

# Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů

**Jiří Havel, Jana Kratochvílová, Olga Kusá,  
Josef Lukas, Marie Najmonová**



LIGA LIDSKÝCH PRÁV

# Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů



LIGA LIDSKÝCH PRÁV

## **Liga lidských práv**

Autory textu jsou doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.; doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.; Mgr. Olga Kusá; PhDr. Josef Lukas, Ph.D. a Mgr. Marie Najmonová.

Vydala Liga lidských práv v roce 2016.

ISBN 978-80-87414-30-9

Foto na obálce: Archiv Ligy.

Tento průvodce Ligy lidských práv vznikl v rámci projektu „Férová škola – stejná šance pro všechny děti“ podpořeného grantem Islandu, Lichtenštejska a Norska v rámci EHP fondů. [www.fondnno.cz](http://www.fondnno.cz) a [www.eea grants.cz](http://www.eea grants.cz)



# Obsah

ÚVOD .....	3
<b>I. ZAKOTVENÍ INKLUZIVNÍCH PRINCIPŮ V ČESKÉ LEGISLATIVĚ A PŘÍSTUPY K ZAVÁDĚNÍ INKLUZE DO PRAXE .....</b>	<b>5</b>
1. Základní legislativní dokumenty v České republice a jejich vývoj .....	7
2. Další dokumenty a aktivity ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v ČR ...	12
3. Proinkluzivní aktivity v systémových projektech a aktivitách NNO .....	16
<b>II. BUDOUCNOST PŘÍPRAVY STUDENTŮ UČITELSKÝCH OBORŮ NA PRÁCI S DIVERZITOU V PODMÍNKÁCH ŠKOL HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU .....</b>	<b>24</b>
<b>III. NÁVRH INKLUZIVNÍHO POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH .....</b>	<b>31</b>
<b>IV. PRACOVNÍ NÁVRH PŘEDMĚTŮ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO MODULU (ZÁKLADU) .....</b>	<b>35</b>
1. Bakalářské studium .....	36
2. Navazující magisterské studium .....	39
<b>V. PŘEDMĚT INKLUZE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA KATEDŘE PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY PDF MU .....</b>	<b>42</b>
<b>VI. AKTUÁLNÍ PŘÍSTUPY V PŘÍPRAVĚ INKLUZIVNÍHO PEDAGOGA NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ JIHOČESKÉ UNIVERZITY V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH .....</b>	<b>48</b>
1. Předmět Inkluzivní didaktika .....	49
2. Seznam předmětů Pedagogické fakulty .....	52
ZÁVĚR .....	56
LITERATURA .....	57
PRÁVNÍ PŘEDPISY, DALŠÍ DOKUMENTY A ODKAZY .....	59

# Úvod

Liga lidských práv se dlouhodobě věnuje i tématům týkajícím se vzdělávání. Prosazujeme právo na společné vzdělávání, které respektuje rozdíly mezi dětmi, a vnímá je jako přirozený jev, který ve výsledku obohacuje všechny děti i celou společnost. Prostřednictvím projektu Férová škola<sup>1</sup> jsme v pravidelném kontaktu s pedagogickým terénem a s jeho potřebami.

Současný trend ve vzdělávání směřuje stále více od homogenity školního prostředí k diverzitě. Díky měnícímu se složení tříd jsou školy stále častěji konfrontovány s faktem, že hlavní vzdělávací proud je určen všem dětem, což s sebou nese zcela nové nároky nejen na zvládnání pedagogické profese, ale také na samotnou přípravu budoucích pedagogů. Faktem zůstává, že pedagogičtí pracovníci na základních školách hlavního proudu nejsou na tuto skutečnost dostatečně připraveni a tento stav se významně nemění ani s nástupem nových absolventů pedagogických fakult. Přestože došlo během posledních deseti let k razantní proměně našich základních škol běžného typu, vysokoškolské programy učitelské přípravy nevěnují dostatečnou pozornost vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci s odlišnostmi žáků. V rámci povinného společného základu je tato problematika zastoupena zcela okrajově.

Na tuto skutečnost jsme se ve spolupráci s European Roma Rights Centre (ERRC)<sup>2</sup> rozhodli reagovat organizováním odborných kulatých stolů. Jsme si vědomi toho, že na mnoha pedagogických fakultách vzniká nebo již existuje řada aktivit, které se problematice inkluzivního vzdělávání věnují. Toto snažení se však velmi různí. Naším záměrem bylo získat přehled o stávajících a chystaných aktivitách fakult v oblasti inkluzivního vzdělávání a zároveň nabídnout platformu pro sdílení a výměnu zkušeností. Ve spolupráci s několika pedagogickými fakultami (Brno, Praha, České Budějovice, Zlín, Hradec Králové, Plzeň, Olomouc, Ústí nad Labem)

---

<sup>1</sup> <http://www.ferovaskola.cz/uvod>

<sup>2</sup> <http://www.errc.org/>

jsme se pokusili zmapovat a otevřít diskuzi o podobě inkluzivního vzdělávání budoucích učitelů. Projekt předpokládal, že důležitou součástí přípravy budoucích pedagogů musí být kromě znalostního základu také kvalitní, smysluplná a dlouhodobá praxe zacílená na práci s diverzitou, na získání konkrétních dovedností, jak uzpůsobit učivo potřebám jednotlivých žáků. V projektu bylo naznačeno, že pregraduální vzdělávání učitelů by mělo mít oporu jednak v předmětech, zaměřených přímo na inkluzivní principy, jednak v celkovém pojetí studia, kdy inkluze bude vnímána jako průřezové téma v přípravě pedagogů.

Předkládaná metodika volně navazuje na zmíněná setkání. Jelikož je inkluzivní pojetí vzdělávání v měnícím se prostředí českého školství již několik let diskutováno na různých úrovních, nebudeme se v tomto materiálu zabývat vymezováním pojmu inkluze<sup>3</sup>, ale zaměříme se hlavně na možnosti zavádění inkluzivních přístupů do vzdělávání budoucích učitelů. Na základě získaných informací z kulatých stolů a za pomoci pracovní skupiny expertů uvádíme příklady existujících modelů inkluzivního vzdělávání na pedagogických fakultách a nabízíme k zamyšlení návrh obecné koncepce možného směřování pedagogických fakult v otázkách přípravy budoucích pedagogů, reagující tak více na aktuální potřeby pedagogického terénu.

V neposlední řadě chceme tuto problematiku zasadit do širšího rámce a rozšiřujeme ji o sociálněprávní aspekty, jelikož si uvědomujeme, že vytváření pro-inkluzivního prostředí na školách hlavního proudu, a tedy i smysluplné přípravy budoucích učitelů, není jen záležitostí progresivních a efektivních metod výuky. Je to taky direktiva mnoha mezinárodních lidskoprávních smluv a rozhodnutí soudů, kterými je Česká republika vázaná.

---

<sup>3</sup> Teoretické zakotvení pojmu inkluze, jeho vývoj a jeho současné vnímání v ČR viz např. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010 nebo KRČ-JEDINÁ, Eva. *Analýza potřeb základnej školy v oblasti inkluzivnej vzdelávacej politiky*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/143855/fss\\_m\\_b1/krc-jedina\\_diplomova\\_prace\\_spsp.pdf](http://is.muni.cz/th/143855/fss_m_b1/krc-jedina_diplomova_prace_spsp.pdf)

# I. Zakotvení inkluzivních principů v české legislativě a přístupy k zavádění inkluze do praxe

**Josef Lukas**

V této části se pokusíme zasadit pojetí inkluzivního vzdělávání do kontextu českých legislativních ustanovení, jejich praktické aplikace a dalších snah o řešení dané problematiky v naší republice. Musíme předeslat, že v daném okamžiku není česká legislativa, týkající se inkluze, dotažena do podoby, která by „bezproblémové“ fungování inkluzivních principů na školách umožňovala.

V této kapitole nejprve představíme stručný přehled legislativních ustanovení (a jejich vývoj), která inkluzivním principům dávají právní rámec. Dále zmíníme některé koncepční dokumenty, týkající se inkluzivního vzdělávání, a také národní projekty (především financované u ESF), které do jisté míry formovaly vnímání inkluzivního vzdělávání na mnoha školách v České republice. Zároveň se pokusíme o zmapování některých významnějších aktivit nestátních neziskových organizací (dále NNO), zájmových organizací, vysokých škol, případně dalších aktérů, kteří se nějakým způsobem myšlenku inkluzivního vzdělávání pokoušeli a pokoušejí uvést v praxi.<sup>4</sup> Z hlediska časové posloupnosti budeme v jednotlivých podkapitolách vždy začínat v 90. letech minulého století, ovšem důraz bude kladen na aktuálnější stav legislativy a také na aktivity, které formovaly pohled na inkluzivní vzdělávání v posledních deseti letech.

---

<sup>4</sup> V této kapitole nebudeme výrazněji zmiňovat výzkumné aktivity vysokých škol, protože o nich si lze udělat představu z již publikovaných pramenů (např. Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání na PdF MU Brno).

Možná jednou z prvních poznámek by mělo být, že v mnoha dokumentech a popisech aktivit různých aktérů slovo **inkluzie** zaznít vůbec nemusí. Inkluzi lze vnímat jako „heslo“, avšak ve skutečnosti se lze jednoduše bavit o práci s rozmanitostí (různorodostí či diverzitou), která by měla být pro učitele přirozeným způsobem práce se třídou. Proto v následujícím textu nehledáme pouze příklady a legislativní podmínky, které se inkluzie explicitně týkají, ale i takové, které různými způsoby napomáhají tzv. „odlišným“ dětem při začleňování se do výuky na běžných základních školách. Obdobně o inkluzi, jako o pouhém pojmu, kterým označujeme žádoucí směr vývoje vzdělávacích systémů a společnosti obecně, hovoří Wilhelmová. Podle této autorky by jak pojem „integrace“, tak i „inkluzie“ měly být pouze pojmy přechodnými, které poté, co se společnost stane „inkluzivní“, budou moci být zase zapomenuty<sup>5</sup>. V českém kontextu tedy lze za k inkluzi směřující považovat i takové aktivity, které se zaměřují například na integraci (jakožto občas ne zcela správně deklarovanou první fázi inkluzie), na otevřenost škol pro všechny (viz projekty níže), práci s diverzitou na školách či široce chápané multikulturní principy. Např. v souvislosti s multikulturní výchovou<sup>6</sup> lze považovat za stěžejní nestranný, spravedlivý pedagogický přístup (**equity pedagogy**), kdy učitel dokáže měnit svoji výuku dle potřeb konkrétních žáků (ať již z majority, či z jakkoliv vnímaných minorit) s cílem dosáhnout jejich co největší školní úspěšnosti.

---

<sup>5</sup> WILHELM, M., BINTINGER, G., & EICHELBERGER, H. u. a. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag. 2002.

<sup>6</sup> Srov. BANKS, James A. Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*. 1995, vol. 64, no. 4, s. 390–400.

# 1. Základní legislativní dokumenty v České republice a jejich vývoj

Česká legislativa, vztažená k oblasti školství, se pochopitelně rámcově snaží o implementaci obecných principů z mezinárodních dokumentů (viz předchozí kapitola). Na prvním místě stojí předpisy, týkající se rovného přístupu ke vzdělávání. V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod, a to v článku 33. Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona (tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který je účinný od 1. ledna 2005) je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU bez jakékoli diskriminace. Ve smyslu ustanovení § 2 písm. a) školského zákona je stěžejní zásadou vzdělávacího systému rovný přístup ke vzdělání. Přístup ke vzdělání je také ošetřen antidiskriminačním zákonem, tedy zákonem č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací.<sup>7</sup>

V oblasti legislativy, týkající se školství, vždy představuje základ právního rámce školský zákon, včetně jeho novelizací a souvisejících vyhlášek či prováděcích nařízení. První zásadní novelou školského zákona byla novela č. 171/1990 Sb., která zkrátila povinnou školní docházku z 10 na 9 let a současně prodloužila osmiletou ZŠ na devítiletou, zrušila jednotnou školu a také zavedla **možnost** diferenciací výuky podle schopností a zájmu dětí. Ve vyhlášce 291/1991Sb., o základní škole, byly deklarovány další možnosti individualizace vzdělávání, takže dle této vyhlášky mohl ředitel např. přeradit nadaného žáka do vyššího ročníku, diferencovat zařazování žáků do tříd nebo skupin dle potřeb rozvoje konkrétních žáků či zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením nebo vyrovnávací třídy pro žáky, nezvládající výuku.<sup>8</sup> V roce 2002 pak byla zveřejněna Směrnice MŠMT k inte-

---

<sup>7</sup> Srov. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. Brno, 2013. Dizertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.

<sup>8</sup> MŠMT (1991). Vyhláška 291/1991 Sb., o základní škole. Dostupné z: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzheyv6mrzgewti>



graci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do škol a školských zařízení, která v článku 1 vymezuje žáka se SVP<sup>9</sup> a zmiňuje zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků formou individuální nebo skupinové integrace, případně ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň je deklarováno vzdělávání individuálně integrovaného žáka podle individuálního vzdělávacího programu, jehož náležitosti a způsob přípravy *Směrnice* taktéž upřesňuje.<sup>10</sup>

Průběžné novelizace školského zákona probíhaly nadále, za důležitou reformu lze ovšem považovat zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Přijatý školský zákon se stal komplexní právní normou, která upravuje oblast předškolního, základního, středního, vyššího, odborného, zájmového, základního uměleckého a jazykového vzdělávání, oblast školských služeb či postavení a působnost ředitelů škol a školských zařízení.<sup>11</sup> V tomto školském zákoně byly podstatnými § 16 a § 17, které vymezovaly vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

Podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) nebo sociálním znevýhodněním. Nově se sociálním znevýhodněním rozumělo: a) rodinné prostředí s nízkým sociálněkulturním po-

---

<sup>9</sup> „...dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami[1], s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (dále jen „žák“)...”

<sup>10</sup> MŠMT (2002). Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

<sup>11</sup> TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje*, op. cit.

stavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.<sup>12</sup> Konkrétnějším prováděcím předpisem se stala vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.<sup>13</sup> Z hlediska inkluzivního pojetí vzdělávání byla tato vyhláška vnímána jako nedostatečná ve smyslu jasně stanovené preference individuální integrace žáků s jakýmkoli typem znevýhodnění na základní škole. Takové ustanovení sice ve vyhlášce zpočátku bylo, ale kvůli problematickému znění<sup>14</sup> a zejména kvůli různým interpretacím bylo odstraněno.<sup>15</sup>

V roce 2015 proběhla novelizace školského zákona, kterou lze považovat z hlediska inkluzivního pojetí vzdělávání za zásadní a ve které se začíná explicitně pracovat s pojmem *potřeby podpůrných opatření*<sup>16</sup> (plný název novely: zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a některé další zákony).<sup>17</sup> Za stěžejní ustanovení můžeme považovat opět § 16 této novely, který lze (i přes jisté kontroverze, spojené s jeho vznikem) chápat především jako odklon od tzv. *medicínského modelu* problematiky začleňování žáků do výukového procesu (zaměřeného na diagnostikování obtíží konkrétních žáků a tím pádem na zdůrazňování odlišnosti). Zmiňovaná novela se tedy přiklání spíše k sociálnímu modelu identifikování problémů ve vzdělávání, ve kterém bývá upřednostňován termín „překážky v učení a zapojení (se)“, kdy

---

<sup>12</sup> MŠMT (2005a). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

<sup>13</sup> MŠMT (2005b). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

<sup>14</sup> „...žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, odpovídá-li to jeho možnostem a potřebám a dále podmínkám a možnostem školy.“

<sup>15</sup> Srov. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje*, op. cit.

<sup>16</sup> Vymezování žáků s potřebou podpůrných opatření, které se nezaměřuje na míru „odlišnosti“ konkrétního žáka, ale na míru podpory, již potřebuje, se v české odborné literatuře objevuje již dříve (např. Hájková, Strnadová, 2010, s. 19).

<sup>17</sup> MŠMT (2015). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

tyto překážky nemusejí být jen na straně žáka (v souvislosti s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami), ale mohou existovat v samotné podstatě vzdělávacího prostředí nebo vznikat v interakci mezi žáky a jejich okolím.<sup>18</sup> Ve zmiňovaném paragrafu novely školského zákona z roku 2015 nicméně pojem **žák se speciálními vzdělávacími potřebami zůstává**, ovšem mění se jeho pojetí, takže děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou vymezováni prostřednictvím konkrétního handicapu. Nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření jsou obecně definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Současná novela školského zákona zakotvuje právo dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

*Podpůrná opatření spočívají v a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akredi-*

<sup>18</sup> BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s., 2007. Dostupné z: [http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluzi.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluzi.pdf)

*tovanými vzdělávacími programy, f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta pedagoga, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*<sup>19</sup>

Podpůrná opatření, která mají do jisté míry oporu ve výsledcích projektu **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR** (podrobněji viz níže), jsou v současnosti (prosinec 2015) ovšem v oblasti vymezení konkrétních opatření pro konkrétní žáky stále ve stadiu příprav. Rámcově se školský zákon a připravované prováděcí předpisy zabývají pěti stupni podpůrných opatření, kdy v prvním stupni jsou ta podpůrná opatření, která nevyžadují ani zvláštní institucionální podporu, ani navýšení finančních prostředků na činnost školy – týkají se tedy konkretizace již dříve mnohokrát deklarované potřeby individualizace vzdělávání žáků. U podpůrných opatření druhého až pátého stupně podpory, kdy se od II. stupně postupně zvyšuje finanční a organizační náročnost, již je předpokládáno posouzení a doporučení příslušného stupně podpory pro konkrétního žáka ze strany školských poradenských zařízení.

Je třeba také zmínit další novelizaci školského zákona (říjen 2015), která se zaměřila na zavedení povinného ročního předškolního vzdělávání (s omezením na případy, kdy to nebude nutné). Tuto novelu lze do jisté míry považovat za další proinkluzivní opatření, protože zvláště u dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se tímto postupem mohou výrazně zvýšit jejich šance při zvládnání školní docházky. Důležitost raného vstupu dětí do vzdělávacího systému zdůrazňuje mimo jiné zpráva **Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta**

---

<sup>19</sup> MŠMT (2015). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

a řešení připravená společností McKinsey & Company.<sup>20</sup> Zpráva poukazuje na to, že dřívější podchycení (a následná náprava) nedostatečné připravenosti dětí, především ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, má významný vliv na jejich snadnější začlenění do vzdělávacího procesu. Zmiňovaná zpráva mimo jiné také dokládá, že čím dříve přijde investice do vzdělávání těchto dětí (a ve smyslu inkluzivního pojetí vlastně většiny dětí), tím větší je dopad této investice na jejich zvládnání problémů spojených s absolvováním vzdělávacího procesu a také na budoucí uplatnitelnost.<sup>21</sup>

## 2. Další dokumenty a aktivity ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v ČR

Jedním z důležitých podnětů, formujících směřování k inkluzivní podobě českého školství, se stalo rozhodnutí na evropské úrovni – tzv. rozsudek D. H. a ostatní vs. ČR. V tomto mediálně známém případě se Evropské centrum pro práva Romů (*European Roma Rights Centre – ERRC*) rozhodlo řešit neoprávněné zařazování romských žáků do zvláštních škol, takže zahájilo soudní řízení s odkazem na nerovný přístup ke vzdělání na základě etnické příslušnosti 18 žáků. Po projednání této žaloby vydal Velký senát Evropského soudu pro lidská práva dne 13. listopadu 2007 rozsudek známý jako D. H. a ostatní proti ČR. V řízení bylo namítáno porušení zákazu diskriminace (čl. 14 Evropské úmluvy o lidských právech a základních svobodách) a dále poskytování vzdělání ve smyslu čl. 2 prvního dodatkového protokolu k Úmluvě. Závěry tohoto případu jsou opakovaně uváděny jako významný příklad rasové, resp. etnické diskriminace. Rozhodnutí Evropského soudu pro lid-

---

<sup>20</sup> MCKINSEY & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení připravená společností*. 2010, s. 26–27.

<sup>21</sup> Tento ekonomizující pohled na problematiku časného vstupu do vzdělávání je dobře odůvodněn; z psychologického hlediska lze ovšem diskutovat o vhodnosti stále časnějšího povinného vstupu dětí do vzdělávacího systému, např. v souvislosti s relativním umenšováním vlivu rodiny a s tím souvisejícím předčasným „přetrháváním“ vztahů dětí se svými rodiči.

ská práva jsou pro Českou republiku závazná, jelikož ratifikovala Evropskou úmluvu o lidských právech a základních svobodách.<sup>22</sup>

Rozsudek D. H. a ostatní vs. Česká republika a opakované připomínky ze strany Evropského soudu ohledně nenaplnění rozsudku vedly MŠMT k aktivitám, které se měly stát odpovědí ČR na tento závazek. V této souvislosti bylo například plánováno vytvoření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), nebo mimo jiné vznikl systémový projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (viz níže), jako aktivity, které měly vyslat signál směrem k EU, že daná problematika je (bude) řešena.

V roce 2010 započala příprava Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), jehož hlavním cílem bylo zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání. Cílem přípravné fáze NAPIV bylo na podkladě široké odborné diskuze expertních skupin za účasti zástupců dotčených resortů, zástupců akademické obce, zástupců odborných profesních platforem, odborníků z praxe či zástupců neziskových organizací vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávacího systému. Po ukončení této přípravné fáze měla následovat fáze realizační, spojená se zaváděním navržených proinkluzivních opatření do praxe. V rámci přípravné fáze NAPIV sice byla teoreticky rozpracována možná konkrétní opatření pro období 2010–2013, ovšem předpokládaná „odborná diskuse“ se v daném období ukázala být nereálnou, především z hlediska relativní neslučitelnosti názorů jejich různých účastníků. Podstatná část členů NAPIV tak na jeho vytváření rezignovala, a „plán“ tak zůstal jen v přípravné fázi (ani web MŠMT příliš informací o NAPIV nenabízí). V návaznosti na nedokončené aktivity NAPIV tak mimo jiné vznikla Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV o. s.), jejímž hlavním cílem se stala podpora zajištění rovného přístupu všech osob ke kvalitnímu vzdělávání v běžných školách a školských zařízeních hlavního výchovně-vzdělávacího proudu. Následně se občanské sdružení ČOSIV spolupodílelo na přípravě různých koncepčních materiálů (viz níže).

---

<sup>22</sup> Srov. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje*, op. cit.

Další souběžné aktivity, zaměřené na přípravu koncepčního materiálu zkvalitňujícího české školství započaly v roce 2012 prací MŠMT a dalších prizvaných organizací a odborníků na **Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020** (dále **Strategie 2020**). V roce 2013 proběhla řada veřejných konzultací nad touto **Strategií 2020**, kdy se odborníci věnovali tématům posílení prestiže a významu školy; odstraňování slabých míst vzdělávací soustavy; ověřitelnosti standardů jako předpokladu zajišťování kvality vzdělávání; ale také učitelé jako předpokladu kvalitní výuky. V souvislosti s přípravou **Strategie 2020** zazněly pochopitelně ze strany zapojených organizací, ale i z MŠMT možné návrhy proinkluzivních opatření – v souvislosti s odstraňováním slabých míst naší vzdělávací soustavy byla mimo jiné shoda na předčasné selekci žáků (víceletá gymnázia) a na požadavku na větší individualizaci a zaměření se na maximální využití potenciálu každého žáka. Z diskuze věnované profesi učitele také vyplynula potřeba větší systematické podpory pedagogů zvláště v oblasti mentoringu, supervize či smysluplného dalšího vzdělávání, protože tyto aktivity jsou pro nastavení adekvátní podoby práce s diverzitou žáků velmi důležité. Zároveň byla také zmíněna nutnost změnit pregraduální vzdělávání učitelů a přizpůsobit jej měnícím se podmínkám a nárokům vzdělávacího systému, směřujícího k inkluzi (důraz na praktické zkušenosti s různorodostí žákovské populace a také na kultivování schopnosti sebereflexe, které by budoucí učitele přiblížilo pojetí reflektujícího praktika, schopného se přizpůsobit měnícím se podmínkám).

Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě **Strategie 2020** včetně návržení základní podoby plánovaných změn bylo prezentováno v červnu 2013, kde bylo mimo jiné deklarováno zástupci ministerstva, ale i neziskového sektoru (např. EDUin), že probíhající práce na **Strategii 2020** byly vnímány jako jedna z prvních funkčních spoluprací různých aktérů na koncepčním materiálu. Ovšem v těžké době došlo k pádu vlády ČR a následná změna na MŠMT tento slibně nastavený proces částečně zbrzdila. Přes tento problematický vývoj byl upravený dokument pod (stejným) názvem **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020** schválen usnesením vlády ČR v roce 2014 a byly v něm stanoveny tři klíčové aktivity: 1) snižovat nerovnosti ve vzdělávání; 2) podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a 3) odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Především první klíčová aktivita, provázaná s výše zmiňovanými změnami legislativy, je pro zavádění inkluzivních principů do českého vzdělávacího systému stěžejní. Realizace této aktivity byla následně konkretizována v **Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na**

**období 2016–2018 (APIV)<sup>23</sup>**, který navazuje nejen na *Strategii 2020*, ale i na *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020*.

Deklarovaným cílem Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 je připravit a podpořit všechny složky vzdělávacího systému tak, aby od září 2016 bylo možné začít realizovat změny, které přinesla novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (viz výše). APIV předpokládá realizaci rozdělenou do tří ročních etap, které sledují školní rok a které budou následně vyhodnoceny. V APIV je zdůrazněno pět strategických cest k zavádění inkluze, kdy první z nich (**Čím dříve, tím lépe**) souvisí s již výše zmíněnou důležitostí včasné podpory dětí před vstupem do vzdělávání. V popisu strategické cesty 2 (**Inkluze je přínosem pro všechny**) je zdůrazněno, že nejen odborná podpora, ale i pozitivní postoje žáka ke vzdělávání a dobré klima ve třídách a školách jsou přínosem pro rozvoj každého žáka. Podpora žáků a klimatu škol se pochopitelně neobejde bez **vysoce kvalifikovaných odborníků** (strategická cesta 3) – v této souvislosti APIV zdůrazňuje, že pro k inkluzi směřující školu je stěžejní postoj ředitele školy a také porozumění ze strany zřizovatelů škol. Strategická cesta 4 (**Podpůrné systémy a mechanismy financování**) se snaží konkretizovat podpůrný systém především v oblasti poradenství a také řešit finanční pokrytí všech předpokládaných aktivit.<sup>24</sup> V poslední strategické cestě 5 (**Spolehlivá data**) se APIV zaměřuje na evaluaci zavádění inkluzivních opatření, která má být především doménou České školní inspekce<sup>25</sup>. Dále se pátá strategická cesta APIV zaměřuje na různé způsoby evidence, šetření a monitoringu, kdy cílem bude zjistit dopad aplikovaných opatření ve školské praxi. V této souvislosti se však nabízí otázka, zda komplexní fenomén inkluze, předpokládající výrazné změny v přístupu pedagogů k výuce, v přístupu vedení k pedagogům a v úpravě celého vzdělávacího systému lze adekvátně monitorovat během tří let, které má APIV v návrhu.

---

<sup>23</sup> Dokument byl vládou vzat na vědomí v červenci 2015.

<sup>24</sup> Financování představených změn ve školství je logicky předpokládaným hlavním problémem, zvláště v situaci nejasné podpory školství ze strany státu a obdobně nejasné a krátkodobé podpory z evropských investičních a strukturálních fondů (ESIF).

<sup>25</sup> Otázkou zůstává, do jaké míry je „inkluzivita“ školy měřitelná při běžném, většinou jednorázovém šetření ČŠI.



V návaznosti na hodnocení ČR v mezinárodních dokumentech, které se do jisté míry týkají inkluzivního pojetí vzdělávání, je také důležité zmínit zprávu OECD z roku 2012. Tato zpráva se snažila postihnout hlavní problémy školských systémů členských zemí. Zveřejněné závěry ke zprávě sice v jednom ze svých doporučení zmiňují problém selektivity a nerovnosti ve vzdělávání v České republice (s. 7) a také zdůrazňují důležitost formativního hodnocení, ovšem obecně je tato zpráva (v duchu unifikace zemí EU) příliš zaměřena na hodnocení v jeho pokud možno co nejvíce standardizované a plošné podobě. Zmínka o formativním hodnocení tak zdaleka nevyváží důraz na standardizaci – takovýto přístup je podle nás v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání, protože důsledná standardizace výstupů vzdělávání u dětí není schopna akceptovat jejich různorodost.

Inkluzivního pojetí vzdělávání se týká také publikace ***Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*** (2014), která v kontextu našeho textu vlastně představuje přechod k následující kapitole, věnované mimo jiné evropským projektům zaměřeným na inkluzi. Zmiňovaná publikace je jedním z výstupů projektu České školní inspekce s názvem ***Kompetence III***, spolufinancovaného z ESF a její zaměření do jisté míry odpovídá obsahu této kapitoly, ve smyslu zmapování proběhnuvších a probíhajících proinkluzivních aktivit. Publikace se snaží představit ucelený pohled na dopady současné vzdělávací politiky a její možné změny z hlediska naplňování principu rovnosti (inkluze). Autoři např. mapovali možné příčiny školního neúspěchu některých českých žáků, legislativní a koncepční dokumenty, aktivity NNO apod. – v tomto smyslu může být tato publikace vhodným doplněním a rozšířením témat, zpracovávaných v této kapitole.

### 3. Proinkluzivní aktivity v systémových projektech (ESF) a aktivitách NNO

Různé aktivity v oblasti prosazování inkluzivního pojetí vzdělávání probíhaly již delší dobu, která se neshoduje s obdobím cíleného „zavádění inkluze“, deklarovaného i např. na úrovni vyjádření MŠMT a obecné diskuse o inkluzi (často ovšem

podbarvené aktuálními oborovými či politickými zájmy). Některé z níže zmíněných NNO se totiž na inkluzivní pojetí vzdělávání zaměřovaly již na konci devadesátých let, kdy pojem inkluze nebyl v českém kontextu příliš známý. Co se týče některých v minulosti proběhnuvších národních projektů, které byly označovány jako systémové, a byla u nich tedy předpokládána přidaná hodnota ve smyslu změny stávajícího systému vzdělávání – ne vždy se to povedlo, protože nastavené modely práce na školách byly sice funkční, ale z hlediska financování z běžného rozpočtu MŠMT (bez dotování z rozvojových fondů EU) nebyly v celé šíři realizovatelné. Co se týče aktivit níže zmiňovaných občanských sdružení či NNO, tak jejich nabídky jsou sice často velmi zajímavé a vzhledem ke zlepšení práce s diverzitou na jednotlivých školách přínosné, ovšem zásadní problém stále zůstává v (personálně, finančně) omezených možnostech.

Již v roce 1994 vzniklo občanské sdružení Rytmus, které se snaží umožnit lidem se znevýhodněním **aktivně** se začleňovat do běžného prostředí, mimo jiné do škol. V souvislosti s aktuálními potřebami českého školství se o. s. Rytmus začalo soustřeďovat také na inkluzivní vzdělávání<sup>26</sup>. Toto sdružení v současnosti nabízí mnoho programů, které se týkají praktického proinkluzivního fungování škol. Programy o. s. Rytmus jsou mimo jiné zaměřeny na metodické vedení a poradenství pedagogickým sborům škol; na vedení seminářů zaměřených na přípravu asistentů pedagoga či na pomoc s přípravou a praktickou aplikací individuálních vzdělávacích plánů pro různé žáky.

Dalším významným aktérem je o. s. Liga lidských práv (LLP), která se již od roku 2005 (v rámci projektu Férová škola) intenzivně zabývá rovnými podmínkami ve vzdělávání. Prostřednictvím certifikačního procesu tohoto projektu, jehož cílem je ocenění škol za prosazování principů inkluzivního vzdělávání, přichází LLP do úzkého kontaktu s pedagogickými pracovníky a vedením škol. Důležitou součástí spolupráce škol s projektem Férová škola je sledování potřeb a dosažená úroveň nastavených podmínek pro inkluzivní vzdělávání. V otázkách připravenosti škol na inkluzivní vzdělávání se pojmenované potřeby opakovaně dotýkají problematiky

---

<sup>26</sup> Např. v roce 2007 o. s. Rytmus uspořádalo konferenci „Společné vzdělávání“, na které mimo jiné vystoupili přední odborníci, zabývající se inkluzí v zahraničí: Marc Voughan či Jo Lebeer (<http://bit.ly/O8eFkS>).

nedostatečné přípravy budoucích pedagogů na práci v inkluzivním prostředí. Při mapování škol a jejich konkrétních parametrů, které jsou pro inkluzivní nastavení či směřování školy stěžejní, LLP využívá *Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze*.<sup>27</sup>

V oblasti podpory inkluzivního vzdělávání se dlouhodobě angažuje také nadace Open Society Fund Praha, která mimo jiné podpořila projekt Škola pro všechny II o. s. AISIS. V roce 2008 byl zveřejněn výstup z tohoto projektu s názvem *Otevírání školy všem dětem: možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze)*. I když byl tento dokument zaměřen z pohledu inkluze relativně úzce, tedy pouze na jedno z možných znevýhodnění dětí ve vzdělávání, představil deset principů inkluzivní školy, které mají obecnější platnost a z nichž bychom chtěli některé vyzdvihnout. Jde především o tyto principy: kvalitní předškolní vzdělávání (viz také výše); výuka zohledňující potřeby jednotlivých dětí (aktivizující metody, individuální přístup, podpora odpovědnosti žáka za vlastní výsledky); důraz na zajištění adekvátních pomůcek a také mimoškolní přípravu (včetně mimoškolních aktivit); znalost rodinného i širšího prostředí žáka, ve kterém se pohybuje; podpora pozitivního klimatu školy a tříd (včetně např. sdílené vize rozvoje školy); smysluplné a pro inkluzi přínosné další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V obdobném duchu užšího zaměření inkluze především na děti ze sociálně vyloučených lokalit se nesl také například projekt „Škola pro každého – škola pro všechny“ realizovaný programem Varianty společnosti Člověk v tísni, o. p. s. V roce 2010 byl zveřejněn výstup z tohoto projektu pod názvem *Krok za krokem k inkluzi*, ve kterém byl jednak popsán průběh projektu, ovšem z našeho hlediska lze považovat za přínosnější především část tvořenou komentáři a rozhovory s odborníky, které byly zaměřeny na možnosti inkluzivního vzdělávání. Zdůrazněny byly obdobné aspekty inkluzivního školství, které jsme zmiňovali již výše: tedy poskytnutí možnosti pokud možno všem dětem vzdělávat se ve školách tzv. „hlavního proudu“ či například potřeba odpoutat se při častém rozčleňování žáků od medicínského modelu znevýhodnění (tedy i uvažovat nad validitou psychologického testování pomocí aktuálně využívaných metod).

---

<sup>27</sup> Podrobněji viz TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje*, op. cit.

V letech 2006 až 2009 probíhal pilotní systémový projekt MŠMT a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství s názvem SIM (Střediska integrace menšin), který byl zaměřen na rozvoj poradenství, vzdělávání a podpůrných služeb pro žáky se sociálně znevýhodněním. Jak již je z názvu projektu patrné, důraz byl v daném období (ve shodě s politikou MŠMT) kladen především na integraci sociálně znevýhodněných dětí. Vznikla regionální střediska, která se zabývala především postavením žáků a studentů s odlišným kulturním, etnickým či sociálním zázemím ve vzdělávacím procesu, s cílem nalézt nejpálčivější místa v často problémových vztazích mezi žáky a studenty, jejich rodiči, pedagogy a ostatními zainteresovanými subjekty.

Původně se projekt SIM obecně zaměřoval především na pedagogicko-asistenční služby (tzv. tutežské služby); kariérové poradenství; volnočasové aktivity pro školy a odborné poradenství v oblasti sociálních služeb a růstu kompetencí. V průběhu fungování projektu se ovšem aktivity (v návaznosti na požadavky škol a zároveň v souladu s nastavením projektu) poněkud rozšířily. Probíhaly například semináře zaměřené na zvyšování dovedností učitelů v oblasti multikulturní výchovy; práce s žáky s jiným mateřským jazykem či obecněji práce s „odlišností“ různých žáků ve třídách. Také probíhala pravidelná setkávání asistentů pedagoga, na kterých byl věnován prostor vzájemné výměně zkušeností a získávání nových poznatků o náplni práce asistentů pedagoga.

V souvislosti se směřováním k inkluzi v českém školství (a zároveň v návaznosti na požadavky související s rozsudkem D. H. a ostatní vs. ČR) je třeba zmínit projekt **Centra podpory inkluzivního vzdělávání** (CPIV), který pobíhal v letech 2010 až 2013 jakožto celorepublikový individuální projekt národní financovaný ze zdrojů EU, zaměřený na partnerskou spolupráci se školami v oblasti zavádění inkluzivních principů do vzdělávání. V pozici partnera se projektu účastnil Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Projekt CPIV navazoval do určité míry na práci SIM, jen se poněkud posunulo ohnisko zájmu tohoto následného projektu – změnila se především hlavní cílová skupina. Střediska integrace menšin se primárně zabývala prací s dětmi (především ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí), kterým se snažila pomoci nejčastěji se zvládnutím obtíží, spojených se školní docházkou. Avšak část práce SIM byla vždy směřována také **k učitelům**, kterým byly poskytová-

ny konzultace, poradenské služby či programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Právě při tom bylo v projektu SIM mimo jiné zjištěno, že podpora, zaměřená na školy a pedagogické pracovníky a jejich zvládání zvyšujících se nároků na vzdělávání dětí s potřebami různé míry podpory, může mít v konečném důsledku podstatně větší význam než pomoc, směřovaná ke konkrétním, jednotlivým žákům. K dosažení těchto cílů projektu bylo třeba, aby jednotlivá CPIV vždy mimo jiné byla v pravidelném kontaktu například se zřizovateli škol; školními poradenskými pracovišti (školními psychology, speciálními pedagogy atd.); profesními sdruženími, která pracují ve školství; vysokými školami, které vzdělávají budoucí pedagogy či (školní) psychology; případně s nestátními organizacemi, které se z odlišného úhlu pohledu zabývají obdobnou problematikou. Výsledky projektu CPIV a především analýzy stavu inkluze v ČR byly (do jisté míry) shrnuty ve Zprávách o stavu inkluzivního vzdělávání<sup>28</sup>.

V souvislosti s realizací projektu CPIV se ovšem také objevil zvláštní paradox ve vnímání inkluze na konkrétních školách. Školy sice většinou chtěly být zapojeny do procesu směřování k inkluzi, měly snahu nastavovat rovné podmínky pro vzdělávání různých žáků, měly zájem o nové způsoby práce s různorodostí žáků, avšak v „mediálním prostoru“ nechtěly být příliš s inkluzí spojovány. Tento ambivalentní přístup některých škol je možné odůvodnit výše zmíněnou „politizací“ tématu inkluze, kdy se škola inkluzivní (férová, otevřená...) často stávala nechtěným synonymem školy pro žáky „jiné“, případně „divné“ a ve vnímání některých rodičů a širší veřejnosti tím pádem pro školu „neprestižní“.

Pokud se zaměřujeme na projektové aktivity, podporující vývoj inkluzivního přístupu ke vzdělávání v naší republice, tak nelze opomenout projekty, které se za podpory MŠMT a ESF věnovaly pomoci školám prostřednictvím vytváření školních poradenských pracovišť (ŠPP). Tato pracoviště byla ustavována a financována především z projektů VIP, VIP II<sup>29</sup>, RAMPS – VIP III<sup>30</sup>. Hlavním cílem těchto provázaných projektů byla, v rámci činnosti ŠPP na konkrétních školách, podpo-

---

<sup>28</sup> <http://www.cpiiv.cz/zpravy-o-stavu-iv.html>

<sup>29</sup> Více zde: <http://www.msmt.cz/file/35904>

<sup>30</sup> <http://www.nuv.cz/ramps>

ra práce učitelů ze strany školních psychologů či školních speciálních pedagogů (a také nastavení spolupráce s dalšími zainteresovanými odborníky uvnitř i vně školy). Činnost školních poradenských pracovišť se na většině škol setkala s pozitivní odezvou, důležitost zapojení odborníků v konkrétních oblastech podpory učitelů byla potvrzena, ovšem očekávaným problémem se opět stalo financování těchto aktivit.

V letech 2013 až 2015 probíhal další ze systémových projektů MŠMT (nositelem byla Univerzita Palackého v Olomouci a hlavním partnerem Člověk v tísní o. p. s.), s názvem ***Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR***. Jedním z hlavních cílů tohoto projektu bylo vytvoření ***Katalogu podpůrných opatření pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním*** a také metodik pro práci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a také návrhu obecných Standardů činnosti asistenta pedagoga. V roce 2015 byl tento ***Katalog*** publikován jednak jako obecný dokument, jednak (v dílčích částech) jako dokumenty se zaměřením na podpůrná opatření pro různé „typy“ žáků. Byla představena podpůrná opatření pro žáky: s poruchami autistického spektra nebo vybranými psychickými onemocněními; s tělesným postižením a závažným onemocněním; s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu; se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání; se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání; s narušenou komunikační schopností a podpůrná opatření z důvodu sociálního znevýhodnění žáků.<sup>31</sup>

Za přínos projektu ***Systémová podpora*** lze považovat přípravu Standardu práce asistenta pedagoga a různých metodických příruček (např. Prevence a zvládání problémového chování; Podpora komunikace mezi žáky; Práce s třídním klimatem; Komunikace se žákem se zdravotním postižením; Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání; Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s mentálním postižením; Podpora žáků s mentálním postižením v tělesné výchově atd.), které jsou zaměřeny na práci asistentů pedagoga při aplikování podpůrných opatření pro různé typy žáků (v návaznosti na ***Katalog***), protože role asistentů peda-

---

<sup>31</sup> V souvislosti s inkluzivním pojetím vzdělávání a změnami v legislativě v představených dokumentech tohoto projektu chybí zpracování podpůrných opatření pro žáky výjimečně nadané.

goga je dle nového znění školského zákona a připravované vyhlášky podstatnou součástí systému práce se žáky s potřebou podpůrných opatření.

I přes jisté výhrady k zaměření projektu (stále v něm lze identifikovat relativně velký vliv **medicínského modelu** při pohledu na problémy ve vzdělávání) můžeme konstatovat, že především práce ve školách a některé z výstupů mají potenciál stát se součástí aktuálně probíhajícího formování podoby inkluzivního pojetí vzdělávání v ČR. Mimo jiné výše zmíněný **Katalog podpůrných opatření** a jeho částečná implementace do vzdělávacího procesu je v současnosti (listopad 2015) jednou ze součástí přípravného procesu prováděcí vyhlášky k zákonu č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

V obecných úvahách o možných aktérech inkluze je relativně malá pozornost v mnoha z představených dokumentů kupodivu věnována vysokým školám<sup>32</sup> a konkrétně přípravě budoucích učitelů, která by byla zaměřena na inkluzi. Na českých pedagogických fakultách (a ostatních fakultách připravujících učitele) doposud neexistuje jasně deklarovaná (natož sdílená) koncepce přípravy „proinkluzivního“ učitele<sup>33</sup>. Pokud se tedy zaměříme na požadavky na učitele, pracující v současnosti na našich školách, kteří by měli zvládat (a v návaznosti na připravovanou legislativu čím dál lépe) práci s různorodými žáky, tak musíme podotknout, že pedagogické i další fakulty přípravu budoucích učitelů v tomto ohledu nemají příliš propracovánu. Jisté pojetí inkluzivního vzdělávání se objevuje např. na katedrách speciální pedagogiky, ovšem výuka těchto kateder pochopitelně zasáhne jen menší část budoucích pedagogů (navíc speciálních). Inkluzivní pojetí v přípravě budoucích učitelů se také zdá být výraznější na některých katedrách primární pedagogiky (UK Praha, MU Brno). Většina studentů pedagogických fakult se však ve větší míře reálně setkává s diverzitou žákovských kolektivů až v průběhu svých

---

<sup>32</sup> Opět se primárně nezaměřujeme na výzkumné aktivity vysokých škol.

<sup>33</sup> Jedním z dokumentů, který při koncipování podoby inkluzivního učitele doposud není příliš využíván, je výstup z šetření European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>

praxí (kde ještě nemají skutečnou odpovědnost za vzdělávání žáků), takže první skutečné setkání s různorodostí žáků se pro absolventy pedagogických fakult odehrává až s jejich nástupem do prvního zaměstnání na škole.



# II. Budoucnost přípravy studentů učitelských oborů na práci s diverzitou v podmínkách škol hlavního vzdělávacího proudu

**Jiří Havel**

Přípravná kurikula učitelských oborů na českých vysokých školách se v současné době stále častěji snaží reflektovat narůstající diverzitu ve třídách škol hlavního vzdělávacího proudu. Podnětem k zařazení studijních předmětů jsou bezpochyby dobré zkušenosti ze zahraničí (Německo, Anglie, skandinávské země), narůstající výzkumné aktivity v této oblasti<sup>34</sup>, ale také stále jasněji definovaná sociálněpolitická vůle naší společnosti (nejnověji deklarovaná ve *Strategii 2020*). Otázkou ovšem zůstává, zda zařazení studijních předmětů s orientací na problematiku inkluzivního vzdělávání postačí k tomu, aby nově nastupující učitelé byli dostatečně připraveni na vytváření podnětného a bezpečného edukačního prostředí pro všechny žáky z dané populace.

Domníváme se, že odpověď na tuto otázku bude spíše záporná a že bude třeba podniknout další následné kroky, které teprve ve své komplexnosti přispějí k tomu,

---

<sup>34</sup> Např. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007 nebo HAVEL, Jiří a FILOVÁ, Hana et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010 či HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

že se budoucí učitelé nebudou připravovat „také na inkluzi“, ale budou připravováni na „školu, jaká je“. K tomu je pak především zapotřebí, aby vzdělavatelé budoucích učitelů na problematiku inkluze nenahlíželi úzce ze **speciálněpedagogického hlediska** (tj. úzce z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), ale spíše z pohledu učitele, který musí ve své výuce **vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků**, které ve třídě má, a navíc ještě aby tuto jinakost dokázal využít k obohacení těchto žáků navzájem. Nutno ještě podotknout, že také výše citované výsledky dosavadních výzkumů inkluzivního prostředí v základních školách jasně ukazují, že výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přestává být doménou speciálního školství a že škola, která je vhodná pro tyto děti, je lepší **školou pro všechny**.

Uvedená tvrzení nás vedou k zamyšlení, co a jak v pregraduální přípravě studentů učitelství posílit pro podporu jejich profesních kompetencí umožňujících jim efektivně vytvářet **podporující klima** a volit **výukové strategie**, jimiž by přispívali **k rozvoji všech svých žáků**. Přitom je zřejmé, že je nutné udělat jisté změny jak v teoretické, tak i v praktické složce studia, zejména však v jejich vzájemném propojení.

Zde je nutné připomenout, že naprosto logickým a také potřebným prvním krokem je již zmíněná **implementace nového předmětu se zaměřením na inkluzi ve vzdělávání do stávajícího kurikula** na řadě pedagogických fakult. Jejich cílem je v již rozběhnutém procesu „aspoň trochu“ připravit studenty na práci se žáky s rozmanitými vzdělávacími předpoklady, potřebami a schopnostmi v obecné rovině. Obsahem jsou především **filozofická východiska inkluze**, její **hodnoty a principy** (více viz kapitola V. Předmět Inkluze v primárním vzdělávání). Studenti se zde také seznámí s vymezením **skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (včetně nadaných), včetně vymezení jejich podpory v legislativě a v rámcovém kurikulu. Nežidka jsou studenti seznamováni také s aktuálními výzkumy inkluzivního vzdělávání u nás (někdy i v zahraničí). Jejich aplikace se postupně objevují v seminárních a v závěrečných pracích, což je jistě krokem vpřed.

Toto ale nestačí. Abychom připravovali **„inkluzivní učitele“** pro **„inkluzivní školy“**, je třeba cíleně rozšiřovat teoretický i praktický rámec pedagogických (a psychologických) disciplín o vymezenou problematiku systematicky a průřezově v celé řadě studijních předmětů.

V první řadě by měla být nově koncipována **obecná „inkluzivní“ pedagogika**, která tvoří základní a ve své podstatě nenahraditelný pilíř učitelských studií. Tato disciplína má být výsledkem spojení dosavadní **speciální** a **obecné** pedagogiky ve prospěch její nové kvality, která musí odrážet současnou inkluzivní výchovnou a vyučovací praxi v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Tato praxe by se dala kvalifikovat pojmy **orientace na vývoj, subjekt a kooperaci**. Dalo by se také říci, že původní **obecná pedagogika** přijímá poznatky **pedagogiky speciální** a využívá ji k obohacení všech žáků. Argumentem k tomuto postoji je fakt, že **při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platí obecné pedagogické principy**.<sup>35</sup>

Předmětem **inkluzivní pedagogiky** (inkluzivní vědy o výchově) tedy musí být nalézt obecně platné zákonitosti lidského vývoje a učení a poukázat na podmínky podporující tento vývoj a učení a umožňující rozvoj potenciálních sil, které jsou dané každému člověku. V této souvislosti se pak nelze vyhnout pojmu **inkluzivní didaktika**, jejímž úkolem je ukázat, jak je možné tyto podmínky uskutečnit v inkluzivní škole na úrovni **plánování, realizace a reflexe vyučování**.

Přitom je třeba znovu podotknout, že tato **inkluzivní didaktika** je shodná s pojetím edukace dle aktuálních reformních změn v základních školách hlavního vzdělávacího proudu, které je založeno na **demokratickém tvořivě humanistickém přístupu**. Tento přístup se vyznačuje důrazem na rozvoj klíčových (životních) dovedností u všech žáků s tím, že k jejich dosažení uplatňují učitelé strategie šité na míru konkrétním jedincům. Z tohoto hlediska se tedy inkluzivní didaktika neodlišuje od aktuálního pojetí didaktiky obecné.

Kořeny **inkluzivní didaktiky** lze nalézt v tradicích **reformní pedagogiky** (Maria Montessori, Peter Petersen, Helen Parkhurst a Célestin Freinet), stejně tak ale v aktuálních didaktických konceptech podporujících integraci. Tyto koncepty chápou učení dítěte jako individuální proces v kooperaci s jinými lidmi a umožňují aktivní interakci dítěte se svým okolím. Modely podporující inkluzi zohledňují principy

---

<sup>35</sup> VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Obščeje voprosy defektologii*. Moskva: Pedagogika, 1983 a KOZULIN, Alex, GINDIS, Boris, AGEYEV, Vladimir a MILLER, Suzanne. *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

spravedlnosti, rovnosti, svobody, autonomie, autoedukace, sebeurčení, solidarity, kooperace a dialogu.<sup>36</sup>

Základem samotného *konceptu inkluzivní didaktiky* jsou biograficko-vývojevě logická a k vývoji se vztahující *individualizace*, vnitřní *diferenciace*, která je právě odrazem humanizace pedagogiky, a *kooperativní činnost* na společném předmětu, která zvýrazňuje demokratičnost edukace. Je výsledkem dosavadního vývoje a syntézy obecné didaktiky a speciální didaktiky výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejím cílem je restrukturalizace současné školy tak, aby byly ve výuce naplňovány potřeby všech žáků. Součástí tohoto didaktického konceptu je také tzv. *adaptivní vyučování*.<sup>37</sup> Tato strategie představuje nejlepší praxi z běžných i speciálních škol užívanou pro optimální rozvoj všech žáků. Klíčový je fakt, že naprosto všichni žáci zde zažívají úspěch. *Individualizovaná adaptovaná výuka* je cíleně přizpůsobena možnostem a potřebám každého žáka, který do procesu vstupuje, z hlediska jeho učebních stylů a preferencí. Systém proto předpokládá kvalitní vstupní *diagnostiku učebních stylů žáka* a *adaptabilní proces vyučování*, jež na výsledky této diagnostiky zareaguje. Výuka s takovou mírou personalizace pak žákům zprostředkuje individuálně vyhovujícím způsobem vzdělávací obsah.

Z tohoto pojetí obecné inkluzivní didaktiky musí dále vycházet pojetí *oborových didaktik*, které tvoří další nezbytný pilíř každého učitelského studia. Pro budoucí učitele tvoří důležitý prostor k pochopení, že inkluze není jen teoretický koncept. Teprve v jejich rámci se budoucí učitelé mohou zabývat vytvářením podmínek a strategií pro předání zcela konkrétního obsahu všem žákům v rámci jejich daných předpokladů a možností. Nezbytné je ale v této souvislosti nejprve nastavit myšlení vysokoškolských učitelů, *oborových didaktiků*, kteří by měli navazovat na pojetí obecné inkluzivní didaktiky. V rámci svých oblastí, oborů či předmětů by pak měli vést své studenty ke kompetencím, které jim v inkluzivní praxi ve vztahu k individuálním potřebám žáků:

---

<sup>36</sup> Srov. JANK, Werner a MEYER, Hilbert. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1994.

<sup>37</sup> PASCH, M. et al.. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998

- umožní efektivní **úpravy základního učiva**, očekávaných výstupů i edukačního prostředí;
- poskytne nástroje pro široké uplatnění **diferenciace a individualizace** v procesu výuky;
- vybaví je pro **komplexní diagnostiku** vzdělávacích potřeb žáků a jejich formativní hodnocení;
- poskytne jim instrumentář k **intervenčním zásahům** do rozvíjených znalostí, dovedností i návyků;
- seznámí je s rejstříkem **podpůrných opatření** i s vhodnými didaktickými, rehabilitačními a kompenzačními pomůckami;
- připraví je na **spolupráci** s dalšími pedagogickými pracovníky, s rodiči, s pracovníky školních poradenských center, s externími odborníky i s jinými školami.

Inkluzivně pojatá **oborová didaktika** musí mít (analogicky s inkluzivně pojatou obecnou didaktikou) zřetelný průnik se speciální pedagogikou, konkrétně se **speciálními metodami**, které byly dosud užívány převážně v rámci speciálněpedagogické či poradenské péče. Dosavadní praxe jasně ukazuje, že řada těchto metod významně obohacuje rejstřík tradičních metodologických postupů a u řady žáků navíc působí preventivně proti některým latentním projevům (zejména u specifických poruch učení). Jediným kritériem pro výběr metod – ať už jsou v daném oboru považované za klasické, alternativní, či speciální – se tak stávají potřeby a předpoklady konkrétního žáka. Pro podporu implementace **principů inkluzivního vzdělávání** do jednotlivých oborových didaktik je opět důležité, aby zde existovala opora v podobě výzkumných šetření, případně aplikace tématu v seminářích i v závěrečných pracích, neboť především na příkladech dobré praxe mohou být odhaleny efektivní strategie.

Konečně k tomu, aby tyto posuny **obecné pedagogiky a obecné didaktiky** směrem k **inkluzi** nezůstaly jen v teoretické a proklamativní rovině, je nezbytné, aby podobnou proměnou prošel systém a hlavně obsah **pedagogických praxí**. Z tohoto důvodu je třeba zvážit následující opatření, která by měla doplnit teoretický základ pro **inkluzivní pedagogiku a didaktiku** o možnosti praxe:

- cíleně **navštěvovat školy**, v nichž je myšlenka inkluze součástí jejich filozofie;
- současně se seznámit s podobou jejich **školního vzdělávacího programu** s cílem hledat spojitosti mezi dílčími kapitolami z hlediska podmínek inkluze a vést diskuze s učiteli na danou problematiku;
- seznámit studenty s **výsledky empirických výzkumů** ve vztahu k inkluzivnímu prostředí;
- realizovat **teoretické studium požadavků** na zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i mimořádně nadaných v RVP ZV s cílem nabídnout studentům nový model na uspořádání a zpracování této části ve ŠVP s vysvětlením pojmů a požadavků;
- více reflektovat u studentů **pojetí dítěte** a směřovat je k bezpodmínečnému přijetí každého žáka se všemi odlišnostmi, k jeho rozvoji jako celistvé osobnosti a záměrnému diagnostikování ve výuce;
- zařazovat **diagnostické činnosti** cíleně v rámci souvislých pedagogických praxí, a vést tak studenty k zájmu o dítě, jeho odlišnosti a hledání opatření ve výuce;
- prakticky sledovat **možnosti individualizace a diferenciac**e ve výuce v souladu s potřebami žáků;
- učit studenty používat různé **metody práce a formy organizace** výuky vzhledem ke stanoveným cílům a zkušenostem žáků;
- vést studenty k **porozumění požadavkům inkluze** s pomocí dotazníku **Rámeček pro sebehodnocení podmínek vzdělávání** (Česká verze originálu **Index for inclusion**)<sup>38</sup>;
- pomáhat studentům reflektovat vlastní **pojetí výuky** a plánovat strategii jeho rozvoje.

K dosažení uvedených záměrů je nezbytné navázat velmi úzkou spoluprací se školami podporujícími **inkluzi**. Pouze tak může vzniknout autentický prostor pro

---

<sup>38</sup> Viz KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HAVEL, Jiří a FILOVÁ, Hana. *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

aplikaci teorie do praxe. Jen tak budou moci budoucí učitelé reagovat na proměňující se vzdělávací prostředí ve školách.

Jak již bylo řečeno na začátku, koncipováním nových vyučovacích předmětů se zaměřením na vzdělávací inkluzi udělaly pedagogické fakulty důležitý krok v reflexi aktuální situace na školách hlavního vzdělávacího proudu. Nyní, v poměrně krátké době, by mělo dojít k naznačeným posunům v obecné pedagogice, obecné didaktice, oborových didaktikách a pedagogické praxi. Jen tak můžeme dokázat, že to s podporou myšlenky *školy pro všechny* myslíme vážně.

# III. Návrh inkluzivního pojetí vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách

**Josef Lukas**

V rámci panelu odborníků projektu (LLP, ERRC), ale i dalších zainteresovaných subjektů (učitelé na VŠ i ZŠ, studenti, zástupci NNO) panuje vcelku shoda na tom, že jediný **předmět**, věnovaný inkluzivnímu vzdělávání, není dostačující z hlediska adekvátní přípravy studentů učitelství na jejich budoucí profesi. Samostatný předmět, jakkoliv dobře strukturovaný a obsažný, nemůže poskytnout studentům učitelství dostatečné penzum znalostí či dovedností, využitelných pro jejich práci na školách.

Proto je vhodné uvažovat o inkluzi jakožto o **průřezovém tématu** v pregraduální přípravě učitelů. Vycházíme z předpokladu, že většina témat, vyučovaných v rámci pedagogicko-psychologických základů na pedagogických fakultách v sobě implicitně obsahuje možnost vyzdvihnutí těch principů, které jsou spojovány s inkluzivním přístupem ke vzdělávání.

V souvislosti s přípravou nové koncepce pedagogicko-psychologického základu na PdF MU v Brně se pochopitelně téma inkluze objevilo, takže lze v tuto chvíli prezentovat současný stav práce na zařazení inkluze jako průřezového tématu do této koncepce. Možná jednou z prvních poznámek by mohlo být, že v nově připravované podobě předmětů společného základu nutně slovo **inkluze** zaznít nemusí! Můžeme říci, že jde pouze o pojem, kterým označujeme žádoucí směr vývoje vzdělávacích systémů. Marianne Wilhelmová v podobném duchu tvrdí, že jak pojem integrace, tak i inkluze měly být pouze pojmy přechodnými, které poté,



co se společnost stane inkluzivní, budou moci být zase zapomenuty.<sup>39</sup>

O inkluzivním pojetí vzdělávání na pedagogických fakultách a jeho výsledcích lze uvažovat především jako o **schopnosti** (studentů učitelství, učitelů i dalších ak-térů výchovně vzdělávacího procesu) **vnímat skutečnost**, že každý žák je svým způsobem odlišný. Inkluzivní vzdělávání tedy ve zkratce znamená, že je co největší počet dětí ponechán v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, že na školách existuje pod-nětné prostředí pro žáky (i učitele) a že odlišnosti žáků jsou připouštěny a respek-továny (ve smyslu „*je normální být jiný*“). Pro výuku na pedagogických fakultách to znamená, že by ve většině předmětů měli být vysokoškolské pedagogové schopni zdůraznit ty části teorie a praxe, které se k samozřejmému akceptování „jinakosti“ žáků vztahují! Již v pregraduálním vzdělávání by potenciální budoucí učitelé tedy měli pochopit, že by v podstatě **každý** žák, který je schopen vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, k tomu měl dostat příležitost – tzn. školy (učitelé) by mu ji měly být schopny poskytnout. Na nejobecnější úrovni lze tedy říci, že cílem inkluze je vytvořit takové edukační prostředí, ve kterém se žáci, učitelé i rodiče žáků budou cítit dobře; které bude maximálně vstřícné z hlediska jejich individuálních potřeb.

Jedním z pomocných vodítek při přípravě inkluzivního pojetí vzdělávání na VŠ může být i **Profil inkluzivního učitele**, ve kterém je zdůrazněna důležitost pre-graduálního vzdělávání učitelů (PVU): „Primárně byl Profil vytvořen jako vodítko pro tvorbu a implementaci modelů programů pregraduální přípravy všech bu-doucích učitelů. Záměrem je, aby byl Profil chápán jako stimulační materiál k ur-čení relevantního obsahu, metod plánování a určování specifických vzdělávacích výstupů PVU, a nikoliv jako závazný předpis obsahu programů PVU. (...) Diskuze mezi různými zúčastněnými stranami však naznačují, že by mohl Profil najít uplat-nění 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

---

<sup>39</sup> WILHELMOVÁ, Marianne. *Inkluzivní vzdělávání učitelů a učitelek je víc!* Místo: nakladatelství, 2002.

má překonat případné zažitě 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.<sup>40</sup>

Dalším východiskem při přípravě jakéhokoliv návrhu inkluzivního pojetí vzdělávání na VŠ by také měl být fakt, že inkluze se zdaleka netýká jen způsobů práce s „odlišnými“ žáky ve vyučovacích hodinách, ale obecného nastavení a směřování **celé školy**. Hovoříme o třech vzájemně propojených oblastech: inkluzivní politice, inkluzivní kultuře a inkluzivní praxi školy.<sup>41</sup> Booth a Ainscow zdůrazňují, že „klíčem k rozvoji školy je právě její kultura. Budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech.“<sup>42</sup> V oblasti **inkluzivní kultury** jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity školy, kdy je každý z jejích členů vnímán jako důležitý pro dosažení nejlepších výsledků **všech** jejích členů. Oblast **inkluzivní politiky** školy vypovídá o tom, jakým způsobem škola reálně „funguje“ a zda myšlenka inkluze nechybí v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány a dokumenty školy by měly být koncipovány v duchu podněcování zapojení žáků a učitelů od první chvíle. Co se týče **inkluzivní praxe** školy, jde především o vytváření a aplikování praktických postupů, týkajících se výuky a výchovy žáků, kdy celý výchovně-vzdělávací proces v ideálním případě reaguje na různorodost žáků. Inkluzivní škola je v oblasti praxe mimo jiné charakterizována: fungující spoluprací učitelů (také učitelů a vedení); sdílením poznatků i výukových postupů (jejich využití zároveň učitelé dovedou zdůvodnit); diferencovanou nabídkou pro žáky s různými nadáními či handicapem; diferencovaným hodnocením různých žáků a adekvátním využíváním jejich sebehodnocení.

---

<sup>40</sup> *Profil inkluzivního učitele*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012, s. 20. Dostupné z: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers>

<sup>41</sup> BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s., 2007.

<sup>42</sup> Ibid., s. 11.

Uvědomujeme si, že nelze stanovit zcela jednotnou podobu výuky budoucích učitelů na VŠ, která by byla využitelná kteroukoliv fakultou vzdělávající učitele. Tento návrh tedy představuje jeden z možných přístupů, jak inkluzivní pojetí vzdělávání uvést do praxe výuky na vysokých školách, a více než ucelenou koncepcí je spíše podkladem pro diskuzi napříč (především) pedagogickými fakultami v ČR. Ve stručnosti představíme, jak by se „inkluzie“ mohla (měla) objevit pokud možno v každém z připravovaných předmětů (kurzů) pedagogicko-psychologického základu. Předpokládáme postupné doplňování a upřesňování „inkluzivních“ témat v jednotlivých předmětech, na kterém by se měli podílet právě vzdělavatelé budoucích učitelů<sup>43</sup>. Zároveň zmíníme rámcovou podobu předmětů, které jsou na inkluzi zaměřeny přímo, a měly by tak upřesňovat a doplňovat pohled studentů na inkluzivní pojetí vzdělávání.

---

<sup>43</sup> V tuto chvíli pomíjíme skutečnost, že se inkluzivní pojetí musí týkat také dalšího vzdělávání stávajících učitelů (CŽV, DVPP).

# IV. Pracovní návrh předmětů pedagogicko- psychologického modulu (základu) – se zdůrazněním možných témat, důležitých pro inkluzivní vzdělávání Pedagogické fakulty MU

*Josef Lukas*

Návrh nové podoby vzdělávání učitelů vychází z ucelené **koncepce**, kdy je tzv. pedagogicko-psychologický modul a praxe koncipován vyváženě s ohledem na proporci pedagogických a psychologických disciplín. Akcentuje zejména princip interdisciplinarity, a proto spojuje některé pedagogické a psychologické předměty (například Úvod do pedagogiky a psychologie). Koncepce proto vyžaduje spolupráci vyučujících jednotlivých předmětů při plánování a vyhodnocování výuky, předpokládá jejich další vzdělávání apod. Dalším principem je postupnost a gradace témat a předmětů, od obecnějších ke konkrétnějším. Koncepce je dále charakteristická provázaností teorie a praxe – zjednodušeně rozlišujeme předměty orientované na disciplíny (teorie) a předměty orientované na zkušenost studenta (praxe). Cílem koncepce je posílit zkušenostní výuku, takže významnou součástí jsou reflektované pedagogické praxe. Principy reflexe praxe a sebereflexe se váží jak na praxe, tak i na další zkušenostně orientované předměty. Důležitou součástí koncepce je také podpora inkluze, která je vnímá-

na jako průřezové téma (zároveň podpořené samostatnými předměty). Průřezovost spočívá v tom, že mnoho dílčích témat vyučovaných v rámci pedagogicko-psychologického modulu v sobě implicitně obsahuje možnost vyzdvíhnutí těch principů, které jsou spojovány s inkluzivním přístupem ke vzdělávání, s akceptováním diverzity žáků s podporou schopností studentů s touto diverzitou pracovat.

# 1. Bakalářské studium

## ÚVOD DO PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Jsou probírána témata: Učitel a jeho profese, sebereflexe učitele (možný odkaz na Profil inkluzivního učitele – dále PIU); Žák ve škole (zdůraznění různorodosti žáků); celé téma **Edukační aspekty inkluze**; Profesní portfolio učitele (PIU); Biologická, sociální a kulturní podmíněnost psychiky (např. otázka sociokulturního znevýhodnění); Myšlení, řešení problémů; myšlení a řeč (např. vliv odlišného mateřského jazyka na vývoj žáka); Inteligence, schopnosti (co vše je inteligence a jak se projevuje u různých dětí); Učení (specifika učení u různých jedinců); Emoce a temperament (jejich vliv na jedince); Motivace, potřeby (např. jak motivovat žáky s některým typem znevýhodnění); Stres, stresory, syndrom vyhoření, psychohygiena (mj. náročnost práce učitele, sebereflexe). Průřezová témata v předmětu: jak se diagnostikují jednotlivé psychické funkce (důraz na limity diagnostiky – zvláště „oblíbené“ zjednodušování vnímání významu konkrétní hodnoty IQ u konkrétních žáků); jak využívat poznatků z psychologie; diverzita (inkluze) z hlediska psychologie (např. interkulturní psychologie).

## SEMINÁŘ K ÚVODU DO PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Probíhá úvodní práce studentů se sebereflexí, s přípravou vlastního portfolio, práce s pojetím učitele (i v souvislosti s PIU). Student se učí reflektovat sám

sebe, své působení ve výchovně-vzdělávacím procesu či potřeby žáků a výchovně-vzdělávací proces. Student by měl porozumět pojmu sebereflexe a významu sebereflexe v profesi učitele a asistenta pedagoga.

## **ZÁKLADY PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ DIAGNOSTIKY**

Znalosti základů pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou pro vnímání diversity žáků a následnou práci s ní stěžejní. Cílem předmětu je seznámit studenty se základy diagnostiky, se kterými se asistent učitele setkává v každodenní praxi na škole a v dalších vzdělávacích a výchovných institucích. Student bude znát základní přístupy diagnostikování u dítěte školního věku, ve třídě (či skupině dětí) a na škole, především se zaměřením na individuální aspekty vzdělávacího procesu. Dokáže interpretovat výsledky psychologického či speciálněpedagogického vyšetření, formulovat cíl jednoduchého diagnostického postupu, zvolit vhodný diagnostický nástroj nebo zkonstruovat jednoduchý didaktický test či jednoduchý dotazník, využít ve školní praxi běžně dostupná data o žákovi, interpretovat výsledky, prezentovat je ústně a písemně srozumitelným způsobem kolegům, žákům a rodičům a navrhnout implementace a opatření na individuální úrovni a evaluovat adekvátně jejich účinnost.

## **VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE**

Téma různorodosti psychického vývoje, vlivu různých činitelů a faktorů na vývoj jedinců je z principu inkluzivní. V rámci seminářů předpokládáme projektovou výuku (formou mikrostudií), kde zaměření na odlišnosti ve vývoji různých žáků může být jedním z klíčových témat.

## **SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE**

Z hlediska inkluze jsou témata sociální psychologie podstatná. V předmětu se studenti seznámí např. s tématy: Člověk, společnost, kultura; Sociální vliv; Podmínky a průběh socializace (vliv sociálních činitelů na jednotlivce); Sociální adaptace (možnosti ovlivňování procesu adaptace různorodých žáků na prostředí školy); Sociální opora (učitel jako sociální opora pro každého žáka); Prosociální chování (jako důležitý aspekt inkluzivní školy); Sociální kognice a percepce; Percepční ste-

reotypy (jak se jim v inkluzivní škole bránit); Komunikace, kultivace komunikace a komunikačních dovedností (součást inkluzivní kultury i praxe); Profesní zátěž učitele, její důsledky a možnosti prevence a zvládnání; Metody analýzy a diagnostiky skupinové struktury a intraskupinových interakcí; Sociální klima a atmosféra ve skupině.

Veškerá témata spojená s podobou i diagnostikou sociálních skupin ve škole mohou učitelům pomoci jednak se zvládnáním různorodých skupin žáků, jednak i v kontaktu s kolegy, nadřízenými apod., což souvisí s jedním z hlavních, výše zmiňovaných cílů „inkluzí“, tedy vytvořit takové edukační prostředí, ve kterém se žáci, učitelé i rodiče žáků budou cítit dobře.

## **SPECIÁLNÍ A INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA**

Na konci tohoto kurzu by měl student rozumět základním teoriím a aktuálním trendům v oblasti inkluzivního a speciálního vzdělávání. Dokáže reflektovat svůj postoj k diverzitě a jeho vliv na vlastní pedagogickou praxi. Student se bude orientovat v základní legislativě týkající se inkluzivního vzdělávání. Dokáže vysvětlit výhody a nevýhody různých forem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na potřebný druh a stupeň podpory. Dokáže popsat specifika plynoucí ze speciálních vzdělávacích potřeb žáků, zejména ze specifických poruch učení, poruch chování, rodinného prostředí s nízkým sociálněkulturním postavením, chronického onemocnění, narušené komunikační schopnosti, sensorického postižení, tělesného postižení, mentálního postižení, autismu, postižení více vadami a ohrožení sociálně patologickými jevy. Bude znát základní komunikační pravidla při pedagogické práci s žáky se SVP, zejména sensorickým a mentálním postižením a dokáže je aplikovat v praxi. Bude znát vybrané metody a formy práce podporující inkluzivní vzdělávání (včetně podpůrných opatření) a bude je schopen využít ve vlastní pedagogické (asistentské) praxi.

## **ASISTENSKÁ PRAXE I A II + SEMINÁŘE K TĚMTO PRAXÍM**

Na asistentských praxích budou mít studenti možnost volby mezi prací (hlavně doučováním) s konkrétními žáky a jejich rodinami (většinou ze sociálně vyloučených lokalit) či s prací přímo na školách. Zvláště v navazujících reflektivních semi-

nářích k praxím se nabízí velký prostor k individuálněji zaměřené práci s konkrétními studenty a jejich prvními zkušenostmi s realitou českých škol – téma práce s „jinakostí“ se zde logicky objeví jako jedno ze stěžejních.

## 2. Navazující magisterské studium

### PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE

Hlavním cílem je rozšířit možnosti využití teoretických poznatků z tohoto oboru na praktické aplikace do reálných situací na školách. Na konci kurzu bude student schopen porozumět základním pojmům a termínům pedagogické psychologie, analyzovat učební styly i strategie žáků, definovat a ovlivňovat příčiny školní neúspěšnosti žáků s ohledem na jejich diverzitu (různá míra nadání, osobnostní specifika, SVP...). Pedagogická psychologie bude provázána s předmětem Pedagogicko-psychologická diagnostika a oba předměty následně i s reflektivními semináři k pedagogickým praxím.

### PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA V PRÁCI UČITELE

Cílem kurzu je umožnit budoucím učitelům zažít vybrané metody pedagogicko-psychologické diagnostiky na sobě samých a v konkrétních školních aplikacích. Cílem je, aby uměli pracovat s informacemi, které se nabízí v průběhu výuky a ve škole, a také uměli získat další údaje, které jsou relevantní pro pochopení individuálních výukových specifík konkrétních žáků, screening běžných problémů i práci se školní třídou jako skupinou. Jedná se o navazující kurz, kterému předchází úžeji koncipovaný kurz v bakalářském studiu. Studenti se učí pracovat s daty dostupnými ve škole validním a reliabilním způsobem pro rozhodování a změny ve výuce a udržování či rozvíjení úspěšné výuky (*evidence based instruction*). Učí se identifikovat indikátory případných problémů, využít dostupná data či dosbírat potřebná s tím, že se učí zvolit si vhodný nástroj, vyhodnotit data a interpretovat



je, navrhnout opatření, evaluovat je. Na základě dat se učí rozhodovat o diferenciaci a individualizaci ve výuce, podpoře specialistou, evaluaci efektivity vlastní praxe a vzdělávacího programu. Učí se komunikovat výsledky kolegům, žákům, rodičům a specialistům.

## UČITELSKÁ PRAXE I + II (+ NAVAZUJÍCÍ REFLEKTIVNÍ SEMINÁŘE)

Cílem je rozšíření profesních kompetencí, seznámení studentů s rolí, do nichž učitel při své práci na konkrétní škole vstupuje, uvědomění si vlastních profesních potřeb. Student má v rámci předmětu možnost propojovat teoretické poznatky získané v kurzech pedagogiky, psychologie a studovaného oboru s praktickými zkušenostmi a prohloubit reflektivní a sebereflektivní dovednosti potřebné k práci učitele. Předmět je úzce provázaný se *Seminářem k učitelské praxi*, kde student reflektuje svoji pedagogickou praxi v malé skupině studentů. Cílem navazujících seminářů je pomoci studentům prohloubit reflektivní a sebereflektivní dovednosti ve vztahu ke své učitelské praxi. Způsob vedení semináře je inspirován konceptem tzv. reflektujících týmů, který se vyznačuje spoluprací více odborníků z různých oblastí. Výuku proto zajišťuje oborový didaktik spolu s pedagogem či psychologem (případně různá kombinace zmíněných profesí).

## INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Student by měl po absolvování kurzu dokázat vysvětlit principy inkluzivního vzdělávání na úrovni kultury, politiky a praxe školy. Student si také bude vědom významu úzké spolupráce s asistentem pedagoga, rodinou a dalšími odborníky (poradenská pracoviště atd.). Dokáže kriticky uvažovat o vlastním postoji k inkluzivnímu vzdělávání a vlastních znalostech a dovednostech a vytvářet inkluzivní prostředí ve školní třídě. Student si bude vědom odpovědnosti učitele za maximální rozvoj potenciálu všech žáků a dokáže rozeznat jejich různorodý potenciál. Bude schopen provést orientační diagnostiku vzdělávacích potřeb žáků a na jejím základě zvolit vhodná podpůrná opatření. Bude schopen komunikovat a účastnit se práce v multidisciplinárním týmu (učitelé, asistent pedagoga, rodiče, speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, popř. další odborníci). Ve spolupráci s rodiči, žákem a poradenským zařízením dokáže vypracovat individuální vzdělávací plán, resp. plán pedagogické podpory. Dokáže upravit organizaci, obsah, hodno-

cení, formy, metody vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření. Bude znát základní metody a formy práce s heterogenní skupinou (adaptace způsobů zprostředkování učiva, výukových materiálů, organizačních forem práce, uspořádání třídy atd.) a bude je umět vhodně použít. Dokáže modifikovat učební materiály a aktivity s ohledem na potřeby žáků. Bude znát základní kompenzační pomůcky, speciální učební pomůcky a podpůrné nebo náhradní komunikační systémy pro žáky se zdravotním postižením a možnosti jejich využití.

## **ORIENTAČNÍ SEZNAM NĚKTERÝCH PŘIPRAVOVANÝCH POVINNĚ VOLITELNÝCH PŘEDMĚTŮ PDF MU**

Předměty budou zařazovány v průběhu výuky a jejich vztah k inkluzivnímu pojetí výuky je většinou vcelku zřejmý.

Sociálně patologické jevy ve školní třídě; Kariérové poradenství; Psychosociální klima třídy a jeho diagnostika; Základy kultury a jazyka menšin; Etická výchova; Mediální výchova; Osobnostní a sociální výchova; Multikulturní výchova; Sociologie výchovy a vzdělávání; Pedagogika volného času; Sociální pedagogika; Seminář k praktickým otázkám výchovy a vzdělávání (již běží, jde v něm o představování konkrétních ukázek práce s odlišností či méně tradičních přístupů k práci na školách, především ze strany různých NNO); ICT ve výuce (hlavním cílem je přispět k poznání a pochopení současného potenciálu ICT, který výrazným způsobem ovlivňuje vzdělávací cíle a mění formální i neformální výukové postupy – nabízí se téma využití ICT jako prostředku podpory žáků s různými vzdělávacími obtížemi).

# V. Předmět Inkluze v primárním vzdělávání na Katedře primární pedagogiky PdF MU

**Jana Kratochvílová**

V rámci profesní přípravy studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ byl předmět studentům nabídnut od akademického roku 2014/2015.

## 1. Teoretická východiska předmětu:

Koncepce předmětu vychází z širšího pojetí inkluze, holistického konceptu zdraví a z pojetí *kvality žákova života*.<sup>44</sup> Na inkluzivní vzdělávání nahlížíme jako na vzdělávání, začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje.

Za *inkluzivní školu* považujeme školu hlavního vzdělávacího proudu, v níž je uskutečňováno inkluzivní vzdělávání. To se děje skrze implementaci hodnot a principů inkluzivního vzdělávání, které odpovídají potřebám žáků. Za stěžejní

---

<sup>44</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001 a LUKÁŠOVÁ, Růžena. *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada Publishing, 2010.

považujeme principy:

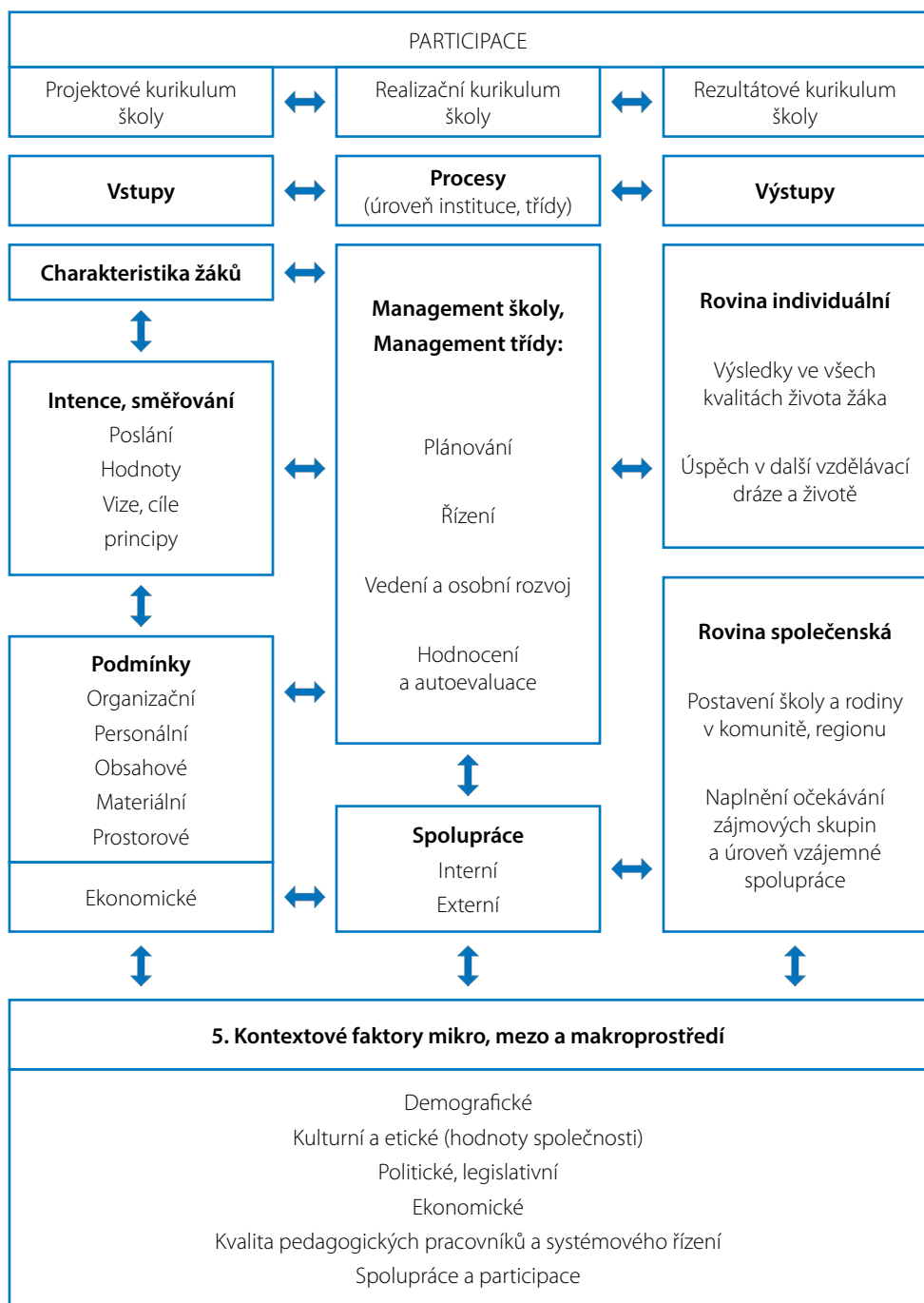
1. Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu  
Potřeba úcty, potřeba fyzické nedotknutelnosti, bezpečí a řádu
2. Uplatňování principu individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků  
Potřeba zkušeností, které jsou přizpůsobeny individuálním rozdíly, potřeba zkušeností přiměřených vývoji
3. Osobní maximum všech za vzájemné podpory  
Potřeba zkušeností přiměřených vývoji
4. Spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli; spolupráce s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči  
Potřeba stabilních podporujících společenství a kulturní kontinuity, potřeba stabilních láskyplných vztahů
5. Komunikace mezi všemi zúčastněnými – žáky, pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou)  
Potřeba hranic, potřeba seberealizace

Axiální dimenze je jednou z významných determinant ovlivňujících kvalitu inkluze ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Koncept kvality inkluze (viz obr. 1) ve škole v kontextovém a systémovém pohledu ve všech třech rovinách kurikula (projektového, realizačního a výsledového) a v možném paradigmatu vstupy – proces – výstupy v rámci daného edukačního prostředí ovlivňuje zásadně obsah předmětu.

Obr. 1 Kvalita inkluzivní školy ve vazbě na kontextové faktory jejího prostředí<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. první. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 47



## 2. Rozsah předmětu a způsob výuky

Předmět je vyučován v rozsahu jedné hodiny týdně v jarním semestru studia, prakticky je však výuka realizována jednou za 14 dní. Blokovaná výuka je realizována formou workshopů a nabízí mnoho příležitostí pro diskuzi nad tématy a začleňování takových metod výuky, které podporují rozvoj spolupráce a kooperace ve výuce.<sup>46</sup> Studenti se bezděčně seznamují s organizací výuky, kterou vyžaduje inkluzivní prostředí školní třídy a školy.

Předmět je ukončen kolokviem. Součástí předmětu je také domácí příprava a doložení práce, která se prolíná se souvislou pedagogickou praxí studentů v jarním semestru 5. ročníku studia. V souladu s požadavky na výukové metody v inkluzivním prostředí je ve výuce využíváno aktivizujících, komunikativních a kooperativních metod, které podporují studenty k diskuzi a výměně názorů nad tématy inkluze ve vzdělávání. Výukové strategie v pregraduální přípravě jsou pro studenty příkladem vhodných strategií práce ve výuce s žáky.

V rámci rozvoje počátečních profesních kompetencí studentů proinkluzivního vzdělávání je předmět nabízen studentům i mimo mateřský obor.

## 3. Cíle a výstupy předmětu

Cílem ve vazbě na výše uvedená teoretická východiska je připravit studenty na práci se žáky s rozmanitými vzdělávacími předpoklady, potřebami a schopnostmi a vést je k vytváření vhodných podmínek i strategií výuky pro jejich vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V předmětu je důsledně propojována teorie s praxí s cílem vybavit studenty znalostmi, ale i dovednostmi práce s heterogenní populací žáků a působit na jejich postoje.

---

<sup>46</sup> Viz např. universal learning strategies in inclusive education v KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Vydání první. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 151

Výstupy:

Studenti:

- vysvětlí teoretický koncept inkluzivního vzdělávání a jeho potřebnost; vysvětlí základní hodnoty inkluze ve vzdělávání a principy jako aplikační komponenty inkluze v praxi;
- pojmenují strategii státu pro rozvoj inkluze ve vzdělávání; uvedou základní legislativní dokumenty, s nimiž budou jako učitelé pracovat;
- seznámí se s modelem kvality inkluzivní školy – tedy možnými oblastmi a dimenzemi rozvoje kvality inkluze ve škole;
- uplatní teoretická východiska a principy inkluze při tvorbě vhodných strategií výuky a jejich implementaci v praxi na souvislé pedagogické praxi (propojení teorie s praxí).

## 4. Obsah předmětu

Obsah předmětu je strukturován do pěti témat ve vazbě na model kvality školy.

### a) Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání

Studenti jsou seznamováni s východisky inkluzivního vzdělávání (společensko-vědními, historicko-pedagogickými, právními a ekonomickými). První blok výuky vychází ze zkušeností studentů, jejich prekonceptů k inkluzivnímu vzdělávání a je v něm podporována diskuze směřující k výměně názorů a postojů studentů k paradigmatu inkluzivního vzdělávání.

### b) Paradigma inkluzivního vzdělávání

Studenti poznávají základní pojmy, jako jsou segregace, integrace, inkluze, heterogenita, medicínský a sociální model inkluze. Diskutují o hodnotách inkluze a principech, které napomáhají jejich aplikaci v praxi. Inspirují se příklady dobré praxe ze zahraničí pro pochopení změny funkce školy/třídy, přijetí rozmanitosti a práce s diverzitou.

### **c) Inkluzivní škola, její kvalita**

Studentům je předkládán model kvality inkluzivní školy a její systémové pojetí (viz obr. 1). Výukový blok navazuje na paradigma inkluze ve vzdělávání, zejména na axiální dimenzi kurikula školy. Studenti se seznamují s kontextovými faktory inkluze na celostátní, regionální a lokální úrovni a s autoevaluačními nástroji kvality inkluze ve škole.

### **d) Podmínky inkluzivního vzdělávání**

Obsahem výukového bloku je kultura inkluzivní školy, podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Na autentickém příkladu jedné inkluzivní školy jsou seznamováni s personálními, materiálními, prostorovými, obsahovými a organizačními podmínkami školy. Zdůrazňována je spolupráce školy s rodiči a dalšími subjekty při podpoře vzdělávání žáků.

### **e) Edukace v inkluzivní škole/třídě**

Téma je zaměřeno na diagnostiku vzdělávacích potřeb žáků v heterogenním společenství třídy, strategie výuky podporující rozvoj učení všech žáků a jejich hodnocení s akcentem na formativní hodnocení. Studenti zkusí plánovat výuku s ohledem na individuální potřeby žáků a tomu odpovídající výukové strategie i hodnocení žáků v rámci souvislé pedagogické praxe, na níž si získané profesní dovednosti ověřují a pod supervizí cvičného učitele rozvíjejí.

### **f) Podpůrný systém školního poradenství**

Studenti se seznamují se systémem poradenských služeb a pracovišť, která jim mohou být oporou při vzdělávání žáků.

## **5. Podpora studentů**

Proces výuky je doprovázen materiály v interaktivní osnově, kde najdou studenti studijní texty k výše uvedeným tématům, domácí úkoly, pracovní listy i odkazy na zajímavé videonahrávky, internetové stránky a síť Férových škol. Studijní materiály obsahují rovněž odkazy na právní normy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání a bohatý seznam literatury k dalšímu studiu.



# 6. Aktuální přístupy v přípravě inkluzivního pedagoga na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

**Marie Najmonová**

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v současnosti zajišťuje výuku pedagogicko-psychologického základu pro učitelské obory a garantuje výuku v oborech: Psychologie, Sociální pedagogika, Učitelství pro mateřské školy, Učitelství odborných předmětů. Z našich aktuálních přístupů je zřejmé, že jsme si vědomi nutnosti věnovat se inkluzivnímu vzdělávání napříč celým studiem. Zároveň jsme si vědomi i skutečnosti, že je v tomto ohledu před námi ještě dlouhá cesta, v rámci níž je potřeba ujednotit postoje k inkluzivnímu vzdělávání, a je nezbytné, aby se do těchto snah zapojily všechny katedry pedagogické fakulty. Uvědomujeme si také, že inkluzivní směr vzdělávání je aktuální celospolečenskou otázkou a tématem, které nelze přehlížet.

Podle analýzy jednotlivých předmětů, které studentům nabízíme a kterou jsme si v minulém akademickém roce udělali, se témata inkluzivní pedagogiky do přípravy budoucích učitelů dostávají v mnoha předmětech, a to především v předmětech speciálněpedagogických, ale třeba také psychologických (viz Seznam předmětů níže). Z obsahu těchto předmětů vyplývá, že se především zabýváme problematikou žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, který je integrován do běžné výuky. To znamená, že je především kladen důraz na specifické potřeby

při vzdělávání takových žáků a komunikace s nimi jako s jednotlivci a jejich individuální rozvoj.

Ve snaze nenahlížet na problematiku inkluze pouze optikou speciální pedagogiky tedy z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale spíše z pohledu učitele, který musí ve své výuce vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků, byl v letním semestru akademického roku 2014/2015 otevřen volitelný předmět *Inkluzivní didaktika*, který se zaměřuje komplexně na specifika výchovně-vzdělávacího procesu v inkluzivní škole, tj. škole, která upřednostňuje práci s diverzitou.

## 1. Předmět Inkluzivní didaktika

Zohledňuje nutnost komplexní změny v přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu, ve kterém by měl působit „inkluzivní pedagog“. Cílem tohoto předmětu je seznámit studenty se specifiky vyučovacího procesu v inkluzivním vzdělávání, didaktickými zásadami, modely a koncepty vhodnými pro inkluzivní edukaci. Důraz je kladen především na zásady a způsoby kooperace a komunikace žáků, pedagogů a dalších pedagogických pracovníků v inkluzivním vzdělávání. Dále je zdůrazňována nutnost spolupráce školy s rodinou a způsoby vzájemné efektivní komunikace. Předmět je vyučován jednosemestrálně s dotací dvou vyučovacích hodin (blok – tzn. 90 minut) týdně.

Jak je již výše zmíněno, v našich předmětech jsou doposud ošetřena především následující témata, kterým je třeba se věnovat při přípravě „inkluzivního pedagoga“: specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), multikulturní problematika ve výchovně-vzdělávacím procesu, pedagogická diagnostika. Naopak mezi témata, která bylo třeba prohloubit nebo vůbec zařadit, patří: ***organizace výchovně-vzdělávacího procesu v inkluzivním vzdělávání a hodnocení žáků v inkluzivní škole.***

Předmět je strukturován do následujících tematických celků:

1. Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání (filozofická a pedagogická východiska, školský systém v ČR, legislativní souvislosti)
2. Teoretická východiska inkluzivní didaktiky (obecná didaktika, inkluze, aktéři inkluzivní didaktiky)
3. Didaktické přístupy ke vzdělávacím potřebám žáků, diagnostika vzdělávacích potřeb žáků
4. Kurikulum inkluzivní školy
5. Plánování vzdělávacího procesu v inkluzivní škole
6. Vybrané koncepce a metody inkluzivní edukace
7. Hodnocení žáků v inkluzivní škole

Ke každému tematickému celku je vytvořena studijní podpora, která obsahuje teoretické informace a dále pracovní listy. Některé studijní podpory jsou doplněny příklady dobré praxe.

Předmět má především praktický charakter a vychází z toho, že studenti již absolvovali obecnou didaktiku, čehož využíváme a vedeme je k tomu, aby sami přicházeli na to, jak znalosti obecné didaktiky využít v inkluzivním vzdělávání. Návaznost na další předměty v současnosti řešíme. Jako nezbytně nutná se zdá být návaznost předmětu na předmět Speciální pedagogika, ten však mají studenti až ve 2. ročníku navazujícího magisterského studia. Tato změna předpokládá výraznější úpravy v plánu studia navazujícího magisterského studia. Přejde nám do budoucnosti určitě lepší předmět postavit až na závěr studia, kde by mohl plnit zastřešující a integrující funkci pro předměty, kde se v různé míře inkluzivní témata vyskytují. Vzhledem k převažujícím praktickým metodám výuky je výhodné, pokud již studenti konali nebo případně aktuálně konají pedagogickou praxi. V rámci předmětu mají pak možnost využívat situace přímo z praxe.

## Evaluace předmětu, zpětná vazba od studentů

Volitelný předmět Inkluzivní didaktika si zapsali studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ a zkušenost s jeho realizací je pouze z letního semestru akademického roku 2014/2015. Tudíž zpětnou vazbu máme pouze od malé skupiny studentů, která v minulém roce tento předmět absolvovala. Zpětná vazba byla získána na posledním semináři, a to písemnou formou, kdy se studenti měli vyjádřit k předmětu Inkluzivní didaktika (obsahu, formě) a obecně k fenoménu „inkluze“. Tímto způsobem jsme získali velmi obsáhlé, v několika případech několikastránkové výpovědi, které lze rozdělit na dvě skupiny.

K tématu „inkluze“ studenti uváděli, že to byl pro ně termín spíše nový: „Začátkem semestru se mé vědomosti o inkluzi a věci s ní spojených rovnaly nule“, který vnímají především vzhledem ke vzdělávání žáků se SVP. V tomto případě uváděli, že se cítí nedostatečně připraveni: „Ve studiu na této škole mi chybí více předmětů zaměřených na speciální pedagogiku a vzhledem k plánované inkluzi je to s podivem“, „Bez znalostí různých vzdělávacích potřeb budeme ve škole jak Alenka v Říši divů a již teď mě představa příchodu do takové třídy děsí“.

Předmět Inkluzivní didaktika hodnotili do jednoho pozitivně a vnímali ho jako přínosný pro svou budoucí praxi učitele: „Během semestru se mé vědění rozvíjelo a nyní již vím, co inkluze obnáší, jaká jsou její úskalí, možnosti apod.“, „Témata pro mě a mé kolegy byla nová, a proto se mi zdá, že byla probírána podrobně, plus jsme se dozvěděli věci z praxe, čehož si velmi cením“, „Pokud se má budoucnost bude ubírat učitelským směrem, budu již mít zcela jiný náhled na žáky se speciálními potřebami a na práci s nimi“. Předmět byl pro ně zajímavý především vzhledem ke své praktické povaze, kterou by však v některých případech ještě prohloubili: „Možná ještě více příkladů (videí, fotek, příběhů) z praxe...“, „Vyzkoušet si simultánní situace typu: jak se žák ve třídě projevuje..., jak jako kantor reagovat, jednat, co zařídit“. Zajímavá byla také shoda většiny na tom, že by téma uvítali v oborových didaktikách: „Více hovořit o inkluzivních tématech v oborových didaktikách“, „Možná by bylo zajímavé zabývat se inkluzivními přístupy i v našich oborových didaktikách, což se neděje“. Studenti se vyjadřovali často i k jednotlivým tématům předmětu, kdy se velmi často opakovalo téma hodnocení: „Stále

více cítím potřebu naučit se, jak známkovat“, „Jaké jsou možnosti klasifikace žáků se speciálními potřebami?“.

V současné době nemáme moc objektivních zjištění, která by nám ukázala, zda jsme se vydali správnou cestou. Můžeme však spíše subjektivně posoudit, jaký dopad měl na studenty v navazujícím magisterském studiu předmět Inkluzivní didaktika, a to z hlediska jejich „přemýšlení“ v navazujících předmětech v zimním semestru 2015/2016. Toto mohou posoudit vyučující, kteří se s nimi setkávají na předmětech závěrečného roku studia. Zde se dá uvést příklad studentů, kteří navštěvují předměty Analýza pedagogické situace a Tvorba školního klimatu. A lze potvrdit, že tito studenti témata zvažují z pohledu inkluzivního vzdělávání a v porovnání s ostatními studenty je znát, že se do jejich „pedagogického přemýšlení“ dostal další rozměr, který při analýzách, rozbořech a diskuzích zohledňují.

## 2. Seznam předmětů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Následující seznam obsahuje předměty, v jejichž obsahu se objevují témata inkluzivního vzdělávání a jejichž cílem je mimo jiné rozvoj inkluzivních kompetencí pedagoga. Názvy předmětů jsou uváděny kurzivou a jsou dále rozděleny podle oborů, ve kterých jsou zařazeny.

### **Učitelství pro I. st. ZŠ**

- Speciální pedagogika – akcentován je speciálněpedagogický přístup při integrovaném/inkluzivním způsobu výuky dětí s poruchami – tělesnými, smyslovými, mentálními a poruchami učení a chování
- Profesionální identita učitele I

- Profesní identita učitele II – rozvoj a kultivace žádoucích postojů a hodnot v kontextu studenta učitelství
- Osobnostní a sociální příprava
- Pedagogika pro učitele 1. stupně ZŠ I
- Pedagogika pro učitele 1. stupně ZŠ II
- Psychologie pro učitele 1. stupně ZŠ I
- Psychologie pro učitele 1. stupně ZŠ II
- Učitelské praktikum
- Pedagogická diagnostika
- Specifické poruchy učení
- Poruchy chování a jejich prevence
- Integrace menšin v české škole
- Vybrané speciálněpedagogické postupy pro práci s dítětem s poruchou učení
- Sociální aspekty rodiny v pedagogickém kontextu

## **Univerzitní základ a pedagogicko-psychologické bloky pro studijní obory „pro vzdělávání“**

- Sociální pedagogika – sociální pedagogika a výchovné, vzdělávací, osvětové, poradenské a jiné prosociální aktivity usilující o vhodnou socializaci jedinců a pozitivní vývoj jedince ve společnosti, vymezení vztahu sociálního prostředí a výchovy. Postavení rodiny a školy v socializaci a výchově dětí a mládeže a v prevenci sociálně patologických jevů.
- Osobnostní a sociální rozvoj – cílem semináře je zprostředkovat studentům sebereflexi, kultivaci sebepojetí, podporu osobnostního zrání, zakotvení ve vlastním prožívání, rozvoj komunikačních dovedností a strategií. Součástí

semináře je též práce na motivaci k profesi a postupném budování profesní identity. V rámci sociálního rozvoje jde dále o rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro kooperaci. Student získá rámcovou představu o své osobnostní výbavě, slabých a silných stránkách, motivaci k profesi.

- Sociální a pedagogická komunikace – předmět nabízí studentům cestu k respektující partnerské komunikaci s dítětem založené na naplňování potřeb dítěte ve smyslu Maslowovy pyramidy potřeb, s akcentem na odstraňování rutinních stereotypů v oblasti fyziologických potřeb, na vytváření smysluplných a srozumitelných pravidel a na hledání cest k přijetí každého dítěte i s jeho někdy nežádoucími specifiky chování.
- Základy psychopatologie a sociální patologie
- Trénink prosociálních dovedností – v rámci předmětu se studenti seznámí s technikami efektivní komunikace založenými na respektujícím přijetí.
- Interkulturní psychologie
- Sociologie výchovy
- Interkulturní výchova a sebevýchova – předmět je zaměřen na zprostředkování znalostí z interkulturní psychologie a jejich aplikaci v mezilidských vztazích, zejména ve výchovně-vzdělávacím kontextu. Témata: Vliv kultury na formování osobnosti; Vliv kulturních hodnot na formování osobnosti; Stereotypy, předsudky, diskriminace, sociální exkluze; Interkulturní komunikace a kompetence; Multikulturní problematika ve výchovně-vzdělávacím procesu: adaptace dětí z jiného kulturního prostředí, kulturní šok; Problémy a příležitosti související s integrací jedinců.

## **Učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ**

- Pedagogická a školní psychologie – jedním z témat je osobnost učitele a jeho kompetence.
- Pedagogicko-psychologická diagnostika
- Výchovně-vzdělávací péče o nadané děti

- Psychologie smyslu a odpovědnosti – seminář nabízí budoucím učitelům variantu pozitivního, akceptujícího přístupu i k negativním společenským a výchovným jevům jako nuda, intolerance, drogové i jiné závislosti, agresivita, šikana.
- Tvorba školního klimatu – předmět je zaměřen na tvorbu podpůrných vztahů učitel – žáci, mezi žáky vzájemně, širší vazby. Aplikace sociálních a pedagogicko-organizačních dovedností ve výuce. Rozvoj osobních kompetencí studentů. Modelování základních funkčních komunikačních vzorců.
- Specifické poruchy učení
- Interkulturní psychologie – uvedení do psychologických zdrojů „kulturního“ chování a rizik tolerance, resp. intolerance v osobním životě či při výchově k porozumění a občanské angažovanosti.
- Speciální pedagogika – předmět zajišťuje studentům vhled do předmětu Speciální pedagogika, charakterizuje inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. st. ZŠ a SŠ. Seznamuje s tvorbou IVP, základními speciálněpedagogickými přístupy, nápravnými metodami a zásadami práce s handicapovanými žáky a studenty. Informuje o poradenském systému a možnostech integrace/inkluze do běžného společenského života.
- Výchova k demokratickému občanství



# Závěr

Ačkoliv se problematika inkluzivního přístupu ke vzdělávání v naší republice diskutuje v různých podobách již delší dobu, teprve současné aktivity, strategické dokumenty a legislativní úpravy naznačují, že se „blýská na lepší časy“.

Tímto dokumentem bychom především chtěli otevřít diskuzi, motivovat a zapojit do debaty všechny ty, kteří mají formální moc ovlivnit, jakým způsobem se bude formovat příprava budoucích učitelů. Jsme si vědomi všech složitostí výuky, nicméně tvrdíme, že je nezbytné zrevidovat a určit ty hodnotové pilíře a oblasti kompetencí (postoje, znalosti a dovednosti), které k efektivní práci v inkluzivních třídách potřebují všichni učitelé. Chceme proto rozvíjet všeobecný zájem v posílení kapacity inkluzivní praxe a iniciovat diskuze nejen o učitelích, ale také o hodnotách a širších cílech inkluzivního vzdělávání. Cílem tohoto dokumentu je tedy nejen vybízet k další diskuzi, která by měla posunout uvažování politiků, a zejména vzdělavatelů učitelů, ale prostřednictvím praktických ukázek nabídnout ostatním inspiraci ke změně. Pokud ale nebudeme uvažovat o inkluzi jako fenoménu, který by měl prostupovat celou naší společností, pokud se většinová společnost neztožní s „inkluzivními“ principy, tak se jakkoliv precizně nastavená legislativa a další dokumenty či aktivity budou mít účinkem. V tomto ohledu je směřování k inkluzi, či jednodušeji k přirozenému akceptování odlišností jakéhokoliv žáka, studenta či člověka, neustálou výzvou pro celý náš vzdělávací systém.

# Literatura

- BANKS, James A. Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*. 1995, vol. 64, no. 4, s. 390–400.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007.
- BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s., 2007. Dostupné z: [http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluze.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluze.pdf)
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010.
- HAVEL, Jiří a FILOVÁ, Hana et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010.
- HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
- JANK, Werner a MEYER, Hilbert. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1994.
- KOZULIN, Alex, GINDIS, Boris, AGEYEV, Vladimir a MILLER, Suzanne. *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HAVEL, Jiří a FILOVÁ, Hana. *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KRČ-JEDINÁ, Eva. *Analýza potřeb základnej školy v oblasti inkluzívnej vzdelávacej politiky*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/143855/fss\\_m\\_b1/krc-jedina\\_diplomova\\_prace\\_spsp.pdf](http://is.muni.cz/th/143855/fss_m_b1/krc-jedina_diplomova_prace_spsp.pdf)

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001.
- LUKÁŠOVÁ, Růžena. *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada Publishing, 2010.
- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- ŠOJDROVÁ, Michaela, BAŘINKOVÁ, Zonna, BORKOVCOVÁ, Irena a DLOUHÝ, Radek. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Praha: Česká školní inspekce. 2014.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. Brno, 2013. Dizertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Obščije voprosy defektologii*. Moskva: Pedagogika, 1983.
- WILHELM, M., BINTINGER, G., & EICHELBERGER, H. u. a. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag. 2002.

# Právní předpisy

- MŠMT (2002). Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
- MŠMT (1991). Vyhláška 291/1991 Sb., o základní škole. Dostupné z: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf-6mjzheyv6mrzgewti>
- MŠMT (2005a). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- MŠMT (2005b). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- MŠMT (2015). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

# Další dokumenty

- *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018*. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
- *Český překlad zprávy OECD zaměřené na Českou republiku, která vychází ze zprávy OECD - Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setre-ni/Prekonavani-skolniho-neuspechu-v-CR/Spotlight-zprava-Ceska-republika>
- *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. McKinsey & Company. 2010. Dostupné z: [http://www.arg.cz/Ok\\_koncepce/Edu\\_report.pdf](http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf)
- *Otevírání školy všem dětem: možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze)*. Vznikla v rámci projektu ŠKOLA PRO VŠECHNY II, který realizovalo o. s. AISIS za podpory nadace OPEN SOCIETY FUND PRAHA O. S. AISIS, září 2008. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani\\_skoly\\_-\\_10\\_principu\\_inkluze.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani_skoly_-_10_principu_inkluze.pdf)
- *Profil inkluzivního učitele*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. Dostupné z: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers>
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/index.html>

# Odkazy

- <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/sp-strediska-integrace-mensin>
- <http://www.cpiiv.cz/>



## Podpořeno grantem z Islandu, Lichtenštejska a Norska v rámci EHP fondů.

[www.fondnno.cz](http://www.fondnno.cz) a [www.eegrants.cz](http://www.eegrants.cz)

Program „Fond pro nestátní neziskové organizace“, jež je financován z EHP fondů 2009–2014, se zaměřuje na podporu nestátních neziskových organizací prosazujících veřejný zájem.

Hlavním cílem programu je posílení rozvoje občanské společnosti a zvýšení příspěvku k sociální spravedlnosti, demokracii a udržitelnému rozvoji. Program se konkrétně zaměřuje na podporu demokracie, lidských práv a genderové rovnosti a na posilování kapacit nestátních neziskových organizací stejně jako na specifické potřeby minoritních skupin, včetně Romů.

**fond  
pro NNO**

**NROS**  
Nadace rozvoje občanské společnosti

 nadace  
**partnerství**  
I LIDE A PŘÍRODA

 ICELAND  
LICHTENSTEIN  
NORWAY  
**eea  
grants**