

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra tělesné výchovy a sportu

# INKLUZE DĚTÍ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V HODINÁCH TĚLESNÉ VÝCHOVY

Bakalářská práce

Autor: Barbora Bejdáková

Studijní program: B1501 / Biologie

Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělávání – Tělesná  
výchova se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Barbora Bejdáková</b>
Studium:	S19BI130BP
Studijní program:	B1501 Biologie
Studijní obor:	Biologie se zaměřením na vzdělávání, Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Inkluze dětí s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy</b>
Název bakalářské práce AJ:	Inclusion of children with physical disabilities in physical education classes

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

#### Anotace:

Bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem inkluze dětí s handicapem do vzdělávacího procesu. Cílem práce je zjistit aktuální stav a možnosti zapojení dětí s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. V teoretické části bude popsán pohyb a tělesná výchova, inkluzivní vyučování a specifika žáků s tělesným postižením s přístupem k nim. Praktická část bude zaměřena na zjištění aktuální situace inkluze dětí s tělesným postižením v běžné tělesné výchově, zapojování do hodiny a přístup učitelů a spolužáků.

Metody práce: případové studie, rozhovory, analýza.

Klíčová slova: Inkluze, pohyb, tělesná výchova, tělesné postižení, učitel, žák s tělesným postižením

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016) *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita.

Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2013) *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.

Rychtecký, A., & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy* (2.nd ed.). Praha: Karolinum.

Vilímová, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido.

Zourková, K. (2008). *Hodnocení míry inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vyučovací jednotky TV na ZŠ* (Magisterská práce).

Garantující pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Dana Urbanová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 6. 5 2022

Podpis:

.....

## **Anotace**

BEJDÁKOVÁ, Barbora. *Inkluze dětí s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy*.  
Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá inkluzí žáků s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy na základních školách. Cílem práce je zmapovat zapojení dětí s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. V teoretické části je popsána inkluze, tělesná výchova, tělesné postižení, specifika žáků s tělesným postižením a problematika zapojení žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy. Praktická část se věnuje výzkumu provedeného metodami případové studie a polostrukturovaného rozhovoru, kdy je hlavním cílem zjištění zapojení žáků s tělesným postižením do běžné tělesné výchově, dále se věnuje přístupu učitelů tělesné výchovy a postojům spolužáků.

## **Klíčová slova**

Inkluze, integrace, tělesná výchova, tělesné postižení, žák

## **Annotation**

BEJDÁKOVÁ, Barbora. Inclusion of children with physical disabilities in physical education classes. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. Bachelor thesis.

The bachelor thesis deals with the inclusion of pupils with physical disabilities in physical education lessons in primary schools. The aim of the thesis is to map the involvement of children with physical disabilities in physical education lessons. The theoretical part describes inclusion, physical education, physical disability, specifics of pupils with physical disabilities and the issue of involvement of pupils with physical disabilities in school physical education. The practical part is devoted to research carried out by methods of case study and semi-structured interview, where the main goal is to determine the involvement of pupils with physical disabilities in ordinary physical education, also deals with the approach of physical education teachers and the attitudes of classmates.

## **Key words**

Inclusion, integration, physical education, handicapped person, student

## Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis

Podpis studenta:.....

# Obsah

ÚVOD.....	1
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	2
1.1 INKLUZE.....	2
1.1.1 Inkluzivní pedagogika.....	2
1.1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	4
1.2 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ.....	4
1.2.1 Nejčastější typy tělesných postižení.....	6
1.2.2 Psychické zvláštnosti dětí s tělesným postižením.....	10
1.3 TĚLESNÁ VÝCHOVA.....	11
1.3.1 Žáci s tělesným postižením v TV.....	12
1.3.2 Učitel TV.....	16
1.4 APLIKOVANÁ TĚLESNÁ VÝCHOVA.....	20
1.4.1 Aplikované pohybové aktivity.....	21
2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ ÚKOLY, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	22
3 METODIKA PRÁCE.....	23
3.1 METODY PRÁCE.....	23
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	23
3.3 SBĚR DAT.....	24
3.4 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	25
PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	26
SHRNUTÍ.....	37
DISKUZE.....	39
ZÁVĚR.....	41
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	42
SEZNAM TABULEK.....	47
SEZNAM PŘÍLOH.....	48
PŘÍLOHY.....	49

# Úvod

Tato práce se zabývá inkluzí žáků s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy na základních školách. Téma jsem si zvolila kvůli svému zájmu o osoby s tělesným postižením a inkluzivní a speciální pedagogiku.

Dalším důvodem pro volbu tématu je fakt, že v současné době jsou slova inkluze, začleňování či inkluzivní vzdělávání velmi čteně používaná. Před rokem 1989 fungoval v České republice jednotný systém vzdělávání, děti s různými typy postižení byly vzdělávány segregáčně, ve speciálních školách. Změna přístupu k dětem s postižením nás nakonec dovedla k inkluzivnímu vzdělávání (Lechta, 2016). V současné době je inkluze naprostou součástí všech deklarací a zákonů týkajících se vzdělávání v zemích Evropské unie.

Inkluzivní vzdělávání usiluje o rovnoprávnost ve vzdělávání všech dětí a jejich plné začlenění do společnosti. Rovněž se snaží pomoci k dosažení nejlepšího zájmu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jeho vzdělávání na běžné škole. Na inkluzi stejně jako na každý radikální projekt je ale třeba nahlížet kriticky. Dle Lechty (2016) má inkluzivní pedagogika dva póly, prvním pólem je nezpochybnitelné poslání humanisticky zaměřené pedagogiky, pól druhý představuje nebezpečí, kdy v případě nevhodné aplikace může uškodit právě těm, kterým chce inkluzivní pedagogika pomoci.

Tato bakalářská práce je zaměřena na inkluzi v tělesné výchově. Podle Kudláčka (2007) je vlastní pohyb důležitým projevem lidské existence, který děti rozvíjí komplexně a harmonicky. Tělesnou výchovu považuje za předmět, který by měli navštěvovat všichni žáci. Podle Brunové (2008) je pro žáky s tělesným postižením dovednost pohybu jedním z hlavních, dokonce životních cílů. Přesto se však v praxi velmi často sekáváme s uvolněním žáků s tělesným postižením právě z hodin tělesné výchovy.

Cílem bakalářské práce byla snaha zjistit zapojení žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy na základních školách. První část práce se věnuje teoretickým východiskům inkluze, tělesného postižení, tělesné výchovy a aplikované tělesné výchovy. Druhá část práce je praktická, kdy byl proveden výzkum pomocí případové studie a polostrukturovaných rozhovorů s žáky s tělesným postižením, kteří se v minulosti setkali s inkluzivním vzděláváním na základní škole. Rozhovory se zaměřují na zapojení žáků do hodin tělesné výchovy, vztahu žáků ke sportu, ale také se zaměřují na třídní klima a postoje učitele.



# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Inkluze

Pojem inkluze pochází z latinského slova *inclusion*, které znamená „přijetí“ (Hlušíková, 2003). Jeho opakem je výraz exkluze, znamenající vyloučení či vyčlenění.

V historii doprovázela inkluzi vždy i exkluze. Inkluzivní procesy pro jednu skupinu lidí, a exkluzivní procesy pro skupinu těch, kteří nesplňovali určená rasová a ideologická kritéria pro zamýšlenou společnost (Mareš, 2004). Dříve byla společnost považována za normální, jestliže se v ní nevyskytovali jedinci s postižením. Později se pojetí „normality“ vyvinulo. Lidé začínají cítit, že společnost zůstává normální, i když se v ní objevují lidé s postižením (Potměšilová, 2014).

Dle Scholze (2007) se termín inkluze objevil na konci devadesátých let minulého století v rámci speciální pedagogiky v USA. Termín inkluze v souvislosti s právem na vzdělávání pro žáky s postižením byl ale použit dle Lechty (2016) dříve. Již v roce 1954 bylo v Pensylvánii vydáno patrně první legislativní rozhodnutí, dle kterého je inkluze všech žáků do státních škol čestná, etická a spravedlivá (Lechta, 2016).

Inkluzivní proces můžeme charakterizovat jako proces nabývání účasti ve společnosti (Hendrych, 2017).

Ješina & Kudláček, et al. (2011) popisují inkluzi jako vrchol integračního procesu. Integrací rozumíme způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol a přístupy k těmto žákům (Mareš et al., 1995). Integrace by neměla být pouze o začlenění jedince, součástí integrace je rovněž vnímání a přijímání jinakosti osob se speciálními potřebami, také jejich lidská práva a důstojnost (Bartoňová & Ješina, 2012).

### 1.1.1 Inkluzivní pedagogika

Inkluzivní pedagogika si prošla v historii dlouhým vývojem. V době 17. století nebyla ještě zcela definovaná a pojmenovaná, přesto ideu participace všech dětí i dětí s tělesným postižením na edukačním systému vyřkl Jan Amos Komenský svým postojem, že z výchovy nelze vůbec nikoho vyčlenit.

V 18. století se vyvíjela péče o osoby s tělesným postižením, rozvíjely se taktéž edukační metody zaměřené na tyto jedince. Postupná institucionalizace, která měla původně přinést pomoc při výchově a péči dětí s postižením, současně způsobovala jejich vyloučení a oddělenou edukaci (Lechta, 2016).

Nový pohled přinesla reformní pedagogika na přelomu 19. a 20. století. Primárně se jednalo o proudy alternativních škol, jako např. pedagogika Marie Montessori či Rudolfa Steinera (waldorfské školy). Ti chápali dítě s postižením jako nutného člena běžné školy, čímž předznamenovaly inkluzivní edukační trendy (Anderlik, 2011).

Zásadním rokem pro inkluzivní trend byl rok 1994, kdy došlo k zveřejnění Deklarace ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994). Konference UNESCO se účastnilo přes 300 účastníků z 92 zemí. Deklarace požadovala budování inkluzivních škol přijímající všechny žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby. Deklarace taktéž objasnila principy inkluze a přehodnotila inkluzivní edukační potřeby (Lechta, 2016).

Inkluzivní pedagogiku lze chápat jako obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízení (Lechta, 2010).

Lechta (2016) se však přiklání k definici inkluzivní pedagogiky, jako: „Obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí“. Toto pojetí zahrnuje do předmětové problematiky vyučovací proces, neformální edukaci rodinnou výchovu, vrstevnické skupiny atd. Dle Lechty (2016) lze pouze tak uskutečnit transdisciplinární přístup k edukaci dětí s PNO.

Berberichová & Lang (1998) definují inkluzi ve škole jako „*Vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti.*“ Slovem odlišnost se rozumí různost, rozdílnost či jinakost. Základním principem inkluzivní pedagogiky můžeme prohlásit sousloví „přijmutí rozdílnosti“.

Inkluzivní edukace staví do popředí argument heterogenního edukačního prostředí. Heterogenitou, tedy různorodost je chápána jako společná edukace dětí obligátních a dětí s postižením. Heterogenní edukační prostředí má přinést hodnotnější edukační výsledky. U dětí bez postižení způsobit prosociální efekt, u dětí s postižením efekt rané společenské adaptace (Lechta, 2016).

### **1.1.2 Inkluzivní vzdělávání**

Podstatou inkluzivní pedagogiky je akceptace individuálních potřeb každého žáka a důraz na celkový prospěch všech zúčastněných žáků. Je nutné inkluzivní vzdělávání spojovat se snahou o co nejvyšší individualizaci a snahou o co nejvyšší kvalitu (Zilcher & Svoboda, 2019).

Zilcher a Svoboda (2019) se pokusili vytvořit definici inkluzivního vzdělávání:

Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (s. 34). Definice musí být vždy propojena se třemi základními složkami inkluze, jimiž jsou didaktika (praxe), kultura a politika (Zilcher & Svoboda (2019).

Mimo složek inkluze má inkluzivní vzdělávání neoddělitelnou konexi také s oborem speciální pedagogiky. Existují rozpory, zda je inkluzivní pedagogika interdisciplinární součástí speciální pedagogiky nebo je samostatnou pedagogickou vědou. Mintz a Wyse (2015) diskutují o tom, zda je součástí inkluzivního vzdělávání důležitá přítomnost speciální pedagogiky. Podle Stainbackové a Stainbacka (2000) je pro úspěšnou inkluzi zásadní kombinace přístupů obecné a speciální pedagogiky.

Podle Lechty (2016):

Koncept inkluzivní edukace znamená velkou šanci pro speciální pedagogiku. Přináší rozšíření jejího akčního rádia o široce definovanou populaci dětí s ohrožením a je evidentní, že bez participace speciální pedagogiky by v současnosti nebylo možné inkluzivní edukaci realizovat (s. 36).

Inkluzivní edukace má své komponenty, jež určují její úspěšnou aplikaci (Lechta, 2016). Podle Lechty (2016) jsou komponenty filosofické, etické, sociální, profesní, politické, aplikační, speciálněpedagogické, psychologické, medicínské a transdisciplinární.

## **1.2 Tělesné postižení**

Dle Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením se za osoby se zdravotním postižením považují osoby, jež mají tělesné, duševní, mentální či smyslové dlouhodobě trvající postižení, které může bránit jejich plnému, účinnému a rovnoprávnému zapojení do společnosti (Ješina & Tomoszek, 2020).

Typologií postižení je široké spektrum: tělesné, senzorké, duševní, intelektové, kognitivní, mentální, kombinované atp. V práci se zabýváme osobami s postižením tělesným.

„V naší době se za tělesné postižení považuje dlouhodobý nebo trvalý stav, jenž je charakteristický anatomickou, orgánovou nebo funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň významně zmírnit.“ (Novosad, 2011, s. 85).

Dle Novosada (2011) je hlavním specifikem osob s tělesným postižením ztráta, ztížení či omezení schopnost pohybu, problematická koordinace pohybů a možné narušení jemné motoriky. Lechta (2016) rozděluje projevy tělesného postižení do dvou oblastí. První je projev poruchy samostatného pohybu a omezení pohyblivosti, druhou jsou odchylky od běžného tělesného vzhledu. Obě tyto oblasti ovlivňují i psychický vývoj jedince s tělesným postižením.

Čadová et al. (2012) od sebe rozlišuje jednotlivá tělesná postižení podle pohyblivosti. Tělesné postižení lehké (samostatný pohyb), středně těžké (pohyb s pomůckami) a těžké (neschopnost samostatného pohybu). Jiná klasifikace tělesných postižení může být podle místa vzniku nebo doby vzniku. Monatová (1995) rozděluje například tělesná postižení na vrozená a získaná.

Podle Ješiny a Kudláčka (2008) preferují někteří autoři namísto termínu tělesné postižení používat termín porucha hybnosti. Porucha hybnosti lépe vystihuje funkční omezení těchto osob. Ješina a Kudláček (2008) se i přesto společně s terminologií Světové zdravotnické organizace přiklání k pozitivnímu náhledu na schopnosti žáků s tělesným postižením a vnímají je jako žáky se specifickým pohybovým projevem.

Tělesných postižení je několik druhů (typů), v následující kapitole jsou představeny nejčastěji vyskytující se typy tělesných postižení.

## 1.2.1 Nejčastější typy tělesných postižení

### 1.2.1.1 Dětská mozková obrna

Dětská mozková obrna (DMO) patří mezi nejčastější postižení žáků s tělesným postižením. Vítková (1999) uvádí, že DMO tvoří 50–60 % výskytu z celkového počtu pohybových poruch. Jedná se o neprogresivní, ale měnící se postižení centrálního nervového systému. Postižení vede k poruchám volní hybnosti, mimovolním pohybům či parézám (Kudláček & Ješina, 2008). „Dominují poruchy svalového napětí, hybnosti a koordinace pohybů s patrnou disharmonií motorického vývoje.“ (Novosad, 2011, s. 125). Činitele vzniku DMO rozděluje Kudláček a Ješina (2008) na předporodní, porodní a poporodní. Předporodním činitelem může být infekce, oběhové poruchy nebo přenesenost. Za porodní činitele jsou považovány abnormální porody, jejichž následky jsou krvácení či apoxie. Poporodním činitelem jsou primárně kojenecké infekce.

Kudláček a Ješina (2008) DMO rozdělují podle tří kritérií:

- nervosvalové (spastické, nespastické),
- topografické (diparéza, hemiparéza, kvadruparéza),
- funkčně-sportovní (třídy od netěžších forem CP 1 - nejlehčí formy CP 8).

Nervosvalové kritérium značí, zda se jedná o spastickou či nespastickou formu. Spasticita se vyznačuje zkrácením svalu či různou ztrátou hybnosti. Topografické kritérium označuje, která oblast těla je postižena. Diparéza charakterizuje postižení dolních končetin, hemiparéza je zpravidla postižení horních končetin, kvadruparéza je charakterizována postižením horních i dolních končetin, z nichž jedna oblast převažuje.

ACSM (2003) doporučuje rozvíjet u osob s DMO vytrvalost, kardiovaskulární kapacitu, sílu a flexibilitu. U osob chodících je doporučena chůze v rozsahu 6-15 minut 2x týdně, u osob na vozíku je doporučena jízda ve stejném časovém rozsahu. Pro rozvoj síly je doporučena tvorba individuálního plánu, s rozsahem pravidelného cvičení 2x týdně o třech sériích a 8-12 opakováních. Rozvoj flexibility je vhodný zařadit před i po silovém cvičení, formou strečinku (Kudláček & Ješina, 2008).

U pohybových aktivit osob s DMO je třeba postupovat systematicky, ve školním prostředí je důležité rozhodnout, které aktivity jsou pro daného jedince vhodné či nevhodné. Těmto rozhodnutím by měla předcházet celistvá diagnostika dovedností, schopností a zájmů dítěte (Kudláček & Ješina, 2008).

### 1.2.1.2 Rozštěpy páteře

Rozštěpy páteře jsou hned po DMO druhou nejčastější formou tělesného postižení (Sherrill, 2004). Jedná se o vrozené vývojové postižení, které vzniká nedokonalým uzavřením modulární trubice. Původce této poruchy není jistý, předpokládá se však, že jím může být určitý geneticky daný předpoklad.

Obecně se jedná o výhřez (neboli vytlačení) míchy, který se obvykle vyskytuje na zádech v bederní oblasti jako různě velký nádorovitý útvar krytý ztenčenou kůží (Kudláček & Ješina, 2008). Útvar je několik dní po narození jedince neurochirurgicky odstraněn.

Dle tíže vady rozlišuje Kudláček a Ješina (2008) rozštěpy páteře:

- Meningokéle - vychlípení pouze míšních obalů, samotná mícha je uložena v páteřním kanálu, jedná se velmi málo častý typ.
- Meningomyelokéle - z páteřního kanálu skrze neuzavřené obratle vyhřezává část míchy, která je obalena vakem z míšních obalů, vak může být krytý tenkou vrstvou kůže, u nejtěžších forem krytý není.
- Spina bifida occulta – v místě postižení se zadní části obratlů neuzavírají, mícha zůstává ale na své místě a kůže nad tímto místem je celistvá, neurologické projevy nebývají přítomny.

Míra postižení je dána rozsahem rozštěpu, od zcela žádného až po úplné ochrnutí dolních končetin (Kudláček & Ješina, 2008). Horní končetiny ale zůstávají většinou nepoškozené, vhodný je tedy rozvoj svalstva horních končetin. Kudláček a Ješina (2008) označují osoby s rozštěpy páteře za vhodné adepty pro sporty na vozíku. Sherrill (2004) doporučuje například plavání.

### 1.2.1.3 Progresivní svalová dystrofie

Progresivní svalová dystrofie je primárně svalové onemocnění, příčina nemoci není plně daná, s jistotou ale můžeme říci, že se na vzniku se podílí hormonální a metabolické poruchy. Svalová dystrofie se projevuje postupným úbytkem svalových vláken. Vlákna se rozpadají, zanikají, jejich místo „nahrazuje“ vazivo s příměsí tuku (Kudláček & Ješina, 2008).

Nejčastěji nemoc začíná v dětství, méně v pubertě, vzácně v dospělosti. Onemocnění se zpravidla horší před nástupem do školy a také v pubertě.

Podle postupu nemoci lze svalovou dystrofií rozdělit na typ sestupný a typ vzestupný. Sestupný typ začíná úbytkem na svalstvu pletence ramenního, šíří se dále na horní končetiny, svalstvo trupu a svalstvo bederní, odtud na svalstvo pletence pánevního, poté pokračuje do dolních končetin. Vzestupný typ nastává na svalstvu pánevního pletence a na svalstvu bederním, dále se rozšiřuje směrem vzhůru (Kudláček & Ješina, 2008).

Děti s onemocněním svalové dystrofie by se měly účastnit běžné tělesné výchovy, dokud jim to jejich zdravotní stav umožňuje (Sherrill, 2004). Zapojení do tělesné výchovy dětem může přinést blízka přátelství a seznámení se s aktivitami, kterým se budou moci věnovat i v pozdějších stádiích onemocnění. Vybranými aktivitami je například házení šipek, kuželky, lukostřelba, ale i plavání.

Kudláček a Ješina (2008) konstatují, že se stav dětí s dystrofií razantně horší v období, kdy se jejich vrstevníci věnují týmovým sportům. Proto doporučují, aby byly děti zapojené, mohou zastávat roli rozhodčího či osoby zodpovědné za sledování stavu utkání. Proto by tito žáci mohli být postupně seznamováni s pravidly her, a připravováni na tuto zodpovědnou roli (Kudláček & Ješina, 2008).

#### **1.2.1.4 Ochrnutí po poranění míchy**

S žáky po poranění míchy se ve školní tělesné výchově můžeme potkat, toto poranění ale není u dětí příliš rozšířené. Za poškozením míchy stojí primárně těžké úrazy páteře a výjimečně určitá onemocnění. Nejčastější příčiny úrazů jsou dopravní nehody, pády z výšky, skoky do mělké vody a sportovní úrazy (Kudláček & Ješina, 2008).

Zachování pohybové schopnosti a stav jedince s postižením závisí na tom, zda byla mícha poškozena částečně či úplně, a také na výšce poškození míchy (Vítková, 2006).

Dle Kudláčka a Ješiny (2008) rozeznáváme několik typů poškození míchy:

- pórúrazová chabá paréza,
- pórúrazová paraplegie,
- pórúrazová kvadruplegie,
- pórúrazová kvadruparéza.

Pórúrazová chabá paréza následuje poranění míchy v bederní oblasti. Chabou parézou můžeme rozumět neúplnému ochrnutí dolních končetin. Jedinci s tímto typem jsou většinou nezávislí, dokáží se pohybovat o francouzských holích (Kudláček & Ješina, 2008). Pórúrazová paraplegie

souvisí s poranění míchy v pásmu horní bederní a hrudní páteře. Chůze u těchto jedinců je možná s francouzskými holemi a za použití aparátů na dolní končetiny. Chůze má spíše rehabilitační funkci, pro jedince je velice náročná a vysilující. Žáci s tímto typem používají vozík celodenně. Pouřazová kvadruplegie vzniká po poškození míchy v krční oblasti. Na rozdíl od předešlých typů postižení je tato typická úplným ochrnutím dolních končetin, ke kterým se přidává v různém stupni ochrnutí rukou (Trojan, 2004). U tohoto typu bývají postiženy svaly oblasti břišní a zádové. Osoby s tímto typem poranění míchy jsou nesoběstačné od lehkého až po těžký stupeň, vozík je nezbytností. Pouřazové kvadruparézy se vyskytují méně obvykle a jsou typické neúplným ochrnutím horních i dolních končetin (Trojan, 2004).

Žáci s poraněním míchy se mohou účastnit mnoha pohybových aktivit, vhodná může být atletika, lukostřelba, plavání, basketbal a tenis na vozíku, lyžování na mono-ski, či dlouhé trasy s vozíkem (Kudláček & Ješina, 2008).

#### **1.2.1.5 Amputace končetin**

Amputace je operace, kdy je odstraněna část končetiny. Výše amputace je dána pokročilostí onemocnění, mohou být amputované část prstů, ale i celá končetina. Vždy je volen pokud možno, co nejmenší rozsah amputace. Onemocnění tepen je nejčastějším důvodem k amputaci dolní končetiny (Kálal, 1997). Důvodem amputace mohou být ale i devastující poranění, nezvladatelné infekce i dlouhotrvající nevyлéčitelná místní onemocnění (Kudláček & Ješina, 2008). Ztráta končetiny vede k omezení pohybu a hybnosti, může být ale částečně kompenzována protézou (Novosad, 2011). Protéza může nahradit funkci odstraněné části končetiny do určité míry. Obnovení funkčních schopností po amputaci je ovlivněno rozsahem amputace, věkem a pohlavím jedince a také tělesnou konstitucí a kondicí.

Žáci s amputacemi horních končetin se mohou do pohybových aktivit zapojit s protézou či bez ní. Žáci s jednostrannou nadkolenní nebo podkolenní amputací k pohybovým aktivitám nepotřebují vozík. Vhodnými aktivitami může být atletika, plavání nebo lyžování se stabilizátory. Žáci se ale mohou zapojit do aktivit i s pomocí vozíku. Velmi vhodný je pro tyto žáky tenis či basketbal na vozíku. Osoby s oboustrannými nadkolenními amputacemi se věnují aktivitám na vozíku, mohou to být opět atletické disciplíny, stolní tenis, či lukostřelba (Kudláček & Ješina, 2008). Pro osoby s tímto typem amputace je taktéž vhodné plavání.



## 1.2.2 Psychické zvláštnosti dětí s tělesným postižením

„Po dlouhou dobu byl prezentován názor, že děti s mozkovou obrnou těžšího stupně jsou současně mentálně retardované.“ (Vítková, 1999, s. 48). Dříve měly problémy i děti s tělesným postižením, jejichž komunikační schopnost byla nějakým způsobem narušena. Dodnes jsou o dětech s tělesným postižením rozšířené představy, že jsou nekompetentní pro svůj vlastní názor (Požár in Lechta, 2016) Jsou to ale ničím nepodložené předsudky pramenící z neznalosti.

Dětem s tělesným postižením je poskytována terapie, rehabilitace a podpůrná opatření. Mají-li osoby, které o děti pečují necitlivý přístup, ztrácí děti „Já-identitu“. Dále ztrácí pocity vlastních potřeb, možnost se samo rozvíjet a dokázat své vlastní kompetence (Požár in Lechta, 2016). Dle Požára in Lechta (2016) je důležitým faktorem, jež ovlivňuje kvalitu života dítěte s tělesným postižením možnost samostatné lokomoce. Dítě může být plně nepohyblivé, upoutané na vozíček, může se pohybovat samostatně s pomocí pomůcek nebo bez nich. Možnost pohyblivosti je dána stupněm a typem postižení, dobou jeho vzniku a možnostmi jeho zhoršování (Požár in Lechta, 2016). Samostatná lokomoce umožňuje dítěti nevázat se na prostor a osvobozuje jej od závislosti na druhých. Důležitá je taktéž jakákoliv schopnost samostatné sebeobsluhy, pro kterou je nezbytným hlediskem hybnost alespoň jedné ruky. Dítěti umožňuje soběstačnost, její absence vede ke způsobu hodnocení dítěte jako závislého na další osobě (Požár in Lechta, 2016).

Vlastní zevnější vzhled, bývá významným tématem v období dospívání, také je součástí vlastního sebepojetí. V tomto směru je dle Svobody (2001) tělesně postižený žák znevýhodněn. Tělesné postižení je oproti jiným druhům postižení navenek více patrné. Tělesný vzhled jedinců s tělesným postižením se od běžného tělesného vzhledu v různém rozsahu odlišuje. Sebpojetí dítěte s tělesným postižením ovlivňují jeho vlastnosti, ale také ve značné míře vztah či předsudky společnosti vůči projevu jeho postižení. Předsudky mohou mít za následek společenskou diskriminaci, která se u žáka může projevit jako asocialita či deviantní chování (Požár in Lechta, 2016).

Jelikož mají děti s tělesným postižením často specifické potřeby, a ve školním prostředí mohou mít upravené podmínky, vztahují se na ně obvykle nižší očekávání, než na jejich vrstevníky. Děti tak bývají podceňovány (Požár in Lechta, 2016). Vágnerová (2008) poukazuje na snížené sebehodnocení postižených dětí a rovněž sníženou důvěru ve vlastní schopnosti.

Dle Novosada (2011):

Na psychiku jedince s tělesným postižením zákonitě působí řada zkušeností a jiné více či méně pozitivní i nepříznivé faktory. Vyrovná-li se s faktory, může je dokonce zužitkovat pro svůj prospěch, jestliže nezvládne některé situace, může být v něčem opravdu deprivován (s.106).

Psychické zvláštnosti charakteristické pro děti s tělesným postižením se odvíjejí i podle věku, v němž k postižení došlo. Je-li tělesné postižení vrozené, dítě s ním vyrovnává lépe, v průběhu vývoje si na své postižení zvyká a snadněji se s ním vyrovnává (Požár in Lechta, 2016). Objeví-li se tělesné postižení později, je doprovázeno závažnými důsledky pro vývoj osobnosti. Požár in Lechta (2016) považuje za velmi kritické období, období pubescence. Dítě v pubescentním věku se s tělesným postižením vyrovnává velmi obtížně. „Proces smíření může být doprovázen depresivními stavy, citovou labilitou a pocity nedostatečnosti.“ (Požár in Lechta 2016, s. 104).

### **1.3 Tělesná výchova**

Tělesnou výchovu dnes chápeme jako účast na pohybových aktivitách, jež by měly žákům poskytnout velké spektrum pohybových dovedností a znalostí. Současně, by tento proces měl zlepšovat pohybovou gramotnost žáků (Pokorná & Jansa, 2012). Proces je uskutečňován s pomocí širokého spektra ověřených pohybových aktivit, působením učitele, školy a společenských podmínek (Rychtecký & Fialová, 2002).

Vilímová (2009) chápe tělesnou výchovu jako cílené působení vzdělávací a výchovnou činností na tělesný a pohybový vývoj člověka. Vedeným působením upevňuje zdraví žáka, jeho tělesnou zdatnost a podporuje žákův trvalý a kladný vztah k pohybovým aktivitách. Úkolem TV by mělo být rovněž osvojování a zdokonalování pohybových návyků žáka a rozvoj kondičních a koordinačních pohybových schopností (Vilímová, 2009).

Dle Hrabince et al. (2017) můžeme vymezení tělesné výchovy hledat na průniku jejich nadřazených systémů. Nadřazenými systémy je výchova a tělesná kultura. Tyto systémy mají vědní zázemí v pedagogice a v kinantropologii. Vymezení místa tělesné výchovy naznačuje, že vše, co platí pro výchovu a pro tělesnou kulturu, v rovině jevové i vědní, se v přizpůsobené podobě promítá do školní tělesné výchovy. Do výchovy vnáší tělesná výchova hodnoty tělesné kultury a naopak. Tělesná kultura podporuje ve výchově rovnováhu mezi fyzickým a psychickým rozvojem žáka, zajišťuje tak požadavek na komplexnost výchovy žáků. Rovněž naplňuje kompenzační funkci oproti jiným předmětům v rámci vyučování na školách (Hrabinec

et al., 2017). Vazby tělesné výchovy vůči tělesné kultuře směřují k subsystémům tělesné kultury. Jsou jimi vrcholový sport, výkonnostní sport, pohybová rekreace, rehabilitace a pohybové umění. Je zapotřebí myslet na tyto vazby při výuce, ve smyslu výchovy žáků, která vede k aktivnímu životnímu stylu a kladnému vnímání pohybové rekreace a tělesných cvičení (Hrabinec et al., 2017). Cílem vzdělávacího a výchovného procesu je žák, jež je tělesně i pohybově vzdělaný. Zároveň vnímá pohybové činnosti jako nedílnou součást života (Hrabinec et al., 2017).

Význam tělesné výchovy spočívá dle Gensemera (1985) v tělesných, psychických a sociálních efektech. Tyto efekty nastávají vlivem záměrné pohybové aktivity v organismu jedince.

„Tělesné aktivity jsou chápány jako médium procesu, v němž mohou nastávat či nastávají pozitivní, ale i negativní změny tělesné i duševní.“ (Rychtecký & Fialová, 2002, s. 22). Aktivity a pohyby nemusí být ani perfektně zvládnuté, aby k těmto účinkům došlo.

Tělesná výchova je jediný školní předmět, který může mít přímý a konkrétní dopad na aktuální i pozdější zdraví mládeže. Je klíčovým faktorem v podpoře a zvyšování pohybové aktivity mládeže jako významného činitele primární zdravotní prevence (Janík et al., 2007).

Nutné je na závěr kapitoly zdůraznit, že tělesná výchova je důležitá pro všechny děti. Pro děti s tělesným postižením je ještě důležitější. Míra spontánních pohybových aktivit je pro tyto děti mnohdy omezována bariérami okolního prostředí a bariérami fyzickými. Školní tělesná výchova je tedy jedním z mála prostředí, ve kterém si dítě s tělesným postižením může budovat vztah k aktivnímu životnímu stylu (Kudláček, 2007).

### **1.3.1 Žáci s tělesným postižením v TV**

Pohybovat se samostatně či s pomůckami je pro nás samozřejmostí, pohyb je velmi podstatná a neodmyslitelná součást života. Pro žáky s tělesným postižením je dovednost pohybu jedním z hlavních dokonce i životních cílů (Brunová, 2008). Pohyb hraje taktéž klíčovou roli při společenském začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v jejich osobnostně-sociálním formování, ale i při prevenci zdravotních komplikací při hypoaktivním životním stylu (Ješina et al., 2020).

Ješina et al. (2020) rozděluje pozitivní účinky zapojení do pohybových aktivit na fyzické, psychické, sociální a spirituální. Fyzická oblast je spojena s rozvojem motorických kompetencí, které zvyšují kvalitu i kvantitu pohybových vzorců, a žáci je mohou uplatnit i v běžném životě. Pozitivní účinek oblasti psychické se díky pohybovým aktivitám dotýká rozvoje sebevědomí

žáka. V oblasti sociální můžeme hovořit o dovednostech, které podporují vztahová jednání, mohou rozvíjet empatii, zvládání stresu, a celkově ovládnání emocí žáka (Ješina et al., 2020).

Čadová (2008) také uvádí přínosy a úkoly TV pro žáky s tělesným postižením:

- Rozvoj motoriky pohybové i mluvní (snaha pojmenovat pohyby, pamatovat si cviky či celé sestavy)
- Rozvoj uchopovacích a hmatových reflexů.
- Rozvoj tělesné zdatnosti a kondice.
- Začlenění do společnosti.
- Kompenzace a rehabilitace (pomáhá překonávat obtíže spojené s postižením).
- Rozvoj mravní a citové stránky osobnosti.
- Cesta k trvalému zájmu o cvičení.

Začlenění tělesně postižených do běžných škol a zároveň hodin TV můžeme pozorovat už v roce 2003. Dle zprávy České školní inspekce se začlenění osvědčuje (Čadová, 2008).

Čadová (2008) uvádí faktory, jež ovlivňují úspěch integrace tělesně postiženého žáka do TV:

- 1) žák samotný,
- 2) rodiče a rodina žáka,
- 3) škola a učitelé,
- 4) poradenství a diagnostika,
- 5) forma integrace,
- 6) prostředky speciálně pedagogické podpory,
- 7) podpůrný učitel nebo osobní asistent,
- 8) rehabilitační a kompenzační pomůcky,
- 9) úprava vzdělávacích podmínek,
- 10) architektonické bariéry,
- 11) sociálně psychologické mechanismy,

12) organizace zdravotně postižených.

Čadová (2008) poukazuje také na faktory, které integraci tělesně postižených v TV značně brzdí. Mezi faktory patří vysoké počty žáků ve třídách a také permanentní osvobozování žáků s tělesným postižením z hodin TV.

Ješina et al. (2017) také upozorňuje na osvobozování žáků z TV, exkluzí žáka se zdravotním postižením ochuzujeme o komplexní rozvoj, který zajišťují pohybové aktivity. Odepření těchto aktivit má bezprostřední vliv na kvalitu jeho života. Také Vyhlídal et al. (2014) zdůrazňuje důležitost pohybových aktivit u osob se zdravotním postižením. Osoby s tělesným postižením jednají pravidelnými pohybovými aktivitami preventivně, předcházejí dalším zdravotním komplikacím či zabráňují prohloubení současných zdravotních komplikací.

Podle Ješiny et al. (2020):

Akceptací uvolňování z TV dává také odborná veřejnost učitelům TV signál, že jimi vedené pohybové programy nejsou vhodné, ale ani potřebné pro všechny. Někteří učitelé svým neaktivním přístupem umožňují, aby se mezi rodiči a žáky rozvíjela představa, že je školní TV předmětem volitelným, zbytným nebo trpěným, nikoliv všeobecně vzdělávacím (s. 12).

Winnick (2000) zastává názoru, že právě TV by měla vyhovět potřebám všech studentů. Právě tělesná výchova může být ukazatelem úspěchu či selhání inkluze.

#### **1.3.1.1 Právní hledisko žáků s tělesným postižením v TV**

V oblasti začlenění žáků s různým zdravotním postižením nebo znevýhodněním je základním mezinárodním závazkem České republiky Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (ÚPOZP). Tato úmluva byla vytvořena v roce 2006 Organizací spojených národů, ČR se stala smluvní stranou v roce 2009. Cílem ÚPOZP je podporovat, chránit a zajišťovat plné a rovné užívání všech lidských práv a základních svobod všem osobám se zdravotním postižením. Cílem je také budovat úctu k jejich přirozené důstojnosti (Ješina et al., 2020).

Podle čl. 9 odst. 1 ÚPOZP jsou členské státy povinny přijmout potřebná opatření taková, aby bylo osobám se zdravotním postižením umožněno a zajištěno žít nezávislý způsob života a měli možnost, se plně zapojit do všech oblastí života společnosti. Čl. 24 odst. 2 písm. b) ÚPOZP předepisuje povinnost státu v oblasti vzdělávání, zajistit osobám se zdravotním postižením přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání v místě jejich bydliště. Čl. 24. odst. 4 ÚPOZP je zaměřen na pedagogické pracovníky, kdy stanovuje závazek o systémové podpoře a přípravě pedagogických pracovníků i dalších odborníků pro

zapojení osob se zdravotním postižením do běžného života. Členské státy mají také povinnost podle čl. 30. odst. 5 písm. a) vytvořit podmínky takové, aby se mohly osoby se zdravotním postižením v různých formách účastnit pohybových aktivit (Ješina et al., 2020).

Ješina et al. (2020) považuje za nejdůležitější předpis v současného systému české právní úpravy zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jako školský zákon).

Školský zákon má však několik ustanovení, která v souladu s výše uvedenými ustanoveními ÚPOZP nejsou. Ješina et al. (2020) označuje za nejvíce problematické ustanovení §50 odst. 2 školského zákona. Ustanovení poskytuje řediteli školy: „Ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na základě posudku vydaného registrujícím lékařem, pokud má být žák uvolněn na pololetí školního roku nebo na školní rok. Na první nebo poslední vyučovací hodinu může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.“ Ustanovení dále pokračuje zákonem č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách (Tomoszek et al., 2017).

V praxi se ustanovení využívá k uvolnění žáků základních i středních škol z tělesné výchovy. Dle informací zjištěných přímo od ředitelů škol je tělesná výchova také jediným předmětem, kde se tohoto postupu využívá (Tomoszek et al., 2017). V prvním případě osloví sama škola rodiče žáka s tělesným postižením, aby podali žádost o uvolnění z tělesné výchovy, v druhém případě sami rodiče tohoto žáka podají žádost o uvolnění.

Postupu bývá zneužíváno ze strany žáků (rodičů) i v případě, kdy žák nechce cvičit. Důvodem nemusí být nutně zdravotní omezení, ale např. nechut' k TV, konflikt s učitelem či spolužáky. Podobně ale zneužívá i škola toto ustanovení, jakožto možnost obcházení povinnosti zajištění všem žákům (tedy i se specifickými vzdělávacími potřebami) stejného přístupu ke vzdělávání (Tomoszek et al., 2017).

Proto je důležité ustanovení § 29 školského zákona, kdy je škola povinna při vzdělávání přihlížet na základní fyziologické potřeby žáků. Podle Ješiny et al. (2020) by měla škola dle ustanovení § 29 školského zákona vytvářet podmínky pro zdravý vývoj dětí a pro předejití sociálně patologických jevů. Prostředkem jsou smysluplně vedené pohybové aktivity, podporující zdraví i sociální vazby žáků. Uvolňování žáků z TV je v rozporu s povinností školy

podle § 29 školského zákona. Navíc, na základních školách je TV součástí povinné školní docházky (Ješina et al., 2020).

Další vyhláškou, která je v rozporu se závazky z ÚPOZP je vyhláška č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu. Byla vytvořena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy společně s Ministerstvem zdravotnictví.

Vyhláška je založena na koncepci, že zdravotní omezení jako je alergie, obezita, poruchy pozornosti, nedoslýchavost či svalové dysbalance jsou důvodem k uvolnění žáka s takovým zdravotním „omezením“ z TV. Právo na vzdělání je základním právem, vyhláška tedy není v rozporu pouze s ÚPOZP, ale též s Listinou základních práv a svobod (Ješina et al., 2020). Tyto úmluvy stanovují duševně či tělesně postiženým dětem právo na plný a řádný život. Dále ustanovují zajištění podmínek, které budou zabezpečovat důstojnost dětí, podporovat jejich sebedůvěru a umožňovat jejich aktivní účast ve společnosti (Tomoszek et al., 2017).

Vyhláška č. 391/2013 Sb. má primárně za cíl definovat potenciální zdravotní rizika v oblasti výkonnostního sportu, rekreačního sportu a TV, a chránit žáky se zdravotními problémy před negativním zdravotním dopadem realizovaných pohybových aktivit. Ochrana by se dle Ješiny (2020) ale týkala některých žáků jen ve velmi výjimečných případech.

Ješina et al., (2020) dále konstatuje, že s ohledem na jednotlivé žáky se specifickými potřebami lze školní program uzpůsobit.

### **1.3.2 Učitel TV**

Průcha et al. (2003, s. 261) definují učitele takto: „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který je profesionálně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, spoluzodpovědným za přípravu, řízení organizace a výsledky tohoto procesu.“

Učitel je subjektem tělesné výchovy, řídicí prvek procesu výchovy a zdroj výchovné iniciativy (Hrabinec et al., 2017). Učitelova řídicí funkce je rozdělena na vytyčení cílů a realizaci stanovených cílů. Učitel musí brát při vytyčení cílů v úvahu formulace cílových struktur RVP a ŠVP. Také je třeba při tomto procesu zohlednit věk, pohlaví a podmínky školy. Nezbytné je rovněž znát zdravotní stav a diagnózu žáků (Hrabinec et al., 2017). Realizace stanovených cílů je opět procesem, ve kterém je třeba zohlednit věk, pohlaví, zdravotní stav žáků a podmínky školy. Realizační fázi můžeme popsat jako volbu vhodného obsahu, který nás dovede k vytyčeným cílům (Hrabinec et al., 2017).

Hrabinec et al. (2017) pokládá za základní faktor úspěšnosti učitele, aby byl jeho postoj vůči profesi učitele TV vyjasněn. Učitel může mít osvojené základní pohybové a didaktické dovednosti, může být psychicky odolný při práci s dětmi a dodržovat základy bezpečnosti. Učitel může jistě tímto způsobem dosáhnout určité utilitární dokonalosti (Hrabinec et al., 2017). Tento přístup však postrádá zájem o širší souvislosti v oboru a rozvoj vlastních tvůrčích možností. Je-li učitel ochotný rozvíjet se ve výchově, kinantropologii, didaktice tělesné výchovy i speciálních didaktikách jednotlivých pohybových aktivit, bude mu poskytnuta daleko vyšší míra jistoty pro řešení problémů a daných situací (Hrabinec et al., 2017).

Aby mohl mít učitel lepší profesní úroveň, předpokládá Hrabinec et al. (2017) kromě výše uvedených dovedností, odolnosti a bezpečnosti i osobní zájem učitele o pohybové aktivity a schopnost vnímat dítě jako osobnost, jež je jedinečná.

### **1.3.2.1 Učitel TV a problematika inkluze žáků s tělesným postižením**

Dle mezinárodních studií jsou žáci s tělesným postižením do školní tělesné výchovy stále více začleňováni. Kdo tedy stojí před problematikou začlenění těchto žáků do svých hodin je právě učitel TV. Rozhodnutí o začlenění žáka se zdravotním postižením však není v kompetenci učitele TV (Lienert et al., 2001). Učitel je ten, kdo rozhodne o míře začlenění tohoto žáka do svých hodin (Kudláček, 2008).

Studie upozorňuje na nedostatečnou připravenost učitelů, aby byli žáci se zdravotním postižením zdárně začleněni do hodin školní TV. Tito učitelé neměli dostatek podpory, ve třídách měli příliš velké množství žáků a také nepřiměřené zázemí. Učitelé měli také obavy, že žáci bez postižení si budou dělat legraci z žáků se zdravotním postižením a žáci s postižením zase budou zatěžovat ostatní děti. Dále také chyběla podpora ve formě poradců aplikované tělesné výchovy (ATV) či asistentů v hodinách TV (Kudláček, 2008).

Lieberman et al. (2002) uskutečnili výzkum zaměřený na integraci žáků se zrakovým postižením ve školní TV. Výzkumu se zúčastnilo 148 učitelů. Mezi nejčastěji vnímané bariéry pro uskutečnění integrace žáků byla odborná příprava učitele, nedostatek pomůcek a časová náročnost. Podobné šetření zrealizovali Morley et al. (2005), kteří se také zaměřili na zjištění názorů učitelů TV týkajících se integrace. Výsledek poukazoval na nedostatek podpory pro integraci a bezbariérovost prostředí. Podobné výsledky přinesl i výzkum Feijgina et al. (2005). Společně s 363 izraelskými učiteli TV zjistili několik překážek v integraci. Jmenované byly nedostatečné prostorové podmínky, problémy s evaluací žáků, otázky bezpečnosti, modifikace vlastní výuky a komunikace s rodiči dětí se zdravotním postižením (Kudláček, 2008).



Dle Nutbrowna & Clugha (2004) se při vysokoškolském studiu nedostalo základních informací o tom, jak vést integrovanou výuku 87 % učitelů tělesné výchovy.

Kudláček (2008) uvádí, že největšími překážkami v integraci u nás jsou architektonické a postojové bariéry. Pod postojovými bariérami si můžeme představit přesvědčení učitele, že žák s postižením do TV nepatří. Architektonické bariéry jsou zmiňovány na prvním místě. Bariéry postojové jsou však klíčové pro úspěšnou integraci žáka s tělesným postižením v TV. Pokud je učitel přesvědčen, že se nebude moci dostatečně věnovat třídě, kvůli začlenění žáka např. na vozíku, bude pravděpodobně proti začlenění tohoto žáka do hodin školní TV. Domnívá-li se učitel, že by nezvládl začlenit žáka do běžné hodiny, je velmi pravděpodobné, že se bude bránit integraci tohoto žáka (Kudláček, 2008).

Dle Kudláčka (2008) mohou být postoje učitelů podpořeny těmito limity v oblasti TV:

- a) Organizační limity - přesuny mezi budovami na TV, příliš mnoho žáků, nedostatečné prostory.
- b) Materiální limity - nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatek sportovního vybavení.
- c) Personální limity - neexistence konzultantů v oblasti ATV, nedostatek asistentů.

Výše uvedené limity úspěšnou integraci značně omezují, to je nutné si limity uvědomovat a snažit se o optimalizaci těchto podmínek (Kudláček, 2008).

Výchova a vzdělávání dětí s tělesným postižením je vymezeno ve Vyhlášce 73/2005 o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných, která byla již jednou zmíněna. „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 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 zřízené pro žáky se zdravotním postižením.“ (Vyhláška 73/2005, § 1).

Kudláček (2008, s. 15) tuto vyhlášku vykládá následovně: „Pokud žák s tělesným postižením nemůže absolvovat ‚běžnou‘ výuku v předmětu tělesná výchova, je nutné zajistit taková podpůrná opatření, která mu umožní výuku absolvovat.“

„Podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-

psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“ (Vyhláška 73/2005, § 1.)

### **1.3.2.2 Podpora učitelům TV pro inkluzivní TV**

Válková (2008) uvádí několik kategorií podpory učitelů, které by měly být zaznamenány ve všech zemích.

- Učitelům TV by mělo být poskytnuto nabídek pro jejich další vzdělávání.
- Měl by být zajištěn poradenský systém ve speciální pedagogice, psychologii apod. Zde Válková (2008) upozorňuje na problém, kdy v daných centrech nejsou specialisté pro TV.
- Učitelům TV by měla být poskytnuta přímé asistence.
- Je-li to možné, ve třídě by měl být zajištěn malý počet žáků.
- Učiteli by mělo být zajištěno podpory ve formě specifických materiálních vybavení. Opět Válková (2008) konstatuje problematiku, kdy může být zajištění materiálního vybavení omezeno nedostatečným rozpočtem nebo může souviset obnova a opravy s ekonomikou.

Podpora je dle Válkové (2008) legislativně zajištěna. Finance a limity personální (vzdělávání učitelů) však podporu značně omezují.

Ješina (2020) doporučuje jako určitou formu podpory dodržení tří kroků. První je požadavek učitele na konkrétní informace od registrujících lékařů, které uvádí případná zdravotní rizika. Ješina (2020) doporučuje nespokojovat se s vyjádřením o zdravotní způsobilosti či nezpůsobilosti žáka. Druhý krok představuje tvorbu individuálního vzdělávacího plánu či plánu pedagogické podpory. Tyto plány na základě informací od lékaře umožní individualizaci žáka v TV a dodrží vzdělávací cíle školní TV. Třetím krokem dle Ješiny (2020) je realizace připravených plánů ve spolupráci se školským poradenským zařízením nebo dalšími spolupracujícími subjekty.

Kudláček (2008) rovněž uvádí několik forem podpory. Možnost osobní asistence přímo v hodinách TV, další vzdělávání učitelů a kompenzační specifické pomůcky. Kudláček (2008) dále vyzdvihuje možnost podpory učitelů ve formě konzultantů v oblasti aplikované tělesné výchovy. Absolventi oboru Aplikované tělesné výchovy jsou na specifika integrovaného vzdělání připravováni (Válková, 2008).

## 1.4 Aplikovaná tělesná výchova

Účástí osob se speciálními potřebami se ve školní tělesné výchově zabývá vysokoškolský vzdělávací obor Aplikovaná tělesná výchova (Ješina & Kudláček, 2011).

Aplikovaná tělesná výchova se věnuje speciálním metodám a postupům prakticky a teoreticky v České republice již přes patnáct let (Kudláček, 2007).

Ješina & Kudláček (2009) charakterizují aplikovanou tělesnou výchovu třemi možnými úrovněmi. V první řadě je aplikovaná tělesná výchova vysokoškolský obor, dále tvoří obsahový průsečík tělesné výchovy a speciální pedagogiky, a rovněž je jednou ze zásadních složek aplikovaných pohybových aktivit, známé pod zkratkou APA.

Studijní obor Aplikovaná tělesná výchova připravuje absolventy oboru pro zvládnutí integrovaného pojetí vzdělávání. Studijními modely v tomto oboru jsou speciální pedagogika, tělesná výchova a aplikované pohybové aktivity, které poskytují absolventům přijmout profesí speciálního pedagoga, pedagoga TV na běžných školách, v integrovaných systémech i školách speciálních (Válková, 2008).

Dle Ješiny (2020, s. 22): „Aplikovaná tělesná výchova je TV pro všechny. Zahrnuje jak TV v běžných mateřských, základních a středních školách (tedy inkluzivní TV), tak TV na školách zřízených primárně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Ročně je zhruba 30 absolventů bakalářského studia Aplikované tělesné výchovy. Mnozí absolventi dále pokračují na magisterské studium. Malý počet absolventů není schopen zajistit plošně problém integrace v TV na běžných školách (Válková, 2008). Válková (2007) poukazuje na Evropské doporučení absolvování tříkreditového objemu informací a dovedností v oblasti aplikovaných pohybových aktivit, v bakalářském i magisterském studiu tělesné výchovy a sportu. Doporučení není dodržováno v ČR ani jiných zemích Evropy (Válková, 2007).

Aplikovaná tělesná výchova se věnuje okruhům, pro které není v běžné TV prostor. Zaměřuje se na specifika žáků s tělesným i jiným druhem postižení. Dle jednotlivých postižení se následně věnuje plánování, přípravě a obsahu aplikované tělesné výchovy. Setká-li se tedy běžná škola s žákem s tělesným či jiným postižením, může z aplikované tělesné výchovy čerpat a přemýšlet o vhodném zapojení.

### **1.4.1 Aplikované pohybové aktivity**

Aplikované pohybové aktivity (známé pod zkratkou APA) jsou oproti aplikované tělesné výchově termínem širším. Aplikovanou tělesnou výchovu vnímáme jako část TV, a spojujeme ji s oblastí vzdělávání. Aplikované pohybové aktivity a jejich obsah vnímáme jako celý vědní obor kinantropologický (Válková, 2012).

Ješina (2007) vnímá APA jako kinantropologickou vědní disciplínu. Cílem, ke kterému směřuje APA prostřednictvím pohybových aktivit je zlepšení kvality života osob se speciálními potřebami a snaha o psychický, fyzický i sociální rozvoj všech zúčastněných v procesu postupného začleňování osob se speciálními potřebami.

V roce 1995 byla pro APA v České republice přijata následující formulace: „APA je multidisciplinární strukturovaný systém veškerých kontextů pohybových (i sportovních) aktivit osob se specifickými potřebami, ať už v prostředí separovaném, paralelním, či integrovaném, realizovaný v souladu se zájmy, schopnostmi či limity daných osob. V případech, kdy individuální limity jsou v podstatě neměnné a osobu vlastně přizpůsobit nelze, je potřeba změnit prostředí (environmentální přístup). I když APA vychází z pojetí kategoriálního (respekt k obecným principům kontraindikací, pochopení základních principů PA dané kategorie), v konkrétních vztazích ke konkrétnímu jedinci je nutné modifikovat, adaptovat vnější vlivy prostředí a následně je aplikovat, a to z dále vymezených hledisek: komunikace, metody, obsah činnosti (programu), pravidla, podmínky (přístupu, prostředí, pomůcek (asistence)).“

APA se věnuje primárně modifikacím pohybových aktivit. Při modifikaci je nutno zachovat obecné cíle a výstupy tělesné výchovy a respektovat individuální možnosti všech žáků. Povinností je tvorba a uzpůsobení programů tak, aby se pohybových aktivit mohli účastnit všichni žáci s různými typy postižení (Ješina & Kudláček, 2009).

Aby mohli být tito žáci, co nejvíce zapojeni doporučují Ješina & Kudláček (2009, s. 16) zvážit následující aspekty: „zvážení způsobu komunikace, prostoru (místo, velikost, vymezení prostoru pro pohyb), počtu účastníků, způsob a množství získaných bodů (zvládnutí aktivity), role účastníků, náčiní (druh, tvar, velikost, množství, hmotnost), způsob lokomoce, doby trvání pohybové aktivity, intenzity zatížení a odpočinku, vzdálenosti, výšky, velikosti, množství cílů (košů, branek aj.), využití kompenzačních sportovních (aplikovaných) pomůcek, zapojení dalších podpůrných osob a kreativní celkové úpravy (adaptace) pravidel.“

## 2 Cíl práce, výzkumné úkoly, výzkumné otázky

Cílem práce je zjistit stav zapojení a možnosti dětí s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy na běžných školách.

Pro posloupnost a návaznost práce byly připraveny výzkumné úkoly.

Výzkumné úkoly práce:

- Výběr a sběr podkladů pro sestavení teoretických východisek,
- zpracování oblastí týkající se inkluze v tělesné výchově,
- příprava na případovou studii,
- vytvoření otázek pro polostrukturovaný rozhovor,
- výběr respondentů a uskutečnění rozhovoru,
- zpracování a porovnání rozhovorů,
- shrnutí zjištěných dat a tvorba diskuze,
- vyvození závěru.

Na základě cíle práce byly sestaveny výzkumné otázky. Účelem výzkumných otázek je rozvést cíl práce a sestavit celkový obraz daného případu v co nejširších souvislostech.

Výzkumné otázky:

VO 1: Jaké bylo zapojení se žáka do TV na základní škole?

VO 2: Jaký byl přístup učitele TV na základní škole?

VO 3: Co prožíval a jak se cítil žák v hodinách inkluzivní TV?

VO 4: Jaké bylo vybavení, kde probíhalo inkluzivní vzdělávání žáka s tělesným postižením?

VO 5: Jaká byla náhrada za TV, pokud se žák hodin neúčastnil?

## **3 Metodika práce**

V kapitole jsou popsány zvolené výzkumné metody práce, vedoucí k naplnění cílů bakalářské práce. Dále je zde charakterizován výzkumný soubor společně s kritérii pro vhodnou volbu zvolených respondentů práce. Kapitola metodiky práce je doplněna i sběrem dat a jeho následným zpracováním.

### **3.1 Metody práce**

Jednou ze zvolených metod práce je případová studie. Pojem případová studie není snadné definovat. Zahrnuje různé koncepce přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci studia určitého případu sledují. Vymezení případové studie jako výzkumného přístupu má své oprávnění, protože taková studie se může provádět pomocí různých výzkumných metod (pozorování, individuálními rozhovory, diskusí, analýzou dokumentace, dotazníkovým šetřením atd.). Jedná se o přístup, se snaží být celostním a snaží se poznat všechny složky případu. Cílem je zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života, a dostat se k jeho hlubšímu porozumění (Mareš, 2015). „V domácí metodologické literatuře bývá případová studie považována za jeden ze základních a nejrozšířenějších typů kvalitativního výzkumu.“ (Miovský, 2006, s. 94).

Jednotkou případové studie je případ, který je hlavním předmětem zkoumání v rámci případové studie. Obvykle jde o konkrétní entitu, např. osobu, organizaci, instituci, komunitu, ale i program, politický postup nebo proces (Yin, 2014).

Případová studie byla provedena pomocí výzkumné metody polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je veden pomocí souboru otázek, které jsou předmětem rozhovoru. Tato metoda poskytuje respondentovi prostor pro sdělení svých osobních zkušeností a perspektivy výzkumníkovi.

### **3.2 Výzkumný soubor**

Pro cíle bakalářské práce (zmapovat a popsat zapojení dětí s tělesným postižením ve školní TV na ZŠ) bylo nutné najít a vybrat vhodné respondenty, kteří budou naplňovat předem stanovená kritéria.

Hlavní kritéria, která byla stanovena pro vhodný výběr respondentů:

- Respondent se na základní škole setkal s inkluzivním vzděláváním.
- Respondent má tělesný handicap.
- Vzdělávací ústavy, které respondenti v minulosti navštěvovali, se liší.
- Respondent se účastnil hodin TV.
- Respondent se neúčastnil TV.

Kritéria výběru jsou nastavena tak, aby byl výsledný výzkumný vzorek co nejpestřejší a různorodý, a aby se jednotlivé studie lišily.

Respondentů bylo vybráno celkem pět, jsou jimi žáci z Obchodní akademie, odborné školy a praktické školy Olgy Havlové. V následující tabulce můžeme vidět aktuální věk respondentů, typ tělesného postižení respondentů, informace o rodině a účast v hodinách školní TV.

	<b>Věk:</b>	<b>Tělesné postižení:</b>	<b>Rodina:</b>	<b>Účast v TV:</b>
<b>Respondent 1</b>	18 let	Myopatický syndrom	neúplná	Ano
<b>Respondent 2</b>	18 let	DMO, oční vada	úplná	Ne
<b>Respondent 3</b>	18 let	Porodní paresa branch. plexu, ADHD, oční vada	neúplná	Ano
<b>Respondent 4</b>	17 let	DMO, oční vada,	v pěstounské péči	Ano
<b>Respondent 5</b>	18 let	DMO, oční vada	neúplná	Ne

*Tab. 1 – Charakteristika respondentů*

### **3.3 Sběr dat**

Sběr dat proběhl prostřednictvím osobních setkání s respondenty v březnu roku 2022. Pro sběr dat byla použita výzkumná metoda polostrukturovaného rozhovoru. Veškeré schůzky s respondenty proběhly přímo v budově školy Obchodní akademie, odborné školy a praktické školy Olgy Havlové. Toto místo se jeví jako nejvíce praktické, respondenti nemuseli za uskutečněním rozhovoru cestovat, a také byli v prostředí, které dobře znají. Pro jednotlivé rozhovory nám byla poskytnuta třída pracovních činností. Tato třída nám poskytla požadované soukromí a také potřebný klid pro uskutečnění rozhovoru, třída je totiž postavena spíše na okraji

budovy školy. Tuto místnost zdobily ruční výrobky žáků školy, díky tomu se zde člověk cítil velmi útulně a příjemně.

Respondenti byli před samotným rozhovorem seznámeni s okruhy otázek, aby měli možnost si rozmyslet, zda se chtějí výzkumu účastnit. Rozhovory byly nahrány a uloženy jako audionahrávka.

Pro záznam audionahrávky bylo nezbytné získat souhlas respondentů s jejím pořízením. Audionahrávka umožňuje záznam informací a poskytuje nerušený rozhovor. Výhodou audionahrávky je také možnost opakovaně se vrátit k nasbíraným informacím, a následný přepis rozhovorů. Veškerý sběr dat a jejich přepis je anonymní. V případových studiích nejsou použita pravá jména, každý respondent dostal jméno fiktivní.

Respondenti si nepřáli, aby byly nahrávky i souhlasy zveřejněny. Vzhledem k citlivosti informací proto nejsou ani nahrávky ani souhlasy k práci přiloženy. Jsou ale uchovány u autorky práce, kdy je možné po vyžádání souhlasy i nahrávky doložit.

Pro rozhovor bylo sestaveno 34 otázek, které byly rozděleny do čtyř okruhů. Všechny otázky jsou přiloženy v přílohách. Na schůzky byly připravené otázky v písemné podobě. Některé otázky nebylo třeba pokládat, jelikož na ně sám respondent odpověděl v předchozích výpovědích. Naopak v některých případech bylo potřeba se respondenta doptat. Posloupnost otázek také nebyla dodržena, průběh každého z rozhovorů byl jiný a odvíjel se od výpovědi respondenta.

Přestože se našla témata, která mohla připomenout respondentovi například nepříjemnou vzpomínku či bolest, atmosféra na schůzkách byla velmi uvolněná a příjemná.

### **3.4 Zpracování dat**

Zpracování získaných dat prostřednictvím rozhovorů s respondenty proběhlo prostřednictvím přepisu získaných informací od respondentů do případových studií.

Data (tedy rozhovory) nejsou přepsány doslovně, ale jsou zpracovány v případových studiích a rozděleny do pěti částí. Vzhledem k nedodržení posloupnosti otázek při rozhovoru umožní toto zpracování čtenáři přehlednější a jasnější zpracování informací.

Po přepisu všech rozhovorů byly provedena analýza informací, následná komparace dat a hledání možných shod mezi jednotlivými případy.



# Případová studie

Respondent č. 1 – Kateřina

## Osobní a rodinná anamnéza

Kateřině je nyní 18 let. Ve druhé třídě jí byla stanovena diagnóza progresivní svalové dystrofie (více o postižení v kapitole „Nejčastější typy tělesných postižení“).

Nejvíce si Kačka rozumí s maminkou, která jí byla vždy oporou, i dnes ji podporuje ve všem, co Kačka dělá nebo plánuje. V době, kdy navštěvovala základní školu, zažívala domácí násilí. Když byla v páté třídě, její rodiče se rozvedli. Poté si maminka našla přítele, s kterým Kačka vychází dobře. Ve volném čase Káča ráda chodí na procházky, věnuje se kresbě a chodí do kina.

## Účast na hodinách tělesné výchovy

Kateřina měla možnost se hodiny školní tělesné výchovy na základní škole účastnit. Jak se měnil Kačky zdravotní stav, tak se měnila i její možnost účasti v hodinách tělesné výchovy.

Dokud byla schopna Kačka chodit, měla při hodinách tělesné výchovy pouze malé úlevy. V toto období byla plně začleněna do třídy. Vypráví, o atletické hodině, kdy její spolužáci běželi například pět koleček, Kačka běžela tři kolečka. Také si dobře pamatuje, že vedla každou hodinu rozcvičku. Vysvětluje, že do rozcvičky, kterou vedla, zařazovala cviky, které mohla dělat a také je měla v oblibě. Ostatní spolužáci cvičili podle Kačky. Druhou část rozcvičky jí vždy některý ze spolužáků vystřídal a danou část vedl on.

V toto období se Kačka účastnila tělesné výchovy ráda. Do sedmé třídy, kdy byla Kačka chodící a plně se hodin účastnila, se do vyučování těšila. Nejvíce Kačku při hodinách bavily pohybové hry. Ráda vzpomíná konkrétně na kapitánskou vybíjenou v týmech. Sama sebe popisuje jako velmi soutěživou, a čím více bylo zapojeno do hry či soutěže žáků, tím více ji aktivita bavila. V pohybových dovednostech sice nevnímala výrazný pokrok, hodiny Kačce pomáhaly hlavně po psychické stránce. Důležité pro ni bylo, že byla společně se svou třídou, a účastnila se všech aktivit.

V sedmé třídě si Kačka zlomila nohu, což pro ni znamenalo usazení na vozíček. Hodin se i nadále účastnila, avšak více separovaně od jejích spolužáků. Od chvíle, kdy začala být na

vozičku, se pro Kačku plně školní TV změnila. Učitel tělesné výchovy Kačce sdělil, že nebude nadále dělat stejné aktivity, kterým se věnuje třída, ale bude stranou na žíněnce společně s paní asistentkou, a budou se věnovat cvikům z rehabilitace.

Zapojení se do hodiny a týmové sporty, neboli to, co měla Kačka na hodinách nejraději, nebylo nadále hodin TV součástí. Jak sama říká, cítila se separovaná od všech a hluboce ji to mrzelo. Kačka dokonce hovoří o bolesti. Rehabilitace měla Kačka ráda, a stále má, ale rehabilitační cvičení ve škole jí příjemné nebylo. Vzpomíná, jak leží na žíněnce a její spolužáci prochází okolo ní, např. pro míče nebo pro branky. Kačka se styděla a necítila na hodinách dobře.

Tato nová forma tělesné výchovy způsobila to, že se Kát'a nechala v osmé a deváté třídě z hodin TV osvobodit. Tělesná výchova byla nahrazena doučováním. Kdyby se Kačka mohla hodin tělesné výchovy účastnit tak, jako před zlomením nohy, z TV by se osvobodit nenechala.

Učitel TV s Kačkou její možnosti neprobíral, neptal se rodičů ani přímo Kačky. Na to vzpomíná Kačka s lítostí, protože je přesvědčena, že by tehdy spoustu aktivit zvládla. Také si myslí, že pohybové aktivity a hry, kterých byla Kačka schopna, by obohatili jak učitele, tak i spolužáky a byla by to pro všechny příjemná změna.

Od usazení na voziček se Kačka neúčastnila ani žádných jiných mimoškolních aktivit. Lyžařský kurz, vodácký kurz nebo cyklistický kurz nezažila. Na třídní či celoškolní výlety také neměla možnost jet. Jednou jí byl předložen návrh, kdy mohla vyjet se svou třídou na lyžařský kurz. Zde by seděla pod sjezdovou s paní asistentkou. To sama odmítla a po dobu lyžařského kurzu byla Kačka doma.

Dle slov Kačky ovlivnila školní TV její vnímání sportu velmi. Kačka nabyla představy, že žádné sporty dělat nemůže a že není „sportovní typ“. Nyní už naštěstí takovou představu o sobě nemá a ve škole se věnuje několika sportům. Její nejoblíbenější sporty jsou boccia a kuželky.

### **Postoje a prostory školy**

Když byla Kačka v první třídě, ještě se nevědělo, že má tělesné postižení. Když byla její diagnóza zjištěna, chtělo vedení školy, aby Kačka okamžitě přešla na jinou školu.

Škola doporučila Kačce přestup do školy pro mentálně postižené děti. Na přestup maminka Kačky nepřistoupila. Ředitel školy se s maminkou dlouhou dobu přel, dokonce do dnes Kačka s maminkou vzpomíná, na slova ředitele, že Kačku na škole nechce. Postupně na škole žáků s tělesným postižením přibývalo, škola nakonec svůj přístup musela změnit. Když byla Kačka v páté třídě, začala být součástí školy odborná asistentka. Paní asistentka se věnovala primárně

Kačce. O paní asistentce mluví Kačka velmi hezky a vzpomíná na ni ráda. Asistentka pomáhala Kačce například na cestě do školní jídelny, která nebyla v budově školy, nebo na schodolezu, při oblékání nebo v běžné výuce.

### **Třídní kolektiv, spolužáci**

Tak, jak se ze dne na den změnila náplň tělesné výchovy, tak Kačka popisuje i změnu ve vztazích s jejími spolužáky. Do doby, kdy byla chodící, byli spolužáci při hodinách TV spíše neutrální. Vzpomíná však na případy, kdy měli někteří spolužáci připomínky, proč např. Kačka nemusí běžet stejnou vzdálenost jako oni. Naštěstí měla v tomto období Kačka ve třídě okruh přátel, se kterými trávila volný čas i mimo školu. S kamarády chodila ven na procházky nebo dělala s nimi úkoly do školy.

V šesté třídě si Kačka zlomila nohu, což pro ni znamenalo definitivní cestu na vozíček. Tato událost tehdy způsobila v životě Kačky mnoho změn. Nejbolestivější změna nastala, když se žádný z jejích tehdejších kamarádů s Kačkou nadále nepřátelil. Kačka vypráví, jak se spolužáci začali chovat vůči Kačce s odporem a ze třídního kolektivu ji vyřadili. Toto období popisuje Kačka velmi těžce. Je přesvědčena, že za její postoj ve třídě může právě invalidní vozíček.

### **Doporučení**

Po předchozích zkušenostech by Kačka doporučila, aby se učitel zajímal o možnosti žáka. Aby se zajímal o to, co žák s tělesným postižením zvládne, co naopak nezvládne. Aby zjišťoval, zda dělá nějaké pohybové aktivity mimo školní TV a co má rád. Následně se snažil přijít na způsob, jak by mohl dané činnosti zapojit do TV a hlavně zapojit všechny žáky.

Rovněž doporučuje, aby se učitel nebál zapojit pohybové hry, které jsou typické pro tělesně postižené, čerpat nové zkušenosti bude jak žák s tělesným postižením, tak i jeho spolužáci.

## **Respondent č. 2 – Jáchym**

### **Osobní a rodinná anamnéza**

Jáchymovi je nyní 18 let. Když byl Jáchymovi 1 rok byla mu stanovena diagnóza dětské mozkové obrny (více o DMO v kapitole „Nejčastější typy tělesných postižení“).

Na základní škole žil Jáchym s oběma rodiči. V sedmé třídě se jeho rodiče rozvedli, kvůli otcově psychickému a fyzickému násilí. Po roce si našla maminka nového muže, se kterým má

Jáchym dobrý vztah. Jáchym je nejstarší z pěti sourozenců. Nejvíce si rozumí s bratrem, který je druhý nejstarší. Z rodiny má velmi silný vztah s maminkou a dědečkem. Se svou rodinou jezdí Jáchym rád na výlety nebo chodí na procházky. Ve volném čase se věnuje stříhání videí, rád sleduje bojové sporty a hraje na trubku.

### **Účast na hodinách tělesné výchovy**

Jáchym se účastnil hodin školní TV pouze v první a ve druhé třídě. Hodiny TV si z první a druhé třídy už příliš nepamatuje. Od třetí do deváté třídy byl Jáchym z hodin osvobozen.

Náhradou za tělesnou výchovu bylo Jáchymovi psaní úkolů a doučování (společně se školní asistentkou). Tyto náhrady probíhaly ve volných učebnách školy. Zprvu Jáchyma doučování vůbec nebavilo, vzpomíná, jak na hodiny nechtěl chodit. Postupem času si Jáchym zvykl.

Jáchym má vztah ke sportu kladný, sport jej doprovází už od dětství. Od první třídy pravidelně navštěvoval víceúčelové centrum, ve kterém mají osoby s různým druhem postižení možnosti sportovního, kulturního a společenského vyžití. Zde hrál Jáchym florbal, kuželky, bocciu, věnoval se zde také atletice, hodu kriketovým míčkem nebo hodu oštěpem. Přestože se Jáchym mimo školu věnoval velkému množství sportovních aktivit, školní TV se i tak účastnit nemohl. Učitel tělesné výchovy o Jáchymových mimoškolních aktivitách ale věděl.

Školní TV se sice Jáchym neměl možnost účastnit, v sedmé třídě měl ale možnost vyjet na lyžařský kurz, kam jela i jeho maminka. Na kurz půjčila maminka Jáchymovi skibob, na němž mohl jezdit. Náplň kurzu Jáchyma se od náplně jeho spolužáků lišila. I tak byli s maminkou poblíž třídy a sdíleli s nimi všechny zážitky. Také si na tomto kurzu upevnil nejedno přátelství, které zůstalo pevné do konce základní školy.

### **Postoje a prostory školy**

Jáchym měl poskytnutou od první do deváté třídy odbornou asistenci. Za devět let se setkal celkem se čtyřmi asistenty, jednou z nich byla i jeho maminka (avšak jen přechodně). Téměř se všemi asistenty je Jáchym dodnes v kontaktu.

V pohybu po prostorách školy užíval Jáchym nejprve schodolez. V šesté třídě zapomněla paní asistentka Jáchymovi na schodolezu zapnout pás, který osobu na schodolezu přidržuje. Jáchym ani asistentka si nezapnutého pásu nevšimli, a tak Jáchym spadl ze schodů i s vozíčkem. Od té doby jezdil Jáchym výtahem. Za možnost jezdit ve výtahu byl Jáchym vděčný, protože už nemusel všude jezdit s paní asistentkou, ale byl více samostatný.

Aby se mohl Jáchym účastnit výletů a jiných mimoškolních aktivit, snažila se škola zajistit podmínky tak, aby to bylo pro Jáchyma možné. Na výlety jezdily s Jáchymem asistentky, ale na pomoci se podíleli všichni, asistenti, učitelé i spolužáci.

### **Třídní kolektiv, spolužáci**

Třídní klima charakterizuje Jáchym jako příjemné. Občasně se setkal s drobnou narážkou ze strany spolužáků (chlapců), kteří komentovali jeho tělesné postižení. Jáchym tyto komentáře označil za „popichování“. V živé paměti má ale Jáchym hlavně hezké vzpomínky. Například, když na třídním výletě v Prachovských skalách na druhém stupni, nosili spolužáci Jáchyma v náručí, protože by neměl možnost se sám na všechny místa dostat.

### **Doporučení**

Jáchym si myslí, že i na běžných školách by měli být učitelé vzdělaní ve speciální pedagogice. Na základní škole pocíťoval, že učitelé o jeho postižení nebyli dostatečně informováni.

Ze svého pohledu by se na místě učitele TV snažil více vzdělávat o tělesném postižení žáka a také o sportech, které jsou pro něj vhodné. Rovněž si myslí, že každý je jiný a každý jedinec s tělesným postižením by na vybrané aktivity reagoval jinak. Proto doporučuje více komunikace s žákem a neustálé informování se, jakých aktivit je žák schopen, jaké ho baví a jaké by si chtěl zkusit.

## **Respondent č. 3 – Pavel**

### **Osobní a rodinná anamnéza**

Pavlovi je nyní 18 let. Pavel se narodil s poporodní parézou brachiálního plexu. Jedná se o poměrně vzácné onemocnění, které převažuje u mužského pohlaví na pravé straně. Brachiální plexus je síť nervových vláken. Síť je prolnta od krku po podpažní jamku, která zásobují nervová vlákna horní končetiny. Pavlovou diagnózou je obrna brach. plexu horního typu, u tohoto typu je rameno je v připažení a vnitřně rotované. Loket je v extenzi a pronaci, zápěstí ve flexi. Pro toto tělesné postižení je charakteristická svalová dysbalance ramenního pletence, horní typ dýchání, přetížení svalů šikmých a omezená pohyblivost páteře. V době, kdy Pavel navštěvoval základní školu žil s maminkou a sestrou. Otec Pavla s rodinou nežije už od jeho narození. Vztahy v rodině jsou dobré, silné pouto má Pavel obzvlášť se

sestrou, které se nejčastěji svěřuje. Svůj volný čas tráví rád s kamarády, rád se sestrou vaří a nakupuje.

### **Účast na hodinách tělesné výchovy**

Pája navštěvoval hodiny tělesné výchovy od první do osmé třídy základní školy. V deváté třídě nadále hodiny nenavštěvoval. V posledním ročníku základní školy se nechal Pája od tělesné výchovy osvobodit.

Na prvním stupni měl Pája školní TV v oblíbě a hodiny jej bavily. Jeho oblíbenými aktivitami byla například vybíjená. Přestože byl Pája svým tělesným postižením oproti jiným dětem omezen (např. nemohl zvednout míč oběma rukama, při manipulaci s míčem si pomáhal tělem), nezabránilo to Pájovi mít hezký prožitek ze hry. Také jako oblíbenou aktivitu uvádí samotné úvodní rozcvičení.

Hodiny tělesné výchovy popisuje Pája jako pestré, společně v hodinách TV prošli žáci atletikou, gymnastikou, kolektivními sporty atp. Přesto se na stupni druhém postoj Páji vůči tělesné výchově postupně měnil. Hodinám se chtěl vždy nějakým způsobem vyhnout. Jako důvod změny jeho postoje označuje Pája přístup učitele TV, který jej na 2. stupni vyučoval. Učitel TV nutil Páju účastnit se aktivit a tělesných cvičení, kterých nebyl schopen. Pavel například vzpomíná, že jej učitel nutil do lezení po tyči. Pro Páju, který má poporodní parézu brach. plexu levé ruky, a není schopen ruku zvednout nad hlavu a také v ní nemá pevný stisk, byla tato aktivita nemožná.

S Pájovým postojem vůči tělesné výchově může souviset i skutečnost, že nepocíťoval žádné přínosy pro své zdraví a rozvoj pohybových dovedností. Pavel uvádí, že TV měla v toto období hlavně negativní vliv na jeho psychický stav. Hodin TV se Pavel účastnil nerad. Před samotnou hodinou byl nervózní, a v průběhu se těšil, až bude hodina u konce. Tyto pocity vedly Páju dokonce k situacím, kdy si záměrně nechával úbor na tělesnou výchovu doma, aby se hodin nemusel účastnit. Vyvrcholily tím, že se Pavel nechal z hodin osvobodit. Ze stejných důvodů se neúčastnil ani lyžařského kurzu. Jiných mimoškolních aktivit se Pavel účastnil, vzpomíná na školu v přírodě a školní výlety, kterých se účastnil rád.

Učitel TV s Pavlem nebo jeho rodiči nehovořil o jeho možnostech, jakých pohybových aktivit je schopen nebo o případných doporučení od lékaře.

Přestože do hodin školní tělesné výchovy chodil Pavel nerad, sportu se věnuje rád. V průběhu základní školy se věnoval jízdě na koni. V jízdě na koni nadále nepokračuje, ale určitý typ jízdy

jej stále láká. Ve volném čase se věnuje jízdě na horském kole a nejčastěji s kamarády. Při jízdě na horském kole se řídítek drží hlavně jednou rukou, druhou ruku má na řídítku pouze položenou. I když se Pájovi často dělají na ruce mozoly, jízda na horském kole je i tak jeho neoblíbenější pohybová aktivita.

### **Postoje a prostory školy**

Pro potřeby Pavla nebyla potřeba zajišťovat speciální pomůcky. Pavel je samostatný, soběstačný a chodící, proto nemuselo vedení školy řešit zajištění bezbariérovosti atp.

Pavel pro své fungování ve školním prostředí nepotřeboval ani asistenční pomoc, kterou někteří žáci s tělesným postižením potřebují.

### **Třídní kolektiv, spolužáci**

Ve třídním kolektivu se Pavel kamarádil (druhý stupeň) hlavně se spolužačkami. Někteří spolužáci (chlapci) měli v průběhu TV poznámky týkající se Pavlova handicapu. Pavel neuvádí konkrétní příklady, ale sděluje, že si jej chlapci ze třídy „dobírali“. To byl také důvod, proč se v toto období nejvíce přátelil se spolužačkami. Odstrčený nebo na okraji třídy se necítil.

V hodinách TV byli žáci vůči Pájovi a jeho občasným specifickým požadavkům převážně neutrální. Pája vzpomíná, že někteří spolužáci dokonce zapomínali na jeho tělesné postižení, protože není na první pohled příliš značné. Občasné průpovídky chlapců se vyskytovaly, až když se Pája nemohl účastnit některé z aktivit v TV.

### **Doporučení**

Pavlovo doporučení tkví v schopnosti „dělat kompromisy“. Učitel by měl umět vytvořit kompromisy mezi potřebou žáka s tělesným postižením i dalšími žáky bez specifických potřeb. Zastává názor, že není férové upřednostňovat potřeby dětí bez handicapu, ale zároveň není férové, aby se hodiny odvíjely pouze podle potřeb žáka s tělesným postižením.

Další radou od Páji je, aby nebyli žáci s tělesným postižením, ale i žáci bez něj do pohybových aktivit nuceni. Pavel uvádí příklad: „*Pokud žák tvrdí, že je mu něco nepříjemné nebo jej něco bolí, nemusí vždy nutně lhát nebo simulovat.*“ Právě v Pájově případě tento přístup způsobil nechut' vůči tělesné výchově.

## Respondent č. 4 – Matěj

### **Osobní a rodinná anamnéza**

Matějovi je nyní 17 let, jeho diagnózou je dětská mozková obrna (více o DMO v kapitole „Nejčastější typy tělesných postižení“).

Matěj do svých 4 let žil Matěj v dětském domově, od 5 let žije v pěstounské rodině. S rodinou má silné a dobré vztahy, hlavně s maminkou a bratrem. Matěj má tři bratry a dvě sestry. Ráda s rodinou jezdí na výlety a na chatu.

Matěj se sportu věnuje rád. Pravidelně navštěvuje školní florbalový kroužek. Matěj nejčastěji sportuje se jeho spolužáky na florbale. Nebrání se ani sportování o samotě, když má volný čas, jde do tělocvičny, kde zkouší basketbalovou střelbu na koš, nebo jezdí ven sám na vyjížděky. Sport rovněž rád sleduje, nejraději má Matěj sledování fotbalových zápasů a série závodů formulí. V nejbližší době by se rád v rámci dalšího školního kroužku zapojil i do basketbalu. Volný čas tráví rád čtením, hraním počítačových her a jízdou na koni.

### **Účast na hodinách tělesné výchovy**

Matěj se hodin TV na základní škole účastnil. Jelikož byl Matěj ve třídě, kterou tvořilo 25 žáků, pan učitel se věnoval nejvíce jeho spolužákům. Matěj tedy nebyl v hlavním proudu TV. Uvádí, že pohybové aktivity dělal hlavně sám. Když se třída věnovala například gymnastice, Matěj společně s nimi nebyl. Náhradními aktivitami Matěje byly střelby na branky, střelby na koš, a také silová cvičení. Cviky dělali všichni žáci včetně Matěje podle učitele. Matěj měl snížený počet opakování u každého z cviků. Matějovi nebyl smutný, že nemůže být společně se svými spolužáky, protože s nimi byl mimo TV celý den. Když viděl, že se třída věnuje například šplhu po tyči, sám věděl, že to s nimi dělat nemůže. Naopak na hodiny TV se vždy těšil, v průběhu vyučování se cítil příjemně a po hodinách byl plný energie a síly.

Učitel TV se Matěje v průběhu vyučování ptal, co by rád dělal, také se doptával, zda je schopen účastnit se vybraných aktivit. Aktivity ale Matějovi neuzpůsoboval, buď byla aktivita pro Matěje vhodná a mohl ji vykonávat v plné míře, nebo se nemohl účastnit vůbec.

Později, v průběhu druhého stupně, v sedmé třídě byl Matějovi pořízen do hodin TV rotoped. Od té doby byla hlavní náplní hodin tělesné výchovy Matěje jízda na rotopedu. Hodiny školní tělesné výchovy navštěvoval rád, a také na ně rád vzpomíná. Dokonce pozoroval díky jízdě na



rotopedu zlepšení ve svých vytrvalostních schopnostech. Čím déle Matěj rotoped užíval, tím déle také každá jízda trvala.

Na školní výlety Matěj jezdil. Na výletech jezdila také Matějova školní asistentka. Lyžařského kurzu se neúčastnil, ne ale z důvodu, že by jet nemohl, ale protože byl nemocný.

### **Postoje a prostory školy**

Prostory školy nebyly pro potřeby Matěje vůbec zajištěné. Škola neměla výtah ani schodolez. Matěj se proto pohyboval po schodech, chytil se za zábradlí a sám vylezl. Matějovi chůze po schodech vůbec nevadila a nepřitěžovala mu, přesto se škola snažila získat dotaci na realizaci výtahu do školy. V průběhu let, kdy Matěj školu navštěvoval, se realizace výtahu neuskutečnila. Matěj zhruba měsíc před rozhovorem dostal telefonát od pana ředitele školy, kde Matějovi vyprávěl, že se výtah podařilo zrealizovat a pozval jej na společnou jízdu výtahem.

Škola rovněž pořídila rotoped do školní tělesné výchovy. Rotoped byl pořízen hlavně pro Matějovy potřeby. Rovněž byla Matějovi poskytnuta odborná asistence.

Podle Matěje se škola maximálně snažila, aby mu vyšla vstříc, zlepšila a uzpůsobila vše pro jeho specifické potřeby.

### **Třídní kolektiv, spolužáci**

Matěj na své spolužáky vzpomíná rád, třídní klima popisuje jako příjemné, přátelské a veselé. Ve třídě měl Matěj okruh blízkých kamarádů. Se svými nejbližšími kamarády se lépe poznal hlavně na školních výletech. Matěj si velmi živě vybavuje ochotu svých spolužáků. Dokonce se jednou Matějovi spolužáci pohádali o to, kdo pomůže vynést Matějovi tašku do schodů.

Matěj si myslí, že jeho přítomnost ve třídě i v TV velmi ovlivnila jeho spolužáky. Pro jeho spolužáky může být výhodou, že se už setkali s někým, kdo je tělesně postižený a vědí, jak ho oslovit nebo mu nabídnout pomoc.

### **Doporučení**

Matěj doporučuje, aby se učitel TV nebál zapojit žáky s tělesným postižením do hlavního proudu hodin TV. Zdůrazňuje, aby učitel takové žáky nepodceňoval, ale spíše se snažil najít aktivity, které budou pro žáka vhodné, zároveň si je si vědom toho, že učitel není schopen se zaměřovat pouze na jednoho žáka, když má ve třídě dalších např. 29 žáků.

Další rada se odvíjí od Matějovi zkušenosti s rotopedem, kdy doporučuje, aby se aktivity pravidelně obměňovaly. Přestože se Matěj díky jízdě na rotopedu zlepšil ve své vytrvalosti, ne každou hodinu se na rotoped těšil a případnou změnu by s radostí uvítal.

## Respondent č. 5 – Maruška

### **Osobní a rodinná anamnéza**

Marušce je nyní 18 let, její diagnózou je dětská mozková obrna neboli DMO (více v kapitole „Nejčastější typy tělesných postižení“). V období, kdy byla Maruška ve druhé třídě, se její rodiče rozvedli. S maminkou a tatínkem má Maruška dobré vztahy, pravidelně se vídá s oběma rodiči. Maruška nemá žádné sourozence.

Sport má Maruška od útlého věku ráda. S maminkou se věnuje plavání, se spolužáky hraje ráda bocciu, a také pravidelně navštěvuje dva školní kroužky, zdravotního cvičení a společné procházky. Do budoucna má Maruška ambice naučit se jízdu na speciální trojkolce. Nejraději sportuje se svými současnými spolužáky. Mezi Maruščiny další koníčky patří dramatický kroužek a trénink chůze.

### **Účast na hodinách tělesné výchovy**

Maruška se v průběhu základní školy neúčastnila tělesné výchovy. V toto období se TV ani účastnit nechtěla, protože se bála, že by jí spolužáci při sportu ublížili nebo se jí posmívali. Kdyby Maruška věděla, že se její spolužáci budou chovat ohleduplně, tak by naopak hodiny ráda navštěvovala. Pokud by se v minulosti Maruška hodin účastnit mohla, je přesvědčena o tom, že by hodiny nezvládala. Marušky argumentem bylo to, že ve třídě byly kromě ní zdravé děti.

Mimo školu se Maruška věnovala pravidelně jednou do týdne plavání. Na plavání chodila se svou maminkou, a obě se společně věnují plavání i dnes.

Místo hodin TV měla Maruška doučování z různých předmětů, nejvíce z českého jazyka.

### **Postoje a prostory školy**

Prostory školy uzpůsobeny pro potřeby Marušky nebo jiných žáků se specifickými potřebami uzpůsobeny. Když byla Maruška v sedmé třídě, ve škole byl nově vestaven výtah.

Marušce byla zajištěna asistence, první asistenci měla šest let, poté měla další dvě asistence. S asistentkami se Maruška cítila dobře a v bezpečí.

### **Třídní kolektiv, spolužáci**

O této části se Marušce mluvilo velmi těžce, často nechtěla na některé otázky odpovídat. Na základní školu Maruška ráda nevzpomíná, a nejlépe by na ni zapomněla. Ve třídě neměla Maruška bližší kamarády. Spolužáci si Marušky spíše nevšíмали, když už ale měli s Maruškou nějakou konfrontaci, dostala se k Marušce pouze hanlivá někdy až vulgární slova. Vždy tomu tak ale nebylo, na prvním stupni měla Maruška ve třídě kamarády, zlom prý nastal až na druhém stupni.

Proto Marušku ani nemrzelo, že se nemůže účastnit tělesné výchovy, byla ráda, že nemusí být se svými spolužáky. Dodává, že kdyby o tělesnou výchovu přišla na její současné škole, tak by ji to mrzelo velmi.

### **Doporučení**

Maruška jako jediný respondent příliš rad neměla. Nad otázkou také pečlivě přemýšlela. Myslí si ale, že by bylo přínosné pro žáka s tělesným postižením i učitele, aby se zajímal o to, jaké jsou možnosti žáka. Více Maruška svou odpověď nerozváděla.

## Shrnutí

U každého z respondentů jsme se setkali s jiným příběhem. Každý z žáků navštěvoval jinou školu, každý měl jiné specifické vzdělávací potřeby a každý se setkal s jinými učiteli TV.

V práci jsme se zaměřili na zapojení žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy na základních školách. Celkem se hodin TV účastnili tři respondenti z pěti. Dva žáci nebyli do školní TV zapojeni vůbec. Celkem se ale fenomén uvolňování dotkl čtyř žáků. Dva žáci, kteří navštěvovali školní TV, se nechali z hodin osvobodit v posledních ročnících ZŠ, což znamená, že pouze jeden žák navštěvoval tělesnou výchovu po celou dobu základní školy.

Konkrétní zapojení tří respondentů bylo různorodé. Narazili jsme na přístup, kdy byla respondentka jako chodící zapojovaná do hlavních činností spolu s ostatními spolužáky, jakmile se začala pohybovat pouze s vozíčkem, byla od třídy oddělena (rehabilitace s asistentkou). U dalšího respondenta jsme se setkali se zapojením úplným, jeho zapojení bylo stejné jako jeho spolužáků. I když nebyli některé aktivity pro žáka vhodné, dokonce je mnohdy nebyl schopen vykonávat, musel se jich také účastnit. Další respondent zažil opět zcela jiné hodiny TV. V hodinách nebyl začleněn mezi své spolužáky, náplní TV byla primárně samostatná jízda na rotopedu. Zbylí dva respondenty nebyli do školní TV zapojeni.

Respondenti, jež se hodin tělesné výchovy neúčastnili (ať už po celou dobu vzdělávání nebo pouze v posledních ročnících ZŠ) měli jako náhradu TV doučování. Doučování žáků probíhalo s asistenty, přímo v hodinách, kdy probíhala TV a ve volných třídách. Na doučování se žáci věnovali českému jazyku nebo matematice.

Práce se také snažila zjistit, jaké byly přístupy a postoje jednotlivých učitelů tělesné výchovy. V případech, kdy se TV respondent neúčastnil, se s učiteli neměl možnost setkat. Kromě jednoho, žádný učitel TV nekonzultoval s rodiči nebo přímo s žákem, jaké jsou jeho pohybové a sportovní možnosti v hodinách TV. Rovněž jsme zjistili, že učitelé nevyužili všech podpůrných opatření např. konzultantů z oblasti aplikované tělesné výchovy.

Pocity respondentů se při hodinách TV odvíjeli podle zapojení do hodin a také podle toho, jaké byly vztahy ve třídě. Setkali jsme s hezkými a optimistickými pocity respondentů, kteří byli do TV zapojeni a ve třídě měli kamarády. Narazili jsme také na pocity úzkostlivé a pocity nervozity, z důvodu nucení žáka do pohybových aktivit. Pocity respondenta vyústily uvolněním z hodin TV. Odhalili jsme i pocity studu, které prožívala respondentka při cvičení s asistentkou

před svými spolužáky. Respondentka se nechala z hodin také nakonec uvolnit. Nebyly to vždy jen negativní emoce. Například žák, který se hodin TV účastnit převážně samostatně, prožíval i tak hodiny plné radosti. Po hodinách TV se cítil dokonce plný sil. Tento žák měl také ve třídě hezké vztahy, jeho spolužáci si jej nedobírali a kamarádili se s ním, což mohlo mít na pocity v hodinách TV velký vliv.

U respondentů jsme se setkali s podmínkami, které nebyly v počátcích vzdělávání žáka uzpůsobeny jejich specifickým potřebám. Všechny školy se v průběhu let ale snažily přizpůsobit podmínky pro žáka s tělesným postižením. Hovoříme například o zabudování schodolezu nebo výstavbě výtahu. Pro jednoho respondenta dokonce zakoupila škola rotoped, který byl určený primárně pro jeho potřeby v hodinách TV. V jiných případech jsme se s vybavením určeným přímo pro respondenty nesetkali.

Přínosné mohou být doporučení respondentů po jejich zkušenostech s tělesnou výchovou v inkluzivním vzdělávání. Respondenti upozorňovali na neinformovanost učitelů týkající se tělesného postižení, v některých případech přímo doporučili více vzdělávání v rámci speciální pedagogiky. Nejvíce zazněla rada týkající se komunikace učitele s žáky s tělesným postižením. Respondenti doporučují, aby se učitelé zajímali o možnosti žáků s tělesným postižením v tělesné výchově, a také se zajímali, kterým pohybovým aktivitám se věnují mimo školu. Rovněž doporučují, nebránit se aktivitám, které jsou určeny primárně žákům tělesně postiženým a snažit se je zakomponovat do běžných hodin TV.

## Diskuze

Práce se nejvíce zaměřuje na zapojení dětí s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy. Z výzkumu vyplynulo, že tři z pěti dětí byli do hodin zapojované. Při bližší studii, bylo zjištěno, že se pouze jeden respondent se účastnil TV celou základní školu. Zbylí respondenti se nechali v posledních ročnících z TV osvobodit. Dva respondenti se rovněž na základě osvobození TV neúčastnili. Fenomén uvolňování z TV potvrzuje Ješina (2016, s. 16), který tvrdí: „Navzdory existenci mezinárodních smluv a strategických dokumentů, ale i zkušenostem ze zahraničí, je bezdůvodné uvolnění ze školní tělesné výchovy u nás realitou a často využívanou praxí.“

Kudláček et al. (2008) uvádí:

Velmi nepravděpodobnou se jeví představa, že by byl žák uvolněn například z výuky anglického jazyka nebo matematiky. Tělesná výchova je zřejmě jediným předmětem, ze kterého bývají žáci (na základě „zdravotního omezení“) uvolňováni (s. 232). S jeho výrokem se výsledky práce rovněž shodují, dotázaní respondenti se kromě tělesné výchovy účastnili všech předmětů.

Dalším dílčím tématem, kterým se práce zabývala, byl přístup učitele TV vůči respondentovi. Právě učitel řídí proces tělesné výchovy a učitel také ovlivňuje, jakou formou bude žák zapojen. Postoje všech učitelů se velmi těžce hodnotí, pohled na situace máme vždy pouze ze strany respondenta. Obecně ale učitelé s žáky s tělesným postižením velmi nepracovali. Často měli respondenti upravený počet opakování cviků, když se ale jednalo o činnosti, které nebyli v jejich základní podobě pro žáka vhodné, učitelé danou činnost nemodifikovali. Jinými slovy učitelé nepřizpůsobili obsah TV individuálním potřebám všech žáků. Dále učitelé (kromě jednoho) nekomunikovali ani s rodinou ani se samotným respondentem, aby bylo zajištěno maximální zapojení žáky a porozumění. Kudláček (2007) upozorňuje na nedostatečnou připravenost učitelů a postoje bariéry učitelů, které brání v plném začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále Ješina & Kudláček (2011) zmiňují, pro integraci žáků s tělesným postižením je velmi podstatná znalost a pochopení specifík daného postižení.

Část výzkumu se zaměřovala na důležitou oblast týkající se pocitů a dojmů respondentů z TV. Prožívání TV u některých respondentů značně souviselo s třídními vztahy. Respondentka, která neměla ve třídě kamarády, spolužáci ji místy dokonce hanlivě uráželi, byla ráda, že se TV

nemusí účastnit. Když si představila, že by na TV chodila, zachvátil ji strach. Naopak respondent, který měl ve třídě dobré kamarády, se na TV vždy těšil, navštěvoval hodiny velmi rád, a po hodinách se cítil silný a plný energie. U další respondentky jsme se setkali s očividnou změnou vztahů ve třídě, poté, co začala respondentka používat vozíček. Její dřívější přátelé se respondentce začali vyhýbat a přistupovali k ní až s odporem. Respondentka se poté v hodinách TV necítila komfortně, styděla se. Její pocity mohly být ovlivněny postoji spolužáků, ale i změnou náplně hodin TV. Novosad (2011) uvádí: „Faktem je, že znevýhodňující důsledky tělesného postižení bývají zesilovány nejen mezilidskými, architektonickými a dopravními bariérami, ale také obavami, neinformovaností či předsudečnými postoji veřejnosti.“ Tímto výrokem upozorňuje na mimo jiné i na předsudky vůči osobám s tělesným postižením, které jsou dle výzkumu práce někde stále ještě přítomny.

## Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl zjistit stav zapojení a možností dětí s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy na základních školách. Práce měla rovněž stanovené výzkumné otázky, na které se snažila nalézt odpovědi.

Teoretická část práce se snažila vymezit pojmy inkluze, tělesné postižení, tělesná výchova a aplikované tělesná výchova. Dále se snažila přiblížit čtenáři problematiku zapojení žáků s tělesným postižením do hodin TV na běžných školách.

Praktická část práce se věnovala inkluzi dětí s tělesným postižením v hodinách tělesné výchovy, zapojením dětí do TV, postojům učitelů TV, podmínkám školy a třídnímu klimatu ve třídách žáků. Do výzkumu bylo zapojeno pět respondentů, kteří se v minulosti setkali s inkluzivním vzděláváním na základních školách. Zvolenými metodami pro získání dat byly případové studie osob s tělesným postižením a polostrukturované rozhovory s respondenty.

Výsledky výzkumu korespondují se stanoveným cílem práce. Zapojení žáků se v jednotlivých případech podařilo zjistit a bylo také popsáno přímo v případových studiích a shrnutí. Je však potřeba podotknout, že možným limitem práce je jednostranný pohled na průběh, zapojení a okolnosti hodin TV. Velmi přínosné by bylo uskutečnění rozhovorů s žáky s tělesným postižením, s rodiči těchto žáků a jejich učiteli TV. Výsledky by v takovém případě byly mnohem přesnější a komplexnější.

Ráda bych na závěr práce souhlasila s jednotlivými doporučeními respondentů. Za velkou výhodou považuji to, že se rozhovory s respondenty uskutečnili retrospektivní formou, kdy nahlíželi na své zkušenosti a vzpomínky z TV s časovým odstupem. Taktéž bych jako respondenti vyzdvihla více zájmu učitele TV a komunikace učitele s žáky. Měla jsem možnost vidět, jak jsou respondenti stále ohledně některých témat citliví, a věřím, že větší snaha o pochopení by jim na základní škole jistě velmi pomohla.

Na úplný závěr bych ráda vyjádřila svůj vděk za možnost setkat se přímo s respondenty, a otevřeně s nimi hovořit o vzpomínkách veselých a radostných a někdy i tématech mrzutých. Každý z respondentů nás provedl jeho upřímnou osobní zkušeností, které nám kromě naplnění cílů práce také mohou pomoci přiblížit se k pocitům osob s tělesným postižením. Z našich setkání si odnáším milé vzpomínky a cenné zkušenosti, které mi umožnili uvědomit si a uspořádat spoustu nového.



## Seznam použité literatury

1. ACSM (2003). ACSM's Exercise Management for Persons with Chronic Diseases and Disabilities (2nd ed.). Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
2. Anderlik, L. (2011). Montessori–Ein Weg zur Inklusion. Dortmund: modernes lernen.
3. Bartoňová, R., & Ješina, O. (2012). Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově. Olomouc: Univerzita Palackého.
4. Brunová, J. (2008). Zapojení žáků s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy. In Kudláček, M., & Machová, I. (Eds.), *Integrace – jiná cesta. Sborník ze semináře, 30. 11. 2007 v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého. 71-78.
5. Čadová, E. (2008). Integrace tělesně postižených žáků na školách. In Kudláček, M., & Machová, I. (Eds.), *Integrace – jiná cesta. Sborník ze semináře, 30. 11. 2007 v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého. 29-54.
6. Čadová, E. (2012). Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Univerzita Palackého v Olomouci.
7. Čadová, E., Bartoňová, R., Hanák, P., Kopecká, K., Michalík, J., & Vejrochová, M. (2012). Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Olomouc: Univerzita Palackého.
8. Dvořáková, H. (2000). Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
9. Fialová, L., & Rychtecký, A. (2002). Didaktika školní tělesné výchovy. Praha: Karolinum-nakladatelství Univerzity Karlovy.
10. Gensemer, R. E. (1985). *Physical education: perspectives, inquiry, applications*. Philadelphia: CBS College Publishing.
11. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
12. Haninec, P., Kaiser, R., Brzezny, R., & Mencl, L. (2008). Chirurgická léčba porodní parézy brachiálního plexu. *Neonatologické listy*, 17, 3-8.
13. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál

14. Hendrych, I. (2017). Sociální inkluze lidí po výkonu trestu odnětí svobody. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI.  
<https://is.muni.cz/th/fp751/>
15. Hlušiková, M. (2003). Latinsko-slovenský slovník. Kniha-Spoločník.
16. Hrabinec, J. (2017). Tělesná výchova na 2. stupni základní školy. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
17. Janík, T., Brebera, P., Dobrý, L., Kansanen, P., Pišová, M., Najvar, P., Seebauerová R., Slavík, J., Švec, V., Trna, J. (2007). Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?. Brno: Paido.
18. Ješina, O., Kudláček, M. (2009). Aplikované pohybové aktivity v integrované školní tělesné výchově I. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 75(2), 15-19.
19. Ješina, O., Kudláček, M., Janečka, Z., Kukolová, P., Nekudová, B., Němcová, D., Rybová, L., & Štěrbová, D., (2011). Aplikovaná tělesná výchova. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
20. Ješina, O. (2016). Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství. *Tělesná kultura*. 40. 16-22. DOI:10.5507/tk.2015.016
21. Ješina, O. (2020). Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy II, aneb, Inkluzivní tělesná výchova pro II. stupeň základních škol s přesahem do středoškolského vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
22. Kálal, J. (1997). Amputace končetiny a tělesná zátěž. In Dylevský, I., Korbelař, P., & Kučera, M. (Eds.), *Pohybový systém a zátěž*. Praha: Grada Publishing. (s. 235-243).
23. Kudláček, M. (2008). Integrace žáků s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. In Kudláček, M., & Machová, I. (Eds.), *Integrace – jiná cesta*. Sborník ze semináře, 30. 11. 2007 v Olomouci. Olomouc: Univerzita Palackého. 11-19.
24. Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
25. Lang, G., & Berberichová, C. (1998). Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Portál.

26. Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
27. Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
28. Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. Adapted *Physical Activity Quarterly*, *19*, 364–377.
29. Lienert, C., Sherill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. Adapted *Physical Activity Quarterly*, *18*, 1–18.
30. Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
31. Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál.
32. Mareš, P. (2004). *Sociální exkluze a inkluze*. Brno: Masarykova univerzita a Georgetown
33. Mareš, J., (2015) *Tvorba případových studií pro výzkumné účely: Metodologická studie*. *Pedagogika*. *65*(2), 113-142.
34. Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(11), 1161-1171.
35. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
36. Monatová, L. (1994). *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita.
37. Monatová, L. (1995). *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita.
38. Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, *11*(1), 84–107.
39. Mužik, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
40. Mysliveček, J., & Trojan, S. (2004). *Fyziologie do kapsy*. Praha: Triton.
41. Novosad, L., (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál.

42. Nutbrown, C., & Clough, P. (2004). Inclusion in the Early Years: Conversations with European Educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 301–315.
43. Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2013). Aktéři školní inkluze. Brno: Masarykova univerzita.
44. Pokorná, J., & Jansa, P. (2012). Učitelé tělesné výchovy a realizace školních vzdělávacích programů na základních školách. *Studia Kinanthropologica*, 13(3), 280-287.
45. Potměšilová, P. (2014). Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání. Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Požár, L. (2016). Psychologické determinanty inkluzivní pedagogiky. Psychické zvláštnosti dětí s mentálním postižením. In Lechta, V. (Ed.), *Inkluzivní pedagogika*. (s. 106-107).
47. Rychtecký, A., & Fialová, L. (2004). Didaktika školní tělesné. Praha: Karolinum.
48. Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity: Crossdisciplinary and lifespan* – 5<sup>th</sup> ed. Boston: WCB/ Mc Graw-Hill.
49. Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (6th ed.). Dubque, IA: Brown & Benchman.
50. Scholz, M. (2007). Der Weg von Integration zur Inklusion–Versuch einer Begriffbestimmung. *Sonderpädagogik in Bayern*, 50(1), 2-9.
51. Stainback, S., & Stainback, W. (2000): *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H Brookes.
52. Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001): *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
53. Tomoszek, M., Bartošová, L., Baudiš, L., Hlubinková, N., Jurečková, L., Kováčová, M., Pilerová, Z., Rosenbergová, T., Stawaritsch, A., & Turek, T. (2017). *Právní aspekty uvolňování žáků z tělesné výchovy: Stručný přehled hlavních problémů*. Olomouc: Lidskoprávní klinika Právnické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.
54. Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál.

55. Válková, H. (2008). Integrace v evropském kontextu. In Kudláček, M. & Vyskočil, T. (Eds.), Integrace – jiná cesta. Sborník ze semináře, 25. 4. 2008 v Olomouci. Olomouc: Univerzita Palackého.
56. Válková, H. (2008). Společné programy – osobní zamyšlení. In M. Kudláček & I. Machová (Eds.), Integrace – jiná cesta. Sborník ze semináře, 30. 11. 2007 v Olomouci (pp. 87–90). Olomouc: Univerzita Palackého.
57. Válková, H. (2012). Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi I. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
58. Vilímová, V. (2009). Didaktika tělesné výchovy. Brno: Paido.
59. Vítková, M. (1999). Somatopedické aspekty. Brno: Paido.
60. Vítková, M. (2006). Somatopedické aspekty. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido.
61. Vyhláška č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu (2013). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=391&r=2013>
62. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=73&r=2005>
63. Vyhlídal, T., Ješina, O., Hrstková, H., Královec, J., Lauermanová, L., Rohleder, O., & Trávníková, D. (2014). Pohybové aktivity v dětské onkologii. Praha: Vydavatelství Powerprint.
64. Winnick, J. P. (2000). Adapted physical education and sport. University of New York, College at Brockport.
65. Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods.
66. Zákon č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách (2011). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r=2011&cz=373>
67. Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=561&r=2004>
68. Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků. Grada Publishing, a.s.

## **Seznam tabulek**

Tab. 1: Charakteristika respondentů

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se účastnili TV, okruhy TV, učitel TV, spolužáci

Příloha 2: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se neúčastnili TV, okruhy TV, učitel TV, spolužáci

Příloha 3: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se účastnili TV, okruhy rodina a vztah ke sportu

Příloha 4: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se neúčastnili TV, okruhy rodina a vztah ke sportu

# Přílohy

## **Příloha 1: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se účastnili TV, okruhy TV, učitel TV, spolužáci**

1. Navštěvoval jsi na ZŠ hodiny TV?
2. Byl jsi rád, že jsi mohl hodiny TV navštěvovat?
3. Které činnosti jsi v hodinách TV dělal?
4. Co tě na hodinách bavilo a proč, co naopak nebavilo?
5. Opakovaly se činnosti často nebo naopak byla náplň hodin různorodá?
6. Viděl jsi pokrok ve tvých dovednostech v hodinách TV?
7. Jak ses cítil před, v průběhu a po hodinách TV, ať už jsi byl zapojený či nikoli?
8. Jakých mimoškolních aktivit, kurzů a výletů si se účastnil?
9. Proč ses nemohl účastnit (pokud se respondent kurzů neúčastnil)?
10. Jak na kurzy vzpomínáš, máš nějaký zážitek, o který by ses rád podělil?
11. Jaký byl přístup či postup učitele TV?
12. Jaký byl přístup vedení školy?
13. Jak byly uzpůsobeny prostory školy pro potřeby tvé či dalších žáků se speciálními potřebami?
14. Jaká asistence ti byla zajištěna (pokud byla potřeba)?
15. Jaké byly postoje spolužáků (v souvislosti s TV)?
16. Jaké byly tvé vztahy ve třídě?
17. Jaký bylo tvé postavení ve třídě, jaká byla tvá přátelství ve třídě?
18. Co si myslíš, že nejvíce ovlivnilo tvé postavení ve třídě?
19. Myslíš si, že ovlivnila nebo obohatila tvá přítomnost v hodinách TV tvé spolužáky?
20. Co bys po svých zkušenostech doporučil?
21. Jak bys dělal hodiny jinak, kdyby si byl sám učitelem?



## **Příloha 2: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se neúčastnili TV, okruhy TV, učitel TV, spolužáci**

1. Navštěvoval jsi na ZŠ hodiny TV?
2. Měl jsi zájem se účastnit hodin TV?
3. Co jsi místo hodin dělal?
4. Bavily tě náhradní činnosti za TV?
5. Přestože ses hodin nemohl účastnit, myslíš si, že bys je ale zvládl?
6. Byla ti nabídnuta nějaká alternativa jako náhrada hodin TV, pokud ano, jaká?
7. Bylo ti vysvětleno, proč se hodin nemůžeš účastnit?
8. Jakých mimoškolních aktivit, kurzů a výletů ses účastnil?
9. Proč ses nemohl účastnit (pokud se respondent kurzů neúčastnil)?
10. Jak na kurzy vzpomínáš, máš nějaký zážitek, o který by ses rád podělil?
11. Jaký byl přístup či postup učitele TV?
12. Jak jsi vnímal svou neúčast na hodinách TV?
13. Jaký byl přístup či postup vedení školy?
14. Jak byly uzpůsobeny prostory školy pro potřeby tvé či dalších žáků se speciálními potřebami?
22. Jaká asistence ti byla zajištěna (pokud byla potřeba)?
15. Jaké byly postoje spolužáků (v souvislosti s TV)?
16. Jaké byly tvé vztahy ve třídě?
17. Jaký bylo tvé postavení ve třídě, jaká byla tvá přátelství ve třídě?
18. Co si myslíš, že nejvíce ovlivnilo tvé postavení ve třídě?
19. Myslíš si, že ovlivnila nebo obohatila tvá přítomnost v hodinách TV tvé spolužáky?

### **Příloha 3: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se účastnili TV, okruhy rodina, vztah ke sportu**

1. Jaký máš vztah ke sportu?
2. Které sporty máš rád a proč (aktivně i pasivně)?
3. Které sporty nemáš rád a proč?
4. Věnuje se někdo z rodiny pravidelně nějakému sportu?
5. S kým rád sportuješ a jaké to jsou aktivity (pokud má respondent kladný postoj ke sportu)?
6. Ovlivnily hodiny TV tvé vnímání sportu?
7. Abys mohl navštěvovat hodiny TV, musela to nejprve řešit s vedením školy tvá rodina?
8. Konzultoval učitel TV s tebou či rodinou nějaké možnosti tvé účasti v TV?

#### **Příloha 4: Otázky k rozhovoru s žáky, kteří se účastnili TV, okruhy rodina a vztah ke sportu**

1. Jaký máš vztah ke sportu?
2. Které sporty máš rád a proč (aktivně i pasivně)?
3. Které sporty nemáš rád a proč?
4. Kterým sportům ses věnoval v období, kdy jsi nenavštěvoval TV?
5. Věnuje se někdo z rodiny pravidelně nějakému sportu?
6. S kým rád sportuješ (pokud má respondent kladný vztah ke sportu)?
7. Měla tvá rodina či ty sám snahu bojovat o tvoji účast na hodinách TV?
8. Pokud ano, jak řešení probíhalo?
9. Jak jsi vnímal to, že se nemůžeš účastnit TV?
10. Jak vnímala rodina tvou neúčast v TV?