



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

[www.inkluze.upol.cz](http://www.inkluze.upol.cz)  
CZ.1.7./1.2.00/43.0003

# Návrh systémového zajištění DVPP pro inkluzivní vzdělávání v ČR

Hlavní partner:



Partneři:



Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“

Praha 30. 6. 2015



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Obsah

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Východiska .....                                                                             | 3         |
| Inkluzivní vzdělávání v legislativě, mezinárodních dohodách a strategických dokumentech..... | 6         |
| <b>Popis současného stavu.....</b>                                                           | <b>8</b>  |
| Učitelská připravenost k inkluzivnímu vzdělávání .....                                       | 8         |
| Reprezentativní studie .....                                                                 | 9         |
| Výběrové studie .....                                                                        | 13        |
| Závěry .....                                                                                 | 15        |
| Stav DVPP k podpoře inkluzivního vzdělávání .....                                            | 16        |
| Na úrovni státu.....                                                                         | 16        |
| Na úrovni vzdělávacích institucí .....                                                       | 18        |
| Na úrovni škol a učitele.....                                                                | 20        |
| Závěry .....                                                                                 | 25        |
| Příklad dobré praxe – vzdělávání učitelů pro inkluzi ve Finsku .....                         | 25        |
| Financování.....                                                                             | 30        |
| Na úrovni státu.....                                                                         | 30        |
| Na úrovni krajů .....                                                                        | 30        |
| Na úrovni škol.....                                                                          | 31        |
| Na úrovni vzdělávacích institucí .....                                                       | 32        |
| Na úrovni učitelů .....                                                                      | 33        |
| Závěry .....                                                                                 | 33        |
| <b>Popis cílového stavu systému vzdělávání .....</b>                                         | <b>34</b> |
| Připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání .....                                          | 34        |
| Vš pedagogické.....                                                                          | 34        |
| Začínající učitel.....                                                                       | 34        |
| Samostatný a vynikající učitel .....                                                         | 35        |
| Stát (MŠMT).....                                                                             | 35        |
| Zřizovatel školy .....                                                                       | 36        |
| Škola .....                                                                                  | 36        |
| Vedení školy .....                                                                           | 36        |
| Učitelé .....                                                                                | 36        |
| Nastavení DVPP k inkluzi .....                                                               | 37        |
| Na úrovni státu.....                                                                         | 37        |

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Na úrovni vedení škol .....                                                              | 38        |
| Na úrovni učitelů .....                                                                  | 38        |
| Na úrovni institucí poskytujících DVPP .....                                             | 38        |
| <b>Návrhy a doporučení, jak zajistit DVPP podporující inkluzivní vzdělávání v ČR....</b> | <b>39</b> |
| Na úrovni MŠMT .....                                                                     | 40        |
| Na úrovni krajů .....                                                                    | 41        |
| Na úrovni vysokých škol připravujících pedagogy .....                                    | 41        |
| Na úrovni vedení školy .....                                                             | 41        |
| Na úrovni vzdělávacích institucí .....                                                   | 42        |
| Financování DVPP .....                                                                   | 43        |
| Financování DVPP vázané na žáka s potřebou podpůrného opatření.....                      | 44        |
| Financování skrze podporu celého pedagogického sboru .....                               | 45        |
| Financování skrze normativ na učitele .....                                              | 45        |
| Financování skrze účelově vázané ONIV na DVPP .....                                      | 47        |
| Cena dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků při celoplošném zavedení v ČR .....     | 47        |
| Obecná doprovodná doporučení k podpoře inkluzivního vzdělávání .....                     | 48        |
| Na úrovni státu.....                                                                     | 48        |
| <b>Použité zkratky .....</b>                                                             | <b>49</b> |
| <b>Zdroje.....</b>                                                                       | <b>50</b> |
| <b>Příloha: Přehled akreditovaných kurzů v projektu SPIV .....</b>                       | <b>54</b> |

Návrh si klade za cíl seznámit odbornou veřejnost a klíčové osoby mající rozhodovací pravomoc ve vzdělávání se současným stavem v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) podporujícího inkluzivní vzdělávání v ČR. Materiál na základě analýzy současné situace a popisu ideálního stavu přichází se systémovými návrhy z pohledu organizace, obsahu i financování, jimiž by se inkluzivní vzdělávání v rámci DVPP mělo ubírat.

## Východiska

Idea inkluze se stala důležitou součástí vládních politik po celém světě. Inkluzivní společnost je taková společnost, která akceptuje odlišnost každého svého člena, kde je tedy normální být jiný.<sup>1</sup> Inkluzivní společnost je pojem, který postihuje ideální cíl, kdy nejsou základní práva proklamací, ale funkční součástí každodenního života. Tohoto ideálního cíle je možné dosahovat pouze tak, že se bude na všech rovinách – politické, kulturní i společenské – tento cíl nejenom respektovat, ale také uskutečňovat.

Inkluzivní vzdělávání není samo o sobě cílem, ale cestou k inkluzivní společnosti. Vzdělávání může být jednou z nejeфекtivnějších cest, jak zvýšit integraci a kohezi společnosti. To je ovšem možné pouze v případě, že škola diverzitu společnosti zhodnocuje, nikoliv potlačuje. Principy inkluze (zahrnutí všech) a rovných šancí (umožnění všem dosáhnout svého maxima) jsou tedy v souvislosti s diverzitou žákovské populace neodmyslitelně propojeny.

Z pohledu vzdělávacího systému se inkluzivní vzdělávání týká tedy nejen změn institucionálních (na úrovni různých typů škol), ale jde o celkové otevření systému vzdělávání. Na úrovni vzdělávací politiky zahrnuje změny v politických rozhodnutích, legislativě, omezení institucionální segregace ve vzdělávacím systému a zavedení systémové podpory školám v jejich proinkluzivní proměně. Inkluzivní vzdělávání musí být klíčovou myšlenkou vzdělávací politiky, která o jeho zavádění usiluje komplexně<sup>2</sup>. Pokud se realizují pouze technické změny motivované převážně vnějšími tlaky, které nejsou doprovázeny změnou odborného a společenského přístupu, vede to k tomu, že některé již realizované kroky, jako bylo např. zrušení zvláštních škol v roce 2005, ve svém důsledku nevedou k inkluzivnějšímu charakteru našeho školství.

Inkluzivní vzdělávání zahrnuje na vzdělávací úrovni právo znevýhodněných na vzdělání, zajištění společné výuky i setkávání všech dětí v prostoru školy, výuku podle běžných vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na úrovni politické uznání plnoprávného občanství, svépomocné aktivity a hnutí, sociální

<sup>1</sup> KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011.

<sup>2</sup> [www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf)

a vzdělávací politika zajišťující rovné příležitosti k participaci na příslušných oblastech společenského života. V rámci diagnostiky pak revizi modelu speciálních vzdělávacích potřeb a následků používání kategorií postižení směrem k reflexi celistvých konkrétních životních podmínek a aktuální multioborovou diagnostiku, zapojení rodičů a další<sup>3</sup>.

Inkluzivní vzdělávání je založeno na předpokladu, že každý jedinec má (nejen kognitivní) potenciál, jenž je možné rozvíjet. Příčinou řešeného problému tedy není primárně selhání dítěte. Každé dítě/žák má své specifické vlastnosti, znalosti a schopnosti a záleží především na okolí a prostředí, jak je bude rozvíjet a jak s nimi bude zacházet.

Pozornost není zaměřena pouze na proces včlenění (integraci) konkrétního jedince, ale na nastavení vhodných podmínek pro všechny děti/žáky s jejich individuálními charakteristikami. Inkluzi je třeba vnímat jako proces týkající se celé společnosti, nejenom školy. V pojetí inkluzivní školy se často mluví o třech rovinách, na které je potřeba se soustředit: kulturní, politická a praktická. Všechny tyto tři roviny jsou velmi podrobně rozebírány v Indexu inkluze (Tony Booth, Mel Ainscow, Mark Vaughan<sup>4</sup>). Nezbytnou podmínkou realizace inkluzivního přístupu ve škole je kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami, jako jsou rodiče/rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, asistent pedagoga, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek), další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených aj.).

Na principiální otázku inkluzivního vzdělávání: *Co je potřeba udělat, aby všechny děti (tedy včetně těch výše jmenovaných) měly možnost být ve škole a rozvinout svůj potenciál?* nelze odpovědět znalostmi z jedné pedagogické disciplíny. Proto se inkluzivní vzdělávání stává platformou, která propojuje myšlenky a znalosti z mnoha doposud oddělených a většinou nespolupracujících disciplín/oborů (multikulturní výchova, speciální pedagogika, didaktika, srovnávací pedagogika, osobnostně sociální výchova, školský management a vzdělávací politika, psychologická diagnostika atd.). Stejně tak i pedagogové, kteří chtějí učit inkluzivně, musí svoje znalosti, postoje a dovednosti rozvinout interdisciplinárně.

Inkluzivní pedagogika je pedagogikou usilující o otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti každého dítě zaměřenou podobu učebních procesů a hodnocení výsledků vzdělávání umožňující zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dětí v heterogenních třídních skupinách. Základním principem inkluzivního vzdělávání je

<sup>3</sup> Na základě Burli, 2003 a Nirje, 1994, in Hajkova, 2005.

<sup>4</sup> [www.rytmus.org/rytmus///sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluzi.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus///sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluzi.pdf)

umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb.

V inkluzivním pojetí pedagogiky nejsou rozdílné schopnosti žáků (rozdílná úroveň pozornosti, rozdílné pracovní tempo, pohybové a komunikační předpoklady a schopnosti, kognitivní či intelektuální omezení apod.) posuzovány jako rušivé faktory, ale jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka v procesu společného učení. Každý žák může dosáhnout optima vlastního vývoje za předpokladu, že učitel spatřuje dosažení vzdělávacího maxima každého žáka za hlavní úkol své pedagogické práce.

Základem pro inkluzivní vzdělávání jsou konkrétní pedagogové. Jejich přesvědčení o inkluzi, jejich dovednosti a zkušenosti, čas, ochota reflektovat svoji práci a dále si rozvíjet i další osobnostní charakteristiky. Závisí také na charakteru a kvalitě předchozí teoreticko-praktické přípravy, zkušenostech z praxe, vlivu kolegů, reflexi vzdělávání a sebereflexi, která souvisí s motivací učitelů dále se profesně a osobnostně rozvíjet, jejich psychohygienou a vědomí vlastních překážek, limitů ve vztahu já jako inkluzivní učitel.<sup>5</sup>

Vyučující jsou „bojovníci na frontě“. Inkluzivní vzdělávání je nesmírně obtížný úkol a každý, kdo se rozhodne zhodnocovat odlišnosti dětí, si zaslouží nejen maximální uznání za každý krok tímto směrem, ale i maximální podporu ze strany nastavení systému (financování podpůrných zařízení diagnostiky a asistentů) a také v oblasti kvalitní vysokoškolské přípravy pedagogů s možností opřít se o teoretické úvahy i závěry z výzkumů.

Důležité ve vztahu k respektování odlišností ve škole je, že učitelé svým jednáním mají značný vliv na to, jaký postoj zaujme třída vůči spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud se školy mají stát inkluzivními, jednu z nejdůležitějších rolí hraje vedení školy. Ředitelky a ředitelé jsou těmi, kteří se na jedné straně snaží udržet jistou kontinuitu v cílech vzdělávání a cestách jejich dosahování v kultuře školy, vizi školy atd., a na druhé straně jsou těmi, kteří jsou vůdčími osobnostmi v případě proměny vzdělávání. V případě inkluzivního vzdělávání jsou důležité jejich vůdčí schopnosti a také jejich postoje, a to především ke třem základním otázkám. Za prvé, zda dokážou vidět přínos inkluze pro všechny děti ve škole. Za druhé, zda podporují aktivně a plánovitě zavádění strategií inkluzivního vzdělávání, a za třetí, zda se snaží o rozvíjení spolupráce mezi školou a rodiči a potažmo celou společností.

<sup>5</sup> HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010.

## Inkluzivní vzdělávání v legislativě, mezinárodních dohodách a strategických dokumentech

*Olga Daškin*

Základním legislativním dokumentem upravujícím práva dětí je Úmluva o právech dítěte (OSN 1989, v ČR vstoupila v platnost v únoru 1991) – mimo jiné zakládá dětem právo na vzdělání a zavazuje smluvní státy k tomu, aby veškeré činnosti a rozhodnutí týkající se dítěte byla činěna s cílem zajištění jeho nejlepšího zájmu. Dalším důležitým dokumentem je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN 2006, v ČR byla ratifikována v roce 2009, součástí českého právního řádu se stala v únoru 2010). V článku č. 24 – Vzdělávání je v bodě 1 formulován závazek k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání. V ustanovení tohoto článku je České republice (a všem dalším zemím, které jsou touto úmluvou vázány) uložena povinnost zajistit rozvoj inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy, od mateřských škol až po školy vysoké.

Listina základních práv a svobod (1993), která je součástí Ústavy České republiky, v článku č. 33 zabezpečuje právo na bezplatné vzdělání v základních, středních a na vysokých školách všem občanům ČR. Příslušníkům národnostních menšin, kteří jsou občany ČR, zakládá právo na vzdělání v jejich jazyce.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Je nejvýznamnějším národním právním dokumentem upravujícím vzdělávání v České republice. Účinnosti nabyl 1. ledna 2005. Školský zákon je ve své podstatě proinkluzivně nastavený, zejména v souvislosti s plněním povinné školní docházky.

### § 2 – Rovný přístup ke vzdělávání

V paragrafu 2 tohoto zákona se dočteme, že vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a také na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.

## § 36 – Spádová základní škola

Spádová základní škola má tedy povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením či jiným druhem handicapu ze spádové oblasti, pro kterou je určena. Jedinou výjimkou je situace, kdy je prokazatelně naplněna kapacita školy.

### § 16 odst. 1

... Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovuje pro následující období tři průřezové priority: snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Jako prioritní témata pro období 2015–2017 uvádí mj. nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny, supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání, evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, inkluze v předškolním vzdělávání.

## Popis současného stavu

### Učitelská připravenost k inkluzivnímu vzdělávání

*Jaroslava Simonová*

Koncept učitelské připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání vychází z konceptu profesních kompetencí učitelů. Učitelskou připraveností k inkluzivnímu vzdělávání rozumíme takovou úroveň profesních kompetencí učitelů nutných pro inkluzivní vzdělávání, která umožňuje plnohodnotné začlenění žáků se SVP do běžné školy.

Reprezentativní šetření, která by byla zaměřena přímo na zjišťování připravenosti učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, tedy taková, která by měřila úroveň profesních kompetencí nutných pro inkluzivní vzdělávání, nejsou v českém kontextu k dispozici. Na připravenost učitelů lze tedy usuzovat pouze nepřímou, a to na základě účasti učitelů v profesním vzdělávání, jejich poptávce po profesním rozvoji a jejich postojů k inkluzivnímu vzdělávání.

Předpokládáme, že čím nižší je připravenost učitelů, tím vyšší bude poptávka po možnostech profesního rozvoje zaměřeného na inkluzivní vzdělávání, která se mj. projevuje poptávkou po dalším vzdělávání souvisejícím s inkluzivním vzděláváním. Je zřejmé, že tato úvaha není uplatnitelná zcela plošně: jistě existují učitelé, kteří jsou pro inkluzivní vzdělávání připraveni relativně dobře a zároveň mají zájem o další rozvoj svých profesních kompetencí v této oblasti. Stejně tak lze očekávat, že i když se někteří učitelé necítí pro inkluzivní vzdělávání dobře připraveni, přesto o další vzdělávání v tomto směru nemají zájem. Předpokládáme ovšem, že takových učitelů bude relativně málo, a proto vzhledem k absenci potřebných dat považujeme zjednodušení vztahu mezi připraveností a poptávkou za opodstatněné.

Na připravenost učitelů k inkluzivnímu vzdělávání lze také usuzovat z jejich postojů k inkluzivnímu vzdělávání. Předpokládáme, že pokud je postoj učitelů k inkluzi v zásadě negativní, pak nelze očekávat, že budou projevovat vysokou míru kompetencí k inkluzivnímu vzdělávání či pociťovat významnou potřebu rozvíjet své profesní kompetence související s inkluzivním vzděláváním nebo se ve vyšší míře účastnit aktivit zaměřených na jejich rozvoj.

## Reprezentativní studie

### DVPP zaměřené na inkluzi<sup>6</sup>

Reprezentativní data o připravenosti učitelů k inkluzivnímu vzdělání můžeme čerpat především z mezinárodních výzkumů. V roce 2013 se v ČR uskutečnilo Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey), realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Jeho cílem bylo poskytnout aktuální informace z oblasti podmínek výuky a prostředí, ve kterém probíhá učení, jež by bylo možné využít při tvorbě politických strategií. Šetření poskytlo také příležitost pro srovnání mezi různými zeměmi. Účastnili se ho učitelé vyučující na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a ředitelé škol, na kterých tito učitelé působí. Data za Českou republiku jsou uvedena ve srovnání s průměrnými výsledky zemí, které se šetření TALIS zúčastnily, a s Estonskem. Estonsko bylo vybráno jako země, která podobně jako ČR nese dědictví čtyřiceti let vlády jedné strany, zároveň ale dosahuje velmi dobrých výsledků vzdělávání a je velmi úspěšná ve snižování nerovností mezi žáky, jak ukazují výsledky šetření TIMSS a PISA.

Podíl učitelů, kteří se účastnili profesního vzdělávání v oblastech, které se týkají inkluzivního vzdělávání, udává tabulka 1.

**Tabulka 1: Podíl učitelů, kteří se účastnili profesního vzdělávání v oblastech, které se týkají inkluzivního vzdělávání**

|                                                    | Česká republika | TALIS průměr | Estonsko |
|----------------------------------------------------|-----------------|--------------|----------|
| Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami   | 23,8 %          | 31,7 %       | 36,9 %   |
| Přístup k individualizovanému učení                | 28,3 %          | 38,5 %       | 46,6 %   |
| Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí | 11,4 %          | 16,4 %       | 21,9 %   |

<sup>6</sup> Při zpracování této subkapitoly byly použity následující zdroje:

ČŠI. *Přehledové tabulky ke klíčovým výsledkům prezentovaným v Analytické zprávě z šetření TALIS 2013 – srovnání České republiky s vybranými zeměmi a s mezinárodním průměrem*. 2015. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/c2817f61-72f1-4e58-b843-761110ccad6d](http://www.csicr.cz/getattachment/c2817f61-72f1-4e58-b843-761110ccad6d)

KAŠPAROVÁ, V., BOUDOVÁ, S., ŠEVCŮ, M., SOUKUP, P. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI, 2014. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/6c8bd070-155b-41a8-8db8-b4fcd8f8c307](http://www.csicr.cz/getattachment/6c8bd070-155b-41a8-8db8-b4fcd8f8c307)

KAŠPAROVÁ, V. a kol. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI, 2015. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/fc65fb1d-be48-4e15-a6b3-e8955a58fdcb](http://www.csicr.cz/getattachment/fc65fb1d-be48-4e15-a6b3-e8955a58fdcb)

Z tabulky je zřejmé, že v ČR je podíl učitelů, kteří se účastnili profesního vzdělávání zaměřeného na profesní kompetence související s inkluzivním vzděláváním, podprůměrný, rozdíl oproti mezinárodnímu průměru činí cca 10 p. b., výjimkou je výuka v multikulturním a vícejazyčném prostředí, kde je rozdíl „pouze“ 5 p. b. V Estonsku je účast na tomto typu profesního vzdělávání výrazně vyšší, než je průměr, a tedy i vyšší než v ČR, přičemž rozdíl v oblasti výuky žáků se SVP je 13 p. b., ale v oblasti přístupů k individualizovanému učení až 18 p. b. Podíl učitelů, kteří ohodnotili pozitivní vliv profesního vzdělávání v oblastech, které se týkají inkluzivního vzdělávání, jako velký či střední, udává tabulka 2.

**Tabulka 2: Podíl učitelů, kteří ohodnotili pozitivní vliv profesního vzdělávání v oblastech, které se týkají inkluzivního vzdělávání, jako velký či střední**

|                                                    | Česká republika | TALIS průměr | Estonsko |
|----------------------------------------------------|-----------------|--------------|----------|
| Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami   | 80,8 %          | 77,3 %       | 76,8 %   |
| Přístupy k individualizovanému učení               | 81,2 %          | 80,4 %       | 85,0 %   |
| Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí | 80,5 %          | 76,7 %       | 78,3 %   |

Efektivita profesního vzdělávání je dle šetření TALIS poměrně vysoká, čeští učitelé udávají pozitivní vliv nadprůměrně často. Z toho lze usuzovat, že účast na dalším profesním vzdělávání je pro rozvoj profesních kompetencí učitelů velmi užitečná.

Podíl učitelů, kteří deklarují velkou potřebu profesního vzdělávání v oblastech, které se týkají inkluzivního vzdělávání, jako velký či střední, udává tabulka 3.

**Tabulka 3: Podíl učitelů, kteří deklarují velkou potřebu profesního vzdělávání v oblastech, které se týkají inkluzivního vzdělávání, jako velký či střední**

|                                                  | Česká republika | TALIS průměr | Estonsko |
|--------------------------------------------------|-----------------|--------------|----------|
| Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami | 8,0 %           | 22,3 %       | 19,7 %   |
| Přístupy k individualizovanému učení             | 5,6 %           | 12,5 %       | 9,9 %    |
| Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném         | 5,1 %           | 12,7 %       | 9,2 %    |

|           |  |  |  |
|-----------|--|--|--|
| prostředí |  |  |  |
|-----------|--|--|--|

Čeští učitelé mají více než dvakrát menší potřebu profesního vzdělávání, které se týká inkluzivního vzdělávání, než je průměr ostatních zemí i potřeba učitelů z Estonska. Zatímco téměř čtvrtina učitelů v rámci ostatních zemí udává, že mají velkou potřebu profesního vzdělávání v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v České republice je takových učitelů pouhých 8 %. To může mít principiálně dva důvody: čeští učitelé mohou v daných oblastech cítit dostatečnou profesní zdatnost nebo nemusí tuto oblast profesních kompetencí vnímat jako zásadní a očekávanou součást svého profesního portfolia.

Oblast vzdělávání žáků se SVP byla v mezinárodním měřítku nejžádanější oblastí dalšího vzdělávání, v průměru tuto potřebu deklarovalo 22,3 % učitelů. V ČR byla až pátou nejžádanější oblastí, přičemž učitelé projevovali větší zájem o vzdělávání v oblasti ICT dovedností (14,8 %), chování žáků a vedení třídy (13,6 %), nových technologií na pracovišti (10,2 %) a znalosti a porozumění ve vyučovaném oboru (8,5 %).

Podíl učitelů, kteří zaznamenali uvedené bariéry v profesním vzdělávání, udává tab. 4.

**Tabulka 4: Podíl učitelů, kteří zaznamenali uvedené bariéry v profesním vzdělávání**

|                                                                                | Česká republika | TALIS průměr | Estonsko |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|----------|
| Profesní vzdělávání kolide s jejich rozvrhem                                   | 45,0 %          | 50,6 %       | 35,4 %   |
| K účasti v aktivitách vedoucích k profesnímu rozvoji nejsou nijak motivováni   | 37,8 %          | 48,0 %       | 19,3 %   |
| Profesní vzdělávání je příliš finančně náročné / nemohu si ho finančně dovolit | 36,1 %          | 43,8 %       | 37,3 %   |
| Nemají čas z důvodu rodinných povinností                                       | 31,8 %          | 35,7 %       | 24,0 %   |
| Neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání                          | 25,9 %          | 39,0 %       | 29,4 %   |
| Zaměstnavatel profesní rozvoj dostatečně nepodporuje                           | 21,1 %          | 31,6 %       | 16,4 %   |
| Nemají potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky)  | 7,2 %           | 11,1 %       | 12,0 %   |

Tabulka 4 se netýká specificky profesního vzdělávání učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání, nicméně lze předpokládat, že překážky pro účast v profesním vzdělávání se zásadně neliší dle zaměření vzdělávání. Největší překážkou pro české učitele je interference s rozvrhem. Je pozoruhodné, že druhou největší překážkou je chybějící motivace, kde obzvláště vynikne srovnání s Estonskem (rozdíl 18,5 p. b. v neprospěch ČR). I když chybějící nabídka vhodného vzdělání je v mezinárodním srovnání podprůměrná, přesto ji uvádí víc než čtvrtina českých učitelů.

Analytická zpráva šetření TALIS dále uvádí, že v ČR je potřeba dalšího vzdělávání učitelů působících v základních školách vyšší než u učitelů v gymnáziích. Téměř čtvrtina (24 %) učitelů na ZŠ a téměř polovina (43 %) učitelů na gymnáziích nemá žádnou potřebu vzdělávání týkajícího se výuky žáků se SVP.

### *Postoje učitelů k inkluzi<sup>7</sup>*

Postoji učitelů se zabývala studie společnosti Factum Invenio z roku 2009, která byla realizována na zakázku MŠMT. Zkoumanou populací byli učitelé základních a středních škol, kteří byli vybíráni kvótně. Zkoumaný vzorek je reprezentativním vzhledem k územnímu členění ČR a základním typům ZŠ a SŠ a čítal 1002 respondentů.

Studie ukázala, že velká většina učitelů (83 %) se domnívá, že je potřebné více zohledňovat odlišné schopnosti, styl a tempo učení různých žáků. S tímto přístupem souhlasili nejčastěji učitelé 1. stupně ZŠ (89 %), dále ti, kteří jsou ve výkonu své profese velmi spokojení (89 %), a také ti, kteří se pro své povolání rozhodli ještě jako děti (88 %). Nesouhlas s individualizací vyjádřilo 16 % učitelů, nejčastěji velmi nespokojení učitelé (38 %), dále ti, kteří se rozhodli učit až v průběhu výkonu jiného povolání (24 %), a ti, kteří by rozhodně změnili své povolání (25 %).

Víc než polovina učitelů (54 %) si myslela, že individuální přístup k žákům není za současných podmínek realizovatelný. Mezi těmi, kteří si mysleli, že ho realizovat lze (44 %), je významný podíl těch, kteří jsou velmi spokojení (65 %), a těch, pro které je učitelství posláním (51 %).

Víc než dvě třetiny učitelů (68 %) se v roce 2009 domnívaly, že je vhodné oddělovat méně nadané žáky do speciálních tříd či škol, pouhá čtvrtina (25 %) s tímto pojetím nesouhlasila. Mezi podporovateli segregovaného vzdělávání byli nejčastěji lidé s postgraduálním vzděláním (93 %), učitelé gymnázií (75 %), lidé z Jihočeského

<sup>7</sup> Při zpracování této subkapitoly byly použity následující zdroje:

Factum Invenio. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. 2009. Dostupné z: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyzy-a-vyzkumy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyzy-a-vyzkumy)

STRAKOVÁ, J. a kol. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34–65. Dostupné z [userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/](http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/)

a Ústeckého kraje (79, resp. 78 %) a učitelé cizích jazyků (78 %). Proti oddělování žáků jsou zejména ti, pro které je učitelství životní misí (30 %) a učí v Olomouckém a Pardubickém kraji (37, resp. 35 %).

Další výzkum zabývající se postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci se společností MediaResearch. V rámci šetření výzkumníci zjišťovali, do jaké míry učitelé věří tomu, že pro efektivní vzdělávání je důležité, aby děti byly v rámci povinného vzdělávání vzdělávány společně (v protikladu k rozdělování žáků do skupin homogenních z hlediska kognitivních schopností).

Vzorek tvořili učitelé vybíraní kvótním výběrem, přičemž kvóty byly stanoveny s ohledem na pohlaví, věk, region, stupeň a velikost místa, kde se nachází škola. Výzkumu se účastnilo celkem 553 učitelů ze 128 základních škol. Studie ukázala významné odmítání inkluzivních přístupů a upozornila, že výraznějšímu uplatnění inkluzivních přístupů musí předcházet vzdělávání učitelů v této oblasti.

## Výběrové studie<sup>8</sup>

V ČR proběhla řada výběrových studií, jejichž data nejsou plně zobecnitelná vzhledem k populaci českých učitelů, nicméně přesto mohou přinést řadu zajímavých informací.

Patří mezi ně například Rychlé šetření 3/2010, které se zaměřilo také na DVPP. Rychlé šetření realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání, přímo řízená organizace MŠMT. V rámci výzkumu byly vyhodnoceny odpovědi ředitelů 2161 škol (návratnost dotazníkového šetření byla 54 %). Ředitelé škol byli požádáni, aby na stupnici 1–5 označili důležitost jednotlivých oblastí DVPP. Vzdělávání žáků se SVP bylo vyhodnoceno jako velmi důležité (průměrná odpověď byla 2,0). Nicméně vyšší důležitost byla zaznamenána u vzdělávání zaměřeného jazykové vzdělávání (1,7), vzdělávání v oblasti ICT (1,8) a vzdělávání zaměřeného na výchovné poradenství a prevenci rizikového chování (1,9). Zároveň byly zaznamenány značné rozdíly mezi základními a středními školami, ředitelé ZŠ hodnotili důležitost vzdělávání zaměřeného na žáky se SVP jako vyšší (1,77) ve srovnání s řediteli SŠ (2,37). Zajímavé je rovněž členění podle velikosti školy, důležitost DVPP pro vzdělávání žáků se SVP klesala s velikostí školy – největší důležitost jí připisovali ředitelé menších škol (do 200 žáků – 1,81) oproti ředitelům škol

<sup>8</sup> Při zpracování této subkapitoly byly použity následující zdroje:

*Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání.*

STRAKOVÁ, J. a kol. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34–65. Dostupné z: [userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika](http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika)

ÚIV. *Rychlá šetření 3/2010. Závěrečná zpráva.* Praha: ÚIV, 2010.

ÚLEHLOVÁ, B. *Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona. Závěrečná zpráva.* 2015.

s počtem žáků vyšším než 200 (2,12). Pokud jde o krajské členění, největší důležitost DVPP vzhledem k žákům se SVP přisuzují ředitelé z Karlovarského kraje.

V rámci projektu SPIV, realizovaného Univerzitou Palackého v Olomouci a neziskovou organizací Člověk v tísni, vznikla *Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání*, která vycházela z dotazníku vlastní konstrukce o 27 položkách, šířeného prostřednictvím webu projektu a sociálních sítí. V dotazníkovém šetření odpovídalo 598 učitelů a ředitelů škol.

Dle respondentů je nejčastějším problémem nezájem a nedostatečná spolupráce s rodinou žáka se sociálním znevýhodněním a nízká motivace těchto dětí a žáků ke vzdělávání. Z toho je patrné, že respondenti vidí důvody problémů žáků se sociálním znevýhodněním spíše na straně žáka a jeho rodiny než na straně svých profesních kompetencí, tedy v oblasti svých dovedností takové žáky motivovat a navázat komunikaci s rodinou.

Pedagogičtí pracovníci účastníci se šetření projevovali vzhledem k žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním největší zájem o kurzy zabývající se žáky s poruchou autistického spektra, dlouhodobě selhávajícími ve výuce či s kombinovaným postižením a o problematiku žáků s poruchami chování. Preferovány byly především prakticky a interaktivně orientované kurzy se zapojením kazuistik, videoukázek či rolových cvičení.

Vzhledem k žákům se sociálním znevýhodněním pedagogičtí pracovníci jeví největší zájem o kurzy zaměřené na osobní a profesní roli pedagogů ve vzdělávacím procesu, na metodické postupy a návody a na identifikaci a překonávání překážek v procesu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Oblastí dalšího vzdělávání se zabývá i *Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona*, kterou pro neziskovou organizaci Člověk v tísni vypracovala Barbora Úlehlová. V rámci studie proběhly hloubkové individuální rozhovory s ředitelem/ředitelkou školy nebo odpovědným/odpovědnou zástupcem/zástupkyní a skupinové diskuse se zástupci pedagogického sboru školy, bez účasti pracovníka, se kterým byl proveden individuální rozhovor.

Kvalitativní šetření se uskutečnilo v šesti základních školách, které byly vybrány na základě jejich zkušenosti s inkluzí a postoji k ní. Byly vybrány tři základní typy škol:

1. školy, které mohou v oblasti inkluze sloužit jako příklad dobré praxe
2. školy, které deklarují určitou snahu o inkluzi a nějakým způsobem ji provádějí

### 3. běžné školy (mimopražská z malého města, velká sídlištní)

V průběhu průzkumu se ukázalo, že zatímco školy, které mohou sloužit jako představitelé dobré praxe, se ze vzorku výrazně vyčleňují, zbylé dvě kategorie škol jsou ve značné míře podobné.

Kvalitativní šetření ukázalo, že ředitelé v některých případech vybírají jen některé vyučující, kterým umožní další vzdělávání se záměrem zprostředkovat získané poznatky dalším členům pedagogického sboru. Proto vybírají především ty, u kterých očekávají, že budou schopni získané informace předat dále kolektivu učitelů. Běžná praxe především ve školách vzdálenějších od Prahy je, že kurz absolvuje pouze jeden učitel (nebo dva), ten pak své zážitky a informace má sdílet s ostatními pedagogy, což není vždy tak úspěšné a efektivní, jak ředitelé očekávají. Zvláště mimopražským školám se osvědčilo pořádání školení pro vyučující přímo ve škole – odborník je pozván na jedno odpoledne či víkendový den do školy, kde vyškolí celý pedagogický sbor nebo jeho určitou část.

Pedagogové vzhledem ke vzdělávání žáků se SVP jeví zájem o školení zaměřená na zvládání konkrétních jevů ve třídě (např. agresivita), základní diagnostiku poruch chování a speciální pedagogiku obecně.

Pracovníci škol z druhé skupiny si více uvědomují, jak bude zavádění daných postupů obtížné, především zvýšení nároků na učitele z hlediska diagnostiky žáka a poskytování pomoci různým typům žáků. Vyučující z této skupiny škol se obávají především obtížnosti práce s dětmi z rodin, které je nepodporují, a také toho, že rodiny sociálně slabé nebudou chtít žádnou pomoc přijmout, neboť to pro ně bude ponižující.

## Závěry

- V mezinárodním srovnání je účast učitelů v dalším vzdělávání zaměřeném na inkluzi výrazně nižší než mezinárodní průměr, stejné konstatování platí pro vnímání potřeby učitelů vzdělávat se pro inkluzi.
- I když naprostá většina učitelů v roce 2009 souhlasila s tvrzením, že je potřebné přístup učitele k žákům více individualizovat, zároveň každý druhý učitel tvrdil, že za současných podmínek není individuální přístup ve výuce možný.
- Velká většina učitelů (téměř sedm z deseti) byla pro vytváření speciálních tříd pro méně nadané žáky.

- Ředitelé škol v šetření realizovaném ÚIV v roce 2010 připisovali dalšímu vzdělávání vzhledem k žákům se SVP poměrně velkou důležitost, větší důraz ale kladli na další vzdělávání v oblasti cizích jazyků a ICT.
- Významné odmítání inkluzivního vzdělávání konstatovala studie zaměřená na postoje učitelů, realizovaná v roce 2011.
- Učitelé se vzhledem k začleňování žáků se SVP obávají především malé motivace žáka a absence zájmu ze strany rodiny.
- Příčiny neúspěchu žáka vidí spíše ve vnějších okolnostech než v nedostatečné úrovni svých profesních kompetencí, což může vysvětlovat relativní nezájem o další vzdělávání pro inkluzi.
- Pro další rozvoj profesních kompetencí učitelů v oblasti inkluze je proto zapotřebí zaměřit se na změnu postoje učitelů a vyvíjet aktivity, které učitelům umožní přijmout odpovědnost za vzdělávací výsledky všech žáků.

## Stav DVPP k podpoře inkluzivního vzdělávání

*Olga Daškin*

DVPP je nutné vnímat v kontextu profesního rozvoje učitelů jako jednu z jeho součástí. Profesní rozvoj učitelů chápeme jako soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení každého žáka. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium.<sup>9</sup>

Pokud jde o popis současného stavu DVPP k podpoře inkluzivního vzdělávání, rozhodli jsme se pro popis na několika úrovních – na úrovni státu, vzdělávacích institucí, škol a učitelů. Pro popis jsme využili veřejně dostupná data a databáze, řadu šetření provedených v rámci projektu, výstupy z externí evaluace kurzů DVPP realizovaných v projektu, konferencí *Úspěch pro každého žáka* a zkušenosti z projektu *Pomáháme školám k úspěchu*.

### Na úrovni státu

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) definuje standardy pro udělování akreditací DVPP. Tyto standardy definují pouze cílovou skupinu, hodinovou dotaci a témata, která musí být v rámci programů pokryta. To však nemusí zaručit kvalitu akreditovaných kurzů. V minulých letech akreditaci DVPP dostávaly téměř všechny

<sup>9</sup> STARÝ, K., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. 188 s.

vzdělávací programy a kurzy. V současné době však akreditační komise klade vyšší důraz na odborného garanta a lektory, kteří jsou uváděni v žádosti o akreditaci.

Statistické údaje o přesném počtu akreditovaných kurzů z oblasti inkluze nemá MŠMT k dispozici. Akreditační řízení probíhá 5krát ročně a v rámci jedné komise je předloženo cca 2000 programů, na stránkách MŠMT je sice databáze akreditovaných kurzů, programů a jiných vzdělávacích akcí, ale není zde možné jednoduše přes filtry vyhledat např. celkový platný počet akreditací za oblast inkluze či regionální rozložení žadatelů. Filtrovat a získávat informace o akreditovaných kurzech možné je, ale je to mravenčí práce, která zabere desítky hodin. Změnit by se to mělo s avizovaným novým systémem ISAK, který by tyto funkce již měl mít.

Na úrovni realizace není nijak sledována kvalita lektorů a kurzů. Nejsou kapacity toto sledovat a komise provádí kontrolu pouze na základě stížnosti či upozornění.

V roce 2008 proběhl pokus o nastavení systému DVPP. NIDV připravovalo národní projekt<sup>10</sup>, v němž chtělo mj. změnit: absenci komplexních dat z oblasti DVPP, nepřehlednou nabídku vzdělávacích akcí, neexistující nástroje pro zajištění kvality, nedostatečnou evaluaci DVPP, minimální dopad DVPP na kariérní růst, plošné financování bez vazby na priority DVPP. Projekt nakonec nebyl realizován. Součástí projektu byl mj. i návrh kariérního řádu, který se zatím jako jediný z výše uvedeného podařilo dokončit. Je však stále otázkou, kdy a jak bude skutečně uveden v život. Jako dílčí cíle u Evaluace DVPP v navrhovaném projektu byly uváděny: vytvoření nástrojů k vyhodnocování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, definování indikátorů kvality a monitoring realizovaných certifikovaných programů.

Ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* je jednou ze 3 priorit „podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad“, a to skrze dokončení a zavedení kariérního systému pro učitele, modernizaci počátečního vzdělávání učitelů, vstupního vzdělávání ředitelů, posílení dalšího vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů. „Cílem je v následujících letech mj. v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.), výrazně zvýšit podíl a kvalitu reflektované praktické přípravy studentů jako nedílné součásti studijních programů připravujících učitele, revidovat

<sup>10</sup> Prezentace navrženého projektu. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/2826\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/2826_1_1)

vstupní vzdělávání ředitelů s důrazem na rozvoj dovedností v oblasti pedagogického vedení.“

Na základě výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v jednotlivých krajích lze konstatovat, že kraje samy k DVPP zřizují vlastní vzdělávací centra, spolupracují s PPP v kraji, s NIDV, s vysokými školami, s ČŠI, některé zakládají zařízení pro DVPP při zřizovaných školách. Vedle hlavních poskytovatelů DVPP nabízí akreditované i neakreditované kurzy v oblasti DVPP další akreditované organizace, např. školy a školská zařízení, občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti, fyzické osoby apod. Podle databáze poskytovatelů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vedené MŠMT nabízelo např. ve Zlínském kraji pro rok 2013/2014 vzdělávací akce pro pedagogické pracovníky škol a školských zařízení celkem 65 subjektů!<sup>11</sup> Nutno podotknout, že získat akreditaci nebylo doposud nijak náročné, kvalita se nijak nesleduje, a je tedy otázkou, v jaké kvalitě a míře odbornosti, a tedy i s jakým přínosem pro pedagogické pracovníky jsou všechny nabízené kurzy. Zdá se, že aktuální situace je taková, že kritériem pro eliminaci nekvalitních kurzů DVPP je spíše ona pověstná ruka trhu (a tedy i míra zkušeností škol a pedagogických pracovníků). Situaci na trhu však do jisté míry změnily také ESF, které přinesly možnost vzdělávání se zdarma.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), přímo řízená organizace MŠMT, v souladu se vzdělávací politikou státu zabezpečuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Dle jejich analytiků má NIDV v aktuální nabídce celkem 7 různých akreditovaných vzdělávacích programů zaměřených na téma inkluze. Mezi lety 2012–2015 bylo realizováno 28 programů zaměřených na inkluzi ve 12 krajích ČR. Celkem se jich zúčastnilo 459 pedagogů. Bližší data nebyla poskytnuta.

## Na úrovni vzdělávacích institucí

Jako klíčové pro DVPP v regionech jsou většinou uváděna krajská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Některá krajská centra DVPP mají na webu velmi přehledné a zevrubné výroční zprávy (např. KVIC), jiné je neuvádějí vůbec nebo jsou nepřehledné.

Co se týče nabídky, některá centra kromě kurzů organizují i pedagogické dny – konference (např. Karlovarský kraj – „Inkluze – dveře otevřené“), ojediněle mají projekty zaměřené přímo či nepřímo na inkluzi (Moravskoslezský a Ústecký kraj – „Interetnický konflikt a tolerance k odlišnosti“, „Od integrace k inkluzi“), některá centra zmiňují i kurzy na klíč, kurzy samostatně zaměřené na inkluzi jsou spíše ojedinělé, ale je

<sup>11</sup> Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ve Zlínském kraji 2013–2014. Vydal Zlínský kraj v roce 2015. Dostupné z: [www.zkola.cz/management/omsrlz/koncepce/Documents/VZ2013-14.pdf](http://www.zkola.cz/management/omsrlz/koncepce/Documents/VZ2013-14.pdf)

řada kurzů většinou z oblasti pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky, rovnosti příležitostí ve vzdělávání či zkvalitňování a modernizace výuky, které mohou podpořit inkluzi ve škole (jako např. práce se skupinou, sociální klima školy, strategie výuky dětí s PAS, práce se styly učení). Ojediněle se objevují v nabídce kurzy zaměřené přímo na práci s cizinci či na inkluzi.

DVPP je nejčastěji realizováno v podobě kurzů a workshopů, které jsou různorodé co do obsahu i četnosti, jen ojediněle jsou zmiňovány konference a stáže<sup>12</sup>.

Dle databáze akreditovaných kurzů MŠMT bylo v období 2/2014 – 4/2015 akreditováno krajskými vzdělávacími institucemi jen několik vzdělávacích programů za oblast inkluze, a to jen v některých krajích – tedy ne všechny krajské či celoplošně působící organizace akreditovaly kurzy zaměřené na oblast inkluze.

Je však otázkou, kolik z výše uvedených kurzů a v jakém počtu se uskutečnilo. Zavádějící je také fakt, že kurzy podporující inkluzivní vzdělávání nemusely být zadány jen pod oblastí „inkluzi“, ale i pod jinými oblastmi, jako např. speciální pedagogika, psychologie, pedagogika.

Na DVPP se logicky podílejí i VŠ – zejména skrze jejich centra celoživotního vzdělávání.

DVPP podporující inkluzivní vzdělávání realizují i neziskové organizace. Většinou jde o ty organizace, které se z podstaty inkluzí či souvisejícími tématy zabývají. Partner projektu, Člověk v tísni, sekce Varianty se vzděláváním učitelů v oblasti inkluze a práce se znevýhodněnými zabývá dlouhodobě. Jako další lze z celorepublikové působnosti zmínit např. organizaci META, zabývající se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem, organizace Nová škola, Rytmus, které podporují inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných, dále je to pak celá řada regionálních a lokálně působících NNO.

Od listopadu 2013 do května 2015 proběhlo v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* (dále jen SPIV) celkem 267 (192 vzdělávacích akcí k problematice zdravotního postižení či znevýhodnění, 75 k problematice sociálního znevýhodnění), z toho 249 kurzů, 2 běhy programu Asistent pedagoga, 5 realizací nastavbových modulů programu Asistent pedagoga a 11 proškolení pracovníků ČŠI v rámci problematiky podpůrných opatření ve vzdělávání dětí a žáků se SVP. Celkově bylo proškolených 5127 (1508 za oblast sociálního znevýhodnění + 3619 za zdravotní znevýhodnění nebo postižení) účastníků z 13 krajů České republiky, kromě hl. m. Prahy.

<sup>12</sup> Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v hlavním městě Praze, školní rok 2013/14.

V rámci projektu SPIV proběhlo celkem 6 konferencí – z toho 1 pro pracovníky SPC, 2 pro pracovníky PPP a SPC, 2 pro zapojené účastníky, 1 pro odbornou i rodičovskou veřejnost a 1 pro, zástupce MŠMT, krajů a NNO, součástí byla tisková konference pro média. Zájem o účast byl ve všech případech veliký. Celkem se konferencí účastnilo 867 účastníků.

Vycházejíc z *Analýzy potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání*, která byla zpracována na začátku projektu a na jejímž základě se upravila nabídka vzdělávacích kurzů, se zájem pedagogických pracovníků v průběhu celé realizace projektu nezměnil. Z kurzů zaměřených na zdravotní postižení či znevýhodnění byl největší zájem o kurz „Žák dlouhodobě selhávající ve výuce“, který byl opakován 25x (515 účastníků), 21x „Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole“ (573 účastníků) a 20x „Speciální pedagogika, péče o děti s ADHD“ (435 účastníků). Z kurzů zaměřených na sociální znevýhodnění byl největší zájem o kurzy „Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP“ (294 účastníků) a „Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání“ (294 účastníků), které se uskutečnily oba 14x, kurz „Komunikace školy s rodiči“ 13x (249 účastníků), „Heterogenita skupiny a klima třídy“ 9x (199 účastníků) a „Individuální vzdělávací plán jako živý nástroj podpory žáků se SVP“ 4x (80 účastníků).

V některých regionech se i přes velkou propagaci mnoho kurzů realizovat nepodařilo, zájem a poptávka i přes poměrně značnou propagaci byly nulové nebo minimální.

## Na úrovni škol a učitele

Výzkumy (jako např. TALIS) ukazují, že je u nás DVPP chápáno převážně jako několikadenní seminář či kurz mimo školu, případně samostudium. Formy rozvoje jsou však mnohem různorodější a mnoho z nich je realizovatelných v samotné škole: návštěvy v hodinách kolegů, supervize; výměna zkušeností s kolegy z jiných škol; interní vzdělávání na škole pro tým učitelů od externích lektorů či od samotných kolegů (jako to praktikují např. waldorfské školy); týmové vzdělávání ve škole při práci na nějakém výzkumu či projektu; vzdělávání otevřené pro učitele, rodiče i žáky (např. na téma profesní orientace aj.).

Dle zprávy ČŠI<sup>13</sup> učitelé chodí na vzájemné hospitace a sdílejí zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP v 53,5 % škol. Mírně častěji využívají vzájemných hospitací učitelé ve školách, kde se vzdělávají sociálně znevýhodnění žáci. Návštěvu jiné školy s cílem získávat zkušenosti v oblasti rovného přístupu a inkluze realizují učitelé ve 24,7 % škol.

<sup>13</sup> Tematická zpráva *Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013*. Praha: ČŠI, duben 2014.

Dle šetření B. Úlehlové jsou ohledně DVPP více spokojeni pedagogové v pražských školách, kteří si stěžují pouze na vysokou cenu kurzů a školení. Školy ve vzdálenějších oblastech mají **problém s dostupností seminářů** na témata, která je zajímají – nabídka školení v krajských městech je omezená, cesta do Prahy či Brna je příliš časově a finančně náročná.

Běžná praxe především ve školách vzdálenějších od Prahy je, že kurz absolvuje pouze jeden učitel (nebo dva), ten pak své zkušenosti a informace má sdílet s ostatními pedagogy, což není vždy tak úspěšné a efektivní, jak by si ředitelé představovali. Mimopražským školám se osvědčilo **pořádání školení pro vyučující přímo ve škole** – odborník je pozván na jedno odpoledne či víkendový den do školy, kde vyškolí celý pedagogický sbor nebo jeho určitou část.<sup>14</sup> Tomu odpovídají i zkušenosti z projektu SPIV, kdy z celkového počtu kurzů jich byla téměř polovina (144 z 269) realizována přímo na školách jako uzavřené akce na objednávku dané školy. Šetření realizované na školách s uzavřenými kurzy také jednoznačně poukázalo, že zapojené školy mají zájem na dalším vzdělávání v problematice inkluze a využily by potenciální možnost absolvovat další kurzy. Tento trend se potvrdil i v rámci šetření s účastníky kurzů.

Jak ukázala externí evaluace kurzů DVPP pořádaných v projektu SPIV, uzavřené kurzy realizované na školách mají potenciál přispět k systémovým změnám na škole jako celku. Důvodem pro to je skutečnost, že na školách s uzavřenými kurzy:

- a) převládá angažovanost managementu v otázkách inkluze, což je deklarováno vlastní realizací kurzu/ů,
- b) kurzu/ů se účastnila podstatná část pedagogického sboru, tudíž dopady realizovaného vzdělávání mají širší záběr.

K systémovým změnám dochází zejména na těch školách, kde kolektiv pedagogů s inkluzí nemá dostatečné zkušenosti a v podstatě teprve začíná a současně pedagogové a asistenti mají dostatek osobní vůle problematiku inkluze na škole řešit. V takovém případě jsou dopady pořádaných kurzů významné. Klíčovou roli hraje nepodceňování problematiky inkluze v práci školy a zodpovědný a motivující přístup managementu.

Pokud jde o přínos kurzů, změnu vidí účastníci kurzů zejména v hlubším pochopení různých aspektů znevýhodnění, rozdílných potřeb žáků a nutnosti individuálního přístupu. Kromě uvědomění si specifčnosti různých skupin dětí a jejich individuálních potřeb využívají účastníci kurzů nové metody a postupy, které si v kurzu osvojili. Kromě výše uvedených příkladů byl také často uváděn nový pohled na znevýhodněné dítě v tom

<sup>14</sup> Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona. Závěrečná zpráva. Výstup projektu SPIV, 1. 6. 2015.

smyslu, že za svoje znevýhodnění nemůže a že je tedy zcela legitimní mu cestu do kolektivu zjednodušit.

Pokud jde o vnímání bariér pro inkluzivní vzdělávání, 63 % respondentů nevnímá bariéry pro uplatňování poznatků nabytých na kurzech DVPP v praxi, což může významným způsobem posílit dopady aplikovaných postupů a metod na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze necelá čtvrtina respondentů se domnívá, že bariéry existují. Mezi nejvýznamnější a nejčastěji zmiňované bariéry patří:

- nedostatek finančních prostředků na asistenty pedagoga a nedostatek specializovaných a kvalifikovaných pedagogických pracovníků,
- neochota rodičů účinně spolupracovat se školou,
- neochota některých pedagogických pracovníků akceptovat zvláštnosti dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a podceňování práce kolegů, kteří s těmito dětmi pracují.

Někteří představitelé škol si stěžovali, že organizací pořádajících kurzy je relativně dost a špatně se v nich orientují, jiní si naopak stěžovali na regionální disproporce v nabídce.

Používání různých dalších opatření, která jsou uvedena v připravovaném *Katalogu podpůrných opatření*<sup>15</sup> (úpravy organizace výuky, modifikace výukových metod a forem, úprava prostředí, práce s třídním kolektivem...), se v *Analýze bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona*<sup>16</sup> ukázalo na školách, které deklarují určitou snahu o inkluzi a nějakým způsobem ji provádějí a na běžných školách, rozšířeno spíše sporadicky nebo vůbec. Vyučující často nemají žádnou nebo dobrou zkušenost s využíváním „alternativních“ výukových postupů, individuální přístup k žákům je omezen především na již zmíněné úlevy konkrétním dětem, případně na práci s nimi navíc, mimo hodiny, a využívání speciálních pomůcek.

Až na výjimky lze z výpovědí vyučujících usuzovat, že pomocí informací z internetu, školení i četby odborné literatury jsou školy schopny vyjít vstříc dítěti s vážnějším postižením/znevýhodněním tak, aby se mohlo kvalitně vzdělávat, ale často si nevědí rady s nastavením vstřícného a tvůrčího klimatu ve třídě. Celkově je v těchto školách značně opomíjena důležitost vztahu učitel–žáci i žáci–žáci, zvládnutí učiva je téměř vždy vysoko na prvním místě.

Klíčovou roli hraje nepodceňování problematiky inkluze ze strany managementu školy a její motivující přístup a podpora. Závěrem evaluace<sup>17</sup> je zjištění, že drtivá většina

<sup>15</sup> Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.

<sup>16</sup> Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona. Závěrečná zpráva. 1. 6. 2015

<sup>17</sup> Evaluace vzdělávacích kurzů v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Regio Partner; výstup projektu SPIV, 29. 5. 2015.

zainteresovaných subjektů a účastníků vzdělávacích kurzů **deklaruje potřebu dalšího vzdělávání v problematice inkluze** a připravenost se tohoto vzdělávání v budoucnu účastnit.

Pro potřebu DVPP mluví i výstupy z **hospitací realizovaných ČŠI** ve školním roce 2012/2013<sup>18</sup> na základních školách. Bylo zjišťováno, zda vyučující absolvovali další vzdělávání zaměřené na žáky se SVP. Pětina učitelů se v této oblasti vzdělávala v posledních třech letech. V necelých dvou pětinách škol učitelé uvedli, že takového vzdělání se účastnili před třemi a více lety. Přibližně stejný podíl učitelů uvedl, že další vzdělávání zaměřené na žáky se SVP nikdy neabsolvovali (42 %, na 2. stupni to byla dokonce polovina učitelů). Z údajů za celou školu vyplývá, že v necelé polovině škol se žádný z pedagogických pracovníků v posledním uzavřeném školním roce neúčastnil DVPP zaměřeného na podporu žáků se SVP. Na školách, kde se učitelé do takto zaměřeného DVPP zapojili, to byl nejčastěji jeden až dva učitelé. Častěji se tohoto DVPP účastnili učitelé velkých a úplných škol a učitelé škol, kam žáci se SVP již docházejí. Dalšího vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku se v posledním školním roce účastnili pedagogičtí pracovníci v pětině škol.

V tematickém šetření ČŠI<sup>19</sup> byl zjišťován názor ředitelů škol, jaké bariéry mohou ohrožovat úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Jedna pětina ředitelů vnímala překážky v odborné připravenosti, nedostatečné metodické podpoře učitelů (19,2 %), naopak neochotu učitelů uvedlo jen 3,4 % ředitelů.

Zajímavá je zkušenost z dlouhodobého projektu *Pomáháme školám k úspěchu*<sup>20</sup>, do kterého se v letech 2010–2015 postupně zapojilo 10 běžných základních škol. Cílem je podpora veřejných ZŠ působících ve spádových oblastech, které neodmítají žádné děti, ale usilují naopak o to, aby se u nich každý žák učil naplno a zažíval při tom radost. Tento cíl je společný, ale cesta k němu závisí na každé jednotlivé škole.

Do podpůrných prostředků, které jsou školám poskytovány, patří:

1. **Rozvoj pedagogického vedení (leadership).** Podporování jsou ředitelé i všichni učitelé, aby si společně vytvořili jasnou vizi dobré školy a aby plánovali i vyhodnocovali pedagogický rozvoj své školy. Svůj vlastní profesní rozvoj si v návaznosti plánuje a vyhodnocuje každý učitel.

<sup>18</sup> Tematická zpráva Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013. Praha: ČŠI, duben 2014.

<sup>19</sup> Tematická zpráva Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013. Praha: ČŠI, duben 2014.

<sup>20</sup> Informace od ředitele projektu Vladimíra Srba na základě evaluace projektu po 5 letech jeho trvání. Projekt iniciovala a financuje THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, rodinná nadace Renáty a Petra Kellnerových.

2. **Pedagogičtí konzultanti** pracují jako externisté přímo ve škole 3 dny v týdnu. Jsou k dispozici učitelům, kteří si jejich pomoc vyžádají, pomáhají jim v situacích, kdy zkoušejí něco nového ve výuce, poskytují zpětnou vazbu, pomáhají získat jistotu.
3. **Různé formy vzájemného učení mezi učiteli a mezi školami.** Například tzv. otevřené hodiny často připravované s pedagogickým konzultantem fungují na principu experimentu a dobrovolnosti. Nebo účast na společných akcích zaměřených na sdílení zkušeností (7x za rok se setkávají oboroví učitelé ze všech projektových škol a vyměňují si zkušenosti v různých oblastech – např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, badatelsky orientovaná výuka apod.). Osvědčily se také vzájemné exkurze mezi školami.
4. **Spolupráce učitele s asistentem pedagoga a tzv. párová výuka.** Na začátku projektu získává škola dva úvazky asistenta pedagoga. Asistenty se obvykle stávají začínající plně kvalifikovaní učitelé, kteří po prvním školním roce přecházejí do role tzv. párových učitelů. Hlavním úkolem asistentů i párových učitelů je společně s hlavním vyučujícím pečovat o to, aby se všichni žáci ve třídě co nejvíce zapojovali do výuky a aby se každý žák naučil co nejvíce. Pedagogové společně výuku připravují, vyučují a reflektují dopad na učení žáků. Párová výuka probíhá na 1. i 2. stupni podle potřeb školy. Postupně se do ní zapojují i někteří zkušení učitelé v roli párových učitelů – například na 1 hodinu týdně, když zavádějí do výuky nové metody aktivního učení.
5. **Volitelné projekty.** Každá škola je jiná, a projekt proto umožňuje využívat i další formy podpory podle vlastní volby školy. Některé zapojené školy se rozhodly například posílit personální kapacity o část úvazku školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Školy také mohou do limitované výše čerpat podporu na pomůcky pro učitele a žáky.

Ukazuje se, že žádný nástroj není funkční sám o sobě. Aby došlo ke zlepšení na úrovni učení žáků, je třeba neustále znovu zaměřovat pozornost tímto směrem. Nástroje nejlépe fungují společně, a pouze pokud dochází k průběžnému vyhodnocování a k flexibilním úpravám projektu přímo ve škole.

Projekt podporuje pedagogickou autonomii školy a autoevaluaci. Školy mají velkou míru svobody. Pouze první rok podpory je předem naplánovaný, aby si učitelé mohli vyzkoušet, jaké formy pomoci se jim nabízejí. Další 4 roky si již učitelé plánují sami. Vedení projektu schvaluje pouze podpůrné zdroje, nikoliv plán pedagogického rozvoje školy (plán je týmovým dílem učitelů).

Počítá se s možností dlouhodobé podpory pro zapojenou školu i po ukončení úvodní pětileté fáze projektu. Zapojená škola by měla ve svém kraji působit jako centrum pedagogické inspirace připravené sdílet své zkušenosti s dalšími školami.

Na základě pětileté zkušenosti projektu *Pomáháme školám k úspěchu* učitelé jako nejprínosnější vnímají jeho komplexnost a flexibilitu, možnost využívat pedagogického konzultanta, párovou výuku, možnost sdílení praktických zkušeností mezi učiteli a školami a neustálou možnost volby.

## Závěry

- Učitelé mají zájem o kurzy DVPP a hodnotí je velmi vysoce.
- Účast na kurzech DVPP není přístupná všem – učitelé mnohdy mají zájem se vzdělávat, ale ředitel je z výuky neuvolní, protože by musel platit za suplování.
- Z forem DVPP jsou využívány hlavně kurzy.
- Orientace v nabídce DVPP je často složitá.
- Kvalita kurzů DVPP není ze strany MŠMT nijak sledována a vyhodnocována.
- Navýšení personálních kapacit a poskytnutí dlouhodobé komplexní podpory s využitím svobody její volby výrazně ovlivňuje schopnost školy jako celku zvyšovat svou odbornost a přístupnost.

## Příklad dobré praxe – vzdělávání učitelů pro inkluzi ve Finsku<sup>21</sup>

Jaroslava Simonová

Na počátku 21. století zintenzivnila ve Finsku diskuze o tom, jak dále zlepšit legislativu, metody řízení a pedagogiku, aby došlo ke zlepšení péče o vzdělávání a rozvoj všech dětí. V roce 2006 ministerstvo školství jmenovalo řídicí skupinu, která měla připravit návrh dlouhodobé strategie pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání. Strategie byla zveřejněna v listopadu 2007 a vláda rozhodla, že bude uváděna do praxe od podzimu roku 2010. Ministerstvo školství připravilo změny v legislativě, Finská národní rada pro vzdělávání (státní agentura podřízená ministerstvu školství) připravila změny

<sup>21</sup> Při zpracování této subkapitoly byly použity následující zdroje:  
Finish National Board of Education. 2015. Teacher education in Finland. Dostupné z: [www.oph.fi/download/154491\\_Teacher\\_Education\\_in\\_Finland.pdf](http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf)

KOIVULA, P., LAKKALA, S., MÄKINEN, M. Teacher education for inclusion. Country report, Finland. 2010. Dostupné z: [www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info#country-reports](http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info#country-reports)  
MÄKINEN, M., MERTA, J., PANTZAR, T. Teacher Education for Inclusion in Finland. 2015. Dostupné z: [www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=214](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=214)  
The European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Finland – Special needs education within the education system. 2015. Dostupné z: [www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system](http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system)

v kurikulu pro předškolní a základní vzdělávání. Řídící skupina také připravila definice klíčových pojmů.

Strategie zdůraznila právo každého dítěte k účasti ve vzdělávání v nejbližší běžné škole hlavního vzdělávacího proudu. V ní by každé dítě mělo dostat dostatečnou a včasnou podporu za účelem dosažení cílů základního vzdělávání. Vzdělávání by mělo být poskytováno takovým způsobem, aby zajistilo úspěšné vzdělávání a vývoj pro všechny děti.

Při hledání možností vzdělávání pro žáky se SVP by nejdříve vždy měly být prozkoumány možnosti místní školy. To zahrnuje posouzení zdrojů a podpůrných opatření, které škola potřebuje, aby mohla poskytnout vzdělání, které podpoří žákovu učení. Pouze pokud zhodnocení situace ukáže, že potřeba podpory žáka je natolik náročná, že není možné mu poskytnout vzdělávání v nejbližší škole, má být vzdělávání poskytováno tam, kde z něho žák bude mít větší prospěch.

Strategie navrhla, aby se praxe zaměřila na prevenci a podporu daleko dříve, než tomu bylo do té doby. Intenzivní raná podpora by měla být aplikována jako primární forma podpory ještě před rozhodnutím o speciální podpoře. Intenzivní podpora by měla být použita k podpoře učení a růstu a měla by zabránit hromadění problémů vztahujících se k učení a sociálním interakcím. Tímto způsobem by mělo dojít k redukci počtu žáků ve speciálním vzdělávání.

Od roku 2011 vstoupil v platnost nový zákon o základním vzdělávání s cílem posílit práva žáka na včasnou a vhodně načasovanou podporu, která je poskytována ve třech rovinách: všeobecná podpora, efektivní podpora, speciální podpora. Všechny tři typy jsou určeny ke snížení počtu žáků, kteří jsou převáděni do speciálních tříd.

Ministerstvo školství a Finská národní rada pro vzdělávání přidělily obcím finanční prostředky s cílem povzbudit a podpořit je v rozvoji inkluzivního vzdělávání. Místní úřady a školy jsou povinny vypracovat plán pro přizpůsobení vzdělávání pro žáky, kteří potřebují zvláštní podporu. Tyto plány poskytují oporu pro místní úřady při zavádění opatření pro zlepšení inkluze.

Obce jsou také podporovány prostřednictvím programů dalšího vzdělávání, akčního výzkumu a rozsáhlými vývojovými pracemi koordinovanými Finskou národní radou pro vzdělávání. Po zaváděcí fázi v základním vzdělávání bude strategie realizována i ve středním vzdělávání. Základním cílem je rozvíjet a posilovat běžné základní školy místo dvojího systému obecného a speciálního vzdělávání.

Při aplikaci strategie jsou metody vyučování stále více přizpůsobovány tomu, aby byli učitelé schopni pracovat s heterogenními skupinami žáků. Finští učitelé vědí, že žádný student nemůže být vyloučen a poslán do jiné školy. V souladu s tímto principem jsou při výběru obsahu vzdělávání, učebnic, strategií a metod vyučování a nástrojů pro hodnocení zohledňovány zájmy studentů. To vše vyžaduje flexibilní, učitelem a studentem plánované kurikulum spolu s pedocentrickou orientací vyučování, poradenství a doučování.

Ve finském chápání inkluze jsou relevantní následující aspekty:

- rozšířené pojetí profese učitele: učitelé zlepšují nejenom kognitivní dovednosti žáků, ale také jejich sociální dovednosti, školy jsou sociálními komunitami, ve kterých děti jednají a rozvíjejí svou sociální identitu,
- spolupráce a podpora rodičů ve výchově dětí,
- rozvoj kompetencí ke spolupráci s dalšími odborníky, kteří podporují vývoj dítěte,
- vědomí role, kterou učitelé mají vzhledem k posílení rovných příležitostí ve společnosti,
- vybudování sebepojetí učitelů jako odborníků pro vyučování žáků s různými potřebami,
- obnova pedagogiky posilující inkluzi, například pomocí společné výuky a individualizace.

Práce učitelů je ve Finsku považována za velmi náročnou. Proto je v ní vyžadována pravidelná účast v dalším vzdělávání a profesním rozvoji. Možnost dalšího vzdělávání považují finští učitelé za privilegium, a proto se ho aktivně účastní.

Za další vzdělávání jsou zodpovědní učitelé sami a jejich zaměstnavatelé, kterými jsou většinou obce. Zaměstnavatel je zodpovědný za vzdělávání na bázi kolektivní smlouvy pro státní zaměstnance. Minimální délka tohoto vzdělávání je tři pracovní dny za školní rok. Kromě zaměstnavatelů podporuje další vzdělávání také ministerstvo školství. Cílem státem financovaného dalšího vzdělávání je poskytnout ředitelům a učitelům rovné příležitosti k rozvoji jejich kompetencí. Státem financované další vzdělávání se uskutečňuje primárně v oblastech, které jsou důležité pro realizaci vzdělávací politiky a reforem. Další vzdělávání je nabízeno různými poskytovateli. Všichni poskytovatelé mohou žádat o granty, které jim umožní zlepšovat profesionální způsobilost svých lektorů.

Další vzdělávání učitelů pro inkluzi vychází z předpokladu, že došlo ke změně v očekávaných profesních kompetencích učitelů. Zatímco ještě donedávna se učitelé

mohli spoléhat na výbornou znalost obsahu vzdělávání a didaktiky, dnes je stále více očekávaná schopnost učitelů porozumět sociální realitě společnosti a školy a mít na ni vědomý a zacílený vliv. Rozvoj vzdělávání pro budoucnost vyžaduje nové znalosti a dovednosti a v tomto ohledu by měla být kriticky prozkoumána pedagogická praxe školy a celkové fungování školní komunity.

Další vzdělávání má tedy reagovat na výzvy, které mění práci učitelů. Navíc je reakcí na skutečnost, že školy ve Finsku zaměstnávají poměrně velký počet pracovníků, kteří se přistěhovali z jiné země a nemají formální pedagogickou kvalifikaci. Další vzdělávání je také potřebné pro přistěhovalce, kteří mají pedagogickou kvalifikaci získanou v jiných zemích. Hlavním cílem je poskytnout těmto lidem kvalifikaci pro finský školský systém v souladu se zaměřením vzdělávání na inkluzi. Inkluzivnost zároveň ale také znamená uznání a přijetí toho, co se učitelé již naučili. Další vzdělávání se zaměřuje na dlouhodobý proces získávání profesních kompetencí a má přispívat k rovným profesním příležitostem.

Vzdělávání učitelů je ve Finsku součástí rozsáhlého reformního procesu, který probíhá v celé Evropě a výslovně se zaměřuje na zlepšení inkluze. Finská reforma se zaměřuje specificky na zlepšování rovných příležitostí ve vzdělávání. Nejvyšší školské orgány a řídicí pracovníci intenzivně podporují rozvoj takové vzdělávací struktury, ve které jsou růst, vývoj a procesy učení každého jednotlivého žáka podporovány jednotlivě i v rámci celé komunity v inkluzivním prostředí na všech úrovních vzdělávacího systému.

Neustálé změny a nepředvídatelnost dalšího vývoje jsou důvodem, proč se další vzdělávání učitelů pro inkluzi stalo integrální součástí vzdělávání učitelů. Původní pedagogické postupy se vyvinuly na základě tradic, nové přístupy vycházejí z opozice vůči tradičnímu pohledu, který žáky často třídil pouze podle jednoho kritéria. V souladu s tímto pohledem musí být zvláštní pozornost věnována problematice průběžného definování a pojmenovávání nových kritérií. Analýza rozmanitosti přitom vyžaduje více proměnných, které berou v úvahu různé podmínky, ve kterých žáci žijí. Výchozím bodem pro pochopení rozmanitosti je otevřenost k nepředvídatelnosti a nesouměřitelnosti. Je přitom potřeba ignorovat rozdíly, které nejsou relevantní, a být vnímavý a citlivý vzhledem k rozdílům, které vyžadují pozornost.

Vzdělávání učitelů pro inkluzi se zaměřuje na jedné straně na zajištění prostoru pro vlastní zkušenosti vzhledem k rozmanitosti, na druhé straně také na podporu jejich profesního růstu a na včlenění otázek vzdělávání zaměřeného na inkluzi. Zvláštní pozornost je přitom věnována zvyšování kompetencí budoucích učitelů na zvládání heterogenity ve výuce. Aby bylo možné reagovat na společenské, kulturní a jazykové změny, které v současnosti probíhají, je potřeba, aby vzdělávání učitelů k inkluzi

projevilo pružnost vzhledem k vizi inkluzivního vzdělávání, která překračuje tradiční struktury vzdělávání učitelů.

Vzdělávání učitelů pro inkluzi se ve Finsku realizuje prostřednictvím samostatných vzdělávacích programů pro učitele v mateřských školách, základních školách a středních školách. Jádrem vzdělávání pro učitele mateřských a základních škol a speciální pedagogie jsou multidisciplinární programy v oblasti vzdělávání a pedagogiky. Tyto studijní programy jsou zaměřené na posílení identity každého učitele a zdůrazňují pedocentrické zaměření pedagogických přístupů. Studijní program pro učitele středních škol se od toho pojetí výrazně liší, důraz je v něm kladen především na didaktickou dimenzi jednotlivých předmětů.

Vzdělávání učitelů pro inkluzi úspěšně integrovalo bývalé samostatné studijní programy do rozsáhlého programu zaměřeného na inkluzi. Tento program umožnil učitelům získat kompetence vztahující se ke znalostem, dovednostem a postojům, které jim v různorodých kontextech vzdělávání umožní reagovat na rozmanitost. Centrální myšlenkou programu je úvaha, že se neodvíjí od předmětů, které se vyučují, ale z potřeb žáků a ze změn, které probíhají ve společnosti.

### Závěry

- Základním cílem strategie inkluzivního vzdělávání je rozvíjet a posilovat běžné základní školy místo dvojího systému obecného a speciálního vzdělávání.
- Ve Finsku má každý žák právo na vzdělávání v nejbližší škole hlavního proudu, včetně žáků se SVP, přičemž při hledání možností vzdělávání pro žáky se SVP jsou nejdříve vždy prozkoumány možnosti místní školy.
- Hlavní opatření spočívají v rané prevenci a podpoře, která je aplikována jako primární forma podpory ještě před rozhodnutím o speciální podpoře, přičemž cílem je snížit počet žáků ve speciálním vzdělávání.
- Zavádění změn vyžaduje čas pro přípravu podmínek – mezi schválením strategie pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání a jejím uváděním do praxe uplynuly tři roky, v průběhu kterých bylo zavádění strategie připravováno.
- Na rozvoj inkluzivního vzdělávání jsou školám přiděleny zvláštní prostředky, přičemž plán opatření vypracovávají školy ve spolupráci s místními úřady.
- Další vzdělávání učitelů pro inkluzi vychází ve Finsku z předpokladu, že došlo ke změně v očekávaných profesních kompetencích učitelů – zatímco ještě donedávna se učitelé mohli spoléhat na výbornou znalost obsahu vzdělávání a didaktiky, dnes je stále více očekávána schopnost učitelů porozumět sociální realitě společnosti a školy a mít na ni vědomý a zacílený vliv.

- Za další vzdělávání jsou zodpovědní učitelé sami a jejich zaměstnavatelé, kterými jsou většinou obce.
- Státem financované další vzdělávání se uskutečňuje primárně v oblastech, které jsou důležité pro realizaci vzdělávací politiky a reforem.
- Všichni poskytovatelé dalšího vzdělávání mohou žádat o granty, které jim umožní zlepšovat profesionální způsobilost svých lektorů.

## Financování

*Michaela Vodenková Poláková a Olga Daşkın*

### Na úrovni státu

Snažili jsme se zjistit, jaké jsou výdaje za poslední 3 roky na vzdělávací projekty v rámci dotačních, rozvojových programů MŠMT a ESF projektů a zda lze vyčlenit ty směřované k inkluzivnímu vzdělávání, dále jaké jsou náklady na jednoho účastníka v těchto projektech, jaké je regionální zastoupení. Na základě toho by bylo možné zjistit, jaký je zájem, zda je např. regionálně vyrovnaný. Analyticko-statistický odbor MŠMT tato data ale nemá a nepodařilo se je zjistit ani z jiných příslušných odborů.

### Na úrovni krajů

Finanční prostředky přidělované školám na DVPP jsou nekonkrétně alokovány v rámci rozpisu přímých nákladů v kapitole **ONIV** (ostatní neinvestiční výdaje) a záleží plně na **rozhodnutí ředitele školy**, jak s těmito prostředky naloží. Nevýhodou je, že ze stejné kapitoly školy hradí například nákup pomůcek či první tři dny nemocenské a další výdaje. Záleží proto na tom, jaké si ředitel stanoví pro čerpání prostředků z ONIV priority.

Současný stav financování byl předmětem šetření na 1 346 školách<sup>22</sup> v ČR a také rozhovorů s řediteli na krajích.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina dotazovaných škol vyčerpala na vzdělávání pedagogů z ONIV mezi 25–40 tisíci Kč ročně. Z šetření na krajích v ČR prostřednictvím rozhovorů s řediteli vyplynulo, že za velmi významné považují projekty, které jsou hrazeny např. z evropských projektů a umožňují školám získávat vzdělání zdarma.

<sup>22</sup> BROŽOVÁ, K., ÚLEHLOVÁ, B. *Analýza podpory žáků se SVP – školy*. 22. 12. 2014.

V případě určitých projektů oceňovali možnost proškolit celý pedagogický sbor. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 57 % škol vnímá současné prostředky na DVPP jako dostačující, 43 % dotázaných ředitelů by na vzdělávání pedagogů potřebovalo více prostředků.

Kraj nemá šanci pomáhat školám přímo například penězi na DVPP, ale snaží se alespoň podporovat krajská zařízení pro DVPP. Platí jejich provozní náklady, umožňuje jim čerpat finanční prostředky z evropských fondů.<sup>23</sup>

## Na úrovni škol

Z dat k financování DVPP ze šetření uvedeného výše vyplývá, že:

**Více než třetina škol vynakládá na DVPP více než 12 000 Kč ročně,** především školy v Praze a školy s větším počtem žáků se zdravotním postižením (ZP), zdravotním znevýhodněním (ZZ) a sociálním znevýhodněním (SZ) (od 10 000 Kč výše).

Přibližně čtvrtina škol dává na DVPP roční částku 6 000 až 12 000 Kč, další čtvrtina 3 000 až 6 000 Kč. Nejméně (17 %) škol vydává na financování DVPP pouze méně než 3 000 Kč ročně. Jedná se více o malé školy a školy mateřské, málo peněz na DVPP dávají také školy, kde se nenacházejí žádní žáci se SVP.

57 % škol stačí současné prostředky na DVPP. Zbylých 43 % má potřebu navýšení těchto prostředků. Peníze na DVPP nestačí spíše školám z Prahy a velkých obcí obecně, dále by jich potřebovaly více školy pro žáky s LMP a speciální/praktické školy.

**Drtivá většina škol (86 %) využívá nabídky bezplatných kurzů pro oblast práce se žáky se SVP,** především školy s velkým počtem žáků, školy ve větších a velkých městech kromě Prahy, školy s velkým počtem žáků se ZP a školy se žáky se SVP obecně.

**38 % škol hradí DVPP z velké části (minimálně ze tří čtvrtin) z prostředků ONIV.** Menšími částkami (do 25 % financí na DVPP) přispívají často obce, dotační a rozvojové programy MŠMT a ESF. Učitelé se ve velké části škol na úhradě DVPP nepodílejí vůbec (59 % škol) nebo jen do výše 25 % částky za DVPP. Sponzorské dary a granty mimo ESF jsou k úhradě DVPP používány minimálně.

Z prostředků ONIV využívají školy na platbu DVPP značně různé částky. 29 % z tohoto zdroje na DVPP přispívá méně než 3 000 Kč a čtvrtina škol částkou větší než 12 000 Kč. Více než 12 000 Kč z ONIV na DVPP používají častěji pražské školy a školy

<sup>23</sup> ŠVANCAR, R. DVPP: Příliš vysoká nabídka, velmi rozdílná kvalita. *Učitelské noviny*, č. 19/2012.

z Moravskoslezského kraje. Do 3 000 Kč z tohoto zdroje na DVPP berou více školy z Kraje Vysočina, Olomouckého a Středočeského kraje.

**Uvedené částky pak tvoří nejčastěji (v 73 % případů) méně než čtvrtinu celkové roční částky ONIV.** V 17 % škol se jedná o čtvrtinu až polovinu celkové částky ONIV a jen 10 % škol dává na DVPP více než 50 % celkové roční částky ONIV.

**Školy by podle svého odhadu optimálně potřebovaly průměrně asi 3 800 Kč na učitele na DVPP ročně** (medián je 3 000 Kč), což je více než dvakrát větší částka oproti té, kterou v současnosti průměrně utratí.

Co se týče formy DVPP akcí, **převládající praxí na školách je výběr školení či kurzu samotným učitelem a jeho individuální účast na vzdělávání.** V mnoha případech však také vedení určí pedagogovi, jakého školení se má účastnit. Vzdělávací akce pro celý učitelský sbor jsou méně časté.

Zásadním limitem pro vysílání pedagogů na akce DVPP je pro řadu ředitelů placení 200 % za suplování (dle zákoníku práce). Řada z nich zmiňuje, že by jim hodně pomohlo, kdyby bylo toto např. speciálně upravené pro pedagogické pracovníky. Z finančních důvodů byly v roce 2013/14 na školách častější formou dalšího vzdělávání kratší kurzy a aktivity z dostupné nabídky, často i ve vazbě na výhodnou cenovou nabídku dotovaných rozvojových projektů. Tuto formu dalšího vzdělávání upřednostnilo 89,1 % škol.<sup>24</sup>

## Na úrovni vzdělávacích institucí

Nabídka vzdělávacích institucí je ve velké míře ovlivněna projekty ESF. Např. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum v Nové Jičíně (KVIC), zřizované Moravskoslezským krajem, za rok 2014<sup>25</sup> ve výroční zprávě za rok 2014 uvádí podíl, z čeho byly financované realizované kurzy DVPP: 37 % kurzů bylo dotováno projekty, 63 % kurzů bylo hrazených účastníky, pokud jde ale o počty hodin na kurzech strávených, je podíl mezi kurzy dotovanými a účastníky hrazenými vyrovnaný – 42 % projekty: 58 % kurzy hrazené účastníky. Z toho vyplývá, že dotací je využito převážně pro kurzy s větší časovou dotací.

Vliv snižování ONIV a podílu ESF na nabídce kurzů potvrzuje i Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK) za rok 2012/13, který ve Zprávě o činnosti organizace<sup>26</sup> uvádí pokles počtu kurzů (z 671 v předešlém roce 2011/2012 na 443) způsobený

<sup>24</sup> ČŠI. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014.

<sup>25</sup> Zpráva o činnosti a plnění úkolů příspěvkové organizace 2014. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace, 2/2015. Dostupné z: [www.kvic.cz](http://www.kvic.cz).

<sup>26</sup> Výroční zpráva o činnosti vzdělávacího institutu Středočeského kraje, školní rok 2012/2013. Dostupné z: [www.visk.cz](http://www.visk.cz).

ukončením dvou projektů ESF a masivním snížením ONIV pro školy a školská zařízení ze státního rozpočtu pro rok 2012.

## Na úrovni učitelů

Ceny kurzů často limitují jejich výběr učiteli. Často jsou pedagogy upřednostňována krátkodobá školení před ostatními formami kurzů, což souvisí především s obtížemi v zajištění zastupitelnosti chybějících učitelů ve výuce.<sup>27</sup>

Průměrná hodnota částky, kterou sám investuje jeden učitel školy za DVPP za rok, je přibližně 1 500 Kč, učitelé ve většině škol však za DVPP utratí méně – střední hodnota je pouze 1 000 Kč. Největší částka na učitele se objevuje ve Středočeském a Karlovarském kraji (více než 2 000 Kč) a v malých školách do 50 žáků.

## Závěry

- Snížování ONIV má vliv na podíl účasti učitelů na DVPP.
- Výše využívání ONIV na DVPP je regionálně velmi rozdílná.
- Učitelé jsou limitováni při výběru dalšího vzdělávání délkou vzdělávací akce i díky vysokým nákladům na suplování.
- Narůstá i podíl, jakým se na svém profesním rozvoji podílejí finančně sami učitelé, zvláště v malých školách je častá finanční spoluúčast učitelů na DVPP.
- Dotované projekty ESF mají vliv na nabídku vzdělávacích institucí, zejména je jich často využíváno pro delší, tedy finančně náročnější kurzy.
- DVPP je na regionální úrovni výrazně podporováno krajem prostřednictvím krajských center pro DVPP.

<sup>27</sup> Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2013/2014.

## Popis cílového stavu systému vzdělávání

DVPP podporující inkluzivní vzdělávání nelze jen tak vyjmout z celého systému, tudíž většina návrhů se vztahuje na DVPP jako takové. Také není možné vynechat počáteční přípravu učitelů, ale je třeba navazovat na ni.

*Michaela Němcová*

### Připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání

Popis ideálního stavu systému vzdělávání a dalšího rozvoje pedagogů:

#### VŠ pedagogické

1. Studium pedagogiky je jednoznačně zaměřené na inkluzivní vzdělávání – tedy vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu.
2. Budoucí pedagogové a speciální pedagogové se na úrovni bakalářských programů vzdělávají společně; specializace se týkají až následných magisterských programů.
3. Vysoké školy pedagogické mají takovou strukturu předmětů, která odpovídá potřebám v praxi – pedagogové školu končí vybaveni znalostmi moderních pedagogických postupů, práce s individuálními vzdělávacími cíli, znalostmi organizace práce v inkluzivní třídě, základními znalostmi a dovednostmi týmové spolupráce a spolupráce s rodiči a odborníky, včetně oblasti komunikace; absolvent považuje za součást své profese svou pedagogickou práci pravidelně hodnotit podle daných kritérií.

Ideální stav připravenosti učitelů navazuje na připravovaný kariérní systém, viz: [www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep](http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep)

#### Začínající učitel

1. Každý učitel začíná svou praxi pod vedením vynikajícího učitele – mentora. Spolu s mentorem sestaví plán svých profesních vzdělávacích cílů a společně dosažené výsledky vyhodnocují.
2. Součástí profese pro začínajícího učitele se stává pravidelná supervize.

## Samostatný a vynikající učitel

1. Plánuje své vzdělávání v součinnosti s potřebami žáků, kteří se ve škole vzdělávají, či s potřebami školy a potřebou doplnit pedagogický sbor o znalosti a dovednosti, které chybí.
2. Zároveň učitel do svého plánu vzdělávání, který konzultuje s vedením školy, zahrnuje témata své osobní preference na základě vlastních osobnostních předpokladů a silných stránek.
3. Učitel o svém vzdělávání informuje kolegy a předává naučené dál.
4. Svůj profesní vývoj dokládá profesním portfoliem.
5. Své vzdělávání plánuje v souladu s plánem dalšího vzdělávání celé školy.

## Stát (MŠMT)

- Poskytuje jednoznačnou vizi a s ní související kroky a stanoviska, která směřují k inkluzivní vzdělávací politice.
- Proklamuje, hodnotí, kontroluje a vyžaduje i nařizuje plnění Úmluvy o právech dítěte a Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením.
- Legislativní změny připravuje ve spolupráci všech subjektů podílejících se na inkluzivním vzdělávání – školy, zřizovatelé, rodičovské iniciativy, odborná veřejnost.
- Uvádí v život standard kvality práce pedagoga daný Kariérním systémem, plánuje, zajišťuje a financuje další vzdělávání pedagogických pracovníků vzhledem k tomuto standardu.
- Efektivně vyhodnocuje bariéry inkluzivního vzdělávání a DVPP a reaguje na ně v souladu s ratifikovanými mezinárodními konvencemi a vzdělávací politikou ČR.
- Podporuje učitele v DVPP úpravou finančních, motivačních a organizačních podmínek.
- Organizuje, podporuje a spolufinancuje stáže pedagogů a studentů pedagogických oborů.
- Informuje veřejnost a rodiče o přínosech inkluzivního vzdělávání pro celou společnost, ovlivňuje veřejné mínění směrem k inkluzivnímu vzdělávání.
- Oceňuje školy, které inkluzivní jsou – kvalitně realizují požadavek státu.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Navrhoval již NAPIV.

## Zřizovatel školy

- Mapuje připravenost svých škol k inkluzivnímu vzdělávání.
- Sítí mezi školami a podporuje dobře fungující školy v mentorství školám, které v inkluzivním přístupu selhávají.
- Plánuje využití finančních prostředků na začleňování dětí a financování podpůrných opatření tak, aby se každé dítě mohlo vzdělávat ve své spádové oblasti, a to včetně finančních prostředků na DVPP.

## Škola

- Hodnotí svůj aktuální stav, silné stránky, specifika a bariéry, které rozvoji inkluzivního myšlení, kultury a politiky brání. Do tohoto hodnocení stavu jsou zapojeni jak vedoucí pracovníci školy, tak pedagogové, rodiče, žáci, zřizovatel školy, případně další, kdo se školou v dané komunitě souvisí.
- Vytvoří realizovatelný plán transformace školy směrem ke škole inkluzivní.

## Vedení školy

- Stává se nositelem ideje, myšlenky inkluzivního přístupu, inkluzivního myšlení – jak vůči pracovníkům školy, tak vůči žákům, rodičům a odborné i neodborné veřejnosti.
- Formuluje záměr změn ve škole směrem k inkluzivní škole a prosazuje ho.
- Postupuje podle stanoveného plánu transformace školy, vytvoří a řídí realizační tým, rozděluje kompetence a zodpovědnosti za realizaci plánu.
- Zapojuje do realizace plánu i další podporující osoby/subjekty (mentorskou školu, metodiky NNO, školská poradenská zařízení, speciální pedagogy speciálních škol...).
- Vytváří s pedagogy plán jejich profesního rozvoje v souvislosti s transformací školy.

## Učitelé

- Aktivně se podílejí na transformaci školy.
- Akceptují nutnost individuálního plánování vzdělávacích cílů pro každého žáka a aktivně plán vytvářejí.
- Využívají k diagnostice vzdělávacích potřeb žáka efektivně čas během výuky i spolupráci s rodiči, odborníky i samotnými žáky.

- Vzdělávají se a používají moderní pedagogické postupy a metody, které umožní žákům ve třídě dosahovat svých vzdělávacích cílů a zároveň spolupracovat s ostatními žáky.
- Dále se vzdělávají v oblasti pedagogických postupů, v dovednosti plánovat a realizovat výuku tak, aby bylo možné pokrok ve vzdělávání žáků objektivně hodnotit.
- Vzdělávají se v oblasti komunikačních dovedností, facilitace týmu, týmové spolupráce.
- Ve spolupráci s vedením školy vytvářejí svůj plán profesního rozvoje.

## Nastavení DVPP k inkluzi

*Olga Daškin*

### Na úrovni státu

- Stát vnímá DVPP jako přirozenou návaznost na vysokoškolskou přípravu pedagogických pracovníků.
- MŠMT zajišťuje přehlednou nabídku kurzů DVPP s garantovanou kvalitou.
- MŠMT sleduje efektivitu vynaložených finančních prostředků na DVPP a monitoruje kvalitu DVPP.
- MŠMT vytváří podmínky pro školy k realizaci DVPP prostřednictvím rozmanitých forem – vzdělávání přímo na školách.
- MŠMT vytváří podmínky pro kontinuální metodickou podporu škol, např. realizací pracovní pozice koordinátora inkluze na škole pedagogickým pracovníkem školy, podporou školských pedagogických pracovišť nebo využitím nabídky organizací, které metodické vedení nabízejí.<sup>29</sup>
- Stát zajišťuje školám podmínky pro DVPP realizované na škole i mimo ni.
- Stát finančně podporuje vzdělávání pedagogů podporující inkluzivní vzdělávání (skrze granty, dotační programy apod.).

<sup>29</sup> Existuje dobrá zkušenost z projektu realizovaného v Karlovarském kraji: [www.inkluze.cz/clanek-647/prijetim-vse-zacina](http://www.inkluze.cz/clanek-647/prijetim-vse-zacina)

## Na úrovni vedení škol

- Ředitel podporuje další rozvoj všech svých pracovníků, nastavení rozvoje učitelů (plány osobního pedagogického rozvoje) s jejich profesními potřebami a potřebami škol – plán pedagogického rozvoje školy.
- Vedení školy je nakloněno myšlence inkluze a vize inkluzivní školy je nejen součástí ŠVP, ale je ve škole přítomna.
- Vedení školy podporuje a využívá rozmanité formy dalšího rozvoje svých pracovníků, mezi něž kromě kurzů patří také supervize, mentoring, hospitace a vzájemné návštěvy v hodinách učitelů, párová výuka, stáže atd.
- Ředitel sleduje a vyhodnocuje efektivitu vynaložených finančních prostředků na DVPP a monitoruje jejich kvalitu.

## Na úrovni učitelů

- Učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání jako přirozené a jejich snaha o dosažení maximálního pokroku v učení u každého žáka je samozřejmá.
- Učitelé sami aktivně vyhledávají rozmanité příležitosti k vlastnímu profesnímu rozvoji a tyto příležitosti také sami vytvářejí.
- Učitelé si sami plánují a vyhodnocují svůj profesní rozvoj a jsou za něj odpovědní.

## Na úrovni institucí poskytujících DVPP

- Vzdělávací instituce poskytují jasnou a přehlednou nabídku.
- Zahrnují do nabídky celou škálu témat napříč rozdílnými oblastmi znevýhodnění (i práci s nadanými dětmi), ale i metody a formy práce s heterogenním kolektivem, skupinovou dynamikou. Kurzy by měly být co nejvíce praktické, zaměřené na řešení konkrétních problémů – zejména u zkušenějších učitelů, co se inkluzivního vzdělávání týče.
- Podílejí se na vytvoření platformy výměny zkušeností a spolupráce.
- Zaměstnanci vzdělávacích institucí jsou v kontaktu se školami, znají jejich různorodé potřeby a dokážou je naplnit.
- Pravidelně vyhodnocují kvalitu a efektivitu kurzů (interně i externě).
- Postihují a zohledňují všechny cílové skupiny (učitelé, asistenti pedagoga, poradenští pracovníci, ředitelé a zástupci škol).
- Vzdělávací instituce navzájem spolupracují ve snaze o pokrytí regionálně dostupných kurzů všech potřebných oblastí.

## Návrhy a doporučení, jak zajistit DVPP podporující inkluzivní vzdělávání v ČR

*Olga Daškin a kol. Variant*

Vzhledem k tomu, že není možné vnímat DVPP na podporu inkluzivního vzdělávání izolovaně, ani níže uvedená doporučení a návrhy nejsou vždy zaměřené jen na DVPP na podporu inkluzivního vzdělávání, ale i na DVPP jako takové. Součástí jsou i doprovodná doporučení, která se nevztahují přímo na DVPP, ale jejichž realizace je předpokladem pro inkluzivní vzdělávání. Vycházíme z přesvědčení, že je třeba rozvíjet individuální i kolektivní kompetence, zdroje a motivaci<sup>30</sup>. Nejde nám jen o změnu systému, ale zlepšení inkluzivního vzdělávání v ČR.

Nelze opomenout, že DVPP v oblasti inkluze má svá specifika: Často jde o témata, která jsou kontroverzní nebo vzbuzují emoce (sociální znevýhodnění, děti cizinců, práce s odlišností, s předsudky...) – motivace některých pedagogů pro účast na těchto kurzech není velká, někdy není žádná. Jak již bylo uvedeno výše, pro další rozvoj profesních kompetencí učitelů v oblasti inkluze je zapotřebí zaměřit se na změnu postoje učitelů a vyvíjet aktivity, které učitelům umožní přijmout odpovědnost za vzdělávací výsledky všech žáků. Jednodenní (8hodinový) kurz ale nemůže příliš změnit postoje ani dovednosti. Jde spíše o impuls pro další vyhledávání informací, práci s tématem a další seberozvíjení. Změna postojů i nácvik dovedností, mají-li být používány v praxi, je spíše „běh na delší trať“ a vyžaduje systematictější a komplexnější podporu.

Naše zjištění jsou v souladu s doporučeními k DVPP, jak je uvádí *Strategie 2020*: „Za účelem zvyšování kvality vlastní práce potřebují učitelé zejména vnitřní motivaci a metodickou podporu. V pedagogické praxi existuje velká poptávka po posílení prvků, jako jsou mentoring, supervize, sdílení příkladů dobré praxe či podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich nabídka v současné době dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Stávající nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je totiž nedostupná významné části škol z organizačních (především složité zastupování za nepřítomné učitele) a finančních důvodů (drahé zastupování a nedostatek prostředků na úhradu vzdělávacích akcí). Je rovněž třeba zaměřit pozornost na posílení motivace učitelů k dalšímu vzdělávání. Významnější pozornost si zaslouží rovněž další vzdělávání a průběžná podpora ředitelů škol jako těch, kteří v procesech zlepšování kvality výuky mohou a mají hrát klíčovou roli.“

<sup>30</sup> VESELÝ, A. *Budování kapacit a podpora pro zvyšování kvality výuky, powerpointová prezentace*. Konference úspěch pro každého žáka, Praha 21. 4. 2015.

Na základě výše uvedeného navrhuje doporučení na různých úrovních.

## Na úrovni MŠMT

- Podporovat kulturu vzdělávání zaměřenou na úspěch každého žáka v každé škole – tzn. nejen ve školách ve znevýhodněných lokalitách a nejen na žáky s diagnostikovaným hendikepem – největší počet nejpotřebnějších žáků je v běžných školách.<sup>31</sup>
- Zintenzivnit osvětu o problematice inkluzivního vzdělávání a potřebách vzdělávání v této oblasti – je potřeba působit osvětově na ty relevantní organizace (školy), které si neuvědomují závažnost tématu inkluze a necítí potřebu vzdělávat pedagogy a jejich asistenty.
- Průběžně vyhodnocovat skutečné dopady podpory na učení žáků na dobrou atmosféru ve školách a na základě zjištění přizpůsobovat podpůrné aktivity.
- Zavést přehledný systém nabídky DVPP.
- Sledovat a vyhodnocovat kvalitu DVPP – pro veřejné státní instituce a kvalifikační kurzy např. evaluace ze strany ČŠI, pro další vzdělávací instituce zavedení pravidelných povinných jak interních, tak externích evaluací.
- Co nejvíce využít stávající zdroje odborné i strukturální a propojovat školy a organizace – podporovat sdílení zkušeností a transfer příkladů inspirativní praxe.
- Nastavit role stávajících speciálních škol jako metodických center – učitelé v hlavním proudu potřebují podporu od těchto lidí, navíc by se tímto podpořil i kariérní řád, tedy 3. a 4. úroveň pedagogických pracovníků.
- Posílit motivaci a úsilí pedagogických pracovníků a jejich asistentů v práci se specifickými vzdělávacími potřebami dětí z odlišného sociokulturního prostředí, prezentace příkladů dobré praxe a zdůrazňování významu a smyslu práce s těmito dětmi.
- Zvýšit účast učitelů v dalším vzdělávání zaměřeném na inkluzi.
- Podporovat rozmanité formy DVPP realizované na školách (supervize, párová výuka, mentoring, otevřené hodiny apod.) i mimo ně (konference, stáže, návštěvy škol atd.).
- Vytipovat dostatek škol, které budou modelové, uváděné jako dobré příklady a kde bude možné realizovat následky, stáže.

<sup>31</sup> Očekávané rozložení SVP podle stupňů podpůrných opatření. Olomouc: UP, 2015.

- Poskytnout školám metodickou podporu, aby mohly zvýšené personální kapacity (např. nárůst počtu AP) dobře využít (poradenská, metodická, vzdělávací podpora) – pedagogicko-psychologická školení/poradny, které řeší konkrétní situace ve třídách, odborník, který je vzdělán v pedagogice a psychologii a zároveň praktikuje výuku ve škole, by měl radit vyučujícím, jak postupovat v situacích, ve kterých si nevědí rady.

## Na úrovni krajů

- Plánovat vzdělávání pro pedagogy regionu a mít možnost granty, úpravou normativu, podporou vzdělávacích institucí, podporovat DVPP zaměřené na podporu inkluzivního vzdělávání v kraji.

## Na úrovni vysokých škol připravujících pedagogy<sup>32</sup>

- Důležité je uvědomění si klíčové role vysokých škol v přípravě budoucích učitelů – jsou nositeli myšlenky a toho, jak se budou vize a strategie inkluze naplňovat v praxi.
- Zavedení předmětu (např. inkluzivní pedagogika, práce s heterogenní třídou), jehož cílem bude připravit studenty na práci se žáky s rozmanitými vzdělávacími předpoklady, potřebami a schopnostmi v obecné rovině.
- Zanesení inkluzivního přístupu i do oborových didaktik – pro studenty je důležité pochopení, že inkluze není jen teoretický koncept, ale je třeba přizpůsobit konkrétní učivo (obsah) pomocí rozmanitých metod.
- Zavedení více praxe a navýšení možnosti aplikace teorie v praxi – např. vyučovací pokusy zaměřené na práci s žáky (třídou) s rozmanitými vzdělávacími potřebami a jejich reflexe (včetně sebereflexe) na souvislých praxích.
- Realizovat výzkumy inkluzivního vzdělávání u nás i v zahraničí.

## Na úrovni vedení školy

- Ředitel je nositelem vize inkluzivní školy a toho, jak se budou vize a strategie inkluze naplňovat v praxi, musí být schopen tuto vizi předávat dál a uvádět ji v život, je odpovědný za inkluzivní vzdělávání na škole a metodickou podporu pro učitele.
- Je třeba více využívat rozmanité formy DVPP – ne všechny jsou finančně náročné, řadu věcí lze dělat i bez velkých finančních nároků.

<sup>32</sup> HAVEL, J. *Tři pilíře přípravy studentů učitelství na práci s diverzitou*. Výstup z projektu Inkluzivní vzdělávání v přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách v ČR realizovaný LLP s ERRC, Brno, 2015.

- Nestačí rozmanité formy DVPP realizovat, ale také je s učiteli reflektovat (sdílení zkušeností a praxe, pedagogické konference na škole i mimo ni) a využívat pro jejich profesní růst.
- Ředitel musí ve škole nastavit podmínky pro prostředí učící se organizace, která se nebojí sdílet své chyby i úspěchy, učit se od sebe navzájem.
- Je třeba se zaměřit na asistenty pedagoga jak v rovině jejich přímé podpory, tak v rovině kultivace prostředí, ve kterém svoji práci vykonávají (AP jako plnohodnotný člen pedagogického sboru).
- Hledat inspiraci ve světě i v ČR, kde již inkluze dobře funguje, navazovat kontakty se školami, navštěvovat je a účastnit se následech ve třídách.
- Nastavit DVPP jako dlouhodobé, systémové – jak vyplývá z externí evaluace: školy pořádající více kurzů profitují zpravidla z kompetentnějšího týmu pedagogů, který je schopen vnímat inkluzi komplexně – mít plán pedagogického rozvoje školy i plány profesního rozvoje všech pedagogických pracovníků.
- Vzdělávací aktivity a plán rozvoje pravidelně aktualizovat a vyhodnocovat.

## **Na úrovni vzdělávacích institucí**

- V nabídce diferencovat kurzy dle pokročilosti účastníků a respektovat, že existují pedagogické týmy (pedagogové) s letitými zkušenostmi v oblasti inkluze a naopak začínající týmy (pedagogové) s minimem zkušeností.
- Motivovat lektory k posílení praktické stránky, zejména u kurzů zaměřených na pokročilé účastníky.
- Je třeba také zohlednit, že nejlépe se učitelé učí ve škole nebo od svých kolegů, pro školy je důležitá flexibilita a možnost volby – nabízet akce přímo na školách a dle potřeb dané školy.
- U témat, která nejsou ze strany pedagogů doceňována, ale přesto jsou klíčová, věnovat pozornost předcházející osvětě zvyšující zájem o taková témata.
- Neopomíjet žádnou cílovou skupinu a kurzy nabízet dle specifčnosti potřeb cílové skupiny (např. AP, ředitelé, poradenští pracovníci) i pro celý sbor jako skupinu, tandemová školení.

Pokud jde o obsah, který je učiteli poptáván, na základě šetření je třeba se zaměřit na:

- znalosti z psychologie a speciální pedagogiky ohledně různých typů postižení/znevýhodnění, poruch chování a jejich diagnostiky,

- zvládání konkrétních jevů ve třídě (např. agresivita),
- moderní pedagogické postupy a metody,
- týmovou spolupráci a komunikační techniky,
- komunikaci s rodiči jako partnery vzdělávacího procesu,
- mentorské vedení,
- metodické vedení asistentů pedagoga,
- učitele a asistenty pedagoga – tandemová školení,
- kvalifikaci a další rozvoj asistentů pedagoga,
- financování a legislativu, Standard práce asistenta pedagoga,
- pedagogického pracovníka školy na pozici koordinátora inkluze,
- detailní a praktické ukázky a vysvětlování podpůrných opatření, především oblasti práce s třídním kolektivem, modifikace vyučovacích metod a forem, sociální podpory,

Pokud jde o formy, znalosti a vědomosti by vyučující měli získávat především prostřednictvím „zažití na vlastní kůži“ – workshopy a semináře zaměřené na sdílení dobré praxe, nejlépe pro celý učitelský sbor na půdě školy, následky ve třídách, návštěva škol, kde již inkluze funguje, pravidelně (nejen interně, ale pokud možno i externě) evaluovat vlastní činnost.

## Financování DVPP

Pokud chceme kvalitnější vzdělání pro každé dítě v každé škole, je nutné k tomu vytvořit učitelům podmínky. Mělo by se jednat o kontinuální, komplexní a stabilně financovanou podporu.

Tyto náklady se vrátí ve vyšší připravenosti učitelů a tedy i otevřenosti škol, kvalitnější výuce zaměřené na práci s heterogenní třídou, které jsou podmínkou úspěšného inkluzivního vzdělávání. Lépe připravený učitel nejenže lépe učí, ale díky tomu, že je kompetentnější, náročnou práci lépe zvládá, je pro něj méně unavující a stresující, což se zpětně opět projevuje nejen ve výuce, ale i v přístupech k žákům.

Dle studie *Education at Glance 2014*<sup>33</sup> patří Česká republika mezi země, které dávají ze svého HDP vůbec nejmenší procento na veřejné vzdělávání v základních a středních školách – pouze 72 % ve srovnání s průměrem v zemích OECD. Přitom pokud by se

<sup>33</sup> *Education at Glance 2014*, s. 232. Dostupné z: [www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf](http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf)

částka navýšila na úroveň průměru OECD, šlo by na každou ZŠ (mající 300–500 žáků) o několik milionů Kč ročně více. To by pokrylo i nutné personální náklady na asistenty pedagoga, párovou výuku, školní psychology apod. Jako nezbytné se jeví tedy i zvýšení podílu HDP, který jde do oblasti základního a středního školství.

DVPP navrhujeme financovat těmito toky a opatřeními:

- ESF – šablony či projekty na inkluzi zaměřené,
- dotační a rozvojové programy MŠMT na inkluzi zaměřené,
- navýšení ONIV,
- účelově vázané ONIV na DVPP,
- vázané na žáka s potřebou podpůrného opatření (dále jen PO).

ESF je aktuálně velkým zdrojem financování DVPP ve všech krajích ČR. Při nemožnosti financování DVPP z projektů EU je otázkou, zda bude nějak legislativně upraveno normativní financování zařízení pro DVPP v krajích (např. podle počtu pedagogických pracovníků v regionu).

Pokud jde o **největší finanční překážku** ve vysílání učitelů na akce DVPP – a sice **suplování – je možné se vyhnout placení 200% příplatku** v podobě zřízení vnitřní směrnice, jako tomu je např. na ZŠ Poláčkova v Praze 4.

### **Financování DVPP vázané na žáka s potřebou podpůrného opatření<sup>34</sup>**

V rámci projektu SPIV byly náklady na DVPP vázané na žáka s potřebou PO naceněny ve čtyřech variantách:

1. Minimalistická verze umožňující zajistit pedagogům pouze vhléd do vzdělávací situace a spočívající zejména v doporučení dalších vzdělávacích možností (cca 4–6hodinový seminář s danou tematikou s doporučením literatury k dalšímu samostudiu). **Tato varianta počítá pro školu na DVPP s částkou 1 000 Kč na každého žáka s potřebou PO na rok.**
2. Varianta navržená na základě kvalifikovaného odhadu vedoucích pracovníků školských poradenských zařízení. Zohledňuje absolvování vstupního vzdělávání souvisejícího s danou problematikou a dalšího (již více specializovaného) vzdělávání zaměřeného na takový pedagogický jev, který je zásadní pro vzdělávání daného žáka se SVP. **Tato varianta počítá pro školu na DVPP s částkou 5 000 Kč na každého žáka s potřebou PO na rok.**

<sup>34</sup> Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR, UP a ČvT, 2015.

## Financování skrze podporu celého pedagogického sboru<sup>35</sup>

Další možnost podpory DVPP vychází z poznatků projektu SPIV, že nejefektivnější je vzdělávání „celé sborovny“, tzn. všech pedagogů, kteří se na vzdělávání žáka/žáků se SVP podílejí. **Tato varianta počítá s jedním nebo dvěma odbornými semináři v průběhu jednoho školního roku, každý v hodnotě 5 000 Kč.**

## Financování skrze normativ na učitele<sup>36</sup>

Návrh kalkuluje s počtem pedagogů v ČR. Vychází z předpokladu, že v době, kdy se formou individuální integrace vzdělává více než polovina dětí a žáků se SVP, potřebuje podporu dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky každý učitel. **Tato varianta počítá s částkou 1 200 Kč na učitele, což je kvalifikovaný odhad úhrady jedné osmihodinové vzdělávací akce.**

Je zřejmé, že jde o průměrné částky. Jakkoliv přesněji je specifikovat je velmi problematické, protože potřeba dalšího vzdělávání přímo souvisí se získanými dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi konkrétního pedagoga. Je důležité uvést, že náklady na další vzdělávání v oblasti získání specifických dovedností (např. kurzy z oblasti alternativní a augmentativní komunikace) jsou finančně mnohem náročnější; na druhou stranu však v této oblasti nebude nutné pedagogy vzdělávat masově.

Přesto z níže uvedeného výpočtu celkových nákladů spojených s DVPP jasně vyplývá, že náklady související s dalším vzděláváním pedagogů jsou poměrně vysoké. Tuto oblast však není možné podfinancovat, protože vzdělání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání má na úspěšnost inkluze ve vzdělávání zásadní vliv (ze statistických údajů MŠMT za rok 2013/14 vyplývá, že formou individuální či skupinové integrace je vzděláváno více než 60 % žáků v regionálním školství). Z dotazníkového šetření realizovaného v projektu SPIV (kterého se zúčastnilo více než 4000 respondentů) zaměřeného na zjištění připravenosti pedagogů na systém podpůrných opatření vyplývá, že více než tři čtvrtiny dotazovaných učitelů neprošly žádným vzděláváním v oblasti speciálně pedagogických věd.

Uvedené číslo potvrzuje správnost záměru MŠMT zacílit finanční prostředky OP VVV na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávání zaměřené na inkluzivní pedagogiku by pak pro úspěšnou implementaci novely školského zákona v § 16 mělo být prioritou.

<sup>35</sup> Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR, UP a ČvT, 2015.

<sup>36</sup> Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR, UP a ČvT, 2015.

Nutno podotknout, že tyto náklady by se snížily při důsledném zavedení této problematiky do vzdělávacích programů pedagogických fakult, jakož i dalších institucí připravujících budoucí učitele. V tabulce níže jsou uvedeny předpokládané roční náklady na zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na zvyšování kompetencí pedagogů v práci s žáky s potřebou podpůrných opatření ve variantě 1. V tomto případě je počítáno s částkou 1000 Kč na jednoho žáka s potřebou PO.

**Tabulka 5: Roční náklady v Kč na DVPP (1 000 Kč na žáka)**

| <b>Stupně podpory</b> | <b>Spodní odhad počtu dětí se SZ</b> | <b>Střední odhad počtu dětí se SZ</b> | <b>Horní odhad počtu dětí se SZ</b> |
|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1                     | 0 Kč                                 | 0 Kč                                  | 0 Kč                                |
| 2                     | 89 461 000 Kč                        | 105 652 000 Kč                        | 121 843 000 Kč                      |
| 3                     | 66 861 000 Kč                        | 73 388 000 Kč                         | 79 914 000 Kč                       |
| 4                     | 9 136 000 Kč                         | 9 136 000 Kč                          | 9 136 000 Kč                        |
| 5                     | 3 645 000 Kč                         | 3 645 000 Kč                          | 3 645 000 Kč                        |
| <b>Celkem</b>         | <b>169 103 000 Kč</b>                | <b>191 821 000 Kč</b>                 | <b>214 538 000 Kč</b>               |

**Tabulka 6: Roční náklady v Kč na DVPP (5 000 Kč na žáka)**

| <b>Stupně podpory</b> | <b>Spodní odhad počtu dětí se SZ</b> | <b>Střední odhad počtu dětí se SZ</b> | <b>Horní odhad počtu dětí se SZ</b> |
|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1                     | 0 Kč                                 | 0 Kč                                  | 0 Kč                                |
| 2                     | 447 305 000 Kč                       | 528 260 000 Kč                        | 609 215 000 Kč                      |
| 3                     | 334 305 000 Kč                       | 366 940 000 Kč                        | 399 570 000 Kč                      |
| 4                     | 45 680 000 Kč                        | 45 680 000 Kč                         | 45 680 000 Kč                       |
| 5                     | 18 225 000 Kč                        | 18 225 000 Kč                         | 18 225 000 Kč                       |
| <b>Celkem</b>         | <b>845 515 000 Kč</b>                | <b>959 105 000 Kč</b>                 | <b>1 072 690 000 Kč</b>             |

## Financování skrze účelově vázané ONIV na DVPP

Na základě výsledků šetření na školách<sup>37</sup> navrhujeme alokovat na DVPP 3 800 Kč / školní rok / počet pedagogických pracovníků.

Cena dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků při celoplošném zavedení v ČR<sup>38</sup>

**Tabulka 7: Celkové náklady na jeden kurz DVPP pro každého učitele v ČR**

| Typ školy     | Počet učitelů  | Cena DVPP | Celková cena          |
|---------------|----------------|-----------|-----------------------|
| MŠ            | 30 679         | 3 800 Kč  | 116 580 200 Kč        |
| ZŠ            | 69 562         | 3 800 Kč  | 264 335 600 Kč        |
| SŠ            | 46 424         | 3 800 Kč  | 176 411 200 Kč        |
| <b>Celkem</b> | <b>146 665</b> |           | <b>557 327 000 Kč</b> |

## Cena dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků při celoplošném zavedení v ČR<sup>39</sup>

**Tabulka 8: Roční náklady v Kč na DVPP (jedna a dvě vzdělávací akce pro celý pedagogický sbor ročně)**

| Typ školy     | Počet škol    | Počet tříd*   | Jedna vzdělávací akce | Dvě vzdělávací akce   |
|---------------|---------------|---------------|-----------------------|-----------------------|
| MŠ            | 5 085         | 15 390        | 50 850 000 Kč         | 101 700 000 Kč        |
| ZŠ            | 4 095         | 42 334        | 40 950 000 Kč         | 81 900 000 Kč         |
| SŠ            | 1 331         | 18 822        | 13 310 000 Kč         | 26 620 000 Kč         |
| <b>Celkem</b> | <b>10 511</b> | <b>76 546</b> | <b>105 110 000 Kč</b> | <b>210 220 000 Kč</b> |

\*počet tříd nehraje ve výpočtu roli, jde o ilustrační údaj

<sup>37</sup> BROŽOVÁ, K., ÚLEHLOVÁ, B. *Analýza podpory žáků se SVP – školy*. 22. 12. 2014.

<sup>38</sup> Výpočet nákladů na 1 kurz à 3 800 Kč pro všechny učitele (MVP, data učitelů ÚIV z r. 2014).

<sup>39</sup> Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR, UP a ČvT, 2015.

Více se možnostem nacenění DVPP věnuje výstup projektu *Návrh systémových a legislativních změn*.

## Obecná doprovodná doporučení k podpoře inkluzivního vzdělávání

Níže uvedená doporučení sice přímo nesouvisejí s DVPP, nicméně pro úspěšnou realizaci DVPP zaměřeného na podporu inkluzivního vzdělávání jsou klíčová, protože mají zásadní vliv na motivaci a postoje pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání.

### Na úrovni státu

- Zaměřit osvětu i na širokou veřejnost, na rodiče žáků.
- Posilovat personální kapacity škol (AP, párová výuka, školní psycholog, speciální pedagog) na průměrné škole (400 žáků) – ideálně postupně přidávat 2–3 pedagogické úvazky, se kterými by školy mohly flexibilně hospodařit podle svých aktuálních potřeb.<sup>40</sup>
- Podle prioritních potřeb školy poskytnout školám metodickou podporu, aby mohly zvýšené personální kapacity dobře využít (poradenská, metodická, vzdělávací podpora).
- Veřejně oceňovat a podporovat inkluzivní školy.

---

<sup>40</sup> Doporučení na základě 5leté zkušenosti z projektu *Pomáháme školám k úspěchu*.

## Použité zkratky

|       |                                                                                        |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| AP    | asistent pedagoga                                                                      |
| AVP   | analýza vzdělávacích potřeb                                                            |
| ČŠI   | Česká školní inspekce                                                                  |
| DVPP  | další vzdělávání pedagogických pracovníků                                              |
| ESF   | Evropský sociální fond                                                                 |
| KVIC  | Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků<br>a informační centrum |
| KS    | Kariérní systém (projekt OP VK řešící kariéru učitelů)                                 |
| LMP   | lehké mentální postižení                                                               |
| MŠMT  | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy                                           |
| NAPIV | Národní akční plán inkluzivního vzdělávání                                             |
| NIDV  | Národní institut pro další vzdělávání                                                  |
| NNO   | nestátní neziskové instituce                                                           |
| ONIV  | tzv. ostatní neinvestiční výdaje                                                       |
| PO    | podpůrné opatření                                                                      |
| SPIV  | Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, projekt OP VK                          |
| SVP   | speciální vzdělávací potřeby                                                           |
| SZ    | sociální znevýhodnění                                                                  |
| VISK  | Vzdělávací institut Středočeského kraje                                                |
| ZP    | zdravotní postižení                                                                    |
| ZZ    | zdravotní znevýhodnění                                                                 |

## Zdroje

*Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona. Závěrečná zpráva, výstup projektu SPIV, 1. 6. 2015*

*Analýza podpory žáků se SVP – školy. K. Brožová, B. Úlehlová 22. 12. 2014*

*Analýzy potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. Výstup projektu SPIV, 2014.*

ČŠI. *Přehledové tabulky ke klíčovým výsledkům prezentovaným v Analytické zprávě z šetření TALIS 2013 – srovnání České republiky s vybranými zeměmi a s mezinárodním průměrem.* 2015. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/c2817f61-72f1-4e58-b843-761110ccad6d](http://www.csicr.cz/getattachment/c2817f61-72f1-4e58-b843-761110ccad6d)

EDUin. *Mapa vzdělávací nabídky pro pedagogy: Katalog akcí* [online]. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: [dvpp.eduin.cz/akce](http://dvpp.eduin.cz/akce)

*Education at Glance 2014*, s. 232. Dostupné z: [www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf](http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf)

*Evaluace vzdělávacích kurzů v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.* Regio Partner; výstup projektu SPIV, 29. 5. 2015.

Factum Invenio. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ.* 2009. Dostupné z: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyzy-a-vyzkumy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyzy-a-vyzkumy)

Finish National Board of Education. *Teacher education in Finland.* 2015. Dostupné z: [www.opf.fi/download/154491 Teacher Education in Finland.pdf](http://www.opf.fi/download/154491%20Teacher%20Education%20in%20Finland.pdf)

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika.* Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80- 86856-05-4

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe.* Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika.* 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2005, 124 s. ISBN 80-86856-05-4.

Havel, J. *Tři pilíře přípravy studentů učitelství na práci s diverzitou.* Výstup z projektu Inkluzivní vzdělávání v přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách v ČR realizovaný LLP s ERRC, Brno, 2015.

JANEBOVÁ, E., LÁBUSOVÁ, A. *Texty z Inkluzivního kurzu realizovaného v rámci projektu Rozmanitost v MKV. Varianty, Člověk v tísní.*

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 9788024619118

KAŠPAROVÁ, V., BOUDOVÁ, S., ŠEVCŮ, M., SOUKUP, P. *Národní zpráva šetření TALIS 2013.* Praha: ČŠI, 2014. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/6c8bd070-155b-41a8-8db8-b4fcd8f8c307](http://www.csicr.cz/getattachment/6c8bd070-155b-41a8-8db8-b4fcd8f8c307)

KAŠPAROVÁ, V. a kol. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013.* Praha: ČŠI, 2015. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/fc65fb1d-be48-4e15-a6b3-e8955a58fdcb](http://www.csicr.cz/getattachment/fc65fb1d-be48-4e15-a6b3-e8955a58fdcb)

KOIVULA, P., LAKKALA, S., MÄKINEN, M. *Teacher education for inclusion. Country report, Finland, 2010.* Dostupné z: [www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info#country-reports](http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info#country-reports)

BOOTH, T., AINSWORTH, M. *Index inkluze.* Rytmus, 2007. Dostupné z: [www.rytmus.org/rytmus///sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluzi.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus///sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluzi.pdf)

KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese.* Plzeň: ZČU, 2002. 209s. ISBN 80-7082-844-7.

*Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR.* UP a ČvT, 2015.

LEVIN, B. *Celoplošné zlepšení vzdělávacího systému.* Praha: UK, FSV, 2014.

MÄKINEN, M., MERTA, J., PANTZAR, T. *Teacher Education for Inclusion in Finland, 2015.* Dostupné z: [www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=214](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=214)

MŠMT. *Statistická ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2013* [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-4](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-4)

MŠMT. *Statistická ročenka školství 2014/2015 – výkonové ukazatele* [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z [toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp](http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp)

NAPIV. Dostupné z: [www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf)

*Očekávané rozložení SVP podle stupňů podpůrných opatření.* Olomouc: UP, 2015.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* MŠMT.

STARÝ, K., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. 188 s.

STRAKOVÁ, J. a kol. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34–65. Dostupné z: [userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika](http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika)

STRAKOVÁ, J. a kol. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34–65. Dostupné z: [userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika](http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika)

ŠVANCAR, R. DVPP: Příliš vysoká nabídka, velmi rozdílná kvalita. *Učitelské noviny*, č. 19/2012

*Mezinárodní šetření Talis, Analytická zpráva 2013.* ČŠI, 2015. Dostupné z: [www.csicr.cz/getattachment/fc65fb1d-be48-4e15-a6b3-e8955a58fdcb](http://www.csicr.cz/getattachment/fc65fb1d-be48-4e15-a6b3-e8955a58fdcb)

*Tematická zpráva Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013.* Praha: ČŠI, duben 2014.

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015. Finland – Special needs education within the education system. Dostupné z: [www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system](http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system)

ÚIV. *Rychlá šetření 3/2010. Závěrečná zpráva.* Praha: ÚIV, 2010.

ÚLEHLOVÁ, B. *Analýza bariér implementace podpůrných opatření podle novely školského zákona. Závěrečná zpráva.* 2015.

VESELÝ, A. *Budování kapacit a podpora pro zvyšování kvality výuky.* Powerpointová prezentace. Konference úspěch pro každého žáka, Praha 21. 4. 2015.

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014.*

*Výroční zpráva o činnosti vzdělávacího institutu Středočeského kraje, školní rok 2012/2013.* Dostupné z: [www.visk.cz](http://www.visk.cz)

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v hlavním městě Praze, školní rok 2013/14.*

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2013/2014.*

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ve Zlínském kraji 2013–2014. Vydal Zlínský kraj v roce 2015. Dostupné z:*

[www.zkola.cz/management/omsrlz/koncepce/Documents/VZ2013-14.pdf](http://www.zkola.cz/management/omsrlz/koncepce/Documents/VZ2013-14.pdf)

*Zpráva o činnosti a plnění úkolů příspěvkové organizace 2014. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace, 2/2015. Dostupné z: [www.kvic.cz](http://www.kvic.cz)*

[www.ceskaskola.cz/2015/04/richard-lukas-chybi-nam-hodnoceni.html](http://www.ceskaskola.cz/2015/04/richard-lukas-chybi-nam-hodnoceni.html)

[www.msmt.cz/strukturalni-fondy/op-vvv](http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/op-vvv)

[www.msmt.cz/uploads/Odbor\\_14/29\\_4\\_2015/Zakladni\\_informace\\_k\\_porovnani\\_krajskych\\_normativu\\_MP\\_a\\_ONIV\\_2015.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Odbor_14/29_4_2015/Zakladni_informace_k_porovnani_krajskych_normativu_MP_a_ONIV_2015.pdf)

[www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/republikove-normativy-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizovanych-6?highlightWords=ONIV](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/republikove-normativy-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizovanych-6?highlightWords=ONIV)

[www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/republikove-normativy-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizovanych-5?highlightWords=ONIV](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/republikove-normativy-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizovanych-5?highlightWords=ONIV)

[www.rytmus.org/rytmus///sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluzi.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus///sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluzi.pdf)

## Příloha: Přehled akreditovaných kurzů v projektu SPIV

Oblast sociálního znevýhodnění

| Název akreditovaného vzdělávacího kurzu                                                         | Číslo akreditace | Platnost akreditace |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------|
| 1. <u>Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání</u>                                   | 42884/2013-1-879 | 15. 12. 2016        |
| 2. <u>Index inkluze v praxi</u>                                                                 | 1904/2014-1-41   | 31. 3. 2017         |
| 3. <u>Spolupráce školy a místních komunit – komunitní vzdělávání</u>                            | 42884/2013-1-879 | 15. 12. 2016        |
| 4. <u>Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP</u>                             |                  | 15. 12. 2016        |
| 5. <u>Heterogenita skupiny a klima třídy</u>                                                    |                  | 15. 12. 2016        |
| 6. <u>Práce s kulturní odlišností v české škole</u>                                             |                  | 15. 12. 2016        |
| 7. <u>Proč inkluzivní vzdělávání? Principy, efektivní metody a právní rámec vzdělávání žáků</u> |                  | 15. 12. 2016        |
| 8. <u>Vliv odlišného mateřského jazyka na školní úspěšnost žáků</u>                             |                  | 15. 12. 2016        |
| 9. <u>Vliv ústavní výchovy na školní úspěšnost žáků</u>                                         |                  | 15. 12. 2016        |
| 10. <u>Práce s předsudky na českých školách</u>                                                 |                  | 15. 12. 2016        |
| 11. <u>Jazyková vybava žáků hovořících romsky / romským etnolektem češtiny</u>                  |                  | 15. 12. 2016        |
| 12. <u>Individuální vzdělávací plán jako živý nástroj podpory žáků se SVP</u>                   |                  | 15. 12. 2016        |
| 13. <u>Neviditelné překážky – speciální potřeby dětí se SVP</u>                                 |                  | 15. 12. 2016        |
| 14. <u>Komunikace školy s rodiči</u>                                                            |                  | 9. 9. 2017          |
| 15. <u>Role pracovníků ústavních zařízení v práci s ohroženými dětmi a rodinami</u>             |                  | 9. 9. 2017          |

|     |                                                                                              |                                 |             |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------|
| 16. | <u>Rozvoj kompetencí v českém jazyce u žáků z jazykového prostředí ovlivněného romštinou</u> |                                 | 8. 10. 2017 |
| 17. | <u>Práce s odlišností v mateřské škole</u>                                                   |                                 | 8. 10. 2017 |
| 18. | <u>Sociální znevýhodnění osob se sluchovým postižením – pravidla komunikace</u>              |                                 | 8. 10. 2017 |
| 19. | <u>Asistent pedagoga pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí</u>                       |                                 | 9. 9. 2017  |
| 20. | <u>Asistent pedagoga a děti z jazykového prostředí ovlivněného romštinou</u>                 |                                 | 9. 9. 2017  |
| 21. | <u>Asistent žáka s odlišným mateřským jazykem</u>                                            | 17476/2014-2-469                | 9. 9. 2017  |
| 22. | Asistent pedagoga v současné škole – workshop nejen pro ředitele škol                        | Podáno k akreditaci 15. 5. 2015 |             |
| 23. | Podpůrná opatření napříč vzděláváním                                                         | Podáno k akreditaci 15. 5. 2015 |             |
| 24. | Principy nezraňující komunikace ve škole                                                     | Podáno k akreditaci 15. 5. 2015 |             |
| 25. | Komunikačně náročné situace ve škole                                                         | Podáno k akreditaci 15. 5. 2015 |             |

#### Oblast zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění

| Název akreditovaného vzdělávacího kurzu                                                     | Číslo akreditace | Platnost akreditace |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------|
| 1. <u>Žák s kombinovaným postižením v běžné škole</u>                                       | 2124/2014-1-181  | 10. 2. 2017         |
| 2. <u>Žák dlouhodobě selhávající ve výuce</u>                                               | 16727/2014-1-624 | 25. 8. 2017         |
| 3. <u>Nácviky sociálních a komunikačních dovedností v prostředí inkluzivního vzdělávání</u> | 16727/2014-1-624 | 25. 8. 2017         |

|     |                                                                                         |                   |              |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|
| 4.  | <u>Dlouhodobě nemocné dítě a vzdělávání</u>                                             | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 5.  | <u>Žáci s psychiatrickým onemocněním ve vzdělávání</u>                                  | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 6.  | <u>Práce s rodinou žáka se zdravotním postižením</u>                                    | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 7.  | <u>Práce se žákem se vzácným onemocněním</u>                                            | 38795/2014-1-1035 | 4. 12. 2017  |
| 8.  | <u>Školská poradenská zařízení a jejich činnost při podpoře inkluzivního vzdělávání</u> | 38795/2014-1-1035 | 4. 12. 2017  |
| 9.  | <u>Specifika vzdělávání dětí se SVP v MŠ</u>                                            | 38795/2014-1-1035 | 4. 12. 2017  |
| 10. | <u>Žák s narušenou komunikační schopností</u>                                           | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 11. | <u>Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole</u>                                | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 12. | <u>Žák s tělesným postižením v běžné škole</u>                                          | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 13. | <u>Žák se sluchovým postižením v běžné škole</u>                                        | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 14. | <u>Žák se zrakovým postižením v běžné škole</u>                                         | 10710/2014-1-399  | 26. 5. 2017  |
| 15. | <u>Žák se specifickými poruchami učení v běžné škole</u>                                | 16727/2014-1-624  | 25. 8. 2017  |
| 16. | <u>Specifika vzdělávání žáků a studentů se SVP v SŠ</u>                                 | 16727/2014-1-624  | 25. 8. 2017  |
| 17. | <u>Žák s nadáním a talentem v běžné škole</u>                                           | 2124/2014-1-181   | 10. 2. 2017  |
| 18. | <u>Alternativní a doprovodné formy komunikace pro žáky se zdravotním postižením</u>     | 29548/2014-1-841  | 10. 11. 2017 |
| 19. | <u>Alternativní způsoby výuky počátečního čtení u žáků se zdravotním postižením</u>     | 29548/2014-1-841  | 10. 11. 2017 |
| 20. | <u>Speciální pedagogika, péče o děti s ADHD (ADD)</u>                                   | 38795/2014-1-1035 | 4. 12. 2017  |
| 21. | <u>Problematika sexuální výuky u žáků se zdravotním znevýhodněním</u>                   | 38795/2014-1-1035 | 4. 12. 2017  |

|                                                                              |                  |              |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|
| 22. <u>Úprava ŠVP a tvorba IVP</u>                                           | 2124/2014-1-181  | 10. 2. 2017  |
| 23. <u>Žák s mentálním postižením v běžné škole</u>                          | 16727/2014-1-624 | 25. 8. 2017  |
| 24. <u>Žák s poruchami chování v běžné škole</u>                             | 16727/2014-1-624 | 25. 8. 2017  |
| 25. <u>Relaxační techniky</u>                                                | 16727/2014-1-624 | 25. 8. 2017  |
| 26. <u>Osobnostně-sociální kurz</u>                                          | 29548/2014-1-841 | 10. 11. 2017 |
| 27. <u>Speciálně pedagogická stimulace</u>                                   | 29548/2014-1-841 | 10. 11. 2017 |
| 28. <u>Expresivně formativní metody a jejich využití v pedagogické praxi</u> | 1135/2015-1-181  | 16. 3. 2018  |

#### Přehled akreditovaného programu Asistenta pedagoga

| Název akreditovaného vzdělávacího programu | Číslo akreditace | Platnost akreditace |
|--------------------------------------------|------------------|---------------------|
| 1. <u>Asistent pedagoga</u>                | 10710/2014-1-399 | 26. 5. 2017         |

#### Přehled navazujících akreditovaných kurzů Asistenta pedagoga

| Název akreditovaného vzdělávacího kurzu                                                                                                       | Číslo akreditace | Platnost akreditace |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------|
| 1. <u>Problémové chování žáků v kontextu vztahů ve škole</u>                                                                                  | 1135/2015-1-181  | 16. 3. 2018         |
| 2. <u>Spolupráce AP s učitelem, učitelským sborem a s rodinou žáka se ŠVP</u>                                                                 | 1135/2015-1-181  | 16. 3. 2018         |
| 3. <u>Tvorba a úprava didaktických pomůcek a pracovních textů</u>                                                                             | 1135/2015-1-181  | 16. 3. 2018         |
| 4. <u>Právní, personální a organizační aspekty inkluzivního školství ve vztahu k AP (odpovědnost AP v čase výuky a v době mimo vyučování)</u> | 7808/2015-1-376  | 18. 5. 2018         |
| 5. <u>Osobnostní a personální rozvoj asistenta pedagoga</u>                                                                                   | 7808/2015-1-376  | 18. 5. 2018         |

|    |                                                                                                                                                   |                 |             |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|
| 6. | <u>Modul zaměřený na děti a žáky s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, duševním onemocněním a oslabením kognitivních funkcí</u> | 1135/2015-1-181 | 16. 3. 1018 |
| 7. | <u>Modul zaměřený na děti a žáky se senzorickým a somatickým postižením či znevýhodněním</u>                                                      | 7808/2015-1-376 | 18. 5. 2018 |