



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Připravenost lyžařských instruktorů
na práci s dítětem
s postižením/znevýhodněním
při volnočasových aktivitách

Vypracovala: Denisa Dušková
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce, a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Denisa Dušková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí práce PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za odborné rady a cenné připomínky, a především za čas, který věnovala vedení mé bakalářské práci. Poděkování patří i všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a poskytli mi tak potřebné informace pro vznik této práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá připraveností lyžařských instruktorů na práci s dítětem s postižením či znevýhodněním. Hlavním cílem práce je prozkoumat připravenost lyžařských instruktorů na práci s dětmi s vybranými typy postižení (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra). Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je členěna na čtyři kapitoly, které se věnují inkluzi, volnému času, pohybovým aktivitám dětí s postižením a lyžařskému instruktorovi. Praktická část je zaměřená na získání konkrétních dat o dané problematice. Pro naplnění cíle je využit kvantitativní výzkum a výzkumnou metodou je dotazníkové šetření, které je určeno lyžařským instruktorům. Z dotazníkového šetření vyplývá, že lyžařští instruktoři jsou ochotni pracovat s dětmi s vybranými typy postižení, ale jejich připravenost v této oblasti není na dostatečné úrovni. V diskusi je uvedeno několik možných řešení, jak tuto situaci zlepšit.

Klíčová slova: dítě s postižením; výuka lyžování; připravenost lyžařských instruktorů; inkluze; volný čas

Abstract

The bachelor's thesis deals with the preparedness of ski instructors for working with a child with a disability or handicap. The main aim of the thesis is to survey the preparedness of ski instructors for working with children with four selected types of disabilities (visual or hearing impairment, mental disability and autism spectrum disorder). The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of four chapters, which deal with an inclusion, leisure, physical activities of children with a disability and a ski instructor. The practical part is focused on getting specific data about the issue. To fulfill the main aim is used quantitative research and the research method is a questionnaire survey which is intended for the ski instructors. The questionnaire survey shows that the ski instructors are willing to work with children with four selected types of disabilities, but their preparedness isn't on the sufficient level. Several possible solutions for improving this situation are stated in the discussion.

Keywords: a child with a disability; skiing lessons; preparedness of ski instructors; inclusion; leisure

Obsah

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Inkluze	9
1.1 Inkluze ve vzdělávání	9
1.2 Inkluze ve volném čase.....	10
1.3 Vymezení pojmů zdravotní postižení a znevýhodnění.....	11
1.3.1 Zdravotní postižení	11
1.3.2 Znevýhodnění	12
2 Volný čas	13
2.1 Vymezení pojmu volný čas.....	13
2.2 Způsoby trávení volného času	15
2.3 Specifika volného času dětí	16
3 Pohybové aktivity dětí s postižením.....	18
3.1 Charakteristika dětí se zrakovým postižením	18
3.1.1 Pohybové aktivity dětí se zrakovým postižením	20
3.2 Charakteristika dětí se sluchovým postižením.....	21
3.2.1 Pohybové aktivity dětí se sluchovým postižením.....	22
3.3 Charakteristika dětí s mentálním postižením.....	23
3.3.1 Pohybové aktivity dětí s mentálním postižením.....	24
3.4 Charakteristika dětí s poruchami autistického spektra	25
3.4.1 Pohybové aktivity dětí s poruchami autistického spektra.....	26
4 Lyžařský instruktor	28

4.1	Získání potřebné licence	28
4.2	Osobnost lyžařského instruktora.....	29
4.3	Lyžařský instruktor a práce s dětmi s postižením/znevýhodněním	30
II	PRAKTICKÁ ČÁST	32
5	Cíle a výzkumné otázky.....	32
5.1	Cíle.....	32
5.2	Výzkumné otázky	32
6	Metodika	34
6.1	Použité metody a techniky sběru dat	34
6.2	Charakteristika a organizace dotazníkového šetření.....	35
7	Výsledky dotazníkového šetření.....	36
8	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	62
9	Diskuse.....	66
	Závěr	70
	Seznam použitých zdrojů.....	71
	Seznam grafů	77
	Seznam tabulek	79
	Seznam příloh	80

Úvod

V současné době se stále častěji mluví o sociální inkluzi, a tedy i o přirozeném zapojování dětí s postižením do společnosti. Tyto tendence se začínají projevovat i ve volnočasových aktivitách jako je lyžování. Lyžování může dětem s postižením přinést mnoho pozitiv. Mezi tato pozitiva patří například pobyt v přírodě, rozvoj pohybových dovedností, rozvoj sociálních vztahů, pocit osobního růstu, pocit relaxace a zažití úspěchu. Aby si děti s postižením mohly tato pozitiva zažít, měla by být jejich výuka lyžování vedena zkušeným instruktorem, který je vybaven základními poznatky o výchově a vzdělávání dětí s postižením.

Osobní zkušenost s prací lyžařského instruktora vedla ke zjištění, že někteří lyžařští instruktoři si nejsou úplně jistí, jak výuku dětí s postižením uchopit. Tato zkušenost byla hlavním podnětem k bližšímu prozkoumání problematiky připravenosti lyžařských instruktorů na práci s dětmi s vybranými typy postižení (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra). Děti s těmito čtyřmi typy postižení byly vybrány právě na základě osobní zkušenosti. Dalším důvodem pro napsání této bakalářské práce bylo také to, že se v české i zahraniční literatuře tomuto tématu věnuje jen velmi málo publikací.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se věnuje inkluzi, jak v oblasti vzdělávání, tak ve volnočasových aktivitách. Dále se zabývá vymezením pojmu volný čas, který může být vyplněn právě lyžováním. Tato část se také zaměřuje na charakteristiku dětí s vybranými typy postižení a specifikuje pohybové aktivity pro tyto děti. Dále se věnuje definování pojmu lyžařský instruktor, jeho osobnostním vlastnostem a potřebným licencím pro jeho práci.

Cílem praktické části je získání konkrétních dat o připravenosti lyžařských instruktorů na práci s dětmi s postižením. Výzkumnou metodou pro sběr dat je dotazníkové šetření určené pro lyžařské instruktory. Dotazníkové šetření se zaměřuje na poznatky lyžařských instruktorů z oblasti výchovy a vzdělávání dětí s postižením, na jejich zkušenosti a ochotu s těmito dětmi pracovat a na hodnocení vlastní připravenosti na práci s těmito dětmi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze

Lidé s postižením či znevýhodněním se ve společnosti vyskytovali ve všech historických obdobích. V průběhu historie se k těmto lidem měnil přístup a postoje intaktní společnosti. V současnosti je právě inkluze považována za nejvíce moderní a vhodný přístup.

Nejčastěji se s pojmem inkluze setkáváme ve spojení se školním vzděláváním. Inkluze má ale mnohem širší rozsah týkající se změn nejen ve vzdělávání, ale v celé společnosti. Slowík (2022) a Anderliková (2014) se shodují, že by se inkluze měla týkat všech oblastí života, tedy nejen vzdělávání, ale i zaměstnávání, zdravotnictví, politiky, kultury atd. Inkluzi týkající se všech oblastí života nazývají autoři jako sociální inkluzi.

Slowík (2022) chápe inkluzi jako aktuálně nejfunkčnější sociokulturní model přístupu společnosti k lidem s postižením či znevýhodněním, který odmítá a pokouší se předcházet jakémukoliv vyčleňování. Jde o vzájemné a přirozené soužití intaktní společnosti s osobami s postižením či znevýhodněním, a pokud je to možné, využívá při jejich podpoře v sociálních aktivitách jen běžné postupy. Zároveň podle autora vyžaduje inkluze výraznou změnu většinové populace v postojích a přístupu k odlišnostem mezi lidmi ve všech oblastech života. Podle Slowíka (2022), Fischera a kol. (2014) i Anderlikové (2014) je z pohledu inkluze přítomnost jedinců s postižením vnímána jako přirozená diverzita společnosti.

1.1 Inkluze ve vzdělávání

Inkluze ve vzdělávání se začala více objevovat v 90. letech 20. století, typická je však zejména pro začátek 21. století (Lechta, 2016). Důležitým dokumentem, který se stal jakýmsi východiskem pro inkluzivní pedagogiku, je Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) z roku 1994. V témže roce bylo prohlášení podepsáno i českou vládou (Marques, 2016). Dokument vyzývá k tomu, aby bylo všem dětem umožněno vzdělávání v běžných školách a výjimky byly umožněny jen z vážných důvodů (Ministry of Education and Science Spain & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). Dále je z tohoto prohlášení důležité vyzdvihnout, že považuje

inkluzi ve vzdělávání za významný prostředek k budování inkluzivní společnosti a za nejúčinnější boj proti diskriminaci (tamtéž).

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který vytváří právní rámec vzdělávání v České republice, uvádí v § 2 jako jednu z hlavních zásad rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. V § 16 se zákon zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Za děti, žáky a studenty se SVP považuje jedince, kteří k naplňování svých vzdělávacích možností a uplatňování práv na rovném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Poskytnutí podpůrných opatření je ze zákona bezplatné. Mezi podpůrná opatření patří např. využití asistenta pedagoga, kompenzačních pomůcek nebo komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů či umožnění vzdělávání ve stavebně nebo technicky upravených prostorech. Podpůrnými opatřeními se více zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Lechta (2016) se domnívá, že pokud má mít inkluze ve vzdělávání význam, musí se stát součástí inkluzivní kultury. Za inkluzivní kulturu považuje kulturu, ve které je respektována jinakost, jedinečnost a hodnota každého lidského jedince bez jakékoliv diskriminace.

1.2 Inkluze ve volném čase

V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením je v článku 30 zakotveno právo, které zajišťuje jedincům se zdravotním postižením rovný přístup k účasti na kulturním životě, rekreaci, volném čase a sportu (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol, 2011). V České republice vstoupila Úmluva o právech osob se zdravotním postižením v platnost v roce 2009 (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020).

Výzkum na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání" z roku 2009 ale upozorňuje na to, že při organizování volnočasových aktivit není sociální inkluze systémovou záležitostí. Podle výzkumu organizace poskytující volnočasové aktivity většinou nepočítají s účastí dětí s postižením nebo znevýhodněním. Dále výzkum upozorňuje

na to, že v praxi často neplatí, že by volnočasové aktivity byly dostupné všem bez rozdílu. Většinou záleží na snaze a průbojnosti rodičů, aby se jejich děti do volnočasových aktivit mohly zapojit a také na ochotě konkrétního jedince, který vede děti při volnočasových aktivitách (Výzkum na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání", 2009).

Lechta (2016) upozorňuje na to, že účast dětí s postižením při volnočasových aktivitách může být často nižší, než je tomu u formálního vzdělávání, u kterého je podněcována především příslušnou legislativou. V České republice je z volnočasových aktivit v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a ve vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, zakotveno zájmové vzdělávání. Zákon č. 115/2001 Sb., o podpoře sportu, zmiňuje z volnočasových aktivit zabezpečení rozvoje sportu pro všechny i pro jedince se zdravotním postižením. Zákon, který by více konkrétně vymezoval inkluzi ve všech volnočasových aktivitách v České republice, zatím neexistuje.

1.3 Vymezení pojmů zdravotní postižení a znevýhodnění

Terminologické vymezení ani definice nejsou v oblasti zdravotního postižení či znevýhodnění jednotné. Lechta (2016) uvádí, že se v odborné literatuře můžeme v tomto kontextu setkat s termíny handicap, znevýhodnění, zdravotní znevýhodnění, zdravotní postižení, narušení, ohrožení, porucha, chyba atd. V legislativě České republiky je používán pojem děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zmiňuje, že ze zahraničí u nás převažuje anglická terminologie. Mezi často používané anglické termíny patří pojmy impairment (poškození – především orgánové) a disability.

1.3.1 Zdravotní postižení

Pojem disability je do češtiny překládán jako postižení (Slowík, 2016). „*Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí*“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020).

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. definuje zdravotní postižení jako „*tělesné, mentální, duševní, smyslové, kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby.*“

Pipeková (2010) nahlíží na pojem zdravotní postižení z pedagogického hlediska. Z tohoto hlediska je za jedince s postižením považován kdokoliv, jehož spoluúčast na společenském životě je podstatně znesnadněna omezením v učení, sociálním chování, komunikaci a řeči nebo v psychomotorických schopnostech. Jednotlivá postižení vycházejí z omezení zraku, sluchu, komunikačních schopností, pohybového aparátu, inteligence a emocionality. Může docházet i ke kombinaci postižení.

„Chápání pojmu postižení není neměnné; souběžně se změnou teorie postižení se mění edukační paradigma přístupu k lidem s postižením s vyústěním v inkluzivní edukaci“ (Lechta, 2016, str. 56).

1.3.2 Znevýhodnění

„Znevýhodnění (handicap) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální“ (Slowík, 2016, str. 27).

Pojem handicap je v Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví z roku 2001 nahrazen pojmem omezení participace (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020). *„Omezení participace jsou problémy, které člověk může prožívat při zapojení do životních situací. Přítomnost omezené participace je určována srovnáním participace jedince s tím, co se očekává od jedince bez překážek v téže kultuře nebo společnosti“* (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020, str. 272).

2 Volný čas

V této kapitole bude blíže vymezen pojem volný čas. V návaznosti na to budou uvedeny různé způsoby a činnosti, kterými může být volný čas naplněn. Dále se bude kapitola věnovat bližšímu vymezení volného času u dětské populace.

2.1 Vymezení pojmu volný čas

Kaplánek (2012), Korvas a Kysel (2013) se shodují, že volný čas je pojmem moderním, který je spojován s rozvojem industriální společnosti, tedy s dobou, kdy lidé začali pracovat mimo svá obydlí a mzda se odvíjela od času stráveného v práci. Čas se tedy začal dělit na pracovní dobu a na volný čas mimo pracovní dobu. Tento přístup, ve kterém je volný čas vymežován vůči pracovní době nazývá Kaplánek (2012) jako kvantitativní.

Oproti tomu ale upozorňuje, že dnešní pojetí volného času je ovlivněno i druhým přístupem, který můžeme jako součást evropské kultury pozorovat už od starověku. Tento přístup nazývá kvalitativním a jedná se v něm spíše o stav než o čas. Konkrétně jde o stav, kdy člověk nemusí plnit své povinnosti, takže si může užívat, odpočívat, tvořit, vzdělávat se nebo se účastnit společenského života. O tomto přístupu například svědčí i to, že se v některých jazycích používají historické pojmy, „*kteřé vůbec neužívají substantivum „čas“, a přece vyjadřují podstatnou kvalitu svobody, kterou dnes spojujeme s volným časem. (...) Pro všechny tyto pojmy je společné, že neoznačují (nebo alespoň původně neoznačovaly) časový úsek, ale spíše kvalitativně popisovaly stav nezávislý na práci a povinnostech, který v sobě skrýval potenciál svobodného a radostného života*“ (Kaplánek, 2012, str. 26-27). Příkladem může být pojem leisure používaný v anglickém jazyce. Z výše uvedeného vyplývá, že v případě volného času se sice jedná o moderní pojem, ale s dávnou historií.

Kaplánek (2012) při definování volného času rozlišuje volný čas v širším a užším slova smyslu. V širším slova smyslu považuje za volný čas veškerý čas, který jedinci zbyde po pracovní době. V užším slova smyslu se do volného času nezapočítává nejen pracovní doba, ale ani čas jakkoliv související s prací, to znamená cesty do práce a z práce, spánek a nutný odpočinek.

Pro snadnější nalezení definice volného času je podle Kaplánka (2012) vhodné si veškerý čas, kterým jedinec ve svém životě disponuje, rozdělit na jednotlivé časové

úseky. Autor zmiňuje dělení podle německého pedagoga volného času Wolfganga Nahrstedta na čas spánku a čas bdělosti. Čas bdělosti Nahrstedt dále dělí na pracovní dobu a volný čas. Volný čas je možné podle Nahrstedta ještě rozdělit na polovolný čas a vlastní volný čas. Za polovolný čas považuje čas potřebný k vykonání nezbytných činností mimo pracovní dobu. Za vlastní volný čas považuje čas, který může být využit podle vlastního uvážení.

Ve shodě s Kaplánkem (2012) považují i autoři Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) za vhodné definovat volný čas skrze rozdělení veškerého času na jednotlivé časové úseky. Těmito úseky jsou podle autorů Hájka, Hofbauera, Pávkové (2011) čas pracovní, vázaný, volný a polovolný. Pracovní čas autoři vymezují jako čas, který jedinec stráví ve škole nebo v práci. Vázaný čas vymezují jako čas strávený naplňováním fyziologických potřeb, péčí o osobní hygienu, péčí o rodinu, zajištěním chodu domácnosti, nutnou přípravou do školy nebo práce a dojížděním do školy nebo práce. Pro nás je stěžejní volný čas, který definují jako čas, který jedinci zbyde po vykonání povinností a potřeb z oblasti pracovního a vázaného času. Je to čas, který může jedinec využít podle vlastního rozhodnutí. Volný čas může být vyplněn odpočinkem, zábavou, rozvojem zájmů, zvyšováním kvalifikace a účastí na veřejném životě (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008). Autoři si uvědomují, že existují i činnosti, které člověka baví a uspokojují, a zároveň díky nim vzniká užitečný produkt (např. ruční práce, kutilství a zahrádkaření). Pro čas vyplněný těmito činnostmi používají pojem polovolný čas.

Dalšími autory, kteří píšou o volném čase, jsou Kollárová a Pavličková (2018). Definují ho jako „čas, o kterém rozhoduje člověk podle vlastního uvážení, kdy uspokojuje svoje zájmy, může se realizovat, a tak svobodně rozvíjet. Vycházejíce z tohoto jsou základními znaky volného času svoboda, dobrovolnost a volnost“ (tamtéž, str. 16). I když podle autorek každý jedinec vnímá svůj volný čas podle vlastních představ a naplňuje ho nejrůznějšími činnostmi, tak je pro všechny důležitou součástí života.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty (2016, str. 139) uvádějí, že „volný čas představuje dobu, kterou lze naplnit hrou nebo odpočinkem. Definice hovoří o volném čase bez povinností, který není naplněn formální výukou, prací, domácími povinnostmi, prováděním dalších životně důležitých činností nebo účastí na aktivitách řízených někým jiným než dotčeným jedincem. Jinými slovy, jedná se o čas, který může dítě vyplnit, jak se mu zachce.“

Výše je zmiňováno několik různých definic volného času od různých autorů, ve kterých je možné se setkat s trojím pojetím volného času. V prvním pojetí definice uvádějí, že volný čas je čas, který jedinci zbyde po splnění svých povinností. V druhém pojetí definice za volný čas označují čas, který jedinec může svobodně a dobrovolně naplnit činnostmi podle vlastního uvážení. A ve třetím pojetí se vzájemně prolínají dvě předcházející.

2.2 Způsoby trávení volného času

Volný čas lze strávit řadou různorodých činností a je jen na každém člověku, jakou činnost si vybere. „*Oblast volného času zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou veřejně prospěšnou činnost a časové ztráty s těmito činnostmi související*“ (Bláha, 1990 cit. podle Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str. 68). V současnosti ale může být výběr volnočasových aktivit ovlivněn nebo omezen různými faktory. Vliv na výběr volnočasových aktivit mohou mít například finanční možnosti, média, přístup k informacím, zdravotní stav. Korvas a Kysel (2013) dělí tyto faktory na statusové (vzdělání, výše mzdy, povolání) a ekologické (typ sídelního celku, region, typ bydlení). Podle Kaplánka (2012) to, jakým způsobem náš volný čas trávíme, odráží kvalitu našeho života.

Někteří autoři (Kaplánek, 2012; Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011) se shodují, že nejčastěji bývá volný čas vyplňován zájmovými činnostmi. Hájek, Hofbauer, Pávková (2011, str. 169 - 170) dělí zájmové činnosti do následujících oblastí:

- rukodělné činnosti,
- technické činnosti,
- přírodovědná zájmová činnost,
- estetickovýchovné činnosti,
- tělovýchova a sport,
- turistika,
- společenskovední zájmová činnost,
- PC.

Velikanič cit. podle Kollárová a Pavličková (2018) dělí volný čas na činnosti pohybového charakteru a činnosti nepohybového charakteru. Za důležité považuje, aby tyto dvě složky volného času byly v životě člověka v rovnováze.

V současnosti má mnoho lidí tendence trávit svůj čas spíše pasivně a konzumně. Kaplánek (2012) zmiňuje, že jako reakci na hektický způsob života mají v dnešní době někteří lidé naléhavou potřebu trávit volný čas tak, že nebudou nic dělat a budou o samotě ve svém soukromí. Kollárová a Pavličková (2018) upozorňují, že tyto způsoby trávení volného času můžou mít na člověka negativní vliv, a proto je podle nich důležité vést jedince již od útlého věku ke kvalitnímu využívání volného času.

Z výše uvedeného vyplývá, že naplnění i délka volného času se u jednotlivých osob liší v závislosti na jejich prioritách a zájmech.

2.3 Specifika volného času dětí

Každé dítě má právo na volný čas. Toto právo je zakotveno v Úmluvě o právech dítěte, která vstoupila v České republice v platnost v roce 1991 (Úmluva o právech dítěte a související dokumenty, 2016).

Autoři Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) uvádějí, že volný čas dětí má svá specifika. „*Od volného času dospělých se většinou liší: rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti a závislosti, nezbytností pedagogického ovlivňování*“ (tamtéž, str. 68).

Tůma (2018) zdůrazňuje, že je důležité, aby rodiče dítěti zajistili možnost kvalitně a smysluplně trávit volný čas podle jeho preferencí. Tuto nabídku by měla vhodně doplňovat škola. Jistý vliv na výběr volnočasových aktivit mají i vrstevníci. Pokud volný čas dítěte není naplněn vhodnými aktivitami, může se podle autora dítě začít nudit a vyhledávat společensky nepřijatelné činnosti (např. krádeže, alkoholismus, drogy), které nahradí funkci volnočasových aktivit. U většiny jedinců, kteří nedokáží smysluplně naplnit svůj volný čas a zažívají nudu, můžeme podle Kapláňka (2012) nalézt souvislost s nedostatečně podnětným prostředím v rodině nebo selháváním autorit ve výchově.

Někteří rodiče se naopak snaží volný čas svých dětí zorganizovat až příliš. Děti tak mohou trávit svůj volný čas aktivitami, které jim vybrali rodiče a samotné děti nebaví. Je důležité si uvědomit, že takové aktivity postrádají hlavní znak volného času, kterým je dobrovolnost a podle Kapláňka (2012) se stávají spíše povinností než volným časem. Autor také upozorňuje, že pokud dítě nemá volný čas, může to mít negativní vliv na jeho rozvoj. Proto je vhodné umožnit každému dítěti trávit volný čas odpočinkem a

aktivitami, které dětem umožní rozvoj vlastní osobnosti a schopností a zároveň se při nich odreagují (Kollárová a Pavličková, 2018).

3 Pohybové aktivity dětí s postižením

Výzkumy České děti venku (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016) a Zdroje informací a kritéria při výběru volnočasových aktivit (Factum Invenio, 2008) ve shodě s Tůmou (2018) uvádějí, že děti nejčastěji navštěvují zájmové kroužky zaměřené na sport a pohybové aktivity. Jantová a Janto (2023) píší, že sport je jako volnočasová aktivita běžně poskytován i dětem s postižením.

Nejdříve byl podle Tůmy (2018) sport vyzdvihován zejména kvůli jeho pozitivnímu vlivu na fyzické zdraví, ale dnes už jsou uznávána i jeho jiná pozitiva jako je rozvoj osobnosti, seznamování se s novými lidmi, zábava, dobrodružství atd. Sport se tedy postupně stal neoddelitelnou součástí životního stylu dnešní populace.

Autorky Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) řadí mezi pohybové aktivity nejen sport, ale i cvičení, práci na zahradě, aktivní přemísťování z místa na místo, práci v domácnosti, pohybové aktivity spojené se zaměstnáním a další činnosti běžného života.

Pokud má tedy jedinec ztížené možnosti vykonávat pohybové aktivity, může to mít negativní vliv na kvalitu jeho života, proto je důležité hledat cestu, jak by mohl aktivitu vykonávat např. používání kompenzačních pomůcek nebo modifikace aktivit (Bátorová, Brůžková, Šopíková, 2013).

Tato bakalářská práce se bude více zabývat pohybovými aktivitami u dětí se zrakovým, sluchovým a intelektovým postižením a u dětí s poruchami autistického spektra. Tyto čtyři kategorie byly vybrány z důvodu osobních zkušeností s výukou lyžování dětí z těchto kategorií.

3.1 Charakteristika dětí se zrakovým postižením

Zrak je pro člověka jeden z nejdůležitějších smyslů. Vnímáme jím informace přicházející z okolního prostředí, a proto jeho dlouhodobé omezení může podle Slowíka (2016) vést především k problémům s prostorovou orientací, komunikací, integritou osobnosti a sociálním životem. Problémy s prostorovou orientací také značně omezují samostatný pohyb (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, 2022).

Autorky Vitásková, Ludíková, Suralová (2003) uvádějí, že za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, u kterého omezení ve zrakové percepci přetrvává i po

optimální korekci a vyskytují se u něj problémy v běžném životě při získávání informací, čtení, psaní, v pracovním procesu apod.

Zraková postižení můžeme specifikovat z několika hledisek. Patří mezi ně například hledisko zrakové ostrosti, zrakového pole, doby vzniku, předpokládaného vývoje a etiologie. Objektivnější diagnózu můžeme získat z údajů o dalších zrakových funkcích jako jsou: kontrastní citlivost, schopnost rozlišovat barvy, vnímání hloubky, schopnost lokalizovat a fixovat předměty, sledovat je v pohybu apod. (Kudláček a kol., 2013)

Lechta (2016) uvádí speciálně pedagogické dělení dětí se zrakovým postižením. Dělí zraková postižení podle stupně do čtyř kategorií, kterými jsou děti slabozraké, děti se zbytky zraku, děti nevidomé a děti s poruchami binokulárního vidění.

Slabozraké děti autor dále rozděluje podle stupně zrakového deficitu na středně slabozraké, silně slabozraké a těžce slabozraké. Do této kategorie řadíme osoby jejichž zraková ostrost se pohybuje od 5/15 do 1/50 s nejlepší možnou korekcí. Je tedy zřejmé, že tato skupina je značně různorodá, proto i omezení konkrétních jedinců jsou v závislosti na stupni slabozrakosti různá. Nejčastějšími omezeními jsou narušení orientace v prostoru, rychlá zraková únava, snížení rychlosti a přesnosti zrakové percepce, vytváření nepřesných, neúplných nebo zkreslených představ.

Děti se zbytky zraku (částečně vidící) jsou na hranici mezi slabozrakostí a slepotou. Jsou to děti, které v omezené míře vidí, ale většina z nich nedokáže využívat zrak k orientaci v prostoru.

Nevidomé děti mají nejtěžší stupeň zrakového postižení. V případě úplné slepoty je vizus nulový a chybí schopnost rozlišovat světlo a tmou. U praktické slepoty je vizus 1/50 a méně nebo je zorné pole omezeno na 10 stupňů a méně. U těchto dětí je samostatný pohyb v prostoru značně ztížen, protože zrakové vnímání je prakticky nevyužitelné. Snažíme se především o rozvoj a využívání kompenzačních smyslů.

Poslední kategorií jsou děti s poruchami binokulárního vidění. „*Binokulární vidění je koordinovaná senzomotorická činnost obou očí, která zajišťuje vytvoření obrazu pozorovaného předmětu*“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, str. 47). Do této kategorie patří nejpočetnější skupina dětí se zrakovým postižením. Dále se poruchy binokulárního vidění dělí se na amblyopii (tupozrakost), strabismus (šilhavost) a monokulus (úplné chybění jednoho oka nebo úplná slepota na jedno oko). (Lechta, 2016)

Lechta (2016) i Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) se shodují, že důležitým faktorem je, jestli se jedná o zrakové postižení vrozené nebo získané. U získaného postižení mají pozitivní vliv na život jedince dochované vizuální představy. Lechta (2016) považuje za důležité faktory také věk dítěte, kdy se postižení projevilo, a zdali má progresivní charakter.

3.1.1 Pohybové aktivity dětí se zrakovým postižením

Při pohybových aktivitách je důležité brát v potaz zdravotní rizika a možné kontraindikace pro jednotlivé zrakové vady. Z tohoto hlediska uvádí Kudláček a kol. (2013) dělení na vady bez nebezpečí zhoršení či poškození zraku a vady s možností zhoršení či poškození zraku.

Kudláček a kol. (2013) a Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) se shodují, že na lyžařském výcviku je důležité si dát pozor u dětí s glaukomem na přecházení z vytopené místnosti do mrazu, protože prudké změny teplot mohou stav zhoršit. Autoři dále nedoporučují těmto dětem cvičení izometrického charakteru, cvičení s předklony, extrémní silová cvičení, skoky do vody, potápění, pády a vytrvalostní činnosti.

Je důležité zmínit také refrakční vady. I když jedinci s refrakčními vadami nesplňují definici osob se zrakovým postižením, může je refrakční vada v některých pohybových aktivitách omezovat (Bátorová, Brůžková, Šopíková, 2013). Do oblasti refrakčních vad patří dalekozrakost, krátkozrakost a astigmatismus. Dalekozrakost nepřináší v případě správné korekce žádné kontraindikace k pohybovým aktivitám. Krátkozrakost sama o sobě také nepřináší žádné riziko při pohybových aktivitách, ale pokud je spojena s degenerativními změnami očního pozadí, je potřeba se vyvarovat cvičení s tvrdými dopady a doskoky, předklonům, výdrži v obrácených polohách, silovým cvičením, extrémní fyzické námaze a vytrvalostním běhům. U astigmatismu je třeba dbát zvýšené opatrnosti u sportů, které vyžadují přesné ostré vidění (např. alpské lyžování, skoky na lyžích, střelecké sporty), ale nejsou s nimi spojena rizika, která by mohla vést k poškození oka. (Kudláček a kol., 2013)

Při organizaci pohybových aktivit pro osoby se zrakovým postižením nebo jiné spolupráci při jejich pořádání je zapotřebí uvědomit si možná rizika a zajistit co nejlepší možnou bezpečnost. Musíme brát ohled na individualitu každého jedince a jeho mož-

nosti. Vhodné je si předem stanovit jasné a stručné pokyny pro krizové situace (např. při lyžování pokyn: „Spadni!“). (Bátorová, Brůžková, Šopíková, 2013)

Při nacvičování pohybových aktivit je potřeba, aby byl předcvičující kreativní a zvládal aktivity modifikovat tak, aby byly vhodné pro osoby se zrakovým postižením (Bátorová, Brůžková, Šopíková, 2013). Je důležité nezapomínat na slovní popisy každého úkonu a na možnost si jednotlivé pohyby osahat hmatem na předcvičujícím (Lechta, 2016). Také je důležité počítat s tím, že spolu s osobou se zrakovým postižením se pohybových aktivit může účastnit i její asistent nebo trasér (Bátorová, Brůžková, Šopíková, 2013).

Velmi zásadní je při pohybových aktivitách osob se zrakovým postižením také komunikace. Komunikace s osobami se zrakovým postižením má určitá specifika. Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) doporučují volit ke komunikaci klidné prostředí, ve kterém nebude nic, co by mohlo příliš narušit pozornost osoby se zrakovým postižením. Podle autorek je také důležité uvědomit si, že osoba se zrakovým postižením může reagovat pouze na sluchem slyšitelné signály. Proto bychom měli používat vhodný a co nejvíce určující slovní popis.

3.2 Charakteristika dětí se sluchovým postižením

Slowík (2016, str. 74) ve své publikaci uvádí následující definici: „*Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.*“

Sluchové postižení je možné pro jeho různorodost dělit podle mnoha hledisek. Kudláček a kol. (2013) i Slowík (2016) se shodují na dělení podle následujících hledisek:

- Doba vzniku – vrozené a získané (prelingvální – sluchové postižení vzniklo před ukončením vývoje řeči, postlingvální – sluchové postižení vzniklo po ukončení vývoje řeči, tedy asi po šestém roce života).
- Místo poškození – převodní, percepční, smíšené.
- Intenzita sluchové ztráty – nedoslýchaví (lehce – velikost ztráty sluchu je 26-40 dB, středně – velikost ztráty sluchu je 41-55 dB, středně těžce – velikost ztráty sluchu je 56-70 dB, těžce – velikost ztráty sluchu je 71-90 dB), neslyšící, ohluchlí.

Jungwirthová (2015) poukazuje na to, že v posledních několika desetiletích došlo v oblasti kompenzačních pomůcek pro sluchově postižené k velkým změnám, proto v dnešní době může být kvalitně kompenzován sluch u většiny dětí i s těmi nejtěžšími vadami. Ztráta sluchu může být kompenzována různými pomůckami. Mezi nejznámější kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením patří různé druhy sluchadel a kochleární implantát. Jako další kompenzační pomůcky uvádějí Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) zesilovače, titulky, překlady ve znakovém jazyce, světelné signalizace, speciální mobilní telefony, indukční smyčky a jiné.

3.2.1 Pohybové aktivity dětí se sluchovým postižením

Autorky Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) považují při uskutečňování pohybových aktivit pro osoby se sluchovým postižením za stěžejní problém komunikaci mezi osobou se sluchovým postižením a spolupracující osobou bez postižení sluchu. Jako řešení navrhují, aby si každý, kdo bude spolupracovat s osobou se sluchovým postižením, nastudoval zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením. Pokud spolupracuje při pohybových aktivitách jedinec bez postižení sluchu a neslyšící, navrhují možnost využít služby tlumočnicka. Tlumočnick může být rodinný příslušník, kamarád, pracovník speciálně pedagogického centra nebo také zaměstnanec či dobrovolník Unie neslyšících. Pokud jsou využity služby tlumočnicka, je důležité vést rozhovor a navazovat oční kontakt s osobou se sluchovým postižením. Častou chybou je oslovování tlumočnicka místo osoby se sluchovým postižením. Další možností je využití asistenta.

Dále autorky zdůrazňují, že je důležité při spolupráci s jedinci se sluchovým postižením dbát zvýšené bezpečnosti. U těchto jedinců je podle autorek mnohonásobně zvýšená míra unavitelnosti oproti jedincům z intaktní populace, a to způsobuje rychlejší úpadek koncentrace, reakčních schopností, aktivního poslechu a odezírání. Je tedy vhodné zařazovat častější přestávky.

Někteří autoři (Bátorová, Brůžková, Šopíková, 2013; Panská, 2013) se shodují, že osoby se sluchovým postižením upřednostňují vizuální získávání informací před zvukovým. Kvůli tomu Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) doporučují zvýšený počet vizualizačních zařízení, volbu metody názorné ukázky, omezení verbálního sdělení na minimum a co největší využití pohybu s neverbální komunikací. Dále doporučují si před pohybovou aktivitou vždy domluvit jasné, jednoduché a lehce zapamatovatelné signály

a předem si ověřit, že jim jedinec se sluchovým postižením porozuměl. Je to zejména důležité, pokud se jedná o rizikové sporty, mezi které patří např. lyžování.

Dále zdůrazňují, že pohybové aktivity mají u dětí se sluchovým postižením nezastupitelný význam pro jejich zdraví, socializaci a motivaci, proto je důležité, aby se staly přirozenou součástí jejich života.

Podle Jungwirthové (2015) se děti se sluchadly a kochleárním imплántátem mohou účastnit všech běžných pohybových aktivit. Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) nedoporučují aktivity, u kterých by mohlo dojít k úderu do hlavy a potápění, kvůli možnosti zhoršení sluchového postižení. Také doporučují dbát zvýšené opatrnosti, aby se nepoškodila nebo neztratila kompenzační pomůcka. Uvádějí, že problém může nastat, pokud při pohybových aktivitách jedinci nemohou využít své kompenzační pomůcky. Z jedince s kvalitně kompenzovaným sluchem se může stát prakticky neslyšící a je zapotřebí upravit podmínky, pohybové aktivity i komunikaci.

3.3 Charakteristika dětí s mentálním postižením

V oblasti mentálního postižení je možné se setkat s různou terminologií. Jedním z používaných termínů je termín mentální retardace, který vychází z desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále jen MKN-10) (MKN-10, 2023). V současnosti může být tento pojem společností vnímán negativně, a proto začal být nahrazován termínem mentální postižení. Zejména pro západní země nebyla tato změna dostačující a nahrazují tedy předešlé dva termíny termínem intelektové postižení. Tak učinila například Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2022).

V České republice se v oblasti pedagogiky nejčastěji používá termín mentální postižení (Valenta a kol., 2018). Autoři také uvádějí, že v současnosti je termín mentální postižení chápán jako synonymum termínu mentální retardace.

Jedna z nejsoučasnějších respektovaných definic je definice podle Americké asociace pro intelektová a vývojová postižení. „*Intelektové postižení je charakterizováno podstatnými omezeními, které se projevují jak v intelektuálním fungování (obecná mentální kapacita, učení, uvažování, řešení problémů), tak v adaptivním chování (každodenní praktické a sociální dovednosti a schopnost myslet v abstraktních pojmech). Intelektové*

postižení vzniká před 22. rokem života“ (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2022).

MKN-10 (2023) uvádí, že stupeň mentálního postižení se obvykle měří pomocí standardizovaných testů inteligence, jejichž výsledkem je inteligenční kvocient (dále jen jako IQ). MKN-10 (2023) rozděluje mentální postižení do několika stupňů na lehkou mentální retardaci (IQ 50 až 69), střední mentální retardaci (IQ 35 až 49), těžkou mentální retardaci (IQ 20 až 34), hlubokou mentální retardaci (IQ nižší než 20), jinou mentální retardaci a neurčenou mentální retardaci. Lechta (2016) poukazuje na to, že za žáka s mentálním postižením nelze považovat jedince s IQ vyšším než 70, protože takový jedinec ve společnosti nijak nevyčnívá, a dobře zvládá plnit své sociální role. Fischer a kol. (2014) uvádí, že 80 % osob s mentálním postižením trpí postižením lehkého stupně.

3.3.1 Pohybové aktivity dětí s mentálním postižením

Kudláček a kol. (2013) uvádějí následující možnosti pohybových aktivit u osob s různým stupněm mentálního postižení. Osoby s lehkým mentálním postižením dokáží samostatně zvládnout základní individuální sporty a některé týmové sporty. Osoby se středním mentálním postižením zvládají některé z individuálních sportů (např. atletika, plavání, cyklistika, rytmická gymnastika, pohyb na lyžích) a jednoduché týmové sporty s nižším počtem účastníků. U týmových sportů je většinou potřebná asistence. Osoby s těžkým mentálním postižením jsou schopny vykonávat jednoduché cviky, u kterých většinou potřebují asistenci. U osob s hlubokým mentálním postižením se podle autora často vyskytuje těžké motorické postižení. Z pohybových aktivit jsou schopni pohybových reakcí na vnější podněty.

Ješina, Hamřík a kol. (2011) zmiňují, že plánování pohybových aktivit pro osoby s mentálním postižením je mnohem náročnější kvůli personálnímu zajištění, organizaci, bezpečnosti a času. Podle Kudláčka a kol. (2013) spolupráce s jedinci s mentálním postižením nevyžaduje využívání množství kompenzačních pomůcek a specifických prostředků jako u jiných typů postižení. Ješina, Hamřík a kol. (2011) ale uvádí, že o to víc musí být osoba, která chce s jedinci s mentálním postižením spolupracovat, vybavena charakterovými vlastnostmi jako je motivace, trpělivost, pozornost, kreativita, flexibilita a celková zainteresovanost. Tillinger, Lejčarová a kol. (2012) uvádějí jako důležité vlastnosti trpělivost, důslednost, klid, zdvořilost a rozvahu. Za důležité také považují

upřednostnit nápodobu před vysvětlováním, protože vysvětlování vyžaduje od toho, kdo jej přijímá, jistou schopnost představivosti, s kterou mohou mít jedinci s intelektovým postižením problém. Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) poukazují na to, že je důležité dbát na správnou komunikaci s osobami s mentálním postižením. Je vhodné používat známá slova, vyhýbat se abstraktním pojmům a své myšlenky vyjadřovat jasně a jednoduše. Podle Ješiny, Hamříka a kol. (2011) a Tillinger, Lejčarová a kol. (2012) je také důležité si uvědomit, že půjde o velmi soustavnou a obtížnou činnost. Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) a Tillinger, Lejčarová a kol. (2012) upozorňují na to, že rozvoj pohybových dovedností může být pomalejší než u intaktních jedinců.

Řada autorů (Valenta a kol., 2018; Tillinger, Lejčarová a kol., 2012) se shoduje, že pohybové aktivity mohou významně ovlivňovat chování jedinců s mentálním postižením. Autorky Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) doporučují pohybové aktivity jedincům s mentálním postižením jako prevenci obezity, poruch oběhové soustavy a dýchacího systému, ke kterým mají větší dispozice než běžná populace. Přínos spatřují i v rozvoji koordinace pohybu a kondice. Rozvíjí se také v sebeobsluze, učí se novému a tím se zvyšuje jejich sebevědomí, snadněji navazují kontakty s novými lidmi a Kudláček a kol. (2013) uvádí také rozvoj orientace v prostředí, výkonové motivace a specifických dovedností.

3.4 Charakteristika dětí s poruchami autistického spektra

V poslední době budí u laické veřejnosti velký zájem termín autismus. Může to být způsobeno součinností mnoha faktorů, např. popularizací tohoto termínu ve filmovém průmyslu a častějším výskytem této diagnózy, který potvrzuje Bazalová (2017) i Hrdlička (2020). Kromě pojmu autismus se lze setkat s termínem porucha či poruchy autistického spektra a s jeho zkratkou PAS, dalším termínem jsou pervazivní vývojové poruchy, pro které se používá zkratka PVP. Všechny tyto termíny jsou většinou totožné (Bazalová, 2017). Označení porucha naznačuje, že jde o něco nezvratného a nenapravitelného. Výraz pervazivní znamená všeprostupující nebo všepromikající. Jedná se tedy o postižení více oblastí (Ješina a kol., 2013). Thorová (2016), Bazalová (2017) i Ješina a kol. (2013) se shodují, že příčiny autismu nejsou doposud známé.

Autismus je charakterizován narušením ve třech oblastech tzv. triádě. Mezi tyto tři oblasti patří komunikace, sociální interakce a imaginace (Bazalová, 2017). Autorka dále uvádí, že jedinci s PAS mohou mít stereotypní okruh zájmů a projevů a mohou být

přecitlivělí na zvuky, dotek, pachy apod. Někdy se může objevit problémové chování (vzteky, agrese, sebepoškozování). Také zdůrazňuje, že každý jedinec s PAS je jiný a i narušení se projevuje různým způsobem a v různé míře podle typu poruchy autistického spektra.

Nejvíce u jedinců s PAS závisí na jejich schopnosti přizpůsobit se okolnímu prostředí. Thorová (2016) tuto schopnost nazývá jako adaptabilitu neboli funkčnost. Podle úrovně adaptability uvádí dělení autismu na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční.

Autorky Bazalová (2017) a Thorová (2016) se shodují, že poruchy autistického spektra patří k nejdůležitějším poruchám vývoje. Bazalová (2017) a Ješina a kol. (2013) uvádějí, že jedinci s PAS mají často narušený intelekt v různém rozsahu. U Aspergerova syndromu bývá intelekt nadprůměrný a u jiných typů PAS může jít až o hluboké mentální postižení.

Vzdělávání jedinců s PAS je velmi náročné a je nutné se na něj dobře připravit. Bazalová (2017) tvrdí, že není nejdůležitější dosažené vzdělání, ale osobnost člověka, který s dětmi s PAS pracuje. Na druhou stranu také tvrdí, že čím více vyškoleného personálu, tím lépe. Osobnost a ochota pracovat s dětmi s PAS a přijmout jejich individualitu je tedy určitě na prvním místě, ale nesmíme opomenout ani rozšiřování vzdělání, které je také nezbytné. Osoba, která pracuje s jedinci s PAS, by měla dodržovat základní pravidla, mezi která patří: struktura, vizualizace, neměnnost, motivace a zajištění funkční komunikace (Bazalová, 2017).

3.4.1 Pohybové aktivity dětí s poruchami autistického spektra

Podle Ješiny a kol. (2013) se děti s PAS v celkové úrovni motoriky odchylojí od normy. Odchylka může být jak k pasivitě, tak hyperaktivitě. Dále podle autora dětem s PAS dělá problémy koordinace pohybů. S tímto tvrzením souhlasí i Čadilová, Žampachová a kol. (2012). Ješina a kol. (2013) také uvádějí, že u dětí s PAS se často vyskytují stereotypní pohyby. Mezi stereotypní pohyby řadí třepavé a kroutivé projevy rukou, kývání trupem, poskakování a běhání v kruhu. Dále uvádí, že se mohou objevit, když je dítě emočně rozrušené, když neví, jak vyplnit volný čas nebo slouží jako nástroj vedoucí k uklidnění.

Největší problém při organizování pohybových aktivit spatřují Čadilová, Žampachová a kol. (2012) v zapojení žáka s PAS do soutěží a kolektivních her. Dále uvádí, že pokud

se dítě s PAS nechce účastnit nějaké činnosti např. lyžařského výcviku z důvodů, které nejdou ovlivnit, není vhodné ho do činnosti nutit. Mezi tyto důvody může patřit strach z kontaktu s cizími lidmi, lyžování nebo z opuštění domova na více dnů. Nikdy by se důvodem neúčasti ale neměla stát jakákoliv diskriminace ze strany pedagogů, učitelů nebo spolužáků.

4 Lyžařský instruktor

Lyžařský instruktor učí děti a dospělé lyžovat, a aby mohl toto zaměstnání vykonávat, vyžadují lyžařské školy nejdříve absolvování lyžařského kurzu. Při výuce má lyžařský instruktor za své žáky zodpovědnost, dbá na jejich bezpečnost, řeší problémy jednotlivců i kolektivu a může na ně výchovně působit. Na první pohled by se tedy mohlo zdát, že jde o pedagogického pracovníka. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. definuje pedagogického pracovníka jako fyzickou osobu, která vykonává přímou pedagogickou činnost. Podle tohoto zákona jsou pedagogickými pracovníky učitelé, pedagogové v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři, metodici prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogičtí pracovníci. Z výše uvedeného vyplývá, že lyžařský instruktor není v zákoně nijak definován a není tedy ani pedagogickým pracovníkem. Někteří by mohli namítat, že lyžařský instruktor by mohl být brán jako trenér nebo pedagog volného času. To by podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. bylo možné pouze v případě, že by absolvoval akreditovaný studijní program, který by mu umožňoval toto zaměstnání vykonávat.

4.1 Získání potřebné licence

Pokud se jedinec rozhodne stát lyžařským instruktorem a získat k tomu potřebnou licenci, má na výběr z několika asociací, které nabízejí různé lyžařské kurzy. Mezi nejznámější asociace v České republice patří Asociace profesionálních učitelů lyžování a lyžařských škol (dále jen APUL) a Association of Czech Snowsports Instructors (dále jen ACSI), které jsou zároveň součástí INTERSKI ČR. INTERSKI ČR je asociace, která sdružuje zařízení školící instruktory, cvičitele a učitele lyžování v kurzech akreditovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR) (INTERSKI ČR, 2022).

APUL nabízí vstupní kurz nebo jeho alternativu zaměřenou především na výuku dětí. Po úspěšném absolvování jednoho z těchto kurzů získává jedinec licenci APUL D, která ho opravňuje k výuce začátečníků až mírně pokročilých lyžařů. Kurzu se může zúčastnit každý, kdo v den zahájení dosáhl minimálně 17 let věku a zvládá sjíždět červené sjezdovky v paralelním postavení lyží. Úspěšný absolvent vstupního kurzu se může dále vzdělávat v navazujících kurzech této asociace. (APUL, 2023)

Oproti tomu ACSI nabízí jako základní kurz Lyžařský kurz dětské výuky D1, jehož úspěšný absolvent získá licenci Specialista dětské výuky D1. ACSI uvádí, že kurzu se může účastnit kdokoliv starší 16 let. Dále ACSI nabízí Lyžařský kurz L1, jehož absolvent získá licenci Instruktor lyžování L1, která ho opravňuje učit lyžaře začínající až mírně pokročilé. Tohoto kurzu se může účastnit každý starší 17 let. I u této asociace se může lyžařský instruktor dále vzdělávat v navazujících kurzech. (Hudec, 2015)

Pokud se jedná o problematiku lyžování osob se zdravotním postižením, tak tu do svého licenčního kurzu Instruktor základního lyžování zařadil v minulosti Český svaz lyžařských škol (dále jen ČSLŠ). Na kurzu byla této problematice věnována nejen teoretická přednáška, ale i praktický nácvik. Kurz byl i akreditovaný MŠMT. V současné době ČSLŠ už nemá kurz Instruktor základního lyžování ve své nabídce a nové kurzy se problematice osob se zdravotním postižením nevěnují. (Český svaz lyžařských škol, 2014) Oproti tomu Katedra aplikovaných pohybových aktivit na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci pořádá pravidelně každý rok kurz Instruktor sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami (Instruktor sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami, 2015).

4.2 Osobnost lyžařského instruktora

Osobnost lyžařského instruktora může velmi ovlivnit jeho profesionalitu. PSIA-AASI (2003) i Tremml (2004) vyzdvihují jako důležitý faktor chování a vztah lyžařského instruktora ke klientům. Podle PSIA-AASI (2003) by měl být lyžařský instruktor zdvořilý, pokorný, zodpovědný, nadšený pro svou práci, měl by umět naslouchat a poskytnout svou pomoc. Je také velmi důležité, aby se lyžařský instruktor naučil jména svých klientů a oslovoval je jimi (PSIA-AASI, 2003). Jejich vztah bude více osobní a klienti se budou cítit bezpečněji.

PSIA-AASI (2003) i Tremml (2004) dále uvádějí, že lyžařský instruktor má mít profesionální přístup a měl by být pro své klienty správným vzorem. Tremml (2004) definuje lyžařského instruktora jako někoho, kdo ovládá správnou lyžařskou techniku, má odpovídající fyzickou kondici, teoretické znalosti a kladný vztah ke svým klientům. Také upozorňuje na to, že převážnou část klientů v lyžařských školách tvoří děti, proto by mezi základními charakteristickými vlastnostmi každého lyžařského instruktora neměl chybět kladný vztah k dětem.

Lyžařský instruktor by si také měl uvědomit všechna rizika tohoto sportu a dbát na bezpečnost svých klientů. Proto je důležité, aby každý instruktor znal následující pravidla chování na sjezdových tratích podle Mezinárodní lyžařské federace (FIS):

- ohled na ostatní lyžaře,
- zvládnutí rychlosti a způsobu jízdy,
- volba jízdny stopy,
- předjíždění,
- vjíždění a rozjíždění,
- zastavení,
- stoupání a sestup,
- respektování značek,
- chování při úrazech,
- povinnost prokázání se (Horská služba ČR, 2023).

4.3 Lyžařský instruktor a práce s dětmi s postižením/znevýhodněním

Jedinci pracující s dětmi při volnočasových aktivitách, a tedy i lyžařští instruktoři podle výzkumu na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání" z roku 2009 nejsou často na práci s dětmi s postižením či znevýhodněním připraveni. Přitom právě přístup lyžařského instruktora se podle tohoto výzkumu jeví jako klíčový pro úspěšné začlenění dítěte s postižením do kolektivu. Tento výzkum i PSIA-AASI (2003) doporučují, aby se lyžařský instruktor se svými klienty dopředu dobře seznámil a získal potřebné informace o jejich zdravotním stavu.

Je důležité si uvědomit, že každé dítě je jedinečné a potřebuje specifický přístup, aby byl tento přístup co nejvíce účinný, je zapotřebí co nejvíce komunikovat s rodiči. Pokud si lyžařský instruktor není jistý správným postupem práce s dětmi s postižením, může požádat specializovaná zařízení o konzultaci (Výzkum na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání", 2009).

Někteří autoři vyzdvihují osobnostní vlastnosti nad vzděláním a zkušenostmi. Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) tvrdí, že empatie, ohleduplnost, přirozená komunikace a kreativita jsou často důležitější než přemíra teoretických znalostí. Podobný názor má i

Bazalová (2017), která uvádí, že důležitější než dosažené vzdělání je osobnost. Jungwirthová (2015, str. 11) zastává názor, že: *„Nemusíme být speciálními pedagogy, psychology, lékaři nebo sociálními pracovníky, nemusíme jim pomáhat stačí, když budeme k „jiným“ dospělým a dětem mezi námi otevření a budeme v nich vidět v první řadě lidi, jako jsme my sami.“*

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle a výzkumné otázky

5.1 Cíle

Hlavním cílem bakalářské práce je prozkoumat připravenost lyžařských instruktorů na práci s dětmi s vybranými typy postižení (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra). V kontextu hlavního cíle byly dále definovány čtyři dílčí cíle, které zní následovně.

1. Zmapovat zkušenosti lyžařských instruktorů s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.
2. Zjistit, jestli mají lyžařští instruktoři poznatky z oblasti výchovy a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin.
3. Zjistit, jestli a za jakých podmínek jsou lyžařští instruktoři ochotni pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.
4. Zjistit, jak lyžařští instruktoři hodnotí vlastní připravenost na práci s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.

5.2 Výzkumné otázky

K dílčím cílům byly dále stanoveny výzkumné otázky.

K dílčímu cíli č. 1 byla stanovena tato výzkumná otázka:

Výzkumná otázka č. 1: Setkali se lyžařští instruktoři během své praxe s dítětem s postižením z některé ze čtyř vybraných skupin?

K dílčímu cíli č. 2 byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 2: Absolvovali lyžařští instruktoři nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky?

Výzkumná otázka č. 3: Zjišťují si sami lyžařští instruktoři informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin?

K dílčímu cíli č. 3 byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 4: Jaký názor mají lyžařští instruktoři na účast dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin ve výuce v běžné lyžařské škole?

Výzkumná otázka č. 5: Jsou lyžařští instruktoři ochotni pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin a za jakých podmínek?

K dílčímu cíli č. 4 byla stanovena tato výzkumná otázka:

Výzkumná otázka č. 6: Jak lyžařští instruktoři hodnotí jejich vlastní připravenost na práci s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin?

6 Metodika

6.1 Použité metody a techniky sběru dat

Chráska (2016) uvádí, že je možné provádět výzkum kvantitativního nebo kvalitativního charakteru. Každý z těchto přístupů má podle autora své výhody i nevýhody. Pro naplnění hlavního výzkumného cíle této práce byl zvolen přístup kvantitativní.

Kvantitativní výzkum je podle Chrásky (2016) založen na objektivním zkoumání reality. Podle Gavory (2008) umožňuje kvantitativní výzkum zkoumat velké skupiny lidí a ponechat si od zkoumaných jevů odstup. Autor také uvádí, že tento druh výzkumu pracuje především s číselnými údaji. Tyto údaje se dají různými způsoby dále matematicky zpracovávat pomocí matematické statistiky. Údaje mohou být sčítány, zprůměrovány, převedeny na procenta atd.

Dále autor upozorňuje, že na začátku výzkumu je zapotřebí stanovit výzkumný problém. Uvádí tři typy výzkumných problémů, kterými jsou deskriptivní, relační a kauzální výzkumný problém. Stanovený výzkumný problém této práce je deskriptivní. „*Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu*“ (Gavora, 2008, str. 54). U tohoto typu výzkumného problému nestanovujeme podle autora vědecké hypotézy, ale pouze výzkumné otázky. Při tomto druhu výzkumu zmiňuje autor jako běžně využívanou výzkumnou metodu dotazníkové šetření, které je použito i v této práci.

Autor také uvádí, že dotazník je nejčastěji používaná metoda pro získání dat. Definiuje ho jako „*písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2008, str. 122). Podle Skutila a kol. (2011) je hlavním cílem dotazníku získat data o respondentovi a o jeho názorech a postojích, které jsou důležité k zodpovězení výzkumných otázek. Autoři Chráska (2016) i Gavora (2008) se shodují, že by měl být promyšlený, přehledně strukturovaný a otázky by měly být jasně formulované.

Dotazník by se podle Gavory (2008) měl skládat ze tří částí. V první části by mělo být uvedeno jméno autora dotazníku, cíl práce, motivace, proč je důležité dotazník vyplnit a instrukce, jak dotazník vyplnit. Ve druhé části jsou už samotné otázky. Autor doporučuje umístit na začátek dotazníku otázky zajímavější a přitažlivější. Otázky méně zajímavé je vhodné umístit do středu. Otázky nejméně náročné nebo otázky důvěrné je vhodné umístit na konec dotazníku.

Chráška (2016) doporučuje používat místo termínu otázka spíše termín položka, protože některé položky v dotazníku nemusí být v tázací formě. Gavora (2008) používá dělení jednotlivých položek podle jejich stupně otevřenosti na uzavřené, otevřené, polouzavřené a škálové položky.

6.2 Charakteristika a organizace dotazníkového šetření

Dotazník, který byl vytvořen k naplnění cíle této práce, obsahuje 17 položek (příloha č. 1). V první části dotazníku je uvedeno jméno autorky práce, cíl práce a poděkování za vyplnění dotazníku. Následně jsou respondenti obeznámeni, že dotazník je zcela anonymní a jeho vyplněním potvrzují souhlas se zpracováním vyplněných dat. V závěru této části je uvedeno, pro koho je dotazník určen. V druhé části dotazníku jsou uvedeny samotné položky.

Součástí dotazníku je osm uzavřených položek, ve kterých respondent vybírá z několika nabízených možností. V těchto položkách může v sedmi případech vybrat pouze jednu odpověď a v jednom případě může vybrat odpovědi více. Dále jsou v dotazníku čtyři polouzavřené položky, ve kterých respondent může vybrat buď z několika možností, a pokud mu žádná nevyhovuje, tak může odpověď napsat vlastními slovy. Dotazník obsahuje také pět škálových položek.

Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě. Následně byl rozeslán do několika lyžařských škol v České republice s žádostí o vyplnění. Na tuto žádost odpovědělo pět lyžařských škol tak, že dotazník rozešlou mezi své lyžařské instruktory. Jelikož byl dotazník rozeslán za pomoci internetového odkazu, mohli si ho lyžařští instruktoři mezi sebou dále přeposílat a není zaručeno, že respondenti jsou pouze ze zmíněných pěti lyžařských škol. Sběr dat probíhal v průběhu měsíce března roku 2023.

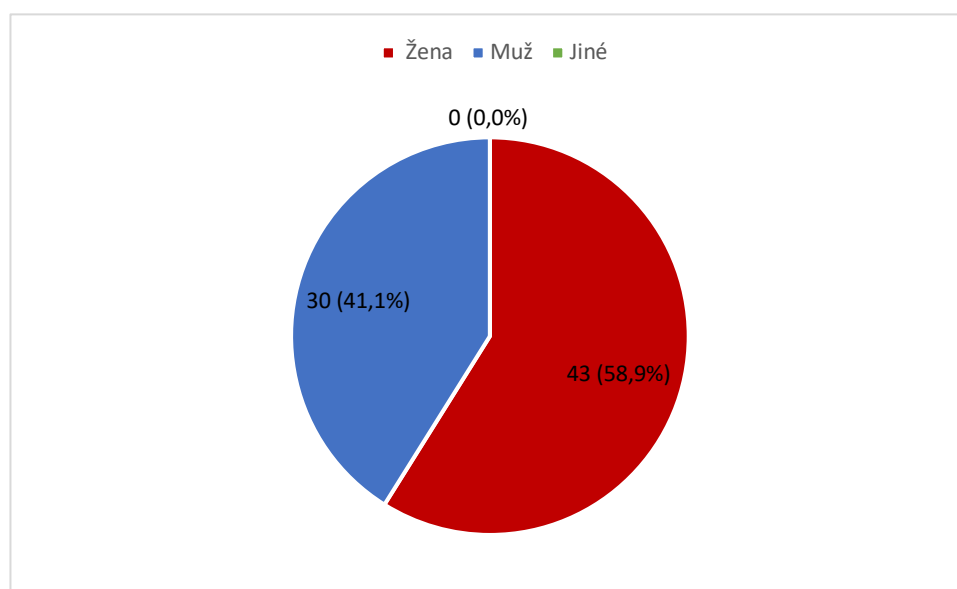
Na dotazník odpovědělo celkem 82 respondentů. K výzkumu bylo použito ale pouze 73 vyplněných dotazníků, protože 9 dotazníků bylo vyplněno nesprávně (například nebyla dodržena instrukce) a musely být vyřazeny.

7 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření jsou vyobrazeny pomocí výsečových, sloupcových a pruhových grafů. Dále jsou k přehlednější prezentaci některých výsledků použity tabulky. U jednotlivých výsledků byly vypočteny relativní a absolutní četnosti. U otázek, na které neodpovídali všichni respondenti, byla vypočtena i validní četnost. Procenta jsou zaokrouhlena na jedno desetinné místo. Ve výsečových a pruhových grafech jsou v popiscích grafů uvedeny absolutní a relativní četnosti, pokud není uvedeno jinak. V grafech sloupcových jsou v popiscích grafů uvedeny absolutní četnosti.

Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Graf č. 1 – Pohlaví

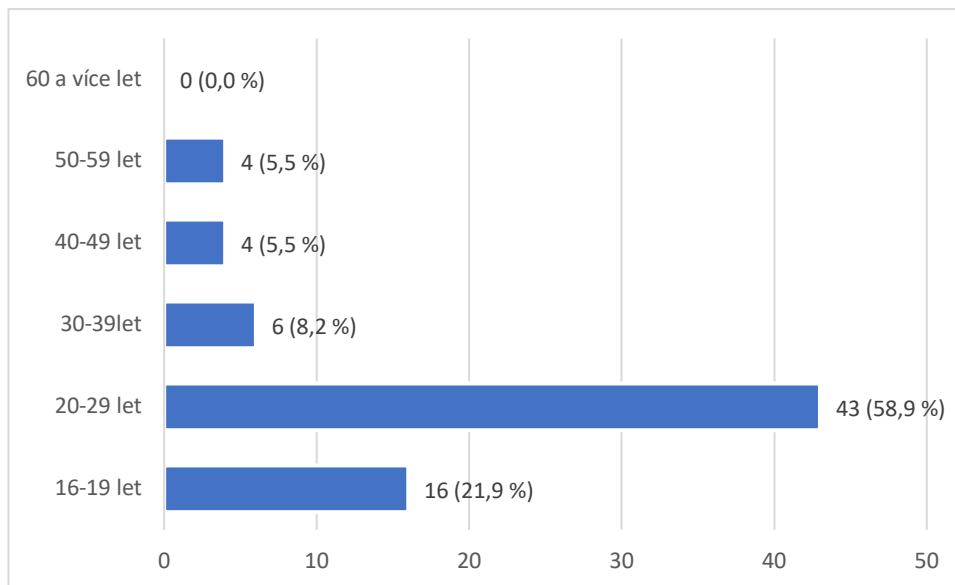


Zdroj: vlastní

K výzkumu byly použity dotazníky od 73 respondentů. Dotazník vyplnilo 43 (58,9 %) žen a 30 (41,1 %) mužů.

Položka č. 2: Jaký je Váš věk?

Graf č. 2 – Věk

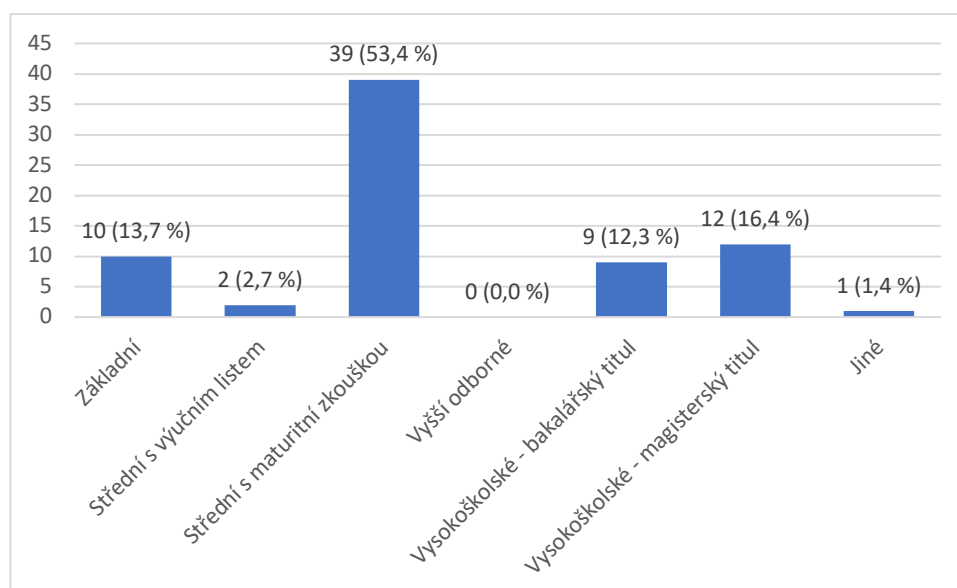


Zdroj: vlastní

Nejvíce respondentů (58,9 %) bylo ve věku od 20 do 29 let. Druhou nejpočetnější skupinu (21,9 %) tvořili respondenti ve věku od 16 do 19 let. Respondentů ve věku od 30 do 39 let bylo 8,2 %. Věkové skupiny od 40 do 49 let a od 50 do 59 let měly stejné početní zastoupení a to po 5,5 %. Žádný z respondentů nebyl starší 60 let.

Položka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf č. 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání

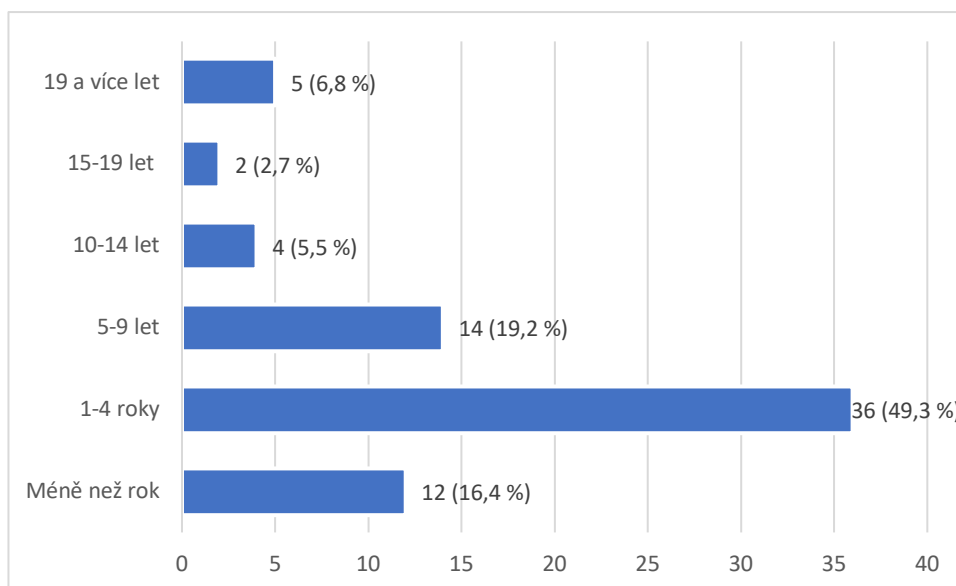


Zdroj: vlastní

Nejčastěji měli respondenti střední vzdělání s maturitní zkouškou (53,4 %). Základní vzdělání mělo 13,7 % respondentů, střední vzdělání s výučním listem mělo 2,7 % respondentů. 28,7 % respondentů mělo vysokoškolské vzdělání z toho 12,3 % mělo bakalářský titul a 16,4 % magisterský titul. Jeden z respondentů (1,4 %) si nevybral z nabízených možností a zvolil odpověď „Jiné“.

Položka č. 4: Jak dlouho pracujete jako lyžařský instruktor?

Graf č. 4 – Délka praxe

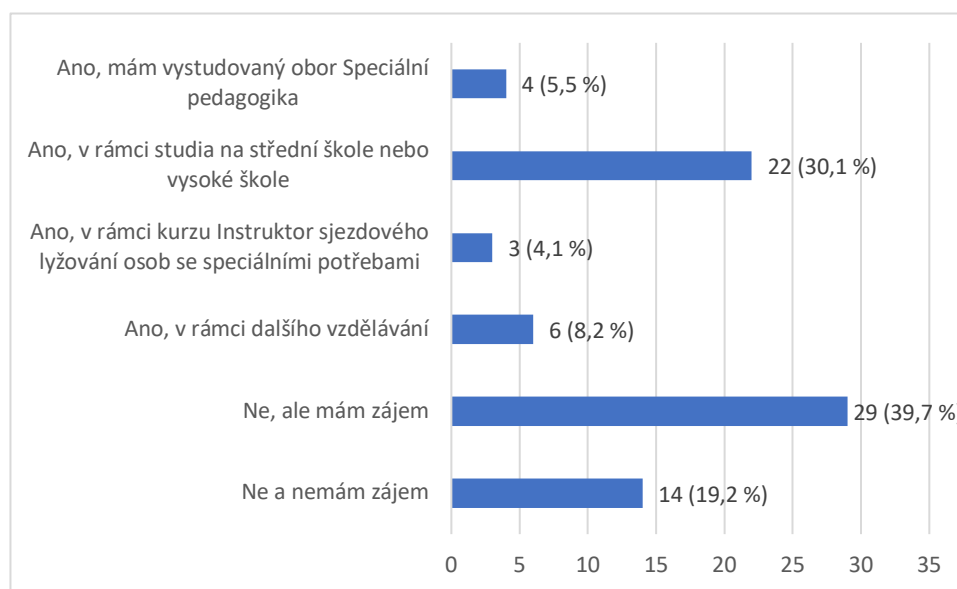


Zdroj: vlastní

Nejvíce respondentů (49,3 %) uvedlo, že pracují jako lyžařští instruktoři 1-4 roky. Nejméně respondentů (2,7 %) mělo praxi v délce 15-19 let. 16,4 % respondentů pracovalo na pozici lyžařský instruktor méně než jeden rok. 19,2 % respondentů mělo délku praxe od pěti do devíti let. 5,5 % respondentů pracovalo na pozici lyžařský instruktor 10-14 let. 19 a více let praxe mělo 6,8 % respondentů.

Položka č. 5: Absolvoval/a jste nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky?

Graf č. 5 – Absolvoval/a jste nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky?

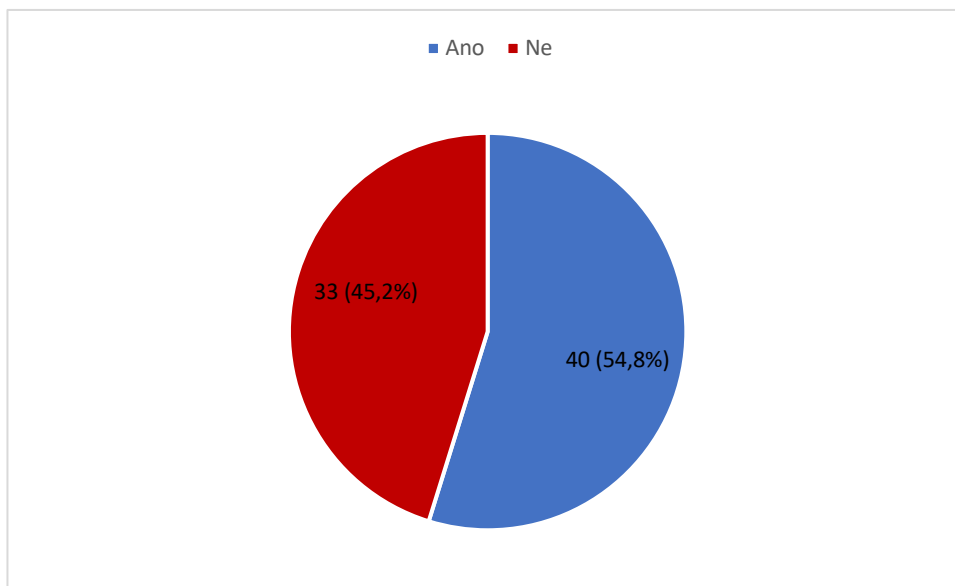


Zdroj: vlastní

Na tuto otázku mohli respondenti vybrat jednu nebo více odpovědí. Celkem bylo vybráno 78 odpovědí. Nejvíce respondentů (39,7 %) uvedlo, že neabsolvovali žádné studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky, ale že by o to měli zájem. Druhá nejpočetnější skupina respondentů (30,1 %) uvedla, že absolvovali studium speciální pedagogiky v rámci studia na střední nebo vysoké škole. 19,2 % respondentů neabsolvovalo žádné studium, kurz a školení v oblasti speciální pedagogiky a ani o to nemají zájem. 8,2 % respondentů absolvovalo studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky v rámci dalšího vzdělávání. Obor Speciální pedagogika mělo vystudováno 5,5 % respondentů. Kurz Instruktor sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami vybralo z možností nejméně respondentů a to 4,1 %.

Položka č. 6: Zjišťoval/a jste si někdy informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?

Graf č. 6 – Zjišťoval/a jste si někdy informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?

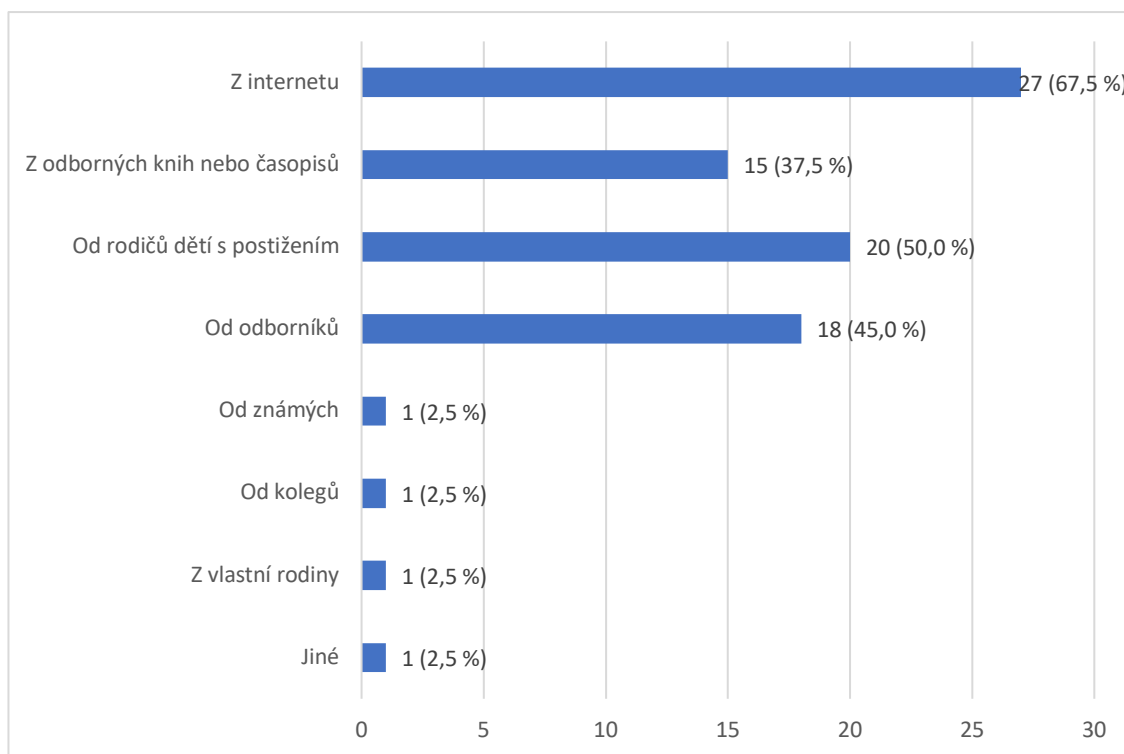


Zdroj: vlastní

Více jak polovina respondentů (54,8 %) si někdy zjišťovala informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra).

Položka č. 7: Pokud jste si zjišťoval/a informace, tak z jakých zdrojů jste čerpal/a?

Graf č. 7 – Zdroje informací



Zdroj: vlastní

Na otázku č. 7 odpovídali respondenti pouze v případě, že na předchozí otázku odpověděli „Ano“. Jednalo se tedy o 40 respondentů. Následující procentuální zastoupení není tedy vypočteno z celého vzorku, ale pouze ze 40 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli (tzv. validní četnost). V grafu č. 7 je vždy uvedena absolutní a validní četnost. V tabulce č. 1 jsou uvedeny absolutní, relativní a validní četnosti. 67,5 % z těchto 40 respondentů čerpalo informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin na internetu. Polovina (50 %) odpovídajících respondentů si někdy zjišťovala informace od rodičů dětí s postižením. 45 % respondentů si zjišťovalo informace od odborníků a 37,5 % respondentů zjišťovalo informace z odborných knih nebo časopisů. Kategorie od známých, od kolegů a z vlastní rodiny uvedl jako zdroj informací vždy jeden respondent (2,5 %). Jeden z respondentů (2,5 %) čerpal informace z jiných zdrojů.

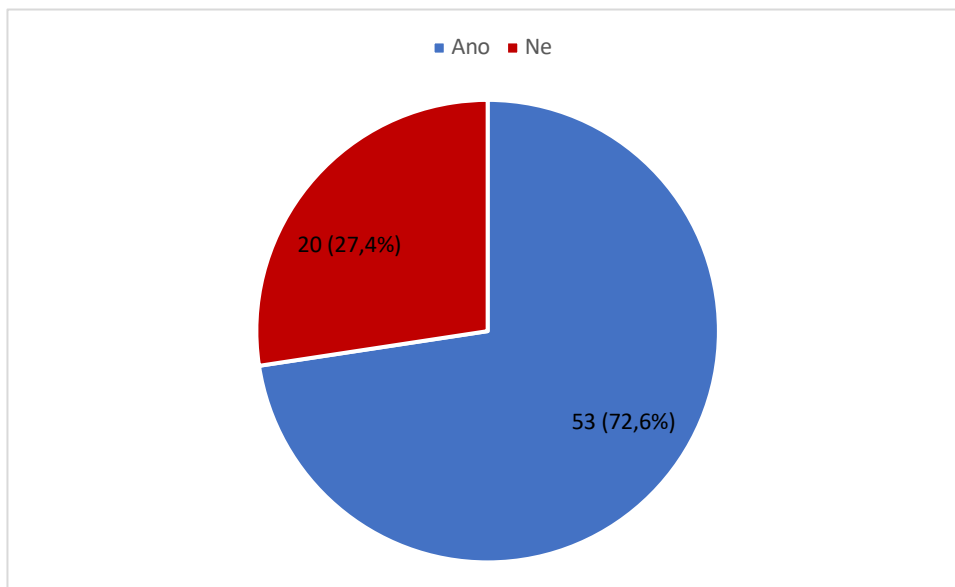
Tabulka č. 1 – Zdroje informací

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Z internetu	27	37,0 %	67,5 %
Z odborných knih nebo časopisů	15	20,5 %	37,5 %
Od rodičů dětí s postižením	20	27,4 %	50,0 %
Od odborníků	18	24,7 %	45,0 %
Od známých	1	1,4 %	2,5 %
Od kolegů	1	1,4 %	2,5 %
Z vlastní rodiny	1	1,4 %	2,5 %
Jiné	1	1,4 %	2,5 %
Odpovědělo	40	54,8 %	100 %
Neodpovědělo	33	45,2 %	
Celkem	73	100 %	

Zdroj: vlastní

Položka č. 8: Setkal/a jste se někdy během své praxe s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin?

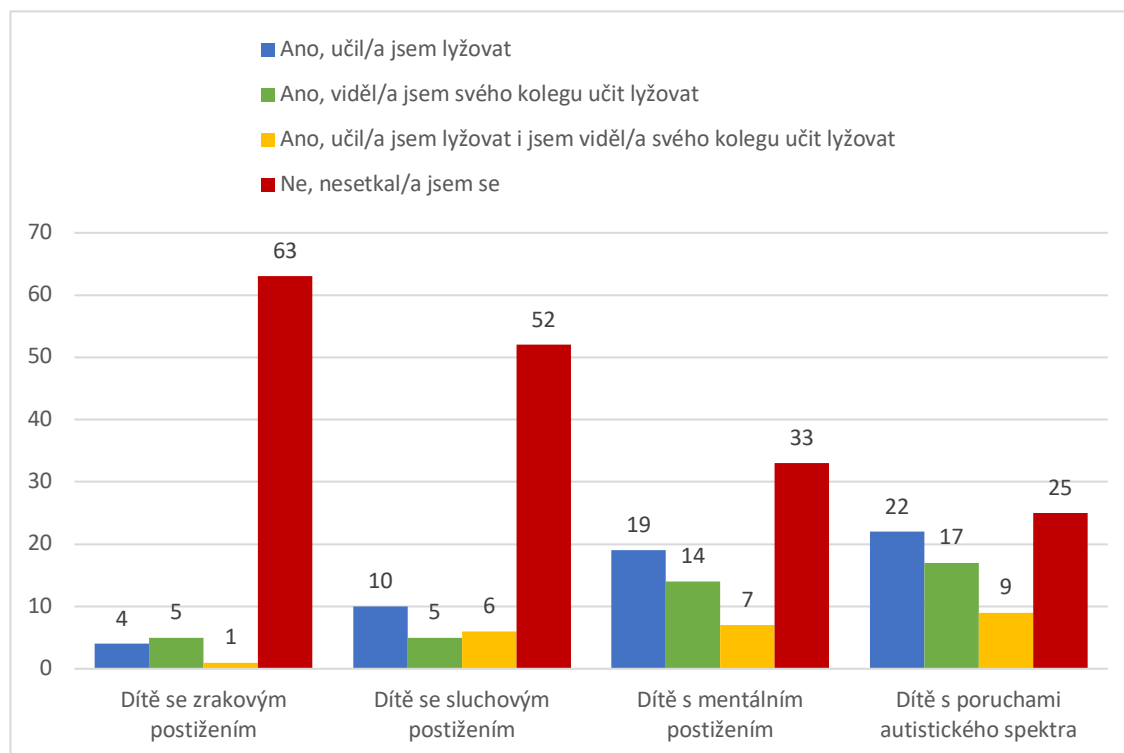
Graf č. 8 – Setkal/a jste se někdy během své praxe s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin?



Zdroj: vlastní

Graf č. 8 ukazuje, že 72,6 % instruktorů se během své praxe setkala s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin.

Graf č. 9 – S jakými konkrétními druhy postižení u dětí jste se setkal/a a jakým způsobem jste byl/a s těmito dětmi v kontaktu?



Zdroj: vlastní

V grafu č. 9 je blíže znázorněno, s jakými druhy postižení u dětí se lyžařští instruktoři setkávali a jakým způsobem byli s těmito dětmi v kontaktu. V grafu jsou uvedeny absolutní četnosti a tabulka č. 2 doplňuje tyto hodnoty o relativní četnosti. Nejčastěji se respondenti během své praxe setkávali s dětmi s poruchami autistického spektra. 30,1 % respondentů učilo dítě s poruchou autistického spektra lyžovat, 23,3 % respondentů vidělo, jak jejich kolega takové dítě učí lyžovat, 12,3 % respondentů takové dítě učilo lyžovat i vidělo učít svého kolegu učit lyžovat a 34,2 % respondentů se během své praxe s takovým dítětem nikdy nesetkalo.

Druhým nejčastějším postižením, se kterým se lyžařští instruktoři setkávali během výuky dětského lyžování je mentální postižení. Celkem 26 % respondentů učilo lyžovat dítě s mentálním postižením, 19,2 % respondentů vidělo svého kolegu takové dítě učít a 9,6 % respondentů takové dítě učilo lyžovat i vidělo svého kolegu učit lyžovat. 45,2 % respondentů se s dítětem s mentálním postižením během své praxe nesetkalo.

Dítě se sluchovým postižením učilo lyžovat 13,7 % respondentů, 6,8 % respondentů vidělo, jak jejich kolega učil lyžovat takové dítě. 8,2 % respondentů dítě se sluchovým postižením učilo lyžovat a zároveň vidělo svého kolegu, jak učil takové dítě lyžovat. 71,2 % respondentů se při výuce lyžování s dítětem se sluchovým postižením vůbec neseťkalo.

Nejméně často se respondenti během své praxe setkali s dětmi se zrakovým postižením. Dítě s tímto postižením učilo lyžovat 5,5 % respondentů. 6,8 % respondentů uvedlo, že vidělo, jak dítě se zrakovým postižením učil lyžovat jejich kolega. Jeden z respondentů (1,4 %) dítě se zrakovým postižením učil lyžovat a zároveň někdy viděl, jak takové dítě učil jeho kolega. 86,3 % respondentů se během své praxe s dítětem se zrakovým postižením neseťkalo.

Tabulka č. 2 – S jakými konkrétními druhy postižení u dětí jste se setkal/a a jakým způsobem jste byl/a s těmito dětmi v kontaktu?

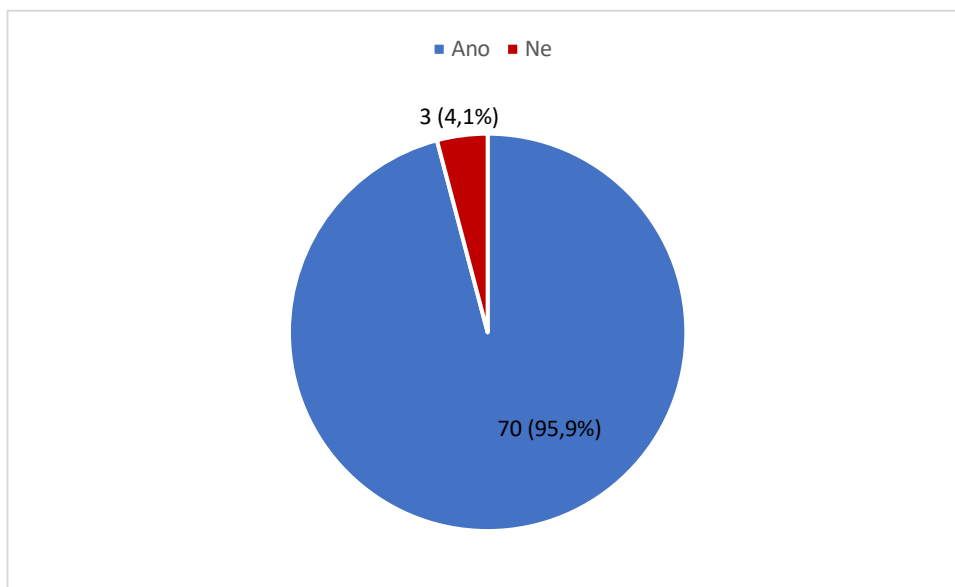
	Dítě se zrakovým postižením		Dítě se sluchovým postižením		Dítě s mentálním postižením		Dítě s poruchami autistického spektra	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Ano, učil/a jsem lyžovat	4	5,5 %	10	13,7 %	19	26,0 %	22	30,1 %
Ano, viděl/a jsem svého kolegu učit lyžovat	5	6,8 %	5	6,8 %	14	19,2 %	17	23,3 %
Ano, učil/a jsem lyžovat i jsem viděl/a svého kolegu učit lyžovat	1	1,4 %	6	8,2 %	7	9,6 %	9	12,3 %
Ne, nesetkal/a jsem se	63	86,3 %	52	71,2 %	33	45,2 %	25	34,2 %
Celkem	73	100 %	73	100 %	73	100 %	73	100 %

Legenda: AČ = absolutní četnost, RČ = relativní četnost

Zdroj: vlastní

Položka č. 9: Setkal/a jste se mimo svou praxi lyžařského instruktora (např. v jiné práci, ve škole, doma) s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?

Graf č. 10 – Setkal/a jste se mimo svou praxi lyžařského instruktora (např. v jiné práci, ve škole, doma) s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin?

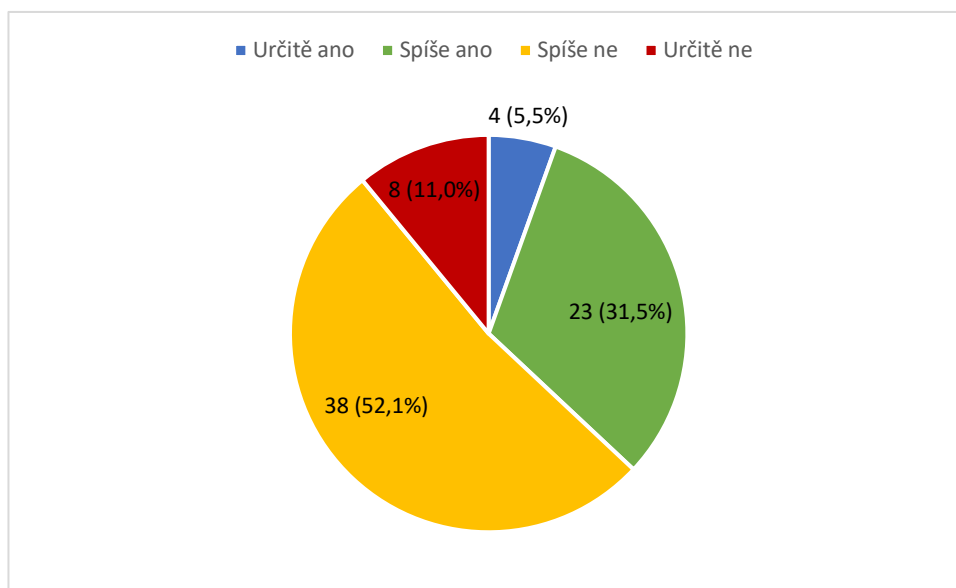


Zdroj: vlastní

Většina respondentů (95,9 %) se setkala mimo svou praxi lyžařského instruktora (např. v jiné práci, ve škole, doma) s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin.

Položka č. 10: Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na práci s dětmi s postižením (konkrétně se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra)?

Graf č. 11 – Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na práci s dětmi s postižením (konkrétně se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra)?

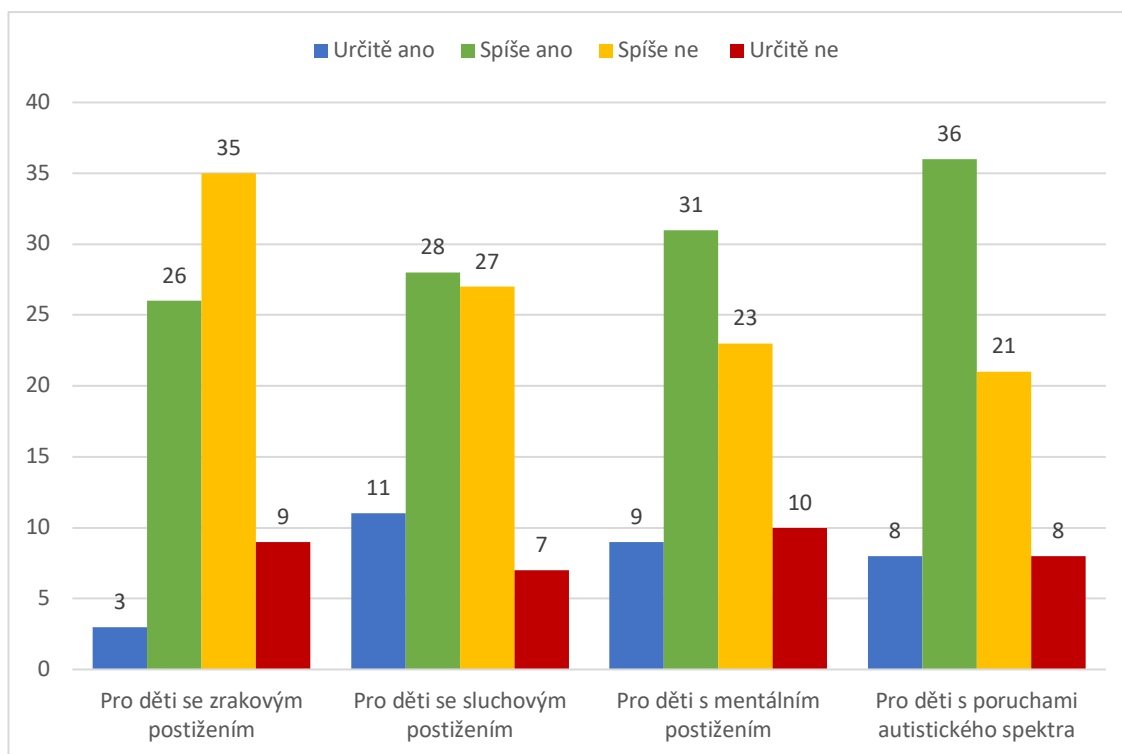


Zdroj: vlastní

Odpověď „Určitě ano“ zvolilo 5,5 % respondentů a odpověď „Spíše ano“ 31,5 % respondentů. Největší část respondentů (52,1 %) si myslí, že spíše není připravena na tuto práci. 11 % respondentů si myslí, že určitě nejsou připraveni na práci s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.

Položka č. 11: Věděl/a byste, jak upravit výuku pro děti s postižením?

Graf č. 12 – Věděl/a byste, jak upravit výuku pro děti s postižením?



Zdroj: vlastní

Nejméně si byli respondenti jistí v úpravách výuky pro děti se zrakovým postižením. Více jak polovina respondentů (60,2 %) odpověděla, že by určitě nebo spíše nevěděla, jak upravit výuku pro tyto děti. Jak výuku pro děti se zrakovým postižením upravit by určitě nebo spíše vědělo 39,7 % respondentů.

U dalších třech vybraných skupin převažovaly kladné odpovědi nad zápornými. Jak upravit výuku pro děti se sluchovým postižením by určitě nebo spíše vědělo 53,5 % respondentů. 46,6 % respondentů by určitě nebo spíše nevědělo, jak výuku pro tyto děti upravit.

Jak upravit výuku pro děti s mentálním postižením by určitě nebo spíše vědělo 54,8 % respondentů. 45,2 % respondentů by určitě nebo spíše nevědělo, jak výuku pro tyto děti upravit.

Nejvíce jistí si byli respondenti v úpravě výuky pro děti s poruchami autistického spektra. Více jak polovina respondentů (60,3 %) odpověděla, že by určitě nebo spíše věděli, jak s těmito dětmi pracovat. 39,8 % respondentů by to určitě nebo spíše nevědělo.

V grafu č. 12 jsou uvedeny absolutní četnosti a tabulka č. 3 doplňuje tyto hodnoty o relativní četnosti.

Tabulka č. 3 – Věděl/a byste, jak upravit výuku pro děti s postižením?

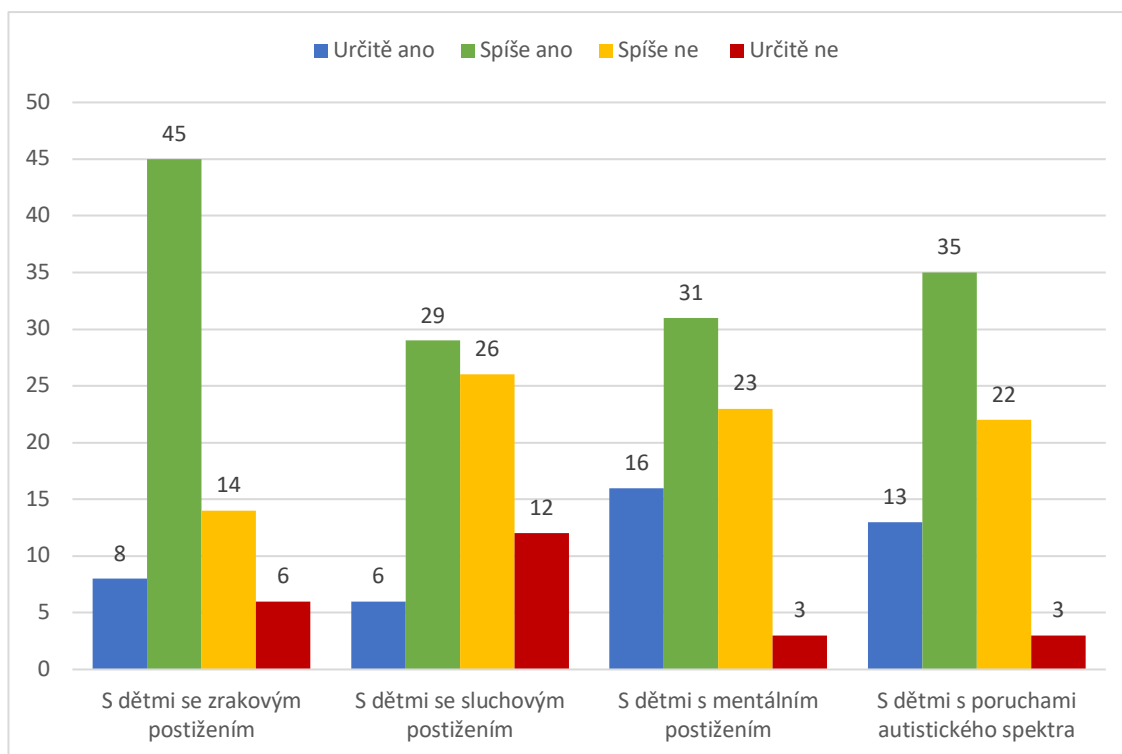
	Pro děti se zrakovým postižením		Pro děti se sluchovým postižením		Pro děti s mentálním postižením		Pro děti s poruchami autistického spektra	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Určitě ano	3	4,1 %	11	15,1 %	9	12,3 %	8	11,0 %
Spíše ano	26	35,6 %	28	38,4 %	31	42,5 %	36	49,3 %
Spíše ne	35	47,9 %	27	37,0 %	23	31,5 %	21	28,8 %
Určitě ne	9	12,3 %	7	9,6 %	10	13,7 %	8	11,0 %
Celkem	73	100,0 %	73	100,0 %	73	100,0 %	73	100,0 %

Legenda: AČ = absolutní četnost, RČ = relativní četnost

Zdroj: vlastní

Položka č. 12: Věděl/a byste, jak s dětmi s postižením komunikovat?

Graf č. 13 – Věděl/a byste, jak s dětmi s postižením komunikovat?



Zdroj: vlastní

Na otázku, jestli by respondenti věděli, jak komunikovat s dětmi s postižením odpovídali respondenti nejvíce kladně v případě zrakového postižení. Odpovědi „Určitě ano“ a „Spíše ano“ vybralo 72,6 % respondentů. Odpovědi „Určitě ne“ a „Spíše ne“ vybralo 27,4 % respondentů.

Ze všech čtyř vybraných skupin bylo nejvíce negativních odpovědí u komunikace s dětmi se sluchovým postižením. Méně než polovina respondentů (47,9 %) vybrala jako své odpovědi „Určitě ano“ a „Spíše ano“, zatímco více jak polovina respondentů (52 %) odpověděla „Určitě ne“ a „Spíše ne“.

U dětí s mentálním postižením a u dětí s poruchami autistického spektra jsou odpovědi přibližně stejné. U dětí s mentálním postižením zvolilo jednu z kladných odpovědí („Určitě ano“, „Spíše ano“) 64,4 % respondentů a u dětí s poruchami autistického spektra 65,7 % respondentů. Jednu ze záporných odpovědí („Určitě ne“, „Spíše ne“) zvolilo u dětí s mentálním postižením 35,6 % a u dětí s poruchami autistického spektra 34,2 %.

V grafu č. 13 jsou uvedeny absolutní četnosti a tabulka č. 4 doplňuje tyto hodnoty o relativní četnosti.

Tabulka č. 4 – Věděl/a byste, jak s dětmi s postižením komunikovat?

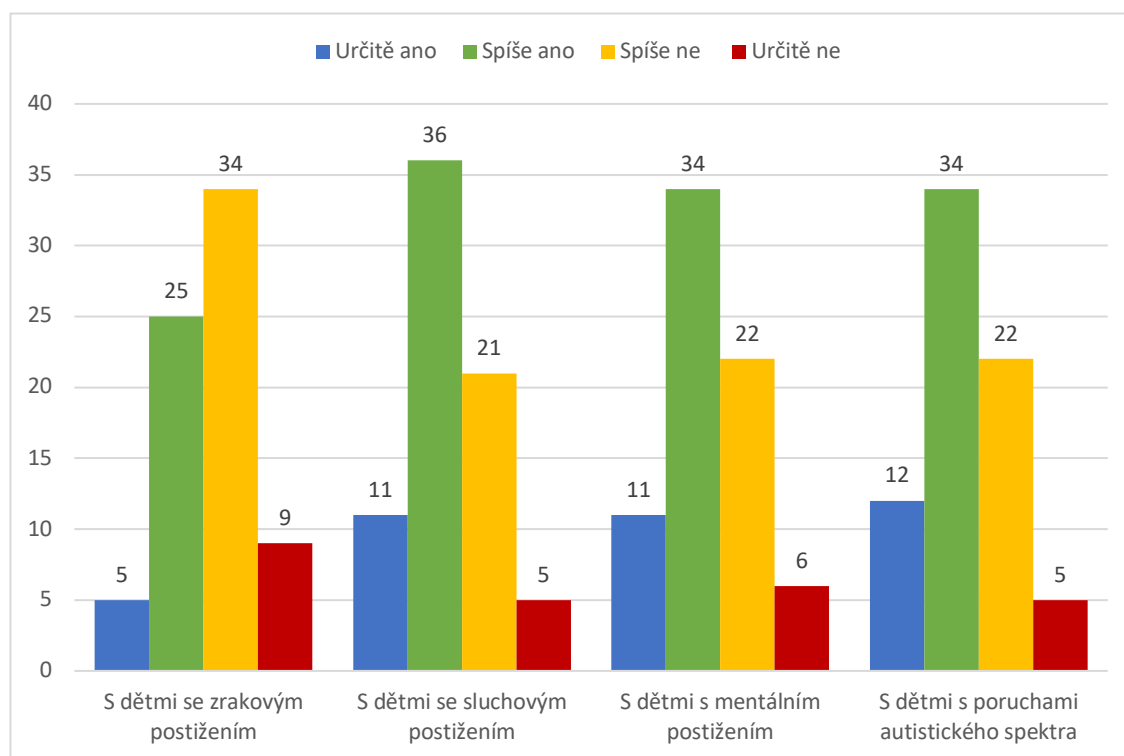
	S dětmi se zrakovým postižením		S dětmi se sluchovým postižením		S dětmi s mentálním postižením		S dětmi s poruchami autistického spektra	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Určitě ano	8	11,0 %	6	8,2 %	16	21,9 %	13	17,8 %
Spíše ano	45	61,6 %	29	39,7 %	31	42,5 %	35	47,9 %
Spíše ne	14	19,2 %	26	35,6 %	23	31,5 %	22	30,1 %
Určitě ne	6	8,2 %	12	16,4 %	3	4,1 %	3	4,1 %
Celkem	73	100 %	73	100 %	73	100 %	73	100 %

Legenda: AČ = absolutní četnost, RČ = relativní četnost

Zdroj: vlastní

Položka č. 13: Věděl/a byste, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením?

Graf č. 14 – Věděl/a byste, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením?



Zdroj: vlastní

Na otázku, jestli by respondenti věděli, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením, bylo nejvíce záporných odpovědí u zrakového postižení. Odpovědi „Určitě ano“ a „Spíše ano“ zvolilo 41 %. Více jak polovina respondentů (58,9 %) zvolilo odpovědi „Určitě ne“ a „Spíše ne“.

U dětí se sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra jsou odpovědi přibližně stejné. U všech třech skupin převažují kladné odpovědi, kterých je vždy více než polovina. Odpovědi u dětí se sluchovým postižením jsou v poměru 64,4 % : 35,6 %, u dětí s mentálním postižením v poměru 61,7 % : 38,3 % a u dětí s poruchami autistického spektra v poměru 63 % : 37 %. V poměru je vždy na prvním místě procentuální zastoupení kladných odpovědí („Určitě ano“, „Spíše ano“) a na druhém místě je procentuální zastoupení záporných odpovědí („Určitě ne“, „Spíše ne“).

V grafu č. 14 jsou uvedeny absolutní četnosti a tabulka č. 5 doplňuje tyto hodnoty o relativní četnosti.

Tabulka č. 5 – Věděl/a byste, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením?

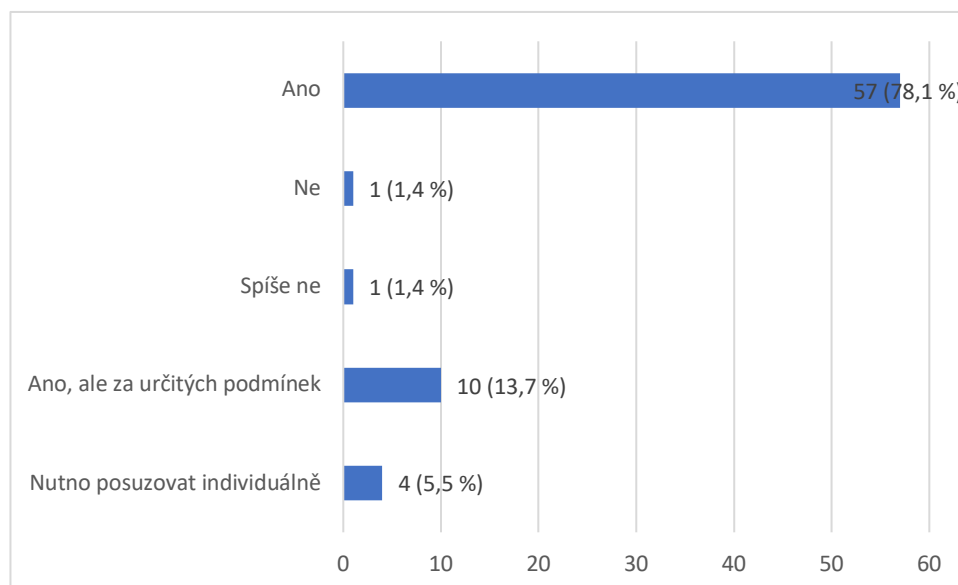
	S dětmi se zrakovým postižením		S dětmi se sluchovým postižením		S dětmi s mentálním postižením		S dětmi s poruchami autistického spektra	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Určitě ano	5	6,8 %	11	15,1 %	11	15,1 %	12	16,4 %
Spíše ano	25	34,2 %	36	49,3 %	34	46,6 %	34	46,6 %
Spíše ne	34	46,6 %	21	28,8 %	22	30,1 %	22	30,1 %
Určitě ne	9	12,3 %	5	6,8 %	6	8,2 %	5	6,9 %
Celkem	73	100 %	73	100 %	73	100 %	73	100 %

Legenda: AČ = absolutní četnost, RČ = relativní četnost

Zdroj: vlastní

Položka č. 14: Měly by mít děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru možnost účastnit se výuky lyžování v běžné lyžařské škole?

Graf č. 15 – Měly by mít děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru možnost účastnit se výuky lyžování v běžné lyžařské škole?

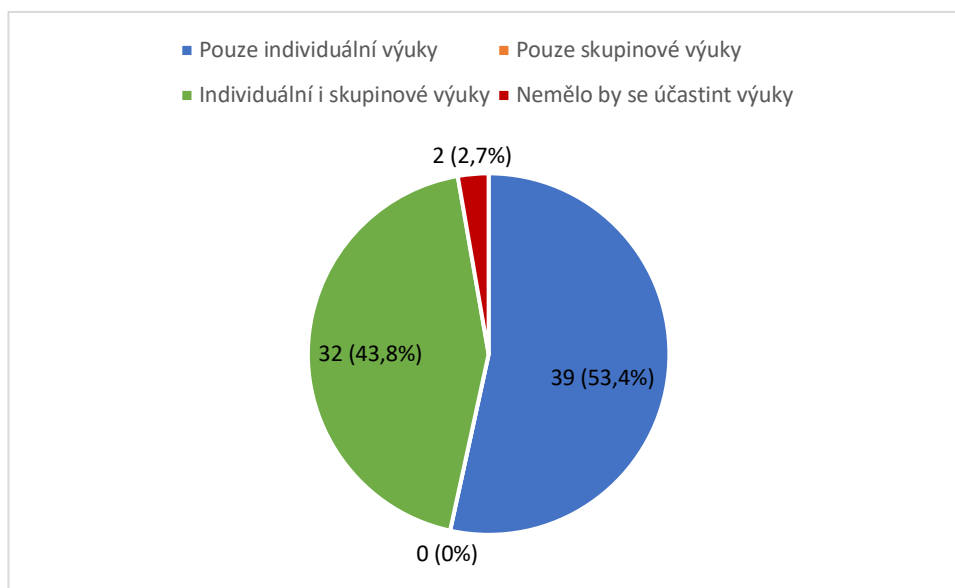


Zdroj: vlastní

Děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) by podle 78,1 % respondentů měly mít možnost účastnit se výuky lyžování v běžné lyžařské škole. Dalších 13,7 % respondentů si myslí, že by měly mít možnost účastnit se výuky v běžné lyžařské škole, ale za určitých podmínek. Respondenti nejčastěji uváděli následující podmínky: děti by se účastnily pouze individuální výuky, učili by je pouze specializovaní instruktoři, při výuce by byl přítomen rodič nebo asistent. 5,5 % respondentů uvedlo, že nelze odpovědět ano či ne, protože je nutné to posuzovat individuálně. Odpověď „Ne“ zvolil jeden respondent (1,4 %) a jeden respondent (1,4 %) napsal odpověď „Spíše ne“.

Položka č. 15: Jakých forem výuky by se děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru měly účastnit v běžné lyžařské škole?

Graf č. 16 – Jakých forem výuky by se děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru měly účastnit v běžné lyžařské škole?

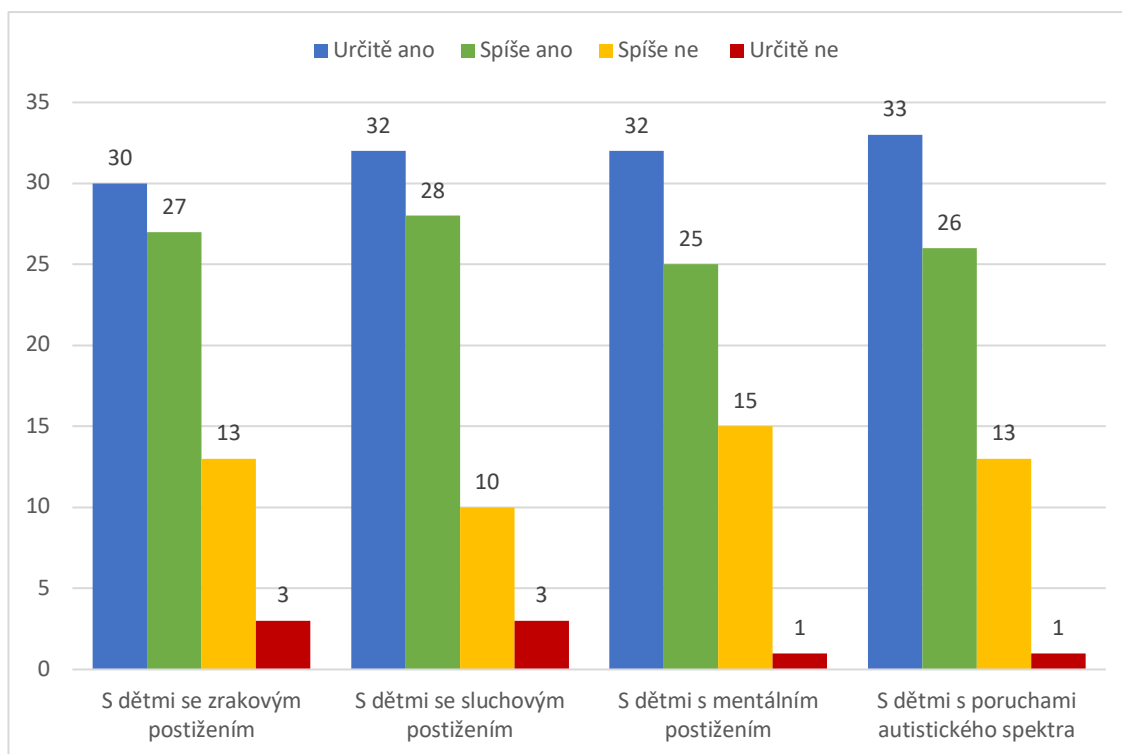


Zdroj: vlastní

Podle názoru 53,4 % respondentů by se děti s postižením ze čtyř vybraných skupin měly účastnit pouze individuální výuky lyžování. 43,8 % respondentů mělo názor, že by se tyto děti měly účastnit individuální i skupinové výuky. Podle 2,7 % respondentů by se tyto děti neměly účastnit žádné formy výuky. Žádný z respondentů nevybral možnost, že by se děti měly účastnit jen skupinové výuky.

Položka č. 16: Jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením?

Graf č. 17 – Jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením?



Zdroj: vlastní

Na otázku, jestli jsou respondenti ochotni pracovat s dětmi s postižením, převažovaly kladné odpovědi. U všech čtyř skupin postižení byly odpovědi přibližně stejné. Odpovědi týkající se dětí se zrakovým postižením jsou v poměru 78,1 % : 21,9 %, dětí se sluchovým postižením v poměru 82,2 % : 17,8 %, dětí s mentálním postižením v poměru 78 % : 21,9 % a dětí s poruchami autistického spektra v poměru 80,8 % : 19,2 %. V poměru je vždy na prvním místě procentuální zastoupení kladných odpovědí („Určitě ano“, „Spíše ano“) a na druhém místě je procentuální zastoupení záporných odpovědí („Určitě ne“, „Spíše ne“).

V grafu č. 17 jsou uvedeny absolutní četnosti a tabulka č. 6 doplňuje tyto hodnoty o relativní četnosti.

Tabulka č. 6 – Jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením?

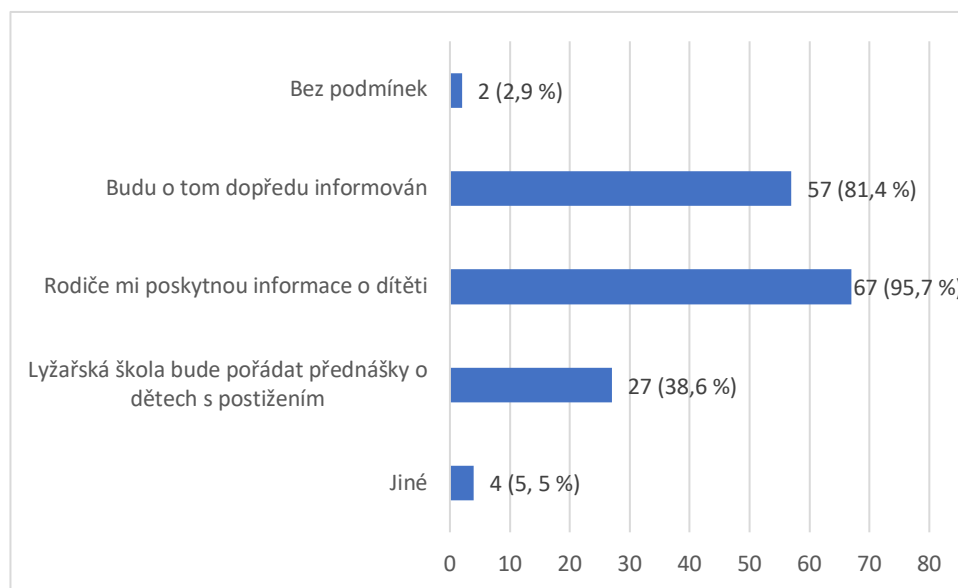
Odpovědi	S dětmi se zrakovým postižením		S dětmi se sluchovým postižením		S dětmi s mentálním postižením		S dětmi s poruchami autistického spektra	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Určitě ano	30	41,1 %	32	43,8 %	32	43,8 %	33	45,2 %
Spíše ano	27	37,0 %	28	38,4 %	25	34,2 %	26	35,6 %
Spíše ne	13	17,8 %	10	13,7 %	15	20,5 %	13	17,8 %
Určitě ne	3	4,1 %	3	4,1 %	1	1,4 %	1	1,4 %
Celkem	73	100 %	73	100 %	73	100 %	73	100 %

Legenda: AČ = absolutní četnost, RČ = relativní četnost

Zdroj: vlastní

Položka č. 17: Pokud jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra), tak za jakých podmínek?

Graf č. 18 – Pokud jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra), tak za jakých podmínek?



Zdroj: vlastní

Respondenti byli vyzváni, aby na tuto otázku odpověděli pouze v případě, že jsou ochotni pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra). Ze 73 respondentů jich odpovědělo 70. Z toho vyplývá, že většina (95,9 %) lyžařských instruktorů je ochotna s těmito dětmi pracovat. Respondenti mohli u této otázky volit jednu nebo více nabízených odpovědí.

Následující procentuální zastoupení není vypočteno z celého vzorku, ale pouze ze 70 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli (tzv. validní četnost). V grafu č. 18 je vždy uvedena absolutní a validní četnost. V tabulce č. 7 jsou uvedeny absolutní, relativní a validní četnosti. Nejvíce z respondentů (95,7 %) uvedlo, že jsou ochotni učit děti s postižením ze čtyř vybraných kategorií za podmínky, že jim rodiče poskytnou informace o dítěti. Druhou nejčastěji volenou podmínkou (81,4 %) bylo, že o tom budou dopředu informováni. 38,6 % respondentů zvolilo jako podmínku, že lyžařská škola

bude pořádat přednášky o dětech s postižením. Možnost „Jiné“ zvolilo 5,5 %. Bez podmínek je ochotno pracovat s dětmi 2,9 % respondentů.

Tabulka č. 7 – Pokud jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra), tak za jakých podmínek?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Bez podmínek	2	2,7 %	2,9 %
Budu o tom dopředu informován	57	78,1 %	81,4 %
Rodiče mi poskytnou informace o dítěti	67	91,8 %	95,7 %
Lyžařská škola bude pořádat přednášky o dětech s postižením	27	37,0 %	38,6 %
Jiné	4	5,5 %	5,7 %
Odpovědělo	70	95,9 %	100 %
Neodpovědělo	3	4,1 %	
Celkem	73	100 %	

Zdroj: vlastní

8 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

PRVNÍ DÍLČÍ CÍL: Zmapovat zkušenosti lyžařských instruktorů s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.

K naplnění prvního dílčího cíle byla formulována jedna výzkumná otázka.

Výzkumná otázka č. 1: Setkali se lyžařští instruktoři během své praxe s dítětem s postižením z některé ze čtyř vybraných skupin?

S dítětem s postižením z některé ze čtyř vybraných skupin se během své praxe setkaly více jak dvě třetiny lyžařských instruktorů. To ukazuje na fakt, že výuka lyžování dětí s postižením nepatří mezi výjimečné a ojedinělé případy.

Z výzkumného šetření je patrné, že při setkávání lyžařských instruktorů s jednotlivými druhy postižení jsou značné rozdíly. Nejčastěji se lyžařští instruktoři setkávali během své praxe s dětmi s poruchami autistického spektra. Druhou nejpočetnější skupinou byly děti s mentálním postižením. Jak s dítětem s poruchami autistického spektra, tak i s dítětem s mentálním postižením se setkala více jak polovina lyžařských instruktorů. S dětmi se sluchovým a zrakovým postižením se lyžařští instruktoři během své praxe příliš často neseťkávali. Konkrétně s dítětem se sluchovým postižením se setkalo pouze 28,7 % lyžařských instruktorů a nejméně často se setkali s dítětem se zrakovým postižením a to pouze 13,7 % lyžařských instruktorů.

DRUHÝ DÍLČÍ CÍL: Zjistit, jestli mají lyžařští instruktoři poznatky z oblasti výchovy a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin.

K naplnění druhého dílčího cíle byly formulované dvě výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 2: Absolvovali lyžařští instruktoři nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že více jak polovina lyžařských instruktorů (58,9 %) neabsolvovala žádné studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky. Nicméně více jak polovina těchto lyžařských instruktorů měla zájem si takové studium, kurz nebo školení doplnit. Lyžařští instruktoři, kteří absolvovali nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky se s touto problematikou nejčastěji seznámili v rámci studia na střední nebo vysoké škole. Kurz Instruktor sjezdového lyžování

osob se speciálními potřebami, který připravuje lyžařské instruktory na práci s lidmi se speciálními potřebami nejen teoreticky, ale i prakticky přímo v terénu, absolvovalo pouze 4,1 % lyžařských instruktorů.

Výzkumná otázka č. 3: Zjišťují si sami lyžařští instruktoři informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin?

Více jak polovina lyžařských instruktorů (54,8 %) si někdy zjišťovala informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin. Nejčastěji využívali jako zdroj informací internet. Internetové zdroje sice mohou poskytnout velké množství informací za krátký čas, ale jejich kvalita je různá, proto informace získané na internetu nemusí být vždy dostatečně pravdivé, odborné a spolehlivé. Druhým nejčastějším zdrojem informací byli přímo rodiče dětí s postižením, což naznačuje jejich důležitou roli při poskytování informací. Dále mezi často využívané zdroje informací patří odborníci a odborné knihy nebo časopisy.

TŘETÍ DÍLČÍ CÍL: Zjistit, jestli a za jakých podmínek jsou lyžařští instruktoři ochotni pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.

K naplnění třetího dílčího cíle byly formulované dvě výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 4: Jaký názor mají lyžařští instruktoři na účast dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin ve výuce v běžné lyžařské škole?

Většina lyžařských instruktorů (91,8 %) si myslela, že by děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) měly mít možnost účastnit se výuky lyžování v běžné lyžařské škole. Za důležitý může být považován názor některých lyžařských instruktorů, kteří se domnívali, že je nutné posuzovat umožnění výuky lyžování dítěti s postižením v běžné lyžařské škole individuálně.

Více jak polovina lyžařských instruktorů (53,4 %) by pro děti s postižením ze čtyř vybraných skupin preferovala individuální výuku. Méně než polovina lyžařských instruktorů (43,8 %) podporuje možnost účastnit se individuální i skupinové výuky. Pouze 2,7 % lyžařských instruktorů odmítalo účast těchto dětí v jakékoliv formě výuky.

Výzkumná otázka č. 5: Jsou lyžařští instruktoři ochotni pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin a za jakých podmínek?

Ochota instruktorů pracovat s dětmi s postižením je u všech čtyř skupin přibližně stejná. U každé skupiny vyjádřily ochotu spíše nebo určitě pracovat s těmito dětmi více jak dvě třetiny lyžařských instruktorů.

Dále výzkumné šetření ukázalo, že tato ochota platí většinou za určitých podmínek. Nejčastěji volili lyžařští instruktoři podmínku, že jim rodiče poskytnou dostatek informací o dítěti. Druhá nejčastěji zmiňovaná podmínka byla, že budou o účasti dítěte s postižením informováni dopředu. Díky této podmínce by se mohli lyžařští instruktoři na výuku lépe připravit a získat si potřebné informace. Dále také často lyžařští instruktoři zmiňovali podmínku, že bude lyžařská škola pořádat přednášky o dětech s postižením.

ČTVRTÝ DÍLČÍ CÍL: Zjistit, jak lyžařští instruktoři hodnotí vlastní připravenost na práci s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin.

K naplnění čtvrtého dílčího cíle byla formulována jedna výzkumná otázka.

Výzkumná otázka č. 6: Jak lyžařští instruktoři hodnotí jejich vlastní připravenost na práci s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin?

Více jak polovina lyžařských instruktorů (52,1 %) se považovala za spíše nedostatečně připravené na práci s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin. Pouze 5,5 % lyžařských instruktorů si bylo určitě jistých, že jsou na tuto práci dostatečně připraveni. Stejně procento lyžařských instruktorů mělo vystudovaný obor Speciální pedagogika a je tedy možné, že jde právě o tyto instruktory.

Co se týče úprav výuky pro děti s postižením, tak nejméně jistí si byli lyžařští instruktoři u dětí se zrakovým postižením. Více jak polovina instruktorů si myslela, že by určitě nebo spíše nevěděla, jak upravit výuku pro tyto děti. V ostatních třech skupinách postižení si více jak polovina lyžařských instruktorů myslela, že by spíše nebo určitě věděla, jak výuku upravit.

Výzkumné šetření ukázalo, že v oblasti používání různých pomůcek se lyžařští instruktoři cítili nejméně připraveni opět u dětí se zrakovým postižením. Naopak u dětí, s mentálním postižením, sluchovým postižením a s poruchami autistického spektra si vždy

více jak polovina lyžařských instruktorů myslela, že by spíše nebo určitě věděla, jaké pomůcky využít.

V oblasti komunikace si byli lyžařští instruktoři nejméně jistí u dětí se sluchovým postižením. Více jak polovina by jich spíše nebo určitě nevěděla, jak s těmito dětmi komunikovat. U zbylých třech druhů postižení si byla vždy více jak polovina lyžařských instruktorů spíše nebo určitě jistá, že ví, jak s dětmi komunikovat.

9 Diskuse

Tématem výzkumného šetření byla připravenost lyžařských instruktorů na práci s dětmi s vybranými typy postižení (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) při volnočasových aktivitách, konkrétně při výuce lyžování. V kontextu hlavního cíle, kterým bylo prozkoumat připravenost lyžařských instruktorů na tuto práci, byly dále definovány čtyři dílčí cíle. K dílčím cílům bylo stanoveno šest výzkumných otázek. K naplnění výzkumného cíle byl vytvořen dotazník pro lyžařské instruktory. Výsledky dotazníkového šetření jsou v následujícím textu konfrontovány se zdroji, které bylo možné dohledat. Je třeba poznamenat, že v České republice i v zahraničí se tomuto tématu věnuje jen velmi omezené množství publikací.

Z výzkumného šetření vyplývá, že 72,6 % lyžařských instruktorů se během své praxe setkalo s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin. Ze zjištěného údaje lze usuzovat, že zájem o výuku lyžování této specifické skupiny není zanedbatelný, a tudíž je potřeba, aby lyžařští instruktoři měli dostatečné informace o dané problematice.

Současná situace je ale podle výzkumného šetření taková, že více jak polovina lyžařských instruktorů (58,9 %) neabsolvovala žádné studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky. Pozitivním zjištěním je, že větší část těchto lyžařských instruktorů projevila zájem si takové studium, kurz nebo školení doplnit.

Jen 4,1 % lyžařských instruktorů absolvovalo kurz Instruktor sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami, který by se dal považovat za jednu z kvalitnějších možností přípravy, protože jeho součástí je nejen teoretická část, ale i praktická část, která probíhá přímo na svahu. V České republice je tedy běžné, že děti s postižením učí i lyžařští instruktoři bez tohoto kurzu. Oproti tomu například v Itálii už je podle Ski for all (2019) povinné, že instruktor, který chce učit lyžovat osoby s postižením, musí nejdříve absolvovat kurz a získat Specializaci na výuku osob se zdravotním postižením.

Pokud se lyžařští instruktoři rozhodli aktivně získávat informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin, tak k tomu nejčastěji volili internet. V dnešní době umožňuje internet přístup k nepřehlednému množství informací, ale tyto informace nemusí být vždy dostatečně kvalitní, z toho vyplývá doporučení, že by lyžařští instruktoři měli získávat informace spíše z jiných zdrojů, jako jsou odborné knihy a časopisy nebo samotní odborníci.

Druhým nejčastějším zdrojem informací byli rodiče dětí s postižením. Toto zjištění je ve shodě s výzkumem na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání" z roku 2009, který také uvádí jako jeden z nejčastějších zdrojů informací pro pracovníky zájmového a neformálního vzdělávání rodiče. Jelikož každé dítě potřebuje individuální přístup, může být získávání informací přímo od rodičů považováno za velmi vhodné. Výše zmiňovaný výzkum z roku 2009, ale upozorňuje, že někdy rodiče nahrazují absenci připravenosti pracovníků zájmového a neformálního vzdělávání až příliš. To může vést k jejich vysílení a mohou na poskytování informací rezignovat. Podle PSIA-AASI (2003) je důležité mít o jedinci s postižením dostatek informací, aby mohla proběhnout kvalitní výuka. Tato organizace ale také upozorňuje, že pokud má být práce lyžařského instruktora pracujícího s jedinci s postižením kvalitní, tak musí být tento instruktor všestranný a musí znát teoretické poznatky o jednotlivých postiženích. Rodiče by tedy určitě měli lyžařským instruktorům poskytnout informace o individuálních potřebách jejich dítěte, ale lyžařští instruktoři by je neměli zatěžovat přílišnou nepřipraveností na tuto práci.

Téměř všichni lyžařští instruktoři (95,9 %) uvedli, že jsou ochotni s dětmi s postižením pracovat. Mezi čtyřmi vybranými druhy postižení nebyly v ochotě žádné výrazné rozdíly. Výzkumné šetření ale ukázalo, že tato ochota platí většinou za určitých podmínek. Nejčastěji lyžařští instruktoři vyjádřili ochotu pracovat s dítětem s postižením právě za podmínky, že jim rodiče poskytnou o dítěti dostatek informací. Za důležité také považovali, aby o skutečnosti, že se výuky bude účastnit dítě s postižením byli informováni dopředu. PSIA-AASI (2003) upozorňuje, že jedinci s postižením mohou potřebovat například větší uzpůsobení plánu výuky nebo použití speciálních pomůcek. Pokud by lyžařský instruktor věděl dopředu, že se výuky bude účastnit dítě s konkrétním postižením, určitě by mu to umožnilo se lépe připravit a výuka by pak mohla být kvalitnější a efektivnější.

Někteří lyžařští instruktoři uvedli jako podmínku, že lyžařská škola bude pořádat přednášky o dětech s postižením. Zájem o tyto přednášky značí, že lyžařští instruktoři jsou ochotni doplňovat své vzdělání a získávat nové znalosti a dovednosti v této oblasti.

Výzkumné šetření také ukázalo, že většina lyžařských instruktorů (91,8 %) si myslela, že by se děti s postižením ze čtyř vybraných skupin měly účastnit výuky lyžování

v běžné lyžařské škole. Je proto možné předpokládat, že tito instruktoři jsou nakloněni inkluzivnímu přístupu. 5,5 % lyžařských instruktorů se domnívalo, že účast v běžné lyžařské škole je nutné vždy posoudit individuálně. S tímto tvrzením souhlasí i výzkum na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání" z roku 2009, který je obecnějšího charakteru a uvádí, že při zapojení dětí s postižením do neformálního nebo zájmového vzdělávání je nutné individuální posouzení. Důležité je také zmínit, že více jak polovina lyžařských instruktorů (53,4 %) by preferovala při výuce dětí s postižením individuální výuku. Lyžařští instruktoři se pravděpodobně domnívali, že by se tak mohli dítěti více věnovat a zajistit mu kvalitnější výuku. Velmi pozitivním zjištěním je, že jen zanedbatelné procento lyžařských instruktorů odmítalo zapojovat děti s postižením ze čtyř vybraných skupin do jakýchkoliv forem výuky.

Co se týče sebehodnocení lyžařských instruktorů, tak více jak polovina (52,1 %) si myslela, že spíše není dostatečně připravena na práci s dítětem s postižením. Nejvíce nejistí si byli při volbě vhodných úprav výuky a různých pomůcek pro děti se zrakovým postižením a při komunikaci s dětmi se sluchovým postižením. Obavy z volby vhodných úprav výuky a různých pomůcek pro děti se zrakovým postižením můžeme považovat za opodstatněné, protože i autorky Bátorová, Brůžková, Šopíková (2013) uvádějí, že práce s těmito dětmi vyžaduje zvýšené organizační nároky jako je například modifikace aktivit a použití ozvučených pomůcek nebo pomůcek usnadňujících orientaci. Obavy z komunikace s dětmi se sluchovým postižením mohou být způsobeny nedostatečnými zkušenostmi s prací s těmito dětmi a strachem z využití jiných forem komunikace, než je řeč. Lyžařští instruktoři si možná neuvědomili, že ne každé dítě s postižením sluchu musí používat znakový jazyk. Překvapivým zjištěním je, že si lyžařští instruktoři nejvíce věřili v komunikaci, v úpravách výuky a ve volbě pomůcek u dětí s mentálním postižením a u dětí s poruchami autistického spektra. To je s největší pravděpodobností způsobeno tím, že se s těmito postiženími setkávali v praxi nejčastěji. Osobní a praktická zkušenost mohla instruktorům dodat v této oblasti větší sebevědomí.

Z výše uvedených informací vyplývá, že lyžařští instruktoři jsou ochotni pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin, ale že větší část instruktorů nemá dostatek poznatků z oblasti výchovy a vzdělávání těchto dětí. Existuje několik možností, jak tuto situaci zlepšit. Jednou z nich je, že by v každé lyžařské škole byl zaměstnán alespoň jeden lyžařský instruktor s kurzem Instruktor sjezdového lyžování osob se speciál-

ními potřebami. Tento instruktor by se primárně věnoval výuce lyžování dětí s postižením a poskytování konzultací ostatním instruktorům. Dále by lyžařské školy mohly pořádat pro své lyžařské instruktory přednášky na toto téma. Ke zlepšení situace by bylo také užitečné přeložit a aktualizovat některé kapitoly z publikace Adaptive Snowsports Instruction (PSIA-AASI, 2003) a obeznámit lyžařské instruktory o její existenci. Překlad této publikace by měl být dostupný v každé lyžařské škole, aby měli instruktoři v případě potřeby možnost do něj nahlédnout.

Závěr

Hlavním tématem této bakalářské práce je připravenost lyžařských instruktorů na práci s dítětem s postižením. Práce se obsahově blíže zaměřuje na děti se zrakovým, sluchovým a intelektovým postižením a na děti s poruchami autistického spektra. Tyto čtyři kategorie byly vybrány z důvodu osobních zkušeností s výukou lyžování dětí z těchto kategorií.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretické poznatky jsou rozděleny do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá inkluzí, a to konkrétně inkluzí ve vzdělávání a inkluzí ve volném čase. V druhé kapitole je vymezen pojem volný čas a jsou zde uvedena specifika volného času dětí. Ve třetí kapitole jsou blíže specifikované pohybové aktivity dětí s postižením. Čtvrtá kapitola je zaměřena na lyžařského instruktora, konkrétně na potřebné licence, jeho osobnost a na připravenost na práci s dětmi s postižením.

Cílem praktické části bylo prozkoumat připravenost lyžařských instruktorů na práci s dětmi s vybranými typy postižení. K naplnění tohoto cíle byl sestaven dotazník pro lyžařské instruktory. Z výzkumného šetření vyplývá, že většina lyžařských instruktorů je sice ochotna pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin, ale jejich poznatky nejsou na odpovídající úrovni. V diskusi je navrženo několik možností, jak tuto situaci zlepšit.

Tuto bakalářskou práci lze považovat za důležitý příspěvek do dané problematiky, protože v české i zahraniční literatuře se tomuto tématu věnuje jen velmi málo publikací. Klíčovým bodem bylo získání základních dat, které vedlo k lepšímu zorientování se v současné situaci. V budoucnu bych ráda výzkumné šetření doplnila a rozšířila o názory rodičů a dětí samotných. To by mohlo přinést komplexnější pohled na současnou situaci. Dále považuji za důležité zaměřit se v budoucnu i na další typy postižení.

Seznam použitých zdrojů

1. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 2022. Defining Criteria for Intellectual Disability. In: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* [online]. Silver Spring [cit. 2022-12-18]. Dostupné z: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
2. ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. APUL, 2023. KURZ APUL LYŽOVÁNÍ D1. In: *Apul.cz SNOWSPORTS EDUCATION* [online]. Špindlerův Mlýn: Asociace profesionálních učitelů lyžování a lyžařských škol [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: <https://www.apul.cz/vzdelani/detska-vyuka/apul-lyzovani-d1/>
4. BÁTOROVÁ, Michaela, Lucie BRŮŽKOVÁ a Jana ŠOPÍKOVÁ, 2013. *Pohybové aktivity se zdravotním omezením*. Brno: Centrum sportovních aktivit Vysokého učení technického v Brně. ISBN 978-80-214-4733-2.
5. BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
6. ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kolektiv, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-01-10]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf
7. ČESKÝ SVAZ LYŽAŘSKÝCH ŠKOL, 2014. Lyžování osob se zdravotním postižením. In: *Český svaz lyžařských škol* [online]. Praha: Český svaz lyžařských škol [cit. 2023-03-04]. Dostupné z: <https://www.csls.cz/skoleni/lyzovani-osob-se-zdravotnim-postizenim/>
8. FACTUM INVENIO, 2008. *Zdroje informací a kritéria při výběru volnočasových aktivit: závěrečná zpráva z výzkumu* [online]. Praha: Factum Invenio [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1236593581.pdf>
9. FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

10. GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
11. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.
12. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
13. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ, 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.
14. HORSKÁ SLUŽBA ČR, 2023. 10 pravidel FIS pro chování na sjezdových tratích. In: *Horská služba* [online]. Špindlerův Mlýn: Horská služba ČR [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: <https://www.horskaslužba.cz/cz/aktualni-informace/informace-a-pravidla/10-pravidel-fis-pro-chovani-na-sjezdovych-tratich>
15. HRDLIČKA, Michal, 2020. *Mýty a fakta o autismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1648-3.
16. HUDEC, Petr, 2015. Licence. In: *ACSI – Association of Czech Snowsports Instructors* [online]. Association of Czech Snowsports Instructors, 27.05.2021 [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: <http://www.acsi.cz/licence/t-82/>
17. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
18. Instruktor sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami. In: *Centrum aplikovaných pohybových aktivit* [online]. Olomouc: Centrum aplikovaných pohybových aktivit, 2015 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://apa.upol.cz/index.php/nase-sluzby/celozivotni-vzdelavani-dvpp/37-instruktor-sjezdoveho-lyzovani-osob-se-specialnimi-potrebami>
19. INTERSKI ČR, 2022. INTERSKI ČR. In: *INTERSKI ČR* [online]. Brno: INTERSKI ČR [cit. 2023-03-04]. Dostupné z: <https://www.interski.cz/interski-cr>
20. JANTOVÁ, Alžběta a Pavol JANTO, 2023. Volný čas a volnočasové aktivity. In: *Šance Dětem* [online]. Praha, 13. 04. 2012, aktualizováno: 15.3.2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/volny-cas-volnocasove-aktivity#gsc.tab=0>

21. JEŠINA, Ondřej a kolektiv, 2013. *Úvod do didaktiky aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3939-6.
22. JEŠINA, Ondřej a Zdeněk HAMŘÍK, 2011. *Podpora aplikovaných pohybových aktivit v kontextu volného času* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-12-18]. ISBN 978-80-244-2946-5. Dostupné z: https://apa.upol.cz/images/JesinaHamrik-Podpora_APA.pdf
23. JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
24. KAPLÁNEK, Michal, 2012. *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0450-3.
25. KOLLÁROVÁ, Dana a Alexandra PAVLIČKOVÁ, 2018. *Volný čas a výchova mimo vyučování: Vysokoškolská učebnica*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF. ISBN 978-80-558-1329-5.
26. KORVAS, Pavel a Jiří KYSEL, 2013. *Pohybové aktivity ve volném čase*. Brno: Centrum sportovních aktivit Vysokého učení technického v Brně. ISBN 978-802-1447-318.
27. KUDLÁČEK, Martin a kolektiv, 2013. *Základy aplikovaných pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého. Skripta. ISBN 978-80-244-3954-9.
28. LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
29. MARQUES, Karin, 2016. Prohlášení ze Salamanky. In: *Nadace OSF* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 17. 10. 2016 [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>
30. MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE SPAIN & UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Spain: UNESCO [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
31. MKN-10: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: tabelární část: obsahová aktualizace k 1.1.2023* [online], 2023. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2023-02-26]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008414/mkn-10-tabelarni-cast-20230101.pdf>

32. NADACE PROMĚNY KARLA KOMÁRKA, 2016. *České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas* [online]. Nadace Proměny Karla Komárka [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: https://www.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2019/Ceske%20deti%20venku_Vyzkumna%20zprava.pdf
33. PANSKÁ, Svatava, 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3655-5.
34. PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
35. PSIA-AASI, 2003. *Adaptive Snowsports Instruction* [online]. United States of America: Professional Ski Instructors of America Education Foundation [cit. 2023-03-03]. ISBN 1-882409-24-8. Dostupné z: https://thesnowpros.org/download/PSIA-AdaptiveManual_2003_as_PDF.pdf
36. SJEDNOCENÁ ORGANIZACE NEVIDOMÝCH A SLABOZRÁKÝCH ČR, 2022. Zrakové postižení. In: *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR* [online]. Praha: Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/zrakovepostizeni>
37. SKI FOR ALL, 2019. *Guidelines for training teachers and coaches in ski activities for people with disabilities* [online]. Ski for all [cit. 2023-05-23]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f6896dc7-af7d-4c38-882d-31649a701516/guide-lines%20skiforall_VER_7.pdf
38. SKUTIL, Martin a kolektiv, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
39. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.
40. SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
41. THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
42. TILINGER, Pavel a Alena LEJČAROVÁ, 2012. *Sport osob s intelektovým postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2037-4.
43. TREML, Josef, 2004. *Lyžování dětí*. Praha: GRADA Publishing. Děti a sport. ISBN 80-247-0682-2.
44. TŮMA, Jiří, 2018. *Pedagogika volného času*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA. ISBN 978-80-87723-43-2.

45. Úmluva o právech dítěte a související dokumenty [online], 2016. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-80-7421-120-1. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>
46. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol* [online], 2011. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-80-7421-037-2. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/Umluva_OSN_o_pravech_osobe_se_zdravotnim_postizenim.pdf/4ecb4ddc-b95d-54df-4868-bbebc39f3165
47. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online], 2020. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>
48. ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR, 2020. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví* [online]. Druhé aktualizované české vydání. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-80-7472-187-8. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008317/mkf-cz-002.pdf>
49. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
50. VITÁSKOVÁ, Kateřina, Eva SOURALOVÁ a Libuše LUDÍKOVÁ, 2003. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2023-02-02]. Účelové publikace (Univerzita Palackého). Dostupné z: http://www.cph.upol.cz/file/Metodicka_prirucka.pdf
51. Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění platném k 1. 1. 2021. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
52. Vyhláška č. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání, ve znění platném k 1.9.2022. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

53. Výzkum na téma "Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání" [online], 2009. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1259751364.pdf>
54. Zákon č. 108/2006 Sb.: Zákon o sociálních službách, ve znění platném k 1.2.2023. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
55. Zákon č. 115/2001 Sb.: Zákon o podpoře sportu, ve znění platném k 1. 4. 2024. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-115>
56. Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 1. 1. 2022. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast8>
57. Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platném k 12.1.2016. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-03-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví	36
Graf č. 2 – Věk.....	37
Graf č. 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání	38
Graf č. 4 – Délka praxe	39
Graf č. 5 – Absolvoval/a jste nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky?	40
Graf č. 6 – Zjišťoval/a jste si někdy informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?	41
Graf č. 7 – Zdroje informací	42
Graf č. 8 – Setkal/a jste se někdy během své praxe s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin?	44
Graf č. 9 – S jakými konkrétními druhy postižení u dětí jste se setkal/a a jakým způsobem jste byl/a s těmito dětmi v kontaktu?	45
Graf č. 10 – Setkal/a jste se mimo svou praxi lyžařského instruktora (např. v jiné práci, ve škole, doma) s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin?	48
Graf č. 11 – Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na práci s dětmi s postižením (konkrétně se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra)?.....	49
Graf č. 12 – Věděl/a byste, jak upravit výuku pro děti s postižením?	50
Graf č. 13 – Věděl/a byste, jak s dětmi s postižením komunikovat?	52
Graf č. 14 – Věděl/a byste, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením?.....	54
Graf č. 15 – Měly by mít děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru možnost účastnit se výuky lyžování v běžné lyžařské škole?.....	56
Graf č. 16 – Jakých forem výuky by se děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru měly účastnit v běžné lyžařské škole?	57
Graf č. 17 – Jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením?	58

Graf č. 18 – Pokud jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra), tak za jakých podmínek? 60

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Zdroje informací	43
Tabulka č. 2 – S jakými konkrétními druhy postižení u dětí jste se setkal/a a jakým způsobem jste byl/a s těmito dětmi v kontaktu?	47
Tabulka č. 3 – Věděl/a byste, jak upravit výuku pro děti s postižením?	51
Tabulka č. 4 – Věděl/a byste, jak s dětmi s postižením komunikovat?	53
Tabulka č. 5 – Věděl/a byste, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením?.....	55
Tabulka č. 6 – Jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením?	59
Tabulka č. 7 – Pokud jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra), tak za jakých podmínek?	61

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro lyžařské instruktory

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro lyžařské instruktory

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Denisa Dušková a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (studijní program speciální pedagogika). Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci. Cílem bakalářské práce je prozkoumat připravenost lyžařských instruktorů na práci s dětmi s vybranými typy postižení. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity pouze ke zpracování této bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaše odpovědi.

Vyplněním dotazníku potvrzujete, že jste byl/a informován/a o cílech výzkumu, a že souhlasíte s vyplněním dotazníku a následným anonymním zpracováním získaných dat.

Dotazník prosím vyplňte, pouze pokud jste lyžařský instruktor. Všechny otázky týkající se dětí s postižením jsou zaměřené na čtyři skupiny postižení, a to na zrakové, sluchové a mentální postižení a na poruchy autistického spektra.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž
- Jiné

2. Jaký je Váš věk?

- 16-19 let
- 20-29 let
- 30-39 let
- 40-49 let
- 50-59 let
- 60 a více let

3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- Základní
 - Střední s výučním listem
 - Střední s maturitní zkouškou
 - Vyšší odborné
 - Vysokoškolské – bakalářský titul
 - Vysokoškolské – magisterský titul
 - Jiné
4. Jak dlouho pracujete jako lyžařský instruktor?
- Méně než jeden rok
 - 1-4 roky
 - 5-9 let
 - 10-14 let
 - 15-19 let
 - 19 a více let
5. Absolvoval/a jste nějaké studium, kurz nebo školení v oblasti speciální pedagogiky?
- (Vyberte jednu nebo více odpovědí.)*
- Ano, mám vystudovaný obor Speciální pedagogika
 - Ano, v rámci studia na střední škole nebo vysoké škole
 - Ano, v rámci kurzu Instruktor sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami
 - Ano, v rámci dalšího vzdělávání
 - Ne, ale mám zájem
 - Ne a nemám zájem
6. Zjišťoval/a jste si někdy informace o výchově a vzdělávání dětí s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?
- Ano
 - Ne

7. Pokud jste si zjišťoval/a informace, tak z jakých zdrojů jste čerpal/a?

Pokud jste na otázku 6 odpověděl/a "Ne", tak tuto otázku přeskočte.

(Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

- Z internetu
- Z odborných knih nebo časopisů
- Od rodičů dětí s postižením
- Od odborníků
- Jiné – napište

8. Setkal/a jste se někdy během své praxe s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?

(Vyberte vždy jednu odpověď.)

Dítě se zrakovým postižením

- Ano, učil jsem lyžovat
- Ano, viděl jsem svého kolegu učit lyžovat
- Ano, učil jsem lyžovat i jsem viděl svého kolegu učit lyžovat
- Ne, nesetkal jsem se

Dítě se sluchovým postižením

- Ano, učil jsem lyžovat
- Ano, viděl jsem svého kolegu učit lyžovat
- Ano, učil jsem lyžovat i jsem viděl svého kolegu učit lyžovat
- Ne, nesetkal jsem se

Dítě s mentálním postižením

- Ano, učil jsem lyžovat
- Ano, viděl jsem svého kolegu učit lyžovat
- Ano, učil jsem lyžovat i jsem viděl svého kolegu učit lyžovat
- Ne, nesetkal jsem se

Dítě s poruchami autistického spektra

- Ano, učil jsem lyžovat
 - Ano, viděl jsem svého kolegu učit lyžovat
 - Ano, učil jsem lyžovat i jsem viděl svého kolegu učit lyžovat
 - Ne, nesetkal jsem se
9. Setkal/a jste se mimo svou praxi lyžařského instruktora (např. v jiné práci, ve škole, doma) s dítětem s postižením ze čtyř vybraných skupin (zrakové, sluchové a mentální postižení a poruchy autistického spektra)?
- Ano
 - Ne
10. Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na práci s dětmi s postižením (konkrétně se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra)?
- Určitě ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Určitě ne
11. Věděl/a byste, jak upravit výuku pro děti s postižením?
(Vyberte jednu odpověď v každém řádku.)

Pro děti se zrakovým postižením

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

Pro děti se sluchovým postižením

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

Pro děti s mentálním postižením

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

Pro děti s poruchami autistického spektra

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

12. Věděl/a byste, jak s dětmi s postižením komunikovat?

(Vyberte jednu odpověď v každém řádku.)

S dětmi se zrakovým postižením

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

S dětmi se sluchovým postižením

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

S dětmi s mentálním postižením

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

S dětmi s poruchami autistického spektra

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

13. Věděl/a byste, jaké by se daly používat pomůcky při práci s dětmi s postižením?

(Vyberte jednu odpověď v každém řádku.)

S dětmi se zrakovým postižením

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

S dětmi se sluchovým postižením

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

S dětmi s mentálním postižením

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

S dětmi s poruchami autistického spektra

- Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

14. Měly by mít děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru možnost účastnit se výuky lyžování v běžné lyžařské škole?

- Ano
 Ne

15. Jakých forem výuky by se děti s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením a s poruchami autistického spektra) dle vašeho názoru měly účastnit v běžné lyžařské škole?

- Pouze individuální výuky
- Pouze skupinové výuky
- Individuální i skupinové výuky
- Neměly by se účastnit výuky

16. Jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením?

(Vyberte jednu odpověď v každém řádku.)

S dětmi se zrakovým postižením

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

S dětmi se sluchovým postižením

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

S dětmi s mentálním postižením

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

S dětmi s poruchami autistického spektra

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

17. Pokud jste ochotný/á pracovat s dětmi s postižením (se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra), tak za jakých podmínek?

*Pokud **nejste** ochotný/á pracovat s dětmi s postižením ze čtyř vybraných skupin, tak tuto otázku přeskočte.*

(Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

- Bez podmínek
- Budu o tom dopředu informován/a
- Rodiče mi poskytnou informace o dítěti
- Lyžařská škola bude pořádat přednášky o dětech s postižením
- Jiné – napiš