

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

ANALÝZA PŘIPRAVENOSTI UČITELŮ K ZAŘAZENÍ ŽÁKŮ
S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM A ZNEVÝHODNĚNÍM PRO
SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. Andrea Žabčíková
Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Olomouc 2020

Jméno a příjmení autora: Bc. Andrea Žabčíková

Název diplomové práce: Analýza připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

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

Rok obhajoby diplomové práce: 2020

Abstrakt:

Tato studie se zabývá především postoji učitelů tělesné výchovy se zaměřením na společné vzdělávání. V teoretické části vysvětlují pojmy, které spadají do společného vzdělávání ve školní tělesné výchově se zaměřením na žáky s tělesným postižením (TP) a tělesným znevýhodněním (TZ). Praktická část popisuje výzkumný proces, metodologické postupy a výsledná data. Cílem studie je zjistit subjektivní míru připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově a analyzovat konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění. Výzkumným souborem jsou učitelé TV. Diagnostickou metodou je zvolen upravený dotazník ATIPDPE – L. Učitelé TV se necítí být plně kompetentní, ale projevil se značný zájem o další vzdělávání v této problematice (48 %). Učitelé TV jsou si vědomi, že společné vzdělávání žáků s TP a TZ značí větší náročnost na vedení a organizaci v průběhu hodin TV (88 % respondentů zcela souhlasilo) a také vysoké nároky na přípravu hodiny TV (68 % zcela souhlasilo). Školy jsou většinou nedostatečně materiálně vybaveny (44 % zcela souhlasilo), chybí bezbariérovost (32 % zcela souhlasilo) a finanční prostředky (36 % zcela souhlasilo).

Klíčová slova: aplikované pohybové aktivity, aplikovaná tělesná výchova, poradenství, speciální pedagogika, inkluze, postoje, speciální vzdělávací potřeby.

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Bc. Andrea Žabčíková

Title of the master thesis: Analysis of teachers readiness to include pupils with physical disabilities and disadvantages for joint education in school physical education

Department: Department of Adapted Physical Activities

Supervisor: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract:

This study deals with the attitudes of physical education teachers mainly with a focus on joint learning. In the theoretical part I explain the terms that belong to the common education in school physical education focused on pupils with physical disabilities and disadvantages. The practical part describes the research process, methodological procedures and the resulting data. The aim of the study is to determine the subjective level of readiness of teachers for inclusion of pupils with physical disabilities and disadvantages for joint education in school physical education and to analyse specific experiences and attitudes of physical education teachers towards physical disabilities and disadvantages. The research group is PE teachers. The modified ATIPDPE – L questionnaire is chosen by the diagnostic method. PE teachers do not feel fully competent, but there has been considerable interest in continuing education in this area (48%). PE teachers are aware that co-education of pupils with physical disabilities and disadvantages implies a higher demands on leadership and organization during PE lessons (88% of respondents totally agreed) and also high demands on preparation of PE lessons (68% totally agreed). Schools are mostly insufficiently equipped (44% fully agreed). They are also missing wheelchair access (32% fully agreed) and financial resources (36% fully agreed).

Key words: adapted physical activities, adapted physical education, counselling, special education, inclusion, attitudes, special education needs.

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D., uvedla všechny použité literární a jiné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 19. 4. 2020

.....

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a věnovaný čas. Rovněž děkuji respondentům, kteří se podíleli na výzkumu, rodině a zejména příteli Mgr. et Mgr. Pavlovi Vozkovi za trpělivost, pomoc a podporu při psaní této práce.

Obsah

Úvod	7
1 Přehled poznatků	8
1.1 Výchova a její historie	8
1.2 Tělesné postižení a znevýhodnění	12
1.3 Klasifikace tělesného postižení	13
1.4 Jedinec ve společnosti	17
1.5 Komunikace	19
1.6 Didaktika školní tělesné výchovy	22
1.7 Společné vzdělávání	27
1.8 Postoje ve vztahu k integrované TV	35
1.9 Učitel TV a jeho role ve školské integraci	37
2 Výzkumný problém, cíle práce	42
3 Metodologický rámec výzkumu	44
3.1 Technika sběru dat – dotazník ATIPDPE – L	44
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	46
3.3 Postup při provádění výzkumu	46
3.4 Metody zpracování dat	47
4 Výsledky	48
4.1 Vnitřní přesvědčení učitelů	51
4.2 Vnímání sociálního tlaku	54
4.3 Kontrolní přesvědčení	56
5 Diskuze	59
Závěr	65
Souhrn	68
Summary	70
Referenční seznam	72
Seznam obrázků	77
Seznam tabulek	77
Seznam grafů	77
Přílohy diplomové práce	78

Úvod

Škola pro všechny, základ života. Všichni máme stejná práva, a tím právem je i vzdělání. Již Komenský poukazoval na vzdělání nejen mysli, ale na vzdělání celé osobnosti a bral jej jako celoživotní proces. V dnešní době se už běžně setkáváme s pojmy, které byly ještě před lety neznámé a nepředstavitelné.

Tato diplomová práce se zabývá především postoji učitelů tělesné výchovy se zaměřením na společné vzdělávání u osob s tělesným postižením a znevýhodněním. Pojmy, jako jsou integrace a inkluze, proces začleňování, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, jsou nedílnou součástí této práce.

Podle aktuálního znění školského zákona nalezneme v obecných cílech pro vzdělávání například cíl, jako je rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života. Otázkou zůstává, proč tedy není tělesná výchova brána, jako i další, stejně důležité předměty, jako např. český jazyk nebo matematika? Proč je možnost osvobození z tělesné výchovy, když je možnost integrace? Proč na to škola nebo sami rodiče přistupují? Kde se žáci naučí spolupracovat a jednat v kolektivu? Naučit se hrát fair play? Cítí se být vůbec učitelé kompetentní ve speciální pedagogice? Věří si? Na tyto otázky i mnoho dalších se pokusím odpovědět ve své práci.

Ke zpracování diplomové práce byly využity metody a techniky, jako jsou: rešerše pomocí odborné literatury a aktuálních výzkumných článků a upravený základ dotazníku ATIPDPE-L., který jsem částečně využila jako zdroj dat ke zpracování v praktické části.

1 Přehled poznatků

V následujících podkapitolách se budu zabývat exkurzem do historie výchovy, tělesným postižením a znevýhodněním a jeho klasifikacemi se kterými se nejběžněji setkáme ve vzdělávacích institucích. Dále se zaměřím na socializaci jedince ve společnosti v rámci vývoje začleňování a na správnou komunikaci s osobou tělesně postiženou či znevýhodněnou a čemu se například vyvarovat.

Dále je zde popsán legislativní rámec ohledně společného vzdělávání se zaměřením na školní tělesnou výchovu. Postoje rodiny, pedagoga a žáka s tělesným postižením a znevýhodněním. Jako poslední je uveden učitel tělesné výchovy a jeho role v procesu začleňování.

1.1 Výchova a její historie

S výchovou se setkáváme již od nepaměti, avšak s vývojem společnosti se mění cíle, obsah, formy, ale i metody výchovy v závislosti na kulturních, sociálně politických a ekonomických podmínkách. Celkový vznik výchovy závisí také na biologických, psychologických, ale zejména na sociálních složkách.

Ze školních let máme všichni v paměti zaryté slova, jako kupříkladu antické Řecko, Aristoteles, Sokrates, Platón atd. A právě ve starověkém Řecku se začaly rozvíjet pojmy, jako teorie výchovy a kalokagathia, jakožto ideál krásy a dobra. Novotný (2006) uvedl, že Řekové měli vztah k tělocvičným aktivitám velmi silný. Výchovné systémy, které byly velice propracované, v nichž byla mezi nimi vždy TV zastoupena, měly mimořádný význam. Dvořáková-Kaněčková (nepublikovaná prezentace, 23. října, 2019), která se zabývá oblastí výchovy a vzděláním, poukázala, že dalším důležitým mezníkem je římská výchova v antickém Římě. Výchova se uskutečňovala pouze v rodině a výchova spadala v tomto období do výchovy pracovní. Zde se proslavil a stal se nejvýznamnější římskou osobností Marcus Fabius Quintilianus. Napsal dílo O výchově řečníka, které se považuje za světovou didaktiku. V díle vyzdvihuje význam školní výchovy.

Od 6. století nastal rozvoj klášterních škol a ve 13. století byla vybudována první středoevropská univerzita Karlova v Praze, po které vznikaly univerzity v Krakově, Lipsku a ve Vídni.

Období humanismu a renesance v 15.-16. století spadá do období základů moderního systému vědy o výchově. Patří zde myslitelé, jako J. Lock, F. Bacon, J. J. Rousseu, a nesmím opomenout na českého myslitele Jana Ámose Komenského, který podložil svým dílem základy novodobé pedagogiky. Dílo Velká didaktika, kde položil základní cíle výchovy, obsah, principy, metody a položil návrh na organizační strukturu školství pro veškerou mládež. Komenský podložil ve svých spisech celkový ucelený výchovný systém, jehož prvky dodnes neztratily svou hodnotu (Kössl, Štumbauer, & Waic, 2006).

Novodobá česká pedagogika má své počátky na přelomu 18.-19. století, které patří do období rozvoje průmyslu a techniky. Pedagogika se v tomto období začíná rozvíjet, jako samostatný obor. Když si vezmeme podstatu celkově termínu výchova, tak jde vlastně o předávání, životních zkušeností z pokolení na pokolení, tedy z generace na generaci a je velice důležité, aby se výchova dostala ke všem, bez rozdílu na pohlaví, věk, sociální zázemí či hendikep.

V předchozích větách jsme se dozvěděli údaje o počátcích celkové výchovy a ráda bych Vám představila rychlý exkurz do tělesné výchovy.

V minulosti byl člověk nedílnou součástí přírody. Základem byly přirozené pohyby, chůze, běh, skoky, poskoky, plavání a později i jízda na koni nebo plavba na lodi. Každý proházel stejnou výchovou, bez rozdílu na pohlaví či věk. Nejdůležitější bylo shánění potravy pro přežití dané skupiny, nebyl to jen sběr plodin, ale zejména i lovení zvěře. Postupně se také zbraně zdokonalily a značně usnadnily práci (Kössl, Štumbauer, & Waic, 2006).

Zmínila jsem se již o J. A. Komenském, který nebyl jen teoretikem, ale výchovnou činnost prováděl i v praxi po celý dlouhý čas, kde působil jako správce bratrské školy v polském Lešně. Klád důraz na mravní a náboženské vědomí člověka, ale také zdůrazňoval i kladné hodnoty práce, fyzické potřeby, podnikavost a zdraví. Uvědomoval si společenský význam vzdělanosti člověka a vědy. O tělesné výchově nenapsal ani jeden

spis, ale není ani jeden, ve kterém by se nezmiňoval o otázkách tělesné výchovy, jelikož se zabýval stránkou rozumovou, mravní a pracovní, tedy i tělesnou výchovou. Velkou pozornost věnuje hrám v celosvětově známém díle Orbis Pictus, kde je k vidění řada kapitol s obrázky k tělesným cvičením, jako je plavání, míčové hry, šerm, běh atd. (Dvořáková-Kaněčková, nepublikovaná prezentace, 30. října, 2019).

Hra byla pro Komenského velice významným prostředkem výchovy a vzdělání, ale také i pro oddech po práci. Dle Komenského by hra neměla být psychicky ani fyzicky náročná. Za cíle hry považoval vycvičení těla i ducha. Novotný (2006) popisuje v knize, že k zakázaným hrám patřilo v křesťanském prostředí odsuzování hazardních her, jako byly karty a kostky, Komenský zde také přiřazoval i zápas, šerm nebo dokonce plavání ve vodě, kde tyto aktivity považoval za nebezpečné nebo dokonce za neužitečné.

Podle Novotného (2006) mělo být vyvrcholením jeho práce celoživotní, ale nedokončené dílo Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, z něhož za jeho života vyšly jen části. Jádro Všeobecné porady tvoří tři velké části: Pansophia (systematicky uspořádané informace o "Univerzální moudrosti"), Pampedia (Vševýchova v ní Komenský rozšiřuje pojem výchovy a školské organizace na celý život připojuje "školu mužného věku, školu stáří a v nárysu i školu smrti", zdůrazňuje význam harmonické výchovy, tělesných cvičení a správné životosprávy) a Panglotia (O univerzálním jazyku). Součástí je i načrtnutá, ale nedokončená Panorthosie (Všenáprava), tedy návod, jak odstranit příčiny úpadku, zkaženosti a nedokonalosti lidské společnosti.

Novotný (2006) ještě doplňuje, že Komenského dílo významně ovlivnilo řadu pedagogů. Navázali na něho zvláště John Locke, filantropisté a pedagogové 2. poloviny 19. století.



Obrázek 1 – Snímek Orbis Pictus: Hra na míči

(bejvaloval.cz)

Speciálně vzdělávací instituce

Stejně jako v jiných zemích, tak i na území České republiky se koncem 19. století a v počátcích 20. století setkáváme se snahou o budování prvních forem speciálních institucí. Jen v nich se mohly děti alespoň nějakým způsobem vzdělávat, ovšem jen pokud by měly možnost se do takového zařízení dostat.

„Výstavba a rozvoj škol a speciálních ústavů odpovídaly tehdejšímu přesvědčení o jejich nutnosti pro poskytnutí vzdělávání dětem s postižením“ (Valenta et al., 2003, 12). Autoři dodávají, že hodnotí pozitivně vybudování Jedličkova ústavu pro děti zmrzačené v Praze, Ernestinum v Praze, Ústav pro zmrzačené v Brně nebo Ústav pro děti zmrzačené a rachitické v Plzni, kde se ale nemluvilo o integrovaném vzdělávání. Autoři Valenta et al. (2003) ještě doplňují, že nebylo tehdy ani tak důležité, jaké vzdělávání poskytnout, ale zda vůbec budou mít hendikepovaní přístup k nějaké formě vzdělávání.

Další obsahové i formální rozvinutí vzdělávání dětí s hendikepem se začalo šířit po roce 1950. Vedle rozvoje speciálního školství dochází i k budování relativně samostatné vědy speciální pedagogiky. Zakladatelé vycházeli z názoru, že dětem s hendikepem s užitím správných metod, forem a postupů se nejlépe realizuje právo dětí s hendikepem na vzdělání. V tehdejšímu systému mohl podle Valenty et al. (2003) i jen chybějící prst na jedné ruce znamenat umístění dítěte do speciální instituce. Avšak nebylo to jednoduché, aby segregované děti byly umístěny do institucí, jelikož systém nebyl schopen poskytnout právo na vzdělávání všem dětem s hendikepem. Dále autor uvádí, že byla vyčleňována skupina dětí s těžšími stupni mentálního postižení a dětí s kombinovaným postižením. Tato skupina dětí byla úplně vytěsněna. „Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinni chodit do školy“ (§ 13 odst. 4. zákona č 95/1948 Sb. – školský zákon).

Naštěstí se doba posunula dopředu a začalo se pohlížet na takto postižené děti, jak už to zrakově, mentálně, tělesně a jiným hendikepem, jako na jedince, kteří by měli být začleněni do klasického školství nebo do specializovaných škol. Pokud si vzpomeneme na větu, kterou jsem psala o pár řádku výše, poukazovala jsem na J. A. Komenského, který usiloval o to, aby výchova byla pro všechny. Jak uvádí i autor

Novotný (2006), tak myslitel J. A. Komenský usiloval o univerzální, všem přístupný vševědný (pansofický) systém. Tedy, aby byla výchova pro všechny přístupná.

Mezi významné propagátory pohybu a tělesných cvičení je třeba zařadit osobnosti z území současné České republiky, jako J. B. Riedel (1844, tvůrce prvních oficiálních osnov tělesné výchovy), J. Ev. Purkyně (1787-1869, antropolog, fyziolog – objevitel funkce buňky), K. S. Amerling (1807-1884, zakladatel výchovně vzdělávacího ústavu Budeč, propagátor tělesných cvičení ve výchově) a K. Herfort (1871-1940) zařídil do vyučování nápravný tělocvik (Válková, 2012).

1.2 Tělesné postižení a znevýhodnění

Osoby s tělesným postižením představují velice heterogenní skupinu a celkově se termín tělesné postižení považuje za obecně široký. Za společný znak můžeme určit omezení pohybu. Jedinec s tělesným postižením je omezen v pohybových schopnostech v důsledku poškození pohybového nebo podpůrného aparátu anebo v důsledku organického poškození.

„**Tělesné postižení** (dále uvedeno jako „TP“) postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Motorika, vnímání a kognice jsou od sebe neoddělitelné a vzájemně propojené. Tělesná motorika může být postižena jen mírně, při těžším motorickém postižení jsou však pohybové možnosti člověka omezeny podstatně“ (Pragerová, 2008, 7). Vágnerová mluví také o jakémisi sociálním znevýhodněním. „K tělesně postiženému mívají zdraví lidé jiná, obvykle nižší očekávání. Bývá na jedné straně častěji podceňován a na druhé straně jsou jeho projevy ve větší míře tolerovány (právě proto, že se od něho moc neočekává)“ (Vágnerová, 2014, 241). Autorka doplňuje, že osoby s tělesným postižením nepopírají své zdravotní problémy, ale nejsou ochotni akceptovat, že jsou díky nim handicapováni i sociálně.

Osoby s **tělesným znevýhodněním** (dále uvedeno jako „TZ“) jsou zdravotně oslabeni, s dlouhodobou nemocí nebo stavem vedoucí k poruchám učení nebo chování.

Štěpánová (nepublikovaná prezentace, 11. února, 2020), která se zabývá fyzioterapií, sděluje, že **tělesné postižení nebo znevýhodnění** je stav, kdy dochází k přechodné nebo trvalé ztrátě pohybových schopností nebo jejich omezení a lze je

rozdělit na krátkodobé, dlouhodobé a celoživotní. Obecně můžeme říci, že osoby s tělesným postižením či znevýhodněním mohou být schopni samostatné chůze nebo mohou využívat vozíky, francouzské hole nebo chodítka. Je potřeba si uvědomit, že tělesné postižení či onemocnění zasahuje žáka komplexně, tedy ve všech jeho osobnostních složkách, a pro vzdělávání je třeba volit individuálně nastavené, speciální postupy (Metodický portál RVP).

Podle statistik žáci s TP tvoří nejrozsáhlejší skupinu spadající do individuálně integrovaných žáků, podle Kudláčka (nepublikovaná prezentace, 5. února, 2020) je přibližně 1000 žáků s TP integrováno.

1.3 Klasifikace tělesného postižení

Klasifikace tělesného postižení se určuje dle doby vzniku na vrozené a získané. Dle stupně závažnosti na: částečné ochrnutí – parézy anebo úplné ochrnutí – plegie. Dále lze klasifikaci rozdělit podle svalového napětí (tonusu) na hypertonii (zvýšený svalový tonus) a hypotonii (snížený svalový tonus) (Kudláček & Ješina, 2013). Níže si představíme dětskou mozkovou obrnu, rozštěp páteře, poranění míchy a amputace.

Dětská mozková obrna (DMO) patří k nejčastějším postižením žáků v rámci TP, uvádí se za první nejběžnější onemocnění. Dle RVP tvoří nejpočetnější skupinu žáci v běžné ZŠ. DMO je termín pro mnoho symptomů, ale především jde o poruchy hybnosti na základě poškození mozku, který nastal v předporodním období (infekce, matka alkoholička), při porodu (dlouhý porod) nebo do určité doby po porodu (většinou do 1 roku dítěte). „Protože došlo k poškození mozku, vznikne často vedle poruchy hybnosti i porucha mentálních funkcí. Tyto děti bývají někdy postiženy i nervovými záchvaty, občas mívají smyslové vady. Tyto poruchy se vzájemně různě mísí, většinou je však v popředí vada hybnosti“ (Pragerová, 2008, 7). Tuto skutečnost potvrzuje i Vágnerová (2014) a uvádí pohybovou vadu, která se projevuje postižením na CNS, může být kombinována i s narušením psychických funkcí, např. mentální retardace nebo demence. Botková (nepublikovaná prezentace, 17. února, 2020), která se zabývá problematikou tělesně postižených, zmínila také epilepsii u DMO, jako sekundární přidružení (osobní sdělení 17. února, 2020).

Hlavní činitele můžeme rozdělit tedy na prenatální, perinatální a postnatální. Prenatálním neboli předporodním stádiem za činitele patří infekce, malformace, přenošenost a oběhové poruchy. Mezi perinatální, porodní činitelé, patří abnormální porody: klešťový, protahovaný nebo překotný porod, kde hlavním následkem jsou krvácení a apoxie. Jako poslední postnatální, poporodní činitelé, které lze vymezit obdobím prvního roku života, zahrnuje kojenecké infekce a nedonošené děti.



Obrázek 2 – Dětská mozková obrna

(zdravi.euro.cz)

Jako vhodné cvičení lze využít Vojtovu metodu, kterou vypracoval prof. Václav Vojta k léčbě dětské mozkové obrny. V této metodě se využívá reflexních vzorů. Zaujímá se výchozí pozice, kde se aplikují přesně definované manuální stimuly na přesně definovaných bodech na těle, hlavě a končetinách. V této terapii se pracuje se dvěma základními vzorci, a to reflexní otáčení a reflexní plazení (Fyzioklinika). Podle Štěpánové (nepublikovaná prezentace, 7. února, 2020) je tato metoda velice prospěšná a dítěti dokáže změnit život k lepšímu- pokud se cvičí pravidelně, až 3x denně. Někdy se této metodě vytýká, že je příliš drastická, protože při ní dítě pláče. Dítě ale necítí žádnou bolest, pláče jen proto, že je svlečené a v poloze, která mu není příjemná.

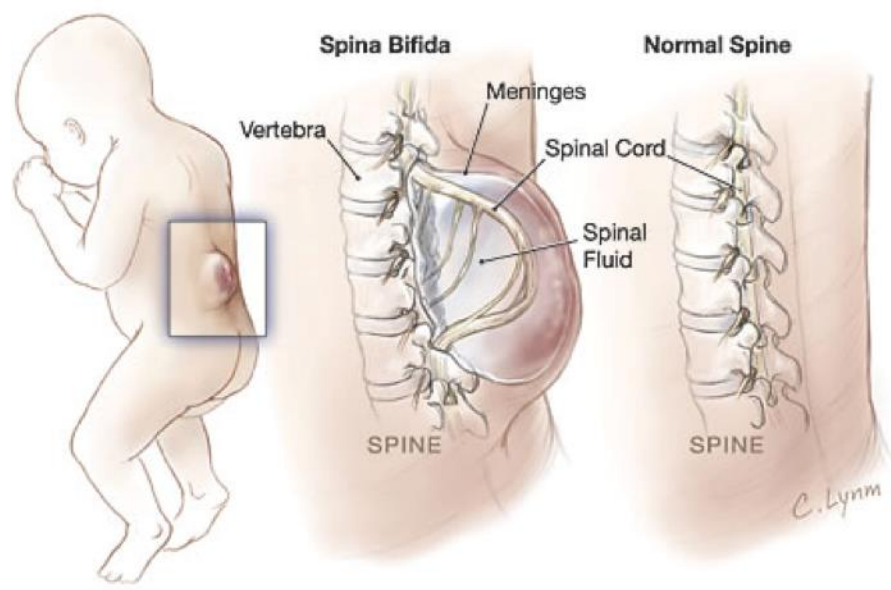


Obrázek 3 – Aktivační systém reflexní lokomoce – Vojtova metoda

(zenyprozivot.cz)

Rozštěp páteře neboli *spina bifida* patří k vrozeným vývojovým vadám. Toto onemocnění patří mezi druhé nejčastější tělesné onemocnění. „Rozštěpy páteře vznikají nedokonalým uzavřením medulární trubice. Obvykle se jedná o částečný výhřez míchy, který se obvykle vyskytuje v bederní oblasti jako různě velký nádorovitý útvar, krytý ztenčenou kůží“ (Kudláček & Ješina, 2013, 16).

Při tomto postižení vznikají *těžké skoliozy* a postupné ochabování svalstva, proto mnohdy vidíme tzv. šplhavý stoj ze dřepu nebo kolébavou chůzi, díky zkrácením lýtkových svalů (Botková, osobní sdělení 12. února, 2020). Osoby s rozštěpem páteře by se měly zejména věnovat rozvoji svalstva horních končetin, které zůstávají většinou nepoškozené. Sherrill (2004) doporučuje, jako aktivity na posílení svalstva plavání, aktivity na skútru (prkénko na kolečkách) a sporty na vozíku. Také poukazuje, že by bylo vhodné zapojit tyto osoby do sportovních organizací pro vozíčkáře. Tyto organizace, jako i jiné organizace, které jsou určeny i klientům bez hendikepu, by měly s dětmi rozvíjet pohybové dovednosti na vozíku, které potom mohou uplatnit i při pohybové rekreaci, ve volném čase. Osoby s tělesným postižením se mohou účastnit převážné části sportů na vozíku, příp. lyžování či sledge hokeje.



Obrázek 4 – Spina Bifida

(American Medical Association, publi.cz)

Ochrnutí po poranění míchy, nebo-li poškození míchy (míšní lézi) dochází nejčastěji při poranění páteře následkem úrazu. Mícha prochází mezi jednotlivými obratli, a pokud nastane jejich zlomení, roztříštění nebo vzájemnému posunutí může dojít k různě závažnému poškození míchy. To pak vede ke ztrátě citlivosti a ochrnutí svalů pod úrovní poškození. Nejčastější příčinou poranění míchy jsou automobilové a motocyklové nehody, pády na kole, z výšky, skoky do mělké vody, sportovní a pracovní úrazy. K poškození míchy může také nastat nejen následkem např. sportovní aktivity, ale také při fyzickém napadení, střelbě či bodnutí nožem. Poškozená mícha může být i při nádorovém onemocnění, dále také vrozeně, zánětlivém, cévním nebo generativním onemocněním (Kudláček & Ješina, 2013). Botková (nepublikovaná prezentace, 7. února, 2020) také zmínila, že osoby s poraněnou míchou často trpí na inkontinenci, mají potíže s polykáním, sexuální dysfunkci nebo potíže s termoregulací.

Jako poslední jsem vybrala do klasifikace tělesného postižení **amputace**. Amputace se řadí k drastickému zásahu do pohybových schopností, zvláště pak u dítěte. Důvodem k tomuto kroku vede mnoho příčin, jako jsou např. infekce, zničené cévy nebo dlouhotrvající nevléčitelné onemocnění. Podle Kudláčka a Ješiny (2013) musí být amputační pahýl v definitivním stavu odolný, výkonný a dobře pohyblivý. Odolnost

pahýlu je zejména závislá na kvalitě a umístění operačních jizev. Botková (nepublikovaná prezentace, 12. února, 2020) rozdělila amputaci na tzv. tři stupně:

- 1) *Nízká: pod kolenem.*
- 2) *Střední: 1/3 stehna.*
- 3) *Vysoká: v kyčelním kloubu (nejjednodušší, menší počet komplikací).*

Díky zlepšujícím se podmínkám v oblasti materiálů a technologie, jde vývoj protéz stále vzhůru a je tedy možné i zapojení do běžných pohybových aktivit (chůze, běh, skoky atd.) viz Obrázek 5 – Jihoafričan Oscar Pistorius, jako tělesně postižený atlet, který vybojoval čtyři zlaté a jednu bronzovou medaili na paralympijských hrách.



Obrázek 5 – Oskar Pistorius – Jihoafrický tělesně postižený atlet

(Seidl, tyden.cz)

1.4 Jedinec ve společnosti

Každá osoba je jedinečná. Každý jedinec je jedinečný. Každé dítě i dospělý je jedinečný. Dalo by se říci, že tyto „ohrané“ fráze slyšíme často, zejména ve škole při studiu nebo v odborné literatuře. „Osobností je v pravém slova smyslu každý člověk, lidé se však od sebe liší osobnostní zralostí“ (Hanuš & Chytilová, 2009, 53). Osobnost se vyvíjí

postupně v průběhu života v procesu začleňování do společnosti. Autoři také poukazují na fakt, že je osobnost vyvíjena genetickými faktory a faktory prostředí.

Proces socializace popisuje i psycholožka Sollárová (2008) a tento pojem popisuje, jako proces osvojování si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem, plné přizpůsobení se společenskému životu. Dále Sollárová (2008) zmiňuje, že lidský jedinec přichází na svět jako potenciální člověk.

Jak je známo, za činitele socializace se rodina, která se řadí do primární výchovy. Primární, jakožto první výchova dítěte. Orel a Facová (2012) rodinu popisují za jednu z nejvýznamnějších sociálních skupin vůbec a dítěti přináší jakýsi „prvoobraz“ celé lidské společnosti. Rodina poskytuje základní normy a hodnoty dané společností, vede dítě ke společenskému životu a učí dítě se orientovat v daném prostředí.

Musíme počítat také s vlivem „sociálního otisku“, který prochází rodinnou historií a přechází generacemi. Vliv předků se tak může „znovuobjevit“, aniž by byl přímo geneticky vázán. Forma, náplň a způsoby realizace vztahů se v rodině přebývají – a mohli bychom tak hovořit o jakési „sociální dědičnosti“ předávané z pokolení na pokolení (Orel & Facová, 2012, 38).

„Vztah společnosti k tělesně a zdravotně postiženým jedincům se vyvíjel souběžně s rozvojem společenského bytí a vědomí. Byl závislý na struktuře společnosti v určité územní oblasti a v určité etapě vývoje společenských výrobních vztahů, na stupni myšlení, na stavu morálky a normách společenského života“ (Pragerová, 2008, 13). Každá kultura a historie má své normy, např. v legislativě, v rodině, ve stylu oblékání, v životním stylu, ve vztahu k osobám „jiným“. „Setkáváme se s termíny handicapovaní, retardovaní, zdravotně postižení, s xyz postižením, skupiny (jednotlivci) se specifickými potřebami, marginální skupiny, minoritní – menšinové skupiny, jiní, divní, zvláštní“ (Válková, 2012, 7). I „jiní“ jedinci, jak uvedla autorka Válková (2012) musí být, nebo by měli být, začleněni do společnosti. Je to jen jakási nálepka pro jedince s hendikepem, ale proč? „Ve statistickém slova smyslu jsou osoby „s jinakostí“ nazývány skupinou minoritní, menšinou (to mohou být i osoby nakupující speciálně v nadměrné velikosti, všichni ze školy, kdo chodí do sportovního kroužku a reprezentují školu, všichni zrzaví ve škole v ČR – ne v Irsku)“ (Válková, 2012, 7).

Každá osoba je jiná. My všichni jsme jiní, neopakovatelní. Válková (2006) popsala jedinečnost vyjadřující vztah:

- 1) *Obecného: vše, co je dáno bio-sociální entitě, tj. člověk a jeho tendence ke vzpřímené chůzi, tendence verbálně komunikovat, učit se.*
- 2) *Zvláštního: vše, co vymezuje určitou typickou skupinu např. z hlediska věku, zájmové skupiny.*
- 3) *Jedinečného: vše, co se rozvíjí na základě vlastních intervencí vnitřních a vnějších.*

Celkový globální pohled na lidskou bytost v celé její celistvosti se označuje jako celostní, tedy komplexní přístup. Tento celostní přístup lze zařadit podle oblastí, jako oblast tělesnou (somatickou), psychickou, jako duševno, oblast vztahovou (sociální) a také přesahovou (duchovní či spirituální). V literatuře se setkáváme s pojmy komplexní/celostní/bio-psycho-sociálně-spirituální přístup (Orel & Šimonek, 2012). Není také jedno ani to, kdy a kde se nám něco přihodí a děje, bylo by tedy přesnější a vhodnější hovořit o bio-psycho-sociálně-spirituálně časoprostorovém přístupu. Jako synonymum pro komplexní nebo celostní přístup se dá také považovat i psychosomatika (Orel & Šimonek, 2012). Při celkovém zamýšlení u otázky času a prostoru, teď a tady, proč atd. je celkově zajímavé, kam až nás nějaké otázky (např. „proč zrovna já?“, A celkově „proč?“) navedou. Mnohdy si propojíme malé střípky otázek a odpovědí, a ty střípky se spojí dohromady až po nějakém delším časovém horizontu. Zjednodušeně, tedy můžeme říci, že všechno je propojené a tedy – vše souvisí se vším.

1.5 Komunikace

Komunikace, komunikant, komuniké, verbální, neverbální komunikace atd. Všechny tyto pojmy známe anebo jsme je alespoň někdy zaslechli. Komunikovali i naši předkové před dávným stoletím, aby ulovili zvěř, komunikují také i zvířata mezi sebou. Nějakým způsobem komunikují i malé děti, pokud mají hlad nebo se jim něco nelíbí a komunikujeme také my, dospělí. Komunikace je určitý jev komplexnosti, ovlivňující každého jedince. Je to proces porozumění sebe samé, ale i ostatním, porozumět někomu nebo něčemu. Autorka Válková (2012) považuje komunikaci za specifickou formu pohybu (v myšlenkách, v přenosu informací), pohyb pak za znak živého organismu.

Válková (2012) uvádí komunikaci, jako akt nebo proces sdělování a přijímání informací v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí a také tvoří základ mezilidské interakce. V rozmanitosti jedinců i skupin jsou také rozmanité způsoby komunikace. Šípková (nepublikovaná prezentace, 3. prosince, 2019), která se zabývá vadami řeči uvedla, že pokud bude mít dítě vadu řeči nebo nemluvnost ještě v 5 letech, nastává už problém a rodiče by se měli urychleně obrátit logopeda.

Mezi odborníky se považuje v tomto případě logoped, který se snaží v co největší míře rozvinout komunikační schopnosti jedince. Celkovou se ale zejména komunikací zabývá obor speciální pedagogika, která mj. řeší problematiku poruch učení, alternativní a augmentativní komunikací, obtíže s poruchou PAS ve výchovně vzdělávacím procesu, ale řeší i celou řadu obtíží, které se netýkají jen vzdělávacích institucí. V tomto případě se tedy omezuje na vybrané principy komunikace, která výrazně ovlivňuje komunikaci, a hlavně chování v oblasti pohybových aktivit a sportu u osob s mentálním, zrakovým, sluchovým a tělesným postižením.

Komunikace osob s tělesným postižením a znevýhodněním

Slowík (2010) uvádí, že pokud je tělesné postižení spojeno s poškozením některých mozkových funkcí nebo koordinace svalstva, tak se také často projevuje i přímým narušením řečových schopností. Logopedka Šípková (nepublikovaná prezentace, 10. prosince, 2019) potvrzuje návaznost a spojitost mezi motorikou a řečí, tedy pokud je horší nebo úplně špatná motorika, bude dítě mluvit až později a hůře. S poruchou řeči, zejména s artikulací a špatné srozumitelnosti se setkáváme často u jedinců s DMO (dětská mozková obrna), ale i u pacientů, kteří prodělali cévní mozkové příhody (nejčastěji afázie – získaná porucha řečové schopnosti). Pokud jsou jedinci po mozkové příhodě, je potřeba být při komunikaci trpělivý, neklást na jedince nátlak a předem se nejlépe zeptat, jaký komunikační styl jedinci vyhovuje. Využívá se Bliss systém, Makaton, Voks, psaní na papír, písemné abecední tabulky atd. Slowík (2010) také vyzdvihuje přínos nových možností a zejména technologický rozvoj, jako počítače, nové kompenzační pomůcky atd., které nahrazují nebo doplňují tělesné schopnosti a funkce. „Právě počítačové technologie značně snížily důležitost tělesného výkonu a pohybových schopností a umožnily tak řadě lidí se závažnými pohybovými potížemi najít dobré pracovní uplatnění apod.“ (Slowík, 2010, 35).

Jedním z nejhlavnějších aspektů je umět pochopit specifika daného postižení. „Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s žáky s diagnózou DMO, dále rozštěp páteře, poúrazové stavy páteře, myopatie, amputace, různé vrozené vývojové vady a některé další“ (Ješina et al., 2012, 75). Je potřeba si uvědomit, že komunikace s osobami s TP a TZ není problémem intelektu nebo percepce, ale mobility. Štěrbová (2011) apeluje na důležitost komunikace mezi pedagogem a žákem TP. Vhodná je volba alternativních způsobů komunikace. U žáků s těžkým zdravotním postižení můžeme volit do tělesné výchovy systém piktogramů nebo obrázků tělocvičných aktivit (Spurná, 2010).

Člověk sedící na vozíku nahlíží na okolní svět z nižší úrovně, než jsme my, a to je potřeba si také uvědomit a při komunikaci na to dbát. Sklánět se tak, abychom byli ve stejné zrakové úrovni, abychom vnímali i neverbální komunikaci, jako mimiku a gestiku. „Chceme-li nabídnout tělesně handicapovanému člověku pomoc, stačí se zcela otevřeně zeptat, zda a případně jakým způsobem mu můžeme pomoci“ (Slowík, 2010, 38).

Níže uvádím Desatero pro komunikaci s vozíčkář podle Válkové (2012).

- 1) *Zeptej se, zda osoba potřebuje podporu a jakou.*
- 2) *Při komunikaci se dívejte do očí a mluďte tváří v tvář, nebo aspoň vedle sebe.*
- 3) *Naučte se manipulovat s vozíkem.*
- 4) *V místě velkého pohybu (obchodní domy atd.) dávejte pozor na manipulaci vozíku.*
- 5) *Vozíčkáři mají tendenci vozit své osobní věci v batůžku za vozíkem na madlech. Pokud jej bude potřebovat, podejte mu osobní věci na klín.*
- 6) *Pokud je vozíčkář omezený v úchopu a potřebuje pomoci, tak se jej zeptejte a udělejte dle jeho pokynu. Důležité je respektovat jeho zvyklosti a neprosazovat si svůj názor nebo nápad.*
- 7) *Pokud se vozíčkář chystá na představení atd., je důležité, aby byl v první řadě.*
- 8) *Při nerovném terénu (dlažební kostky) je potřeba tlačit vozík po zadních kolech.*
- 9) *Při nákupech nechte vozíčkáře vyslovit jeho přání či požadavek.*
- 10) *Pokud jedete s vozíkem směrem dolů je třeba sjíždět terén zády dolů z terénu kvůli bezpečnosti.*

Vágnerová (2014) poukazuje i na komunikaci zdravých lidí s tělesně postiženými a popisuje, že mnohé odlišnosti, které jsou dány narušením různých funkcí, mohou být nesprávně interpretovány. Murphy (2001, 103) například dodává: „Na interakci postiženého se zdravým jedincem je fascinující právě to, že se opírá o velkou lež, že na tělesném nedostatku nezáleží“. Tedy, že komunikace je bezproblémová. Zde můžeme zařadit i komunikaci mezi pedagogem a rodičem. Rodiče jsou velice citliví, a snadněji zranitelní, a těžce snášejí autoritu učitele, pokud je ve velké míře. Pro rodiče je nepříjemné často slýchat výtky týkající se chování dítěte atd. V takových případech, pak rodiče s učiteli nekomunikují a škole se mohou vyhýbat, což je potom velkým problémem. V takových případech vzniká vztah mezi učitelem a rodičem, tudíž je zájem o žáka minimální (Štěrbová, 2011).

Válková (2012) poukazuje také na důležitost komunikace ve sportu, pokud se jedinec s TP a TZ věnuje sportu závodně, musíme dbát na připravenost v komunikaci. Pokud se jedná tedy o závodní prostředí, je potřeba mít znalosti symbolů a znaků, znát zkratky klasifikačních tříd a procedury klasifikací, které bývají většinou v anglickém jazyce. Mít znalost také v signalizaci rozhodčího. Autorka také zmiňuje, že komunikaci s osobami TP a TZ mohou zlepšit znalosti v principech, ale nic ji nenahradí, tak dobře, jako konkrétní praxe za předpokladu, že máme zájem komunikovat.

1.6 Didaktika školní tělesné výchovy

Pro někoho je tělesná výchova dominantní a na prvním místě, pro někoho je bohužel jediným, aktivně stráveným pohybem. Změnily se také podmínky ve společnosti, aktivní volný čas vzrostl na pasivně strávený, nabídka různých zajímavých lákadel často odvádí pozornost od zdravých návyků a způsobů chování. Změnily se také podmínky ve škole, které jsou jiné než před patnácti nebo dvaceti lety. Vzrostly požadavky na učitele, jeho přípravy a způsoby hodnocení. Zaujmout žáky je mnohdy umění. Tomu všemu čelí v dnešním světě učitelé a není jednoduché vydržet a zejména nevyhořet v této oblasti.

V následujících kapitolách si vymezíme vzdělávací oblast Člověk a Zdraví. Dále se zaměříme na cíle a obsah školní tělesné výchovy a zaměříme se také na základní principy pro integraci ve školní tělesné výchově.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví

Tělo a duše tvoří jednotný celek, aniž si to mnozí uvědomujeme. Somatická a duševní stránka je komplexní systém, který má vliv na vývoj jedince. Zacharová, Hermanová a Šrámková (2007) potvrzují principy jednoty tělesného a duševního života, které platí i v nemoci. Dále autorky poukazují na fakt, že každá choroba má svou psychickou i somatickou stránku. Stejným tématem se zabývá i Mlčák (2011) a konkrétně mluví o plném zdraví se spojitostí s pozitivním psychickým i tělesným stavem člověka, který kladně souvisí s jeho uspokojivým sociálním fungováním, jež umožňuje člověku žít, pracovat a milovat.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví spadající do kurikulárního dokumentu RVP, přináší základní podněty pro pozitivní ovlivňování zdraví, se kterými se žáci seznamují. Myslí se tím způsoby chování, poznatky a činnosti. Žáci se je učí využívat a aplikovat ve svém životě. Vzdělávání v této oblasti směřuje především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe v živé bytosti, aby pochopili hodnotu zdraví, jeho ochrany i hloubky problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví. Žáci se také seznamují s různými riziky, která ohrožují zdraví nejen v běžných, ale i v mimořádných situacích, osvojují si dovednosti a způsoby chování, rozhodování, které vedou k zachování nebo posílení zdraví. Tím získávají potřebnou míru odpovědnosti za své zdraví i zdraví ostatních (Metodický portál RVP, 2018). Aby byly tedy naplněny tyto základní záměry vedoucí ke vzdělávání žáků, je nutné postavit účinnou motivaci a navedení žáků o zájem problematiky zdraví.

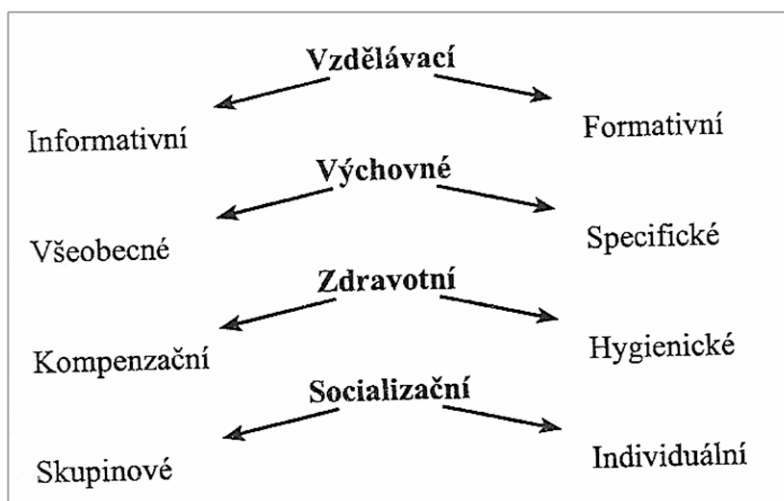
Studie Člověk a zdraví byla vytvořena dle struktury dané NÚV (Národní ústav pro vzdělávání). V této studii byly využity různé strategické a koncepční dokumenty, jiné studie, šetření, zprávy atd., které informují o problematice zdraví, pohybu a bezpečí ve vztahu ke vzdělávání v MŠ, ZŠ a SŠ a zároveň směřují ke kurikulárním dokumentům a jejich možným revizím (Metodický portál RVP, 2018). Momentálně se plánuje revize RVP a příprava Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je vymezena v souladu s věkem žáků ve vzdělávacích oborech Výchova ke zdraví, kde cílem žáka je respektování přijatých pravidel soužití mezi žáky a jinými vrstevníky a přispívání k utváření dobrých

mezilidských vztahů v komunitě. Celkový obsah v této oblasti se prolíná i do ostatních vzdělávacích oblastí a také do života školy (Metodický portál RVP, 2018).

Cíle školní tělesné výchovy

Cíle školní tělesné výchovy (TV) lze dělit na vzdělávací, výchovné, zdravotní a socializační, kde každý cíl má ještě svůj podcíl.



Obrázek 6 – Dělení cílů školní TV

(Rychtecký & Fialová, 2007)

Vzdělávací cíle se obvykle dělí na informativní a formativní. Mezi základní informativní cíle řadíme (Fialová, 2000):

- 1) poznatky,
- 2) postupy,
- 3) metody,
- 4) zásady dobré životosprávy,
- 5) základní pohybové dovednosti a návyky (činnosti z gymnastiky, atletiky, sportovních her, plavání, lyžování turistiky...).

Formativní cíle jsou zaměřeny na:

- 1) rozvoj pohybových schopností (síla, rychlost, vytrvalost, obratnost, pohyblivost, rovnováha).
- 2) kvalitní pohybový projev,
- 3) trénink sensorických a intelektových schopností.

Fialová (2000) poukazuje na důležitost vzdělávacích cílů, jako součást školních osnov i celoročních plánů učitelů. Důležitá je pedagogická komunikace, která je důležitým prvkem sociální komunikace. Vzdělávací cíle jsou prioritní, jelikož informace si navzájem vyměňují a vzájemně na sebe působí,-tedy: mezi učitelem – žákem – skupinou žáků – školní třídou.

O učiteli bychom měli říci, že má pedagogický takt. Měl by rozpoznat a reagovat na to, pokud je např. třída unavená, něčemu nerozumí, dát také najevo pochvalu nebo namotivovat jedince. Dle toho je třeba upravit další postupy ve výuce. Musíme si ale uvědomit, že ne každý učitel má již zmiňovaný pedagogický takt a najdou se i značné rozdíly mezi komunikací učitele se žákem či žákem s učitelem. Autorka Fialová (2000) poukazuje na častější komunikaci učitele s prospívajícím žákem než s žákem, který neprospívá anebo na to, že v hodině školní TV se učitel dostává méně do kontaktu s jednotlivým žákem. Jako poslední příklad uvádí žáka, který je lhostejný k učivu a budí v učiteli averzi. Lze se tedy domnívat, že učitel nebude kontakt s takovým žákem podvědomě vyhledávat.

Dále zde řadíme **výchovné cíle** a můžeme je rozdělit na:

Všeobecně zaměřené výchovné cíle:

- 1) *pozitivní charakterové vlastnosti,*
- 2) *estetické prožívání a hodnocení,*
- 3) *tvořivé schopnosti,*
- 4) *láska k přírodě, ochrana životního prostředí.*

Specifické cíle TV:

- 1) *kladný postoj k pohybu,*
- 2) *zájem o sportovní činnost,*
- 3) *tělesná zdatnost,*
- 4) *funkční rozvoj,*
- 5) *přiměřený výkon.*

V rámci školy chápeme kázeň, jako dodržování určitých pravidel, které jsou vyvěšeny na chodbách škol – školní řád. Fialová (2000) potvrzuje, že právě na školské

půdě se snadněji projeví problémy v chování, které se dále projeví v závažné poruchy chování a výchovné problémy.

V posledních letech nabývají zdravotní cíle významu, jelikož roste počet civilizačních onemocnění, kam řadíme nadváhu a obezitu, přičemž nadváha a obezita také spadá do TP.

Mezi základní **zdravotní cíle** řadíme kompenzační a hygienické (Fialová, 2000).

Cíle kompenzační:

- 1) *kompenzace jednostranné zátěže – sezení v lavicích,*
- 2) *regenerace duševních sil,*
- 3) *obnovení pozornosti žáků.*

Cíle hygienické:

- 1) *nošení cvičebního úboru,*
- 2) *používání sprchy po zátěži,*
- 3) *potřeba zdravého životního stylu projevující se nedostatkem pohybu v denním režimu, spánkem v dostatečné míře, zdravou výživou...*

Jako poslední patří **socializační cíle**. Postoje rodiny, životní styl spolužáků, kamarádi, všechny tyto skupiny vedou jedince k pohybové aktivitě nebo inaktivitě, k tělesným činnostem a sportu v životě jedince. Dále média, tisk, televize ovlivňují zejména kognitivní stránku člověka. Učitelé mají rozhodující vliv na jakémsi vytvoření vztahu k tělesné výchově nebo celkově k pohybové aktivitě. Je důležité, aby žák byl aktivní nejen ve školní TV, ale i ve svém volném čase. Cesta do a ze školy formou procházky nebo spontánní pobíhání na venkovním hřišti. Dále je vhodné, aby měl žák i sportovní vzor, jako je např. Jaromír Jágr, Tomáš Berdych, Gabriela Koukalová atd. Toto vše utváří pozitivní postoj žáků ke sportu.

Mezi socializační cíle spadají podcíle skupinové a individuální cíle (Fialová, 2000).

Cíle skupinové:

- 1) *spolupráce v družstvu,*
- 2) *poskytnutí záchrany a dopomoci,*
- 3) *prožívání různých rolí ve skupině,*
- 4) *důvěra ve spolucvičence.*

Individuální cíle:

- 1) *budování kladného sebepojetí,*
- 2) *zvyšování komunikačních schopností,*
- 3) *učení se toleranci,*
- 4) *přizpůsobení tempa ostatním.*

Školní tělesná výchova by měla u žáka rozvíjet jeho osobnost, ze stránky tělesné, psychické i sociokulturní. Edukační proces je pro žáka důležitý, jelikož žák působí, jako objekt a působí na něho učitel, vzdělávání a podmínky – vnitřní i vnější. Důležité je eliminovat vlivy, které působí na jedince nepříznivě, a také snaha třídního učitele o pozitivní, příjemné školní klima třídy (Fialová, 2000). Dále je nezbytné, aby byla opatřená a zabezpečená výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto ohledu je velice nutná spolupráce školy, žáka a jeho rodičů (respektive zákonných zástupců) a také školských poradenských zařízení v rámci podpůrného opatření – PPP, SPC. Velký význam pro úspěšné vzdělání jedince je spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči žáka. Tomuto tématu se budu podrobněji věnovat v následující kapitole.

1.7 Společné vzdělávání

Vzdělávání všech dětí je v České republice povinné a legislativně jej upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon, 2004).

Důležitý aktuální dokument je Strategie vzdělávání 2020, který od roku 2014 nahradil Bílou knihu. Strategie vzdělávání 2020 je klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie (MŠMT, 2014). Na základě

důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovuje Strategie pro následující období tři průřezové priority:

- 1) *snížovat nerovnosti ve vzdělávání,*
- 2) *podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,*
- 3) *odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.*

Mezi kurikulární dokumenty se řadí Rámcové vzdělávací programy (RVP), které tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

RVP stanovuje zejména:

- 1) *konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah vzdělávání (dle všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů,*
- 2) *podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, organizační a personální podmínky, dále podmínky pro bezpečnost a ochranu zdraví (NÚV, 2018).*

Na základě RVP a určitých pravidel v nich stanovených si každá jednotlivá škola vytváří ŠVP (Školní vzdělávací program), který musí být v souladu s RVP.

ŠVP je kurikulární dokument, který je vytvářen pedagogickými zaměstnanci každé školy v České republice. Tento dokument vydává ředitel školy nebo školské zařízení, dále jej ředitel nebo školské zařízení vyvěsí a zveřejní na přístupné místo ve škole nebo školském zařízení. Do ŠVP může nahlížet každý a také si z něj pořizovat opisy, výpisy nebo kopie. ŠVP je školou v rámci potřeb upravován (NÚV, 2018).

Z oblasti tělesné výchovy je důležitý dokument Evropská charta sportu, která např. uvádí, že:

„Za účelem podpory sportu jakožto významného faktoru lidského rozvoje učiní vlády nezbytná opatření k uplatnění stanovené této Charty v souladu se zásadami

uvedenými v Kodexu sportovní etiky, tak aby každému jednotlivci byla poskytnuta možnost provozovat sport, zejména tím, že zajistí všem mladým lidem možnost využít tělovýchovné programy k rozvoji základních sportovních dovedností (MŠMT, 2006).

Dále se v ní dočteme, že zajistí možnost každému sportovat a účastnit se rekreační tělovýchovné činnosti, zajistí zdokonalení úrovně své výkonnosti nebo také chrání etické a morální zásady sportu.

Resort školství si zcela uvědomuje, že je dítěti nutné poskytnut nejen znalosti, dovednosti, schopnosti, ale dále je pak rozvíjet a připravit tak dítě na život plný různorodosti. Aby mělo dítě zdárný sociální vývoj je nutno, aby probíhal v heterogenní skupině, kde dochází k soudržnosti, vytváření vztahů důvěry a úcty mezi sebou, vytváření bezpečného prostředí a klimatu ve třídě. K tomu nám dopomáhá v dnešních podmínkách inkluzivní orientované vzdělání. Tento model inkluzivního orientovaného vzdělání, jehož je podstatou rovné zacházení s rozdílností u intelektových schopností, fyzických, etnických nebo pak jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi (MŠMT, 2004). I samo Valné shromáždění OSN přijalo v roce 2006 úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. „Je založena na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení života do společnosti (MPSV, 2006).

Škola by měla být otevřená pro všechny a měla by se všem žákům přizpůsobit, což dokazuje i jedno ze základních práv, a to je právo na vzdělání. Myšlenka společného vzdělávání všech dětí s různou mírou schopností, nadání a znevýhodnění se začala u nás prosazovat již v 90. letech 20. století. Do té doby byly děti se závažným zdravotním stavem apod. umísťovány do speciálních škol pro žáky s konkrétním typem a stupněm postižení anebo byly tzv. osvobozeny od povinné školní docházky (Uzlová, 2010).

Přijetí žáka s hendikepem do běžné třídy, jak už MŠ, ZŠ nebo SŠ je podle Michalíka (2012) stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb. V posledních letech nastal v oblasti legislativy, ale i v postojích společnosti značný posun v přístupu oblasti vzdělávání žáků s postižením. S vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vstoupilo do našeho školství řada

změn, které se týkají téměř každého, kdo má s oblastí školství, co dočinění – učitelé, žáci se SVP, spolužáci, rodiče, školská poradenská zařízení (PPP, SPC) dle vyhlášky 197/2016 Sb., které zajišťují bezplatné poradenské služby nejen dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, ale i pedagogům, respektive škole (NÚV. 2005). Nemalé legislativní nároky spadají na všechny tyto osoby.

Společné vzdělávání, začleňování, integrace, inkluze atd. Tyto termíny každý z nás využívá a volí jiná slova v této problematice, avšak se s nimi dnes setkáváme velice často a jsou to častá témata, nejen ve škole, ale i v médiích, na ulici anebo mezi řečí. Musím jen podotknout, že společné vzdělávání již řadu let funguje např. v USA a ve vyspělých státech západní Evropy, kde zastánci České republiky čerpali inspirace a myšlenky na společného vzdělání (Uzlová, 2010).

Národní ústav o vzdělávání říká že:

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Novela školského zákona garantuje s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Tato opatření pomohou překonávat jejich znevýhodnění – ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné, nebo žáky (mimořádně) nadané (NÚV, 2016).

Podle autorů Hutzler, Meier et al. (2019) je politika začleňování je založena na základním právu spravedlivého vzdělávání, které je pro všechny osoby, které se zúčastní vzdělávání. Můžeme tedy říci, že termín společné vzdělávání, jak už sám napovídá, je snahou společně vzdělávat všechny žáky bez rozdílu. Každý má právo na to, říci svůj názor anebo se vzdělávat i pokud je dítě s hendikepem, vždyť to nic neznamená, že se odlišuje, ale má právo se stát také vzdělaným.

Obdobný pohled měla již v roce 2008 autorka Pragerová (2008, 15):

„Škola je důležitá součást života pro každého člověka. Své místo mezi vrstevníky tu musí mít i děti s pohybovým postižením. Osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu. Jejich společným znakem je omezení pohybu. Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Postoj společnosti k handicapovaným

lidem se stále vyvíjí, cílem je inkluze – úplné zapojení do společností“. Mnozí žáci s tělesným postižením jsou schopni svůj nepříznivý zdravotní stav kompenzovat svými znalostmi, schopnostmi a ctížádostivostí, což se většinou děje za vydatné podpory rodiny a školy (RVP).

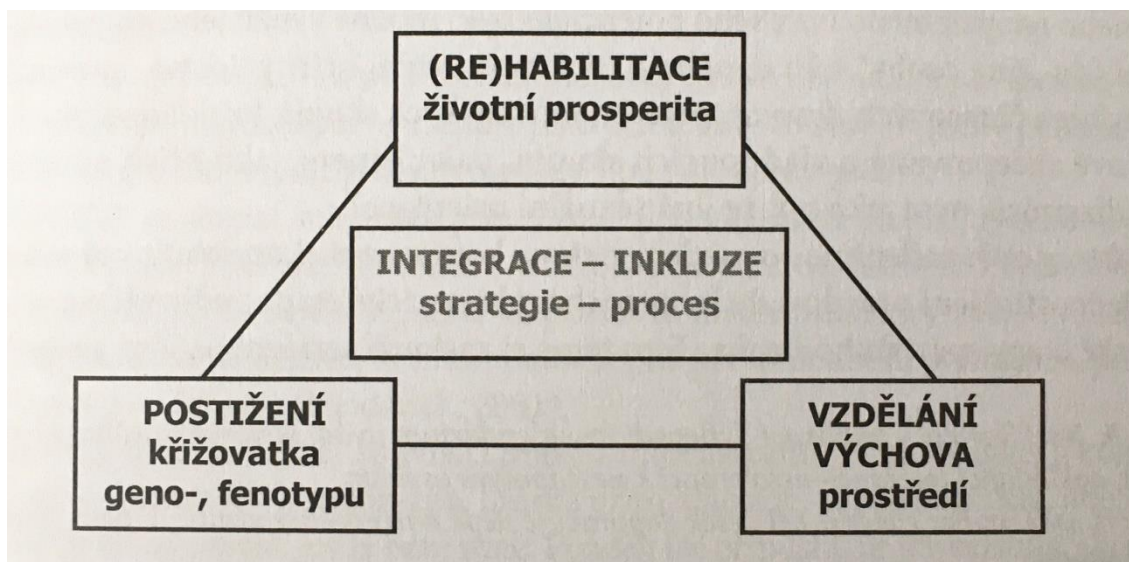
V následující kapitole si pojmy integrace a inkluze probereme konkrétněji.

Školská inkluze a integrace

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o inkluzivním vzdělávání má za cíl zajistit žákům se SVP možnost se vzdělávat a celkově právo na vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v klasické škole, místo toho být vzděláváno ve speciálním školství. Celkově se dočteme ve školském zákoně § 2, že vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státní občana České republiky nebo jiného členského státu v Evropské unie ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace anebo další zásadou je zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (Školský zákon, 2004).

V posledních letech jsou tyto pojmy často diskutovatelné a vznikají tři odlišné pohledy: „Ano jsem pro; V žádném případě; Ano, ale..“. Tyto pojmy jsou vnímané odlišně a poukazují na velké debaty ohledně integrace a inkluze (Azorín & Ainscow, 2018). Pérková (2017) konkrétně uvádí, že mnoho pedagogů vnímá inkluzivní orientaci školy pouze v přítomnosti dětí s hendikepem, ale doplňuje, že oba pojmy jak integrace, tak inkluze dosud v naší literatuře nedosáhly konečného vymezení. Válková (2012) uvádí, že současný cíl ve společenském vývoji je dosáhnout sociálního souladu mezi majoritní společností a minoritními skupinami – obecně. Proces inkluze je prostředkem, strategií k dosažení cíle, byť tento cíl, sociální soulad (inkluze, integrace), může odrážet také určitá specifika. Jako stěžejní pro úspěšnost integrace uvádí Spurná (2010) podmínky prostorové, personální a materiální.

Autorka Válková (2012) rozdělila specifika na tři základní oblasti: jinakost, postižení (na křížovatce geno-, a fenotypu), vzdělání, výchova i ovlivňování komponentami ve vrstvách prostředí s habilitací (pokud nebyla vytvořena funkce a je potřeba vytvořit nový nebo modifikovaný pohybový či sociální vzorec) či rehabilitací (pokud funkce byla vytvořena a je možné ji vrátit k původním vzorcům). Viz. Obrázek 7.



Obrázek 7 – Oblasti procesu inkluze

(Válková, 2012)

Můžeme říci, že z hlediska vzdělávacího systému je integrace legislativně dobře pokryta, a tedy vyřešena. V tzv. školském zákoně je zřetelně uvedeno, že individuální integrace má přednost před zařazením žáka do systému speciálního vzdělávání (Štěrbová, 2011).

Inkluze je pojem, který spadá do širšího pojetí a podle Uzlové (2010) se inkluze řadí, jako vyšší stupeň integrace, tedy do vyšší kvality, pro kterou je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, kam spadá i kvalita výuky pro všechny žáky, klima ve třídě atd. Zastánci inkluze společné vzdělávání uznávají jako nezbytnou a podporující aktivní účast všech studentů, tedy včetně studentů s TP.

První snahy o inkluzivní vzdělávání jsou spojeny s hnutím rodičů za práva svých postižených dětí o začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Rodiče se domnívali, že vyčleněním jejich dětí, ať už na základě fyzického či mentálního postižení nebo etnického původu, je jim poskytováno horší vzdělávání (CzechKid, 2010). Autor Haegele (2019) uvedl, že díky inkluzivní profesní filosofii by měli pedagogové poskytovat služby, které zajistí, aby všichni studenti, bez ohledu na jejich schopnosti, mohli dosáhnout svého plného potenciálu.

Haegele (2019) zdůraznil odlišnost inkluze a integrace, i když se občas používají zaměnitelně. Inkluze je filozofie. Integrace neboli integrovaná tělesná výchova je místo,

kde studenti získávají všeobecné vzdělání. Přesněji řečeno, integrace je umístění, kde jsou všichni studenti, bez ohledu na styl učení nebo specifické vzdělávací potřeby. Důležitým rozdílem je, že zatímco inkluze do filosofie podporuje úspěšné učení se žákům pomocí různých možností učení a vzdělávání, integrace se jednoduše týká prostředí, ve kterém ke vzdělávání dochází.

Integrace je častěji užívaným termínem související s konkrétním opatřením, zatímco pojem inkluze je spíše chápán v širším smyslu. Už v 80. letech bylo inkluzivní vzdělávání doporučováno mezinárodními organizacemi, jako je OECD nebo UNESCO. Podle mezinárodních dohod, jako např. Úmluva o právech dítěte atd., začalo být zařazování dětí do zvláštních škol vnímáno, jako porušování práva dětí na rovné vzdělávací šance (Pérková, 2017, 12).

Nejdříve je nutné si uvědomit, že integrace není vhodná pro každé dítě. Školní prostředí musí být na tyto děti připraveno. Zejména učitelé by měli vědět, jak má integrace vypadat a hlavně, jak s ní pracovat. Integrace v TV je podle Kudláčka a Ješiny (2013) bez dostatečné podpory většinou pro učitele příliš náročná. I mezinárodní studie dokazují, že stále více žáků se zdravotním postižením je začleňováno do hodin školní TV, a učitelé TV tedy stojí před problematikou začleňování těchto dětí do svých hodin TV a jejich vzdělávání spolu s ostatními dětmi. Významnou roli v hodin TV hraje dostatečná pedagogická podpora a jakási kreativita pedagogů. Musí se dbát velký důraz na bezpečnost – úprava tělocvičen, vybavení/kompenzační pomůcky, inovace pravidel, IVP pro žáka s TP a TZ a samozřejmě je také v neposlední řadě nezbytně nutné i personální zajištění, což si mnoho škol na první pohled ani neuvědomí.

Termín integrace žáků nebo můžeme nazvat tento termín, jako začlenění žáků různých typů jedinců do společných forem TV uvádějí autoři Kudláček a Ješina (2011), jako začlenění žáků, které je založeno na určité filozofii. Žáci by měli být vzděláváni a vychováni společně, tedy v jedné třídě oproti separovaným třídám podle typů žáků. Se začleňováním souhlasí Northway (2002) a upozorňuje na spravedlivý stav, v němž jsou postižení lidé součástí společnosti, a proto je potřeba dbát na rozhodování těchto jedinců. Značí to určitý pokrok. Podstatou integrace je společný život. Společným životem se myslí, vzdělávat integrované dítě v běžném prostředí, ve kterém se mu však dostává veškeré odborné péče, které dítě potřebuje k optimálnímu rozvoji. „Cílem

integrace je tak začleňovat děti s postižením do přirozeného sociálního prostředí, které je představováno skupinou zdravých dětí“ (Rygelová, 2017, 14). Dále ještě Rygelová (2017) doplnila cíl integrace, jako jakési soužití a vzájemné respektování. S předchozí větou se ztotožňuji, jelikož bez vzájemného respektu není možné celkové soužití, ať už to v partnerském, přátelském nebo již zmiňovaném školním prostředí. Integrace se za poslední léta zlepšila a dle výzkumu z roku 2018 Azorín & Ainscow (2018) poukazují na to, abychom si byli vědomi silných a slabých stránek škol a je potřeba nadále na tomto procesu pracovat, je také zapotřebí používat efektivní nástroje a jejich správné užívání. Autoři zejména apelují na důležitost vedení škol, jelikož to mají ve svých rukou a zejména klást důraz na připravenost, jak školního prostředí, tak učitelů. Podle CzechKid (2010) jsou důležité strategie inkluzivního vzdělávání, které lze rozdělit na ty, které jsou přínosné pro všechny děti na všech typech škol (kooperativní učení, peer učení, důraz na sociální dovednosti a přátelské klima). Další strategie na úrovni podpůrných prostředků využívaných pro některé skupiny dětí a strategie, které se hodí přímo pro konkrétního jedince a jeho potřeby. Rybová a Kudláček (2010) popsali východiska pro zlepšení podmínek integrace a to např.: výuka za přítomnosti asistenta, spolupráce a pravidelná konzultace s odborníky (PPP, SPC), modifikace ŠVP, zaměření se na IVP pro daného žáka, odstranění architektonických bariér.

Na závěr Uzlová (2010) poukazuje na inkluzivní školu, že je více než na výkon kladen důraz na proces učení s využitím takových forem práce, při kterých je různorodost kolektivu výhodou a přínosem. Jednotliví žáci se tak vzájemně mohou doplňovat a inspirovat k dosažení osobního maxima, za které dostávají náležitého ocenění. Existuje mnoho výzkumů z Kanady a Velké Británie, které dokazují, že společná výuka výsledky dětí neovlivní vůbec anebo je přínosná a prospěšná pro obě strany, tedy oboustranně. Hunt, Staub, Alwell, & Goetz (1994) zjistili z výzkumu lepší komunikační a motorické dovednosti u žáků s postižením, kteří byli společně vzděláváni. Autoři došli k závěru, že žákům s postižením se poskytla tak možnost ve společném vzdělávání lepší motivace a podpora, a hlavně interakce s vrstevníky bez SVP.

1.8 Postoje ve vztahu k integrované TV

V předchozích kapitolách jsme se dočetli o komunikaci, didaktice a cílech TV a celkově o společném vzdělávání. Nyní se zaměřím na postoje, které tvoří s každodenní komunikací přirozenou součást. S pojmem postoj se setkáváme v mnoha vědních disciplínách, např. v psychologii, filosofii.

Jaké funkce plní postoje v našem životě? Co to jsou tedy postoje? Jsou u všech stejné? Jsou vždy jen pozitivní nebo negativní? Výrost a Slaměník (2008) uvádějí, že postoje nejsou neutrální, vyjadřují současně náš hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí, tedy co upřednostňujeme, co nemáme rádi. Podle Kudláčka je to připravenost jednat určitým směrem, buď pozitivním nebo negativním (osobní sdělení 5. února, 2020). Nakonečný (2009) zdůrazňuje hodnocení v rámci postoje, který vyjadřuje „vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení“. Autoři Kudláček a Ješina (2013) uvádějí postoj, jako jakousi připravenost či nastavení jednat určitým způsobem.

Původní postojové teorie pracovaly s konceptem tří složek:

- 1) *kognitivní (racionální posouzení daného fenoménu),*
- 2) *emoční (obavy, strachy, ohrožené),*
- 3) *konativní.*

Autoři poukázali na důležitost emoční roviny za stejně důležitou, jako kognitivní.

Postoje k jinakosti, jak uvádí Válková (2012), se vstřebávají v průběhu celého života, učí se mechanismy socializace a záměrným sociálním učením. Postoje jsou také stěžejním faktorem (mimo jiné) pro úspěšnou strategii integrace, která je prostředkem pro oboustrannou socializaci. Ovlivňují i obsahy dalších termínů, které souvisejí se společenským začleňováním nebo také vyčleňováním jedinců.

Integrace je celoživotní a celospolečenský koncept, který se týká každého z nás. Tento koncept ovlivňuje jedince s jinakostí nebo minoritní skupiny. S postoji v integraci se setkáváme i ve výzkumech např. Teorie plánovaného chování. „Tato teorie se od tradičních teorií liší tím, že součástí konceptu postojů není konativní složka, a také tím, že postoje nejsou definovány ve vztahu k jedincům jako objektům, ale ve vztahu ke

konkrétnímu chování, které se jedinců se zdravotním postižením týká (např. pomoci při přecházení ulice, začleňování do hodin školní TV nebo pozvání na oslavu narozenin)“ (Kudláček & Ješina, 2013, 38). Zmiňovaná teorie – Teorie plánovaného chování je nejčastěji využívanou postojovou teorií v oblasti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Postoje z pohledu rodiny

Rodina se řadí do primární výchovy a je nejdůležitější sociální skupinou. Výrost a Slaměník (2008) potvrzují, že rodina je nositelem kultury a poskytuje základ norem a hodnot dané společnosti. Rodina vede dítě ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá. Rodinná výchova seznamuje dítě s kulturními vzorci, což jsou tradice, zvyky, zákony, mravy atd. Hlavním posláním rodiny je ochrana a péče, a to zejména v době, kdy není dítě se schopno o sebe samo postarat. Důležitým aspektem je pocit jistoty a bezpečí.

Podle Bartoňové (2012) je nejdříve nutné si uvědomit ještě před samotnou integrací dítěte do TV, zda s tím rodiče vůbec souhlasí, jelikož se od toho odvíjí stěžejní komunikace mezi pedagogem a lékařem. Z hlediska školství, tedy tělesné výchovy, poukazuje Štěrbová (2011) z její psychologické praxe na všímavost rodičů k přístupu pedagoga ke spolužákům zdravotně postiženého žáka, ať už je zařazen do speciálního školství nebo je integrován v běžné škole. Učitelé jsou rodiči považováni za odborníky, kteří si dobrovolně zvolili své povolání, tedy rozumí dané problematice a vědí, jak s daným dítětem, v našem případě s tělesným postižením, zacházet a zejména, jak připravit TV, aniž by byl některý žák o něco ochuzen. Již výzkum z roku 2003 (Elkins, Kraayenoord, & Jobling, 2003) poukazuje na otevřenost rodičů ke společnému vzdělávání, ale zákonný zástupce musí cítit, že jsou jim pedagogové schopni vyhovět a umí pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.

Postoje z pohledu pedagogů

Pedagog se řadí, jako činitel do výchovně-vzdělávacího procesu. Velice důležité jsou rysy a charakter dané osoby. Práce pedagoga s integrací je velice klíčová a je důležité, aby byl učitel dostatečně informován, stal se kompetentní a přesvědčen o tom, že si je jistý, jak integrovat do svých hodin děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

Podpora integrace ve školní tělesné výchově musí být systematická, plánovitá a strukturovaná a celkově pedagogická podpora a výuka musí být individualizovaná (Kudláček, Ješina, & Štěrbová, 2008). Ve shrnutí tedy vyplývá, že role učitelů a jejich postoje k práci jsou velice důležité, a to potvrzuje i Gutwaldová (2018) a zmiňuje, jako nezbytnost role pedagoga, která je důležitá při budování třídního kolektivu a klimatu třídy.

Postoje k osobám s postižením

Naše postoje nebo způsoby vnímání osob s postižením se mění spolu s našim rostoucím věkem. Hájková a Strnadová (2010) popisují, že do tří let děti pojmu *postižení* nerozumí a jsou ve svých postojích k vrstevníkům s postižením bez jakýchkoliv předsudků, avšak čím starší jsou, tím více se setkáváme s negativními reakcemi vůči lidem s postižením. Tyto reakce se poté s věkem stále prohlubují až do adolescence. Naopak v dospělosti se tyto postoje opět postupně mění, a to směrem k pozitivním přístupům. Postoje, jaké děti zaujímají vůči postiženým vrstevníkům jsou výrazně formovány postoji rodičů a pedagogů.

1.9 Učitel TV a jeho role ve školské integraci

Tělesná výchova je zřejmě jediným předmětem, ze kterého bývají žáci na základě zdravotního omezení uvolňováni. Nastává otázka proč? Tělesná výchova není důležitá, jako čeština nebo matematika? Proč jsou žáci uvolňováni právě v tělesné výchově, a ne v jiném předmětu? Už i sám Komenský se ve svých dílech zabýval stránkou rozumovou, mravní a tělesnou, tedy apeloval i na důležitost pohybu. Na tuto problematiku poukazuje i Štěrbová (2011) a mluví o neinformovanosti ošetřujícího lékaře, který neví či nezná možnosti aplikovaných pohybových aktivit, které jsou určeny pro děti s tělesným/zdravotním postižením. Lékař tedy vydá doporučení, které umožní vyloučení žáka ze sportovních aktivit, v našem případě z TV. „Na žádost rodičů může ředitel školy vystavit rozhodnutí o uvolnění z předmětu tělesná výchova nebo o osvobození od tělesné výchovy“ (Štěrbová, 2011, 43). Botková zmiňuje, že se učitelé bojí úrazu a celkově nebezpečí pro žáka s TP, ale zároveň dodává, že hrozí vymezení z kolektivu, tedy vytvoření negativních sociálních vazeb v kolektivu. Nahrazení TV je možné např. za fyzioterapii, kterou lze vykonávat v rámci RTV (rehabilitační TV) nebo ZTV (zdravotní TV),

v tomto případě zde úplně nedochází k vyčlenění TV, ale také nedochází k zapojení se mezi spolužáky (osobní sdělení 17. února, 2020). V tomto případě, jak zmiňovala Botková, dochází k segregaci dítěte z vrstevnické skupiny, ať už tedy je dítě s TP/TZ přítomno v hodině TV v roli diváka, než aktivního účastníka anebo je dítě úplně osvobozeno. Dle Kudláčka (1997) v oblasti tělesné výchovy narážíme na problémy, které vycházejí z charakteru postižení. Integrace je tedy reálná, ale musíme dodržovat určitá specifika, která integrace přináší. Dále je vhodné si uvědomit, že integrace v TV není pro každého žáka. Důležité je nejdříve přizpůsobit podmínky ve školní TV, jinak budou nejen žáci, ale i učitelé TV „trpět“ (Kudláček, Ješina, & Štěrbová, 2008). Také Uzlová (2010) zmiňuje tento názor, a to, že klade důraz na přípravu dítěte s hendikepem do běžného života, tak se musí nejdříve upravit podmínky a potřebnou podporu, aby nastal optimální rozvoj jeho schopností a dovedností. Rybová a Kudláček (2010) popsali důvody, které znesnadňují začlenění žáka s hendikepem a to např.: nedostatek asistentů, nedostatek vybavení (materiální vybavení tělocvičen a kompenzační pomůcky), nedostatečná spolupráce ze strany rodičů, ne odbornost pedagogů v rámci integrace, vysoký počet žáků ve třídě. S těmito názory souhlasí i ze své letité praxe (23 let) třídní učitelka z jedné menší základní školy (osobní sdělení, 21. ledna, 2020) a poukazuje na negativa, jakožto vysoký počet žáků ve třídě, nepřizpůsobení podmínek na škole – pomůcky, prostory. Také zmínila i nedostatečnou spolupráci s odborníky a rodiči.

Pedagog je ve své praxi vykonavatelem inkluze a s tím souvisejícího opatření. Z jeho pozice čelí vysokým nárokům – zvýšení obtížnosti výuky, administrativní práce a v neposlední řadě nemusí být vždy a každý pedagog vybaven speciálními pedagogickými dovednostmi (Šonová, 2018). Pokud má sám učitel TV mnoho otázek a bude se domnívat, že nezvládne začlenit žáka s tělesným postižením nebo znevýhodněním, tak je pravděpodobné, že bude nakloněn proti integraci. Pokud bude mít učitel TV žáka s vozíkem a nebude schopen se věnovat i jiným žákům, tak je také pravděpodobně, že bude proti integraci. Kudláček, Ješina a Štěrbová (2008) rozdělili negativní postoje na limity učitele TV:

- 1) *organizační limity (přesuny do tělocvičny, mnoho žáků atd.),*
- 2) *materiální limity (nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatek sportovního vybavení atd.),*

3) *personální limity (nedostatek asistentů atd.).*

Na další překážky v integraci z hlediska názorů učitelů poukazují i Feijgin, Talmor, & Erlich (2005) a ty jsou:

- 1) *nedostatečné prostorové podmínky,*
- 2) *problémy s evaluací žáků,*
- 3) *otázky bezpečnosti,*
- 4) *modifikace vlastní výuky,*
- 5) *komunikace s rodiči dětí se zdravotním postižením.*

Existuje mnoho forem podpory integrace, jen je třeba umět s nimi adekvátně naložit. „V České republice do jisté míry fungují asistenti pedagoga a mnohdy je možné získat i vhodné kompenzační pomůcky“ (Kudláček, Ješina, Bláha, & Janečka, 2010, 45). Tato citace je z roku 2010 a jaká je situace dnes? Asistenti pedagoga jsou součástí a samozřejmostí výuky a jsou také pravou rukou pedagoga ve vyučovacích hodinách a samozřejmě i v hodině TV.

Z mé zkušenosti z pohledu pozorovatele musím říci, že hodina TV s žáky s TP/TZ není reálná bez pomoci asistenta pedagoga a není jednoduché pro pedagoga si hodinu TV připravit. Učitelé TV musí brát ohledy zejména na podpůrná opatření, která jsou definována školským zákonem a dále se řídit současně i s IVP. Bartoňová (2012) ještě k IVP dodává že je nutná modifikace podle schopností a dovedností daného žáka, pokud nelze modifikovat dané aktivity, je možné je vyměnit za jiné. Samozřejmostí je také využití kompenzačních pomůcek nebo doporučení od fyzioterapeuta, jako např. rehabilitační cvičení. Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem a spadají sem tedy speciální metody, postupy, formy, prostředky, a kompenzační pomůcky (vozíky, hole, pěnové míčky atd.), učební pomůcky a také speciální a didaktické materiály. Učitel TV musí tedy využít všech zmíněných podpůrných opatření, aby zajistil vzdělávání žáků s tělesným postižením či znevýhodněním. Podpůrná opatření zahrnují také požadavek na stavební úpravy prostor, kde se žák vzdělává (MŠMT, 2006).

Největšími bariérami v integraci v České republice jsou nejen postojové negativní limity, které zmiňují výše, ale i architektonické a postojové bariéry o kterých se zmiňuje i Rybová a Kudláček (2010). Kudláček, Ješina a Štěrbová (2008) poukazují na postoje,

jako důležité atributy pro fungování a úspěch integrace v TV. Postojovými bariérami mají autoři na mysli právě přesvědčení o fungování integrace, důsledcích začleňování pro žáky a přesvědčení o zvládnutí integrované TV. Autoři Cyran, Kudláček, Block, Malinowska-Lipien, & Zyznawska (2017) ve své studii také poukazují na fakt a důležitost, aby učitelé tělesné výchovy měli potřebné znalosti, a dovednosti vztahující k učitelské profesi, ale nejdůležitější je zejména snaha rozvíjet pozitivní úmysly, přesvědčení a postoje k prostředí, tedy k integraci. Na kompetentnost učitelů dále poukazuje i řada dalších autorů jako Baloun, Kudláček, Sklenaříková, Ješina, & Migdauová (2016) a ve výzkumu se setkali s mnoha překážkami, jako jsou nedostatečná školení a profesní rozvoj učitelů nebo nedostatek již zmiňovaných kompetencí. Podle Rybové a Kudláčka (2013) se učitelé také obávají nedostatku podpory a jejich opět již zmiňovaných kompetencí, nebo bezpečnosti v TV. Zde opět autoři poukazují na nedostatek akademického vzdělání, nedostatečnou přípravu a zkušenosti v oblasti TV se žáky se SVP, což může mít za následek nepřítomnost žáků s TP nebo TZ v hodinách TV. Autoři Kudláček, Ješina, Bláha, & Janečka (2010) uvádějí, že podpora integrace ve školní tělesné výchově musí být systematická, plánovitá a strukturovaná.

Výzkum z roku 1999 potvrzuje, že pokud budou učitelé školeni na tematiku integrace, jsou ji otevřeni a celkově porozumí lépe konceptu (Avramidis, Bayliss, & Burden, 1999). V další studii autoři poukazují také na důležitost vedení škol z hlediska příprav pedagogů a dostatečné podpory, skrze tyto důležitosti budou učitelé efektivní a připraveni k integraci (Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster, & O'Sullivan, 2010). Tyto fakta uvádějí i autoři Kudláček, Ješina a Štěrbová (2008). Z výsledků studie je patrné, že učitelé tělesné výchovy pociťují nedostatek podpory pro individuální integraci žáků s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. Dále je nutné zamyslet se nad kompenzačními pomůckami.

Integrace žáků se SVP v TV je možná při splnění určitých podmínek, které lze obecně shrnout pojmem podpora učitele TV. Je nutné pracovat s asistentem pedagoga, ale také se i zabývat podporou a poskytováním konzultací (konzultant v APA, PPP, SPC), vytváření programů pro děti se SVP. Dále je nezbytné poskytnout veškeré informace o pohybových aktivitách pro osoby s TP a TZ stávajícím učitelům TV. Také je nutné si uvědomit, že úplná integrace není vhodná pro všechny žáky, a důležité brát na

vědomost, aby tělesná výchova byla otevřená nejenom žákům se SVP, ale aby byla opravdu inkluzivní pro žáky s různými zájmy a předpoklady k tělocvičným aktivitám (Kudláček, Ješina, Bláha, & Janečka, 2010).

Pedagog musí mít tedy jistotu, že svým přístupem k žákovi s postižením, ale i k ostatním žákům, které vzdělává v jedné skupině, předá dostatek informací, zkušeností a dovedností tak, aby nikdo „netrpěl“. K tomu je také zejména nutná znalost konkrétního postižení u žáka. „Pedagog, kterému se dostane kvalitní přípravy, může poskytnout oporu žáků i v jeho rodině“ (Štěrbová, 2011, 43).

2 Výzkumný problém, cíle práce

Inkluzivní vzdělávání umožňuje vzdělání všem dětem bez rozdílu. Je to způsob maximálního rozvoje každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika. Možnost se vzdělávat, mít kamarády a společné zážitky, zasmát se v hodině TV při zajímavé týmové hře, být společně začleněn do výuky TV a nedívat se na spolužáky sedící z lavičky anebo jít rovnou omluven domů. Jakési uvolnění z hodin TV bylo pro ředitele nejjednodušší variantou. Možná z důvodu nevědomosti. Pan ředitel nemusel vědět, že žák s TP/TZ či jiným hendikepem mohl být do hodiny TV začleněn s modifikací aktivit. Je to však dnes lepší? Tyto otázky jsou stále kontroverzní. Výzkumů v této oblasti začlenění jedinců s TP a TZ není mnoho, ale téma ne/uvolňování z TV se v České republice řeší mnohem více než kdykoliv předtím. Učí se učitelé modifikovat výuku pro tyto žáky anebo si ještě dokonce zvykají na celkovou inkluzi z roku 2016?

Na základě prostudovaných zdrojů mě zajímá konkrétní připravenost a postoje učitelů TV se zaměřením na žáky s TP a TZ do hodin TV.

Cíle této studie jsou:

- Zjistit míru připravenosti učitelů a míru vnímané kompetence u učitelů TV k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově.
- Analyzovat konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění.
- Zjistit množství dalšího vzdělávání u učitelů TV.
- Zjistit materiální, organizační a personální připravenost škol pro žáky s TP a TZ.

Výzkumné otázky:

- *Jaká je míra vnímané kompetence u učitelů TV a míra připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově?*
- *Jaké jsou konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění?*
- *Jaké je množství dalšího vzdělávání u učitelů TV?*
- *Jaká je materiální, organizační a personální připravenost škol pro žáky s TP a TZ?*

3 Metodologický rámec výzkumu

Pro účely této studie byl použit kvantitativní přístup a upravená původní česká verze dotazníku ATIPDPE (Kudláček, 2002). Z hlediska požadavků a nároků tohoto výzkumu se v rámci sbírání dat jednalo o záměrný výběr. Na následujících stránkách je metodika podrobněji popsána.

3.1 Technika sběru dat – dotazník ATIPDPE – L

Dotazník ATIPDPE (do češtiny přeložil Martin Kudláček, 2002) je zaměřený na integrovanou tělesnou výchovu a zabývá se především postoji učitelů tělesné výchovy. Pro účely této práce byla použita upravená verze tohoto dotazníku (Žabčíková & Ješina, 2019). Úpravy spočívaly zejména v upřesnění některých definic, práci na grafickém designu dotazníku a částečně celkové zjednodušení oproti původní verzi. Celková doba vyplňování dotazníku je 20 – 40 minut (dle míry angažovanosti probanda).

Dotazník začíná obecnými pokyny k vyplňování, následuje hlavní část a závěrem dotazníku jsou anonymní údaje respondenta a informace, které souvisejí s předchozími zkušenostmi, připraveností školy na tuto problematiku nebo dalším vzdělávání apod. Všechny položky v tomto dotazníku používají sedmi-stupňové Likertovy škály. Úkolem respondenta je označit bod, který nejvíce charakterizuje jeho názor, přesvědčení nebo záměr.

V rámci obecných pokynů k vyplňování jsou zároveň definovány konkrétní pojmy (viz dále) pro sjednocení relevantních odpovědí probandů,

Pojem žáci s tělesným postižením (upraveno Žabčíková & Ješina, 2019):

Termín: žáci s tělesným postižením (TP): Jsou to žáci s dlouhodobým onemocněním, kteří mohou působit sníženými pohybovými schopnostmi s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Mezi TP řadíme: dětskou mozkovou obrnu, vrozenou malformaci, rozštěp páteře apod. Žáci s tělesným znevýhodněním (TZ): jsou to žáci zdravotně oslabeni nebo stavem vedoucí k poruchám učení nebo chování. Žáci TP a TZ mohou být schopni samostatné chůze (bez kompenzačních pomůcek), nebo

mohou používat invalidní vozíky (mechanický/elektrický), chodítka nebo francouzské hole.

Žáci bez speciálně vzdělávacích potřeb (SVP): jsou to žáci, pro které nejsou nutné žádné mimořádné úpravy předmětu nebo výstupu do TV. Mezi TP a TZ neřadíme: ADHD, mentální, zraková a sluchová postižení, psychiatrické diagnózy. Žáci mohou také vyžadovat individuální přístup nebo pomoc asistenta.

Definice ohledně výchovně vzdělávacího procesu TV:

Upozorňuje na to, že učitel TV musí učinit nezbytná opatření v pedagogice, didaktice a osnovách tak, aby zajistil, že všichni žáci dosáhnou cílů TV, budou se cítit bezpečně, spokojeni a úspěšní v TV.

Hlavní část dotazníku se týká názorů a přesvědčení. Je rozdělena na oddíly A, B, C:

- představy o chování – vnitřní přesvědčení (12 otázek),
- normativní přesvědčení – vnímání sociálního tlaku (7 otázek),
- řídicí přesvědčení – kontrolní přesvědčení (8 otázek).

Následující obrázky (8-10) zobrazují příklady konkrétních otázek z jednotlivých oddílů.

Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV se žáci bez SVP naučí jednat s osobami s TP a TZ.

zcela nesouhlasím : _____ : zcela souhlasím

1 2 3 4 5 6 7

Obrázek 8 – Vnitřní přesvědčení učitelů

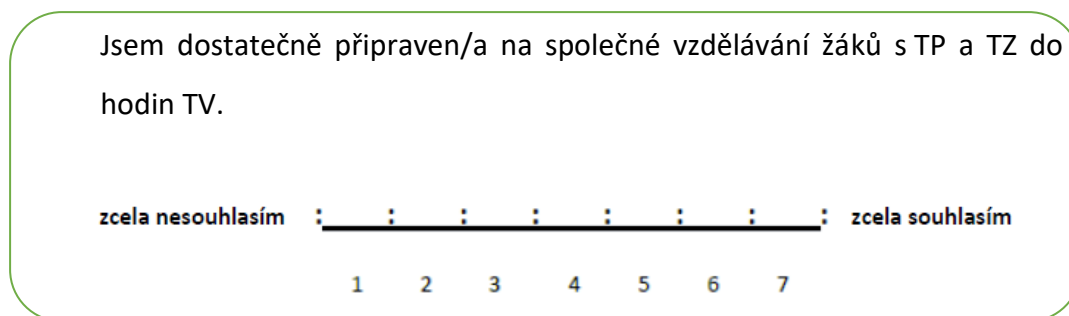
Většina učitelů TV si myslí, že bych

neměl/a : _____ : měl/a

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP a TZ do mé školní TV.

Obrázek 9 – Vnímání sociálního tlaku



Obrázek 10 – Kontrolní přesvědčení

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Do výzkumu se zapojilo celkem 40 probandů, z toho 10 mužů (25 %) a 30 žen (75 %) – viz Tabulka 1. Věkové rozpětí výběrového souboru se pohybovalo v rozmezí **27 až 62 let**. Celkový věkový průměr pak byl **45 let (SD=9,96)**. Základní soubor pak v našem případě tvoří všichni učitelé tělesné výchovy v ČR na základních školách.

Pohlaví	n	Průměr věk	Medián	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Muži	10	40,2	36	34	49	7,63
Ženy	30	46,5	48	27	62	10,29

Tabulka 1 – Popisné statistiky výběrového souboru

Probandi byli do výběrového souboru vybráni nepravidelností metodou výběru pomocí prostého záměrného výběru. Pro zařazení do výzkumu museli učitelé splňovat základní kritérium: **učitel tělesné výchovy na základní škole**.

Průměrná **délka praxe** probandů je **18,9 let (SD=11,66)**. Rozpětí délky praxe se pohybuje v rozmezí **2 až 39 let**. Graficky znázorněno v Tabulce 2.

Pohlaví	Průměr let praxe	Medián	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Muži	16	13	9	30	8,5
Ženy	19,84	23	2	39	12,44

Tabulka 2 – Délka praxe

3.3 Postup při provádění výzkumu

Výzkum probíhal v období září 2019 – březen 2020. V září 2019 začala příprava podkladů a tvorba celkového konceptu (do října). V říjnu byl Etické komisi FTK UP předložen projekt této studie, který byl ještě týž měsíc schválen (Příloha 1). V listopadu a prosinci probíhala korektura a úpravy dotazníku ATIPDPE – L. Samotná data byla

sbírána v období leden – únor 2020. Polovina probandů byla oslovena přes telefonickou komunikaci a žádostí o participaci na výzkumu a domluvení konkrétních podmínek pro realizaci. Následně probíhal roznos/rozvoz dotazníků k jednotlivým učitelům TV do škol. Většina učitelů často ochotně předala dotazník svým kolegům. Druhá polovina probandů byla oslovena v rámci pedagogických seminářů v Olomouckém kraji (dotazníky distribuovány Mgr. Ondřejem Ješinou, Ph.D.). V rámci výběru vyplněných dotazníků zpět byli učitelé většinou znovu kontaktováni a dotazníky byly vybrány až posléze – měli tak čas se v klidu nad problematikou zamyslet. V rámci distribuce dotazníků byl vždy přiložen informovaný souhlas s participací na výzkumu (viz Příloha 2). Po přijetí dotazníku zpět došlo k ověření všech položek a přepisu do elektronické podoby (viz dále kap. 3.4 Metody zpracování dat).

3.4 Metody zpracování dat

Pro zpracování dat z upraveného dotazníku ATIPDPE – L byly použity programy Microsoft Excel 2013 a Statistica 13. V první fázi proběhlo čištění dat a příprava souboru pro samotné statistické zpracování. V případě chybějících dat (pokud respondent zapomněl / nechtěl odpovědět) nebylo nutno vzhledem k charakteru zpracování výzkumu respondenta vyřazovat (několik případů). V této situaci bylo v dané položce v rámci statistického zpracování pracováno pouze s množstvím relevantních odpovědí (př. místo 40 probandů jen 39 apod.). Následně proběhla statistická analýza a byly vygenerovány popisné statistiky jednotlivých položek. V případě komentářů proběhla jejich základní kvalitativní analýza a následná integrace (popis / doplnění) pod statistické ukazatele (kap. 4. Výsledky).

4 Výsledky

V této kapitole budu prezentovat výsledky z mého výzkumu. Pro lepší interpretaci výsledků použiji následující zjednodušený model interpretace výsledků – viz Obrázky (11,12) a odrážky níže. Statistická data byla počítána z původních hodnot a jsou pro ilustraci uvedena v přílohách této práce.

zcela nesouhlasím : _____ : zcela souhlasím
1 2 3 4 5 6 7

- *Odpověď na hodnotě 1: proband **zcela nesouhlasí**.*
- *Odpověď na hodnotě 2,3: proband **spíše nesouhlasí**.*
- *Odpověď na hodnotě 4: proband **neví/nemůže se rozhodnout**.*
- *Odpověď na hodnotě 5,6: proband **spíše souhlasí**.*
- *Odpověď na hodnotě 7: proband **zcela souhlasí**.*

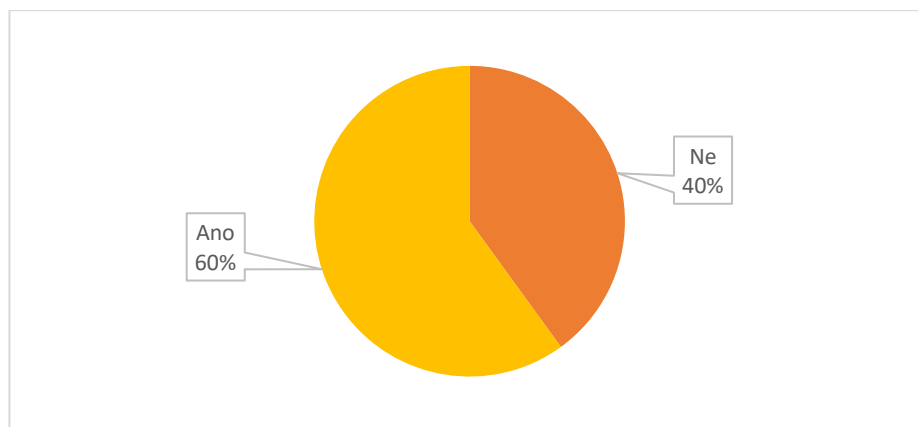
Obrázek 11 – Ukázka interpretace 1

neměl/a : _____ : měl/a
1 2 3 4 5 6 7

- *Odpověď na hodnotě 1: **neměl**.*
- *Odpověď na hodnotě 2,3: **spíše neměl**.*
- *Odpověď na hodnotě 4: proband **neví/nemůže se rozhodnout**.*
- *Odpověď na hodnotě 5,6: **spíše měl**.*
- *Odpověď na hodnotě 7: **měl**.*

Obrázek 12 – Ukázka interpretace 2

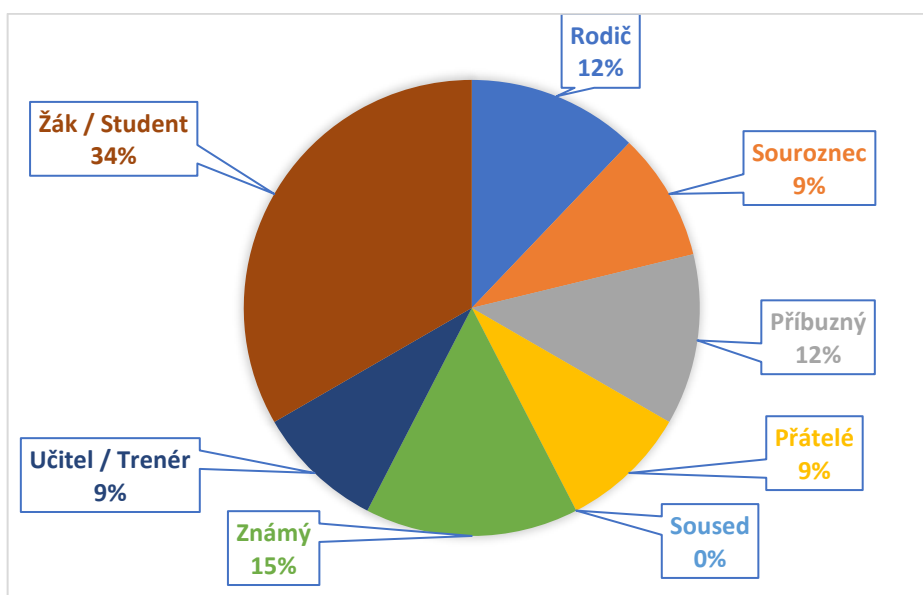
Dále jsou uvedeny grafy ohledně zkušeností respondenta s osobami TP a TZ, přítomnost žáka s TP a TZ ve škole a subjektivní pocit kompetentnosti respondenta.



Graf 1 – Zkušenosti s osobou TP a TZ

60 % respondentů má zkušenosti s TP a TZ. 40 % respondentů nemá žádné zkušenosti s TP a TZ (Graf 1).

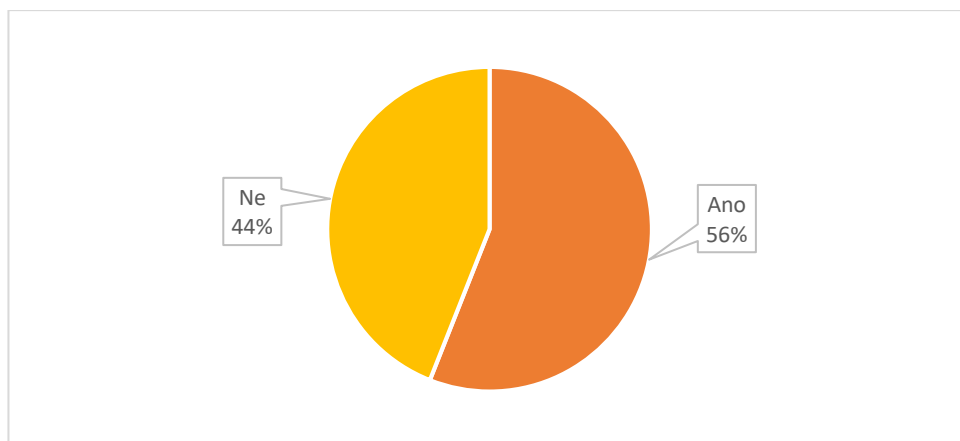
Respondenti byli také dotazováni na konkrétní osobní zkušenosti s osobami s TP a TZ.



Graf 2 – Osobní zkušenost s osobou TP a TZ se kterou jsem byl/a v kontaktu

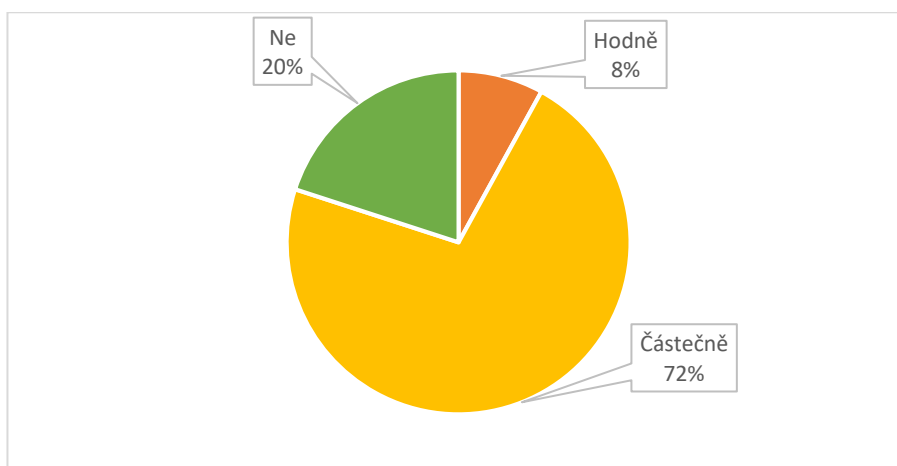
Nejvíce zkušeností mají respondenti (34 %) – s žáky/studenty a nejméně – se sousedem, kde vyšlo 0 % (více viz Graf 2)

Na základě osobního hodnocení uvedli respondenti také subjektivní pocit zkušenosti s osobami TP a TZ. 50 % respondentů uvedlo hodnocení, jako uspokojivé a 50 % uvedlo, jako velmi dobré.



Graf 3 – Integrovaní žáci s TP a TZ ve škole

56 % respondentů uvedlo, že mají ve škole integrované žáky s TP a TZ. (32 % respondentů pak uvedlo, že mají tyto žáky i ve třídě).



Graf 4 – Subjektivní pocit kompetentnosti vyučovat žáky s TP a TZ

8 % respondentů se cítí být kompetentní hodně a 72 % respondentů uvedlo, že se cítí být kompetentní částečně. 20 % respondentů uvedlo, že se necítí být kompetentní vyučovat žáky s TP a TZ (Graf 4).

Dále 48 % respondentů uvedlo, že se zúčastnilo kurzu/školení ohledně integrované výuky a 52 % se nezúčastnilo žádného kurzu/školení. Většina kurzů, kterých se respondenti zúčastnili v rámci TV pro žáky s TP a TZ byla součástí předmětu na VŠ.

Následují podrobné výsledky dle jednotlivých komponent dotazníku ATIPDPE-L. V každé tabulce je seznam všech jednotlivých položek a procento odpovědí v dané kategorii. Výsledky jsou pro lepší přehlednost graficky zpracovány: zelenou výplní je

označena kategorie s nejvyšším procentuálním zastoupením v každé položce; červeným písmem je zvýrazněna každá kategorie, která přesahuje 30 % odpovědí.

4.1 Vnitřní přesvědčení učitelů

Tato část dotazníku ATIPDPE– L popisuje vnitřní přesvědčení učitelů TV. Následující tvrzení souvisí s výsledky společného vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV. Učitelé měli zhodnotit jejich vnitřní přesvědčení a určit na škále dle instrukcí. Do této části dotazníku spadá 12 otázek. Tabulka 3 přehledně zobrazuje celkové výsledky

Č.	Položka	<i>zcela nesouh lasí</i>	<i>spíše nesouh lasí</i>	<i>neví/n emůže se rozhod nout</i>	<i>spíše souhla sí</i>	<i>zcela souhla sí</i>
1	Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV se žáci bez SVP naučí jednat s osobami s TP a TZ.	0	12	12	40	36
2	Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV bude znamenat větší náročnost na vedení a organizaci průběhu hodin TV.	0	0	0	12	88
3	Při SVP žáků s TP a TZ do hodin TV se žáci naučí pomáhat druhým	0	0	8	48	44
4	SVP žáků s TP a TZ do mých hodin TV bude klást vysoké nároky na přípravu hodiny.	0	0	0	32	68
5	Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV povede obecně ke zvýšení tolerance u žáků.	0	4	32	44	20
6	Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV bude mít pro žáky s TP a TZ pozitivní vliv na vývoj jejich osobnosti (např. sebevědomí, pocit začlenění atd.).	0	12	12	52	24
7	Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV budou žáci s TP a TZ v hodině diskriminováni.	28	32	12	28	0
8	Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV žáci s TP a TZ zpomalí výuku.	0	0	36	36	28
9	Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV povede k větší informovanosti mých žáků o osobách s postižením.	0	4	0	36	60
10	Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV se žáci naučí vzájemně spolupracovat.	0	0	12	48	40
11	Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV budou žáci bez SVP v hodině TV diskriminováni.	28	20	12	40	0
12	Společné vzdělávání žáka s TP a TZ povede ke snížení kvality těchto hodin.	0	28	28	40	4

Tabulka 3 – Procentuální výsledky – kategorie Vnitřní přesvědčení učitelů

1) Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV se žáci bez SVP naučí jednat s osobami s TP a TZ.

36 % respondentů zcela souhlasí s touto otázkou a 40 % spíše souhlasí. 12 % respondentů se nemůže rozhodnout nebo neví, jak odpovědět. Posledních 12 % uvedlo, že spíše nesouhlasí.

2) Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV bude znamenat větší náročnost na vedení a organizaci průběhu hodin TV.

88 % respondentů zcela souhlasilo a 12 % respondentů uvedlo odpověď, spíše souhlasí.

3) Při SVP žáků s TP a TZ do hodin TV se žáci naučí pomáhat druhým.

44 % respondentů na tuto otázku odpovědělo zcela souhlasí a 48 % respondentů spíše souhlasilo. 8 % respondentů se nemohlo rozhodnout nebo nevěděli.

4) SVP žáků s TP a TZ do mých hodin TV bude klást vysoké nároky na přípravu hodiny.

68 % respondentů zcela souhlasí s otázkou a 32 % respondentů spíše souhlasí.

Podle komentáře respondenta, který uvedl do dotazníku, je příliš velký počet žáků ve třídě a už i to, narušuje chod hodiny.

5) Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV povede obecně ke zvýšení tolerance u žáků.

20 % respondentů zcela souhlasí s touto otázkou, 44 % respondentů spíše souhlasí, ale zároveň 32 % respondentů na tuto otázku nevědělo odpovědět. Poslední 4 % respondentů spíše nesouhlasí.

6) Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV bude mít pro žáky s TP a TZ pozitivní vliv na vývoj jejich osobnosti (např. sebevědomí, pocit začlenění atd.).

24 % respondentů zcela souhlasí, 52 % respondentů spíše souhlasí. 12 % respondentů se nemohlo rozhodnout a zároveň 12 % respondentů spíše nesouhlasí s touto otázkou.

7) Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV budou žáci s TP a TZ v hodině diskriminováni.

V této otázce uvedlo 28 % respondentů, že spíše souhlasí s touto otázkou. 12 % respondentů se nemohlo rozhodnout. Největší počet respondentů (32 %) uvedlo, že spíše nesouhlasí a 28 % zcela nesouhlasí s touto otázkou.

8) Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do mých hodin TV žáci s TP a TZ zpomalí výuku.

Ke zpomalení výuky s žáky TP a TZ zcela souhlasí 28 % respondentů. 36 % spíše souhlasí, zároveň 36 % respondentů se nemůže rozhodnout nebo neví, jaké by to bylo v praxi.

9) Společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV povede k větší informovanosti mých žáků o osobách s postižením.

Většina respondentů (60 %) zcela souhlasí. 36 % spíše souhlasí a 4 % respondentů spíše nesouhlasí s touto otázkou.

10) Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV se žáci naučí vzájemně spolupracovat.

40 % respondentů zcela souhlasí se vzájemnou spoluprací, ale 48 % respondentů uvedlo, že spíše souhlasí. 12 % respondentů neví nebo se nemůže rozhodnout s odpovědí.

11) Při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV budou žáci bez SVP v hodině TV diskriminováni.

40 % respondentů spíše souhlasí s touto otázkou a 12 % neví, jak má odpovědět. 20 % spíše nesouhlasí a 28 % respondentů zcela nesouhlasí.

12) Společné vzdělávání žáka s TP a TZ povede ke snížení kvality těchto hodin.

4 % respondentů zcela souhlasí s touto otázkou a 40 % spíše souhlasí. 28 % respondentů neví nebo se nemohou rozhodnout a 28 % s touto otázkou spíše nesouhlasí.

4.2 Vnímání sociálního tlaku

Tato část dotazníku se zabývá vnímáním učitelů na různé názory od různých lidí (rodiče, kolegové, odborní pracovníci atd.) na to, co by měli dělat a jak moc by chtěli vyhovět v rámci společného vzdělávání u žáků s TP a TZ v hodinách TV. Do této kapitoly spadá 7 otázek. Tabulka 4 přehledně zachycuje celkové výsledky.

Č.	Položka	neměl	spíše neměl	neví/nemůže se rozhodnout	spíše měl	měl
1	Většina učitelů TV si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do mých hodin školní TV.	4	12	24	52	8
2	Ostatní učitelé si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.	4	12	40	40	4
3	Odborní pracovníci (např. lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci atd.) si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.	0	8	24	48	20
4	Rodiče žáků s TP a TZ si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.	0	0	36	40	24
5	Rodiče žáků bez SVP si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.	4	24	32	20	20
6	Většina žáků bez SVP si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.	8	29	33	22	8
7	Vedení na většině škol si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.	0	8	29	38	25

Tabulka 4 – Procentuální výsledky – kategorie Vnímání sociálního tlaku

1) Většina učitelů TV si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do mých hodin školní TV.

8 % respondentů si myslí, že by učitel měl začlenit žáky s TP a TZ, 52 % spíše souhlasí s touto otázkou. 24 % neví nebo se nemůže rozhodnout s odpovědí. 12 % spíše neměl a poslední 4 % respondentů zvolilo odpověď, že by učitel neměl začlenit žáky s TP a TZ.

2) Ostatní učitelé si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.

4 % respondentů si myslí, že si ostatní učitelé myslí, že by měli začlenit žáky s TP a TZ. 40 % respondentů spíše souhlasí, ale zároveň 40 % respondentů neví, jak se má rozhodnout, co si myslí ostatní učitelé. 12 % si spíše myslí, že by neměli a poslední 4 % respondentů si myslí, že by neměli začlenit žáky s TP a TZ.

3) Odborní pracovníci (např. lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci atd.) si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.

20 % respondentů si myslí, že si odborní pracovníci myslí, že by měli začlenit žáky s TP a TZ, a 48 % uvedlo, že si myslí, že by spíše měli. 24 % respondentů neví nebo se nemůže rozhodnout s odpovědí. Posledních 8 % uvedlo dopověď, že si myslí, že by spíše neměli. Jeden respondent uvedl, že je nedostatečná spolupráce škol mezi odborníky (ŠPZ) a rodiči.

4) Rodiče žáků s TP a TZ si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.

24 % respondentů si myslí, že rodiče žáků s TP a TZ si myslí, že by měli začlenit žáky do hodin. 40 % uvedlo, že si myslí, že by spíše měli a 36 % respondentů se nemohou rozhodnout nebo nevědí, jak odpovědět.

5) Rodiče žáků bez SVP si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.

20 % respondentů si myslí, že rodiče žáků bez SVP si myslí, že by měli začlenit žáky s TP a TZ. Dalších 20 % uvedlo, že si myslí, že by spíše měli. Nejvíce respondentů (32 %) neví, jak odpovědět a 24 % si myslí, že by spíše neměli. Poslední 4 % respondentů si plně myslí, že by neměli.

6) Většina žáků bez SVP si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.

8 % respondentů si myslí, že si žáci bez SVP myslí, že bych měl začlenit žáky s TP a TZ. 21 % uvedlo, že si myslí, že by spíše měli začlenit tyto žáky. 33 % respondentů, neví nebo se nemohou rozhodnout, co si myslí žáci bez SVP, ale zároveň i dalších 29 % respondentů uvedlo, že spíše ne. Posledních 8 % respondentů uvedlo, že bych tyto žáky začlenit neměl.

7) Vedení na většině škol si myslí, že bych neměl/měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV.

25 % respondentů si myslí, že si vedení na většině škol myslí, že bych měl začlenit žáky s TP a TZ. 38 % si myslí, že bych spíše měl. 29 % respondentů neví, jak odpovědět nebo se nemohou rozhodnout a posledních 8 % si myslí, že bych spíše neměl.

4.3 Kontrolní přesvědčení

Tato část dotazníku souvisí s faktory a okolnostmi, které mohou začlenění žáků s TP a TZ značně znesnadnit nebo usnadnit. Do této kapitoly spadá 8 otázek. Tabulka 5 zobrazuje celkové výsledky.

Č.	Položka	<i>zcela nesouh lasí</i>	<i>spíše nesouh lasí</i>	<i>neví/n emůže se rozhod nout</i>	<i>spíše souhla sí</i>	<i>zcela souhla sí</i>
1	Jsem dostatečně připraven/a na společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.	16	28	28	20	8
2	Myslím si, že školy nejsou dostatečně materiálně vybaveny pro společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.	8	8	8	32	44
3	Myslím si, že školy nejsou dostatečně bezbariérové.	4	20	16	28	32
4	Myslím si, že většina škol nemá dostatečné finanční prostředky pro společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.	12	4	8	40	36
5	Myslím si, že žáci nejsou dostatečně informováni o osobách s TP a TZ.	4	16	20	28	32
6	Myslím si, že většina žáků bez SVP by ve vztahu k žákům s TP a TZ mohla projevat pochopení a ochotu ke spolupráci.	8	28	8	32	24
7	Myslím si, že vedení škol by mě podporovalo při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.	4	0	12	52	32
8	Myslím si, že většina rodin žáků s TP a TZ by byla nakloněna ke spolupráci při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.	12	4	20	52	12

Tabulka 5 – Procentuální výsledky – kategorie Kontrolní přesvědčení

1) Jsem dostatečně připraven/a na společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.

8 % respondentů zcela souhlasí a cítí se být dostatečně připraveni a 20 % spíše souhlasí s touto otázkou. 28 % respondentů neví nebo se nemůže rozhodnout s odpovědí a zároveň 28 % spíše nesouhlasí. Posledních 16 % respondentů zcela nesouhlasí a nejsou dostatečně připraveni.

Jeden respondent v komentáři uvedl, že chybí vzdělání pedagogů, což tedy souvisí s určitými kompetencemi učitelů.

2) Myslím si, že školy nejsou dostatečně materiálně vybaveny pro společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.

Na otázku ohledně materiálního vybavení odpovědělo 44 % respondentů, že zcela souhlasí s tím, že si myslí, že školy nejsou dostatečně materiálně vybaveny pro společné vzdělávání. 32 % respondentů spíše souhlasí. 8 % respondentů se nemohou rozhodnout, dalších 8 % spíše nesouhlasí a posledních 8 % respondentů zcela nesouhlasí.

Na tuto problematiku napsal i 1 respondent komentář a to, že souhlasí s nedostatečnými podmínkami ve škole – vybavení, prostory.

3) Myslím si, že školy nejsou dostatečně bezbariérové.

32 % respondentů zcela souhlasí a 28 % spíše souhlasí. 16 % neví nebo se nemůže rozhodnout a 20 % respondentů spíše nesouhlasí. Poslední 4 % respondentů zcela nesouhlasí s touto otázkou. Celkové M činí 4,96.

4) Myslím si, že většina škol nemá dostatečné finanční prostředky pro společné vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.

V této otázce jsme se zaměřili na nedostatečné finanční prostředky a 36 % respondentů zcela souhlasí, že škole chybí finanční prostředky. 40 % spíše souhlasí a 8 % se nemůže rozhodnout s odpovědí. 4 % spíše nesouhlasí s tímto tvrzením a posledních 12 % respondentů zcela nesouhlasí.

5) Myslím si, že žáci nejsou dostatečně informováni o osobách s TP a TZ.

32 % respondentů zcela souhlasí myslí si, že žáci nemají dostatečné informace o osobách s TP a TZ. 28 % spíše souhlasí. 20 % respondentů neví nebo se nemůže rozhodnout, jakou by zvolilo odpověď. 16 % spíše nesouhlasí a 4 % respondentů zcela nesouhlasí.

6) Myslím si, že většina žáků bez SVP by ve vztahu k žákům s TP a TZ mohla projevat pochopení a ochotu ke spolupráci.

24 % respondentů zcela souhlasí a 32 % spíše souhlasí s touto otázkou. 8 % respondentů se nemůže rozhodnout s odpovědí. 28 % spíše nesouhlasí a posledních 8 % zcela nesouhlasí.

7) Myslím si, že vedení škol by mě podporovalo při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.

V této otázce jsme se zaměřili na podporu společného vzdělávání od vedení školy. 32 % respondentů zcela souhlasí s podporou od vedení školy. 52 % spíše souhlasí. 12 % respondentů neví nebo se nemůže rozhodnout při této otázce. Poslední 4 % zcela nesouhlasí.

8) Myslím si, že většina rodin žáků s TP a TZ by byla nakloněna ke spolupráci při společném vzdělávání žáků s TP a TZ do hodin TV.

12 % respondentů zcela souhlasí. 52 % spíše souhlasí. 20 % respondentů se nemůže rozhodnout a 4 % spíše nesouhlasí. Posledních 12 % respondentů zcela nesouhlasí s tímto tvrzením.

5 Diskuze

V této kapitole se budu věnovat rozboru výsledků a diskuzí nad touto diplomovou prací. Poukážu na zajímavé poznatky z mého bádání a podrobně také proberu možné limity v tomto výzkumu. Závěrem se pokusím navrhnout možné pokračování tohoto výzkumu do budoucna.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit míru připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově a analyzovat konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění. Vzhledem k typu a požadavkům tohoto kvantitativního výzkumu se v rámci sbírání dat jednalo o záměrný výběr. Ve výzkumu byli tedy zapojeni pouze učitelé školní TV. Celkový výzkum probíhal v období září 2019 – březen 2020 a samostatná data byla sbírána v období leden – únor 2020. Všichni oslovení respondenti s výzkumem souhlasili (viz kapitola Postup při provádění výzkumu a metody sběru dat).

Diskuze nad výsledky z dotazníku ATIPDPE– L

V rámci otázek vnitřního přesvědčení učitelů se vyjádřili respondenti k položce Společné začleňování žáků s TP a TZ do hodin TV se žáci bez SVP naučí jednat s osobami s TP a TZ, odpovědělo 40 % respondentů, že spíše souhlasí, ale dokonce 36 % uvedlo odpověď, že zcela souhlasí. Co mě, ale zaujalo, byla odpověď 12 % respondentů, že nevědí nebo se nemohou rozhodnout. Zde se domnívám, že respondenti nemají povědomí o společném vzdělávání, jelikož se s ní v praxi ještě nesetkali. Dalších 12 % respondentů vybralo odpověď, že spíše nesouhlasí, což nabádá k tomu, že jsou tito respondenti nejspíše proti společnému vzdělávání. Na odpovědi k větší náročnosti na vedení a organizační průběh hodin TV a také na vysokou náročnost příprav hodin TV se respondenti shodli a souhlasí, že tomu tak bude. Ve shodě byli všichni respondenti tudíž i ti, kteří nemají se společným vzděláváním zkušenosti, ale uvědomují si tuto náročnost. V této položce si jsou respondenti vědomi toho, že při společném vzdělávání s žáky s TP a TZ do hodin TV značí větší organizaci související s větší náročností a vedením např. modifikacemi v hodině TV, aby byli všichni žáci společně zapojeni do hodin TV. Respondenti si jsou vědomi větší náročnosti na vedení hodin TV a zároveň si jsou i

vědomi toho, že musí být daleko více připraveni do hodin TV než bez SVP žáků s TP a TZ. Pozitivní souhlasy měla i otázka, která směřuje k tomu, že se žáci naučí pomáhat druhým, ale zároveň s otázkou, která je zaměřena na toleranci u žáků s TP a TZ a vzájemné spolupráce už byly odpovědi odlišnější. Více jak polovina respondentů odpověděla pozitivně a menší polovina respondentů uvedla, že neví nebo se nemůže rozhodnout, což značí o tom, že tito respondenti opravdu nevědí, jak by reagovali spolužáci na tyto žáky s TP a TZ. Respondenti také odlišně odpověděli na položku, která se týká pozitivního vývoje u osob s TP a TZ (např. sebevědomí atd.). Vnitřní přesvědčení v této položce je poněkud variabilní a myslím si, že závisí na zkušenostech učitele, zda má či nemá zkušenost se žákem s TP a TZ. Podle odpovědí, ale mohu usoudit, že učitelé spíše souhlasí s pozitivním vývojem osobnosti u těchto žáků. Překvapily mě odpovědi u položek ohledně diskriminace žáků s TZ a TP. Zde respondenti reagovali nejvíce, že spíše nesouhlasí s tím, že by byli tito žáci diskriminováni. U stejné otázky, ale zaměřenou na diskriminaci u žáků bez SVP nejvíce respondentů odpovědělo, že spíše souhlasí s tím, že by diskriminace nastala. Je to zajímavé porovnání. Možná proto, že si diskriminaci dovedou představit u žáků bez SVP, jelikož s touto skupinou každodenně pracují, ale nedokáží si představit, že by možná diskriminace mohla nastat u žáků s TP a TZ, jelikož nemají s nimi zkušenosti. Je zde možná diskriminace hlavně z toho důvodu, jelikož integrace není určena všem žákům a nemusí se všichni žáci se SVP cítit komfortně. V našem případě to nelze říci, jaké jsou přímé reakce, jelikož stejné množství respondentů (28 %) odpovědělo u obou otázek na diskriminaci s tím, že zcela nesouhlasí, že by byly tyto obě skupiny žáků diskriminovány. Ohledně zpomalení výuky či snížení kvality hodin TV se respondenti shodli a spíše souhlasí s tím, že by to tak bylo v realitě. Na druhou stranu se ale také nemohou rozhodnout a odpověděli tedy jakýsi průměr škály. Menší část respondentů (28 %) spíše nesouhlasí, že by nastalo snížení kvality hodin v TV, ale to se opět domnívám, že označili pouze ti respondenti, kteří již mají zkušenost se žáky s TP a TZ.

Položky ohledně vnímání sociálního tlaku se většinou shodují, jelikož zde měli odpovědět respondenti to, co si myslí ostatní. Na položky ohledně většiny učitelů TV myslí, že by respondent spíše měl začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV. Zde nevidím ani jiný důvod, proč by učitel si myslel, že by neměl začlenit tyto žáky do hodin. Podobně si

to myslí i při další otázce jiní učitelé, ale stejná procenta jsou uvedeny i u odpovědi neví/nemohu se rozhodnout. Tato odpověď je trošku k zamyšlení. Myslím si, že učitelé vybrali jakýsi průměr této škály. Dle mého pohledu spíše neví, jaká by byla reakce od ostatních nebo od většiny učitelů na společné vzdělávání, jelikož každý přemýšlí jinak, což je zase správné. Pozitivní odpovědi se vyskytly u položky, která se zaměřila na vedení škol a respondenti uvedli, že si vedení škol spíše myslí, že by učitelé TV měli žáky s TP/TZ začlenit do hodin TV. Ohledně vnímání názoru od odborníků (v SPC atd.) si myslím, že učitelé správně zvolili subjektivní pocit a to ten, že uvedli, že si odborníci spíše myslí, že by měli tyto žáky začlenit do hodin TV. Jsem ráda, že se respondenti zamysleli, jelikož je důležité pracovat na tom, aby nedocházelo ke zbytečnému uvolňování z hodin TV. Mnoho škol se také může obrátit na konzultanty APA, kteří navrhnou danému žákovi IVP do hodin TV s modifikací PA (pohybová aktivita) a tak mohou být žáci plně součástí kolektivu v rámci TV. Ručová (2011) doplnila také ve svém výzkumu, že je důležitá i pomoc rodičům právě ze strany od odborníků (PPP, SPC atd.). Položky spadající k rodičům žáků s TP a TZ, uvedla většina respondentů, že si rodiče myslí, že by spíše učitel měl tyto žáky začlenit do hodin TV, jelikož rodič ví, že dítě potřebuje sociální kontakt a zejména mít PA. Také Štěrbová (2011) poukázala na to, že rodiče žáků s určitým hendikepem vidí celkově pedagogy, jako odborníky a důvěřují jim v tom, co dělají. Překvapil mě, ale rozdíl z výzkumu od Gutwaldové (2018), kde respondenti uvedli, že si rodiče žáků s TP myslí, že by učitel neměl začlenit jejich děti. Ohledně rodičů žáků bez SVP, uvedlo nejvíce respondentů odpověď, že neví, co si rodiče myslí, zda má nebo nemá učitel začlenit žáky s TP a TZ do hodin TV. Zároveň respondenti nevědí, co si myslí žáci bez SVP, zda má či nemá začlenit tyto žáky. V těchto odpovědích si myslím, že učitelé opravdu nevědí, jak by rodiče či žáci reagovali a celkově co si myslí o společném vzdělávání, jestli je k prospěchu nebo nikoliv. Tyto odpovědi opět vypovídají z praxe respondentů.

V rámci položek kontrolního přesvědčení, které mohou usnadnit nebo naopak znesnadnit výuku TV se učitelé shodli, že spíše nesouhlasí nebo nevědí, jestli jsou dostatečně připraveni na společné vzdělávání. V rámci výzkumu, který se konal v Izraeli, Hutzler, Meier, Reuker, & Zitomer (2018) uvedli, že učitelé TV se necítí být dostatečně připraveni a celkově méně sebevědomí v oblasti společného vzdělávání. Na autory

navazuje i výzkum konkrétně z České republiky od Gutwaldové (2018), kde respondenti jasně uvedli, že nejsou připraveni na společné vzdělávání. Zde vidíme určitý pokrok subjektivního vnímání na připravenost učitelů TV. Autoři z univerzity UAE Elhoweris & Alsheikh (2006) potvrdili, že učitelé, kteří jsou speciálně zaměřeni podporují naplno začleňování, zatímco ostatní učitelé bez speciálního zaměření jsou proti a mají výhrady vůči společnému začleňování. Autoři ještě doplňují zkušenosti učitelů, kteří už učili v inkluzivním školství a mají tedy k inkluzi pozitivnější přístup oproti učitelům, kteří nemají žádné zkušenosti v oblasti inkluze. V tomto případě hraje i důležitou roli další vzdělávání, jako jsou kurzy či školení, které v našem případě má cca polovina (48 %) respondentů v rámci VŠ, což potvrdili i autoři výše. Z výzkumu od Gutwaldové (2018) zase vplynuly data ohledně kurzů/školení a to ty, že kurzy/školení absolvovalo pouze 12 % respondentů a zbylých 88 % ne. Také autoři Baloun, Kudláček, Sklenaříková, Ješina, & Migdauová (2016) uvedli nedostatečná školení, jako jednu z mnoha překážek. U předešlých autorů jsme viděli spíše neúčast kurzů/školení, které vplynuly z výzkumů v roce 2016 a 2018. V našem případě už vidíme lepší zainteresovanost učitelů a můžeme se tedy domnívat podle odpovědí v dotazníku, že účastníci kurzu/školení jsou studenti dálkového studia se zaměřením na speciální pedagogiku. U ostatních respondentů můžeme jen bádát, proč nemají nějaké doplňkové samostudium ohledně inkluzivního vyučování. Možná proto, že jim nebylo nabídnuto od vedení škol? Nebo proto, že nemají zájem o tuto problematiku? Zde poukázala také Gutwaldová (2018) na to, že učitelé nemají dostatečné znalosti co se týče problematiky osob s TP a také autoři Kudláček, Ješina, Bláha, & Janečka (2010) poukázali na nedostatečnou připravenost učitelů TV, která hraje významnou roli při naplňování podstaty integrace v TV. Zásadní odpovědi na otázky, které se týkají materiálního vybavení, bezbariérovosti a finančních prostředků se respondenti shodli, že školy nejsou materiálně ani bezbariérově vybaveny a ohledně nedostatečné finanční stránky se také shodli a spíše s tím souhlasí, že finance také chybí. Na celkové nedostatečné podmínky ve škole, jako jsou prostory a vybavení poukázala i jedna respondentka (komentář v dotazníku). Na tento fakt poukázala i Gutwaldová (2018, 57): „Školy nejsou bezbariérové a nejsou ani materiálně vybaveny, což si učitelé myslí, že by jim jejich práci značně znesnadnilo“. Autoři Kudláček, Ješina, Bláha, & Janečka (2010) uvedli za nejpravděpodobnější bariéru, právě tu architektonickou. Ohledně nedostatečné informovanosti osob s TP a TZ většina respondentů zcela souhlasí

a zároveň si myslí, že by i tak žáci bez SVP projevovali pochopení a ochotu ke spolupráci s žáky s TP a TZ v hodinách TV. Otázka na vedení škol ohledně podpory společného vzdělávání u učitele TV mne potěšila zejména z toho důvodu, že s tím ve většině případů respondenti souhlasí, že by tomu tak bylo a zároveň tato odpověď i pozitivně navazuje na předchozí otázku, která byla také zaměřena na podporu učitele TV ze strany vedení školy. Celková podpora nejen od rodiny, která je velice důležitá ale zejména v pracovním prostředí, jako je právě vedení školy (ředitel, zástupce ředitele) je velice důležitá v procesu inkluze a integrace pro celkovou motivaci a podporu učitele na pracovišti. Kudláček, Ješina, Bláha, & Janečka (2010) uvedli, že musí být podpora integrace v TV systematická, plánovitá a strukturovaná. Většina rodin žáků s TP a TZ by byla také nakloněna ke spolupráci a společné výuce v hodině TV. Myslím si, že rodiče těchto žáků by byli nakloněni ke společné výuce zejména z toho důvodu, že jejich děti jsou mentálně naprosto pořádku a mnohdy mají jen tělesný hendikep.

Limity výzkumu

Většina učitelů často ochotně předala dotazník svým kolegům, další polovina probandů byla oslovena v rámci pedagogických seminářů v Olomouckém kraji. Zde se objevují také i určité limity tohoto výzkumu, jelikož si v některých případech z časových důvodů respondenti odnášeli dotazník domů a zpět se už někdy, bohužel, nevrátil. Za další snad i nejdůležitější limit potvrzují zejména ten, který patřil k nepochopení vět u respondentů v dotazníku ATIPDPE– L. Otázky byly často postaveny nelogicky, i z toho důvodu, že původní verze dotazníku byla přeložena z angličtiny již v roce 2002 a mnohdy nedávaly věty smysl, ač byla verze dotazníku ATIPDPE– L v roce 2019 upravena a v některých případech zjednodušena. Možná vše výše uvedené byl jeden z důvodů, proč se návratnost dotazníků pohybovala pouze kolem 60 %. Jeden z respondentů dokonce řekl: „Já tomu vůbec nerozumím, je to strašně složitý celý ten dotazník“. Dalším podstatným limitem byl malý vzorek respondentů. Další limit se jeví nemožnost se obrátit přímo na zadavatele, tedy na mne, tudíž mnohdy neporozuměli respondenti konkrétní otázce, a tedy v tomto případě spíše tíhli k jakému si průměru škály, tedy nevím/nemohu se rozhodnout.

Přínos výzkumu a náměty na další práci

Výzkum ukázal zajímavé souvislosti mezi jednotlivými částmi dotazníku (vnitřní přesvědčení, vnímání sociálního tlaku, kontrolní přesvědčení), kde v některých případech panovala větší shoda. Tyto informace můžeme považovat za relevantní a zamyslet se nad problematikou a danými možnostmi ohledně zlepšení celkové problematiky v oblasti inkluzivního vzdělávání a integrované TV u žáků s TP a TZ. Tato práce by mohla pomoci k zamyšlení se nejen pro samotné učitele TV, ale i vedení škol, že je možné společné začleňování do hodin TV. Také se domnívám, že již samotné seznámení s tímto výzkumem by mohlo pomoci i celkově rodinám žáků s TP a TZ/ bez SVP k zamyšlení a objevení nových možností do hodin TV.

Pokračování v této práci vidím ve formě rozhovorů s konkrétními učiteli TV, kde by bylo mj. možné vidět, jak verbální komunikaci, tak neverbální a konkrétní postoje/názory učitelů.

Závěr

Cílem práce je zjistit míru připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově a analyzovat konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění. Výzkumu se zúčastnili pouze učitelé TV základních škol v České republice. V mém výzkumu bylo 40 respondentů, z toho 30 žen a 10 mužů. Níže uvádím pouze zásadní výsledky. Další významnější rozdíly uvádím ve výsledkové části a následně je diskutuji v diskuzi.

Více jak polovina respondentů uvedla, že ve škole mají žáka s TP a TZ, z toho 32 % respondentů uvedlo, že mají tyto žáky ve třídě. Dále 48 % dotazovaných uvedlo, že podstoupili kurz/školení.

28 % respondentů uvedlo, že spíše nejsou připraveni na společné vzdělávání, dalších 28 % neví nebo se nemůže rozhodnout, zda se cítí nebo necítí být připraveni. Zároveň 20 % dotazovaných se spíše cítí být připraveno, a dokonce i posledních 8 % zcela souhlasí, že se cítí být dostatečně připraveni na společné vzdělávání. Tyto informace potvrzují to, že dotazovaní, kteří absolvovali kurz/školení se mohou cítit více připraveni na společné vzdělávání než ti, kteří jej neabsolvovali a necítí se být kompetentní na výuku žáků s TP a TZ v tělesné výchově. Zároveň to ukazuje i fakt, že se začíná více učitelů zajímat o společné vzdělávání, a už se procesu začleňování nebrání nebo dokonce nebojí tak, jak tomu bylo ještě nedávno. Učitelé TV si jsou však také vědomi, že společné vzdělávání žáků s TP a TZ značí větší náročnost na vedení a organizaci v průběhu hodin TV a také vysoké nároky na přípravu hodiny.

Více jak polovina respondentů se shodla, že školy nejsou dostatečně materiálně, bezbariérově a finančně připraveny na společné vzdělávání u žáků s TP a TZ. Mnohdy jim mohou tyto zásadní nedostatky jejich práci značně znesnadnit. Respondenti se také shodli, že žáci bez SVP nejsou dostatečně informováni o osobách s TP a TZ, ale byli by ochotni a nakloněni ke spolupráci při společném vzdělávání s žáky TP a TZ do hodin TV. Dotazovaní se také shodli, že by je vedení škol podporovalo a bylo nakloněno ke společnému vzdělávání do hodin TV.

Dále se respondenti shodli, že si rodiče žáků s TP a TZ myslí, že by měly být jejich děti společně vzdělávány v hodině TV a zároveň spíše souhlasí s tím, že jsou rodiče žáků s TP a TZ nakloněni ke spolupráci v procesu inkluze.

Odpovědi na výzkumné otázky:

Jaké jsou konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění?

Konkrétní zkušenosti s osobami TP a TZ mají respondenti nejvíce se žáky (34 %), dále s osobou známou (15 %), s příbuzným (12 %), rodiči (12 %), dále s učitelem (9 %), sourozencem (9 %) a kamarádem (9 %). Nejvíce zkušeností mají tedy respondenti se žáky a tyto zkušenosti hodnotí pozitivně, tedy v našem případě uspokojivě až velmi dobře.

Postoje učitelů TV ke společnému vzdělávání, které se objevily zejména v komentářích dotazníku, jsou někteří respondenti zcela nebo spíše proti společnému začleňování, jelikož nemají dostatečné znalosti v oblasti TP/TZ a tedy neví, jak přistupovat k těmto žákům, naopak někteří respondenti uvedli, že je důležité jednat podle ŠVP a zejména podle nejlepšího vědomí a svědomí a mají kladný postoj ke společnému začleňování žáků s TP a TZ do hodin TV.

Jaká je míra vnímané kompetence u učitelů TV a míra připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově?

Pojem kompetence je jakýsi soubor profesních a osobnostních dovedností, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. V této problematice společného vzdělávání vnímají učitelé své kompetence spíše, že se necítí být kompetentní (28 %), anebo se nemohou rozhodnout (28 %), zda se cítí nebo necítí být. V ojedinělých případech se učitelé cítí být připraveni (8 %), tedy kompetentní pro společné vzdělávání. V tomto ohledu by jednali individuálně a dle uvážení. Z výsledků také vyplynulo, že učitelé TV, kteří absolvovali kurz/školení se cítí být více připraveni, tedy i více kompetentní pro společné vzdělávání.

Jaké je množství dalšího vzdělávání u učitelů TV?

Další vzdělávání, jako jsou kurzy/školení má 48 % respondentů. Domnívám se, že tito respondenti jsou i zároveň studenti VŠ se zaměřením na speciální pedagogiku a PA (např. aplikovaná/tělesná pohybová aktivita), což může svědčit o větší zainteresovanosti v oblasti společného vzdělávání do hodin TV.

Jaká jsou materiální, organizační a personální připravenost škol pro žáky s TP a TZ?

Ve většině případů panovala shoda, že školy spíše nejsou materiálně (44 % zcela souhlasí) ani bezbariérově (32 % zcela souhlasí) připraveny na žáky s TP a TZ. Stejný problém vidí i většina respondentů s celkovými nedostatečnými podmínkami, jako je vybavení, pomůcky a prostory škol/tělocvičen a zejména poukázali i na nedostatek financí (36 % zcela souhlasí). Dle respondentů musejí být nejdříve školy vybaveny materiálně, ale také odborně (pedagogicky), nejlépe se zkušenostmi ZTV (zdravotní TV) pro žáky s TP a TZ do hodin TV.

Souhrn

Diplomová práce se zabývá analýzou připravenosti učitelů TV k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově, postoji učitelů tělesné výchovy v rámci integrace žáků zaměřené na tělesné postižení a znevýhodnění. V této studii jsem využila upravený dotazník ATIPDPE – L.

Cílem studie je zjistit subjektivní míru připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově a analyzovat konkrétní zkušenosti a postoje učitelů tělesné výchovy základních škol k tělesnému postižení a znevýhodnění. Diagnostickou metodou je zvolen upravený dotazník ATIPDPE – L. Celkový vzorek je tvořen 40 respondenty – učiteli TV základních škol z České republiky.

První část této práce je teoretická a je rozdělena na 6 částí. Úvodní kapitola se týká celkového exkurzu do historie tělesné výchovy spadající od Antického Řecka a Říma, přes Jana Ámose Komenského až po historii speciálně vzdělávacích institucí. Druhá kapitola teoreticky popisuje pojmy tělesné postižení a tělesné znevýhodnění až po klasifikace daného druhu postižení. Třetí kapitola se zabývá celkově jedincem ve společnosti a komunikací osob s TP a TZ. Čtvrtá kapitola propojuje svět legislativní, který spadá do oblasti celkového školství, a konkrétně pak i tělesné výchovy se zaměřením na společné vzdělávání. Je zde popsána celá legislativa od roku 2016 až do současného stavu. Pátá kapitola popisuje postoje ve vztahu k integrované TV se zaměřením na rodinu, pedagogy a osoby s TP a TZ. Poslední teoretická kapitola se zabývá rolí učitele TV ke vztahu školské integraci, kde je na toto téma uvedeno několik názorů a postojů z různých výzkumů.

Na teoretickou část této práce navazuje část výzkumná. Je zde popsán výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky. Následně je popsán metodologický rámec výzkumu, základní charakteristika výzkumného souboru, postup při provádění výzkumu, metody zpracování a analýza dat.

V kapitole *Výsledky* jsou detailně zpracovány a popsány položky, které jsou rozděleny do tří oblastí dle původní struktury dotazníku ATIPDPE – L. Na konci výzkumné

části je popsána diskuze nad problematikou, limity práce a následný přínos výzkumu s návrhy na budoucí výzkumy.

Tato práce vznikla na základně mého zaujetí na osoby/žáky s TP a TZ, kteří jsou mnohdy neprávem vyčleňováni z tělesné výchovy, ač mohou fungovat zcela bez problémů i s ostatními spolužáky. Je potřeba umět k tomu přistoupit z pozice vedení škol a ze strany učitele TV.

Společné začleňování, integrace a celkové inkluzivní školství je pro mnohé těžké stále přijmout a naučit se pracovat s těmito skupinami dětí, aby to bylo pro všechny strany komfortní, ale i přínosné.

Výzkum přinesl zajímavé poznatky z hlediska připravenosti a zájmu o společné začleňování u žáků s TP a TZ. Prokázalo se, že respondenti, kteří absolvovali kurz/školení se cítí být lépe připraveni na společné vzdělávání. Jako hlavní přínos této práce považuji zjištění, že pravděpodobně existuje zvyšující se trend počtu absolvovaných kurzů/školení u učitelů TV, větší podpora od vedení škol a také zainteresovanost rodičů žáků s TP a TZ do inkluzivního školství. Pokračováním v této práci může být realizován rozhovor, který bude mít konkrétní otázky k dané problematice s možností přímé reakce probanda, ať už učitele nebo přímo žáka / studenta s TP.

Summary

The thesis deals with the analysis of the readiness of PE teachers for the inclusion of pupils with physical disabilities and disadvantages for joint education in school physical education and the attitudes of physical education teachers within the integration of pupils focused on physical disability and disadvantage. In this study I have used the modified ATIPDPE - L questionnaire.

The main aim of this thesis was to analyse the readiness of PE teachers using the modified ATIPDPE - L questionnaire. The total sample consisted of 40 respondents – PE teachers of primary schools in the Czech Republic.

The first part of this thesis is theoretical and is divided into 6 parts. The introductory chapter deals with the overall excursion into the history of physical education from Ancient Greece and Rome, through Jan Amos Comenius to the history of special educational institutions. The second chapter theoretically describes the concepts of physical disability and physical disadvantage to the classification of the type of disability. The third chapter deals with the individual in society and communication of persons with physical disability and disadvantage. The fourth chapter connects the legislative world, which falls into the area of general education and specifically physical education with a focus on joint education. It describes the entire legislation from 2016 to the current state. The fifth chapter describes attitudes in relation to integrated PE with a focus on family, educators and persons with physical disability and disadvantage. The last theoretical chapter deals with the role of PE teachers in relation to school integration, where there are several opinions and attitudes from various researches.

The theoretical part of this thesis is followed by the research part. It describes the research problem, aims of the study and research questions. Subsequently, the methodological framework of the research, the basic characteristics of the research file, the procedure of research, methods of data processing and analysis are described.

In the chapter *Results* are elaborated and described items that are divided into three areas according to the original structure of the ATIPDPE - L questionnaire. At the

end of the research part there is a discussion about the issue, limits of this study and subsequent contribution of the research with suggestions for future researches.

This study originated based on my own interest in persons / pupils with physical disability and disadvantage. They are often unjustly excluded from physical education, although they can work without problems with other classmates. It is necessary to be able to approach this from the position of school management and from the side of the PE teacher.

Joint inclusion, integration and overall inclusive education are difficult for many to accept and learn to work with these groups of children in order to be both comfortable and beneficial for all.

The research brought interesting knowledge in terms of readiness and interest in joint inclusion of pupils with physical disability and disadvantage. It has been shown that respondents who have completed a course / some training feel better prepared for joint learning. The main contribution of this thesis is the finding that there is probably an increasing trend in the number of courses / trainings attended by PE teachers, greater support from school management and also the involvement of parents with pupils with physical disability and disadvantage in inclusive education. Continuation of this thesis can be conducted interview, which will have specific questions on the issue with the possibility of a direct reaction of the proband, whether the teacher or directly pupil / student with physical disability and disadvantage.

Referenční seznam

- Aveadimis, E., Bayliss, P., & Burden R. (1999). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1).
- Baloun, L., Kudláček, M., Sklenaříková, J., Ješina, O., & Migdauová, A. (2016). Czech self-efficacy scale of physical education majors towards children with disabilities. *Acta gymnastica*, 46(1). 44-54. doi: 10.5507/ag.2016.002
- CzechKid (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* Získáno 28. 1. 2020 z <http://www.czechkid.cz/si1540.html>.
- Cyran, M., Kudlacek, M., Block, M., Malinowska-Lipien, I., & Zyznawska, J. (2017). Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education: Validity of the ATIPDPE-R instrument in Polish cultural context. *Acta Gymnastica*, 47(4), 171-179. <https://doi.org/10.5507/ag.2017.020>.
- Čadová, E. et al. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Fyzioklinika (2011). *Aktivační systém reflexní lokomoce (Vojtova metoda)*. Získáno 19.2.2020 z: <https://www.fyzioklinika.cz/clanky-o-zdravi/aktivacni-system-reflexni-lokomoce-vojtova-metoda>.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 1-12.
- Elkins, J., Kraayenoord Ch., & Jobling A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50.

- Gutwaldová, N. (2018). *Postoje učitelů k integraci v tělesné výchově*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Haegle, J. A. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated *Physical Education*. *Quest*, 71(4), 387-397.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2),30.
<https://doi.org/10.1177/875687050302200204>.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 19, 290-301.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>.
- 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.
- Kössl, J., Štumbauer, M., & Waic, M. (2006). *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. 2. vyd. Praha: Karolinum.
- Kudláček, M. (1997). *Integrace osob na vozíku prostřednictvím pohybových aktivit*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Štěrbová, D. (2008). Integrace žáků s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. *Speciální pedagogika*, 18, 232-239.
- Kudláček, M. (2007). *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Kudláček, M., Ješina, O., Bláha, L., & Janečka, Z. (2010). Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*, 33(1), 41-56.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Metodický portál RVP (2020): *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví – úvod*. Získáno 13.1.2020 z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1066>.
- Metodický portál RVP (2020). *Edukace žáků s tělesným postižením*. Získáno 27. 1. 2020 z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15664>
- Metodický portál RVP (2020). *Vymezené kategorie tělesného postižení*. Získáno 27. 1. 2020 z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15665>.
- Metodický portál RVP (2020). *Přehled nejčastějších diagnóz žáků s tělesným postižením*. Získáno 27. 1. 2020 z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15666>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2006). *Evropská charta sportu*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016*.
- Mlčák, Z. (2011). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- MPSV (2006). *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. Získáno 1. 2. 2020 z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>.
- Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcové vzdělávací programy*. Získáno 22. 12. 2019 z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.
- Národní ústav pro vzdělávání. *Vyhláška 27/2005 Sb.* Získáno 27. 1. z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>.
- Novotný, F. (2006). *Stručný přehled dějin tělesné výchovy a sportu: magisterské studijní programy: bakalářské studijní programy: studijní opora pro prezenční i kombinovanou formu studia*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Orel, M. (2012). *Psychopatologie*. Praha: Grada.
- Pérková, M. (2017). *Inkluzivní vzdělávání žáků v podmínkách malotřídní základní školy*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.

- Pragerová, J. (2008). *Význam začlenění tělesně postiženého dítěte do dětského kolektivu*. Bakalářská práce, Pedagogická fakulta, Brno.
- Ručová, V. (2011). *Postoje žáků základní školy k integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy. *Studia Sportiva*, 4(1), 127-132.
- Rybová, L., & Kudláček, M. (2013). The state of inclusion of students with physical disabilities in general physical education in Prague and Central Bohemia Region. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1), 57-61.
- Rychtecký, A., & Fialová, V. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport. Crossdisciplinary and lifespan*, Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Slowík, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál.
- Společné vzdělávání – Zkola. Škola, jako místo setkávání, aneb jaká by měla být škola? Získáno 22.12.2019 z:
https://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/prurezovatemata/spolecne-vzdelavani/Stranky/Skola_jako_miso_setkavani_aneb_jaka_by_mela_byt_skola.aspx.
- Spurná, M. (2010). Tělocvičné aktivity žáků ZŠ a SŠ Credo. *Apa v teorii a praxi*, 1(1), 11-13.
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. Získáno 10. 1. 2020 z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- Šonová. (2018). *Inkluze a jak ji v praxi zvládnout- 1. část*. Získáno 19. 1. 2020 z: <https://klett.cz/blog/2018/04/18/inkluz-a-jak-ji-v-praxi-zvladnout-1-cast/>.
- Štěřbová, D. (2011). Přístup k odstraňování bariér: integrace / inkluze nejen v pohybových aktivitách. In *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 2 (2), (41-45).
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.

- Valenta, M. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Válková, H. (2012). *Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Grada.
- Zacharová, E., Hermanová, M., & Šrámková, J. (2007). *Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení*. Praha: Grada.
- Základní škola Praha-Dolní Chabry. *Člověka zdraví*. Získáno 8. 1. 2020 z: <http://zschabry.cz/cz/stranka-8-clovek-a-zdravi-86>.

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Snímek Orbis Pictus: Hra na míči.....	10
Obrázek 2 – Dětská mozková obrna.....	14
Obrázek 3 – Aktivační systém reflexní lokomoce – Vojtova metoda.....	15
Obrázek 4 – Spina Bifida.....	16
Obrázek 5 – Oskar Pistorius – Jihoafrický tělesně postižený atlet.....	17
Obrázek 6 – Dělení cílů školní TV	24
Obrázek 7 – Oblasti procesu inkluze	32
Obrázek 8 – Vnitřní přesvědčení učitelů	45
Obrázek 9 – Vnímání sociálního tlaku	45
Obrázek 10 – Kontrolní přesvědčení	46
Obrázek 11 – Ukázka interpretace 1	48
Obrázek 12 – Ukázka interpretace 2	48

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Popisné statistiky výběrového souboru.....	46
Tabulka 2 – Délka praxe	46
Tabulka 3 – Procentuální výsledky – kategorie Vnitřní přesvědčení učitelů.....	51
Tabulka 4 – Procentuální výsledky – kategorie Vnímání sociálního tlaku	54
Tabulka 5 – Procentuální výsledky – kategorie Kontrolní přesvědčení	56

Seznam grafů

Graf 1 – Zkušenosti s osobou TP a TZ.....	49
Graf 2 – Osobní zkušenost s osobou TP a TZ se kterou jsem byl/a v kontaktu.....	49
Graf 3 – Integrovaní žáci s TP a TZ ve škole.....	50
Graf 4 – Subjektivní pocit kompetentnosti vyučovat žáky s TP a TZ.....	50

Přílohy diplomové práce

Příloha 1: Vyjádření Etické komise FTK UP	79
Příloha 2: Ukázka informovaného souhlasu	80
Příloha 3: Statistická data	81

Příloha 1: Vyjádření Etické komise FTK UP



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
doc. MUDr. Pavel Maňák, CSc.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 25. 9. 2019 byl projekt diplomové práce

autor: **Bc. Andrea Žabčíková**

s názvem Analýza připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní tělesné výchově

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **52 / 2019**
dne: **29. 10. 2019.**

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně
Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

Příloha 2: Ukázka informovaného souhlasu

Informovaný souhlas

Název studie (projektu): Analýza připravenosti učitelů k zařazení žáků s tělesným postižením a znevýhodněním pro společné vzdělávání ve školní TV

Jméno:

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

Podpis účastníka:

Datum:

Příloha 3: Statistická data

Variable	Descriptive Statistics (List1 in DOTAZNÍKY-DP Anreječka)					
	Mean	Median	Mode	Min.	Max.	Std.Dev.
int1	5,560	6	6	3	7	1,227
int2	5,840	6	7	4	7	1,143
int3	5,200	5	7	1	7	1,826
int4	5,280	6	7	2	7	1,745
b1	5,440	5	7	2	7	1,502
b2	6,800	7	7	5	7	0,577
b3	5,920	6	7	4	7	1,077
b4	6,520	7	7	5	7	0,770
b5	5,120	5	Multiple	3	7	1,201
b6	5,320	5	5	2	7	1,406
b7	3,080	3	1	1	6	1,869
b8	5,360	5	4	4	7	1,254
b9	6,240	7	7	2	7	1,200
b10	5,960	6	7	4	7	1,060
b11	3,560	4	Multiple	1	6	2,043
b12	4,280	4	4	2	7	1,370
n1	4,600	5	5	1	7	1,555
n2	4,480	4	4	1	7	1,295
n3	5,440	6	6	3	7	1,294
n4	5,280	5	4	4	7	1,208
n5	4,480	4	4	1	7	1,759
n6	3,958	4	4	1	7	1,654
n7	5,250	6	4	2	7	1,452
c1	3,720	4	4	1	7	1,815
c2	5,560	6	7	1	7	1,938
c3	4,960	5	7	1	7	1,881
c4	5,320	6	7	1	7	2,036
c5	5,040	5	7	1	7	1,791
c6	4,600	5	7	1	7	2,000
c7	5,720	6	6	1	7	1,400
c8	4,800	5	6	1	7	1,780