

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POSTOJE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY K INTEGRACI ŽÁKA S TĚLESNÝM
POSTIŽENÍM DO HODIN TĚLESNÉ VÝCHOVY

Diplomová práce

Autor: Bc. Veronika Ručová, Aplikovaná tělesná výchova

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martin Kudláček, PhD.

Olomouc 2011

Jméno a příjmení autora: Bc. Veronika Ručová

Název diplomové práce: Postoje žáků základní školy k integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Vedoucí bakalářské práce: doc. Mgr. Martin Kudláček, PhD.

Rok obhajoby diplomové práce: 2011

Abstrakt: Integrace je velmi často používané slovo, proto se ve své diplomové práci budu zabývat integrací zdravotně postižených lidí mezi lidi zdravé, protože nás často obklopují lidé, kteří mají záporný vztah i záporný postoj k integraci lidí s postižením. Ve své diplomové práci jsem si vytyčila cíl, jakým je popsat postoje žáků základní školy k integraci tělesně postiženého žáka do školní tělesné výchovy. Výzkumné otázky byly řešeny pomocí dotazníků DEMOR (dotazník emočních reakcí na školní TV), CAIPE-CZ (otázky, které se týkají zapojení tělesně postiženého žáka do TV), dále byly zjišťovány vlastnosti žáka s TP pomocí přídavných jmen v dotazníku ADCL (Adjective checklist). Výsledky těchto dotazníků budou v diplomové práci zpracované.

Klíčová slova: integrace, postoje, tělesné postižení, handicap, integrace v tělesné výchově

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb

Author's first name and surname: Bc. Veronika Ručová

Title of the thesis: Primary school pupils' attitudes to the integration of pupils with physical disabilities into physical education classes

Department: Department of Adapted Physical Activities

Supervisor: doc. Mgr. Martin Kudláček, PhD.

The year of presentation: 2011

Abstract: Integration is a very frequently used word, so in my thesis I will address the integration of disabled people among healthy people, because we are often surrounded by people who have a negative relationship and a negative attitude towards the integration of people with disabilities. In my thesis I have set a goal which is to describe the attitudes of primary school pupils to the integration of disabled pupils in school physical education. The research questions were addressed through questionnaires DEMOR (emotional response questionnaire on school PE), CAIPE-CZ (questions concerning the involvement of disabled pupils into the physical education) and we have investigated the characteristics of handicapped pupils using adjectives in the questionnaire ADCL (Adjective Checklist) . The results of the questionnaire will be treated in the thesis.

Keywords: integration, attitudes, physical handicapped, handicap, integration to Physical education

I agree the thesis paper to be lent within the library services

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

Diplomová práce je součástí projektu Centra podpory integrace CZ.1.07/1.2.00/08.0117".

V Olomouci dne 11.7.2011

.....

Děkuji doc. Mgr. Martinu Kudláčkovi za pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce. Dále děkuji Bc. Lucii Mayerové za pomoc při dotazování žáků. Velký dík patří mým rodičům a nejbližším za podporu po celou dobu studia.

OBSAH:

1	ÚVOD	8
2	SYNTÉZA POZNATKŮ	10
2.1	Integrace	10
2.1.1	Definice integrace	10
2.1.2	Inkluze	11
2.1.3	Integrace ve škole	13
2.1.4	Specifické potřeby žáků s tělesným postižením v oblasti vzdělávání	14
2.1.5	Integrace do sportu a do školní tělesné výchovy	15
2.1.5.1	Integrace žáků s různými typy tělesného postižení do hodin TV	17
2.1.5.2	Bariéry v oblasti integrace do TV	19
2.1.5.3	Principy modifikací v tělesné výchově	20
2.1.5.4	Peer tutoring	23
2.2	Legislativa	24
2.3	Tělesné postižení	26
2.3.1	Dětská mozková obrna	26
2.3.2	Spina bifida	27
2.3.3	Poškození míchy	28
2.3.4	Amputace	29
2.4	Postoje	29
2.4.1	Definice postojů	29
2.4.2	Postoje k osobám s postižením	30
2.4.3	Změna postojů	31
2.4.4	Možnost vlivu na postoje, projekty v rámci ČR i mezinárodní	32
2.4.4.1	Projekt Centra podpory integrace	32
2.4.4.2	Projekt Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením	33
2.4.4.3	Projekt Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit ..	33
2.4.4.4	Podpora integrace dětí s tělesným postižením ve školní tělesné výchově prostřednictvím "Centra pohybových aktivit"	34
3	CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	38
4	METODIKA	39
4.1	Dotazníky a sběr dat	39
4.2	Dotazník CAIPE-CZ	39

4.3	Vlastnosti žáků s tělesným postižením.....	40
4.4	DEMOR- dotazník emočních reakcí na školní TV	41
4.5	Participantí	41
5	VÝSLEDKY	42
5.1	Výsledky dotazníků.....	42
5.1.1	Výsledky dotazníků CAIPE-CZ.....	42
5.1.2	Výsledky dotazníků o vlastnostech žáků s tělesným postižením.....	49
5.1.3	Výsledky dotazníků DEMOR	49
5.2	Žák s tělesným postižením	50
6	DISKUZE.....	52
7	ZÁVĚR.....	54
8	SOUHRN	56
9	SUMMARY	57
10	REEFERENČNÍ SEZNAM	58
11	PŘÍLOHY.....	63
11.1	Příloha č. 1.....	63
11.2	Příloha č. 2.....	68

1 ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma integrace dětí s postižením. Jde o integraci jak v běžném životě, tak i o integraci do školy a školní tělesné výchovy. Mimo integraci se budu zabývat také postoji lidí zdravých k lidem se zdravotním postižením, budu popisovat stav současné integrace zdravotně postižených osob. Důležitou součástí mé diplomové práce bude také popis rozdílu v postojích žáků základní školy k integrovaným žákům s tělesným postižením do jejich hodin školní tělesné výchovy.

Integrace je podle mého názoru velmi důležitá. Ovlivňuje jak životy lidí, jejich prožívání, tak také radost z toho, že mají s kým sdílet zážitky a s kým si popovídat. Když se zamyslíme nad tím, kolik lidí žije na světě, je jasné, že se jedná o různé druhy lidí, stejně tak mohou mít i různé druhy postižení, ať už by se jednalo o postižení tělesné, duševní či různé druhy nemocí. Osoby odlišující se nějakým způsobem od většiny potkáváme běžně v životě, i když se jedná o jedince z minoritní skupiny, patří do společnosti a jsou její součástí. Rozdíl je v tom, jak jsou tito jedinci vnímáni od majoritní společnosti. Někteří jsou zastánci toho, aby byly osoby s postižením začleňovány do společnosti, jiní zase zastávají názor, že by bylo lepší, kdyby osoby s postižením byly izolovány od společnosti. Lidé by měli být ochotni tolerovat odlišnosti u osob se zdravotním postižením. Nejen to, že osoby se zdravotním postižením mají stejné právo na život a prožívání, jako osoby zdravé, mají také právo mít stejné příležitosti jako ostatní.

Nedílnou součástí života každého člověka je také pohybová aktivita, která může být v důsledku postižení ztížena. Je nutné, aby byl dostatek podpory a pomůcek, aby bylo při pohybové aktivitě z čeho vybírat, aby si každý člověk bez ohledu na to, jestli je zdravý nebo s postižením, mohl vybrat to, co mu nejvíce vyhovuje.

Problémy v integraci jsou z oblasti ekonomické, technické a lidské- tedy v postojích lidí k lidem s postižením. Je tedy nutností působit na postoje lidí tak, aby se jejich postoje co nejvíce zlepšovaly. Je nutností bourat bariéry- postojové, ekonomické a technické.

Důležitý je včasný začátek integrace, proto je často zmiňované téma týkající se integrace zdravotně postižených dětí do běžných škol. Zdravotně postižené dítě navštěvuje školu společně s dětmi zdravými, podílejí se společně na všech aktivitách, pomáhají si a tím se vytváří vztahy ve skupině, dochází ke komunikaci a společně prožitým zážitkům. Samozřejmě nejde pouze o to, jak se dítě samo zapojí a jak se k němu chovají ostatní žáci, je nutné, aby byl na integraci připraven vyučující, ředitel školy, a obrovský podíl mají rodiče postiženého dítěte.

Integrace do běžné školy nemusí být za každou cenu vhodná pro všechny děti se zdravotním postižením, každé dítě má své individuální potřeby a podmínky, ke kterým se musí přihlížet.

Proto integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol není něčím, co musí být za každou cenu dodržováno, je jednou z možností.

2 SYNTÉZA POZNATKŮ

2.1 Integrace

Integrace je důležitá v životě každého člověka, ať už se jedná o člověka zdravého či s postižením. V této kapitole se budu zabývat integrací, inkluzí, faktory, které ovlivňují integraci, dále pak specifickými potřebami žáků s tělesným postižením ve vzdělávání.

2.1.1 Definice integrace

Definic integrace je velké množství. Společným znakem všech definic je to, že je v tomto procesu někdo, kdo je začleňován a také okolí, do kterého je jedinec začleňován. Dále uvedu několik autorů- pro porovnání.

Pojem integrace u nás patří bezpochyby mezi nejfrekventovanější termíny. Popularita tohoto pojmu má přímou vazbu na společensko-politické změny v listopadu 1989, které přinesly také posun v názorech na život lidí se zdravotním postižením a na jejich vzdělávání. Tento pojem ovšem není zcela nový, ale jakoby jen dostával nový obsah (Jankovský, 2001).

Podle Vágnerové a kol. (1998) je integrace vyšším stupněm adaptace, kterou lze chápat jako začlenění odlišného jedince do prostředí majoritní společnosti. Začleněním můžeme chápat, že ve společnosti jedinec dokáže žít, cítí se v ní dobře a sám se s ní identifikuje.

Slowík (2007) popisuje integraci jako proces rovnoprávného začleňování do společnosti, tento proces je naprosto přirozený a týká se každého člena společnosti. Komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin, které se od většiny populace odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky. Sociální integrace tedy znamená sjednocování, spojování v nový celek, kdy minoritní skupiny a společenská většina rozvíjejí společenský systém, který obsahuje součásti hodnot a idejí obou stran. Handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí. Patří sem školská integrace (např. individuální zařazování dětí

s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách), pracovní integrace (zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností, projekty podporovaného zaměstnávání znevýhodněných osob), společenská integrace (bezbariérové bydlení a společenské bydlení, sociální pomoc a podpora samostatného a nezávislého způsobu života osob s handicapem).

Slovo integrace má řadu významů- v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“ (Jesenský, 1995).

„ Proces integrace žáků s tělesným postižením do hlavního vzdělávacího proudu má v současné době stále vzrůstající tendenci. Tento směr je bezpochyby správnou cestou směřující k přirozenému zapojení jedinců s tělesným postižením do společnosti“ (Spurná a kol., 2010). Spurná a kol. (2010) také uvádí, že pro optimální průběh školní integrace je nezbytné umožnit žákům s TP účast ve všech vzdělávacích programech společně s jejich vrstevníky.

Kubíček a Kubíčková (1997) tvrdí, že proces integrace můžeme považovat za jednu z náročných životních situací dítěte se zdravotním postižením. Při integraci se může vyskytnout celá řada problémů, které je nutné řešit .

2.1.2 Inkluze

Vývoj v přístupu k začleňování handicapovaných osob do společnosti přechází k modernímu trendu- INKLUZI. Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech. Osoby s postižením jsou v inkluzivním přístupu zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora. V tom můžeme spatřovat zásadní posun od integračních prostředků, které spočívají právě v zajištění prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti (Slowík, 2007).

Inkluzivní tělesná výchova nutí učitele, aby přijali různorodost studentů. Tomu, co si studenti myslí a jaký mají postoj k tělesné výchově byla doposud věnována malá pozornost. Je důležité, aby učitelé znali a chápali potřeby a zájmy svých studentů. Je určitá vzájemnost mezi osobou a vzdělávacím prostředím, to, v jakém prostředí se nacházíme nám určuje jak žijeme. A pokud chceme využít co nám prostředí nabízí, musíme nejprve vnímat hodnoty (Goodwin & Watkinson, 2000).

Inkluze staví člověka do situací, na které není v běžném životě zvyklý. Může být vytvořena inkluzivní třída, při jejímž vytváření musí být respektovány 4 základní principy:

- 1) Efektivní řízení celé třídy i školy tak, aby byly vytvářeny co nejlepší podmínky pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami.
- 2) Musí být vytvářeno příznivé a bezpečné prostředí, kde je odlišnost jedince chápána jako výzva a možnost růstu, dále pak kde jdou všichni přijímání a mají zájem o druhé, navzájem si pomáhají.
- 3) Vyučování a učení musí být postavené na činnostech a metodách, které co možná nejvíce napomáhají k zapojení každého jedince a jeho rozvoji, vytváří co nejvíce příležitostí pro možnost interakce s dalšími.
- 4) Důležitá je pozornost k otázkám, které se týkají spolupráce s rodinou, trvalá kultivace postojů žáků a učitelů, vytváření sítě odborníků, rozvoj lidských zdrojů školy (Kudláček, 2005).

Inkluzivní škola nevnímá různorodost žáků jako problém, ale jako obohacení a přínos. Proto přijímá všechny žáky bez ohledu na postižení, příslušnost k menšině či vyznání. Jedná se vlastně o společné vzdělávání , které má své principy, které jsou odlišné od principu integrace dítěte v běžných školách. Inkluzivní vzdělávání je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni společně se svými vrstevníky a v místě svého bydliště (Baxová, 2011).

Podmínkou pro úspěšné začlenění žáků se znevýhodněním je funkční tým pracovníků. Tým tvoří třídní učitel, školní speciální pedagog nebo psycholog, zástupce poradenského

zařízení, které má dítě v péči- SPC nebo PPP, asistent pedagoga a rodiče žáka, zapojit by se měl i ředitel školy, protože on odpovídá za průběh a kvalitu vzdělávání žáků a má odpovědnost za sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Úkolem celého týmu je připravit se na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, na jeho příchod a provázet ho po celou dobu vzdělávání na škole. Proto musí získat co nejvíce informací o žákovi, o jeho potřebách, a vytvořit tak optimální podmínky pro jeho vzdělávání sestavením IVP, upravit prostředí třídy, chodeb, opatřit speciální pomůcky (Zíková, 2010).

Pokud bych měla srovnat integraci a inkluzi, rozdíl vidím zejména v tom, že integrace znamená začleňování jedince se znevýhodněním v běžných školách, u inkluze jde zejména o přizpůsobení podmínek školy znevýhodněnému jedinci. U obou je důraz kladen na jedince a kvalitu jeho vzdělávání.

2.1.3 Integrace ve škole

Vzdělávání lidských jedinců nezačíná až se vstupem do školy, ale ve skutečnosti už v okamžiku narození. Zejména při narození dítěte s vadou nebo poruchou je mimořádně důležité začít co nejdříve s intenzivní cílenou speciální péčí, která může pomoci výrazně snížit míru budoucího handicapu i v oblasti vzdělávacích možností.

Jako faktory, které ovlivňující úspěšnost školské integrace uvádí Slowík (2007) prostředí školy (bezbariérovost prostoru, vstřícné klima atd.), dále velice důležité postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro rodinu i školu integrovaného dítěte je výhodou spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra). Dále Slowík (2007) mezi faktory uvádí také důležité přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů, s tím spojenou míru a kvalitu speciální podpory (pomůcky, asistent pedagoga) a dominující pohledy na školskou integraci ve společnosti a místní komunitě.

Důležitou roli ve školské integraci hraje rodina. Rodiče zdravého dítěte mohou mít obavy, mohou být nedůvěřiví k okolí z důvodu strachu o dítě. U rodičů postiženého dítěte se tyto obavy mohou umocňovat. Jde zejména o obavy o osud dítěte vedoucí k větší opatrnosti (mohou vést k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech atd.), nedůvěru a zvýšenou citlivost vůči institucím a jejich představitelům (rodiče dítěte s postižením jsou nuceni

komunikovat s řadou institucí- sociálního zabezpečení, zdravotních pojišťoven, obecních úřadů atd..). Dále se jedná o výrazně pocíťovanou sociální a ekonomickou nejistotu (postižení dítěte vede rodiče k uvažování o budoucnosti, jejich schopnosti zabezpečit péči o dítě, která přináší zvýšené náklady). Rodiče dítěte s postižením jsou více závislí na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících. Rodiče dítěte s postižením jsou více náchylní ke zvýšené psychické i fyzické unavitelnosti. Rodiče si musí zvolit pro své dítě vzdělávací cestu v rámci běžné školy, což nebývá jednoduché, a samozřejmě s tím spojenou daleko větší angažovanost a podporu dítěte v případě umístění dítěte do běžné školy (Müller a kol., 2001).

S integrovaným vzděláváním handicapovaných žáků počítají samozřejmě i rámcové vzdělávací programy a přístup ke vzdělávání těchto žáků na konkrétních školách musí být rozpracován v jejich školních vzdělávacích programech. Pro integrované vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je zpracována samostatná příloha rámcového vzdělávacího programu a postupně vznikají jednotlivé varianty rámcových vzdělávacích programů pro speciální vzdělávání žáků s jinými formami postižení. Pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pak musí škola vytvořit ve spolupráci se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem) a rodiči žáka odpovídající individuální vzdělávací plán (Slowík, 2007).

2.1.4 Specifické potřeby žáků s tělesným postižením v oblasti vzdělávání

Omezená mobilita (snížená možnost pohybu) bývá hlavním problémem u osob s tělesným postižením společně s invaliditou (částečná nebo úplná neschopnost člověka být výdělečně činný). Zdravý člověk si jen stěží dokáže představit, jak provádí běžné úkony člověk na vozíku. Pro takto handicapované osoby je složitější se rychle pohybovat, dojít si na toaletu, žít uspokojivý partnerský život. Na druhou stranu mají některé osoby s postižením tendenci vidět všechny problémy v souvislosti se svým postižením a nejsou ochotni připustit si, že tyto problémy jsou součástí života každého člověka a že se s takovými problémy musí vypořádat i člověk bez postižení (Vágnerová, 2004).

Kudláček (2009) uvádí, že děti s postižením mají speciální potřeby, které vyžadují speciální přístupy. Potřeby dětí s postižením by měly být podporovány, neměli bychom se setkávat s extrémními přístupy, které mohou být na jedné straně příliš ochránářské, na straně

druhé málo podnětné. Děti s postižením nemají jen speciální potřeby, mají hlavně základní potřeby, které jsou pro všechny lidi stejné.

Kudláček (2009) dále uvádí, že prof. Matějček popsal potřeby dětí s postižením jako potřebu přiměřené stimulace, tedy prostředí, ve kterém vyrůstají zdravotně postižené děti musí dávat dostatek podnětů pro rozvoj např. motoriky nebo citových vztahů. Dále uvádí, že pro život dítěte je potřebné mít určitý řád v jejich životě, potřeba jistoty a potřeba identity hrají neméně důležitou roli v životě dítěte s postižením. Důležité je i to, aby postižený člověk měl před sebou neustále otevřenou reálnou životní perspektivu, aby viděl smysl svého života.

2.1.5 Integrace do sportu a do školní tělesné výchovy

V této kapitole nastíním, proč píší o sportu a školní tělesné výchově. Školní tělesná výchova vede k zapojení žáka s postižením do volnočasových pohybových aktivit. Machová (2008) uvádí, že součástí kvalitního životního stylu je možnost sportovního vyžití. Stejně tak je tomu i u osob s tělesným postižením. Sport je také důležitým faktorem při rehabilitaci a integraci do společnosti, rozvoj sportu a pohybové rekreace je pro všechny postižené osoby důležité ke zlepšení jejich života. Sportování může pomoci lépe se vyrovnat se změnou životní situace způsobenou nemocí či úrazem. Úspěch ve sportu může pro osobu s postižením kompenzovat poruchy seberealizace, pocity méněcennosti a životní zbytečnosti. Sport je chápán jako vhodná forma psychické relaxace, přináší radost z pohybu, posílení zdraví, sebevědomí a začlenění do společnosti. Při sportování se vytváří důležité hodnoty jako je týmový duch, tolerance, smysl pro fair play, ale dochází v neposlední řadě ke komunikaci, vytváření vztahů a zážitků. Proto by bylo vhodné, aby se možnosti sportovního vyžití pro osoby s tělesným postižením navyšovaly.

Za příčiny nedostupnosti sportovního vyžití osob s tělesným postižením Machová (2008) uvádí nedostatek informací o sportech pro osoby s tělesným postižením a jejich špatná propagace, nedostatek sportovních klubů sdružujících osoby s tělesným postižením, finanční nedostupnost vybavení potřebného pro sport osob s TP, málo personálních instruktorů a trenérů specializujících se na sport osob s TP, nedostatek literatury zabývající se sportem osob s TP.

U integrace ve sportu nemusíme nutně mluvit o integraci tělesně postiženého do sportu pro zdravé jedince. Existuje tzv. oboustranná integrace, kde jde o: (a) integraci osob s TP do „normálních“ sportovních volnočasových aktivit společnosti, jako je turistika, cyklistika,

plavání apod. nebo do školní TV; a (b) integraci osob bez TP do sportů pro osoby s TP- basketbal na vozíku, floorball na vozíku, boccia, přizpůsobené hry, paralympijské školní dny (Machová, 2008).

Tato oboustranná integrace je velice důležitá. Zaprvé se jedná o znovuzачlenění do společnosti- je zde možnost si vyjet na cyklistický výlet, jít si zaplavat.. To znamená, že člověk s TP je součástí společnosti, kde má své místo. Zadruhé jde o pomoc prostřednictvím sportů pro osoby s TP pro „normální“ společnost, kdy jsou společnosti přiblíženy problémy spojené s tělesným postižením a může působit na změnu vnímání osob s TP (Machová, 2008).

Termínem „integrace v TV“ (začlenění žáků) rozumíme zařazení různých typů jedinců do společných forem TV. Žáci by měli být vzděláváni a vychováni společně v jedné třídě. Integrace znamená, že učitel TV obecně musí učinit nezbytná opatření v pedagogice, didaktice a osnovách tak, aby zajistil, že všichni žáci mohou dosáhnout cílů TV, budou se cítit v prostředí TV bezpečně, spokojeně a také, že budou úspěšní (Kudláček, 2008).

Čadová (2008) popisuje hlavní úkoly tělesné výchovy pro zdravotně postižené dítě tak, že 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, vymyšlení pohybových obměn, diferenciaci různého náčiní či nářadí), dále pak rozvíjí uchopovací a hmatové reflexy a přispívá k důležitému získávání tělesné zdatnosti a kondice. Čadová (2008) dále mezi hlavní úkoly TV pro zdravotně postižené dítě řadí, že prostřednictvím tělesné výchovy dochází u dětí s postižením k lepšímu začlenění do společenského prostředí, pomáhá překonávat obtíže vyplývající z postižení a tím plní i své speciální úkoly reedukační, kompenzační, rehabilitační.

U všech dětí, stejně jako u zdravých, tak i u dětí s postižením 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.

Spurná a kol. (2010) uvádějí, že by význam předmětu tělesná výchova pro žáky s tělesným postižením neměl být přehlížen, ale naopak by měl tvořit pevnou součást výchovně vzdělávacího programu všech žáků. Aby byla integrace žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy optimální, je nutné zajistit všechny podmínky, které jsou nutné k tomuto procesu. Narážíme ale na překážky znesnadňující průběh zapojení žáka s tělesným postižením

do hodin TV, kterými jsou nedostatečné materiální a prostorové vybavení škol, dále pak byly překážkami nedostatečné množství asistentů pedagoga, a vlastní nedostatečné kompetence k vedení integrované TV. V neposlední řadě můžeme také mluvit o překážkách ve smyslu postojových bariér.

K úspěšnému začlenění žáka s TP je potřeba vytvoření optimálních podmínek ze strany školy (materiální, prostorové, personální), ale také rodina dítěte s postižením by měla učinit určité zásahy, které by vedly k zefektivnění celého procesu.

Integrace v TV vychází z komplexní diagnostiky žáka, měla by odpovídat žakovým individuálním potřebám, a měla by být co nejvíce plánovitá a systematická.

Integrace v tělesné výchově se dělí na několik stupňů, a to:

- první stupeň je úplná integrace v běžné 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 (Sherrill, 1998)

2.1.5.1 Integrace žáků s různými typy tělesného postižení do hodin TV

Integrace žáků (hlavně těch s těžkým postižením) není zrovna častým jevem. Ve všech školách je větší pozornost věnována více akademickým předmětům, tělesná výchova není až tak důležitá. Méně komplikovaně vypadá začleňování žáků na 1. stupni a nebo v menších lokalitách. Na druhém stupni se již tělesná výchova dělí podle pohlaví, je tam větší počet žáků ve skupině, je zde větší citlivost na úspěch a neúspěch v hodinách TV.

Důležité je, aby učitel TV umožnil všem žákům dosáhnout stanovených cílů, ať už pomocí modifikace obsahu učiva, úpravě podmínek nebo přizpůsobení didaktických prostředků s tím, že se žáci musí cítit bezpečně, úspěšně a spokojeně.

Aby byla integrace žáka do hodin tělesné výchovy úspěšná, ovlivňuje to řada faktorů. Jedná se například o:

- samotný žák a jeho vztah k pohybové aktivitě
- rodina, zázemí a jejich vztah k pohybové aktivitě

- škola a učitelé- motivace, chuť, ochota, schopnosti a možnosti
- poradenství a diagnostika
- forma integrace- skupinová, individuální
- prostředky speciálně pedagogické podpory- osobní asistent, podpůrný učitel, asistent pedagoga, doprava žáků do školy, rehabilitační a kompenzační pomůcky, IVP
- architektonické bariéry
- sociálně psychologické mechanismy
- organizace zdravotně postižených

Jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšnou integraci a plnohodnotnému vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je vypracování individuálního vzdělávacího programu (IVP). Informace o IVP se v právních normách objevují od roku 2004, tedy ve školském zákoně 561/2004 a ve vyhlášce 73/2005 o vzdělávání dětí se SVP.

Na vytvoření IVP pro každého žáka se zdravotním postižením, který má nastoupit do kmenové školy, se podílí ředitel školy ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko psychologickou poradnou. IVP se vypracovává k termínu nástupu žáka do školy.

Není přesně nastaveno, kdo je povinen IVP zpracovat, nejsou dány ani další náležitosti o jeho zpracování. IVP je založen na analýze silných a slabých stránek dítěte, měl by obsahovat krátkodobé a dlouhodobé cíle.

Postup při tvorbě IVP začíná shromážděním výsledků vyšetření, diagnostických rozhovorů, testů znalostí a dovedností, zápisů z pozorování.

Součástí IVP by mělo být:

1) Cíl, kterého by mělo být dosaženo, cíl obecný, cíle konkrétní, je možné i zahrnout do IVP odstranění nesprávných návyků a zlovyků

2) Jakým způsobem bude žák podporován, prostředky, kterých bude použito k naplnění cílů IVP, jako např. spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, využití asistenta, podpůrného učitele, služby odborných pracovníků (rehabilitační pracovník, psycholog), speciální pomůcky, jmenovitě napsaní odborníci, kteří se na tvorbě IVP podíleli.

3) Postupy, metody a organizační formy, které budou užívány při práci s dítětem, úpravy učebního plánu (např. snížení počtu hodin), úpravy učebních osnov, výběr učiva, zvládnutí učiva žákem.

4) Stanovení konkrétních cílů v jednotlivých učebních předmětech, pravidla komunikace s rodiči dítěte, předávání informací o žákovi, termíny a vyhodnocování výsledků žáka.

5) IVP je závislé na porozumění osobnosti dítěte, jeho rodičů, personální a technické vybavenosti školy (Kudláček a Ješina, 2009).

Tělesná výchova má důležité úkoly pro rozvoj dítěte se zdravotním postižením, jedná se o:

- cílená pohybová aktivita TP odporuje rozvoj základních pohybových schopností a dovedností- obratnost, síla, vytrvalost, udržení rovnováhy, prostorová orientace, rychlost reakce, u vozíčkářů zvládnutí jízdy na vozíku, manuální dovednost
- přispívá k motorickému rozvoji ať už pohybové nebo mluvní, ovlivňuje řeč, myšlení a celou psychiku
- rozvíjí uchopovací a hmatové reflexy
- umožňuje rozvoj tělesné zdatnosti a celkové kondice
- slouží jako podpora při začleňování do společnosti, pomáhá k překonání obtíží, které vyplývají z postižení, čímž splňuje také úkoly reedukační, kompenzační a rehabilitační
- rozvíjí mravní, volní a citovou stránku osobnost, dále podporuje estetické cítění
- mezi nejdůležitější úkoly tělesné výchovy je rozvoj trvalého zájmu o cvičení a návyk pravidelného cvičení (Čadová, 2010).

2.1.5.2 Bariéry v oblasti integrace do TV

V oblasti tělesné výchovy u nás je možné do jisté míry využít asistenci pedagoga i vhodné kompenzační pomůcky. Největšími bariérami jsou ovšem bariéry architektonické a postojoyé. Postojoyé zejména ve smyslu, že žák s postižením do tělesné výchovy nepatří. Podstata integrace v tělesné výchově není naplňována z důvodu nedostatečné připravenosti učitele TV

a také praktická neexistence poradenství v oblasti pohybových aktivit osob s postižením. Přitom postoje bariéry jsou klíčové pro existenci či úspěch integrace v tělesné výchově. Učitel, který je přesvědčen o tom, že při začlenění žáka na vozíku do hodin tělesné výchovy se potom nebude moci dostatečně věnovat ostatním žákům nebo že začlenění žáka nezvládne, potom bude proti začleňování žáka do hodin tělesné výchovy.

Negativní postoje mohou být ještě podpořeny limity, které jsou v oblasti tělesné výchovy, a to:

- organizační limity: přesuny na TV, mnoho žáků, nedostatečné prostory
- materiální limity: nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatečné vybavení
- personální limity: nedostatečné množství asistentů, malá/žádná zkušenost pedagogů, neexistence konzultantů v oblasti aplikovaných pohybových aktivit

Podle stupně postižení je možné žáka s tělesným postižením zapojit v jednotlivých aktivitách. Můžeme žáka zapojit plně- tzn. s využitím upravených podmínek (pravidla hry, úprava prostoru, přizpůsobení cviku..), dále je možnost zapojit žáka jako rozhodčího nebo pomocníka, dále je možnost zapojit žáka nahrazením pohybové činnosti vykonávané ostatními žáky (místo chůze nebo běhu- jízda na vozíku), nebo zařazení zcela jiné pohybové aktivity s podporou asistenta pedagoga (Čadová, 2010).

2.1.5.3 Principy modifikací v tělesné výchově

Ješina a Kudláček (2009) uvádějí, že při modifikaci pohybových aktivit je nutné si být vědomi, že obsah jednotlivých činností musí respektovat obecné cíle a výstupy TV v rámci individuálních potřeb a možností jednotlivých žáků. Důležité je, aby se jednotlivé činnosti přizpůsobili tak, aby se jich měli možnost účastnit všichni žáci.

Pro co nejvyšší zapojení těchto žáků je důležité zvážit způsob komunikace , prostoru (místo, velikost, vymezení prostoru pro pohyb), počet účastníků, zvládnutí aktivity, role hráče, náčiní (druh, tvar, velikost, hmotnost a množství), způsob pohybu, čas na aktivitu, intenzitu zatížení a odpočinku, využití kompenzačních pomůcek, zapojení dalších osob.

Jakým způsobem komunikovat je vhodné zvolit podle věku a osobnosti toho, s kým komunikujeme, tedy podle věku a osobnosti žáka. Nejde jen o komunikaci verbální, ale i o

gesta, která mohou být domluvená a tak se stát součástí komunikace v rámci např. sportovních her. Komunikace musí být přiměřená .

V rámci TV musíme vhodně zvolit i prostor (místo, velikost, prostor pro pohyb). Bezbariérový a snadno dosažitelný by měl prostor být, velikost prostoru musí být zvolena podle počtu a specifikům hráčů. Musí být dodržována bezpečnost, intenzita zatížení, vše by mělo odpovídat typu postižení žáka s postižením.

Kolik hráčů bude hrát a jak budou rozdělení lze upravit podle potřeb, složení týmů lze ovlivnit tak, aby se výkonnosti týmů přiblížili- navýšením počtu hráčů v týmu, k šikovným hráčům přiřadit žáka s postižením atd.

K psychické spokojenosti s participací ve vyučovací jednotce TV a z hlediska sociálního statutu ve třídě je role hráče velice důležitá. Snahou by proto mělo být co největší zapojení žáka s postižením do herní činnosti i pokud není přímé zapojení hráče možné. Pokud je tomu tak, zapojíme žáka s postižením jako rozhodčího, poradce nebo supervizora.

Klíčové pro některé žáky s postižením může být náčiní, jeho druh, tvar, hmotnost, velikost a množství. Jedná se např. o ozvučené míče pro zrakově postiženého žáka, velký lehký míč pro žáka s DMO. Nejde však jen o míče, může být využité např. frisbee, kruhy, tyče, ringo kroužky i jako náhrada za míč.

Nezbytnou součástí pohybové aktivity je způsob pohybu. Chůze, běh, pohyb vsedě, vleže, plazení, chůze po čtyřech, skoky, poskoky a kombinace zvoleného. Je nutné způsob pohybu obměňovat, není nutné, aby se všichni žáci pohybovali stejným způsobem, změny pohybu je možné kombinovat i v průběhu pohybové aktivity.

Čas na hru je jedna z možností modifikace aplikovaných pohybových her. Může ovlivnit celkovou dynamiku, intenzitu a koncentraci emocí. Čas je důležitý s ohledem na zdravotní rizika, únavu spojenou s dlouhodobým zatížením nebo psychickou únavou a ztrátou pozornosti.

Intenzita zatížení a odpočinku je také jednou z možností modifikací her. Jedná se zde hlavně o zdravotní rizika a kontraindikace pohybových aktivit.

Naprosto nezbytnou součástí modifikace je využití kompenzačních pomůcek. Existuje celá řada kompenzačních pomůcek, jedná se např. o sportovní vozík, handbike, tandemové kolo, sledge. Při jejich používání nesmíme zapomenout na bezpečnost všech žáků.

Zapojení podpůrných osob je také důležité pro integrované programy s využitím pohybových aktivit. Podpůrnými osobami zde jsou asistenti pedagoga a peer tutoři. Asistenci můžeme chápat jako podporu či pomoc, ale také se může jednat o partnerské spojení v pohybových a jiných hrách (Ješina a Kudláček, 2009).

Čadová (2010) uvádí pravidla, která říkají, že pro všechny žáky musí být aktivity bezpečné, pohybové aktivity by měly být smysluplné, ne každé cvičení je vhodné pro všechny. Zařazení integrovaného žáka s tělesným postižením by nemělo pro ostatní žáky ve třídě znamenat pocit ochuzení a pro integrovaného žáka je potřeba vypracovat do hodin tělesné výchovy IVP.

Podporou při začleňování žáků s tělesným postižením do hodin TV jsou průběžné doplňující vzdělávání učitelů TV, konzultanti v oboru ATV přímo v praxi, asistent pedagoga mající kompetence ve vztahu k TV, kompenzační pomůcky, sportovně kompenzační pomůcky (vozíky, trojkola, handbike, monoski, rukavice, helmy..) (Čadová, 2010).

Ješina a Kudláček (2009b) uvádějí, že vzhledem k druhu, typu a hloubce postižení by bylo chybou usilovat v každém případě o úplnou integraci. Protože existuje řada možností stupňů podpory, uvádějí Ješina a Kudláček (2009b) pro lepší pochopení stupně podpory podle Bucka. Jedná se o toto rozlišení:

- 1) Integrace bez podpory a bez modifikace obsahu (běžná TV)- není nutné upravovat ani obsah ani kompetence vyučujícího.
- 2) Integrace s úpravou obsahu a podmínek (ATV)- jsou respektovány obecné cíle TV, ale jsou nutné změny pro participaci žáků s postižením.
- 3) Integrace s využitím peer tutorů (ATV)- je nutná podpora v rámci spolužáků, vrstevníků pro dosahování cílů.
- 4) Integrace s využitím asistenta pedagoga (ATV)- možná podpora ze strany asistenta pedagoga.
- 5) Kombinované formy výuky- s asistentem pedagoga nebo bez něj je žákovi umožněna kombinace různých forem ATV.

- 6) Spolupráce s organizacemi v komunitě školy- v rámci IVP je výuka redukována, lze ji kombinovat s aktivitami jiných subjektů.
- 7) Další výuka segregovaného charakteru- samostatná speciální třída, speciální škola.

2.1.5.4 Peer tutoring

Boj proti sociální exkluzi je trendem dnešní sociální pedagogiky, jsou vytvořeny různé systémy, které podporují prevenci tohoto vyloučení. V této kapitole se budu zabývat podporou žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v integrovaném prostředí běžných škol s využitím peer tutorů (Rybová a Ješina, 2010).

Rybová a Ješina (2010) dále uvádějí, že právě peer tutoring může být tou správnou cestou v procesu integrace a rozvoje osobnosti žáka se speciálními potřebami. K lepšímu přijímání výchovně vzdělávacího procesu napomáhá právě interakce s vrstevníky, z dlouhodobého hlediska je toto působení velmi důležité pro optimalizaci kvality života. Celé integrované vzdělávání ustanovuje zákon č. 561/2004 a vyhláška 73/2005 upravující vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a studentů nadaných. Žáci s SVP jsou vzdělávání primárně ve formě individuální integrace v běžných školách. Vzdělávání žáků s SVP formou integrace má stoupající tendenci.

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 tutoringů 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).

Strategie peer tutoringů (vyučování s využitím vrstevníků) byla vyvinuta jako alternativa systému tradičních forem výuky. Jde o vyučovací strategii, která může být východiskem pro školy, kde nemají dostatečné množství asistentů pedagoga či kompetentních učitelů. Peer tutoring se objevil již v minulosti, již v počátcích civilizace. V 80. letech byly peer programy spíše preventivního charakteru a vznikaly jako reakce na rostoucí problémy s drogově

závislou mládeží. Primární motivace k rozvinutí tohoto programu byla ekonomická, protože využití studentů bylo finančně méně náročné než využití profesionálních učitelů.

Vrstevníci (tutorové) jsou důležitým socializačním faktorem již od období předškolního věku, kontakt s vrstevníky ovlivňuje způsob myšlení, jednání a vystupování (Kasíková, 1997).

Existuje několik typů peer tutoringů.

- 1) Peer tutoring vrstevníků (stejného věku).- peer tutor i žák jsou stejné/paralelní třídy
- 2) Peer tutoring dvojic (stejného věku)- celá třída je rozdělena na dvojice, střídání rolí peer tutor a žák
- 3) Peer tutoring starším žákem- peer tutor je z vyššího ročníku a aktivitu realizuje v rámci svého předmětu
- 4) Peer tutoring jednostranný (starším žákem)- peer tutor je vůdčím po celou dobu výuky
- 5) Peer tutoring se střídáním rolí (starším žákem)- peer tutor a žák si střídají role, mohou se lépe vcítit do potřeb druhého (Rybová a Ješina, 2010).

2.2 Legislativa

V Ústavě ČR a jejích základních stanovách je Česká Republika charakterizována jako stát demokratický a právní, který je založen na úctě k právům a svobodám člověka a občana.

V roce 2004 byl schválen nový školský zákon (561/2004). Tento zákon poskytuje základní orientaci v problematice vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento zákon je doplněn vyhláškou (73/2005), která upravuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní principy jsou:

- § 1 odst. 1 – Vzdělání s pomocí podpůrných opatření na běžných školách (tedy primárně ne spec. školy)

- § 1 odst. 1 – Podpůrná opatření mohou být: a) spec. metody, pomůcky, pedagogicko-psych. služby, snížení počtu žáků, asistent pedagoga atd.
- § 3 odst. 1 – Speciální vzdělávání je zajišťováno: a) formou individuální integrace, b) formou skupinové integrace, c) ve škole samostatně zřízené pro žáky s postižením, d) kombinací forem a-c.
- § 6 – vyžaduje existenci IVP a upravuje jeho využívání
- § 7 – se věnuje specifikaci a popisu funkce asistenta pedagoga
- § 9 – Zařazování žáků do speciálních škol provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradce a za souhlasu zákonného zástupce žáka
- § 10 – Počty žáků ve třídě jsou 6-14 žáků a u žáků s těžkým zdravotním postižením je to 4-6 žáků.

Vyhláška 73/2005, která hovoří o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně řízené pro žáky se zdravotním postižením (Ješina a Kudláček, 2010).

Jako podpůrná opatření při speciálním vzdělávání tato vyhláška uvádí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Vyhláška 73/2005 preferuje zařazování žáků s tělesným postižením do běžných škol (Ješina a Kudláček, 2010).

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010

Jedná se o strategický dokument MŠMT, jehož základním cílem je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Preventivní působení proti sociální exkluzi, přispění k úspěšné integraci jedinců s postižením do společnosti je cílem. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání nepůsobí jen v rámci školství, ale výrazně přispívá k rozvoji lidských zdrojů v České republice (Ješina a Kudláček, 2010a).

Vyhláška 72/2005 pojednává o speciálně pedagogických centrech (SPC). Je to vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Speciálně pedagogická centra jsou zaměřena na pomoc dětí, které jsou integrovány na běžných školách, nabízí i metodickou pomoc učitelům integrovaných dětí. Pomoc center je v oblasti psychologické, sociální a speciálně pedagogické, nabízí pomoc při zajišťování speciálních pomůcek, přístrojů potřebných k výuce integrovaných žáků. Mezi kmenové pracovníky SPC patří ředitel, speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Tito bývají doplněni o další pracovníky. Jedná se o logopeda, etopeda, psychoterapeuta, rehabilitačního pracovníka, pediatra, neurologa a dalších (Ješina a Kudláček, 2009a).

Nástin úkolů speciálně pedagogického centra:

- příprava podkladů k rozhodnutí o zařazení žáka do školy
- provedení depistáže dětí a mladistvých ve spolupráci s lékaři a pracovníky v resortu práce a sociálních věcí a školství
- vedení evidence postižených dětí zařazených do péče centra
- diagnostika určující aktuální stav, stupeň postižení a z toho vyplývajících možností a omezení
- pomoc dětem obtížně začlenitelným z důvodu specifických problémů
- pomoc rodičům či zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům
- sledují a vyhodnocují školní úspěšnost a vhodnost zařazení sledovaných žáků
- pomoc v otázkách profesionální orientace
- spolupracují s dalšími poradenskými pracovišti a dalšími organizacemi
- organizují diagnostické pobyty rodičů s dětmi (Ješina a Kudláček, 2009a).

2.3 Tělesné postižení

2.3.1 Dětská mozková obrna

Dětská mozková obrna je jednou z nejčastějších příčin vrozeného tělesného postižení. Tato porucha má pestré etiologii a velmi hodně projevů. Dětská mozková obrna neznámá jen

poruchy hybnosti, vyskytuje se i mentální postižení různého stupně (přibližně u dvou třetin), dále také epilepsie, smyslové vady, poruchy řeči, poruchy psychomotoriky. Je stavem získaným před narozením, během porodu nebo záhy po něm. Při jejím vzniku působí vlivy poškozující mozek a nervový systém dítěte (mechanická poškození, rentgenové záření, drogy, některé léky, nedostatek kyslíku pro plod před porodem nebo při něm), po narození se jedná např. o záněty mozku a mozkových blan (Chvátalová, 2001).

DMO se klasifikuje do dvou skupin, skupina spastická (křečovitá) a nespastická. U spastické formy DMO se svalstvo končetin křečovitě stahuje. Rozdělujeme na a) diparéza- postižení dolních končetin, b) hemiparéza- postižení obou končetin na pravé nebo levé polovině těla, c) kvadruparéza- postižení všech 4 končetin. Toto rozdělení se vztahuje na oslabování svalstva. U ochrnutí hovoříme o paraplegii, hemipleгии nebo kvadrupleгии.

Nespastické formy dětské mozkové obrny jsou a) atetoidní (dyskinetická) forma- charakterizována mimovolnými pomalými krouživými pohyby, b) ataktická forma- charakterizována poruchami rovnováhy a špatnou pohybovou koordinací. Spastické i nespastické formy se mohou kombinovat- tzv. poruchy smíšené (Slowík, 2007).

„Nejčastěji je definována jako porucha hybnosti a vývoje hybnosti na základě raného poškození mozku před porodem, při porodu nebo v nejranějším dětství (nejčastěji je vznik limitován věkem 1 roku)“ (Renotírová & Ludvíková, 2004, 214).

Na základě postižení mozkových center a nervstva se formuje postižení odpovídajících funkcí, kdy nemusí být přímá úměra mezi hloubkou a rozsahem prvotního poškození a oslabením pohybových funkcí. Výsledný obraz postižení zahrnuje nejen schopnosti, funkce a dovednosti, ale také sebeprožívání člověka a jeho sociální vztahy- tedy složku citovou a vztahovou. Důležité je pro dítě s dětskou mozkovou obrnou zabezpečit naplňování duševních a sociálních potřeb v oblasti podnětové, citové i vztahové. Dítě s DMO je totiž ohroženo strádáním ve směru aktivního poznávání světa skrze zacházení s předměty a pohybu v něm. Dítě postrádá zážitek zdaru, má pocit méněcennosti, který způsobuje nedůvěru ve vlastní schopnosti (Chvátalová, 2001).

2.3.2 Spina bifida

Spina bifida, neboli rozštěp páteře, patří k nejrozšířenějším vrozeným vadám. Sherrill (2004) označuje rozštěp páteře za druhou nejčastější formu tělesného postižení, hned po DMO. Tato vada páteře vzniká v prvních 25 dnech těhotenství a dochází při ní k neuzavření

páteřních obratlů a tak vzniká mezera. Ochrnutí nebo inkontinence nejsou vším, co vlastně spina bifida znamená. Lidé takto postižení budou celý život potřebovat pomoc lékařů ke zlepšení důsledku postižení a tím celkového zlepšení jejich života (IS Brailnet- SONS, 2010).

Známe tři základní druhy rozštěpů páteře: 1) meningokéle- při které dojde k výhřezu míšních plen, 2) meningomyelokéle- při níž dojde k výhřezu míšních plen a míchy, 3) spina bifida occulta . Rozsah rozštěpu má vliv na postižení- může být zcela normální až po úplné ochrnutí dolních končetin- paraplegii. Svalstvo horních končetin bývá neporušené (Kudláček & Ješina, 2008).

2.3.3 Poškození míchy

Mícha je nervová trubice uložená v páteřním kanálku, vystupuje z ní 31 párů míšních nervů., které rozlišujeme na : krční, hrudní, bederní, křížové a kostrční. Při poškození míšních nervů, může dojít k poruchám hybnosti a to buď částečné ochrnutí (pareza- spastická nebo chabá) nebo k ochrnutí úplnému (plegie). K poškození míchy může dojít při těžkých úrazech či při určitých onemocněních. Postižení získané po úraze rozdělujeme na amputace a ochrnutí po poranění míchy. K poškození míchy může dojít po těžkém úraze páteře. Rozsah ochrnutí je závislý na výšce poškození míchy. Za nejčastější příčinu úrazů a následného ochrnutí se uvádí automobilové havárie, motocyklové havárie, skoky do mělké vody (Jankovský, 2001).

V závislosti na výšce léze (poškození míchy) rozeznáváme několik typů ochrnutí:

- 1) Pouřazová chabá paréza: při poškození v oblasti dolní bederní páteře, dochází k neúplnému ochrnutí dolních končetin, osoba s takovýmto postižením může chodit o francouzských holích.
- 2) Pouřazová paraplegie: jde o úplné ochrnutí dolních končetin, většinou v následku poranění míchy v oblasti hrudní a horní bederní páteře. Za jistých podmínek lze naučit i chůzi v aparátech- je to ale velmi vysilující a slouží to spíše k rehabilitaci. Je zde tedy spíše celodenní používání vozíku.

- 3) Poúrazová kvadruplegie: postižení vzniká při poranění míchy v oblasti krční. Ochrnutí dolních končetin je většinou úplné, ochrnutí horních končetin v různém stupni. Ochrnutí horních končetin bývá ale horší v nižších partiích rukou než v horních, postiženo bývá i břišní a zádové svalstvo.
- 4) Poúrazové kvadruparézy: toto postižení se vyskytuje poměrně zřídka. Jde o neúplné ochrnutí dolních i horních končetin, stupeň postižení bývá různý (Kudláček & Ješina, 2008).

2.3.4 Amputace

Kudláček & Ješina (2008) uvádějí, že amputace je velmi drastickým zásahem do pohybových schopností člověka, znamená umělé odnětí části nebo i celé končetiny od trupu. Důvody vedoucí k rozhodnutí o amputaci jsou: vážné devastující poranění, nevládnutelné infekce, dlouhotrvající nevléčitelné místní onemocnění.

Nejčastěji jsou příčinou amputace úrazy, které vzniknou při dopravních nehodách, poranění výbušninami, elektrickým proudem, ohněm.. Pokud dojde k amputaci, je důležitá spolupráce s plastickou chirurgií, popřípadě s protetickým oddělením, kde se volí nejvhodnější řešení pro postiženého jedince (Jankovský, 2001).

Amputační pahýl musí být odolný, výkonný a dobře pohyblivý. Odolnost je závislá na kvalitě a umístění jizev. Ovládání protézy závisí na délce pahýlu. Nesmírně důležitá je i péče o pahýl (Kudláček & Ješina, 2008).

2.4 Postoje

2.4.1 Definice postojů

Výrost a Slaměník (1997) uvádí, že si postoje utváří každý člověk v průběhu života. Postoje se vytvářejí dlouhou dobu a u každého jedince souvisí s hodnotovým systémem a jsou u každého jedince individuální. Postoje jsou vlastně mentální procesy. Jedná se o vlastnosti, které se promítají v chování jedince a určují tak odpovědi člověka v sociální realitě.

Odpudivost či přitažlivost objektu pro danou osobu je určována postoji a to na místě emocionální složky. Postoje také úzce souvisí s přesvědčením, které danému objektu přisoudí určitou vlastnost. Neznamena to však, že jedinci stejného přesvědčení musí mít také stejné postoje. Toto platí i naopak- jedinci, kteří mají různá přesvědčení, nemusí mít stejný postoj.

Výrost a Slaměník (1997) dále uvádějí strukturu postojů, postoje se skládají ze složky (a) kognitivní (poznávací); (b) emocionální (citové); (c) konativní (behaviorální, volní).

Složka kognitivní je složka, pomocí které poznáváme svět (vnímání, paměť, myšlení, představivost, pozornost a velmi důležitý hodnotový systém každého člověka). Dále pak je uváděna složka emotivní, což je složka, která v nás často vzbuzuje nepřiměřené emoce (odpor x přitažlivost). Složka konativní je složka poslední a říká nám, jaký je výstup našeho utváření postoje. Jestli si v určité situaci zachovám chladnou hlavu, jakým způsobem se mě určitá situace dotkne, jestli vůbec nebo jestli nebudu reagovat příliš přehnaně až agresivně? (Řezáč, 1998).

2.4.2 Postoje k osobám s postižením

Je důležité rozlišovat postoj k osobám, které jsou postiženy a k samotnému handicapu. Další důležitou informací je to, zda jde o postoj druhého člověka k danému postižení nebo vadě, nebo jestli se jedná o postoj člověka k vlastní vadě, respektive o jeho názor k sobě samému jako postiženému jedinci. Dále se jedná o postoje k důsledkům postižení nebo k náhradní či jiné změně činnosti v důsledku postižení, popřípadě k různým kompenzačním pomůckám. Postoje jsou důležité i co se týče vztahů mezi lidmi- ať už se jedná o partnerské vztahy nebo o vztahy pracovní. Hlavní jsou také rozdíly ve vnímání konkrétního druhu postižení a jeho stupně. V chování a jednání člověka se postoje projevují a ovlivňují tak utváření dalších vztahů člověka k prostředí. Pojem postoj tedy vyjadřuje, že člověk má určitou tendenci se nějak chovat. Postoje ovlivňují všechny stránky psychické činnosti- prožívání, konání, interpretace skutečnosti (Řezáč, 1998).

Člověk má vrozeno, aby reagoval na vše, co se jakýmkoliv způsobem odlišuje od obecně přijaté normy, jako na něco negativního, ohrožujícího. Odlišnost v nás vyvolává strach, a s tím spojenou tendenci izolovat. A s tím spojené předsudky, které vznikají výchovou, prostředím, ve kterém se pohybujeme, špatnými osobními zkušenostmi. Tyto faktory jsou ale pro vytváření předsudků malým důvodem. Dalším důvodem je chování a projevy samotných postižených, kteří jinak vypadají, bývá s nimi obtížná komunikace, jejich projevy mohou být

jiné, než na které jsme zvyklí a proto se v nich nelze vyznat. Postižení často bývají objektem soucitu, který bývá spojen s pocity hrůzy a odporu. Lidé mají tendenci všechny postižené vidět stejně, aniž by brali v úvahu jejich odlišnosti. V současné době narůstá tendence postižené lidi integrovat do společnosti. Musíme si tedy uvědomit, že pouhá dobrá vůle k pomoci nestačí. Člověk musí mít alespoň základní vědomosti o samotném postižení, znát specifické potřeby člověka s postižením. I lidé s postižením mají své radosti, zájmy, starosti, obavy. Mnohdy se neliší od nás ostatních, jsou to také „jenom“ lidé (Společnost- Smallfish, 2004).

Je nutné, aby učitelé, kteří mají ve své třídě žáka s postižením, měli na integraci kladný názor a hlavně aby jejich postoje k postiženým lidem byly kladné a otevřené. 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.

2.4.3 Změna postojů

Postoje jsou u každého člověka utvářeny v rodině a následně pak v sociálních skupinách, kde dochází k učení, vedení, nápodobě a identifikaci. U každého jedince se často vyskytuje rozpor mezi postojem (složka kognitivní) a chováním (složka emocionální). Všichni můžeme něco prosazovat, něco říkat, ale chovat se podle toho už nemusíme. A nebo na druhou stranu si můžeme myslet něco jiného než jiný člověk říká a mlčíme, protože se bojíme mu oponovat. V dnešní době ve škole převládá kognitivní složka. Což v praxi znamená, že se dětem předává vysoké množství informací a děti je jen vstřebávají a nepřemýšlejí o čem se učí. Málo je do vyučování zařazena emocionální složka, ke které je nabízena celá řada her a aktivizačních technik, kde žáci neskrývají své chování a vedou hru podle sebe (Hrubešová, 2006).

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).

Výrost a Slaměník (1997) uvádějí, že hlavním prostředkem navození změny postojů je přesvědčování, které působí na osobnost jedince a je hlavním prostředkem k navození změny v centru pozornosti. Dále nás informují o tom, že působení na pasivního jedince nemůže být

tak efektivní jako práce s jedincem, který se aktivně účastní v různých sociálních situacích a tím dochází ke změně postojů.

U změny postojů hraje významnou roli přesvědčení, čímž rozumíme vnímání určitého objektu daným člověkem. Existují dva způsoby, kterými můžeme působit na změnu přesvědčení. Prvním způsobem je aktivní účast, kdy navodíme určitou situaci, aby člověk vnímal, jaké vlastnosti onen objekt má. Druhým způsobem je zprostředkování informace z vnějšího zdroje o vlastnostech objektu (Výrost & Slaměník, 1997).

2.4.4 Možnost vlivu na postoje, projekty v rámci ČR i mezinárodní

V současné době se realizuje velké množství různých projektů. Jedná se jak o projekty v rámci České republiky, ale i o projekty mezinárodní. Pro přehled se zmíním alespoň o několika z velké řady projektů.

2.4.4.1 Projekt Centra podpory integrace

Tento projekt je zaměřen na zlepšení rovných příležitostí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je spolufinancován ESF a rozpočtem ČR. Zahájení tohoto projektu bylo 1.8.2009 a potrvá do 31.7.2012. Cílem projektu je vytvořit a rozvíjet systém poradenských služeb poskytovaných celému spektru žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodičů, je také zaměřen na zlepšení stavu profesních kompetencí pedagogických pracovníků. Projekt by měl přispět ke zlepšení situace ve výchovně vzdělávacím procesu a k prevenci sociální exkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Ješina, 2010).

Je důležité dodržovat aktivity, jako je vytvoření podmínek pro vznik a fungování Center podpory integrace, poradenství a tvorby individuálních vzdělávacích plánů, dále pak monitorování současného stavu aplikovaných pohybových aktivit ve školách, školských a mimoškolských organizací. Další z klíčových aktivit je tvoření studijních opor, školení pedagogických pracovníků, rodičů, pracovníků v oblasti volného času a vzdělávacích nebo asistentických služeb. Nesmíme opomenout ani realizaci vzdělávacích programů žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Ješina, 2010).

Dopad tohoto projektu se týká pedagogických a dalších pracovníků, kteří se zabývají prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu segregovaných i integrovaných programů. Projekt zlepšuje jejich kompetence pro práci s cílovou skupinou, působí na zlepšení profesní přípravy a napomáhá při rozvoji jejich vlastních lidských zdrojů. Dopad tohoto projektu se týká především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří využívají prostředků tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace k osobnostně-sociálnímu rozvoji. To vše vede k jejich lepšímu sebehodnocení, zlepšení subjektivnímu pocitu zdraví, zlepšuje se kvalita života osob se speciálními vzdělávacími potřebami, zvyšuje se také možnost jejich zaměstnanosti (Ješina, 2010).

2.4.4.2 Projekt Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením

Tento projekt je realizován v rámci České republiky a to v letech 2011-2013. Cílem tohoto projektu je zlepšení kvality vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků . Jedná se o posílení kompetencí v oblasti tělesné výchovy, sportu a rekreace osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o to, aby pedagogičtí pracovníci v rámci vysokoškolských studií získali pedagogické dovednosti, díky kterým se zaměří také na oblast aplikovaných pohybových aktivit. Jedná se zejména o monitorování stavu a podmínek ATV v praxi, inovace a nové možnosti studijních oborů, inovace v systému praxí a stáží studentů (Centrum APA, 2011).

2.4.4.3 Projekt Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit

Projekt realizovaný v letech 2010-2012 se zaměřuje na zlepšení rovných příležitostí pro děti a žáky, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento projekt navazuje a rozšiřuje projekt Centra podpory integrace a jeho snahou je rozšíření systému poradenských služeb, které by měly být poskytovány celému spektru žáků se SVP a jejich rodičům. Úkolem tohoto projektu je zlepšení profesních i občanských kompetencí pedagogických pracovníků. To vše za účelem zlepšení celé situace ve výchovně vzdělávacím procesu a prevence sociální exkluze žáků se SVP. Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit by mělo rozšiřovat již vzniklé pracoviště Centrum APA v Olomouci (Centrum APA, 2011).

2.4.4.4 Podpora integrace dětí s tělesným postižením ve školní tělesné výchově prostřednictvím "Centra pohybových aktivit"

Cílem tohoto projektu bylo v letech 2006-2008 zlepšení podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Projekt byl zaměřen na řešení problematiky integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy. Snahou bylo zlepšení situace a příprava podmínek pro integraci. Jednalo se zejména o školení pedagogických pracovníků, vydávání metodických materiálů pro podporu integrace, dále se jednalo o spolupráci se speciálně pedagogickými centry a pořádání programu Paralympijský školní den, v rámci kterého bylo vyškoleny velké množství pedagogických pracovníků i žáků základních škol (Centrum APA, 2011).

2.4.4.5 Paralympijský školní den

Paralympijský školní den patří s dalšími projekty do mezinárodních projektů, které byly realizovány v České republice. Byl to mimo jiné také projekt EUSAPA (2008-2010) nebo projekt EIPET (2007-2009).

O Paralympijském školním dni napíšu více informací, protože jsem se ho před pár lety zúčastnila a byla to pro mě velká zkušenost.

Paralympijský školní den je vzdělávací projekt, který má informovat děti o problematice paralympijských sportů a osob se zdravotním postižením. V první řadě se Paralympijský školní den zaměřuje na zlepšení postojů k osobám se zdravotním postižením (Kudláček, Ješina, Machová & Truksová, 2006).

Paralympijský školní den byl projekt podporovaný Evropskou komisí. Tohoto projektu se účastní 6 evropských zemí- Belgie, Česká Republika, Německo, Řecko, Litva a Švédsko. Jedná se o jednodenní program pro základní školy, kde se žáci podívají na video s různými sporty pro postižené, zkusí si mobilitu na vozíku, prostorovou orientaci atd. .

Tento projekt má mít dopad na postoje žáků základní školy k osobám s postižením. Jako hodnotící prostředek CAIPE-R je zvolen dotazník CAIPE-R, který vytvořil Martin Block (1995) pro měření postojů zdravých dětí k zařazení dětí s postižením do běžných hodin TV.

Klíčem ke změně vnímání osob, které se odlišují, může být dosaženo pomocí vzdělávání, vytvoření povědomí nebo změny postoje. Toto tvoří základní předpoklad aplikovaných

pohybových aktivit, integrace a začlenění dětí do hodin TV. Silným bodem tohoto projektu je, že existující teorie budou integrovány do vzdělávacích materiálů a učitelé mohou použít tyto teorie ke každodenní výuce, přenos existujících teorií do praxe je žádán (Kudláček a kol. 2006).

Paralympijský školní den má dva základní cíle:

- Změna postojů dětí k osobám s postižením bude dosažena prostředkem propagace sociálních kompetencí a na teorii zahrnutí množství různých aktivit (např. kontaktní teorie je založena na vzájemném kontaktu mezi jedinci, který navozuje pozitivní postoj pokud je interakce častá, příjemná a přínosná)
- Vzdělávání dětí základních škol pomocí ideálů paralympismu pomáhá například rozvoji lidské solidarity, tolerance a vzájemného respektu, podpoře míru, vzájemného porozumění, respektu pro jiné kultury, rozvoji základních lidských hodnot a vztahů vzhledem k národním a oblastním požadavkům. Sport a pohybová aktivita se prokázaly jako skvělý vzdělávací prostředek ve vzdělávacím procesu (Kudláček a kol., 2006).

- Zásady na kterých byl projekt postaven:

A) Respektování a akceptování individuálních rozdílů.

- Být si vědom individuálních rozdílů.
- Získat znalosti o osobách s postižením.
- Vyzkoušet si jaké to je být jiný.

B) Respekt ke sportovnímu výkonu.

- Získat znalosti o různých sportech a adaptacích.
- Získat znalosti o sportovních klasifikacích a nejtěžších postiženích.
- Získat zkušenosti pomocí setkání s vrcholovými sportovci s postižením.

C) Sport jako lidské právo.

- Být si vědom toho, že osoby s postižením mají právo participovat ve sportovních aktivitách.
- Být si vědom problému s přístupností.
- Získat znalosti o postupech integrované TV.

- Být si vědom vlastních postojů k osobám s postižením účastnících se sportovních aktivit.

D) Umocnění a sociální podpora ve sportu.

- Získat zkušenosti s úspěchem a prohrou.
- Naučit se používat adekvátní podpůrné cesty.
- Poznat životní příběhy úspěšných (neúspěšných) sportovců s postižením.

Paralympijské školní dny v České republice byly od studentů, učitelů a sportovců s postižením velice pozitivně hodnoceny. Pomocí sportovních aktivit pro osoby s postižením můžeme ostatním lidem ukázat jejich problémy a specifika jejich postižení (Kudláček a kol., 2006).

Sama jsem se zúčastnila Paralympijského dne na ZŠ v Častolovicích v roce 2007. Paralympijského dne se účastnilo 52 žáků, kteří byli rozděleni do pěti skupin, každá skupina byla na jednom z pěti stanovišť. Stanoviště měli seznámit žáky s prací a pravidly pro práci s tělesně postiženou osobou.

Stanoviště č.1

Paralympijské sporty- žákům bylo puštěno video o paralympijských sportech, poté video o Speciální olympiádě (pro mentálně postižené), dále video o zimních sportech tělesně postižených. Po videoprojekci byla diskuze na téma paralympijské sporty a paralympiáda, dále beseda se slovenským reprezentantem v monoski.

Stanoviště č. 2

Orientace v prostoru (mobilita bez zrakové kontroly)- na tomto stanovišti si měli žáci uvědomit, jak je zrakové vnímání v životě důležité. Nejprve se žáci rozdělili do dvojic, jeden byl vodič a druhý měl na očích klapky a nechal se vodit. Poté si žáci vzali do dvojic slepeckou hůl a snažili se v prostoru pohybovat pomocí hole. Dále byly žákům sděleny informace o tom, jak a co zrakově postižení poznávají čichem, sluchem nebo hmatem.

Stanoviště č. 3

Mobilita na vozíku- toto stanoviště mělo žákům pomoci v osvojování základní zkušenosti s pohybem na vozíku. Žáci si zkusili pohyb na vozíku v prostorách školní chodby, projížděli

vyznačenou trasou (slalom, otevřít dveře, přejet přes práh..), pomoc vozíčkářovi do schodů a ze schodů.

Stanoviště č. 4

Boccia- sport, se kterým byli žáci nejdříve seznámeni, poté dostali možnost si tento sport vyzkoušet pod dohledem dospělého. Žáci si zkoušeli nejdříve dovednosti jako trefit se koulí co nejbližší k vyznačenému místu. Poté se rozdělili do dvou družstev a hráli proti sobě. Při této hře je důležité se soustředit a být co možná nejpřesnější.

Stanoviště č. 5

Basketbal na vozíku- poslední stanoviště mělo dvě části. V první části si žáci zkusili jízdu na sportovním vozíku, otáčení, závod mezi kužely, závod v jízdě pozpátku. Dále si ve dvojicích přihrávali basketbalovým míčem, nakonec se v tělocvičně sešli všichni účastníci Paralympijského školního dne a hrál se basketbalový zápas na vozících.

Myslím si, že tento projekt byl velmi přínosný. Pomohl změnit k lepšímu postoje žáků základní školy k integraci žáka s tělesným postižením. Žáci si zkusili, jaké je to být na vozíku nebo být nevidomý. Mnozí až po projití Paralympijského školního dne zjistili, jaké nástrahy čekají na člověka s tělesným postižením. Proto bylo přínosem, že nástrahy v podobě postojů zdravých lidí k lidem s postižením se podařilo u této skupiny lidí zlepšit.

3 CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem práce je porovnat postoje k dětem s tělesným postižením u žáků v integrované třídě a běžné třídě (bez integrovaného žáka).

Hypotézy

1. Chlapci v integrované třídě mají lepší postoje k dětem s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace.
2. Chlapci v integrované třídě mají lepší postoje k integrované TV dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace.
3. Chlapci v integrované třídě mají lepší postoje k modifikacím pravidel basketbalu pro podporu integrace dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace.
4. Dívky v integrované třídě mají lepší postoje k dětem s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace.
5. Dívky v integrované třídě mají lepší postoje k integrované TV dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace.
6. Dívky v integrované třídě mají lepší postoje k modifikacím pravidel basketbalu pro podporu integrace dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace.

4 METODIKA

4.1 Dotazníky a sběr dat

Dotazníky byly rozdány ve dvou třídách 8. ročníku na dvou základních školách v Jihlavě. Jednou ze jmenovaných byla Křesťanská základní škola, kde byl ve třídě integrován chlapec s DMO. Druhou jihlavskou školou byla Základní škola Rosického Jihlava, v dotazované třídě nebyl žádný integrováný žák. Žáci ve věku cca 14ti let byli dotazováni pomocí dotazníku CAIPE-CZ a pomocí přídavných jmen, která měla ukázat, co si žáci o žákovi s tělesným postižením myslí, jak ho vnímají. Dále byl použit dotazník DEMOR- dotazník emočních reakcí na školní TV. Vše probíhalo pod dohledem vyučujícího.

4.2 Dotazník CAIPE-CZ

Dotazník CAIPE-CZ (příloha č.1) je překladem dotazníku CAIPE-EU, který je modifikovanou verzí dotazníku CAIPE-R (Block, 1995). Původní dotazník byl upraven pro kulturní podmínky v Evropě ve spolupráci s autorem Martinem Blockem. Otázky, které se původně týkaly baseballu byly vyměněny za otázky týkající se basketbalu. Z dotazníku CAIPE-EU byl dotazník CAIPE-CZ přeložen dvěma nezávislými experty z angličtiny do češtiny. Poté byly tyto dva překlady mezi sebou porovnány a poté se překladatelé domluvili na společné verzi.

Dotazník CAIPE-CZ je složen ze základních otázek, ze kterých se dovídáme základní informace o žákovi (jméno, pohlaví, věk, třída, bydliště). Dalšími otázkami jsme informováni o tom, zda někdo v jeho rodině, třídě ve škole, někdo z jeho kamarádů nebo blízkých má zdravotní postižení. Jestli měl někdy ve škole (v tělesné výchově) spolužáka se zdravotním postižením. A jak je to u každého žáka se soutěživostí jsme se informovali otázkou, zda je žák: soutěživý/á, trochu soutěživý/á, nesoutěživý/á. Další část otázek byla věnována chlapci jménem Petr. Žáci si měli představit, jaké by bylo, kdyby s nimi Petr měl chodit do hodin tělesné výchovy. Petr byl žákům představen pomocí následujícího textu: *Petr je stejně starý jako vy. Protože nemůže chodit, používá ortopedický vozík (vozíček). Rád hraje stejné hry jako vy, ale není v nich moc dobrý. Přestože může jezdit na vozíku, je pomalejší než vy a snadno se unaví. Umí házet míčem, ale ne moc daleko. Umí chytit míč, který letí přímo na*

něho, a dovede odpálit basebalový míček ze stojánku, ale nemůže při basketbalu vystřelit míč tak vysoko, aby dal koš. Protože nemůže používat nohy, nemůže kopnout do míče.

4.3 Vlastnosti žáků s tělesným postižením

Dotazník Sipersteina (1980) Adjective Checklist byl použit jako doplněk dotazníku CAIPE-CZ. Petr má být popsán pomocí 34 přídavných jmen, kdy mohou respondenti použít neomezené množství přídavných jmen. Přídavná jména mají Petra charakterizovat. 34 přídavných jmen bylo rozděleno na 17 negativních a 17 pozitivních přídavných jmen.

Negativní přídavná jména:	Pozitivní přídavná jména:
- pomalý	- zdravý
- nepořádný	- inteligentní
- bláznivý	- ostražitý
- chtivý	- fajn
- stydlivý	- veselý
- osamělý	- poctivý
- krutý	- pohledný
- slabý	- hezký
- znužený	- hrdý
- pitomý	- bystrý
- smutný	- nápomocný
- hloupý	- kamarádský
- nedbalý	- opatrný
- nepoctivý	- potěšený
- nešťastný	- chytrý
- zlý	- šťastný
- ošklivý	- hodný

4.4 DEMOR- dotazník emočních reakcí na školní TV

Dotazník emočních reakcí DEMOR (příloha č.2) je standardizovaný dotazník, který je rozdělen na 10 částí, které tvoří 60 otázek, polovina je zaměřena na pozitivní reakce a polovina na reakce negativní. Ve vyplňování dotazníku jde pouze o to, aby dotazovaný žák souhlasil/nesouhlasil s uvedeným tvrzením.

4.5 Participanti

Dotazníky (CAIPE-CZ, Vlastnosti žáků s TP a DEMOR) byly rozdány ve dvou třídách 8. ročníku. V jedné třídě neměli mezi sebou spolužáka s TP, ve druhé dotazované třídě mezi sebou spolužáka s TP měli. Dohromady bylo dotazováno 40 žáků.

- třída bez TP: 13 chlapců a 9 dívek
- třída s TP: 7 chlapců a 11 dívek, jeden z chlapců byl žák s TP

5 VÝSLEDKY

V této kapitole budou prezentovány výsledky dotazníků CAIPE-CZ (otázky týkající se zapojení tělesně postiženého žáka do hodin TV), dotazníku DEMOR (emoční reakce na školní TV) a Adjective Checklist (přídavná jména sloužící k popisu osobnosti žáka s tělesným postižením).

5.1 Výsledky dotazníků

5.1.1 Výsledky dotazníků CAIPE-CZ

Tento dotazník se skládá z otázek deskriptivních, dále z otázek obecných a z otázek zaměřených na basketbal.

Tabulka č. 1 Deskriptivní informace CHLAPCI (třída bez TP), 8.ročník

- 84,7 % dotázaných chlapců nemá v rodině nebo blízkém okolí osobu s postižením
- 100% dotázaných chlapců uvedlo, že v jejich třídě nikdy neměli žáka s postižením
- 100% dotázaných chlapců uvedlo, že s nimi do tělocviku nikdy nechodil žák s postižením
- 53,9% chlapců se označilo jako velmi soutěživý, 46,2% chlapců se označilo jako trochu soutěživý, žádný z chlapců nevedl, že je nesoutěživý

Tabulka č. 2 Deskriptivní informace DÍVKY (třída bez TP), 8.ročník

- 77,7% dotázaných dívek nemá v rodině nebo blízkém okolí osobu s postižením
- 100% dotázaných dívek uvedlo, že v jejich třídě nikdy neměli žáka s postižením
- 88,8% dotázaných dívek uvedlo, že s nimi do tělocviku nikdy nechodil žák s postižením
- žádná z dívek se neoznačila za velmi soutěživou, 66,6% dívek se označilo za trochu soutěživé, 33,3% se označilo za nesoutěživé

Tabulka č. 3 Deskriptivní informace CHLAPCI (třída s TP), 8.ročník

- 100% dotázaných chlapců má v rodině nebo blízkém okolí osobu s postižením
- 100% dotázaných chlapců uvedlo, že ve třídě měli žáka s postižením
- 100% dotázaných chlapců uvedlo, že s nimi do tělocviku chodil žák s postižením
- 28,6% chlapců se označilo jako velmi soutěživý, 71,5% chlapců se označilo jako trochu soutěživý, žádný z chlapců nevedl, že je nesoutěživý

Tabulka č. 4 Deskriptivní informace DÍVKY (třída s TP), 8.ročník

- 100% dotázaných dívek má v rodině nebo blízkém okolí osobu s postižením
- 91% dotázaných dívek uvedlo, že ve třídě měli žáka s postižením
- 100% dotázaných dívek uvedlo, že s nimi do tělocviku chodil žák s postižením
- 18,2% dívek se označilo jako velmi soutěživé, 54,6% dívek se označilo za trochu soutěživé a 27,3% dívek se označilo jako nesoutěživé

Pokud by žáci chodili na 1.stupeň, byly by jim kladeny pouze otázky obecné, jelikož ale dotazovaní byli žáci 2. stupně, odpovídali na otázky obecné a na otázky zaměřující se na basketbal. Na další straně jsou uvedeny otázky, na které žáci odpovídali. Rozpětí ve výsledcích bylo od 1 do 4, čím číslo vyšší, tím pozitivnější přístup k integraci. Konečný postoj k integraci se vyvozuje ze součtu jednotlivých položek.

Tabulka č. 5 Výsledky obecných otázek (3-8) u chlapců

Obecné otázky	bez TP	s TP
Bylo by prima, kdyby Petr chodil se mnou na hodiny TV.	2,0	3,4
Protože Petr není ve sportu moc dobrý, zpomaloval by všem hru.	2,5	3,0
Kdybychom hráli skupinovou hru, jako např. basketbal, bylo by fajn mít Petra v družstvu.	2,1	3,1
TV by byla zábavná, kdyby tam byl Petr se mnou.	2,5	3,3
Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, bavil bych se s ním a byl jeho kamarád.	2,8	3,85
Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, rád bych mu pomohl cvičit a hrát hry.	<u>3,0</u>	<u>3,7</u>
	14,9	20,35

Rozdíl mezi chlapci v jednotlivých třídách je velmi znatelný. Ve třídě s TP žákem jsou postoje pozitivnější. Rozdíly jsou zjevné u všech otázek, nikde nedošlo ke shodě ani k přibližně stejným hodnotám.

Tabulka č. 6 Výsledky obecných otázek (3-8) u dívek

Obecné otázky	bez TP	s TP
Bylo by prima, kdyby Petr chodil se mnou na hodiny TV.	2,1	3,55
Protože Petr není ve sportu moc dobrý, zpomaloval by všem hru.	2,1	2,1
Kdybychom hráli skupinovou hru, jako např. basketbal, bylo by fajn mít Petra v družstvu.	2,2	2,9
TV by byla zábavná, kdyby tam byl Petr se mnou.	2,5	3,45
Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, bavil bych se s ním a byl Jeho kamarád.	3,2	3,8
Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, rád bych mu pomohl cvičit a hrát hry.	<u>3,2</u>	<u>3,8</u>
	15,3	19,6

U dívek je rozdíl v postojích také dost znatelný, ve třídě, kde mají integrovaného žáka jsou postoje dívek pozitivnější, než ve třídě, kde integrovaného žáka nemají. Shoda v obou třídách nastala v otázce č. 4, kde se dívky shodly v tom, že by Petr všem zpomaloval hru. Obecně však můžeme říct, že v otázkách č. 7 a 8 vyšly odpovědi i ve třídě bez integrovaného žáka velmi pozitivně.

Tabulka č.7 Výsledky otázek 9-13 zaměřených na basketbal- .chlapci

Otázky zaměřené na basketbal	bez TP	s TP
Při basketbalu bych byl ochotný nahrát Petrovi.	3,2	3,85
Petrovi bychom mohli dovolit střílet na nižší koš.	2,9	3,85
Při basketbalu by Petr mohl zůstat v prostoru pod košem „hrušky“ Děle (5 sekund namísto daných 3).	3,3	3,6
Bylo by dobré, aby Petrovi nikdo nemohl vzít při přihrávce míč.	3,3	3,0
Kdyby při basketbalu Petr získal míč, pomohl bych mu, aby mohl vstřelit koš (Petr je spoluhráčem ve tvém týmu).	<u>3,3</u>	<u>3,3</u>
	16,0	17,6

U otázek zaměřených na basketbal se rozdíl mezi chlapci v dotazovaných třídách zmenšil. Ve třídě s integrovaným žákem jsou i nadále postoje pozitivnější. Ke shodě v obou třídách došlo u otázky č. 13. U otázky č. 12 došlo z pozitivnějšímu výsledku (hodnotě 3,3 oproti hodnotě 3,0) ve třídě, kde integrovaného žáka nemají. Celkový součet ovšem mluví ve prospěch chlapců ze třídy s integrovaným žákem.

Tabulka č. 8 Výsledky otázek 9-13 zaměřených na basketbal- dívky

Otázky zaměřené na basketbal	bez TP	s TP
Při basketbalu bych byl ochotný nahrát Petrovi.	3,3	3,7
Petrovi bychom mohli dovolit střílet na nižší koš.	3,3	3,8
Při basketbalu by Petr mohl zůstat v prostoru pod košem „hrušky“ Děle (5 sekund namísto daných 3).	3,7	3,3
Bylo by dobré, aby Petrovi nikdo nemohl vzít při přihrávce míč.	3,7	2,6
Kdyby při basketbalu Petr získal míč, pomohl bych mu, aby mohl vstřelit koš (Petr je spoluhráčem ve tvém týmu).	<u>3,7</u>	<u>3,2</u>
	17,7	16,6

V otázkách zaměřených na basketbal odpovídaly pozitivněji dívky ze třídy, kde žáka s postižením nemají. Pozitivnější výsledek vyšel dívkám ze třídy, kde žáka s postižením mají u otázek č. 9 a 10, dívky ze třídy, kde žáka s postižením nemají odpověděly pozitivněji u zbylých třech otázek. Výsledek hovoří ve prospěch dívek ze třídy bez integrovaného žáka.

5.1.2 Výsledky dotazníků o vlastnostech žáků s tělesným postižením

Postoje se v tomto dotazníku hodnotí podle součtu pozitivních a negativních přídavných jmen. Následuje přidání hodnoty 20, z čehož vyplývá možnost výsledku v rozsahu 3- 37. Hodnoty nižší než 20 jsou vyhodnocovány jako negativní postoj, hodnoty vyšší než 20 jsou vyhodnocovány jako postoj pozitivní.

Ve třídě bez žáka s tělesným postižením byl výsledek u chlapců 19,3- což je považováno za postoj negativní, u dívek v té samé třídě byl výsledek 22,6- což je považováno za výsledek pozitivní.

Oproti tomu ve třídě s žákem s postižením byl u chlapců výsledek 21,0- výsledek pozitivní, u dívek v té samé třídě byl výsledek 23,5- výsledek také pozitivní.

Z tohoto dotazníku je zřejmé, že u dotazovaných žáků můžeme tvrdit, že dívky mají obecně pozitivnější postoj k žákovi s postižením než chlapci, což bychom mohli přisuzovat možné větší soutěživosti u chlapců. Postoje dotazovaných žáků k žákovi s postižením můžeme označit z větší míry jako pozitivní.

5.1.3 Výsledky dotazníků DEMOR

Tabulka č.9 Výsledky dotazníků v integrované třídě

	Minimum	Maximum	Průměr
Pocit energie	2,00	6,00	4,4545
Obliba rizika, vzrušení	,00	6,00	4,1818
Pocit uvolnění, relaxace	3,00	6,00	5,2273
Příjemná pocit zvládnutí, sebedůvěry	2,00	6,00	4,2727
Pozitivní postoj k TV a sportu	,00	6,00	4,1818
Pocit únavy	,00	5,00	2,2727
Úzkost, napětí	,00	5,00	2,6818
Pocit naštvání, zlost	,00	5,00	2,7727
Pocit nedostatečnosti, nepříjemna	,00	4,00	1,7273
Negativní postoj k TV a sportu	,00	6,00	1,8182
Kladné pocity	10,00	29,00	22,3182
Záporné pocity	2,00	20,00	11,2727

Tabulka č. 10 Výsledky dotazníků v běžné třídě

	Minimum	Maximum	Průměr
Pocit energie	1,00	6,00	3,7647
Obliba rizika, vzrušení	2,00	6,00	4,2353
Pocit uvolnění, relaxace	2,00	6,00	4,4118
Příjemná pocit zvládnutí, sebedůvěry	1,00	6,00	3,8235
Pozitivní postoj k TV a sportu	,00	6,00	3,2353
Pocit únavy	,00	5,00	2,2353
Úzkost, napětí	,00	4,00	1,8235
Pocit naštvání, zlost	,00	5,00	2,1765
Pocit nedostatečnosti, nepříjemna	,00	5,00	2,3529
Negativní postoj k TV a sportu	,00	5,00	2,2353
Kladné pocity	11,00	26,00	19,4706
Záporné pocity	3,00	21,00	10,8235

Při porovnání výsledkových tabulek obou tříd vidíme, že jsou výsledky srovnatelné u oblíbenosti rizika a u pocitu únavy. U ostatních otázek jsou v odpovědích rozdíly. Největší rozdíly byly u otázek k pozitivnímu postoji k TV a sportu a dále také byly největší rozdíly u otázek týkajících se pocitu úzkosti a napětí. K nejmenším rozdílům došlo u pocitů zvládnutí a sebedůvěry, dále pak také u negativního postoje k TV a sportu.

U integrované i běžné třídy byly všechny faktory porovnány také pomocí testu Mann Witney Test. Jedná se o test, který ukazuje, zda se obě skupiny liší. V případě dotazovaných tříd se žádné statisticky významné rozdíly neobjevili.

5.2 Žák s tělesným postižením

Tento integrovaný žák je žák 8.ročníku ZŠ Křesťanská v Jihlavě. Jedná se o žáka s diagnózou DMO. Prodělal několik operací. Na delší trasy si musí brát vozík, ale na kratší vzdálenost je u něj možná chůze. V hodinách tělesné výchovy se zapojuje do všeho, co je

v jeho silách, pokud se dělají cvičení, která by mohla být pro něj nebezpečná, zapojuje se do organizace cvičení, pomáhá vyučujícímu.

Co se týká vztahu integrovaného žáka k hodinám tělesné výchovy, mohu napsat toto: Žák se označil jako trochu soutěživý, reakce na cvičení a jeho energii jsou z větší části kladná, stejně tak jako u oblíbenosti vzrušení při hře, pocitu relaxace a celkově pozitivnímu postoji k TV. Negativní reakce se u něj objevuje u pocitu sebedůvěry. Hodiny tělesné výchovy ho baví, říká, že by mohly být častěji.

Tabulka č.11 Výsledky dotazníku DEMOR žáka s TP

	Minimum	Maximum	Průměr
Pocit energie	3,00	3,00	3,0000
Obliba rizika, vzrušení	4,00	4,00	4,0000
Pocit uvolnění, relaxace	5,00	5,00	5,0000
Příjemná pocit zvládnutí, sebedůvěry	1,00	1,00	1,0000
Pozitivní postoj k TV a sportu	5,00	5,00	5,0000
Pocit únavy	3,00	3,00	3,0000
Úzkost, napětí	3,00	3,00	3,0000
Pocit naštvaní, zlost	4,00	4,00	4,0000
Pocit nedostatečnosti, nepříjemna	3,00	3,00	3,0000
Negativní postoj k TV a sportu	2,00	2,00	2,0000
Kladné pocity	18,00	18,00	18,0000
Záporné pocity	15,00	15,00	15,0000

6 DISKUZE

V diplomové práci mělo být ověřeno, jestli mají žáci ve třídě s integrovaným spolužákem lepší postoje k integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy, než žáci ve třídě, kde žáka s tělesným postižením nemají.

Žák s tělesným postižením v integrované třídě je žák s DMO, který prodělal několik operací. V hodinách tělesné výchovy se zapojuje co nejvíc, pokud dojde ke cvičení, kde by si mohl ublížit nebo se již cítí vyčerpaný, zapojuje se do hodiny tělesné výchovy tím, že pomáhá vyučující při organizaci, povzbuzuje své spolužáky k lepším výkonům. Přítomnost žáka v hodinách nemá vliv na průběh hodiny.

Obecně se dá říci, že zapojení žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy nemusí být vždy jednoduché, ať už z důvodu velkého množství žáků ve třídě, architektonických bariér atd. Důležitou částí integrace je postoj učitele TV, který musí být integraci nakloněn, bez učitele by integrace nemohla proběhnout. Osobnost učitele, flexibilita, reakce na příslušné události, připravenost na vyučování- jen malý výčet toho, co hraje při integraci roli.

V diplomové práci bylo dotazováno tak, abychom zjistili, jaký je mezi integrovanou a běžnou třídou rozdíl ve vnímání integrace. Bylo potvrzeno, že žáci v integrované třídě vnímají integraci pozitivněji, než jí vnímají žáci v běžné třídě. Důvodů může být více. Třeba to, že se dokážou lépe díky vlastním zkušenostem vcítit do pozice žáka s postižením? Nebo je to tím, že vědí, že není jednoduché pro žáka s postižením zvládnout to, co zvládnou ostatní a proto je to ostatním líto? Další možností je to, že mají integrovaného žáka mezi sebou, a už si na celou situaci zvykli. Ať už je to z jakéhokoliv důvodu, je velmi dobré, že integrovaného žáka vnímají pozitivně, neodstrkují ho, kamarádí se s ním a pomáhají mu.

Když mluvíme o integraci, nesmíme opomenout na legislativu, která se integrace týká. Ta prošla velkým vývojem proto, jak se měnil postoj k postiženým osobám. Dříve byla legislativa v zákonech uváděna pouze okrajově, v dnešní době jí jsou věnovány celé zákony a vyhlášky. Nemůžeme ale říci, že by v oblasti integrace nebyly žádné pochyby a problémy. Pro příklad mohu uvést otázku- kdo a kam má být integrován, pro koho integrace není tou správnou volbou, kdo je zodpovědný za integrovaného žáka atd. Myslím si, že otázku integrace nebo ne? by měli řešit v první řadě rodiče s pomocí odborníků.

Je nutné integraci i nadále podporovat a v co největším množství rozvíjet a zdokonalovat, i když se integrace rozvíjí a je hodně zmiňovaná, ještě není v tom správném stadiu.

K porovnání výsledků mé diplomové práce s jinými pracemi jsem si dovolila vzít práci Pavly Šeránkové (2006), která ve své práci použila dotazník DEMOR, jehož výsledky byly srovnatelné, bez větších rozdílů. Oproti mé práci, kdy výsledky jednotlivých otázek si nebyly tolik podobné. Dále jsem si ke srovnání otevřela práci Renáty Čerňákové (2007), která ve své práci použila dotazník CAIPE-CZ. V mé diplomové práci vyšly pozitivnější názory na integraci žáka s TP do hodin školní TV ve třídách s integrovaným žákem nežli ve třídách běžných. Stejně tak tomu bylo v práci Renáty Čerňákové.

7 ZÁVĚR

I když se podmínky pro integraci stále zlepšují, je nutné upozornit na ještě mnoho problémů a úskalí, se kterými je nutné se vypořádat a překonávat je. Integrace jako taková nemusí být vždy jasně nejlepší volbou pro všechny osoby s postižením. Každý člověk je jedinečný, je to osobnost, takže je jasné, že každému vyhovuje jiný způsob života a jiné podmínky k životu. Je důležité, abychom se snažili okolí vnímat stejně, jako ho vnímá osoba s postižením, musí být brán v úvahu druh a stupeň postižení.

Neméně důležité jsou i podmínky, ve kterých osoba s postižením žije, nejedná se jen o podmínky ve škole, kde je osoba s postižením integrována, jedná také o podmínky a zázemí, které má osoba s postižením ve své rodině. V rodině hraje roli nejen to, jestli jsou rodiče schopni zvládnout tlak, kterým bezpochyby dítě s postižením je, ale jsou-li dostatečně ekonomicky zabezpečeni, mají-li dostatek času na dítě, jak si mohou zorganizovat práci/volný čas..

Je tedy důležité, aby rodičům pomáhali i odborníci (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum), aby byl zvolen co nejvíce vhodný stupeň integrace, která by měla dítě stimulovat a aby byla pro dítě přínosem a ne opačným charakterem.

Dotazováním v dvou odlišných třídách mělo dojít k porovnání, jak vlastně žáka s tělesným postižením vnímají žáci, kteří jsou ve třídě, kde je žák s postižením integrován a na druhé straně ve třídě, kde žáka s postižením nemají.

Níže uvádím souhrn výsledků jednotlivých hypotéz mé diplomové práce.

Hypotéza č. 1

Chlapci v integrované třídě mají lepší postoje k dětem s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace- tato hypotéza byla potvrzena výsledky dotazníku ADCL

Hypotéza č. 2

Chlapci v integrované třídě mají lepší postoje k integrované TV dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace- tato hypotéza byla potvrzena výsledky otázek obecné části dotazníku CAIPE- CZ

Hypotéza č. 3

Chlapci v integrované třídě mají lepší postoje k modifikacím pravidel basketbalu pro podporu integrace dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace- tato hypotéza byla potvrzena výsledky otázek zaměřených na basketbal v dotazníku CAIPE-CZ

Hypotéza č. 4

Dívky v integrované třídě mají lepší postoje k dětem s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace- tato hypotéza byla potvrzena výsledky dotazníku ADCL

Hypotéza č. 5

Dívky v integrované třídě mají lepší postoje k integrované TV dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace- tato hypotéza byla potvrzena výsledky otázek obecné části dotazníku CAIPE-CZ

Hypotéza č. 6

Dívky v integrované třídě mají lepší postoje k modifikacím pravidel basketbalu pro podporu integrace dětí s tělesným postižením než žáci v běžné třídě bez integrace- tato hypotéza nebyla potvrzena výsledky otázek zaměřených na basketbal v dotazníku CAIPE-CZ

8 SOUHRN

V diplomové práci se zabývám integrací tělesně postiženého žáka do hodin školní tělesné výchovy a postoji ostatních žáků k právě zmiňované integraci.

V první- teoretické části se v diplomové práci zabývám integrací, bariérami v integraci, specifickými potřebami žáků s postižením, integrací do TV a sportu, v neposlední řadě také pravidly a podporou při začleňování žáka s postižením. Popisuji legislativu týkající se integrace v České republice. Zaměřila jsem se na integraci do tělesné výchovy, do sportu a také jsem se zaměřila na různé bariéry, úskalí, která nás mohou při integraci potkat, dále také pravidly, která je nutné při integraci dodržovat.

Dále ve své diplomové práci uvádím druhy tělesného postižení, jejich následné rozdělení a příčiny různých druhů postižení. V následující kapitole zdůrazňuji důležitost postojů v životě každého člověka, jaké jsou postoje k lidem s postižením a možnosti změny lidských postojů k osobám s postižením.

V metodické části popisuji dotazníky, které byly dány žákům k vyplnění. Jedná se o dotazník CAIPE- CZ, který byl doplněn dotazníkem Adjective checklist (ADCL) a o dotazník emočních reakcí DEMOR.

V empirické části se zaměřuji na vyhodnocení výsledků měření. K měření byl použit výše zmiňovaný postojový dotazník CAIPE-CZ, který byl doplněn dotazníkem ADCL (Adjective Checklist), zaměřené na zkoumání postojů žáků k integraci žáků s tělesným postižením použitím přiřazování kladných a záporných přídavných jmen. Dále byly v empirické části vyhodnoceny dotazníky DEMOR. Dotazování se zúčastnilo 40 respondentů, 22 žáků ze třídy, kde integrovaného žáka s tělesným postižením nemají, 18 žáků ze třídy, kde integrovaného žáka s postižením mají. Všichni dotazovaní žáci byli žáky 8.ročníku základní školy.

Ve výsledcích dotazníku CAIPE-CZ se ukázalo u obecných otázek pozitivnější přístup žáků s tělesně postiženým spolužákem ve třídě, stejně tak tomu bylo i u otázek zaměřených na basketbal. U dotazníku ADCL tomu ovšem bylo naopak- pozitivněji žáka s postižením vnímají ve třídě, kde žáka s postižením nemají. U dotazníku DEMOR se většina odpovědí lišila, lépe na tom s emočními reakcemi jsou žáci v integrované třídě.

Na závěr své diplomové práce jsem přiložila dotazníky, kterými byla zjišťována data, která byla použita v mém výzkumu.

9 SUMMARY

The thesis deals with the integration of disabled pupils in school hours physical education and attitudes of other pupils being referred to the integration.

In the first, theoretical part of the thesis deals with the integration, barriers to the integration, the specific needs of students with disabilities, integration into the PE and sport, not least, the rules and promoting the integration of pupils with disabilities. Describe the legislation concerning the integration of the Czech Republic. I focused on the integration of physical education, in sports and I also focused on various barriers, pitfalls, that we may encounter in the integration, as well as rules that must be followed during the integration.

Furthermore, in my thesis I present forms of physical disability, and their subsequent distribution and causes of different types of disability. In the next chapter, I emphasize the importance of attitude in everyone's life, what are the attitudes towards people with disabilities and the possibility of changing human attitudes towards persons with disability.

The methodology section describes the questionnaires were given to pupils to fill. This is a questionnaire CAIPE-CZ, which was completed questionnaire Adjective Checklist (ADCL) and emotional response to a questionnaire DEMOR.

In the empirical part aims to evaluate the results. Was used to measure the above mentioned attitude questionnaire CAIPE-CZ, which was completed questionnaire ADCL (Adjective Checklist), focusing on the attitudes of students toward inclusion of students with disabilities using the assigning positive and negative adjectives. Furthermore, the empirical part of evaluated questionnaires DEMOR. Polling was attended by 40 respondents, 22 students in classes where the integrated student with physical disabilities do not have 18 students in classes where the integrated student with disabilities have. All interviewed students were 8th year of primary school pupils.

The results of the questionnaire CAIPE-CZ showed the positive attitude of the general issues with physically disabled pupils in class, just as it was with questions focused on basketball. In the questionnaire ADCL it was backward-positive child with disabilities perceive in the classroom, where pupils with disabilities have. In the questionnaire DEMOR most varied responses, witch more on the pupils in an integrated classroom.

At the end of my thesis I have enclosed a questionnaire, which was determined by the data that was used in my research.

10 REEFERENČNÍ SEZNAM

- Baxová, P. (2011). *Inkluze znamená změnu*. Retrieved 28.6.2011 from the World Wide Web: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.
- Block, M. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Centrum APA (2011). *Projekty v ČR*. Retrieved 2.7.2011 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=112.
- Čadová, E. (2008). Integrace ve školní TV. In M. Kudláček & T. Vyskočil (Eds.), *Integrace- Jiná cesta: Sborník příspěvků ze semináře Olomouc 25.4.2008*. (pp. 7-17). Olomouc:UP.
- Čadová, E. (2010). Současné trendy v integraci dítěte s tělesným postižením do tělesné výchovy. In Vyskočilová (Ed.), *Integrace- Jiná cesta III: Sborník příspěvků ze semináře věnovaného aplikovaným pohybovým aktivitám osob s tělesným a zrakovým postižením* (pp.27- 33). Olomouc: UP.
- Čerňáková, R. (2007). *Postoje dětí k integrované tělesné výchově*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Goodwin, D.L., Watkinson, E.J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
- Grenier, M. (2006). A social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245- 260.
- Hrubešová, S. (2006). *Vliv projektu Paralympijský školní den na postoje žáků základní školy k integraci dětí s postižením do školní tělesné výchovy*. Bakalářská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Chvátalová, H. (2001). *Jak se žije dětem s postižením*. Praha: Portál.

IS Brailnet- SONS. (2006). Česká asociace pro spinu bifidu a hydrocefalus. *Hydrocefalus a spina bifida*. Retrieved 6.10.2010 from the World Wide Web: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=604>.

Jankovský, J. (2001). *Ucelená rehabilitace dětí*. Praha: Triton.

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

Ješina, O. (2010). Centra podpory integrace prostřednictvím aplikovaných pohybových aktivit. In Vyskočilová (Ed.), *Integrace- Jiná cesta III: Sborník příspěvků ze semináře věnovaného aplikovaným pohybovým aktivitám osob s tělesným a zrakovým postižením*. (pp 40-42). Olomouc:UP.

Ješina, O. & Kudláček, M. (2009). *Základní principy modifikace v TV*. Retrieved 7.7.2011 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=41:zakladni-principy-&catid=28:modifikace-v-tv&Itemid=54.

Ješina O. & Kudláček, M. (2009a). *SPC- Speciálně pedagogická centra*. Retrieved 10.6.2011 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=51.

Ješina, O. & Kudláček, M. (2009b). *Modifikace pohybových aktivit pro participaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v integrované školní tělesné výchově* (pp 227-237). Speciální pedagogika. Olomouc: UP.

Ješina, O & Kudláček, M. (2010). *Legislativa v oblasti vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. Retrieved 5.10.2010 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=49.

Ješina, O. & Kudláček, M. (2010a). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Retrieved 25.6.2011 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=49.

Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

Kubíček, J. & Kubíčková, Z. (1997). *Máme mnoho společného (integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost)*. Praha: Tech-Market.

Kudláček, M. (2005). *Somatopedie pro studenty ATV*. Elektronický studijní text.

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:UP.

Kudláček, M. (2009). *Potřeby dětí se SVP*. Retrieved 18.6.2011 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=47.

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

Kudláček, M. & Ješina, O. (2009). *IVP- Individuální vzdělávací program*. Retrieved 2.7.2011 from the World Wide Web: http://www.apa.upol.cz/web/index.php?option=com_content&view=article&id=38:ivp&catid=27:legislativa&Itemid=50.

Kudláček, M., Ješina, O., Machová, I. & Truksová, M. (2006). *Paralympijský školní den: Manuál*. Olomouc:UP.

Machová, I. (2008). Sport jako prostředek integrace. In M. Kudláček & T. Vyskočil (Eds.), *Integrace-Jiná cesta: Sborník příspěvků ze semináře Olomouc 25.4.2008*. (pp. 56-60). Olomouc:UP.

Müller, O. a kol. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP.

Renotierová, M. & Ludvíková, et al. (2004). *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP- PDF.

Ručová, V. (2008). *Projekt Paralympijský školní den a jeho vliv na postoje žáků základní školy k integraci dětí s postižením do školní tělesné výchovy*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

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

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

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

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

Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring childrens attitudes toward the handicapped*. (Unpublished, available from Dr. Ragy Siperstein, Center for the Study of Social Acceptance, University of Massachusetts, Boston, MA 02125).

Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

Společnost – smallfish (2004). *Lidé s postižením- máme se jich bát?*. Retrived 21.7.2008 from the World Wide Web: <http://www.xpress.cz/7730>.

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.

Šeránková, P. (2006). *Integrace žáků s tělesným postižením do běžných škol se zaměřením na tělesnou výchovu*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Vágnerová, M. (1999). *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. a kol. (1998). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.

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

Zíková, T. (2010). *Funkční tým- podmínka inkluze*. Retrieved 28.6.2011 from the World Wide Web: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/article?id=29&label=funkcni-tym-podminka-inkluze>.

11 PŘÍLOHY

11.1 Příloha č. 1

Postojový dotazník CAIPE – CZ

(Postoje dětí k integrované tělesné výchově – revidovaná forma (CAIPE-R))

(vozíčkář – 2. stupeň)

Martin E. Block, Ph.D.

Curry School of Education

Univerzita ve Virginii

1995

Instrukce pro administrátora (2. stupeň)

Potřebuji od Vás nějaké informace a zabere to asi 15 min.

Nejprve se podívejte na záznamový arch. Tam, kde je napsáno „jméno žáka“, napište své jméno a příjmení. (chvíli počkejte než se žáci podepíší)

Nyní zakroužkujte, jestli jste chlapec nebo dívka. (pauza)

Nyní napište, kolik je vám let. (pauza)

Nyní napište třídu, do které chodíte. (pauza).

Teď zakroužkuj, jestli někdo z vaší rodiny, nebo nějaký váš kamarád či známý má nebo nemá nějaké postižení. Např. tvůj bratr, nebo bratranec, sestřenice, nebo někdo, kdo bydlí blízko vás, používá invalidní vozík, nevidí, nebo neslyší nebo je mentálně postižený. (pauza)

Nyní zakroužkujte, zda jste někdy měli v některé z vyučovacích hodin spolužáka s postižením. (pauza)

Nyní zakroužkujte jestli s vámi chodil někdy do tělesné výchovy spolužák s postižením. (pauza)

Nakonec zakroužkujte, jestli si myslíte, že jste:

- velmi soutěživý/á (myslím tím, jestli vždy chceš vyhrávat a jsi smutný/á, když prohraješ),
- trochu soutěživý/á (rád/a vyhráváš a hraješ s nasazením, ale prohrou pro tebe nekončí svět),
- nesoutěživý/á (rád/a hraješ pro zábavu).

Dobře, teď můžete otočit list. Poslechněte si několik otázek, které se týkají chlapce jménem Honza, který by mohl s vámi chodit do tělesné výchovy.

Před sebou máte list s čísly seřazenými pod sebou. U každého čísla je napsáno ANO, SPÍŠE ANO, SPÍŠE NE, NE. Ke každému číslu přečtu nahlas větu. Budete-li s větou souhlasit, zakroužkujte ANO, nebudete-li s ní souhlasit, zakroužkujte NE.

V případě, že s větou souhlasíte, ale nejste si jisti, zakroužkujte SPÍŠE ANO, a v případě, že nesouhlasíte, ale nejsi si jisti, zakroužkuj SPÍŠE NE.

Nejsou zde žádné správné nebo špatné odpovědi. Vše záleží na tom, co si myslíte o tom, co vám přečtu.

Dám Vám příklad. Když vám přečtu větu: „Basketbal je můj nejoblíbenější sport.“ a vy s ní souhlasíte, zakroužkujte ANO. Jestliže vaším nejoblíbenějším sportem je *fotbal* nebo nějaký jiný sport, měli byste zakroužkovat NE. Když si myslíte, že váš nejoblíbenější sport je basketbal, ale nejste si jisti (možná máte rádi i jiný sport), potom zakroužkujte SPÍŠE ANO. Jestliže si myslíte, že basketbal není váš nejoblíbenější sport, ale nejste si jisti (opravdu máte rádi fotbal, ale máte rádi trochu i basketbal), potom zakroužkujte SPÍŠE NE.

CAIPE-R škála (dítě používající vozík)

Nezapomeňte, že odpověď na každou otázku záleží jen na vás. Vaše odpovědi se mohou lišit od odpovědí ostatních dětí.

Máte někdo nějaké otázky?

Dobře, než začneme, povím vám něco o Petrovi. Petr je stejně starý jako vy. Protože nemůže chodit, používá ortopedický vozík (vozíček). Rád hraje stejně hry jako vy, ale není v nich moc dobrý. Přestože může jezdit na vozíku, je pomalejší než vy a snadno se unaví. Umí házet míčem, ale ne moc daleko. Umí chytit míč, které letí přímo na něho, a dovede odpálit basebalový míček ze stojánku, ale nemůže při basketbalu vystřelit míč tak vysoko, aby dal koš. Protože nemůže používat nohy, nemůže kopnout do míče.

- Když tedy budeš poslouchat věty, které ti budu číst, mysli přitom na Petra.
- Dobře, teď si na záznamovém archu najdi číslo 1 a já ti přečtu první větu.

Začněte. Přečtete vždy číslo a k němu větu a počkejte, dokud všichni nezakroužkují svou odpověď, pak pokračujte. Vždy po několika větách zkontrolujte, zda všichni zakroužkovali u každého čísla odpověď. Nezapomeňte přečíst všechny instrukce, které jsou uvedené v seznamu vět.

- 1. Bydlím v Olomouci.**
- 2. Obvykle obědváme v 9 hodin ráno.**

Teď si vzpomeňte na Petra a zakroužkujte **ANO**, když souhlasíte s následujícími větami, **SPÍŠE ANO**, když souhlasíte, ale nejste si jistí, **SPÍŠE NE**, jestli si myslíte, že nesouhlasíte, ale nejste si jistí a **NE**, když nesouhlasíte.

- 3. Bylo by prima, kdyby Petr chodil se mnou na hodiny TV.**
- 4. Protože Petr není ve sportu moc dobrý, zpomaloval by všem hru.**
- 5. Kdybychom hráli skupinovou hru, jako např. basketbal, bylo by fajn mít Petra v družstvu.**
- 6. TV by byla zábavná, kdyby tam byl Petr se mnou.**
- 7. Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, bavil bych se s ním a byl bych jeho kamarád.**
- 8. Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, rád bych mu pomohl cvičit a hrát hry.**

Které pravidla basketbalu bychom, podle vás, mohly změnit, kdyby někdo jako PETER hrál s námi? Pamatujte zakroužkujte **ANO**, když souhlasíte s následujícími větami, **SPÍŠE ANO**, když souhlasíte, ale nejste si jistí, **SPÍŠE NE**, jestli si myslíte, že nesouhlasíte, ale nejste si jistí a **NE**, když nesouhlasíte.

- 9. Při basketbalu bych byl ochotný nahrát Petrovi.**
- 10. Petrovi bychom mohly dovolit střílet na nižší koš.**
- 11. Při basketbalu by PETER mohl zůstat v prostoru pod košem "hrušky" déle (pět sekund namísto daných tří sekund).**

Nezapomeňte myslet na Petra a zakroužkujte **ANO**, když souhlasíte s následujícími větami, **SPÍŠE ANO**, když souhlasíte, ale nejste si jistí, **SPÍŠE NE**, jestli si myslíte, že nesouhlasíte, ale nejste si jistí a **NE**, když nesouhlasíte.

- 12. Bylo by dobré, aby PETROVI nikdo nemohl vzít při přihrávce míč.**
- 13. Kdyby při basketbale PETER získal míč, pomohl bych mu, aby mohl vstřelit koš (PETER je spoluhráčem ve tvém týmu).**

ZÁZNAMOVÝ ARCH (2. stupeň)

Škola: _____

Datum: _____

Učitel: _____

Jméno žáka: _____

Věk: _____

Třída: _____

Zakroužkuj (označ):

CHLAPEC

DÍVKA

Zakroužkuj (označ) jednu větu:

ANO, někdo v mé rodině nebo blízkém okolí má nějaké postižení.

NE, nikdo v mé rodině ani blízkém okolí nemá žádné postižení.

Zakroužkuj (označ) jednu větu:

ANO, v naší třídě jsme měli spolužáka s postižením.

NE, v naší třídě jsme nikdy neměli spolužáka s postižením.

Zakroužkuj (označ) jednu větu:

ANO, do tělocviku s námi chodil spolužák s postižením.

NE, do tělocviku s námi nikdy nechodil žádný spolužák s postižením.

Zakroužkuj (označ):

VELMI SOUTĚŽIVÝ(Á)
(Rád(a) vyhrávám a jsem smutný(á), když prohrají.)

TROCHU SOUTĚŽIVÝ(Á)
(Rád(a) vyhrávám, ale když prohrají, nekončí tím pro mě svět.)

NE-SOUTĚŽIVÝ(Á)
(Opravdu mi nezáleží na tom, jestli vyhrají či prohrají. Hraji pro zábavu.)

- PROSÍM OTOČTE NA DRUHOU STRANU -

NYNÍ POZORNĚ POSLOUCHEJTE O OZNAČTE VAŠE ODPOVĚDI

1.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
2.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
3.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
4.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
5.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
<hr/>				
6.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
7.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
8.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
9.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
10.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
<hr/>				
11.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
12.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE
13.	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ ANO	PRAVDĚPODOBNĚ NE	NE

=====
 "Pokud byste chtěli popsat **PETRA** svým spolužákům, která slova byste použili? V tabulce níže je seznam slov, která můžete použít. Označte všechna (zakroužkujte) slova, kterými byste Petra popsali. Můžete označit kolik chcete slov."

Zdravý	Poctivý	Znuděný	Nepoctivý
Pomalý	Stydlivý	Nápomocný	Chytrý
Nepořádný	Pohledný	Pitomý	Nešťastný
Inteligentní	Osamělý	Kamarádský	Zlý
Ostražitý	Hezký	Smutný	Ošklivý
Fajn	Krutý	Opatrný	Šťastný
Bláznivý	Hrdý	Potěšený	Hodný
Chtivý	Slabý	Hloupý	
Veselý	Bystrý	Nedbalý	

DOTAZNÍK EMOČNÍCH REAKCÍ NA ŠKOLNÍ TV

(upravená verze)

1. TV mně nevysiluje – nevadí mi. (*Mám dost energie, TV mně nevadí.*)
2. V TV mám rád napětí při hře (*vzrušení, riziko*).
3. Při hodinách TV je legrace.
4. Pocvičení se mi daří, mám pocit , že více dokážu sobě i jiným (*větší sebedůvěru*).
5. TV by měla být častěji.
6. Některým cvičením se vyhýbám. (*Nemám dost síly na všechna cvičení.*)
7. Z některých cvičení mám někdy strach (*obavy*).
8. Naše hodiny TV jsou plné nepříjemných zážitků.
9. Dříve jsem cvičil rád(a), ale teď už ne.
10. Bez TV bych se docela obešel.

-
11. Mám rád pocit lehké únavy po TV.
 12. Mám rád v TV (*uspokojuje mě*) hlavně soutěžení.
 13. Při všech cvičeních se cítím dobře (*vnitřně uvolněný*).
 14. Rád v TV – cvičení vynikám (*prosazuji se*).
 15. Po hodině TV se cítím lépe.
 16. Náročných cvičení (*akcím*) se bojím (*raději vyhýbám*).
 17. Při kterých hodinách TV je mi nepříjemně (*mívám obavy*).
 18. Vadí mi (*otráví mne*), když mi někdo něco vyčítá.
 19. Školní TV je nuda.
 20. Sportování mě nebaví.

-
21. Vadí mi namáhavá a únavná cvičení. (Neustálé „nahánění“ zdatnosti mě otravuje.)
 22. V TV mám nejraději rizikové sporty a cviky vyžadující odvalu.
 23. V TV si odpočinu od učení.
 24. Rád se přesvědčím, co dokážu.
 25. TV mě baví, jsem rád v pohybu.
 26. Hodiny TV jsou zbytečně moc namáhavé.

27. Mám pocit, že něco neumím jako ti šikovnější.
 28. V TV se moje nápady moc nevyužijí.
 29. Stálé příkazy a vedení v hodině TV nesnáším.
 30. TV se raději vyhýbám.
 31. V hodinách TV se dokáži na vše bezvadně soustředit.
 32. Každé soutěžení mě opravdu baví.
 33. Po TV se cítím lépe.
 34. Ve většině sportovních činností si věřím.
 35. Nemohu-li cvičit, jsem nespokojený.
 36. Jakékoli posilování mě děsí.
 37. Nemám rád velké napětí ve hrách.
 38. Nesnáším agresivitu některých spolužáků.
 39. Vytrvalostní běh nenávidím.
 40. Někdy se rád v TV uleji.
-

41. Vždy chci dosáhnout nejlepšího výkonu.
 42. Těší mě napětí ve hře i v soutěži.
 43. V TV je pro mě příjemný pocit volnosti.
 44. Uspokojuje mě, když se mi cvičení daří.
 45. TV by měla být každý den.
 46. Občas se cítím cvičením unaven/a/.
 47. Při soutěžích a hrách se nedokáži vždy dobře rozhodnout.
 48. Pobíhání, hluk a ruch při TV mě nevadí.
 49. Obtížné sporty v TV nezvládám.
 50. Opravdu nevím, k čemu TV vlastně je.
-

51. V každé hře i při cvičení si úplně věřím.
52. V TV mě baví všechny napínavé činnosti.
53. Nejraději mám činnosti, v nichž si můžeme dělat, co chceme.
54. V TV jsou nejdůležitější výsledky.
55. Hodiny TV mě velice baví.
56. Příliš namáhavé cvičení do TV nepatří.
57. Dávám přednost cvičení, v nichž se dosažený výkon neměří.
58. Občas se při TV naštvu.
59. Měla by se brát v úvahu moje vyšší tělesná váha.
60. Necvičím právě s velkým nadšením.

