

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PŘÍPRAVA ŽÁKŮ STŘEDNÍCH PEDAGOGICKÝCH  
ŠKOL K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Veronika Šottová**

*Speciální pedagogika*

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, PhD.

**Plzeň 2024**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 26. dubna 2024

.....  
vlastnoruční podpis

TÍMTO BYCH RÁDA PODĚKOVALA PHDR. JOSEFU SLOWÍKOVÍ, PHD.  
ZA UŽITEČNÁ DOPORUČENÍ A PŘIPOMÍNKY PŘI VEDENÍ PRÁCE.  
ROVNĚŽ BYCH RÁDA PODĚKOVALA VŠEM RESPONDENTŮM, DÍKY  
KTERÝM JSEM MOHLA VÝZKUM ZREALIZOVAT.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	2
ÚVOD.....	3
1 INKLUZE JAKO SOUČASNÝ FENOMÉN (NEJEN) VE ŠKOLSTVÍ .....	4
1.1 VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	4
1.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ INKLUZE.....	6
1.3 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA.....	7
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI .....	9
2.1 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
2.2 INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ.....	10
2.3 INKLUZIVNÍ ŠKOLA.....	11
2.4 POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
2.5 PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	13
3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	16
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	16
3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	16
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	16
3.4 METODOLOGIE.....	16
3.5 VÝZKUMNÉ METODY .....	17
3.6 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	18
3.7 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	18
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	19
4.1 ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....	19
4.1.1 ANALÝZA RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU .....	19
4.1.2 ANALÝZA ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ .....	22
4.1.3 VYHODNOCENÍ ANALÝZY RVP, ŠVP .....	26
4.2 ROZHOVORY.....	27
4.2.1 ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ S UČITELI PEDAGOGIKY .....	28
4.2.2 ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ S ABSOLVENTY PEDAGOGICKÝCH LYCEÍ.....	31
4.2.3 SHRNUÍ ROZHOVORŮ S UČITELKAMI.....	34
4.2.4 SHRNUÍ ROZHOVORŮ S ABSOLVENTKAMI .....	35
4.3 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	36
4.3.1 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	36
4.3.2 SHRNUÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	46
5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	47
ZÁVĚR .....	48
RESUMÉ .....	49
SEZNAM LITERATURY .....	50
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....	52
PŘÍLOHY.....	I

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP – asistent pedagoga

PL – pedagogické lyceum

PO – podpůrná opatření

RVP – rámcový vzdělávací program

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠVP – školní vzdělávací program

## ÚVOD

Inkluze je v dnešní době předmětem rozsáhlých diskuzí nejen v rámci vzdělávání, ale i v celospolečenském kontextu. Existuje mnoho různých postojů k této problematice, přičemž někteří lidé inkluzi podporují, zatímco jiní ji odmítají. Nicméně mnoho negativních postojů lze přičíst spíše nedostatku informací o tomto fenoménu.

Inkluze prochází celou společností, ale bývá nejvíce vnímána v kontextu školství.

Celkově je v dnešní době preferováno inkluzivní vzdělávání, tedy zjednodušeně vzdělávání všech. Aby však toto vzdělávání mohlo úspěšně fungovat, je klíčové dobře porozumět jeho principům a cílům, a hlavně mít k dispozici vyškolený personál, který podporuje inkluzivní hodnoty a je ochoten podle nich vzdělávat žáky.

Proto se autorka rozhodla zpracovat bakalářskou práci, která se soustřeďuje na inkluzi a inkluzivní vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jak jsou středoškolští žáci studující na pedagogických lyceích připravováni na práci v inkluzivním prostředí.

Bakalářská práce popisuje základní teoretické koncepty inkluze a inkluzivního vzdělávání a analyzuje jejich aplikaci v praxi.

Dále autorka představuje metodologii svého výzkumného šetření a v závěrečné části práce prezentuje své výsledky.

## 1 INKLUZE JAKO SOUČASNÝ FENOMÉN (NEJEN) VE ŠKOLSTVÍ

Pojem „inkluze“ vychází z anglického slova „inclusion“, které znamená „zahrnutí“ (Hájková & Strnadová, 2010).

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit ve společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (Slowík, 2016, s. 32).

Dá se ale definovat různými způsoby a může být chápána v mnoha kontextech. S pojmem inkluze se pojí mnohá nedorozumění, různé interpretace pojmu, mýty a předsudky. Jedním takovým nedorozuměním může být tvrzení, že inkluze se týká pouze vzdělávání a školství. Inkluze ale nikdy nemůže být chápána jako fenomén vztahující se pouze na oblast vzdělávání, nýbrž má být vnímána v multidisciplinárním měřítku (Slowík, 2022). Zasahuje nejen do pedagogických věd, ale také do sociologických, medicínských a psychologických věd (Zilcher & Svoboda, 2019).

Inkluze představuje tzv. „**model sociálního soužití**“, vycházející z filozofie, jehož hlavní myšlenkou je přesvědčení, že úplně každý člověk musí být do společnosti přijímán. Inkluze je celkově nejvíce spojována s prostředím školství, avšak koncept sociální inkluze vnímá inkluzivní školství pouze jako určitou část skládky, do níž patří i např. inkluzivní zaměstnávání, inkluzivní kultura, politika, zdravotnictví a prakticky jakákoliv další společenská sféra (Slowík, 2022).

Pro fungování inkluze je rovněž důležitá celková změna myšlení celé společnosti, tedy všichni rozumí tomu a chovají se podle toho, že odlišnost je běžná a normální (Slowík, 2022).

### 1.1 VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

**Inkluzivní vzdělávání** lze chápat v mnoha různých rovinách. V ideologické rovině je vnímáno jako určitá „podkapitola“ inkluzivní společnosti, tou se vyznačuje poznání přijímání odlišností mezi lidmi. Hlavním cílem inkluzivní edukace je ukončit všechny formy diskriminace ve společnosti (Westwood, 2018). Ve školských dokumentech se inkluzivním vzděláváním rozumí to vzdělávání, které rozvíjí školní kulturu směrem k sociální koherenci a běžná škola je uzpůsobena tak, aby mohla všem dětem, žákům nebo studentům nabídnout adekvátní vzdělávání s respektem k jejich individuálním rozdílům (Hájková & Strnadová, 2010).

Důležitým pojmem je také „**inkluzivní prostředí**“. Jedná se o takové místo, ve kterém mají všichni zúčastnění jedinci prostor pro svůj celkový osobnostní rozvoj. Odlišnost není chápána jako překážka, ale jako příležitost pro určité obohacení druhého člověka (Uzlová, 2010). V inkluzivním prostředí je klíčové, aby všichni měli dostatek příležitostí k vzájemné komunikaci, respektu, obohacování se, kritickému myšlení, diskuzi apod. (Hájková & Strnadová, 2010).

Je rovněž vhodné definovat pojem „**společné vzdělávání**“, který se ve společnosti objevuje poměrně často a přináší mnohá nedorozumění, jelikož není nijak definován a může být různě interpretován. Pojem společné vzdělávání nemůže být brán jako synonymum k pojmu inkluze, jelikož společné vzdělávání znamená pouhou přítomnost žáků s nějakou potřebou podpůrných opatření (viz níže) a větší finanční podporu pro tyto žáky, což neodpovídá cílům inkluze (Zilcher & Svoboda, 2019).

S inkluzí se často pojí i termín „**integrace**“. Tyto pojmy bývají často zaměňované, jejich významy se ale liší. Před inkluzivním přístupem ve společnosti dominoval trend integrace, je tedy důležité ho rovněž krátce představit.

Slovo integrace znamená „**scelení, ucelení, sjednocení**“ (Zilcher & Svoboda, 2019).

Integraci, podobně jako inkluzi, můžeme chápat v různých souvislostech. Rozlišujeme tzv. sociální integraci, což je rovnoprávné začleňování člověka do společnosti, pracovní integraci, což znamená zaměstnávání osob s různým znevýhodněním, společenskou integraci, tu můžeme chápat jako např. zajištění bezbariérového bydlení pro osoby s postižením, a především školní integraci (Slowík, 2016).

**Školní integrace** znamená zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz níže) do hlavního vzdělávacího proudu, ovšem pod určitou „podmínkou“ – dítě se musí umět přizpůsobit chodu vzdělávání a požadavkům běžné třídy. Předpokládá se pouze snaha integrovaného žáka, nikoliv změna ve vzdělávání. Škola se v tomto konceptu nehodlá přizpůsobovat různorodosti žáků (Zilcher & Svoboda, 2019).



## 1.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ INKLUZE

O „počátcích inkluze“ se dá hovořit v období 90. let 20. století a počátku 21. stol.

Různí autoři spojují počátky inkluze s tzv. **Deklarací ze Salamanky** z roku 1994, kde se začal klást důraz na potenciály školy, nikoliv na předpoklady dítěte pro to, aby mohlo do běžné školy docházet (Lechta, 2010).

V České republice proběhly první snahy o legislativní změnu v roce 2008, kdy začala vznikat 1. verze **Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání**, který byl schválen v roce 2010. V něm se autoři snaží o výraznou protisegregační<sup>1</sup> změnu, jelikož do této doby byly v českém školství prosegregační tendence poměrně zřejmé (Zilcher & Svoboda, 2019).

Do roku 2015 byli ve Školském zákoně<sup>2</sup> žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) definováni jako žáci: a) se zdravotním postižením – žáci s tělesným, mentálním, zrakovým, sluchovým postižením, autismem, vadami řeči, specifickými poruchami učení nebo poruchami chování, b) se zdravotním znevýhodněním (tím se rozumí různá zdravotní oslabení, dlouhodobá onemocnění a lehké zdravotní problémy, které vedou k poruchám učení a chování) a c) se sociálním znevýhodněním (jedná se o žáky nebo studenty pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci nebo studenti, kteří jsou ohroženi sociálně patologickými jevy, kteří mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu) (Zilcher & Svoboda, 2019).

V novele školského zákona z roku 2015 se definice změnila a žákem nebo studentem se **speciálními vzdělávacími potřebami** se stala ta osoba, která pro naplnění svých vzdělávacích cílů či uplatnění a užití svých práv potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Cílem této novely je, aby všichni žáci měli při využití adekvátních podpůrných opatření možnost vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu (Bartoňová & Vítková, 2019).

Pro inkluzi je v České republice v současné době nejdůležitějším dokumentem tzv. „Inkluzivní vyhláška“, tedy **Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která vstoupila v platnost na začátku školního

---

<sup>1</sup> Segregace vytvářela žákům jejich speciální oddělení (segregované prostředí), kde se určití žáci (např. žáci se středně těžkým mentálním postižením) učili společně pomocí vlastních vyučovacích metod (Zilcher, Svoboda, 2019).

<sup>2</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

roku 2016/2017 (Česko, 2016). V této vyhlášce jsou podrobně popsány stupně podpůrných opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané<sup>3</sup>.

**Podpůrnými opatřeními (PO)** se rozumí nutné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a dalším podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Slowík, 2022). PO jsou rozdělena do 5 stupňů dle závažnosti žákova znevýhodnění.

Podpůrná opatření spočívají v: poradenské pomoci škol a školských poradenských zařízení, v úpravě organizace, hodnocení, forem a metod vzdělávání, úpravě podmínek pro přijetí, přijímacích zkoušek a ukončování vzdělávání, využití podpory asistenta pedagoga, dále vypracování a vedení žáka dle individuálního vzdělávacího plánu, využití různých kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek, využití různých komunikačních systémů, využití dalšího pedagogického pracovníka – např. tlumočnicka nebo přepisovatele, poskytování vzdělávání žákovi v upravených prostorách škol (Česko, 2004).

Realizace PO na školách začala od 1. září 2016 (Bartoňová & Vítková, 2019).

Do té doby jsme se také v legislativě mohli setkat s pojmy „**individuální integrace**“, což znamená zařazení žáků se SVP do tříd běžných škol, a „**skupinová integrace**“, tedy výuka žáků se SVP ve speciálních třídách, které jsou ovšem součástí škol hlavního vzdělávacího proudu (Slowík, 2022). Se skupinovou a individuální integrací se můžeme v českých školách setkávat i nadále.

### 1.3 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA

Jedná se o obor pedagogiky, který se snaží zajistit co nejlepší vzdělávání pro děti s postižením, znevýhodněním či žáky nadané v běžných školách. Co se týče edukačního procesu, inkluze se nezajímá pouze o žáky se speciálními potřebami, ale všechny vnímá jako jednu různorodou skupinu, kde má každý své individuální potřeby. Snaží se vytvořit prostředí, které je vhodné pro všechny. Inkluze přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich ekonomický status, kulturu, etnickou příslušnost, jazyk apod. (Lechta, 2010).

Hájková a Strnadová (2010) definují inkluzivní pedagogiku jako pedagogiku, která prosazuje učební procesy orientované na individuální schopnosti dítěte. Tato pedagogika prosazuje vnitřní diferenciaci, individualizaci vyučování a také otevřenost vyučování.

---

<sup>3</sup> Žákem nadaným je ten žák, který má (oproti ostatním žákům stejného věku) vysokou úroveň v jedné nebo ve více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (Česko, 2004).

Na inkluzivní pedagogiku by mělo být nahlíženo z pohledu začleňování žáků s postižením do běžných škol, ale také jako na mnohem komplexnější obor, který se zabývá vzděláváním osob všech věkových kategorií a v jakémkoli prostředí. Základy inkluzivní pedagogiky vycházejí již z dob Komenského, který tvrdil, že všechny děti by měly být zúčastněny procesu vzdělávání. Jako další „předchůdce“ inkluzivní pedagogiky může být také vnímána tzv. reformní pedagogika (jedná se např. o Montessori pedagogiku, Waldorfskou pedagogiku apod.), která se začala formovat na počátku 20. století (Slowík, 2022).

Tzv. „plná inkluze“, tedy vzdělávání úplně všech žáků v běžných školách, ve skutečnosti pravděpodobně nikdy nebude plně realizovatelná, jelikož pro určité jedince (např. osoby se závažnými formami zdravotního postižení) nebude tato edukace vůbec smysluplná. Jejich zdravotní stav jim totiž nedovoluje plně participovat ve společenství a zapojovat se do všech společných aktivit (Slowík, 2022).

## 2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI

### 2.1 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Existuje šest různých pohledů na inkluzi ve vzdělávání:

1. Koncept, kde jsou žáci s postižením nazváni těmi, jež mají speciální vzdělávací potřeby.
2. Reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Koncept o všech jedincích, kterým hrozí exkluze.<sup>4</sup>
4. Podpora vytváření školy pro všechny.
5. Vzdělávání pro všechny.
6. Základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.

(Zilcher & Svoboda, 2019).

Inkluzivní přístup ve vzdělávání původně vychází z integrace, ale netvoří rozdíly mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními. Chápe heterogenitu (=rozdílnost) jako normální a tato rozdílnost je dokonce brána jako žádoucí a důležitá – rozdílnost můžeme vnímat např. v inteligenci, genderu, socio-ekonomické statusu, kultuře, jazyku a v neposlední řadě také v postižení (Westwood, 2018).

Pro inkluzivní vzdělávání je důležitý humánní přístup a z principu akceptování odlišností vychází i myšlenka, že všichni žáci nemusí dosahovat úplně stejných výsledků a cílů (Lechta, 2010).

V inkluzivním prostředí by mělo být zajištěno více prostředků k tomu, aby bylo všem dětem dostáno co nejvíce podpory pro to, aby mohly rozvinout svůj potenciál. Jedná se o prostředí, ve kterém jsou naplněny potřeby všech žáků, nikoliv pouze žáků se specifickými vzdělávacími potřebami či žáků nadaných (Zilcher & Svoboda, 2019).

Mezi benefity inkluzivního vzdělávání patří větší možnosti pro sociální interakce a vytváření přátelství. U zapojených osob dochází k většímu rozvoji komunikačních schopností. Inkluzivní prostředí zvyšuje nezávislost ve všech aspektech života a pro děti, které se vzdělávají v inkluzivním prostředí, nabízí také lepší připravenost pro dospělý život v inkluzivní společnosti (Westwood, 2018).

---

<sup>4</sup> Vyloučení ze společnosti

Aby mohla inkluze na školách fungovat, je důležité následovat principy pro vytvoření prostředí pro inkluzivní vzdělávání. Mezi tyto principy patří:

- Jasná vize školy, která je přijímána všemi pracovníky
- Všichni žáci jsou bráni jako plnohodnotní členi komunity
- Využívá se mnoho prvků podpory
- Aplikuje se týmový přístup při řešení problémů
- Škola využívá a vyhledává nové osobní a finanční zdroje
- Učitelé se snaží se využívat co nejefektivnějších didaktických metod
- Vedení školy danou školu podporuje, sdílí důležité informace a celkově se snaží demokraticky rozhodovat o škole
- Podporuje se osobnostní a profesní rozvoj zaměstnanců

(Zilcher a Svoboda, 2019).

### 2.2 INKLUZIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Vyučování je potřeba strukturovat tak, aby dítě co nejlépe zvládalo veškeré učivo, které se učí jeho vrstevníci. Využívají se ty vzdělávací strategie, které nejvíce žáky motivují k aktivitě a ke spolupráci. V inkluzivním vyučování se preferují další odlišné výukové metody, jako například skupinová výuka nebo kooperativní vyučování. Velmi důležitá je vzájemná komunikace mezi žáky. Při skupinové výuce se žáci rozdělují do co nejmenších skupin (většinou 3-5 žáků) a snaží se co nejvíce spolupracovat. Efektivnější je ale kooperativní výuka – žáci mají jasně stanovené role, a tedy je každý žák ve skupině potřebný a užitečný (Hájková & Strnadová, 2010).

Dle Lechty (2016) vyžaduje inkluzivní vyučování mnohem více flexibility v organizačních formách výuky. Těmito formami je myšleno skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, systémy různých organizačních forem při projektech nebo domácí studium.

Plánování inkluzivního vyučování vychází z porozumění tomu, jaké jsou potřeby žáků, jaké jsou jejich znalosti a dovednosti, jaké je celkové třídní klima apod.

Nejvíce se osvědčilo inkluzivní vyučování realizovat ve věkově heterogenních skupinách – ty umožňují učitelé lépe přijmout žakovu rozdílnost a také se díky ní žáci mohou stát tolerantnějšími a ochotnějšími pomoci spolužákům. Je zde běžné, že každý žák se věnuje

jiné činnosti, a tudíž není možné, aby se žáci mezi sebou navzájem porovnávali (Bartoňová & Vítková, 2019).

Je vhodné rovněž zmínit tzv. „**univerzální vzdělávací design**“ – jedná se o způsob vzdělávání, který je vytvořen tak, aby vyhovoval všem žákům v dané třídě z hlediska forem, metod atd. Tento design může být velmi užitečný pro žáky se SVP. Využívají se postupy, které jsou založené na práci s didaktickými a kompenzačními pomůckami. Dále se může využít například vrstevnické učení. Tento design je užitečný pro pedagogy, kteří mohou cíle, metody, pomůcky či hodnocení upravovat tak, aby vyhovovaly různým potřebám žáků (Slowík, 2022).

### 2.3 INKLUZIVNÍ ŠKOLA

V prohlášení ze Salamanky (1994) je inkluzivní škola definována jako škola, jejímž úkolem je zajištění potřeb žáků, přizpůsobení stylu a tempa vyučování jejím různorodým potřebám. Pro fungování inkluzivní školy je stěžejní poznání, že všechny děti mají nějaké nadání – mají něco, čím mohou přispět do fungování komunity a jejich odlišnost obohacuje jak žáky navzájem, tak i učení a vyučování (Bartoňová & Vítková, 2019).

Hájková a Strnadová (2010) definují inkluzivní školu jako takovou školu, která uplatňuje individuální cíle výuky, preferuje skupinové vyučování nad frontální výukou a snaží se spíše o kooperaci mezi dětmi než o soutěživost. V inkluzivní škole se vyučuje v heterogenních třídách – v těchto třídách mají žáci různé stupně podpory.

V inkluzivní škole je rovněž velmi důležité, aby učitelé kooperovali mezi sebou.

Koncept inkluzivní školy se opírá o zásadní pilíře, kterými jsou:

- Inkluzivně nastavené vedení
  - Kreativní a vstřícní pedagogové
  - Poradenství a pomoc specialistů
  - Adekvátní kurikulum<sup>5</sup> pro každého žáka
  - Dostatečná podpůrná opatření
  - Důraz na kulturu a klima školy
  - Spolupráce s rodinami a komunitou
- (Slowík, 2022).

---

<sup>5</sup> Obsah vzdělávání

Na každé škole se ale plnění a rozsah těchto pilířů může různě měnit – Booth a Ainscow publikovali v roce 2002 ' Ukazatel inkluze ', který poskytuje určité charakteristiky inkluzivní školy, jež mohou sloužit k lepší orientaci. Cílem této publikace je podpora inkluzivního rozvoje škol bez ohledu na to, zda škola je, nebo není brána jako inkluzivní. Popisuje, jak zmenšit překážky v učení a jak zapojit do vzdělávání všechny žáky (Zilcher & Svoboda, 2019).

Autoři zde pracují s termíny „překážky v učení“, „zapojení žáků“, nikoliv s pojmem „speciální vzdělávací potřeby“, jelikož překážky žáků mohou vycházet ze špatného nastavení prostředí a vzdělávacího procesu, nemusí vznikat pouze jako důsledek zdravotního postižení či jiného znevýhodnění.

Ukazatel inkluze popisuje tyto charakteristiky:

- Všichni žáci i zaměstnanci jsou stejně důležití.
- Žáci se více zapojují do školních aktivit, vzdělávání i do komunity.
- Veškerá školní kultura, politika a praxe se mění tak, aby docházelo k zohlednění rozmanitosti žáků.
- Odstraňují se překážky v učení a zapojení všech žáků.
- Využívají se příklady dobré praxe v přístupu k žákům.
- Rozdíly jsou brány jako inspirace.
- Respektuje se právo žáků na vzdělávání v místě bydliště.
- Škola se zkvalitňuje dle potřeb všech (žáků i učitelů).
- Pro školu je důležité budování společnosti a důležitých hodnot, ne pouze výkon žáků.
- Škola rozvíjí vztahy s okolní komunitou.
- Inkluze ve vzdělávání je chápána jako jeden z aspektů inkluzivní společnosti.

(Slowík, 2022).

### 2.4 POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem inkluze ve školách je vytváření rovnosti ve všech aspektech člověka. Existuje mnoho případů, které hovoří o nefungující inkluzi ve škole – většinou se ale jedná pouze o nepovedenou integraci žáka do skupiny. Pokud dítě nedokáže splňovat podmínky integrace,

je jisté, že nebude možné ho začlenit bez problémů do běžné třídy. Existuje mnoho studií, které dokazují, že inkluzivní vzdělávání je pro žáky prospěšné (Zilcher & Svoboda, 2019).

Ne všichni pedagogové jsou připraveni na práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Existuje mnoho obav, které tito pedagogové často mají. Patří mezi ně strach, že žáci se SVP oboří učitele o čas, který by měli věnovat intaktním žákům. Pedagogové si také mohou myslet, že nemají dostatečnou přípravu pro výuku těchto žáků (Hájková & Strnadová, 2010).

Také se mohou bát, že nedostanou potřebnou podporu od školy či školských poradenských zařízení. Řada odborníků ale zjistila, že žákům se SVP vzdělávání v běžných třídách velmi prospívá a jsou si jisti, že tito žáci nemají žádný negativní vliv na školní výsledky ostatních. Hájková a Strnadová (2010) si myslí, že pedagogové mají stále obavy proto, že nemusí věřit výsledkům výzkumných šetření, anebo s nimi nejsou vůbec obeznámeni. Tyto postoje se mohou změnit, pokud budou mít sami pedagogové pozitivní zkušenosti s těmito žáky. Je proto důležité, aby žáci a studenti pedagogických škol absolvovali své praxe v prostředí inkluzivního vzdělávání.

## 2.5 PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro správnou a efektivní realizaci inkluzivního vzdělávání je velmi důležité disponovat vyškoleným personálem, který je dostatečně edukován a připraven pro takové vzdělávání.

Všichni učitelé ve třídách běžných škol potřebují mít alespoň základní znalosti ve speciální pedagogice – ne vždy ale učitelé těmito znalostmi disponují. Pedagogové často nemají dostatečné znalosti a zkušenosti pro vedení efektivní výuky v heterogenní skupině, pro využití vzájemné spolupráce, nebo pro využití podpůrných opatření. Proto se na pedagogických fakultách rozšiřuje výuka o předměty speciální pedagogiky. Učitelé si rovněž mohou rozšířit své znalosti např. v rámci různých kurzů celoživotního vzdělávání. Velice efektivním nástrojem pro inkluzivní přípravu se staly např. vzájemné hospitace pedagogů, různé semináře, workshopy pro pedagogy atd. (Slowík, 2022).

Na školách stále více přibývají pozice jako školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Na některých školách pracují i sociální pedagogové a také již bývají mnohem častěji zastoupeni asistenti pedagoga (Lechta, 2016). Je na místě tyto pozice krátce představit:

**Školní speciální pedagog** bývá v současné době stále vzácným a v rámci školního poradenského pracoviště (ŠPP) je často považován za nadstandardní pozici. Jeho hlavním úkolem je identifikace žáků s potřebou podpůrných opatření a následné navrhování strategií



a postupů k řešení jejich výukových problémů. Pro získání této kvalifikace je nutné absolvovat vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu zaměřeném na pedagogické vědy s důrazem na speciální pedagogiku, případně doplnit magisterské studium učitelství, nebo pedagogiky rozšiřujícím studiem (Baslerová, 2015, In Michalík et. al, 2015).

Ve školách obvykle není běžné, že by **školní psycholog** patřil do ŠPP, ale jeho úloha je stejně zásadní. Podobně jako školní speciální pedagog se zaměřuje na identifikaci žáků s potřebou podpůrných opatření a vypracování strategií pro řešení jejich výukových obtíží. Je rovněž oprávněn provádět na školách krizovou intervenci. Oproti klinickému psychologovi nemá oprávnění k diagnostice. Jeho role spočívá v podpoře zdravého prostředí ve třídě, vytváření podmínek pro týmovou práci a pomoc při vzdělávání žáků s potřebou podpory, kteří nemohou plně participovat na třídních aktivitách. Pro získání kvalifikace je nutné absolvovat magisterský obor psychologie (Baslerová, 2015, In Michalík et. al, 2015).

**Sociální pedagog** se zaměřuje na analýzu sociálních situací, které ovlivňují žáky, a na negativní dopady těchto situací na jejich vzdělávání, docházku do školy a dodržování sociálních mechanismů v rodině. Jeho práce zahrnuje spolupráci s rodiči a pedagogy, konzultuje s pedagogy o způsobech, jak minimalizovat negativní vlivy obtížných sociálních situací na žáka, navrhuje a pomáhá realizovat podpůrná opatření, která mají za cíl podpořit rozvoj žáků (Tománek, 2015, In Michalík et. al, 2015).

Náplní práce **asistenta pedagoga (AP)** je pomáhat učitelům při organizaci výuky, snaží se žáky zapojovat do výuky, podporuje samostatnost žáků a snaží se je zapojovat do všech školních aktivit. AP se řídí pokyny toho pedagogického pracovníka, se kterým spolupracuje. Zaměřuje se na individuální podporu žáků. Podporuje žáka tak, aby dosáhl stanovených výukových cílů. Snaží se, aby se dítě co nejvíce samostatně naučilo správným pracovním i hygienickým návykům atd. Dále AP pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se adaptovat na nové prostředí školní třídy, rovněž komunikuje se zákonnými zástupci žáka či žáků (Česko, 2016). AP je výhradně asistentem pro učitele, nikoliv pouze např. pro jednoho žáka s potřebou podpory (Hájková, 2018).

AP může získat svou kvalifikaci různými způsoby: a) vysokoškolským vzděláním v studijním programu zaměřeném na psychologii a pedagogiku, b) jiným vysokoškolským vzděláním a studiem pedagogiky c) vyšším odborným vzděláním v pedagogickém oboru, nebo v jiném oboru a studiem pedagogiky, d) vyšším odborným vzděláním na konzervatoři, e) středoškolským vzděláním ukončeným maturitou na pedagogických školách, nebo na

jiných školách a studiem pedagogiky. Může mít také vzdělání s výučním listem a dále studovat pedagogiku, nebo může mít ukončené základní vzdělání a dokončený kurz pro asistenty pedagoga (Česko, 2004).

Kvalifikovaným AP se může člověk stát po úspěšném vykonání maturitní zkoušky v oboru pedagogické lyceum na středních pedagogických školách v České republice.

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

#### 3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem byla stanovena „Příprava žáků středních pedagogických škol k inkluzivnímu vzdělávání“.

Výzkumný problém vychází z teoretických východisek, která jsou popsána v teoretické části bakalářské práce. Formulace výzkumného problému v podobě otázky zní: **Jak jsou žáci středních pedagogických škol připravováni k jejich budoucímu působení v inkluzivním prostředí?**

#### 3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jakými způsoby jsou žáci pedagogických lyceí připravováni na jejich budoucí profesní působení v inkluzivním prostředí.

Dále byly stanoveny dílčí cíle:

- 1) Zjistit, jak je výuka inkluze ukotvena v rámcovém vzdělávacím programu a vybraných školních vzdělávacích programech.
- 2) Zjistit, jak probíhá příprava žáků pedagogických lyceí na inkluzivní pedagogickou praxi.
- 3) Zjistit, jakou úroveň klíčových kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání mají žáci pedagogických lyceí na konci svého studia.

#### 3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumným souborem pro tento výzkum se stali učitelé pedagogiky, kteří působí na vybraných pedagogických lyceích v České republice, dále absolventi pedagogických lyceí a také žáci pedagogických lyceí, kteří se již během svého studia učili o speciální pedagogice a inkluzi.

#### 3.4 METODOLOGIE

Autorka se rozhodla využít metody jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu. Oba výzkumy přispívají každý po svém. Výsledky obou výzkumů se navzájem doplňují (Hendl, 2005). Kvalitativní výzkum je definován jako „jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 16). Pro tento typ výzkumu je stěžejní ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Kvantitativní výzkum je založen hlavně na sběru dat. Mimo jiné tento typ výzkumu zjišťuje množství, intenzitu, četnost nebo rozsah zkoumaných jevů (Gavora, 2000). Výhodou kvantitativního výzkumu je poměrně jednoduché a rychlé získání velkého množství dat. Nevýhodou mohou být příliš obecné výsledky, které se problémem zaobírají pouze povrchově (Hendl, 2005).

### 3.5 VÝZKUMNÉ METODY

První využitou metodou v tomto výzkumu je **analýza kurikulárních dokumentů**. Autorka ve své práci analyzuje rámcový vzdělávací program oboru Pedagogické lyceum a 4 školní vzdělávací programy vybraných škol. Zaměřila se primárně na strukturu výuky předmětu pedagogika a nejhluběji analyzovala výuku speciální pedagogiky. Tuto metodu zvolila proto, aby zjistila, jak jsou v těchto dokumentech popsány cíle výuky, jaký je obsah výuky pedagogiky na jednotlivých školách, zda (a jak) je v těchto programech zakotvena výuka inkluze.

Další výzkumnou metodou byly **rozhovory**. Autorka se rozhodla pro polostrukturovaný rozhovor, který “vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 160). Tento rozhovor navíc umožňuje doptávat se na další otázky, které z odpovědí respondentů vyplynou. V rozhovorech výzkumník využívá otevřené otázky, aby lépe porozuměl perspektivě účastníků, protože jejich názory nejsou limitovány například výběrem odpovědí v dotazníku. Rozhovor tedy umožňuje zachytit výpovědi účastníků přirozeným způsobem (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak je téma inkluze ve výuce pedagogiky strukturováno, jaké jsou cíle a výstupy výuky, jaké mají učitelé a absolventi postoje k inkluzi a zda se jejich postoje nějakým způsobem vyvíjely.

Všechny rozhovory byly, po předchozím podepsání informovaného souhlasu, nahrány na diktafon. Následně byly přepsány v systému MegaWord, což autorce velmi ulehčilo práci. Pro zpracování výpovědí respondentů využila otevřené kódování. Švaříček a Šed'ová (2007) definují kódování jako proces, který zahrnuje analýzu, interpretaci a restrukturalizaci informací. Při použití otevřeného kódování je text rozdělen na menší části, kterým jsou přiřazena nová pojmenování, a tyto nově definované úseky textu jsou dále zkoumány výzkumníkem.

Poslední využitou metodou se stal **dotazník**. „Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba

odpovídá písemně“ (Chráska, 2016 , s. 158). Rovněž se dá definovat jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000). V pedagogických vědách je tato metoda velmi často využívána, a to zřejmě kvůli tomu, že je poměrně jednoduché dotazník vytvořit. V této práci autorka využila nestandardizovaný dotazník, který sama vytvořila. Odpovědi v dotazníku lze rozdělit na otevřené a uzavřené (či strukturované a nestrukturované). V otevřených položkách musí respondent odpovídat sám, kdežto v uzavřených má na výběr z několika možností. U otevřených otázek autorka jednotlivé odpovědi roztříдила do vhodných kategorií. Položky v dotazníku mohou být rozděleny na položky zjišťující fakta (např. ano – ne), znalosti a dovednosti (např. jak jste porozuměli pojmu inkluze?) a mínění, postoje a motivy (např. jaká vnímáte negativa inkluze?) (Chráska, 2016). Autorka v práci využila všechny typy položek.

Cílem dotazníku bylo zjistit, jaké mají žáci vědomosti a zkušenosti s inkluzí a inkluzivním vzděláváním, a jak je výuka tématu inkluze na jejich škole ukotvena.

#### 3.6 VÝZKUMNÝ VZOREK

Kritériem bylo působení na pedagogických lyceích v České republice – žáci a absolventi pedagogických lyceí a učitelé pedagogiky. Podařilo se provést celkem 6 rozhovorů. Byla provedena analýza 4 ŠVP různých pedagogických lyceí po České republice. Dotazník byl rozeslán všem pedagogickým lyceím v republice, tedy celkem 22 školám, odpovědělo 110 žáků.

#### 3.7 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro výzkum byli zvoleni učitelé pedagogiky z vybraných středních pedagogických škol. Tito učitelé byli osloveni e-mailem s dotazem o spolupráci na výzkumném šetření a byli informováni o cílech práce. Stejně tak byli informováni i absolventi pedagogických lyceí, se kterými byl také veden rozhovor. Všichni respondenti podepsali informovaný souhlas s cíli a způsoby provedení rozhovoru.

Respondenti, kteří spolupracovali na dotazníkovém šetření, byli také seznámeni s účely a cíli výzkumu. Všichni respondenti byli rovněž obeznámeni s etickými zásadami pro výzkumné šetření. Jména všech respondentů nebyla uvedena, aby zůstala zachována anonymita všech zúčastněných.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 4.1 ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

Autorka se rozhodla porovnat RVP s ŠVP a také porovnat vybrané ŠVP jednotlivých pedagogických lyceí po České republice. Pro analýzu využila 4 školní vzdělávací programy pedagogických lyceí, na kterých působí (působili) respondenti, se kterými autorka prováděla rozhovory.

#### 4.1.1 ANALÝZA RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Pro každý středoškolský obor je vytvořen rámcový vzdělávací program. Tento program vytváří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Každá škola si poté, dle pokynů popsaných v RVP, vytváří vlastní školní vzdělávací program.

Pedagogické lyceum nejčastěji bývá jedním ze dvou oborů středních pedagogických škol. Jedná se o 4letý obor zakončený maturitní zkouškou. Škola výhradně připravuje žáky pro terciární studium, tedy vysokou či vyšší odbornou školu zejména humanitního zaměření, a také žákům podává teoretické základy pro výkon pedagogické profese v rámci předmětů pedagogika a psychologie. Rovněž nabízí pohled do pedagogického prostředí v rámci povinných praxí, které si každá škola strukturuje podle sebe. Žáci poté získávají kvalifikace pedagog volného času a asistent pedagoga. Dle Hájkové (2018) je asistent pedagoga jedním z důležitých prvků pro fungování inkluzivního vzdělávání. Je tedy klíčové, aby žáci pedagogických lyceí měli i speciálně pedagogickou a inkluzivní průpravu pro výkon tohoto povolání.

V RVP je popsána charakteristika středního odborného vzdělávání, funkce a pojetí RVP, cíle středního odborného vzdělávání, kompetence absolventa, uplatnění absolventa, organizace vzdělávání, kurikulární rámce pro jednotlivé vzdělávání, průřezová témata atd. (Česko, 2010).

Nás pro účely bakalářské práce budou zajímat hlavně **odborné kompetence a kurikulární rámce** s důrazem na výuku pedagogiky.

Mezi **odborné kompetence** patří:

a) důsledně dbát na bezpečnost práce a na ochranu zdraví při práci; b) hospodařit efektivně s ohledem na strategii trvale udržitelného rozvoje; c) získat základní vědomosti nezbytné pro terciární vzdělávání, zejména v oblasti pedagogiky a sociálních věd, aby byl jedinec připraven vykonávat roli pedagoga volného času nebo asistenta pedagoga (Česko, 2010).

Všechny kompetence jsou dále podrobněji popsány, pro účely práce autorka popsala pouze kompetence c):

- Pochopit význam pedagogiky jako vědy a porozumět cílům a strategiím ve vzdělávání dětí a dospělých.
- Orientovat se v pedagogických oborech a dalších relevantních disciplínách, které mají význam pro pedagogickou činnost, a porozumět správné pedagogické terminologii.
- Získat přehled o vzdělávacím systému v České republice, o jeho principech, cílech a nástrojích vzdělávací politiky.
- Naučit se vyhledávat a analyzovat informace související s moderními pedagogickými trendy a s požadavky společnosti na výchovu a vzdělávání.
- Mít povědomí o úkolech a činnostech školských zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Získat základní znalosti a dovednosti v oblasti psychologie v rozumět jejímu přínosu pro poznání člověka i společnosti a pro výchovně vzdělávací práci s dětmi.
- Naučit se využívat poznatky a dovednosti z pedagogiky a psychologie při práci s dětmi ve volném čase a při **poskytování pedagogické podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným.**
- Být schopen připravit, realizovat a vyhodnocovat různé aktivity pro volnočasovou a zájmovou činnost dětí.
- Získat hlubší znalosti a dovednosti v oblasti své specializace a umět je aplikovat pro podporu aktivního využívání volného času a rozvoje zájmové orientace dětí.
- Osvojit si zásady spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky a s jinými odborníky nebo institucemi. (Česko, 2010).

### **KURIKULÁRNÍ RÁMCE:**

Přehled vzdělávacích oblastí:

- Jazykové vzdělávání a komunikace
- Společenskovědní vzdělávání
- Přírodovědné vzdělávání
- Matematické vzdělávání

- Estetické vzdělávání
- Vzdělávání pro zdraví
- Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích
- Ekonomické vzdělávání
- **Odborné vzdělávání**

Pro účely bakalářské práce je nejdůležitější analyzovat odborné vzdělávání, tedy pedagogiku a psychologii.

V této vzdělávací oblasti je učivo rozděleno takto: 1) Obecná pedagogika, 2) Pedagogika volného času, 3) Sociální pedagogika, **4) Speciální pedagogika**, 5) Obecná a vývojová psychologie, 6) Sociální psychologie, 7) Pedagogická psychologie, 8) Psychopatologie a psychologie zdraví, 9) Sociální a pedagogická komunikace, 10) Bezpečnost a ochrana zdraví při práci, požární prevence.

Výuka speciální pedagogiky je v RVP ukotvena takto:

Žák:

- Vymezí předmět speciální pedagogiky a charakterizuje základní disciplíny speciální pedagogiky, správně používá vybrané pojmy
- **Vysvětlí současný přístup ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a dětí nadaných a jeho právní zakotvení, objasní pojmy společné vzdělávání, inkluze, integrace, podpůrná opatření**
- Objasní možnosti a specifika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k profesi pedagoga volného času a asistenta pedagoga
- Objasní možnosti diagnostikování nadání, formy vzdělávání a podpory nadaných dětí
- Uvede na základě právních norem příklady podpory žáků se SVP a žáků nadaných ve škole
- Vysvětlí funkci a činnost asistenta pedagoga a zásady jeho spolupráce s učiteli
- Zjistí informace týkající se vzdělávání dětí-cizinců a dětí s OMJ
- Připraví plán (projekt) aktivity ve volném čase pro smíšenou skupinu dětí.

(Česko, 2010).



#### 4.1.2 ANALÝZA ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Autorka si vybrala celkem 4 školní vzdělávací programy pedagogických lyceí v Berouně, Plzni, Příbrami a Karlových Varech. Pořadí analyzovaných škol byla v práci změněna, aby zůstala zachována anonymita. Cílem bylo porovnat, zda jsou v těchto dokumentech rozdíly v ukotvení výuky pedagogiky a konkrétně inkluze a jaké rozdíly to jsou.

Pro účely práce se autorka zabývá pouze pojetím předmětu pedagogika a odbornou pedagogickou praxí a hlouběji se zaměřuje na výuku speciální pedagogiky/inkluze.

##### POJETÍ PEDAGOGIKY V PEDAGOGICKÉM LYCEU Č. 1: (dále pod zkratkou PL1)

V tomto lyceu žáci absolvují praxi v rámci předmětu pedagogika v rozsahu 4 týdnů za dobu studia – žáci mají možnost praxi absolvovat na různých pracovištích od mateřských škol až po např. sportovní oddíly.

Učivo je zařazeno ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku studia. Žáci se naučí základy z obecné pedagogiky, obecné didaktiky, sociální pedagogiky a **speciální pedagogiky**. **Speciální pedagogika** je vyučována ve **čtvrtém ročníku**. V ŠVP je popsán rozpis učiva a výsledky vzdělávání.

V rozpisu učiva je popsán předmět speciální pedagogiky, dále **základní speciálně pedagogická terminologie (např. pojmy integrace a inkluze)**, základy z jednotlivých speciálně pedagogických oblastí – logopedie, surdopedie, psychopedie, oftalmopedie, somatopedie i etopedie, vymezení speciálních terapií, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných a rovněž problematika Romů, děti cizinců a uprchlíků.

Ve výsledcích vzdělávání žák vymezí předmět speciální pedagogiky včetně vztahu k ostatním disciplínám pedagogiky, dokáže užívat správnou speciálně pedagogickou terminologii, objasní principy a nástroje pro péči o osoby s postižením, uvede principy vzdělávání žáků nadaných a dokáže diskutovat o vzdělávání žáků pocházejících ze znevýhodněného prostředí, diskutuje o různých sociálních problémech a o možnostech zapojení osob s postižením do běžného života.

**Tabulka 1** Počet hodin pedagogiky v týdnu

Předmět	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Pedagogika	0	1	1	2

zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

**POJETÍ PEDAGOGIKY V PEDAGOGICKÉM LYCEU Č. 2:** (dále pod zkratkou PL2)

V rámci pedagogiky žáci absolvují svou povinnou pedagogickou praxi ve všech ročnících studia. V prvním ročníku probíhá praxe formou náslechnů ve vybraných zařízeních. Ve druhém ročníku žáci absolvují povinnou 10denní praxi na pozici asistenta pedagoga v MŠ. V dalším ročníku následuje odborná praxe v podobě souvislé praxe ve školní družině na pozici pedagog volného času. V posledním ročníku žáci absolvují svou souvislou 10denní praxi dle svého výběru – mohou si vybrat mezi mateřskou školou, základní školou či školní družinou.

Během studia se žáci zabývají obecnou pedagogikou, dějinami pedagogiky, komparativní pedagogikou, pedagogikou volného času, sociální pedagogikou a ve **čtvrtém ročníku** se věnují **speciální pedagogice**. V tomto pedagogickém lyceu mohou žáci mimo pedagogiku absolvovat i předmět pedagogicko-psychologický seminář, který je povinně vyučován ve 4. ročníku 2 hodiny týdně.

V ŠVP je ukotvení učiva **speciální pedagogiky** následující:

V rozpisu učiva jsou zakotvena témata: speciální pedagogika a struktura speciální pedagogiky jako vědecké disciplíny, odborné pojmy, **současný přístup ke vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných**, společné vzdělávání, úloha podpůrných opatření, význam školských poradenských zařízení, role asistentů pedagoga v oblasti vzdělávání, spolupráce s učitelem.

Školní výstupy jsou ukotveny takto: Žák vymezí předmět a pojetí speciální pedagogiky, popíše základní speciálně pedagogické disciplíny, dokáže adekvátně užívat vybrané speciálně pedagogické pojmy, vysvětlí současný přístup ke vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných včetně jeho právního zakotvení, **objasní pojmy jako integrace, inkluze, společné vzdělávání** nebo podpůrná opatření. Dále žák vysvětlí, jaká jsou specifika vzdělávání žáků se SVP ve vztahu k profesi asistenta pedagoga a pedagoga volného času. Žák rovněž objasní možnosti diagnostiky nadání, různé formy vzdělávání a podpory dětí s nadáním. Také uvede praktické příklady podpory žáků se SVP a žáků nadaných ve škole a rovněž vysvětlí, jaká je funkce a činnost asistenta pedagoga a jakým způsobem spolupracuje s učiteli.

**Tabulka 2** Počet hodin pedagogiky a pedagogicko-psychologického semináře v týdnu

Předmět	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Pedagogika	1	1+1	1+1	1+1
Pedagogicko-psychologický seminář	0	0	0	2

zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

### POJETÍ PEDAGOGIKY V PEDAGOGICKÉM LYCEU Č. 3: (dále pod zkratkou PL3)

Součástí pedagogiky je souvislá pedagogická praxe ve třetím ročníku – tři týdny, celkem 90 hodin, a čtvrtém ročníku – jeden týden, celkem 30 hodin. Žáci si vybírají ze zařízení státních, soukromých, církevních, alternativních, nebo speciálních v místě bydliště, nebo jiné lokality, které by se mělo co nejvíce přiblížit jejich představě o jejich budoucím povolání.

Žáci mají během studia možnost absolvovat různé exkurze např. na úřad práce, do Pedagogického muzea J.A. Komenského a do Pedagogické knihovny v Praze. Učitelé dále plánují besedy s odborníky z praxe a řediteli škol, kteří zaměstnávají asistenty pedagoga.

Výuka pedagogiky je zařazena do druhého, třetího a čtvrtého ročníku. Učivo pedagogiky se skládá z jednotlivých pedagogických disciplín a příbuzných oborů. Ve druhém ročníku se žáci seznámí s obecnou pedagogikou, předškolní pedagogikou a pedagogikou volného času. Ve třetím ročníku je vyučována **speciální pedagogika**, sociální pedagogika a sociologie výchovy. Ve čtvrtém ročníku se žáci učí základy z dějin pedagogiky, srovnávací pedagogiky a právních předpisů ve školství.

Od třetího ročníku si mohou žáci také vybrat pedagogický seminář pro rozšíření pedagogických znalostí.

Ukotvení speciální pedagogiky v tomto ŠVP: V učivu je popsáno vymezení speciální pedagogiky jakožto vědní disciplíny, základní vymezení zdravotních postižení, možnosti vzdělávání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných, role asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu.

Ve výsledcích vzdělávání a odborných kompetencí je popsáno: Žák vysvětlí, jaké jsou základní speciálně pedagogické disciplíny, správně užívá vybrané pojmy ze speciální pedagogiky, **objasní současné přístupy ke vzdělávání žáků se SVP a charakterizuje jednotlivé skupiny z hlediska vzdělávání**. Dále žák vybere vzdělávací činnost a strategii, která je adekvátní dítěti s postižením, popíše základní specifika vzdělávání žáků s mimořádným nadáním a dokáže diskutovat o podmínkách a přístupech ke vzdělávání těchto žáků. Rovněž popíše základní specifika práce asistenta pedagoga a možnosti jeho pracovního zařazení v přípravných třídách nebo s žáky se SVP. Také se orientuje v problematice související s individuálními vzdělávacími plány.

**Tabulka 3** Počet hodin pedagogiky v týdnu

Předmět	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Pedagogika	0	2	2	3

zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

#### **POJETÍ PEDAGOGIKY V PEDAGOGICKÉM LYCEU Č. 4** (dále pod zkratkou PL4)

U tohoto lycea bylo velmi obtížné dohledat Školní vzdělávací program. Žáci tohoto lycea si vybírají hned na začátku studia svou specializaci – buď humanitní studia, nebo tělesnou výchovu. Podle toho jsou poté v učebním plánu rozvrženy odborné předměty. Žáci absolvují pedagogickou praxi, která trvá celkem 4 týdny. V tomto ŠVP není vůbec popsáno učivo a průřezová témata učiva, nelze tedy provést analýzu výuky speciální pedagogiky v předmětu pedagogika.

**Tabulka 4** Počet hodin pedagogiky v týdnu

Předmět	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Pedagogika	0	2	2	0

zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

#### 4.1.3 VYHODNOCENÍ ANALÝZY RVP, ŠVP

Z provedené analýzy vyplývá, že na všech pedagogických lyceích se povinně vyučuje pedagogika, která zahrnuje i výuku speciální pedagogiky. Nicméně, způsob výuky speciální pedagogiky se liší – v lyceu č. 1 a č. 2 je vyučována ve čtvrtém ročníku, zatímco v lyceu č. 3 se vyučuje ve třetím ročníku a v lyceu č. 4 nelze dle ŠVP zjistit, v jakém ročníku je speciální pedagogika vyučována.

Zřejmá i různá četnost vyučovaných hodin v týdnu – v některých školách je pedagogika vyučována od prvního ročníku, v jiných až od druhého. PL2 se liší tím, že má povinný pedagogicko-psychologický seminář, který je součástí závěrečného ročníku studia. PL3 má možnost studovat od třetího ročníku pedagogický seminář, který je povinně volitelný.

Žádné pedagogické lyceum nenabízí samostatný předmět, který by se zaměřoval pouze na speciální pedagogiku či inkluzivní pedagogiku. Základy speciální pedagogiky jsou v RVP i ve všech ŠVP ukotveny jako jedna ze vzdělávacích oblastí v rámci výuky pedagogiky.

Z výčtu učiva oblasti speciální pedagogiky vyplývá, že výuka inkluze je v těchto vzdělávacích programech popsána jen velmi stručně. Většinou v rámci cílů vzdělávání speciální pedagogiky jako: žák vysvětlí současné přístupy k žákům se SVP, vysvětlí termíny inkluze, integrace apod.

I zastoupení praxí je na lyceích rozdílné. PL1 má na pro praxi vyhraněné 4 týdny, avšak v ŠVP není přesně popsáno, v jakých ročnících žáci praxi absolvují. Jedná se o praxi v různých školských zařízeních. PL2 má praxi ve všech 4 ročnících, v tomto ŠVP jsou praxe popsány nejvíce podrobně: první ročník náslechy, druhý praxe na pozici asistenta pedagoga v MŠ, třetí ročník školní družina a v posledním ročníku si žáci mohou svojí praxi vybrat dle jejich priorit. PL3 absolvuje praxi pouze ve 3. a 4. ročníku, žáci si vybírají z různých organizací a PL4 má povinnou 4týdenní praxi, v ŠVP ale není napsáno, jak a kde praxe probíhá.

Žádné z analyzovaných ŠVP nemá v rámci povinných praxí ukotvenou praxi v inkluzivním prostředí – např. praxi v mateřských či základních školách, kde by se spolu s intaktními žáky vzdělávali i žáci s potřebou podpůrných opatření.

## 4.2 ROZHOVORY

Bylo provedeno celkem 6 rozhovorů. Mezi respondenty byly zastoupeny 3 učitelky pedagogiky na PL a 3 absolventky oboru PL. Všechny rozhovory probíhaly osobně, buď v kavárnách, nebo ve školách.

Pro autorku práce bylo důležité využít zkušeností a znalostí jak pedagogů, tak bývalých žáků. Absolventy si vybrala mimo jiné proto, aby reflektovali vývoj jejich postojů k inkluzi, které se mohly časem změnit. Všichni respondenti pocházejí z lyceí, jejichž ŠVP jsou analyzována v předchozí podkapitole.

Každý rozhovor trval cca 20 minut a skládal se z otázek, které se ptaly na to, jak je výuka inkluze na středních pedagogických školách strukturována, zda mají žáci možnost absolvovat praxi v inkluzivním prostředí, zda učitelé pořádají pro žáky exkurze či besedy s odborníky na inkluzivní vzdělávání, jaké mají absolventky a učitelé postoje k inkluzi, jak by absolventky změnilы výuku inkluze na jejich školách apod.

**Tabulka 5** Základní informace o respondentech

<b>Učitelka A (UA)</b>	Učitelka pedagogiky na PL1, má vystudovanou speciální pedagogiku, učí na škole přes 2 roky, magisterské vzdělání
<b>Učitelka B (UB)</b>	Učitelka pedagogiky na PL2, aprobace pedagogika a psychologie, učí na škole přes 20 let, doktorské vzdělání
<b>Učitelka C (UC)</b>	Učitelka pedagogiky na PL3, aprobace pedagogika a německý jazyk, učí na škole přes 10 let, magisterské vzdělání,
<b>Absolventka A (AA)</b>	Absolventka PL2, nyní studuje speciální pedagogiku na vysoké škole
<b>Absolventka B (AB)</b>	Absolventka PL3, nyní studuje speciální pedagogiku na vysoké škole

Absolventka C (AC)	Absolventka PL4, nyní studuje speciální pedagogiku na vysoké škole
--------------------	--

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

#### 4.2.1 ZPRACOVÁNÍ ROZHovorŮ S UČITELI PEDAGOGIKY

##### 1. ZAČLENĚNÍ TÉMATU INKLUZE DO VÝUKY PEDAGOGIKY

Učitelka A (dále jen UA, UB atd.) tvrdí, že se aktivně snaží připravovat žáky na působení v inkluzivním prostředí. V prvním ročníku mají žáci jednu hodinu pedagogiky týdně, což UA považuje za relativně málo. Ve druhém ročníku mají žáci 2 hodiny pedagogiky týdně, které jsou provázané s výukou psychologie. Žáci této paní učitelky mají praxi již od prvního ročníku, v hodinách tedy často reflektují, co se dělo na praxi. V průběhu prvního ročníku se žáci rovněž učí o hrách, které mohou využít například v praxi v mateřských školách. UA se snaží tyto hry přizpůsobovat i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na praktických příkladech se snaží žákům ukázat, co vše inkluze obnáší, s jakými žáky se SVP se mohou budoucí asistenti pedagoga a pedagogové volného času setkat, a jak k nim přistupovat. Tato učitelka si nemyslí, že by se měl obsah výuky inkluze na její škole nijak rozšiřovat.

UB uvádí, že v jejich škole je téma speciální pedagogiky vyučováno ve čtvrtém ročníku. V rámci tohoto tématu se zaměřují na koncept inkluze, jaké má své výhody i nevýhody apod. Také žákům vysvětluje pojem norma, speciální vzdělávací potřeby, defekt, podpůrná opatření a jejich využití. UB zdůrazňuje, že je důležité „*uvědomit si, že znevýhodněné dítě nemusí být dítě, které se odchyluje od normy jenom do minusu, ale že jsou to i děti nadané...*“. Dále zmiňuje, že na jejich škole nedávno došlo k obnově ŠVP, ve kterém je kladeno více důrazu na práci s jedinci s různými druhy znevýhodnění, nicméně má pocit, že je to stále nedostačující. Přeje si, aby na její škole bylo více prostoru věnováno informacím a praxi v inkluzivním prostředí.

UC říká, že se inkluzí zabývá hlavně v rámci pedagogického semináře, který si žáci volí ve čtvrtém ročníku studia, není tedy pro všechny povinný. „*V běžný pedagogice se o inkluzi bavíme hlavně v rámci speciální pedagogiky – tam se řeší, jak pracovat s dětmi, které mají nějaké znevýhodnění, jak to funguje na speciálních školách, jak to funguje na běžných školách. Takže tam se to tak prolíná s tou speciální pedagogikou*“. UC si myslí, že o inkluzi se neučí a nikdy nebude učit dostatečně. Zároveň zdůrazňuje, že pedagogické lyceum je zaměřeno spíše na přípravu žáků pro budoucí studium, není tam tedy tolik prostoru pro

přípravu do praxe. Zmiňuje však, že často dostává zpětnou vazbu od svých bývalých žáků, kteří tvrdí, že je pedagogické lyceum dostatečně připravilo na výkon práce asistenta pedagoga, což učitelka vnímá pozitivně. Nicméně si myslí, že by v jejich ŠVP mělo být zařazeno více témat týkajících se inkluze, a že by učitelé měli mít větší povědomí o inkluzivní problematice.

## 2. PEDAGOGICKÁ PRAXE ŽÁKŮ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ

UA tvrdí, že její žáci mají mnoho praxe s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V prvním ročníku vykonávají praxi na základních školách speciálních, aby poznali žáky se SVP, a ve druhém ročníku navštěvují mateřské školy, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami společně s žáky intaktními. *„V těchto školkách jsou imobilní děti, těžké logopedické vady, ADHD apod. Není to vůbec žádná výjimka ve školkách, to prostě už teď je normální standard... a protože výstup studia je asistent pedagoga, tak ty žáci by měli vlastně umět s těmi dětmi pracovat, a to si myslím, že takový účel tato praxe splňuje.“* Dále se učitelka zmiňuje o tom, že v rámci výuky spolupracují s odborníky – spolupracují s OSPOD, jezdí na exkurze do dětských domovů, do diagnostických ústavů či nízkoprahových center.

UB se snaží vést praxi do inkluzivního prostředí, která je součástí vzdělávacího procesu od prvního do čtvrtého ročníku. Žáci absolvují praxi na pozici asistenta pedagoga, kde se učitelé snaží zajistit, aby žáci vždy nastoupili na praxi do inkluzivního prostředí .... *„žáci mají v rámci této praxe výstupy, to znamená, že od nás dostávají úkoly, mají si všimnout těch dětí, mají se zajímat třeba o to, čím je to dítě znevýhodněné, jestli na to má v uvozovkách papíry, nebo na to nemá nic...“*. Také spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ), aby žáci věděli, že mají kde získat radu a podporu, pokud budou potřebovat poradit s přístupem k nějakému žákovi. Dále organizují besedy s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center, aby žáci získali hlubší povědomí o této problematice. Další praxi žáci absolvují ve školních družinách, aby získali zkušenosti s prací s dětmi se znevýhodněním i v tomto prostředí. Nově mají žáci možnost absolvovat praxi i v domovech pro seniory, aby si uvědomili, že i senioři mohou mít nějaké znevýhodnění a do speciální pedagogiky rovněž patří. UB také zmiňuje, že žáci mají na začátku často obavy z práce s lidmi s postižením, což poukazuje na důležitost praktického vzdělávání a zvyšování povědomí a dovedností v této oblasti.



UC se v rámci výuky snaží o různorodé exkurze, například navštěvují speciální školu. Dále zmiňuje, že besedy s odborníky moc často nepořádají. Jednou proběhla beseda s pracovnící z ŠPZ, avšak učitelka ji nehodnotí jako příliš uspokojivou. Přesto se bude nadále snažit nalézt odborníky, s nimiž by škola mohla spolupracovat. Žáci tohoto lycea absolvují povinnou praxi ve třetím a čtvrtém ročníku studia. Ve třetím ročníku působí jako vychovatelé ve školní družině a v závěrečném ročníku vykonávají praxi na pozici asistenta pedagoga na vybraných základních nebo mateřských školách. Během těchto praxí mají žáci příležitost setkat se s žáky se znevýhodněním. Celkově konstatuje, že žáci PL nemají tolik prostoru pro získání praxe v inkluzivním prostředí. Výrazně více prostoru dostává druhý obor střední školy, a to předškolní a mimoškolní pedagogika.

### 3. CÍLE A VÝSTUPY TÉMATU INKLUZE VE VÝUCE PEDAGOGIKY

UA zmiňuje, že jejím primární cílem ve výuce inkluze je „*pochopení, že důležité je, aby to dítě bylo v pohodě, aby bylo šťastné a aby žáci uměli rozvíjet jeho potenciál*“. Dále je pro ni významné, aby žáci byli schopni obhájit své názory a uměli efektivně komunikovat s učiteli, odborníky apod. Jejím dalším cílem je, aby si žáci dokázali propojit teoretické poznatky s praxí. Vyjadřuje to slovy: „*Chci, aby věděli, co v praxi funguje a co ne.*“ Jelikož nemají výuku inkluze nijak ucelenou, nepíší z tohoto tématu žádný test. UA upozorňuje, že na tomto pedagogickém lyceu je maturita z pedagogiky povinná. Součástí maturity z pedagogiky je i oblast speciální pedagogiky. Z této školy odchází pracovat jako asistenti pedagoga pouze minimum žáků, neboť většina pokračuje ve studiu na vysokých školách nejen pedagogického zaměření. Ohledně konkrétního počtu žáků, kteří se rozhodnou studovat speciální pedagogiku, nemá přesné informace, jelikož není třídní učitelkou a sledování individuálních kariérních rozhodnutí žáků není v jejím kompetenčním rámci.

UB rovněž zdůrazňuje, že je pro ni klíčové, aby si žáci byli vědomi svých hranic a mohli upřímně přiznat, pokud nebudou schopni poskytnout adekvátní podporu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich třídě. Jejím záměrem je, aby žáci byli schopni pevně stát za svým rozhodnutím. Dalším významným cílem této učitelky je, aby se žáci dokázali vyhnout předsudkům a byli ochotni vyzkoušet jakoukoli práci s dětmi s různými znevýhodněními. Zároveň si klade za cíl naučit žáky mít tzv. „pedagogické oči“, tzn. aby byli schopni rozpoznat obtíže a potřeby žáků včasné a efektivně. Výuka inkluze u nich opět není jedním uceleným tématem. UB zmiňuje, že maturita z pedagogiky je na jejich škole rovněž povinná. V praxi pracují jako asistenti pedagoga maximálně 2 nebo 3 lidé z každé

třídy (průměrně 34 žáků). Ostatní většinou pokračují ve studiu na vysokých školách, přičemž zhruba 80 % volí pedagogické zaměření. Pro studium speciální pedagogiky se obvykle rozhodnou maximálně 2 žáci ze třídy, často se jedná o jedince s osobní zkušeností s postižením v rodině.

UC považuje za klíčové se neustále sebevzdělávat, aby mohla poskytovat žákům aktuální informace. Zvláštní důraz klade tomu, aby žáci měli přehled o fungování inkluze v praxi, ať už úspěšně či neúspěšně, a aby si o tom dokázali vytvořit svůj obrázek. Pro UC je důležité zdůraznit význam praktického poznání, jak uvádí: „*Ta praxe je hrozně důležitá, vidět to tak, jak to probíhá v té praxi. Ono je to potom mnohem lepší, když se to ukazuje na konkrétních problémech*“. Na tomto lyceu není povinné maturovat z pedagogiky – „*letos bude maturovat z pedagogiky cca 20 žáků*“ doplňuje učitelka. Ti, kteří se pro maturitu z pedagogiky rozhodnou, musejí od třetího ročníku absolvovat pedagogický seminář, kde je inkluze častým tématem a žáci zde dostávají mnoho prostoru pro diskuzi. Tato učitelka preferuje praktický přístup k výuce inkluze před teoretickým, proto se snaží žákům prezentovat příklady z praxe. UC nemá přesné informace o počtu žáků, kteří se rozhodnou studovat speciální pedagogiku, nebo pracovat jako asistenti pedagoga, neboť tyto údaje jsou převážně v kompetenci třídních učitelů.

#### 4.2.2 ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ S ABSOLVENTY PEDAGOGICKÝCH LYCEÍ

##### 1. ZAČLENĚNÍ TÉMATU INKLUZE DO VÝUKY A DO PRAXE

Absolventka A (dále jen AA) si nepamatuje, že by se v průběhu svého středoškolského studia učili o inkluzi. Poukazuje na skutečnost, že se v rámci pedagogiky věnovali spíše integraci než inkluzi. Jejich učitelka se velmi snažila zprostředkovávat výuku pomocí praktických příkladů. AA uvádí, že v rámci výuky pedagogiky na její škole neexistoval žádný samostatný výukový blok, který by se věnoval výhradně tématu inkluze. Také tvrdí, že během jejího studia neproběhly žádné přednášky s odborníky. Nicméně AA popisuje, že povinná pedagogická praxe zahrnovala práci v mateřských školách, základních školách i školních družinách. Dále zmínila jednodenní praxi v zařízení pro osoby s mentálním postižením. Tato praxe byla však nadstandardní, neboť v rámci povinné praxe obvykle není zahrnuta. Respondentka vnímá tuto zkušenost spíše jako nahlédnutí do segregovaného prostředí než do inkluzivního. Během povinné praxe v mateřské škole se setkala s dítětem se zrakovým postižením a s dítětem s poruchou autistického spektra. Tuto zkušenost ale opět nehodnotí příliš pozitivně. „*Ty děti ho vnímaly spíše jako někoho, kdo se neumí chovat, byl*

*tam s asistentkou a nijak se nezapojoval – to mě mrzelo“* komentuje přístup k chlapci s poruchou autistického spektra.

AB sdílí podobné zkušenosti jako AA. Uvádí, že se na střední škole věnovali inkluzi jen minimálně, pokud vůbec. Nepamatuje si žádnou hodinu, která by byla věnována výhradně této problematice. Říká: *„pamatuji chvíli, kdy jsme začali brát speciální pedagogiku, a pamatuji si, že jsme brali jednotlivě ty pedie, ale tu inkluzi... nemyslím si, že by někdy třeba padlo nějaké to, že by celá hodina byla inkluze“*. Ocenila však práci své učitelky... *„my jsme měli skvělou paní učitelku na pedagogiku a já s ní v mnoha věcech strašně souzním, jsem jí za spoustu věcí vděčná. Fakt mě jako pedagoga velmi dobře utvářela. Ale inkluzi si nepamatuji.“* V rámci výuky speciální pedagogiky AB nepopsala žádnou možnost setkání s odborníky zabývajícími se inkluzivním vzděláváním, avšak zmínila účast na Neviditelné výstavě, čímž se učitelka žákům snažila více přiblížit vnímání a život nevidomých osob. O praxi v inkluzivním prostředí se respondentka vůbec nezmiňuje.

AC sdílí, že ve třetím ročníku střední školy se v rámci předmětu pedagogiky věnovali speciální pedagogice. Stejně jako u AA, i zde učitelka často přinášela příklady z praxe, což respondentka vnímá jako pozitivní přínos. AC uvádí, že během své povinné praxe v mateřské a základní škole na pozici asistenta pedagoga neměla příležitost nahlédnout do inkluzivního prostředí. Zároveň si také nepamatuje žádné besedy s odborníky na toto téma.

## 2. POSTOJE UČITELŮ PEDAGOGIKY K INKLUZI

AA vypovídá, že učitelka na jejich škole nebyla příliš nakloněna inkluzi a často zdůrazňovala její nevýhody. Nicméně učitelka poskytovala žákům dostatek prostoru k formování vlastního názoru a nechtěla nikomu vnucovat svůj pohled. Jejím cílem bylo, aby si žáci sami udělali obrázek o inkluzi a byli schopni si vytvořit vlastní stanovisko k této problematice.

Ohledně přístupu učitelky k inkluzi, popisuje AB podobný pohled jako AA. Její učitelka se většinou zmiňovala o inkluzi v negativním světle. Nicméně i přesto dávala žákům dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru a vedla je k diskuzi na toto téma. AB hodnotí tento přístup velmi pozitivně. Její celkový dojem je, že většina pedagogů na škole není příliš nakloněna inkluzivnímu přístupu a ráda by viděla změnu v této oblasti.

AC popisuje, že její učitelka vnímala inkluzi pozitivně. Snažila se žákům dávat mnoho příkladů z praxe, učila žáky o pozitivních, ale i negativních aspektech inkluzivního vzdělávání. Tato učitelka používala správnou speciálně pedagogickou terminologii. *„Ona byla celkově hodně*

*empatická. Myslím, že říkala lidé s postižením a že si dávala pozor na to, jak o těchto lidech mluví“*, doplňuje AC.

### 3. POSTOJE ABSOLVENTEK K INKLUZI A VÝVOJ TĚCHTO POSTOJŮ

AA říká: *„Já tu inkluzi beru spíš jen jako hezkou myšlenku než jako něco, co funguje. I když by to bylo skvělé, protože si myslím, že ten svět by potom byl samozřejmě lepší místo, ale nejsem zas tak optimistická“*. Tato respondentka zdůrazňuje výborné teoretické uchopení inkluze, v praxi ale vnímá mnohé nedostatky. Na střední škole neměla dostatek informací o inkluzi a téměř ji zaměňovala s integrací. Avšak po vstupu na vysokou školu získala lepší přehled o rozdílech mezi integrací a inkluzí, jejich cílech a dalších souvisejících konceptech.

AB popisuje svůj ambivalentní vztah k inkluzi. Slyšela o určitých příkladech dobré praxe, ale také o negativních zkušenostech, a zatím není rozhodnuta, zda inkluzi podporuje či nikoliv. Stejně jako respondentka A, AB vidí inkluzi jako skvělou myšlenku, která je teoreticky dobře zakotvena, ale v praxi stále vnímá mnoho nedostatků a nejistot ohledně toho, jak je v českých školách implementována. *„Takže jsem zatím furt v takový transformaci“*, doplňuje.

AC vnímá inkluzi pozitivně, zejména v tom, že umožňuje dětem vzájemné učení, vzájemnou inspiraci a rozvoj empatického přístupu. Současně si však uvědomuje, že učitelé mohou mít s žáky se SVP více práce. *„A hlavně to podle mě musí dělat někdo, kdo v tom vidí smysl, když to někdo bude dělat jenom z toho, že prostě musí, tak to podle mě nikdy nebude fungovat“*, říká. Na střední škole, podobně jako AA, moc nerozuměla pojmu inkluze a zaměňovala ho s integrací. Nicméně na vysoké škole začala lépe chápat tento koncept a nyní ho vnímá spíše pozitivně. Uvědomuje si význam inkluze ve společnosti a považuje ji za důležitý prvek pro vybudování empatického a bezpečného prostředí.

### 4. DOPORUČENÍ ABSOLVENTEK PRO EFEKTIVNĚJŠÍ VÝUKU TÉMATU INKLUZE NA JEJICH ŠKOLE

AA by výuku zefektivnila tím, že by dala škole více prostoru pro rozšíření výuky speciální pedagogiky/inkluze, protože se domnívá, že během jejího studia bylo na tuto problematiku velmi málo času. *„Já bych celkově chtěla, aby se lidi víc věnovali speciální pedagogice zrovna v tom pedagogickém lyceu...protože když pak budeš asistent pedagoga, tak budeš s těmi dětmi hodně.“*

AB si myslí, že by se na její škole výuka inkluze měnit nemusela, *„jediný co, tak bych tam brala víc lidí z praxe a možná bych to zaměřila víc prakticky. Možná bych na ty hodiny brala*

*nějaké externisty, někam chodila na exkurze, ať si ten názor ty děti dělají samy“.* Pro tuto absolventku je klíčové, aby se pedagogové více vzdělávali v oblasti speciální pedagogiky. Chce, aby se rozšířila výuka inkluze nejen na pedagogických lyceích, ale i na pedagogických fakultách. Jejím cílem je zajistit, aby pedagogové byli lépe připraveni na práci s různorodými skupinami žáků a více porozuměli specifickým potřebám žáků se znevýhodněním.

AC se domnívá, že je důležité, aby žáci pochopili rozdíly mezi inkluzí a integrací a aby tomuto tématu bylo věnováno více času. Proto by ráda na škole zavedla několik hodin, kde by se žáci věnovali výhradně inkluzivní problematice. Rovněž by uspořádala setkání s odborníky, buď v rámci praxe, nebo prostřednictvím besed pořádaných ve škole. Tím by se zajistilo, že žáci získají hlubší porozumění této problematice a lépe se připraví na práci v inkluzivním prostředí.

#### **4.2.3 SHRNU TÍ ROZHovorŮ S UČITELKAMI**

Z rozhovorů vyplývá, že se učitelé snaží žáky připravovat na práci v inkluzivním prostředí zejména prostřednictvím praktické výuky. Snaží se žákům ukazovat, jak inkluze v praxi funguje či nefunguje, a to následně propojují s teoretickými základy. Výuka inkluze na všech školách není žádným výukovým blokem, ze kterého by žáci např. psali test. Většinou prostupuje celou speciální pedagogikou, kterou na všech školách žáci v rámci pedagogiky absolvují. Na 2 ze 3 PL je povinné maturovat z pedagogiky. U3 zmiňuje, že si žáci mohou prohloubit své znalosti inkluze v rámci pedagogického semináře, který je povinně volitelný od třetího ročníku. Ti, kteří si tento seminář zvolí, poté z pedagogiky maturují. Co se týče praxe, U1 a U2 se snaží žáky vést do praxe v inkluzivním prostředí – např. v rámci praxí v MŠ nebo ZŠ na pozici asistenta pedagoga. Je pro ně klíčové, aby se žáci naučili pracovat i s dětmi s potřebou podpůrných opatření. U3 konstatuje, že na jejím PL není tolik prostoru pro praxi s žáky se SVP, jelikož tento obor je spíše teoretický. Byla by ráda, kdyby se do ŠVP zakotvilo více výstupů z tématu inkluze a inkluzivní praxe. Všechna lycea se zaměřují hlavně na děti, výjimkou je PL2, kde jsou pro žáky zprostředkovávány i praxe např. v domově pro seniory. U1 se snaží spolupracovat s odborníky – v rozhovoru zmiňuje např. odborníky z OSPOD. U2 tvrdí totéž – mimo jiné spolupracuje například s ŠPZ. U3 zmiňuje, že na její škole se besedy s odborníky moc často nepořádají, ráda by ale tuto skutečnost změnila. U1 si myslí, že se na škole žáci učí o inkluzivním trendu dostatečně, U2 a U3 se domnívají, že by tomuto tématu mohlo být v rámci studia věnováno více času. U1 a U3 si nejsou jisté, kolik absolventů odchází pracovat jako asistenti pedagoga, nebo pokračují ve studiu speciální pedagogiky, U1 říká, že takto pokračuje úplně minimum žáků. U2 zmiňuje,

že jako asistent pedagoga pracují max. 2-3 lidé ze třídy a speciální pedagogiku studují max. 2 lidé ze třídy, a to většinou ti, kteří mají v rodině někoho s postižením.

#### **4.2.4 SHRUTÍ ROZHOVORŮ S ABSOLVENTKAMI**

Přestože každá respondentka absolvovala jiné pedagogické lyceum, odpovědi na většinu otázek se příliš nelišily. Všechny respondentky uvedly, že si ze střední školy o inkluzi moc informací nepamatují, až na vysoké škole se o této problematice dozvěděly více. Spíše se v rámci výuky speciální pedagogiky učily o integračním trendu. Pamatují si, že jejich učitelky jim dávaly dostatek prostoru pro vytvoření vlastního názoru na danou problematiku. AA a AB uvádějí, že se jejich učitelky vyjadřovaly o inkluzi spíše negativně, AC tvrdí, že její učitelka se o inkluzi vyjadřovala pozitivně a vhodně o lidech s postižením hovořila. AA a AB vnímají inkluzi jako výbornou myšlenku, která je dobře teoreticky ukotvena, v praxi však vidí mnohé nedostatky a mají pocit, že v dnešní době inkluze na školách příliš dobře nefunguje. AC vnímá inkluzi pozitivně, avšak jako nevýhodu vidí to, že učitel může mít s žáky se SVP více práce. Studentky během studia neměly dostatek možností absolvovat svou praxi v inkluzivním prostředí. AB zmiňuje praxi v mateřské škole, kde se vzdělávali i žáci se SVP, tuto praxi ale vnímá spíše negativně. Na svém lyceu by studentky rády zavedly praxi výhradně v inkluzivním prostředí a také by více rozšířily výuku tématu inkluze na školách. Autorka se domnívá, že studentky mají méně zkušeností zejména proto, že na střední školu chodily v době pandemie, a tak měly menší možnosti získat více praxe, exkurzí atd. Tato skutečnost mohla výzkumné šetření poměrně ovlivnit.

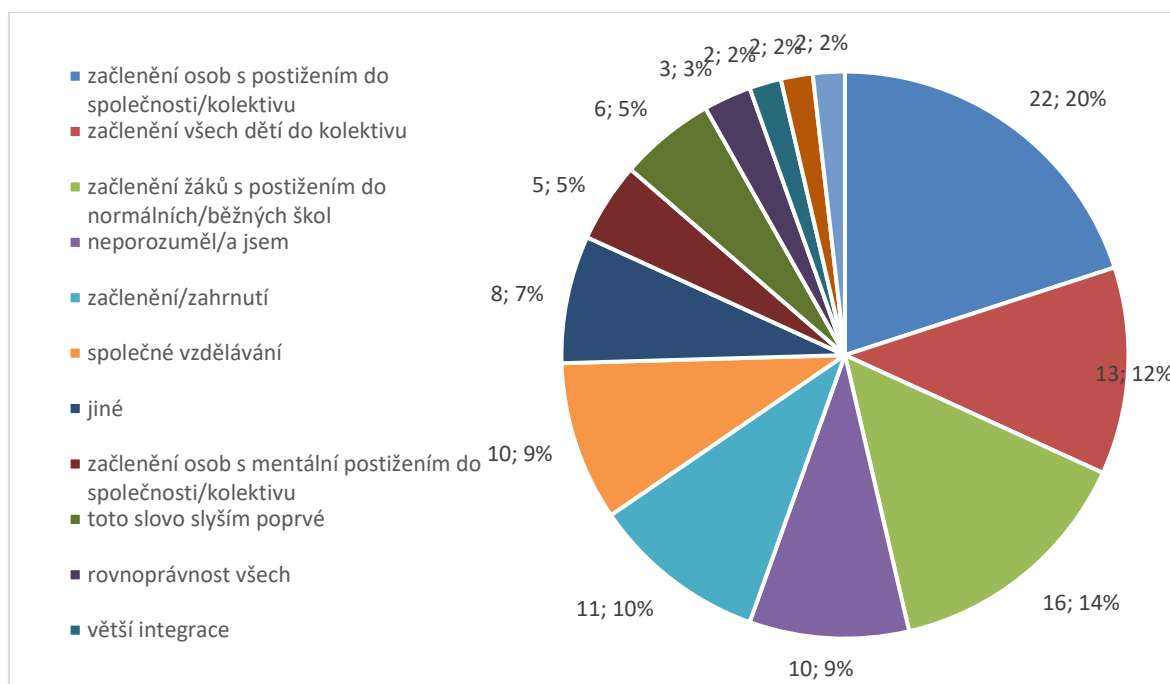
### 4.3 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

#### 4.3.1 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazník byl vytvořen v rozhraní Google Forms a on-line rozeslán učitelům pedagogiky, kteří ho následně nasdíleli svým žákům, aby zodpověděli na otázky a dotazník zaslali zpět. Dotazník byl rozeslán všem pedagogickým lyceím v České republice, tedy celkem 22 školám. Odpovědělo 110 žáků.

V dotazníkovém šetření se nacházelo celkem 11 otázek, které byly zaměřené na to, jak žáci porozuměli problematice inkluze, jaké mají o tomto fenoménu povědomí, postoje, zda znají správnou terminologii, zda měli během studia možnost absolvovat praxi v inkluzivním prostředí apod.

#### 1. Jak jste porozuměli pojmu inkluze? Stručně ho vysvětlete.

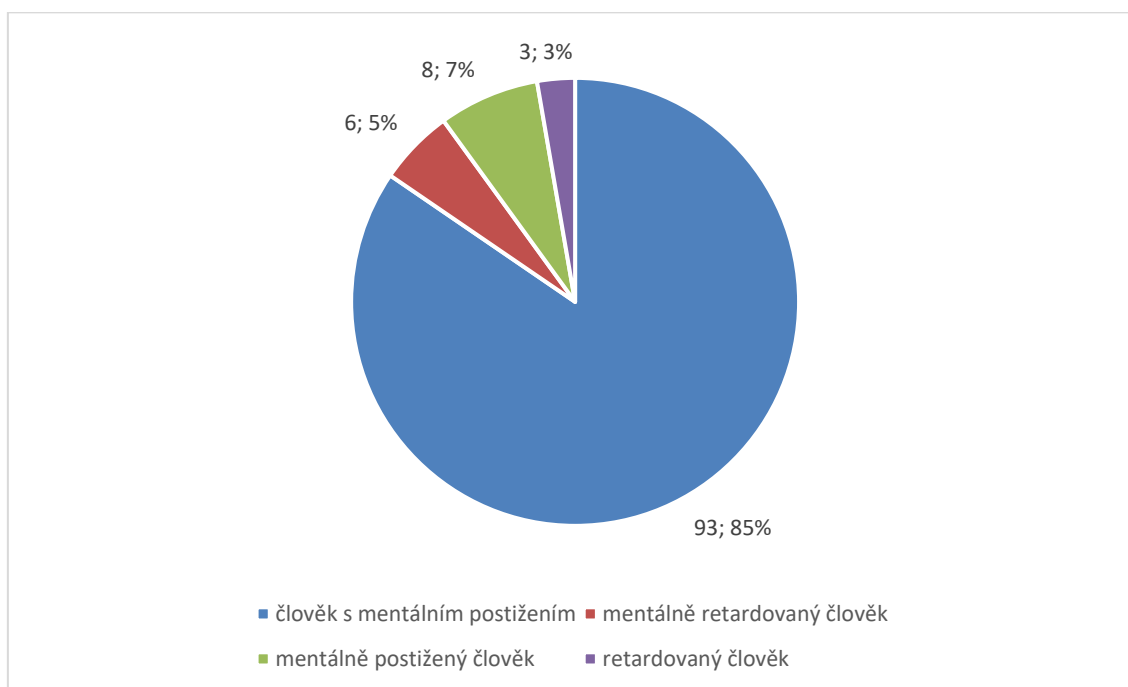


**Graf 1** Pojem inkluze

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

První otázka dotazníku měla za účel zjistit chápání pojmu inkluze mezi žáky pedagogických lyceí. Odpovědi byly analyzovány a shrnuty do dílčích skupin. Celkově odpovědi poukazují na to, že většina žáků má o tomto konceptu nějaké povědomí. Mezi nejčastější interpretace inkluze patřilo začlenění osob s postižením do společnosti nebo kolektivu, dále začlenění žáků s postižením do běžných škol a začlenění všech dětí do kolektivu.

## 2. Co je podle vás správné označení?



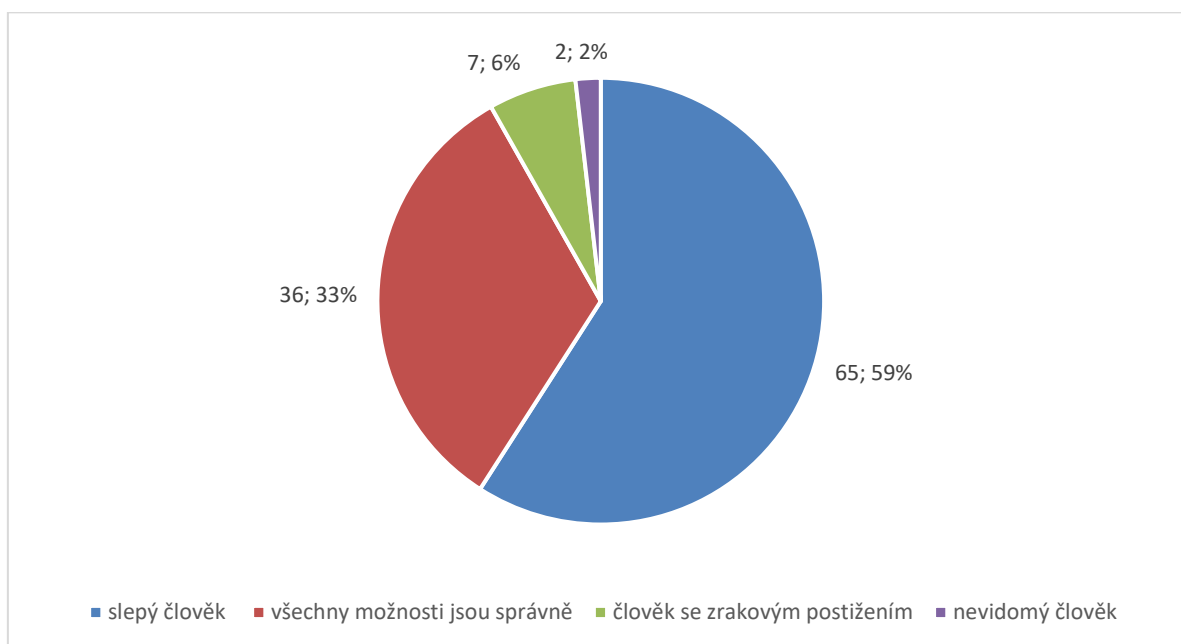
**Graf 2** Správná terminologie

Zdroj: vlastní šetření, 2024

Druhá otázka zkoumala povědomí žáků o správné speciálně pedagogické terminologii, konkrétně označení osob s mentálním postižením. Výsledky ukazují, že naprostá většina žáků by správně použila termín „člověk s mentálním postižením“. Menší část respondentů zvolila alternativní možnosti. Pouze malý počet žáků zvolil termín „retardovaný člověk“. Tato data naznačují relativně dobré povědomí žáků o specifické terminologii v oblasti speciální pedagogiky.



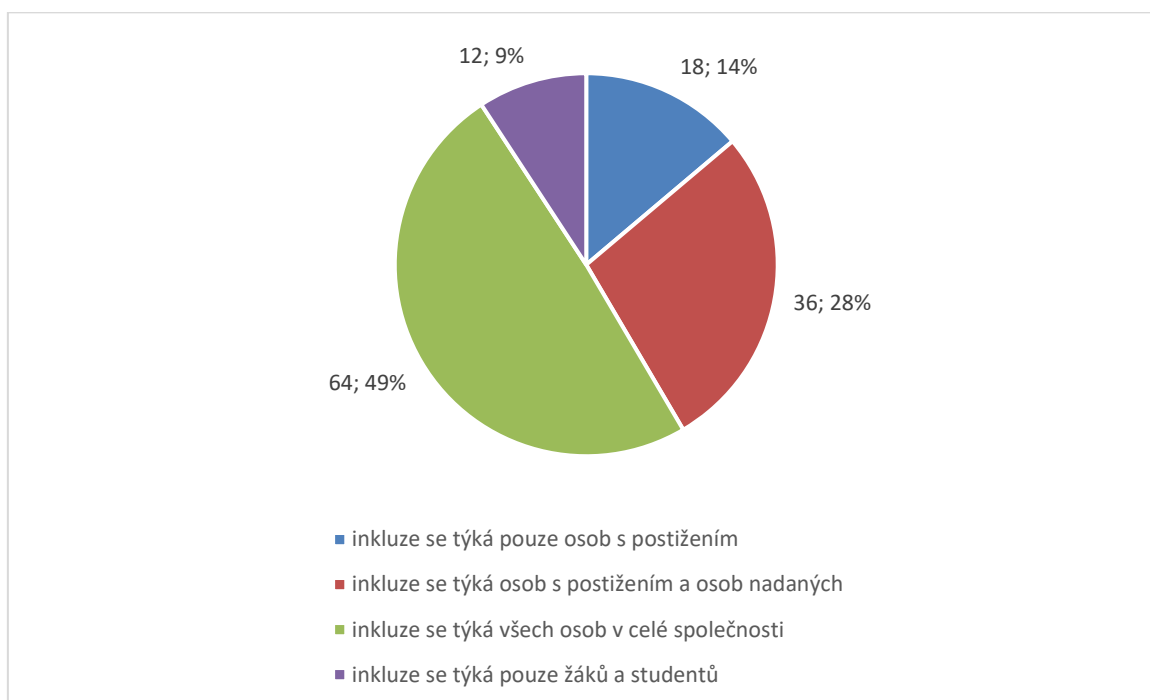
### 3. Co je podle vás špatně (v dnešní době se nepoužívá)?



**Graf 3** Špatná terminologie

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

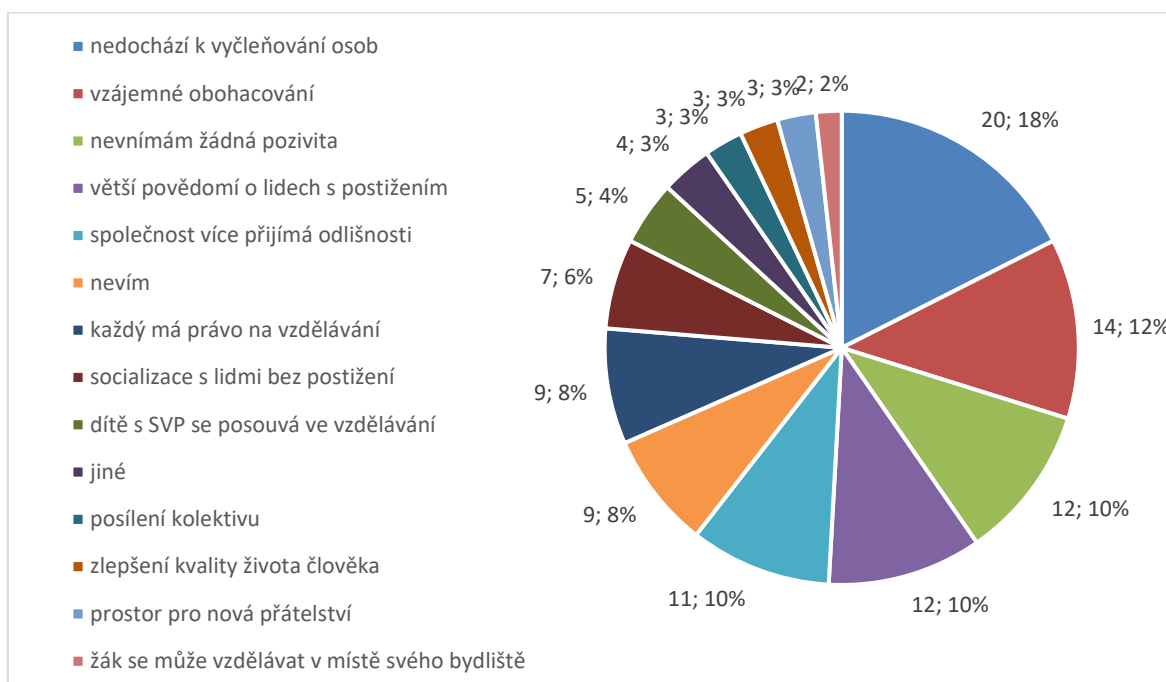
Třetí otázka měla stejný cíl jako předchozí, tentokrát byla zaměřena na terminologii spojenou s osobami s postižením zraku. Výsledky naznačují, že většina respondentů má povědomí o tom, že by se již neměl užívat termín „slepý člověk“. Poměrně častá byla rovněž odpověď s tvrzením, že všechny uvedené možnosti jsou správné. Ostatní možnosti se objevovaly pouze minimálně. Tato data naznačují nárůst povědomí o vhodné terminologii související s postižením zraku.

**4. Jaké tvrzení je podle vás správně:****Graf 4** *Osoby, kterých se inkluze týká*

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

Zde bylo pro autorku důležité zjistit, zda žáci ví, jaké všechny osoby inkluze zahrnuje. Tato otázka dovovala více než pouze jednu odpověď. Výsledky ukazují, že pro většinu respondentů inkluze zahrnuje všechny osoby v celé společnosti. Zhruba čtvrtina uvedla, že inkluze zahrnuje osoby s postižením a nadané jedince. Menší část žáků chápe inkluzi pouze jako relevantní pro osoby s postižením, zatímco nejmenší podíl dotazovaným se domnívá, že inkluze se týká pouze žáků a studentů.

### 5. Stručně popište, jaká vnímáte pozitiva inkluze:

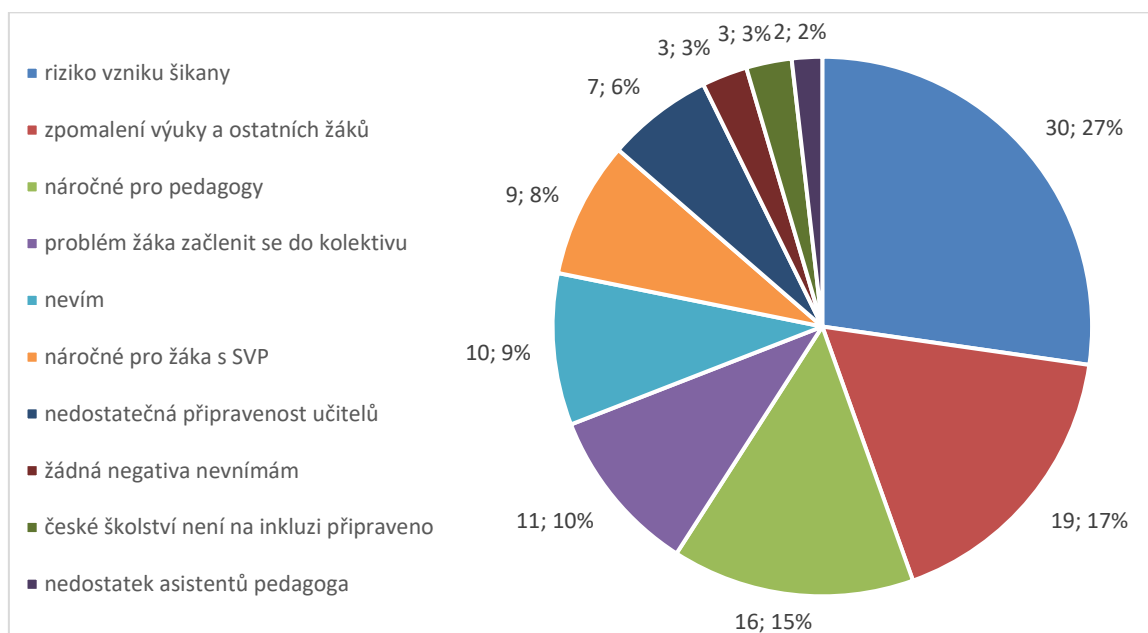


**Graf 5** Pozitiva inkluze

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

V páté položce dotazníku bylo zkoumáno, jaká žáci vnímají pozitiva inkluze. Jednalo se o otevřenou otázku, odpovědi byly při analýze shrnuty do dílčích skupin. Nejčastěji respondenti uváděli, že při inkluzivním přístupu nedochází k vyčleňování osob. Další častou odpovědí bylo vzájemné obohacování osob. Poměrně překvapivým zjištěním bylo, že celých 10 % dotazovaných nevnímá v inkluzivním přístupu žádná pozitiva. To může signalizovat možnou nedostatečnou informovanost či zkušenost respondentů s inkluzivním přístupem. Pouze malé procento respondentů jako odpověď uvedlo např. zlepšení kvality života člověka nebo možnost žáka vzdělávat se s v místě svého bydliště.

## 6. Stručně popište, jaká vnímáte negativa inkluze:

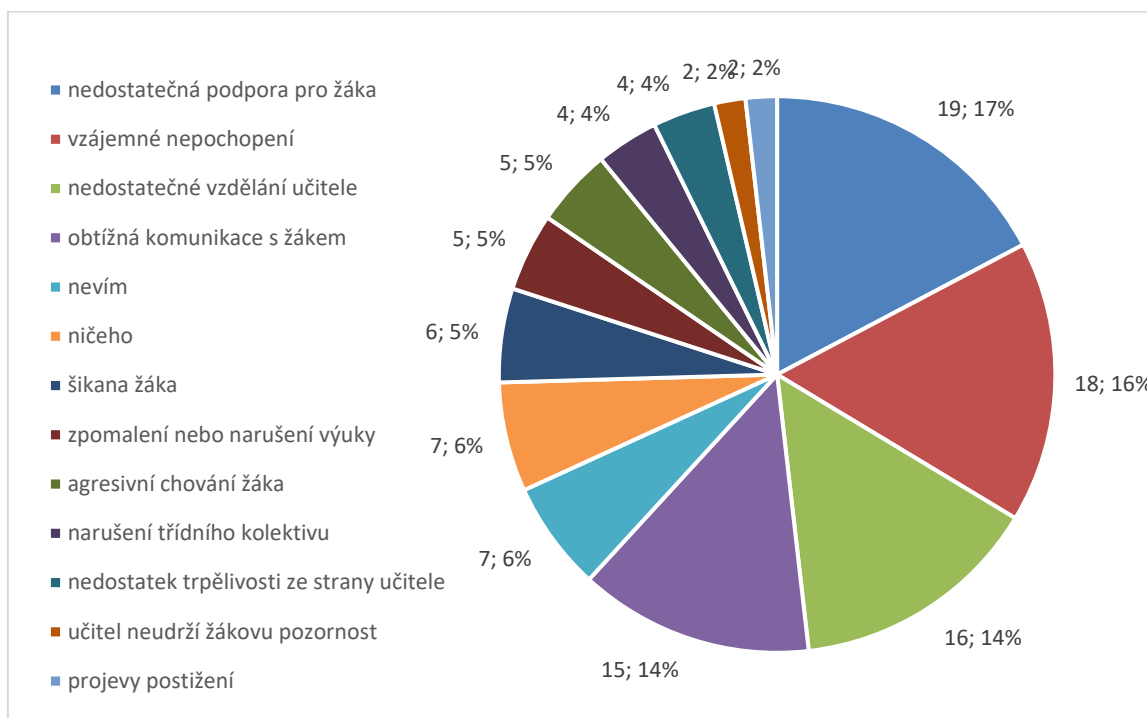


**Graf 6** *Negativa inkluze*

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

V této otázce respondenti odpovídali, co považují za negativa při inkluzivním vzdělávání. Opět se jednalo o otevřenou otázku. Jednoznačně největší obavy vyjádřili respondenti z rizika vzniku šikany dítěte se SVP. Dalším často zmiňovaným negativem bylo zpomalení výuky a ostatních žáků. Poměrně časté byly rovněž odpovědi, že inkluze je náročná pro pedagogy, žák může mít problém se začleněním do kolektivu. Dále se objevovaly odpovědi, že učitelé (nebo i české školství celkově) nejsou na inkluzi připraveni, nebo také, že není dostatek asistentů pedagoga. Pouze tři žáci uvedli, že žádná negativa inkluzivního vzdělávání nevnímají.

### 7. Čeho byste se nejvíce obávali při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (žák s postižením, žák nadaný)?

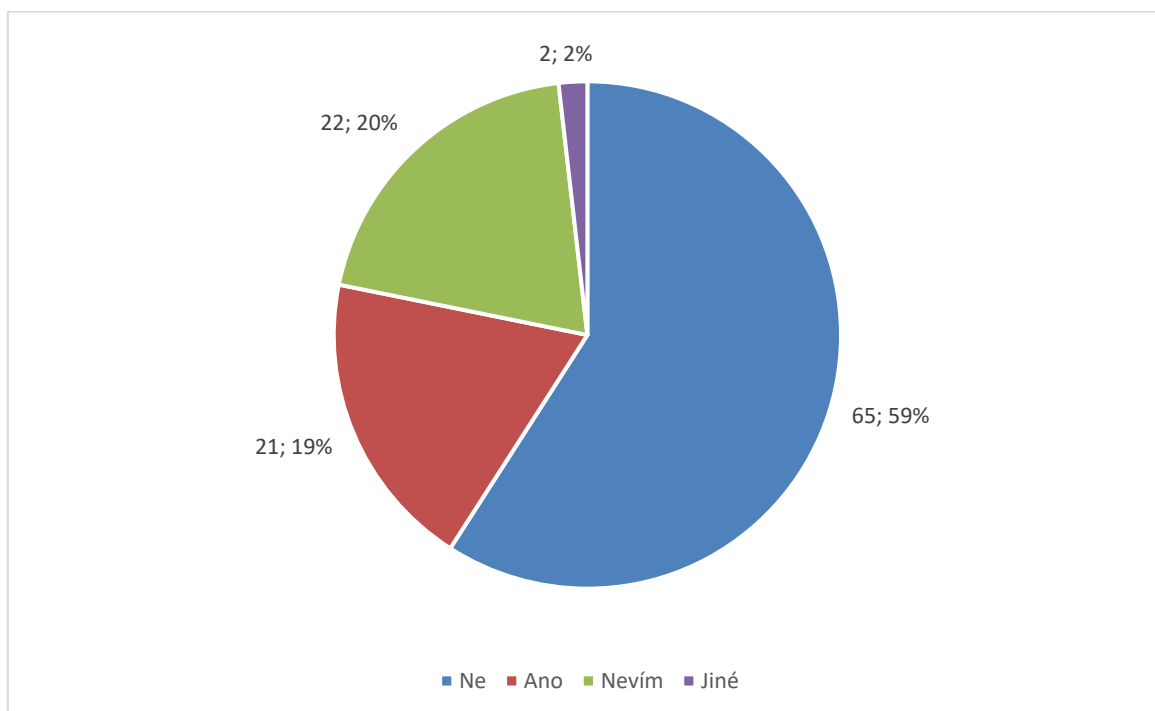


**Graf 7** Obavy žáků

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

Tato položka měla za cíl zjistit, čeho by se dotazovaní nejvíce obávali při práci s žáky se SVP. Opět se jednalo o otevřenou otázku. Nejčastěji se v odpovědích objevovalo, že respondenti mají pocit, že nebudou schopni žákům poskytnout adekvátní podporu. Dále se obávali vzájemného nepochopení s žákem nebo měli pocit, že pro práci s žákem se SVP nebudou dostatečně vzdělání. Také by se obávali toho, že by komunikace s žákem mohla být obtížná, že by žák mohl být ostatními šikanován, mohl by se chovat agresivně nebo by narušoval třídní kolektiv. Malá část respondentů jako obavu uvedla, že by jako učitelé neměli pro žáka dostatek trpělivosti nebo že by žák neudržel během výuky pozornost. Nejméně dotazovaných uvedlo obavu z projevů postižení.

**8. Měli jste v rámci vašeho studia možnost se setkat s nějakým odborníkem na inkluzi nebo s někým, kdo pracuje v inkluzivním prostředí?**

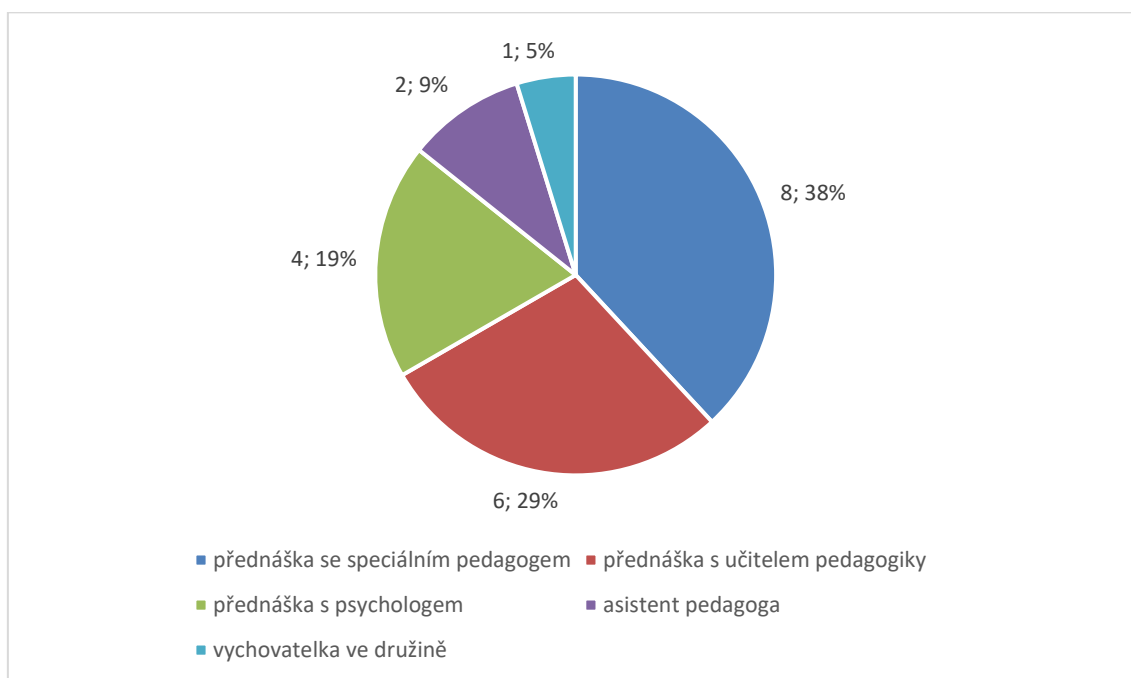


**Graf 8** Setkání s odborníkem

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

Touto otázkou chtěla autorka zjistit, zda mají žáci možnost v rámci svého studia absolvovat přednášky s odborníky zabývající se inkluzí. Výsledky ukazují, že pouze malé procento žáků se v průběhu svého studia s odborníky setkalo. Většina dotazovaných neměla žádnou zkušenost s odborníky v rámci besed nebo exkurzí.

### 9. O jakého odborníka se jednalo a jak toto setkání probíhalo?

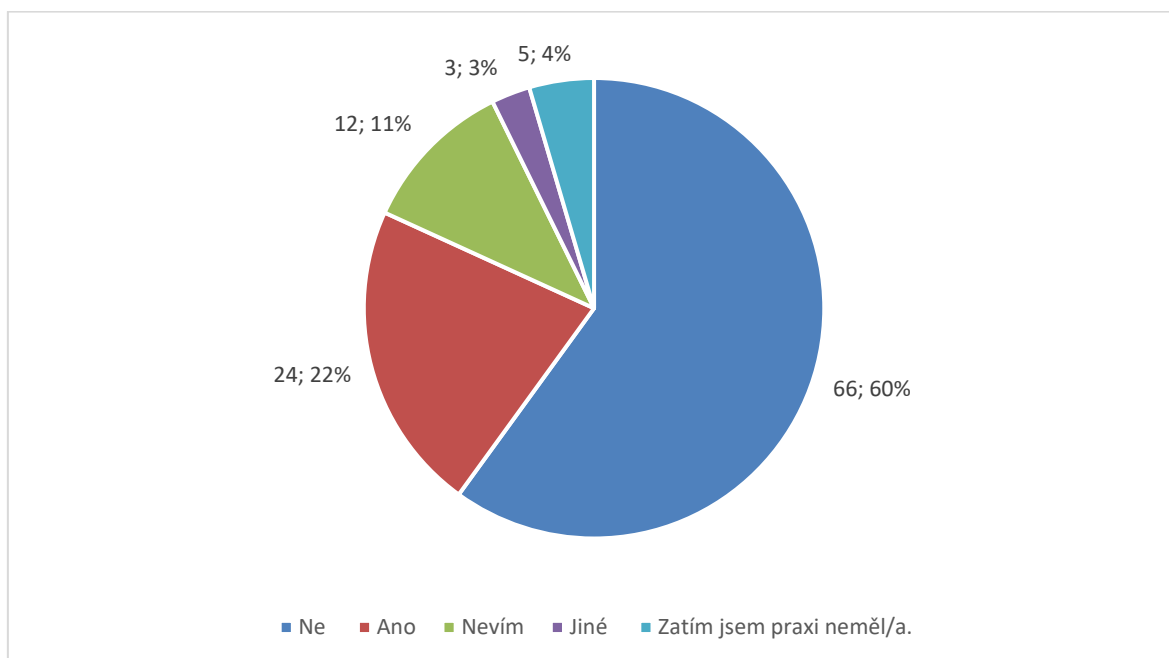


**Graf 9** Setkání s odborníkem – specifikace

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

Tato doplňková otázka byla určena pouze těm respondentům, kteří v předchozí otázce odpověděli Ano. Jejím účelem bylo zjistit, s jakými profesemi zabývajícími se inkluzivní tematikou se žáci v průběhu studia setkali. Z 21 respondentů největší procento zmiňuje setkání se speciálními pedagogy. Další častou zmínkou byli učitelé pedagogiky, přednášky s psychology, setkání s asistenty pedagoga. Jeden žák uvedl, že se setkal s vychovatelem v družině.

### 10. Měli jste možnost absolvovat svoji praxi v nějakém zařízení, kde probíhá inkluzivní vzdělávání?

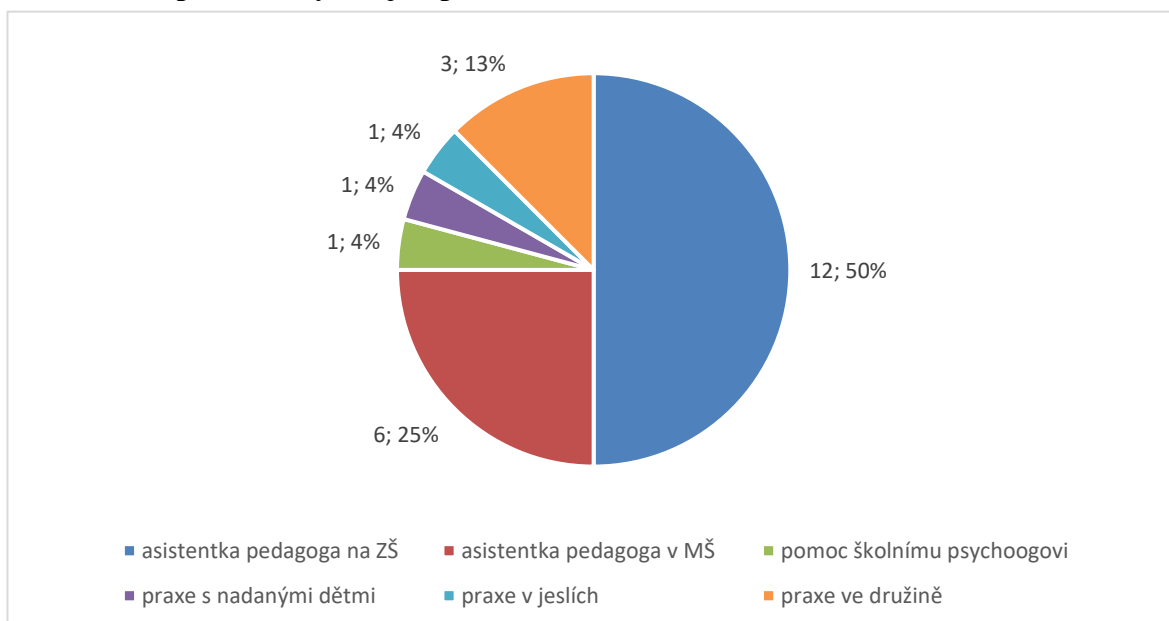


**Graf 10** Praxe v inkluzivním prostředí

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

Předposlední otázka se zabývala praxí žáků v inkluzivním prostředí. Výsledky byly poměrně překvapivé, neboť většina respondentů uvedla, že během svého studia neměli žádnou praxi v inkluzivním prostředí. Pouze 24 žáků takovou praxi zažilo.

### 11. Jaká praxe to byla a jak probíhala?



Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2024

**Graf 11** Praxe v inkluzivním prostředí – specifikace



Tato otázka byla určena pouze žákům, kteří v předchozí otázce odpověděli Ano. Zajímala se o povahu jejich praxe a způsob, jakým probíhala. Získané informace naznačují, že polovina respondentů absolvovala praxi na pozici asistenta pedagoga na základní škole. Dále se objevovaly odpovědi jako asistent pedagoga v mateřské škole, pomoc školnímu psychologovi, praxe v jeslích, praxe s nadanými dětmi, praxe ve družině. Někteří žáci rovněž sdíleli, že se během praxe setkali s dětmi s mentálním postižením, dyslexií, poruchou autistického spektra, opožděným vývojem řeči nebo odlišným mateřským jazykem.

### 4.3.2 SHRUTÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že většina respondentů chápe inkluzi jako začlenění osob s postižením do společnosti. Převážná část žáků zná správnou speciálně pedagogickou terminologii (označení osob s mentálním a zrakovým postižením).

Co se týče rozsahu inkluze, velká část žáků chápe, že by měla zahrnovat všechny jednotlivce v celé společnosti, i když menší část uvádí omezené pochopení tohoto konceptu.

Pozitiva inkluzivního přístupu podle těchto žáků zahrnují nevyčleňování osob ze společnosti, vzájemné obohacování a větší povědomí společnosti o osobách s postižením. Žáci většinou nezmiňují osoby nadané.

Naopak jako negativa žáci vidí riziko vzniku šikany, zpomalení výuky a obtíže se začleněním do kolektivu. Obavy z práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se týkají zejména nedostatku připravenosti poskytnout dostatečnou podporu.

Překvapivě pouze malý počet respondentů měl možnost absolvovat praxi v inkluzivním prostředí nebo se setkat s odborníky zabývající se touto problematikou. To naznačuje nedostatečné zahrnutí praktických zkušeností do výuky.

Ti, kteří měli praxi v inkluzivním prostředí, nejčastěji působili jako asistenti pedagoga na základních či mateřských školách. Zkušenosti zahrnovaly práci s různými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě analýzy vzdělávacích programů, rozhovorů s absolventkami, učitelkami a z výpovědí žáků PL je klíčové zvýšit důraz na teoretické a praktické poznání inkluze. Je důležité rozšířit výuku speciální pedagogiky na těchto školách, aby žáci získali dostatečné znalosti a dovednosti pro jejich budoucí působení v inkluzivním prostředí.

Žáci by měli být seznámeni s konkrétními příklady dobré inkluzivní praxe a tyto příklady by měly být propojeny s teoretickými východisky. Důraz by měl být kladen na skutečnost, že inkluzivní vzdělávání se netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zahrnuje i žáky nadané.

Rovněž je důležité zvýšit počet praktických seminářů, přednášek a besed s odborníky, aby žáci získali větší povědomí o práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Exkurze do různých typů škol a mateřských škol, včetně těch speciálních, mohou žákům pomoci porozumět rozdílům mezi vzděláváním v různých prostředích.

Dále je významné praxi situovat více do inkluzivního prostředí. Rovněž je vhodné zahrnout i praxi mezi seniory, aby žáci pochopili, že speciální pedagogika prostupuje celým životem. Vzhledem k nedostatečné možnosti absolvovat praxi v inkluzivním prostředí, je nezbytné tuto zkušenost začlenit i do školních vzdělávacích programů. Poskytnutí příležitosti pracovat s žáky se SVP může pomoci žákům získat cenné zkušenosti, dovednosti a rovněž vyvrátit určité předsudky, které žáci mohou mít.

Je vhodné začlenit do výuky speciálně pedagogické semináře, které by poskytovaly žákům detailnější povědomí o problematice speciální a inkluzivní pedagogiky. Tyto semináře by mohly zahrnovat informace např. o podpůrných opatřeních, možnostech mezioborové spolupráce, praktických typů, jak pracovat s žáky se SVP apod.

Rovněž je klíčové zlepšit přípravu pedagogů na výuku v inkluzivním prostředí – zvýšit prostor pro jejich sebevzdělávání, spolupráci s různými institucemi apod.

Je důležité vytvořit prostředí, ve kterém žáci mohou o inkluzi otevřeně diskutovat, sdílet své zkušenosti a hledat společná řešení. Podpora diskuze může žákům pomoci lépe porozumět výzvám a přínosům inkluzivního vzdělávání a podpořit jejich profesní růst.

Implementace těchto doporučení do praxe výuky na PL přispěje k posílení inkluzivního přístupu a lépe připraví žáky na jejich budoucí pedagogickou praxi. Je důležité, aby PL aktivně reagovala na potřeby žáků a snažila se zdokonalovat své přístupy k inkluzivnímu vzdělávání.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala přípravou žáků středních pedagogických škol k inkluzivnímu vzdělávání. Tato kvalifikační práce se opírá o základní teoretická východiska inkluze a inkluzivního vzdělávání. První kapitola čtenáře seznámila s konceptem inkluze, inkluzivního vzdělávání, popsala nejdůležitější legislativní dokumenty týkající se tohoto přístupu a rovněž definovala východiska inkluzivní pedagogiky. Druhá kapitola práce se zabírala inkluzivním vzděláváním z více praktického hlediska. Popsala základní principy inkluzivního vzdělávání, vyučování, školy, postoje pedagogů a přípravu pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. V poslední zmíněné podkapitole je stručně popsán i přínos asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání a možnosti, jak získat tuto kvalifikaci, kterou může být (mimo jiné) i studium na pedagogických lyceích.

Tato poslední podkapitola již nastiňuje téma výzkumné části, jejímž hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jakými způsoby jsou žáci pedagogických lyceí připravováni na jejich budoucí profesní působení v inkluzivním prostředí. Dále byly vymezeny tři dílčí výzkumné cíle. Rovněž byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak jsou žáci středních pedagogických škol připravováni k jejich budoucímu působení v inkluzivním prostředí? Pro získání odpovědi na otázku a splnění výzkumných cílů byly využity tři výzkumné metody, a to analýza kurikulárních dokumentů, rozhovory s absolventkami a učitelkami a dotazníkové šetření pro žáky PL. Ze všech využitých metod vzešlo, že žáci se o konceptu inkluze se dozvídají v rámci výuky speciální pedagogiky, která je jednou vzdělávací oblastí v předmětu pedagogika. Učitelky říkají, že se snaží základní teoretické koncepty prokládat s praktickými zkušenostmi. Na druhou stranu, z rozhovorů s absolventy vzešlo, že se o inkluzivním tématu na střední škole téměř vůbec neučili. Většina žáků PL zná základní koncepci inkluze, ale během studia z velké části neměli možnost absolvovat praxi v inkluzivním prostředí. Všechny využití výzkumné metody jsou detailněji popsány v kapitole Metodologie a výsledky výzkumného šetření jsou také podrobně prezentovány v práci. Poslední kapitola se pak zaměřuje na doporučení autorky pro efektivnější výuku tématu inkluze na pedagogických školách. Všechny předem stanovené výzkumné cíle byly splněny.

**RESUMÉ**

Bakalářská práce se zabývala přípravou žáků středních pedagogických škol k inkluzivnímu vzdělávání. V úvodních kapitolách se autorka věnovala základnímu konceptu inkluze a inkluzivního vzdělávání v teorii i praxi. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak jsou žáci pedagogických škol připravováni k jejich budoucímu působení v inkluzivním prostředí. Výzkumné šetření zahrnovalo analýzu kurikulárních dokumentů (RVP a vybraných ŠVP pedagogických lyceí), rozhovory s absolventkami a učitelkami pedagogiky a dotazníkové šetření, kterého se zúčastnili žáci pedagogických lyceí. Výsledky výzkumného šetření byly v bakalářské práci následně interpretovány a shrnuty a z těchto závěrů bylo vytvořeno doporučení pro praxi.

**RESUMÉ**

This bachelor thesis dealt with preparation of pedagogical school students for inclusive education. First chapters describe main concept of inclusion and inclusive education in both theoretical and practical ways. The main goal of this thesis was to find out how students are being prepared for their future work in inclusive environment. The empiric part involves analysis of curriculum documents, interviews with graduates and teachers and questionnaire surveys, in which pedagogical school students kept part in. Results of the research were interpreted and summarised in the thesis. The conclusions drawn from these findings were used to create recommendations for practise.

## SEZNAM LITERATURY

- 1) Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd, přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ). Paido.
- 2) Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- 3) Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Grada.
- 4) Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- 5) Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- 6) Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- 7) Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika* (přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ). Portál.
- 8) Baslerová, P., & Tománek, L. (2015). Organizační a personální zabezpečení, implementace podpůrných opatření. In Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* (s. 153-156; 167-168). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 9) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum*. MŠMT, (2010). Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_4\\_vlna/RVP\\_7842M03\\_Pedagogicke\\_lyceum.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf).
- 10) *RVP 78-42-M/03 PEDAGOGICKÉ LYCEUM – ŠVP Pedagogické lyceum*. Beroun. Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Beroun, 2012. Dostupné z: <https://www.oaspgsberoun.cz/spgs/>.
- 11) *RVP 78-42-M/03 PEDAGOGICKÉ LYCEUM – ŠVP Pedagogické lyceum*. Karlovy Vary. Střední pedagogická škola Karlovy Vary, 2023. Dostupné z: <https://pedgym-kv.cz/cs>.
- 12) *RVP 78-42-M/03 PEDAGOGICKÉ LYCEUM – ŠVP Pedagogické lyceum*. Plzeň. SPŠ strojnická a SOŠ prof. Švejcara Plzeň, 2022. Dostupné z: <https://www.spstrplz.cz/uchazec/humanitni-obory-4lete/pedagogicke-lyceum>.

- 13) RVP 78-42-M/03 PEDAGOGICKÉ LYCEUM – ŠVP Pedagogické lyceum. Příbram. ISS HPOS Příbram, 2020. Dostupné z: <https://isspb.cz/studium/obory-vzdelani/s-maturitni-zkouskou/pedagogicke-lyceum/>.
- 14) Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Grada.
- 15) Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- 16) Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- 17) Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Portál.
- 18) Vítková, M., & Bartoňová, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. Slezská univerzita v Opavě. Dostupné z: [https://repozitar.cz/repo/38066/Inkluzivni\\_pedagogika.pdf](https://repozitar.cz/repo/38066/Inkluzivni_pedagogika.pdf).
- 19) Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
- 20) Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: meeting the challenge of diversity in the classroom* (2nd ed). Routledge.
- 21) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
- 22) Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- 23) Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

<b>Tabulka 1</b> <i>Počet hodin pedagogiky v týdnu</i> .....	22
<b>Tabulka 2</b> <i>Počet hodin pedagogiky a pedagogicko-psychologického semináře v týdnu</i> ...	24
<b>Tabulka 3</b> <i>Počet hodin pedagogiky v týdnu</i> .....	25
<b>Tabulka 4</b> <i>Počet hodin pedagogiky v týdnu</i> .....	26
<b>Tabulka 5</b> <i>Základní informace o respondentech</i> .....	27
<b>Graf 1</b> <i>Pojem inkluze</i> .....	36
<b>Graf 2</b> <i>Správná terminologie</i> .....	37
<b>Graf 3</b> <i>Špatná terminologie</i> .....	38
<b>Graf 4</b> <i>Osoby, kterých se inkluze týká</i> .....	39
<b>Graf 5</b> <i>Pozitiva inkluze</i> .....	40
<b>Graf 6</b> <i>Negativa inkluze</i> .....	41
<b>Graf 7</b> <i>Obavy žáků</i> .....	42
<b>Graf 8</b> <i>Setkání s odborníkem</i> .....	43
<b>Graf 9</b> <i>Setkání s odborníkem – specifikace</i> .....	44
<b>Graf 10</b> <i>Praxe v inkluzivním prostředí</i> .....	45
<b>Graf 11</b> <i>Praxe v inkluzivním prostředí – specifikace</i> .....	45

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Informovaný souhlas

#### Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru

Cílem rozhovoru je získat data pro realizaci výzkumu v rámci bakalářské práce k tématu Příprava žáků středních pedagogických škol k inkluzivnímu vzdělávání zpracovávané studentkou Veronikou Šottovou na FPE ZČU v Plzni.

#### Způsob provedení rozhovoru

Rozhovor, který bude s učitelem/absolventem realizovat student FPE ZČU, proběhne v předem dohodnutém termínu v prostorách školy. Z rozhovoru bude pořízen digitální audiozáznam a následně jeho přepis. Získaný záznam, přepis, jakožto i všechny informace v rozhovoru uvedené budou použity výhradně v souvislosti s realizací uvedeného výzkumu, a to v souladu s etickými pravidly výzkumného šetření a s respektováním pravidel GDPR. Výzkumné šetření je anonymní, jméno respondenta ani žádné jiné osobní údaje nebudou nikde zveřejněny ani uchovávány. Po přepsání rozhovoru bude jeho nahrávka trvale smazána.

#### Souhlas respondenta

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu v rámci výše uvedeného projektu. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytnu, jsou anonymní a mé jméno nebude s tímto výzkumem nijak spojováno.

Svým podpisem zde souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu.

Jméno a podpis respondenta:

Jméno a podpis výzkumníka:

V Plzni dne

### Příloha č. 2: Otázky do rozhovoru pro učitele:

- 1) Kolik hodin je v předmětu pedagogika/speciální pedagogika věnováno tématu inkluze?
- 2) Snažíte se v rámci výuky připravovat žáky na práci v inkluzivním prostředí? Jaké metody k tomu využíváte?
- 3) Jaké příklady z dobré inkluzivní praxe žákům ukazujete?
- 4) Jaké jsou očekávané výstupy žáků z tohoto předmětu/tématu?
- 5) Jaké jsou vaše cíle ve výuce speciální pedagogiky/inkluze?
- 6) Jak žákům téma inkluze vysvětlujete?
- 7) Jak velká část žáků odchází dále studovat obor speciální pedagogika nebo pracují jako asistenti pedagoga?

### Příloha č. 3: Otázky do rozhovoru pro absolventy:

- 1) Jak a co jste se učili ve škole o inkluzi?



- 2) Jaká vnímáš ty osobně negativa a pozitiva inkluzivního vzdělávání?
- 3) Měli jste během studia možnost setkat se s nějakými odborníky, kteří se zabývají inkluzí/pracují s inkludovanými žáky apod.?
- 4) Jak se konkrétně tvůj učitel o inkluzi vyjadřoval
- 5) Jaké bylo tvé vnímání inkluze na střední škole a jaké je teď? Změnilo se nějak?
- 6) Jak by se měl podle tebe obsah učiva inkluze na tvé škole změnit, aby výuka probíhala efektivněji?

#### **Příloha č. 4: Otázky do dotazníku pro žáky:**

- 1) Jak jste porozuměli pojmu inkluze? Stručně ho vysvětlete
- 2) Co je podle vás správně:
  - Mentálně postižený
  - Retardovaný člověk
  - Člověk s mentálním postižením
  - Mentálně retardovaný
- 3) Co je podle vás špatně (v dnešní době se nepoužívá):
  - Nevidomý člověk
  - Slepý
  - Člověk se zrakovým postižením
  - Všechny možnosti jsou správně
- 4) Co je podle tebe správně:
  - Inkluze se týká pouze osob s postižením
  - Inkluze se týká osob s postižením a osob nadaných
  - Inkluze se týká všech osob v celé společnosti
  - Inkluze se týká pouze žáků a studentů
- 5) Stručně popiš, jaká vnímáš pozitiva inkluze:
- 6) Stručně popiš, jaká vnímáš negativa inkluze:
- 7) Čeho by ses nejvíce obával při práci s inkludovaným žákem (žák s postižením, žák nadaný apod.)
- 8) Měl jsi v rámci svého studia možnost se setkat s nějakým odborníkem na inkluzi nebo s někým, kdo pracuje v inkluzivním prostředí?
- 9) O jakého odborníka se jednalo a jak toto setkání probíhalo?
- 10) Máte možnost absolvovat svou praxi v nějakém zařízení, kde probíhá inkluzivní vzdělávání?
- 11) Jaká praxe to byla a jak probíhala?