Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

Fakulta
tělesné kultury

Postoje učitelů k integraci ve školní TV

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Hrabicová, Aplikované pohybové aktivity
Vedoucí práce: doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.
Olomouc 2020

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora:	Bc. Lucie Hrabicová
Název diplomové práce:	Postoje učitelů k integraci ve školní TV
Pracoviště:	Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Vedoucí diplomové práce:	doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce:	2020

Abstrakt: V této diplomové práci se budu zabývat postoji učitelů k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách tělesné výchovy. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – první je syntéza poznatků a druhá je část výzkumná. V první části své práce se zabývám pojmy, které úzce souvisí s integrací a s postoji. Zaměřuji se na různé faktory, které napomáhají úspěšné integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy a také do hodin tělesné výchovy. Ve výzkumné části zjišťuji postoje a připravenost učitelů na přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách TV.

Klíčová slova: integrace, tělesná výchova, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, modifikace, tělesné postižení, postoje

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Lucie Hrabicová

Title of the master thesis: Attitudes of teachers to integration in physical education

Department: Department of Adapted Physical Activities

Supervisor: doc. Mgr. Martin Kudláek, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract: In this thesis I study the teacher attitude towards special needs student integration in Physical education lessons in school. The thesis in divided into two parts – the first part contains synthesis of knowledge and the second part contains research. In the first part I study the concepts in regard of student integration and teacher attitude. I focus on different factors in helping successful special need student integration into common school and Physical education lessons. In the research part of my thesis I determine the teacher attitude and readiness towards special need student presence in PE lessons.

Keywords: integration, physical education, pupil with special education needs, modification, physical disability, attitudes

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedení doc. Mgr. Martina Kudláčka, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne …….. ……

Děkuji svému vedoucímu práce panu docentu Mgr. Martinu Kudláčkovi, Ph.D. za odborné vedení, jeho cenné rady a vstřícnost při konzultaci. Dále děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumu pro praktickou část mé diplomové práce. Velké díky patří také mé rodině za trpělivost a velkou podporu v časech, kdy jsem ji nejvíce potřebovala.

Obsah

1 Úvod 7
2 Přehled poznatků 9
2.1 INTEGRACE A INKLUZE 9
2.1.1 Inkluze 9
2.1.2 Integrace 10
2.1.2.1 Model ICF 11
2.1.2.2 Členění integrace 12
2.1.2.3 Legislativa ve vztahu k integraci 13
2.1.2.4 Podpůrná opatření 14
2.1.2.4.1 Plán pedagogické podpory 14
2.1.2.4.2 Druhy podpůrných opatření 15
2.1.2.4.2.1 Individuální vzdělávací plán (IVP) 16
2.1.2.4.2.2 Asistent pedagoga 17
2.1.2.5 Poradenská zařízení 20
2.1.2.5.1 Pedagogicko-psychologická poradna 20
2.1.2.5.2 Speciálně pedagogické centrum 21
2.1.2.6 Faktory ovlivňující integraci 23
2.1.2.7 Podmínky úspěšné integrace 24
2.2 INTEGRACE DO TV 26
2.2.1 Integrace v kontextu TV 26
2.2.2 Individuální vzdělávací plán v hodinách TV 27
2.2.3 Podpora integrace žáka do TV 28
2.2.4 Modifikace v hodinách TV 31
2.2.5 Model PAPTECA 32
2.3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (SVP) 34
2.3.1 Legislativa ve vztahu k žákovi se SVP 34
2.3.2 Tělesné postižení 36
2.3.3 Žák s tělesným postižením 38
2.3.3.1 Kompenzační pomůcky 40
2.3.3.2 Návrhy sportovních aktivit 42
2.4 Postoje 45
2.4.1 Postoje ve vztahu k žákům se SVP 46
2.4.2 Postoje ve vztahu k integrované tělesné výchově 47
3 CÍL PRÁCE 49
4 Metodika 50

4.1 Výzkumný soubor 50
4.2 Výzkumné metody a techniky 50
5 Výsledky 51
6 Diskuze 56
7 Závěr 58
8 Souhrn 59
9 Summary 61
10 Referenční seznam 62

1 Úvod

Integrace dnes a denně překračuje hranice stereotypu dané společnosti a posouvá tak vztahy mezi osobami s postižením a intaktní populací kupředu. Díky tomu již nejsou osoby s postižením vnímány jako předmět soucitu nebo pouhé tolerance. Ale je to náročná cesta, která přináší spoustu změn také pro celou společnost. Jako pedagog působící na základní škole pro tělesně postižené jsem viděla k nám přicházet spoustu dětí, které byly v hlavním vzdělávacím proudu neúspěšné, a to především proto, že jsou odlišné. Není to chybou učitelů nebo spolužáků. Je to chybou špatně fungujícího systému celého procesu. Ten můžeme přirovnat k lidskému organismu. Pokud funguje každá část organismu tak, jak má, je vše v pořádku. Pokud ale některá část selže, brzy se přidají i ostatní. A tak je to i v integraci. Pokud opravdu chceme, aby byla úspěšná, musí fungovat, a především pak spolupracovat každá část.

Pro každého člověka je nedílnou součástí pohyb. Ten přispívá k fyzické ale především k psychické pohodě. Základy kladného vztahu k pohybové aktivitě si vytváří člověk již v dětství, a nese si je s sebou celý život. V rámci tělesné výchovy pak rozvíjí svou znalost různých sportovních aktivit a hledá si oblíbené činnosti, které pak může provozovat a rozvíjet ve svém volném čase. Proto je aktivní účast dětí v hodinách tělesné výchovy tak důležitá. Ať už se jedná o děti zdravé nebo postižené. Velmi důležitá je v těchto hodinách role pedagoga. Ten musí být připraven na možnost, že do jeho hodin tělesné výchovy, bude integrován žák s postižením. Pro některé představuje tato situace nepřekonatelnou bariéru, se kterou nejsou ochotni pracovat. Jiní pedagogové přijmou tuto situaci jako výzvu. A právě postojům, které ovlivňují integraci, v případě mé diplomové práce do hodin tělesné výchovy, se budu zabývat.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V první části se budu věnovat pojmům, které jsou zásadní pro celou práci, a především pak pro část praktickou. První kapitola vymezuje pojem integrace a inkluze, zaměřím se také na legislativní rámec a různá podpůrná opatření, které mohou přispět k úspěšné integraci. Srovnáváním různých autorů poukazuji na nesourodost výkladu termínů integrace a inkluze. Chci také ukázat, že integrace není jednoduchá. Musí zde fungovat hned několik faktorů, které pak zaručí, že tento náročný proces bude úspěšný. Druhá kapitola bude nahlížet na integraci především z pohledu tělesné výchovy. Třetí kapitola se bude zabývat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami především proto, že jsou hlavními aktéry celého integračního procesu. V praktické části diplomové práce se zaměřuji na postoje pedagogů na integraci do tělesné výchovy žáků s tělesným postižením. Právě proto bude ve třetí kapitole vymezen pojem tělesné postižení, a hlavně pak uvedu některé

modifikace sportovních aktivit a kompenzační pomůcky, které je vhodné znát jako učitel tělesné výchovy. Poslední, čtvrtá kapitola, bude věnována postojům.

Druhá část diplomové práce je praktická. Zde budu popisovat výsledky dotazníkového šetření na postoje učitelů tělesné výchovy na základních školách k integraci. Ke svému výzkumu jsem použila dotazník ATIPDPE (Attitude Toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education).

2 Přehled poznatků

2.1 INTEGRACE A INKLUZE

V dnešním školství se ve všech pádech skloňuje pojem integrace nebo též inkluze. Ovšem už málo kdo umí vysvětlit, jak se tyto pojmy liší a co vlastně znamenají pro zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. V této kapitole bych se ráda zaměřila na různá pojetí integrace v České republice, stupně integrace a také na faktory, které ovlivňují úspěšnost nebo neúspěšnost začlenění žáků.

2.1.1 **Inkluze**

Moderním výrazem v kontextu začleňování osob s handicapem do společnosti je pojem inkluze. Bohužel oblast vymezení pojmu inkluze a inkluzivní vzdělávání je velmi nejednotná. Inkluzi nelze zjednodušeně chápat jen jako pouhý opak (nebo negaci) exkluze (ta se soustředí jen na určité jedince nebo skupiny odlišné od majoritní populace, zatímco inkluze je záležitost celé společnosti, která musí být ochotna začleňovat a respektovat i podstatné odlišnosti u různých jedinců) (Slowík, 2018). Jako vhodné se jeví pozitivní definování inkluze na základě typických charakteristik; typické znaky inkluze přitom spočívají především v implementaci inkluzivních hodnot, jakými jsou spravedlivý přístup, participace všech, budování společenství – nebo právě respekt k odlišnostem (srov. Armstrong et al., 2010; Ekins, 2017).

Brown (2016) přímo varuje před nahlížením na inkluzi jako na pouhé zařazován í žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a tříd (což podle jeho zkušenosti bývá časté zejména u vedení škol a učitelů), kdy téměř uniká požadavek přizpůsobení školy směrem k její celkové otevřenosti a přístupnosti pro všechny.

Michalík (2005) inkluzi definuje jako zapojování, tj. nevylučování handicapovaných z hlavního proudu společenských procesů. Langa a Berberichové (1998) hovoří o inkluzi jako o změně celého systému, vytvoření společenství, které je pružné a otevřené, váží si rozdílů, nebo ve smyslu patřit do společenství. Ekinsová (2017) označuje jako zásadní prvek inkluzivní školy zejména poskytování srovnatelné vzdělávací zkušenosti pro všechny. Dle Baxové (2011) by inkluzivní škola měla různorodost žáka vnímat ne jako problém, ale jako obohacení a přínos.

Podle Hornbyho (2014) jsou inkluzivní školy charakteristické zejména:

- filozofií přijetí a začleňování do komunity;
- filozofií vzájemné spolupráce žáků, rodičů, učitelů a širší komunity;

- oceňováním odlišnosti (jedinečnosti) a hodnoty každého žáka;
- hodnotou vysoké kvality vzdělávání žáků;
- hodnotou vzdělávání všech žáků společně s vrstevníky;
- hodnotou vzdělávání všech žáků v běžných školách;
- hodnotou vzdělávání všech žáků v prostředí jejich místní komunity.

2.1.2 **Integrace**

Obecně rozumíme pojmu integrace jako začlenění, tedy spojování částí v celek. Znamená to zapojení osob se zdravotním postižením mezi intaktní společnost. V oblasti školní tělesné výchovy to tedy znamená začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi „zdravé“ spolužáky.

Zde je několik příkladů výkladu pojmu integrace:

Integrace, jak vysvětluje Renotiérová a Ludíková (2003), pochází z latinského integer a znamená začlenění. Vyjadřuje především bezproblémové začlenění zdravotně postižených osob do běžného prostředí ve společnosti, ale i ve vzdělávacím procesu. Lang a Berberichová (1998) chápou pojem integrace spíše ve vztahu k zařazování speciálních dětí do běžných tříd a škol.

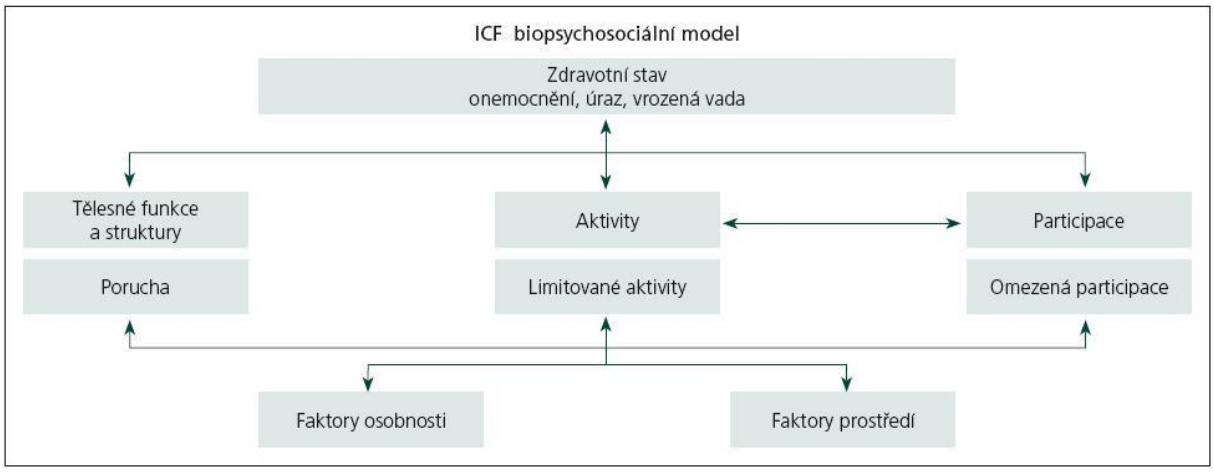
Podle Vítkové (2006) pochází slovo integrace z latiny (integer) a znamená znovu vytvoření celku. Ve smyslu sociologickém je proces integrace považován za proces integrace lidí z jiných kultur do společnosti. Z hlediska psychologického je integrace charakterizována jednotou člověka a jeho vztahem k okolí. Z pedagogického hlediska je pojem integrace vysvětlován integrativní pedagogikou. Podle Vítkové (2006) se rozlišuje integrace individuální, kdy je dítě začleněno ve škole do třídy běžného typu a na integraci skupinovou, která je realizována ve třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zřizovanými ve škole běžného typu. Podle Uzlové (2010) začali zastánci společného vzdělávání dětí se zdravotním postižením s vrstevníky bez postižení nejdříve používat termín integrace a integrované vzdělávání. Požadovali pro děti s postižením a jejich rodiče možnost svobodně se rozhodnout, jaký způsob vzdělávání zvolit. Je tady možnost navštěvovat běžnou školu v místě bydliště a vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami ve školách hlavního proudu. V současné době je jako synonymum integrace uváděn pojem inkluze.

2.1.2.1 Model ICF

> V posledních 25 letech jsou stále naléhavějším a důležitějším problémem omezení, která člověk získává v souvislosti s poruchami některých funkcí a struktur. Poruchy funkce je možné kompenzovat funkcemi neporušenými („zdravými“) a facilitátory prostředí. Ústředním pojmem v oblasti funkčních poruch, aktivit a participací se na mezinárodní úrovni stal pojem **„disabilita“**. Tento pojem je také jedním ze základních pilířů Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví WHO.
>
> Důležitá je i změna základní filozofie pohledu na člověka s disabilitou. Klasifikace ICF na něj pohlíží z hlediska „zdraví“, ale v určitých konkrétních situacích člověk může mít určité problémy – disability, které se podle klasifikace dají přesně percentuálně kvantifikovat a odstranit, aby člověk mohl své „zdraví“ plně využívat. Na rozdíl od dřívějšího lékařského pohledu vychází sociální model disability, začleněný do ICF, ze vzájemného ovlivňování mezi funkčním statutem jednotlivce a prostředím. Po uvedení souboru funkčních omezení ICF začleňuje biopsychosociální model tak, že uvádí informace o tom, jak jsou funkční schopnosti jednotlivce postiženy jeho prostředím (Švestková, 2009, s. 583).

Kudláček a Ješina (2013) uvádějí, že paralela s termínem integrace by se dala nalézt v pojetí Světové zdravotnické organizace ICF 2001 (WHO, 2001) participace. Dle Švestkové (2009) je to schopnost příslušné osoby účastnit se a zapojovat do různých životních situací. Jde o projekci poruchy nebo snížené aktivity do společenské roviny. Z toho vyplývají problémy rodinné, pracovní, vzdělávací, ekonomické apod. Tyto problémy nejsou primárně otázkou kauzální diagnostiky a léčení, ale měla by se jím zabývat rehabilitace, která je musí řešit všemi dostupnými prostředky včetně společenského prostředí. V tomto modelu (obrázek 1) jsou popisovány následující komponenty: (a) Tělesné funkce – fyziologické funkce tělesných systémů; (b) Tělesné struktury – anatomické části těla jako orgány, končetiny a jejich součásti; (c) Aktivita – provádění úkolu (úkonu) nebo činu jedincem; (d) Participace – zapojení dané aktivity do životní, respektive společenské situace, či výkon, který se provádí v prostředí, které může být bariérové nebo facilitující; a (e) spolupůsobící faktory – ucelené pozadí života člověka. Ty se dále dělí na environmentální a osobní faktory. Faktory prostředí zahrnují fyzické a sociální faktory a postoje lidí nebo lokalitu, kde lidé žijí a uskutečňují své životy. Faktory prostředí mohou být bariérové nebo facilitující. „Osobní faktory jsou zvláštním základem v životě člověka a skládají se z vlastností, které nejsou součástí zdravotních problémů nebo zdravotního stavu.“ (WHO, 2001, s. 28) Jedná se například o pohlaví,

rasu, věk, odolnost, životní styl, vzdělání, individuální psychické vlastnosti či charakteristiky, které mohou hrát jakoukoliv roli ve vztahu k disabilitě či participaci. Pokud je tedy naším cílem integrace, musíme vždy zvažovat všechny faktory v ICF 2001 obsažené.



Obrázek 1. Model ICF

Zaměřují se především na změnu postavení zdravotně postižených osob ve společnosti, změnu pohledu na tyto jedince ze strany intaktní populace. Zdravotně postižené je třeba vnímat ne z pohledu jejich postižení, ale především z pohledu jejich individuality a svébytnosti.

2.1.2.2 Členění integrace

Integrace je zajišťována formou individuální, skupinovou nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Úspěšná integrace se neobejde bez vytvoření určitých podmínek a užití podpůrných opatření, která jsou legislativně upravena ve vyhlášce 27/2016 Sb., spolupráce rodiny a školy, osobnostních vlastností žáka a jeho připravenosti pro vstup do školy a v neposlední řadě i klima třídy.

Valenta a kol. (2003) vysvětlují formy integrace uvedené ve vyhlášce takto:
Individuální integrací se dle vyhlášky rozumí vzdělávání žáka:

- v běžné škole
- v případech zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Skupinovou integrací se dle vyhlášky rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Nejcitovanější rozdělení integrace je od Jesenského (1995), který uvádí devět stupňů integrace:

1. stupeň– Plná integrace v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek s vysokým sociálním statutem.
2. stupeň– Podmíněná integrace v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek s vysokým sociálním statutem.
3. stupeň– Snížená integrace vázaná na technické a jiné úpravy výchovně vzdělávacího prostředí, používání spec. pomůcek s mírně sníženým sociálním statutem.
4. stupeň– Ohraničená integrace v technicky upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek a s výběrovým uplatňováním speciálních metod se sníženým sociálním statutem.
5. stupeň– Vymezená integrace na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statutu.
6. stupeň– Redukovaná integrace na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňování speciálních metod v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statutu.
7. stupeň– Narušená integrace na upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů s omezeným sociálním statutem.
8. stupeň– Segregovaná výchova a vzdělání v upravených podmínkách s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu se zachováním integračních cílů a obsahů s omezeným sociálním statutem.
9. stupeň– Vysoce segregovaná výchova a vzdělání ve speciálně upraveném prostředí s použitím pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění redukce integračních cílů a obsahů a s podstatně omezeným sociálním statutem.

2.1.2.3 Legislativa ve vztahu k integraci

Hlavní rámec školské integrace ve vzdělání upravuje zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, a především pak § 16 o podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Hned první znění školského zákona, účinné od 1. ledna 2005, zakotvilo pravidlo spádové školy, které stanovuje, že všechny děti mají právo na přednostní přijetí v běžné spádové škole, tedy škole příslušné podle místa jejich trvalého bydliště. Zároveň je každá spádová škola povinna přijmout dítě, které pod ní spadá, bez ohledu na jeho případné vzdělávací potřeby. V praxi však v minulosti řada škol takové „nepohodlné“ děti odmítala s argumentem, že nejsou na jejich vzdělávání vybaveny a odkazovala je na

školy, o kterých se vědělo, že různě znevýhodněné děti podporují a vzdělávají. Oblast společného vzdělávání byla také dlouhodobě výrazně podfinancovaná a školy si značnou část nákladů na společné vzdělávání musely shánět samy.

S účinností od 1. září 2016 zaručuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) všem dětem se znevýhodněním v případě kdy je to v jejich zájmů, takovou podporu, aby se mohly úspěšně vzdělávat a rozvíjet v běžné škole, a to formou široké škály podpůrných opatření, jejichž financování zajistí v plné výši Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pravidla vzdělávání těchto žáků stejně jako přehled a účel jednotlivých podpůrných opatření a postup pro jejich poskytování a použití a komplexně upravuje vyhláška ke školskému zákonu a její přílohy (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

2.1.2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s dítětem, žákem či studentem v případech, kdy speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují v různé míře upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka. Ty mohou být ovlivněné mírnými, nebo závažnějšími obtížemi, způsobenými například nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami, odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání, nebo zdravotními obtížemi či zdravotním znevýhodněním žáka. Podpůrná opatření definuje školský zákon, a především pak vyhláška 27/2016 Sb. Dělíme je podle rozsahu a obsahu do pěti stupňů, které lze kombinovat.

a) I. stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje kmenová škola žáka (plán pedagogické podpory),
b) II. – V. stupeň navrhuje školské poradenské zařízení.

2.1.2.4.1 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory zpracovává přímo škola v prvním stupni podpůrných opatření s cílem podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání. Pokud k podpoře vzdělávání žáka nepostačí podpůrná opatření prvního stupně poskytovaná školou, školské poradenské zařízení navrhne některá z opatření druhého až pátého stupně, mezi které patří mimo jiné také individuální vzdělávací plán. Pokud je charakter obtíží žáka takový, že postačují úpravy pedagogických postupů, pak škola volí 1. stupeň podpůrných opatření. Může postačovat jen zvýšená individualizace v pedagogických postupech. Někdy je třeba, aby se na úpravách vzdělávání žáka podílelo více pedagogů,

a pak je vhodné vytvořit Plán pedagogické podpory. Ten stručně popisuje, ve kterých oblastech vzdělávání má žák problémy, co se v postupech práce změní, a jak změny promítnou do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení. Popis má být stručný, je záznamem pro pedagogy, kteří s žákem pracují, a poskytuje jim zpětnou vazbu. Pokud zvolená podpůrná opatření prvního stupně v práci s žákem nevedou ani po třech měsících k očekávané změně, obtíže žáka pokračují, nebo se prohlubují, pak škola doporučí zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi vyšetření ve školském poradenském zařízení. Školské poradenské zařízení také rovnou navštíví žák, u kterého se předem očekává nutnost vyšetření a podpory, například žák se zdravotním postižením. Školské poradenské zařízení žáka objedná k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Objednací lhůta by měla respektovat i důvody, pro které žák do školského poradenského zařízení přichází. Na základě vyhodnocení všech podkladů, se kterými žák do školského poradenského zařízení přichází (Plán pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení a podobně), školské poradenské zařízení vyšetří žáka za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

2.1.2.4.2 Druhy podpůrných opatření

a) Podpora a poradenská pomoc školním poradenským pracovištěm;
b) úprava obsahu, výstupů, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče;
c) organizace vzdělávání jako organizace výuky, volno-časových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině a podobně;
d) individuální vzdělávací plán (IVP);
e) personální podpora pro práci pedagoga: asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog, školní speciální pedagog;
f) podpora pro žáka: tlumočník do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby;
g) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
h) využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a náhradních komunikačních systémů,
i) metodická podpora 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;

j) stavební úpravy prostor, kde se žák vzdělává;
k) prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o 2 roky;
l) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.

2.1.2.4.2.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)

MŠMT uvádí, že individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka, nebo zákonného zástupce, jej škola zpracovává pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření. Od IVP jako podpůrného opatření podle § 16 odst. 2 písm. f) školského zákona je třeba odlišit individuální vzdělávací plán podle § 18 školského zákona, na základě kterého může vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu povolit ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení. IVP je součástí žákovy dokumentace a obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění. Zahrnuje rovněž cíle vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných a maturitních zkoušek. Je zde nutno uvést i případnou potřebu dalšího pedagogického pracovníka či jiné osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah. Nezbytnou součástí individuálního vzdělávacího plánu je seznam pomůcek a učebních materiálů, například kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek. Individuální vzdělávací plán je zpracováván bez zbytečného odkladu, nejpozději však do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdrží doporučení ze školského poradenského zařízení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Individuální vzdělávací plán může být podle potřeb žáka doplňován a upravován v průběhu celého školního roku. Za jeho zpracování a provádění odpovídá ředitel školy. Školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující a také žáka a jeho zákonného zástupce.
IVP by měl dle Michalíka (2000) vždy obsahovat:

- cíl, jehož má být dosaženo;
- prostředky speciálněpedagogické podpory;

- popis speciálněpedagogických metod, postupů a organizačních forem užívaných při práci s dítětem;
- konkrétní cíle v každém učebním předmětu;
- pravidla komunikace s rodiči dítěte;
- termíny a způsob vyhodnocování výsledků.

Dobře zpracovaný individuální vzdělávací plán, je klíčem k plnohodnotnému vzdělání každého žáka v integraci.

Přes všechna tato podpůrná opatření však speciální školství neztrácí na své důležitosti. Zůstává zachováno a je především určeno pro žáky s těžším mentálním postižením, mentálním či kombinovaným postižením vyžadující zvláštní péči.

2.1.2.4.2.2 Asistent pedagoga

Za základní pilíř integrace v České republice jsou považováni asistenti pedagoga. Ti umožňují individualizaci výuky podle potřeb a schopností žáků (Spurná, Rybová, & Kudláček, 2010). Dle zákona č. 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 20 – Asistent pedagoga) získává asistent pedagoga odbornou kvalifikaci následujícími způsoby:

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) v §5 k činnostem asistenta pedagoga uvádí, že:

- asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, spec. pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (odstavec 1);
- asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy (odstavec 2);

Mezi hlavní aktivity asistenta pedagoga tak mohou podle vyhlášky patřit následující činnosti:

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Základy profese asistenta pedagoga jsou dány školským zákonem, konkrétně textem §16, který říká, že:

- děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření zajišťovaných školou nebo školským zařízením (odstavec 1);
- jedním z podpůrných opatření je využití asistenta pedagoga (odstavec 2);
- pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (kam navazující vyhláška řadí i pomoc asistenta pedagoga) je nutné doporučení školského poradenského zařízení (odstavec 4);
- pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (tedy i služeb asistenta pedagoga) je nutný písemný souhlas zletilého studenta nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (odstavec 5);
- pro získání dotace na plat asistenta pedagoga je nutný souhlas krajského úřadu, event. u škol zřizovaných ministerstvem nebo církvemi souhlas ministerstva (odstavec 11).

Asistent pedagoga je tedy pracovní pozice, která vzniká na základě podpůrných opatření pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami. Bohužel z praxe vím, že i když má žák přiděleného asistenta pedagoga, ne každý pedagog umí s zadat práci asistentu tak, aby náplň hodiny byla efektivní a měla přínos pro žáka i jeho spolužáky.

Asistent pedagoga a jeho role při realizaci výchovně vzdělávacího procesu žáka s SVP je zcela zásadní. Žák díky jeho pomoci dosahuje lepších výsledků a může se aktivně účastnit výuky. Učitel by však měl dbát na to, aby asistent nepřekračoval rámec potřebné pomoci. Měl by pomáhat pouze v oblastech, kde žák skutečnou pomoc potřebuje. Může se pak stát, že žák si přivykne na neustálou pozornost a pomoc asistenta a stává se tak zcela závislým a vyžaduje pomoc při věcech, které by zvládl i zcela sám. Při práci asistenta je tedy důležité neplnit funkci rodiče, ale člověka, který pomáhá žákovi při plnění školních úkolů. Na druhou stranu by měl žák vědět, že asistent je připraven naslouchat jeho problémům a nemusí se tak bát přijít za ním s každým problémem. Dle Bazalové (2006) je cílem pedagogické podpory poskytované asistentem pedagoga snaha o minimální izolaci dítěte se SVP od svých vrstevníků.

2.1.2.5 Poradenská zařízení

Problematiku poskytování poradenských služeb řeší vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v pozdějším znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. Školská poradenská zařízení poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků, jejichž činnost je stanovena v příloze č. 4 k této vyhlášce. Ředitel školského poradenského zařízení zajistí průběžné metodické vedení těchto pracovníků.

Dle Vítkové a Lechty (2010) je cílem těchto služeb poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálněpatologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci.

Rozdíl mezi speciálněporadenským centrem a dalším zařízením, které se také věnuje žákům se SVP, pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), je nejpodstatnější v jejich zaměření. SPC se zaměřují především na žáky se zdravotním postižením, kdežto PPP se specializuje na žáky se specifickými poruchami učení nebo chování. Obecně SPC jsou poradenská zařízení poskytující služby žákům se zdravotním postižením. Jedná se o postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, poruchy autistického spektra, kombinované vady a vady řeči. Mezi služby, které centra většinou nabízejí, patří komplexní péče před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání, psychologické a speciálněpedagogické vyšetření, poradenská a diagnostická péče, pomoc při zařazení dítěte do běžné školy, zapůjčení speciálních pomůcek atd. (Bartoňová, 2012).

2.1.2.5.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Dle vyhlášky č. 197/2016 Sb. poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních.

a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka,

c) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka,

d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,

e) provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané,

f) poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,

g) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,

h) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,

i) poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření,

j) poskytuje žákům kariérové poradenství,

k) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka,

l) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

2.1.2.5.2 Speciálně pedagogické centrum

(1) Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění podle věty první v souladu s částí II přílohy č. 2 k této vyhlášce.

(2) Žákům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostické

péče. Centrum poskytuje žákům podle věty první přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen.

(3) Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky uvedené v odstavci 1.

(4) Centrum:

a) zjišťuje připravenost žáků uvedených v odstavci 1 na povinnou školní docházku,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků,

c) zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky uvedené v odstavci 1, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky,

d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,

e) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,

f) poskytuje kariérové poradenství žákům uvedeným v odstavci 1,

g) vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků uvedených v odstavci 1, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,

h) poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených v odstavci 1,

i) poskytuje metodickou podporu škole,

j) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

2.1.2.6 Faktory ovlivňující integraci

Integrace představuje náročný proces, který je ovlivněn celou řadou faktorů. Pro úspěšnou integraci je důležité, aby všechny faktory byly společně zapojeny do celého procesu. Pokud některý selže, může tak ovlivnit negativně celý integrační proces.

Výčet faktorů, které uvádí Keblová (1996) obsahuje tyto čtyři základní:

- Rodiče
- Dítě
- Spolužáci
- Učitel.

Oproti Keblové rozšířil Valenta (2003) nejdůležitější faktory a uvádí další, které ovlivňují celý proces integrace:

- Rodina a rodiče - Kábele (1986) upozorňuje, že rodina bude muset splnit určité úkoly k umožnění a zajištění pobytu svého dítěte mezi zdravými spolužáky ve škole běžného typu: a) Zajistit bezpečnou dopravu dítěte do školy a ze školy.
  b) Zajistit odbornou kvalifikovanou pomoc při domácí přípravě žáka.
  c) Rodiče by zároveň měli žákovi zajistit možnost setkávání se s vrstevníky mimo vyučování.
- Škola– jedná se nejen o architektonické bariéry, ale především o kladný vztah všech pracovníků k integraci, spolužáky.
- Učitelé– integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický – a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol,
- Poradenství a diagnostika– úzká spolupráce mezi školou a SPC. Centrum by mělo pomoct škole řešit jednotlivé problémy, které mohou vznikat s integrací žáka jako je zapůjčení kompenzačních pomůcek.
- Prostředky speciálně pedagogické podpory:
  - osobní asistent,
  - podpůrný učitel– přítomnost druhého pedagoga. Je důležitá vzájemná spolupráce obou pedagogů,
  - doprava dítěte– Zdánlivě nesouvisí se vzděláváním, ale právě vzdálenost a způsob dopravy může ovlivnit rozhodnutí rodičů, jakou školu (typ), bude žák

navštěvovat. Pokud se jedná o dopravu na větší vzdálenost, může se jednat o velké zatížení rodinného rozpočtu,

- rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky– školy které se zaměřují na vzdělávání žáku s SVP, fungují již několik desítek let. Za tuto dobu byly schopny pořídit velké množství pomůcek pro své žáky. Integrované vzdělání je poměrně mladou záležitostí a tyto školy zpravidla nedisponují tak velkou škálou pomůcek. Díky spolupráci SPC je možnost jejich zapůjčení, nebo využít peníze z prostředků MŠMT na podporu vzdělávání žáků s SVP,
- úprava vzdělávacích podmínek– zavedení podpůrných opatření (tvorba IVP).

- Další faktory:
  - architektonické bariéry,
  - sociálně psychologické mechanismy,
  - organizace zdravotně postižených.

Je zajímavé, že Valenta neuvádí mezi faktory osobnost dítěte. Jako hlavní důvod uvádí, že dítě není faktor ale samotný aktér, který integraci ovlivňuje.

Ze všech těchto faktorů vyplívá, že je důležitá dokonalá souhra všech účastníků i faktorů celého integračního procesu. Pouze v takovém případě může dojít úplné integraci žáka do běžného vzdělávacího proudu.

Pro zefektivnění edukačního procesu doporučuje Röderová (in. Pipeková, 2010) používat tyto zásady:

- Učitel a žák (nejlépe i spolužáci a personál školy) by měli být informováni o postižení žáka. Vhodná je spolupráce s SPC. Učitel by měl konzultovat sportovní aktivity, kompenzační pomůcky.
- Žák by měl být schopen vyjádřit, jak se cítí, jaké pomůcky potřebuje při konkrétní aktivitě.
- Začlenit žáka do všech aktivit třídy, pokud to není možné nabídnout mu vhodné alternativy.
- Učitel poskytne žákovi potřebné množství informací o činnosti.
- Učitel poskytuje dostatečné množství informací o daném postižení jeho spolužákům (průřezová témata, formou hry).

2.1.2.7 Podmínky úspěšné integrace

Každá škola by měla především respektovat individualitu každého žáka. Avšak školní prostředí klade na žáka vysoké nároky nejen v oblasti vzdělávání ale také v oblasti sociální. Proto každá škola, která vychází vstříc potřebám integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, by měla umět respektovat jejich jednotlivé rozdíly.

Hlavním cílem každé školy by měl být především spokojený žák, který se v prostředí své třídy cítí bezpečně a dobře. Podle Bartoňové (2009) je cílem českého školství vytvářet takové prostředí, ve kterém by měly všechny děti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Opět zde ale musíme mít na paměti, že integrace nemusí být vhodná pro všechny žáky. Tomuto procesu předchází psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna). Podmínky pro úspěšnou integraci dle Bartoňové (2009):

- připravenost třídy a školy
- odborné vzdělání pedagogů
- přijmutí integrovaného žáka spolužáky
- připravenost kolektivu třídy i školy
- ochota pedagogů spolupracovat s dalšími odborníky v oblasti speciální pedagogiky
- spolupráce s rodinou
- kompenzační pomůcky (materiální zabezpečení školy).

Podle Valenty (2003) lze jen těžko klasifikovat faktory úspěšné integrace podle jejich významu. Hlavním ukazatelem úspěšné integrace by tedy měl být hlavně žák a kolektiv jeho spolužáků.

2.2 INTEGRACE DO TV

2.2.1 Integrace v kontextu TV

Kudláček, Ješina, a Štěrbová (2008) uvádějí, že integrace v kontextu tělesné výchovy znamená zařazení různých typů jedinců do společných forem tělesné výchovy. TV je nedílnou součástí školního kurikula. Bohužel bývá velice často opomíjena důležitost aktivně se účastnit těchto hodin. Právě aktivita v hodinách napomáhá harmonickému psychomotorickému a osobnostnímu rozvoji všech dětí, bez rozdílu věku, pohlaví či právě postižení.

Dle Kudláčka a Ješiny (2011) má každý žák s SVP svá specifika. Proto je integrace v TV bez dostatečné podpory většinou pro učitele TV velmi náročná. Kudláček (2008) tvrdí, že pokud se nepodaří uzpůsobit podmínky ve školní TV, mohou integrací trpět jak žáci s SVP, tak i jejich spolužáci a učitel.

Čadová (2008) uvádí tyto hlavní úkoly a přínosy TV v rozvoji dítěte se zdravotním postižením:

- Tělesná výchova přispívá k rozvoji motoriky pohybové i mluvní. Ovlivňuje řeč, myšlení a celou psychiku (snaha o pojmenování pohybů, pamatování si cviků nebo kratší pohybové sestavy, soustředění se na provádění cviků, vymýšlení pohybových obměn, diferenciace různého náčiní a nářadí).
- Rozvíjí uchopovací a hmatové reflexy.
- Přispívá k získání tělesné zdatnosti a kondice.
- Prostřednictvím tělesné výchovy dochází u dětí s postižením k lepšímu začlenění do společenského prostředí, pomáhá překonávat obtíže vyplývající z postižení. Tím plní i své speciální úkoly reedukační, kompenzační, rehabilitační.
- Stejně jako u zdravých dětí rozvíjí tělesná výchova mravní, volní a citovou stránku osobnosti, pěstuje estetické cítění.
- Hlavním úkolem u dětí ve speciálních zařízeních je rozvoj trvalého zájmu o cvičení a návyk pravidelného cvičení.

Pokud má být integrace úspěšná, musíme si uvědomit, že je to souhra hned několika faktorů, přičemž právě v rámci TV jsou nejdůležitější rodiče, pedagogové a samotný žák. Pokud mají rodiče kladný vztah k pohybové aktivitě a aktivně se snaží zapojit své dítě do aktivit ve svém okolí, pak už tímto kladně působí a motivují své dítěte, aby se aktivně zapojilo do hodin TV. Pokud nemají rodiče zájem nebo se nesetkali s pohybovou aktivitou osob se zdravotním postižením, pak je integrace v ohrožení. A

podobně je to i s učiteli. Negativní postoj k integraci do TV je hlavní předpoklad pro neúspěšnou integraci. Pedagogičtí pracovníci, kteří mají v hodině TV integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mají většinou dobré informace o povaze a stupni postižení žáka, ale velmi často se stává, že jim chybí inspirace či nápady, jak ho aktivně zapojit do hodin TV. Při skladbě hodin musí pedagog učinit nezbytná opatření v obsahu výuky, modifikaci podmínek a přizpůsobit didaktické prostředky tak, aby byli všichni žáci schopni dosáhnout předem stanovených cílů, měli pocit bezpečí, spokojenosti a především, aby všichni zažili pocit úspěchu. Samotný proces k aktivní participaci žáka je tedy velmi náročný v mnoha ohledech a jeho úspěšnost či naopak selhání je do značné míry ovlivněna různými faktory (postoje k integraci, architektonických bariéry, individuální přístup pedagogů a jejich proškolení, organizace výuky, velký počet žáků ve třídě, nevhodné prostory pro výuku TV, nedostatek kompenzačních pomůcek apod.). V hodinách tělesné výchovy je důležité vycházet z charakteru postižení žáka, především pak z jeho individuálních schopností a možností. Velkou pomocí při plnění integrace do hodin TV je asistent pedagoga.

Ješina a Kudláček (2011) uvádí, že asistent pedagoga by měl být připraven poskytnout podporu také učitelům tělesné výchovy. Pokud například asistent pedagoga poskytuje podporu žákovi se spastickou formou DMO, očekává se, že odbornou podporu poskytne také v kontextu TV. Asistent pedagoga však nemá fundované vzdělání pro tělesnou výchovu. Pokud je asistent empatický a sportovně založený, je možné, že společně s učitelem TV zapojí žáka s DMO do TV dle jeho individuálních potřeb a možností školy. Tento přístup však není systémový a je spíše výjimkou. V drtivé většině akreditovaných studijních programů pro přípravu asistentů pedagogů není prostor pro vzdělávání pro potřeby školní TV.

Úkolem pedagogů je také informovat rodiče o možnostech volnočasových aktivit, kde může žák pravidelně docházet a aktivně se účastnit, o zapůjčení kompenzačních pomůcek.

2.2.2 Individuální vzdělávací plán v hodinách TV

Žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami absolvují před začátkem školní docházky vyšetření ve speciálně-pedagogickém centrum. To by mělo ukázat, dostatečnou vyzrálost dítěte na zahájení povinné školní docházky. Tato vyšetření pak tvoří základní podklady pro případnou tvorbu IVP, podle kterých žák s SVP pracuje. Úkolem IVP je ulehčit dětem s SVP vzdělávání a přizpůsobit jim podmínky pro vzdělávání v různých předmětech. Důležité při tvorbě IVP je stanovení priorit. Je sestaven tak, aby žákovi pomohl ulehčit v oblastech, které jsou negativně ovlivněny jeho

zdravotním postižením. Vzdělávání na základě IVP se týká širokého spektra žáků, a proto je nezbytné respektovat při vzdělávání vždy individuální rozvoj osobnosti žáka a zohlednit jeho potřeby a možnosti (Štréblová, 2009). Při sestavování IVP je nutné přísné respektování didaktických zásad. Těmi myslíme principy, které je nutné dodržovat při pedagogickém procesu ve školní TV. Jedná se o obecný, přesto však ucelený soubor jednotlivých zásad, jako je bezpečnost, uvědomělost a aktivita, názornost, přiměřenost, soustavnost, trvalost aj. (Ješina, Kudláček et al., 2011).

Před samotnou tvorbou IVP je potřeba provést důkladnou diagnostiku schopností a vědomostí žáka.

> IVP pro žáka se SVP do TV je potřeba založit na diagnostice vědomostí v pohybovém učení a diagnostice pohybových schopností a dovedností. Z těchto diagnostik je potřeba si určit cíle, které by měl žák během roku v TV dosáhnout. Při integraci v prvním roce je velice těžké odhadnout, jak se bude žák rozvíjet a jak rychle se bude novým dovednostem učit. IVP je dobré postavit na tematickém plánu pro danou třídu. Tento plán pak modifikovat dle schopností a dovedností žáka. Pokud aktivity v daném plánu nelze modifikovat, vyměnit je za aktivity jiné. Lze zde využít kompenzační či rehabilitační cvičení doporučené fyzioterapeutem nebo využití speciálních sportovních kompenzačních pomůcek (Bartoňová, Ješina, 2012, s. 53).

Pokud plánujeme a realizujeme vzdělávací proces, je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků (Vitámvás, 2010). Kudláček a Ješina (2008) diagnostikou v integrované TV rozumí:

a) Připravenosti učitele TV – je důležité zjistit, zda je učitel ochoten žáka s postižením integrovat a jakou podporu by pro kvalitní integraci potřeboval.

b) Připravenost vnějších faktorů – kompenzační pomůcky, sportovní vybavení, dostupnost sportovních ploch, architektonické bariéry, připravenost ostatních žáků, curriculum, možnosti pohybových aktivit ve třídě.

c) Připravenost žáka se zdravotním postižením – používají se standardizované či nestandardizované testy a další techniky ke zjištění úrovně pohybových schopností a dovedností, zájmu žáka, preference pohybových aktivit rodiny, environmentálních stimulů. IVP pro TV je většinou pro všechny zúčastněné z hlediska jeho specifičnosti problematické.

2.2.3 Podpora integrace žáka do TV

Pro zajištění vzdělání všech žáků by mělo bát využito všech přístupných podpůrných opatření. Jedná se tedy nejen o asistenta pedagoga nebo kompenzační

pomůcky, ale také o konzultace s odborníky na aplikovanou tělesnou výchovu. Vzděláním těchto pedagogu se věnuje obor aplikovaná tělesná výchova (ATV). Hlavní náplní tohoto oboru je zajistit zlepšení podmínek v oblasti tělesné výchovy pro všechny osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a rámci hodin tělesné výchovy. Tito pedagogové se snaží dosáhnout integrace mezi intaktní populaci prostřednictvím pohybových aktivit. Správně provedená aktivita přispívá ke správnému rozvoji psychických, fyzických i sociálních dovedností všech zúčastněných osob.

Podobně jako ATV, je zde i obor aplikované pohybové aktivity (APA). Narozdíl od oboru ATV je tento obor zaměřen primárně na volnočasové aktivity.

Tyto obory mají své absolventy dobře připravit na děti integrované do TV. Dodat jim především kreativní myšlení v oblasti pohybových aktivit, dále pak naučit je znalostem o možnostech a formách integrace. Valná část oslovených učitelů na základních školách uvádí, že pokud by měli ve své třídě na hodině TV integrovaného žáka, přivítali by možnost mít u sebe asistenta pedagoga. Dle zkušeností vím, že většina pedagogů neumí s asistentem pedagoga efektivně spolupracovat. Jejich práce spočívá v tom, že vezmou integrovaného žáka někam mimo skupinu a cvičí s ním samostatně. V tomto případě nemůžeme mluvit o úspěšné integraci.

Kudláček a Ješina (2008) uvádí, že podpora ze strany asistenta pedagoga může být vzhledem k charakteru žákova postižení, při nemožnosti využití peer tutorů, klíčová. Je však nutné mít na mysli také možná negativa zapojení takového pracovníka. Jeho přítomnost může paradoxně napomoci k vytvoření vnější bariéry ve školní třídě. Stane se jakousi hradbou mezi žáky samotnými. Dále je nutná spolupráce s učitelem TV, přičemž tento způsob práce klade vyšší nároky na řízení lidských zdrojů. Forma spolupráce pak spočívá především v:

- Podpoře asistentem pouze ve vybraných aktivitách.
- Podpoře asistentem pedagoga po celou vyučovací jednotku.

Při APA ve všech formách je nutné mít na paměti především tyto čtyři pravidla (Kudláček & Ješina, 2008), která označujeme jako principy (zásady):

- aktivity musí být pro všechny žáky bezpečné;
- aktivity musí být smysluplné;
- ne každá aktivita je vhodná pro všechny;
- žáci nesmí vnímat pocit ochuzení zážitku/aktivity z důvodu integrace žáka se SVP.

Kudláček a kol. (2014) uvádějí, že důležitým specifikem TV (a tím pádem i ATV) ve vztahu k ostatním předmětům, je především ve vyšších nárocích na pedagoga v oblasti organizace vyučovací jednotky. Dále uvádí, že ve školní TV je využíváno několik různých forem práce (obrázek 2):

a) hromadná– stejná činnost všech žáků, ve stejném čase,
b) skupinová– práce ve skupinách, možnost zadání různých úkolů různé intenzity, zatížení apod.,
c) individuální a specifická.

Ve všech formách práce je důležité respektovat individualitu každého dítěte a vytvářet jim tak ideální podmínky pro osobní rozvoj.

Obrázek 2. Organizační formy výuky v TV.

Kudláček a kol. (2014) uvádějí tyto postupy při realizaci v APA:

- stanovit si cíle pohybové aktivity (PA) – obecné cíle doplněné konkrétními úkoly, které musí respektovat zájmy všech žáků včetně těch se zdravotním postižením,
- diagnostikovat motorické i osobnostní kompetence skupiny (včetně žáka s postižením),
- seznámit se s vnějšími podmínkami – především z důvodu vnější bariérovosti, základní bezpečnosti a možnosti plánovaní PA,
- modifikovat PA pro zapojení všech žáků – na základě diagnostiky kompetencí skupiny a limitů vnějšího prostředí,
- správně žáky motivovat – především žáky informovat o nutnosti a vhodnosti modifikací, tak aby byla možná participace všech,
- seznámit žáky s PA, vysvětlit organizaci, pravidla,
- zajistit bezpečnost – kromě běžné fyzické bezpečnosti nezapomínat ani na psychickou,
- při PA samotné pak řešit nepředvídané situace, akceptovat vývoj PA a do jisté míry ji unikátně tvořit – je důležité být připraven na flexibilní řešení, která přináší participace žáka s postižením.

2.2.4 Modifikace v hodinách TV

Další pomůckou pro úspěšnou integraci žáka s SVP představuje modifikace obsahu hodiny TV. Modifikace znamená změnu, úpravu nebo také variantu. V rámci hodin TV tedy představuje zamyšlení se nad obsahem s možností úpravy nebo spíše přizpůsobení danému žákovi s SVP. Pro učitele nemusí modifikace představovat nutně vytvoření nových příprav na hodinu. Nejčastěji se jedná o přizpůsobení stávajících plánů potřebám daného žáka s SVP. V tomto ohledu musí učitel projevit nutnou kreativitu a celkovou chuť přizpůsobit aktivitu celému kolektivu. Při obměně příprav však musí zůstat zachovány obecné cíle a výstupy TV. Při realizaci integrovaných programů (aplikovaných pohybových aktivit v integrovaném prostředí) máme v podstatě čtyři základní možnosti:

- Realizaci pohybových aktivit klasických (pro osoby bez postižení) s možností participace i osob se zdravotním postižením.
- Modifikaci (aplikaci) těchto klasických pohybových aktivit pro možné hlubší zapojení osob se zdravotním postižením.
- Modifikace aplikovaných pohybových aktivit původně určených pro osoby se zdravotním postižením pro možné zapojení osob bez zdravotního postižení.
- Aplikované pohybové aktivity původně určené pro osoby se zdravotním postižením (Ješina, Kudláček 2009).

Válková (2010) dělí oblasti modifikace na:

a) Komunikace
b) metody práce, metody učení, postupy;
c) obsah činnosti, programu, sportu;
d) podmínky: přístup do prostředí, vlastní prostředí činnosti, pomůcky, náčiní;
e) pravidla.

Ješina a Kudláček (2009) doporučují zvážení způsobu komunikace, prostoru (místo, velikost, vymezení prostoru pro pohyb), počtu účastníků (hráčů), způsobu a množství získaných bodů (zvládnutí aktivity), role hráče, náčiní (druh, tvar, velikost, množství, hmotnost), způsobu lokomoce (pohybu), čas na aktivitu, intenzita zatížení a odpočinku, vzdálenosti, výšky, velikosti, množství cílů (košů, branek aj.), využití kompenzačních sportovních (aplikovaných) pomůcek, zapojení dalších podpůrných osob a na závěr kreativní celkovou úpravu (adaptaci) pravidel.

V zahraničí se používá vyučovací strategie, která je známá jako peer tutoring. Tato strategie je v prostředí tělesné výchovy na školách integrujících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tato strategie je založena na kooperaci žáků s SVP

a jejich vrstevníků, celé to má za účel podporovat individuální výuku. Bylo zjištěno, že užití peer tutoringu v tělesné výchově je přínosné jak pro žáky se SVP, tak pro jejich tutory. Pozitivní účinky spočívají zejména ve zvyšování úrovně pohybových dovedností, vedou ke zlepšování sebepřijímání žáků se SVP, dále také k rozvoji sociálních dovedností a v neposlední řadě také ke zvyšování komunikativních dovedností všech zainteresovaných žáků (Rybová a Ješina, 2010, s. 46).

Jedná se o efektivní vyučovací strategii, jež může být východiskem pro školy s nedostatečným množstvím nezbytných asistentů pedagoga (osobních asistentů) či kompetentních učitelů (Topping, 1998).

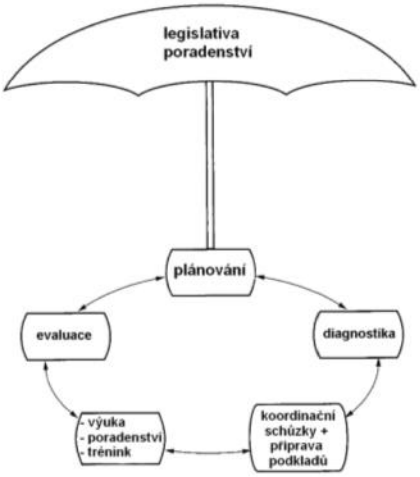
2.2.5 Model PAPTECA

Aby byla integrace do TV úspěšná, musí společně spolupracovat hned několik faktorů. Model Claudine Sherrill (2004) (obrázek 3), zachycuje modifikaci pohybových aktivit. Aby žák mohl provádět pohybové aktivity v tělesné výchově, je důležité správně tyto aktivity přizpůsobit danému žákovi a jeho postižení. Tento model se snaží vytyčit pilíře výchovně-vzdělávacího procesů v integrované tělesné výchově.

Základní legislativní rámec tvoří Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných upravuje § 16. (viz kapitola vymezení pojmu integrace).

Problematiku poskytování poradenských služeb řeší vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v pozdějším znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.

> Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 až 4 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání informace podle odstavce 3 a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce. Souhlasu není třeba v případech stanovených jinými právními předpisy. Do této vyhlášky patří zařízení pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.



Obrázek 3. Model PAPTECA

Všimněte si zastřešujícího termínu legislativa**,** poradenství, které pomáhají spoluvytvářet vnější podmínky integrované tělesné výchovy. V rámci podrobného plánování, které vychází z daného kontextu (typ školy, podmínky, počet žáků apod.), je zvolena vhodná diagnostika. Podklady o stávajícím stavu dítěte (klienta) jsou zapracovány do širších kontextů (kurikulum, podmínky). Na koordinační schůzce je poté rozhodnuto o IVP daného žáka. Výchovně-vzdělávací proces je samozřejmě velmi pečlivě a systematicky evaluován. (Kudláček a kol., 2014, s. 29).

2.3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (SVP)

2.3.1 Legislativa ve vztahu k žákovi se SVP

Ve školském zákoně je důležitý §16, který nám vymezuje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák s SVP):

> Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Žákem s SVP jsou dle MŠMT:

- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu

Žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení.

- Žáci s vadami řeči

Vadami řeči rozumíme poruchy zpracování jazykové informace, a to jak na jejím příjmu, tak při její produkci. Nejedná se o poruchy mluveného slova, které neovlivňují samotné porozumění jazyku a jsou způsobené jinými příčinami (například koktání či ráčkování). Spadá sem řada různých vad řeči, například:

a) Afázie: porucha produkce nebo porozumění řeči.
b) Dysfázie: porucha produkce nebo porozumění řeči (lehčí než afázie).
c) Dysartrie: porucha artikulace.
d) Dyslalie: patlavost dětí u opožděného vývoje řeči.
e) Mutismus: němota.
f) Ataktická (Skandovaná) řeč u poruch mozečku.

- Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Poruchy učení jsou poruchy způsobující výukové obtíže v rámci vzdělávacího procesu, v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností žáků. Spadá sem typicky:

a) Dyslexie: poruchu schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu.
b) Dysortografie: ztížená schopnost osvojit si pravopis.
c) Dysgrafie: obtíže s písemnou formou projevu.

d) Dyskalkulie: specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly.

e) Dysmúzie: porucha související s hudebními schopnostmi.

f) Dyspinxie: porucha charakteristická nízkou úrovní kresby.

g) Dyspraxie: porucha obratnosti.

- Poruchami pozornosti rozumíme především:

a) ADD (porucha pozornosti): vývojová porucha charakteristická problémy s udržením pozornosti při aktivitách. Typické jsou problémy s organizací aktivit a řešením úkolů vyžadujících soustředění, zapomětlivost, snadné rozptýlení vnějšími podněty, obtíže s vnímáním pokynů, obtíže postupovat podle instrukcí a dokončit zadané úkoly.

b) ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou): vývojová porucha charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony.

Poruchami chování rozumíme negativní odchylky v chování od normy, kdy žák nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem, přestože je chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat svoje chování. Poruchové chování obecně vymezují tři následující znaky:

a) chování nerespektující sociální normy;

b) neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy;

c) agresivita jako rys osobnosti nebo chování.

- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek Žáci, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo žáci s nařízenou ochrannou výchovu.
- Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština Mezi žáky z odlišného kulturního prostředí a životních podmínek spadají i žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Jsou to žáci z rodin cizinců, kteří pobývají na území České Republiky na základě práva k pobytu nebo na základě oprávnění za účelem výzkumu. A dále žáci z rodin azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo osob požívajících dočasné ochrany.
- Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby Žáci nadaní a mimořádně nadaní tvoří na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných samostatnou skupinu. Za nadaného žáka se považuje žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka pak žák, jehož

rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou považování za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jen v případě, že mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Typicky žáci s takzvanou dvojí výjimečností. Mezi nejobvyklejší kombinace rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb patří:

- Nadaní a specifické vývojové poruchy učení (například dyslexie, dysortografie, dysgrafie).
- Nadaní a poruchy pozornosti (ADHD, ADD).
- Nadání a Aspergerův syndrom.

Dle Valenty (2014) kategorizujeme osoby se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením
- Děti, žáci a studenti se zdravotním znevýhodněním
- Děti, žáci a studenti se sociálním znevýhodněním.

Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je velice důležité, aby si každý učitel i žáci uvědomili to, že např. zdravotní postižení či sociální znevýhodnění je jen jedním z řady dalších segmentů identity jedince a je třeba vnímat identitu v celé její šíři a nezužovat pozornost na dané postižení či znevýhodnění. Je důležité si uvědomit, že jedinci s určitým druhem postižení jsou z podstaty příčin svého postižení nebo znevýhodnění, ale také bariérami v systému ve svých volbách a možnostech utváření vlastní identity omezováni. Například učitel, který není dostatečně připraven či není ochoten podílet se na vzdělávání žáka s postižením či znevýhodněním v místní škole může jeho možnost záměrné volby značně omezit (Michalík, 2014, s.25).

2.3.2 Tělesné postižení

Tělesné postižení vzniká poškozením nosného s pohybového ústrojí (kosti, klouby, šlachy, svaly) nebo nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní nervy). Z hlediska času vzniku může jít o tělesné postižení vrozené nebo získané v kterémkoli období života (Kollárová in Lechta, 2010, s 236).

Ronetiérová (2003) uvádí asi nejčastější dělení tělesných postižení podle doby vzniku na:

- vrozené– ty vznikají především v prvních týdnech těhotenství vlivem mnoha faktorů. Jako je například toxický vliv léků nebo chemických prvků na plod, infekční onemocnění matky, psychická traumata vzniklá v raně postnatální době

při klešťovém, překotném nebo protrahovaném porodu nebo problémy spojené s nízkou porodní váhou dítěte.

- získané po úraze– příčinou vzniku mohou být různé deformace, úrazy či řada nemocí.
- získané po nemoci– postižení vzniklá na základě virových onemocnění, metabolických poruch nebo mohou být dané také dědičně. Ludíková, Renotiérová a kol. (2003) uvádí jako nejzávažnější tělesná postižení po nemoci onemocnění revmatická, dětskou infekční obrnu a Perthesovu nemoc.

Další dělení do dvou skupin uvádí Novosad (2011), a to na chronické postižení a lokomoční (pohybové) postižení. Ten také uvádí, že nejčastějším tělesným postižením je mozková obrna (dříve používaný název dětská mozková obrna, kkráceně DMO), což je vrozené poškození CNS. Dle Renotiérové (2003) mají děti s mozkovou obrnou časté poruchy řeči, snížené rozumové schopnosti či jinak opožděný vývoj. Čadová a kol. (2015) požívá název mozková obrna pro řadu symptomů.

Především jde o poruchu hybnosti na základě poškození mozku v době před porodem, při porodu nebo do určité doby po něm, asi do jednoho roku věku dítěte. Protože došlo k poškození mozku, vznikne často vedle poruchy hybnosti i porucha mentálních funkcí, tyto děti bývají někdy postiženy i epileptickými záchvaty, občas mívají smyslové vady. Tyto poruchy se vzájemně různě mísí, většinou je však v popředí vada hybnosti (Čadová a kol., 2015).

Nejrozšířenější dělení mozkové obrny je na formu spastickou a nespastickou.

Mezi spastické formy mozkové obrny patří formy:

- diparetické– jde o spastické ochrnutí obou dolních končetin, které jsou často ve flexní kontraktuře v kyčlích. Horní končetiny mají normální utváření a zpravidla dobrou hrubou motoriku. Většinou je však narušena jemná motorika.
- hemiparetické– je nejčastější. Může být pravostranná nebo levostranná. Horní končetina bývá postižena více než dolní končetina. Postižené končetiny jsou slabší a kratší. Ve stoji je patrno šikmé postavení pánve, trup bývá vychýlen k postižené straně. Při chůzi dítě napadá na postiženou končetinu a došlapuje na špičku, horní končetinu drží strnule bez pohybu. Hemiparetická forma vzniká poškozením mozku v oblasti jedné mozkové hemisféry, a to vždy druhostranné vzhledem k postiženým končetinám.
- kvadruparetické– jde o spastické postižení všech čtyř končetin. Kvadruparetická forma se projevuje jako těžší forma diparézy, kdy jsou více postiženy dolní končetiny. Vzniká stejně jako diparetická forma na základě postižení mozku v oblasti jeho kmene. Kvadruparetická forma oboustranná má podobné příznaky

jako forma hemiparetická, vzniká při rozsáhlém poškození mozku, v obou mozkových hemisférách. Tato forma DMO je jednou z nejtěžších, postižené děti většinou nechodí a pro těžké kontraktury mají velice omezenou pohyblivost horních končetin. Větší procento dětí s tímto postižením má sníženou inteligenci a časté epileptické záchvaty (Lesný, 1989).

Mezi nespastické formy mozkové obrny patří formy:

- hypotonická– projevuje se povšechným snížením svalového tonusu (napětí). Stoj je velmi nejistý, o široké bázi, a jestliže dítě chodí, pak chůze je vrávoravá, nejistá. Ve více než polovině případů se hypotonická forma DMO sdružuje s mentální retardací (Kraus, Šandera, 1975).
- dyskinetická– vyznačuje se přítomností bezděčných, mimovolních, nepotlačitelných pohybů. Čím více se dítě soustředí na správné provedení pohybu, tím většinou bývají nepotlačitelné pohyby intenzivnější, provedení správného pohybu ruší, někdy zcela znemožňují. Řeč u těchto dětí bývá těžko srozumitelná, pomalá. Inteligence bývá zachována. Příčinou dyskinetické formy DMO je poškození gangliových buněk v bazálních gangliích. Při tomto postižení je nutné z hlediska začlenění do dětského kolektivu individuální posouzení dovedností a schopností, neboť formy DMO zasahují hybný potenciál od lehkého až po nejtěžší formu tělesného postižení (Lesný, 1989).

2.3.3 Žák s tělesným postižením

Vzdělávací systém v České republice prochází obdobím pozitivní přeměny. Mění se tak, aby všechny děti měly možnost adekvátního vzdělání, a to nezávisle na formě jejich vzdělávacích potřeb. Trendem dnešního vzdělávání je v co největší šíři integrovat žáky s SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Tento trend se týká také žáku s tělesným postižením. Jak ukazuje statistická ročenka ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy za bylo ve školním roce 2018/2019 celkem integrováno do běžných škol 76037 žáků. Z toho bylo 912 s tělesným postižením. Žák se zdravotním postižením by se měl vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu (tedy na běžné základní škole) formou individuální integrace za podpory podpůrných opatření (např. kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální didaktické materiály, IVP, asistenta pedagoga apod.). Při výběru vzdělání pro žáka se SVP je vždy rozhodující vyjádření rodičů. (Bartoňová, Ješina, a kol., 2012).

Ve vzdělávání integrovaných žáků je důraz kladem především na předměty jako je Český jazyk, matematika, výuka cizího jazyka apod. V pozadí tak zůstávají další předměty, které jsou pro harmonický rozvoj žáka neméně důležité. Mezi tyto předměty

patří také tělesná výchova. Ta je často opomíjena stejně tak jako další předměty výchovného charakteru. Zpřístupnění sportovních aktivit všem bez rozdílu postižení je ukotvena již v roce 1975 v ,,Chartě sportu pro všechny“. V tělesné výchově je velmi důležitá osobnost pedagoga. Jeho snaha zpřístupnit nebo modifikovat různé formy TV je pro žáka s TP zásadní. Jeho úkolem je zpřístupnit sportovní aktivity tak, aby nejen žák s SVP (TP) byl schopen vykonávat obsah dané činnosti, ale také jeho spolužáci. Žák i učitel se musí potýkat s celou řadou bariér, ať už jsou to postojové nebo architektonické. Velké nároky jsou tedy kladeny na všechny zúčastněné osoby: učitele, žáka, spolužáky, rodiče, vedení školy. Pozitivní přístup je tedy velmi důležitý. To, že se žák pohybuje na vozíku není překážkou k jeho plnému zapojení do hodin TV. Zde musím zdůraznit, že ve své praxi jsem se mnohokrát setkala s neochotou zapojit žáka s TP do hodin TV, protože učitel neměl znalosti o možnostech modifikací pohybové aktivity nebo o možnostech využití sportovně kompenzačních pomůcek. Příklady podpory integrace TP do TV uvádí Kudláček (2008). Řadí mezi ně konzultanty z oblasti ATV (aplikované tělesné výchovy) a APA (aplikované pohybové aktivity).

> Žák s tělesným postižením, který je integrován v běžné třídě základní školy by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volních vlastností, které jsou důležité především při překonávání překážek. Žáci s tělesným postižením se mohou vzdělávat v základních školách pro tělesně postižené, dále v základních školách při zdravotnických zařízeních nebo mohou být integrováni do běžných základních škol či odpovídajících ročníků středních víceletých škol. Požadavky, které jsou stanoveny RVP ZV by žáci s tělesným postižením (bez přidruženého mentálního postižení) měli plnit, a to i v případě, že by učivo bylo rozděleno do 10 ročníků (Vítková, 2006, s. 19).

Zohledňujeme-li potřeby žáků s tělesným postižením v rámci jejich vzdělávání a vyučování, uplatňujeme poznatky didaktiky tělesně postižených. Bereme na vědomí především:

- Školní nábytek,
- obsah a metody vyučování,
- učební pomůcky,
- didaktické techniky,
- organizační formy vyučování (Kollárová in Lechta, 2010).

V integraci žáků s SVP musíme hledat také rozdíly v tom, zda jsou integrováni na prvním nebo druhém stupni. Učitelé na nižším stupni mají žáky ve většině předmětů, tedy i TV, a dokáží tak lépe zhodnotit jeho pohybové dovednosti.

2.3.3.1 Kompenzační pomůcky

Ješina, Hamřík a kol. (2011) dělí kompenzační pomůcky vzhledem k jejich primárnímu využití v APA na běžné a sportovně specifické.

> Mezi běžné kompenzační pomůcky, které je možné ve volném čase využít při pohybových aktivitách, patří např. ortopedický vozík, běžná protéza, sluchadlo, kochleární implantát nebo brýle. Řada pohybových aktivit však vyžaduje sportovně kompenzační pomůcky specificky vyrobené pro jednotlivé činnosti (Ješina, Hamřík a kol. 2011, s. 83).

Oproti tomu Kudláček a kol. (2007) rozdělují sportovní kompenzační pomůcky pouze na pomůcky pro sportovce s amputacemi horních či dolních končetin a na pomůcky, které vyžadují sportovci na vozíku.

Hlavní funkcí kompenzačních pomůcek je částečně nebo úplně nahradit lokomoční i manipulační funkci (Kudláček a kol., 2013). Ten také uvádí, že termínem kompenzace rozumíme nahrazení určité funkce. Existuje velké množství sportovně kompenzačních pomůcek. Avšak často chybí proškolení učitelé, kteří by s nimi uměli správně zacházet a využili tak jejich plný potenciál. Zde je na místě opět uvést pozici konzultantů APA a ATV, kteří jsou proškoleni v používání těchto pomůcek a měli by tak být nápomocni pedagogům se začátky učení se s pomůckami. Svou nákladností jsou sportovně kompenzační pomůcky pro mnohé školy nedosažitelné. Většinou tyto pomůcky vlastní školy, které se zaměřují přímo na vzdělávání žáků s SVP. Finance na ně získávají formou dotací a grantů, nebo také od sponzorů. Tyto školy pak nabízejí bezplatně zapůjčit zakoupené pomůcky. Ovšem například na ovládání monoski by měl být rodič řádně proškolen, aby tak předešel nebezpečí úrazu. Příkladem dobré spolupráce může být vstřícnost některých škol při zapůjčování svých pomůcek pro školy, kde je integrován žák se SVP.

Mezi sportovně kompenzační pomůcky se řadí např.: sportovní protézy, handbike (obrázek 4), sportovní vozíky (obrázek 5), kartski (obrázek 6), monnoski (obrázek 7), biski, sledge na parahokej, sitski, tříkolka, tandemové kolo (obrázek 8), ozvučené míče apod.

Obrázek 4. Handbike

Obrázek 5. Sportovní vozík.

Obrázek 6. Kartski.

Obrázek 7. Monoski.

Obrázek 8. Tandemové kolo.

2.3.3.2 Návrhy sportovních aktivit

V integrované TV je nejtěžší aktivně zapojit do hodiny nejlépe všechny žáky. To vyžaduje takové aktivity, které mohou provozovat jak zdraví žáci, tak žáci s SVP ať už s podporou třeba asistenta pedagoga, učitele, spolužáků nebo kompenzačních pomůcek. V této oblasti je velké úskalí nedostatečná kompetentnost učitelů TV. Zařazení netradiční pohybové aktivity do hodin TV je ideální zpestřením. Zde je několik her, které mohou být zařazeny do hodin TV s integrovaným žákem s SVP a nejsou cenově příliš náročné.

Boccia-hra určena primárně pro těžce tělesně postižené. Avšak v hodinách TV je vhodná pro všechny žáky. Sada boccie se skládá z šesti červených, šesti modrých

kožených míčků a jednoho bílého (obrázek 9). Ty jsou naplněný pískem pro dobré držení. Míče jsou lehké. V rámci hry může spolužákovi s SVP pomoci druhý spolužák v případě, že žák s SVP neumí provést odhod. K tomu se používá další sportovně-kompenzační pomůcka rampa. Díky této pomůcce je žák schopen volit směr a intenzitu hodu.

Obrázek 9. Sada na Bocciu

Mölkky-Český svaz Mölkky uvádí tento princip hry: hrají proti sobě nejméně dva hráči/družstva. Ti se snaží házecím kolíkem srazit mölkky (obrázek 10). Není vždy výhodné srazit co největší počet mölekk, o strategii rozhoduje počet získaných bodů svých i soupeře a rozestavení mölekk. Utkání se hraje na počet kol, kolik je hráčů, a nebo družstev, není-li pořadatelem předem provedena úprava. Kolo končí, jakmile jeden hráč/družstvo dosáhne rovných 50 bodů.

Obrázek 10. Sada na hru Mölkky.

Volejbal v sedě-volejbal sedící se liší od klasického volejbalu pouze tím, že se hraje v sedě. Je tedy vhodný jak pro osoby s amputacemi, tak pro osoby s mozkovou obrnou, parézou nebo s nehybností dolních končetin. V hodinách TV není třeba dodržovat přesná pravidla sportovního volejbalu v sedě, ale je dobré s nimi žáky seznámit. Velikost hřiště a možnosti odbití jsou v kompetenci učitele a dovednostech žáku s i bez SVP.

2.4 Postoje

Úspěšnost školské integrace je zcela zásadně ovlivněna postojem nejen pedagoga ale také rodičů a spolužáků. Kolektiv třídy, do které přichází žák s SVP, vytváří důležité sociální klima, ve kterém žák bude pracovat po celou dobu své školní docházky. Toto klima je zcela zásadně ovlivněno postoji žáků, jak vnímají nejen svého spolužáka s SVP, ale celkově odlišnost.

Pro vnímání určitých situací má každý člověk vrozené osobnostní rysy, které se postupem času, vlivem různých zkušeností a učení se, mění. Allport (1935) vymezuje postoj jako mentální stav pohotovosti organizovaný zkušeností, vyvíjející dynamický a direktivní vliv na odpovědi jedince vůči všem objektům a situacím, s kterými je ve vzájemném vztahu. Dle Výrosta a Slaměníka (1997) si postoje utváří každý člověk v průběhu života. U každého jedince souvisí s jeho hodnotami a jsou zcela individuální. Úzce souvisí s přesvědčením, které přisoudí určitou vlastnost danému objektu. Avšak jedinci stejného přesvědčení nemusí mít stejné postoje.

Hadj-Moussová (2002) rozlišuje tři základní složky postojů:

- kognitivní (poznávací neboli názor na objekt),
- emocionální (pocitovou neboli citový vztah k objektu),
- konativní (chování vůči objektu).

Složka kognitivní je založená na poznávání okolních vjemů. To v nás zanechává určitý dojem. K utváření celkového dojmu má velký vliv to, co člověk vnímá jako první– první dojem. Kognitivní nerovnováha je situace, kdy je jedinec vystaven určitému podmětu a zažívá nesoulad, jak na něj předmět působí, co o něm předem ví. Přirozenou reakcí jedince je snaha pochopit situaci a změnit tak svůj postoj tak, aby se kognitivní disonanci vyhnul. Pokud má jedinec zcela vyhraněný názor, mají pak tendenci nové informace zcela ignorovat nebo je překrucovat.

Emocionální složka je složkou hodnotící. Zaujímá postoj pozitivní či negativní. Změna postoje nastává především emocionální zkušeností.

Poslední složka konativní zahrnuje dle Hadj-Moussové (2002) vyjádření postojů chováním. Uvádí, že se jedná o získanou dispozici chovat se určitým způsobem k určitému předmětu. C9lem celého vzdělávacího procesu je předejít negativnímu jednání (šikana, diskriminace) a dlouhodobě posilovat kladné projevy jako je spolupráce, pomoc, podpora apod. Dle Nakonečného (2009) jsou obvykle jednotlivé složky postojů vyvážené, ale může být jedna z nich i dominantní.

V oblasti výzkumu postojů k integraci je populární Teorie plánovaného chování (Theory of planned behavior).

> Tato teorie se od tradičních teorii liší tím, že součástí konceptu postojů není konativní složka, a také tím, že postoje nejsou definovány ve vztahu k jedincům jako objektům, ale ve vztahu ke konkrétnímu chování, které se jedinců se zdravotním postižením týká (např. pomoci při přecházení ulice, začleňování do hodin školní TV nebo pozvání na oslavu narozenin) (Kudláček, Ješina, 2013, s 15).

2.4.1 Postoje ve vztahu k žákům se SVP

Učitelé, kteří mají ve své třídě žáky se SVP, by měli mít kladný názor na integraci. Grenier (2006) uvádí, že k tomu, aby byl učitel při výuce žáků s tělesným postižením co nejvíce úspěšný, hrají velkou roli tyto podmínky: styl učení, odlišnost výsledků, frustrace učitele a v neposlední řadě také praxe učitele se začleňováním žáka se zdravotním postižením. Překážkou v integraci žáka se SVP může být stav společnosti a související pokles hodnot. To nese za následek např. neshody v sociálních vztazích mezi vrstevníky. Žáci mohou vyčleňovat ostatní kvůli materiálním hodnotám, jako je např. mobilní telefony, počítače, ale také oblečení. Další překážkou v integraci mohou být samozřejmě také rodiče. Ti mohou mít námitky, že dítě s postižením bude snižovat kvalitu výuky (učivo bude zjednodušené a omezené, učitel se bude více věnovat žákovi se SVP než ostatním) a zpomalovat její tempo. Naopak rodiče integrovaného žáka se obávají, že jejich dítě bude terčem posměchu, šikany a vyčleňování ze skupiny. Zde je velice důležitá role učitele, který musí komunikovat jak s rodiči, tak s žáky. Učitel je odborníkem, který musí být schopen pomoci všem žákům. Integrace by měla být přínosem jak pro žáka se SVP, tak pro jeho spolužáky. Učitel by měl vést všechny žáky k ohleduplnosti a ochotě pomoci a rozvíjet tím přátelství mezi žákem se SVP a jeho vrstevníky.

> Sociální klima školní třídy má nezanedbatelný vliv na osobnostní profil žáka. Pokud žák se zdravotním postižením navštěvuje základní školu již od první třídy, nebývá v rámci třídy se socializací problém. Ve většině případů je žák se zdravotním postižením přijímán jako součást jejich komunity (Kudláček a kol., 2013, s 31).

V individuální integraci sehrává učitel a jeho postoj důležitou roli. Žák se SVP vyžaduje používání takových výukových metod, které zohledňují individuální potřeby každého žáka. Pedagog by měl při plánování vycházet z dosažených znalostí a dovedností žáka a z míry jejich porozumění plynule navázat. S využitím pedagogické diagnostiky by měl učitel modifikovat učební plán tak, aby byl obsah dostupný každému žákovi. Dle Čadové a kol. (2012) by měl pedagog používat takové strategie pro zahájení

hodiny, výklad a zopakování všech aspektů probíraného učiva tak, aby jej všichni žáci pochopili a zapojili se do učení. Uvádí, že učitel by měl vnímat citlivě speciální potřeby žáků a pružně upravuje výukové materiály a další zdroje. Pro nejvyšší aktivizaci žáků se SVP využívá vhodné flexibilní vybavení, které umožní plné zapojení všech žáků.

2.4.2 Postoje ve vztahu k integrované tělesné výchově

Dle Kudláčka (2008) se teorie postojů v oblasti TV a sportu dělí na:

- kontaktní teorie (contact theory),
- pervazivní teorie (persuasive theory),
- teorie mezilidských vztahů (interpersonal relations theory),
- sociálně kognitivní teorie (social cognitive theory).

Pojmem „integrace v TV“ rozumíme zařazení, společné vzdělávání a výchova v jedné třídě oproti separovaným třídám podle typu žáků. Pojem integrace také znamená především učinění nezbytných opatření ze strany učitele nejen v pedagogice, ale také v didaktice a celkové náplni hodin tak, aby všichni žáci mohli dosáhnout vytyčených cílů tělesné výchovy. Aby se všichni žáci cítili v bezpečí, pohodě a zažili pocity úspěchu a radosti z pohybu (Kudláček, Ješina, 2008).

Aktivní účast v hodinách tělesné výchovy může výrazně přispět ke zlepšení psychického zdraví žáka, k naplnění sociálních rolí ve třídě a v neposlední řadě také posílit kladný vztah k pohybové aktivitě ve volném čase. Proto by měl být každý žák se SVP integrován do tělesné výchovy.

Dle Sherrill (1998) se integrace v tělesné výchově dělí na tyto stupně:

- první stupeň je úplná integrace v běžně tělesné výchově,
- druhý stupeň je integrace do běžné tělesné výchovy s podporou pomocného učitele,
- dále jde o doplňkovou aplikovanou tělesnou výchovu na běžné škole,
- aplikovaná tělesná výchova na běžné škole,
- tělesná výchova na speciální škole,
- tělesná výchova v domácí péči.

V samotném počátku integraci musí mít kladný postoj především vedení školy. Ti zabezpečují vhodné podmínky pro celou integraci. Nejdůležitější postoje jsou pak samozřejmě od hlavních aktérů, a to od učitele a samotného žáka se SVP.

Další důležitou součástí úspěchu integrace, a to nejen do TV, je také postoj spolužáků žáka se SVP. V současnosti jsou postoje žáků základní školy takové, že vede k zamyšlení, zda není potřeba změnit přístup a strategii k vyučování učitelů tělesné

výchovy. Protože to, co výrazně ovlivňuje efektivitu vyučování a je součástí osobnosti žáků, jsou právě postoje žáků základních škol k tělesné výchově (Hrubešová, 2006).

Někteří pedagogové v minulosti vnímali integraci žáka se SVP do hodin TV jako nutné zlo. Ovšem jejich postoj vycházel spíše z toho, že v rámci svého studia nebyli připraveni na možnost takového žáka vzdělávat a tato situace v nich vyvolává strach z neznáma a samozřejmě spoustu otázek. Seznámení všech, ať už učitelé, spolužáků, žáka se SVP i dalších pedagogů, s aktivitami vhodné pro žáka se SVP, je zapojení do některého z projektů, který podporuje právě aktivity a integraci žáků se SVP, do hlavního vzdělávacího proudu, tedy i do hodin TV. Jeden z nich je projekt s názvem Paralympijský školní den. Paralympijský školní den je vzdělávací projekt, který má informovat děti o problematice paralympijských sportů a osob se zdravotním postižením. V prvé řadě se Paralympijský školní den zaměřuje na zlepšení postojů k osobám se zdravotním postižením (Kudláček, Ješina, Machová & Truksová, 2006).

Mezi další zajímavé akce patří také běžecký závod Joy Run (obrázek 11). Tento asistovaný běžecký závod s handicapovanými má již několikaletou tradici a těší se stále větší oblíbenosti. Jedná se o závod, jehož hlavním cílem je v rámci sportovní aktivity, integrovat děti se SVP do skupiny svých vrstevníků bez postižení a odbourat tak zbytečné bariéry ze strachu z kontaktu.

Obrázek 11. Tým na Joy Run

3 CÍL PRÁCE

Hlavním cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit postoje pedagogů tělesné výchovy na integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy, neboť zpětná vazba může poskytnout důležité informace ke zkvalitnění tohoto náročného procesu.

Dílčí cíle práce je zjistit, zda jsou pedagogové na běžných základních školách dostatečně vzdělaní v oblasti aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy a cítí se kompetentní vzdělávat žáka s TP v hodinách TV, a dále pak, co je podle nich největším úskalím v integraci žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy.

V teoretické části práce se zaměřím na pojmy související s integrací osob s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy a také na teoretické vymezení pojmu postoje v souvislosti s tělesnou výchovou a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Východiskem pro danou tématiku bylo experimentální zavedení integrovaného školního vzdělávání v roce 1993. Od té doby je dokumentováno, že učitelé nejsou nakloněni k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy a do hodin tělesné výchovy. Avšak není nikde přesně uvedeno, zda je to nedostatečným vzděláním nebo jen strachem pedagoga z něčeho neznámého.

Hypotézy

H1 Předpokládám, že učitelé na základních školách mají ve většině kladný postoj k integraci žáků se SVP do hodin tělesné výchovy, ale nejsou vybaveni dostatečnými znalostmi, aby věděli, jak takového žáka aktivně zapojit do hodin tělesné výchovy.

H2 Předpokládám, že začlenění žáka se SVP do hodin tělesné výchovy bude mít kladný vliv na pozitivní vývoj jeho osobnosti.

H3 Předpokládám, že začlenění žáka se SVP do hodin tělesné výchovy bude mít kladný vliv žáky bez SVP.

4 Metodika

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogové ze základních škol v Opavě. Jejich celkový počet je 35. Dotazník vyplňovali učitelé s aprobací tělesná výchova nebo nižší stupeň, pokud tam také vyučují tělesnou výchovu. Sběr dat se uskutečnil ve školním roce 2018/2019 ve 2. pololetí.

4.2 Výzkumné metody a techniky

Postojová škála ATIPDPE- Attitude Toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education (postojová škála) (Kudláček, Sherrill, & Válková, 2002; Kudláček, Válková, Sherrill, Myers, & French, 2002) revidována Kudláčkem (2007) na verzi ATIPDPE-R (dále bude používána pouze zkratka ATIPDPE) měří míru přesvědčení učitelů či studentů TV týkající se důsledků začleňování žáků s tělesným postižením do výuky školní TV. Dotazník ATIPDPE vychází z Ajzenovy teorie plánovaného chování (podrobně v Ajzen 1991; 2005), podle které je možné na základě záměrů jednání předpovídat vlastní chování. Dle Ajzena (1991) je přesvědčení o důsledcích jednání, normativních přesvědčeních a přesvědčeních o míře kontroly základem vlastního chování. Dotazník ATIPDPE se skládá ze 4 částí: a) část sledující záměry (obsahuje 4 položky), b) část sledující přesvědčení o jednání (obsahuje 12 položek), c) část sledující normativní přesvědčení (obsahuje 7 položek), d) část sledující přesvědčení týkající se vlastní kontroly (obsahuje 8 položek). Postojová škála ATIPDPE měří tři psychologické komponenty: a) pozitivní důsledky pro žáky, b) negativní důsledky pro učitele, c) negativní důsledky pro žáky (Kudláček & Ješina, 2013). Každá položka z dotazníku ATIPDPE je hodnocena na sedmibodové Likertově škále. Systém hodnocení je založen na hodnocení body 1 až 7 v části pravděpodobnosti důsledků integrace a hodnocení body -3 až +3 v části hodnocení důsledků integrace. Validací instrumentu ATIPDPE a popsáním postojů studentů TV se zabývaly práce Kudláček, Sherrill a Válková (2002), Kudláček, Válková, Sherrill, Myers a French (2002) a Kudláček (2007).

5 Výsledky

Dotazník k diplomové práci byl rozdělen na tři části. Zahrnují položky související se záměrem: část A- představy o chování (12), část B- normativní přesvědčení (7) a část C- řídící přesvědčení (8). Pro vyhodnocení všech částí byla použita Likertova sedmi stupňová škála, kde je 1 nejnižší a 7 nejvyšší skóre. Výsledky všech položek jsou pak násobky přesvědčení ohodnocení důsledků integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní TV a jejich pravděpodobnost. Možný rozsah hodnot všech položek je od -21 (-3 pro hodnocení a 7 pro pravděpodobnost) do +21 (+3 pro hodnocení a 7 pro pravděpodobnost). Závěr dotazníku tvořilo několik anonymních otázek o respondentovi, kde odpovídal na informace související s předchozími zkušenostmi s osobami s postižením a předchozím školením souvisejícím s integrovanou tělesnou výchovou.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 35 respondentů. Z tohoto celkového počtu bylo 20 žen a 15 mužů (tabulka 1).

POHLAVÍ	POČET	M věk
ženy	20	39,65
muži	15	41,3

Tabulka 1. Porovnání počet mužů a žen

Ze všech respondentů mají integrovaného žáka s tělesným postižením pouze ve dvanácti případech (tabulka 2). Osobně ve třídě mají žáka s tělesným postižením pouze tři učitelé z celkového počtu odpovědí 35. Pro správnou práci učitele se žákem se SVP je zapotřebí absolvování různých školení, doplňkového studia či studium speciálně pedagogických oborů na vysokých školách. V dotazníkovém šetření pouze tři dotazovaní učitelé absolvovali školení (kurz) zabývající se problematikou vzdělávání žáků s tělesným postižením ne se SVP, a pouze jeden absolvoval studium na vysoké škole v oboru ATV.

	ANO	NE	NEUVEDL	CELKEM
Integrovaní žáci s TP ve škole	12	22	1	35
	34,3%	62,9%	2,8%	
Integrovaní žáci s TP ve třídě	3	30	1	35
	8,6%	85,7%	5,7%	

Tabulka 2. Integrace na školách.

Zajímavým výsledkem pro mě bylo, že více jak polovina dotazovaných učitelů se necítí ani trochu kompetentní vyučovat žáky s tělesným postižením hodiny tělesné výchovy (tabulka 3). Zdůrazňuji, že respondenti byli především učitelé předmětu tělesná

výchova, nebo učitelé, kteří vyučují na nižším stupni a mají ve své kompetenci hodiny tělesné výchovy.

Otázka: Cítíte se v současnosti kompetentní vyučovat žáky s tělesným postižením ve školní TV?

	POČET	%
ANI TROCHU	19	54,3%
ČÁSTEČNĚ	11	31,4%
HODNĚ	4	11,4%
NEODPOVĚDĚLO	1	2,9%
CELKEM	35	100%

Tabulka 3. Kompetence učitelů v hodinách TV.

ČÁST A – Behaviorální přesvědčení

V části A byly tvrzení související s výsledky začleňování žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy. Respondenti měli zhodnotit jejich pravděpodobnost. Tato část sleduje přesvědčení o jednání.

V tabulce 4 sledujeme škálu měřící tři psychologické komponenty:

a) pozitivní důsledky pro žáka- otázka 1,3,5,6,9,10
b) negativní důsledky pro učitele- otázka 2,4,12
c) negativní důsledky pro žáka- otázka 7,8,11.

(M- průměr, SD-směrodatná odchylka, N- četnost, MIN- minimální rozsah položek, MAX-maximální rozsah položek).

		MIN	MAX	M	SD	N
1. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV se žáci bez postižení naučí jednat s osobami s TP.		-8	21	14,60	7,69	35
	B1(a)			5,80	1,28	
	B1(b)			2,34	1,28	
2. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV bude znamenat větší náročnost na vedení a organizaci průběhu hodin TV.		-21	21	2,14	11,40	35
	B2(a)			6,17	1,36	
	B2(b)			0,40	1,79	
3.Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV se žáci naučí pomáhat druhým.		-3	21	16,89	5,73	35
	B3(a)			6,23	0,97	
	B3(b)			2,63	0,84	
4. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV bude klást vysoké nároky na přípravu hodiny.		-21	21	- 0,54	11,41	35
	B4(a)			5,80	1,53	
	B4(b)			- 0,57	1,83	
5. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV povede obecně ke zvýšení tolerance u žáků		0	21	14,51	6,69	35
	B5(a)			5,57	1,58	
	B5(b)			2,46	0,89	
6. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV bude mít pro žáky s TP pozitivní vliv na vývoj jejich osobnosti (např. sebevědomí, pocit začleněnosti, atd.).		-14	21	11,77	9,20	35
	B6(a)			5,46	1,79	
	B6(b)			2,03	1,42	
7. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV budou žáci s TP v hodině TV diskriminováni.		-18	6	- 5,63	5,58	35
	B7(a)			2,69	1,57	
	B7(b)			- 2,26	1,44	
8. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV žáci s TP zpomalí výuku v mé školní TV.		-21	12	- 7,97	9,81	35
	B8(a)			4,97	1,65	
	B8(b)			- 1,49	1,77	
9. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV povede k větší informovanosti mých žáků o osobách s postižením.		-3	21	16,06	7,35	35
	B9(a)			6,17	1,29	
	B9(b)			2,43	1,01	
10. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV se žáci naučí vzájemně spolupracovat.		-21	21	13,66	9,20	35
	B10(a)			5,89	1,25	
	B10(b)			2,29	1,30	
11. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV budou žáci bez postižení v hodině TV diskriminováni.		-21	21	- 5,20	8,30	35
	B11(a)			3,29	2,05	
	B11(b)			- 2,06	1,70	
12. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV bude znamenat větší náročnost na vedení a organizaci průběhu hodin TV.		-21	14	- 8,43	8,15	35
	B12(a)			3,83	2,18	
	B12(b)			- 2,17	1,50	
Attitude				61,86	51,69	

Tabulka 4. Aritmetické průměry a standardní deviace 12 položek postojové škály ATIPDPE.

V první části dotazníkového šetření respondenti odpovídali na otázky spojené s postoji k integraci žáků do hodin TV. Z výsledku mého šetření vyplívá, že celkové vnímání začleňování žáků je kladné. Učitelé vnímají jako přínos pro ostatní žáky, že se naučí vzájemně spolupracovat, komunikovat a pomáhat si. Zvýší se jejich informovanost

o žácích se SVP. Pro žáka se SVP to pak znamená pozitivní vývoj osobnosti- např. zvýšení sebevědomí. Jako negativní stránku integrace žáka do TV vnímají učitelé větší nároky na připravenost a organizaci výuky. Pro žáky je to pak znamená zpomalení výuky.

ČÁST B – Normativní přesvědčení

V této části dotazníkového šetření odpovídali respondenti, jak vnímají názory různých lidí na to, co by měli činit, a na to, jak moc by jim chtěli vyhovět v rámci integrace žáka do hodin TV. Tato část sleduje normativní přesvědčení. Kudláček (2007) uvádí, že normativní přesvědčení je složka, která se používá k určení subjektivní normy tj. vnímání sociálního tlaku a odhadování odezvy na tento tlak. Dále uvádí, že se konkrétně jedná o odvození ze summativního normativního indexu věrohodnosti.

(SN- subjektivní norma)

		MIN	MAX	M	SD	N
Většina učitelů si myslí		-12	12	-0,88	5,26	35
	N1(a)			3,76	1,46	
	N1(b)			-0,09	1,52	
Ostatní učitelé si myslí		-12	18	0,47	5,72	35
	N2(a)			3,74	1,33	
	N2(b)			-0,03	1,53	
Odborní pracovníci (lékaři apod.) si myslí		-21	21	2,00	8,72	35
	N3(a)			5,06	1,41	
	N3(b)			0,41	1,54	
Rodiče žáků s postižením si myslí		-14	21	3,59	8,39	35
	N4(a)			5,12	1,45	
	N4(b)			0,62	1,50	
Rodiče žáků bez postižení si myslí		-12	12	0,56	5,19	35
	N5(a)			3,62	1,61	
	N5(b)			0,06	1,30	
Většina žáků bez postižení si myslí		-10	8	-1,18	3,82	35
	N6(a)			3,09	1,29	
	N6(b)			-0,50	1,50	
Vedení na většině škol si myslí		-14	14	0,79	5,30	35
	N7(a)			4,50	1,13	
	N7(b)			0,12	1,09	
SN				6,15	29,61	

Tabulka 5. Normativní přesvědčení

(* že bych měl začlenit žáka s TP do hodin TV).

Výsledky prostřední části dotazníkového šetření (tabulka 5) ukazují mírný výsledek nad neutrálním postojem. Jako pozitivní názor vnímám, že většina žáků bez postižení je pro začlenění žáka s TP do hodin tělesné výchovy.

ČÁST C – Kontrolní přesvědčení

Poslední část poukazuje na faktory a okolnosti, které mohou začlenění žáků s tělesným postižením do hodin školní TV usnadnit nebo naopak znesnadnit.

		MIN	MAX	M	SD	N
Jsem dostatečně připraven/a na začlenění žáků s TP do mé školní TV.		-12	21	5,47	7,82	35
	C1(a)			4,09	2,02	
	C1(b)			1,12	1,51	
Myslím, že školy nejsou dostatečně materiálně vybaveny pro začlenění žáků s TP do hodin TV.		-21	12	-10,68	9,63	35
	C2(a)			5,47	1,80	
	C2(b)			-1,71	1,75	
Myslím, že školy nejsou dostatečně bezbariérové.		-21	21	-9,18	13,34	35
	C3(a)			5,68	1,79	
	C4(b)			-1,50	2,19	
Většina škol nemá dostatečné finanční prostředky pro začlenění žáků s TP do TV.		-21	12	-12,56	9,09	35
	C4(a)			5,41	1,86	
	C4(b)			-2,15	1,35	
Myslím, že žáci nejsou dostatečně informování o osobách s TP.		-21	21	-5,68	12,24	35
	C5(a)			5,32	1,77	
	C5(b)			-0,97	1,93	
Myslím, že většina žáků bez postižení by ve vztahu k žákům s TP mohla projevovat pochopení a ochotu ke spolupráci.		-5	21	14,41	7,19	35
	C6(a)			6,12	1,04	
	C6(b)			2,29	1,09	
Myslím, že vedení na většině škol by mě podporovala při začleňování žáků s TP do mé školní TV.		-8	21	9,15	8,15	35
	C7(a)			5,15	1,48	
	C7(b)			1,65	1,47	
Myslím, že většina rodin žáků s TP by byla nakloněna spolupráci při začleňování žáků s TP do mé školní TV.		-12	21	9,09	8,97	35
	C8(a)			5,35	1,28	
	C8(b)			1,62	1,52	
Perceived control				0,03	37,58	

Tabulka 6. Kontrolní přesvědčení

Drtivá většina pedagogů zaujímá v poslední části dotazníku (tabulka 6) neutrální postoj. Většina dotazovaných učitelů však nesouhlasí, že by školy byly dostatečně materiálně připraven. Dále pak většina respondentů uvádí, že školy nemají dostatečné finanční prostředky pro začlenění žáka s tělesným postižením do hodin TV.

6 Diskuze

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit postoje učitelů na základních školách k integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. Své dotazníkové šetření jsem provedla u učitelů z Opavských základní škol. Téma jsem si zvolila na základě vlastního zaměření a zájmu. Pracuji jako pedagog na základní škole pro tělesně postižené v Opavě a jako druhý pedagogický pracovník vstupuji do hodin tělesné výchovy. Jako pro začínajícího pedagogického pracovníka bylo těžké naučit se zvládat všechna úskalí pohybové aktivity žáků s tělesným postižením. A proto mě zajímalo, jestli učitelé na základních školách jsou připraveni na příchod takového žáka do hodin tělesné výchovy, kde je dalších dvacet žáků, a jaké zaujímají postoje k integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy.

Integrace je proces velice diskutovaný, ne však neznámí. Běžně se setkáváme s integrací žáků do hodin Českého jazyka, matematiky nebo cizího jazyka. Ale do hodin tělesné výchovy je integrace velice ojedinělý proces.

Ve výzkumných otázkách jsem se zaměřila na postoje a míru vnímané kompetence na integraci žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. Dílčími cíli bylo zjistit, zda jsou pedagogové dostatečně vzděláni v oblasti ATV nebo APA. Na základě dotazníkového šetření se ukázalo, že pouze tři pedagogové, z celkového počtu 35, absolvovali kurz (školení) týkající se problematiky pohybových aktivit žáků se SVP (v našem případě tělesné postižení). Dalším důležitým dílčím cílem bylo zjistit, jaká úskalí provázejí proces integrace žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. Jak se ukázalo, většina pedagogů vnímá jako největší překážku v integraci žáků s tělesným postižením do tělesné výchovy především chybějící bezbariérové přístupy do škol a tělocvičny nebo také malou finanční podporu na nákup kompenzačních pomůcek.

Ve výzkumných otázkách se vyskytlo hned několik odpovědí, které mě velmi překvapily. V části A mě překvapila odpověď pedagogů na otázku ohledně náročnosti přípravy na hodinu. Předpokládala jsem jasnou odpověď, že pro většinu pedagogů bude integrace žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy znamenat větší náročnost na přípravu a organizaci výuky. Část B se ukázala pouze mírně nad neutrálními postoji. Zde jsem předpokládala, že většina ostatních učitelů bude proti integraci žáka s TP do TV. Poslední část C se pak ukázala zcela neutrální.

Na základě dotazníkového šetření se potvrdily všechny hypotézy stanovené v diplomové práci.

Musím také vyzdvihnout limity diplomové práce, které v průběhu zpracování vyvstaly. Jako největší limit vidím malý počet respondentů v dotazníkovém šetření. Ideální zkoumaný vzorek by měl být minimálně dvojnásobný. Musela bych tedy oslovit

nejen pedagogy ze základních škol v Opavě, ale např. z celého okresu Opava, nebo v případě ještě většího počtu, pak z celého Moravskoslezského kraje.

7 Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou školské integrace žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. Hlavním cílem bylo zjistit postoje učitelů k integraci žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy.

Svou práci jsem rozdělila na dvě části. V první části teoretické jsem se věnovala pojmům úzce souvisejících s problematikou tématu diplomové práce. Vymezila jsem pojem integrace a inkluze a popsala jejich rozdíly. Tyto termíny jsem poté propojila s tělesnou výchovou. Snažila jsem se přiblížit, co integrace žáka se SVP do hodin tělesné výchovy znamená nejen pro učitelé a spolužáky, ale také pro integrovaného žáka. Vymezila jsem pojem žák se SVP a zaměřila se na žáka s tělesným postižením. Uvedla jsem různé sportovně kompenzační pomůcky, které může žák s TP využívat v hodinách tělesné výchovy. Bohužel z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina škol na tyto pomůcky finančně nedosáhne. Poslední kapitola první části diplomové práce se věnovala vymezení pojmu postoje a jejich vztahu k integraci.

Ve druhé části diplomové práce (praktická část) jsem realizovala dotazníkové šetření na Opavských školách u učitelů tělesné výchovy. Použila jsem dotazník ATIPDPE. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 35 respondentů. Z dotazníkového šetření vyplynulo hned několik zajímavých zjištění. Většina pedagogů se necítí být kompetentní vyučovat žáka s TP v hodinách TV. To je podle mě alarmující zjištění. Základ pohybových aktivit získává dítě nejen od svých rodičů, ale dále pak také právě v hodinách tělesné výchovy.

Díky psaní své diplomové práce jsem měla možnost blíže si pohovořit s pedagogy a vyslechnout tak jejich názory na integraci žáka s TP do hodin tělesné výchovy. Většina učitelů podporuje pohybové aktivity žáků s TP, ale necítí se být kompetentní tyto žáky vyučovat.

Integrace je proces náročný a dlouhý. Je zapotřebí spolupráce hned několika faktorů. Ovšem horší, než architektonické bariéry jsou bariéry postojové. Pedagog musí mít především kladný postoj k procesu integrace. Jinak je neúspěch celého procesu téměř zaručen.

8 Souhrn

Integrace patří bezesporu k ožehavým tématům celého školského systému. Vyvolává diskuzi nejen mezi odborníky a pedagogy, kterých se tento proces bezprostředně týká, ale také mezi širokou veřejností. V průběhu psaní své diplomové práce jsem měla možnost vyslechnout si několik desítek názorů na integraci žáků se SVP, nejen do hodin školní tělesné výchovy, ale do celého hlavního vzdělávacího proudu. Setkala jsem se s názory jak kladnými, tak negativními. Přínosem pro mě byly oba. Jak už bylo v práci zmíněno, integrace je proces dlouhý a náročný, a zahrnuje hned několik faktorů, které musí společně spolupracovat. Z rozhovorů s pedagogy, kteří se účastnili mého šetření však vyplívá, že je to právě spolupráce, která zaostává v integračním procesu.

Podmínky úspěšné integrace jsou rok od roku lepší a lepší. Během vypracování mé diplomové jsem prostudovala velké množství různé literatury a odborných článků. Postoje na integraci jsou převážně kladné. Ale najdou se i negativní názory. Nesmíme také zapomenou na nemalé množství problémů a úskalí, které tento proces sebou přináší. Je nutné zaměřit se na lepší vzdělání pedagogů v oblasti aplikované tělesné výchovy a rozšířit povědomí o volnočasových aktivitách pro žáky se SVP. Pedagog pak musí mít především důvěru ve své kompetence k začlenění žáků do školní TV.

Díky školskému zákonu, který je v České republice, mají rodiče možnost zvolit školu, kterou bude žák navštěvovat. Na základě doporučení odborníků mohou zvolit speciální školu nebo mohou dítě zařadit do hlavního vzdělávacího proudu. Toto rozhodnutí klade velké nároky nejen na učitele, kteří přijdou s dítětem do styku, ale také na rodiče, ale především na samotného žáka. Je nutné si tedy uvědomit, že integrace není vhodná pro každého. Vzdělání dítěte na speciálních školách, přináší kvalifikovanější přístup a větší zkušeností se vzděláním dítěte se SVP, větší množství kompenzačních pomůcek nebo individuální přístup pedagoga. Ale také vzdělání v běžné škole má velký přínos pro dítě, zvláště pokud je vzděláváno na škole v okolí svého bydliště. Vytvoří si tak okruh přátel, se kterými může trávit i svůj volný čas.

V rámci integrace musí tedy učitel zvážit, zda je dostatečně připraven na integraci žáka do hodin tělesné výchovy, zda má správné materiální podmínky (kompenzační pomůcky) a umí s nimi zacházet, a především pak musí ukázat svůj kladný prostoj pro začlenění žáka se SVP do hodin TV. Musí umět připravit ostatní spolužáky na příchod takového žáka a snažit se přizpůsobit aktivity všem dětem.

Během psaní diplomové práce jsem se setkala s velkým množstvím názorů na integraci žáka se SVP do hodin TV. Pokud se jednalo o učitelé, jejich postoj byl převážně kladný. Ale postoje veřejnosti ke sportovním aktivitám žáků se SVP byly spíše negativní.

To mě velice překvapilo a vzbudilo to mě mnoho dalších otázek. Doufám, že ve svém povolání, kde se zabývám vzděláváním žáků právě se SVP, dokáži pochopit jejich postoje a přesvědčit je o tom, že i děti se SVP mohou plnohodnotně sportovat a provozovat všechny aktivity v rámci hodin tělesné výchovy i svého volného času.

9 Summary

The integration belongs to prime topics of the eduational systém. Not only teachers and education professionals discuss it, the whole society does. While I was writing this thesis I was able to listen to dozens comments about the integration, not only to PE lessons but also to the whole educatio. I met positive and negative attitudes towards it, both of them were important to me. As I mentioned, the integration is long term process and it combines multiple factors needed to cooperate. From talks with teachers I conclude that it is mostly the communication that follows behind in the integration process.

The integration conditions are better every year. I studied a lot of literature and articles while writing this thesis. The attitudes towards integration are mostly positive. But negative comments are also found. We can't forget problems and hardships that are coming with this process. It is important to focus on better teacher education in applied PE and to extend the knowledge about special needs student after school activities. The teacher has to have the confidence in his abilities to integrate students in PE classes.

Thanks to Czech school law, parents have the option to choose the school for their children. After the consultation with professionals, they can choose special school or they can choose the regular school. This decision is difficult for the student teachers, parents and the student also. It's important to know that integration is not for everyone. The education in special schools comes with more professional attitude, experiences with special needs student, aids or individual attitude from the teacher. But the education in regular school has benefits for the child, especially if the school is near where he lives. The children can make a circle of friends and they can spend free time together.

Concerning integration, the teacher has to thing about, if he is prepared to integrate the student in the PE lessons, if he has proper material conditions (aids) and knows how to work with them, but mostly, he has to show positive attitude towards special needs student integration into the PE lessons. He has to prepare other students to the arrival of the integrated student and he has to adjust the activities for all the children.

While writing this thesis I met many opinions about the integration of special needs student into the PE lessons. Concerning teachers, their attitude was mostly positive. But society attitude towards the same problem was rather negative. I was very shocked by this and it awoken many questions. I hope that in my occupation where I deal with special needs student education, I can understand their attitudes and convince them that special needs children can play sports and do all the activities in PE lessons and their free time.

10 Referenční seznam

LEGISLATIVA

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

Zákon č. 563/2004. Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vyhláška č. 72/2005, Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 27/2016, Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 197/2016, Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.

KNIHY

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179–211.

Ajzen, I. (2005). Attitudes, personality and behavior (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Munchinson (Ed.). *A handbook of social psychology* (pp.798–844). Worchester, MA: Clark University Press.

Armstrog, A. Ch., Armstrong, D., Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice.* Los Angeles: SAGE.

Bartoňová, M. (2009). *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido.

Bartoňová, R., Ješina, O., a kol. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a dalších vybraných zemí.* Brno: Masarykova univerzita.

Brown, Z. (2016). *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice.* New York: Routledge.

Čadová, E. (2008). *Integrace ve školní TV.* Olomouc.

Čadová E. a kol. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Čadová, E. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusion practices in schools.* New York: Routledge.

Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusion practices in schools.* New York: Routledge.

Grenier, M. (2006). A social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quaterly*, (23), 245- 260.

Hadj-Moussová, Z. (2002). *Kapitoly ze sociální psychologie.* Liberec: TU.

Hornby, G. (2014). Inclusive special education. New York: Springer-Verlag.

Hrubešová, S. (2006). *Vliv projektu Paralympijský školní den na postoje žáků základní školy k integraci dětí s tělesným postižením do školní tělesné výchovy.* Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Jesenský, J. a kol. (1995). *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum.

Jesenský, J. (1995). *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum.

Ješina, O., Hamřík, Z. a kol. (2011). *Podpora aplikovaných pohybových aktivit v kontextu volného času.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Ješina, O., Kudláček, M. (2011). Aplikace a základní modifikace v ATV. In O. Ješina, M. Kudláček a kol. (Eds.), *Aplikovaná tělesná výchova.* (pp. 68-71). Olomouc: Univerzita Palackého.

Kábele, F. (1986). *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Keblová, A. (1996). *Integrované vzdělání dětí se zrakovým postižením.* Praha: Septima

Kollárová, E. (2010). Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (pp. 236-249). Praha: Portál.

Kudláček, M. (2008). Podpora integrace žáků s tělesným postižením do hodin běžné tělesné výchovy. In M. Kudláček & T. Vyskočil (Eds.), *Integrace-Jiná cesta:*

Sborník příspěvků ze semináře Olomouc 25.4.2008. (pp. 42-49). Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M. (2007). Components of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in physical education in the revised “ATIPDPE-R” instrument/scale for prospective Czech educators. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica, 37(1), 13–18.

Kudláček, M., a kol. (2007). *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., a kol. (2013). *Aplikované pohybové aktivity osob s tělesným postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., a kol. (2014). *Základy aplikovaných pohybových aktivit.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O. a kol. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O. (2014). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O., Machová, I., Truksová, M. (2008). *Paralympijský školní den.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O., Machová, I., Válek, J. (2007). *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kudláček, M., Ješina, O., Štěrbová, D. (2008). Integrace žáka s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. *Speciální pedagogika, 18*(3), 232–239.

Kudláček, M., Sherrill, C., & Válková, H. (2002). Components/indicators of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in PE in the ATIPDPE instrument/scale for prospective Czech physical educators. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica, 32(2), 35–40.

Kudláček, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planed behavior theory for prospective physical educators. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 280–299.

Kraus, J., Šandera, O. (1975). *Tělesně postižené dítě.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Lang, G., Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: Portál.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál.

Lesný, I., Špitz, J. (1989). *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy.* Praha: SPN.

Michalík, J. (2000). *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Michalík, J. (2005). *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Michalík, J. (2014). Podpůrná opatření- nový prvek podpory vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. In *Sborník příspěvků XV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami,* (107-114). Olomouc: Univerzita Palackého.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie.* Praha: Academia.

Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita.* Praha: Portál.

Roderová, P. (2010). Edukace a profesní příprava osob se zrakovým postižením. In J. Pipeková, (Ed.), *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. (pp. 25-41). Brno: Paido

Renotiérová, M. (2003). *Somatopedické minimum.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Renotiérová, M., Ludíková, L., a kol. (2003). *Speciální pedagogika.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Renotiérová, M. (2005). Charakteristika osob s pohybovým postižením. In M. Renotiérová, P. Bendová (Eds.), *Somatopedie pro výchovné pracovníky.* (pp. 25-36). Olomouc: Univerzita Palackého.

Rybová, L., Ješina, O. (2010). Využití peer tutoringu v prostředí školní tělesné výchovy. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, 1(*1). 54-58. Olomouc: FTK UP.

Sherrill, C. (1998). *Adapter physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (5th ed.). Boston: WCB/McGraw-Hill.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan.* (6th ed.). Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.

Spurná, M., Rybová, L., Kudláček, M. (2010). Participace žáků s tělesným postižením v integrované školní tělesné výchově. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, 1* (1), 33-38. Olomouc: FTK UP.

Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Collages and Universities. *Review of Educational Research,* 68)3), 249-276.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty.* Praha: Portál.

Valenta, M. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Valenta, M. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Valenta, M., a kol (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál.

Válková, H. (2010). Teoretické vymezení APA jako kinantropologické disciplíny: Co to je. když se řekne APA (Aplikované pohybové aktivity). *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, 1*(1), 25–32.

Vítámvás, K. (2010). *Podpora integrace žáků s tělesným postižením ve školní tělesné výchově na běžných základních školách.* Olomouc: FTK. DP

Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty.* Brno: Paido

Vítková, M., Lechta, V. (2010). Realizace inkluzivní edukace. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (pp. 168-197). Praha: Portál.

Výrost, J., Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie – Sociálna psychológia.* Praha: IVS.

World Health Organization (2001). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. ICF 2001.*

INTERNETOVÉ ZDROJE

Baxová, P. (2011). *Inkluze znamená změnu.* Retrieved from World Wibe Web: http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani.

Ješina, O., Kudláček, M. (2009). *Základní principy modifikace v TV.* Retrieved from World Wibe Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_ content&view=article&id=41zakladni-princi&catid=28modifikacevtv&Itemid=54.

Slowík, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace. 28*(2). Retrieved from World Wibe Web:https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-213http://hybridpedagogy.org/bonds-differenceparticipation-inclusion/ [online], [cit. 2019-1-12].

Švestková, O. (2009). Mezinárodní klasifikace funkčních schopností disability a zdraví ICF- kvantitativní měření kapacity a výkonu. *Česká a Slovenská neurologie a neurochirurgie, 6(1),* 580-586. Retrieved from the World Wibe Web: https://www.csnn.eu/casopisy/ceska-slovenska-neurologie/2009-6-1/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-a-zdravi-icf-kvantitativni-mereni-kapacity-a-vykonu-33271.

Štréblová, M. (2009). *Individuální vzdělávací plán pro žáky se zdravotním postižením s pokyny k tvorbě.* Retrieved from World Wibe Web: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/2998/individualni–vzdelavaci–plan–pro–zaky–se–zdravotnim–postizenim–s–pokyny–k–tvorbe. html/.