

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury a sportu

Analýza připravenosti středních škol v Olomouci  
pro inkluzivní tělesnou výchovu

(Diplomová práce)

Autor: Bc. Pavel Stejger

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Olomouc 2021

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Pavel Steiger

**Název závěrečné práce:** Analýza připravenosti středních škol v Olomouci pro inkluzivní tělesnou výchovu

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

**Školitel:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**Rok obhajoby závěrečné práce:** 2021

**Abstrakt:** Předkládaná závěrečná práce se zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazením do školní tělesné výchovy a školních sportovních aktivit. Nabízí přehled všech typů speciálních vzdělávacích potřeb, jejich základních charakteristik, pohybové limity, kontraindikace a specifika jednotlivých druhů postižení, s nimiž musí učitel tělesné výchovy pracovat a akceptovat, brát zřetel na individuální zvláštnosti žáků. Dále se zabývá způsoby, jak je možné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy zařazovat, jak pracovat na tom, aby se žáci sportovních aktivit mohli účastnit, jakým způsobem zařazovat do výuky další pracovníky, kteří s učitelem při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují, možnosti využití služeb školních poradenských zařízení, asistentů, sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Z dosažených výsledků je patrný především poměrně nízký podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na středních školách v Olomouci, integrovaných do školní tělesné výchovy, tedy žáků využívajících v hodinách tělesné výchovy podpurná opatření, vyžadujících individuální přístup učitele nebo asistenci dalšího pracovníka v hodinách tělesné výchovy. Dále je zřejmé, že někteří dotazovaní pedagogové mají dostatek znalostí, jak se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat, případně na koho se mají obrátit v případě, pokud by potřebovali pomoc.

**Klíčová slova:** žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotní znevýhodnění, školní tělesná výchova, aplikované pohybové aktivity, učitel

**Souhlasím s půjčováním závěrečné práce v rámci knihovních služeb.**

## **Bibliographic identification**

**Author's first name and surname:** Bc. Pavel Steiger

**Title of the master thesis:** The analysis of the preparedness of secondary schools for the  
inclusive physical education

**Department:** Department of Adapted Physical Activities

**Supervisor:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**The year of presentation:** 2021

**Abstract:** This submitted thesis is focused on pupils with special educational needs and their inclusion in physical education and school sports activities. It also offers an overview of all the types of special educational needs, their basic characteristics, movement limits, contraindications and specifics of individual types of disabilities. It is important to say that physical education teacher has to know how to work with and accept these individual peculiarities of pupils. The thesis follows up the possibilities of inclusion and how to work so that these pupils can take part in sports activities. There is also mentioned the participation of other co-workers during the lesson who can help the pupil with special needs. The author of the final thesis also includes the possibility of using services of school counseling facilities, assistants or compiling an individual educational plan. The achieved results show a relatively low proportion of pupils with special educational needs at secondary schools in Olomouc integrated into school physical education which means that these children use some sort of support measures in physical education classes, requiring individual teacher approach or assistance of another worker in physical education classes. Furthermore, it is clear that the interviewed teachers have enough knowledge of how to work with students with special educational needs, or who to contact if they need help.

**Key words:** pupils with special educational needs, health disadvantage, school physical education, applied physical activities, teacher

**I agree the thesis paper to be lent within the library service.**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D. Uvedl jsem všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Dále také děkuji kolegům, kteří ochotně spolupracovali při rozhovorech a poskytovali podnětné připomínky. Poděkování také patří mé rodině, zejména mým dětem a přátelům za podporu během celého mého studia.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 PŘEHLED POZNATKŮ</b> .....	<b>10</b>
1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	10
1.1.1 Žák s mentálním postižením.....	11
1.1.2 Žák s poruchou autistického spektra .....	12
1.1.3 Žák s tělesným postižením .....	14
1.1.4 Žák se zrakovým postižením .....	15
1.1.5 Žák se sluchovým postižením .....	16
1.1.6 Žák s narušenou komunikační schopností .....	17
1.1.7 Žák s poruchami chování.....	18
1.2 Integrace a inkluze ve vzdělávání .....	19
1.3 Vzdělávání na střední škole .....	21
1.4 Aplikované pohybové aktivity (APA) .....	24
1.5 Podpora a vybraná podpůrná opatření v ITV .....	27
1.5.1 Individuální vzdělávací plán v TV .....	28
1.5.2 Školská poradenská pracoviště.....	30
1.5.3 Zařazování žáků se SVP do TV.....	33
1.6 Pedagog a další osoby v ITV .....	44
1.6.1 Příprava učitelů TV pro integraci, možnosti vzdělávání .....	46
1.6.2 Asistent pedagoga.....	50
1.6.3 Osobní asistent.....	52
1.6.4 Peer tutor .....	52
<b>2 CÍL PRÁCE</b> .....	<b>55</b>
<b>3 METODIKA</b> .....	<b>56</b>
3.1 Výzkumný soubor .....	56
3.2 Sběr dat.....	57
<b>4 VÝSLEDKY</b> .....	<b>59</b>
<b>5 DISKUZE</b> .....	<b>64</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>68</b>
<b>SOUHRN</b> .....	<b>71</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>72</b>

<b>REFERENČNÍ SEZNAM.....</b>	<b>73</b>
<b>TABULKY.....</b>	<b>76</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>77</b>

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
APA	Aplikované pohybové aktivity
ATV	Aplikovaná tělesná výchova
CNS	Centrální nervová soustava
DMO	Dětská mozková obrna
FTK	Fakulta tělesné kultury
IQ	Intelligenční kvocient
ITV	Inkluzivní tělesná výchova
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MP	Mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	Poruchy autistického spektra
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SP	Sluchové postižení
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
TP	Tělesné postižení
TV	Tělesná výchova
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZP	Zrakově postižený
ZŠ	Základní škola
ZTV	Zdravotní tělesná výchovy



## ÚVOD

Vztah společnosti k osobám se zdravotním postižením se během historie vyvíjel podle rozvoje myšlení, morálky a norem společenského života. V nejstarší společnosti byl kladen důraz na sílu a životaschopnost, nemocní a oslabení obranyschopnost skupiny snižovali, proto byli fyzicky likvidováni nebo společenstvím vyloučeni. Náboženská filozofie měnila vztah společnosti k těmto jedincům hlásáním lásky k bližním, soucitu s trpícími a povinností pomáhat slabým. První vzdělávání postižených má kořeny v období humanismu a renesance vznikem charitativních zařízení a ústavů. Tyto myšlenky postupně přecházely až do současných tendencí po odborném vzdělávání, které postižené žáky připraví na výkon povolání (Renotíerová, 2003).

Vývoj situace v posledních letech dokonce ukazuje snahy všechny žáky bez ohledu na druh a míru jejich speciálních vzdělávacích potřeb vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu, tedy inkluze všech žáků. Protože pracuji ve škole, která má třídy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v těchto třídách žáky vyučují výhradně učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou, a protože vím, jak je práce v takových třídách, přesto že je zde snížený maximální počet žáků, často obtížná i v běžných naučných předmětech, natož v hodinách tělesné výchovy, která je na pohybových schopnostech a dovednostech založená, zajímalo mě, jak celou situaci zvládají kolegové na běžných středních školách. Přestože jsou na jednu stranu zvýhodněni tím, že žáky tímto způsobem do výuky zařazených mají pouze v některých třídách a jejich počty jsou v řádu jednotek, zbývající faktory jsou de facto znevýhodňující. Počty žáků, s nimiž ve třídě pracují a v nichž je žák se SVP zařazený, se často přibližují třiceti, přítomnost asistenta pedagoga nemusí být automatická, někdy bývá žákovi přiřazen pouze na částečný úvazek na vybrané „hlavní“ předměty, s malou nebo i nulovou zkušeností pracovat s žáky se SVP, většina z nich se s předmětem základy speciální pedagogiky během studia nesetkala, absolventů ATV je mezi celkovým počtem učitelů TV pouze zlomek.

# 1 PŘEHLED POZNATKŮ

Sportovní aktivity vytvářejí svobodné prostředí pro interakci mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Představují možnost rozvoje motorických, sociálních i osobnostních kompetencí. Zejména v kolektivních sportech a pohybových hrách, kdy je žák součástí týmu, jej tento tým motivuje k lepším výkonům. Zároveň získává jistotu, že někam patří, jeho přítomnost je nenahraditelná, výjimečná, může dokázat víc, než si myslí. Spoluúčast na výsledku celého kolektivu znamená vzájemné prožívání či společné sdílení úspěchu nebo neúspěchu. V tom je obrovský přínos TV jako nositele aktivit navozujících výzvové situace, které žáka nutí k osobnostně-sociálnímu rozvoji ve vztahu k ostatním osobám i k sobě samému (Ješina & Kudláček et al., 2012).

## 1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Období puberty a adolescence je obtížným obdobím jak pro dospívajícího žáka, tak i pro jeho rodiče. Rovnováha, která se během let vytvořila, se narušuje hlavně proto, že dítě dospívá do úrovně, kdy přehodnocuje své dosavadní vztahy, postoje a hodnoty a vytváří si svůj vlastní nezávislý vztah ke světu. Pro pubertální dítě nabývá mimořádného významu vrstevnická skupina, zde dospívající hledá identitu a sociální přijetí. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se v tomto období musí vyrovnávat s těmito běžnými obtížemi, ale musí také řešit problémy vyplývající z jeho postižení. To ovlivňuje jeho předchozí fyzický a psychický vývoj i průběh puberty. Přijetí dospívajícího s postižením do vrstevnické skupiny závisí na jeho osobnostních rysech, schopnosti navazovat a udržovat sociální vztahy, což je závislé na jeho předchozím vývoji. Případné nepřijetí do skupiny má závažné důsledky v sebehodnocení žáka se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami). Vztah k sobě samému, přijetí či nepřijetí sebe sama jako osoby s postižením má také vliv na sociální vztahy, pro vytváření a udržování. Období puberty je období hlubokých pochyb o sobě, žák musí budovat svou identitu, sebepojetí na nových vlastních hodnotách, což je velmi důležité pro formování jeho osobnosti. Na to ale postižení působí jako velice přitěžující faktor. Fyzický vzhled je pro jedince v tomto věku velmi důležitý a každá odlišnost nabývá zvlášť zatěžující význam, definitivně ho vylučuje z běžné normy. Zasahuje také do oblasti společenských setkání, výletů, tance a dalších aktivit, které v tomto období přibývají, může se stát i přímou překážkou nebo zátěží, pro

kteřou není tento dospívající přijímán svými vrstevníky (Vágnerová & Hadj – Moussová, 1997).

### **1.1.1 Žák s mentálním postižením**

Mentální postižení je podle Valenty et al. (2014) nejběžnější poruchou, která se v populaci nachází bez ohledu na kontinent, ekonomickou a kulturní vyspělost národa. V současné době je nejvíce používaným pojmem mentální retardace. Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností. Naopak Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí, že jde o stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, tj. poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí 1993).

Pro speciálně pedagogickou praxi je podle Bartoňové et al. (2007) nejpoužívanější klasifikace dle stupně mentálního postižení. Orientačně se jednotlivé stupně mentální retardace ohraničují inteligenčním kvocientem (IQ) a mentální retardace se obvykle charakterizuje jako disproporce chronologického a mentálního věku.

Charakteristika jednotlivých stupňů mentálního postižení dle Pipekové et al. (1998):

- lehká mentální retardace (IQ 50 – 69), omezená schopnost logického myšlení, opoždění hrubé motoriky, citová labilita, impulzivnost, úzkostnost
- středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49), řeč je jednoduchá, motorická neobratnost, nízká schopnost kombinace a usuzování
- těžká mentální retardace (IQ 20 – 34), časté motorické poruchy a příznaky poškození CNS, problémy se sebeobsluhou, nutná celoživotní péče
- hluboká mentální retardace (IQ pod 20), neschopnost sebeobsluhy, často stereotypní pohyby a kombinace s dalšími postiženími.

Myšlení mentálně postiženého žáka je zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí, nekritičností, pojmy se tvoří

těžkopádně, úsudky jsou nepřesné. Vše nové si osvojuje pomalu až po mnohačetném opakování. Naučené rychle zapomíná a pamětní stopy si vybavuje nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi, paměť je spíše mechanická. Záměrná pozornost vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností, nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb. Po soustředění musí následovat relaxace. Ve volných projevech je u mentálně retardovaných žáků je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostná pasivita (Valenta & Müller, 2009).

Ke vzniku mentální retardace může vést mnoho navzájem se ovlivňujících a spolupůsobících příčin. Ve výzkumu příčin vždy vystupují hlediska dědičnosti a hledisko vlivu prostředí. Dalšími příčinami vzniku jsou genetické vlivy a dále následky infekce, intoxikací, úrazů, poškození mozku (Renotiérová, Ludíková et al., 2003)

### **1.1.2 Žák s poruchou autistického spektra**

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jde o konečné symptomatické vyjádření mozkové dysfunkce, kterou mohou vyvolávat různé příčiny. Hlavní příčiny vzniku se prozatím nepodařilo odhalit. Předpokládá se, že určitou úlohu hrají vlivy genetické, infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Patří k pervazivním poruchám, jedná se o označení poruchy, které označuje postižení ve více oblastech. Podle Ješiny et al. (2013) se jedná o skupinu poruch charakterizovaných kvalitativním zhoršením společenských vztahů i způsobů komunikace a omezenými, stereotypně se opakujícími zájmy. Tyto abnormality jsou rysem chování žáka ve všech situacích, jejich stupeň a intenzita se ale různí.

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí „*je skupina těchto poruch charakterizovaná kvalitativním porušením reciproční interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.*“

MKN-10 dělí pervazivní poruchy do následujících kategorií:

- F 84.0 Dětský autismus – přítomnost abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestující se před věkem tří let, abnormální funkce reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní

chování, dále přistupují fobie, poruchy jídla, spánku, návaly zlosti, agrese proti sobě

- F 84.1 Atypický autismus – odlišuje se pozdějším věkem nástupu, nesplňuje jednu nebo dvě ze tří oblastí psychopatologie i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech
- F 84.2 Rettův syndrom – zjištěný pouze u dívek s nástupem 7 – 24 měsíců, pozvolná ztráta řeči, porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou, zástava růstu hlavy, ztráta účelných pohybů, stereotypní kroutivé pohyby
- F 84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha – po období normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností, ztráta zájmu o okolí, stereotypní motorické manýrování, porušená sociální interakce a komunikace
- F 84.4 Hyperkynetická porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby – hyperaktivita a porucha pozornosti, stereotypní chování, často sdružený s vývojovými opožděními
- F 84.5 Aspergerův syndrom – opakující se omezený, stereotypní repertoár zájmů a aktivit, není opoždění vývoje řeči a kognitivních schopností, značná nemotornost

Howlin (2009) vidí základní problémy žáků s PAS v komunikaci, především se jedná o obtíže ve verbální složce jazyka, časování, skloňování, příliš formální mluvu, strohost slovníku. Patrná je nesrovnalost mezi používáním a pochopením jazyka, kdy žáci jednotlivým slovům rozumí, ale kompletní instrukce je slabá, případně sdělení informace interpretují zcela doslovně. Hovory o budoucnosti, hypotetické úvahy nedokáží zpracovat, což je zdrojem stresu, slovní ironie v nich vyvolává zmatek. Neschopnost porozumět abstrakci a fyzické bolesti může mít vážné následky, protože žáci nejsou schopni vysvětlit své pocity.

Dle Gillberga & Peeterse (2003) může v období adolescence dojít k částečnému zlepšení v oblasti sociálních vztahů, malá část se dokonce zlepší více, než byla v předchozích obdobích života. Velká část projde obdobím dospívání bez otřesů, ale také bez pokroku v sociálních vztazích. Bohužel značná část osob postižených PAS má v době dospívání největší problémy, příznaky se zhoršují, dokonce dochází k návratu problémů z předchozích vývojových období. Objevuje se uzavřenost, rezervovanost a odmítání jiných lidí, někdy dochází ke ztrátě dovedností v sebeobsluze, jazykových schopnostech,

častý je prudký vzestup problémů s hypoaktivitou, sebepoškozováním a stereotypním chováním.

### 1.1.3 Žák s tělesným postižením

*„Za tělesná postižení jsou nejčastěji považovány přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony“ (Renotierová, 2002, s. 29).*

Valenta et al. (2014) dále doplňuje, že tělesné postižení postihuje celou osobnost člověka, protože motorika, vnímání, zpracování informací i emoce jsou společně propojené a vzájemně neoddělitelné. Žák s tělesným postižením je omezený ve svých pohybových schopnostech z důvodu poškození pohybového aparátu nebo jiného organického poškození. Do kategorie tělesně postižených jsou zařazováni i žáci nemocní a zdravotně oslabení.

Za tělesné postižení jsou dále považovány všechny vady pohybového a nosného ústrojí, kostí, kloubů, šlach, svalů, cévního zásobení, ale také poškození a poruchy nervového ústrojí, pokud se poruchou hybnosti projevují. Příčinou vrozených tělesných vad jsou infekční onemocnění matky v době těhotenství, toxický vliv léků či chemikálií, rentgenového záření, poruchy vnitřní sekrece, komplikované či protahované porody, příliš malé, velké nebo nedonošené plody, dědičnost nebo úrazy dítěte do 1 roku s důsledky pro vývoj centrální nervové soustavy. Získané tělesné postižení může u dítěte vzniknout následkem úrazu nebo jako důsledek onemocnění v jakémkoli věkovém období. Postižení motorického výkonu má především v dětském věku negativní vliv na tělesný, smyslový i rozumový vývoj. Po fyzické stránce se svaly z důvodu malého zatížení pohybem zmenšují a slábnou, rozumově je pro dítě omezený rozsah poznávacích procesů, protože z důvodu omezené hybnosti si není schopno všechny poznatky plně ověřovat (Renotierová, Ludíková et al., 2003).

Členění tělesných postižení dle Renotierové (2002):

- vrozená, k nimž patří vrozené vady lebky a páteře, vrozené vady končetin a růstové odchylky, centrální a periferní obrny
- získaná, k nimž patří získané deformace, tedy nesprávný tvar některé části těla, jejichž příčinou je většinou nesprávné držení těla, časem fixované

- po úraze, zahrnuje úrazové onemocnění mozku a míchy, úrazové poškození periferních nervů, amputace
- po nemoci, k nejčastějším patří revmatická onemocnění, dětská infekční obrna, Perthesova choroba, progresivní svalová dystrofie

#### 1.1.4 Žák se zrakovým postižením

Dle Pipekové et al. (1998) zrakem získáváme většinu informací o okolním světě, jde tedy o jeden ze základních smyslů člověka. Zrakové postižení tak narušuje normální chování žáka v oblasti kognitivních funkcí, orientace v prostoru a samostatného pohybu.

Žákem se zrakovým postižením je osoba, která i po optimální korekci zrakové vady či poruchy má i nadále problémy při zrakovém vnímání a zpracování informací vnímaných zrakem v běžném životě. Zrakové postižení je tedy možné definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Každý z jednotlivých druhů zrakových postižení má své zvláštní znaky, které mohou žákovi se zrakovým postižením ovlivňovat vývoj i jeho další život, protože zrakové postižení se promítá do psychického vývoje, z důvodu nedostatku zrakových podnětů či jejich úplné absence může docházet až k vzniku sensorické deprivace, která poznávací procesy omezuje (Renoriérová, Ludíková et al., 2003).

Valenta et al. (2014) v klasifikaci podle stupně zrakového postižení rozlišuje tyto kategorie žáků se zrakovým postižením:

- nevidomí – jedná se o nejtěžší stupeň postižení, zrakové vnímání je narušeno na stupni nevidomosti (slepoty)
- se zbytky zraku – zrakové vjemy jsou snižené, omezené, deformované, což žáka omezuje a způsobuje narušování představ o světě
- slabozrací – zrakové vnímání mohou využívat, ale kvalita takto získaných vjemů je snižená a omezená
- poruchy binokulárního vidění - na sítnicích obou očí se nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které po splynutí vytvoří prostorový vjem a zajistí tak hloubkové vidění

K nejčastějším příčinám vzniku zrakového postižení patří dědičnost, virové onemocnění matky či rentgenové ozáření na začátku těhotenství, silné mechanické poškození plodu, alkoholismus, drogová a léková závislost matky. V případě nevidomosti

lze hovořit i o příčinách získané nevidomosti během života, což může být zapříčiněno například progresí vady, úrazy, poleptání a popálení očí, nádorová onemocnění oka i mozku nebo úrazy hlavy (Růžičková, 2006).

### **1.1.5 Žák se sluchovým postižením**

Sluch je pro každého člověka jedním z nejdůležitějších smyslů, sluchové postižení tak představuje nejtěžší bariéru v komunikaci a celkově se tak odráží do celého vývoje osobnosti. Sluchové vady pro člověka patří k nejzávažnějším, protože řeč a sluch jsou v komunikaci nejběžnějšími nástroji. Vada sluchu se tak negativně projevuje v oblasti poznávání, vztahů, prostředí i osobnosti (Pipeková et al., 1998).

Valenta et al. (2014) za sluchové postižení považuje sociální důsledek takové míry ztráty sluchu, kterou už nelze plně kompenzovat technickými pomůckami a která tak negativně ovlivňuje kvalitu života člověka.

Souralová & Langer (2005) navíc dodávají, že sluchová vada (porucha) představuje poškození orgánu nebo jeho funkce, která způsobuje snížení kvality slyšení, kvantity slyšení nebo kombinaci obojího. Sluchové postižení pak představuje širší termín, který zahrnuje i sociální důsledky sluchové insuficience.

Pipeková et al. (1998) dále uvádí, že sluchově postiženým žákům se špatně vytváří a pěstují mezilidské vztahy, z důvodu omezené komunikační schopnosti dokonce mluví o společenské izolaci žáků. Myšlení, které není řečí formované, se utváří jen v souvislosti s konkrétními jevy, je tedy statické a nepohotové. Orientace v prostoru je omezena neschopností lokalizovat předměty i špatnými reakcemi na nenadálé změny v prostředí, což může vést i k nebezpečným situacím. Absence zvukového pozadí u žáků často zapříčiňuje narušení pocitu sebejistoty, osobní bezpečnosti a zvyšuje úzkosti.

Velikost sluchové ztráty má zásadní vliv na schopnost jedince vnímat zvuky z okolního prostředí. Velikost sluchové ztráty znamená, že žák neslyší zvuky, jejichž intenzita je nižší než hodnota sluchového prahu (sluchové ztráty). Zvuky, jejichž intenzita je vyšší, než hodnota sluchové ztráty sice slyší, ale pouze hlasitostí, která se rovná rozdílu mezi intenzitou zvuku a velikostí sluchové ztráty (Valenta et al, 2014).

Světová zdravotnická organizace přijala klasifikaci stupňů sluchových poruch:

- lehká sluchová porucha (ztráta 26 – 40 dB)
- střední sluchová porucha (ztráta 41 – 60 dB)



- těžká sluchová porucha (ztráta 61 – 80 dB)
- velmi těžká porucha včetně hluchoty (ztráta 81 dB a více)

Sluchové vady mohou vzniknout prenatalně jako důsledek infekčního onemocnění matky, působení některých léků v době těhotenství, perinatálně u rizikových porodů a postnatálně jako důsledek traumat, onemocnění části sluchového analyzátoru nebo centrálního nervového systému. Příčinou mohou být také vlivy léčiv a chemických substancí, jež vyvolávají jak funkční, tak i organické poruchy tkání vnitřního ucha (Souralová & Langer, 2005).

Pro sluchově postiženého žáka patří k největším problémům komunikace se slyšícím okolím, protože pro mluvený jazyk nejsou patřičně smyslově vybaveni. Při kontaktu se slyšícími jsou tak odkázáni na vizuální příjem informací formou odezírání, mluvený jazyk v podobě zvukové i grafické, daktylní abecedu, nebo znakový jazyk (Renotierová, Ludíková et al., 2003).

### **1.1.6 Žák s narušenou komunikační schopností**

Řeč je specificky lidská vlastnost, která člověku slouží ke sdělování myšlenek, pocitů a přání. Je součástí rozvoje každého člověka, ovlivňuje jeho poznávací, citové i volní vlastnosti, ale je také nástrojem myšlení a má vliv na rozumový vývoj každého jedince (Pipeková et al, 1998).

Cséfálvay & Lechta (2013) uvádí, že o narušené komunikační schopnosti žáka lze mluvit v případě, když se některá rovina jeho jazykových projevů, případně několik rovin současně, odchyluje od běžných norem v daném jazykovém prostředí natolik, že značně ovlivňuje jeho komunikační záměr. Přitom může jít o jazykovou rovinu foneticko-fonologickou, morfológicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou nebo o její kombinace.

Renotierová, Ludíková (2003) uvádí základní okruhy narušené komunikační schopnosti:

- vývojová nemluvnost – dysfázie (narušený vývoj řeči)
- získaná orgánová nemluvnost – afázie (ztráta již nabyté schopnosti mluvit)
- získaná neurotická nemluvnost – mutismus, elektivní mutismus (oněmění)
- narušení článkování řeči – dyslálie (porucha výslovnosti)
- narušení plynulosti řeči – koktavost, breptavost

- narušení grafické stránky řeči – dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, alexie, agrafie
- narušení zvuku řeči – rinolálie (huhňavost)
- poruchy hlasu – dysfonie
- symptomatické poruchy řeči
- kombinované vady řeči.

Podle Valenty et al. (2014) představují poruchy komunikačních schopností zásadní bio-psycho-sociální problém, který podstatně ovlivňuje kvalitu života žáka i jeho rodiny. Vždy je nutné najít vhodné způsoby komunikace pro žáky se závažnými komunikačními poruchami. Vrozené těžké poruchy komunikace jsou časté u žáků s těžším mentálním, sluchovým či kombinovaným postižením, dětskou mozkovou obrnou, poruchami autistického spektra. Příčinou závažných získaných narušených komunikačních schopností mohou být úrazy mozku, nádory na mochu, cévní mozkové příhody, získaná těžká sluchová a kombinovaná postižení, nebo mohou vzniknout jako důsledek postupujícího onemocnění mozku.

### **1.1.7 Žák s poruchami chování**

Poruchy chování jsou charakteristické opakujícím se a trvalým, alespoň šest měsíců trvajícím obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, přičemž žák porušuje sociální očekávání přiměřená věku. Ukazatelem těchto tendencí mohou být projevy chování, ke kterým patří tyranizování slabších, krutost k lidem i zvířatům, ničení majetku, zakládání ohňů, krádeže, lhaní, záškoláctví, výbuchy zlosti, silná neposlušnost nebo vzdorovité provokativní chování. Horší vývoj poruch chování žáků může mít věk, v němž se projeví, změna prostředí, špatné vztahy k vrstevníkům, znaky poruch pozornosti, impulzivity a hyperaktivity v chování, či spojení s dysfunkční rodinou s narušenými vztahy a komunikací (Valenta et al., 2014).

Podle společenské závažnosti lze dle Slomka (2010) poruchy chování dělit na:

- disociální chování, která je nespolečenské, nepřiměřené, ale pedagogickými postupy zvládnutelné, objevuje se ve výchově v rodině či ve škole, jedná se o běžné přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, lhaní,
- asociální chování je v rozporu se společenskou morálkou, jedinec se odlišuje od průměru společnosti, porušuje normy, ale nepřekračuje právní předpisy,

svým jednáním často nejvíce škodí sám sobě, radí se sem útky, toulky, záškoláctví, sebepoškození, alkoholismu, tabakismus,

- antisociální chování značí všechno protispolečenské jednání, které poškozuje společnost i jedince, ohrožuje nejvyšší lidské hodnoty, porušuje zákony společnosti, často navazuje na asociální chování, jedná se o loupeže, vandalství, sexuální delikty, vraždy, organizovaný zločin.

Příčiny vzniku poruch chování jsou velmi složité, ovlivňuje je velké množství faktorů. Valenta et al. (2014) mezi hlavní řadí biologickou podmíněnost, do níž patří rysy temperamentu a narušení struktury CNS. Psychologická podmíněnost souvisí s deprivací a potřebou náhradního uspokojování v jiné oblasti, voláním o pomoc, kdy je chování nástrojem dosažení něčeho nebo upozorněním na svou stresující životní situaci. Důležitým faktorem je také rodinná podmíněnost, kdy rodiče mají nedostatečně osvojené morální normy a nastavují dítěti špatné vzorce chování. Sociokulturní podmíněnost souvisí se současným stavem společnosti, v níž člověk žije. Situační podmíněnost zahrnuje možnost úniku sociální kontrole a při dlouhodobé zátěži.

## 1.2 Integrace a inkluze ve vzdělávání

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se „*individuální integrací rozumí vzdělávání žáka*

a) *v běžné škole, nebo*

b) *v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.*“

Integrace (začleňování) znamená zařazení různých typů žáků do společné formy vzdělávání. Začleňování je založeno na myšlence, že žáci by se měli vzdělávat a vychovávat v jedné třídě společně oproti oddělování dle typů žáků. V oblasti tělesné výchovy však nastávají problémy, které vycházejí z charakteru speciálních vzdělávacích potřeb. Není však vhodná pro každého žáka, a pokud se nepodaří podmínky ve školní TV uzpůsobit, může na žáky bez SVP mít nepříznivý vliv a učitele odradit. Integrace není v kompetenci učitele, učitel ale rozhoduje o tom, v jaké míře bude žák se SVP v hodinách do pohybových aktivit zapojen (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Podle školského zákona by první volbou pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měla být forma individuální integrace do běžných škol. Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami lze vzdělávat formou individuální integrace v běžné škole v případě, že to odpovídá jeho potřebám, možnostem a podmínkám školy. (Kudláček et al., 2013).

Takové vzdělávání vychází z předpokladu, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami žije od dětského věku společně se zdravými vrstevníky, což může být přínosné v tom, že v dospělém věku nebude mít velké problémy při začleňování do širší společnosti ani do pracovního kolektivu. Největší výhodou integrace je pro žáka především možnost zůstat v rodině, z hlediska jeho sebejistoty není zanedbatelný ani fakt, že běžná škola, kterou navštěvuje, je většinou v blízkosti bydliště, tedy ve známém prostředí. Aby se proces integrace zdařil, musí mu předcházet vytvoření takových podmínek, bez nichž by bylo přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy nezodpovědné. Proto musí být nástup plánovaný s dostatečným předstihem, přípraveni na ni musí být rodina, žák, škola i ostatní žáci třídy, samozřejmostí je zajištění materiálního vybavení, jež umožňuje žákovi samostatnou orientaci (Keblová, 2001).

Růžičková (2006) uvádí faktory ovlivňující úspěšnost integrace:

- a) žák – ne každý žák je na integraci připraven, záleží na jeho inteligenci, výchově, schopnostech, paměti, pohybových schopnostech, celkovém vybavení osobnosti, žák musí být schopen plnit požadavky učebního plánu a školního vzdělávacího programu bez většího omezení a svými projevy nenarušovat průběh vyučování
- b) rodina – musí plnit úkoly k umožnění a zajištění pobytu svého dítěte v běžné škole, tedy zajistit dopravu do školy, odbornou kvalifikaci pro domácí přípravu žáka, setkávání s vrstevníky i mimo vyučování
- c) pedagogický sbor – žáka z různých předmětů učí všichni učitelé, nejde jen o jednotlivce, proto by měli splňovat určitou kvalifikační přípravu a přehled v oboru, již před nástupem žáka znát přesnou diagnózu, podle níž přizpůsobí výuku
- d) spolužáci – měli by být seznámeni s typem speciálních vzdělávacích potřeb nového spolužáka, jaké má omezení, co zvládne sám, v čem bude potřebovat jejich pomoc

Existuje obecný předpoklad, že při normální úrovni integrace neexistuje mnoho problémů se zařazováním do běžného kolektivu i do akademických předmětů. V oblasti TV je však možné narazit na problémy, které vycházejí z charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka a náplně hodin školní TV. Bez dodatečné podpory je většinou pro učitele příliš náročná. Touto dodatečnou oporou jsou myšleni osobní asistenti, asistenti pedagoga, konzultanti v oblasti ATV a kompenzační pomůcky (Kudláček et al., 2007).

K překážkám v integraci řadí Ješina & Kudláček et al. (2012) postojové bariéry, tedy přesvědčení o správném fungování integrace, důsledcích začleňování žáků a přesvědčení o zvládnutí integrované TV. Pokud je učitel TV přesvědčen, že nezvládne žáka se SVP začlenit do výuky, nebo přes jeho začlenění nebude mít dostatečný prostor věnovat se ostatním žákům, je velmi pravděpodobné, že se bude integraci bránit.

Tyto postoje mohou být ještě ovlivněny dalšími limity, k nimž v běžné škole dle Kudláčka (2013) patří:

- nedostatečné kompetence učitelů tělesné výchovy
- nevhodné prostředí a chybějící pomůcky
- nedostatečné kompetence asistentů pedagoga ve vztahu ke školní TV
- absence systému poradenství zaměřeného na TV žáků se SVP.

Naopak pojem inkluze jedná o bezpečném prostředí pro žáky se SVP, ve kterém není nikdo odmítaný, projevuje se v něm zájem jednoho o druhého a v němž odlišnost není chápána jako překážka, ale naopak výzva. Učitel musí volit vždy takové metody výuky, aby byl vytvořený prostor pro každého žáka s možností interakce s ostatními. Inkluze je vyvrcholením procesu integrace, kdy jsou vytvořeny podmínky pro možnost začlenění žáka se SVP a jeho účasti na jednotlivých činnostech (Bartoňová & Ješina, 2012).

### **1.3 Vzdělávání na střední škole**

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), chápe střední vzdělávání jako další rozvoj vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot žáků, které získali během základního vzdělávání a které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince. Střední škola žákům poskytuje obsahově širší vzdělání všeobecné nebo odborné spojené se všeobecným a upevňuje

hodnotovou orientaci. Vytváří také předpoklady pro plnohodnotný osobní i občanský život, samostatní získávání informací a schopnost celoživotního učení pokračující v navazujícím vzdělávání a přípravě pro výkon budoucího povolání nebo pracovní činnosti. *„Úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího programu středního vzdělávání se dosahuje těchto stupňů vzdělání:*

- a) střední vzdělání*
- b) střední vzdělání s výučním listem*
- c) střední vzdělání s maturitní zkouškou.*

Zákon dále stanovuje, že ke vzdělávání na střední škole může být přijat uchazeč, který splnil povinnou školní docházku a zároveň při přijímacím řízení splnil podmínky pro přijetí prokázáním stanovené úrovně schopností, dovedností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti.

Na počátku přijetí na střední školu stojí volba povolání, která je pro žáka se SVP zpravidla daleko složitější než u žáků intaktních. Reálně jsou omezené možnosti výběru budoucího povolání ze zdravotních důvodů, některá povolání jsou vyloučena samotným typem postižení. Důležitá je také reálná dostupnost povolání a přípravy na povolání. Každý žák, i když už je částečně svým předchozím vývojem při volbě determinován, má předpoklady pro výkon více povolání. Kromě schopností, které určují možný dosažitelný stupeň úrovně vzdělání, zde působí také individuální představa sociální role, která je pro jedince osobně důležitá a je spojená s určitým typem profesionální činnosti (Vágnerová & Hadj – Moussová, 1997).

Vzdělávací obor Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje k poznání vlastních pohybových možností a zájmů a také k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k řízené a výběrové, jejímž hlavním smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů (Ješina & Kudláček et al., 2012).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné školy je předmět tělesná výchova součástí vzdělávací oblasti Vzdělávání pro zdraví. Tato oblast *„si klade za cíl vybavit žáky znalosti a dovednostmi potřebnými k preventivní a aktivní péči o své zdraví*

*a bezpečnost, a tak rozvinout a podpořit jejich chování a postoje ke zdravému způsobu života a celoživotní odpovědnosti za jejich zdraví.*“ Tělesná výchova dále žáky vede k tomu, aby znali potřeby svého těla, rozuměli vlivu výživy, životního prostředí, dodržování hygieny, pohybových aktivit, pozitivních emocí, překonávání negativních stavů, jednostranné činnosti na zdraví. Důraz je kladen na výchovu proti závislostem, proti médii vnucovanému ideálu tělesné krásy. Usiluje se o výchovu pro celoživotní provádění pohybových aktivit a rozvoji pozitivních vlastností osobnosti člověka, vede žáky k pravidelnému provádění pohybových činností a vytváří podmínky k prožívání sportovního výkonu, spolupráci při společných činnostech a kompenzování negativních vlivů současného života. *„Oblast vzdělávání pro zdraví zahrnuje jednak učivo potřebné k péči o vlastní zdraví, k bezpečnému jednání v krizových situacích a za mimořádných událostí, poskytnutí první pomoci, jednak učivo tělesné výchovy.*“ Vzdělávací oblast může škola realizovat v různých vyučovacích předmětech, vzdělávacích modulech, kurzech a jiných formách učení podle materiálních podmínek, zájmů žáků, podílu chlapců a dívek a zdravotně oslabených žáků. Oblast péči o zdraví je možné vytvořit i samostatný vyučovací předmět. *„Pro žáky se zdravotním oslabením škola vytváří oddělení zdravotní tělesné výchovy“* (NUV, 2018).

Rámcové vzdělávací programy dále upravují potřeby žáků se SVP obecně, kdy na doporučení školského poradenského zařízení mohou být žákům poskytnuty nejružnější druhy podpurných opatření. Do vzdělávání žákům také může být zařazována speciálně pedagogická nebo pedagogická intervence. Počet vyučovacích hodin předmětů speciálně pedagogické péče se odvíjí od stupně podpory žáka a časovou dotaci na předměty speciálně pedagogické péče je poskytována nad rámec učebního plánu stanoveného daným oborem vzdělávání (NUV, 2018).

Rámcový vzdělávací program pro školy, které jsou absolventy základních škol praktických upřednostňovány, platí rámcové vzdělávací programy pro střední odborná učiliště vždy upravená s ohledem na výuční obory. Pro praktickou školu jednoletou a dvouletou jsou v rámcových vzdělávacích programech definovány tělesná výchova i zdravotní tělesná výchova. Obsah zdravotní tělesné výchovy vychází z tematického okruhu Zdravotní tělesná výchova a může se jednat o odpovídající náhradu povinné tělesné výchovy nebo o rozšíření pohybové nabídky. Jde o jeden ze způsobů, jak do hodin TV začlenit žáka se SVP (Ješina et al., 2013).

Kábele, Kollárová, Kočí, Kracík (1992) uvádí, že zdravotní tělesná výchova vychází z cílů a úkolů základní tělesné výchovy, ale má i speciální úkoly, které vyplývají z oslabení žáků. Pohybové prostředky zdravotní tělesné výchovy se přejímají ze základní tělesné výchovy, ale vyřazují se cviky, které žák konat nesmí, protože by mohly zhoršit jeho zdravotní stav. Zařazují se naopak cviky reedukační, kompenzační a psychorehabilitační, jež přispívají ke zmírnění nebo odstranění postižení orgánů a funkcí, k nácviku náhradních a pomocných činností a zlepšení celkového zdravotního stavu žáka. Speciálně zaměřeným cvičením lze odstraňovat poruchy rovnováhy a pohybové koordinace, zvyšovat pohybové dovednosti. Zpěvem, pohybem a hudbou je možné odstranit svalové napětí, spasticitu a mluvní neurózy. Účast na zdravotní tělesné výchově samozřejmě nevyklučuje účast na školní tělesné výchově či mimoškolních sportovních aktivitách.

#### **1.4 Aplikované pohybové aktivity (APA)**

Dle Evropské charty sportu *„se sportem rozumí všechny formy tělesné činnosti, které at' již prostřednictvím organizované účasti, či nikoli, si kladou za cíl projevení či zdokonalení tělesné i psychické kondice, rozvoj společenských vztahů nebo dosažení výsledků v soutěžích na všech úrovních.“*

Dle Ješiny & Kudláčka et al. (2012) Evropská charta sportu doporučuje přijetí takových opatření, která poskytují všem občanům možnost sportovat, a případná další opatření umožňující žáků se SVP a sociálním znevýhodněním tyto možnost plně využívat.

Termín aplikované pohybové aktivity vychází z anglického *„adapted physical activity“* nebo *„education“*, což ve volném překladu znamená *„modifikované/ přizpůsobené pohybové aktivity“*. Z toho plyne, že ve středu konceptu APA stojí modifikace pohybových aktivit, které zahrnují úpravu pravidel, prostředí, pomůcek, komunikace, didaktických přístupů či kurikulum. Umožňují při hodinách tělesné výchovy i dalších formách sportovních a pohybových aktivit vytvořit vhodné prostředí, v němž může probíhat svobodná interakce mezi žáky a vyučujícím i mezi žáky navzájem. Představují možnost rozvoje motorických, sociálních a osobnostních kompetencí. Především v kolektivních sportovních a pohybových hrách může být žák se speciálními



vzdělávacími potřebami součástí týmu, který ho může motivovat k vyšším výkonům. Žák tak zároveň získává jistotu někam patřit, protože jeho přítomnost je nenahraditelná, výjimečná. Spoluúčasť na výsledku kolektivu pro žáka znamená společné sdílení úspěchu i neúspěchu (Kudláček et al., 2013).

Aplikovaná tělesná výchova se zabývá vytvářením podmínek pro zlepšení kvality života žáka se SVP a jeho integrací mezi intaktní žáky prostřednictvím aktivit pohybového charakteru. Svou činností přispívá k pozitivnímu ovlivnění celé společnosti, ať v rovině kognitivní, postojoyé nebo dovednostní. Snaží se o celkový psychický, fyzický i sociální rozvoj všech zapojených v procesu postupného začleňování jedinců z minoritních skupin obyvatelstva mezi majoritní (Kudláček & Ješina, 2013).

Válková (2012) uvádí APA jako mezioborovou soustavu poznatků směřující k identifikaci a řešení individuálních rozdílů v pohybových aktivitách. Podporuje prostor pro studia podporující přijímání individuálních rozdílů, podporují inovaci a poskytování služeb. Také vidí návaznost APA v myšlenkách učení J. A. Komenského, jež lze parafrázovat následujícím způsobem:

- každý je vzdělavatelny, byť v rámci svých limitů
- vzdělání má být přístupné všem
- základem vzdělání by měla být hra a výchova v rodině.

V centru zájmu APA stojí adaptace fyzického i psychosociálního prostředí, pomůcek, obsahu/kurikula, pravidel, vyučovacích postupů a metod. Přispívá k pozitivnímu ovlivňování celé společnosti, protože se snaží o celkový psychický, tělesný a sociální rozvoj všech stran, které jsou zapojené v procesu začleňování jedinců z minoritních skupin obyvatelstva mezi intaktní populaci. Primárně se zaměřuje na žáky se SVP a zabývá se jejich soužitím s intaktními žáky (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Kudláček & Ješina (2008) uvádí základní pravidla, která musí mít při všech formách APA vyučující na paměti. Jedná se o tyto zásady:

1. aktivity musí být pro všechny žáky bezpečné
2. aktivity musí být smysluplné
3. ne každá aktivita je vhodná pro všechny žáky
4. žák nesmí vnímat pocit ochuzení o zážitek či aktivitu z důvodu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Obsah tělesné výchovy musí být vzhledem ke specifickým žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravovaný, každá aktivita může být modifikovaná, ale musí být realizovaná s pochopením potřeb žáka. Tyto úpravy mohou být v oblasti nářadí a náčiní, které je různých velikostí a vyrobené z různých materiálů. Dále v oblasti úpravy prostředí, kdy se jedná o snížení výšky sítě, nebo zmenšení velikosti hřiště, úpravy úkolu, který může být zjednodušený, pravidel, například prodloužení času k odehrání míče, a instrukcí, které musí být vždy podávány s ohledem na rozumové schopnosti žáků (Ješina et al., 2013).

Jednou z alternativ pro začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zdravotní tělesná výchova. Zabývá se speciálními cvičeními a cvičebními polohami, základní technikou cvičení a speciálními cvičeními pro samostatné cvičení, všeobecně rozvíjejícími pohybovými činnostmi v návaznosti na obsah tělesné výchovy a s přihlédnutím ke konkrétnímu druhu a stupni oslabení a speciálními cvičeními sloužícími k nápravě oslabení podpůrně pohybového systému. Zdravotní tělesná výchova je však v RVP zařazena pouze pro první a druhý stupeň základního vzdělávání. Pro třetí stupeň není vůbec definována (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Ješina et al. (2013) dále uvádí úpravy přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve způsobu komunikace, když do součásti komunikace se zahrnují i gesta, vždy je přizpůsobena věku a osobnosti žáka. Dále se do výuky mohou zapojovat další podpůrné osoby, jejichž přítomnost je především u žáků s hlubším typem postižení klíčová. Těmito osobami jsou asistent pedagoga, instruktor, vrstevníci. Role hráče a účastníka sportovních her ovlivňuje spokojenost žáků a sociální status ve skupině. Ovlivňovat lze také způsob lokomoce, využít lze kromě klasické chůze a běhu pohyb vsedě, vleže, plazení, skoky. K dalším faktorům patří také prostor, ten musí být bezpečný, velikostně odpovídající počtu a specifickým hráčů. Počet účastníků vyučující upravuje dle potřeb, prodloužování času na aktivitu, speciální náčiní z hlediska materiálu a velikosti, nastavení vzdálenosti, výšky, velikosti a množství cílů, které jsou závislé na úrovni dovedností žáků, využívání sportovně-kompenzačních pomůcek. V neposlední řadě lze také modifikovat množství získaných bodů. Méně šikovný hráč může za stejný výkon získat více bodů, aby mu šikovnější hráči umožnili se do aktivity zapojit.

Při plánování ATV existují různé možnosti podílu žáků se SVP v TV. Ješina & Kudláček et al. (2012) představují stupně podpory participace v TV, které v podmínkách českých škol a školských zařízení připadají v úvahu:

1. integrace bez podpory a bez modifikace obsahu, vzhledem ke SVP žáka není nutné upravovat obsah, prostředky, podmínky a metody výuky
2. integrace s úpravou obsahu a podmínek, jsou respektovány obecné cíle výuky, ale zároveň nutné změny pro participaci žáka se SVP, dochází k modifikaci obsahu a organizaci TV, aby účast žáka se SVP byla možná, žáci bez SVP nesmí pociťovat nepohodu, všichni pracují na stejných cílech na rozdílných úrovních a v rámci aktivity žáci pracují na rozdílných úkolech
3. integrace s využitím peer partnerů, vzhledem k charakteru SVP žáka je nutná asistence spolužáků z jiných tříd či ročníků, žák bez SVP nabízí žákovi se SVP fyzickou i psychickou podporu, získává důležitost, protože jeho činnost má smysl
4. integrace s využitím asistenta pedagoga, podpora asistenta pedagoga je důležitá, jeho přítomnost ale může zvyšovat bariéry ve školní třídě mezi samotnými žáky, nutná je spolupráce asistenta s učitelem
5. kombinované formy výuky jsou žákovi umožněny buď s asistentem pedagoga, nebo bez něj, může jít o segregování činnosti, které žák se SVP uskutečňuje v jiný čas s jiným obsahem či cílem než ostatní spolužáci nebo paralelní činnosti, probíhají ve stejném čase či se stejným obsahem nebo cílem
6. spolupráce s organizacemi v komunitě školy nebo žáka, v rámci individuálního vzdělávacího plánu je naplánovaná školou organizovaná redukovaná výuka, která umožňuje spolupráci s aktivitami jiných subjektů
7. další výuka segregovaného charakteru, v případě, že škola nemá podmínky pro participaci žáků se SVP, ale spolupracuje s jinými školami a mimoškolními subjekty, především školami zřízenými pro žáky se SVP, žák se SVP je integrovaný ve všech předmětech a jediným předmětem, kterého se z důvodu nevytvoření podmínek nemůže účastnit, je TV.

## **1.5 Podpora a vybraná podpůrná opatření v ITV**

Přestože je s ohledem na vývojovou psychologii možné popsat standardní vývoj života člověka, v případě žáků se SVP je tento vývoj velmi individuální. Vývoj motorických schopností většinou souvisí s charakterem a dobou trvání postižení, případně s možnostmi kompenzace u každého žáka. Pro žáky se SVP je typický

nerovnoměrný vývoj jednotlivých funkcí, které jsou nezbytné pro zvládnání požadavků školy. V úvahu je nutné brát také psychický a somatický stav žáka (Bartoňová & Ješina, 2012).

### **1.5.1 Individuální vzdělávací plán v TV**

Prostředkem k úspěšné integraci, a tedy plnohodnotnému vzdělávání žáků se SVP, je individuální vzdělávací plán (IVP). Ředitel školy ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními zajistí zpracování IVP pro každého žáka se SVP k termínu nástupu tohoto žáka do kmenové školy (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami škola vypracuje IVP, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Je to závazný dokument, vychází ze školního vzdělávacího programu a zakládá se ve školní matrice žáka. Jsou zde uvedené *„informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka.“*

Dle Ješiny et al. (2013) by IVP měl ulehčit vzdělávání a stanovit podmínky, za nichž bude vzdělávání poskytnuto. Jde o zaměření se na určitého žáka, zohlednění stylu jeho učení. Při sestavování IVP je nutné určit priority, které budou individualizované přesně podle profilu žáka, požadavků rodiny i školy. Tvorba by měla být týmovou prací a vycházet ze školního vzdělávacího programu dané školy. V průběhu školního roku může být IVP upravovaný a doplňovaný dle aktuálních potřeb. S jeho obsahem musí být zákonný zástupce nezletilého žáka nebo zletilý žák sám seznámen.

Než učitel začne psaní IVP plánovat, musí si podrobně prostudovat lékařskou diagnostiku a všechny podklady o žákovi ze SPC. Je velmi důležité, aby vyučující TV byl vhodným způsobem informovaný o zdravotním stavu žáka, a zároveň může požádat také rodiče o zajištění vstupních dat, mezi které samozřejmě patří např. kontraindikace pohybových aktivit (Ješina et al., 2020).

IVP musí být založený na analýze silných a slabých stránek žáka a jeho potřeb, měl by zahrnovat krátkodobé i dlouhodobé cíle. Prvním krokem k jeho tvorbě je shromáždění výsledků vyšetření, zpráv, diagnostických rozhovorů. Na přípravě by se měli podílet učitelé, rodiče a externí odborníci. IVP se odvíjí od potřeb žáka, porozumění

pro očekávání jeho rodičů, jasných a správných informací, vhodného materiálního vybavení a technického uspořádání školy, personální situace. Správně sestavený IVP by měl mít jasně obsahovat cíl, jehož má být dosaženo, prostředky speciálně pedagogické podpory, popis metod, postupů a organizačních forem používaných při práci se žákem se SVP, konkrétní cíle každého učebního předmětu, pravidla komunikace s rodiči žáka a termíny a způsob vyhodnocování výsledků. Dále by v IVP mělo být definována pravidla spolupráce se SPC, možnost využití podpůrného učitele, služby odborných pracovníků, způsob pořízení speciálních pomůcek a postup práce s nimi, určení odborníků podílejících se na práci se žákem (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Ješina et al. (2013) říká, že při psaní IVP do tělesné výchovy a integraci žáka se SVP je nutné určit, jestli je v rámci TV možná paralelní, nebo integrovaná forma, stupeň zapojení žáka se SVP, obsah a intenzitu jeho zatížení. Dále je třeba zajistit přesun žáka do tělocvičny, případně osobu, která bude přesunu žáka asistovat. V případě segregované výuky je přítomnost asistenta nezbytná a zajistit se musí také prostory, v nichž bude tato hodina probíhat. Poté se na základě výsledků lékařského vyšetření provede diagnostika pohybových schopností a dovedností žáka a modifikace jednotlivých aktivit v TV. IVP je třeba založit na diagnostice vědomostí v pohybovém učení a pohybových schopnostech a dovednostech. Z těchto diagnostik se pak stanoví cíle, jichž žák má během školního roku v TV dosáhnout. Protože je IVP založený na tematickém plánu pro danou třídu, modifikuje se pak tento plán dle schopností a dovedností žáka, případně se určité aktivity vymění za jiné. Využit lze také kompenzační a rehabilitační cvičení dle doporučení fyzioterapeuta nebo speciálních sportovních kompenzačních pomůcek.

Podle Ješiny & Kudláčka et al. (2012) charakterizují cíle uvedené v IVP pro předmět tělesná výchova, které by měly být především:

- dostatečně konkrétní, např. míra a kvalita prováděných dovedností či úroveň dosažených schopností
- měřitelné, např. počet opakování, čas, vzdálenost, kvalita provedení
- dosažitelné
- odpovídající věku žáka se SVP

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v § 6, odst. 8 uvádí, že „školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů

*a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu.“*

IVP by měl být po uplynutí doby, na kterou byl vytvořený, reálně zhodnocen. Hodnotí se především splnění jednotlivých cílů popsanych v IVP, zlepšení či zhoršení určitých dovedností žáka, znalost učiva dle RVP, celkový dojem ze žákova přístupu k TV a klima ve třídě. Důležitou součástí hodnocení je také doporučení pro další období, což je vhodné využít při tvorbě IVP na další školní rok (Bartoňová & Ješina, 2012).

### **1.5.2 Školská poradenská pracoviště**

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poradenské služby *„poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“* Poradenské služby poskytují bezplatně na žádost rodičů žáka, školy nebo na základě rozhodnutí soudu. Zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků, doporučují vhodná podpůrná opatření a vyhodnocují je, doporučují zařazení žáka se SVP do třídy nebo studijní skupiny, případně jeho převedení do vzdělávacího programu, který jeho vzdělávacím potřebám více vyhovuje, a podporují vzdělávání žáků se SVP, snižují důsledky jejich znevýhodnění a preventivně působí při prohlubování znevýhodnění. Vhodnou volbu vzdělávání a profesního uplatnění, rozvojem speciálně pedagogických znalostí pedagogů, metodickou podporou pedagogů a ostatních pracovníků školy tyto poradenské služby vytvářejí podmínky pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, rozvoj osobnosti, schopností, dovedností, zájmů, prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných problémů. Své služby poskytují prostřednictvím pedagogických a sociálních pracovníků.

Činnost školských poradenských zařízení je z velké části zaměřena a specializována na integrované žáky. Podpora, poradenství a doprovázení dítěte, rodiny, učitele i ostatních subjektů podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu je jedním ze základních důvodů vzniku těchto organizací. Ačkoli každá se zabývá jinou klientelou a nabízí jiný druh služeb, plní společensky natolik specifickou úlohu, že jejich místa jsou navzájem nezastupitelná a nenahraditelná. Proto je naprosto nepředstavitelné, že by jedna organizace přebrala funkci druhé. Je velmi důležité, aby návaznost jejich péče byla stabilní a bezproblémová (Růžičková, 2006).

## **Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou školská poradenská pracoviště zřizovaná při školských zařízeních a jejich činnost je ošetřena ve Vyhlášce č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V § 6 je vymezeno:

*„Centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo ve studijních skupinách a upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením.“*

Podpora SPC školám s integrovanými žáky se SVP spočívá jak v pomoci samotným žákům, tak i jejich učitelům. Poskytují služby v psychologické, speciálně pedagogické

a sociální oblasti. Učitelům, do jejichž třídy by měl nastoupit žák se SVP, zajišťují odbornou metodickou pomoc, zapůjčování speciálních pomůcek, přístrojů a zařízení potřebných pro výuku žáka se SVP. Dalšími činnostmi je příprava podkladů pro školy pro zařazení žáka se SVP, provádění depistáže v regionu, vedení přesné evidence klientů, zabezpečení komplexní diagnostiky, pomoc obtížně začlenitelným klientům, poradenská a metodická podpora rodičů, sledování a vyhodnocování vhodnosti integrace, organizují diagnostické pobyty a kurzy předškolní přípravy. Podle toho, o jaký druh žáků se SVP SPC pečuje, rozlišují se SPC pro žáky s vadami řeči, se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s poruchami autistického spektra. Pokud se jedná o žáka postiženého více vadami, využívá služeb SPC dle převládajícího typu postižení (Ješina & Kudláček et al., 2012).

## **Pedagogicko-psychologická poradna**

Podle Bartoňové & Ješiny (2012) je cílem služeb pedagogicko-psychologické poradny poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesní orientaci.

Poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně-pedagogického poradenství při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně přímo na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců poradny ve školách a školských zařízeních. Poradna zajišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku, vydává odborný posudek a doporučuje zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu vzdělávání. Ve školách, které nejsou samostatně zřízeny pro žáky se SVP, zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků, poskytuje poradenské služby žákům se zvýšením rizikem školní neúspěšnosti, škole poskytuje metodickou podporu. Prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně-patologických jevů, realizuje preventivní opatření a koordinaci školních metodiků prevence (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Podle § 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., patří k dalším činnostem pedagogicko-psychologické poradny zajišťování psychologických a speciálně pedagogických vyšetření, pedagogickou a psychologickou intervencí, poradenskou činnost žákům ohrožených školním neúspěchem, žákům z jiného kulturního prostředí či kariérové poradenství.

### **Středisko výchovné péče**

Střediska výchovné péče jsou součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. Jejich cílem je předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňování nebo odstraňování příčin a důsledků poruch chování a negativních jevů již rozvinutých v sociálním vývoji a přispívání ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. Jsou jedním ze způsobů pomoci dětem, žákům a studentům, jejich rodinám, školám a školských zařízením. Ostatní školská poradenská zařízení nenahrazují, ale podporují a doplňují jejich služby v preventivně výchovné, poradenské a terapeutické oblasti. ([www.nuov.cz](http://www.nuov.cz)).

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních v § 16 uvádí, že středisko poskytuje péči dětem s rizikem poruch chování, ale také osobám odpovědným za výchovu a pedagogickým pracovníkům. Poskytují především poradenské služby formou konzultací a odborných informací klientům a školám, diagnostiky



spočívající ve vyšetřování klienta, pedagogické a psychologické činnosti, dále pak vzdělávací a speciálně pedagogickou činnosti směřující k nápravě poruch v rámci sociálních vztahů. Středisko se zaměřuje i na rodinnou situaci klienta a informační formou zprostředkovává kontakty dalším orgánům a subjektům zabývajícím se sociálně-právní ochranou dětí. Péče poskytovaná střediskem může být ambulantní, v celodenním režimu, internátní po dobu nejdéle 8 týdnů, nebo terénní v rodinném a školním prostředí klienta.

### 1.5.3 Zařazování žáků se SVP do TV

Sport má pro osoby se zdravotním postižením velmi důležitou socializační roli. Prostřednictvím sportu se daří žákům se zdravotním postižením nenásilně začleňovat mezi žáky intaktní. Sport a tělesná aktivita dále umožňují snadnější komunikaci mezi různými sociálními skupinami a také integraci žáků do těchto skupin. Díky sportu žáci navazují kontakty uvnitř subpopulace žáků se zdravotním postižením, společenské kontakty s intaktními žáky a vytváří pozitivní příklad pro dosud nesportující. (Kudláček et al., 2007).

To, že žák nesmí s ohledem na zdravotní rizika realizovat v TV některé pohybové aktivity, není v žádném případě důvodem k jeho uvolnění z tohoto předmětu. Pokud pro žáka není vhodné účastnit se hodin běžné tělesné výchovy, měla by mu být navržena účast na zdravotní tělesné výchově nebo také pohybová výchova, rehabilitační TV či mimoškolní léčebná TV (Bartoňová & Ješina, 2012).

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrným opatřením se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* Tito žáci zároveň mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, využití

asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele, poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených (zákon č. 82/2015 Sb.).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v § 2 uvádí: *„Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.“*

Pole § 16 zákona č. 561/2004 Sb., je žákem se SVP člověk se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je myšleno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení či chování. Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, pokud vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním se rozumí rodinné prostředí s nízkým sociokulturním statutem, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta. *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“* Délka středního vzdělání může být ve výjimečných případech žákům se SVP až o dva roky prodloužena.

Tělesná výchova je určena pro žáky celkem zdravé, s nepatrnými odchylkami zdravotního stavu, kteří jsou i přesto schopni soustavného zvyšování tělesné zdatnosti. Tělesná výchova umožňuje žákům využívat vlastní pohybové možnosti, které odpovídají jejich věku, postižení a pohybovým možnostem. Prostřednictvím tělesné výchovy tak žáci mohou rozvíjet své pohybové vědomosti, schopnosti a osvojovat si pohybové dovednosti a návyky (Kudláček et al., 2013).

Tělesná výchova jako vyučovací předmět je do učebních plánů zařazena již více než padesát let, důležitost ve výchovně vzdělávacím procesu jí tak nelze upřít. Žák, když opouští školní docházku, je vybaven dostatečným množstvím vědomostí o nutnosti pohybových činností pro zachování svého zdraví. Pohybová činnost však nemůže být omezena jen jako předmět tělesná výchova, nebo jako zájmová činnost jednotlivce. Musí

jít o činnost pevně zakotvenou v režimu života a spojována se zdravotními, hygienickými a regeneračními potřebami celé společnosti (Panská, 2013).

Ješina & Kudláček et al. (2012) chápou tělesnou výchovu jako subsystém tělocvičných aktivit, což je suma skutečně realizovaných tělesných cvičení. Jde tedy o podskupinu pohybových aktivit, kterou je možné chápat jako sumu pohybových činností skutečně realizovaných. V rámci tělesné výchovy jde o cílevědomou výchovu a vzdělávání, které působí na tělesný a pohybový rozvoj žáka a zároveň na upevňování zdraví a zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti.

Tělesná výchova přispívá k rozvoji motoriky pohybové a mluvní. Ovlivňuje řeč, myšlení a celou psychiku, rozvíjí uchopovací reflexy a celkově přispívá k tělesné zdatnosti a kondici. Prostřednictvím tělesné výchovy dochází u žáků se SVP k lepšímu začleňování do společenského prostředí, pomáhá překonávat obtíže s postižením související a tím plní reedukační, kompenzační a rehabilitační úkoly. Dále přispívá k růstu a vývoji, zlepšování tělesné zdatnosti a zdraví, poskytuje prostor pro sebehodnocení, sebeúctu, umožňuje žákům vyzkoušet si proces rozhodování, výzev a zažívání úspěchu (Bartoňová & Ješina, 2012).

Vždy je nutné, aby si učitel tělesné výchovy na začátku školního roku zjistil, jaká omezení mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které učí. Může se stát, že pro některé sporty bude postižení takovým hendikepem, že jej nelze vykompenzovat ostatními smysly, pomůckami, a proto je často nutná individuální výuka, nebo nahrazení těchto aktivit sporty zcela jinými. Přesto je velmi důležité, aby žáci hodiny tělesné výchovy nevynechávali, protože pohyb je pro život důležitý a žák ho může mít ve svém volném čase relativně málo. V hodinách tělesné výchovy se zároveň rozvíjí prostorová orientace, samostatný pohyb, správné držení těla (Růžičková, 2006).

Velkým specifickým TV ve srovnání s ostatními vyučovacími předměty je výše nároků na učitele v oblasti organizace vyučovací jednotky. Při hodinách je využíváno různých forem práce, mezi nejčastěji používanými řadí Ješina & Kudláček et al., (2012):

1. hromadnou formu, která je typická pro stejnou činnost žáků ve stejném čase, učitel působí současně na všechny žáky, jde o efektivní formu za předpokladu dobré organizace vzhledem k obsahu a dílčím cílům vyučovací jednotky
2. skupinovou formu, která nabízí možnost práce v družstvech, největší důraz je kladen na přípravu, legislativní zabezpečení pedagogického procesu a

dohled nad svěřenou skupinou žáků, nabízí možnost zadání různých činností či různého stupně zatížení

3. individuální (či samostatnou) formu, která umožňuje soustředit se na specifické pohybové činnosti, které jsou pro žáka se SVP důležitější nebo na rozdíl od činností zbytku třídy možné, podporou této formy práce je především zapojení do vyučování asistenta pedagoga.

Na účast na volnočasových aktivitách mají právo všichni občané, do volnočasových aktivit zahrnujeme veškeré pohybové činnosti, tělesnou výchovu a sport. Rozvoj pohybových aktivit souvisí s rozvojem poznávacích schopností, vnímání, paměti, obrazotvornosti, představitosti, myšlení i řeči, proto je nutné tyto činnosti u žáků s mentálním postižením podporovat. Současně si žák vytváří sebeobslužné návyky a dovednosti postarat se sám o sebe v běžném denním režimu, dále se učí orientaci v prostředí, v budově školy, ve třídě, buduje si sociální návyky ve vztahu ke skupině spolužáků, ostatním žákům, učitelům tak, že by žák měl být schopen oslovit spolužáky o radu a zpět radu někomu poskytnout, adekvátně komunikovat s pedagogickými pracovníky. Tímto způsobem si také žáci doplňují slovní zásobu, učí se nové termíny a jejich odpovídající užívání. V rámci tělesné výchovy je nutné pohybových aktivit využívat pro relaxaci mentálních sil a pozornosti, hodně pracovat s mezipředmětovými vztahy (Kudláček et al., 2013).

Ješina & Kudláček et al. (2012) vytyčuje následující cíle tělesné výchovy:

- zdravotní – jde o kompenzaci či nápravu zdravotních oslabení, civilizačních onemocnění, nebo o rozvoj celkové fyzické zdatnosti žáků
- vzdělávací – představuje soubor znalostí z oblasti tělesné výchovy, sportu, tělocvičné rekreace a obecně tělesné kultury, může být dosažen různými formami a metodami a nemusí probíhat pouze v tělocvičně, na hřišti v tradičním pohybovém pojetí
- výchovný – má rozhodující dopad na mimoškolní a budoucí život, jedná se o rozvoj zdravého sebevědomí a reálného sebehodnocení, sebepojetí a sebepoznání

Vzhledem k nedostatečnému množství asistentů pedagoga a erudovaných učitelů ve školách hlavního vzdělávacího proudu je nutné hledat alternativní výukové metody (Kudláček, 2013).

## **Pro žáky s mentálním postižením**

Kudláček et al. (2013) říká, že podle statistik tvoří osoby s mentálním postižením 2 % - 3 % celosvětové populace bez ohledu na geografické, politické, ekonomické a kulturní podmínky země, či na úroveň zdravotní péče.

Výchovně vzdělávací proces žáků s mentálním postižením sice na první pohled nevyžaduje tak velká specifika jako u žáků zrakově či tělesně postižených, přesto je však stejně náročný. Větší specifika se objevují u žáků s těžším stupněm postižením. Přesto ale mohou žáci řadu sportovních aktivit dle svých možností absolvovat s ostatními spolužáky, i když někdy v nižší kvalitě. I tak ale učitel přihlíží k motorickým kompetencím žáka s mentálním postižením a k celkovému klimatu třídy, protože tělesná výchova má pomáhat vytvářet pozitivní vztahy mezi žáky. Hodnocení pak může být slovní se zohledněním přístupu žáka k pohybovým aktivitám a posunu v motorickém výkonu (Ješina et al., 2013).

Základem úspěšné realizace pohybového programu se žáky s mentálním postižením je zvládnutí oboustranné adekvátní komunikace mezi žáky s mentálním postižením a vyučujícím. V převládající verbální komunikaci je slovo pouze symbol, který mentálně postižený žák nemusí pochopit nebo správně používat, proto je nutné pro vyučujícího neverbální komunikace nejen ovládat, ale často ji i upřednostňovat. Často se jedná o symboly zvukové, vizuální či taktilní, což kvalitu zvládnutí pohybových činností umocňuje (Kudláček et al., 2013).

Pro mentálně postižené žáky je typická mechanická paměť bez odlišování podstatného od nepodstatného. Pozornost udrží pouze kratší dobu, snadno se unaví. Metodicky je od učitele nutné volit přiměřený sled postupných kroků, myslet na pomalejší tempo rozvoje jednotlivých dovedností, přičemž nejdůležitější nemusí být výkon samotný, ale naučené dovednosti a znalosti. Z didaktických zásad je nejdůležitější zásada názornosti. Učitel vždy nové informace předkládá tak, aby žáci zapojili co nejvíce smyslů, abstraktní výrazy musí být konkretizovány, výhodné je používání nejrůznějších pomůcek. O jednotlivých druzích pomůcek a správnosti jejich používání školu vždy informuje speciálně pedagogické centrum. Je vhodné používat co nejširší paletu pomůcek, které komplexně podporují jednotlivé smysly žáků, jako jsou například reální trojrozměrné předměty, velkoplošné projekce foto a videodokumentace, jejichž cílem je vytvořit žákovi co nejkonkrétnější představu o jevech. Při vysvětlování by měl mít dále

vyučující na paměti žáky nepřehlcovat, méně pro ně často znamená více. Pohybových i herních aktivit lze využít pro relaxaci mentálních sil, některé činnosti mohou také žákům pomáhat konkretizovat abstraktní výrazy z jiných předmětů.

### **Pro žáky s poruchami autistického spektra**

Pro většinu žáků s autismem znamená přechod z bezpečného domácího prostředí a základní školy, do světa dospělých, který střední škola bezesporu představuje, dobu velkého stresu a napětí. Nové sociální prostředí a omezení rodičovského dohledu jsou faktory, jež se u žáka s PAS projevují spíše negativně, jejich rozvoj se zpomalí (Howlin, 2009).

Vzdělávání žáků s PAS je velmi náročné pro všechny strany výchovně vzdělávacího procesu, především pro učitele, pracovníky školských poradenských zařízení, rodiče. Je náročné i na zajištění materiální podmínek, úpravu prostředí a na užívání speciální intervenčních programů, protože žáci s PAS speciální podporu potřebují. Většina žáků s klinickou formou PAS má inteligenční kvocient pod hranicí 70 bodů. Výjimku tvoří žáci s Aspergerovým syndromem, u nichž je IQ vyšší. Myšlení, řečové a sociální dovednosti jsou proti průměru výrazně sníženy. Učitel musí rozlišovat mezi žáky s mentálním postižením a autismem, jde o rozdílné poruchy, i když se mohou částečně překrývat. Nejpodstatnější rozdíl tvoří to, že žák s PAS má typicky nevyrovnaný profil osobnosti. Naopak u žáka s mentálním postižením lze vývojový profil srovnat s intaktním žákem nižšího věku. Postižení komunikačních schopností je různorodé z hlediska stupně i rozsahu. Ke každému žákovi se tak musí přistupovat individuálně, asi polovina žáků s PAS téměř vůbec nemluví (Ješina et al., 2013).

Komunikace nemusí vždy probíhat pomocí slov. Forma musí být individualizovaná, mohou to být mluvená slova, předměty, obrázky, fotografie, psaná a tištěná slova. Vyučující vždy volí takový způsob, aby jej žák zvládl a byl tak co nejvíce nezávislý (Gillberg & Peeters, 2003).

Dalším problémem je chápání symbolů. Žáci většinou nerozumí gestům, výrazům v obličeji, intonaci a emocím, tyto projevy nezpracují ani nevyužívají, nedokáží je rozpoznat, proto na ně nereagují. Jejich reakce jsou spjaty pouze s vlastní osobou a potřebami, nepřijímají a nedodržují sociální pravidla, nepotřebují se začleňovat mezi vrstevníky, proto jsou schopni se účastnit kolektivních her jen ve velmi nízké míře, o

zážitky se hry se nedělí a neprožívají emoce ze hry. Z důvodu absence tvořivého myšlení jim chybí představivost. Proto mají nejraději opakující se stereotypní aktivity, které pro ně znamenají jistotu, bezpečí a předvídatelnost, jsou tak zdrojem radosti a potěšení z úspěchu (Ješina et al., 2013).

Autor dále uvádí, že celková úroveň motorické aktivity se od normy odchyluje buď směrem k pasivitě, nebo naopak hyperaktivitě. Problémy občas bývají s pohybovou koordinací. Pokud má žák i přidružené mentální postižení, pak motorické dovednosti nepřesáhnou úroveň dítěte předškolního věku. V motorice jsou typické stereotypní pohyby rukou, celého těla či motorické tiky, u některých žáků se také objevují třepavé a kroutivé pohyby rukou, kývání celým trupem, běhání v kruhu. Při emočním rozrušení se objevují krátké pohyby, déletrvající jsou způsob uklidnění a vyplnění volného času. Návlek funkčních činností má vliv na odeznívání stereotypů. Základním principem práce se žáky s PAS je individuální práce učitele, asistenta pouze s daným žákem, což klade značné nároky na detailní seznámení s žakovou diagnózou, protože jen tak učitel má šanci zjistit podstatu žakových specifických projevů. Vedle organizovaných činností musí učitel pro žáka vytvářet podmínky pro spontánní pohybovou činnost například v relaxační místnosti. Vhodným vybavením takové místnosti je trampolína, výběr gymballů, žíněnký, závěsná síť, lana, předmětu různých barev a tvarů. K oblíbeným sportovním aktivitám žáků patří cyklistika, běh, chůze, opakované skoky, opakované činnosti s míčem. Pokud učitel během sportovní hry zjistí, že se žák s PAS něčeho bojí, je nervózní a agresivní na ostatní spolužáky, musí upravit organizaci aktivity tak, že se žák s PAS věnuje s asistentem pedagoga jiné činnosti v jiné části sportoviště. Vzhledem k deficitům v komunikaci, sociální interakci a představivosti je hra značně omezená a musí se organizovat vždy s ohledem na specifika daného žáka. Vhodnými pomůckami do hodin tělesné výchovy jsou velké nafukovací míče, obruče, padáky, různé druhy a tvary malých míčků, házecích pytlíků, polštářků.

### **TV pro žáky s tělesným postižením**

Cílem tělesné výchovy je vychovat zdravou a tělesně zdatnou mládež, což je u žáků s tělesným postižením velmi často dočasně nebo trvale znemožněno zhoršeným zdravotním stavem a omezenou hybností. Přesto je právě tělesná výchova významnou složkou léčebné rehabilitační péče. Cílem je dosažení, obnovení či udržení co nejlepšího zdravotního a pohybového stavu, současně má tělesná výchova také preventivní význam,

protože vhodně voleným cvičením je možné předcházet zhoršování zdravotního stavu a pohybových schopností (Kábele, Kollárová, Kočí, Kracík, 1992).

Pro žáky s tělesným postižením je pohyb velmi důležitou oblastí, který pozitivně působí na jejich zdravotní stav, formuje psychické vlastnosti, zvyšuje sociální status a udržuje optimální fyzickou a psychickou kondici. Do běžných škol jsou žáci s tělesným postižením začleňováni v čím dál větší míře. Kudláček et al. (2013) dále uvádí, že žáci s tělesným postižením tvoří mezi integrovanými žáky na běžných školách asi 18 %.

Kudláček et al. (2007) uvádí několik stupňů integrace žáka s tělesným postižením do TV: úplná integrace v TV, běžná TV s podporou pomocného učitele, doplňková ATV (na běžné škole) + běžná TV, aplikovaná TV na běžné škole, aplikovaná TV na speciální škole, domácí péče.

Vzdělávání žáků s poruchou hybnosti vyžaduje značné nároky na prostorové vybavení školy, jedná se především o odstraňování architektonických bariér a překonávání prostorových bariér. Ve vztahu k pohybovým aktivitám žáků s tělesným postižením existuje velké množství pomůcek, které z části nebo zcela nahrazují lokomoční a manipulační funkci. Vhodná volba kompenzačních pomůcek totiž podstatně zvyšuje plnohodnotné začleňování podílení se žáků s tělesným postižením při hodinách tělesné výchovy. Pomůckou, která hodně usnadňuje život žákům s různými typy tělesného postižení, je ortopedický vozík. Umožňuje pohyb v prostředí bez architektonických bariér, je dokonalou sportovní pomůckou, a také může sloužit k přemístění do odlehlejšího sektoru budovy či na plavecký stadion. Dalšími užitečnými pomůckami jsou nájezdové rampy, schodišťové plošiny, sedačky, výtah, schodolez, lokomoční pomůcky. Speciálními sportovními pomůckami pak mohou být speciální kola, pomůcky pro zimní sporty, speciálně upravené tělocvičné nářadí (např. míče různé velikosti a z různých materiálů pro lepší úchop), speciální sporty, které jsou úpravou běžných sportovních aktivit (Kudláček et al., 2013).

Důležitou kompenzační pomůckou, která usnadňuje život žákům s různými druhy postižení, je ortopedický vozík. Jednak umožňuje pohyb v prostředí bez architektonických bariér, ale také je dokonalou sportovní pomůckou, která umožní odehrát basketbalový turnaj, vyhrát maraton či ovládnout taneční parket (Jurečka et al., 2012). Uživatelé pasivních modelů vozíků sloužících k přepravě pomocí jiných osob jsou v podstatě odkázáni na pomoc okolí. Aktivní modely jsou konstruovány tak, aby jejich



majitelům umožnily zapojení do společnosti. Většinou mají nízkou hmotnost, lehkou ovladatelnost a atraktivní vzhled (Kudláček et al., 2007).

### **TV pro žáky se zrakovým postižením**

Zraková vada ovlivňuje vývoj žáka se zrakovým postižením dle charakteru vady, její závažnosti, fázi života, kdy vznikla a příčin vzniku, limituje žáka v mnoha oblastech, avšak všechny dovednosti by i žák se zrakovým postižením měl získávat ve stejném věku jako žáci bez postižení (Keblová, 2001).

Každá vada má svá specifika ovlivňující život žáka. Pro tělesnou výchovu, ale také pro sport i aktivním způsobem trávený volný čas jsou výraznou komplikací všechny stupně zrakových postižení. Pro bezpečnost v tělesné výchově je pro učitele důležité vědět, jak dítě vidí, zda z jeho zrakové vady vyplývají rizika v souvislosti s nevhodnými nebo nevhodně prováděnými aktivitami a zda je postižení stálé, nebo by mohlo docházet ke zhoršování vady. Na to, aby učitel žákovi se zrakovým postižením dobře rozuměl, musí s ním umět komunikovat. Velký pokrok v tomto směru přinesl technický rozvoj v podobě elektronických a digitálních pomůcek, které technické problémy v komunikaci pomáhají odstraňovat. Přesto je z pohledu tělesné výchovy zařazování žáků s těžším stupněm zrakového postižení velmi obtížné, vyžaduje velké množství didaktických, organizačních i personálních opatření (Kudláček et al., 2013).

Nabídka sportovně-kompenzačních pomůcek pro žáky se zrakovým postižením je velmi široká, zahrnuje pomůcky od nejjednodušších až po pomůcky pro vrcholové sportovce. Pro běžné využití v hodinách tělesné výchovy se jedná například o míče, míčky, pomůcky pro nejrůznější pohybové aktivity a hry jako fotbal, goalbal, showdown, bowling, cyklistiku, lukostřelbu, zvukovou střelbu či fitness. Nafukovací plážový míč nebo textilní míč s integrovanou rolničkou, ozvučená textilní kostka jsou lehké, měkké, vhodné k házení a manipulaci, aniž by hrozilo nebezpečí úrazu. Další možností je také elektronicky ovládaný ozvučený míč, který vydává zvuk i po svém zastavení. Zrakově postižený hráč jej tak může bez pomoci jiné osoby bez problémů dohledat. Vhodným doplňkem pohybových a kolektivních her s míčem jsou také náramky, zvonky a chrastítka. Napomáhají větší bezpečnosti pohybu zrakově postiženého žáka v hracím prostoru a lokalizaci spoluhráčů. Pro běžecké hry se používají gumové pásky a smyčky, kterými se při běhu drží vidící a zrakově postižený běžec (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Keblová (2001) uvádí jako významnou pomůcku také hmatové značky na podlaze využitelné především pro lehkou atletiku. Ke sportovním aktivitám ve volném čase potom zvukové majáky, ultrazvukové orientační přístroje, zvukové indikátory světla a hladiny, pro společenské aktivity pak hry konstruované k hmatové orientaci žáků se zrakovým postižením, například šachy, domino, mlýn, člověče, nezlob se a další.

### **TV pro žáky se sluchovým postižením**

Sluch je pro člověka jedním z nejdůležitějších smyslů, sluchem vnímá řeč, a tím se dorozumívá, dostává informace o dění v okolí a přijímá signály pro svou bezpečnost. Je významnou citovou vazbou na okolní svět, která trvale ovlivňuje sociální jistotu a duševní zdraví. Během výuky musí mít vyučující na paměti, že některé funkce sluchu u žáka se sluchovým postižením přebírá zrak. Žáci jsou hodně zaměřeni na dění v okolí a mají vypěstovaný výborný postřeh, zároveň je ale vyruší sebemenší pohyb v zorném poli, proto se kolem sebe častěji rozhlíží. Protože automaticky nedostává informace z okolí sluchem, musí změny, příchody a odchody osob sledovat zrakem. S postižením sluchu souvisí problémy s rovnovážným ústrojím. Ve spojení s nedostatečností nebo absencí sluchového vjemu může docházet k zásadním problémům v orientaci v prostoru, případně k problémům s koordinací (Panská, 2013).

U žáků se sluchovým postižením se můžou objevovat obavy z neznámých cviků a cvičebních postupů. Někteří z nich však tyto obavy zastírají s tím, že cviky znají, umí a nepotřebují trénovat, rozcvičovat se. Úkolem učitele je v tom případě takového žáka motivovat, vzbudit snahu se novou dovednost naučit, správně si uvědomovat význam cvičení pro další život a další sportovní činnost. Musí mít pro žáky vypracovaný plán, jak vzbudit zájem o pohybové aktivity v kolektivních i individuálních sportech. (Panská, 2013)

Panská (2013) uvádí, že vzdělávací procesu v předmětu tělesná výchova se žákem se sluchovým postižením přináší určitá specifika. Při seznamování s novou látkou musí žákům předvést ukázkou, vytvořit jim představu o neznámém cviku nebo zdokonalování pohybové dovednosti. Aby žáci cvik vykonávali úplně správně, musí mít jasnou představu o jeho celkových detailech. Zvláště pak toto platí u cviků, při nichž žáci musí dostávat záchranu. Vše vyučující musí provádět promyšleně. Před ukázkou žákům vysvětlí, co budou pozorovat, jak se cvik nazývá, co je u cviku podstatné. Výklad musí

probíhat před cvikem a být pro žáky srozumitelný, případně ve znakové řeči. Ukázka nového cviku následuje až po výkladu a vysvětlení, které by ale neměly být příliš dlouhé a žák se na instrukce musí dívat. Výklad totiž musí aktivovat myšlení žáků, proto musí učitel volit pouze to nejnútnejší, které tvoří podstatu, aby byl výklad poutavý. Žáci poté napodobují to, co vnímali zrakem, často si všimnou i nepodstatných detailů, jež učitel nevnímá, ale musí být i na tyto reakce připravený, protože žák se sluchovým postižením tak může zopakovat i vypozerované chyby a nepřesnosti cviku. Někdy žák nemá chuť cviky opakovat, například na základně vlastní domněnky, že už cvičení zvládl správně. V takovém případě musí vyučující vysvětlit jasně a stručně všechny chyby, kterých se žák dopustil, aby principy cviku správně pochopil. Někdy také může nastat situace, kdy se žák cviku bojí, například při strachu z výšky, pohybující se podložky, nejistoty z vody, na lyžích a další. V tom případě musí učitel najít takový způsob, aby zábrana z důvodu nedostatku sebedůvěry nezpůsobila žákovi stres daleko dopředu, než má být cvičení prováděno. Velmi vhodnou metodou je také soutěžení, které vychází z přirozeného sklonu měření sil. Zvyšuje dobré pocity z cvičení, podporuje vytrvalost, cílevědomost. Někteří žáci si nejsou schopni zapamatovat posloupnost cviků a cvičení, jak jdou po sobě. Protože nelze žákovi pomoci slovním příkazem nebo povzbuzením, musí být celé cvičení přerušeno, zastaveno a znovu započato. Případně se se žákem postupuje pomaleji, individuální přístup je v takových případech nejvhodnější.

Autorka dále uvádí základní osobnosti učitele tělesné výchovy pro žáky se sluchovým postižením:

- hodnotová orientace, jde o postoje, zájmy, potřeby učitele
- pedagogické vybavení, tedy didaktické schopnosti, schopnost poznat žáka, výrazové a komunikační schopnosti
- psychické vlastnosti, které jsou ovlivněny temperamentem
- fyzické vlastnosti, pohybové schopnosti musí být na takové výši, aby zvládal námahu spojenou s výukou tělesné výchovy
- činnost učitele tělesné výchovy, kdy řídí, organizuje, diagnostikuje, pozoruje
- specifické činnosti učitele, tedy předcvičování, záchrana, dopomoc, dává žákům pocit bezpečí

Žáci se sluchovým postižením používají nezbytné kompenzační pomůcky (různé typy sluchadel, kochleární aparát). Tyto pomůcky sluch nenahradí, pouze zesilují zvuk, proto musí být individuálně seřizení. V prostřední pohybových aktivit a sportu ale žáci často sluchadla odkládají buď z důvodu prevence úrazu při nárazech do hlavy, uší, nebo z důvodů technicko-ekonomických (Válková, 2012).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v § 3 uvádí formy zajišťování speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kterými jsou individuální integrace, skupinová integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo kombinací forem.

## 1.6 Pedagog a další osoby v ITV

Učitel tělesné výchovy je důležitou postavou, svým jednáním zásadně ovlivňuje průběh vzdělávacího procesu v tělesné výchově. V rámci výuky iniciuje většinu činností a utváří tak postoje žáků k tělesné výchově a pohybovým aktivitám vůbec. (Kudláček)

Dle Kudláčka et al. (2013) vyvolává ve většině lidí setkání se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami velmi silné emoce strachu a obav z vlastního jednání s osobou se zdravotním postižením. Především jde o strach z vlastního selhání, vhodně nastavené komunikace, obav z nechtěné urážky, dále strach z vlastního selhání, aby dítě neublížilo sobě nebo ostatním, nebo stav nepřiměřeného obdivu, jak moc je dítě s ohledem k limitům vyplývajícím z jeho postižení šikovné. Tyto pocity a přesvědčení vyplývají především z vlastní často malé nebo naprosto žádné zkušenosti s danými žáky.

Nároky na učitele v organizaci vyučovací jednotky jsou jednou ze zvláštností tělesné výchovy (a tedy i APA) ve vztahu k ostatním vyučovacím předmětům. Vyučující musí kombinovat různé formy práce, tedy hromadnou, skupinovou a individuální. V případě aplikované tělesné výchovy se ještě může jednat o formu paralelní, kdy se žáci věnují rozdílným pohybovým činnostem s podobným nebo často i zcela rozdílným cílem než zbývající část žáků na stejném či blízkém místě ve stejném čase. (Kudláček et al., 2013)

Mezi učitelem a žákem by měla vždy být zpětná vazba a panovat důvěra. Žák je činitelem, pro který je vyučovací hodina určená a složená je tak, aby byla přístupná. Učitel jí dává pojetí, cíle, obsah a organizaci zvládnutelné pro každého žáka, aby uplatnil své

síly. Vždy ale musí mít na paměti, že nepracuje s jednotlivci, ale se třídou jako celkem. Až v rámci třídy se projevují jednotliví žáci se svými individuálními zvláštnostmi. Na hodiny tělesné výchovy se žáci většinou těší jako na příjemnou hru, odpočinek, pohyb. Protože žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí ve výuce teoretických předmětů vynakládat velké úsilí pro soustředění se na výklad. V tělesné výchově však vyučující musí se třídou pracovat ve všech stavech a dané situaci se přizpůsobovat správným motivováním žáků, výukovými metodami, pestrostí a kreativitou obsahu hodin. Vždy však za plného respektování zásady individuálního přístupu, protože každý žák je osobnost lišící se od ostatních spolužáků svými zvláštnostmi. Mezi tyto zvláštnosti patří i specifika tělesného stavu, kterými jsou výška, váha, růst, stavba těla, síla a rozvoj svalstva, koordinační schopnosti, tělesná zdatnost a zdravotní stav. Učitel musí být poučen o nemocech, zvláště pak těch, které se mohou do vyučovacího procesu promítat. Individuálně je nutné pohlížet na žáky trpící srdeční chorobou, tělesnou slabostí, nadváhou, bolestí kloubů a dalšími. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami často nedokáže popsat a vysvětlit problém, který může být vleklý. Což platí obzvláště pro žáky ubytované na internátě. Mohou například zapomenout o víkendu zdravotní problém s rodiči řešit, nebo jim rodiče špatně porozumí a dítě znovu pošlou na internát (Panská, 2013).

Aby učitel tělesné výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohl dosáhnout stanovených cílů a úkolů, musí znát podmínky, v nichž jeho pedagogické působení probíhá. Důležitou podmínkou je jeho vlastní osoba a pedagogické působení dané odbornými a osobními kompetencemi (Kudláček et al., 2013).

Didaktické zásady, které musí učitel při pedagogickém procesu ve školní TV dodržovat, jsou dle Ješiny & Kudláčka et al. (2012) následující:

- a) zásada bezpečnosti – jedná se o jeden z nejzákladnějších předpokladů, při pohybových aktivitách hrozí riziko úrazu nebo negativního dopadu činnosti na osobnost žáka téměř vždy, učitel musí během výuky zajistit fyzicky a psychicky bezpečné prostředí a uvědomění si rizik při individuálním začleňování žáků se SVP do sportovních aktivit
- b) zásada uvědomělosti a aktivity – jde o pochopení prováděných činností a jejich identifikaci s vytyčenými cíli, žáci bez SVP musí pochopit význam začleňování žáka se SVP do jejich skupiny při pohybových činnostech a zároveň tento proces pozitivně vnímat a žáci se SVP nesmí mít pocit ochuzení

- c) zásada názornosti – využití co nejširšího spektra prostředků pro pochopení a vytvoření představy o pohybu, např. provedení ukázky pohybové činnosti učitelem, pozorování fotek, videozáznamů, filmů i přes to, že rozsah a kvalita pohybu žáka se SVP bude nižší, než je pohybový vzor
- d) zásada soustavnosti – je předpokladem pro pravidelnou a systematickou práci, dodržování postupu od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu
- e) zásada přiměřenosti – obsah učiva musí odpovídat věku žáků, jejich aktuálním dovednostem, pohlaví, zájmům, snahou je maximální rozvoj žáka se SVP s ohledem na jeho zdraví a využitelnost pohybových aktivit v reálném životě
- f) zásada trvalosti – zajišťuje zapamatování, vybavení a praktické použití pohybových činností

Další významnou podmínkou je tělesný, zdravotní a psychický stav žáka samotného a jeho dorozumivací schopnosti. Do kvality výchovně vzdělávacího procesu se promítá i vliv prostředí, a protože výuka probíhá ve škole, významný způsobem tuto kvalitu ovlivňuje také struktura a materiální vybavení školy, dále pak kvalifikace dalších pedagogických pracovníků školy apod. V rámci tělesné výchovy se navíc učitel setkává se žáky s různými věkovými rozdíly a s různou úrovní pohybových možností. Učitel však musí vždy plně respektovat druh a stupeň postižení, vývoj a omezení, která z toho vyplývají. Často se také objevují např. vyšší unavitelnost, poruchy vývoje, hybnosti, koordinace či svalový tonus. (Kudláček et al., 2013)

### **1.6.1 Příprava učitelů TV pro integraci, možnosti vzdělávání**

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 3 určuje obecné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Patří mezi ně odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost a zdravotní způsobilost. Podle § 9, odst. 1 tohoto zákona se učitelem TV na střední škole může stát každý člověk splňující kritéria pro učitele střední školy, tedy „*vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy.*“ Učitel, který vzdělávání žáky se SVP, si odbornou kvalifikaci navíc musí podle tohoto zákona doplnit získaným „*vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném*

*studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku. “ Další možností je také úspěšně ukončené studium „v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy. “*

Tělesná výchova je povinnou součástí vyučování v českých školách. Je důležité, aby veškeré aktivity v oblasti ATV byly vytvářeny podle rámcových vzdělávacích programů a aby kompetence učitelů TV byly posilovány a s pomocí všech kompetencí by měli vyučující posuzovat žáky s různými typy SVP. Hlavním cílem učitele je plánování a realizování společného vzdělávání, hodnocení studijního pokroku, účast na odborné spolupráci. Učitel musí být schopen diagnostikovat potřeby žáků, znát názor na společné vzdělávání všech zapojených osob, znát podmínky školy, vytvořit tematické plány pro společné vzdělávání, připravit vhodné prostředí, přizpůsobovat obsah tak, aby naplňoval potřeby žáků, formovat chování žáků, přizpůsobit komunikaci schopnostem žáků se SVP, vést záznamy týkající se podpory žáků. Aplikovaná tělesná výchova má mezioborový charakter a od odborníků v oblasti ATV je možné očekávat pravidelnou spolupráci s jinými odborníky, rodiči žáků se SVP, proto je nutná spolupráce s osobami podporujícími žáky se SVP, rozvoj odborných dovedností a znalostí v rámci celoživotního vzdělávání (Ješina et al., 2020).

### **Vysokoškolská příprava**

Adekvátní podpora učitelů TV je velmi důležitá, stejně jako příprava budoucích učitelů na integrovanou tělesnou výchovu během vysokoškolského studia a programů celoživotního vzdělávání. Vysoké školy se snaží do svých programů v oblasti TV a sportu začleňovat speciální pedagogiku a aspekty speciálních vzdělávacích potřeb, ale zařazení jednoho předmětu v rámci vysokoškolské přípravy pomůže v rozšíření povědomí posluchačů vysokých škol o jinakosti žáků se SVP v kontextu sportu a tělovýchovných aktivit, pro kvalitní přípravu je však nedostačující. Získat vzdělání umožňující vzdělávat žáky se SVP v integrované školní TV lze několika způsoby. Přesto při tomto vzdělání

není jisté, že se uchazeč s předměty zaměřenými na pohybové aktivity žáků se SVP setká (Ješina & Kudláček, 2012).

Nabídka vysokoškolských vzdělávacích programů pro zájemce o učitelství TV:

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta (bakalářský i navazující obor Tělesná výchova a sport, bakalářský i navazující obor Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ/SŠ)
- Masarykova univerzita Brno – Fakulta sportovních studií (bakalářský obor Tělesná výchova a sport, navazující obor Učitelství TV pro základní a střední školy)
- Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta (bakalářský a navazující obor Učitelství Tělesné výchovy v kombinaci s jakýmkoli dalším předmětem)
- Univerzita Palackého v Olomouci – Fakulta tělesné kultury a sportu (bakalářský obor *Aplikované pohybové aktivity*, Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání, Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání a ochranu obyvatelstva *Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání a speciální pedagogika*, navazující obory *Aplikované pohybové aktivity*, Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, Učitelství tělesné výchovy a ochrana obyvatelstva, Učitelství tělesné výchovy se specializacemi, *Učitelství tělesné výchovy se zaměřením na speciální pedagogiku*)
- Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta (bakalářský obor Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání, navazující obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ/SŠ)
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – Pedagogická fakulta (bakalářské studium Tělesná výchova a sport, Tělesná výchova pro vzdělávání v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, navazující obor Učitelství tělesné výchovy pro SŠ v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, Sport a zdraví)
- Univerzita Karlova
  - Pedagogická fakulta (bakalářské studium Tělesná výchova a sport v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, navazující obor Tělesná výchova v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, Speciální pedagogika)



- Fakulta tělesné kultury a sportu (bakalářské studium *Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se speciálními potřebami*, Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, navazující obor Učitelství tělesné výchovy pro SŠ buď samostatně, nebo v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, *Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami, Aplikované sportovní vědy*)
- Západočeská univerzita v Plzni – Pedagogická fakulta (bakalářské studium Tělesná výchova a sport, Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání v kombinaci s dalším předmětem dle nabídky, navazující obor Pedagog pohybové prevence, Učitelství tělesné výchovy pro SŠ/ZŠ)

České vysoké školství zařazuje do svých kurikul povinné předměty jako například zdravotní tělesná výchova u oborů připravujících učitele TV. Řada vysokých škol zařazuje předměty z oblasti aplikovaných pohybových aktivit jako povinné nebo volitelné pro všechny studenty (Ješina et al., 2020). Obor, který by ale již dle svého názvu připravoval budoucí učitele tělesné výchovy na setkávání se žáky se SVP, nabízí pouze Pedagogická fakulta v Praze, která při vhodné kombinaci studijních oborů umožňuje přípravu i na práci se žáky vyžadujícími zvláštní péče a „*absolvent je schopen realizovat výuku tělesné výchovy dle potřeb žáků vyžadujících výuku diferencovanou*“, Fakulta tělesné kultury a sportu v Praze, která u bakalářského typu studia uvádí, že „*absolventi získávají kvalifikaci a kompetence v oblasti tělesné výchovy, sportu a dalších aplikovaných pohybových aktivit provozovaných v tělovýchovných a speciálně výchovných zařízeních, centrech volného času, sportovních svazech a federacích i občanských sdružením specializujících se na práci s osobami se specifickými potřebami*“, u navazujícího magisterského programu je studium „*obohacené o předměty zaměřené na management sportovních akcí pro osoby se specifickými potřebami, zdravotní aspekty sportu osob se specifickými potřebami a prevenci civilizačních onemocnění, poskytuje detailní představu o metodách práce s osobami se specifickými potřebami a zprostředkovává i poznávání vývojových trendů a povědomí o jejich aplikaci v praxi*“.

Při Fakultě tělesné kultury a sportu v Olomouci je zřízeno Centrum kolegiální podpory, které pomáhá pedagogům působícím ve společném vzdělávání zvyšovat kompetence. Cílem celého projektu je vytvoření sítě 42 center, která budou pedagogické

pracovníky podporovat metodicky, umožní spolupráci a diskuzi o konkrétních příkladech vzdělávání žáků se SVP, výměnu zkušeností mezi vyučujícími, spolupráci s fakultami, zapůjčování učebních pomůcek.

### **Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Další možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků je ošetřeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. § 24 tohoto zákona říká: *„Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního předpisu rozumí též jeho získání nebo rozšíření.“* Další vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje ředitel školy podle stanoveného plánu dalšího vzdělávání, je při tom vhodné přihlížet ke studijním zájmům daného pedagogického pracovníka a potřebám školy. Toto vzdělávání se uskutečňuje na vysokých školách a vzdělávacích institucích na základě akreditace ministerstvem, případně formou samostudia. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané institucí, která další vzdělávání uskutečňovala. K dalšímu vzdělávání přísluší každému pedagogickému pracovníkovi volno v rozsahu 12 pracovních dnů na školní rok.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by pomohlo také vytvoření pracovních míst pro odborníky oblasti ATV, což by výrazně podpořilo integrační snahy. Absolventi studia aplikované tělesné výchovy by tak mohli poskytnout nezbytně nutnou podporu učitelům TV v začleňování žáků se SVP. Dále se také nabízí spolupráce učitelů i škol se sportovními svazy osob se zdravotním postižením (Kudláček et al., 2007).

#### **1.6.2 Asistent pedagoga**

Vhodnou podporou integrace v tělesné výchově žáka se SVP je asistent pedagoga. Je to pedagogický pracovník s přednostním úkolem podpořit integrované vzdělávání žáků se SVP. Jde o podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání žáků se SVP, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života. Asistent by měl být dále schopen poskytnout podporu také učitelům TV. Pokud je empatický a sportovně založený, může společně s učitelem TV zapojit do hodin také žáky s těžším

stupněm postižení dle individuálních potřeb žáka a možností školy (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje AP podporu ostatním pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáka se SVP, při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost žáka a jeho zapojování do všech činností uskutečňovaných v rámci vzdělávání. Dále zajišťuje pomoc při adaptaci žáka se SVP, při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci, při sebeobsluze a pohybu během vyučování a akcích konaných školou či pomocné výchovné práce.

Role asistenta pedagoga je pro žáka se SVP velmi často v pedagogickém procesu zásadní, bez jeho pomoci by nedosahovat takových výsledků a některých činností ve výuce by se vůbec nemohl účastnit. Nesmí se ale stávat to, že si žák zvykne na neustálou přítomnost dalšího člověka a vyžaduje po něm i činnosti, které zvládá sám. Žák musí chápat, že mu asistent pomůže s plněním úkolů i řešením problémů (Bartoňová & Ješina, 2012).

Ješina et al. (2020) uvádí, že asistent pedagoga je asistentem pro celou třídu. V žádném případě by neměl působit jako bariéra mezi spolužáky a žákem se SVP. Musí si být vědom nutnosti přiměřeného vztahu ke všem žákům, pedagogické etiky, odpovídající komunikace se žáky i jejich rodiči. Ve vztahu k žákům by měl působit jako autorita, ale zároveň počítat s tím, že jeho působení funguje jako vzor, pokud bude působit negativně, ovlivní tím i ostatní žáky ve třídě. Musí tedy reagovat nanejvýš citlivě na náročné situace, které inkluzivní prostředí přináší.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 20 uvádí, že *„asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd.“* Další možností je vysokoškolské (vyšší odborné, nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou) vzdělání doplněné vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou zaměřeného na speciální pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou.

### 1.6.3 Osobní asistent

Osobní asistent je pracovník sociální péče v resortu ministerstva práce a sociálních věcí. Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 39 říká, že „*osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.*“

Bartoňová & Ješina (2012) dodávají, že ve třídě, kde je žák se SVP může působit pouze se souhlasem ředitele školy. Pozice se sjednává prostřednictvím úřadů práce nebo občanských sdružení. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem a není ani zaměstnancem školy ve škole však může působit, protože podle § 8 odst. 7 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 říká, že „*ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.*“

Odst. 2 § 39 zákona č. 108/2006 dále vymezuje základní činnosti, které osobní asistent zajišťuje. Jedná se především o pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o sebe, osobní hygieně, zajišťování stravy, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti a zprostředkovávání kontaktu se společenským prostředím.

### 1.6.4 Peer tutor

Peer tutoring byl vyvinut jako alternativa systému tradičních forem výchovy. Jde o efektivní vyučovací strategii, jež může být východiskem pro školy s nedostatečným množstvím asistentů pedagoga. Zároveň jde o pozitivní postup zaručující zlepšení výsledků žáků se SVP i přes omezené možnosti asistentů a dalších pedagogických pracovníků. Takto řízená výuka je založena na spolupráci žáků se SVP a jejich vrstevníků (tutorů), kteří, se podle instrukcí učitele stávají součástí výuky a na určitou dobu přejímají pedagogickou roli. Je prospěšný pro žáky různých rozumových schopností a všech věkových kategorií, protože vrstevník je důležitým socializačním faktorem již od předškolního období a s rostoucím věkem se jeho vliv zvyšuje. Kontakt s vrstevnickou skupinou ovlivňuje způsob myšlení, jednání, vystupování, vede k sociálnímu srovnávání a sebehodnocení. V souvislosti s výukou je zřejmé, že se žák lépe ztotožní s jedincem,

který je mu bližší z hlediska věku i zájmů. Ve školní TV se využívá v případě, když je nezbytná individualizace výuky, dalším důvodem však může být také posilování interakce mezi žáky ve třídě. Vrstevnické doučování má pozitivní dopad nejen na žáky se SVP, ale také na tutory podílející se na realizaci TV. Lze s jeho pomocí vytvořit smysluplnou příležitost pro zvyšování motorických kompetencí žáků se SVP, ke zvyšování jejich sebevědomí a zlepšování sebeovládání. Pro tutory je velmi přínosná zkušenost s výukou a vedení ostatních, protože při své práci přebírají část odpovědnosti za průběh a organizaci výuky, což ještě zvyšuje jejich celkové zapojení do výuky. Dále vede ke zlepšování kooperačních dovedností, rozvoje empatie, vzájemné tolerance a akceptace mezi žáky navzájem. Na úspěchu celého procesu má zásadní vliv vzdělávání tutorů. V závislosti na věku tutora, druhu zdravotního postižení a typu vyučovací jednotky, může trvat hodinu nebo i více. Výcvik je prováděný individuálně nebo v malých skupinách a jeho intenzita odpovídá předchozím zkušenostem tutorů. Ti musí být především seznámeni se specifickými potřebami, možnostmi zapojení žáků se SVP do TV tak, aby vše odpovídalo jejich individuálním schopnostem a potřebám, a znalost kompenzačních pomůcek, které žák se SVP při hodinách TV používá. Dále musí tutor naplno rozumět způsobu, jakým se spolužákem se SVP komunikovat. Pokud žák používá neverbální komunikaci, musí tutor vědět, co jednotlivé znaky znamenají. Předpokladem správné spolupráce tutora se žákem a zlepšování dovedností žáka se SVP je neustálá zpětná vazba, aby docházelo k uvědomování si chyb, opravě pohybového vzorce a následného zlepšování pohybové dovednosti (Ješina & Kudláček et al., 2012).

Kudláček & Ješina (2013) uvádí následující typy peer tutoringů:

1. Peer tutoring vrstevníků, kdy peer tutor i žák jsou ze stejné či paralelní třídy, tento způsob je vhodný pro žáky s lehčí formou SVP od 2. stupně ZŠ
2. Peer tutoring dvojic (stejně věku), kdy je celá třída rozdělena na dvojice a střídají se role peer tutorů a žáka, tento způsob je vhodný pro žáky s lehčí formou SVP od 2. stupně ZŠ
3. Peer tutoring starším žákem, kdy je peer tutor z vyššího ročníku, který aktivitu realizuje v rámci svého předmětu, tento způsob je vhodný u žáků s těžkou formou SVP napříč všemi věkovými kategoriemi
4. Peer tutoring jednostranný (starším žákem), kdy je peer tutor vůdčí po celou dobu výuky, tento způsob je vhodný pro žáky s těžkou formou SVP napříč všemi věkovými kategoriemi

5. Peer tutoring se střídáním rolí (starším žákem), kdy si peer tutor a žák střídají role, což napomáhá lepšímu vcítění se do potřeb druhého, tento způsob je vhodný pro žáky s lehkou až středně těžkou formou SVP od 2. stupně ZŠ

## **2 CÍL PRÁCE**

Tělesná výchova je součástí všech centrálních rámcových vzdělávacích programů nejen v České republice, ale také v celé Evropě. Její veliký význam není jen v nácviku a prohlubování tělesných dovedností jednotlivců, ale také má veliký význam ve zdravém vývoji společnosti, v osobním zdravotním rozvoji, v socializaci a začlenění jedinců do společnosti.

Občas se bohužel setkávám s tvrzením, že tělesná výchova je ve škole zbytečná a na obtíž. Já osobně vnímám tělesnou výchovu ve školách jako nedílnou součást komplexního rozvoje jedince. Je stejně důležitá jak pro zdravého jedince, tak pro jedince s jakýmkoliv omezením.

### **Hlavní cíl**

Hlavním cílem této práce je analyzovat připravenost středních škol v Olomouci pro inkluzivní tělesnou výchovu.

### **Dílčí cíle**

Dílčími cíli této práce je dovědět se, jaké mají učitelé tělesné výchovy (TV) znalosti při práci se žáky se SVP, poznat jakým způsobem jsou tito žáci hodnoceni v hodinách TV a zjistit názor učitelů na uvolňování žáků z TV.

### **Výzkumné otázky**

VO 1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se SVP?

VO 2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?

VO 3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolněni z TV?

VO 4 – Jaký je subjektivní názor dotazovaných učitelů na uvolňování žáků z TV?

VO 5 – Jakým způsobem jsou (integrování) žáci se SVP hodnocení?

VO 6 – Jaké mají školy podmínky pro integraci?

### **3 METODIKA**

Metodika této práce je převážně formou kvalitativního výzkumu, který se neprezentuje grafy. Kvalitativní metody se opírají o indukci (pozorování – zjišťování pravidelnosti – závěry – teorie). Jsou to nenumerické výzkumy a jejich interpretace. Cílem je popsat význam získaných informací (Zháněl, 2014).

Kvalitativní metody popisují a interpretují sociální nebo individuální problémy člověka. Jejich podstatou je vytvoření komplexního, holistického (k celku se vztahujícího) a celostního vnímání problému. Důraz se klade na způsob, jakým lidé interpretují jevy sociálního světa a svoje zkušenosti. Kvalitativní metody využívají induktivní logiku. Na začátku výzkumného procesu je pozorování, sběr dat (Disman, 2000). Přesto při argumentaci využíváme i prostých matematických nástrojů, běžných zejména pro kvantitativní přístupy, pro vyjádření počtu pozitivních či negativních odpovědí.

#### **3.1 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvoří učitelé TV vyučující na středních školách v Olomouci, vždy pouze jeden z každé školy. Z oslovených sedmnácti učitelů středních škol, souhlasilo s rozhovorem čtrnáct učitelů (dále jen respondentů). Jeden z respondentů se rozhodl těsně před uskutečněním rozhovoru, že se tohoto výzkumu nebude účastnit, jelikož by téměř na každou otázku odpovídal negativně.

Do výzkumného souboru bylo zařazeno třináct respondentů, pět žen a osm mužů. Dvěma nejmladším respondentům bylo shodně 26 let, jeden s jedním rokem praxe a druhý se čtyřmi roky praxe a nejstaršímu bylo 64 let s třiceti osmiletou praxí. Všichni respondenti mají ukončené vysokoškolské magisterské studium. Deset respondentů má vystudovanou TV v kombinaci s dalším oborem, jeden z respondentů má rekreologii v kombinaci s ekonomikou a dva mají vystudovaný obor ATV. Průměrný věk všech respondentů je 49 let a průměrná doba praxe respondentů je 23 let.



Respondent	Pohlaví	Věk	Roky praxe	Učitelská aprobace
R1	muž	26	1	Učitelství tělesné výchovy, Český jazyk
R2	muž	26	4	Učitelství tělesné výchovy, Zeměpis
R3	muž	38	10	Učitelství tělesné výchovy, Zeměpis
R4	muž	39	14	Rekreologie, Ekonomika
R5	muž	43	20	Učitelství tělesné výchovy, Matematika
R6	muž	52	26	Aplikovaná tělesná výchova
R7	muž	56	35	Učitelství tělesné výchovy, Zeměpis
R8	žena	56	31	Učitelství tělesné výchovy, Matematika
R9	žena	57	23	Aplikovaná tělesná výchova
R10	žena	57	31	Učitelství tělesné výchovy, Německý jazyk
R11	muž	58	35	Učitelství tělesné výchovy, Zeměpis
R12	žena	60	35	Učitelství tělesné výchovy, Německý jazyk
R13	žena	64	38	Učitelství tělesné výchovy, Zeměpis

Tabulka 1. Demografické údaje respondentů

### 3.2 Sběr dat

Data pro tuto práci byla získána rozhovorem. Kvalitativní výzkum vychází z podoby empirických dat, majících podobu textu, měkkých dat, získaných hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním a studiem dokumentů. Kvalitativní metody se používají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o kterých toho ještě moc nevíme. Mohou být použité k získání nových názorů na jevy, o kterých už něco víme (Miovský, 2006). Rozhovor s respondenty byl dle protokolu strukturovaného rozhovoru.

Autoři protokolu: Jiří Nejman, Ondřej Ješina, Ladislav Baloun (příloha 1). Protokol rozhovoru je schválen etickou komisí FTK v rámci výzkumného projektu pod č. j. 14/2017. Protokol má celkem pět výzkumných otázek a jeho součástí jsou také demografické údaje o respondentovi.

Rozhovory s respondenty byly vedeny v měsících leden až duben roku 2021. Po telefonické domluvě s respondenty a jejich souhlasu s účastí na výzkumu, jim byl odeslán informovaný souhlas (příloha 2) o zařazení do výzkumu a také otázky předem pro respondenty (příloha 3). Rozhovory nemohly proběhnout osobně, z důvodu pandemie Covid-19, proto byly některé realizovány online prostřednictvím platformy MS TEAMS a některé telefonickým rozhovorem. Všechny hovory byly zaznamenány a poté přepsány. Dotazování respondentů je anonymní a po dokončení této práce budou zaznamenané rozhovory smazány.

Respondent	Celkem žáků se SVP na SŠ	Jednotlivá postižení žáků se SVP
R1	Přesně neví	SPU
R2	15	SPU, ZP - 1x
R3	30	SPU
R4	10	SPU, LMP, DMO - 1x
R5	Přesně neví	SPU, PAS – 1x, SP – 1x
R6	35	SPU, LMP, PAS, ZP – 2x, SP – 2x, TP – 1x
R7	20	SPU, LMP, TP
R8	Přesně neví	SPU, LMP, TP
R9	Přesně neví	SPU, PAS – 1x
R10	Přesně neví	SPU, LMP, DMO – 1x
R11	Přesně neví	SPU, LMP, PAS, TP, SP,
R12	Přesně neví	SPU, TP
R13	Přesně neví	SPU, TP – 1x (na vozíku), DMO – 2x,

Tabulka 2. Počty žáků na škole a jejich postižení

## 4 VÝSLEDKY

### VO 1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se SVP?

V otázce týkající se informovanosti pedagogů o jednotlivých žácích se SVP odpovědělo 5 respondentů, že řeší vzdělávání těchto žáků na společných poradách a dva uvedli, že mají na škole také předmětové komise. S třídními učiteli nebo výchovnými poradci řeší vzdělávání sedm respondentů a jeden uvedl, že řeší vzdělávání žáků se SVP na poradách, s výchovným poradcem i se školním psychologem. O možnostech a vhodných úpravách obsahu vzdělávání komunikovali s pracovníky PPP nebo SPC pouze dva respondenti. Ze zbývajících jedenáct respondentů jich pět uvádí, že s těmito pracovníky komunikuje výchovný poradce a šest respondentů se nevyjádřilo.

Možnost odborně se vzdělávat v oblasti TV pro práci se žáky se SVP má osm respondentů. Všichni shodně odpověděli, že vzdělávání probíhá prostřednictvím projektů FTK v Olomouci. Zbýlých pět odpovědělo, že možnosti vzdělávat se v této problematice nemají, ale školení nebo kurz by rádi absolvovali. Metodiku práce se žáky se SVP získává sedm respondentů pomocí webových stránek, tři uvádí, že jim pomáhá časopis Tělesná výchova, dva respondenti uvádí, že provádí samostudium pomocí publikací a metodických karet, které získali účastí v projektu s FTK v Olomouci a jeden respondent, se radí s kolegyní, která vystudovala obor ATV. Možnost konzultovat tuto problematiku s odborníkem uvádí jedenáct respondentů, z nichž čtyři mají možnost konzultace s odborníky z FTK v Olomouci. Nemožnost konzultovat tuto problematiku s odborníky, uvádí dva respondenti. Novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP sleduje pět respondentů, dva uvádí občasné sledování novinek, kdežto šest respondentů novinky nesleduje vůbec.

Na otázku, zda má žák se SVP právo účastnit se TV, odpovědělo všech třináct respondentů kladně, čili ano, žák se SVP má právo se účastnit TV. V doplňující otázce, zda má žák se SVP právo účastnit se TV, i když lékař nedá souhlasné stanovisko, se již odpovědi respondentů liší. Většina respondentů, a to celkem osm odpověděla, že pokud lékař napíše žákovi se SVP nesouhlasné stanovisko se cvičením, tak tito žáci necvičí vůbec. I přes nesouhlasné stanovisko lékaře by pět respondentů oslovilo zákonné zástupce žáků se SVP a snažilo by se domluvit a písemně potvrdit možnosti, jak by tito žáci mohli

být začlenění do jejich hodin TV. O existenci vyhlášky MŠMT, která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP, ví deset respondentů, z nichž se jí řídí osm, dva respondenti se jí neřídí. Vůbec nic o této vyhlášce neví tři respondenti.

Se společným vzděláváním (inkluzí obecně, nejen v TV) souhlasí všech třináct dotazovaných respondentů. Na podotázku, pro koho ji vnímají jako vhodnou, se již odpovědi liší. Za velice individuální záležitost to označilo pět respondentů. Za ne vždy vhodnou, označili integraci tři respondenti, ovšem ani jeden z nich nedokázal odpovědět, pro koho opravdu vhodná není. Za vhodnou označil integraci jeden respondent s tím, že ale musí žák se SVP splnit požadavky na přijetí. Podle jednoho respondenta je integrace vhodná, pouze pokud je pro žáka prospěšná. Že i pro žáky bez SVP je prospěšné se seznámit s žáky se SVP, odpověděli tři respondenti.

## **VO 2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?**

Všech třináct respondentů odpovědělo, že mají uvolněné žáky z TV. Nejčastěji se uvolnění týká žáků s astmatem, diabetem, žáků po nějakém úrazu či operaci. Často jsou také z TV uvolňováni nadaní sportovci, a to z důvodu častých tréninkových jednotek. Respondenti také uvádějí, že se některým žákům cvičit prostě nechce. Jedna respondentka uvádí uvolnění žákyně na vozíku z důvodu absence asistenta. Žákyně prý cvičila, pokud byl přítomen asistent. V letošním roce jí asistent přidělen nebyl, a tak není v silách respondenta jí začlenit do TV. Částečně uvolněné žáky z TV uvádí jedenáct respondentů. Důvody jejich částečného uvolnění uvádějí shodně s důvody uvolněných žáků, ale s tím rozdílem, že částečně uvolnění žáci převážně cvičit chtějí.

Na otázku, kdo iniciuje uvolnění či omezení žáka se SVP z TV, jedenáct respondentů odpovědělo, že buď samotní žáci, nebo jejich zákonní zástupci a dva respondenti odpověděli, že uvolnění či omezení iniciuje lékař. Oba dva respondenti shodně uvádí, že pokud by i přes uvolnění žáků z TV lékařem, rodiče požadovali jejich zapojení do TV, tak by se řídili doporučením lékaře. Do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV vstupuje podle osmi respondentů ještě ředitel školy, podle tří respondentů učitel TV a podle dvou respondentů nikdo jiný než žák nebo jeho zákonný zástupce či lékař, do tohoto procesu nevstupuje. Všech třináct respondentů se shodlo, že ne vždy je nutné žáky uvolňovat z TV. Nezařazení žáka se SVP do TV nevnímá osm respondentů jako problematické, zato pět respondentů vnímá TV jako součást socializace

a sblížení celého kolektivu a z těchto důvodů vidí v nezačlenění žáka se SVP do TV jako možný problém.

### **VO 3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolnění z TV?**

Pokud je žák uvolněný z TV, tak dva respondenti uvedli, že se TV žáci vůbec neúčastní. Pokud se jedná o okrajové hodiny vyučovacího dne, tak osm respondentů uvedlo, že do těchto hodin TV žáci nechodí. Musejí být ovšem ve škole přítomni, pokud je vyučovací hodina TV uprostřed vyučovacího dne. V tomto případě čtyři z osmi respondentů sdělili, že jsou žáci v hodinách TV přítomni a sledují hodiny TV, případně pomáhají učiteli a zbývající čtyři respondenti sdělili, že jsou žáci zařazeni do jiných tříd ve škole. Tři respondenti uvedli, že uvolnění žáci jsou v TV přítomni vždy.

Zdravotní tělesná výchova se vyučuje pouze na jedné ze třinácti dotazovaných škol, ovšem jen jako předmět, který je součástí ŠVP jednoho typu oboru. Jako alternativu pro žáky se SVP zdravotní tělesnou výchovu nevyučuje žádná z dotazovaných SŠ. Zdravotně orientovaná cvičení jsou součástí TV pouze v jednom případě, ovšem deset respondentů uvádí, že tyto cviky zařazuje do svých hodin TV. Ve dvou případech tato cvičení respondenti ani nezařazují do svých hodin TV.

### **VO 4 – Jaký je subjektivní názor dotazovaných učitelů na uvolňování žáků z TV?**

Všech třináct respondentů má podobný názor na uvolňování žáků z TV, ani jeden z nich s uvolňováním nesouhlasí. Vůbec by neuvolňovalo žáky z TV pět respondentů a pouze v závažných případech by s uvolněním žáků z TV souhlasilo osm respondentů.

Názor, že cvičit nebo jakkoliv se hýbat v hodinách TV má pět respondentů. Pro tři respondenty je TV ve škole velice důležitá, a to hlavně pro zdraví žáků. Názor že pohyb je prospěšný pro každého mají tři dotazovaní respondenti a jeden respondent se vyjádřil, že většina uvolněných by klidně mohla cvičit. Poslední respondent sdělil, že pokud chce žák cvičit, tak se mu snaží najít cestu, jak cvičit.

### **VO 5 – Jakým způsobem jsou (integrováni) žáci se SVP hodnoceni?**

Co se týče hodnocení, všichni respondenti uvedli, že závěrečné hodnocení žáků se SVP je pomocí numerické škály, průběžné hodnocení provádí deset respondentů vždy na konci vyučovací jednotky TV. Další dva respondenti uvedli, že žáky slovně hodnotí

poslední vyučovací hodinu v daném měsíci. Průběžné slovní hodnocení žáků neprovádí jeden respondent. Shodně však všichni respondenti uvádí, že tento způsob hodnocení je stejný jak pro žáky se SVP, tak pro žáky bez SVP.

Rozdíly v hodnocení žáků se SVP oproti ostatním nedělají čtyři respondenti, oproti tomu devět respondentů hodnotí žáky se SVP rozdílně než ostatní. Rozdílné hodnocení u pěti respondentů spočívá v tom, že žákům se SVP upravují limity pro splnění daného úkolu a další čtyři respondenti uvedli, že tyto žáky hodnotí hlavně za jejich pozitivní přístup a snahu se zapojit do hodin TV.

Na otázku, jak vypadá zapojení žáků se SVP do aktivit, aby mohli být hodnoceni při jednotlivých činnostech, odpověděli pouze čtyři respondenti, že tyto aktivity modifikují tak, aby je mohli žáci se SVP zvládnout. Dva respondenti odpověděli, že tito žáci vykonávají dané aktivity pouze do té míry, jakou sami zvládnou. Zbylých sedm respondentů odpovědělo, že pokud v TV provádí aktivity, které žáci se SVP nezvládnou, tak jim zadají jiné.

#### **VO 6 – Jaké mají školy podmínky pro integraci?**

Celkem devět respondentů odpovědělo, že jejich škola klade na TV veliký důraz. Tento kladný důraz se projevuje ve většině případů nákupem nového vybavení do hodin TV, ve dvou případech novým hřištěm, a také pět z těchto devíti respondentů odpovědělo, že mají dobré úspěchy ve středoškolských soutěžích a také vynikající sportovce. Ze zbylých čtyř respondentů jeden odpověděl, že podmínky jsou průměrné, jeden respondent odpověděl, že škola klade minimální důraz na TV, na jedné škole je dle respondenta TV tolerována a jeden respondent se názorově vyjádřil, že škola pohlíží na TV jako na nutné zlo.

Co se týče bezbariérovosti ve školách, za plně bezbariérovou označilo svou školu sedm respondentů, za částečně bezbariérovou, ale s bezbariérovým vstupem do tělocvičny, ji označili dva respondenti a čtyři respondenti sdělili, že jejich škola bezbariérová není.

Ze všech třináct respondentů jich šest odpovědělo, že u nich na škole nepůsobí pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním, dva odpověděli, že neví a pět

respondentů odpovědělo, že na jejich škole působí pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním.

Kompenzační pomůcky pro TV ve formě gymballů, overballů, expandérů a balančních podložek má k dispozici osm respondentů, čtyři respondenti uvádí, že kompenzační pomůcky do TV nemají žádné. Tříkolku, cyklotandem a psychomotorický padák má k dispozici pro TV jeden respondent. Z celkového počtu třinácti respondentů pouze 4 uvádí možnost zapůjčit si kompenzační pomůcky, například prostřednictvím FTK katedrou APA v Olomouci.

Jako velmi dobré podmínky pro integraci, vytvářené vedením školy, označilo situaci pět respondentů, za dobré podmínky označilo situaci také pět respondentů, dva respondenti označili situaci školy za prointegrační a jeden respondent označil, že škola žádné podmínky pro integraci nevytváří.

Limity, které by konkrétně ztěžovaly realizaci kvalitní integraci žáka se SVP do hodin TV, nemá sedm respondentů žádné. Špatné materiální vybavení označil jako limitující pro kvalitní hodiny TV jeden respondent, dlouhá cesta do tělocvičny je limitující pro jednoho respondenta a dvěma respondentům chybí asistent v hodinách TV. Velký počet žáků a malá tělocvična je limitující pro dva respondenty.

Že je škola dostatečně připravená na výuku integrovaného žáka odpovědělo sedm respondentů a dva odpověděli, že je škola částečně připravená. Jako nepřipravenou na výuku integrovaného žáka, vidí školu čtyři respondenti.

## 5 DISKUZE

Hlavním cílem této práce je analyzovat připravenost středních škol v Olomouci, pro inkluzivní tělesnou výchovu. Dílčími cíli této práce je dovědět se, jaké mají učitelé TV znalosti při práci se žáky se SVP, poznat jakým způsobem jsou tito žáci hodnoceni v hodinách TV a zjistit názor učitelů na uvolňování žáků z TV. Do výzkumného vzorku bylo zařazeno celkem třináct učitelů (respondentů) středních škol v Olomouci. Každý respondent byl z jiné SŠ.

V otázce informovanosti pedagogů ohledně jednotlivých žáků se SVP vyplývá, že všichni dotazovaní respondenti jsou dostatečně informováni o žácích se SVP na svých školách. Také všichni dotazovaní respondenti řeší vzdělávání žáků se SVP buď na společných poradách, pět respondentů, dalších sedm respondentů řeší vzdělávání těchto žáků s třídními učiteli a jeden respondent řeší vzdělávání jak na poradách, tak s výchovným poradcem, a také se školním psychologem. Zkušenost s komunikací s pracovníky SPC či PPP uvádějí pouze dva respondenti. Stejný počet respondentů komunikujících s pracovníky SPC či PPP uvádí Divíšek (2019).

Více než polovina dotazovaných sdělila, že sleduje novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP, oproti tomu Růžičková (2021) ve svém výzkumu uvádí, že většina dotazovaných novinky nesleduje. Možnost konzultovat problematiku vzdělávání žáků se SVP s odborníkem uvádí jedenáct respondentů ze třinácti. Metodiku práce se žáky se SVP získává pomocí webových stránek sedm respondentů. Stejný počet uvádí ve své práci i Divíšek (2021). Oproti tomu Růžičková (2021) zjistila, že metodiku nemá žádný z jejich dotazovaných.

Přesto že všech třináct respondentů shodně uvedlo, že žák se SVP má právo účastnit se TV, tak osm respondentů žáka se SVP do TV nezařazuje, pokud lékař nedá souhlasné stanovisko. Pouze pět respondentů uvedlo, že pokud by lékař nedal souhlasné stanovisko se zařazením žáka se SVP do hodin TV, tak by oslovilo zákonné zástupce žáka a snažilo by se s nimi domluvit a písemně potvrdit, jak by bylo možné tohoto žáka zapojit do TV.

Také přesto, že všichni respondenti souhlasí se společným vzděláváním (inkluzí obecně, nejen v TV), tak tři dotazovaní respondenti odpověděli, že vůbec nic neví o



vyhláše MŠMT, která se zabývá vzděláváním žáků se SVP. Také Divíšek (2019) zmiňuje ve své práci, že jedna respondentka o vyhláše neví. Růžičková (2021) uvádí, že integraci žáků se SVP podporuje jedenáct z dvanácti dotazovaných.

K otázce uvolněných žáků z TV shodně všech třináct respondentů odpovědělo, že na škole mají uvolněné žáky z TV, a také se všichni shodli na tom, že ne vždy je nutné tyto žáky uvolňovat z TV. Nejčastěji se uvolňování týká žáků s astmatem, diabetem, žáků po úraze či operaci, ale také jsou často uvolňováni sportovci, kteří mají časté tréninkové jednotky. Jedna respondentka uvedla, že mají na škole uvolněnu jednu žákyni na vozíku, která se nemůže TV účastnit z důvodu absence asistenta. Tato žákyně se několik let účastnila TV společně s asistentem, bohužel v posledním roce je bez asistenta, a proto necvičí. Respondentka se snažila o účast žákyně v TV i bez asistenta, bohužel část hodiny TV strávila transportem žákyně na vozíku do tělocvičny a také z tělocvičny, čímž byli ostatní žáci bez dohledu. Nikdo jiný se na škole nenašel, kdo by žákyni do a z TV doprovázel, a proto byla z TV osvobozena. Všech třináct respondentů s uvolňováním nesouhlasí, pět z nich by neuvolňovalo vůbec a osm by uvolňovalo pouze v opravdu závažných důvodech. Podle respondentů je TV důležitá a zdraví prospěšná.

Částečně uvolněné žáky uvádí jedenáct respondentů a dva shodně uvedli, že částečně žáky ve škole neuvolňují. Důvody k částečnému uvolnění žáku jsou shodné jako u uvolněných žáků. Rozdíl mezi uvolněnými žáky a částečně uvolněnými žáky je prý ten, že částečně uvolnění žáci chtějí cvičit a uvolnění žáci prý cvičit nechtějí. Podle osmi respondentů do procesu uvolňování kromě žáka, zákonného zástupce a lékaře vstupuje ještě ředitel školy a tři respondenti uvádí, že u nich do tohoto procesu vstupuje ještě učitel TV. Růžičková (2021) zmiňuje, že by se nutnost uvolňovat žáky mohla změnit, pokud by do procesu uvolňování vstupovali učitelé TV například formou IVP. Jako problematické vnímá pět respondentů nezařazení žáka se SVP do hodin TV a zdůvodňují to tím, že TV je podle nich důležitá v socializaci a sblížení všech žáků v kolektivu.

V otázce jaký klade škola důraz na TV, se devět respondentů vyjádřilo, že klade veliký důraz. Jejich žáci se úspěšně účastní sportovních soutěží a také mají velice úspěšné sportovce. Co je ovšem pro mě velice znepokojivé, jsou odpovědi zbylých čtyř respondentů. Na jedné škole jsou dle jednoho respondenta podmínky průměrné, delší jeden respondent odpověděl, že škola klade na TV minimální důraz. Jeden respondent se

k této situaci vyjádřil, že TV je na jejich škole tolerována a dle posledního respondenta, je na jejich škole na TV pohlíženo, jako na nutné zlo. Respondent, který se vyjádřil, že je na jejich škole TV tolerována, také během rozhovoru řekl, že kolegové ve škole, hodiny TV jako takové degradují a někteří se vyjadřují, že je ve škole zbytečná. Ovšem ti samí kolegové, odpoledne hrají tenis, jezdí na kole a někteří si zakoupili pohybový odtučňovací program ve fitness centru. To je dle jeho slov nepochopitelné.

Já sám opravdu také nerozumím tomu, jak se může vzdělaný člověk, navíc učitel takhle záporně stavět k tomu nejzákladnějšímu z lidského bytí. Člověk byl dle mě stvořen k pohybu, kdyby příroda nechtěla, aby se člověk hýbal, tak by ho přece nevybavila takovým dokonalým pohybovým aparátem jaký má.

Vzdělávací alternativu pro uvolněné žáky nenabízí dle respondentů žádná ze třinácti škol. Zdravotní tělesná výchova se vyučuje pouze na jedné škole, ale pouze jako předmět, který je součástí ŠVP jednoho oboru. Zdravotní tělesnou výchovu jako alternativu TV by někteří respondenti uvítali, potom by prý ubylo uvolněných žáků z TV. Na jedné škole, se údajně zdravotní tělesná výchova již čtyři roky nevyučuje, jelikož o ni nebyl zájem. Zdravotně orientovaná cvičení jsou součástí ŠVP uvádí pouze jeden respondent, dalších deset respondentů uvádí, že tato cvičení zařazují do svých hodin TV pravidelně. Těmto cvičením se dva respondenti ve svých hodinách TV nevěnují vůbec.

Co se týče celého procesu uvolňování nebo částečného uvolňování žáků ve škole, možná by přineslo pozitivní změnu, přejmenovat předmět Tělesná výchova pouze na předmět Tělocvik, a změnit status z výchovy, na všeobecně vzdělávací předmět. Tím by se vyřešil dlouhodobý proces „chození a nechození“ do tohoto předmětu, mám na mysli uvolňování žáků z TV. Z matematiky nebo českého jazyka žáci, kterým SPC bylo klasifikováno nějaká SPU, také nejsou z těchto předmětů uvolňováni. Žáci by měli pouze v opodstatněném případě omezení od lékaře na určitá cvičení a učitel by měl vědět, jak modifikovat pro tyto žáky pohybové aktivity v TV. To ovšem znamená, že by učitele TV, museli být všichni speciálně-pedagogicky vzděláváni směrem k aplikované tělesné výchově. Což se v krátkodobém výhledu jeví jako „utopistický názor“.

Ze třinácti dotazovaných respondentů jich pouze pět uvádí, že na jejich škole působí pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním, oproti tomu, Abelovský (2017)

ve svém výzkumu uvedl, že pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním působí na školách u všech dotazovaných respondentů.

Podoba kompenzačních pomůcek, které mají k dispozici respondenti tohoto výzkumu, je téměř shodná s kompenzačními pomůckami, které mají k dispozici respondenti u Růžičkové (2021). Celkem devět respondentů, kteří se tohoto výzkumu účastnili, uvádí, že k dispozici mají gymbally, overbally, expandéry a balanční podložky a jeden z těchto dotazovaných respondentů uvádí, že mají ve škole navíc k dispozici tříkolku, tandemové kolo a psychomotorický padák. Celkem čtyři respondenti uvádí, že k dispozici nemají žádné kompenzační pomůcky. Povzbudivé, nikoliv však upokojivé je, že čtyři ze třinácti respondentů uvádí možnost zapůjčení kompenzačních pomůcek (monoski, handbike) prostřednictvím například FTK v Olomouci, konkrétně katedrou APA. Je ale možné, že takto malá povědomost možnosti zapůjčit si tyto pomůcky, pramení z toho, že respondenti uvádí (viz tabulka č. 2), kromě poruch SPU u žáků, celkem nízký počet žáků s jiným postižením. To by mohlo poukazovat na fakt, že pokud respondenti nemají ve svých hodinách žáky, kteří potřebují kompenzační pomůcky, tak prostě ani neznají možnost jejich zapůjčení.

Jako bezbariérovou označilo svou školu sedm respondentů, dva ji označili jako částečně bezbariérovou, ale s bezbariérovým přístupem do tělocvičny. Že škola není bezbariérová, odpověděli čtyři respondenti. Co se týče limitů, tak sedm respondentů nemá žádné limity, které by jim ztěžovali realizaci kvalitní integrace žáka se SVP do hodin TV. Jeden respondent odpověděl, že je pro něj limitující špatné materiální vybavení, jednoho respondenta limituje dlouhá cesta do tělocvičny (cca 20 minut chůze) a dalším dvěma respondentům chybí v hodině TV asistent. Malá tělocvična, a přitom velký počet žáků, je limitující pro dva respondenty. Tyto odpovědi korespondují s odpověďmi na poslední otázku tohoto výzkumu, a to, zda si respondenti myslí, že je jejich škola dostatečně připravená pro výuku integrovaného žáka se SVP včetně TV. Zde sedm respondentů odpovědělo, že škola je dostatečně připravená, jako částečně připravenou ji vidí dva respondenti a jako nepřipravenou pro výuku žáka se SVP ji vidí čtyři respondenti.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo analyzovat připravenost středních škol v Olomouci, pro inkluzivní tělesnou výchovu. Respondenty v tomto výzkumu byli učitelé TV na SŠ, kdy každý respondent byl z jiné SŠ. Výzkumný soubor tvoří celkem třináct učitelů TV, z toho bylo pět žen a osm mužů. Výzkum byl realizován pomocí rozhovorů s respondenty, které byly vedeny, zaznamenány a poté přepsány autorem této práce. Hlavní cíl této práce byl rozepsán do šesti výzkumných otázek.

### **VO 1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se SVP?**

Výzkum odhalil, přesto že všichni dotazovaní respondenti uvádí, že na svých školách mají žáky se SVP a to i zařazené do TV, a také shodně všichni uvádí, že mají dostatečné informace ohledně těchto žáků, tak pouze dva komunikují s pracovníky PPP nebo SPC a pět respondentů uvedlo, že s těmito pracovníky komunikuje na škole výchovný poradce. Šest respondentů se k otázce komunikace s pracovníky PPP nebo SPC nevyjádřilo vůbec.

Možnost vzdělávat se v oblasti TV pro práci se žáky se SVP uvádí pouze osm respondentů, zbylých pět uvádí, že tuto možnost nemají, ale školení nebo kurz, k této problematice, by rádi absolvovali. Také dva respondenti z celkového počtu třinácti uvádí, že nemají možnost konzultovat tuto problematiku s odborníky. Novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP nesleduje šest respondentů vůbec a tři respondenti odpověděli, že neví vůbec nic o vyhlášce MŠMT zabývající se vzděláváním žáků a studentů se SVP.

Z celkového výzkumu tedy vyplynulo, že čtyři respondenti mají nedostatečné znalosti a škola zkušenosti s integrací žáků se SVP a v jednom případě jsou tyto znalosti a zkušenosti částečné. Dostatečné znalosti a zkušenosti v této problematice prokázalo v tomhle výzkumu osm respondentů.

### **VO 2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?**

Výzkumem bylo zjištěno, že na všech třinácti školách jsou žáci uvolňováni z TV, částečné uvolnění z TV pak uvádí jedenáct respondentů. Uvolnění se nejčastěji týká žáků s astmatem, diabetem, žáků po úrazu nebo operaci a také klubových sportovců.

Uvolnění z TV v jedenácti případech iniciuje samotný žák, nebo jeho zákonný zástupce, ve dvou případech iniciaci provádí lékař. U otázky, kdo ještě vstupuje do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV, uvedli respondenti v osmi případech ředitele školy a ve dvou případech uvedli, že nikdo jiný do tohoto procesu nevstupuje. Ve třech případech uvedli respondenti, že do tohoto procesu vstupuje i učitel TV.

### **VO 3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolnění z TV?**

Výzkum odhalil, že se ve dvou případech uvolnění žáci nemusí účastnit TV vůbec. V osmi případech se žáci neúčastní okrajových hodin TV, ale pokud je TV zařazena uprostřed vyučovacího dne, tak žáci ve škole být musí. Ve třech případech musí být uvolnění žáci přítomni v TV.

Zároveň se také prostřednictvím výzkumu zjistilo, že žádná z dotazovaných škol nenabízí vzdělávací alternativu pro uvolněné žáky z TV. Zdravotní tělesná výchova se vyučuje pouze na jedné ze třinácti dotazovaných škol, ale není určena pro žáky uvolněné z TV.

### **VO 4 – Jaký je subjektivní názor dotazovaných učitelů na uvolňování žáků z TV?**

Všech třináct respondentů shodně uvedlo, že s uvolňováním žáků nesouhlasí, pět respondentů by žáky z TV neuvolňovalo vůbec a osm respondentů by uvolňovalo žáky z TV pouze v závažných případech. Když jsou žáci uvolnění z TV, tak se všichni respondenti shodli, že ne vždy je to nutné tyto žáky uvolňovat. Podle všech respondentů je totiž TV důležitá a zdraví prospěšná.

### **VO 5 – Jakým způsobem jsou (integrovani) žáci se SVP hodnocení?**

Všichni respondenti uvádí, že hodnocení všech žáků, včetně žáků se SVP, provádí na konci roku pomocí numerické klasifikační stupnice. Dvanáct respondentů sdělilo, že také provádí průběžné slovní hodnocení, a to opět všech žáků. Průběžné hodnocení probíhá v deseti případech vždy na konci vyučovací jednotky a ve dvou případech na konci poslední vyučovací jednotky TV v daném měsíci. Jeden respondent průběžně slovně žáky nehodnotí vůbec.

Rozdíly v hodnocení žáků se SVP oproti ostatním žáků nedělají čtyři dotazovaní respondenti. U zbylých devíti respondentů, se rozdílné hodnocení projevuje v pěti

případech upravováním limitů a ve čtyřech případech jsou žáci hodnoceni hlavně za přístup a snahu zapojit se do hodin TV.

### **VO 6 – Jaké mají školy podmínky pro integraci?**

Ze třinácti respondentů jich šest odpovědělo, že nemají ve škole pedagoga se speciálně-pedagogickým vzděláním, dva respondenti odpověděli, že neví a pět jich odpovědělo, že takového pedagoga ve škole mají. Plně bezbariérových je celkem sedm ze třinácti škol, dvě jsou částečně bezbariérové a čtyři bezbariérové nejsou. Celkem devět respondentů uvádí, že škola vlastní kompenzační pomůcky do TV a čtyři uvádí, že škola žádné nemá.

Limity, které by konkrétně ztěžovaly realizaci kvalitní integrace žáka se SVP do hodin TV, nemá sedm z celkového počtu třinácti respondentů. Také shodně sedm respondentů odpovědělo, že je škola dostatečně připravená na integraci. Dva respondenti hodnotili svou školu jako částečně připravenou a čtyři respondenti vidí svou školu jako nepřipravenou na integraci žáků se SVP.

### **Limity práce**

Hlavním limitem této práce, bylo nelehké získávání respondentů pro rozhovor. Někteří učitelé se nechtěli výzkumu účastnit vůbec, a to bez udání důvodu, ve třech případech rozhovor odmítli, jelikož se báli, že by mohli být jejich odpovědi zveřejněny a oni by pak mohli mít za projevení svého názoru problém s vedením školy. V jednom případě se respondent rozhodl těsně před rozhovorem neúčastnit se výzkumu, jelikož by na všechny otázky odpovídal záporně.

## SOUHRN

Hlavním cílem této práce bylo analyzovat připravenost středních škol v Olomouci pro inkluzivní tělesnou výchovu. Dílčími cíli bylo dovědět se, jaké mají učitelé tělesné výchovy (TV) znalosti při práci s žáky se SVP, jakým způsobem jsou tito žáci hodnoceni a jaký mají učitelé názor na uvolňování žáků z TV.

První část této práce je teoretická a zabývá se vymezením pojmů, se kterými se můžeme setkat při práci se žáky se SVP. Tato část definuje, a také přibližuje různá postižení žáků se SVP, věnuje se integraci a inkluzi ve vzdělávání a popisuje zařazování žáků se SVP do TV.

Druhá část této práce představuje výzkumné cíle a stanovuje výzkumné otázky, popisuje metodiku práce, techniku sběru dat a charakterizuje výzkumný vzorek. Výzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s respondenty, kterých bylo celkem třináct. Jeden z respondentů se těsně před uskutečněním rozhovoru rozhodl, že se tohoto výzkumu nebude účastnit. Respondenty byli učitelé TV na středních školách v Olomouci.

Zajímavým zjištěním bylo, že všichni oslovení respondenti v rozhovoru shodně sdělili, že vzdělávají žáky se SVP a jejich vzdělávání řeší buď na společných poradách nebo s výchovným poradcem, třídním učitelem či psychologem, a přes to tři z nich vůbec neví o vyhlášce MŠMT, která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP. Dva respondenti uvedli, že o této vyhlášce ví, ale neřídí se jí, osm ji zná a řídí se jí. Ani jeden z respondentů s uvolňováním žáků z TV nesouhlasí. Pět respondentů by neuvolňovalo vůbec a osm by s uvolněním z TV souhlasilo pouze v závažných případech. Všichni respondenti hodnotí všechny žáky numerickou škálou. Jako dostatečně připravenou školu na výuku integrovaného žáka, hodnotilo otázku sedm respondentů, pro částečnou připravenost se vyslovili dva respondenti a jako nepřipravenou ji hodnotili čtyři respondenti.

## SUMMARY

The main gain of this thesis was to analyze the preparedness of secondary schools for the inclusive physical education. It was also important to find out what are the skills of physical education teachers working with pupils requiring special educational needs, how these pupils are assessed and what is the opinion of teachers on the release of pupils from physical education lessons.

The first part of the thesis is theoretical and focused on definition of terms which we should know during working with students requiring special educational needs. This section characterizes the various disabilities of these pupils and also deals with integration and inclusion in education and describes their involvement in physical education classes.

The second part of this work presents research goals and sets research questions, describes the methodology of the work, the technique of data collection and characterizes the research sample. The research was realized through thirteen interviews but one of the respondents decided not to participate shortly before its beginning. The respondents were teachers of physical education at secondary schools in Olomouc.

The interesting finding was that all addressed respondents said that they educate pupils with special educational needs and consult their education at management meetings or with an educational counselor, class teacher or psychologist. It is important to mention that three respondents do not know about the announcement of Ministry of Education in the Czech Republic which is dedicated to the education of pupils and students with special educational needs. Two respondents mentioned that they know about this announcement but do not follow it. None of the respondents agreed with the release of pupils from physical education classes. Five respondents would not release at all and eight respondents would agree to release them from physical education only in serious cases. All respondents evaluate pupils by numerical scale. Seven respondents said that the school they work for is sufficiently prepared to educate an integrated pupil. Two respondents said that the school they work at is partially ready to teach an integrated pupil. Four respondents admitted that the school they work at is completely unprepared for this type of education.



## REFERENČNÍ SEZNAM

- Abelovský, J. (2017). *Mapovanie podmienok pre inkluzívnu telesnú výchovu na vybraných základných školách v olomouckom kraji*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie*. Brno: Paido.
- Bartoňová, R., & Ješina, O. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cséfalvay, Z., Lechata, V., et al. (2013). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál.
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Divíšek, J. (2019). *Kompetence pedagogů při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Gillberg, Ch., & Peeters, T. (2003). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál.
- Howlin, P. (2009). *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál.
- Ješina, O., et al. (2020). *Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy II aneb Inkluzivní tělesná výchova pro II. Stupeň základních škol s přesahem do středoškolského vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ješina, O., et al. (2013). *Úvod do aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ješina, O., & Kudláček, M. et al. (2012). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jureška, Z., et al. (2012). *Vybrané kapitoly ze sportu osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kábele, F., Kollárová, E., Kočí, J., Kracík, J. (1992). *Somatopedie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Keblová, A. (2001). *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima.
- Kudláček, M., et al. (2007). *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kudláček, M., et al. (20013). *Základy aplikovaných pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ludíková, L., & Finková, D. (2013). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Panská, S. (2013). *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pipeková, J., et al. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Renotiérová, M. (2002). *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Renotiérová, M., Ludíková, L., et al. (2003). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Růžičková, A. (2021). *Mapování připravenosti učitelů na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní tělesné výchově*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Růžičková, V. (2006). *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Slomek, Z. (2010). *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Souralová, E., & Langer, J. (2005). *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vágnerová, M., & Hadj – Moussová, Z. (1997). *Psychologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Valenta, M., et al. (2014). *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Valenta, M., & Müller, O. (2009). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Válková, H. (2012). *Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Zháněl, J., Hellebrandt, V., & Sebera, M. (2014). *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita.

### **Elektronické zdroje:**

Katedra aplikovaných pohybových aktivit UPOL Olomouc (2019). *Legislativa k inkluzivní TV*. <https://www.apa.upol.cz/legislativa-k-inkluzivni-tv#studium-atv-apa>

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN - 10 (2021). *Pervazivní vývojové poruchy*. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

### **Legislativní normy**

- Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. (2008). Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha: VÚP.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a některé další zákony
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

## TABULKY

Tabulka 1. Demografické údaje respondentů.....	57
Tabulka 2. Počty žáků na škole a jejich postižení.....	58

## **PŘÍLOHY**

Příloha 1: Strukturovaný rozhovor

Příloha 2: Informovaný souhlas

Příloha 3: Otázky předem pro respondenty

## **Příloha 1: Strukturovaný rozhovor**

Demografické údaje o respondentovi.

Pohlaví?

Věk?

Dosažené vzdělání?

Pokud studoval/a učitelství, tak jakou aprobaci?

Počet let odučených na základních/středních školách?

### **VO1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?**

1. Jakou máte informovanost ohledně jednotlivých žáků se SVP na Vaší škole? Doplnující otázky: Kolik žáků se SVP na škole máte? Jaké mají postižení? Řešíte jejich vzdělávání společně jako tým pedagogů, například na poradách? Když ne, tak řešíte jejich vzdělávání v jednotlivých předmětech individuálně? Vy sám/sama jste komunikoval/a s pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálního pedagogického centra (SPC) o možnostech a vhodných úpravách obsahu vzdělávání?
2. Máte možnost se odborně vzdělávat v oblasti tělesné výchovy (TV) pro práci se žáky se SVP?
3. Absolvoval jste osobně školení či nějaký kurz na problematiku integrované TV (společné vzdělávání žáků bez postižení se žáky se SVP)? Doplnující otázka: Přivítali byste takový kurz?
4. Podle jaké metodiky (knihy, časopisy, webové stránky) se řídíte, když pracujete v TV se žáky se SVP?
5. Máte možnost konzultací v průběhu školního roku s odborníkem na tuto problematiku?
6. Sledujete novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP, speciálně pro TV?
7. Co víte o právu žáka se SVP účastnit se TV? A co víte o svých právech ve vztahuk účasti žáků se SVP v integrované TV? Doplnující otázky: Má žák se SVP právo účastnit se TV, i když lékař nedá souhlasné stanovisko? Jaké možnosti má škola, když lékař nedá souhlasné stanovisko s účastí v TV?
8. Víte, že existuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP? (pokud odpověď NE, tak se neptám na otázku j)
9. Řídíte se touto vyhláškou? Můžete uvést příklad, kdy se podle vyhlášky řídíte/neřídíte?
10. Jaký máte názor na integraci (inkluzi, společné vzdělávání obecně, nejen v TV)?
11. Vnímáte integraci jako vhodnou? Doplnující otázka: A pro koho (ano nebo ne)?

## **VO2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?**

1. Máte na vaší škole nějaké žáky uvolněné z TV? Doplnující otázka: Jakých žáků se uvolňování z TV týká (jaké mají postižení - zrakové, tělesné, mentální, sluchové, kombinované, autismus; nebo znevýhodnění –diabetes, astma, obezita)?
2. Kolik žáků je částečně uvolněno z TV na Vaší škole?
3. Doplnující otázka: Kolik jich má jen omezení při TV? Jak probíhá toto omezení; majísamostatné cvičení, působí v roli pomocných rozhodčích nebo se jen dívají?
4. Kdo iniciuje uvolnění žáka se SVP z TV? Doplnující otázka: Kdo iniciuje omezení z TV?
5. Jak probíhá komunikace mezi učitelem a rodiči, když řešíte uvolňování žáků z TV? Doplnující otázka: Jak byste postupovali, kdyby rodiče, i přes uvolnění, žádali o zapojení žáka do tělesné TV?
6. Kdo ještě vstupuje do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV?
7. Když je žák osvobozen z TV, domníváte se, že je to vždy nutné? Doplnující otázka: V kterých případech to nutné není?
8. Pokud je žák se SVP uvolněn z TV, existují nějaká rizika nezačlenění tohoto žáka do (třídního) kolektivu? Vnímáte uvolňování žáka se SVP z TV jako nějakým způsobem problematické?

## **VO3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolnění z TV?**

1. Co dělá žák, když se aktivně neúčastní výuky TV? Doplnující otázka: Má žák s uvolněním možnost navštěvovat vyučování TV (oficiálněse neúčastnit TV)?
2. Vyučuje se u Vás na škole zdravotní tělesná výchova (ZTV)? Případná doplnující otázka (pokud odpověď doposud nepadla): Účastní se jí uvolněnížáci nebo žáci s omezením? Proč se neúčastní?
3. Jsou zdravotně orientovaná cvičení součástí běžné TV (cviky s primárně zdravotně orientovaným charakterem)? Můžete uvést nějaký příklad?

## **VO4 – Jakým způsobem jsou (integrování) žáci se SVP hodnoceni?**

1. Jak probíhá hodnocení takového žáka? Doplnující otázka: Číselné, slovní či kombinované hodnocení.
2. Existuje rozdíl v hodnocení oproti ostatním žákům?
3. Doplnující otázka: Proč je žák hodnocen jinak než ostatní, kteří se účastní normálně TV?
4. Jak vypadá zapojení žáka do aktivit, aby mohl být hodnocen při jednotlivých činnostech (sportovní hry, gymnastika, atletika, další pohybové aktivity)? Doplnující otázka: Na základě čeho jste hodnocení vytvořil? Můžete prosím uvést nějaký příklad?

## **VO5 – Jaké má Vaše škola podmínky pro integraci?**

1. Jaký důraz klade Vaše škola na TV? Doplnující otázka: A jak se ten důraz projevuje?(zvýšená dotace hodin na TV, nové hřiště, nové vybavení do TV, úspěchy žáků ve sportu)
2. Je vaše škola bezbariérová?  
Doplnující otázka: Je bezbariérový přístup do tělocvičny?
3. Je na vaší škole pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním?
4. Disponuje vaše škola nějakými sportovně kompenzačními pomůckami pro TV?  
Pokud ano, tak jakými?
5. Jaký je Váš názor na uvolňování z TV?
6. Jaké Vám vytváří vedení školy podmínky pro integraci?
7. Které limity konkrétně Vám nejvíce ztěžují realizaci kvalitní integrace žáka se SVP (zejména zdravotní postižení) do hodin TV?
8. Je dle Vašeho názoru škola dostatečně připravená pro výuku integrovaného žáka se SVP (zejména zdravotní postižení), včetně TV?



## **Příloha 2: Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas účastníka výzkumu**

#### **Název výzkumu:**

Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis účastníka:

Podpis autora studie:

Datum:

Datum:

### **Příloha 3: Otázky předem pro respondenty**

#### **Okruh otázek 1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).**

1. Jakou máte informovanost ohledně jednotlivých žáků se SVP na Vaší škole?  
Doplňující otázky: Kolik žáků se SVP na škole máte? Jaké mají postižení? Řešíte jejich vzdělávání společně jako tým pedagogů, například na poradách? Když ne, tak řešíte jejich vzdělávání v jednotlivých předmětech individuálně? Vy sám/sama jste komunikoval/a s pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálního pedagogického centra (SPC) o možnostech a vhodných úpravách obsahu vzdělávání?
2. Máte možnost se odborně vzdělávat v oblasti tělesné výchovy (TV) pro práci se žáky se SVP?
3. Absolvoval jste osobně školení či nějaký kurz na problematiku integrované TV?  
Doplňující otázka: Přivítali byste takový kurz?
4. Podle jaké metodiky (knihy, časopisy, webové stránky) se řídíte, když pracujete v TV se žáky se SVP?
5. Máte možnost konzultací v průběhu školního roku s odborníkem na tuto problematiku?

#### **Okruh otázek 2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV.**

1. Máte na vaší škole nějaké žáky uvolněné z TV?  
Doplňující otázka: Jakých žáků se uvolňování z TV týká (jaké mají postižení: zrakové, tělesné, mentální, sluchové, kombinované, autismus; nebo znevýhodnění – diabetes, astma, obezita)?
2. Kolik žáků je částečně uvolněno z TV na Vaší škole?  
Doplňující otázka: Kolik jich má jen omezení při TV? Jak probíhá toto omezení; mají samostatné cvičení, působí v roli pomocných rozhodčích nebo se jen dívají?
3. Kdo iniciuje uvolnění žáka se SVP z TV? Doplňující otázka: Kdo iniciuje omezení z TV?
4. Jak probíhá komunikace mezi učitelem a rodiči, když řešíte uvolňování žáků z TV?  
Doplňující otázka: Jak byste postupovali, kdyby rodiče, i přes uvolnění, žádali o zapojení žáků do tělesné TV?
5. Kdo ještě vstupuje do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV?

#### **Okruh otázek 3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolněni z TV.**

1. Co dělá žák, když se aktivně neúčastní výuky TV?  
Doplňující otázka: Má žák s uvolněním možnost navštěvovat vyučování TV (oficiálně seneúčastnit TV)?
2. Vyučuje se u Vás na škole zdravotní tělesná výchova (ZTV)?

3. Případná doplňující otázka (pokud odpověď doposud nepadla): Účastní se ji uvolnění žáci nebo žáci s omezením? Proč se neúčastní?
4. Jsou zdravotně orientovaná cvičení součástí běžné TV (cviky s primárně zdravotně orientovaným charakterem)? Můžete uvést nějaký příklad?