



Vyučovací proces v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni základních škol v souvislosti s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Kateřina Benaglia

Vedoucí práce:

Mgr. Petr Jeřábek, Ph.D.

Katedra tělesné výchovy a sportu





Zadání diplomové práce

Vyučovací proces v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni základních škol v souvislosti s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jméno a příjmení: **Kateřina Benaglia**
Osobní číslo: P13000617
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2016/2017**

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je vytvoření prvotní studie po zavedení inkluze do českého vzdělávání, zmapování současného stavu vyučovacího procesu v hodinách tělesné výchovy žáků 1. stupně základních škol a identifikování postojů učitelů, žáků a rodičů v této nově vzniklé situaci. Dílčím cílem je vypracování návrhů pro zachování kvality výuky tělesné výchovy žáků 1. stupně základních škol po zavedení inkluze do praxe.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2005. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Aktualizováno 2016 [vid. 22. 11. 2016]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- VILÍMOVÁ, V., 2002. Didaktika tělesné výchovy. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-033-6.

Vedoucí práce:

Mgr. Petr Jeřábek, Ph.D.
Katedra tělesné výchovy a sportu

Datum zadání práce:

23. listopadu 2016

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2018

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

20. května 2020

Kateřina Benaglia

Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Petru Jeřábkovi, Ph.D. za jeho cenné připomínky, rady, ochotu a trpělivost při realizaci mé závěrečné práce. Velké poděkování patří všem, kteří mi byli oporou při vypracování této diplomové práce. Respondentům děkuji za spolupráci a za ochotu podělit se o vlastní zkušenosti. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mi byla oporou během celého studia.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá zmapováním současného stavu inkluze ve vyučovacím procesu v hodinách tělesné výchovy žáků 1. stupně základní školy. Dále identifikováním postojů učitelů, žáků a rodičů k nově vzniklé situaci. Dílčím cílem práce je vytvoření návrhů na udržení kvality tělesné výchovy vzhledem k inkluzi. Tyto návrhy jsou výsledkem výzkumného šetření, které je založeno na strukturovaných rozhovorech s vybranými respondenty z řad učitelů, žáků a jejich rodičů z pěti vybraných škol. Teoretická část obsahuje rešerše odborné literatury na téma inkluze v širším kontextu, definice Rámcového vzdělávacího programu, Školního vzdělávacího programu a analýzy tělesné výchovy vzhledem k inkluzi. Praktická část obsahuje reflexe rozhovorů s učiteli, žáky a rodiči. Ty pak ústí do souhrnné výzkumné části, která obsahuje cíl práce, a to zmapování současného stavu inkluze, dále cíl dílčí, jímž jsou návrhy na zlepšení a udržení kvality TV vzhledem k inkluzi.

Klíčová slova: inkluze, tělesná výchova, Rámcový vzdělávací program, strukturované rozhovory

ANNOTATION

The diploma thesis maps the current status of inclusion in the teaching process of physical education (PE) lessons in primary school. Furthermore, by identifying the attitudes of teachers, students and parents to the new situation. A secondary aim of this work is to formulate propositions for maintaining the quality of PE taking into consideration the inclusion. These propositions are the results from an investigation based on structured interviews with selected respondents among teachers, pupils and their parents from five chosen schools. The theoretical part includes a research of available literature concerning the inclusion in a broad context, definitions of the framework education programme, the school education programme, and the analysis of inclusion in PE. The practical part includes personal reflections of interviews with teachers, pupils and parents. These lead onto a comprehensive research part containing the aim of this work: the mapping of the actual status of the inclusion as well as the secondary goal, which are proposals to maintain the quality of PE related to inclusion.

Keywords: inclusion, physical education, framework education programme, structured interviews

Obsah

ÚVOD	11
1 Cíle a úkoly práce.....	12
2 Inkluzivní vzdělávání	13
2.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání.....	13
2.2 Charakteristika inkluzivního vzdělávání	13
2.3 Integrace versus inkluze	14
2.4 Podpůrná opatření.....	15
2.4.1 Stupně	16
2.4.2 Asistence	18
3 Inkluze v ČR.....	19
3.1 Podmínky inkluze	20
4 ŠVP a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	21
4.1 Žák s tělesným postižením	22
4.2 Žák se smyslovým postižením.....	23
4.3 Žák s mentálním postižením.....	26
4.4 Žák s postižením autistického spektra	27
4.5 Žák s ADHD	28
5 TV v RVP.....	30
5.1 Vymezení pojmu RVP	30
5.2 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví	31
5.3 Specifika vzdělávání žáků se SVP ve vzdělávacím oboru TV	32
5.4 Práce učitele se žáky se SVP v hodinách TV	34
6 Cíl výzkumného šetření.....	37
6.1 Charakteristika šetření	37
6.1.1 Výběr respondentů	38
7 Vlastní šetření.....	41

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny A	41
7.2 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny B	45
7.3 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny C	48
7.4 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny D	51
7.5 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny E.....	55
7.6 Dílčí reflexe Skupiny učitelů	59
7.7 Dílčí reflexe Skupiny žáků	61
7.8 Dílčí reflexe Skupiny rodičů.....	62
7.9 Shrnutí výzkumné části	64
8 Závěr.....	67
Seznam použitých zdrojů	68
Seznam příloh.....	71

Seznam tabulek

Tabulka 1: Mezinárodní principy uvedení v Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod	14
Tabulka 2: Rozdíl pojmů integrace a inkluze.....	15
Tabulka 3: Srovnání individuální a skupinové integrace	21
Tabulka 4: Tabulka mentální retardace	26
Tabulka 5: Základní triáda poškození u dětí s PAS	27
Tabulka 6: Speciálně-pedagogické nápravné metody	33
Tabulka 7: Skupina A.....	39
Tabulka 8: Skupina B.....	39
Tabulka 9: Skupina C	39
Tabulka 10: Skupina D.....	40
Tabulka 11: Skupina E	40
Tabulka 12: Souhrn odpovědí na výzkumné otázky učitelů	60
Tabulka 13: Souhrn odpovědí na výzkumné otázky žáků.....	61
Tabulka 14: Souhrn odpovědí na výzkumné otázky rodičů.....	63
Tabulka 15: Návrhy na udržení kvality výuky TV	65

Seznam zkratk

AS – Aspergerův syndrom

CNS – centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

TV – tělesná výchova

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Inkluze je v dnešním školství velmi aktuálním tématem. Základní školy navštěvuje stále více dětí, jejichž vzdělávací potřeby jsou čím dál více specifické a učitelé se tak s touto skutečností musí vyrovnávat pomocí dalšího vzdělávání, školení a kurzů. Aby bylo vzdělávání žáků dostatečně kvalitní, je zapotřebí pedagogického a osobního rozvoje vůbec. Stejně jako na tento krok musí být připravena i škola.

Jelikož mé zaměření je na tělesnou výchovu, zajímala jsem se o pozici učitele tělocviku v kombinaci právě s inkluzivním vzděláváním. Při rozhovorech s kolegy a přáteli z oboru jsem zjistila, že dvojice pojmů inkluze-tělocvik je velice málo skloňované téma. Rozhodla jsem se tedy zmapovat situaci v českém školství vzhledem k inkluzi, konkrétně v hodinách tělesné výchovy žáků 1. stupně základní školy. Cílem práce je pak identifikování postojů učitelů, žáků a rodičů k této nově vzniklé situaci.

Tyto postoje zjišťuji pomocí strukturovaných rozhovorů s respondenty (učitel-žák-rodíč) z pěti různých škol, kde jejich odpovědi zaznamenávám v praktické části práce a z nichž uvádím souhrnnou reflexi. Ta vede k vypracování návrhů pro zachování kvality výuky tělesné výchovy po zavedení inkluze do praxe.

K rozšíření vědomostí tématu vycházím z teoretické části práce, která se opírá o studium odborné literatury a webových portálů školství, vzdělávacích institucí a odborných institucí. Teoretická část se skládá z definice inkluze v širším kontextu, dále uvádím analýzu školního vzdělávacího programu vzhledem k integraci žáků se zdravotním postižením a zejména věnuji pozornost kapitole tělesné výchovy v rámcově vzdělávacím plánu.

V závěru pak uvádím návrhy, které byly během rozhovorů zjištěny a které by mohly vést ke zkvalitnění či alespoň zachování kvality tělesné výchovy po zavedení inkluze do praxe.

1 Cíle a úkoly práce

Cílem práce je zmapování současného stavu ve školství na téma *Inkluze v hodinách tělesné výchovy*, a to z pohledu učitele, žáka a rodiče a dále identifikování jejich postojů k nově vzniklé situaci. Šetření bude probíhat pomocí strukturovaných rozhovorů s pěti učiteli, stejným počtem žáků a rodičů. Pomocí výzkumných otázek budu zjišťovat postoje, názory a postřehy ze současného stavu inkluze, díky kterým bude možné vytvořit návrh pro zachování kvalitní výuky TV po zavedení inkluze do praxe.

Z prvních úkolů práce bude řešerše odborných prací, kterými se budu zabývat v teoretické části a ze kterých budu dále vycházet. Cílem teoretické části bude definovat inkluzi v širším kontextu, stejně tak školní vzdělávací program (ŠVP) a to vzhledem k inkluzi. Důležitá bude kapitola definující tělesnou výchovu v rámcově vzdělávacím plánu (RVP).

Hlavním úkolem práce je propojit teoretickou část s výsledky strukturovaných rozhovorů a uvést náhled do současného stavu ve školství z pěti rozdílných pohledů od třech typů respondentů. Cílem práce pak bude tyto reflexe zanalyzovat a vyvodit souhrn návrhů na udržení kvality tělesné výchovy v nově vzniklé situaci inkluze či její zlepšení.

Dílní úkoly:

- Zmapování současného stavu ve školství vzhledem k inkluzi v hodinách tělesné výchovy a to z pohledu učitele, žáka a rodiče.
- Reflexe strukturovaných rozhovorů s respondenty (učitelé, žáci, rodiče).
- Shrnutí těchto reflexí do návrhů na udržení kvality TV vzhledem k inkluzi.

TEORIE

2 Inkluzivní vzdělávání

Škola by měla mít mezi svými prioritami vytváření přirozeného a vstřícného prostředí pro každého žáka. Vzdělávání by mělo být společné pro všechny děti bez rozdílu a základem by měla být spolupráce mezi rodiči, žákem a školou. To vše je i základem pro inkluzivní vzdělávání (Muhlpachr, 2014). Pokorná (2006) uvádí, že inkluze je cesta k vytvoření zdravé společnosti. Inkluzivní škola by se neměla zaměřovat jen na sociálně znevýhodněné, zdravotně postižené ani nadané žáky, ale na všechny, kteří jsou ve stejném výchovném a vzdělávacím prostředí, ve třídě a ve škole. Důraz by měl být kladen na solidaritu, spolupráci, spoluúčast na rozvoji a vzájemnou pomoc. Spravedlivý a rovný přístup by měl být umožněn pro všechny děti, stejně jako klidné školní prostředí, jež by umožnilo rozvoj kontaktů mezi žáky s postižením a bez něj.

2.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání

Snahy o inkluzi i integraci mají své prvotní snahy již před mnoha lety, kdy lidé se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním čelili společenskému vyloučení. Již přes půl století se v mezinárodních úmluvách formuluje vize o inkluzivním vzdělávání. První snahy přitom vyvolali právě rodiče postižených dětí. Ti se domnívali, že vyčleněním jejich dětí z hlavního vzdělávacího proudu se jim poskytuje horší vzdělávání (CzechKid, 2010).

Základní dokument týkající se práva na vzdělání je *Všeobecná deklarace lidských práv* přijatá v roce 1948 valným shromážděním OSN. V 80. letech minulého století se inkluzivní vzdělávání doporučovalo mezinárodními organizacemi (např. OECD nebo UNESCO). Zařazování dětí do zvláštních škol se podle mezinárodních úmluv začalo vnímat jako porušování práva na rovné vzdělávací šance (Lazarová, 2015). V současné době je inkluze v oblasti vzdělávání ve všech zemích EU součástí všech legislativních dokumentů, taktéž i u nás.

2.2 Charakteristika inkluzivního vzdělávání

Průcha (2013) v Pedagogickém slovníku definuje inkluzivní vzdělávání jako školu, která vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech. Na inkluzivní školu jsou brány vyšší nároky, jak materiální, tak v přizpůsobení školy jako celku, až po vzdělání pedagogů,

zajištění asistentů pedagoga a dalších externích pracovníků. Principem je, aby bylo zajištěno kvalitní vzdělávání pro všechny žáky, ale také spravedlivá a přiměřená podpora pro integrované žáky, jež mají speciální potřeby. Škola by měla být schopná využít potencialu každého žáka a přitom nesnižovat nároky a nevytvářet bariéry.

Tabulka 1: Mezinárodní principy uvedení v Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod

Mezinárodní principy inkluzivního vzdělávání
Školy mají přijímat všechny děti bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně, ve vztahu k jazyku či čemukoli dalšímu.
Vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami v sobě zahrnuje osvědčené pedagogické principy, z nichž mohou mít prospěch všechny žáci
Hlavním principem, na němž inkluzivní školy stojí, je to, že by se všechny děti měly vzdělávat společně, kdykoliv to je jen trochu možné, a to bez ohledu na nejrůznější obtíže, jež mohou mít, a rozdíly, jež je dělí.
V rámci inkluzivních škol by měly děti se speciálními vzdělávacími potřebami dostávat jakoukoli dodatečnou podporu, která může zajistit jejich účinné vzdělávání.
Speciální pozornost by se měla věnovat potřebám dětí a mladistvým se závažným či mnoho násobným postižením.
Vzdělávací program by měl být přizpůsoben potřebám dětí a ne naopak.
Děti se speciálními potřebami by měly obdržet dodatečnou výukovou podporu v kontextu běžného učebního plánu, nikoli jiného učebního plánu.

Zdroj: Marečková, 2018

2.3 Integrace versus inkluze

V souvislosti se zefektivněním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou často používány pojmy integrace a inkluze, jejich význam ale bývá mylně zaměňován. Definice je v současné době několik, uvádím například od Moniky Tannebergerové: „*Integrace je úsilí začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skrze kvalitní edukační proces, rovné příležitosti a společné vzdělávání s běžnou populací do společnosti. Důraz je kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení. Integraci lze chápat jako nástroj, mechanismus či opatření.*“ (Tannebergerová, 2012, s. 12).

Inkluze vychází z předpokladu, že v každé třídě se nachází žák se SVP, respektive více žáků, které není přitom nutné selektovat, ale naopak rozvíjet jejich potenciál. Inkluze je pojímána jako systém či směr, jež představuje společné formování vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Znamená to úpravu vzdělávacího programu a učebních

strategií, podle kterého se vzdělávají všichni žáci, zatímco pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vytvářeny podmínky, jež zohledňují jejich specifické potřeby (Lazarová, 2015).

Při integraci dochází ke změnám u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle jejich individuálních potřeb, zatímco u inkluze se přizpůsobuje škola tak, aby uspokojila potřeby všech žáků. Rozdíly jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka 2: Rozdíl pojmů integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměřeno na potřeby jedince.	Zaměřeno na potřeby všech žáků.
Speciální intervence.	Náležitá výuka pro všechny žáky.
Prospěch pro integrovaného žáka.	Prospěch pro všechny žáky.
Zaměření na žáka se SVP.	Zaměření na třídu a na celou školu.
Hodnocení studenta odborníkem.	Hodnocení studenta učitelem.
Díličí změna prostředí.	Celková změna prostředí školy.
Expertizy odborníků.	Expertizy běžných učitelů.

Zdroj: Votavova, 2013

2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou definována jako určitá doporučení, která jsou potřeba k tomu, aby byly potřeby žáka efektivněji naplňovány. Poskytování podporných opatření vyžaduje vyhodnocení závažnosti znevýhodnění žáka. Východiskem pro rozdělení do jednotlivých stupňů podpory záleží na úrovni dopadů zdravotního postižení na vzdělávání žáka. Opatřeními jsou pak chápány různé úpravy ve vzdělávání a ve školských službách, jež odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným podmínkám dítěte (NUV, 2011 - 2020). *Národní ústav vzdělávání* uvádí, že cílem je především vyrovnání podmínek ke vzdělávání žáka. Podpůrná opatření napomáhají jedincům k „*naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.*“ (Podpůrná opatření. NUV, 2011 - 2020).

Školský zákon definuje podpůrná opatření podle rozsahu a obsahu a člení je do I.-V. stupně, přičemž tyto opatření lze kombinovat. Novela školského zákona definuje podpůrná opatření v několika bodech:

- Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče.
- Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.
- Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.
- Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovým vzdělávacím plánem.
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Využití asistenta pedagoga.
- Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící apod.
- Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

2.4.1 Stupně

Podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti se podpůrná opatření člení do I.-V. stupně. Na přidělení se pak odráží druh, stav a míra jeho znevýhodnění. Stupně navazují na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy (Bočková 2016).

I. stupeň

Vždy jej navrhuje a poskytuje škola. Jde o opatření, která jsou hrazena v běžném provozu školy. Návrhy přicházejí z řad pedagogických pracovníků, kteří spolupracují s pracovníky školského poradenského pracoviště. Může jít o úpravu zasedacího pořádku, úpravy dílků vyučovací jednotky, úpravy přestávek apod. (NUV, 2011–2020).

II. stupeň - V. stupeň

Tyto stupně navrhuje a metodicky provází **školské poradenské zařízení**. Na základě vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí vydává **Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**, které obsahují závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření (NUV, 2011 - 2020).

Tyto opatření se vztahují k:

- *úpravě metod a forem vzdělávání žáka,*
- *podpoře školním poradenským pracovištěm,*
- *úpravě obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná,*
- *organizaci vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině...),*
- *IVP,*
- *personální podpoře pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog/školní speciální pedagog,*
- *podpoře pro žáka – tlumočnicko do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby,*
- *metodické podpoře v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ,*
- *hodnocení žáka – školské zařízení doporučuje přesně, jak je třeba zohlednit specifika žákových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáků ke vzdělávání (NUV, 2011–2020).*

II. stupeň

Cílem je zařazování speciálně-pedagogických metod, které je pedagog schopen realizovat, aniž by jejich dopad výrazněji zasahoval do vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Nejpříznivější vychází individuální přístup v rámci plného zapojení žáka do společné výuky. Problémy charakterizujeme jako **mírné** (NUV, 2011 - 2020).

III. stupeň

Potřeby žáka vyžadují znatelnější úpravy v průběhu vzdělávání a v jeho celkové organizaci. Upravit je nutné i hodnocení, vzdělávací program a poskytnutí asistence. Opatření je podmíněno diagnostikou ze strany školského poradenského zařízení (NUV, 2011 - 2020).

IV. stupeň

Žák zařazen do tohoto stupně je vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Ten vyžaduje i změny v metodách, v organizaci, v uzpůsobení obsahu vzdělávání a možností úpravy výstupů ve vzdělávání. Je nutné zakomponovat speciálně pedagogickou péči, která je zaměřena na konkrétní potřeby žáka a to vzhledem k typu jeho obtíží. Řadí sem žáky s poruchami chování, se středním a těžkým mentálním postižením, se sluchovým či zrakovým postižením a nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individuální péči (NUV, 2011 - 2020).

V. stupeň

Jedná se o nejvyšší míru přizpůsobení obsahu, průběhu a organizace vzdělávání. Řadíme sem žáky s nejtěžším stupněm zdravotních postižení. Zpravidla jde o žáky, kde jde o více souběžných postižení. Vzdělávání je poskytováno žáků pomocí asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka a to často za přítomnosti další důležité osoby. Je nutné speciální učebnice a alternativní výukové materiály. Jde o finančně náročnou kompenzaci a nutná je i úprava pracovního výukového prostředí (NUV, 2011 - 2020).

2.4.2 Asistence

Stále více využívanou vhodnou metodou, jak co nejefektivněji zpřístupnit vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je podpora v podobě asistenta pedagoga. Jeho pracovní náplň vychází ze školského zákona a ze zákona o pedagogických pracovnících. Činnost asistenta spočívá v poskytování pomoci jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a to na základě stanoveného podpůrného opatření a na doporučení ze školského poradenského zařízení. Jeho činnost je přímá či nepřímá na vyšší a nižší úrovni. Vychází z potřeb žáka a koresponduje s pokyny pedagoga. Práce asistenta se může projevit i v mimoškolních aktivitách. Jeho cílem by mělo být, aby žák dosáhl co nejvyšší samostatnosti. Asistent pedagoga může být přidělen k žákům zařazeným do III-V. stupně podpůrných opatření (NUV, 2011 - 2020).

3 Inkluze v ČR

V této části se zabývám inkluzí v českém prostředí. Uvádím jeho strategické modely a cíle a zejména výchozí dokumenty, ze kterých české školství čerpá při cestě k inkluzivním změnám.

Nejdůležitějším dokumentem v českém školství je tzv. Bílá kniha z roku 2011, tedy *Národní program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR*. Formuluje myšlenková východiska, rozvojové programy a obecné záměry. Bílá kniha vytyčuje nové vzdělávací směry a vzdělávací politiku. Jde o systémový projekt, o dokument, který se v průběhu let vyvíjel a přiznával nové přijímací dokumenty a obměny. Změny týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přišly v roce 2010 s dokumentem *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který měl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání ve všech stupních a typech škol v České republice (MŠMT, 2013–2020). Protože vize nebyla naplněna, vznikl další dokument, který se měl týkat nevyřešených problémů. Jde o *dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, který byl schválen v roce 2014.

Jedním ze strategických cílů školství je zpřístupnit fungující strategické řízení pro celé české školství, které je v tomto směru vymezeno třemi klíčovými prioritami:

- snižovat nerovnost ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (Hájková, 2010).

Laická i odborná společnost se většinou shoduje, že inkluzivní strategie se jeví teoreticky bezchybně, a však v praxi naráží v několika ohledech. Finančně, legislativně a v konvenčním myšlení lidí.

Základem je vize školy, ta „by měla být jasná, srozumitelná pro všechny, sdílená všemi ve škole (pedagogy i žáky) a v jejím okolí, případně také zástupci municipality a reprezentanty komunity nebo komunit žijících ve spádové oblasti školy. Bez existence jasné strategické vize se případná změna školy stává obtížně srozumitelnou či dokonce matoucí“ (Zilcher, 2019, s.91).

Od roku 2015 se českému vzdělávacímu systému nabízí ucelený strategický model, na kterém se podílejí čeští autoři Svoboda, Zilcher, Morvayová a Říčan. Ti se zabývali modifikací světových modelů (např. od Tima Knostermena, Tonyho Boothema či Melema

Ainscowena), které byly vždy stavěny na konkrétní zemi, v odlišném systému. V českém prostředí je důraz kladen na kvalitu vzdělávání a prospěch všech stran. Všechny tři strany, učitel, žák a rodič, musí mít dostatečné a odpovídající zdroje a podmínky. Bylo snahou autorů vytvořit takový management, který by odpovídal podmínkám českého školství a jeho prostředí, současně by respektoval individuální podmínky každé ze škol a také odlišnou výchozí pozici v utváření inkluzivního vzdělávání.

3.1 Podmínky inkluze

Vytvoření vhodných podmínek je prvním krokem k inkluzivnímu vzdělávání. Kratochvílová (2004) píše, že proces vytváření podmínek můžeme řadit do těchto úrovní:

- politické legislativní,
- ekonomické,
- personální,
- hodnotové.

Kratochvílová dále uvádí, že je nutné analyzovat každý komponent a to jednak teoreticky a jednak vzhledem k pedagogické praxi. Takovýto inkluzivní proces vyžaduje změny na uvedených úrovních a vůli ze strany nejen školy, ale také politiky. *„Je zapotřebí, aby se spojily vize, znalosti, dovednosti a legislativní rámec a bylo zavedeno inkluzivní vzdělávání, které poskytne výjimečnou kvalitu a rovnost ve školách hlavního vzdělávacího proudu na všech úrovních vzdělávání. Na této změně se musí podílet celá společnost“* (Kratochvílová, 2013, s. 26). Společnost by měla být přesvědčena a měla by praktikovat stejné hodnoty, jako jsou vyžadovány po inkluzivním vzdělávání, a to **rovnost** a **respekt**.

Podmínky souvisí s celostátní koncepcí školského vzdělávacího systému. Na místní úrovni (tj. úrovni školy) to je zajištění pedagogů a dalších odborníků. Dále management školy, který zajišťuje ekonomickou stránku inkluzivního vzdělávání na dané škole. Zde je v současné době velký problém v podobě financování asistentů pedagoga. Management také zajišťuje školní poradenská pracoviště a jejich odborné pracovníky (speciální pedagog, školní psycholog), ale i materiální podmínky školy. Ekonomické zdroje zabezpečení inkluzivního vzdělávání nejsou pokryty plnohodnotnou částkou, nejsou flexibilní a finančně nejsou ani dostatečně pokryty podpůrná opatření, která by měla škola žákovi poskytnout (Kratochvílová 2013).

4 ŠVP a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole se věnuji typologii žáků s mentálním, tělesným a smyslovým postižením, postižením autistického spektra a žáků s ADHD. Tyto poruchy jsou nejčastějšími, se kterými se v běžných školách setkáváme. Upravují se zákonem č. 561/2004 Sb. Od školního roku 2007/2008 začaly školy podle tehdejší novely zákona zohledňovat vzdělávací specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v korespondenci s jejich reálnými potřebami, možnostmi, schopnostmi a zájmy. Výjimku tvoří vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jež jsou vzděláváni na základních školách speciálních. Pro ně je také vypracován samostatný rámcový vzdělávací program (NUV, 2011 - 2020).

Dle NUV lze za žáky se SVP považovat:

- *Žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování).*
- *Žáky se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování),*
- *Žáky se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu) (NUV, 2011 - 2020).*

Formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou:

- individuální integrace,
- skupinová integrace,
- vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- kombinace výše uvedených forem (NUV, 2011 - 2020).

Tabulka 3: Srovnání individuální a skupinové integrace

Individuální integrace	Skupinová integrace
<ul style="list-style-type: none">• vzdělávání žáků v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky• v běžné třídě je možné integrovat maximálně 5 žáků	<ul style="list-style-type: none">• zřizování specializovaných tříd nebo speciálních tříd, oddělení nebo skupin při běžných základních školách• zřízení těchto tříd předpokládá zajištění vhodných podmínek

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • žák se vzdělává dle IVP vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení • IVP vychází z ŠVP a předpokladem je zajištění realizačních podmínek • škola nemusí vypracovávat samostatný ŠVP | <ul style="list-style-type: none"> • u žáků dochází k postupné plynulé integraci do kolektivu • podmínky pro zřízení těchto tříd, oddělní nebo skupin stanovuje vyhláška č. 73/2005 Sb. • pro třídu, skupinu, oddělní zřízenou pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) škola vypracovává ŠVP podle RVP ZV - LMP a to formou přílohy ke stávajícímu ŠVP |
|--|--|

Zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/346/INFORMACE-O-VZDELAVANI-ZAKU-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM.html/>

4.1 Žák s tělesným postižením

Tělesné postižení se týká poškození nosného, pohybového nebo nervového ústrojí. Může být vrozeného původu nebo vzniklé během života. Může jít o omezení vzhledem k funkčnosti. Pohybová postižení jsou lehká, střední či těžká. Důležitým rozdílem je, zda jde o postižení, u kterého lze předpokládat zlepšení či postižení neměnná, až zhoršující se. Podle postižené části těla rozlišujeme skupiny obrn centrálních a periferních, deformace, malformace a amputace (Vítková, 2006).

Tělesné postižení ovlivňuje psychiku dítěte. Často jeho vůli, sebevědomí a vztah s okolím. Právě psychické a somatické zvláštnosti jsou velkým specifikem také pro inkluzivní prostředí školy. Základem pro vhodnou inkluzi je vyhodnocení aktuálního stavu a poskytnutí odborné pomoci. Lékařská, psychologická a speciálně pedagogická diagnóza je výchozí pro vytváření vhodného prostředí pro žáka (Vítková, 2006).

Vítková (2006) uvádí, že při **edukaci** žáka s tělesným postižením je nutné zajistit jeho podporu pomocí stanovených podpůrných opatření, které stanovuje vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přitom by mělo být samozřejmostí, že třídní učitel může konzultovat s odborným lékařem a dalšími odborníky (např. psycholog, speciální pedagog aj.) o problematiku žáka. Vítková (2006) uvádí tyto podmínky, které by měly být splněny pro edukaci žáka s tělesným postižením:

- bezbariérový vstup do školy, třídy a dalších prostor školy,
- technické vybavení pro pohyb žáků po škole,
- možnost využívání informačních technologií,
- didaktické pomůcky pro rozvoj motorických dovedností,

- pomůcky pro tělesnou výchovu,
- kompenzační, rehabilitační a technické pomůcky.

Cílem inkluze by nemělo být pouze zpřístupnění vědomostí, překonávání obtíží spojených s tělesným postižením a rozvíjení schopností a dovedností žáka, ale také přispívat k jeho celkovému zlepšení zdravotního stavu. Žák plní vzdělávací cíle stanovené RVP, které se obsahově neliší od vzdělávání ostatních žáků. Případně vzniklé problémy s obsahovou částí je možné standardně řešit pomocí IVP, na jehož tvorbě se podílí tým pedagogických a poradenských pracovníků.

Citelný rozdíl při edukaci žáka tohoto typu z hlediska učitele je výběr vhodných metod a postupů. Ty se modifikují vzhledem k danému předmětu a vzhledem k tomu, zda jde o slovní, názorné či praktické metody (Vítková, 2006). Vždy je ale nutné přistupovat individuálně, zohledňovat tempo a motorické schopnosti. Přihlíží se též na hodnocení žáka, které musí být efektivní a o kterém rozhoduje ředitel školy.

4.2 Žák se smyslovým postižením

V této kapitole se věnuji žákům se zrakovým a se sluchovým postižením, jejich specifiky a základním dělením. Jaký je jejich edukační proces a jaké jsou podmínky, aby mohla proběhnout správná a vhodná inkluze.

Žák se **zrakovým postižením** má sníženou schopnost přijímat vizuální informace, či je tato schopnost zcela vyloučena. To má také největší vliv na jeho vzdělávání. Zrakové vady jsou získané či vrozené a mohou zasahovat zrak jako celek či jen z části. Stupeň zrakových vad se nejčastěji člení na:

- slabozrakost - snížená nebo zkreslená zraková činnost obou očí; lehká či těžká,
- zbytky zraku,
- nevidomost,
- poruchy binokulárního vidění – funkční poruchy vznikající na základě částečného omezení zrakové funkce jednoho oka (šilhavost a tupozrakost) (Nováková, 2006).

Zrakové postižení nejvíce ovlivňuje koordinaci oko-ruka, jemnou motoriku, grafický projev a orientaci v prostoru. Včasné odhalení umožňuje adekvátní stimulaci a podporu vývoje zraku u dítěte. Jelikož toto postižení má značný vliv na psychický stav žáka, na jeho

vývoj v poznávacích, pohybových a socializačních procesech, je kompenzační výcvik smyslů primární. Mluvíme o zrakové stimulaci a reedukaci zraku (Nováková, 2006).

Mezi kompenzační způsoby je získávání informací sluchovým vnímáním, díky němž žák poznává prostorové a sociální orientaci. Hmatové vnímání zase kompenzuje bezprostřednost v poznávání světa. Využívání dalších pomůcek a nástrojů pak dále pomáhá žákovi zjednodušovat výuku. Vlivnou kompenzací je řeč, která ale může vést k tzv. verbalismu nevidomých. Žák se učí obsahu, kterému nerozumí. Velký význam má pak i paměť, která u těchto žáků bývá více rozvinuta (Nováková, 2006).

Samostatný pohyb a pohybová **orientace** je hlavním problémem v pohybové oblasti. „*Nejistota v orientaci v prostředí může vést k nedostatku sebevědomí při objevování okolí*“ (Nováková, 2006, s. 240). Orientace v prostoru je značně omezená, což má za následek závislost na další osobě. To je také velkým **mezníkem v socializačním procesu**.

V inkluzivním prostředí školy má edukace žáků svá specifika v odborného zdravotního hlediska a z metodického hlediska. Podpůrná opatření se liší dle stupně zrakové vady a vycházejí zejména ze spolupráce rodiny a školy. Při edukaci dochází k plnění např.:

- jakým způsobem bude probíhat vzdělávání (Breillovo písmo, černotisk),
- nutnost asistenta pedagoga,
- zajištění pomůcek,
- úprava a výběr pracovní plochy, osvětlení,
- rozsah zabezpečení – prostor, samostatný pohyb, zraková stimulace, smyslová výchova (Nováková, 2006).

Zrakově postižení žáci nejsou pro ostatní ničím neznámým, ale také ne běžným. Pro správně probíhající inkluzi je nutné připravit i zbytek třídy a poskytnout jim informace přiměřené věku. Seznámit žáky s celkovou problematikou, pomůckami aj.

Obsahově se edukační proces neliší a žák se zrakovým postižením by měl plnit obsah vzdělávání stanovený RVP. Pokud má žák v obsahové části problémy, je možné dle doporučení poradenským zařízením zpracovat individuální vzdělávací plán. Při vzdělávání tohoto typu žáků je učitel nucen více dbát na slovní projev, představy a pojmy zpřesňovat a objasňovat a zapojovat co nejvíce smyslovou výuku. Nejcitelnější je úprava metodiky v části matematiky-geometrii a v předmětech jako je výtvarná výchova, pracovní výchova a tělesná výchova.

Jedním z nejtěžších postižení vzhledem k inkluzi je **sluchové postižení**, kdy jde o omezení či zamezení sluchového vnímání. Jde o narušenou schopnost slyšet a předpokládá se léčení vady či její kompenzování. Primární je podpora technickými prostředky, sekundárně se škola snaží překonat sníženou komunikační kompetenci žáka a zmírnit tak důsledky postižení. Právě komunikační kompetence a jejich dostatečné nevyvinutí negativně ovlivňuje proces myšlení. Pro úspěšnou inkluzi je nutné znát specifika procesu myšlení žáků se sluchovými vadami a jejich problémy, které mohou mít v edukačním procesu. Ty vyplývají z nedokonalé zvládnutých myšlenkových operací srovnávání, konkretizací, analýzy a syntézy indukce a dedukce a zejména abstrakce.

V edukativním procesu rozlišujeme žáky:

- **nedoslýchavé** – narušené sluchové vnímání, kompenzační pomůcky, vnímají řeč sluchovou cestou,
- **neslyšící** – vada nastala před osvojením řeči, zvuková stránka zůstává narušena vzhledem k nízké kontrole řeči sluchovou cestou, komunikace převážně znakovým jazykem,
- **ohluchlé** – úplná či praktická hluchota nastala po procesu osvojení řeči, zachovány akustické představy, mohou je aktualizovat,
- **s kochleárním implantátem** - neslyšící s implantátem, kde záleží na včasném odhalení vady, včasné operaci a intenzivní edukaci řeči a sluchu; ohluchlé s implantátem, jež znovu získávají plnou řečovou komunikační kompetenci (Nováková, 2006).

Při inkluzi jsou nutné kompenzační pomůcky a vhodné podmínky prostředí. Základními pomůckami jsou individuální naslouchací přístroje nebo kochleární implantáty, dále pak počítače, telefony, audiotechnika, mikroport, diktafon, zesilovač aj. Celkově je vhodné dbát na prostor, kde se žák pohybuje, na jeho akustiku, vhodné sluchové podněty, možnost odezírání a celkové zajištění materiálních a personálních podmínek (Bazalová, 2006).

Také u těchto žáků je nutné, aby učitel více dbal na svůj verbální projev a soustředil se zejména na jednoduchý fakt a to, aby vždy mluvil tváří k žákovi a umožnil mu tak odezírání ze rtů a sledovat tak výklad. Dodržovat rytmus řeči a zřetelné vyslovování.

4.3 Žák s mentálním postižením

Mentální postižení je zastřešujícím pojmem ve speciálně-pedagogické praxi. O mentálním postižení hovoříme jako o vývojové poruše integrující psychické funkce, které postihují jedince v jeho osobnosti. A to ve složkách duševní, tělesné a sociální. Jde o souborné označení podprůměrné úrovně inteligence (IQ je nižší než 70) (Bazalová, 2006). Pomocí standardizovaných testů inteligence měříme stupeň mentální retardace.

Tabulka 4: Tabulka mentální retardace

Pásma mentální retardace		
F 70	Lehká mentální retardace	IQ 50-69 Obtíže při výuce V dospělosti jsou schopni práce a udržení sociálních vztahů
F 71	Středí mentální retardace	IQ 35-49 Zřetelné vývojové opoždění v dětství Schopnost vyvinout se k určité nezávislosti a soběstačnosti
F 72	Těžká mentální retardace	IQ 20-34 Trvalá potřeba podpory
F 73	Hluboká mentální retardace	IQ nejvýše 20 Nesamostatnost Potřeba pomoci při pohybu, komunikaci a hygieně
F 78	Jiná mentální retardace	Nelze přesně určit pro přidružená smyslová a tělesná postižení Poruchy chování a autismus
F 79	Nespecifikovaná mentální retardace	Mentální postižení Pro nedostatek znaků nelze přesně zařadit

Zdroj: Pipeková, 2006

V praxi nejde o striktní vymezení a jednoznačné vymezení pro žáka, nýbrž jen doplňující nástin intelektu a poruchy. Ty jsou v inteligenci, paměti a myšlení. Je narušená rychlost, vnímání, pozornost, poznávací funkce a zhoršení v důsledku patologických procesů. Každý žák s mentálním postižením je osobitý a s charakteristickými znaky, které závisejí na hloubce a rozsahu retardace (Bazalová, 2006).

Inkluze zpravidla probíhá u dětí s lehkým mentálním postižením a má svá specifika, která se plní dle podpůrných opatření. Například jde o využití speciálních metod, postupů a forem, prostředků vzdělávacích, kompenzačních a rehabilitačních. Je možné vytvořit individuální vzdělávací plán, poskytnout speciální učebnice a zajistit speciálně-pedagogickou

péči. Ta je nutná v souhře s rodinou a školou. Škola se musí zaměřit na vhodné poskytnutí zejména odborných pracovníků, jako jsou školní psycholog, speciální pedagog a asistent pedagoga (Pipeková, 2006).

Problematika edukace žáka bývá v jeho socializaci a prezentaci odlišnosti ostatním žákům ve třídě. V oblasti socializace jde o běžný způsob komunikace, navazování a udržování kontaktů, rozvoj chování v různých situacích aj. Nutností je zpravidla individuální vzdělávací plán. Aby edukační proces proběhl v pořádku, je zapotřebí souhry rodiny a školy, ale také záleží na zdravotním stavu jedince. Často se vyskytují přidružené problémy jako epilepsie, alergie aj., které ztěžují celkový proces inkluze. Celkově záleží na intelektových schopnostech a osobnostních vlastnostech žáka, které jsou vhodně a přiměřeně rozvíjeny (Pipeková, 2006).

4.4 Žák s postižením autistického spektra

Autismus a poruchy autistického spektra jsou závažné neurovývojové poruchy pronikající celou osobnostní dítěte a které poznamenávají jeho funkční oblasti. Thorová (2006) stanovila klíčovou diagnózu, tzv. **triádu poškození**: v sociálním chování, v komunikaci a v představitosti.

Tabulka 5: Základní triáda poškození u dětí s PAS

Triáda poškození		
V oblasti sociálního chování	V oblasti komunikace	V oblasti představitosti
<ul style="list-style-type: none"> • liší se hloubkou postižení • u většiny dětí neodpovídá úroveň soc.dovedností fyzickému věku • navenek se projevují různě • uzavřené, samotářské, vyhýbá se očnímu kontaktu, nemazlí se, vyhýbá se tělesnému kontaktu, nenavazuje kontakty • reaguje nepřiměřeně • odmítá navyké změny • okolní svět je abstraktní 	<ul style="list-style-type: none"> • primární porucha • opožděný vývoj řeči • často si neosvojí řeč na úrovni komunikační dovednosti • odchýlný vývoj řeči s abnormalitami • porucha v oblasti porozumění • porucha v oblasti vyjadřování • porucha v oblasti verbální i neverbální • potíže s porozuměním neverbální komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> • absence spontaneity a tvořivosti ve hře • omezený, stereotypní a opakující repertoár zájmů • respektivní chování • omezená představitost nedovoluje rozvinout zájmy • narušená schopnost imitace

Zdroj: Bazalová, 2014

Jádrem poruch autistického spektra je dětský autismus, jehož stupeň závažnosti je různý dle symptomů a jejich množství. Obtíže se přitom musí projevovat ve všech oblastech triády. Nejčastěji se v procesu inkluze objevují děti s **Aspergerovým syndromem (AS)**. Ten je typický egocentristem a malou či žádnou schopností kontaktu s vrstevníky. Intelekt bývá nadprůměrný a zájmy jsou charakteristicky zvláštní. Jejich komunikace překypuje detaily a jejich jemná motorika bývá problematická, což způsobuje problémy zejména v psaní (Pipeková 2006). Žáci s AS plní cíle RVP a ŠVP specificky vzhledem k jejich typu postižení. Nejčastěji se vzdělávají dle IVP, na kterém se podílejí třídní učitel, asistent pedagoga, speciální pedagog a další odborníci.

Úspěšnost edukačního procesu z velké části závisí na závažnosti projevů a schopnosti žáka plnit cíle edukace. Dále závisí na poskytnutí vhodných podmínek a možnostech školy a pedagogů. Největší rozdíl ve vzdělávání je sociální charakteristika dětí s autismem, pro které je skupinové vzdělávání příliš obtížné.

4.5 Žák s ADHD

ADHD je neurovývojové onemocnění, které způsobuje obtíže se soustředěním, zvýšenou impulzivitou a přizpůsobením aktivity. Projevuje se již od raného dětství, nejvíce právě ve školním věku. Postihuje 3-7% dětí a statistiky říkají, že převážně chlapce, než dívky. Nejčastěji vzniká vlivem dědičnosti, v ostatních případech má na vznik onemocnění vliv například problémové těhotenství, předčasný porod a v posledních letech se za symptom považuje i užívání léků na epilepsii (Goetz, 2019).

Goetz uvádí následující hlavní znaky ADHD:

Příznaky ADHD:

- Dítě má potíže začít se soustředit.
- Dítě je snadněji vyrušitelné.
- Po vyrušení mu může dítěti delší dobu trvat, než se vrátí k původní činnosti.
- Zapomnětlivost (dítě častěji než ostatní něco ztrácí, hledá, kam si co založilo nebo zapomene, že mělo něco udělat).

Hyperaktivita a ADHD:

- Dítě nevydrží v klidu, pobíhá, poskakuje, vrtí se, hraje si s rukama aj.
- Dítě neustále mluví a vydává zvuky (často i v noci a ze spánku).

Impulzivita a ADHD:

- Vykřikuje a skáče lidem do řeči.
- Dítě jedná často neuváženě.
- Nevhodné přerušování činnosti ostatních.
- V méně nebezpečné podobě působí obtíže v kolektivu.
- V nebezpečnější může mít za následek časté úrazy. (Goetz, 2019)

Pro dítě s ADHD je velmi důležité vedení k řádu a vedení ke kladnému sebehodnocení. ADHD není možné vyléčit, ale vždy lze zmírnit jeho důsledky a pomáhat dítěti, aby se rozvíjelo a zvládalo nároky, které jsou na něj kladeny.

Goetz (2019) říká, že porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou zhoršuje předpoklady k aktivitám, které jsou nějakým způsobem oceňovány, a to v rámci kolektivu i v rámci celé společnosti. Tj. často právě pozornost při výkladu, schopnost samostatně pracovat, přizpůsobovat se pravidlům a ty dodržovat, být spolehlivý a to dlouhodobě aj. Právě proto s často děje, že jsou děti s ADHD kritizovány, neboť nejsou schopny tyto činnosti spolehlivě plnit. Přesto ale dítě s ADHD své neúspěchy a kritiku bere velmi intenzivně a osobně. Často se začne považovat za nešiku, zmatkaře nebo průšviháře apod.

Je nutný větší dozor a sledovat je, neboť tyto děti lehce přeruší pozornost a začnou dělat jinou činnost, než která je po nich vyžadována, nedokážou se plně koncentrovat. Jednoduše si i osvojí nevhodné vyplňování volného času právě takovými aktivitami, které mají krátkodobý charakter (sledování televize, hraní her na počítači aj.) Je proto nutné takovýmto zlovykům předcházet. Lze tomu docílit jedině tím, vysvětluje Goetz (2019), že se dítěti budeme intenzivněji věnovat. A to i během výuky.

5 TV v RVP

5.1 Vymezení pojmu RVP

Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo školství a to v souladu se školským zákonem a pro realizaci základního vzdělávání je vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV). Je založen na následujících principech:

- *„navazuje svým pojetím na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,*
- *vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání,*
- *vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,*
- *zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi,*
- *podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků,*
- *umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (RVP ZV, 2005, s. 10).*

V souladu s RVP ZV je pak Školní vzdělávací program (ŠVP), jehož obsah je uspořádán do předmětů a vydává jej ředitel školy. Je to veřejně dostupný dokument každé školy. Vychází z konkrétních záměrů školy, *„zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků“* (RVP ZV, 2005, s. 116). RVP ZV konkrétně definuje nutné předpoklady a cíle k úspěšnému ukončení základního vzdělávání, které konkrétně popisuje v klíčových kompetencích, kterých má žák k úspěšnému ukončení vzdělání dosáhnout. Soubor klíčových kompetencí je smysl a cíl vzdělávání. Na základní škole jde o kompetence k učení, k řešení problémů,

komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Vzdělávací obsah je pak rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. V oblasti Člověk a zdraví se žáci vzdělávají v oborech Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, a proto ji přibližuji v následující kapitole (RVP ZV, 2005).

5.2 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví

V této vzdělávací oblasti si žáci osvojují poznatky o zdraví, jak jej ovlivňovat a jak informace o svém zdraví vyhodnocovat a aplikovat ve svém životě. Cílem této oblasti je, aby žáci poznali sami sebe, své tělo a své pohybové, tělesné i zdravotní možnosti. Pochopili hodnotu zdraví a prevence, ale i problémy spojené se zdravím a jeho poškozováním. Přestože tato oblast se prolíná všemi výukovými předměty, žáci prvního stupně jej nejvýznamněji pociťují v hodinách Tělesné výchovy.

Tento vzdělávací obor má za cíl, aby žák poznal své pohybové schopnosti a dovednosti, znal své možnosti a poznával další zájmy, účinky konkrétních pohybových činností, duševní a sociální pohodu. Tělesná výchova by měla být plynule provázána zdravotním tělocvikem, díky němuž mají žáci šanci odhalovat zdravotní oslabení a jejich korekci. Pohybová činnost by měla přecházet od spontánnosti do aktivit řízených až výběrových, osvojovat pohybové dovednosti a cílit na radost z pohybu, prožitek a komunikaci s ostatními.

Součástí tělesné výchovy jsou speciální vyrovnávací cvičení a korektivní vyrovnávací cvičení, která se školám doporučují zejména u žáků III. zdravotní skupiny, a to zařazením povinného či volitelného předmětu **Zdravotní tělesná výchova**. Zde mají žáci možnost poznat charakter svého zdravotního oslabení, jeho rozsah a míru omezení při konkrétních činnostech

Člověk a zdraví rozvíjí následující klíčové kompetence:

- *poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty,*
- *pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a k vnímání radostných prožitků z činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou příznivých vztahů,*

- *poznávání člověka jako biologického jedince závislého v jednotlivých etapách života na způsobu vlastního jednání a rozhodování, na úrovni mezilidských vztahů i na kvalitě prostředí,*
- *získávání základní orientace v názorech na to, co je zdravé a co může zdraví prospět, i na to, co zdraví ohrožuje a poškozuje,*
- *využívání osvojených preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu, k upevnování způsobů rozhodování a jednání v souladu s aktivní podporou zdraví v každé životní situaci i k poznávání a využívání míst souvisejících s preventivní ochranou zdraví,*
- *propojování činností a jednání souvisejících se zdravím a zdravými mezilidskými vztahy se základními etickými a morálními postoji, s volným úsilím atd.,*
- *chápaní zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu výběru profesní dráhy, partnerů, společenských činností atd.,*
- *aktivnímu zapojování do činností podporujících zdraví a do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci (RVP ZV, 2005, s. 73).*

5.3 Specifika vzdělávání žáků se SVP ve vzdělávacím oboru TV

Hlavní úkoly tělesné výchovy jsou, aby byl u dětí projeven zájem o pohyb a návyk pravidelného cvičení. Pokud jde o děti se zdravotním postižením, je tento cíl o to víc důležitý. Z málo uvědomělých cílů je celkový rozvoj motoriky, a to nejen hrubé. Rozvoj motoriky jako takové ovlivňuje přitom vývoj řeči, myšlení a psychiky, samozřejmě také rozvíjí tělesnou zdatnost, odolnost a kondici a neposledně dochází pomocí hodin tělocviku k rozvoji sociálních kompetencí, vztahů ve třídě a sociálního klimatu. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami tělesná výchova pomáhá k lepšímu začlenění do kolektivu a tím i snáze překonávají obtíže, které vyplývají z jejich problémů. Tělesná výchova tak plní speciální úkoly: reedukaci, kompenzaci a rehabilitaci (Čadová, 2008). Tyto úkoly se řadí mezi speciálně-pedagogické nápravné metody, které žákům pomáhají v překonávání, zmírnění, případně k prevenci jejich defektů.

Tabulka 6: Speciálně-pedagogické nápravné metody

Reedukace	Kompenzace	Rehabilitace
<ul style="list-style-type: none"> zaměřené na rozvoj a celkové zlepšení potřebných funkcí, které se kvůli deficitu nerozvinuly, případně zcela vymizely 	<ul style="list-style-type: none"> zaměřené na zdokonalování a zlepšování výkonnostních funkcí zaměřeno na nahrazení nebo vyrovnání nedostatků 	<ul style="list-style-type: none"> zaměřeno na znovu uzpůsobení, návrat do původního stavu, opětovné dosažení úplnosti
<ul style="list-style-type: none"> uplatňují se v celém procesu speciální výchovy a vzdělávání důležitá je včasná realizace 	<ul style="list-style-type: none"> uplatňují se v celém dlouhodobém speciálně-pedagogickém působení 	<ul style="list-style-type: none"> dosahuje se pomocí nápravných cvičení, zaměřených na aktivizaci tělesných a psychických schopností
<ul style="list-style-type: none"> přístup monosenzoriální – zaměřený na rozvoj postižených funkcí bez podpůrného využití jiných funkcí multisenzoriální – využívá pomocné činitele 	<ul style="list-style-type: none"> chápeme tak, že postižený má vyrovnat své nedostatky tělesné, smyslové či mentální 	<ul style="list-style-type: none"> cílem je odstranit nebo zmírnit následky defektu a dosáhnout socializace

(Tabulka vychází z poznatků z volně přístupného materiálu Metody speciální pedagogiky 1 (<http://msk.comehere.cz/spec08.pdf>))

Důležitým faktorem je rodina, a to zejména v pozici autoritativní motivace k pohybovým aktivitám. „*Rodiče jsou ti, kteří volí vzdělávací cestu svých dětí a tedy i účast nebo neúčast v integrované školní tělesné výchově a naopak jsou i ti rodiče, kteří vyžadují po lékařích uvolnění svých dětí ze školní tělesné výchovy*“ (Čadová 2008, s. 52).

Aby se dítě se SVP mohlo zúčastnit tělesné výchovy je potřeba znát podrobnou zdravotní diagnostiku, případně i kontraindikace¹ týkající se pohybových aktivit. Právě na základě těchto specifík by měla být přizpůsobena i hodina tělesné výchovy. Z hlediska: specifikace postižení, intenzity zatížení a zdravotní postižení. Fakt, že dítě má **fyzické omezení v hodině tělesné výchovy by nemělo automaticky znamenat jeho vyloučení z této hodiny.**

¹ Kontraindikace: okolnost nebo stav pacienta vylučující některé léčebné postupy, výkony, užívání některých

Bartoňová a Ješina (2012) píše, že oprava podmínek a metodická podpora je složitá, neboť žák se SVP má určitá zdravotní specifika. Většinou není v kompetenci učitele TV rozhodnutí o začlenění žáka do hodiny, ale rozhodují o tom, v jaké míře bude zapojen. Odpovídající podmínky pro vzdělávání takových žáků stanovuje Rámcový vzdělávací plán, který je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího plánu a ten je podkladem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě na úrovni ŠVP je možné upravit a přizpůsobit obsah vzdělávání pro tyto žáky tak, aby byly v souladu s požadavky na skutečné potřeby těchto žáků (RVP ZV, 2005).

5.4 Práce učitele se žáky se SVP v hodinách TV

Učitel v oblasti aprobace tělesné výchovy předpokládá znalosti v oboru nejen pedagogiky a psychologie, dále anatomie a fyziologie, vytváření osnov, plánů a tematických celků. Při plánování inkluzivní hodiny musí učitel vždy brát v zřetel nejen žáka se SVP ale i jeho spolužáky, třídu jako celek. Při plánování inkluzivní hodiny TV je to o to těžší, že se jedná o fyzickou činnost, která může být pro žáky nebezpečná, nebudou-li se dodržovat patřičná opatření, a o to více, jde-li o zdravotně znevýhodněného jedince. Učitel tak musí zohledňovat zdravotní stav žáka a zvážit, jakou formu v hodině TV bude moci použít, aby hodina byla přínosná i pro ostatní žáky a zda nebude negativně ovlivňovat průběh vyučovací jednotky.

Bartoňová a Ješina (2012) uvádí, že právě proto je také možné uplatňovat více typů inkluzivní TV. Do systému hromadných, skupinových a individuálních organizačních forem zařazují formy **integrované**, **paralelní** a **separované**. Dále publikují, že tyto organizační typy a formy se mohou během hodiny TV variabilně měnit, ale pokaždé je nutné mít na paměti pravidla:

- aktivity musí být pro všechny žáky bezpečné,
- aktivity musí být smysluplné,
- ne každá aktivita je vhodná pro všechny,
- žáci nesmí trpět pocitem ochuzení z důvodu inkluze žáka se SVP (Bartoňová, Ješina, 2012).

Uskupení Eipet (*european inclusive physical education training*) vydala přehlednou funkční mapu rolí učitelů TV a však v inkluzivní podobě, která jim v přípravách a plánování

hodin TV může pomoci. Tato mapa je k užítku k lepší přehlednosti a úplnosti představ, jak se proměňuje funkce učitele, když jde o inkluzi. Jak se mění jeho klíčové kompetence a funkce učitele jako takového. Mapa (celá mapa v příloze) se rozděluje na čtyři oblasti A-D, systematicky rozdělenou na naplánování hodiny, samotné vyučování, hodnocení a vlastní profesní podpora a rozvoj.

Při **plánování** hodiny je pro učitele klíčové, aby mohl pracovat v připraveném zázemí, tzv. že školní osnovy a škola jako taková je pro inkluzi připravena a osnovy odrážejí současné podmínky a potřeby studentů se SVP. Na učiteli pak záleží, aby při plánování posoudil potřeby a aktuální stupeň výkonu takového žáka a naplánoval „*vývojově přiměřené vyučovací postupy*“ (Eipet, b.r.). Plánování začíná již u identifikace aktuální úrovně žáka se SVP, posuzování jeho potřeb a individuálních cílů, hledání nejvhodnějších vyučovacích strategií, ale i identifikace podpůrných zdrojů, které mohou práci učitele usnadnit a které škola může nabídnout.

Bartoňová, Ješina (2012) uvádí, že samotný začátek je u spolupráce při tvorbě IVP. Je potřeba myslet i na vhodné komunikační strategie a strategie k řízení chování žáka ve vztahu ke svému postižení. Je vhodné, aby učitel také pomýšlel na individuální část hodiny, kdy by byla zajištěna přiměřenost výuky zaměřena na žáka, přesto neomezující spolužáky, ani vzájemnou socializaci.

Dle Eipet je nutné si uvědomit, že inkluze se týká všech žáků, tzn. že **vyučování** by se mělo přizpůsobovat potřebám všech žáků, nejvhodnější metody a bezpečnost by se měla týkat všech žáků a socializace by měla probíhat na obou stranách žáků. V praxi to může znamenat, že díky inkluzi je vhodnější upravit pravidla her, styl výuky a využít vhodné pomůcky a vybavení. Ze sociálního hlediska inkluze pobízí k pozitivnímu posilování žádoucího chování žáků a potlačování negativních reakcí, asociace ve své motivační tabulce i uvádí, že je vhodné „*vést si záznamy o plánu řízení chování žáků*“ (Eipet, b.r.).

Třetí oblastí, která je pro učitele významná je **hodnocení**, které se netýká pouze vhodného známkování, ale zejména ohodnocení celkového vývoje u žáka se SPV ve vztahu k jeho cílům a vzhledem k IVP.

Významnou roli při inkluzi, a to nejen v oblasti TV má **osobnostní rozvoj učitele**. Pro pedagoga by mělo být samozřejmostí, že bude rozvíjet své znalosti a profesionální dovednosti a o danou problematiku se zajímat. Každý, nejen učitel, ale potřebuje být také motivován,

potřebuje aby mu bylo nasloucháno, a aby zázemí, ve kterém pracuje, bylo jeho vizím a cílům nakloněno. Tzn. že škola je inkluzi pozitivně nakloněna, svým zaměstnancům umožňuje další vzdělávání v dané oblasti, je schopná zajistit potřebné pomůcky a materiály a je připravena svému učiteli naslouchat a povzbudit ho (Čadová, 2008). Takový učitel je pak schopný kvalitně komunikovat s rodiči žáka, se specialisty a dalšími pedagogy, aby tak hledal nejlepší řešení pro všechny. Dále by měl být učitel také schopný identifikovat vlastní potřeby pro svůj rozvoj v oblasti inkluzivní TV a v tomto rozvoji se patřičně angažovat a následně zhodnotit.

PRAXE

6 Cíl výzkumného šetření

Cílem práce je vytvoření studie, která bude vycházet z mapování současného stavu ve školství na téma *Inkluze v hodinách tělesné výchovy*, a to z pohledu učitele, žáka a rodiče. Toto mapování bude probíhat pomocí strukturovaných rozhovorů s pěti učiteli, stejným počtem žáků a rodičů. Pomocí výzkumných otázek budu zjišťovat postoje, názory a postřehy ze současného stavu inkluze, díky kterým bude možné vytvořit návrh pro zachování kvalitní výuky TV po zavedení inkluze do praxe.

6.1 Charakteristika šetření

Šetření bude probíhat u patnácti respondentů, které specifikuji v následující kapitole. S těmito osobami byl veden krátký rozhovor, kdy bylo cílem zjistit odpovědi na výzkumné otázky, které uvádím níže. Pokud bylo vhodné, na odpovědi jsem se doptávala a zjišťovala další potřebné informace. Rozhovory probíhaly formou osobního setkání či videohovorů, telefonických hovorů. Stručné dílčí reflexe z těchto rozhovorů uvádím v praktické části v kapitole 7, v závěrečných reflexích tyto informace vyhodnocuji a vycházím z nich jakožto k zásadním poznatkům, které vedou k vytvoření návrhů na udržení kvality TV, která je cílem práce.

Výzkumné otázky pro učitele:

(Téma: informace) Kolik máte ve třídě žáků se speciálními výukovými potřebami, které je nutné zohledňovat zejména v tělesné výchově? Jaké jsou jejich nevýhody v hodinách TV?

Do jaké míry je pozměněn cíl hodiny TV vzhledem k těmto žákům?

(Téma: ostatní žáci) Vnímají ostatní děti změny v hodině TV kvůli jejich spolužákovi/spolužákům? Jak moc je pro vás důležité, aby ostatní nevnímali tyto změny? Aby pro ně byla hodina potřebně přínosná?

(Téma: individuální žák) Jak moc se musíte věnovat konkrétnímu žákovi? Jak řešíte situace, kdy se věnujete konkrétnímu žákovi a ostatní žáci cvičí?

Jak taková hodina probíhá? Popište, prosím, zkušenost z hodiny TV, kdy jste byla nucena ji přizpůsobit žákovi se SVP.

(Téma: příprava) Jak moc je pro vás náročná příprava na takovou hodinu? Kde hledáte inspiraci?

Poskytuje Vám škola potřebné zázemí pro práci s dětmi se speciálními potřebami v hodinách TV, jako je materiál, pomůcky, zdroje informací, školení?

Výzkumné otázky pro žáka s SVP:

Tyto otázky jsou vždy transformovány do spontánní komunikace s dítětem vzhledem k jeho věku.

(Téma: informace) Co víš o svých výjimečných potřebách ve škole oproti jiným spolužákům? Znáš svůj zdravotní problém? Do jaké míry je řešíš se svými rodiči a do jaké míry ve škole?

(Téma: spolužáci) Jak se cítíš ve škole mezi svými spolužáky? Požádáš je někdy o pomoc a pokud ano, pomůžou ti? Navštěvuješ svou školu a třídu rád?

(Téma: hodina TV) Je TV tvůj oblíbený předmět? Jak se cítíš v hodině TV? Máš nějaké speciální úkoly? Nemáš někdy zdravotní problémy při hodině TV?

Výzkumné otázky pro rodiče žáka s SVP:

(Téma: informace) Jak moc je pro vás důležitý přístup školy ke speciálním potřebám vašeho dítěte? Mluvíte o těchto „problémech“ se svým dítětem?

Jak často se setkáváte se svými učiteli kvůli IVP? Setkali jste se někdy s učitelem cíleně kvůli hodině TV?

Je pro vás pohyb a sport pro Vaše dítě důležitý? Nemáte o něj vzhledem k jeho postižení strach?

6.1.1 Výběr respondentů

Respondenti byli vybráni ve skupinách *učitel-žák-rodič* jedné školy. Tyto školy pak byly rozdílné, aby bylo možné porovnat přístupy jednotlivých škol. Skupiny kvůli ochranně soukromí nazývám pouze skupina A-E, jména konkrétních respondentů jsou pak též smyšlená.

Skupina A

Tabulka 7: Skupina A

Typ školy	Městská, větší (cca 400 žáků)
Zkoumaný ročník	3.
Pedagog a jeho praxe	Věra, 11 let
Žák a jeho SPU	ADHD
Rodič	Zodpovědný, velice komunikativní.
Inkluze	Škola se snaží o co nejvhodnější metody inkluze, o tuto problematiku se zajímá, podporuje ji aktivně.

Skupina B

Tabulka 8: Skupina B

Typ školy	Městská, větší (cca 400 žáků)
Zkoumaný ročník	5.
Pedagog a jeho praxe	Kateřina, 1 rok
Žák a jeho SPU	ADHD
Rodič	Standardně komunikativní.
Inkluze	Škola přijímá inkluzi v mezích povinností, nepřikládá jí větší význam.

Skupina C

Tabulka 9: Skupina C

Typ školy	Městská, větší (cca 400 žáků)
Zkoumaný ročník	3.
Pedagog a jeho praxe	Eva, 5 let
Žák a jeho SPU	Diabetes
Rodič	Zodpovědný, velice komunikativní
Inkluze	Škola se snaží o co nejvhodnější metody inkluze, o tuto problematiku se zajímá, aktivita je na každém učiteli.

Skupina D

Tabulka 10: Skupina D

Typ školy	Městská, menší (cca 200 žáků)
Zkoumaný ročník	4.
Pedagog a jeho praxe	Pavla, 2 roky
Žák a jeho SPU	Zrakové postižení
Rodič	Zodpovědný, velice komunikativní
Inkluze	Škola se snaží o co nejvhodnější metody inkluze, o tuto problematiku se zajímá, podporuje ji aktivně.

Skupina E

Tabulka 11: Skupina E

Typ školy	Vesnická, malotřídní škola (cca 100 žáků)
Zkoumaný ročník	2.
Pedagog a jeho praxe	Lucie, 15 let
Žák a jeho SPU	Tělesné postižení (ochrnutí dolních končetin)
Rodič	Zodpovědný, méně komunikativní
Inkluze	Škola se snaží o co nejvhodnější metody inkluze, o tuto problematiku se zajímá, podporuje ji aktivně.

7 Vlastní šetření

V následujících praktických kapitolách se vždy věnuji jedné Skupině, kde vyhodnocuji dílčími reflexemi odpovědi učitele, žáka a rodiče. Vlastní šetření pak ukončuje závěrečná reflexe, kde vyhodnocuji odpovědi Skupiny učitelů, Skupiny žáků a Skupiny rodičů, v závěru pak všech Skupin jako celku. Na základě těchto informací vypracovávám souhrnné doporučení, jak udržet kvalitu výuky TV vzhledem k inkluzi.

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny A

Tato skupina se pohybovala ve třetí třídě základní školy a na první pohled se diagnóza ADHD nezdála nijak výjimečně závažnou. Vzhledem k tomu, že šlo o aktivního chlapce, handicap v podobě ADHD byl v hodině TV zpočátku velkým problémem. Jelikož třídní učitelka Věra a zároveň učitelka TV má dlouholetou praxi, průběh adaptace byl hladký.

Učitelka Věra

Téma: Informace

Ve třídě má několik žáků s IVP, nejvýraznějším je ale tento chlapec, kterému budeme říkat Marek. Je to velice živý a aktivní chlapec, což není na hodinu TV na škodu, pokud k tomu není diagnostikováno ADHD. Marek má totiž v hodině TV problém se soustředěností více než v ostatních hodinách. *„V podstatě když vejde do tělocvičny, jako by mu přestaly fungovat uši,“* definuje s nadsázkou Věra, což je ve velké tělocvičně či na atletickém stadionu problém. Žák je sice nadaný sportovec, ale také vzhledem k ADHD se málo soustředí na sebe i na okolí, nechtěně nedbá na možné nástrahy a nebezpečí. V podstatě naprosto nediodnostikuje míru rizika, konkretizuje Věra. *„Pokud bych s ním sportovala sama, není to problém. Je aktivní a nadaný, ale v hodině TV nekolektivní. Nejenže přestane poslouchat, často si i dělá co chce, protože „neslyší“ úkol.“*

Cíl hodiny TV nechává stejný pro všechny žáky, ale zohledňuje, jakou cestou se k němu dopracují ostatní žáci a jakou cestou Marek. Ta jeho je často složitější a delší.

Téma: Ostatní žáci

Pro Věru je důležité, aby si spolužáci nevšimli, že se Markovi věnuje víc než jim. Z jejich pohledu je Marek na hodině TV prostě jen zlobivý a je to obtěžuje. *„Jsou moc malí na to, abych jim vysvětlovala, že je to zejména kvůli jejich a jeho bezpečnosti.“* Snaží se ho zaměstnávat jinými úkoly, ale to občas vede k určité nevraživosti ve třídě. Věra se snaží

ve třídnických hodinách mimo TV vysvětlit, že Marek není zlobivý, ale rád se hýbe. Její třída je ale pouze ve třetím ročníku a ještě tomu úplně nerozumí, protože Marek je pro ně často velkou přítěží, která jim kazí hodinu tělocviku. „*Jsem z toho občas skleslá, protože se musím věnovat víc Markovi než ostatním a vidím, jak hodina je pro ostatní nudná,*“ vysvětluje Věra.

Téma: Individuální žák

Věra se na toto téma velice usmívá a v nadsázce hodnotí, že na hodiny TV by potřebovala trenéra jen pro Marka, nebo prostě jen asistenta pedagoga. Ten je ale v jiných předmětech a do hodin TV nedochází. Není to ve speciálních vzdělávacích potřebách, které se definují v Markově IVP. Pro Věru je to velmi složité zejména v gymnastických oblastech. Naopak sportovní hry a soutěže, stejně jako rozcvička a závěrečná část jsou zvladatelné. „*Pokud jde o průpravnou část, kdy se snažím děti naučit gymnastickým prvům, je to složité plánování.*“ Marek není schopen udržet pozornost dlouho, pokud zrovna individuálně nenacvičuje danou činnost, musí jej Věra zaměstnat tak, aby se naplno mohla věnovat ostatním. Zatímco na se na zbytek třídy může spolehnout, u Marka musí být stále ve střehu. A to je pak problém. „*Chybí tu další oči,*“ vysvětluje Věra.

Věra vypráví: „*Jednou byla na programu koza a nácvik náskoku na skrčku. Děti se s kozou seznamovaly, jak vůbec vypadá můstek, jak se odrazit apod. Bylo potřeba se soustředit. Třídu jsem rozdělila na tři skupiny, abych děti měla méně. Zatímco s jednou jsem měla v plánu být u náradí a nacvičovat, ostatní dvě měly cvičení s obručemi, balony a s nimi obdobné malé opičí dráhy. Řešila jsem ale, co s Markem. Ve chvíli, kdy byl ve skupině na nácvik skrčky bylo vše v pořádku. Nemohl sice dostat výkladu, takže běhal k můstku neustále. Chtěl ho vyzkoušet i bez ukázky a bez pokynů. Do jeho skupiny jsem vybrala nejvíce tolerantní děti, které byly trpělivé. Ale pokud zrovna Marek neskákal, pohyboval se okolo. Zaměstnala jsem ho tím, že chodil vyřizovat vzkazy „*Ted' jsi na řadě*“. Problém byl, když měl jít do jiné skupiny. Nevydržel u žádné činnosti. Neustále lezl na žebřiny, utíkal do nárad'ovny a bral si nové a nové pomůcky. Nakonec se na něj zlobily i samotné děti. Dostal tedy za úkol, že bude ostatním přecvičovat, co mají s balony a obručemi dělat. A vymýšlet soutěže, kam doběhnout. Bavily se všechny děti, i když v tu chvíli vůbec neplnily, co bylo v plánu. Ale pohybovaly se, nebylo to nebezpečné, Marek byl spokojený stejně jako ostatní a já se mohla věnovat své skupině. Hlavně to bylo poučení pro příště, že nejlépe je Marka udělat druhým učitelem.*“

Téma: Příprava

Přípravy si po tolika letech Věra už moc nedělá. Respektive si jen na hodinu sepíše cíl, dále hry, které bude s dětmi hrát a které obmění. Vybírá vždy takové aktivity, aby se často měnily a neopakovaly se. „Marek hned pozná, že hrajeme totéž co minule a vypne,“ vysvětluje. „S Markem jsem mnohem aktivnější v hledání nových her a nových možností. Problémem jsou občas pomůcky, protože nové hry a netradiční hry často potřebují i nové a netradiční pomůcky. Což jsou buď peníze, nebo čas navíc. S Markem je hodina i mnohem více proměnná, aby se nestalo, že by se nudil. V tu chvíli začíná být hodina méně bezpečná,“ dokládá Věra. „Škola je k inkluzi nakloněná, poskytuje mi možnosti školení a kurzů na téma ADHD. Ale zatímco v běžných předmětech už toho vím dost, na téma tělocvik slyším jen to samé: obměňujte hodiny a zajistěte bezpečí pro dítě i zbytek třídy. Konkrétní návrhy nedostanu. Musím je velmi složitě hledat sama,“ říká Věra a dodává, že do té doby si nikdy neuvědomila, jak moc je TV ve škole důležitá i vzhledem k její přípravě.

Žák Marek

Téma: Informace

U Marka bylo na první pohled zřejmé, že je čilý. Pohybuje se prakticky neustále, pokud má zůstat sedět, vydrží jen chvíli. Pokud ho zaujme činnost, vydrží déle. Pro rozhovor jsem volila prostředí venku, kdy jsme si během procházky mohli povídat aniž by se Marek musel zaobírat nutností sedět na místě a poslouchat. Do školy chodí rád, protože tam má spoustu kamarádů a může si zde hrát. Očekávaně nemá rád předměty jako čeština a matematika, kde je nutné souvislou dobu sedět a přemýšlet. Ví, že chodí do poradny, s mamkou, jak dodává. Ví, že je zdravý, jen aktivnější než jeho vrstevníci, což může být někdy na škodu. Svou diagnózu sice přesně nepojmenoval, ale uměl ji vystihnout jako „to, že jsem moc živý, což venku nevadí, ale vevnitř jo.“

Téma: Spolužáci

Spolužáky má rád, je s nimi legrace. A jeho nejlepší kamarád mu vždycky pomůže s učením. Při historkách ze školy vypráví, že někdy jsou na něj ostatní naštvaní, protože je rychlejší. Lze v kontextu pochopit, že patrně cítí určitou nevoli v některých situacích, ale neumí je přesně analyzovat. Což je vzhledem k jeho věku normální.

Téma: Hodina TV

„*Tělocvik je boží,*“ říká Marek a jeho nadšení je zjevné. Má rád sport a pohyb, takže je přirozené, že hodina TV je pro něho vhodným kandidátem na oblíbený předmět. Dodává, že se na něj často paní učitelka zlobí, ale ne vždycky chápe proč. Vysvětluje, že mu často paní učitelka říká, že je něco nebezpečné, že to dělat nemůže, ale on to nechápe, protože „*doma to dělá normálně*“. Ale uvědomuje si svou výjimečnost zejména tehdy, když dostává úkoly jako je vedení spolužáků, předcvičování a hlídání pravidel hry. Je na tuto činnost pyšný. Naopak ho nebaví stále stejné hry a stejné činnosti, které ho nudí.

Rodič Marka

Téma: Informace

Při rozhovoru byla přítomná maminka Marka, která byla vstřícná a komunikativní.

Marek je starší syn a jako rodiče berou základní vzdělávání velmi vážně a svědomitě. O problémech Marka už tušili z navštěvování mateřské školy. Protože má rád pohyb a sport, vybírali podle toho školu. Maminka se o jeho aktivitu (ADHD) zajímala už před výběrem ZŠ, takže se soustředila i na to, aby byla přístupná k „*takovýmto dětem*“, jak maminka přesně nazvala. „*Neberu to jako něco horšího nebo špatného, spíš jako výzvu pro nás (myslí otce Marka). Ale někdy je to opravdu hodně náročné,*“ odpovídá maminka.

Zpočátku do školy chodili vcelku často, protože si nebyli jisti, jak postupovat, aby něco nezanedbali nebo neudělali špatně. Tím, že se naučili se svým synem pracovat, motivovat ho a povzbudit, návštěvy ve škole se snižovaly. Paní třídní učitelka je z jejich pohledu velice vstřícná a ochotná paní, kterou mají moc rádi a často na ni v mnoha věcech vysloveně spoléhají. Vědí, že je Marek v dobrých rukou a cítí se bezpečně vzhledem ve kvalitě vzdělávání. „*Nemáme problém komunikovat. Cokoliv se stane, hned řešíme a hledáme možnosti. S třídní učitelkou máme zvlášť k třídním schůzkám ještě individuální schůzky kvůli plánování, kdy řešíme schůzky v poradně, zlepšení či zhoršení v předmětech. Ale je fakt, že o tělocviku jsme mluvili možná jen jednou.*“ Popisuje situaci maminka Marka.

Při rozhovoru jsme se na hodiny TV dostali a maminka byla sama překvapená, jak málo o TV na škole slyší od Marka. Ví, že ho baví, rád sportuje, protože sportuje celá rodina aktivně a často. Takže na hodiny se těší, ale nijak zvlášť o nich nemluví a ani ona se ho neptá. Bere to jako samozřejmost. Ale sama si je vědoma, jak je někdy náročné sportovat jen

s Markem a jeho bratrem, aby byly uspokojeny jeho požadavky. Během rozhovoru řekla, že si neumí představit, jak může Marek sportovat v tak velkém kolektivu jako je třída. O „problémech“, které má na hodinách paní učitelka Věra zřejmě nemá ponětí.

7.2 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny B

Respondenti jsou z větší městské školy s vysokým počtem žáků ve třídě. Kateřina je učitelka s jedním rokem praxe, tudíž je velmi mladá a zkušenosti teprve nabývá. S ADHD se setkala ve své třídě poprvé a hned několikrát. V tomto případě šlo o chlapce, jehož hyperaktivita a nesoustředěnost je na první pohled viditelná. Rodiče mají více dětí, o Pavla se zajímají, jsou starostliví, nevyčnívají ani pozitivně ani negativně. Kateřina veškerou zkušenost s touto diagnózou znala více teoreticky než prakticky.

Učitelka Kateřina

Téma: Informace

Kateřina je velice mladá začínající učitelka, která je plná plánů, nadějí, vizí a zejména elánu. Při rozhovoru je zjevné, že je stále teoreticky velmi zběhlá z vysokoškolských studií. Sama uznává, že právě živé zkušenosti z přednášek ji několikrát pomohly při práci. *„Praxe jako taková je samozřejmě úplně jiná. To jak a co učit, ještě jde. Ale jak řešit konflikty ve třídě, vztahy, sebe sama a ještě děti s IVP, to je nebe a dudy.“*

Pavel měl IVP ještě dřív, než jej Kateřina začala učit, tudíž o jeho hyperaktivitě věděla a navíc nebyl jediný ve třídě. *„Viděla jsem během pár dnů, že ADHD není jen jedno. Strašně záleží, o jakého jde kluka, jaký je charakterově. U ostatních kolikrát ani nepoznáte, jsou prostě živí. Ale Pavel vyčnívá už od pohledu,“* popisuje Kateřina. I to byl jeden z impulzů, že se začala o tuto diagnózu více zajímat.

Hodiny TV jsou opravdu aktivní, ve třídě jsou se stejným problémem tři chlapci, Pavel jediný má asistenta pedagoga, ten ale na TV nedochází. *„To vidím jako velký problém. Ve třídě asistentku mám, pomůže i ostatním klukům, ale na TV nechodí. To není součástí IVP. Ale přijde mi, že tam by se mi hodila kolikrát za celý den nejvíc,“* konstatuje Kateřina a přiznává, že někdy jde opravdu o problém.

Cíl hodiny musím měnit. *„Nejsem schopná naplňovat cíle hodin tak, abych uhlídala a zabezpečila všechny děti, když je přítomen Pavel. Bez něj ano.“* Kateřina nerada přiznává, že

si často neví rady a potřebovala by poradit. Její škola sice inkluzi přijímá, ale nijak výrazně nepodporuje. A tělesná výchova je jedním z posledních předmětů, který v tomto ohledu řeší.

Téma: Ostatní žáci

Pavel je oblíbený žák, protože přejímá roli třídního klauna. Jelikož je celá třída nakloněna humoru, ráda se baví, Pavlův aktivní humor jako třídnímu celku spíše nevadí. Pokud jde o hlavní předměty, výbornou práci zastane asistentka pedagoga, která Pavla dokáže usměrnit. Kateřina ale říká, že i tak se někdy stane, že ruší víc než obvykle. *„Ale to je normální. To má občas každý. Pavel má lepší a horší dny, ale rychle jsem se naučila takové dny rozpoznávat a podle toho s ním pracovat,“* popisuje Kateřina. Ostatní žáci vědí o jeho aktivitě, ale nepřikládají tomu větší pozornost. Jako třída jsou ve škole brána jako „ta hlučná“, takže Pavlova aktivita pro ně není nijak výjimečná.

Téma: Individuální žák

Během tělocviku Kateřina dává na Pavla mnohem větší pozor než na ostatní. Jak sama říká, má strach. *„Je fakt živý. A taky rychlý. Nikdy nevím, jaký hloupý nápad ho zrovna napadne.“* Hodiny tělocviku jsou pro Kateřinu často stresující. Tělocvična je velký prostor a nikdy nestihá vidět všechny a Pavel si často dělá co chce.

Kateřina se snažila najít pomoc na akreditovaném kurzu o práci s dětmi s ADHD, který ji umožnila škola, ale k tělocviku se nikdo nebyl moc schopen vyjádřit. *„Dozvěděla jsem se, že mám dítě s ADHD více zaměstnat. No, to jsem věděla taky, to nám říkali i ve škole. Ale jak přesně, něco konkrétního, to už jsem se nedozvěděla.“* Kateřina byla prý hodně zklamaná. Byl to její první akreditovaný kurz a její očekávání spíše nesplnil.

Pavla se snaží více zaměstnat, dávat mu úkoly, nechat ho velet, ale sama přiznává, že zatím nenašla nic, co by jí opravdu pomohlo.

Kateřina vypráví, jak se Pavel jednou zranil na hodině tělocviku. Hned v jejím počátku. *„Doslova se vrátil do tělocvičny. Ani nevím jak, ale najednou byl na žebřinách. Poznala jsem, že dnešní tělák bude dlouhý. Dokázala jsem ho dostat dolů jen tím, že jsem dala zahřívací hru, která ho bavila. Jenže ji nechtěl skončit. A když jsem zavelela, že každý na karimatku a že bude rozcvička, řekl, že je opice a byl zase zpátky na žebřinách. Děti se smály a nedávaly pozor. Snažila jsem se vést rozcvičku, ale všichni koukali na Pavla, jak je na žebřinách a dělá opici. A pak skočil dolů. No a nějak blbě dopadl na nohu. Samozřejmě začal*

strašně brečet a zbytek hodiny jsem to ledovala. Zbytek třídy cvičil a Pavel seděl na lavičce, ale chtěl cvičit taky. Dokonce se několikrát rozběhl, ale zase se vrátil. Na konci hodiny už běhal. Ale na spolužáky skučel bolestí. Vůbec jsem netušila, jestli ho to bolí nebo ne. Nespala jsem z toho několik dní. Zapsala jsem zápis do knihy úrazů a řekla to rodičům. Ti nad tím mávli rukou, že je to normální. Ale já teda byla ve stresu dost.“

Téma: Příprava na hodinu

Kateřina přiznala, že se na hodiny tělocviku moc nepřipravuje. „*Hlídám si, co je v plánech, abych držela krok s ostatními paralelními třídami,*“ ale cíle a konkrétní výuku moc neřeší. Vysvětluje, že má záznamy s několika hrami, typy rozcviček. Vždy dodržuje harmonogram a správný sled aktivit. Snaží se co nejvíce aktivity obměňovat a střídat a zaměřuje se zejména na správné rozcvičky. Ale díky Pavlovi nikdy neví, jak hodina nakonec dopadne, a právě proto se o přípravy už tolik nezajímá.

Žák Pavel

Téma: Informace

Mluvit s Pavlem bylo docela náročné, neboť jeho hyperaktivita se projevuje mimo jiné i v jeho vyjadřování, které je méně souvislé a přeskakující sledy událostí a popisů. Mluví o sobě jako o někom, kdo má rád srandu, že „*sranda musí bejt*“, nemůže si pomoci, říká. Z pravidelných návštěv poradny ví, že má diagnózu ADHD, a to znamená, že je aktivnější než ostatní. Ale o svém individuálním plánu se bavit moc nechce.

Téma: Spolužáci

Evidentně je Pavel ve škole rád a to hlavně kvůli kamarádům. „*Je sranda. Kluci jsou super, furt vymýšlíme blbosti. Hodiny mě nebavěj,*“ popisuje školu Pavel. Z jeho historek je zjevné, že je často iniciátor legrace, ale nebezpečné nápady si nechává jako individuální pro sebe. Tělocvik bere spíš jako místo, kde je možné takové nápady a legraci realizovat.

Téma: Hodina TV

„*Tělocviky jsou super, tam se o mě nikdo nestará, takže nic nemusím.*“ To byla první věta, kterou řekl na téma hodina TV a začal vyprávět historky, které ho nejvíce pobavily. Domnívám se, že neměl ponětí, jak moc to mohlo být nebezpečné a jak to mohlo dopadnout.

Přestože Kateřina popisuje hodiny tělocviku jako jednu velkou snahu, jak zaujmout Pavla, aby byl on a ostatní v bezpečí, Pavel to evidentně vůbec neregistruje.

Rodiče žáka

Rozhovor se uskutečnil s maminkou žáka. Byl kratší a ne moc sdílný. Bylo evidentní, že maminka si ráda popovídá, ale ADHD svého syna vnímá spíše negativně a nechce o tom tolik mluvit.

Téma: Informace

Rodina pravidelně navštěvuje poradnu a o Pavla se zajímá. Vzhledem k tomu, že není jediný potomek a musí se dělit o pozornost, není ze strany rodičů stoprocentní účast na podílu inkluze ve vzdělání syna Pavla. „*Spoléhám, že tohle je věc školy. Když můžu, pomůžu, ale do školy nevidím. Myslím si, že to tam zvládají dobře,*“ odpovídá maminka. O hodiny tělocviku se nikdy nezajímala, nosil z nich na vysvědčení jedničky a doma o nich nemluví. Ani na třídních schůzkách ji nikdy paní učitelka o tělocviku neinformovala. Z rozhovoru jsem cítila a domnívám se, že rodiče Pavla neberou TV jako předmět, o který by se měli zajímat, je to jen povinná součást výuky. Během rozhovoru vyplynula také informace, že rodina není nijak výjimečně sportovně založená, její pohybové aktivity jsou občasné výlety po okolí, během léta výlet na kole a víkendové procházky.

7.3 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny C

Učitelka Eva

Paní učitelka Eva je velmi vstřícnou a komunikativní pedagožkou a je ve škole velmi oblíbená. O své třídě mluví jako o svých dětech a každého z nich dobře zná. Kvůli Elišce a jejímu diabetes I. typu si obětavě nastudovala veškeré nejnütnější informace.

Téma: Informace

Hned zpočátku Eva řekla, že se na náš rozhovor připravovala, což mě velice potěšilo, ale i překvapilo. Vysvětlila, že Eliška má diabetes prvního typu, který jí diagnostikovali nedávno. „*První co bylo, jsme se sešli s rodiči a vše řešili i skrze jejího (Elišky) pediatra.*“ Ani třídní učitelka ani rodiče nechtěli, aby nemoc příliš citelně zasáhla do běžného

vzdělávání, protože Eliška má školu ráda a ve třídě má kamarády. Rodiče se ale velmi báli o její zdraví, aby vše probíhalo tak jak má. *„Strach jsem měla i já, diabetes jsem znala jen u starších členů rodiny, ale u dětí jsem o tom jen slyšela. Vlastně jsem ani pořádně nevěděla, co takové dítě může nebo ne. Hned jsem si tak zažádala o zapsání na seminář v Praze, kam mě vedení taky poslalo. Ale také jsem si napůjčovala knížky a studovala dostupné informace na internetu.“* Popisuje svoje setkání s touto změnou Eva. Ukázala mi vypracované tabulky s příznaky a s doporučením, co by mělo dítě s diabetes dělat a co nikoliv. Vysvětlovala, že takové tabulky má několikrát, ve třídě i v bloku příprav na tělocvik, který má vždy sebou. Vše konzultovala i s odborníkem a zejména s rodiči.

„Bylo pro mě důležité, aby ve mně měli rodiče důvěru, proto jsme se několikrát setkali v rámci tripartity. Tam jsem se i Elišce snažila ukázat, že se nemusí bát, že to společně všechno zvládneme. A samozřejmě jsme probírali i tělocvik, protože toho se to nejvíce týká.“

Cíl tělocviku Eva téměř neupravovala, jen se soustředila, aby při určitých výkonech nebo aktivitách dávala větší pozor na žákyni nebo ji případně činnost nahradila jinou.

Téma: Ostatní žáci

Eliška je ve třídě tichou, ale oblíbenou žačkou. Protože Eva dokázala vybudovat důvěrné klima ve třídě, nebyl problém s dětmi v rámci třídnických hodin několikrát probrat Elišky diabetes. *„Na jedné hodině jsem dětem řekla, co se Elišce přihodilo a vysvětlila, co to cukrovka je. Překvapilo mě, kolik dětí o tom vědělo. Eliška sama všem ukázala inzulin a vysvětlili jsme si, jak moc je důležitý. Děti jsou víc chápavé, než si my dospělí kolikrát dokážeme představit.“* Popisuje situaci ve třídě Eva. Její pečlivost a připravenost byla z rozhovoru víc jak patrná.

Děti se chvíli o Elišku starali až příliš, ale brzy pro ně cukrovka byla běžnou záležitostí a vše se stalo běžnou součástí výuky. V tělocviku se několikrát stalo, že Elišky nejlepší kamarádky se o ni přehnaně bály a nahaly Elišce trochu strach. Ale třídní učitelka se ukázala jako profesionál a vše v klidu vyřešila.

Téma: Individuální žák

Eliška je jednou z oblíbených žaček třídní učitelky Evy a byla jí i před diagnózou. K té Eliška přistupuje svědomitě jako ke všemu, nebyl tak nikdy problém s komunikací mezi učitelkou a žákyní a taktéž ani mezi učitelkou a rodiči.

Hodiny tělocviku jsou stále stejné, jen určité činnosti žákyni přizpůsobí nebo danou činnost nahradí. *„Víc ji hlídám, pozoruji její výkon, aby nebyla moc přetížena. Mám furt takový respekt, kdyby náhodou. Ale že bych vysloveně něco zakazovala to ne, předem si vždy zjistím, jestli to a to Eliška může a jak to případně přizpůsobit. Ostatní si většinou ani ničeho nevšimnou, nebo to spíš ani nevnímají. Jednou se stalo, že se Elišce neudělalo dobře, nakonec se i ukázalo, že to bylo vlivem více okolností. Ale děti hned zareagovaly, vše proběhlo rychle a ochotně. Bez problémů. Než jsem se o Elišku postarala, v klidu dál hráli hru, nikdo si nic nedovolil, i když jsem na ně v tu chvíli nedávala tolik pozor, co bych měla.“*

Téma: Příprava na hodinu

Jak již bylo zmiňováno, Eva je velmi pečlivá paní učitelka, takže přípravy dodržuje i přes roky praxe. I když už nejsou takové, jako na začátku. Stejně tak je to u tělocviku. I tam se snaží dopředu si přesně uspořádat, co chce v hodině stihnout, jaké jsou alternativy, co jiného pro Elišku. Snaží se být hodně inovativní, aby děti tělocvik bavil a přitom nikdo nestrádal. *„Tělocvik neberu jako vedlejší předmět, vlastně žádný tak neberu. Jasně že matematika a čeština je něco jiného, ale všechny předměty mají své. I na tělocvik se musím chystat. Každou chvíli děti baví něco jiného. A co se týče Elišky, musím být připravena na vše.“*

Žákyně Eliška

Téma: Informace

Eliška je žačka, která je svědomitá a pečlivá, a proto o své nemoci ví vše. Nestalo se, aby zapomněla nebo nevěděla. Nikdy se necítila nějak špatně, spíš jinak, jak sama říká. *„Je to jen něco navíc, co ostatní nemají, ale nevadí mi to.“* Chodí do školy ráda a má ráda i tělocvik, i když někdy se jí prostě jen nechce, jak řekla se smíchem. Ví, že se kdykoliv může na paní učitelku obrátit a kdykoliv potřebuje, tak jí pomůže.

Téma: Spolužáci

Ve třídě je spokojená, protože tam má své kamarádky. Říká, že se nikdy necítila ostrčená: *„To vůbec, naopak, někdy se všichni starají až moc. Někdy potřebuju klid a nejde to. Holky to někdy přeháněj, někdy mi to vadí.“* Její spolužáci mají někdy větší potřebu jí pomáhat, i když to ne vždy tolik potřebuje, zda-li vůbec.

Téma: Hodina TV

Jak Eliška sama odpověděla, tělocvik ji baví, prožívá ho stejně jako ostatní. Jednou se jí udělalo špatně a hned z toho byla akce na celou hodinu. Eliška na to ne moc dobře vzpomíná: „*Udělal se mi špatně. Prostě mi bylo jen blbě, nic se nedělo, ale všichni tam lítali jak kdybych nevím co. Já si chtěla jen sednou, bylo mi blbě, no.*“ Umí se o sebe postarat a pomoc vidí hlavně v třídní paní učitelce. Na hodinách tělocviku se cítí dobře a nevnímá, že by kvůli ní mohlo být něco jinak.

Rodiče žáka

Shodou okolností byli u rozhovoru oba rodiče. Rozhovor byl rychlý, ale efektivní. Rodiče byli velmi komunikativní a sdílní.

Téma: Informace

Diagnóza jejich dcery je tolik nepřekvapila, protože se v jejich blízké rodině vyskytuje, tudíž s ní i měli zkušenosti. Bylo pro ně přirozené, že se o diabetes typu I informují co nejvíce a postupují přesně podle rad lékařů. Samozřejmostí je i častá konzultace dějů ve škole s třídní učitelkou. „*Paní učitelka je nejlepší. S ničím nemá problém. Pamatuji si, jak mě překvapila na první schůzce kvůli cukrovce. Věděla snad víc než já. Byla na vše perfektně připravená a já jsem věděl, že se o Elišku, co se týče školy, nemusím bát,*“ vzpomíná tatínek.

Rodiče jsou o všem informováni a jsou si vědomi, že tělocvik je pro Elišku jedním z možných problémů. Ve dnech, kdy je v rozvrhu Elišce pečlivěji zkontrolují potřebné pomůcky, které s sebou do školy nosí, jak sami říkají.

7.4 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny D

Učitelka Pavla

Paní učitelka Pavla je v praxi pouze dva roky, ale předtím pracovala jako sociální pracovníce u postižených dětí. To se velmi odráží v jejím přístupu k dětem, který je velmi vstřícný a pomáhající. Ve třídě má žáka s ADHD a žáka s těžkou slabozrakostí, který bude cílem rozhovoru.

Téma: Informace

Jak sama popisuje, Matyáš nosí brýle, ale i tak má někdy problém dobře vidět. Popisuje: *„Někdy se stane, že Matyáš vypne. Rozbolí ho hlava a musí si na chvíli odpočinout. Dlouhá zraková pozornost ho dost vyčerpává, to říkali i rodiče. Sice má dobré brýle, ale i tak jsou oči někdy hodně unavené. Ale už s tím počítám a nemám s tím problém.“* Matyáš je žákem čtvrté třídy a je poměrně schopným žákem, nicméně trochu bojácným. Ne vždy si dokáže o pomoc říci.

„Co se týče třídy, tam jsem hlavně uzpůsobila sezení, aby Matyáš dobře viděl, měl dobrý úhel světla. Taky škola pořídila nějaké pomůcky k učebnicím, ale přijde mi, že je Matyáš moc nechce používat.“

V tělocviku je situace složitější. Je ale vidět, že Pavla je na děti s postižením zvyklá a zvyklá je i jim přizpůsobovat okolí. *„Zjistila jsem, že je nějak moc těch věcí, co nemůže Matyáš dělat. A dost ho to štve, teda aspoň mi to tak přijde.“* Téměř každá hodina tělocviku potřebuje nutnou přípravu, protože se vždy objeví něco, kde si Matyáš musí dát větší pozor nebo to nemůže dělat vůbec. Cíl hodiny se tak přizpůsobuje na jeho potřeby a potřeby ostatních žáků, také na žáka s ADHD. Někdy je to těžké, ale Pavla dokáže vše skloubit tak, aby se nikdy nikdo necítil ukřivděný, jak vysvětluje.

Téma: Ostatní žáci

Matyáš je průměrný žák, který má své nejbližší kamarády. Prošel si již i etapou, kdy se mu někteří spolužáci smály právě kvůli brýlím. Zejména, když ho například rozbolela hlava, nebo zakopl či přehlédl nějakou banalitu.

„Na tělocviku dochází k tradičnímu rozdělení, když přijde řeč na týmy. Matyáše samozřejmě nikdo nechce, protože ho považují za slabého. Tak se snažím vybírat hry, kde se vyhnu družstvům, nebo jejich výběr je na základě jiné hry. Ale moc jich teda není. Na jednom semináři jsem se nějaké dozvěděla, ale povětšinu jsem znala, nebo mi nepřišly úplně dobré.“

Téma: Individuální žák

Matyáš je na hodinách tělocviku méně aktivní a paní učitelce připadá, že tělocvik ho zrovna moc nebaví. Což se ale nediví, protože ostatní spolužáci ho kvůli brýlím na tělocviku moc neberou. Sám se nerad rychle pohybuje a Pavla to respektuje, stejně jako to, že nemá rád týmové hry. *„Nemůžu je ale kvůli němu úplně vyškrtnout. Vždycky, když mám v plánu nějakou*

takovou hru hrát, snažím se to kompenzovat něčím, to má rád Matyáš. Třeba poznávačku (hra na tělo, kdy jednotlivci a skupiny předvádějí určité zvíře, věc, činnost aj. pomocí štronsa) nebo freesbee, které Matyáš miluje, i když mu to teda úplně nejde. Vidím, že ho ale tělocvik celkově nebaví a já moc nevím, jak ho zabavit a jak mu to zpříjemnit. Ani teda na to nemám moc čas to řešit.“

Pavla si nejvíc dává pozor na změny poloh těla, jak řekla. *„Jednou se stalo, vůbec mi to nedošlo, že jsem nechala dělat rozcvičku jednoho z žáků. A asi jsem nedávala úplně pozor, protože ten začal cvičit a strašně přeskakovat. Jednou děti stály, pak ležely, pak zase seděly a zase stály. No a Matyášovi se udělalo zle a motala se mu hlava. Pak mi to teprve došlo, protože špatně vidí, rychlé změny poloh mu nedělají dobře. Byla jsem na sebe pěkně naštvaná.“* Pavla vysvětlila, že ví, že by ani neměla děti nechávat dělat rozcvičku, ale prostě to ten den nezvládla. Sama přiznala, že ji to alespoň přesvědčilo, že tělocvik není o nic jiná hodina než kterákoliv jiná.

Téma: Příprava na hodinu

Po předchozí historce se Pavla sama začala více o přípravy na hodinu zajímat. Do té doby se snažila zejména ukojit potřeby všech žáků a kompenzovat nelibost a libost všech. Vyhledala také pomoc školy kvůli možnému navštívení kurzu či semináře. Vedení s tím nemělo žádný problém, ale Pavla bohužel zatím žádný nenavštívila, protože žádný vhodný nebyl v nabídce. *„Je zajímavé, že v předchozí praxi jsem se se slabozrakýma dětma setkala, i když to nebyl stejný případ úplně. Ale je něco jiného s nimi jen být nebo je učit. Jako je rozdíl, když jsou všichni na stejné lodi, jakože každému něco je, nebo když je zbytek třídy v pohodě a jen jeden nebo dva mají nějakou diagnózu. Strašně těžko se na ty tělocviky chystám, protože se nemám ani pořádně o co opřít.“*

Žák Matyáš

Téma: Informace

Slabozraký je od narození. Jeho zrak se postupně mění, zhoršuje. Ale delší čas již stagnuje a lékaři se domnívají, že do věku puberty by se mohl ustálit. Matyáš není sdílný, jak bylo zjevné u rozhovoru, ale jak také uvedla třídní učitelka. Škola mu nevádí, ale evidentně to není něco, kam by se vysloveně těšil. K oblíbeným předmětům patří vlastivěda a neoblíbeným

tělocvik. O svém zraku se bavit nechce, jen ví, že „*blbě vidí*“. Na toto téma jsem se ho tedy dále nevyptávala.

Téma: Spolužáci

Ve třídě má jednoho kamaráda, ostatní bere jako spolužáky, kteří mu nevadí. Ale jsou tam i tací, kteří se mu občas smějí, a to vnímá pochopitelně negativně. Ví, že je to kvůli jeho brýlím, a patrně právě proto ho jeho špatný zrak tolik štve.

Téma: Hodina TV

Jak již bylo řečeno, tělocvik je pro Matyáše nejméně oblíbený předmět. Nemá rád rychlé pohyby, protože s nimi má občas problémy. Stejně jako s některými aktivitami, které vyžadují zejména rychlé změny poloh. Místo aby hrál skupinové hry je raději kontroluje nebo hlídá pravidla. „*Je to lepší. Nemusím nic dělat a hlídám, jak ostatní podvádějí.*“

Matyáš si uvědomuje, že kvůli němu se někdy hodina změní, to ho někdy štve a jindy ne, jak sám řekl. „*Nemám rád, když se máme rozdělit do skupin, protože mě stejně nikdo nevybere,*“ uvádí. Na tělocviky se vysloveně netěší a někdy, jak přiznává, se snaží ten den tzv. ulít z výuky.

Rodič žáka

Při rozhovoru byla přítomna matka Matyáše, byla sdílná a komunikativní.

Téma: Informace

Matyáš má problémy se zrakem od narození a pravidelně navštěvuje lékaře. Jako rodina k této diagnóze přistupují velmi odpovědně. A to také vzhledem ke vzdělávání Matyáše. „*Když se to hodně zhoršilo, Matyáš byl hodně špatný. My všichni. Bylo vidět, jak ho to štve. Přišlo mi, že mu nic nejde. To jsem i přemýšlela, jestli by nebylo lepší, kdyby chodil někam jinam. Přece jenom chodí do malé školy, kde o něm všichni všechno vědí,*“ popsala situaci maminka Matyáše.

Přestože škola je inkluzi velmi nakloněna a snaží se udržet rodinnou atmosféru školy, maminka říká, že je to právě to, co na Matyáše ještě víc ukazuje. „*Brýle nosí více dětí, ale ty*

jeho jsou na první pohled silnější a o jeho nehodách se tak ví zkrátka rychleji.“ Občas přemýšlí, jestli se jen všichni málo snaží, nebo je Matyáš jen tak naštvaný na svůj zrak.

7.5 Odpovědi na výzkumné otázky Skupiny E

Učitelka Lucie

Paní učitelka Lucie má patnáctiletou praxi, tudíž také mnoho zkušeností. Pracuje na malotřídní škole, která preferuje rodinný přístup, je komunikativní, ale převládá zde tradiční přístup. Lucie sama říká, že slovo inkluze zde neuslyšíte. Prakticky téměř nikdo není inkluzi nakloněný, ale tolerují ji.

Téma: Informace

Lucie je třídní učitelkou 2. a 3. třídy. Během školního roku prvňáků, jejich budoucích žáků, se stala jedné z žaček autonehoda, která bohužel skončila ochrnutím dolních končetin. Lucii tak do třídy nastoupila žákyně Anička na invalidním vozíku. Protože šlo o dítě, které vyrůstalo ve stejné vesnici jako je škola a rodinná atmosféra byla pro rodinu prioritní, nepřicházelo v úvahu, aby Anička přestoupila na jinou školu, ačkoliv stávající škola nedisponovala žádným bezbariérovým vybavením. Toto bylo první velkou překážkou, se kterou se škola musela potýkat.

Za svoji praxi Lucie nikdy neměla žáka na invalidním vozíku, takže se s touto zkušeností potýkala poprvé. Ale protože vyučovala dva ročníky najednou, byla zvyklá zejména na skupinovou práci a frontální výuku, takže změny nastaly zejména technické a prostorové. Rodina Aničky zažádala o asistenta pedagoga, který ji byl přidělen až po delším časovém úseku. Do té doby Anička nemohla hodiny tělocviku navštěvovat.

„Ze začátku jsem to všechno viděla dost jednoduše. Ale už během prvních týdnů jsem zjistila, že to asi zase taková sranda nebude. Už takhle máme malou školu a děti jsou děti, takže vozík do toho, to bylo občas už dost. Navíc tělocvičnu máme v jiné budově a jde se do ní po schodech a úzkou chodbou. Znovu se tedy otevřel zadní vchod jen pro naši třídu. Ale do té doby než schválili asistenta, nemohla Anička s námi na tělocvik chodit. To mě štvalo, já jsem ji tam chtěla, ale vedení o tom nechtělo nic slyšet. Než se vše vyřešilo, byla prostě zrovna tam, kde to šlo a to mě štvalo.“

Cíl výuky tělocviku byl samozřejmě pro Aničku zcela odlišný. Než byl Aničce přidělen asistent pedagoga, nemohla hodiny tělocviku navštěvovat. Škola nebyla schopná adekvátně zajistit chod výuky tělocviku. Ve třídě bylo mnoho žáků v poměru k jedné žákyni na invalidním vozíku, které by se tak jedna vyučující, Lucie, nemohla adekvátně věnovat. Anička byla tak v jiných třídách či individuálně s někým z pedagogů v kabinetu, podle aktuálních možností.

Téma: Ostatní žáci

Nehoda se stala Aničce v útlém věku, ale i přesto se s invalidním vozíkem obratně seznámila a naučila se ho ovládat. Ale i tak potřebuje dost pomoci a její spolužáci s tím nemají problém. Ve třídě jsou tací, kteří ji ochotně a rádi pomáhají pravidelně i tací, kteří pomohou, když je to nutné, ale jinak se o Aničku více nezajímají. *„Anička je usměvavá, je vidět, že bojuje s vozíkem, musí jí hodně a často někdo pomáhat. Ale zvládají to i malé děti. Někdy vidím i prvňáčky na chodbě, jak chtějí Aničku povozit. A protože ona je sluníčko, tak je to většinou spíš legrace.“*

Na hodiny tělocviku Anička dochází chvíli a to s asistentem pedagoga. Během této doby spíše rehabilituje, ale někdy i hraje hry, které zvládne, s ostatními. Spolužáci ji tak více začleňují a evidentně jim na hodině vůbec nevadí a berou ji spíše jako ozvláštnění.

Téma: Individuální žák

Tělocvik je pro učitele, kde je ve třídě žák na invalidním vozíku odlišný. Ale Lucie říká, že bylo mnohem horší zajistit hodinu tělocviku, kam Anička nemohla než když tam je. *„Musela jsem zajistit, kde bude, kdo ji pohlídá, jakou bude dělat náhradní činnost. Dopravit ji tam, postarat se o všechno. A hlavně mi jí bylo líto, že s námi nejde.“*

Po přidělení asistenta pedagoga se situace zlepšila. Během hodin Anička posiluje horní končetiny, takže se může účastnit poměrné části rozcvičky. Dokonce ráda hraje míčové hry, v rámci svých možností.

„Hodina vypadá asi tak, že během rozcvičky je Anička s námi a cviky, které dělat nemůže kompenzuje těmi, co jí předcvičuje asistentka. Při hrách se někdy dívá a dělá rozhodčí a všimla jsem si, že s asistentkou tak cvičí i počty. Někdy si s asistentkou dělají svoje cviky. Ale vždy zařadím do hodiny něco s míčem, protože to Anička nejraději. Na tělocviku je vždycky veselá.“

Téma: Příprava na hodinu

Připravit se na hodinu tělocviku pro dva ročníky najednou je náročné kvůli výběru adekvátních her a skloubením výuky dle vývojových schopností žáků. Pokud jde o vozíčkáře, hodina se tolik nezmění, pokud má k sobě asistenta pedagoga. Jako v tomto případě. Lucie říká, že většinou si sepíše jen hry, které chce zařadit, aby si zahráli i ti menší, starší i aspoň jednu, kterou zvládne i Anička. Je jich samozřejmě málo, ale s pomocí asistenta se dokáže zapojit kupodivu do více her, než si Lucie myslela.

„Zažádala jsem o seminář, kde bych se dozvěděla víc. Ale nenašla jsme žádný, co by se věnoval tělesné výuce a zdravotně postiženým dětem. To mi přišlo zvláštní, ale tak hledám aspoň na internetu a radím se s ostatními a hlavně s asistentkou. Děti i hodně baví relaxační cviky na konci hodiny, přijde mi, že Aničku naopak moc nebaví.“ Směje se na závěr Lucie.

Žákyně Anička

Téma: Informace

Anička je od pohledu usměvavé dítě, kdy překvapí tím, že to, že je na vozíku bere jako něco téměř normálního. *„Měli jsme s našima nehodu, každé máme něco (směje se), jen já teda i vozík. Ale brácha mi ho někdy závidí, i některý děti, tak to neva. Třeba to není na furt, to mi říká táta.“* Při rozhovoru s Aničkou bylo zřejmé, že velkou oporou je její rodina, která prošla velkým vývojem. Bylo velmi imposantní, jak tak malé dítě může být nad věci při tak závažné záležitosti.

Do školy chodí ráda, má hodně kamarádů a učí se ráda a má ráda i tělocvik, jak sama říká. Hodně mluví o své asistenci, kde je patrné, že jde zřejmě o budování důvěrného a vstřícného vztahu.

Téma: Spolužáci

„Furt mi někdo pomáhá, nemám nikdy problém. A když jo, třeba se někde zaseknu, tak je vždycky někdo okolo. Je to dobrý.“ Spolužáci vnímají Aničku jako přirozenou součást. Také na hodinách tělocviku se k ní chovají vlídně, pomáhají ve dveřích nebo pomáhají asistenci, aby se mohla věnovat Aničce.

Téma: Hodina TV

Anička o tělocviku mluví jen o tom období, kdy na něj dochází s asistentkou. Když jsem se zeptala na čas předtím, řekla jen, že to bylo „*blbý, protože se musela učit a ostatní spolužáci mohli být venku*“. Ale na tělocviku se jí líbí, protože je tam legrace. Ráda hází s míčem a hraje různé hry. „*S Verčou (asistentka pedagoga) ostatní často porazíme, je to sranda.*“

Taky jí baví, když může ostatní pozorovat a dělat rozhodčího. Kontroluje pečlivě a ráda vše zapisuje. Asistentka ji vždy zabaví a najde činnost, která ji baví.

Rodič žáka

Během rozhovoru byla přítomná maminka Aničky, která je velmi komunikativní, pozitivní a sdělná.

Téma: Informace

Rodina Aničky stále dochází na terapie a to zejména právě kvůli Aničce. I přesto jsou sdílní a naopak o svých problémech po autonehodě mluví velmi otevřeně. Maminka se velmi soustředí na to, aby Aničce kompenzovala její zranění. „*U nás je hlavně táta ten, co udržuje dobrou náladu. Taky si odnesl svoje (zranění), i když ne tak strašný. A tak říká, že v tom jsou spolu a že to zvládnou a že jednou se spolu proběhnou. Hodně ji motivuje a udržuje ji v dobré náladě.*“

Maminka byla překvapená z pozice školy, která se nejprve angažovala, ale po technickém přizpůsobení budovy její snaha stagnovala. Vše už pak řešila pouze s třídní učitelkou, která se jim ale od nehody změnila. U nové paní učitelky našla rodina velkou oporu a pravidelně spolu komunikují.

Velkým překvapením byla absence na hodinách tělocviku. „*To jsem byla hodně naštvaná, byla i paní učitelka. Moc jsem tomu nerozuměla, ale chápala jsem, že Anička na tělocvik nemůže. To bylo blbý období.*“ Popisuje čas bez asistenta pedagoga maminka. Hodně v tu dobu o škole a handicapu s Aničkou mluvili a samotné je, jak maminka říká, překvapilo, jak se s tím Anička poprala. Důležitou roli rodiče přikládají také dětskému psychologovi,

kterého Anička navštěvuje. I ten ale potvrdil, že vyčlenění z kolektivu v době, kdy jej Anička nejvíce potřebovala, aby se cítila mezi svými a dobře, nebylo nejvhodnějším řešením.

7.6 Dílčí reflexe Skupiny učitelů

Výběr respondentů zahrnoval, ne cíleně, pouze ženy učitelky, ale v rozdílné délce **praxe**. Právě to byl jeden z největších rozdílů, které jsem zaznamenala. Učitelky, které v oboru pracovaly delší dobu tak efektivněji dokázaly reagovat na vzniklé situace. Čerstvě vystudovaná učitelka zase měla v živé paměti teorii, kterou dokázala využít, v praktických věcech ale neměla z čeho čerpat ohledně vlastních zkušeností. Rozdílnost byla ale v přípravách vzhledem k délce praxe. Není pravdou, že ty, které učí déle dělají horší přípravy nebo vůbec a naopak. Dle rozhovorů je zjevné, že vždy záleží na charakteru konkrétního učitele. Ty, které o sobě mluví jako o pečlivých, jež se připravují a hledají informace, se také připravují dostatečně na hodiny, a to včetně tělesné výchovy. Naopak ty, jejichž praxe není delší než několik málo let si dovolí povolit v přípravách a spoléhají na spontánnost žáků a na svou kreativitu a improvizaci.

Zajímavým poznatkem byla **zkušenost** Pavly, která před učitelskou praxí pracovala se zdravotně znevýhodněnými dětmi, ale v učitelské praxi to mohla zúročit minimálně. Uváděla, že je velký rozdíl, zda pracujete se skupinou dětí, kde každé z nich má nějaký handicap a nebo pokud je jen jedno z mnoha dětí bez znevýhodnění. Popisovala situaci také ze sociálního hlediska, kde děti se znevýhodněním se mezi svými necítily jinak nebo hůř. Naopak znevýhodněné děti mezi těmi, jež nemají zdravotní postižení se nemusí vždy cítit dobře. Vhodným příkladem byl žák se zrakovým postižením, kde třídní klima a socializace ve třídě způsobila, že žák se necítil ve třídě dostatečně pozitivně a příjemně, ale někdy spíše naopak. Toto se nejvíce projevovalo zejména na hodinách tělesné výchovy. Zkušenosti učitelek se ukázaly jako zásadní rozdíl, který skupinu učitelů rozděloval. **Ty s delší praxí uměly s inkluzí lépe a efektivněji pracovat než ty bez praxe.**

Shodující se informací bylo **neuplatnění asistenta pedagoga na hodinách tělesné výchovy**. Pouze jeden asistent pedagoga byl na hodinách TV přítomen, a to u dívky na invalidním vozíku. Ostatní žáci, kteří měli přiděleny asistenty je nemohli využívat v hodinách TV. Přitom každá z dotazovaných učitelek by jejich přítomnost uvítala, a to někdy i více než na jiných předmětech. Ukázalo se, že právě na TV jsou děti, zejména s ADHD, větší zátěží a to především z bezpečnostního hlediska. Asistent pedagoga by tak ulehčil práci nejen samotné učitelce, ale zefektivnil by celou hodinu TV pro všechny zúčastněné.

Shodujícím bylo také zjištění, že téměř všechny učitelky mají **zájem o semináře a kurzy**, které se týkají žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním, a to v různé míře. Rozdílně uvádějí, že takové kurzy buď chtějí navštívit, ale nenašly ty vhodné, nebo je navštívily, ale **nesplnily jejich očekávání**. Ty, které absolvovaly některý z certifikovaných kurzů zaměřené na práci se zdravotně znevýhodněnými dětmi se shodly, že všechny rady a poznatky se týkaly výuky základních předmětů. Nikdy ne tělesné výchovy. Při pokládání dotazů se nedozvěděly nic nového nebo jiného, co by si mohly samy vydedukovat či najít na běžném internetu. Jde tedy předpokládat, že semináře a kurzy, které by se zaměřovaly na inkluzi v tělesné výuce buď **zcela chybí**, nebo je jich málo a jsou tak špatně přístupné, nebo nejsou přínosné a kvalitní.

Tabulka 12: Souhrn odpovědí na výzkumné otázky učitelů

Souhrn odpovědí na výzkumné otázky učitelů	
<p>(Téma: informace) Kolik máte ve třídě žáků se speciálními výukovými potřebami, které je nutné zohledňovat zejména v tělesné výchově? Jaké jsou jejich nevýhody v hodinách TV? Do jaké míry je pozměněn cíl hodiny TV vzhledem k těmto žákům?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • jeden až tři žáci se znevýhodněním, z toho jeden těžce • ADHD, zrakové postižení, Diabetes I, tělesné postižení • u dětí s ADHD se cíl hodiny mění podle zkušeností učitele • u diabetes a zrakového postižení se cíl hodiny nemění, ale přizpůsobuje se výuka • u tělesného postižení se cíl nemění, práci s dítětem převážně dělá asistent pedagoga
<p>(Téma: Ostatní žáci) Vnímají ostatní děti změny v hodině TV kvůli jejich spolužákovi/spolužákům? Jak moc je pro vás důležité, aby ostatní nevnímali tyto změny? Aby pro ně byla hodina potřebně přínosná?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • žáci s ADHD často narušují hodinu TV, třída je neklidná a hůře zvladatelná • u dětí se zdravotním postižením záleží na třídním klimatu a socializaci třídy • pro učitele je zásadní, aby změny, které provádějí kvůli znevýhodnění nijak neovlivnily celkový chod hodiny
<p>(Téma: individuální žák) Jak moc se musíte věnovat konkrétnímu žákovi? Jak řešíte situace, kdy se věnujete konkrétnímu žákovi a ostatní žáci cvičí? Jak taková hodina probíhá? Popište, prosím, zkušenost z hodiny TV, kdy jste byla nucena ji přizpůsobit žákovi se SVP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kvůli absenci asistenta pedagoga na hodině TV je nutná větší individuální práce u všech zmiňovaných • u diabetes a zrakového postižení je nutné dbát na zvýšené riziko • u dětí s ADHD je nutné dbát na zvýšenou prevenci bezpečnosti • hodiny jsou náročnější kvůli zabezpečení bezpečnosti výuky

(Téma: příprava) Jak moc je pro vás náročná příprava na takovou hodinu? Kde hledáte inspiraci?

Poskytuje Vám škola potřebné zázemí pro práci s dětmi se speciálními potřebami v hodinách TV, jako je materiál, pomůcky, zdroje informací, školení?

- přípravy na hodiny TV jsou velice individuální
- není pravdou, že delší praxe znamená absenci příprav a naopak
- inspirace je často hledána na internetu
- inspiraci by učitelky přivítaly na seminářích a kurzech, ale shodují se, že se jí prakticky žádné nikdy nedostalo

7.7 Dílčí reflexe Skupiny žáků

Žáci, se kterými byl veden spontánní rozhovor se pohybovali v rozmezí druhé až páté třídy. Jejich sdílnost a charakter byly velice individuální, přesto žáci s ADHD byli na první pohled rozeznatelní.

Velký rozdíl byl ve **velikosti školy** v oblasti vnímání postižení okolím. Zatímco na větších školách žáci se zdravotním znevýhodněním nebyli tzv. tolik na očích, na těch menších byl na první pohled zřejmý rozdíl. U žáka se zrakovým postižením tento rodinný přístup nevyvolal kýžený efekt, spíše naopak, kdy se žák často cítil špatně. Naopak u dívky na invalidním vozíku se rodinná atmosféra vyplatila vzhledem k různorodé pomoci.

Až na žáka se zrakovým znevýhodněním měli všichni hodiny tělesné výchovy v oblíbené a **nepocit'ovali rozdílný přístup** mezi ostatními spolužáky. A to dokonce i u dívky na invalidním vozíku, kde byl tělocvik velmi oblíbenou součástí výuky, a to zejména z pohledu socializace s vrstevníky. Zde bylo velmi dobře znát, jak je pro dívku důležité, aby se necítila od přátel a vrstevníků obecně odříznuta a mohla s nimi být i ve zdánlivě nemožných chvílích.

Tabulka 13: Souhrn odpovědí na výzkumné otázky žáků

Souhrn odpovědí na výzkumné otázky žáků	
(Téma: informace) Co víš o svých výjimečných potřebách ve škole oproti jiným spolužákům? Znáš svůj zdravotní problém? Do jaké míry je řešíš se svými rodiči a do jaké míry ve škole?	<ul style="list-style-type: none">• všichni žáci znali svou znevýhodněnou situaci, přestože ne do detailů věděli, co to obnáší v rámci školy• všichni znali svůj zdravotní problém• všichni se účastnili tripartity alespoň dvakrát do roka, kde se jejich problém probíral vzhledem k možným změnám
(Téma: spolužáci) Jak se cítíš ve škole mezi svými spolužáky? Požádáš je někdy o pomoc a pokud ano, pomůžou ti? Navštěvuješ svou školu a třídu rád?	<ul style="list-style-type: none">• až na chlapce se zrakovým znevýhodněním se ve škole děti cítily dobře• jeden chlapec s ADHD se občas cítil špatně, ale nevěděl proč, důvodem bylo jeho nevhodné chování, které odráželo zhoršené

	<ul style="list-style-type: none"> reakce spolužáků • dívce na vozíku a dívce s cukrovkou spolužáci ochotně pomáhali a neměli problém kdykoliv podat pomocnou ruku, aniž by je musely dívky žádat • obě dívky se setkaly i s nevyžádanou pomocí, která je spíše obtěžovala • chlapec se zrakovým znevýhodněním má naopak někdy problém o pomoc požádat
<p>(Téma: hodina TV) Je TV tvůj oblíbený předmět? Jak se cítíš na hodinách TV? Máš nějaké speciální úkoly? Nemáš někdy zdravotní problémy při hodině TV?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • až na chlapce se zrakovým postižením patří tělocvik u dětí mezi oblíbené předměty • žáci se znevýhodněním se vždy cítili dobře a potřebně, když mohli pomáhat v roli soudců či rozhodčích • každému z nich se někdy během hodiny tělesné výchovy stala nehoda nebo měli zdravotní problém

7.8 Dílčí reflexe Skupiny rodičů

Větší část rodičů byla velmi komunikativní a sdílná, všichni pak byli ochotni provést krátký rozhovor a sdělit základní odpovědi na otázky. Žádný z rodičů své dítě nezanedbával a všichni brali velké ohledy na své děti vzhledem k jejich znevýhodněním ve výuce. Pouze u jednoho chlapce s ADHD bylo zjevné, že má maminka pocit, že jeho diagnostika přidělová zejména sociální problémy.

Do jaké míry rodiče mluví se svými dětmi o jejich znevýhodněních bylo rozdílné, ale ne všichni byli **ochotni** na toto téma mluvit. Zajímavě povzbuzujícím byl přístup rodiny s dívkou na invalidním vozíku, který byl i postaven na psychologické pomoci ze strany odborníka. Byla velmi zřetelná pozitivní motivace a celkově pozitivní přístup, který výrazně podporuje vztah dívky nejen ke škole, ale k životu vůbec.

Všichni rodiče se **pravidelně setkávají** s třídními učitelkami kvůli tvorbě IVP a doložení podkladů, které dostávají od pedagogicko-psychologických poraden. Některé z rodičů navštěvují školu nad rámec, což nese pozitivní výsledky ohledně inkluze dětí ve škole, neboť se podporuje komunikace v tripartitě.

Až na rodiče dívky s tělesným postižením se rodiče shodli v odpovědi, že se neseťkávají cíleně kvůli tělesné výchově se svými učiteli, ale o tomto předmětu se ani více nehovoří. V některých případech se nikdy ani nehovořilo. Rodiče zpravidla **nemají ponětí, jak hodina tělesné výchovy vzhledem k jejich dětem vypadá a co obnáší**. U dívky

s cukrovkou je zvýšená kontrola ze strany zdravotnického zajištění, u chlapců s ADHD a zrakovým znevýhodněním rodiče nemají o hodinách tělesné výchovy tušení, jak probíhají. A to ani ze strany svých dětí, ani učitelů.

Oslovené rodiny sportovní život provozují individuálně. Často se objevily odpovědi, kdy aktivně sportovní rodiny korespondovali s aktivně činnými dětmi, kteří mají rádi tělocvik a naopak.

Pro rodiče je důležité, jak se škola staví k inkluzi, ale hodují se, že primární je pro ně **důležitější přístup třídní učitelky než přístup vedení školy.**

Tabulka 14: Souhrn odpovědí na výzkumné otázky rodičů

Souhrn odpovědí na výzkumné otázky rodičů	
<p>(Téma: informace) Jak moc je pro vás důležitý přístup školy ke speciálním potřebám vašeho dítěte? Mluvíte o těchto „problémech“ se svým dítětem?</p> <p>Jak často se setkáváte se svými učiteli kvůli IVP? Setkali jste se někdy s učitelem cíleně kvůli hodině TV?</p> <p>Je pro vás pohyb a sport pro Vaše dítě důležitý? Nemáte o něj vzhledem k jeho postižení strach?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se svými dětmi o jejich problémech mluví individuálně, ale všechny rodiny jsou vzhledem k postižení sdílní a s dětmi o nich mluví • důležitější je pro ně přístup třídní učitelky než vedení školy • všechny rodiče pravidelně dochází do školy a to nejčastěji ve formě tripartity • všechny rodiče komunikují se třídními učiteli, některé nad rámec, žádný z nich nemá problém kdykoliv jednat, je-li to nutné • žádný z rodičů se cíleně nesetkal s učitelem kvůli hodině TV, rodiče dívky s cukrovkou pouze probrali vhodné a nevhodné aktivity, které doporučil odborný lékař • sport je pro rodiče individuálně důležitý, některé rodiny jsou aktivními sportovci, jiní spíše pasivní • žádný z rodičů neprojevil přehnaný strach vzhledem ke sportovním aktivitám, naopak všechny rodiny podporují, aby jejich dítě chodilo na hodiny TV, dokonce rodina dívky na invalidním vozíku podporuje, aby se jejich dcera účastnila hodin TV v co nejvíce možné míře

7.9 Shrnutí výzkumné části

Všechny rozhovory byly vedeny s cílem zjistit, jak probíhají hodiny tělesné výchovy vzhledem k inkluzi, a to z pohledu učitelů, žáků a jejich rodičů. Nastínit podobu inkluze vzhledem k TV a navrhnout stanoviska, ze kterých by se dalo vycházet při přípravě metodiky.

Zásadním shodujícím se zjištěním je, že o tělesné výchově ve spojitosti s inkluzí se nemluví a ani není nijak viditelná a známá, spíše se stává neprávem opomíjená. Všichni respondenti se shodují, že **o inkluzi v tělesné výchově neslyšeli, nemluvili o ní, neřešili ji**. Rodiče se kvůli TV vzhledem k znevýhodnění jejich dětí ve vzdělávání cíleně nesetkávají, pokud nejde o znevýhodnění, kde jsou nutné materiální a technické změny, jako bylo v případě dívky na invalidním vozíku. Pokud se učitelé zajímají o možnosti u vedení školy, jsou odkázány na certifikované semináře a kurzy, ty se však ukázaly nedostačující. Všichni dotazovaní učitelé o ně měli v rozdílné míře zájem, někteří je i navštívili, ale žádný z nich nesplnil jejich očekávání. To vede k tomu, že učitelé, jak vypověděli, jsou odkázáni sami na sebe, na své schopnosti, rady ostatních a na zdroje z knihoven a internetu.

Další shodujícím se názorem byl ten na **asistenty pedagogy**. Ti, když jsou žákům přiděleny, prakticky téměř nikdy **nechodí na hodiny tělesné výchovy**. Opět až na výjimku u dívky s tělesným postižením, kde naopak asistent vede téměř celou hodinu se svým svěřencem individuálně. Tím je zachována socializace, možnost propojení se spolužáky a přesto naplnění potřeb žáka na vozíku i ostatních žáků. To se však neděje u ostatních žáků, kteří by takovou asistenci též na hodinách tělocviku potřebovali. Zejména u žáků s ADHD, u kterých je hyperaktivita na vyšším stupni, jde často o bezpečnost celé třídy a vzhledem k velkému prostoru tělocvičen a většímu počtu žáků i o celkově špatně zvladatelnou hodinu. Asistence dalším dospělým, který by zajistil adekvátní aktivitu u daných žáků by byla pro všechny vítanou, shodli se učitelé.

Důležitým hlediskem byla celková **komunikace rodič-žák-škola**, respektive učitel. Pokud je komunikace častá, problémy se dají efektivně řešit a celková situace zlepšovat. Všichni rodiče se shodli, že ale komunikují zejména s třídním učitelem. Postoj školy k inkluzi byl tak smazatelným rozdílem. Stejně výsledky a odpovědi vypovídali učitelé a rodiče ze škol, které inkluzi podporují a snaží se ji co nejvíce realizovat, jako u škol, které inkluzi akceptují jako nutnost ze strany ministerstva. Ukázalo se, že vždy jde zejména o práci učitele jako osoby, jeho zájem o danou problematiku a řešení situace, než o celkové postavení školy k inkluzi.

Jako důležitým faktorem, který ovlivňuje chod hodiny TV s žákem se znevýhodněním se ukázalo třídní klima a role žáka ve třídě. Lépe zvladatelné hodiny TV, kdy je možné uspokojit obě strany, zdravé děti i ty se znevýhodněním, se ukázaly ty, kde vládlo vstřícné třídní klima a žák ve třídě byl socializován vlídně. Jeho speciální potřeby jsou přitom viditelné nebo spolužákům známé, celá třída si je vědoma jeho rozdílu, ale nikoho neomezují v jeho realizaci a k uspokojení potřeb všech.

Nejzásadnějšími body, které vzešly z rozhovorů a které by tak mohly vést k zachování kvality tělesné výchovy či k jejímu zlepšení vzhledem k inkluzi tak jsou:

Tabulka 15: Návrhy na udržení kvality výuky TV

Socializace	<ul style="list-style-type: none"> • TV je vhodným místem, jak rozvíjet socializaci žáka se SVP • využívat dovedností žáků k jejich realizaci v hodinách TV (propojení matematických schopností, čtenářských schopností, výtvarných schopností aj.) 	<ul style="list-style-type: none"> • žák pracuje s tabulkami a s výsledky ostatních žáků • žák zaznamenává náčrtem nejzajímavější část hodiny • žák vymýšlí relaxační cviky pro ostatní žáky • žák ostatní seznamuje s netradičními cviky, technikami, které sám zná a má rád
Třídní klima	<ul style="list-style-type: none"> • klidné a vstřícní klima vytváří i klidnější a vřelejší hodiny tělocviku • budování respektu k žákovi se SVP 	<ul style="list-style-type: none"> • zařazení her podporujících třídní klima do hodin TV • zařazení her, které jsou podporou pro žáka se SVP a pro něj vhodné, mezi ostatní žáky
Certifikované kurzy a semináře	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledávat takové kurzy, dbát na zpětnou vazbu, klást požadavky na zavedení daného tématu 	
Asistent pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> • snažit se o zapojení AP do hodin TV, klást tento požadavek a vytvářet tak další možnost ke zkvalitnění IVP 	
Komunikace	<ul style="list-style-type: none"> • mluvit s rodiči o hodinách TV • mluvit s vedením o hodinách TV a klást požadavky na zlepšení, například AP do hodin 	<ul style="list-style-type: none"> • rodič i PPP potřebují slyšet zpětnou vazbu z hodin TV, jinak nejsou schopni na ni reagovat.

	<ul style="list-style-type: none"> • pro rodiče může být motivujícím, když uslyší o svém dítěti pozitivní reakce o jeho sportovních aktivitách • při hodinách TV se často najdou pozitivní poznatky o dítěti se SVP, které mohou zlepšit vztahy ve třídě, v rodině ve vztahu ke vzdělávání 	<ul style="list-style-type: none"> • pokud obě strany slyší, jak moc je TV pro dítě důležitá, mohou tak přehodnotit priority a zavést změny
Práce učitele versus práce školy	<ul style="list-style-type: none"> • práce učitele se nemusí shodovat s vizí školy • přestože škola není inkluzi příliš nakloněna, neznamená to, že ji učitel nemůže podporovat • vize školy vzhledem k inkluzi poznamenává učitele vzhledem k materiální a administrativní pomoci, nikoliv k jeho osobním výkonům 	<ul style="list-style-type: none"> • učitel, který chce vhodně realizovat hodinu TV vzhledem k inkluzi, nemusí spoléhat na postoj školy (s lepším postojem školy to jde samozřejmě lépe) • zejména osobní postoj učitele ovlivňuje kvalitu inkluze v TV

8 Závěr

Cílem práce bylo identifikování postojů učitelů, žáků a rodičů k inkluzi vzhledem k hodinám tělesné výchovy na prvním stupni základní školy. Jak již bylo naznačeno před zahájením šetření, ukázalo se, že pojmy inkluze-tělesná výchova se prakticky nepoužívají a jsou velmi málo známé. Ze strany rodičů se tato kombinace v komunikaci školy-rodič prakticky nepoužívá. Přitom bylo prokázáno, že právě komunikace je jedním ze základních kamenů, na kterém inkluze staví, a to nejen v hodinách tělesné výchovy.

Přestože tělesná výchova je konvenčně brána jako druhořadý předmět a pro mnoho učitelů i rodičů není brán dostatečně důležitě, pro děti, a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce, je bránou k lepším dnům ve škole a k lepší socializaci ve třídě. Pro děti obecně je tělocvik převážně oblíbeným předmětem a u dětí s SVP to často není jinak. Z dospělého pohledu může jít jen o vybití energie, uvolnění se od sezení v lavici. Z pedagogického hlediska jde například o zkvalitnění tělesné kondice, zlepšení a osvojení si různých dovedností a schopností, ale z psychologického hlediska je tělocvik předmětem, kde je možné ukázat své skryté schopnosti, realizovat své sociální schopnosti, změnit sociální roli, ale i smazat rozdíly. Právě tyto rozdíly se někdy ukázaly v rozhovorech jako propadlišťem, které lze vhodně využít, a to právě z psychologického a sociálního hlediska. Dítě, které není kvůli svému znevýhodnění schopné dostatečně realizovat pokyny v hodině TV může stejně dobře realizovat jiné – je to nejčastěji role rozhodčího, počítání a zaznamenávání výsledků, ale i sportovní aktivity relaxačního typu, kdy ve stejnou chvíli může docházet k procvičování vhodných partií vzhledem ke zdravotním zvláštnostem dítěte.

Inkluze v hodinách tělesné výchovy je téma, o kterém se nemluví. Přesto se učitelé shodují, že o něm mluvit chtějí a hlavně potřebují. Hledají rady a pomoci, a to zkušení i začínající učitelé. Certifikovaných kurzů je bezpočet, ale ty, které by se týkaly inkluze a tělesné výchovy téměř žádné. Vedení školy je často zavaleno řešením řadou jiných problémů spojených s inkluzí v hlavních předmětech, jako jsou matematika, český jazyk a další, ale tělesná výchova není prioritou. Vše tak zůstává zejména na učiteli samotném. Doufám tak, že základní body, které jsem zveřejnila v poslední praktické kapitole, a které tak vzešly z rozhovorů s učiteli z praxe, s rodiči, ale zejména se samotnými žáky, pomohou učitelům k zachování kvality hodin tělesné výchovy či povedou k jejich zlepšení.

Seznam použitých zdrojů

Kněžní zdroje

BARTOŇOVÁ, R., JEŠINA, O. *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3152-9.

BAZALOVÁ, B. Psychopedie. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006, s. 269-286. ISBN 80-7315-120-0.

BOČKOVÁ, Barbora a Marie VÍTKOVÁ. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání: Support of students with special educational needs in the context of inclusive education.* Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 9788021085084.

ČADOVÁ, E. Integrace ve školní TV. In KUDLÁČEK, M., VYSKOČIL, T. *Integrace – jiná cesta II.* Olomouc: UP, 2008, s. 7-17. ISBN 978-80-244-2029-5.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: Teorie, praxe, výzkum.* Brno: MU, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

MAREČKOVÁ, Lucie. *Inkluze ve vzdělávání - koncept a realizace v ČR.* Brno, 2018. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Laura Fónadová, Ph.D.

MÜHLPACHR, P. Paradigma inkluzivního vzdělávání a pracovního uplatnění v sociálních souvislostech. In KALEJA, M. (Ed.) *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice.* Ostrava: PdF Ostravská univerzita, 2014, s. 8-27. ISBN 978-80-7464-692-8.

NOVÁKOVÁ, Z. Oftalmopedie. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006, s. 229-248. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukačních trendů.* Brno: MSD, 2006. ISBN 80-8663-340-3.

POKORNÁ, V. (Ed.) *Inkluzivní a kognitivní edukace.* Praha: PdF UK, 2006. ISBN 80-7290-258-X.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7.,* aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-8.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Inkluze ve škole a možnosti jejího sledování. In Janík, T., Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6132-3.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy.* Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-033-6.

VÍTKOVÁ, M. Somatopedie. Klasifikace pohybových vad. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006, s. 167-180. ISBN 80-7315-120-0.

Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018 [online]. [cit. 2020-03-04].

Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

EIPET funkční mapa rolí (funkcí) učitelů tělesné výchovy v inkluzivní době [online]. In: . [cit. 2020-05-18]. Dostupné z:

<http://unescoittralee.com/wpcontent/uploads/2015/01/Functional-Map-3pp-Czech.pdf>

GOETZ, Michal. ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou [online]. [cit. 2020-05-10].

Dostupné z: <https://mamadu.cz/image.ashx?i=372837.pdf&fn=ADHD%20-%20porucha%20pozornosti%20s%20hyperaktivitou.pdf>

Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč? [online]. 2010 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2005. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Aktualizováno 2016 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Podpůrná opatření. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

PRAHA, VUP. Informace o vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Metodický portál: Články [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/346/INFORMACE-O-VZDELAVANI-ZAKU-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM.html%3E.%20ISSN%201802-4785/>

Stupně podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Speciální vzdělávání - Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html%3E.%20ISSN%201802-4785/>

Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Seznam příloh

- EIPET FUNKČNÍ MAPA ROLÍ