutných pro všechny učitele pracující v inkluzivních podmínkách, bude jedním ze zásadních výstupů projektu profil inkluzivního učitele. Ten bude založen na informacích získaných na národní úrovni, avšak schválen bude na úrovni evropské. Více informací naleznete v kapitole 1.1.


Tato zpráva vytyčuje metodologii projektu a kontext vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě. Předkládá souhrnné informace získané z národních zpráv, které předložily zúčastněné země uváděné v Předmluvě. Projektu se zúčastnilo 25 zemí, avšak celkový počet národních zpráv byl 29, neboť vlámsky a francouzsky hovořící společenství v Belgii a čtyři země Spojeného království (Anglie, Severní Irsko, Skotsko a Wales) odevzdaly zprávy samostatně.

1.1 Zvolený přístup v projektu Agentury s názvem Vzdělávání učitelů k inkluzi

Po analýze mezinárodních dokumentů po roce 2000 týkajících se koncepce a výzkumu (k dispozici na <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>) provedly členské státy Agentury základní studii hlavních problémů a výzev souvisejících se vzděláváním učitelů k inkluzi. Podrobnější informace o politice a praxi poskytly dotazníky, které vyplnili jmenovaní experti v zúčastněných zemích.

Zahajovací setkání se odehrálo v Dublinu v říjnu 2009 a v září 2010 následovala v Curychu vlastní projektová schůzka. Obě setkání podpořila kromě vytváření cenných příležitostí k navazování kontaktů národní experty v procesu plánování projektu a načrtnutí toho, co má být výsledkem projektu.

Během roku 2010 se uskutečnily studijní cesty do 5 států a v roce 2011 dalších 9. Tyto studijní cesty představovaly pro projekt velký přínos díky tomu, že poskytly národním expertům a odpovědným politickým činitelům příležitost diskutovat o klíčových otázkách, a zejména pak o kompetencích „inkluzivních“ učitelů. Podrobné informace o všech studijních návštěvách jsou k dispozici na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>



Projekt podpořila poradní skupina projektu složená z členů sboru reprezentantů Agentury, národních koordinátorů, zaměstnanců Agentury a externí konzultantky Kari Nesové z Norska. Rozšířená poradní skupina projektu se též v jeho průběhu setkala se zástupci Generálního ředitelství pro vzdělávání Evropské komise (DG-EAC), Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD-CERI) a Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (IBE), aby byl zajištěn soulad s jiným evropskými a mezinárodními iniciativami v této oblasti činnosti.

1.1.1 Výstupy projektu

Kromě výše zmíněného přehledu literatury týkající se politiky a výzkumu jsou výstupem projektu také:

- Zprávy o vzdělávání učitelů k inkluzi z 29 zemí. Všechny tyto zprávy jsou dostupné ke stažení na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Národní zprávy mají konzistentní formát, díky čemuž lze vyhledávat podle konkrétních témat napříč zeměmi;
- „Matrice” projektu, která propojuje důkazy poskytnuté projektem přímo s doporučeními, která jsou uvedena v této zprávě přinášející syntézu projektu. Matrice vychází z informací získaných analýzou literatury týkající se politiky a výzkumu, z národních zpráv a studijních návštěv, a tyto podklady propojuje pomocí odkazů s doporučeními v závěrečných kapitolách této zprávy. Tento dokument je k dispozici na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- Profil inkluzivního učitele vypracovaný v průběhu projektu na základě výzkumu, informací z jednotlivých zemí, a zejména diskuzí s experty projektu a účastníky studijních návštěv. Specifickým cílem 9 studijních návštěv podniknutých během roku 2011 bylo vyhodnotit a ověřit obsah *Profilu inkluzivních učitelů*.

Tento dokument přináší rámec kompetenčních oblastí využitelný ve všech vzdělávacích programech pro učitele (tzn. nikoli specifický podle věku, fáze, sektoru ani způsobu aplikace či metody). Tyto kompetenční oblasti by měly být rozvíjeny během pregraduálního vzdělávání učitelů (PVU) a využívány jako základ k jejich dalšímu profesnímu růstu. Tento profil vychází ze stěžejních hodnot, na kterých se účastníci projektu shodli a které považují za zásadní pro to, aby všichni učitelé pracující v inkluzivním vzdělávání dokázali



převzít odpovědnost za každého žáka. Tyto kompetenční oblasti jsou:

- Respektování hodnoty diverzity žáků: odlišnosti jsou chápány jako zdroj a přínos pro vzdělávání;
- Podpora všech žáků: učitelé kladou vysoké cíle pro každého žáka;
- Spolupráce: spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele;
- Osobní profesní vývoj: vyučování je činností související s učením – učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání.

Pro každou oblast kompetencí jsou vytyčeny postoje a osobní přesvědčení, znalosti a vědomosti, dovednosti a schopnosti. Profil je záměrně pojat široce, aby si ho jednotlivé země mohly na základě diskuzí se všemi zúčastněnými subjekty přizpůsobit dle relevantních místních poměrů.

Více informací o Profilu naleznete na webových stránkách projektu: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Výstupem projektu je i tato syntetická zpráva, která vychází z veškerých zdrojů informací shromážděných projektem a jejímž cílem je představit hlavní závěry projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě.

1.2 Syntetická zpráva projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi

Projektový tým Agentury si byl vědom toho, že zprávy v databázi vzdělávacích systémů v EU EURYDICE Eurybase poskytují komplexní zdroj informací o vzdělávání na evropské úrovni, včetně dat týkajících se pregraduálního vzdělávání učitelů. Zprávy EURYDICE v databázi Eurybase jsou k dispozici na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Národní týmy složené z členů sboru reprezentantů Agentury a národních koordinátorů spolu s národními experty vyplnily dotazník, aby jeho prostřednictvím poskytly informace o vzdělávání učitelů k inkluzi. Tyto informace nejsou duplikací údajů dostupných v Eurybase, ale spíše je rozšiřují. Respondenti se měli vyjádřit k definici inkluze a národní politice a principům, které v jejich zemi vzdělávání učitelů k inkluzi nejvíce ovlivňují. Poskytli též informace a



inovativní příklady vztahující se ke stávající politice a praxi ve specifické oblasti vzdělávání učitelů k inkluzi. Dotazník je k dispozici na webových stránkách projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I): <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Tyto informace z jednotlivých zemí se staly hlavním zdrojem podkladů pro vytvoření této syntetické zprávy. Nicméně vzhledem k tomu, že se situace v oblasti inkluzivního vzdělávání a chápání tohoto pojmu v jednotlivých zemích liší, byly v této zprávě informace z národních zpráv využity primárně k vyzdvižení společného základu a klíčových otázek a k poskytnutí určité analýzy případných odlišností, aby bylo možno se z nich poučit a ukázat možné cesty k dosažení pokroku. Je třeba uvést, že díky nedávným reformám vyššího vzdělávání v Evropě došlo (případně dochází) v okamžiku provádění studie ve většině zemí k výrazným změnám.

1.2.1 Cíle zprávy

Cílem této zprávy je:

- Poskytnout syntézu trendů, podobností a rozdílů na národní úrovni, syntézu relevantních informací o místní situaci a doplňujících informací poskytnutých jinými částmi projektu – analýzou literatury a studijními návštěvami;
- Identifikovat hlavní problémy a společné výzvy pro odpovědné politické činitele a instituce pregraduálního vzdělávání učitelů (PVU) spojené s vývojem ke vzdělávání učitelů k inkluzi v různých kontextech politiky jednotlivých států;
- Rozšiřovat informace o inovacích a přístupech při překonávání bariér na cestě ke změně politiky a praxe vzdělávání učitelů;
- Identifikovat doporučení v oblasti pregraduálního vzdělávání učitelů a širší koncepce vzdělávání podpořená informacemi na evropské i národní úrovni a výzkumem v rámci projektu.

1.2.2 Příklady praxe v jednotlivých zemích

Řada zemí poskytla příklady z praxe vzdělávání učitelů, které jsme v této zprávě využili pro ilustraci zásadních bodů. Vzhledem k tomu, že se praxe v jednotlivých zemích liší, nemusí tyto příklady nutně zobrazovat konečnou a konzistentní národní praxi.



Některé samostatné příklady uvádíme v textových polích ve formě krátkých shrnutí v kapitole 2, 3, 5 a 6, které dokumentují inovativní přístupy k pregraduálnímu vzdělávání učitelů. Cílem je podpořit myšlení k takovému vzdělávání učitelů, které bude nové učitele aktivně připravovat na to, aby dokázali vyjít vstříc rozmanitým potřebám dnešních žáků. Kratší příklady praxe v jednotlivých zemích jsou do textu začleněny průběžně.

1.2.3 Struktura zprávy

Ve zprávě je slovo „žák“ použito obecně k označení dětí a mladistvých ve školním věku a termín „student učitelství“ či „student PVU“ pak označuje ty, kteří tento obor aktuálně studují. Před pojmem „odborná příprava učitelů“ upřednostňujeme termín „vzdělávání učitelů“, který odráží potřebu, aby se učitelé věnovali studiu a reflexím, a vybudovali si tak základ v podobě znalostí a orientace v problematice, které jim budou oporou při rozvoji jejich dovedností.

Následující kapitola této zprávy rozebírá některé společné výzvy, na kterých se shodly členské země a které vyplývají ze současné evropské i mezinárodní odborné literatury. Následně tato zpráva přináší shrnutí informací o praxi vzdělávání učitelů k inkluzi včetně hlavních rysů, obsahu kurikula, hodnocení, informací o vzdělávatelích učitelů a o kompetencích. Kapitola o klíčových otázkách a výzvách analyzuje zjištění uvedená v této zprávě, a poté následují doporučení, jak na tyto otázky a výzvy reagovat s cílem podpořit vzdělávání učitelů k inkluzi.



2. EVROPSKÝ A MEZINÁRODNÍ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ – DEBATA O INKLUZI

V této kapitole uvádíme přehled některých společných problémů, kterým země čelí na cestě k inkluzivnějším systému vzdělávání, a především klíčové otázky rozvoje inkluzivnějšího vzdělávání učitelů.

V současné době se termín „inkluzí“ používá v souvislosti s daleko širším spektrem žáků ohrožených exkluzí než těmi, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby (SVP). 48. zasedání Mezinárodní konference o vzdělávání (ICE) (2008) vydala doporučení, podle kterého by odpovědní političtí činitelé měli přijmout pohled, že: „inkluzivní vzdělávání je kontinuální proces, jehož cílem je poskytnout kvalitní vzdělávání pro všechny s respektem k diverzitě a rozmanitým potřebám a schopnostem, charakteristikám a učebním prognózám studentů a komunit, který odstraní veškeré formy diskriminace“ (UNESCO-IBE 2008, str. 3).

Současná odborná literatura i projektové zprávy z jednotlivých zemí nicméně ukázaly, že jedna z klíčových otázek se týká terminologie. Ainscow a kol. (2006) si uvědomuje složitost této otázky a vyvinul následující typologii šesti různých způsobů uvažování o inkluzi, které se do různé míry projevují i v projektových národních zprávách:

- Inkluzí týkající se studentů s postižením a dalších, kteří jsou zařazeni do kategorie „se zvláštními vzdělávacími potřebami“;
- Inkluzí jako reakce na vyloučení z kázeňských důvodů;
- Inkluzí ve vztahu ke všem skupinám ohroženým exkluzí;
- Inkluzí jakožto budování školy pro všechny;
- Inkluzí jako „vzdělávání pro všechny“;
- Inkluzí jako principiální přístup ke vzdělávání a společnosti.

Haug (2003) přichází s názorem, že existují dvě úrovně definice: jedna se týká ideologie a orientace na hodnoty, druhá se věnuje tomu, jak tyto ovlivňují praxi vzdělávání (posílení kolegiality, participace, demokratizace a pozitivní přínos pro všechny).

Zatímco se mnohé země posouvají k představě „školy pro všechny“, jiné se i nadále soustřeďují na žáky s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami a na ty, kteří svým chováním mohou prostředí třídy narušit. V řadě zemí se i nadále používá pojem



„integrace“, kdy se diskuze vede primárně o umístování žáků do speciálních škol či do škol hlavního vzdělávacího proudu. Národní zpráva z Maďarska informuje o nedávné debatě na téma, zda inkluze znamená, že jsou všichni žáci „pod stejnou střechou“ v běžné škole, či že se zapojují do „této vzdělávacího úsilí“, což by znamenalo, že je inkluze kompatibilní s podmínkami realizovanými speciálně pedagogickými institucemi.

Menšina zemí začíná nahrazovat kategorie spojené se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením myšlenkou bariér na cestě k učení a participaci. Norwich (2010) uvádí, že termín „speciální vzdělávací potřeby“ byl zaveden, aby došlo k odklonu od deficitních kategorií a věnovala se větší pozornost tomu, co je nutné k poskytnutí příležitostí k učení a k podpoře učení. Avšak i navzdory zvýšené pozornosti věnované kontextu hodnocení a učebnímu prostředí, zaměření na negativní kategorizaci mnohdy i nadále přetrvává. Tato diskuze není ničím novým. V roce 1993 Ayers uvádí: „Při vyučování soustředěném na člověka nás všechny pokusy o definici kategorií nutí k zúženému pohledu, dávají našim vizím nesprávný směr a svádí naše záměry z cesty. Nálepky [...] poskytují pouze jednu optickou čočku s ohniskem na specifický nedostatek, zatímco my potřebujeme různé způsoby, jak se dívat na neustále se měnící silné stránky dítěte“ (str. 228).

Naukkarinen (2010) zdůrazňuje, že učitel musí žáky vnímat tak, že mají „různé druhy inteligence a způsoby učení v mnoha dimenzích, spíše než že by náleželi do určité kategorie“ (str. 190). Tento názor umožňuje spíše rozvíjet model „kontinua podpůrných služeb“ než model speciálního vzdělávání, který vychází z kategorizací a specializací. Je zapotřebí klást důraz na participaci a učení a opustit praxi přemístování žáků ze třídy do péče specialistů s cílem „vyřešit“ problémy. Pijl (2010) říká, že tento medicínský model uvažování včetně poskytnutí specializované odborné přípravy učitelům může sám vést k častějšímu zařazování žáků do speciálních škol, tak jako to může způsobit i nedostatek sebedůvěry učitelů a kvalifikace k naplňování různých potřeb žáků. Nutnost nahradit „kompenzační“ podporu reformou vyučování a učení a nutnost zaměřit pozornost na prostředí s cílem zvýšit schopnost škol reagovat na diverzitu, se však již akceptuje v širším měřítku.

Sliwková (2010) popisuje posun paradigmat od homogenity přes heterogenitu k diverzitě – k terminologii, která je též v různých



státech Evropy používána čím dál častěji. V rámci tohoto scénáře se rozdílů nejprve neuznávají, pak se chápou jako problém, který je třeba řešit, a konečně se v nich spatřuje přínos či příležitost. V rámci prvního paradigmatu (homogenita) se žáci chápou jako podobní a jedná se s nimi stejně. V rámci druhého (heterogenita) dochází k určitému přizpůsobení odlišnostem žáků, zatímco ve třetím paradigmatu (diverzita) se odlišnosti chápou jako zdroj individuálního i vzájemného učení a rozvoje. Devět zemí v národních zprávách využívá pojem „heterogenita“ či „heterogenita“, a přestože je termín „diverzita“ používán čím dál častěji, neodráží vždy tato změna v terminologii také změnu uvažování.

Je důležité, aby se v rámci jednotlivých států a pokud možno i mezi státy ustanovila jednotná terminologie, aby se podpořil posun směrem k intenzivnější inkluzi ve vzdělávání a v širší evropské společnosti. Je také zásadní, aby bylo široce chápáno ideologické východisko spojované s těmito pojmy, například jazyk, který napomáhá posunu od „charitativního“ pohledu na postižení směrem k pohledu lidskoprávnímu. Otázce terminologie se podrobněji věnuje kapitola 8 této zprávy.

K dosažení terminologické jednoty a holistického přístupu k vytváření politiky bude nutná široká diskuze, prostřednictvím níž hlavní zainteresované skupiny dospějí k určité shodě na vůdčích principech a hodnotách. Arnesenová a kol. (2009) říká, že politika inkluze ve vzdělávání je spojena s následujícími obecnějšími hodnotami a principy:

- Přístup a kvalita;
- Rovnost a sociální spravedlnost;
- Demokratické hodnoty a participace;
- Rovnováha mezi jednotou („(comm)unity“) a diverzitou.

V souvislosti se snahou zohlednit různé hodnoty a vyřešit dilema jednoty (respektování potřeb všech dětí a podpora účasti a tolerance) a diferenciaci (reakce na individuální potřeby) vyvolává nejistotu ohledně inkluze, jak to vyjadřuje Minnowová (1990): „Kdy odlišné zacházení s lidmi zdůrazňuje jejich odlišnost, a tím je stigmatizuje či pro ně představuje překážku? A kdy začíná být zacházení s lidmi stejným způsobem necitlivé k jejich odlišnosti a



hrozí, že je bude stigmatizovat či pro ně představovat překážku?” (str. 20)

Tato otázka též ovlivňuje to, kde by žáci měli být vyučováni, čemu (obsah osnov) a jakým způsobem (pedagogika). Tyto rozpory blíže rozebírá kapitola 8.

Je však nutné zmínit, že existuje skupina mladých lidí s velice rozsáhlými potřebami, kteří podporu budou potřebovat vždy. V takových případech je nezbytným úkolem inkluzivního vzdělávání rozvíjet maximálním možným způsobem jejich nezávislost a zajistit, aby všichni mladí lidé mohli prožívat navazování vztahů, a umožnit vznik podpůrných sítí kontaktů v rámci místních komunit.

Co se týče dětí a mladistvých s postižením, tlak na změnu zajišťuje *Úmluva o právech osob s postižením* OSN. Ačkoli však celá řada států Úmluvu podepsala a ratifikovala – a EU sama podepsala jak Úmluvu, tak i opční protokol (pro více informací viz: <http://www.un.org/disabilities/>) – přetrvávají v Evropě značné rozdíly v interpretaci „inkluzivního vzdělávání” i toho, co obnáší v praxi.

Článek 24 Úmluvy praví, že inkluzivní vzdělávání poskytuje pro děti s postižením nejlepší vzdělávací prostředí a napomáhá překonání bariér a předsudků. Úmluva zdůrazňuje potřebu odborné přípravy učitelů pro výuku v inkluzivních třídách – závěr, který podporují mnohé další dokumenty na evropské úrovni, v nichž je uznávána rostoucí diverzita v dnešních třídách.

Nedávné *Závěry Rady o sociálním rozměru vzdělávání a odborné přípravy* (Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training. Rada ministrů, 2010) zmiňují, že evropské systémy vzdělávání a odborné přípravy musí zajistit rovnost i kvalitu a respektovat, že zlepšování výsledků vzdělávání a klíčových kompetencí všech žáků je zásadní nejen pro ekonomický růst a konkurenceschopnost, ale též v boji proti chudobě a za sociální inkluzi. To zdůrazňuje důležitou roli holistické politiky, která rozvíjí spolupráci mezi úřady a zajišťuje jednotu napříč všemi oblastmi činností. Jak podotýká Garcia Huidobro (2005), rovnost musí být středobodem obecných politických rozhodnutí, a ne být vyhrazena jen pro okrajová opatření, jejichž cílem je napravovat důsledky všeobecné politiky, která není v souladu s logikou spravedlnosti či prevence.



OECD (2007) vyzdvihuje dva rozměry rovnosti ve vzdělávání: spravedlnost, která znamená, že je třeba zajistit, aby osobní a společenské okolnosti nepředstavovaly překážku naplnění vzdělávacího potenciálu, a inkluze, ze které vyplývá zajištění základního minimálního standardu vzdělávání pro všechny. Podle OECD je inkluzivní vzdělávání žádoucí proto, že:

- Existuje nezbytný lidskoprávní požadavek poskytnout lidem možnost rozvíjet své schopnosti a plně participovat na fungování společnosti. Dlouhodobé sociální a finanční náklady při neúspěšném vzdělávání jsou vysoké;
- Ti, kteří nemají dovednosti pro sociální a ekonomickou participaci přinášejí vyšší náklady na zdravotní péči, podporu v nezaměstnanosti, péči o dítě a na bezpečnost;
- Zvýšená migrace představuje v některých zemích nové výzvy pro sociální soudržnost, v jiných je integrace minorit dlouhodobým problémem. Kvalita vzdělávání podporuje sociální soudržnost a důvěru.

Slova Bartona (1997) jsou výstižným shrnutím této kapitoly: „Inkluzivní vzdělávání znamená reagovat na diverzitu, naslouchat neznámým hlasům, být otevřený, dát prostor všem zúčastněným a oslavovat „rozdílnost“ důstojným způsobem” (str. 234).

Zbylá část této zprávy se chce věnovat hlavním problematickým otázkám vývoje vzdělávání učitelů, které je k výkonu jejich profese vybaví takovými schopnostmi, znalostmi, povědomím, postoji a hodnotami, které jim umožní postulovaných cílů dosáhnout. Další informace o všech ilustračních textech a příkladech uvedených v následujících kapitolách jsou k dispozici v národních zprávách jednotlivých států na stránkách: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. RYSY PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Tato kapitola popisuje klíčové rysy vzdělávání učitelů k inkluzi v členských státech Agentury a poskytuje analýzu struktury a náplně studijních programů pregraduálního vzdělávání učitelů.

3.1 Struktura pregraduálního vzdělávání učitelů

Jako jednu z klíčových priorit vzdělávání učitelů uváděli respondenti na začátku studie nutnost přehodnotit strukturu ke zlepšení vzdělávání učitelů k inkluzi a sloučit vzdělávání učitelů hlavního vzdělávacího proudu a speciálních pedagogů. Čím dál více se respektuje skutečnost, že se role učitele mění, a zdůrazňuje se potřeba zásadních změn v procesu přípravy učitelů na jejich povolání a úkoly. Litevská zpráva uvádí: „Znalostní společnost změnila roli učitele: ten, kdo má vědomosti, bude nahrazen tím, kdo organizuje proces učení, vytváří příležitosti k učení, je při učení poradcem, partnerem, zprostředkovatelem mezi žákem a různými moderními zdroji informací“ (str. 4).

Data z národních zpráv ukazují, že existuje široké spektrum programů pregraduálního vzdělávání učitelů, které se liší délkou i obsahem. Navzdory tomu, že reformy vysokoškolského vzdělávání v rámci Boloňského procesu přinesly rostoucí formální jednotu, délka programu pregraduálního vzdělávání učitelů se v současné chvíli pohybuje mezi 2 a 5,5 lety. Ve většině zemí je nicméně vyžadováno 3 nebo 4 leté bakalářské studium a výjimky tvoří 4 nebo 5leté magisterské programy (např. ve Finsku, Portugalsku, Španělsku a na Islandu). Toto je jednoznačně pozitivní vývoj, jak ve vztahu ke statutu učitelů, tak i k většímu prostoru pro studium a praxi, neboť je třeba mít na paměti, že inkluzivnějšího přístupu nelze docílit pouhým „přišpendlením“ dodatku náplně studia.

Dva hlavní modely základního studia učitelství jsou model „souběžný“, kdy se studují zároveň příslušné vyučované předměty i znalosti a dovednosti, které jsou pro jejich výuku třeba, a model „následný“, kdy po studiu na některé z institucí vyššího vzdělávání (IVV) následuje zvlášť kurz, jehož náplní je pedagogika, didaktika, praxe ve třídě atd.

Považujeme za zajímavé zmínit, že kvůli znepokojení nad vysokými počty žáků, kteří nedokončí střední školu, se Španělsko v případě



učitelů v sekundárním vzdělávání odklání od systému diplom plus krátké „pedagogické minimum“ ve prospěch studia magisterského. Ve Francii se plánuje přechod od modelu „následného“ k „souběžnému“. V Německu je vzdělávání učitelů rozděleno do dvou fází: vysokoškolský kurz plus pedagogika a didaktika vyučované na pedagogických školách.

V některých zemích probíhá vzdělávání učitelů v IVV, které nemají statut univerzity, ale mohou udílet diplomy. Francie však v nedávné době přesunula veškeré vzdělávání učitelů na univerzity a úroveň magisterských programů se silnějším důrazem na akademický obsah studia. Struktura a obsah kurzu a čas věnovaný umístování do škol se v jednotlivých zemích liší a budou se jim věnovat následující kapitoly této zprávy.

Několik málo zemí vyvíjí „zrychlené“ modely či přípravu spojenou s výkonem povolání. Program „Teach First“ ve Velké Británii (Anglii) poskytuje „schopným, vysoce motivovaným absolventům“ během dvouletého programu rozvoj dovedností k vedení a získání tzv. přenositelných dovedností (transferable skills). Podobný program se vyvíjí v Německu, Estonsku a Lotyšsku. Většina programů se však drží tradičního modelu prezenčního studia na vysoké škole v kombinaci s určitou dobou praxe ve školách.

Rostoucí využívání informačních a komunikačních technologií (IKT) v rámci online a „smíšených“ kurzů (využívajících různé metody) má potenciál zvýšit jejich flexibilitu a ovlivnit obsah všech kurzů. Dálkové a online studium se zavádí také tam, kde geografické podmínky a řídké osídlení komplikuje dojíždění na univerzitu či kde je obtížné získat pro otevření kurzu dostatek studentů. Potenciál takového vývoje s cílem zlepšit přístupnost odborné přípravy a zvýšit diverzitu pedagogické pracovní komunity by bylo vhodné podrobit zkoumání.

3.1.1 Požadavky pro přijetí ke studiu

Požadavkem pro přijetí do programu pregraduálního vzdělávání učitelů je ve všech zemích uspokojivé vysvědčení o absolvování střední školy či jeho ekvivalent v podobě známek ze zkoušek příslušně vysoké úrovně. Litva k usnadnění výběru kandidátů učitelství nedávno zavedla „motivační test“. Menší počet zemí přijetí ke studiu učitelství reguluje pomocí testů, avšak nedávný výzkum Mentera a kol. (2010) přináší důkazy o tom, že efektivní vyučování má mnoho rozměrů, které nelze spolehlivě určit pomocí testů



akademických předpokladů. Tento závěr s jistotou potvrzuje projektová analýza odborné literatury i národní zprávy, v nichž se pro vývoj inkluzivní praxe zdůrazňuje vedle znalostí a dovedností i důležitost postojů, hodnot a přesvědčení. Tyto, spolu s předpoklady pro rozvoj požadovaných kompetencí, je obtížné zjistit byť i při pohovoru, a proto je zapotřebí metody výběru kandidátů učitelství podrobit dalšímu zkoumání.

Ani v zemích, kde je učitelské povolání prestižní a konkurence o místa je vyšší, jako například ve Finsku, neexistuje záruka, že se nejnadanější uchazeči ve smyslu studijních předpokladů stanou nejefektivnějšími učiteli. Je třeba brát v úvahu předchozí zkušenost uchazečů s prací se žáky s různými potřebami a reflexe o těchto zkušenostech i názory zkušených pracovníků na to, které předpoklady jsou v inkluzivní praxi nezbytné.

Vstupní předpoklady pro vyspělé adepty i osoby s postižením jsou do rostoucí míry flexibilní a u těchto uchazečů může být též zohledněno jejich relevantní předchozí vzdělání. Přesto se v některých zprávách objevují obavy ze vstupních požadavků, které diskriminují minoritní skupiny, ačkoli je obecně uznávaným faktem, že složení učitelské komunity by mělo těsněji odrážet celkové složení populace.


Článek 24 *Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením* (2006) vyžaduje, aby smluvní státy přijaly „příslušná opatření k zaměstnávání učitelů včetně těch s postižením, kteří mají kvalifikaci ve znakovém jazyce nebo Braillovu písmu“ (str. 15). Některé země (např. Francie, Irsko, Kypr, Německo, Švédsko) uvádějí, že se aktivně snaží tuto otázku řešit.

3.1.2 Zastoupení minoritních skupin

Pouze 7 z 29 národních zpráv přináší informace založené na oficiálně shromážděných údajích o počtech studentů a učitelů z minoritních skupin. V některých zemích existují pro sběr dat omezení, zejména co se týče sexuální orientace.

Většina zemí, které neshromažďují tyto údaje, přináší oficiálními čísly nepodložené zprávy o nedostatečném zastoupení osob se zdravotním postižením a členů minoritních etnických skupin v řadách studentů učitelství i kvalifikovaných učitelů a situace se jeví podobně i v případě vzdělavatelů učitelů.

Některé země se snaží zvýšit počet mužů zejména na prvním stupni a zajistit větší různorodost učitelské komunity. I když se však



všeobecně uznává, že poskytování adekvátních životních vzorů je důležitým aspektem rozvoje inkluzivní praxe, bude v mnoha státech třeba věnovat velké úsilí, aby byly odstraněny bariéry tvořené procedurami výběru uchazečů o studium.

3.2 Náplň pregraduálního vzdělávání učitelů

V několika málo státech je obsah programů vzdělávání učitelů určen právními předpisy. Druhá skupina zemí stanovuje standardy/obecné kompetence, avšak rozhodnutí ohledně náplně programu ponechává na jednotlivých vysokých školách. Třetí skupina ponechává náplň kurzu zcela na rozhodnutí škol. To nevyhnutelně vede k rozdílům nejen mezi státy, ale i v rámci jednotlivých zemí. Jedním z rostoucích trendů je zapojit do sestavování náplně programu samotné studenty učitelství.

Ve většině zemí je studium kombinací hlavního předmětu a předmětů doplňkových, obecného pedagogického studia včetně pedagogiky, psychologie, filozofie atd. a určitého času stráveného praxí ve školách. Náplň se obvykle liší podle věkové skupiny žáků, které bude student vyučovat, a mnohé země uvedly, že studium pro učitele na druhém stupni a středních školách se více zaměřuje na vyučovaný předmět, zatímco studium učitelství pro první stupeň klade větší důraz na pedagogiku.

Některé země připouštějí, že k pokrytí veškerých oblastí, které jsou v pregraduálním vzdělávání učitelů považovány za nutné, není dostatek času. Jak podotýká zpráva z Malty, komplikuje tato skutečnost zavádění jakékoli „dodatečné“ náplně studia, která se věnuje inkluzi a diverzitě, obzvláště pak v programu učitelství na druhém stupni a pro střední školy.

Situaci by mohl zlepšit posun k modelu, v rámci kterého je relevantní náplň zabudována do všech kurzů a koherentně se propojuje napříč kurzy v rámci vzdělávací instituce.

Práce ve Spojeném království (Skotsku) naznačují, že by se odborná příprava učitelů všech věkových skupin žáků měla spojit. Zatímco tato teze podporuje názor, že by učitelé měli především být učiteli dětí, a nikoli „poskytovateli“ náplně osnov, někteří odborníci na výuku konkrétních předmětů ji možná zpochybní.

Nedávný průzkum provedený pro tento projekt ukázal, že méně než 50 % z 43 německých univerzit otevírajících program učitelství pro



první stupeň nabízelo přednášky či semináře se zaměřením na inkluzi/inkluzivní vzdělávání. Podobně i méně rozsáhlý průzkum v Litvě ukázal, že pouze 31 % univerzit a vysokých škol poskytujících studium učitelství zapojilo do programu oblast speciálního vzdělávání/inkluze, a pokud ano, tak se jednalo povětšinou o programy učitelství pro první stupeň.

Dánsko a řada dalších zemí se ztotožňuje s dilematem vyjádřeným ve švédské národní zprávě, kde se uvádí, že otázky diverzity a inkluze jsou stále ještě spíše nejčastěji probírány v předmětech pro speciální pedagogii, než že by se jim věnovali všichni vzdělavatelé učitelů v obecně zaměřených kurzech. Autoři si uvědomují, že zařazení problematiky inkluze do všech kurzů může způsobit riziko, že se sníží jejich efektivita nebo se téma zcela rozmělní. Uznávají, že implikace, které mají různé druhy postižení pro pedagogiku, si vyžadují jistý odborný základ. Důkazy v odborné literatuře i váha názoru mezi experty projektu nicméně naznačují, že by se v dlouhodobém horizontu mělo směřovat k vytvoření společných učitelských programů, které by na celé spektrum speciálních potřeb připravilo všechny učitele.

Španělská národní zpráva upozorňuje, že řada kurzů týkajících se inkluze se spíše pojí s „vývojem speciálního vzdělávání a integrace žáků se SVP ve školách“ než s řešením otázek diverzity v širším smyslu. To souhlasí s názorem Gultiga (1999) citovaného v projektové analýze literatury, který tvrdí, že vzdělávání učitelů má sklon uvíznout v pasti zaměření se na detaily, například výuku lidských práv, místo aby mělo lidskoprávní přístup. Haug (2003) však upozorňuje, že přednášející a studenti, pokud se nemají nechat ošálit populistickou politickou rétorikou, musí mít povědomí o argumentech a řešeních, která byla na cestě ke škole pro všechny vyzkoušena a zamítnuta“ (str. 111).

3.2.1 Hodnocení

Se zaváděním aktivnějších výukových metod do pregraduálního vzdělávání učitelů se musí změnit i způsob hodnocení jak akademických požadavků, tak i učitelská praxe/praxe ve školách. Studenti učitelství se čím dál více zapojují do hodnocení práce a učení svého vlastního i svých kolegů. Hodnocení probíhá jak u akademických povinností, tak i školní praxe na základě přístupu „hodnocení pro učení“, který studenty učitelství vede k tomu, aby reflektovali na svou vlastní práci a výkon a s potřebnou pomocí



formulovali své vlastní cíle ke zlepšení a plány na další učení. Harris a Lázárová (2011) zdůrazňují důležitou roli asistované reflexe a tvrdí: „Bude těžké nabídnout nějakou metu, aniž bychom věděli, ‚kde‘ studenti/učitelé ‚jsou‘ ” (str. 105).

Také Hattie (2009) zdůrazňuje, že aby studium mohlo poskytnout studentům učitelství progresivní výzvy, je důležité vědět, jaké jsou jejich znalosti. Takovýto přístup v institucích vzdělávání učitelů pak poskytne dobrý model pro inkluzivnější praxi hodnocení ve školách.

Několik zemí (např. Francie, Malta, Spojené království (Severní Irsko)) využívá ke shromažďování informací a podávání zpráv o pokroku studentů ve všech oblastech kompetencí portfolia. Tato portfolia, jejichž součástí jsou příklady práce a reflexe nad zkušenostmi ze studia i praxe, se mohou soustředit na oblasti práce (jako jsou „měkčí dovednosti“ získané během učitelské praxe), které mohou být při použití formálnějších úkolů či testů/zkoušek k hodnocení obtížnější. Portfolia mohou vést studenty k tomu, aby se ptali „proč“ a aby se dokázali hlouběji a kriticky zamyslet. Tyto metody hodnocení ale mohou být větší pracovní zátěží a budou u vzdělavatelů učitelů vyžadovat nové a odlišné dovednosti, znalosti a zkušenosti.

Následující kapitola se věnuje různým přístupům ke vzdělávání učitelů k inkluzi s odkazem na příklady z praxe v národních zprávách.

3.3 Přístupy v pregraduálním vzdělávání učitelů

V této kapitole využíváme hlavních přístupů k pregraduálnímu vzdělávání učitelů, jak je uvádějí Pugachová a Blantonová (2009). K těm patří „oddělené“ či samostatné studijní programy, „integrované“ programy vytvořené na základě spolupráce mezi pedagogickými a speciálně pedagogickými fakultami a lidmi, kteří na nich působí, a pak „sloučené“ programy, kdy program pregraduálního vzdělávání vybaví všechny učitele takovými dovednostmi, znalostmi a postoji, aby se dokázali ujmout odpovědnosti za všechny žáky a dokázali vyjít vstříc jejich potřebám. Při posunu ke „sloučenému“ vzdělávání by mohlo být vhodným krokem některou látku vyučovat v rámci samostatných modulů (oddělené kurzy) nebo zvolit integrovaný přístup a zvýšit možnosti spolupráce mezi pracovníky. Jakékoli takovéto kroky však budou vyžadovat pečlivou organizaci, aby se vzala v úvahu například




patříčná časová dotace kurzů a způsob, jak je nejlépe propojovat, aby se zajistilo, že jejich obsah ovlivní širší uvažování a praxi.

Přehled 29 odevzdaných národních zpráv ukazuje, že méně než 10 % zemí nabízí v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů odbornou přípravu v oblasti SVP. Většina zemí nyní do programů zahrnuje určitý objem učiva z oblasti respektování potřeb jednotlivých žáků, ale zde se jedná o širokou škálu sahající od soustředování se na SVP a postižení až k důrazu na respektování různých potřeb všech žáků. Vzhledem k tomu, že i používaná terminologie se liší, je obtížné stanovit odpovídající představu o skutečné situaci, avšak většina zpráv uvádí, že tato část studia je v PVU mnohdy charakteru „ad hoc“ a obvykle bývá samostatná s nízkou úrovní zapojení do dalších oblastí studia. V časové dotaci tématu inkluze vidíme také velký rozptyl od pokrytí v rozsahu jednoho či více modulů až k významné, a někdy povinné součásti studijního programu.

Na Islandu byla pro tento projekt na začátku roku 2010 provedena studie pregraduálního vzdělávání učitelů, která rozdělila přes 200 programů do pěti různých typů:

- Hlavní náplní je inkluzivní vzdělávání: Jedná se o studium inkluzivního vzdělávání, které staví na myšlenkách inkluzivního vzdělávání a jehož hlavní náplní je inkluzivní praxe. Do této skupiny spadaly dva studijní programy;
- Inkluzivní vzdělávání do určité míry: Jedná se o programy, do kterých je integrovaná myšlenka inkluzivního vzdělávání, které je součástí náplně studia. Do této skupiny spadalo deset studijních programů;
- Inkluzivní vzdělávání nepřímou formou: Tyto programy staví v mnoha ohledech na diverzitě, přestože samotné inkluzivní vzdělávání je zmíněno zřídka nebo vůbec. Do této skupiny spadalo dvacet studijních programů;
- Zcela bez inkluzivního vzdělávání: V popisu náplně programu se nikde neuvádí, že by se kladl důraz na rozmanitost populace, inkluzivní, multikulturní vzdělávání či žáky se speciálními potřebami. Do této skupiny spadala většina programů vzdělávání učitelů;

- 
- Speciální vzdělávací potřeby či multikulturní vzdělávání: Náplň těchto programů je specializovaná. Některé se věnují problematice postižení či specifických vzdělávacích potřeb, jiné se soustřeďují na multikulturalismus. Nalezeny byly dva studijní programy.

Příklad z Islandu ilustruje škálu možných způsobů, jak řešit otázky inkluze/diverzity a naznačuje, že je tyto modely lepší vnímat spíše jako kontinuum než jako jednotlivé přístupy.

K určení dopadu různých modelů na koherenci kurikula a rozvoj vědomostí a dovedností bude potřeba dalšího výzkumu. Bylo by také vhodné vzít v úvahu dopad spolupráce mezi fakultami a vzdělavateli učitelů v oboru učitelství obecně i speciální pedagogiky na postoje a názory vzdělavatelů učitelů ohledně zapojení všech žáků. Situace může být taková, že se vzdělavatelé učitelů budou držet svých „tradičních“ názorů na vzdělávání učitelů a že všechny kurzy, které se budou pokoušet věnovat otázkám inkluze a diverzity zůstanou pouhými přílepkami studia s omezeným dopadem na myšlení akademického sboru i studentů učitelství. Některé země však uvádějí, že oddělené kurzy pomáhají zvyšovat povědomí o možných nerovnostech ve školách a poskytují příležitost k diskuzím o relevantních tématech.

Někdy může závěry ohledně náplně studia komplikovat použitá terminologie. V Rakousku, přestože většina vysokých škol zahrnuje do studia otázky heterogenity, inkluze, individualizace, podpory nadaných žáků a metod orientovaných na projekty a v jejichž středu stojí žák, se termín „inkluze“ objevuje v kurikulu pouhých čtyř vysokých škol. V Dánsku se obvykle používá termín „diferenciace“.

Tento bod ilustrují též švýcarská národní doporučení týkající se zapojení tematiky SVP do pregraduálního vzdělávání učitelů (COHEP, 2008). Tato překonávají tradiční pohled na SVP/postižení a zahrnují: základní otázky SVP, diverzity, výuky v inkluzivních podmínkách, kolaborativní praxi, směřování školy a organizační vývoj směrem k inkluzi. Tato náplň by měla představovat 5 % programů učitelství pro základní i střední školy.

3.3.1 Oddělené a integrované programy

Některé země zavedly programy či moduly, které mají podporovat inkluzivní praxi. Přestože většinu z nich v současné době tvoří programy oddělené, většina z nich zahrnuje spolupráci mezi fakultami či vyučujícími v rámci vysoké školy a upevňuje některé



myšlenky a koncepty v různých programech. Proto je snazší vnímat tyto modely jako kontinuum, jak bylo uvedeno výše, a proto tato kapitola popisuje jak modely oddělené, tak i integrované. To dokládá následující příklad ze Španělska:


Autonomní univerzita v Madridu vytvořila páteční kurz v rozsahu 6 kreditů podle Evropského kreditního systému (ECTS) s názvem „Psychologicko-pedagogické základy inkluzivního vzdělávání“ vyučovaný v druhé polovině studia Učitelství pro první stupeň. Tento kurz zaujímá pohled založený na konceptu „diverzity“, nikoli péče o specifickou skupinu žáků, a je záměrně určen k posílení konceptů, procedur a hodnot inkluzivního vzdělávání v kurzu Vzdělávání k rovnosti a občanství (6 ECTS).

Kurz je vystavěn na třech dimenzích, které najdeme v definici inkluzivního vzdělávání, jak ji zavádí UNESCO (2005): přítomnost, učení a participace a soustřeďuje se zejména na žáky se SVP a na žáky imigranty. Náplní kurzu jsou též principy Univerzální koncepce učení (CAST 2008) a překonávání překážek bránících smysluplnému učení.

Výukové metody přizpůsobené rozvoji tohoto předmětu se snaží být v souladu s přístupem jako takovým a ve studentech učitelství též rozvíjejí smysl pro zodpovědnost za jejich vlastní učení. Během kurzu si studenti vedou studijní deník a elektronické portfolio. Celý proces výuky a učení též podporuje využívání e-learningové platformy Moodle, která má ve studentech podporovat participaci související s procesem jejich individuálního učení.

K hodnocení byla stanovena následující tři kritéria: jedno se týká „znalostí“ (odrážejících se v práci studentů během kurzu, v testech a hodnocení), ve druhém jde o to „vědět, jak postupovat a jak organizovat“ (což se odráží v kvalitě jejich elektronického portfolio a jejich respektování zodpovědnosti za dohodnuté práce či termíny testů) a konečně třetí: „vědět, jak být přítomen a zapojen ve třídě“ (které se projevuje jejich aktivní účastí na diskuzích buď osobních či virtuálních prostřednictvím diskuzního fóra).

Podobně konsorcium univerzit kolem Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) v Paříži nabízí dvouletý kurz s názvem „Multireferenční přístupy k diverzitě veřejnosti“ v rozsahu 80 vyučovacích hodin. Boråsská univerzita ve Švédsku do obecného pedagogického programu zahrnuje kurz za 7,5 ECTS s názvem



„Perspektivy speciálního vzdělávání“. Cílem tohoto kurzu je poskytnout základní povědomí o roli speciálního vzdělávání ve „škole pro všechny“. Probírají se otázky inkluze/exkluze a normálnosti/odlišnosti a bere se v úvahu relevance dovedností učitelů v oblasti „speciálních potřeb“. V Lotyšsku studenti učitelství absolvují úvodní kurz o speciálním vzdělávání. Následující příklad ze Spojeného království (Severního Irska) popisuje program vytvořený pro podporu učitelů, kteří pracují se žáky různé kulturní a jazykové příslušnosti.

V reakci na nutnost řešit „nové“ nároky na učitele ve smyslu jejich povědomí o různých kulturních a náboženských odlišnostech a výzev, které na ně klade práce se žáky, pro něž není angličtina rodným jazykem, vytvořila jedna z institucí pregraduálního vzdělávání učitelů (PVU) ve Spojeném království (Severním Irsku) program složený ze dvou částí: chápání diverzity a práce se žáky, pro něž je angličtina jiným než mateřským jazykem.

Program je vyučován prostřednictvím řady přednášek, seminářů a workshopů akademickým sborem fakulty a některými externisty. Rozvíjené kompetence se týkají hodnot souvisejících s povoláním (nasazení ve prospěch všech žáků), sociálního, kulturního a jazykového kontextu, speciálního vzdělávání a inkluze a odborných dovedností a jejich uplatnění (plánování a příprava, práce s jinými dospělými, podpora bezpečného a motivujícího prostředí pro výuku a aplikace celé řady výukových strategií a hodnocení).

Kolínská univerzita v Německu nabízí kurzy inkluzivního vzdělávání. Studenti učitelství hlavního vzdělávacího proudu i speciální pedagogiky tu pracují v „tandemu“ a rozebírají hospitace ve školách, práci během kurzu i hodnocení. Podobný přístup založený na spolupráci se využívá na Siegenské univerzitě. Zde mohou studenti učitelství pro základní a střední školy v rámci kurzu „Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht“ (Základní škola – speciální škola – inkluzivní vzdělávání) navštívit celou řadu speciálních škol i škol hlavního vzdělávacího proudu, dozvědět se o hledisku lidí z různých profesí a spolupracovat v rámci seminářů a diskuzí.

V Norsku byl zaveden nový kurz v rozsahu 60 ECTS s názvem „Dovednosti spojené s pedagogikou a žáky“. Tento kurz, který je rozvržen do prvních tří let PVU, má za cíl rozvíjet znalosti tématu, metodologické kompetence a dovednosti k řešení problémů vztahů a problémů sociálních. Studenti též na téma těchto dovedností píší bakalářskou práci (15 ECTS).



Následující příklad popisuje, jak studenti učitelství pracují s lidmi s postižením, čímž získávají zkušenosti, které mohou využít v místních školách.


Na Pedagogické fakultě Kyperské univerzity jsou studenti učitelství seznámeni s teoretickým rámcem oboru Disability Studies (Studia zaměřená na zdravotní postižení). Jsou podporováni v tom, aby si vytvářeli spojení s programem inkluzivního vzdělávání, a vybudovali si tak vyučovací postupy, které zohledňují kulturu vztahující se k otázce postižení a věnují se budování pozitivního postoje k němu.

Jelikož kulturní přístup k postižení v národních osnovách a školních učebnicích chybí, podporuje tento kurz učitele v kritickém myšlení a kombinování teoretického rámce s vlastními vyučovacími dovednostmi, aby na úrovni školy vytvářeli intervenční programy, které rozvíjejí pozitivní postoje a podporují spíše sociální model postižení než model lékařský či charitativní.

Práce s lidmi s postižením je v rámci tohoto modulu představována a analyzována ve smyslu potenciálního využití jako zdroje pro výuku. Příležitostně jsou do hodin přizváni lidé s postižením, aby v hodinách se studenty diskutovali o svém životě a práci. Studenti učitelství jsou vedeni k tomu, aby navazovali kontakty s organizacemi pro osoby s postižením, a nabývali tak zdroje inspirace pro svou práci a spolupracovali s místními školami na uplatnění svého vlastního programu intervence. Tento modul představuje část specializace studentů učitelství pro první stupeň.

Výzkum naznačuje, že jednotlivé prvky či moduly týkající se žáků se SVP a jiných minoritních skupin mohou rozšířit povědomí o „rozdílnostech“ žáků. To zas může vést učitele k přesvědčení, že určité skupiny žáků nejsou schopni vyučovat, pokud neabsolvovali specializované kurzy. Mnoho zemí však hlásí, že takovéto kurzy mají pozitivní vliv na dovednosti, vědomosti a postoje, které se přenášejí do dalších předmětů a do praktické činnosti studentů.

V následujícím příkladu ze Švýcarska se k rozvoji spektra relevantních dovedností a znalostí využívá e-learning.



„Aréna k učení (Learning Arena): inkluzivní speciální vzdělávání (LAISV)” pro vzdělávání učitelů na Curyšské univerzitě je volitelný kurz, který spojuje učení orientované na řešení problému (problem based learning, PBL) a kombinovanou výuku (blended learning), aby studentům učitelství poskytli realistický kontext učení. Na elektronické výukové platformě jsou formou dokumentů, popisů, videonahrávek a rozhovorů poskytnuty případy žáků se SVP v inkluzivních podmínkách. Studenti učitelství se ujmou role školního týmu, který s žákem pracuje, a mají za úkol sestavit individuální vzdělávací plán a vhodná opatření, které žáka ve škole podpoří. Studenti učitelství a jejich vzdělavatelé, kteří vystupují v roli „trenérů”, pak výsledky společně rozebírají a hodnotí. V tomto kurzu se rozvíjejí znalosti: SVP, spolupráce a kooperace, diagnostiky a hodnocení pro učení, vytváření individuálních vzdělávacích plánů, diferenciacce a individualizace učení.

V Německu byl na Bielefeldské univerzitě vytvořen integrovaný bakalářský a magisterský program speciálního vzdělávání, jehož cílem je překonat striktní rozdělování na učitelství a speciální pedagogiku. Oblast speciální pedagogiky je zapojena do programu „pedagogických studií”. Výuka spočívá v interdisciplinárním srovnání různých perspektiv a zahrnuje diskuze o heterogenitě, diverzitě a rozdílnosti. Integrovaný program speciálního vzdělávání se zaměřuje na učení a emocionální a sociální vývoj a jeho cílem je připravit učitele na „školu pro všechny děti”.

3.3.2 Sloučené programy

Řada zemí se snaží zajistit, aby byla témata inkluzivního vzdělávání zapojena do všech studijních programů.

Ve Finsku jsou základy speciálního vzdělávání povinné ve všech programech vzdělávání učitelů, avšak studijní náplň se mezi jednotlivými univerzitami liší. Obecně lze říci, že se diskutuje o akceptování a pojmenování rozdílností a s nimi souvisejících pedagogických postupech a že se učitelům připomíná jejich profesní úkol rozvíjet kognitivní i sociální dovednosti žáka. Od učitelů se očekává, že budou rozvíjet své kompetence v oblasti práce s různými institucemi, spolupráce s rodiči a jejich podpory a že si budou vědomi své role v podpoře rovnosti ve společnosti. Učí se zavádět kurikula pro různé žáky na základě principů „designu pro všechny”. Vzdělávání učitelů se zakládá na myšlence, že učitelé jsou



výzkumníci podporovaní v tom, aby kontinuálně rozebírali, analyzovali a následně upravovali svou výuku.

Ve Spojeném království (Severním Irsku) je cílem kurikula PVU stavět na charakteristických vlastnostech studentů učitelství, budovat jejich znalosti a povědomí o politice SVP a nejlepších postupech a rozvíjet jejich schopnost pracovat s žáky s jakýmkoliv schopnostmi. Všechny studijní programy PVU jsou v duchu „sloučeného“ modelu, kdy jsou studenti všech programů podporováni v tom, aby zohledňovali individuální potřeby všech žáků a podle toho i plánovali výuku. Konkrétněji se pak problematice politiky a praxe SVP navíc věnují specializované kurzy a moduly.

Jak vyplývá z odborné literatury, má-li být přístup v duchu „sloučeného“ modelu koherentní a efektivní, vyžaduje pečlivé plánování a spolupráci mezi fakultami. Následující příklad nastiňující práci ve Spojeném království (Skotsku) popisuje, jak by k tomuto přístupu mohly IVV směřovat.

Skotská vláda poskytla Aberdeenské univerzitě finanční prostředky (2006–10), aby vypracovala novou koncepci vzdělávání učitelů pro inkluzivní vzdělávání a zajistila, že noví absolventi studia učitelství: (1) budou lépe znát a chápat vzdělávací a sociální obtíže, které mohou učení dítěte ovlivňovat a (2) vybudují si strategie, které k řešení těchto problémů a k podpoře žáka mohou využít. Tato činnost zohledňuje obecnější pojetí inkluze ve vzdělávání a tlaky na exkluzi spojené s migrací, mobilitou, jazykem, etnicitou a mezigenerační chudobou.

Reformu studijních programů PVU v Aberdeenu vedly tři hlavní koncepty: (1) pochopení, že výzvou inkluzivní praxe je respektovat a reagovat na lidské odlišnosti způsobem, který žáky spíše zapojí, než vyloučí z toho, k čemu mají ostatní v rámci každodenního dění ve třídě přístup. Takovéto chápání se projevuje v tom, že (2) učitel pracuje tak, aby rozšířil spektrum toho, co je za běžných okolností přístupné pro všechny, místo aby vytvářel něco „dodatečného“ nebo „odlišného“ od toho, co je přístupné ostatním. To představuje složité pedagogické úsilí, které závisí na (3) posunu v uvažování o výuce a učení od takového pojetí, kdy se využije to, co funguje u většiny žáků, a doplní se o něco „dodatečného“ nebo „odlišného“ pro ty, kteří mají problémy, k vytváření hodin a příležitostí k učení takovým způsobem, aby umožnily zapojit se do života třídy všem žákům



(Florianová a Rouse, 2009). Vzájemné propojení těchto tří klíčových konceptů se v praxi projevuje jako interakce učitelova „vědění“, „konání“ a „přesvědčení“. Tento projev v praxi je v souladu se Shulmanovou (2007) konceptualizací učení pro povolání (professional learning) jako učňovství hlavy (znalosti), ruky (dovednost či konání) a srdce (postoje a přesvědčení).

V praxi tyto myšlenky poskytly základ kurikulárních reforem postgraduálního studia učitelství (PSP) a jsou též v souladu s náplní čtyřletého bakalářského studijního programu učitelství. Přístup projektu Inkluzivní praxe podporuje studenty učitelství v tom, aby v širokém kontextu uvažovali o odpovědnosti, kterou nesou za proces učení dítěte.

Výše uvedené příklady ukazují vývoj vzdělávání učitelů k inkluzi prostřednictvím studijních programů, jejichž cílem je zvýšit znalosti a povědomí o hlavních otázkách inkluze a pedagogiky a posílit praxi, která ve třídě bude vycházet vstříc rozmanitějším potřebám. Posun tímto kontinuem od zavádění modulů, které „pokrývají“ oblast inkluze, ke stavu, kdy všichni studenti PVU studují stejné kurikulum, které je připraveno na zapojení všech žáků, bude vyžadovat nárůst kolaborativního způsobu práce mezi vzdělavateli učitelů, kteří mají tuto specializaci, a jejich kolegy z jiných fakult. Bude to též vyžadovat obsáhlejší reformu, která zajistí, že školy napojené na IVV budou vzorem efektivní inkluzivní praxe a budou jednotné ve smyslu sdělovaných klíčových informací.

3.4 Postoje a hodnoty v pregraduálním vzdělávání učitelů

Důležitost postojů a hodnot ve vzdělávání učitelů je téma, které se objevuje v celé řadě národních zpráv. Jak podotýká Forlin (2010), vystavuje inkluzivní vzdělávání hodnotový systém učitele přímé konfrontaci a zpochybňuje jeho nejnvtírnější přesvědčení o tom, co je správné a řádné.

Ryan (2009) zkoumal postoje studentů učitelství a definoval postoj jako multidimenzionální rys, jehož součástí je: poznání (přesvědčení a znalosti), o němž se domnívá, že ovlivňuje jednání (chování) a cit (emoce).

Celá řada zemí zmiňuje, že ve změně postojů hraje důležitou roli pozitivní zkušenost, ale i když se zdá, že vzdělávání učitelů postoje, hodnoty a přesvědčení dokáže ovlivnit, příkladů způsobů, jak této



změny dosáhnout, nalezneme v národních zprávách jen pomálu. Důkazy plynoucí ze všech součástí projektu však podporují názor, že existuje modus vivendi, který je pro inkluzivní praxi zásadní, jehož však nelze dosáhnout předáním znalostí nebo který by se dal odškrtnout na seznamu kompetencí jako splněný.

Studenti Univerzity Karlovy v Praze, kteří studují speciální pedagogiku v kombinaci s dalšími předměty (kteří budou působit jako učitelé na školách hlavního vzdělávacího proudu), spolupracují na projektu „Jedeme v tom s vámi“).

Protože je vzdělávání učitelů k inkluzi účinnější, využijí-li se spíše názorné příklady než slovní a abstraktní popis, zkoušejí si studenti učitelství cestování veřejnou dopravou v pozici (a) vozičkáře a (b) asistenta. Díky tomu se rozvíjí celé spektrum dovedností včetně schopnosti řešení problémů, komunikace, sebereflexe, týmové práce, flexibility a schopnosti rozeznat neetické či jinak nevhodné postoje a chování společnosti.

Studenti se seznámí s fyzickými i sociálními bariérami, kterým musí lidé s postižením čelit každý den. Na základě písemných úvah o svých zážitcích se mohou postavit na stranu lidí se zdravotním postižením a využít tohoto přístupu vycházejícího z osobní zkušenosti při budování inkluzivního prostředí ve svých třídách/školách, na nichž budou působit.

Ve stanovisku vydaném Ministerstvem školství Rakouska se uvádí:

„Jedním ze stěžejních úkolů vzdělávání učitelů pro první a druhý stupeň základní školy je motivovat je ke kritické diskuzi a analýze jejich vlastních postojů a pojetí postižení, a překonat tak názory vedoucí k segregaci.

Každý student by se měl seznámit s relevantními konceptuálními i pracovními přístupy (paradigmaty) ve speciálním a inkluzivním vzdělávání a jejich vývojem v historickém kontextu. Studenti by měli být motivováni k tomu, aby se zamysleli nad fundamentálními etickými otázkami souvisejícími s jednotlivými paradigmaty a aktivně si zvolili své hodnoty” (Feyer, Niedermairová a Tuschelová 2006, str. 16).

Rakouská zpráva ukazuje, že informace a metody využitě v interdisciplinárním modulu týkajícím se „inkluzí“ mají pozitivní dopad na názory studentů učitelství vůči společnému vzdělávání



žáků s postižením a bez něj. Během sebepoznávacího projektu pedagogické fakulty v Salzburgu studenti učitelství také uváděli trvalý vliv na své postoje vůči lidem s postižením.

3.5 Shrnutí

Tato kapitola nastínila trend směřující ke společné základní náplni studia programů vzdělávání učitelů všech žáků a mladých lidí. To může vyžadovat silnější zaměření na pedagogiku ze strany učitelů konkrétních předmětů, kteří se připravují na výuku žáků na druhém stupni základní školy a střední škole.

Příklady z národních zpráv ukazují, že je do studia možné zařadit náplň, která zvyšuje povědomí studentů učitelství o rozmanitých potřebách žáků – ne pouze těch se speciálními vzdělávacími potřebami a s postižením, nýbrž mnoha dalších, kterým by mohly hrozit školní neúspěchy a exkluze.

Z těchto příkladů též vyplývá potřeba pokroku k intenzivnější spolupráci v rámci IVV a další integrace této náplně studia do všech programů vzdělávání učitelů. Rovněž se zde zdůrazňuje potřeba poskytovat zkušenosti a příležitosti k interakci a diskuzi, které budou mít vliv na postoje a hodnoty studentů. Jak upozorňuje Richardsonová (1996), mohou být postoje a přesvědčení v mysli rozdělené, což může mít za následek, že učitel vyjadřuje názory, které podporují sociální spravedlnost a rovnost příležitostí, zatímco ve třídě jedná v rozporu s nimi. To podtrhuje, jak je důležité názory a přesvědčení jasně komunikovat a řešit jakékoli konflikty mezi nimi a vyvíjejícími se pracovními postupy studentů.



4. VÝUKOVÁ PRAXE

Výuková praxe ve škole představuje klíčovou součástí pregraduálního vzdělávání učitelů, avšak její délka se v jednotlivých zemích liší. Některé země postupně zavádějí model odborné přípravy více založené na praxi, zatímco v jiných se objevují obavy, že by výsledkem takového přístupu mohli být učitelé s „mechanickou“ znalostí, kterým chybí exaktní akademický základ zajišťovaný studiem na IVV.


Situace je rovněž odlišná, co se týče zajištění místa pro výukovou praxi. V několika málo zemích funguje centralizovaný systém, zatímco v jiných si mohou studenti najít místo pro praxi sami. Na Islandu například studenti učitelství docházejí na praxi do téže školy tři roky a rozšiřují si své zkušenosti, zatímco ve většině ostatních zemí se studenti snaží podporovat v získání zkušeností z různých škol a zařízení.

Ve Spojeném království (Anglii) označil úřad školní inspekce Ofsted (2008) různorodost míst, kde studenti konají praxi, jako klíčovou pro kvalitu pregraduálního vzdělávání učitelů. Mnoho zemí informuje o potížích s nalezením dostatečného počtu kvalitních míst pro výukové praxe, zejména těch, které modelují inkluzivní praxi, a to představuje hlavní překážku efektivního spojení teorie s praxí.

Aby studentům umožnily práci přímo se žáky s různými potřebami, využívají některé země praxi ve speciálních školách nebo místní komunitě. Jiné země výukovou praxi nahrazují spektrem simulovaných zkušeností, jak to ukazuje následující příklad.

Jelikož příležitost k řešení složitých praktických situací může být omezena rolí studenta na praxi, rozvíjí se v Lotyšsku dovednosti v oblasti vyhodnocování, rozhodování a reakce na danou situaci prostřednictvím hraní rolí a analýzy případových studií. Studenti učitelství formulují své reakce na fakta a snaží se situaci analyzovat z různých pohledů tak, že hledají argumenty a východiska všech zúčastněných stran. Každý má prostor diskutovat o svých názorech a obhájit svůj postoj.

Jako příklad uveďme diskuzi o následující situaci: Do školy hlavního vzdělávacího proudu přichází v dubnu maminka osmiletého chlapce se sluchovým postižením na vozíku a žádá o jeho zapsání v září.




Studenti rozhodují, kdo by se měl zapojit (učitelé, rodiče, ředitel, sociální pracovníci, pracovníci z dalších profesí) a jaké otázky si položit, aby se vyšlo vstříc vzdělávacím potřebám dítěte. Studenti musí vzít v úvahu možné obtíže a vhodná řešení pro dítě, rodiče, školu a spolužáky i vzdělávací prostředí a fyzickou přístupnost pro dítě.

Tento proces studentům pomáhá zrevidovat své nabyté vědomosti o různých typech postižení a vzdělávacích potřebách žáků. Studenti zlepšují své dovednosti v oblasti řešení konfliktů, rozhodování, podepření svého stanoviska argumenty a v oblasti týmové práce – jak zapojit pracovníky dalších oborů. Důležité je, že se dopracují k pochopení skutečnosti, že učitel nemůže bez pomoci vyřešit všechny problémy a dělat vše sám. Musí vědět, kde požádat o pomoc, a nestydět se za to.

Během praxe mají studenti učitelství ve Španělsku dvojí pedagogický dohled: a) ve škole jejich práci sleduje a hodnotí profesionální tutor na základě standardních kritérií poskytnutých univerzitou a b) dále proces sleduje akademický tutor, který pomáhá studentům zamyslet se nad procesem učení ve škole a provede konečné hodnocení studenta.

Je zřejmé, že má-li výuková praxe poskytnout maximální přínos, musí mezi IVV a školami existovat úzký a pozitivní vztah. Níže uvedený příklad z Finska takovou praxi popisuje.

Vzdělávání učitelů ve Finsku úzce propojuje teorii s praxí. Po určitém teoretickém studiu nastupují studenti učitelství každý rok na 5-6 týdenní výukovou praxi. Lektori z ukázkové školy nebo učitelé z praxe a lektori z univerzity společně dohlížejí na studentskou praxi, aby sloužili jako příklad spolupráce mezi učiteli a poskytli širší úhel pohledu na vyučování heterogenních tříd. Studenti jsou též mnohdy na praxi umístováni společně, aby si osobně vyzkoušeli kolaborativní výuku (co-teaching). Po absolvování každé výukové praxe obvykle následuje pedagogický či didaktický seminář na univerzitě, kde se studenti zamýšlejí nad zkušenostmi, které během své výukové praxe a návštěv různých škol získali. Reflexe se považuje za důležitou součást profesního rozvoje. Studenti učitelství si kousek po kousku budují teorii, která bude v základech výkonu jejich povolání, aby si uvědomili svou vlastní pedagogickou filozofii a svou identitu coby



učitele. Tento přístup pomáhá nahlížet na praxi jako na obousměrný proces, který nejen že umožní studentům smysluplně využít znalosti, které během studia získali, ale ovlivňuje také získávání a využívání nových teoretických znalostí.

Podobně byl i na Islandu zaveden koncept „asociovaných“ škol, které se aktivně zapojují do vzdělávání učitelů tím, že se podílejí na „výukové komunitě“ učitelů ze školní praxe a lektorů IVV. Tento přístup pomáhá učitelům postupně si uvědomovat, k jakým krokům se v různých situacích uchýlit, a přemýšlet též proč. Tím se znalosti, ze kterých kroky vycházejí, stanou konkrétnějšími.

Na Maltské univerzitě byl zaveden kurz v hodnotě 4 ECTS věnovaný otázce, jak reagovat na diverzitu. Kurz je vyhodnocován na základě projektu vypracovaného během 6týdenní praxe. Studenti učitelství mají vybrat žáka nebo skupinu žáků s různými silnými stránkami a potřebami. Musí naplánovat, uskutečnit a vyhodnotit čtyři lekce, které této diverzitě vycházejí vstříc, a vedou si o tomto procesu deník s postřehy, o které se pak podělí se svými kolegy studenty. Výuková část tohoto kurzu poskytuje úvod k otázkám otevřenosti k diverzitě, lidského práva na kvalitní vzdělávání, diferenciované výuky a vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Studenti PVU si uvědomí, že překonávají své obavy, a zvyšuje se jim sebevědomí v práci s žáky se speciálními potřebami, kteří potřebují individualizovanou výuku. Kurz vede též k úspěšné inkluzi žáka, který by byl jinak nějakým způsobem ze třídy vyloučen, a ke zlepšení spolupráce s rodiči a s podpůrným personálem.

Tento příklad ještě intenzivněji ukazuje na potřebu integrovaného přístupu, v rámci něhož instituce vzdělávání učitelů spolupracují se školami, v nichž probíhá praxe, aby podpořili kontinuální dialog o cestě studenta týdnů trvající výukovou praxí.

V rámci některých programů vzdělávání učitelů v Litvě absolvují studenti na začátku svého studia observační reflektivní praxi. Stráví několik týdnů v různých školách, kde mohou pozorovat rozličné situace v praxi, analyzovat je a diskutovat o nich. Observační praxe funguje též v jiných zemích (např. Rakousku, Lotyšsku) a je v souladu s výzkumem z USA (Darlingová-Hammondová a kol., 2005), ze kterého vyplývá, že by budoucí učitelé měli takovou zkušenost získat na začátku studia. Brzká zkušenost z praxe může poskytnout kontext pro teoretická východiska, a pomoci tak studentům pochopit smysl studia.



Některé země mají vypracovaný plán progresivního vývoje dovedností prostřednictvím výukové praxe v každém ročníku vzdělávacího programu.

Dánský zákon z roku 2007 o odborné přípravě učitelů pro dánskou Folkeskole (ZŠ) specifikuje výukové kompetence, které by student měl v rámci čtyřletého studijního programu získat výukovou praxí v délce 24 týdnů (36 ECTS). Jednotlivé ročníky mají následující zaměření:

- 1 – Identita učitele, kultura školy a vzdělávání;
- 2 – Cíle, obsah a evaluace výuky;
- 3 – Spolupráce a učební prostředí;
- 4 – Profesionální výuka.

V Norsku funguje podobný model, kdy má každá výuková praxe zvláštní téma: 1. ročník – Role učitele a didaktika; 2. ročník – Diverzita žáků; 3. a 4. ročník – Škola jako organizace a profesní komunita, spolupráce s rodiči a dalšími stranami.

V roce 2011/12 bude na Univerzitě v Oslu zaveden nový povinný kurz. Studenti si vybírají matematiku, pedagogiku a jeden další předmět, vše s podporou IKT. Kurz vychází ze skutečnosti, že vzhledem k tomu, že se s vyššími ročníky základní školy stupňují nároky na porozumění čtenému textu, mohou být žáci hovořící minoritními jazyky více ohroženi. Kurz je propojen s čtyřtýdenní praxí studentů v letním semestru.

Před nastoupením výukové praxe studenti učitelství absolvují přednášky týkající se základních dovedností v jejich různých předmětech. Pod dohledem univerzitních vyučujících si vytvoří plán hodin směřující k dalšímu rozvoji základních dovedností žáků, kteří mají norštinu jako mateřský jazyk, i těch, kteří nikoli. Nakonec studenti učitelství svůj plán hodin za přítomnosti univerzitního vyučujícího aplikují během své výukové praxe v multikulturní třídě.

V tomto kurzu se rozvíjí širší chápání interdisciplinární podstaty „základních dovedností“ a důležitosti spolupráce s kolegy učiteli, aby si žáci tyto základní dovednosti více rozvíjeli. Studenti učitelství také

získají znalosti vycházející z výzkumu, jak porozumění čtenému textu ovlivňuje výsledky učení všech žáků, zejména však těch, pro



kteří je norština druhým jazykem. Další důležitou otázkou je umožnit studentům učitelství aktivně využívat různé jazykové a kulturní kompetence, které žáci pocházející z odlišného jazykového a kulturního prostředí do třídy vnášejí.

I když se zde jedná o základní dovednosti, ukazuje tento příklad efektivní způsob, jak „integrovat“ učivo do různých kurzů/předmětů a umožnit lepší pochopení interdisciplinární povahy základních dovedností a důležitost spolupráce s kolegy učiteli.

Ve Spojeném království (Anglii) působí Agentura pro odbornou přípravu a další vzdělávání ve školství (Training and Development Agency for Schools (TDA), <http://www.tda.gov.uk/>), která poskytuje zdroje využitelné v PVU a dalším vzdělávání.


Materiály pro PVU zahrnují uživatelskou příručku, informace o pilířích inkluze, filmové klipy a poradenství pro hospitace v hodinách. Zdroje pro jednoleté postgraduální programy zahrnují informace související s vyučovaným předmětem a osobní učební úkol. V rámci tohoto úkolu musí všichni učitelé intenzivně 6-8 hodin pracovat s jedním žákem se zjištěnou poruchou učení/postižením.

Součástí tohoto úkolu je pozorování, četba záznamů o žákovi a plánování výuky, která se pak uskuteční pod dohledem školního koordinátora SVP a koordinátora základní odborné přípravy, který zastupuje program ve škole, v níž praxe probíhá.

Mezi rozvíjené kompetence patří personalizovaná výuka a učení, rozvíjení pozitivních postojů, budování vztahů se žáky se SVP/postižením a praktické znalosti a dovednosti pro výuku. Ukázalo se, že to přináší užitek jak vzdělavatelům učitelů, studentům učitelství, tak i žákům.

Národní zprávy i odborná literatura analyzovaná v rámci projektu podporují vytvoření jasného koncepčního rámce, který studentům pomůže propojit teoretickou a praktickou část studia. Pokud tento postup nebude aplikován, může vliv výukové praxe převážit nad učením v rámci IVV, a vzhledem k tomu, že je v mnoha zemích obtížné zajistit dostatek kvalitních míst pro praxe, nemusí být v důsledku toho rozvoj inkluzivní praxe podpořen.

Ve Spojeném království (Severním Irsku) se akademické složce studijního programu dostává kontextu v rámci výukové praxe, během níž se studenti učitelství věnují sebereflexi a evaluaci. Během



výukové praxe v posledním ročníku spolupracují studenti úzce s třídním učitelem, asistentem učitele a dalšími pracovníky, aby poznali jednoho konkrétního žáka a věnovali během celé praxe veškeré úsilí jeho inkluzi. Dokumentují informace o učebních prioritách žáka a potřebě podpory a zohledňují dopad problémů učení/postižení na proces učení. Naplánují cíle a vyhodnotí praxi. Studenti uvádějí, že je to pro ně náročná, avšak cenná součást výukové praxe v posledním ročníku a uvědomují si, že i v případě, že se nedostává zkušeností, odborných znalostí a zdrojů, můžeme každému žákovi poskytnout pocit, že je vítán a že patří do třídy jako její cenný a přínosný člen. Mezi rozvíjené kompetence patří: učitel jako ten, kdo uvádí inkluzi do praxe, spolupracuje, zkoumá, usnadňuje učení, diferencuje výuku a hodnotí, monitoruje a vyhodnocuje.

Úroveň a povaha podpory a dohledu poskytnutých studentům během výukové praxe hraje též zásadní roli a uvedené příklady podtrhují, jak je důležité, aby existovalo úzké propojení mezi IVV a školami, v nichž probíhá praxe, a také aby byl personál školy zajišťující supervizi řádně proškolen. Tyto kroky jsou potřeba k tomu, aby se zajistilo, že informace získané při studiu a teoretických diskuzích budou v souladu s modelem, který poskytují učitelé a zkušení pracovníci ve škole, v níž probíhá praxe.

4.1 Shrnutí

Tato kapitola se věnuje tomu, jak je praxe ve škole pro studenty učitelství důležitá. Jak říká Haggerová a MacIntyre (2006): „Vše, co se studenti potřebují naučit ke svému budoucímu působení na škole jako učitelé, se musí naučit právě ve školách” (str. 65).

I když může být obtížné zorganizovat absolvování kvalitní praxe, národní zprávy přinášejí mnoho příkladů inovativních postupů, které díky pečlivě plánovaným zkušenostem a kvalitní podpoře studentů překlenují mezeru mezi teorií a praxí a poskytují studentům příležitost prověřit své vlastní názory a hodnoty a začít rozvíjet dovednosti, které jsou nutné k tomu, aby dokázali vyjít vstříc různým potřebám třídy. Dalšími otázkami, které se ve zprávách objevují, je důležitost rozsáhlé systémové změny za účelem budování inkluzivnějších škol a potřeba vzdělávání a další odborné přípravy mentorů a ve škole působících supervizorů výukové praxe i vzdělavatelů učitelů. Těmto otázkám se věnují následující kapitoly.



5. VZDĚLAVATELÉ UČITELŮ

Zpráva „o vzájemném učení v oboru vzdělavatelů učitelů (Report of Peer Learning on the Profession of Teacher Educator (Evropská komise, červen 2010)) definuje vzdělavatele učitelů jako „kohokoli, kdo aktivně umožňuje (formální) vzdělávání studentů učitelství a učitelů” (str. 3). Sem patří ti, kteří se podílejí na pregraduálním vzdělávání učitelů a jejich trvalém profesním rozvoji.

Tato definice naznačuje, že skupina vzdělavatelů učitelů je velice heterogenní. Tento projekt se soustřeďuje především na vzdělavatele učitelů působící na IVV, avšak značná část obsahu této zprávy se rovněž vztahuje na vzdělavatele působící přímo ve školách a jiných zařízeních.

V některých zemích mají vzdělavatelé učitelů z IVV vysoké dosažené vzdělání v příslušném předmětu (titul magistra nebo Ph.D). Čím dál častěji se za výhodu považují široké zkušenosti s výukou včetně výuky žáků pocházejících z různých prostředí. Avšak práce Evropské komise zaměřená na vzájemné učení v oboru ukázala, že řada zemí nemá na vzdělavatele učitelů stanovené žádné pevné požadavky a že se tato skupina jen váhavě začíná srovnávat s dalšími akademickými disciplínami.

Snoek, Swennenová a van der Klink (2009) analyzovali na mezinárodní úrovni legislativní dokumenty týkající se vzdělávání učitelů a zjistili, že se na odbornost vzdělavatelů učitelů odkazuje jen zřídka. Proto navrhuje vytvořit postupy zaškolování a dalšího profesního rozvoje s cílem posílit status vzdělavatelů učitelů jakožto specializované profese.

Informace shromážděné pro projekt Agentury ukazují, že zatímco na IVV, které nabízejí programy speciální pedagogiky, mohou mít vyučující kvalifikaci a zkušenosti v tomto oboru, není obvykle tato kvalifikace v případě vzdělavatelů učitelů v obecných programech vyžadována.

V Rakousku musí mít vzdělavatelé učitelů sedm let učitelské praxe, aby získali zkušenosti alespoň v některých oblastech, které jsou pro inkluzivní vzdělávání relevantní (např. problémy chování, děti a dospívající přistěhovaleckého původu, nadané děti). Jiné země specifikují požadavek relevantních a čerstvých zkušeností s výukou. Takovéto čerstvé zkušenosti jsou pravděpodobně nejlépe zajištěny



v některých IVV, kde vzdělavatelé učitelů působí také ještě jako učitelé v ukázkových školách (např. ve Finsku).

Také rozsah spolupráce vzdělavatelů učitelů v obecných oborech s kolegy, kteří se specializují na oblast SVP/postižení či diverzity, je různý. Ve většině zemí probíhá takováto spolupráce na neformálním základě, i když v některých zemích, jako je například Malta, vidíme určité tendence k jejímu formalizování. V některých zemích mají nové posty v PVU kvalifikaci v obecné i speciální pedagogice, což je snaha o vzájemné přiblížení těchto oborů.

Rovněž se objevují zmínky o praktických překážkách, když vzdělavatelé učitelů nespolupracují každodenně. Vliv může mít i geografická poloha místa, kde různé programy probíhají, a fyzické využití prostoru. Rakouská zpráva upozorňuje, že řada IVV kvůli komplikacím s financováním „zdvojeného personálu“, nabízí jen omezený model spolupráce.

Panuje široká shoda na tom, že je třeba, aby všichni vzdělavatelé učitelů měli praktické zkušenosti toho, co studentům vštěpují, a směřovali k využívání širšího spektra vyučovacích metod, jako například ty, které zmiňujeme výše. Jak se uvádí ve zprávě ze Spojeného království (Severního Irska): „Pedagogické přístupy aplikované v kurzech PVU by měly podporovat spolupráci, reflexi a diskuzi.“

Boyd a kol. (2007) uvádí, že jeden z náročných bodů pro nové vzdělavatele učitelů ve vyšším vzdělávání bude posun od restriktivního učebního prostředí (jak ho vidíme v mnoha školách) k prostředí s širším dosahem, v němž se mimo jiné uplatní intenzivnější spolupráce, příležitost k reflexím a osobnímu rozvoji a posunutí profesních hranic. V případě učitelů, ze kterých se stanou vzdělavatelé učitelů, Swennenová a van der Klink (2009) rovněž uvádějí, že se jedná o posun k jinému svébytnému povolání, které vyžaduje způsobilost zejména v metavyučování (tzn. vyučování o vyučování).


Vzdělavatelé učitelů by měli v ideálním případě být příkladem inkluzivní praxe pro studenty učitelství, avšak Burnsová a Shadoianová-Gersingová (2010) podotýkají, že vzhledem k tomu, že jen málo učitelů a vzdělavatelů učitelů současné generace samo během svého vzdělávání zažilo inkluzivní podmínky osobně, může to být složité.



Autoři španělské národní zprávy se také domnívají, že největší dopad na budoucí vzdělávání učitelů ve smyslu zlepšení jejich inkluzivní praxe budou mít takové výukové metody, kdy téže principy a metodiku inkluze aplikují sami vyučující na IVV. Například:

- Prokazují, že akceptují a respektují rozdílnosti mezi svými studenty jakožto obohacující faktor pro svou výuku;
- Uvědomují si výchozí stav vědomostí každého studenta, zhodnotí, co o tématech, se kterými budou pracovat, ví, než mu předloží nové učivo nebo se začnou věnovat příslušným tématům;
- Podporují aktivní a angažovaný prožitek z učení, které zohledňuje rozmanitost dovedností, způsobů učení a motivaci studentů;
- Podporují možnost diverzifikace učiva, dávají studentům možnost zvolit a využít různé způsoby, jak ukázat dosažené výsledky učení;
- Diverzifikují metody hodnocení, shromažďují různé důkazy o pokroku a výkonu studenta;
- Umožňují studentům zapojit se do kolaborativní a kooperativní práce, formulují však jasně odpovědnost jednotlivých studentů za jejich vlastní pokrok;
- Využívají informační a komunikační technologie, aby usnadnili studentům přístup a participaci;
- Explicitně uvádějí do praxe hodnoty a etiku související s právem každého na kvalitní vzdělávání;
- Podporují za všech okolností a různými postupy kritickou úvahu nad přesvědčením a postoji souvisejícími s diverzitou a s tím, jak na ni reagovat v inkluzivních podmínkách.

Také islandská národní zpráva zdůrazňuje, jak je důležité, aby vzdělavatelé učitelů proměnili slova v činy tím, že budou učit a pracovat tak, jak by si přáli, aby učili jejich studenti, a že budou poskytovat širokou nabídku přístupů k inkluzivní pedagogice. Na Islandské univerzitě mají všichni studenti učitelství možnost zúčastnit se volitelného kurzu zaměřeného na inkluzivní vzdělávání, který vyučuje vzdělavatel společně s inkluzivním učitelem působícím na základní škole. V kurzu se probírá stavba kurikula a věnuje se otázce jak vystavět výukové prostředí pro rozmanitou skupinu žáků.



Postupně se podoba výuky přestává omezovat jen na přednášky a semináře, nýbrž nabízí též příležitost k diskuzím a reflexím, spolupráci s kolegy, tutorý a dalšími relevantními účastníky. V Polsku se ve větší míře využívá aktivních metod, jako je natáčení hodin za účelem analýzy či inscenační metoda. Většina zemí v současnosti využívá kombinaci formálnějších metod a samostatně řízeného učení a učení orientovaného na řešení problému. Mezi inovativní praxi patří „modelovací“ principy, jako je design pro všechny a různé způsoby podání učiva, podpory účasti a vyjadřování názoru.

5.1 Profesní rozvoj

V mnoha zemích organizují IVV pro vzdělavatele učitelů další vzdělávání. Může se jednat o formální, akreditované kurzy, poskytování informací, účast na národních i mezinárodních konferencích či výzkumnou činnost. Tyto možnosti jsou však především zaměřené na vzdělavatele učitelů působící na IVV a těm ze škol je věnována jen malá pozornost.

V Estonsku nabízejí všechny univerzity kurzy „Výuka ve vyšším vzdělávání“, které se věnují aspektům rozmanitosti společnosti. Aktivity pro navazující vzdělávání vyučujících nabízí též „Programme Eduko“. Podporuje vyučující, aby se účastnili kurzů, konferencí, seminářů a letních i zimních škol zaměřených na specifika vzdělávání učitelů. Centrum pro kompetence učitelů v Litvě vytvořilo v roce 2008 pokyny k odborné přípravě mentorů a tutorů působících přímo na školách.

Vzdělavatelé učitelů ve Švédsku si své dovednosti rozvíjejí prostřednictvím úzkého kontaktu se školami včetně dohlížení na aktivitu studentů během praxe a provádění akčního výzkumu. V Belgii (vlámsky hovořícím společenství) považují vzdělavatelé učitelů za přínosný zejména akční výzkum a spolupráci s programy postbakalářského bakalářského studia (jedná se o druhý bakalářský program s profesní specializací) speciálních vzdělávacích potřeb organizovaného v rámci téže instituce.

Ředitelé škol a mentoři působící ve školách hrají v pregraduálním vzdělávání učitelů také důležitou roli, a měli by tak mít rovněž příležitost k adekvátnímu profesnímu rozvoji.

Ačkoli se vzdělavatelé učitelů ve většině zemí individuálně zapojují do národních a mezinárodních sítí kontaktů, projektů a výzkumných komunit, zdá se, že k přijímání pracovníků do funkce vzdělavatele



učitelů nejsou stanovena pevná pravidla a jejich průběžný profesní rozvoj probíhá spíše „ad hoc”. Nedávný výzkum (Boyd et al., 2006; Murrayová, 2005) naznačuje, že přijímání nových vzdělavatelů učitelů na tuto pozici je nevyrovnané a někdy nepřiměřené, mnohdy se odehrává v rámci kateder a prostřednictvím neformálního vzdělávání. K podpoře dosažení cíle vzdělávání učitelů k inkluzi je proto třeba rozvíjet systémové uvádění vzdělavatelů učitelů do nové pozice a jejich další profesní rozvoj zejména v oblasti respektování různých potřeb ve třídách.

5.2 Shrnutí

Kvalifikace a zkušenosti – a také sama role – vzdělavatelů učitelů i příležitosti ke spolupráci mezi fakultami a s kolegy se v Evropě značně liší. To se může projevit na rozvoji studijních programů, které podporují inkluzivní praxi. Podobně také neexistují jednotné podmínky přijímání nových vzdělavatelů učitelů ani jejich profesního vývoje, ať už působí na IVV či přímo ve školách. Je to oblast, která si vyžaduje bezprostřední pozornost, aby se mohla „skrytá profese” vzdělavatele učitelů dále rozvíjet (Evropská komise 2010, str. 1).



6. KOMPETENCE UČITELŮ

Přes 75 % zemí zapojených do projektu popisuje určitou formu kompetencí učitelů či standardů. Většina z nich je stanovena na celostátní úrovni a v některých zemích mají oporu v legislativě, zatímco v jiných zemích jsou k dispozici nestatutární doporučení. V několika málo zemích nejsou taková pravidla vydávána centrálně, nýbrž doporučení jsou adresována jednotlivým IVV buď na národním nebo regionálním principu. Bez ohledu na to, že vhodné standardy a kompetence v mnoha zemích definovány jsou, praktická struktura a uskutečňování studijních programů je na rozhodnutí jednotlivých IVV. Souhrn informací o PVU z jednotlivých zemí a o využívání kompetencí pro inkluzivní vzdělávání je k dispozici na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek a kol. (2009) uvádějí, že „zastřešující prioritou je, aby země měly jasné a výstižné stanovisko či profil toho, co učitelé mají znát a dělat“ (str. 2). Během diskuzí v rámci projektu vyjádřili někteří experti názor, že s nárůstem tržních systémů vzdělávání, kdy mohou školy nakupovat vzdělávací služby od celé řady poskytovatelů, může být stanovování kompetencí čím dál důležitější k tomu, aby se zajistila určitá jednota rozvoje politiky a praxe vzdělávání učitelů a vyhodnocování jeho efektivity.

Pojmy „kompetence“ a „standardy“ nejsou zaměnitelné a experti se pro potřeby projektu TE4I shodli na následujících definicích.

- Standardy obecně označují systém měřítek, na jejichž základě lze hodnotit studenty učitelství/učitele/programy vzdělávání učitelů. Jedná se o souhrnné výsledky po ukončení studijního programu;
- Kompetence se rozvíjejí s časem. Studenti PVU i učitelé v různých podmínkách a situacích prokazují rostoucí zvládnutí oboru. Jako takové tvoří kompetence východisko PVU a základ nepřetržitého profesního rozvoje.

Také otázka odděleného, integrovaného a sloučeného modelu vzdělávání učitelů, které se věnuje kapitola 3.3, má na stanovení standardů a kompetencí dopad. Zatímco některé země zahrnují aspekty inkluzivní praxe především do profesních standardů nebo přehledů kompetencí stanovených pro PVU pro učitele hlavního




vzdělávacího proudu, jiné země stanovují konkrétnější požadavky, jejichž cílem je podpořit lepší chápání inkluze. To opět vyvolává výše diskutované dilema, zda zařazení takovýchto otázek do kompetencí všeobecných pedagogů nebude znamenat rozmělnění – ačkoli v dlouhodobém horizontu tento přístup jasně představuje ideální cíl.

V Portugalsku je princip inkluze chápán jako integrální součást kultury země, takže kompetence učitele v oblasti inkluze nejsou sice výslovně definovány, ale jsou samozřejmým předpokladem u všech učitelů na prvním stupni. Mezi tyto kompetence patří:

- Vytváření kurikula v inkluzivních podmínkách, integrace vědeckých znalostí a dovedností potřebných k podpoře procesu učení žáka;
- Organizace, budování a vyhodnocování procesu výuky na základě specifické analýzy každé situace, konkrétně rozmanitosti znalostí, dovedností a zkušeností, které má každý žák ve chvíli, kdy začíná nebo pokračuje jeho učení;
- Rozvíjení zájmu a respektu vůči ostatním lidem a kulturám a podpora učení dalších jazyků, mobilizace dostupných zdrojů;
- Podpora aktivní účasti žáků, spolupráce a solidarity a respekt k demokratickému vzdělávání.

Ve Francii bylo stanoveno 10 dovedností, které musí zvládnout každý učitel. Podrobnosti o jejich aspektech, které jsou relevantní pro rozvoj inkluzivní praxe, jsou k dispozici ve francouzské národní zprávě.

Fakulta učitelství pro první stupeň ve vlámsky hovořícím společenství v Belgii uskutečnila výzkum, aby zjistila hlavní kompetence, které potřebují inkluzivní učitelé na prvním stupni, a využila ho jako východisko pro změnu kurikula. Zatímco z počátku se vědečtí pracovníci soustředili na hledání kompetencí souvisejících s odbornými znalostmi v oblasti speciálních potřeb, na konci studie už tyto znalosti za klíčové pro inkluzivní praxi považovány nebyly. Jako zásadní pro inkluzi byly stanoveny tyto kompetence, zejména pak poslední bod související s postoji: péče o pohodu žáků, diferenciaci kurikula, podpora a evaluace (pokud možno přímo ve třídě), prohloubení komunikace s rodiči, spolupráce ve třídě s externími i interními kolegy, zvědavost, kritické myšlení, flexibilita a smysl pro odpovědnost.



Norská zpráva uvádí: „noví budoucí učitelé nejen že budou muset být schopni rozeznat u svých žáků speciální potřeby a podniknout kroky k jejich respektování [...], jakožto od učitelů se od nich též očekává, že budou vycházet vstříc/předcházet poruchám učení svých jednotlivých žáků a přizpůsobovat výuku schopnostem a předpokladům individuálních žáků, a zachovají tak dobré (inkluzivní) prostředí ve třídě” (str. 5). Od norských adeptů na povolání učitele se očekává, že budou znát cíle vzdělávání, hodnotová a právní východiska vzdělávání i práva žáků.

V Rakousku jsou kompetence považovány za osobní předpoklady nutné k úspěšnému vyrovnání se se situacemi. Zahrnují kognitivní, ale též metakognitivní a motivační aspekty. Kompetence vyžadované pro inkluzivní vzdělávání byly publikovány v dokumentu ministerstva školství (Feyerer et al, 2006) a patří k nim:

- Diferenciace a individualizace, vzdělávání zaměřené na žáka;
- Využívání a produkce výukových materiálů, koncipování učebního prostředí;
- Hodnocení, zpětná vazba a vyhodnocování výsledků žáka;
- Spolupráce s učiteli, rodiči a pracovníky jiných oborů;
- Reflexe a adaptace vlastních hodnot, postojů a jednání;
- Mezikulturní učení, genderové vzdělávání a vzdělávání nadaných žáků;
- Samostatné další rozšiřování své odbornosti výzkumem, zkušenostmi;
- Zajištění kvality a rozvoje školy (např. za pomoci Indexu pro inkluzi);
- Pozitivní vztahy se všemi partnery školy s cílem kladně ovlivňovat názory veřejnosti.

Sedm univerzit ve Spojeném království (Skotsku) spolupracovalo na vytvoření Rámce inkluze, který má podpořit standardy pregraduálního vzdělávání učitelů. V něm se zdůrazňuje zejména kontinuální profesní rozvoj během celé pracovní kariéry učitele. Ve Spojeném království (Anglii, Severním Irsku a Walesu) standardy zahrnují také celou řadu výše popisovaných kompetencí jakožto integrální součást standardů pro všechny učitele.



Litevský Profil kompetencí v povolání učitele (2007) vytyčuje 4 oblasti kompetencí: obecné kulturní kompetence, profesní kompetence, všeobecné kompetence a zvláštní kompetence. Celá řada uvedených kompetencí je v souladu s těmi, které uvádíme výše, avšak Litva ještě specifikuje potřebu:

- Uznávat důležitost prostředí rodiny pro vzdělávání dítěte a diverzitu hodnot jednotlivých rodin;
- Vyučovat žáky v souladu s humanistickými hodnotami;
- Vytvářet prostředí založené na toleranci a spolupráci.

V České republice, například na Univerzitě Karlově v Praze, jsou do studia zahrnuty kurzy rozvíjející práci s rodiči. Jiné země, jako je Slovinsko, podporují myšlenku interdisciplinární práce a některé zvou zástupce dalších institucí, aby na kurzech přednášeli. Na Tartuské univerzitě v Estonsku učí povinný kurz „Komunikace v pedagogice“ studenty PVU jak navázat a udržet kontakt s dětmi a rodiči pocházejícími z různých prostředí prostřednictvím řady aktivit, které vyžadují vzájemné partnerství a komunikaci, aby si studenti rozvíjeli svou schopnost střídat se s diverzitou s otevřeným a chápajícím srdcem i myslí a s reformními názory.

Analýza literatury provedená v rámci projektu, národní zprávy a studijní návštěvy společně ukazují, že klíčovou oblastí kompetencí všech učitelů je reflexe, a to zejména:

- Otevřenost („chtít se dozvědět“ a hledat něco lepšího), odpovědnost (uvažování o dopadu svého jednání na životní vyhlídky žáků) a plné nasazení;
- Úsudek utvořený na základě otázek a výzkumu – reflexe v akci a reflexe o akci (Schön, 1983);
- Kreativní zprostředkování zvenku získaných koncepcí výuky a učení a kritická analýza „nabytých pravd“ (Pollard a kol., 2005).

Během projektových studijních návštěv v roce 2011 bylo zdůrazňováno, že si učitelé musí vybudovat vlastní východiska své činnosti za podpory ředitelů škol a inspektorů, kteří by měli podporovat „profesní svobodu“ a inovativní přístupy, které zohledňují diverzitu mezi učiteli.

Laurialaová (2011) se domnívá, že komplexita situace ve třídě vyžaduje od učitele „jedinečné a autentické“ jednání. Proto musí



učitelé budovat svou vlastní profesní identitu a znalosti a vlastní pedagogické teorie.

Podobně i Sciberrasová (2011) tvrdí, že respekt k diverzitě mezi učiteli a zavádění podmínek, které jim umožní být kreativní jim jedinečným způsobem, je při vštěpování inkluzivní filozofie zcela zásadní. Je přesvědčená, že pokud učitel cítí respekt a podporu s ohledem na svou vlastní profesní diverzitu, je pravděpodobnější, že bude ve své třídě vytvářet a podporovat inkluzivní podmínky.

6.1 Hodnocení kompetencí

Aby bylo možno stanovit dopad takovýchto profilů či přehledů kompetencí na pregraduální vzdělávání učitelů, je nutný jednotný způsob hodnocení dosažených výsledků. Tato změna si vyžádá nové dovednosti a přístupy ze strany vzdělavatelů učitelů, kteří budou muset určit úroveň kompetencí studentů učitelství a co je třeba k tomu, aby jim pomohli dosáhnout pokroku v jejich učení.

Warford (2011) aplikuje Vygotského (1986) teorii zóny nejbližšího vývoje na vzdělávání učitelů a domnívá se, že vývoj lze podpořit zjištěním vzdálenosti mezi tím, co studenti učitelství sami dokážou, a úrovní, které by byli schopni dosáhnout díky strategicky zprostředkované pomoci ze strany zdatnějších kolegů.

Kurikulum Hornorakouské pedagogické fakulty rozlišuje uvedené sféry kompetencí: Dosáhnout odbornosti ve výuce (výukové kompetence), rozumět si s mladými lidmi (vzdělávací kompetence), dosáhnout úspěchu v (pracovním) životě (reflexivní kompetence), aktivně organizovat školu (kompetence v oblasti rozvoje školy). Kompetence související s heterogenitou se prolíná všemi sférami.

Vzdělavatelé učitelů určili následující fáze kompetencí:

- Naivní jednání a nápodoba;
- Jednání v souladu se specifikacemi;
- Transferování a zobecňování;
- Autonomní ovládání.

Fakulta si je vědoma toho, že ne všichni studenti učitelství zahajují rozvoj svých kompetencí první fází a že různé kompetence získávají v různém čase. Výše uvedené fáze ukazují rostoucí autonomii



učitelova jednání a jeho reflexe vedené teorií a vyhýbají se jakémukoli „mechanistickému“ využití kompetencí. Cílem je podpořit trvale udržitelnou interakci teorie a praxe praktickým využitím náplně odborné přípravy co nejdříve a podporováním reflexe, aby se zamezilo tomu, že by teoretické znalosti zůstaly neaktivní. Jelikož nelze pozorovat přímo kompetence samotné, vyvozují se závěry na základě konání vycházejícího z příslušné kompetence.

Jansma (2011) přirovnává profesní kompetence k ledovci, z nějž vidíme pouze špičku (představovanou jednáním učitele). Pod povrchem leží základ tvořený osobními kvalitami, profesními postoji a přesvědčeními a profesním repertoárem založeném na znalostech a odpovědnosti.

6.2 Shrnutí

Lze shrnout, že mezi kompetence, které vyzdvihuje většina zemí jako nejrelevantnější pro rozvoj inkluzivní praxe, se typicky řadí:

- Reflexe vlastního učení a neustálé vyhledávání informací pro překonání obtíží a podporu inovativní praxe;
- Péče o pohodu žáků, převzetí odpovědnosti za respektování všech potřeb týkajících se učení a podpory a zajištění pozitivního étosu a dobrých vztahů;
- Spolupráce s ostatními (pracovníky, rodiči) při stanovení a plánování poutavého kurikula, které vyjde vstříc rozmanitým potřebám žáků, věnování se otázkám rovnosti a lidských práv;
- Využití různých „inkluzivních“ výukových metod a skupinové i samostatné práce vhodné pro cíle učení, věk žáků a jejich schopnosti/stadium vývoje a vyhodnocování učení a efektivity užitých metod;
- Věnování se problematice učení jazyka v multijazykových podmínkách a spatřování hodnoty kulturní rozmanitosti jako zdroje.

Vytvoření takového popisu kompetencí je třeba považovat za kriticky důležité v pregraduálním vzdělávání učitelů, ale bude též napomáhat vzdělávání po celou dobu působení v oboru, neboť východisko bude tvořit pevná důvěra a odhodlání řídit se principy inkluze. Moranová (2009) uvádí, že pouze prostřednictvím zabývání se širším významem kompetencí a bádáním o něm si vzdělavatelé



učitelů a studenti učitelství „uvědomí vlastní identitu a hodnotová východiska a svou stěžejní roli v přípravě a formování budoucích občanů pro demokratickou společnost“ (str. 8).



7. ZAJIŠTĚNÍ KVALITY A ZPĚTNÁ VAZBA PO UKONČENÍ STUDIA


Ve většině zemí musí být program pregraduálního vzdělávání učitelů akreditován zvenku centrálním orgánem a/nebo ministerstvem školství. Kvalita může být průběžně zajišťována externí inspekcí (např. Ofsted v Anglii) a zapojením externistů do hodnocení a zkoušek. Mezi další metody zajištění kvality patří externí validace programu (obvykle každoročním) posouzením kvality výsledků studentů externími zkoušejícími, interní procesy schvalování a validace kurzů a interní procesy sebehodnocení a zlepšování kvality.

V Irsku Rada pro otázky učitelství v nedávné době stanovila kritéria a pokyny, kterými se musí poskytovatelé programů PVU řídit. Tato role posuzování a akreditace pregraduálního vzdělávání učitelů je odlišná od procesu akademické akreditace, kterým programy také procházejí. Akademická akreditace spočívá v posouzení toho, zda je určitý studijní program vhodný k udílení titulu/diplomu, zatímco profesní akreditace jakékoli profese představuje posouzení skutečnosti, zda program připraví absolventa na výkon příslušného povolání.

Zajištění kvality může také, tak jako v Estonsku, vycházet ze sebehodnocení. Poradní orgány programů PVU (programové rady) zahrnují zástupce všech zainteresovaných stran včetně studentů a zaměstnavatelů. Zodpovídají za vyhodnocování efektivity studijního programu a vývoj strategického plánu. Zpráva z Estonska nicméně zdůrazňuje, že by se do hodnocení a formování programů PVU měli zaměstnavatelé zapojovat více. Jiné země též zmiňují, že je důležité zapojovat do plánování programů osoby s postižením.

Je sice čím dál běžnější, že se shromažďují názory absolventů či čerstvě kvalifikovaných učitelů (ČKU) například prostřednictvím dotazníků či průzkumů, avšak jen málo zemí systematicky dále sleduje nové učitele a vyhodnocuje PVU, která se specificky zaměřuje na inkluzi či pozornost na diverzitu jakožto kritérium.

Projekt Inkluzívní praxe ve Spojeném království (Skotsku) v rámci výzkumu sledoval nově kvalifikované učitele, aby bylo možno vyhodnotit zavedené reformy kurikula. V Belgii (vlámský hovořícím společenství) v současnosti probíhá vývoj nástrojů, jak dále sledovat studenty. Pro formování budoucích změn je třeba důslednějšího přístupu k vyhodnocování kurzů a ke zpětné vazbě ze strany nových



učitelů. Jednou z možností by bylo jako základ pro posuzování „kvalitní“ inkluzivní praxe využít přijaté kompetence.

Některé vzdělávací instituce v Irsku získávají neformální zpětnou vazbu, když se na ně jejich absolventi obracejí s žádostí o radu, či prostřednictvím seminářů pro absolventy, kde mohou vyslovit názory na své studium a podělit se o obtíže a zkušenosti z prvního roku práce. Jedna z institucí uvedla, že se v nedávné době vrátili absolventi v prvním roce své praxe na fakultu, kde se uskutečnila série jednání na téma podpora SVP/inkluze. Výsledkem byl letní kurz navržený čerstvě diplomovanými učiteli pro čerstvě diplomované učitele, který by se věnoval obtížím, se kterými se musí učitelé během prvního roku praxe vyrovnávat.

Na Tamperešské univerzitě ve Finsku přednášející přizvali studenty, aby diskutovali o inkluzi. Takové diskuze byly organizovány též pro nově kvalifikované i zkušené učitele a vědecké pracovníky a jejich cílem bylo vytvořit nový kurz s názvem „Diverzita ve vzdělávání“.

Poskytovatelé PVU ve Spojeném království (Walesu) mají povinnost pro každého studenta vypracovat dokument s názvem Profil při nástupu do zaměstnání (PNZ), který má podpořit přechod mezi PVU a nástupem do zaměstnání ve škole. ČKU mají povinnost s tímto profilem seznámit svého tutora – vybraného učitele, který je má podpořit při nástupu na jejich první pracovní místo. PNZ pomáhá ČKU soustředit se v počátcích své pracovní kariéry na dosažené výsledky a cíle, účastnit se kolaborativních diskuzí, když plánují, jak naplnit potřebu dalšího profesního rozvoje, a poskytuje propojení mezi PVU a školou, ve které nastupují na své první pracovní místo učitele.

Řada zemí buduje funkci školních tutorů či mentorů a těmto klíčovým pracovníkům poskytuje odbornou přípravu (např. Rakousko, Dánsko, Švédsko, Spojené království (Anglie)). Za základní vzdělávání v Norsku mají odpovědnost místní komunity, které organizují ve školách mentoringové programy. Instituce vzdělávání učitelů dostaly úkol vytvořit dálkové studium pro učitele, kteří jsou ochotni se ujmout role mentora, v rozsahu 30 ECTS. Tento program poskytne mentorům kvalifikaci a Norsko doufá, že též povzbudí zájem učitelů o rozvoj kvality vyučování.



Norská bílá kniha z roku 2009 jako závažný problém hodnotí množství studentů nedokončících studium učitelství i vysoký počet učitelů, kteří z profese odcházejí. Citujme norskou zprávu:

„Zkušenosti a výzkum ukazují, že náhlá konfrontace s realitou ve třídách a s naprostou odpovědností učitele může být pro nové učitele traumatizující. Zkušenosti z prostředí ve třídě nabyté během vzdělávání pocházejí z kontrolované situace, kdy jsou po ruce kompetentní vyučující [...]. Kvalifikovaný učitel však při výkonu povolání už žádnou záchrannou síť nemá [...]. Není divu, že to mnozí vnímají jako nesmírný nápor” (str. 7).

Jedním z cílů reformy vzdělávání učitelů v Norsku bude poskytnout pozvolnější start do kariéry učitele a celoživotní rozvoj profesních kompetencí. Všem novým učitelům bude k dispozici návazná asistence ze strany kvalifikovaného mentora, který jim poskytne profesní i praktickou podporu a pomůže jim získat sebejistotu díky přístupu ke kolektivně sdíleným kompetencím a zkušenostem školní komunity. Takovýto postup může též poskytnout další příležitost k poučení se prostřednictvím diskuzí o vyzorované praxi ve škole, která může být v rozporu s klíčovými informacemi, které poskytlo pregraduální vzdělávání. Takováto podpůrná opatření by měla zlepšit kvalitu výuky a omezit úbytek lidských zdrojů způsobený odcházením učitelů z profese.

Z toho povstává otázka, jak definovat kvalitu učitele. Měli by být učitelé hodnoceni pouze na základě akademických výsledků svých žáků? Pokud mají být zohledněny a ceněny širší výsledky, jak je jasně definovat a poměřovat? Bude třeba dalšího výzkumu, aby byly tyto otázky prozkoumány a aby se objasnilo, jak kvalitní výuka v inkluzivních podmínkách v praxi vypadá.

7.1 Shrnutí

Tato kapitola se věnovala otázkám souvisejícím se zajištěním kvality vzdělávání učitelů a se zpětnou vazbou novým učitelům po nástupu do zaměstnání. Je zřejmé, že je třeba důslednějšího a systematictějšího hodnocení studijních programů i zpětné vazby pro nové učitele, která by měla být součástí „postoje” hlásajícího reflexi a celoživotní učení u všech, kteří se na vzdělávání učitelů podílejí.



8. RÁMEC ŠIRŠÍ POLITIKY PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ K INKLUZI

Celá řada témat kolem evropského a mezinárodního kontextu, kterým se věnovala kapitola 2, se objevila i v národních zprávách a tato kapitola se jimi zabývá podrobněji.

Řada zemí má pro podporu inkluze zavedenou platnou legislativu, jiné sestavily strategie či akční plány charakteru doporučení. Rostoucí dopad má též Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.

Ve většině zemí v nedávné době proběhla či v současné době probíhá významná změna vzdělávací politiky a koncepce kurikula, ve které hrají roli následující faktory:

- Obavy z neúspěšnosti žáků prokázané národním hodnocením či mezinárodními srovnávacími průzkumy jako je PISA;
- Rostoucí nespokojenost mezi žáky ve vyšších ročnících základní školy a ve středoškolském věku a brzké zanechávání studia;
- Demografické změny a rostoucí počty žáků s různým kulturním a jazykovým zázemím;
- Potřeba revidovat kurikula, a reagovat tak na klíčové priority, například podporu sociální soudržnosti a řešení dopadů současného ekonomického klimatu.

Následující kapitola se věnuje některým z hlavních témat, o kterých se vedou diskuze v souvislosti se snahou různých zemí na tyto faktory reagovat.

8.1 Terminologie

Při popisu okolností, a zejména politického kontextu vývoje vzdělávání učitelů k inkluzi poskytuje přibližně třetina národních zpráv definici inkluze. Několik zemí nepoužívá pojem „inkluze“, nýbrž využívá alternativy, jako je „škola pro všechny“ (Švédsko), „věnování pozornosti diverzitě“ (Španělsko) a „diferenciace“ (Dánsko). Země jsou také v různé fázi posunu od užívání pojmu „integrace“. Tento termín, jak bylo zmíněno v kapitole 2 této zprávy, se především pojí s otázkami umísťování žáků s postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu, kdy se mnohdy věnuje pozornost spíše slabým stránkám dítěte než omezením v prostředí školy.



Ačkoli mnoho zemí pokročilo k používání termínu „inkluzí“ a jeho mnohem širšímu pojetí (jak ho uvádí UNESCO, 2009), stále ještě v chápání jeho významu panují rozdíly, a v důsledku toho vidíme rozdíly i v praxi. Z národních zpráv též jasně vyplývá, že se v rostoucí míře využívá terminologie související s „heterogenitou“ a že se země nacházejí v různých stadiích vývoje směrem k paradigmatu diverzity.

Nálepky vedoucí ke kategorizaci žáků je třeba podrobit novému pohledu a přesunout pozornost na překonávání individuálních překážek učení. Zpráva o zdravotním postižení (2011) říká: „[...] nálepkování dětí v systému vzdělávání může mít negativní dopady, jako je stigmatizace, odmítnutí ze strany spolužáků, nižší sebevědomí, nižší očekávání a omezené příležitosti“ (str. 215).

Lze říci, že nedostatek všeobecně přijatých definic klíčových pojmů i nadále představuje problém. Jedná se o oblast, o které se konkrétně zmiňuje slovinská národní zpráva. Také francouzská zpráva odkazuje k problematice používaného jazyka a podotýká, že navzdory změnám v terminologii se samotné koncepty nijak zásadně nezměnily. Španělská zpráva uvádí, že „když učitelé na všech úrovních vzdělávání hovoří o inkluzi, má mnoho z nich na mysli jen určité „zvláštní žáky a opatření“, zatímco by pozornost věnovaná diverzitě měla být běžnou, všeobecnou praxí.“

Takováto nejistota odráží různé názory na cíle a funkce vzdělávání ve společnosti a ideologická východiska a může mít vliv na vývoj jasné a koherentní politiky inkluzivního vzdělávání.

8.2 Holistická politika pro podporu všech žáků

Zdá se, že se čím dál více uznává potřeba holistické a propojené politiky i skutečnost, že krok k inkluzivnímu vzdělávání nelze učinit izolovaně, nýbrž že vyžaduje systémovou reformu, obzvláště intenzivnější spolupráci mezi odpovědnými orgány a „celovládní“ přístup, který prosazuje OECD (2010).

Portugalský zákon 49/2005 vytyčuje právo na vzdělávání a celoživotní učení, které podpoří globální rozvoj jednotlivce, a je tak krokem k demokratičtější společnosti. Španělský zákon z roku 2006 vedený silnými hodnotami také podporuje holistický přístup k inkluzi, rovnosti a nediskriminaci. Také francouzský zákon 2005/02 podporuje rovná práva a příležitosti, participaci a aktivní občanství lidí se zdravotním postižením.



Už v roce 1976 propojilo Norsko legislativu pro speciální školy a školy hlavního vzdělávacího proudu. Nedávná zpráva „Právo na učení“ zdůrazňuje důležitost vztahů, participace a personalizovaného učení pro všechny.

Některé důležité principy inkluzivního vzdělávání a vzdělávání učitelů najdeme v národních doporučeních švýcarské Konference rektorů univerzit vzdělávajících učitele (COHEP, 2008). Patří k nim uznání skutečnosti, že školy hlavního vzdělávacího proudu jsou místem pro inkluzivní učení všech dětí a že učitelé zde musí být schopni profesionálně a kompetentně pracovat v inkluzivních vzdělávacích podmínkách.

Strategický dokument (duben 2010) vydaný Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (KMK) v Německu uvádí: „všichni učitelé by měli být připravováni a školeni k inkluzivnímu vzdělávání všech žáků [...], aby získali potřebné kompetence pro práci s různými podobami heterogenity“ (str. 4).

Země si uvědomují, že pro zavedení takové politiky a praxe a podporu vývoje směrem k větší inkluzi jsou důležitá hodnotová východiska a pozitivní kultura školy a komunity. Zpráva z Islandu uvádí, že jedním z cílů je, aby žáci pochopili a tolerovali diverzitu a různé kultury na Islandu i po celém světě. Autoři zastávají názor, že toho mohou žáci stěží dosáhnout, pokud je prostředí a praxe ve škole segregující a žáci se neseťkávají s diverzitou, která v zemi existuje. Pokud navíc tato praxe nefunguje v pregraduálním vzdělávání učitelů, bude též obtížné připravit na diverzitu i studenty učitelství.

Existence oddělených škol pro určité skupiny žáků v mnoha zemích nevyhnutelně ovlivňuje vzdělávání učitelů. Kurikula a procedury hodnocení i pedagogika musí být uzpůsobeny tak, aby usnadnily dosažení úspěchu žákům s různými potřebami, práci na různých úrovních v rámci téže třídy, a tak, aby zajistily, že se budou prostřednictvím spolupráce s dalšími subjekty řešit též širší potřeby podpory, včetně například zdravotních a sociálních potřeb.

Mnohé národní zprávy upozorňují na potřebu větší spolupráce a společného vzdělávání širší skupiny pracovníků, kteří s žáky pracují, aby se podpořil pokrok k inkluzivnějšímu systému. Také nedávná reforma v Německu zdůraznila, jak je pro žáky důležitý spojený přístup a místní spolupráce, která zohlední učení mimo školu.



Zpráva Agentury *Raná péče – pokrok a vývoj 2005–2010* doporučuje zlepšit koordinaci služeb, společný přístup různých profesí, společné standardy hodnocení a holistickou podporu rodinám prostřednictvím propojené politiky rané péče, péče o dítě, zaměstnanosti, bydlení atd.

Ačkoli se tento projekt soustředil na pregraduální vzdělávání učitelů, zdůrazňuje mnoho expertů potřebu určitého kontinua vzdělávání a příležitostí k profesnímu rozvoji učitelů a ředitelů škol, kde nebudou žádné „mezery“ či nesourodosti mezi různými sektory vzdělávání. Rada pro otázky učitelství v Irsku takové kontinuum vytvořila, aby popsala formální a neformální vzdělávací a rozvojové aktivity, do nichž se učitelé v rámci celoživotního vzdělávání během své pracovní kariéry zapojují. Do tohoto kontinua patří pregraduální vzdělávání učitelů, zaškolení, další profesní rozvoj a také podpora v pozdní fázi kariéry. Tyto fáze se plynule prolínají s následujícími a dynamickým způsobem jsou též propojeny se všemi ostatními.

8.3 Akontabilita

Pro podporu vývoje k intenzivnější inkluzi je třeba věnovat pozornost současným systémům akontability a dopadu takových systémů na standardy a rovnost. V některých národních zprávách se uvádí, že důraz na vysoké standardy akademických výsledků může spíše působit proti než v souladu s politikou inkluze. Ve své práci Meijer (2003) poznamenává, že napětí mezi tlakem na lepší výsledky škol na jedné straně a pozicí ohrožených žáků na straně druhé narůstá. Forlin (2010) také říká, že učitelé mohou vnímat rozpor, jestliže vládní politika vyžaduje intenzivnější inkluzi, a přesto podporuje školy v dosahování (neustálém zlepšování) výsledků tradičních forem testování žáků.

Moranová (2009) se domnívá, že také vzdělavatelé učitelů mohou být „při svém úsilí o splnění standardů přespříliš fixovaní na konformitu a defenzivní snahu vyhovět požadavkům“ (str. 3). Svou práci musí chápat v širším kontextu a mít na paměti, že výuka by měla být zasazena do demokratického dialogu, který se řídí hodnotami, orientuje se na etiku a je sociálně uvědomělý (Sachsová, 2003).

Závěry zprávy UNESCO *Learning Divides* (Učení rozděluje, Willms, 2006) dokazují, že výborné výsledky dosažené školou jsou slučitelné s rovností. Koncepční směrnice UNESCO o inkluzi ve vzdělávání



(2009) uvádějí dva důležité komponenty kvality – kognitivní rozvoj žáka a roli vzdělávání v podpoře hodnot a postojů zodpovědného občanství a/nebo kreativního a emocionálního rozvoje. Tuto širší perspektivu je třeba mít stále na mysli, pokud chceme uvažovat o tom, jak lze poměřovat „kvalitu“ vzdělávání – i vzdělávání učitelů.

8.4 Shrnutí

Tato kapitola shrnuje širší politický rámec, který je nutný pro podporu dalšího rozvoje vzdělávání učitelů k inkluzi, a poukazuje na shodu různých členských zemí Agentury, které se projektu účastní, v hlavních problematických otázkách. Tato kapitola zdůrazňuje, že je potřeba především:

- Jednotná terminologie související s inkluzí a diverzitou a jasné chápání ideologických východisek;
- Holistická a propojená politika a zlepšení spolupráce mezi pracovníky;
- Větší jednoznačnost v oblasti akontability a pochopení konfliktu mezi vysokými akademickými standardy a inkluzívním vzděláváním.



9. KLÍČOVÉ OTÁZKY A VÝZVY

Tato kapitola shrnuje klíčové otázky a výzvy, které se objevují v národních zprávách a které jsou podpořeny i soudobou odbornou literaturou a evropským i mezinárodním kontextem, jak jsou nastíněny v kapitole 2. Přináší analýzu, ze které vycházejí doporučení uvedená v kapitole 10.

9.1 Otázky týkající se vzdělávání učitelů

Na cestě k inovativnějším přístupům ke vzdělávání učitelů existuje řada nároků, které podle Batese (2005) plynou z politických očekávání, byrokratických standardů a požadavků ve smyslu specifických zájmů komunity. Tato kapitola se věnuje některým z klíčových otázek, které je třeba zohlednit, pokud chceme v oblasti vzdělávání učitelů dosáhnout bytelné a udržitelné změny.

9.1.1 Nábor a udržení

Problémy se zajištěním dostatečného množství učitelů a s jejich udržením v profesi se v Evropě značně liší. V jedné skupině zemí včetně Francie a Německa počty zájemců o pozici učitele převyšují počet volných míst. Ve Finsku a Irsku je učitelů rovněž dostatek a v Rakousku je nově kvalifikovaných učitelů více než volných pracovních pozic. V druhé skupině zemí však úřady vynakládají úsilí na to, aby získaly pro studium PVU dost studentů a volná pracovní místa zaplnily dostatečně kvalifikovanými pracovníky. Nábor učitelů, zejména pro vyšší ročníky druhého stupně a pro střední školy v oboru matematiky a přírodních věd, je problematický.

Také věkový profil učitelů představuje problém, neboť mnoho učitelů bude v příštích deseti letech odcházet do důchodu a v mnohých systémech vzdělávání se učitelé nahrazují rostoucím počtem paraprofesionálů, kteří zastávají celou řadu funkcí (Moon, 2007).

Nestačí však jen zaplnit volná pracovní místa na školách. Zásadní je přitáhnout pracovníky se správnými hodnotami, postoji, kompetencemi a vědomostmi. Výzkum provedený Augustem a kol. (2010) ukazuje, že vzdělávací systémy s nejlepšími výsledky všechny své učitele nabírají mezi nejlepšími absolventy a vytvářejí vzájemně se posilující rovnováhu mezi vysokou selektivitou a atraktivními pracovními podmínkami. Toho jsme svědky jen v nemnoha evropských zemích.



V zemích jako je Německo a Francie status učitelů coby státních zaměstnanců poskytuje jistoty a stabilitu. V některých oblastech Spojeného království však bylo třeba zavést dodatečné finanční ohodnocení, aby přilákalo učitele nedostatkových předmětů na úrovni vyšších ročníků základní školy a na středních školách. Na úrovni prvního stupně se zdá být problémů méně, obzvláště poté, co za pregraduální vzdělávání učitelů převzaly ve většině zemí odpovědnost IVV a status učitelů na prvním stupni se zlepšil. Pro utváření politiky v této oblasti by však hrála důležitou roli hlubší analýza faktorů, které ovlivňují množství učitelů dostupných pro základní i střední školy.

Moranová (2009) se domnívá, že učitelé musí získat zpět status a důstojnost coby jedni z vůdčích představitelů inteligence ve společnosti, a nikoli být chápáni jako „vykonavatelé cizích záměrů“. Dochází k závěru, že: „Ti, kdo se soustřeďují pouze na vyučovací techniku a kurikulární standardy, a nezabývají se též významnějšími sociálními a morálními otázkami své doby, podporují ochuzený pohled na vyučování a odbornost učitelů“ (str. 15).

Je potřeba se také dále věnovat postupům při výběru uchazečů o studium v programech pregraduálního vzdělávání učitelů. Jak lze posuzovat hodnoty a postoje potenciálních učitelů? Je zřejmé, že kvalifikační kritéria či vstupní testy takovéto informace neposkytnou (viz kapitola 2.1) a také pohovory mohou mít omezený rozsah. Článek 24 *Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením* vyžaduje, aby smluvní státy přijaly opatření, která zajistí zaměstnávání učitelů s postižením. Jak ale toto může umožnit přijímací řízení?

Moon (2007), který zdůrazňuje, že je v této oblasti třeba rozvíjet koherentní politiku, nastiňuje 10 klíčových otázek. Tři nejrelevantnější pro tento projekt jsou:

- Co by bylo možno označit za určující charakteristiku silné národní a místní koncepční struktury kolem dostupnosti učitelů, jejich udržení v oboru a jejich odborné přípravy?
- Jak může politický rámec 21. století zapojit učitele demokratickým způsobem do rozhodovacího procesu?
- Lze určit množinu nároků, které by v 21. století poskytly významný status profesní pozici učitelů na všech úrovních?



Zpráva organizace UNESCO a Mezinárodní organizace práce (International Labour Organization) z roku 2010 důležitost role učitelů rovněž zdůrazňuje a uvádí, že „[...] nedostatečné investování do učiteléské profese je krátkozraké a v konečném důsledku působí proti ekonomickému a sociálnímu blahobytu” (str. 4). Rovněž tak může neschopnost přivést do profese rozmanitější spektrum učitelů působit proti širší změně ve společnosti.


9.1.2 Vzdělavatelé učitelů

Vzdělavatelé učitelů hrají v zajištění vysoce kvalitní učiteléské pracovní síly zásadní roli. Přesto však mnoho evropských zemí nemá žádnou konkrétní politiku v oblasti kompetencí, které by si měli osvojit, ani ohledně jejich výběru či odborné přípravy.

Podle Swennenové a van der Klinka (2009) má mnoho vzdělavatelů učitelů problém přizpůsobit se akademickým požadavkům na práci v oblasti vzdělávání učitelů na vysokých školách a s obtížemi adaptují své pedagogické dovednosti na práci s dospělými žáky. Dodávají též, že je třeba i určitého úvodu do formálního výzkumu a publikační činnosti. Cochranová-Smithová (2005) si všímá, jak je důležitý tento „symbiotický” vztah mezi tím, že pracovník zároveň provádí výzkum, a zároveň se věnuje praxi obohacování vzdělávání učitelů.

Boyd a kol. (2007) říká, že zaškolování vzdělavatelů učitelů by mělo trvat tři roky, což by jim poskytlo čas pro práci s manažery a mentory, aby si uvědomili svou novou roli a pedagogické postupy PVU, spolupracovali se školami a zapojili se do vědecké činnosti. Ve své dřívější práci uvádí Cochranová-Smithová (2004), že mnoho vzdělavatelů učitelů nemá takové zkušenosti s transformativním učením, jaké jsou třeba k přerušení konzervativních domněnek, které jsou v základu mnoha programů vzdělávání učitelů, a v důsledku toho potřebují podporu ve studiu otázek rasy, rasismu, diverzity a sociální spravedlnosti ve vzdělávání.

Příprava učitelů na „inkluzivní” práci vyžaduje mnohem více než jen začlenění kurzu či modulu speciální pedagogiky a vzdělavatelé učitelů musí rozvíjet své odborné znalosti, aby se dokázali vypořádat s kontroverzními otázkami a věnovat se svým osobním hlubším hodnotám a postojům. Jejich praxe musí být též „vzorem” myšlenek, které sami hlásají, například tak, že zajistí určitou personalizaci a diferenciaci kurzů pro studenty různého věku/životních zkušeností, pocházející z různého sociálního, kulturního či lingvistického



prostředí i pro studenty s postižením. Studenti učitelství si též s sebou přinášejí různé postoje a hodnoty i rozličné názory a zkušenosti týkající se „efektivní“ výuky, a ty je třeba zohlednit a využít jako zdroje pro další rozvoj. Potřebné změny v metodách hodnocení v rámci vzdělávání učitelů budou mít též dopady na profesní vývoj vzdělavatelů učitelů, neboť bude nutné posuzovat úroveň kompetencí studentů učitelství, a zejména pak, co potřebují, aby se ve své praxi vyvíjeli.

Haug (2003), který se věnuje změnám ve vzdělávání učitelů na metaúrovni, si všímá, že ho podle všeho charakterizuje stabilní kolektivní kultura, která jen pomalu reaguje na změny. Tvrdí, že dovednosti, znalosti a vědomosti, které učitel potřebuje, nelze vyvinout pomocí jednoduchých opatření a vzdělávání učitelů. Při přípravě učitelů na dlouhou pracovní kariéru je třeba zaujmout mnohem širší hledisko a obecnější přístup, než jaký se nyní aplikuje na soudobých základních školách. Uvádí, že: „význam [inkluzivních škol] pro vzdělávání učitelů nelze zanedbat ani popřít pod rouškou instrumentalismu či proto, že je jejich důležitost chápána jen jako krátkodobá“ (str. 98).

9.1.3 Partnerství se školami

Výuková praxe je zásadním prvkem všech programů vzdělávání učitelů a na podobě spolupráce institucí vzdělávání učitelů se školami velmi záleží. Mezi možné modely patří ukázkové školy (např. ve Finsku), kdy vzdělavatelé učitelů působí ve školách a praxi formuje vědecká činnost. Síť či komunity lidí z praxe, které zahrnují skupiny škol i vzdělavatele učitelů, mohou podpořit adekvátní zpětnou vazbu na výsledky nových učitelů. Noví učitelé by pak prostřednictvím těchto sítí mohli poskytovat zpětnou vazbu ohledně náplně studia a aktuálních problémů školní praxe. Tyto sítě mohou přesáhnout sdílení zkušeností z praxe a podporovat inovace, zlepšení a zavádění reforem. Jako takové by měly být organické a laterální (nikoli hierarchické) a neustále se vyvíjet, aby se zajistily nové kontakty a s nimi nové pohledy i diskuze o nich.

Takováto spolupráce a kolegialita by tak mohla podporovat vzdělavatele učitelů v rozvoji jejich vlastní pedagogiky a flexibilních metod hodnocení (např. portfolií). Kolaborativní akční výzkum o inkluzivní praxi se zázemím ve školách, který zapojí instituce vzdělávání učitelů, by měl tvořit jednu ze součástí profesního rozvoje vzdělavatelů učitelů.



9.1.4 Změna vycházející z dat

Nedostatku obsáhlého, kumulativního výzkumu a empirických dat o vzdělávání učitelů si všímá OECD (2010) i nedávný rozbor vzdělávání učitelů ve Spojeném království (Skotsku) (Menter a kol., 2010). Takovýto výzkum by měl být proveden, aby zajistil relevantní objem dat, která budou tvořit východiska pro změnu. Příklady v této zprávě upozorňují na některá hlavní témata pro výzkum:

- Efektivita různých cest k povolání učitele;
- Přístupy ke vzdělávání učitelů a kurikulu PVU;
- Role oddělených, integrovaných a sloučených programů a jak nejlépe tímto kontinuem pokročit ke společnému programu pregraduálního vzdělávání učitelů, který na diverzitu připraví všechny učitele.

Mezi další otázky patří výběr učitelů, zaškolení a podpora, zpětná vazba od nových učitelů a profesionalizace a profesní rozvoj jak učitelů, tak i zejména vzdělavatelů učitelů.

Bylo by vhodné prozkoumat využití oblastí kompetencí, a dospět tak ke shodě ohledně toho, jak vypadá „kvalitní“ inkluzivní praxe a jak učitele nejlépe připravit na využití nejefektivnějších přístupů. Kompetence, jakožto dynamickou kombinaci znalostí, povědomí, dovedností a schopností, které se vyvíjejí v průběhu učení, nelze vždy snadno samy o sobě poměřovat. Proto bude přístup využívající kompetence rovněž vyžadovat změny praxe hodnocení a bude mít důsledky pro profesní rozvoj vzdělavatelů učitelů, jak bylo zmíněno výše.

9.1.5 Kompetence učitelů

V průběhu projektu Agentury se projevila široká shoda na kompetencích, které noví učitelé potřebují k tomu, aby jim umožnily ujmout se s profesní jistotou odpovědnosti za všechny žáky ve své třídě a zvládat jejich učení a chování. Kromě vědomostí souvisejících s vyučovaným předmětem potřebují učitelé také vědomosti o vývoji dětí/dospívajících a pedagogické dovednosti, včetně konstruktivistického přístupu, učení orientovaného na řešení problému a kooperativního učení, a přístupy, které jim umožní vytvářet možnost volby a příležitost pro všechny žáky dostat se k informacím, smysluplně je využít a reagovat na ně různými způsoby.



Učitelé musí též sami sebe chápat jako celoživotní žáky. Musí si rozvíjet dovednosti prostřednictvím vědecké práce a uplatněním jejích závěrů. Interpersonální dovednosti a povědomí o povaze spolupráce jsou zásadní při spolupráci s ostatními, včetně pracovníků a rodičů, kteří přispívají k plnému pochopení potřeb žáka.

Je třeba, aby se učitelé postupně posouvali od „soukromé“ ke „kolektivní“ praxi a aby sami sebe chápali, jako že přispívají ke komplementárním dovednostem celé školní komunity. Pregraduální vzdělávání učitelů musí mít též dopad na jejich postoje a ústřední hodnoty vybudované, alespoň do určité míry, interakcí s lidmi s různými potřebami. Takovéto zkušenosti musí být vysoce kvalitní, s dostatkem času pro podrobné diskuze, podpořeny relevantním výzkumem a studii a vedené tutori s adekvátní profesní sebejistotou, nasazením a odbornými znalostmi.

S rostoucím počtem žáků vzdělávaných v inkluzivních podmínkách by mělo narůstat též množství studentů učitelství, kteří nastoupí do zaměstnání s osobní a pozitivní zkušeností s inkluzí. Spolu s tím, jak tito učitelé budou postupovat ve své kariéře a budou příkladem, tutori a mentori studentům a novým učitelům, se pak bude zlepšovat i kvalita inkluzivní výuky. Je též třeba udržovat adekvátní odborné znalosti potřebné k vyhovění složitějším potřebám některých žáků.

Budování rostoucího komplexu zkušeností a odborných znalostí jakožto součást širší systémové změny proto pomůže zajistit kvalitu vzdělávání učitelů a míst pro vykonávání praxe a omezit „mezeru mezi teorií a praxí“.

9.2 Širší koncepční otázky

9.2.1 Terminologie

Jedním z klíčových témat všech zúčastněných zemí je terminologie, která se v současné době v oblasti inkluze a vzdělávání k diverzitě používá. Zatímco země přistupují k širší definici inkluze, je zřejmé, že v některých případech se změnil pouze jazyk a důsledky pro praxi jsou jen minimální. Taková je situace zejména v oblasti postižení, kde je jazyk obzvláště emotivní a nese v sobě dlouhodobé „skryté“ významy a asociace (například charitativní či medicínský model a koncept „integrace“). Aktuální práce na Úmluvě OSN o právech osob se zdravotním postižením, kterou nedávno ratifikovala Evropská unie



i celá řada jednotlivých členských zemí, by měla podpořit probíhající změny v této oblasti.

Jazyk používaný v souvislosti s inkluzí nelze oddělit od fundamentálních názorů na povahu a cíl vzdělávání a rovnost ve společnosti. Proto je třeba tuto otázku prodiskutovat, aby se zajistilo, že nebude mít negativní vliv na vytváření politiky v této oblasti, která se musí stát integrální součástí veškerého koncepčního rozhodování. Pokud bude používaný jazyk i nadále podporovat „separovanost“ či „odlišnost“ různých skupin ve společnosti, je pravděpodobné, že bude vznikat politika opatření v podobě „přílepků“, které jsou nezbytné k nápravě původní politiky, která nebyla inkluzivní.


9.2.2 Identifikace žáků

Výše diskutované jazykové otázky též ovlivňují identifikaci žáků, kteří potřebují dodatečnou pomoc, a vedou k výrazným rozdílům v procesech a postupech, které se mnohdy pojí s komplikovanými finančními opatřeními. „Zahlcení iniciativami (initiative overload)“, byrokratické systémy a požadavky nepružné politiky také mohou působit proti rozvoji inkluzivní praxe. Meijer (2003) podotýká, že skutečnost, že některé státy identifikují větší počet žáků jako se speciálními vzdělávacími potřebami/postižením než jiné země, spíše souvisí s administrativou a finančními a procedurálními předpisy, než že by odrážela výskyt a typ SVP. Právě takovéto procesy a postupy ubírají čas, úsilí a zdroje krokům směrem k inkluzi.

Poskytování vzdělávání v mnohých zemích vychází spíše z identifikace a kategorizace žáků než z kontinua služeb určených pro rozmanitou škálu individuálních potřeb. Těžiště se musí přesunout spíše na poskytování podpory ve třídách než vyžadovat oddělování žáků od jejich vrstevníků.

McGrady a kol. (2001) analyzuje příběhy žáků označených jako „se specifickými poruchami učení“ a dochází k závěru, že nálepka ve vzdělávání má hodnotu pouze v případě, že lidem umožní přesně porozumět poruchám učení a vybudovat si účinné strategie k řešení souvisejících vzdělávacích, psychologických a sociálních obtíží.

Dlouhodobá změna v identifikaci žáků bude muset vycházet z jasného myšlenkového základu a přesvědčení o fundamentálních hodnotách, z klíčových konceptů a terminologie, které mají vliv na praxi, jako například „etika zohledňující každého jednotlivce (ethic of



everybody“ (Hart a kol., 2006). V rámci ní se nevytváří domněnky ohledně „schopnosti“ a hranic pokroku žáků, nýbrž se klade důraz na posilování kapacity všech žáků.

9.2.3 Podpora pro všechny žáky

Podle zprávy o zdravotním postižení (2011) se „vzdělávací systémy musí posunout od tradičnější pedagogiky a zaujmout přístup více orientovaný na žáka, v rámci nějž se uznává skutečnost, že každý jednotlivec má schopnost se učit a specifický způsob, jak se učit“ (str. 220).

Osvědčené postupy ve výuce jsou v zásadě stejné pro všechny žáky, ale vyžadují inovativní myšlení a vysoké ambice k posílení „schopnosti učit se“. Je třeba flexibilních a interaktivních přístupů, které podpoří participaci a učení jakéhokoli žáka a umožní každému žákovi si uvědomit, pochopit, využít a zpracovat informace a různými způsoby se vyjádřit.

Instituce vzdělávání učitelů musí být v souladu s těmito principy přesvědčeny, že studenti mají schopnosti stát se úspěšnými „inkluzivními“ učiteli. Pro všechny žáky – nejen děti a mladistvé ve školách, ale i studenty a učitele samotné – je klíčové budování postoje „lze se rozvíjet“ (growth mindset) (Dweck, 2006) a je důležité, aby se jedinec nebál prozkoumávat nové myšlenky a chápat pochybení jako příležitost se poučit.

Noví učitelé musí chápat složitou povahu vyučování i učení a ono vysoké množství faktorů, které na ně působí. Měli by být přesvědčeni, že by se všichni žáci měli aktivně podílet na smysluplnosti svého učení a nebyť jen pasivními konzumenty úzce předepsaného učiva.

Podle Alexandera (2008) by měl pojem pedagogika „vyvolávat představu kombinace procesu výuky a hodnot, důkazů, teorií a kolektivních zkušeností, které ho myšlenkově prostupují, tvarují a vysvětlují“. Je to „slovo, které nás odvede od úzkoprsého pragmatismu ‚toho, co funguje‘ do království myšlenek a argumentů,“ říká (str. 173).

Aby učitelé dokázali pochopit diverzitu a pokročit k inkluzivní praxi, musí chápat sami sebe a své hodnoty ve vztahu k druhým. Rodriguez (2010) má za to, že si učitelé musí uvědomit, že jsou ve většině ohledů jako všichni ostatní, ale že také určité vlastnosti sdílí s jinými lidmi a některé jsou pro ně zcela osobité. Toto myšlení pak



musí šířit mezi všechny žáky jakožto základ pro pochopení a respektování jejich obecných, specifických a individuálních potřeb.

9.2.4 Odporující si agendy

Jen málokdo by chtěl zpochybňovat, že jsou třeba vysoké standardy pro všechny žáky. Je nicméně třeba diskutovat o hodnotách a předpokladech, které „standardy“ v různých zemích odrážejí. Pokud se cení pouze úzké spektrum „schopností“, je pravděpodobné, že budou pokračovat různé formy kategorizace a nálepkování, a komplikovat tak vytvoření prostředí třídy, v níž mohou všichni uspět. Učitelé musí zpochybnit převládající názory na příčiny neúspěšnosti žáka a zamyslet se nad tím, jak na školní systém dopadají významnější sociální rozdíly a jak k jejich přetrvávání sám systém případně přispívá. Neměli by tolerovat omezené (či omezující) osnovy pro žádné dítě (Abu El-Hajová a Rubinová, 2009).

Cariniová (2001) hovoří o „lidskosti a cenění si lidskosti“ jakožto o východisku vzdělávání a zdůrazňuje, že všichni žáci musí „tvořit a jednat, být aktivními činiteli ve světě a svém životě“ (str. 20). Tento pohled vyžaduje změnu metodiky hodnocení a způsobu, jak jsou žáci, ale i jejich učitelé, „posuzováni“ a oceňováni.

Některé země omezují externí sledování výsledků žáků z důvodu problémů se zvladatelností i potenciálního konfliktu mezi důrazem na akademické standardy a obecnějšími úspěchy, které se úžeji pojí s principy inkluze. Školy by si měly vytvořit efektivní systém zajištění kvality, ale najít též rovnováhu mezi požadavky vnějších autorit a potřebou identifikovat a maximalizovat pokrok všech žáků.

Vzdělávání učitelů musí studenty připravit na to, aby své žáky pozorovali nekategoricky – popisovali proces a výsledky učení, které testy či kontrolní seznamy adekvátním způsobem neodhalí, které však přesněji odrážejí schopnosti žáka a dají směr dalšímu učení. Další diskuzi o těchto tématech naleznete v dokumentu *Hodnocení v inkluzivních podmínkách* vydaném Agenturou v roce 2007. Je třeba revidovat „jazyk hodnocení“ a vytvořit pedagogiku, která se zaměřuje na celé spektrum žáků, nikoli pouze na „průměr“.

Proto musí být studenti učitelství též připravováni na vytváření a vyučování kurikula, které otevírá diskuzi proti strukturním nerovnostem a „rozporuplnému vzdělávání“. Ivatts (2011) zdůrazňuje, že je třeba „rozšířit základnu odpovědnosti společnosti za rozhodování o tom, jaké znalosti, hodnoty, dovednosti a



vědomosti je relevantní a důležité předat dětem a mladistvým.” Je přesvědčen, že by se tím podpořila demokratičtější participace a zvýšila odolnost proti soutěživému charakteru struktury osnov a s tím souvisejícímu nebezpečí, že „důležitá sdělení [...] budou ohrožena ‚odškrťávacím‘ modelem inkluze a plnění požadavků” (str. 35).

OECD (2011) zdůrazňuje, že zlepšení u studentů s nejnižšími výsledky nemusí být na úkor těch úspěšnějších. Výsledky PISA naznačují, že země, které se zlepšily nejvíce či které jsou mezi nejlepšími, jsou ty, které stanovují jasné a ambiciózní koncepční cíle, monitorují výsledky studentů, poskytují jednotlivým školám větší autonomii, nabízejí stejné kurikulum všem žákům ve věku 15 let, investují do přípravy a profesního rozvoje učitelů a podporují školy a žáky s horšími výsledky.

Zatímco přetrvává potenciální konflikt mezi respektováním rozmanitých potřeb žáků a očekáváním, že každý splní společné standardy, musí se učitelé soustředit na poskytování skutečných příležitostí k učení všem mladým lidem, a nikoli jen příležitost být zařazen a posuzován dle hodnocení s vysokými nároky, které pro ně má sotva nějaký smysl.

Doporučení uvedená v následující kapitole se pokoušejí řešit výše zmíněné problematické otázky a vycházejí především z analýzy soudobé praxe na institucích vzdělávání učitelů v Evropě, jak ji popisují experti z členských zemí Agentury i jak vyplývá z jednání a diskuzí uskutečněných během projektu.



10. DOPORUČENÍ PRO POLITIKU A PRAXI

Vzdělávání učitelů na mnoha institucích v Evropě je třeba dále rozvíjet, pokud má učitele účinně připravit na diverzitu v inkluzivních třídách. Příklady inovativní praxe v této zprávě ukazují, jak mohou instituce samy zahájit pokrok směrem k inkluzivnější praxi, a připravovat tak své studenty lépe na práci v inkluzivních podmínkách. Tyto změny by měly být podrobně sledovány, aby dále formovaly kroky popsané v rámci doporučení, která tato zpráva představuje.

Doporučení uvedená v této kapitole jsou rozdělena na dvě části. První skupina doporučení se týká přímo vzdělávání učitelů, a obrací se proto především k pracovníkům v tomto oboru. Je však nutné si uvědomit, že jakákoli reforma vzdělávání učitelů má malou šanci na úspěch bez širší podpůrné politiky napříč sektorem vzdělávání i mimo něj.

Druhá skupina doporučení se obrací k odpovědným politickým činitelům, kteří budou muset poskytnout koherentní rámec politiky ke zvládnutí širší systémové změny, která bude nezbytná, aby se projevil dopad na vzdělávání učitelů k inkluzi.


10.1 Doporučení ke vzdělávání učitelů

Je třeba zkoumat efektivní přístupy ke zlepšování nábory kandidátů na profesi učitele a zvýšit počet těch, kteří v ní zůstanou, i způsoby, jak navýšit počty učitelů z rozmanitých skupin, včetně těch s postižením.

Nedávný výzkum naznačuje, že testy dovedností nejsou při výběru uchazečů spolehlivou cestou vpřed. Mnoho z atributů, které jsou u učitele žádoucí, může být však obtížné odhalit i pomocí zkoušek a pohovorů.

Pro výběr vhodných kandidátů a omezení počtu těch, kteří nedokončí pregraduální vzdělávání či odejdou z profese, je třeba dalších kroků, aby bylo možno:

- Zkoumat proces výběru s ohledem na to, že cílem by mělo být zvýšit diverzitu učitelské komunity, aby fungovala jako vzor a aby se zvýšily znalosti kultur a chápání problematiky postižení v učitelské profesi z různých perspektiv;



- Studovat status učitelů i způsoby, jak ho zvýšit podporou kontinua profesního rozvoje a akademických standardů, jako vidíme v jiných profesích. Měl by se šířit koncept učitele jakožto pracovníka reflektujícího na svou praxi, který si pravidelně doplňuje své kompetence a uplatňuje závěry soudobých výzkumů ve své práci, a je třeba odolat jakýmkoli posunům k přístupům, které redukují učitele na „mechanické vykonavatele“ či proces výuky na odškrtávání položek v seznamu.

Bylo by vhodné zahájit výzkum ohledně účinnosti různých cest k povolání učitele a organizace studia, obsahu a pedagogiky, aby co nejlépe rozvíjely kompetence učitelů k tomu, aby dokázali respektovat rozmanité potřeby všech žáků.

V současné době jsou k dispozici jen omezené podklady pro tvorbu politiky a praxe vzdělávání učitelů k inkluzi. Pokrok ke kompetenčnímu přístupu bude v oblasti pregraduálního vzdělávání učitelů vyžadovat změny v obsahové náplni, pedagogice i hodnocení. Je třeba podrobného a dlouhodobého výzkumu, který se zaměří na:

- Efektivitu různých cest k povolání učitele, jako jsou např. 4/5leté bakalářské/magisterské programy, postgraduální programy, zrychlená příprava a příprava probíhající přímo ve škole, které jsou určeny učitelům žáků všech věkových kategorií i předmětů;

- Organizaci programů pregraduálního vzdělávání učitelů ve smyslu oddělených, integrovaných a sloučených kurzů a způsoby, jak tímto kontinuem pokročit od oddělených kurzů, přes intenzivnější spolupráci a integraci náplně studia až ke sloučenému vzdělávání.

- Oblasti kompetencí potřebných ke kvalitní a inkluzivní praxi, které poskytnou základ jednotnému posuzování efektivity vzdělávání učitelů a praxe nových učitelů;

- Nejefektivnější způsoby ovlivnění kompetencí připravovaných učitelů (hodnot, postojů, dovedností, vědomostí a znalostí), tj. náplň studia, pedagogiku a hodnocení, které je připraví na inkluzivní praxi.

„Profesi“ vzdělavatelů učitelů je třeba dále budovat prostřednictvím zlepšování procesu náboru pracovníků, zaškolování a kontinuálního profesního rozvoje.

Profil vzdělavatelů učitelů na IVV i pracovníků škol s týmž úkolem by měl být zlepšen tím, že na tato místa budou jmenováni zájemci



s příslušnými odbornými znalostmi a kvalifikací. Spolupráce mezi fakultami v rámci instituce a mezi vzdělavateli učitelů a jejich kolegy by měla být dále rozvíjena, aby tak pozitivní postoje spolu s vědomostmi/znalostmi o učení žáků s rozmanitými potřebami přispívaly k jednotnému celoinstitucionálnímu přístupu k inkluzi se silným konceptuálním propojením všech kurzů.

Je třeba dále pracovat a:

- Vybudovat formální proces zaškolení jakožto součást kontinua průběžného profesního rozvoje;
- Prozkoumat způsoby, jak u pracovníků působících na IVV udržovat čerstvé a relevantní zkušenosti praxe ve třídě, například prostřednictvím úzké spolupráce s inkluzívními školami, možností zapojení do akčního výzkumu a uvádění závěrů výzkumu do praxe. Podobně by se i pracovníci působící přímo na školách měli zapojovat do akademického výzkumu;
- Zkoumat důsledky zavedení kompetenčního přístupu na rozvoj dovedností, vědomostí a znalostí vzdělavatelů učitelů nutných k tomu, aby stanovili, do jaké míry student těchto kompetencí dosáhl, a naplánovali a zprostředkovali učení tak, aby se student v klíčových oblastech zlepšil.

Školy a instituce vzdělávání učitelů musí pracovat společně na tom, aby zajistily dobré vzory ve školách, kde probíhá výuková praxe, a vhodná místa pro ni.

Jelikož výuková praxe tvoří značnou část programů PVU, je třeba, aby byla podpořena jasným pochopením teoretických východisek, a aby se tak uzavřela mezera mezi teorií a praxí a zajistilo se, že výuková praxe nebude spočívat jen v odškrtnutí položek v seznamu a soustředování se na ty dovednosti, které lze nejnadhěji pozorovat a poměřovat. Zavedení kompetencí by mohlo ještě více podpořit efektivní hodnocení v praktických situacích. Bližší zkoumání by si zasloužil model ukázkových škol, neboť podporuje školní praxi vycházející ze soudobého výzkumu a udržuje dovednosti vzdělavatelů učitelů. Je třeba dále pracovat a:

- Zkoumat efektivní modely výukové praxe (např. spíše souběžné než následné, spirálový rozvoj hlavních konceptů), aby poskytovala kontext pro teorii;



- Zkoumat efektivní formy supervize, která bude prostředníkem nabývání zkušeností, a podporovat tak další učení. V souvislosti s tím by bylo třeba též zkoumat potřebné postoje, hodnoty, dovednosti a kompetence supervizorů/mentorů v institucích vzdělávání učitelů a ve školách;

- Objasnit potenciální roli zaměřené výukové praxe ve speciálních školách v poskytnutí povědomí o problematice a rozvoje určitých dovedností, které umožní podpořit reflexi o klíčových otázkách souvisejících s inkluzí. Uznáváme-li skutečnost, že inkluze představuje kontinuální proces, znamenala by tato praxe „odrazový můstek“ pro další vývoj, neboť zajistit místa pro praxi v inkluzivních podmínkách je v mnoha zemích obtížné;

- Zkoumat potenciál sítí kontaktů pro poskytnutí příležitosti ke spolupráci s kolegy působícími ve školách, kteří se též účastní vzdělávání učitelů, a s širším spektrem organizací, které by mohly zprostředkovat praktické zkušenosti a personální kontakty, a rozšířit tak vědomosti a znalosti týkající se diverzity.

10.2 Doporučení pro širší oblast politiky

Následující doporučení se obracejí ke všem odpovědným činitelům, nikoli tedy pouze k těm, kteří se věnují speciálnímu vzdělávání či problematice postižení. Budování inkluzivnější politiky a praxe je společnou odpovědností a mělo by být integrální součástí myšlení všech odpovědných politických činitelů v oblasti vzdělávání obecně i specificky v oblasti vzdělávání učitelů.

Pro zajištění rozvoje inkluzivních škol je třeba obsáhlejší systémová změna, která podpoří rozvoj vzdělávání učitelů k inkluzi.

Roste pochopení skutečnosti, jak je role učitelů důležitá, a proto musí být prioritou též jejich vzdělávání. Vzdělávání učitelů však nemůže fungovat izolovaně. Reforma celého systému, která je nutná pro podpoření změny ve vzdělávání učitelů, bude vyžadovat nasazení a jasné vedení ze strany odpovědných politických činitelů ve všech rezortech i všech zúčastněných stran ve vzdělávání. Takováto mezisektorová práce nese potenciál prolomit kruh zkušeností budoucích učitelů a začít rozvíjet postoje a hodnoty, které jsou nutné jakožto východisko inkluzivní praxe.

Budoucí činnost by se měla soustředit na:



- Rozvoj mezisektorové politiky podporující inkluzivní vzdělávání coby klíčovou součástí inkluzivnější společnosti;
- Zavedení způsobu práce zapojujícího spektrum různých orgánů na všech úrovních, který podpoří holistický přístup k vyhovění potřebám všech žáků a jejich rodin.

Reforma musí zahrnovat vyjasnění terminologie, která se využívá v souvislosti s inkluzí a diverzitou.

Kategorizování a nálepkování posiluje srovnávání, buduje hierarchii a může limitovat úroveň očekávaných výsledků, a v důsledku toho i učení. Je třeba se soustředit na vybudování shody ohledně vhodného jazyka a na vytvoření jasných principů jeho užívání. Je třeba:

- Posunout se od kategorizace a „nálepkování“ dětí a mladých lidí, které by mohly posilovat takové vzdělávání, které se poskytuje žákům z nejohroženějších skupin „odděleně“ od hlavního vzdělávacího proudu;
- Reforma politiky, která podporuje všechny učitele a klíčové pracovníky v tom, aby si vybudovali jasné pochopení základních východisek a implikací pro využívání různé terminologie;
- Chápat žáky jako osoby s individuálními, mnohými a měnícími se identitami. Učitelé musí být vybaveni tak, aby dokázali s profesní jistotou vyjít vstříc rozmanitým potřebám, které se vyskytují v evropských třídách.

Měla by být zavedena politika pro vytvoření „kontinua podpory“, která učitelům umožní vyjít vstříc celému spektru rozmanitých potřeb žáků.

Vnímavé hodnocení by mělo brzy identifikovat potřeby podpory všech žáků a usnadnit organizaci veškeré potřebné podpory tak, aby byla zajištěna plná participace ve třídě, škole i širší komunitě. To bude vyžadovat:

- Zvýšení schopnosti škol vyjít vstříc větší rozmanitosti potřeb a podpořit všechny žáky v jejich místní komunitě;
- Zachování odbornosti a efektivní pomoci žákům s komplikovanějšími potřebami – poradci/specialisté a další pracovníci (sem můžou v současnosti spadat též učitelé ze speciálních škol/center integrované podpory) by měli poskytovat



podporu přímo ve třídě, aby sdíleli své odborné znalosti a dále rozvíjeli dovednosti všech učitelů.

Opatření v oblasti akontability, která mají dopad na práci učitelů, by měla odrážet důležitost obecnějšího pokroku žáka, který je více v souladu s inkluzívními principy.

Rozvoj inkluzívnější politiky a praxe může být v rozporu s úzkým zaměřením na akademické standardy – je třeba jasně formulovat základní hodnoty vzdělávacího systému a zajistit, že se bude „posuzovat“ to, co je skutečně hodnotné. Když bereme v úvahu obecnější výsledky vzdělávání, je třeba si položit otázku: „jaké vzdělávání pro jakou společnost?“ Odpovědní političtí činitelé by měli:

- Zohlednit Závěry Rady o sociálním rozměru vzdělávání a odborné přípravy (Rada ministrů, 2010) a zkoumat, jak by bylo možno poměřovat a hodnotit široké spektrum výsledků vzdělávání s ohledem na skutečnost, že zlepšování dosaženého vzdělání je také zásadní ve snižování chudoby a podpoření sociální inkluze;

- Zohlednit, jak důležitou roli hrají učitelé a vzdělavatelé učitelů v prosazování programu inkluze, a uznávat a podporovat takovou činnost koherentní a dlouhodobou politikou na mezinárodní, evropské a národní úrovni, která bude upravovat provázané oblasti vzdělávání učitelů, školních kurikulí, pedagogiky, hodnocení a akontability.

Doufáme, že doporučení uvedená v této kapitole poskytnou podnět k diskuzím a nápadům, jak dosáhnout pokroku v rozvíjení vzdělávání učitelů k inkluzi jakožto zásadního faktoru ve vývoji směrem k inkluzívnějším vzdělávacím systémům v Evropě.



ZÁVĚREČNÉ KOMENTÁŘE

Jakákoli reforma vzdělávání učitelů musí být součástí širší systémové reformy na podporu inkluze. Roste pochopení důležitosti vzdělávání učitelů i skutečnosti, že politika a praxe v této oblasti vyžaduje spolupráci odpovědných politických činitelů, aby se zajistil holistický přístup.

Je třeba si uvědomit, že problematika vzdělávání učitelů je složitá. Podle Dysona (2005) je načase pokročit dál od zjednodušujících debat kolem teorie/praxe, profese/řemesla, dovedností/znalostí, odborné přípravy/vzdělávání, přípravy ve školách/v IVV do nové éry, která staví na spolupráci, přijímání diverzity, efektivním dialogu a sdílení zdrojů, vedoucí k novému modelu vzdělávání učitelů. Takovýto vývoj je nepravděpodobný, pokud nebude princip inkluze integrální součástí myšlení odpovědných politických činitelů a dalších zainteresovaných stran – obzvláště ředitelů škol – a nebude zakotven v kultuře společnosti a jejích škol.

Obsáhlejší změny nevyhnutelně vyžadují určitý čas a podtrhují, že je důležitější jednotná a dlouhodobá politika, než průběžná, drobná reforma. V předmluvě k publikaci Rady Evropy *Vzdělávání učitelů ke změně* (Teacher Education for Change, 2011) zdůrazňuje Ólafsdóttirová: „Naše vzdělávací systémy jen dál reprodukují vzorce [...], které se soustřeďují především na přenos vědomostí a přípravu na povolání, přičemž se zapomíná na to, že cílem vzdělávání je také příprava na aktivní občanství, osobní rozvoj a udržování širokého a rozvinutého vědomostního základu v celoživotním horizontu” (str. 8).

Pozitiva posílení inkluze spojeného s dalšími prioritami, jako je sociální spravedlnost a soudržnost komunity, jsou též dlouhodobá a investice do předškolní výchovy a čím dál inkluzivnější vzdělávací systémy budou pravděpodobně znamenat efektivnější využití zdrojů než krátkodobé iniciativy, jejichž cílem je pouze „uzavřít propast” nebo podporovat určité marginalizované skupiny.

Na projektové konferenci v Curychu v září 2010 prohlásil hlavní řečník Tony Booth, že inkluze je „zásadový přístup k rozvoji vzdělávání a společnosti.” Zdůraznil, že je třeba lépe objasnit odlišné perspektivy v oblasti inkluze, aby všichni zúčastnění měli možnost informované volby. Je zřejmé, že tato slova platí pro všechny učitele a také pro vzdělavatele učitelů, kteří hrají zásadní roli v rozvoji myšlení a formování praxe budoucích učitelů.



Huber (2011) píše: „Chceme-li čelit výzvam, se kterými se potýká dnešní globální svět, musí nabízené vzdělávání rozvíjet plný potenciál každého občana našich rozmanitých demokracií, aby mohl přispět všemi svými zkušenostmi a odborností k vývoji vpřed. Nyní se již nejedná jen o humanistické přání, nýbrž se to stalo nutností pro přežití našich demokracií” (str. 146).

Podle dokumentu OECD z roku 2005 má největší šanci vést ke zlepšení ve školních výsledcích taková politika, která zvyšuje kvalitu učitelů. Podle odpovědných politických činitelů a odborníků zúčastněných v tomto projektu lze tento argument dále rozvinout: politika, která má největší šanci ovlivnit rozvoj inkluzivnějších komunit, je připravovat učitele na to, aby uměli reagovat na diverzitu.

Vize rovnoprávnějšího systému vzdělávání vyžaduje, aby byli učitelé vybaveni kompetencemi, které potřebují k tomu, aby dokázali vyjít vstříc rozmanitým potřebám, a doufáme, že tato syntetická zpráva může přispět některými myšlenkami a inspirací k další cestě k poskytování kvalitního vzdělávání všem žákům.



LITERATURA

- Abu El Haj, T. R., Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J., Simonsen, E. (editoři) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P., Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, L., Harris, K., Kynch, C., McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S., Jackson, A. (editoři) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Elektronická verze dostupná z: www.escalate.ac.uk/2419 (Poslední přístup: duben 2011)
- Boyd, P., Harris, K., Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T., Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K., Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektronická verze dostupná z: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Poslední přístup: 14/01/11)

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analýza a doporučení: speciální vzdělávání obecně a vzdělávání učitelů]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

Darling-Hammond L., Bransford, J. (editoři) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Elektronická verze dostupná z: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Poslední přístup: červenec 2011)



Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2010) *Raná péče – pokrok a vývoj 2005–2010*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Evropská komise DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Iceland 21–24 June 2010

Feyerer, E., Niedermair, C., Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [Speciální a inkluzivní vzdělávání – Odborná příprava a kvalifikace. Poziční dokument o pregraduálním a dalším vzdělávání na pedagogických fakultách]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronická verze dostupná z: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>


Florian, L., Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [Rovnost ve vzdělávání jako demokratický přínos k rozvoji. Příspěvek na setkání Mezivládního výboru PRELAC organizovaném UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6.–7. prosince 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling?* Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999

Hagger, H., McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press



Harris, R., Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (editoři) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K., Stromstad, M. (editoři) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J., Mompoin-Gaillard, P. (editoři) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J., Mompoin-Gaillard, P. (editoři) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (editoři) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Příspěvek u příležitosti studijní návštěvy v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi, Kyperská univerzita, Březen 2011

Kyriazopoulou, M., Weber, H. (editoři) (2009) *Vývoj souboru indikátorů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě*, Odense, Dánsko: European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teachers' pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Příspěvek u příležitosti studijní



návštěvy v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi, Laplandská univerzita, duben 2011

McGrady, H., Lerner, J., Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A., Boscardin, M. L. (editoři), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (editor) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

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

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D., Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to "Special Educational Needs: A New Look" in Terzi, L. (editor) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted www.ofsted.gov.uk



Ólafsdóttir, Ó. (2011) Předmluva In Huber, J., Mompoin-Gaillard, P. (editoři) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Březen 2011

OSN (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Elektronická verze dostupná z: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C., Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Rada ministrů (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11 May 2010

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan



Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Příspěvek k projektu Inkluzivní vzdělávání v akci. Elektronická verze dostupná z: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Příspěvek u příležitosti studijní návštěvy v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi, Maltská univerzita, březen 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, únor 2007

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A., van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A., van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektronická verze dostupná z: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO



Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (ed.) (2007) *Hodnocení v inkluzivních podmínkách – Klíčové otázky pro vzdělávací politiku a praxi*. Odense, Dánsko: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

World Health Organisation (2011) *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland, WHO



PŘÍSPĚVATELÉ

Země	Jméno
Belgie (francouzsky hovořící společenství)	Jean-Claude De Vreese
Belgie (vlámsky hovořící společenství)	Annet de Vroeyová
Česká republika	Kateřina Vitásková Miroslava Salavcová
Dánsko	Bodil Gaarsmandová Nils-Georg Lundberg
Estonsko	Vilja Saluveerová Karmen Trasbergová
Finsko	Suvi Lakkalaová Helena Thunebergová
Francie	Nathalie Lewiová-Dumontová Catherine Dorisonová
Irsko	Alan Sayles Áine Lawlorová
Island	Hafdís Guðjónsdóttirová Jóhanna Karlsdóttirová
Kypr	Elli Hadjigeorgiouová Simoni Symeonidouová
Litva	Giedrius Vaidelis Lina Miltenieneová
Lotyšsko	Guntra Kaufmaneová Sarmīte Tūbeleová
Lucembursko	Alain Adams
Maďarsko	Csilla Stégerová Iván Falus
Malta	Felicienne Mallia Borgová Paul Bartolo
Německo	Thomas Franzkowiak



	Kerstin Merz-Ataliková
Nizozemsko	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Norsko	Toril Fivaová Unni Vere Midthasselová
Polsko	Agnieszka Wołowiczová Beata Rolaová
Portugalsko	Maria Manuela Micaeloová Maria Manuela Sanchesová Ferreiraová
Rakousko	Ivo Brunner Ewald Feyerer
Slovinsko	Damjana Kogovšeková
Spojené království (Anglie)	Brahm Norwich John Cornwall
Spojené království (Severní Irsko)	John Anderson Martin Hagan
Spojené království (Skotsko)	Lani Florianová
Spojené království (Wales)	Huw Roberts Sue Daviesová
Španělsko	Pilar Pérezová Esteveová Gerardo Echeita Sarrionandia
Švédsko	Bengt Persson
Švýcarsko	Pierre-André Doudin Reto Luder

Rádi bychom též poděkovali za příspěvní níže uvedeným:

Česká republika	Iva Strnadová Radka Topinková
Finsko	Marita Makinenová
Francie	Pierre Francois Gachet



Lucembursko	Marco Suman
	Joëlle Renoirová
Nizozemsko	Rutger Stafleu
	Jos Louweová
Norsko	Marit Stromstadová
Spojené království (Wales)	Cliff Warwick
Švédsko	Kerstin Hultgrenová

Rádi bychom vyslovili poděkování zejména Kari Nesové, konzultantce projektu, a členům PAG za jejich podporu: Bernadette Célesteová, Francie; Don Mahon, Irsko; Mudite Reigaseová, Lotyšsko; Irene Moserová, Rakousko (členka skupiny do září 2010).

Vzdělávání učitelů k inkluzi – Výzvy a příležitosti je dokument, který přináší syntézu politiky a praxe 25 členských zemí Agentury. Projekt *Vzdělávání učitelů k inkluzi* zkoumal, jak základní odborná příprava připravuje všechny učitele na to, aby dokázali vyjít vstříc větší rozmanitosti žáků ve třídě.

Tato zpráva vychází z detailních zpráv o politice a praxi v této oblasti, které sestavily zúčastněné země, a také z analýzy politiky a odborné literatury a z informací získaných během studijních návštěv v rámci projektu.

Tato zpráva vytyčuje metodiku projektu a kontext v pozadí vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě a přináší informace o struktuře a obsahu programů vzdělávání učitelů včetně výukové praxe, role a rozvoje vzdělavatelů učitelů a kompetencí, které jsou považovány za nutné, aby učitelé dokázali efektivně pracovat v inkluzivních podmínkách.

Do dokumentu jsou průběžně vloženy příklady inovativní praxe a závěr tvoří přehled širšího politického rámce na podporu vzdělávání učitelů k inkluzi a shrnutí klíčových problematických otázek a výzev. Zpráva přináší nejen doporučení pro širší politiku, ale také konkrétnější doporučení, která mají sloužit pro podporu dalšího rozvoje vzdělávání učitelů k inkluzi.