

Vzdělávání učitelů k inkluzi
PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE



Vzdělávání učitelů k inkluzi
PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE



Lifelong Learning Programme

Vydání tohoto dokumentu podpořilo Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Tato publikace odráží pouze názory autorů a spoluautorů a Komise nenese žádnou zodpovědnost za jakékoli využití informací zde uvedených.

Editor: Amanda Watkinsová, zaměstnanec Agentury, Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání by ráda vyjádřila poděkování všem členům sboru reprezentantů a národním koordinátorům, jakož i všem osobám dále uvedeným, za jejich významný přínos na vytvoření tohoto dokumentu:

- Členům poradní skupiny projektu TE4I Vzdělávání učitelů k inkluzi a nominovaným expertům z jednotlivých zemí, kteří se zúčastnili řešení tohoto projektu. Jejich kontaktní údaje jsou uvedeny na konci tohoto dokumentu.

- Všem politickým činitelům, odborníkům z praxe, studentům, žákům a jejich rodinám, kteří se zúčastnili 14 studijních návštěv v průběhu let 2010 a 2011. Podrobnosti o těchto studijních návštěvách jsou k dispozici na webové stránce projektu TE4I: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Části tohoto dokumentu mohou být zveřejněny za podmínky přesného udání zdroje. K citaci použijte následující odkaz: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) *Profil inkluzivního učitele*, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Volně vložená textová příloha nepodléhá autorským právům a lze ji upravovat, modifikovat a využívat dle potřeby za předpokladu uvedení odkazu na původní zdroj.

ISBN (Tištěná verze): 978-87-7110-317-5

ISBN (Elektronická verze): 978-87-7110-338-0

© **Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání 2012**

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

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

www.european-agency.org



OBSAH

PŘEDMLUVA	5
SHRNUTÍ	6
ÚVOD	9
PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE	12
IMPLEMENTACE PROFILU INKLUZIVNÍHO UČITELE	19
Obecné zásady	19
Využití Profilu.....	19
Faktory podporující implementaci Profilu	20
KONCEPTUÁLNÍ VÝCHODISKA PROFILU	25
Přístup k inkluzivnímu vzdělávání založený na hodnotách	25
Oblasti kompetencí jako zvolený koncept.....	27
Vztah k prioritám evropské politiky v oblasti škol a vzdělávání učitelů.....	28
METODIKA PRO VYTVOŘENÍ PROFILU	31
DALŠÍ VÝVOJ PROFILU	35
LITERATURA	37
PŘÍLOHA 1 – VYUŽITÍ KOMPETENCÍ V PVU V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH	39
PŘÍLOHA 2 – ZLEPŠOVÁNÍ KVALITY UČITELŮ: AGENDA POLITIKY EVROPSKÉ UNIE	41
PŘÍLOHA 3 – DISKUZE O PROFILU FORMULÁŘ PRO SBĚR INFORMACÍ	43
PŘÍSPĚVATELÉ	44

PŘEDMLUVA

Projekt Vzdělávání učitelů k inkluzi (Teacher Education for Inclusion, TE4I) zkoumal, jak jsou učitelé v rámci pregraduálního studia připravováni k tomu, aby byli „inkluzivní“. Tento tříletý projekt si kládł za cíl odhalit, které zásadní dovednosti, znalosti a porozumění, postoje a hodnoty jsou potřebné pro výkon učitelské profese bez ohledu na vyučovaný předmět, specializaci či věkové kategorie žáků a typ školy.

Zúčastnilo se ho padesát pět expertů z 25 zemí: Belgie (vlámsky a francouzsky hovořící společenství), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemí, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Slovinsko, Španělsko, Spojené království (Anglie, Severní Irsko, Skotsko a Wales), Švédsko a Švýcarsko. Expertní skupinu tvořili političtí činitelé odpovědní za oblast vzdělávání učitelů a oblast inkluzivního vzdělávání a vzdělavatelé učitelů jak s obecným, tak i specializovaným zaměřením.

Projekt podpořila poradní skupina projektu, jejímiž členy byli členové sboru reprezentantů Agentury, národní koordinátoři, zaměstnanci Agentury a externí konzultantka Kari Nesová z Norska. Rozšířená poradní skupina projektu se též v průběhu jeho řešení setkala se zástupci Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise (DG-EAC), se zástupci Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD-CERI) a Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (IBE) organizace UNESCO s cílem zajistit soulad s jinými evropskými a mezinárodními iniciativami v této oblasti činnosti.

Projekt TE4I přinesl velké množství výstupů, které jsou k dispozici na webové stránce projektu: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

- Přehled literatury a koncepcí zahrnuje mezinárodní strategické dokumenty a výzkumy od roku 2000, včetně vědeckých materiálů z 18 evropských zemí.
- Zprávy o vzdělávání učitelů k inkluzi z participujících zemí. Národní zprávy mají konzistentní formát, který umožňuje vyhledávat specifická témata napříč zeměmi.
- Souhrnná zpráva, jejímž podkladem se staly veškeré zdroje informací získané v rámci tohoto projektu a která poskytuje klíčová zjištění a doporučení pro vzdělávání učitelů v Evropě.
- „Matrice“ projektu, která propojuje fakta zjištěná v rámci realizovaných projektových aktivit a doporučení formulovaná v projektové zprávě.

Dalším výstupem je *Profil inkluzivního učitele* vytvořený v průběhu projektu na základě výzkumu, informací z jednotlivých zemí a zejména diskuzí s experty projektu a účastníky 14 studijních návštěv, které proběhly v letech 2010 a 2011.

Kromě jmenovaných národních expertů se do projektových aktivit zapojilo více než 400 dalších účastníků – studentů učitelství, učitelů a členů vedení škol, zástupců místní správy, dobrovolných organizací, politických činitelů, žáků, jejich rodičů a rodin. Agentura velice oceňuje jejich nesmírný přínos, kterým přispěli k výstupům projektu, a zejména pak k formulaci Profilu, který je uveden v tomto dokumentu.

Cor Meijer

ředitel, Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání



SHRNUTÍ

Projekt Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I) zkoumal, jak jsou v rámci pregraduálního studia učitelé připravováni k tomu, aby byli „inkluzivní“. Tento tříletý projekt si kladl za cíl odhalit, které zásadní dovednosti, znalosti a porozumění, postoje a hodnoty jsou potřebné pro výkon učitelské profese bez ohledu na vyučovaný předmět, specializaci či věkové kategorie žáků a typ školy.

Profil inkluzivního učitele byl formulován jako jeden z hlavních výstupů projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I) řešeného Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání. Ze strany reprezentantů členských zemí Agentury vzešel specifický požadavek poskytnout konkrétní popis kompetencí, postojů, znalostí a dovedností, které potřebují všichni učitelé pracující v inkluzivních podmínkách. Tento dokument je tedy přímou odpovědí na uvedený požadavek.

Hlavní cílovou skupinu, k níž se Profil obrací, představují vzdělavatelé učitelů a osoby na rozhodujících pozicích – řídicí pracovníci a političtí činitelé působící v oblasti pregraduálního vzdělávání učitelů (PVU) – kteří z titulu své pozice mohou ovlivnit politiku vzdělávání učitelů k inkluzi a mohou také iniciovat a uvádět potřebné změny do praxe. Tito aktéři PVU jsou klíčovou cílovou skupinou, neboť projekt TE4I podtrhuje, že právě vzdělávání učitelů je klíčovým odrazovým bodem širších systémových změn nutných pro inkluzivní vzdělávání obecně.

Profil není opakováním již probíhající činnosti na úrovni jednotlivých států. Jde spíše o pokus realisticky uchopit společný požadavek reprezentantů členských zemí a vytvořit nástroj evropského rozměru, který vychází z informací a podkladů z jednotlivých států.

Primárně byl Profil vytvořen jako návod pro tvorbu a implementaci modelů programů PVU pro všechny budoucí učitele. Záměrem je, aby byl Profil chápán jako stimulační materiál k určení relevantního obsahu, metod plánování a určování specifických studijních výstupů PVU, a nikoliv jako závazný předpis obsahu programů PVU.

Cílem Profilu je konkrétně:

- 1 - Určit rámec zásadních hodnot a oblastí kompetencí použitelný pro kterýkoliv program pregraduálního vzdělávání učitelů;
- 2 - Podrhnout hodnotové pilíře a oblasti kompetencí potřebných pro přípravu všech učitelů na práci v inkluzivním vzdělávání při respektování všech forem diverzity;
- 3 - Zdůraznit klíčové faktory, které podporují implementaci navrhovaných hodnotových pilířů a oblastí kompetencí učitelů pro inkluzivní vzdělávání v rámci všech programů PVU;
- 4 - Podpořit argument postulovaný v rámci projektu TE4I, který říká, že inkluzivní vzdělávání je odpovědností všech učitelů a také, že příprava všech učitelů na práci v inkluzivních podmínkách spadá do odpovědnosti všech vzdělavatelů budoucích učitelů ve všech programech PVU.

Profil vychází ze tříletého období, během něhož probíhaly různorodé aktivity a diskuze expertů projektu a dalších více než 400 účastníků z oblasti vzdělávání – politických činitelů a odborníků ze škol a odborníků působících v oblasti vzdělávání učitelů, studentů PVU i programu dalšího vzdělávání učitelů; rodičů, rodin a žáků. Ti všichni kolektivně diskutovali o kompetencích, které všichni učitelé potřebují jako oporu pro svou práci v inkluzivních podmínkách.



Při tvorbě profilu bylo využito tří opěrných parametrů:

1 - Inkluze je přístupem ke vzdělávání založeným na zásadách a právech a podepřeným řadou základních hodnot;

2 - Je obtížné jak z praktické, tak konceptuální stránky, zaměřit se na izolované kompetence nutné k učení v inkluzivních podmínkách. Aby se Profil stal relevantním dokumentem v různých zemích a pro různé adresáty, bylo třeba kompetence a jejich využití chápat širěji;

3 - Nelze opomíjet politické priority a výsledky sociální politiky jednotlivých zemí, existuje však rámec mezinárodní politiky a politiky EU, ke kterému se všechny země zavázaly a který ovlivňuje inkluzivní vzdělávání a vzdělávání učitelů.

V rámci projektu byly identifikovány čtyři hodnotové pilíře výuky a učení, které lze považovat za základ práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání. Tyto čtyři hodnotové pilíře jsou provázány s oblastmi kompetencí učitele. Oblasti kompetencí sestávají ze tří částí: postojů, vědomostí a dovedností. Určitý postoj či přesvědčení vyžaduje určité znalosti či úroveň pochopení a v neposlední řadě též dovednosti, které tyto znalosti umožní využívat v praxi. Pro každou identifikovanou oblast kompetencí jsou formulovány a uvedeny zásadní potřebné postoje, znalosti a dovednosti.

Profil byl tedy vytvořen v tomto rámci uvažovaných hodnotových pilířů a oblastí kompetencí:

Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Konceptu inkluzivního vzdělávání;
- Toho, jak učitel vnímá žakovu odlišnost.

Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků;
- Efektivních vyučovacích postupů v heterogenních třídách.

Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Práce s rodiči a rodinami;
- Práce s řadou dalších odborníků ve vzdělávání.

Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Učitele jakožto reflektujícího pracovníka;
- Pregraduálního vzdělávání jakožto základu pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání.

Uvedené hodnotové pilíře a oblasti kompetencí jsou podloženy celou řadou schválených obecných zásad vztahujících se k implementaci Profilu. Je možné uvést i další faktory,



které usnadňují implementaci Profilu. Tyto faktory se vztahují nejen k možnému využití Profilu v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů, ale vztahují se též ke školské politice a politice vzdělávání učitelů.



ÚVOD

Tento Profil inkluzivního učitele vznikl jako jeden z hlavních výstupů projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I) řešeného Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>).

V průběhu tohoto tříletého projektu, kterého se zúčastnilo 55 expertů z 25 zemí, byly zkoumány následující otázky:

- Jaké učitele potřebuje škola pro inkluzivní společnost 21. století?
- Které kompetence učitele jsou nepostradatelné pro inkluzivní vzdělávání?

Projekt se zaměřil na vzdělávání budoucích učitelů v hlavním vzdělávacím proudu s všeobecnou kvalifikací a na to, jak je jejich pregraduální vzdělávání připravuje na práci v inkluzivních podmínkách. Hlavní otázkou bylo: *jak může pregraduální vzdělávání připravit učitele na „inkluzivní“ způsob práce?*

Ze strany reprezentantů členských zemí Agentury vzešel specifický požadavek poskytnout konkrétní popis kompetencí, postojů, znalostí a dovedností, které potřebují všichni učitelé pracující v inkluzivních podmínkách. Tento dokument je tedy přímou odpovědí na uvedený požadavek. Východiskem byla řada informací a podkladů získaných během řešení projektu TE4I včetně přehledu mezinárodních koncepcí a vědecké literatury, z národních zpráv (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teaches-Education-for-Inclusion/country-info>) a zejména pak výstupy a doporučení obsažené v souhrnné zprávě projektu *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – výzvy a příležitosti* (2011).

Profil není opakováním již probíhajících činností na úrovni jednotlivých států. Jde spíše o pokus realisticky uchopit společný požadavek reprezentantů členských zemí a vytvořit nástroj evropského rozměru, který vychází z informací a podkladů z jednotlivých států. Profil byl vytvořen, aby sloužil jako návod pro koncipování a zavádění programů pregraduálního vzdělávání učitelů. Není předpisem obsahu PVU, nýbrž stimuluje proces identifikace relevantního obsahu, metod plánování a specifikace žádoucích výsledků pro ono množství programů PVU, které připravují učitele hlavního vzdělávacího proudu.

Profil vychází z různorodých aktivit a diskuzí expertů projektu a dalších více než 400 účastníků z oblasti vzdělávání – pracovníků z řady škol a ze sektoru vzdělávání učitelů, studentů PVU i programu dalšího vzdělávání učitelů, rodičů, rodin i žáků. Ti všichni kolektivně diskutovali o kompetencích, které všichni učitelé pro svou práci v inkluzivních podmínkách potřebují. (Podrobnosti viz kapitola o metodice).

Profil inkluzivního učitele je ambiciózní. Vychází ze všech informací získaných v průběhu projektu TE4I a představuje rámec úvah, o nichž se debatovalo a ve kterých byla na evropské úrovni nalezena shoda, který má za cíl podpořit ideální přístup k PVU. Profil byl vytvořen jako praktický nástroj podpory iniciativ, které se týkají vzdělávání učitelů k inkluzi v jednotlivých zemích. Všichni experti zapojení do projektu Agentury Vzdělávání učitelů k inkluzi se shodli, že Profil inkluzivního učitele je užitečný a měl by být zohledněn v programech PVU, pokud chceme v Evropě dosáhnout vyšší míry inkluze.

Profil přináší informace o tom, na *kterých* zásadních hodnotách a oblastech kompetencí by měly být koncipovány všechny programy PVU. Nicméně toto neznamená, že by dokument popisoval, *jak* by tyto kompetence měly být používány v programech PVU v jednotlivých zemích. Ačkoli se dokument v jedné z dalších kapitol věnuje některým klíčovým otázkám implementace, byl Profil vytvořen jako nástroj, který lze využívat a rozvíjet způsobem, který specificky odpovídá potřebám a situaci jednotlivých národních systémů PVU.



Cílem Profilu je konkrétně:

1 - Určit rámec hodnotových pilířů a oblastí kompetencí použitelný pro kterýkoliv program pregraduálního vzdělávání učitelů. Tyto pilíře a oblasti kompetencí nejsou závislé na vyučovaném předmětu, věku žáků, fázi ani sektoru vzdělávání a nevztahují se k žádnému způsobu ani metodám poskytování vzdělávání;

2 - Vytyčit zásadní hodnotové pilíře a oblasti kompetencí potřebných pro přípravu všech učitelů na práci v inkluzivním vzdělávání při respektování všech forem diverzity. Tyto hodnotové pilíře a oblasti kompetencí by měly být rozvíjeny v rámci PVU, ale poté využity jako základ pro další vývoj v oblasti zaškolování nových učitelů a příležitostí pro další trvalý profesní rozvoj učitele;

3 - Zdůraznit klíčové faktory, které podporují implementaci navrhovaných hodnotových pilířů a oblastí kompetencí učitelů pro inkluzivní vzdělávání v rámci všech programů PVU;

4 - Podpořit argument postulovaný v rámci projektu TE4I, který říká, že inkluzivní vzdělávání je odpovědností všech učitelů a také, že příprava všech učitelů na práci v inkluzivních podmínkách spadá do odpovědnosti všech vzdělavatelů budoucích učitelů ve všech programech PVU.

Vzdělávání učitelů k inkluzi coby cíl vzdělávání studentů ve všech programech PVU bylo hlavním doporučením souhrnné zprávy. Profil staví na tomto východisku a dalších výstupech souhrnné zprávy a propojuje je s rámcem hodnot a oblastí kompetencí nutných pro všechny učitele, mají-li být schopni efektivně pracovat v inkluzivních třídách.

Hlavní cílovou skupinu tohoto dokumentu představují vzdělavatelé učitelů a osoby na rozhodujících pozicích – řídicí pracovníci a političtí činitelé působící v oblasti pregraduálního vzdělávání učitelů (PVU) – kteří z titulu své pozice mohou ovlivnit politiku vzdělávání učitelů k inkluzi a mohou také iniciovat a uvádět potřebné změny do praxe. Tito aktéři PVU jsou klíčovou cílovou skupinou, neboť projekt TE4I dále tvrdí, že právě vzdělávání učitelů je klíčovým odrazovým bodem širších systémových změn nutných pro inkluzivní vzdělávání obecně.

OECD (2005) říká, že posílení kvalit učitelů je politickou iniciativou, u níž je pravděpodobnost zlepšení výsledků škol nejpravděpodobnější. Podle souhrnné zprávy projektu TE4I (2011) lze toto tvrzení rozvinout – příprava učitelů, aby dovedli reagovat na rozmanitost potřeb, se kterou se v současných školách budou setkávat, je koncepční iniciativa, která má největší pravděpodobnost ovlivnit rozvoj inkluzivnější společnosti.

Tento dokument je startovním bodem, který mohou různí aktéři PVU využít v odlišném kontextu situace v příslušné zemi. Vzhledem k tomuto zamýšlenému účelu nejsou Profil ani podkladové informace obsažené v tomto dokumentu prezentovány formou typickou pro vědeckou práci či zprávu. Přijatý Profil je uveden v následující kapitole a po ní následují kapitoly, v nichž naleznete: diskuze o jednotlivých faktorech, které napomáhají implementaci profilu, konceptuální rámec Profilu včetně propojení s aktuálními evropskými prioritami, kapitolu popisující metodiku, která byla použita při tvorbě Profilu, a závěrečné komentáře.

Záměrem autorů není, aby se Profil stal koncovým výstupem projektu TE4I, nýbrž dokumentem, který bude stimulovat diskuzi, a prostředkem rozvoje vzdělávání učitelů k inkluzi v jednotlivých zemích.

Záměru podpořit další diskuze a vývoj v jednotlivých zemích slouží následující:

1. Text uvedený na stránce 12–19 nepodléhá autorským právům a je určen k dalšímu rozpracování a úpravám ze strany politických činitelů i pracovníků z praxe, aby tak mohl



sloužit celé řadě účelů. V obálce této publikace je k dispozici vyjímatelný exemplář Profilu, který lze dle potřeb kopírovat a modifikovat za předpokladu uvedení původního zdroje.

2. Na webové stránce Agentury je ke stažení k dispozici kompletní verze této zprávy ve všech národních jazycích členských zemí Agentury a rovněž i elektronická verze textu Profilu umožňující jeho úpravy: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/profile>



PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE

V rámci projektu byly identifikovány čtyři hodnotové pilíře související s výukou a učením, které projekt považuje za základ práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání. Těmito čtyřmi hodnotovými pilíři jsou:

1. Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání;
2. Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků;
3. Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele;
4. Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání.

V následujících kapitolách jsou tyto klíčové hodnoty uvedeny spolu se souvisejícími oblastmi kompetencí učitele.

Oblasti kompetencí sestávají ze tří částí: postojů, vědomostí a dovedností. Určitý *postoj* či přesvědčení vyžaduje určité *znalosti* či úroveň pochopení a v neposlední řadě též *dovednosti*, které tyto znalosti umožní využívat v praxi. Pro každou identifikovanou oblast kompetencí jsou formulovány a uvedeny zásadní potřebné postoje, znalosti a dovednosti.

Zde je důležité podotknout, že oblasti kompetencí jsou uvedeny ve formě seznamu, aby žádný důležitý faktor nebyl vynechán. Jednotlivé faktory nicméně nejsou uvedeny v hierarchickém pořadí a neměly by být nazírány izolovaně, neboť jsou úzce vzájemně propojeny a závisí jeden na druhém.

V diskuzích, které probíhaly v rámci projektu TE4I, byly uvedené oblasti kompetencí identifikovány jako nejdůležitější. Jejich výčet však není vyčerpávající. Je třeba je vnímat jako základ pro dráhu dalšího specializovaného odborného rozvoje a výchozí bod pro diskuze vedené na různých úrovních na téma lokálně specifických oblastí kompetencí, které potřebují všichni učitelé působící v konkrétním kontextu dané země.

1. Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Konceptu inkluzivního vzdělávání;
- Toho, jak učitel vnímá žakovu odlišnost.

1.1 Koncept inkluzivního vzdělávání

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

... vzdělávání je založeno na rovnosti všech žáků, lidských právech a demokracii;

... inkluzivní vzdělávání znamená společenskou reformu a je dané;

... inkluzivní vzdělávání a kvalitu ve vzdělávání nelze chápat jako oddělená témata;

... přístup ke vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu nestačí: participace znamená, že jsou všichni žáci zapojeni do výukových aktivit, které jsou pro ně smysluplné.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...



... teoretické a praktické koncepty a principy inkluzivního vzdělávání v globálním i místním rozměru;

... širší kulturní a politický systém vzdělávacích institucí na všech úrovních, který má dopad na inkluzivní vzdělávání. Učitelé by měli znát a chápat potenciální silné a slabé stránky systému vzdělávání, v rámci něhož působí;

... inkluzivní vzdělávání je přístup ke všem žákům a nelze je vztahovat pouze k žákům, kteří mají odlišné potřeby a mohou být skupinou ohroženou v přístupu ke vzdělávání;

... jazyk, kterým se hovoří o inkluzi a diverzitě, a důsledky používání různých termínů k označování, nálepkování a kategorizaci žáků;

... inkluzivní vzdělávání jako: účast (přístup ke vzdělávání), zapojení (kvalita učení) a úspěch (proces učení a jeho výsledky) všech žáků.

K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

... schopnost kriticky vyhodnocovat vlastní postoje a vyznávané hodnoty a jejich dopady;

... neustále pracovat v duchu etiky, respektovat důvěrnost;

... schopnost kriticky analyzovat historický vývoj vzdělávání a chápat aktuální situaci a kontext;

... copingové strategie, které pomohou učiteli zpochybňovat neinkluzivní postoje a připraví ho na práci v segregovaných situacích;

... schopnost být empatický vůči rozmanitým potřebám žáků;

... jít příkladem v sociálních vztazích a užívat adekvátní výrazové prostředky vůči všem žákům a dalším zúčastněným osobám.

1.2 Jak učitel vnímá žakovu odlišnost

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

... „lišit se je normální“;

... diverzitu žáků je třeba respektovat a chápat jako hodnotu a zdroj, který zvýší příležitosti se učit a přináší pozitiva školám, místním komunitám a společnosti;

... je třeba vyslyšet hlas každého žáka a vážit si ho;

... učitel má zásadní vliv na sebevědomí každého žáka, a tím i na jeho potenciál se učit;

... kategorizace a nálepkování žáků může mít na vzdělávací příležitosti negativní vliv.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...

... zásadní informace týkající se diverzity žáka (vyplývající z potřeb podpory, kultury, jazyka, socioekonomického zázemí, atd.);

... žáci mohou být zdrojem, který jim samotným i jejich spolužákům pomůže učit se diverzitě;

... žáci se učí různými způsoby, a ty lze využít k podpoře učení jejich i jejich spolužáků;

... škola je komunitou a sociálním prostředím, které mají vliv na sebedůvěru a učební potenciál žáka;

... populace ve škole i ve třídě se neustále proměňuje. Diverzitu tak nelze chápat jako koncept statický.



K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

- ... učit se, jak se lze z odlišností poučit;
- ... určit nejvhodnější způsob, jak ve všech situacích reagovat na diverzitu;
- ... zohlednit diverzitu v uplatňování kurikula;
- ... využít diverzity jako zdroje pro postupy a styl výuky;
- ... přispívat k budování školy coby vzdělávací komunity, která respektuje, podporuje a oceňuje úspěchy všech žáků.

2. Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků;
- Efektivních vyučovacích postupů v heterogenních třídách.

2.1 Posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

- ... učení je primárně sociální aktivitou;
- ... akademické, praktické, sociální a emocionální učení je pro všechny žáky stejně důležité;
- ... očekávání učitele klíčovým způsobem určuje úspěch žáka, a vysoké očekávání vůči všem žákům má proto zcela zásadní význam;
- ... všichni žáci by se měli aktivně podílet na rozhodování o svém vzdělávání a na veškerých procesech hodnocení, které se jich týkají;
- ... rodiče a rodiny jsou pro učení žáka zásadním zdrojem;
- ... rozvoj autonomie a sebeurčení všech žáků je zásadní;
- ... je třeba objevit a stimulovat studijní kapacitu a potenciál každého žáka.

Zásadní znalosti, které stojí v základech této oblasti, zahrnují ...

- ... chápat hodnotu spolupráce s rodiči a rodinami;
- ... typické a netypické vzorce a cesty vývoje dítěte, obzvlášť ve vztahu k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností;
- ... různé modely učení a postup žáka při učení.

Zásadní dovednosti, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, zahrnují ...

- ... být efektivní při verbální i neverbální komunikaci a být schopen reagovat na různé komunikační potřeby žáků, rodičů a ostatních pracovníků;
- ... podporovat rozvoj komunikačních dovedností a možností žáka;
- ... zhodnotit a následně rozvíjet schopnosti žáka naučit se, jak se učit;
- ... rozvíjet nezávislost a autonomii žáků;
- ... usnadňovat postupy kooperativního učení;



... využívat pozitivních přístupů k ovlivňování chování žáků ve třídě, které podporují jejich sociální vývoj a interakce;

... vytvářet výukové situace, kde mohou žáci „riskovat“ a v bezpečí čelit i případnému neúspěchu;

... využívat postupy „hodnocení pro učení“, které zohledňují nejen akademické, ale také sociální a emocionální učení.

2.2 Efektivní vyučovací postupy v heterogenních třídách

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

... efektivně pracující učitel je učitel všech žáků;

... učitelé přebírají odpovědnost za to, že usnadňují učení každému žákovi ve třídě;

... schopnosti žáků nejsou neměnné. Všichni žáci mají potenciál učit se a rozvíjet se;

... učení je proces a cílem všech žáků je rozvoj dovednosti se učit, nikoli pouze získat znalosti v určitém předmětu;

... proces učení je v zásadě stejný u všech žáků – „speciálních technik“ je velmi málo;

... v některých případech určitý problém v učení vyžaduje přizpůsobení kurikula a postupů výuky.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...

... teoretické znalosti o způsobech učení žáků a o modelech vyučovacích postupů, které podporují proces učení;

... pozitivní metody působení na chování žáků a třídy;

... řízení fyzického a sociálního prostředí třídy, které přispívá učení;

... způsob zjišťování a odstranění různých překážek učení a zohlednění jejich dopadů v postupech výuky;

... rozvoj základních dovedností – zejména pak klíčových kompetencí – souběžně se souvisejícími postupy výuky a hodnocení;

... metody hodnocení pro učení, které sledují silné stránky žáka;

... diferenciaci obsahu kurikula, procesu učení a učebních materiálů, která umožní zapojit žáky a vyjít vstříc jejich různým potřebám;

... využívání postupů personalizovaného učení, které umožní rozvíjet autonomii učení každého žáka;

... rozvoj, využívání a efektivní revize individuálních vzdělávacích plánů (IVP) nebo obdobných individualizovaných vzdělávacích programů v případě potřeby.

K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

... využívat dovednosti vedení třídy, které zahrnují systematické metody pozitivního ovlivňování chování třídy;

... pracovat jak s jednotlivými žáky, tak i s heterogenními skupinami žáků;

... využívat kurikulum jako nástroje inkluze, který usnadňuje přístup k učení;

... v průběhu tvorby kurikula brát v úvahu otázku diverzity;



- ... diferenciovat metody, obsah a výstupy učení;
- ... pracovat s žáky a jejich rodinami při personalizaci učení a stanovování jeho cílů;
- ... podporovat kooperativní učení, kdy si žáci různým způsobem pomáhají navzájem – včetně vzájemného doučování – v rámci flexibilních žákovských skupin;
- ... systematicky využívat škálu vyučovacích metod a postupů;
- ... k podpoře uplatňování flexibilních postupů učení zapojit IKT a kompenzační technologie;
- ... využívat postupy výuky, které jsou založené na průkaznosti dosažení stanovených cílů, využívat alternativní dráhy učení, flexibilní způsoby a formy výkladu a poskytovat žákům transparentní zpětnou vazbu;
- ... využívat formativního a sumativního hodnocení, které podporuje učení, neoznačuje žáka a nemá pro něj negativní důsledky;
- ... zapojit žáky do kolaborativních postupů řešení problémů;
- ... k podpoře učení používat řadu verbálních a neverbálních komunikačních dovedností;

3. Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Práce s rodiči a rodinami;
- Práce s řadou dalších odborníků ve vzdělávání.

3.1 Práce s rodiči a rodinami

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

- ... uznávat přidanou hodnotu spolupráce s rodiči a rodinami;
- ... respekt ke kulturnímu a sociálnímu zázemí a perspektivě rodičů a rodin;
- ... chápat efektivní komunikaci a spolupráci s rodiči jakožto odpovědnost učitele.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...

- ... inkluzivní způsob výuky založený na spolupráci;
- ... důležitost pozitivních interpersonálních dovedností;
- ... dopad mezilidských vztahů na dosažení vzdělávacích cílů.

K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

- ... efektivní zapojení rodičů a rodin do podpory dítěte v procesu učení;
- ... efektivní komunikace s rodiči a členy rodiny s různým kulturním, etnickým, jazykovým a sociálním zázemím.

3.2 Práce s řadou dalších odborníků ve vzdělávání

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

- ... inkluzivní vzdělávání vyžaduje, aby všichni učitelé pracovali v týmech;
- ... spolupráce, partnerství a týmová práce představují základ práce všech učitelů a měly



by být pozitivně přijímány;

... kolaborativní týmová práce podporuje možnost učit se od ostatních i společně s nimi.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...

... hodnota a přínos spolupráce s dalšími učiteli a pracovníky ve vzdělávání;

... podpůrné systémy a struktury zajišťující další pomoc, vstupy a poradenství;

... modely práce s různými institucemi, kdy učitelé v inkluzivních třídách spolupracují s dalšími odborníky a pracovníky v celé řadě různých oborů;

... kolaborativní výuka, kdy učitelé zaujmají týmový přístup zahrnující podle potřeby žáky, rodiče, spolužáky, jiné učitele, podpůrný personál i členy multidisciplinárního týmu;

... jazyk/terminologie a základní pracovní koncepty a pohledy dalších pracovníků ve vzdělávání;

... mocenské vztahy mezi jednotlivými aktéry, které je třeba brát v úvahu a efektivním způsobem řešit.

K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

... uplatňování dovedností v oblasti vedení a řízení třídy, které usnadňují efektivní spolupráci s dalšími institucemi;

... kolaborativní výuka (*co-teaching*) a práce ve flexibilních výukových týmech;

... způsob práce učitele jakožto člena školní komunity a využití podpory interních i externích zdrojů;

... budovat ve třídě komunitu, která je součástí širší komunity školy;

... přispívat k celoškolním procesům hodnocení, vyhodnocování a rozvoje;

... řešení problémů ve spolupráci s dalšími pracovníky;

... přispívat k širšímu partnerství školy s dalšími školami, komunitními a dalšími vzdělávacími organizacemi;

... využívat spektrum verbálních a neverbálních komunikačních dovedností, které usnadní kooperativní spolupráci s dalšími pracovníky.

4. Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání.

Oblasti kompetencí pro tento základní hodnotový pilíř se týkají:

- Učitele jakožto reflektujícího pracovníka;

- Pregraduálního vzdělávání jakožto základu pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání.

4.1. Učitel jakožto reflektující pracovník

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

... učení je proces řešení problémů, který vyžaduje systematické a neustálé plánování, vyhodnocování, reflexi a následnou adaptaci;

... reflektivní praxe posiluje efektivitu práce učitele s rodiči, ale také s týmem ostatních učitelů a dalších interních i externích pracovníků;

... význam praxe, která se opírá o průkazná data;



... uznávání důležitosti rozvíjení osobní pedagogiky, kterou se bude řídit práce učitele.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...

... osobní metakognitivní dovednosti učit se učit;

... vědět, co vytváří tzv. reflektujícího pracovníka a jak lze rozvíjet osobní schopnost reflexe nad svou prací a v jejím průběhu;

... metody a strategie hodnocení vlastní práce a jejích výsledků;

... metody akčního výzkumu a jejich význam pro práci učitele;

... rozvoj osobních strategií pro řešení problémů.

K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

... systematická evaluace výsledků vlastní práce;

... efektivní zapojení dalších osob do reflexe o výuce a učení;

... přispívat k rozvíjení školy jako vzdělávací komunity.

4.2 Pregraduální vzdělávání učitelů jako základ pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání

Postoje a vyznávané hodnoty, které stojí v základech této oblasti kompetencí, jsou mimo jiné tyto ...

... učitelé jsou odpovědní za svůj vlastní průběžný profesní rozvoj;

... pregraduální vzdělávání učitelů je prvním krokem na cestě jejich celoživotního vzdělávání;

... vyučování je aktivitou, při níž se učíme. Být otevřený novým dovednostem a aktivně žádat o radu či informace je pozitivum, nikoliv slabost;

... učitel nemůže být expertem na všechno, co se týká inkluzivního vzdělávání. Pro všechny, kteří začínají s inkluzí, jsou základní znalosti nesmírně důležité, ale zásadní význam má další vzdělávání;

... v inkluzivním vzdělávání probíhají neustálé změny a vývoj, a učitelé proto potřebují dovednosti, které jim umožní na tyto změny a nároky v průběhu jejich kariéry reagovat.

Zásadní znalosti a porozumění, které stojí v základech této oblasti kompetencí ...

... zákony týkající se vzdělávání a právní prostor, ve kterém probíhá jejich práce, jejich odpovědnost a povinnosti vůči žákům, jejich rodinám, kolegům a profesi učitele, kterou tento právní kontext určuje;

... možnosti, příležitosti a cesty dalšího vzdělávání učitelů pro další rozvoj jejich znalostí a dovedností, které obohatí jejich inkluzivní praxi.

K zásadním dovednostem a schopnostem, které je třeba v rámci dané oblasti rozvíjet, patří ...

... flexibilita strategií výuky, které prohlubují inovativnost a osobní učení;

... využívat strategie řízení času, které umožní nalézat příležitosti k absolvování dalšího vzdělávání;

... být otevřený a aktivně se obracet na kolegy a další odborníky jako na zdroj inspirace a poučení;

... přispívat k procesu rozvoje a vzdělávání celé školní komunity.



IMPLEMENTACE PROFILU INKLUZIVNÍHO UČITELE

Obecné zásady

Následující postuláty nastiňují obecné zásady, které stojí v základech hodnotových pilířů a oblastí kompetencí navržených v rámci profilu inkluzivního učitele.

1 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí pro práci v inkluzivním vzdělávání jsou nezbytné pro všechny učitele, neboť odpovědnost za inkluzivní vzdělávání mají všichni učitelé.

2 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí pro inkluzivní vzdělávání vybaví učitele základy, které potřebují pro práci se žáky s různými potřebami v rámci třídy hlavního vzdělávacího proudu. Toto je významná odlišnost, která posunuje pohled na inkluzi za rámec uspokojování vzdělávacích potřeb specifických skupin žáků (např. těch se speciálními vzdělávacími potřebami). Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí zdůrazňují ono zásadní poselství, že inkluzivní vzdělávání představuje přístup ke všem žákům, nikoli jen ke specifickým skupinám se specifickými potřebami.

3 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí pro PVU, které tento dokument uvádí, představují základ klíčových postojů, znalostí a dovedností, na nichž je třeba stavět v průběhu zaškolování nových absolventů a při možnostech dalšího vzdělávání. Oblasti kompetencí jsou integrální součástí kontinua možností dalšího osobního rozvoje, které nabízí transparentní sled vzdělávacích příležitostí včetně specializovaných studijních programů speciální pedagogiky. Tyto oblasti kompetencí by měl každý učitel během své profesní dráhy neustále rozvíjet.

4 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí, které potřebují všichni učitelé působící v inkluzivních podmínkách, nestojí v protikladu ke specializovanému studiu a školení speciálních pedagogů, kteří mohou práci učitele hlavního vzdělávacího proudu podpořit. Tyto hodnotové pilíře a oblasti kompetencí představují základ práce každého učitele – se všeobecným i specializovaným zaměřením.

5 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí popisované v tomto Profilu jsou záměrně pojaté obecně, aby podpořily rozvoj učitele jakožto věčného žáka a reflektivního pracovníka prostřednictvím empirického studia a akčního výzkumu.

6 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí mohou podpořit profesní rozvoj studentů učitelství a poskytnout vodítko pro práci vzdělavatelů učitelů.

7 - Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí pro inkluzivní vzdělávání je třeba chápat jako jeden z odrazových bodů plánování/koncipování studijního programu PVU. Princip inkluzivního vzdělávání coby systémového přístupu je třeba uplatňovat nejen v PVU, ale i při tvorbě kurikula na úrovni škol.

8 - Zabudování hodnotových pilířů a oblastí kompetencí pro inkluzivní vzdělávání do PVU je třeba v kontextu situace v jednotlivých zemích podrobit diskuzi se širokým okruhem aktérů. Díky takovému dialogu se mohou oblasti kompetencí stát mechanismem, jak omezit neprovázanost, které jsme svědky mezi učiteli ve třídách a dalšími aktéry ve vzdělávání.

Využití Profilu

Práce na projektu TE4I vycházela z jasné shody, že cílem PVU by mělo být:

- Rozvíjet schopnost nových učitelů pracovat více inkluzivně;
- Formovat nové učitele, kteří jsou nejen odborníky na vyučovaný předmět, nýbrž také dokážou efektivně vyučovat.



Profil inkluzivního učitele byl vytvořen, aby podpořil právě tento cíl všech programů PVU. Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí jsou transversální – nesoustředí se na konkrétní sektor či předmět. Stejně tak tyto hodnotové pilíře a oblasti kompetencí nevyvyšují jednu metodu poskytování vzdělávacího programu nad jinou.

Primárně byl Profil vytvořen jako vodítko pro tvorbu a implementaci modelů programů pregraduální přípravy všech budoucích učitelů. Záměrem je, aby byl Profil chápán jako stimulační materiál k určení relevantního obsahu, metod plánování a určování specifických vzdělávacích výstupů PVU, a nikoliv jako závazný předpis obsahu programů PVU.

Na této zamýšlené funkci se po diskuzích shodli experti, kteří se na projektu TE4I podíleli. Diskuze mezi různými zúčastněnými stranami však naznačují, že by mohl Profil najít uplatnění i jiným způsobem. Toto jsou některé navrhované možnosti využití Profilu:

- Studenti učitelství by Profil mohli využívat jako nástroj sebereflexe. Profil by mohl zejména sloužit studentům jako odrazový bod, aby překonali vlastní zkušenost s exkluzí ve škole, a to díky tomu, že uvádí důležité postoje a oblasti vědomostí a dovedností, které student musí podrobit zásadní reflexi, pokud má překonat případné zažité ustálené představy;

- Pro vzdělavatele učitelů by mohl Profil sloužit jako diskuzní nástroj využitelný k analýze a syntéze myšlenkových postojů k žákům a k inkluzivnímu vzdělávání jakožto metodě pro všechny žáky. Profil může být též vodítkem pro práci samotných vzdělavatelů učitelů se studenty s různými potřebami;

- Učitelům v praxi by mohl Profil sloužit jako vodítko pro určení osobních priorit dalšího profesního rozvoje;

- Členům vedení škol by Profil mohl poskytnout vodítko při zaškolování nových učitelů a při dlouhodobém dalším profesním rozvoji, který souvisí s procesy rozvoje celé školy;

- Pro zaměstnavatele v oblasti školství by mohl Profil sloužit jako vodítko při přijímání nových zaměstnanců a výběr takových kandidátů, kteří jsou pro práci ve škole vhodně připraveni. Profil by mohl též případně pomoci odhalit priority pregraduálního a dlouhodobého vzdělávání i dalším odborníkům působícím ve školách (například školním psychologům či poradenským pracovníkům).

Poslední zmíněný návrh odráží myšlenku, kterou opakovaně zmiňovalo mnoho účastníků práce na projektu: hodnotové pilíře navržené specificky v Profilu nemají zásadní význam jen pro všechny učitele, nýbrž též pro práci vedení škol, vzdělavatelů učitelů, dalších vzdělávacích pracovníků a osob na rozhodujících pozicích.

Faktory podporující implementaci Profilu

Během tříleté práce na projektu bylo zjištěno a prodiskutováno mnoho překážek praktické implementace vzdělávání učitelů k inkluzi. Práce probíhající v jednotlivých zemích však jasně ukazuje, že tu existují inovativní přístupy, které takové případné překážky pomáhají řešit. Z úvah o těchto inovativních přístupech a z diskuzí s různými aktéry o Profilu inkluzivního učitele vyplynula řada klíčových faktorů, které jeho implementaci napomáhají. Tyto faktory se vztahují nejen k možnému využití Profilu v rámci pregraduální přípravy učitelů, ale vztahují se též k obecněji pojatým tématům politiky a praxe jednotlivých škol i programů vzdělávání učitelů.

V následujících kapitolách jsou tyto klíčové podpůrné faktory dány do přímé souvislosti s rámcem osmi oblastí doporučení pro PVU, kterou přinesla souhrnná zpráva projektu TE4I (další informace viz. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities>).



Doporučení vyplývající z projektu jasně ukazují oblasti priorit dalšího rozvoje PVU v celé Evropě. Tyto faktory, které účastníci projektu označili pro podporu implementace Profilu za zásadní, lze též považovat za ty faktory, které mohou do jisté míry napomoci naplnění doporučení, jak je formulovala souhrnná zpráva.

1. Faktory související se vzděláváním učitelů

1.1 Výběr uchazečů o studium PVU

- Chápání přínosu diverzity studentů učitelství by mělo být hodnotovým pilířem, který se odráží v politice a práci institucí studia učitelství;

- Je třeba se zamyslet nad zjevnou homogenitou studentů PVU, co se týče jejich zázemí. Pokud se otázka diverzity studentů má začít řešit, je třeba pečlivě přehodnotit požadavky na uchazeče o studium PVU a strategie jejich přijímání. Je třeba vytvořit flexibilní cesty k povolání učitele, jejichž cílem bude vzbudit zájem kandidátů pocházejících z různých prostředí a s různými kulturními a sociálními zkušenostmi. Je třeba zejména zvážit cesty k povolání učitele, které podpoří přijímání uchazečů s postižením (jak popisuje Úmluva o právech osob s postižením OSN, United Nations, 2006).

1.2 Programy PVU

- Hlavním cílem PVU by mělo být pomoci studentům učitelství vybudovat si vlastní pedagogickou teorii, která bude vycházet z kritického myšlení a analytických schopností, které jsou v souladu se znalostmi, dovednostmi a hodnotami, které se odrážejí v popisovaných kompetencích. Studenti učitelství by se také měli naučit cenit si širší role učitele ve vztahu ke škole jakožto vzdělávací komunitě.

- Kulturní normy a hodnoty, které si studenti učitelství přinášejí PVU, je třeba chápat jako nutný výchozí bod pro získání znalostí a dovedností. Pregraduální příprava učitelů by měla stavět na předchozích zkušenostech studentů s inkluzí a pokud je to nutné, zlomit kruh osobní zkušenosti se segregovaným vzděláváním. Je třeba aktivit, které zpochybní zažitá stereotypy všeho druhu a vybudují vnímavost vycházející z hlubokého porozumění otázkám souvisejícím s diverzitou a ze schopnosti toto porozumění využít v praxi.

- Studium učitelství vyžaduje bezprostřední zkušenost studentů s prací se žáky s různými potřebami a učitele, kteří dovedou pracovat v inkluzivním prostředí. Studenti učitelství musí vidět, jak se teorie uplatňuje v praxi během příležitostí k profesnímu rozvoji přímo ve školách, a mít možnost absolvovat praxi v inkluzivním prostředí.

- PVU musí odrážet posun od chápání školního kurikula jako založeného na vyučovaném předmětu směrem k metodám mezikulturní výuky a učení. Kurikulum PVU by mělo vycházet z modelu, kdy inkluzivní praxe prostupuje všechny oblasti vyučované náplně a předmětů. Takovéto kurikulum musí:

- Vyvážit zastoupení specializovaného obsahu studia s ohledem na specifické vzdělávací potřeby jednotlivců i skupin, které mohou být ohroženy exkluzí ze vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu;
- Stavět studenty učitelství před výzvou, aby sami zažili překážky k učení i příležitosti uspět v situacích, v nichž budou muset řešit problémy ze skutečného života.

- V PVU je třeba směřovat k uvedení vyznávaných hodnot do praxe, kdy studenti učitelství prokážou hodnotové pilíře a oblasti kompetencí v různých aspektech svého studia a učitelské praxe. Hodnocení pilířů a oblastí kompetencí v PVU v zásadě vyžaduje metodu hodnocení pro učení. Zejména postoje, znalosti a dovednosti související s oblastmi kompetencí by se měly prokazovat různými způsoby a prostřednictvím různých metod



hodnocení, jako je sebehodnocení, hodnocení studenta společně se spolužáky, mentory a tutory, či portfolia s podklady pro hodnocení.

1.3 Práce vzdělavatelů učitelů

- Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí uvedené v Profilu inkluzivního učitele mohou při své práci uplatnit všichni vzdělavatelé učitelů v PVU. Vzdělavatelé učitelů musí být ve své práci studentům příkladem uplatnění těchto hodnotových pilířů a oblastí kompetencí. Musí zejména ukázat, jak si vážít diversity a efektivně podporovat studenty v učení využitím řady metod výuky i hodnocení. Je rovněž třeba, aby spolupracovali s pracovníky ve školách i s dalšími kolegy, kteří vyučují jiné obory či předměty.

- Vzdělavatelé učitelů musí sami sebe chápat jako celoživotní žáky. Musí být sami aktivní v celoživotním vzdělávání a je třeba je podporovat v tom, aby během své kariéry využívali možností celoživotního profesního rozvoje, které posílí jejich práci coby inkluzivních vzdělavatelů učitelů.

- Aby mohli vzdělavatelé učitelů efektivně podporovat studenty, aby se stali inkluzivními učiteli, musí si sami osvojit znalosti, dovednosti a hodnoty, které se odrážejí v popisovaných kompetencích, a to zejména v případě, že sami nemají osobní zkušenost s prací se žáky s různými potřebami. Možnosti vzdělavatelů učitelů k profesnímu rozvoji by v ideálním případě měly zahrnovat osvětové aktivity, které se soustředí na problematiku diversity. Jestliže vzdělavatelé učitelů mají efektivním způsobem fungovat jako vzor uplatňování hodnotových pilířů a oblastí kompetencí, jak je uvádí Profil, a účinně předávat studentům „co, jak a proč“ pro vzdělávání žáků s rozmanitými potřebami, může se ukázat nezbytnost jejich přímé praxe v inkluzivním vzdělávání.

1.4 Spolupráce mezi školami a institucemi přípravy učitelů

- Aby studenti měli možnost získat potřebné spektrum praktických zkušeností ve školách, musí struktury a zdroje v institucích vzdělávání učitelů usnadňovat teamovou práci mezi vzdělavateli učitelů, pracovníky z celé řady různých škol i širší komunitou.

- Je třeba zvážit také různé role mentorů/učitelů působících na institucích vyššího vzdělávání (IVV) a ve školách, kteří studentům v průběhu jejich praxe poskytují příklad inkluzivní práce. Pracovníci škol by se měli řídit přístupy vycházejícími z Profilu inkluzivního učitele, aby byli adekvátní oporou studentům v různých školách a pomáhali jim uplatnit se v pestré škále aktivit komunity (ne jen učení ve třídách). K tomu je nutné, aby oni sami měli také možnosti profesně se rozvíjet.

2. Faktory související s politikou vzdělávání učitelů a inkluzivního vzdělávání

2.1 Systémový přístup

- V proměně inkluzivního vzdělávání ve skutečnost má role učitelů zcela zásadní význam. V budování inkluzivních škol však není inkluzivní učitel jediným komponentem. Jeho role je součástí širšího systémového přístupu. Ten se soustředí na zajištění práv žáků i na ustanovení takových podpůrných struktur a zdrojů, které pomáhají tato práva prosazovat na všech úrovních vzdělávání.

- Odpovědní činitelé na regionální i národní úrovni mají zásadní roli při formulaci vize inkluzivního vzdělávání, která se následně vtělí do koordinovaného koncepčního rámce určeného školám a sektoru vzdělávání učitelů. Veškerá politika vzdělávání učitelů i politika v oblasti škol by měla stavět na výzkumu vycházejícím z průkazných dat. Tyto politiky by měly být sladěny a navzájem k sobě odkazovat, aby se podporovaly a směřovaly ke stejným cílům.



- Institucionální politiku PVU by měla vést jednoznačná vize IVV jakožto inkluzivních vzdělávacích organizací. Zásadní roli při formulaci, komunikování a zavádění této vize do praxe mají řídicí pracovníci. Institucionální politika musí podporovat zabudování inkluzivního vzdělávání do všech programů. Inkluzivní vzdělávání musí procházet napříč předměty i sektory, a proto musí politika PVU zohlednit dopady pro další průřezová témata, jako je například nábor vzdělavatelů učitelů a jejich profesní rozvoj.

- Homogenitě pracovníků v oblasti vzdělávání učitelů je třeba věnovat stejnou pozornost jako homogenitě studentské populace. Studenti PVU potřebují vzory – vzdělavatele učitelů a osoby na rozhodujících pozicích, kteří jsou odrazem diverzity společnosti. Strategie IVV při přijímání pracovníků by měly zohlednit potřebu odrážet diverzitu místní komunity.

- Vzdělavatelé učitelů potřebují mít možnost profesního rozvoje – včetně zaškolení, mentoringu a průběžného dalšího profesního rozvoje – které je podpoří v jejich práci inkluzivních vzdělavatelů učitelů, kteří jsou vzorem hodnotových pilířů a oblastí kompetencí vytyčených v Profilu.

2.2 Ujasnění používaného jazyka a terminologie

- Pro podporu zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe jsou třeba jednotné definice a chápání jeho klíčových konceptů. Společné koncepty, které stojí v základu hodnotových pilířů a oblastí kompetencí uvedených v Profilu inkluzivního učitele, mohou usnadnit spolupráci mezi jednotlivými aktéry v inkluzivním vzdělávání.

- Inkluzivní vzdělávání je třeba chápat jako metodu vhodnou pro všechny žáky. V centru práce učitele by mělo být překonávat překážky učení všech žáků. To vyžaduje i posun od chápání inkluze jakožto přístupu k malému okruhu žáků na základě stanovení jejich odlišnosti, i nutnost přehodnotit užívání nálepek, které mohou mít na učení negativní dopad.

2.3 Kontinuum podpory učitelů

- Implementaci inkluzivního vzdělávání je třeba vnímat jako kolektivní úkol, v němž různí aktéři musí plnit různé role a povinnosti. Podpora, kterou učitelé potřebují k naplnění své role, zahrnuje přístup ke strukturám, které usnadňují komunikaci a týmovou práci s různými odborníky (včetně těch, kteří působí na IVV), a možnosti průběžného dalšího vzdělávání.

- Hodnotové pilíře a oblasti kompetencí je třeba chápat jako vodítko pro další vzdělávání učitelů a možnosti profesního rozvoje. Zaškolování a mentoring přímo ve školách, kontinuální profesní rozvoj a programy specializovaného vzdělávání by měly být v souladu s hodnotovými pilíři, které prosazuje pregraduální příprava učitelů. Oblasti kompetencí popsané v Profilu by měly být zohledněny ve spirálovém vzdělávání, aby se k nim opakovaně vracely aktivity dalšího profesního rozvoje a uvažovalo se o nich na čím dál hlubších rovinách učení a porozumění.

- Také možnosti profesního rozvoje pro učitele, kteří nemají zkušenost s prací v inkluzivním vzdělávání, by se měly řídit hodnotovými pilíři a oblastmi kompetencí popsanými v Profilu.

- Možnosti profesního vzdělávání pro členy vedení škol by se měly řídit principy inkluzivního vzdělávání, které se pojí s hodnotovými pilíři popsanými v Profilu. Pro zjištění souladu organizační kultury škol s hodnotovými pilíři popsanými v Profilu mají zásadní význam postoje členů vedení škol a jejich představy o inkluzi.



2.4 Opatření související s akontabilitou v duchu inkluzivních principů

- Je třeba, aby učitelé a vzdělavatelé učitelů pracovali v rámci organizací – škol a institucí vzdělávajících budoucí učitele – které fungují jako vzdělávací komunity. Tyto komunity si jich váží jako odborníků a podporují je v jejich práci jasnou vizí a společnou kulturou, které inkluzivní vzdělávání podporují na všech úrovních.

- Všechny rozvojové procesy na školách i institucích vzdělávání učitelů by měly zkoumat organizační politiku a praxi ve vztahu k inkluzi. Transparentní procesy řízení kvality by měly učitele a vzdělavatele učitelů podporovat, aby se podíleli na evaluaci a vytvářeli takové organizační pracovní postupy, které podporují společné hodnoty učení se v inkluzivním prostředí.

- Opatření a procesy související s akontabilitou by měly uznávat práci učitelů a vzdělavatelů učitelů se všemi žáky. Tato opatření by měla zohledňovat celou škálu potenciálních výsledků učení a nesoustřeďovat se na limitovanou interpretaci akademického úspěchu.

Závěr

Zde uváděné faktory podporující implementaci Profilu nejsou vyčerpávající. Jsou relevantní v každém kontextu a situaci a implikace uplatnění Profilu je třeba zkoumat detailněji v kontextu situace jednotlivých zemí. Zde však uvádíme souhrn návrhů, na nichž se na základě diskuzí shodli experti a aktéři projektu.

Profil inkluzivního učitele popisuje hodnotové pilíře a oblasti kompetencí, které by měli učitelé ve školách i ti, kteří je na jejich povolání připravují, prokazovat při své práci. Práci inkluzivního učitele musí podporovat též další pracovníci ve vzdělávání, kultura a organizace školy, jakož i koncepční rámec vzdělávání, které společně inkluzi usnadňují. Tento model se musí zřetelně odrážet v PVU a v ideálním případě představovat součást jasně určené vzdělávací dráhy trvalého profesního rozvoje, který tvoří základ celoživotního učení.



KONCEPTUÁLNÍ VÝCHODISKA PROFILU

Profil inkluzivního učitele, jak byl vytvořen v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi, představuje hodnotové pilíře a oblasti kompetencí, které byly vyhodnoceny jako potřebné všem učitelům pro jejich práci v inkluzivním vzdělávání. Při tvorbě profilu bylo využito tří opěrných parametrů:

1 - Inkluze je přístupem ke vzdělávání založeným na zásadách a právech a podepřeným řadou základních hodnot;

2 - Je obtížné jak z praktické, tak konceptuální stránky, zaměřit se na izolované kompetence nutné k učení v inkluzivních podmínkách. Aby se Profil stal relevantním dokumentem v různých zemích a pro různé adresáty, bylo třeba kompetence a jejich využití chápat širěji;

3 - Nelze opomíjet politické priority a výsledky sociální politiky jednotlivých zemí, existuje však rámec mezinárodní politiky a politiky EU, ke kterému se všechny země zavázaly a který ovlivňuje inkluzivní vzdělávání a vzdělávání učitelů.

Každý z těchto parametrů je popsán v následujících kapitolách, neboť společně představují konceptuální východiska Profilu inkluzivního učitele.

Přístup k inkluzivnímu vzdělávání založený na hodnotách

Jeden z pěti hlavních cílů strategie Evropa 2020 (http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm) se týká vzdělávání. Tento cíl zřetelně zdůrazňuje význam hodnot v evropských systémech vzdělávání: „V období do roku 2020 by primárním cílem evropské spolupráce měla být podpora rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy ve všech členských zemích, jejichž cílem je zajistit:

a) osobní, sociální a profesní seberealizaci všem občanům;

b) udržitelnou hospodářskou prosperitu a zaměstnatelnost a současně prosazovat demokratické hodnoty, sociální soudržnost, aktivní občanství a mezikulturní dialog.“ (Závěry Rady, 2009, str. 3).

Strategický rámec ET 2020 (vzdělávání a odborná příprava) stanovuje čtyři strategické cíle pro vzdělávání a odbornou přípravu pro následující dekádu. Strategický cíl 3 je zaměřen na: Posilování rovnosti, sociální koheze a aktivního občanství – tento cíl zdůrazňuje hodnoty takto: „Vzdělávání by mělo prosazovat mezikulturní kompetence, demokratické hodnoty a respektování základních práv a životního prostředí, jakož i boj proti všem formám diskriminace a mělo by vést k tomu, aby všichni mladí lidé byli schopni pozitivní komunikace se svými vrstevníky pocházejícími z různých prostředí.“ (str. 4).

Ve zprávě z Mezinárodní konference o inkluzivním vzdělávání v roce 2008 se praví: „Inkluzivní vzdělávání je založeno na řadě konceptů a hodnot, které se týkají charakteru společnosti, kterou chce budovat, a ideálu člověka, kterého si klade za cíl vychovávat. Pokud máme zájem o posun směrem k více inkluzivním společnostem, které žijí ve větší harmonii a respektu k odlišnostem, je nezbytné, aby se měli žáci příležitost s těmito hodnotami ve vzdělávání formálním i neformálním setkávat a dále je rozvíjet.“ (str. 11).

Z toho je patrné, že se chápání posunulo za hranici úzkého pohledu na inkluzi jako na prostředek pochopení a překonání nějakého deficitu a v současné době je široce uznáváno, že se inkluze týká otázek pohlaví, etnicity, tříd, sociálních podmínek, zdraví a lidských práv a zahrnuje zapojení, přístup, participaci a úspěch každého jednotlivce (Ouane, 2008).



Článek 24 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2006) podtrhuje právo osob s postižením na vzdělávání. K tomuto se zde říká: „Smluvní strany uznávají právo osob s postižením na vzdělávání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí začleňující vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání zaměřené na: Plný rozvoj lidského potenciálu a smyslu pro vlastní důstojnost a uvědomění si vlastní hodnoty, stejně jako na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské různorodosti;“ (str. 17).

UNESCO a UNICEF (2007) však říkají: „Právo na vzdělávání vyžaduje přijmout závazek zabezpečení všeobecného přístupu ke vzdělávání včetně nezbytných opatření, která umožní, že se vzdělávání dostane i nejvíce marginalizovaným dětem. Ale nestačí pouze děti do škol dostat, neboť to není zárukou vzdělávání, které umožní každému jednotlivci dosáhnout jeho ekonomických a společenských cílů a získat znalosti a dovednosti, hodnoty a postoje pro odpovědné a aktivní občanství.“ (str. 27).

Inkluzivní vzdělávání všech žáků založené na respektu k právům vyžaduje holistický přístup, a to znamená též vnímat učitele šířeji než jen jako pouhého předavatele obsahu. UNESCO (2008) prohlašuje: „Uplatňovat na cestě k inkluzi přístup ke vzdělávání, který je založen na respektu k právům, vyžaduje komplexní reformu systému školství včetně modifikace ústavních záruk a politik, obsahů vzdělání, systémů vzdělávání učitelů, materiálů, výukového prostředí, metodiky, alokace zdrojů atd. Kromě toho tento vývoj vyžaduje změny v postojích všech lidí v rámci systému, tak aby vnímali diverzitu a odlišnosti jako pozitivum a zdroj příležitostí, nikoliv problémů.“ (str. 29).

Inkluzivní vzdělávání je zastřešujícím konceptem, který ovlivňuje různé politiky a metody implementace v povinném i vyšším vzdělávání i ve vzdělávání učitelů. Cílů inkluzivního vzdělávání lze dosáhnout pouze v podmínkách a systému, které si každého cení stejně a kde se škola chápe jako hodnotový zdroj pro společnost. Inkluzivní vzdělávání zahrnuje všechny žáky a jeho cílem je posílení příležitostí ke smysluplné účasti každého jednotlivce ve vzdělávání a omezení jeho vyloučení ze vzdělávání a širší společnosti.

Shrneme-li řečené, je inkluze přístupem ke vzdělávání založeným na zásadách a právech, který se opírá o řadu hodnot: rovnost, participace, udržitelnost a rozvoj společnosti a respekt k diverzitě. Hodnoty, které zastává učitel, zásadním způsobem determinují jeho činnost. *Zpráva o zdravotním postižení WHO (2011)* říká: „Pokud mají mít učitelé hlavního vzdělávacího proudu kompetence a pocit jistoty v oblasti výuky dětí s rozmanitými potřebami, má jejich náležitá odborná příprava zásadní význam.“ (str. 222). Zpráva zřetelně zdůrazňuje potřebu takové přípravy, která je zaměřena na postoje a hodnoty, nikoliv pouze na znalosti a dovednosti.

Aktivita využívající peer learning (vzájemné učení), která proběhla v roce 2011 a která se soustředila na Profesní rozvoj učitelů (Teacher Professional Development, Evropská komise, 2011) ukázala, že „nelze plně popsat či definovat každý aspekt výuky. Aspekty jako např. profesní hodnoty učitele, jeho předpoklady a postoje mohou mít stejnou důležitost, jakou mají aspekty lépe měřitelné a kvantifikovatelné.“ (p. Zpráva říká, že se v Evropě: „Komponenty kompetencí učitelů často skládají ze: znalostí, dovedností a hodnot.“ (str. 10).

Proto bylo dohodnuto, aby se odrazovým bodem zkoumání kompetencí učitele pro inkluzivní vzdělávání staly hodnotové pilíře. Tyto čtyři hodnotové pilíře vztahující se k učení a vyučování všech žáků, které byly stanoveny v rámci projektu TE4I – respektování hodnoty diverzity žáků, podpora všech žáků, spolupráce a osobní profesní rozvoj – jsou základem toho, aby všichni učitelé získali znalosti, rozvíjeli své chápání



problematiky a uplatňovali dovednosti, které jsou potřebné při práci v inkluzivním vzdělávání.

V rámci tohoto projektu se říká, že tyto hodnotové pilíře:

- Jsou principy, které lze zaznamenat v krocích učitele;
- Představují „teorii obohacené praktické znalosti“, které jsou výsledkem vzdělávacích možností poskytovaných v rámci studijních programů vzdělávání učitelů.

Oblasti kompetencí jako zvolený koncept

Hodnotové pilíře, u kterých byl identifikován jejich zásadní význam pro práci všech učitelů v inkluzivním vzdělávání, byly použity jako základ pro určení klíčových kompetencí, které všichni učitelé potřebují pro práci v inkluzivním vzdělávání. Zaměření projektu vyplynulo z požadavku reprezentantů členských zemí Agentury a má podporu na národní i mezinárodní úrovni.

Na mezinárodní rovině se ve zprávě OECD z roku 2005 *Teachers Matter (Na učitelích záleží)* popisuje: soubor osobních kompetencí, které mění kvalitu a efektivitu výuky (str. Uvažované a stanovené kompetence se týkají znalostí předmětu a souboru průřezových dovedností (jako je komunikace, seberegulace, organizační dovednosti a dovednosti k řešení problémů).

Většina v projektu zúčastněných zemí bere kompetence učitelů v potaz v politice institucí vyššího vzdělávání (IVV) či na národní rovině. Shrnutí využití kompetencí v rámci PVU je uvedeno v Příloze 1. (Tyto informace byly sumarizovány z podkladů uvedených v národních zprávách a jsou dostupné na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>)

Je však třeba mít na zřeteli, že chápání kompetencí či jejich aplikace v rámci PVU se v jednotlivých zemích značně liší. V rámci tohoto projektu se stalo, že různé země nejen stanovily různé zásadní kompetence učitelů, ale pojem kompetence také odlišně interpretovaly.

Souhrnná zpráva projektu TE4I navrhuje toto: *Pojmy ‚kompetence‘ a ‚standardy‘ nejsou zaměnitelné* a na základě diskuzí se experti pro potřeby projektu TE4I shodli na následujících definicích:

Standardy obecně označují systém měřítek, na jejichž základě lze hodnotit studenty učitelství/učitele/programy vzdělávání učitelů. Jedná se o souhrnné výsledky po ukončení studijního programu.

Kompetence se rozvíjejí s časem. Studenti PVU i učitelé v různých podmínkách a situacích prokazují rostoucí zvládnutí oboru. Kompetence tak tvoří jak východisko PVU, tak i základ nepřetržitého profesního rozvoje. (Souhrnná zpráva projektu TE4I, str. 46).

Během projektových diskuzí se všichni experti z jednotlivých zemí shodli, že soustředění se na „izolované kompetence nutné pro výuku“ přináší praktické i konceptuální obtíže, a zdůraznili, že je třeba se vyvarovat následujícího:

- Opakování práce, která již probíhá v účastnických zemích a která se věnuje zjištění a soupisu kompetencí specifických v kontextu příslušné země;
- Vytvoření přehnaně zjednodušujícího profilu kompetencí učitele, který by bylo možné vykládat mechanisticky;
- Navržení preskriptivního nástroje, který by v této oblasti nebylo možné zohlednit ani využít jako základ pro progresivní činnost na národní úrovni.



Proto model vytvořený a využitý v Profilu inkluzivního učitele vychází z konceptu mnohotvárných „oblastí kompetencí“.

Každou z oblastí kompetencí, které jsou propojeny s hodnotovými pilíři inkluzivního vzdělávání, jak je popisuje tento Profil, tvoří tři složky:

- Postoje a vyznávané hodnoty;
- Znalosti a pochopení problematiky;
- Dovednosti a schopnosti.

Určitý *postoj* či přesvědčení vyžaduje určité *znalosti* či úroveň pochopení a v neposlední řadě též *dovednosti*, které tyto znalosti umožní využívat v praxi. Pro každou identifikovanou oblast kompetencí jsou formulovány a uvedeny zásadní potřebné postoje, znalosti a dovednosti.

Tento přístup vychází z práce Ryana (2009), který postoje popisuje jako „multidimenzionální rysy“, ale zejména ze Shulmana (2007), který popisuje učení pro povolání (professional learning) jako učňovství hlavy (znalosti), ruky (dovednost či konání) a srdce (postoje a přesvědčení).

Je velmi důležité, že zvolený přístup je v souladu s názory celé řady žáků ve školním věku, kteří se zapojili do studijních návštěv v roce 2011. Žáci byli vyzváni, aby vyjádřili své názory na to, „co dělá dobrého učitele“ a „co z toho, co dobří učitelé dělají, ti pomáhá v učení?“

Jejich odpovědi naznačily jejich vnímání důležitosti globálních výukových dovedností. Zazněla slova jako například, že dobrý učitel je „hodný“ má „smysl pro humor“, „umí dobře vysvětlovat“, „organizuje spoustu aktivit“ a také „nechává nás pracovat ve skupinách.“ „Dává nám zpětnou vazbu“, ale zejména že je s učitelem učení „zábavné a zajímavé!“

Na jedné rovině tyto názory působí velmi jednoduše, ale zaznívá v nich mocné a složité poselství pro každého aktéra vzdělávání učitelů k inkluzi – výuku nelze atomizovat na kontrolní seznam demonstrovatelných dovedností či znalostí, které můžeme snadno ohodnotit sumativními zkouškami.

Oblasti kompetencí popisované v Profilu pokrývají všechny aspekty práce učitele, které jsou zohledněny ve výzkumu v jednotlivých zemích věnovaném kompetencím – výuka, spolupráce, úroveň školy a úroveň systému. Popsané oblasti kompetencí však vycházejí ze čtyř přijatých hodnotových pilířů inkluzivního vzdělávání, přičemž všechny tyto oblasti jsou vzájemně propojené a do značné míry na sobě závislé.

Vztah k prioritám evropské politiky v oblasti škol a vzdělávání učitelů

Profil inkluzivního učitele je přímo propojen se třemi oblastmi iniciativ evropské politiky, kterými jsou: 1) klíčové kompetence pro celoživotní učení, 2) kompetenční přístup ve vyšším vzdělávání a 3) zlepšení politiky vzdělávání učitelů.

Klíčové kompetence, které potřebuje každý občan v kontextu celoživotního učení, popisuje doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006. Je zde definováno osm klíčových kompetencí:

1. Komunikace v mateřském jazyce
2. Komunikace v cizích jazycích
3. Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
4. Schopnost práce s digitálními technologiemi



5. Schopnost učit se
6. Sociální a občanské schopnosti
7. Smysl pro iniciativu a podnikavost a
8. Kulturní povědomí a vyjádření.

Význam těchto osmi kompetencí pro všechny žáky zdůrazňuje Strategický cíl č. 3 strategického rámce ET 2020, kde se praví: „Politika vzdělávání a odborné přípravy by měla umožnit všem občanům bez ohledu na jejich osobní, sociální či ekonomickou situaci získávat, aktualizovat a rozvíjet v průběhu celého života specifické pracovní dovednosti a klíčové kompetence nezbytné k jejich zaměstnatelnosti a měla by podporovat další učení, aktivní občanství a mezikulturní dialog.“ (str. 4).

Rozvoj klíčových kompetencí během vzdělávání ve škole úzce souvisí s využitím metod založených na kompetencích ve vyšším vzdělávání. Zpráva neformální skupiny Joint Quality Initiative z prosince 2003 v rámci aktivit Boloňského procesu nepodporuje ve vyšším vzdělávání jen přístup založený na výsledcích, ale doporučuje též přístup vycházející z kompetencí, kdy studenti: „... mohou uplatnit znalosti a porozumění způsobem, který ukazuje profesionální přístup k jejich práci či povolání, a kompetence obvykle prokazují navržením a obhájením argumentů a řešením problémů v jejich studijním oboru.“ (str. 33).


To potvrzuje Bergan a Damian (2010), kteří ve zprávě Rady Evropy tvrdí, že rozvíjení kompetence žáků by mělo být chápáno jako součást poslání vyššího vzdělávání – přičemž kompetence, které je třeba rozvíjet, závisí na tom, co se považuje za cíl vyššího vzdělávání. Podle nich „konvergující kompetence“ zdůrazňují potřebu vzdělávat celého člověka; vzdělávání by mělo znamenat nejen získání znalostí a dovedností, ale také hodnot a postojů.

Zde vystupuje celá řada zjevných implikací pro vzdělávání učitelů: studenti učitelství by měli být vzdělávání metodou kompetencí, protože je pravděpodobné, že se tím jejich PVU zefektivní a připraví je na to, aby ve svých třídách žáky vedli k učení založenému na získávání kompetencí. Jak se uvádí v souhrnné zprávě projektu TE4I (2011): „Noví učitelé musí chápat složitou povahu vyučování i učení a ono vysoké množství faktorů, které na ně působí. Měli by být přesvědčení, že by se všichni žáci měli aktivně podílet na smysluplnosti svého učení a nebyť jen pasivními konzumenty úzce předepsaného učiva.“ (str. 68)

Tři poslední Závěry Rady – z roku 2007, 2008 a 2009 – určily priority pro zlepšení vzdělávání učitelů, jak je definovali ministři školství členských států. Ty shrnuje dokument *Zlepšování kvality učitelů: Agenda politiky Evropské unie (Improving Teacher Quality: the European Union Policy Agenda)*, který v roce 2010 připravil Paul Holdsworth z Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise jakožto příspěvek k debatám v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi. Celý dokument je uveden v Příloze 2.

V těchto třech Závěrech Rady lze najít 10 prioritních oblastí politiky:

1. Podporovat profesní hodnoty a postoje
2. Zlepšit kompetence učitelů
3. Provádět efektivní výběr a nábor kandidátů, který podpoří kvalitu vzdělávání
4. Zlepšit kvalitu pregraduálního vzdělávání učitelů
5. Zavést program zaškolení pro všechny nové učitele

- 
-
6. Poskytovat všem učitelům podporu formou mentoringu;
 7. Zlepšit kvalitu a rozsah trvalého profesního rozvoje
 8. Vedení škol
 9. Zajistit kvalitu vzdělavatelů učitelů
 10. Zlepšit systém vzdělávání učitelů.

Tento dokument byl během studijních návštěv v roce 2010 předmětem diskuzí se všemi experty projektu v souvislosti s navrhovaným Profilem. Závěrem těchto diskuzí bylo, že Profil lze chápat jako propojení s prioritami politiky EU v oblasti zlepšování kvality PVU, podpory profesních hodnot a postojů a zlepšení kompetencí učitelů. Zde je však třeba uvést ještě tři skutečnosti:

- Hodnotové pilíře inkluzivního vzdělávání popsané v Profilu inkluzivního učitele jsou základem všech těchto politických priorit.
- Oblasti kompetencí popsané v Profilu inkluzivního učitele jsou vždy nějakým způsobem propojeny se všemi těmito politickými prioritami a neexistují tu žádné rozpory.
- Profil inkluzivního učitele identifikuje další priority, které evropské politické iniciativy v oblasti vzdělávání učitelů potenciálně musí zohlednit – zejména inkluzivní vzdělávání coby otázku lidských práv a inkluzivní vzdělávání jako přístup k podpoře všech žáků.

Argument, že hodnotové pilíře a oblasti kompetencí, jak je popisuje Profil inkluzivního učitele, jsou přínosem pro každého žáka, nejen pro ty, kterým hrozí exkluze, podporují Závěry Rady o sociálním rozměru vzdělávání a odborné přípravy (2010): „Vytvoření podmínek pro úspěšné začlenění žáků se zvláštními potřebami do běžného prostředí je přínosem pro všechny studující. Častější využívání individuálních přístupů, včetně individuálních plánů učení a využití hodnocení k podpoře procesu učení, školení vyučujících na téma zvládání a využívání rozmanitosti, podpora kooperativní výuky a učení a rozšíření přístupu a účasti – to jsou způsoby, jak lze zvýšit kvalitu pro všechny.“ (str. 5).



METODIKA PRO VYTVOŘENÍ PROFILU

Během tří let projektových aktivit byla dokončena celá řada úkolů souvisejících s vytvořením Profilu. V této kapitole tyto aktivity popisujeme v celé šíři, abychom:

- Věrně dokumentovali kroky při vytváření rámce a obsahu Profilu;
- Vyjádřili uznání za neocenitelné přispění nominovaných expertů, hostitelských týmů 14 studijních návštěv a více než 400 zástupců zájmových skupin k přípravě Profilu, který přináší tento dokument.

Tato kapitola proto poskytuje deskriptivní shrnutí procesu vytváření Profilu.

Na konci roku 2009 pracovní tým Agentury navrhl úvodní studii jakožto podnět pro diskuzi s projektovými experty z jednotlivých zemí. Tato studie přinesla řadu klíčových tvrzení a názorů k tématu kompetencí, které by učitelé měli získat v rámci svého inkluzivního pregraduálního vzdělávání, a vycházela z informací získaných z relevantního výzkumu, politiky a z příspěvků poradní skupiny projektu.

Na rok 2010 a 2011 byl naplánován sled studijních návštěv v jednotlivých zemích. Všechny zúčastněné země byly vyzvány, aby poskytly návrhy studijních návštěv, které by se věnovaly klíčovému tématu projektu TE4I. Návrhy pak posoudila poradní skupina projektu a projektový tým a studijní návštěvy byly naplánovány v souladu s předem stanovenými kritérii. K nim patřila relevance navrženého tématu, možnosti zkoumání různých přístupů k pregraduálnímu vzdělávání učitelů a geograficky vyvážené zastoupení zemí.

Během pěti studijních návštěv na jaře roku 2010 proběhly diskuze nad návrhem Profilu a nad specifickými otázkami využití přístupu založeného na kompetencích, které se na základě návrhu hostitelských týmů staly klíčovými tématy návštěv. Proběhly tyto studijní návštěvy s uvedenými klíčovými tématy:

Belfast, Spojené království (Severní Irsko): zkoumat kompetence učitelů v Severním Irsku, které vytvářejí inkluzivního učitele, a věnovat se jejich obecnějším potenciálním důsledkům pro systém hlavního proudu vzdělávání, které je třeba vzít v úvahu, pokud mají učitelé tyto kompetence využít/uplatnit co nejlépe.

Porto, Portugalsko: zkoumat, jak profil kompetencí může pomoci vytvářet postoje a hodnoty a znalosti a dovednosti nutné pro inkluzivní vzdělávání.

Eger, Maďarsko: zvážit oblasti potřebného obsahu profilu kompetencí a specificky zvážit, jaká forma pregraduální odborné přípravy umožní znalosti a dovednosti, které tento profil definuje, vybudovat.

Borås, Švédsko: zkoumat, jak musí všichni vzdělavatelé učitelů zajistit, aby byli studenti připraveni na dráhu inkluzivního učitele – konkrétně pak, jak mohou vzdělavatelé učitelů inkluzivně pracovat, aby svým studentům sloužili jako vzor inkluzivní praxe.

Utrecht, Nizozemsko: zkoumat, jak profily kompetencí zapadají do iniciativ vytváření politiky inkluzivního vzdělávání. Konkrétně, jaké koncepční rámce vzdělávání učitelů a inkluzivního vzdělávání jsou třeba, aby mohl být takovýto profil implementován.

Informace o všech studijních návštěvách z roku 2010 jsou k dispozici na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

Na všech pěti těchto setkáních proběhly následující aktivity:

- Prezentace hostitelského týmu na zvolené téma/aspekt a příklady praxe v příslušné zemi;



- Krátká prezentace každého z expertů projektu na dané téma studijní návštěvy z pohledu jejich země;
- Interaktivní diskuse s experty projektu a různými aktéry z hostitelské země;
- Uzavřené diskuze, na nichž experti projektu zvažovali zásadní poselství návštěvy pro účely vytvoření Profilu.

Kromě projektových expertů z jednotlivých zemí se aktivit během pěti studijních návštěv zúčastnilo více než 100 odborníků z oblasti školství, včetně politických činitelů, vzdělavatelů učitelů, studentů, zaměstnanců škol, zástupců specializovaného podpůrného personálu a komunitních skupin.

Kromě důležitých úvah o potřebném obsahu Profilu se hlavní myšlenky, které vyvstaly během studijních návštěv, soustředily na:

- Skutečnost, že kompetence nelze chápat jako kontrolní seznam, kterým se lze postupně „propracovat“;
- Zásadní roli výchozích hodnot a postojů ke vzdělávání obecně a konkrétně k inkluzivnímu vzdělávání, které je třeba v PVU zohlednit.

Na základě studijních návštěv v roce 2010 byl na generální projektové schůzi v Curychu na podzim roku 2010 představen revidovaný a rozšířený dokument. Ten se výrazně lišil od předchozí verze ve dvou parametrech. Za prvé obsahoval návrh, aby se obsah Profilu soustředil na hodnotové pilíře práce všech učitelů (tehdejší návrh počítal se třemi pilíři). Za druhé, aby se místo jednotlivých kompetencí navrhly spíše jejich oblasti, které se budou skládat ze tří složek – postojů, znalostí a dovedností.

Na těchto změnách se shodli experti projektu a s pomocí podrobné zpětné vazby týkající se konkrétního obsahu dokumentu byl vypracován nový návrh Profilu. Tato verze se soustředila na rámec čtyř hodnotových pilířů spolu s řadou specifických oblastí kompetencí, které jsou oporou každého z pilířů.

Tento další návrh byl pak základem řady „validačních“ aktivit v jednotlivých zemích během devíti studijních návštěv v roce 2011. Pod pojmem „validace“ byl v rámci projektových aktivit chápán souhlas zainteresovaných stran s navrženým rámcem hodnotových pilířů a oblastí kompetencí a s konkrétním obsahem dokumentu.

Návštěvy proběhly v těchto městech: *Nicosia (Kypr)*, *Valletta (Malta)* a *Stavanger (Norsko)* v březnu; *Riga (Lotyšsko)* a *Rovaniemi (Finsko)* v dubnu; a *Londýn (Spojené království, Anglie)*, *Pontevedra (Španělsko)*, *Esbjerg (Dánsko)* a *Linz (Rakousko)* v květnu 2011.

Informace o všech studijních návštěvách z roku 2011 jsou k dispozici na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

V rámci příprav na diskuze během návštěv dostali před setkáním všichni účastníci (včetně aktérů z jednotlivých zemí) k dispozici návrh Profilu buď v plné verzi nebo ve formě shrnutí. Všichni projektoví experti byli navíc vyzváni, aby přinesli svůj vlastní pohled na kompetenční přístup v jejich zemi, aby stručně popsali, do jaké míry se tento přístup odráží ve studijní náplni pregraduálního vzdělávání učitelů, a upozornili na konkrétní témata, která by bylo vhodné do diskuzí o Profilu začlenit.

Jelikož hlavním cílem studijních návštěv v roce 2011 bylo získat zpětnou vazbu od spektra různých aktérů v oblasti vzdělávání učitelů ohledně obsahu a potenciální užitečnosti Profilu inkluzivního učitele, organizoval hostitelský tým při každé návštěvě řadu aktivit, do kterých se zapojili zástupci různých zájmových skupin. K těmto aktivitám patřily: návštěvy



a pozorování ve školách a třídách, návštěvy institucí vzdělávání učitelů a pozorování výuky v PVU a prezentace ohledně politiky a praxe PVU v dané zemi.

Co je však nejdůležitější, při každé návštěvě proběhla řada různých diskuzních aktivit mezi experty projektu a aktéry z příslušné země v oblasti PVU ohledně Profilu, jeho obsahu a potenciální využitelnosti. Tyto diskuze byly velice interaktivní a probíhaly formou tzv. focus groups (metoda kvalitativního výzkumu pomocí skupinové diskuze s vybranými skupinami osob z tzv. ohniskových skupin), kdy byli aktéři vyzváni, aby poskytli svou zpětnou vazbu, kterou experti projektu a projektový tým zaznamenávali.

Tyto diskuzní aktivity zahrnovaly od rozhovorů s malými skupinami až po rozsáhlé plenární debaty s více než 50 účastníky z řad reprezentantů různých zainteresovaných skupin.

Do těchto devíti návštěv se kromě expertů projektu zapojilo více než 300 účastníků. Mimo jiné:

- Žáci (se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich), jejich rodiče a členové rodin;
- Zástupci místní komunity;
- Třídní učitelé, vedení škol, speciální pedagogové a podpůrní pracovníci;
- Členové multidisciplinárních týmů (včetně školních psychologů, sociálních pracovníků a pracovníků ve zdravotnictví);
- Školní inspektoři, místní administrativní pracovníci a političtí činitelé;
- Čerství absolventi studia učitelství;
- Studenti učitelství jak z programů PVU, tak i dalšího vzdělávání učitelů;
- Vzdělavatelé učitelů působící v inkluzivních programech, programech speciální pedagogiky a programech studia příslušných vyučovacích předmětů;
- Vedoucí pracovníci institucí vzdělávání učitelů (rektoři, děkanové, vedoucí kateder a vedoucí pracovníci fakult);
- Političtí činitelé působící na národní úrovni v oblasti inkluzivního vzdělávání a vzdělávání učitelů.

Do studijních návštěv v roce 2011, které pomohly potvrdit platnost profilu, byla začleněna řada důležitých prvků a proběhnuvších setkání a diskuzí se zúčastnilo celé spektrum aktérů. Při každé návštěvě též vyplnili experti projektu a někteří klíčoví účastníci formulář zpětné vazby k Profilu. Tento formulář tvoří Přílohu 3.

Studijní návštěvy byly navíc uskupeny do dvou fází sběru informací:

Sběr informací za účelem validace: pomocí schváleného formuláře byla během návštěv na Kypru, Maltě, v Norsku, Lotyšsku a Finsku shromážděna zpětná vazba, kterou následně analyzoval projektový tým, aby zjistil, která témata a myšlenky se během návštěv objevily.

Verifikace informací: hlavní trendy a myšlenky, které vyplynuly z prvních návštěv, byly předloženy účastníkům návštěv v Dánsku, Španělsku, Spojeném království (Anglii) a Rakousku. Ti se měli konkrétně vyjádřit k trendům zjištěným v první fázi návštěv, aby se její závěry potvrdily, nebo vyvrátily.

Celkem bylo získáno a zanalyzováno 71 psaných odpovědí, především prostřednictvím formuláře pro zpětnou vazbu a komentáře: 37 ve fázi validace a 34 ve fázi verifikace informací.

Díky tomuto schématu dvou fází sběru informací, jednotné struktuře návštěv a obměně účastníků bylo možno využít různé formy triangulace dat (informací). Denzin (1979)



původně uvádí čtyři typy triangulačních technik, kterými se později zabývá též Creswell a Millerová (2000). Během návštěv byly využity dvě tyto techniky: *triangulace dat* (stejný proces sběru informací se opakuje devětkrát a výsledkem je devět souborů dat) a *triangulace informací prostřednictvím různého výzkumníka* (dva manažeři projektu a devět expertních týmů, kteří všichni využívali tytéž nástroje sběru informací).

Z analýzy informací z devíti studijních návštěv vyplynuly následující hlavní závěry:

- Byl vyjádřen souhlas se základním rámcem Profilu, který vychází ze čtyř hodnotových pilířů a oblastí kompetencí.
- Při všech návštěvách panovala shoda ohledně všech oblastí kompetencí formulovaných v návrhu dokumentu. Hlavní oblasti debat se nicméně soustřeďovaly na doplnění dalších oblastí kompetencí.
- Ve vztahu k možným dopadům implementace Profilu byla zdůrazněna řada zásadních bodů. Byl učiněn návrh, aby byl materiál tehdy již zařazený do návrhu Profilu přepracován do podoby zvláštní kapitoly, která se bude věnovat faktorům, které napomáhají implementaci Profilu.

Různé vstupy, které vyplynuly z návštěv uskutečněných v roce 2011, vedly k formulaci konečného návrhu Profilu. Ten byl rozeslán všem reprezentantům Agentury a nominovaným expertům projektu na začátku roku 2012. Tento konečný návrh byl rovněž představen na informační konferenci projektu TE4I v Bruselu na jaře roku 2012.

Během ní měli experti projektu ještě závěrečnou příležitost se ke znění vyjádřit a zazněly strukturované úvahy o potenciální hodnotě profilu přednesené: zástupci UNESCO a UNESCO CEE/CIS i řečníky reprezentujícími přední zaměstnavatele v oboru vzdělávání, čerstvými absolventy i studenty učitelství.

(Informace o konferenci a příspěvky všech řečníků jsou k dispozici na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/dissemination-conference>)

Veškerá zpětná vazba, komentáře a úvahy, které vyplynuly z aktivit v rámci konference, posloužily jako základ pro vytvoření konečné podoby Profilu a podpůrného materiálu, který v celé šíři uvádíme v tomto dokumentu.



DALŠÍ VÝVOJ PROFILU

Během svého hlavního referátu předneseného na projektovém setkání v Curychu na podzim roku 2010, Tony Booth řekl: „My, jakožto vzdělavatelé, vládneme jediným: a to možností zapojit ostatní do dialogu. To je vše.“

Tato myšlenka ilustruje samotný záměr Profilu – zapojit ostatní do debaty. Věříme, že sám Profil i doprovodný diskusní materiál poslouží nejrozličnějším způsobem jako zdroj informací pro vzdělávání učitelů k inkluzi v národním, evropském i mezinárodním měřítku. Existuje všeobecný zájem posilovat kapacitu inkluzivní praxe. Tento projekt představuje potenciální možnost, jak iniciovat prohlubující diskuze nejen o učitelích, ale též o širších cílech inkluzivního vzdělávání.

Je však třeba mít na zřeteli, že tento stručný dokument není jakýmsi konečným produktem, který by bylo možné nějak „transplantovat“ do podmínek jednotlivých zemí. Cílem vzniku tohoto dokumentu je stimulovat další diskuzi, která by měla posunout uvažování politiků, a zejména vzdělavatelů učitelů. Dosažení tohoto cíle chceme prakticky napomoci poskytnutím verze Profilu, na kterou se nevztahují autorská práva.

Mnoho otázek, které se týkají obsahu pojmu efektivita pregraduálního vzdělávání učitelů a které byly zdůrazněny v tomto dokumentu, vyžaduje další zkoumání. Níže jsou uvedeny zásadní oblasti, které jsou hlavním předmětem diskuzí ohledně dalšího možného vývoje Profilu inkluzivního učitele:

(i) Bylo dosaženo pokroku, ale stále přetrvává omezený rozsah výzkumu, který dokumentuje, jak učitelé pracující v inkluzivních podmínkách jsou, nebo by měli být, připravováni na výkon své práce. Tuto skutečnost uznávají Závěry Rady o sociálním rozměru vzdělávání a odborné přípravy (2010), když vyzývají státy, aby: „ve spolupráci s dalšími mezinárodními organizacemi rozšiřovaly vědomostní základnu a zajistily šíření výsledků výzkumu.“

Souhrnná zpráva projektu TE4I jde dále, když říká: „Bylo by vhodné zahájit výzkum zaměřený na účinnost různých cest k povolání učitele a účinnost organizace studia, jeho obsahu a pedagogiky k co nejúčinnějšímu osvojení kompetencí učitelů, aby co nejlépe dokázali respektovat rozmanité potřeby všech žáků.“ (str. 72).

Profily kompetencí učitele – postoje, znalosti a dovednosti – představují důležitou oblast pro další výzkum efektivit strategií pregraduálního vzdělávání učitelů a jejich uvádění do praxe. Jak vyplývá z peer learningové aktivity 2011: „... rámec kompetencí učitele není všelék. Je však jedním z mnoha nástrojů, které můžeme využít na cestě k profesionalizaci učitele a k podpoře kvality ve vzdělávání.“ (str. 6). Další výzkum by se měl zaměřit také na oblast systematické evaluace Profilu jak v rámci specifického kontextu programů PVU, tak i z pohledu širší perspektivy celého systému.

(ii) Řada zemí přezkoumává strukturu PVU a zvažuje, kde by PVU mělo probíhat a kdo by tyto programy měl provozovat (univerzity/školy). Struktura studia a jeho obsah jsou rovněž předmětem širokých diskuzí a řada návrhů je v souladu s inkluzivními přístupy. Zpráva OECD „Teachers Matter“ (2005) rozebírá „změny zaměření pregraduální přípravy učitelů“ a říká: „Není realistické očekávat, že jakýkoli program pregraduálního vzdělávání učitelů, bez ohledu na stupeň své kvality, bude schopen plně vybavit budoucí učitele [...] Spíše než aby její absolvování bylo hlavní, či snad dokonce jedinou kvalifikací učitelů, začíná být pregraduální vzdělávání učitelů chápáno jako startovní bod na cestě k profesi učitele a platformou pro trvalý rozvoj učitelů.“ (str. 134).

Profil inkluzivního učitele vznikl jako výsledek diskuzí o pregraduálním vzdělávání učitelů. Účastníci však během aktivit v rámci projektu TE4I zdůrazňovali jeho potenciální



dlouhodobější roli při podpoře možností dalšího a trvalého profesního rozvoje učitelů a považujeme za relevantní, aby se Profil dále rozvíjel jakožto nástroj pro různé možnosti profesního rozvoje učitelů.

(iii) Závěry Rady (2010) uvádějí, že je třeba, aby státy: „prosazovaly vzdělávání a odbornou přípravu jako klíčové nástroje k dosažení cílů sociálního začlenění a procesu sociální ochrany.“ (str. 10). To zaznívá též v souhrnné zprávě projektu TE4I (2011), kde se praví: „Pozitiva posílení inkluze spojeného s dalšími prioritami, jako je sociální spravedlnost a soudržnost komunity, jsou též dlouhodobá a investice do vzdělávání v raném dětství a čím dál inkluzivnější vzdělávací systémy budou pravděpodobně znamenat efektivnější využití zdrojů než krátkodobé iniciativy, jejichž cílem je pouze ‚uzavřít propast‘ nebo podporovat určité marginalizované skupiny.“ (str. 77).

V průběhu celého procesu vytváření Profilu inkluzivního učitele experti projektu a aktéři z jednotlivých zemí opakovaně zdůrazňovali, že vzdělávání učitelů má potenciál fungovat jako nástroj změny v systému vzdělávání a prosazovat inkluzivní praxi. Souhrnná zpráva projektu (2011) toto dále potvrzuje: „Nutnost nahradit ‚kompenzační‘ podporu reformou vyučování a učení a pozornost zaměřená na prostředí, aby se zvýšila schopnost škol reagovat na diverzitu, se však již akceptuje v širším měřítku.“ (str. 14).

Souhrnná zpráva projektu TE4I se věnuje hlavním výzvám, které stojí před PVU v evropských zemích. Práce na projektu ukazuje, že jednotlivé učitele nelze chápat jako hybnou sílu systémové změny ve vzdělávání, lze je však považovat za zásadní faktor, který k potřebné systémové změně přispívá. Učitelé, kteří jsou vybaveni pro efektivní práci s žáky s různým spektrem potřeb, mohou být součiniteli inkluzivního vzdělávání – na každém kroku, který podpoří inkluzivní vzdělávání, záleží a všichni aktéři vzdělávání mohou v krátkodobém i dlouhodobém horizontu přispět ke změně.

Zpráva OECD (2005) říká: „Výuka je úkol složitý a neexistuje jeden souhrn atributů a chování učitele, který by byl univerzálně účinný pro všechny typy studentů i učební prostředí.“ (str. 134). Profil uznává tvrzení o složitosti výuky, tvrdí však, že lze určit ty hodnotové pilíře a oblasti kompetencí (postoje, znalosti a dovednosti), které k efektivní práci v inkluzivních třídách potřebují všichni učitelé.

Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání v 21. století (Delors et al, 1999) chápe celoživotní učení a zapojení do učící se společnosti jako zásadní pro vyrovnání se s výzvami, které přináší rychle se měnící svět. Komise vyzdvihla čtyři pilíře učení: „učit se žít společně“, „učit se poznávat“, „učit se jednat“ a „učit se být“. Tyto pilíře jsou důležité jak pro všechny učitele, tak i pro žáky v evropských školách a třídách.

Závěr souhrnné zprávy projektu TE4I zní, že je třeba: „podrobného a dlouhodobého výzkumu, který se zaměří na ... Oblasti kompetencí potřebných ke kvalitní a inkluzivní praxi, které poskytnou základ jednotnému posuzování efektivity vzdělávání učitelů a praxe nových učitelů [a] Nejefektivnější způsoby ovlivnění kompetencí připravovaných učitelů (hodnot, postojů, dovedností, vědomostí a znalostí), tj. náplň studia, pedagogiku a hodnocení, které je připraví na inkluzivní praxi.“ (str. 72).

Profil uvedený v tomto dokumentu byl vytvořen jako první krok tohoto nezbytného výzkumu. Byl vytvořen na evropské úrovni jakožto konkrétní nástroj, na němž je možno stavět a který lze využít v odlišných kontextech jednotlivých zemích k podpoře pokroku směrem k hlubší inkluzi a kvalitnější inkluzivní výukové praxi.

Vzdělávání učitelů stojí před výzvou, kterou Profil zdůrazňuje, totiž, že inkluzivní vzdělávání je pro všechny učitele a žáky. Doufáme, že tento Profil budou moci využít všichni aktéři vzdělávání učitelů jako podnět k dalším diskuzím a zkoumání vzdělávání učitelů k inkluzi coby nástroje systémové změny politiky a praxe v jednotlivých zemích i na evropské úrovni.



LITERATURA

- Bergan, S., Damian, R., 2010. *Higher education for modern societies: competences and values* (Council of Europe higher education series No.15, 2010)
- Booth, T., 2010. *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?* Referát přednesený na projektové konferenci Vzdělávání učitelů k inkluzi, Curych, září 2010. Dostupné na vyžádání na sekretariátu Agentury secretariat@european-agency.org
- Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on *improving the quality of teacher education* (Official Journal (OJ) C 300, 12.12.2007)
- Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on *preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools* (OJ 2008/C 319/08)
- Conclusions of the Council of 26 November 2009 on *the professional development of teachers and school leaders* (OJ 2009/C 000/09)
- Conclusions of the Council of 12 May 2009 on *a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020') (2009/C 119/02)
- Conclusions of the Council on *the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11 May 2010
- Creswell, J.W., Miller, D.L., 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, Volume 39, Number 3, Summer 2000, College of Education, The Ohio State University
- Delors, J. et al., 1996. *Learning, the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France: UNESCO
- Denzin, N. K., 1979. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/EC)
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání
- Evropská komise, 2009. *Strategic framework for education and training*. Brussels: European Commission. Elektronická verze dostupná z: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
- Evropská komise, DG-Education and Culture, 2010. *Improving Teacher Quality: the EU Agenda*. Dokument připravil Holdsworth, P., shrnutí priorit zlepšení vzdělávání učitelů, které definovali ministři školství v Závěrech Rady z listopadu 2007, 2008, a 2009
- Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu, 2011. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development': Report of Peer Learning Activity: *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences*
- Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD



Ouane, A., 2008. *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning*. Přednáška na Mezinárodní konferenci UNESCO o vzdělávání ‚Inclusive education: the way of the future‘ 48. ročník. Ženeva, 25.–28. listopadu 2008

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

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

Světová zdravotnická organizace (WHO), 2011. *World Report on Disability*. Geneva: Switzerland. WHO

Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. A report from a Joint Quality Initiative informal group, December 2003. Elektronická verze dostupná z: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/share_%20descriptorsbama.pdf

UNESCO-IBE, 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland. UNESCO IBE.ED/BIE/CONFINTED 48/5

UNICEF a UNESCO, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. UNICEF, New York, UNESCO, Paris

United Nations (ed.) 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO

PŘÍLOHA 1 – VYUŽITÍ KOMPETENCÍ V PVU V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

Země	Kompetence nastíněny v národní politice/využity v PVU	Kompetence pokrývají inkluzivní vzdělávání
Belgie (francouzsky hovořící společenství)	Žádné	Ne
Belgie (vlámsky hovořící společenství)	Rámeček kompetencí učitele (2007) pro primární a sekundární vzdělávání	Ano, ve smyslu rovných příležitostí
Česká republika	Obecné standardy a klíčové kompetence jsou vytvářeny jako základ pro minimální profesní kvalifikaci učitele, vytyčené zákonem (IVV se liší z důvodů požadavků Akreditační komise)	Poskytují základ inkluzivní praxe
Dánsko	Kompetence studentů učitelství nastíněny v zákoně (Zákon č. 408 z 11. května 2009)	Kompetence ve speciálním vzdělávání
Estonsko	Profesní standard učitele (2005 a 2006) plus Strategie vzdělávání učitelů 2009–2013	Pět příslušných oblastí uvedených v národní zprávě
Finsko	Nejsou definovány centrálně, ale národní směrnice	Ve vzdělávání všech učitelů základy speciální pedagogiky
Francie	10 centrálně definovaných dovedností učitele	Zahrnují zohlednění diverzity studentů
Irsko	Rada pro otázky učitelství stanoví požadované výsledky vzdělávání	Ano
Island	Centrální požadavky, ale rozhodnutí na lokální úrovni	Některá náplň studia součástí, jiná specializovaná
Kypr	Ne Obsah stanovují IVV	Některá relevantní náplň povinných kurzů plus volitelné moduly
Litva	Profil kompetencí profese učitele (2007) plus Standardy odborné přípravy učitelů	Ano – náplň studia se mezi fakultami liší
Lotyšsko	Standardy/kompetence revidovány – o obsahu rozhodují fakulty	Úvod do SVP, určitá náplň týkající se postojů
Lucembursko	Náplň stanoví ministerstvo. Kompetenční přístup ke všeobecnému vzdělávání	Inkluzi se věnuje studium učitelství pro primární vzdělávání – pro sekundární jen minimálně
Maďarsko	Standardy a klíčové kompetence nastíněny	Zahrnují přizpůsobení individuálním požadavkům.
Malta	Pro učitelství pro primární stupeň kompetence stanoveny	Ano



Německo	Standards stanovuje Stálá konference ministrů 2004. Strategická kniha 2010.	Budování speciální pedagogiky coby součásti PVU
Nizozemsko	Kompetence a profesní role vytyčena Náplň stanoví jednotlivé IVV	Ve studiu učitelství pro primární stupeň vzdělávání úvod do SVP
Norsko	Výsledky vzdělávání učitelů stanoví Národní kurikulární předpisy	Ano
Polsko	Všeobecné kompetence stanoveny expertními týmy zvolenými radami fakulty	Nejsou specificky vytyčeny, ale kurzy zahrnují v rostoucí míře relevantní obsah
Portugalsko	Všeobecné kompetence stanoveny zákonem, ale IVV mohou autonomně rozhodnout, jak jich dosáhnout	Zahrnují klíčové body související s inkluzivní praxí
Rakousko	Zákon stanoví, že všechny kurzy musí využívat kompetence. Určovány jednotlivými IVV.	Ano
Slovinsko	Rozhodují jednotlivé IVV	Ano – některé v nových programech po Boloňském procesu
Španělsko	Centrálně stanoveny (2007)	Ano, ale ad hoc – SVP jsou „předmětem“ v základní odborné přípravě
Spojené království (Anglie)	Standards Agentury pro rozvoj učitelů. IVV odpovídají za to, jak naplněny.	Ano – k dispozici řada SVP modulů
Spojené království (Severní Irsko)	Rada pro otázky učitelství stanoví kompetence pro výuku (2007)	Ano
Spojené království (Skotsko)	Skotská generální rada pro otázky učitelství stanoví standard (sumativní výsledky) IVV rozhodnou o obsahu	Ano – národní Rámec inkluze (http://www.frameworkforinclusion.org/) propojuje standardy vzdělávání učitelů na všech úrovních s přístupem k inkluzi založeném na právech a s programem sociální spravedlnosti, která podporuje strategie výuky a učení, které podporují rozvoj kapacity učit se u všech žáků.
Spojené království (Wales)	Vláda Národního shromáždění – standards jako pro Spojené království (Anglii)	Ano
Švédsko	Nejsou centrálně stanoveny	Ano
Švýcarsko	Určovány jednotlivými IVV.	Přibližně 5% programu



PŘÍLOHA 2 – ZLEPŠOVÁNÍ KVALITY UČITELŮ: AGENDA POLITIKY EVROPSKÉ UNIE

Tento krátký dokument připravil Paul Holdsworth z Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise jakožto příspěvek k debatám v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi. Shrnuje priority zlepšení vzdělávání učitelů, které definovali ministři školství ve třech klíčových Závěrech Rady:

Conclusions of the Council, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education (Official Journal (OJ) C 300, 12.12.2007) (dále jen „07“)

Conclusions of the Council, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (OJ 2008/C 319/08) (dále jen „08“)

Conclusions of the Council, meeting within the Council of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (OJ 2009/C 302/04) (dále jen „09“)

1. Podporovat profesní hodnoty a postoje

- Podporovat kulturu reflektivní praxe (07)
- Učitelé musí být autonomní žáci (07)
- Učitelé se musí zapojovat do výzkumu, (07) získávat nové znalosti (07) inovovat (07)
- Učitelé se musí podílet na rozvoji školy (07)
- Učitelé musí spolupracovat s kolegy, rodiči atd. (07)
- Členské státy musí zásadním způsobem zlepšit studijní mobilitu učitelů tak, aby se z ní stala norma, nikoli výjimka (08) (09)

2. Zlepšit kompetence učitelů

- Učitelé musí mít specializované znalosti vyučovaných předmětů (07), a navíc:
- Potřebné pedagogické dovednosti (07) např.:
 - Výuka v heterogenních třídách (07)
 - Využití IKT (07)
 - Výuka směrem k průřezovým kompetencím (07)
 - Vytváření bezpečné, atraktivní školy (07)

3. Efektivní výběr a nábor, který podpoří kvalitu vzdělávání

- Členské státy musí přilákat a udržet si ty nejlepší kandidáty (09)
- Členské státy musí přezkoumat svou politiku nábory, umístění, udržení a mobilitu pracovníků (08)
- Členské státy musí podporovat atraktivitu povolání (07) / profese (08) učitele

4. Zlepšit kvalitu pregraduálního vzdělávání učitelů

- Povolání učitele vyžaduje kvalifikaci z instituce vyššího vzdělávání (07); zvážit zvýšení úrovně kvalifikace vyžadované pro povolání učitele (07)
- Kvalifikace PVU by měla obsahovat vyvážený podíl vědeckých studií a výukové praxe (07)



- Zvážit zvýšenou míru praktické zkušenosti nutné pro kvalifikaci učitele (07)
- Členské státy musí zásadním způsobem zlepšit studijní mobilitu učitelů, tak aby se z ní stala norma, nikoli výjimka (08) (09)

5. Zavést program zaškolení pro všechny nové učitele

- Všem novým učitelům poskytnout profesní a osobní podporu (zaškolení) (09), (08)

6. Poskytovat mentoringovou podporu všem učitelům

- Poskytovat mentoringovou podporu po celou dobu profesní dráhy (07)
- Poskytnout učitelům dostatečnou podporu pro jejich efektivní práci (09)

7. Zlepšit kvalitu a rozsah trvalého profesního rozvoje

- Učitelé musí pravidelně posuzovat potřebu osobního rozvoje sebehodnocením/externím hodnocením (07) (09)
- Zajistit kvalitu dalšího profesního rozvoje
- Zlepšit nabídku/rozmanitost: formální, neformální, neoficiální, výměny, praxe (07)
- Zvýšit počet zájemců o další profesní rozvoj (07)
- Členské státy musí zásadním způsobem zlepšit studijní mobilitu učitelů, tak aby se z ní stala norma, nikoli výjimka (08) (09)

8. Vedení škol

- Zlepšit nábor zaměstnanců (08)
- Zlepšit odbornou přípravu a rozvoj
- Výukové dovednosti, zkušenosti (07) (07)
- Management, vedení (07) (08)
- Poskytování vysoce kvalitní odborné přípravy (09)
- Snížit administrativní zátěž, soustředit se na formování výuky a učení (09)

9. Zajistit kvalitu vzdělavatelů učitelů

- Měli by mít vysoký akademický standard (09)
- Měli by mít solidní praktické zkušenosti s výukou (09)
- Měli by mít dobré kompetence pro výuku (09)

10. Zlepšit systém vzdělávání učitelů.

- Pregraduální vzdělávání učitelů, zaškolování a trvalý profesní rozvoj musí být koordinovaný a koherentní (07)
- Systémy musí mít dostatek zdrojů a zajištěnou kvalitu (07)
- Studijní programy vzdělávání učitelů musí reagovat na vývoj potřeb (07) / přinést inovativní reakci na nové požadavky (07)
- Pěstovat partnerství mezi institucemi vzdělávání učitelů / školami (07)
- Budovat školy jakožto „vzdělávací komunity“ (07)
- Pravidelně posuzovat potřebu osobního rozvoje sebehodnocením/externím hodnocením, (07) (09) a poskytnout příslušné příležitosti, jak ji naplnit (09).



PŘÍLOHA 3 – DISKUZE O PROFILU FORMULÁŘ PRO SBĚR INFORMACÍ

Cílem profilu inkluzivního učitele vytvořeného v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi je předložit schválené oblasti kompetencí, které potřebují VŠICHNI učitelé k tomu, aby dokázali naplnit potřeby všech žáků ve třídě.

Profil předkládá východiska přístupu, který byl zvolen při vytváření profilu, a uvádí hlavní otázky týkající se implementace kompetencí v pregraduálním vzdělávání učitelů.

Tento formulář slouží k zápisu hlavních bodů diskuzí všemi jejími účastníky. Zaznamenejte prosím roli aktéra, který do diskuze přispěl (např. žák/rodič/učitel atd.), a zda s jednotlivými návrhy souhlasí/nesouhlasí.

Poznámky zaznamenané pomocí tohoto formuláře budou vybrány na konci studijní návštěvy.

1. Panuje shoda na vytvořeném **modelu** a zejména na čtyřech hodnotových pilířích, na nichž Profil staví: respektování hodnoty diverzity žáků, podpora všech žáků, spolupráce a osobní profesní rozvoj?
2. Panuje shoda na **obecných principech**, které Profil představuje?
3. Shodují se aktéři na **oblastech kompetencí**, které Profil vytyčuje?
4. Zaznamenejte prosím veškeré komentáře či návrhy ohledně **implikací pro implementaci**, opět uveďte roli aktéra.
5. Chtějí aktéři něco přidat/odebrat?

(Důležitá poznámka: Komentáře a navrhované změny lze zaznamenat do kopie Profilu – uveďte prosím roli osoby, která návrh přednesla).

PŘÍSPĚVATELÉ

Země	Nominovaný expert projektu	E-mail
společensví)	Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Belgie (vlámsky hovořící společensví)	Annet de Vroeyová	annet.de.vroey@khleuven.be
Česká republika	Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Dánsko	Bodil Gaarsmandová	bga@ucsyd.dk
	Nils-Georg Lundberg	ngl@ucn.dk
Estonsko	Vilja Saluveerová	vilja.saluveer@hm.ee
	Karmen Trasbergová	karmen.trasberg@ut.ee
Finsko	Suvi Lakkalaová	suvi.lakkala@ulapland.fi
	Helena Thunebergová	helena.thuneberg@helsinki.fi
Francie	Nathalie Lewiová-Dumontová	nathalielewi@gmail.com
	Catherine Dorisonová	catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Irsko	Alan Sayles	Alan_Sayles@education.gov.ie
	Áine Lawlorová	aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Island	Hafdís Guðjónsdóttirová	hafdgud@hi.is
	Jóhanna Karlsdóttirová	johannak@hi.is
Kypr	Elli Hadjigeorgiouová	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Simoni Symeonidouová	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Litva	Giedrius Vaidelis	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt
	Lina Miltenieneová	m.lina@cr.su.lt
Lotyšsko	Guntra Kaufmaneová	guntra.kaufmane@visc.gov.lv
	Sarmīte Tūbeleová	sarmite.tubele@lu.lv
Lucembursko	Alain Adams	alain.adams@education.lu
Maďarsko	Csilla Stégerová	csilla.steger@okm.gov.hu
	Iván Falus	falusivan@gmail.com
Malta	Felicienne Mallia Borgová	felicienne.mallia.borg@ilearn.edu.mt
	Paul Bartolo	paul.a.bartolo@um.edu.mt
Nizozemsko		franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de
		merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Nizozemsko	Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Norsko	Toril Fivaová	Toril.Fiva@kd.dep.no
	Unni Vere Midthasselová	unni.midthassel@uis.no
Polsko	Agnieszka Wołowiczová	agnieszka.wolowicz@onet.eu
	Beata Rolaová	beata.rola@mscdn.edu.pl



Portugalsko	Maria Manuela Micaeloová Maria Manuela Sanchesová Ferreiraová	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt manuelaferreira@ese.ipp.pt
Rakousko	Ivo Brunner Ewald Feyerer	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at ewald.feyerer@ph-ooe.at
Slovinsko	Damjana Kogovšeková	damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si
Spojené království (Anglie)	Brahm Norwich John Cornwall	B.Norwich@exeter.ac.uk john.cornwall@canterbury.ac.uk
Spojené království (Severní Irsko)	John Anderson Martin Hagan	john.anderson@deni.gov.uk m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Spojené království (Skotsko)	Lani Florianová	l.florian@abdn.ac.uk
Spojené království (Wales)	Sue Daviesová	s.davies@tsd.ac.uk
Španělsko	Pilar Pérezová Esteveová Gerardo Echeita Sarrionandia	pilar.pereze@educacion.es gerardo.echeita@uam.es
Švédsko	Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Švýcarsko	Pierre-André Doudin Reto Luder	pierre-andre.doudin@hepl.ch reto.luder@phzh.ch

Agentura chce též vyjádřit poděkování za příspěvi níže uvedených expertů: Iva Strnadová a Radka Topinková (Česká republika), Marita Mäkinenová (Finsko), Pierre Francois Gachet (Francie), Joëlle Renoirová a Marco Suman (Lucembursko), Jos Louwe a Rutger Stafleu (Nizozemsko), Marit Strømstadová (Norsko), Huw Roberts a Cliff Warwick (Spojené království, Wales), Kerstin Hultgrenová (Švédsko).

Za jejich příspěvi děkujeme též řečníkům informační konference v Bruselu 2. března 2012: Tony Booth (Spojené království, Anglie), Therese Tchombeová (UNESCO, předsedkyně pro SVP / inkluzi, Kamerun), Paula Huntová (UNICEF, Regionální úřad pro CEE/CIS), Micheline Sciberrasová (ministerstvo školství, Malta), Gisle Larsenová (Norsko), Anete Gutmaneová (Lotyšsko).

Agentura by ráda poděkovala zejména paní Kari Nesové, externí konzultantce projektu, a členům poradní skupiny projektu za jejich podporu: Bernadette Célesteová (Francie), Don Mahon (Irsko), Mudite Reigaseová (Lotyšsko), Irene Moserová (Rakousko – členka skupiny do září 2010), Renato Operti (UNESCO IBE), Paul Holdsworth (Evropská komise, DG-EAC).

Profil inkluzivního učitele byl formulován jako jeden z hlavních výstupů projektu Vzdelávání učitelů k inkluzi (TE4I) řešeného Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání. Vzdělávání učitelů k inkluzi coby cíl všech studentů programu pregraduálního vzdělávání učitelů (PVU) bylo hlavním doporučením souhrnné zprávy. Profil staví na tomto východisku a dalších výstupech souhrnné zprávy a propojuje je s rámcem hodnot a oblastí kompetencí nutných pro všechny učitele, mají-li být schopni efektivně pracovat v inkluzivních třídách.

Profil přináší informace o tom, na kterých zásadních hodnotách a oblastech kompetencí by měly být koncipovány všechny programy PVU. Nicméně toto neznámá, že by dokument popisoval, jak by tyto kompetence měly být používány v programech PVU v jednotlivých zemích. Ačkoli se dokument v jedné z dalších kapitol věnuje některým klíčovým otázkám implementace, byl Profil vytvořen jako nástroj, který lze využívat a rozvíjet způsobem, který specificky odpovídá potřebám a situaci jednotlivých národních systémů PVU.

Hlavní cílovou skupinu tohoto dokumentu představují vzdělavatelé učitelů a osoby na rozhodujících pozicích – řídicí pracovníci a političtí činitelé působící v oblasti PVU – kteří z titulu své pozice mohou ovlivnit politiku vzdělávání učitelů k inkluzi a mohou také iniciovat a uvádět potřebné změny do praxe. Tito aktéři PVU jsou klíčovou cílovou skupinou, neboť projekt TE4I dále tvrdí, že právě vzdělávání učitelů je klíčovým odrazovým bodem širších systémových změn nutných pro inkluzivní vzdělávání obecně.