

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

VLIV VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PARALYMPIJSKÝ ŠKOLNÍ DEN NA  
POSTOJE SPOLUŽÁKŮ K ŽÁKŮM S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Jakub Řičica

Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.

Olomouc 2018

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Jakub Řičíca

**Název diplomové práce:** Vliv vzdělávacího programu Paralympijský školní den na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením.

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

**Vedoucí diplomové práce:** doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.

**Rok obhajoby:** 2018

**Abstrakt:** Cílem práce je zjištění vlivu vzdělávacího programu Paralympijský školní den na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením na vybraných základních školách v ČR. Výzkumu se zúčastnilo 53 žáků z toho se jednalo o 25 chlapců a 28 dívek základní školy ve Slušovicích. Z výsledků provedeného výzkumu vyplývá, že program Paralympijský školní den má pozitivní vliv, na žáky, kteří se ho zúčastnili. Změna postojů byla posuzována v časovém rozmezí tří týdnů. Výzkumná otázka byla zodpovězena za pomoci dotazníku CAIPE-CZ (který je složen z příslušných otázek, které se týkají následné integrace tělesně postiženého žáka do hodin TV), poté proběhla analýza vlastností žáka s tělesným postižením pomocí přídavných jmen, které jsou součástí dotazníku Adjective checklist. Získané výsledky jsou v diplomové práci zpracovány.

**Klíčová slova:** paralympijský školní den, postoje, tělesné postižení, integrace, inkluze, tělesná výchova

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographic identification**

**Author's first name and surname:** Bc. Jakub Řičica

**Title of the master thesis:** Influence of the Paralympic school day on the attitudes of classmates to their disabled classmates

**Department:** Department of Adapted Physical Activity

**Supervisor:** doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.

**The year of presentation:** 2018

**Abstract:** The aim of the thesis is to find out the impact of the Paralympic School Day to the attitudes of schoolmates to students with physical disability at selected elementary schools in the Czech Republic. The survey was attended by 53 students, of which 25 were boys and 28 girls from elementary school in Slušovice. The results of the research showed that the Paralympic School Day program has a positive impact to students who participated in it. Changes in attitudes were assessed over a three week period. The research question was answered with the help of the CAIPE-CZ questionnaire (which consists of the relevant questions concerning the subsequent integration of the physically handicapped student into the TV lessons), then the analysis of the disability characteristics of the student was carried out using adjectives included in the Adjective checklist. The final results are processed in the diploma thesis.

**Keywords:** Paralympic School Day, attitudes, physical disability, integration, inclusion, physical education

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením doc. Mgr. Martina Kudláčka, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržel zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. 6. 2018

.....

Na tomto místě bych rád poděkoval doc. Mgr. Martinu Kudláčkovi, Ph.D., za pomoc a cenné rady, které mi poskytl během zpracování této diplomové práce. Dále také ředitelství ZŠ Slušovice za možnost provést výzkumné šetření na jejich škole.

## OBSAH

<b>1 ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>2 PŘEHLED POZNATKŮ</b> .....	<b>9</b>
2.1 INTEGRACE A INKLUZE .....	9
2.1.1 Integrace žáků se zdravotním postižením do běžné školy .....	10
2.1.2 Specifické potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	11
2.1.3 Integrace žáků do hodin tělesné výchovy.....	12
2.1.4 Bariéry spojené s integrací do TV .....	13
2.1.5 Používané principy pro integraci.....	14
2.2 TĚLESNÁ VÝCHOVA.....	16
2.2.1 Cíle TV .....	17
2.2.2 Didaktické zásady .....	18
2.2.3. Činitelé didaktického procesu.....	20
2.2.4. RVP a Kurikulum .....	23
2.3 LEGISLATIVA .....	25
2.4 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ.....	28
2.4.1 Dětská mozková obrna.....	28
2.4.2 Amputace.....	29
2.4.3 Progresivní svalová dystrofie .....	29
2.4.3 Poranění páteře a míchy.....	31
2.4.4 Rozštěp páteře (Spina bifida).....	31
2.5 POHYBOVÉ AKTIVITY OSOB S TĚLESNÍM POSTIŽENÍM .....	32
2.5.1 Sportovně kompenzační pomůcky .....	33
2.6 POSTOJE .....	34
2.6.1 Definice postoje .....	34
2.6.2 Postoje pedagogických pracovníků k integraci .....	34
2.6.3 Postoj rodičů integrovaného žáka .....	35
2.6.4 Pohled ostatních spolužáků na integraci .....	36
<b>3 CÍLE PRÁCE</b> .....	<b>38</b>
3.1 ÚKOLY PRÁCE .....	38
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
3.3 HYPOTÉZY .....	38
<b>4 METODIKA</b> .....	<b>39</b>

4.1 POPIS RESPONDENTŮ A SBĚR DAT .....	39
4.2 DOTAZNÍK CAIPE – CZ.....	39
4.3 DOTAZNÍK ADJECTIVE CHECKLIST.....	40
<b>5 VÝSLEDKY .....</b>	<b>41</b>
5.1 VÝSLEDKY CAIPE – CZ DOTAZNÍKU.....	41
5.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU ADJECTIVE CHECKLIST .....	42
5.3 VÝSLEDKY WILCOXONOVA TESTU.....	44
<b>6 DISKUZE .....</b>	<b>45</b>
<b>7 ZÁVĚRY.....</b>	<b>46</b>
<b>8 SOUHRN .....</b>	<b>48</b>
<b>9 SUMMARY .....</b>	<b>49</b>
<b>10 REFERENČNÍ SEZNAM.....</b>	<b>50</b>
<b>11 PŘÍLOHY .....</b>	<b>56</b>
<b>PŘÍLOHA Č.1 .....</b>	<b>56</b>
<b>PŘÍLOHA Č.2 .....</b>	<b>62</b>

## 1 ÚVOD

V dnešní době, kdy se stala inkluze a integrace velkým trendem a nedílnou součástí vzdělávacího systému na českých školách, dochází ke styku s osobami s postižením stále ve větší míře. Děti, které jsou vzdělávány na základních školách v ČR, by měly vědět, že škola je místo, které by měly ve stejný moment sdílet jak žáci zdraví, tak ti s postižením. Každý má právo na adekvátní vzdělání, které je nejenom v tomto státě nabízeno.

Myslím, že tuto skutečnost si jak žáci s postižením, tak i jejich rodiče uvědomují ve větší míře, než je tomu u žáků, kteří jsou zdraví. V dnešní době se nám nabízí dvě možnosti buď integrovaného či speciálního vzdělávání. Rodiče dětí s postižením určitě velmi zvažují a přemýšlí, která možnost bude pro jejich syna či dceru ta nejlepší.

Proces integrace dítěte do běžné školy s sebou nese určitá rizika a překážky, které ale určitě stojí za to překonat, protože následný dopad integrace je v mnoha případech nepřekonatelný. Jak pro postižené žáky, tak pro žáky a v neposlední řadě také pro učitele. Vzájemně mezi sebou navazují vztahy, učí se respektování odlišností. Pro děti bez postižení bývá velmi přínosné, pokud mají nějakou možnost alespoň na chvíli si vyzkoušet, jak se cítí jejich spolužák, který se pohybuje například s chodítkem či na invalidním vozíku. Integrace je často složitý proces, který vyžaduje splnění často velmi důležitých podmínek, mezi které určitě patří pozitivní postoje spolužáků a pedagogů, kteří je vyučují. To, že je dítě s postižením součástí normální třídy a je integrováno má vliv na vztahy ve třídě, na vytváření mnohdy nekonečných a silných přátelství, která trvají po celý život, ale také na vznik neobvyklých situací, které mohou být pro obě strany často velmi přínosné. Zdraví spolužáci mají jedinečnou příležitost vidět život jejich spolužáků s postižením velmi zblízka a mohou se tak do nich lépe vcítit a vnímat jejich potřeby. Pro postiženého žáka, který je vedený jako integrovaný má tato skutečnost taktéž velký vliv. Má možnost si zde najít jeho vlastní společenskou roli a stát se nedílnou součástí třídního kolektivu.

V rámci mé diplomové jsem zkoumal vliv vzdělávacího programu Paralympijský školní den na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením na vybraných základních školách v ČR. V teoretické části se Vám pokusím přiblížit několik důležitých pojmů, na které bychom se měli v práci s tímto tématem zaměřit.



## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

V této kapitole se budu snažit přiblížit základní pojmy, které se pojí s tímto tématem, podíváme se několik definic pojmů, které jsou důležité. Dále se pak zabývám specifiky integrované tělesné výchovy a vhodnými principy pro integraci. Velmi žádoucí je také zmínit legislativní změny, které v oblasti integrace v poslední době proběhly. Nastíním také základní informace o jednotlivých zdravotních postiženích či možnostech a velmi důležitém významu pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením. Poté volně přejdu k problematice postojů, kterými se má práce ve velké části zabývat.

### 2.1 Integrace a inkluze

Michalík (2001) uvádí, že integrace je možnost se plnohodnotně a plnoprávně účastnit života společnosti, ale až když jedinec překoná vadu. Nejobecněji můžeme integraci rozčlenit na širší a dílčí. Pod pojmem širší integrace rozumíme začleňování občanů se zdravotním postižením do společnosti a integrace dílčí řeší specifickou oblast života, což jsou vztahy zdravotně postižených. Jedná se tedy o integraci v zaměstnání, ve sportu, ve volném čase a hlavně o integraci školskou.

Integrace je chápána jako společná výchova i vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením a bez postižení v běžné škole. Podle Jankovského (2006) ani plná integrace dětí a žáků se zdravotním postižením (se speciálními vzdělávacími potřebami) do jednoho proudu vzdělávání rozhodně nesměřuje k eliminaci speciální pedagogiky, ale naopak přináší této vědní disciplíně novou dimenzi související s její nezastupitelnou rolí ve vzdělávacích programech pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve společné základní škole.

Muth (1991) popisuje integraci jako soužití lidí s hendikepou a lidí, kteří hendikepovaní nejsou, a to v každém odvětví našeho života. Jeho názor je, že integrace je základním stavebním kamenem života ve společnosti. Glenny (2008) poukazuje na skutečnost, že problémem při integraci je často finanční stránka a neochota učitelů spolupracovat při tomto procesu. Inkluze můžeme popsat jako přijetí všech rozmanitostí člověka, přijetí všech žáků jako sobě rovných. Oceňování a podporu a plné zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu bez jediného rozdílu. V inkluzivním vzdělávání je si každý roven, a to ve všech aspektech didaktického procesu (Stahmer & Ingersoll, 2004).

Sapon-Shevin (2008) definuje inkluzi jako dar, který dáváme sobě. Je to dar porozumění, prostřednictvím kterého dáváme najevo, že jsme všichni jenom lidé a pomocí inkluze dochází k budování opravdových vztahů mezi velkým okruhem lidí s postižením i bez postižení. Rouse (2009) říká, že inkluze je druh vzdělávacího procesu, při kterém se reálně bourají bariéry společnosti. Dochází totiž ke společnému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků zdravých. Tento proces je postaven na úpravě prostředí, kde je výuka provozována. Dále dochází k úpravě nároků na žáky a všichni jsou vzděláváni stejným způsobem bez rozdílu.

Inkluzivní pojetí tělesné výchovy nabádá učitele k přijetí různorodosti studentů. Doposud byla věnována malá pozornost tomu, jak se žáci cítí a jaké jsou jejich potřeby. Můžeme zde nalézt nějaké spojení mezi žáky a prostředím ve kterém se vzdělávají. Je potřeba využít všechno co nám prostředí nabízí (Goodwin & Watkinson, 2000).

### 2.1.1 Integrace žáků se zdravotním postižením do běžné školy

V dnešní době je trendem snažit se začlenit každého žáka se zdravotním postižením, pokud je to jenom trochu možné. A většinou se to velmi dobře daří.

Úroveň intelektu u jedince s postižením, bývá při rozhodování o integraci klíčová. Jednou z dalších klíčových podmínek pro úspěšnou integraci jsou postoje jednotlivých škol (Trip & Sherrill, 1991).

V mateřských nebo základních školách dochází k integraci zpravidla žáků s vrozeným zdravotním postižením

McMurray (2003) konstatuje, že pro úspěšnou integraci je také velmi důležitá příprava učitelů, protože v dnešní době je dost velká pravděpodobnost, že právě oni budou mít ve třídě integrovaného žáka. Je potřeba zjistit jejich názory, postoje a snažit se jim naslouchat. Ale na druhou stranu je žádoucí napomocť k rozvoji postojů pozitivních. Pravděpodobnost úspěšné integrace bude potom mnohem reálnější.

Mezi několik faktorů, které mají značný podíl na úspěšném průběhu integrace patří především školní **prostředí a podmínky** (školní klima a bezbariérovost školy) dále nesmíme zapomenout na **pozitivní postoje a dostatečné kompetence** při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě je velkou výhodou integrovaného žáka a jeho rodiny spolupráce a včasný **kontakt se školskými poradenskými zařízeními** (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra) (Slowík, 2007, p. 98).

Dále Slowík (2007) zmiňuje také pozitivní postoj ze spolužáků a učitelů. Nesmíme také zapomenout na vhodné použití jiných prvků, které patří do systému podpory (pomůcky, asistent pedagoga) a také přístup integraci. Velkou roli při úspěšné integraci hraje rodina. Často se stává, že rodiče zdravých dětí s nimi o jejich spolužákovi s postižením nemluví. Spíše chtějí, aby ve třídě spolu s jejich synem či dcerou nebyl. Realitou jsou obavy, nedůvěřivost k okolí z důvodu strachu o dítě. U rodičů hendikepovaného dítěte tyto obavy bývají na denním pořádku. Neustále nabádají své dítě ke zvýšené opatrnosti.

Rodina dítěte s postižením se často neobejde bez kontaktu s pracovníky poradenských a jiných zařízení. Na rodiče postiženého dítěte jsou kladeny mnohem vyšší psychické a fyzické nároky. Cesta integrace jejich dítěte do běžné školy nebývá vždy jednoduchá (Müller et al., 2001).

### **2.1.2 Specifické potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Děti s postižením mají jiné potřeby než jejich spolužáci bez postižení, proto vyžadují individuální zacházení a přístup. Mělo by docházet ke značné podpoře těchto potřeb. Potřeby dětí s postižením by měly být podporovány. Není žádoucí situace, kdy dojde k chování, které bude například příliš ochránářské či budeme plní soucitu a lítosti. Děti s postižením mají naprosto stejné základní potřeby jako jejich vrstevníci ke kterým přibývají potřeby speciální (Kudláček & Ješina, 2009).

Snížená schopnost pohybu je jedním z nejčastějších problémů, který se vyskytuje u osob s tělesným postižením společně s invaliditou (částečná nebo úplná neschopnost člověka být výdělečně činný). Je to skoro nepředstavitelná situace pro zdravého člověka, kdy lidé užívající invalidní vozík či jinou kompenzační pomůcku není schopen samostatně provádět základní denní činnosti. Je zde snížena schopnost samostatnosti, použití toalety a jiných pro zdravého člověka naprosto normálních činností. Často dochází u osob s postižením velkým vlivem jejich zdravotního stavu i na jejich psychickou stránku. Přisuzují jejich neschopnost a jiné problémy pouze a jenom jejich postižení a neuvědomují si, že naprosto stejné problémy řeší i většina ostatní populace (Vágnerová, 2004).

Žáky je třeba neustále podporovat a ukazovat jim možnosti, díky kterým se mohou stát lepšími. Důležité je nasměrovat cesty jejich myšlení a chování. Základem je důvěra v sebe samého (Westwood, 1993).

### 2.1.3 Integrace žáků do hodin tělesné výchovy

Pohybová aktivita a sport jsou důležité pro každého. Pro člověka s postižením je vliv sportovní či jiné pohybové aktivity ještě znásoben. Působí také jako velmi důležitý prostředek socializace.

„Největší překážky v začlenění studentů se zdravotním postižením se vztahují k pedagogické připravenosti a postojům pedagogů stejně jako vnímané a aktuální bariéry ve výuce, které mohou zahrnovat vybavení, programování a čas“ (Sherrill, 1998, p. 241).

Spurná et al. (2010) říkají, že tělesná výchova by se měla stát opět nedílnou součástí vzdělávacího programu pro všechny žáky, ale bohužel je v dnešní době často znehodnocována a její význam velmi rychle klesá. Ruku v ruce s úspěšnou integrací jde zajištění všech podmínek pro její následný hladký průběh. Mezi nejčastěji vyskytující se překážky, které nám integraci ztěžují patří nedostatečné množství potřebných asistentů pedagoga, špatná materiální vybavenost škol či nedostatečné kompetence učitelů pro vedení výuky jejíž součástí je integrovaný žák. Velký podíl na úspěšné integraci žáka má v neposlední řadě i jeho rodina.

Čadová (2008) řadí mezi hlavní úkoly úkoly tělesné výchovy pro zdravotně postižené výhradně rozvoj řeči, rozvoj pohybových dovedností, rozvoj koncentrace, jemné či hrubé motoriky hmatové či jiné reflexy a mimo jiné i rozvoj myšlení. Důležitým faktorem tělesné výchovy je velký rozvoj kondice a celkové fyzické zdatnosti což může mít velký vliv na zvýšení soběstačnosti daného žáka.

Pohybové aktivity jako součást integrace mají mnoho výhod například mohou změnit myšlení spolužáků integrovaného žáka a v praxi jim ukazovat, že všichni mohou být téměř plnohodnotně zapojeni i přes tělesné postižení, které jejich spolužák či spolužačka má (Kasser & Lytle, 2005).

Integraci do tělesné výchovy můžeme rozdělit do několika úrovní

1. Úplná integrace do tělesné výchovy bez rozdílů
2. Integrujeme za účasti asistenta pedagoga v hodinách tělesné výchovy
3. Zařadíme aplikovanou tělesnou výchovu nebo doplňkovou aplikovanou výchovu na

běžné škole

4. Dítě navštěvuje tělesnou výchovu na speciální škole
5. Tělesná výchova probíhá v domácím prostředí (Sherrill, 1998).

#### 2.1.4 Bariéry spojené s integrací do TV

Jedním z hlavních trendů dnešní doby je velká snaha zlepšení podmínek k životu, začleňování a velká podpora socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci s tělesným postižením jsou stále více a více integrováni do běžných škol. V tomto ohledu můžeme zaznamenat v poslední době výrazný rozvoj. Oblast integrace do tělesné výchovy je velmi specifická a bohužel s sebou může nést velké množství rizik a bariér.

Kudláček a Rybová (2010) zdůrazňují, že proces úspěšné integrace mimo jiné provází celá řada faktorů, které mají značný vliv. Jedná se například o **postojové bariéry**, kdy učitelé neví, jak by měli s daným žákem pracovat a bojí se zvýšeného rizika úrazů. Můžeme sem zařadit i špatný přístup vedení školy, kdy nedojde ke zlepšení organizační stránky výuky a snahy odstranit co nejvíce limitů, které k úspěšné integraci brání. Většinou po konzultaci s rodiči volí pro obě strany příjemnější variantu uvolnění z hodin tělesné výchovy. Čadová (2012) říká, že postojové bariéry mohou být rozhodující pro bezproblémový průběh integrace do tělesné výchovy. Velmi často ovšem pozitivní postoj přebíjí postoje negativní a problémy s nimi spojené jako jsou: a) Organizační problémy: Nepřiměřený počet žáků ve třídě; b) časté přesuny do jiných budov kvůli hodinám tělesné výchovy; c) Nedostatečné materiální vybavení: nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatečné vybavení; d) nedostatečné množství asistentů pro výuku, často nulová nebo opravdu malá zkušenost pedagogů

Dalším faktorem, který v mnoha případech brání úspěšnému průběhu integraci jsou **bariéry architektonické**. Nedochozí k jejich postupnému odstraňování ba naopak přibývají. Místo, kde tělesná výchova probíhá má svá specifika a často ne plně vyhovují specifickým potřebám žáka s postižením. V neposlední řada další z překážek je fakt, že školy výrazně zaostávají v materiálním vybavení. Chybějí zde kompenzační či jiné rehabilitační pomůcky. Uvedené bariéry často závisí na finančním zajištění, které daná škola má (Kubiče & Kubičová, 1997).

### 2.1.5 Používané principy pro integraci

Ješina a Kudláček (2009) uvedli, že pokud upravujeme konkrétní pohybové aktivity je nutné respektovat určité zásady jako je například obsah vyučovací jednotky musí splňovat obecné cíle a výstupy, individuální potřeby a možnosti zapojení jednotlivých žáků. Stěžejní je, abychom danou aktivitu upravili tak, že dojde k zapojení všech žáků. Pro splnění tohoto cíle je potřeba uvažovat například o způsobu komunikace, počtu účastníků ve hře, způsobu sbírání bodů, volbě správných pomůcek, zapojení dalších osob či využití jiných kompenzačních pomůcek.

Během integrované TV je žádoucí vhodně pracovat s prostorem, který máme pro danou hodinu k dispozici. Měl by být bezbariérový, jeho velikost by měla odpovídat počtu žáků ve třídě. Je žádoucí, aby tento prostor vyhovoval také bezpečnostním předpisům.

Rozhodujícím faktorem pro mnohé žáky s tělesným postižením může být volba správných pomůcek pro danou aktivitu. Jedná se například o velký lehký míč, který bude dobře uchopitelný nebo také kroužky, tyče, frisbee aj. Je důležité pracovat také s počtem hráčů, kteří se do námi upravované pohybové aktivity zapojí. Je potřeba rozdělit tým tak, aby výkonnost byla podobná. V neposlední řadě můžeme zvolit vyšší počet hráčů v týmu, jehož součástí je žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi velmi důležité prvky integrované tělesné výchovy patří také to, že se zaměříme na aktivní zapojení žáka s postižením. Můžeme vymyslet speciální druh skórování pro tohoto žáka nebo například pravidlo, že ostatní spolužáci si s ním musí přihrát před dosažením bodu, který bude uznán rozhodčím. Tento krok vede výrazně socializaci integrovaného žáka. Pokud není možné zapojit žáka přímo do hry, může vykonávat například funkci neméně důležitého rozhodčího. Čas je jedním z nejčastějších způsobů, jak aplikovat hry pro integrovanou tělesnou výchovu. Díky tomu můžeme měnit intenzitu a emoční napětí během hry. Neodmyslitelnou součástí úpravy pohybových aktivit je použití vhodných kompenzačních pomůcek jako je tandemové kolo, sportovní vozík, sledge či handbike. Stále je třeba dbát zvýšené opatrnosti.

Do hodin integrované tělesné výchovy můžeme zapojit také osoby, které nám mohou být nápomocni při úspěšném procesu integrace. Jedná se o asistenty pedagoga či peer tutorů (Ješina & Kudláček, 2009).

Pro zkvalitňování úrovně integrace v tělesné výchově probíhají vzdělávací semináře pro učitele TV, vznik nové pracovní pozice konzultant APA, který pracuje přímo ve školách a s integrací pomáhá. Ředitelé škol mohou své učitele tělocviku vzdělávat pomocí workshopů o různých kompenzačních pomůckách, kterých je v dnešní době celá řada (Čadová, 2012).

V dnešní době existuje několik stupňů podpory, které nám pomáhají při integraci do TV Ješina a Kudláček (2009) zmiňují stupně podpory podle Blocka:

- 1) Integrace bez jakýchkoliv potřebných úprav (běžná TV)- není nutné upravovat ani obsah učiva ani kompetence učitele.
- 2) Integrace, která spočívá v úpravě podmínek a obsahu – jsou zde nutné změny pro zapojení žáků s postižením, ale stále je nutno respektovat cíle a obsah výuky.
- 3) Integrace s využitím peer tutorů - peer tutor může být spolužák či vrstevník
- 4) Zapojení asistenta pedagoga do výuky
- 5) Výuka s asistentem pedagoga nebo také bez něj. Žádoucí je kombinace těchto metod.
- 6) Tvorba IVP – dochází k úpravám požadavků na žáka, změny jeho hodnocení.
- 7) Volba segregované výuky- samostatná speciální třída, speciální škola.

### **Peer tutoring**

Rybová a Ješina (2010) tvrdí, že peer tutoring je vhodným řešením v průběhu integrace a má velmi kladný vliv na rozvoj osobnosti žáka se speciálními potřebami. Klíčem může být právě vzájemná spolupráce s vrstevníky. Což má řadu pozitivních vlivů jak pro ostatní spolužáky, tak pro integrovaného žáka.

Peer tutoring je v současnosti jedna z hojně využívaných metod, které napomáhají ke zdárnému procesu integrace. Můžeme vyzdvihnout jeho přednosti, čímž je především práce „jeden na jednoho“. Je to velmi žádoucí řešení, které nám umožňuje se lépe zaměřit na žáka s postižením a pracovat s ním individuálně (Falchikov, 2000).

Díky této metodě bude výuka vedena o poznání efektivněji a účelněji. Nabízí se zde možnost učení se od sebe navzájem. Jedná se o metodu, která může být ve výsledku velmi obohacující jak pro peer tutora, tak pro žáka s postižením. Osobám, které jsou součástí peer tutoringu součástí se otevírá možnost se naučit být zodpovědný, předat něco ze sebe někomu dalšímu nebo také mít možnost ovlivnit kvalitu výuky. Kontakt s vrstevníky má také značný vliv na rozvoj myšlení, vystupování či jednání daného jedince (Boud, Cohen & Sampson, 2001).

## **Druhy peer tutoring**

- a) Peer tutor i žák jsou stejně staří – mohou to být spolužáci
- b) Peer tutoring dvojic (stejně věku) - dochází ke střídání rolí žák a peer tutor, kdy celá třída tvoří dvojice
- c) Peer tutoring vedený žákem z vyššího ročníku - peer tutor je starší než žák a aktivitu provádí v rámci svého předmětu či praxe
- d) Jednostranný peer tutor (žák, který je starší) - Starší žák je vůdcem po celé trvání výuky
- e) Peer tutoring se střídáním rolí (starším žákem) - Dochází ke střídání rolí mezi žákem a peer tutorem. Díky tomu dochází ke značné empatii a vzájemnému obohacování (Rybová & Ješina, 2010).

## **2.2 Tělesná výchova**

Rychtecký a Fialová (2004) uvádí, že tělesná výchova je nedílnou součástí obecné výchovy i vyučovacím předmětem ve školách. Chápeme ji jako určitou složku, která kompenzuje výchovu estetickou, pracovní, mravní a rozumovou, ale mimo jiné přispívá i k harmonizaci všech ostatních předmětů.

Tělesná výchova je didaktický proces, během kterého rozvíjíme záměrné pohybové učení, které chápeme jako komplexní psycho-biologický jev. „V didaktickém procesu v tělesné výchově dochází k integraci pohybového učení a adekvátní stimulaci všech energetických systémů. Hlavní podstatou je dosažení přiměřené úrovně obecné zdatnosti organismu a zprostředkování pohybové kompetence, vymezené kurikulárními projekty“. Tělesná výchova je také důležitým faktorem primární zdravotní prevence a nelze opomenout ani její výchovný vliv (Dobrý, 2003, p. 10).

Kudláček a Ješina (2008) tvrdí, že v tělesné výchově byl a v mnoha případech stále zůstává výkon hlavním hodnotícím faktorem. Nacházíme zde jistá pozitiva, jako pozdější sportovní specializace nebo motivaci pro pohybové návyky žáka. Bohužel zde nacházíme ve větší míře negativa, která nejčastěji můžeme pozorovat v oblasti psychické sociální a zdravotní. V případě změny přístupu pedagoga k žákům je tu fakt, že na budoucí pedagogy jsou stále kladeny vyšší a vyšší nároky. Studenti musí plnit mnoho limitů a jiných povinností. Tato skutečnost je uváděna jako velmi důležitá pro úspěšné absolvování oborů tohoto zaměření.



Někteří lidé se často mýlí při definování tělesné výchovy. Často předpokládají, že tělesná výchova se sportovní výchovou. Jednoduše řečeno, tělesná výchova je definována jako proces vzdělávání prostřednictvím fyzické aktivity. Cílem je rozvoj osob, které získaly zkušenosti z pohybu. V širším kontextu je tělesná výchova definována jako proces učení prostřednictvím fyzických aktivit určených ke zlepšení tělesné zdatnosti, rozvíjení motorických dovedností, znalostí a chování zdravého a aktivního života, sportovního ducha a emoční inteligence. Tělesná výchova tedy není zaměřena pouze na fyzický vývoj, ale zahrnuje i vývoj jednotlivce jako celku (Kirk, Macdonald & O'Sullivan, 2006).

### 2.2.1 Cíle TV

Často se setkáváme s mnoha názory na to, jaké by měly být sledovány cíle školní tělesné výchovy, vzhledem ke vztahu k činnostem mimo školní prostředí. Pokud srovnáme tvrzení v evropských zemích a u nás mnohdy se hodně rozcházejí. Prosazují se různé směry, kterými by se měla školní tělesná výchova ubírat, bohužel to většinou vede ke snížení počtu hodin TV týdně.

Mezi obecné cíle tělesné výchovy řadíme zejména rozvoj motoriky, fyzických schopností, znalostí, uvažování a návyk na zdravý životní styl, který vede ke stimulaci růstu a harmonickému rozvoji. S tělesným vzděláním získají zdravé návyky a mají znalosti lidském pohybu (Capel & Piotrowski, 2000).

Ve světových zemích nebo těch evropských, se při určení cílů školní tělesné výchovy prosazují dvě různá pojetí. **První** - je orientováno na sport se zaměřením ve velké míře na zvyšování výkonnosti, **druhé** - chápe tělesnou výchovu jako „kultivační prostředek základní motoriky, zdatnosti, rozvoje vědomostí a postojů“ (Rychtecký & Fialová, 1998, p. 33).

Podle Ješiny, Kudláčka et al. (2011) je zřejmých i několik kladů pojetí orientovaného na výkon, rozhodně se přiklání k dnešnímu pohledu na školní tělesnou výchovu jako na předmět, který zaručuje rozvoj osobnosti žáků v rovině sociální a zdravotní a psychologické.

V našich podmínkách můžeme ve školní tělesné výchově vyjádřit následující strukturu cílů: a) zdravotní; b) vzdělávací; c) výchovný (Rychtecký & Fialová, 2004).

**Zdravotní cíl:** Kompenzace jednostranného zatížení a vzniku dysbalancí, jedná se o aktivity zaměřené na kompenzaci, relaxaci a různá cvičení ve škole a regeneraci

psychických sil (udržení pozornosti a koncentrace a jejich následná obnova). Vznik základních hygienických návyků.

#### **Vzdělávací cíl:**

informativní: obsahem jsou poznatky z tělesné kultury, základní pohybové dovednosti a návyky (házení, chůze, skok aj.), ale také zvládnutí základů různých sportů jako je gymnastika, plavání, turistika aj.

formativní: obsahem jsou pohybové schopnosti – síla, rychlost, obratnost, rovnováha, pohyblivost a vytrvalost, ze kterých vychází důraz na kvalitní provedení těchto schopností – Kvalita pohybového projevu – jeho rytmus, ekonomika atp. (Zormanová, 2014).

#### **Výchovný cíl:**

Jehož obsahem jsou plusové charakterové a mravní vlastnosti: samostatnost, cílevědomost, odvaha, estetické cítění, chování v kolektivu. Patří sem také kreativní schopnosti – kladný vztah k přírodnímu prostředí a jeho ochrana, schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy. Tento cíl má mimořádný dopad pro rozvoj a budoucí život jedinců. Jednou z možností, jak do tělesné výchovy zapojit žáka s hendikepem může být i zdravotní tělesná výchova (Kudláček & Ješina, 2008).

### **2.2.2 Didaktické zásady**

I ve školní tělesné výchově se uplatňují určité didaktické zásady, které jsou definovány tak, aby splňovaly styl a charakter vyučování a ovlivnily jeho efektivitu. Uplatňují se v přípravě vyučovacího procesu, v interakci se žáky a učivem (Rychtecký & Fialová, 2004).

Také ve školní tělesné výchově je nutno dodržovat dané didaktické zásady, které mají značný vliv na charakter následné výuky a zásadně zvyšují její následnou efektivitu. Dále uvedené cíle využíváme při přípravách vyučovacích jednotek (Dvořáková, 2007).

Během integrace žáků s hendikepem do školní tělesné výchovy je velmi důležité tyto zásady velmi dobře znát, mají totiž svá specifika, která tento proces obnáší.

Vilímová (2009) uvádí základní didaktické zásady, které v dnešní době uplatňujeme: a) zásada uvědomělosti a aktivity; b) zásada názornosti; c) zásada soustavnosti; d) zásada přiměřenosti; e) zásada trvalosti

Zásada uvědomělosti a aktivity vychází z porozumění daného smyslu činnosti, kterou právě provádíme a ztotožnění se s již dříve zmíněnými výchovně-vzdělávacími cíly konkrétních aktivit. Dodržování této zásady vede žáky ke kladnému postoji k učivu a zároveň ke zdokonalení daných znalostí a dovedností (Rychtecký & Fialová, 1998).

V průběhu integrace je velmi žádoucí, pracovat s ostatními spolužáky integrovaného žáka tak, aby dobře pochopili význam specifika, které zapojení žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy obnáší. Je třeba, aby ostatní žáci tento proces vnímali pozitivně a necítili se ve výuce nijak omezeni (Kudláček & Ješina, 2008).

Zásada názornosti je velmi důležitá zejména při výuce zejména ve speciálních školách. Po předchozí názorné ukázce či vysvětlení námi požadované aktivity či jiných úkolů, dochází k mnohem lepšímu pochopení ze strany žáků. Dochází k velmi dobré představě žáků. Můžeme použít praktickou ukázkou nepřímou i přímou – jedná se o ukázkou špatně provedeného pohybu a poté následuje správná ukázkou provedení – Tato metoda se také nazývá metoda pohybového kontrastu

(Roják, Miklošíková & Sekera, 2006). Často můžeme narazit na problémy s napodobením pohybů, které učitel předvedl zejména u žáků s postižením. Tyto nedostatky obvykle vychází z druhu a úrovně jejich postižení. U nich je téměř nemožné napodobit pohyb v takové podobě, jakou učitel požaduje, proto používáme metodu pasivního pohybu. Tedy přizpůsobit pohyb schopnostem daného žáka a pomoci mu k provedení tohoto pohybu (Lechta, 2010).

O těchto diferencích hovoří také Kudláček a Ješina (2008). Je kladen důraz na maximální rozvoj a následné využití pohybových schopností v běžném životě s ohledem na jejich individuální schopnosti. Zejména u osob s tělesným postižením.

U zásady soustavnosti se jedná především o to, že je důležité dlouhodobé působení na žáky. Pedagog samozřejmě probíranou látku vhodně uspořádá podle obtížnosti Učitel si Díky tomu dochází k pochopení souvislostí. Tato zásada vyžaduje precizní přípravy na výuku, aby také docházelo k plnění dílčích cílů (Malach, 2003).

Zásada přiměřenosti – žáci si dané učivo mohou řádně osvojit jenom za předpokladu, že odpovídá jejich věku, vědomostem a dovednostem. Stanovený cíl musí být pro žáka dosažitelný (Zormanová, 2014).

Pro dnešní dobu je charakteristické všechno dělat ve spěchu a ne pořádně, stejné je to i s učením. Pointou je naučit se probírané učivo rychle a umět ji pouze a jenom na daný test. Snaha učit se pomalu a precizně se pomalu ale jistě vytrácí. Poté by zůstaly

vědomosti v hlavě po dlouhou dobu. Je důležité vědět, že trvale naučené znalosti, se nám vybaví ve chvílích, kdy čelíme stresu nebo jiným neobvyklým situacím.

Zásada trvalosti je úzce spojena se zásadami předešlými, aby bylo její dodržení úspěšné musíme pečlivě dodržovat zásady předchozí.

Otto Obst charakterizuje zásadu trvalosti takto: „Zásada trvalosti má na zřeteli trvalé osvojení vědomostí a dovedností na takové úrovni, aby tyto vědomosti a dovednosti v podobě poznatkových a činnostních struktur byly pro každého jedince trvalým a použitelným nástrojem jeho dalšího sebevzdělávání a samozřejmě v pracovní činnosti“ (Obst, 2006, p. 133).

Během výkonu jakékoliv pohybové aktivity může dojít ke zranění. Je velmi žádoucí, aby učitel vytvořil proto musí vytvořit prostředí tak, aby bylo riziko vzniku úrazu sníženo na minimum (Sherill, 2004). Nesmíme ovšem zapomenout na zásadu bezpečnosti. V průběhu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin školní tělesné výchovy je třeba počítat také s možnými fyzickými a především psychickými riziky, která mohou vyplynout v průběhu daných aktivit a mělo by se jim předcházet (Kudláček & Ješina, 2008).

### **2.2.3. Činitelé didaktického procesu**

Dle Skalkové (2010) základními činiteli didaktického procesu nazýváme žáka, učitele a probírané učivo. Všichni tito činitelé mají mezi sebou pouto. Nerovnováha mezi uvedenými činiteli vede k velkému narušení vyučování.

Mazáčová (2014) tvrdí, že mezi činiteli didaktického procesu patří učitel, žák, učivo, které je nutno probrat a podmínky vyučování

#### **Učitel**

Je důležitou součástí vzdělávacího procesu, kde plní funkci výchovně vzdělávací a organizátorskou. Je požadováno vzdělání jak v oblasti teoretické, tak i praktické. V jeho vlastním zájmu by mělo být neustálé kontinuální sebevzdělávání a užívání nových trendů ve výuce. Samozřejmostí je individuální přístup a dodržování didaktických zásad (Průcha, 2009).

#### **Žák**

Měl by přijímat nové učivo aktivně a pracovat na jeho lepším pochopení a prohloubení dosavadních znalostí. „Činnost žáka ve vyučovacím procesu je chápána jako

system jejich aktivních a cílevědomých úkonů, během nichž prostřednictvím učiva tvůrčím způsobem poznávají předměty a jevy objektivní skutečnosti“ (Čadílek & Loveček, 2005, p. 20).

### **Učivo**

Je soubor postupně za sebou jdoucích poznatků a faktů, které by si žáci měli ve vyučování postupně osvojit a získat vědomosti. Vědomosti můžeme charakterizovat jako celek pravidel faktů a definic které by si měl daný žák dobře zapamatovat. Je velmi vhodné jako součást obsahu učiva zahrnout obecně platné poznatky (Drahovzal, Kilián, & Kohoutek, 1997).

### **Podmínky**

Nedílnou součástí edukačního procesu školní tělesné výchovy jsou mimo jiné podmínky, za kterých se daný proces stává reálným. Jedná se podmínky:

a) Institucionální; b) Sociální; c) Personální; d) Materiální; e) Právní

Podmínky mají vždy komplexní vliv. Jako celek tvoří prostředí, ve kterém edukační proces probíhá. Ve vztahu k ostatním prvkům procesu edukace tělesné výchovy, tj. projektu, vyučovacím činnostem učitele a učebním činnostem žáka mají funkci podpůrnou. Podmínky tak přímo ovlivňují efektivitu výchovně vzdělávacího procesu (Mazáčová, 2014).

### **Institucionální podmínky**

Tyto podmínky mají velký vliv na okolnosti, za kterých se uskutečňují cíle a úkoly vzdělání vyplývající ze současných potřeb současné společnosti. Pro rozvoj školství se podílí na legislativní, ekonomické, organizační a jiné stránce tohoto důležitého kruhu, které jsou dále precizně zpracovávány ve formě zákonů, předpisů, vyhlášek atd. Některé z nich jsou věnovány také školní tělesné výchově, výkonnostnímu i vrcholovému sportu.

Podmínky, které slouží k rozvoji tělesné výchovy dětí a mládeže jsou tvořeny například těmito společenskými institucemi: a) školou; b) školními sportovními kluby; c) obecními úřady, zvláště komisemi pro mládež a tělovýchovu; d) dalšími organizacemi (sportovní kluby, mládežnické instituce, sponzorské podniky aj.) (Fialová, 2010).

## **Sociální podmínky**

Společenské podmínky jsou značně ovlivněny postavením tělesné výchovy a sportu ve společnosti, ve škole, přístupu rodičů mimo jiné i působením hromadných sdělovacích prostředků. Kladný vliv určitě mají i vzorové vyučovací jednotky, které jsou přístupné široké veřejnosti a rodičům. Na úspěšnost vzdělávacího procesu má mimo jiné značný vliv i sociální klima (Vilímová, 2009).

## **Personální podmínky**

Také velmi ovlivňují úroveň výchovy a vzdělání. Jedná se především o kvalifikovanou práci tělovýchovných pedagogů. Pouze vysokoškolsky vzdělaný odborník, absolvent studia pedagogického směru je zárukou kvalitní výchovně- vzdělávací práce (Fialová, 2010).

## **Materiální podmínky**

Podle organizačních směrnic Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by měla být každá tělocvična obsahovat takové vybavení, aby se mohlo vyučovat podle platných vzdělávacích projektů. Nemá-li škola objekty, je na řediteli zajištění výuky v jiných prostorách. Učitel tělesné výchovy se měl při tomto procesu hledání vhodných prostor aktivně zapojovat. Uvedená činnost je velmi důležitá, protože prostory, kde bude výuka probíhat a jejich vybavení, výrazně ovlivňují celkové výsledky edukačního procesu. Zdáli se nebudou dodržovat základní normy, začne klesat nejen efektivita vyučování, ale také zájem žáků. Za velmi zrádný a neefektivní postup se považuje souběžná výuka dvou tříd v jedné tělocvičně. Tento průběh vyučování zvyšuje únavu učitele, žáků a také vede k celkovému zhoršení vzdělávacích výsledků a k prohloubení rizikových faktorů. (Maleňáková, 2014).

Mimo materiální podmínky jsou podle Fialové et al. (2014) klíčovým prvkem pro navození atraktivního a kvalitního vyučování velmi důležité také podmínky prostorové, avšak zmíněné podmínky nemůžeme adekvátně spojit dohromady. V praxi se ukazuje, že prostorové podmínky mohou být na velmi dobré úrovni a materiální podmínky nikoli a naopak. Jako příklad prostorových podmínek uvádí například uspořádání tělocvičny, prostor pro převlékání žáků před tělesnou výchovou a po ní v počtu, který odpovídá počtu

cvičišť, návaznému střídání žáků, oddělené činnosti chlapců a děvčat či prostory určené k ošetření úrazu a ke krátkodobému pobytu zraněného.

## **Právní podmínky**

Škola jako státní instituce je řízena státem. Její fungování je zajištěno zákony s celostátní platností, směrnicemi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). U škol soukromých a církevních se některé normy liší, ale jiné jsou i pro ně úplně stejně platné jako u pro státní školy. Činnost MŠMT se má dopad na organizaci výuky a vyučování, obsahu vyučování i organizaci práce v jednotlivých předmětech, při vzniku a využívání učebnic a učebních pomůcek i časopisů. Mimo jiné i při vzniku směrnic například o bezpečnosti práce či školní hygieně atp. (Rychtecký & Fialová, 1998).

### **2.2.4. RVP a Kurikulum**

#### **Rámcový vzdělávací program**

„RVP je kurikulární dokument státní úrovně, který normativně stanoví obecný rámec závazných požadavků pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Definiuje rámec pro návrh učebních plánů a formuluje pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“ (Fialová, 2010, p. 25).

#### **Oblast člověk a zdraví**

Tělesná výchova a výchovu ke zdraví najdeme v oblasti „Člověk a zdraví“. Tato oblast je postavena na tom, že žáci poznají sami sebe a budou vědět, že zdraví je opravdu důležitou součástí života. Dále se dozví, jak o něj pečovat a jak jej chránit atp. Většina informací v této oblasti popisuje rizika, která mohou vést k ohrožení zdraví. Je zde také uvedeno, jak tyto rizika úspěšně snížit. Součástí této oblasti je také osvojení základních životních hodnot a kladným postojům k životu. Základem je zaměřovat se na situace, které se mohou opakovat v reálném životě. V začátcích působí kantor jako velmi dobrý příklad s pozitivním vlivem na žáky. Po uplynutí nějaké doby, je však kladem větší důraz na samostatnost při vykonávání činností, které mají jakýkoliv vztah se zdravím (Jeřábek & Tupý, 2013).

#### **Kurikulum**

Slovo „curriculum“ má původ z latinského jazyka a můžeme ho překládat jako

plánovaná trasa vzdělávání. Popisujeme ho jako vzdělávací program, který obsahuje obsah výuky náplň výuky, očekávané výsledky a vědomosti, které by měl daný žák během vzdělávání nabýt. Můžeme také uvést, že „Kurikulum je shrnutí veškerých zkušeností, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jako je jejich plánování a hodnocení“ (Průcha, Walterová & Mareš 2003, p. 106).

Kurikulum je součástí mezi hlavních složek procesu vzdělávání a můžeme jej chápat jako program, který přibližuje pojetí procesu vzdělávání prostřednictvím didaktických zásad, úkolů, metod, postupů a cílů. U nás existuje systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků a studentů od 3 do 19 let podle školského zákona č.561/2004. Tyto dokumenty vznikají ve dvou úrovních – státní a školní (Fialová, 2010).

Státní úroveň je zaštiťena těmito kurikulárními dokumenty Národní program vzdělávání, také označovaný jako Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy.

Bílá kniha popisuje vzdělávání jako soubor a pozornost zde směřuje na osobní rozvoj žáka, jeho začleňování do společnosti, vznik kladného vztahu k jeho rodné zemi atp. Součástí uvedené úrovně je i rámcový vzdělávací program, který určuje řekněme něco jako mantinely pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň zastupuje tzv. Školní vzdělávací program, který si na základě rámcového vzdělávacího programu vytváří každá škola sama podle svých představ a potřeb. Při jeho tvorbě mohou velmi pomoci vzorové vzdělávací programy a metodika jejich zpracování. Není ovšem důležité se striktně držet jakékoliv předlohy. To, že si škola daný program vytvoří sama, se otevírá velký prostor plný možností, jak ho vytvořit, tak aby byl všem prospěšný a vyhovoval požadavkům (Fialová, 2010).



## 2.3 Legislativa

Ve spojení s integrací bychom v žádném případě neměli vynechat legislativu. Dříve se neustále měnil postoj k postiženým, tudíž legislativa procházela neustálými změnami. V minulosti tomuto tématu nebyla věnována příliš velká míra pozornosti, v současnosti je jí věnováno velké množství zákonů a vyhlášek.

Valenta (2003) tvrdí, že po roku 1989 došlo k promítnutí do oblasti vzdělávání dětí se ŠVP mnoho změn, z kterých vyplývají různé pohledy na tuto problematiku. Když se zde objevily první náznaky integrace, platil zde stále školský zákon, který vznikl během socialistického režimu. Prošel několikanásobnou novelizací, ale byl však stále jedním z hlavních stavebních kamenů pro jiné důležité dokumenty atp. V 90 letech 20 století proto mohlo nastat první začleňování zdravotně postižených dětí do běžných škol mezi intaktní populaci. Jedním z prvních podnětů integrace dětí do běžných škol, byl proces přijetí nových norem nebo novelizace těch stávajících, které upravovaly řízení, organizaci a obsah vzdělávání.

V dnešní době se po mnoha letech plných změn a novelizací bavíme o pojmech, které se liší terminologicky i když mají stejný význam. Pojem integrace je nyní postupně nahrazen a vnímán mnohem komplexnějším pojmem inkluze. Oba zmíněné pojmy jsou tu z jednoho prostého důvodu, a to kvůli novému trendu společnému vzdělávání se ŠVP. Nejpodrobněji se v legislativních normách věnuje tomuto problému kromě jiných vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Informace, které jsou v této vyhlášce dostupné jsou tzv. "Pravidla integrace" neboli podpůrná opatření (Michálková & Vítková, 2010).

Autorky mimo jiné uvádí, že podpůrná opatření mají odpovědnost za průběh speciálně pedagogické úpravy vyučování, které jsou poskytovány žákům se ŠVP v integrované formě vzdělávání. Tato opatření by měla být využívána v nejvyšší míře u žáků se zdravotním postižením, žáků nadaných a žáků znevýhodněných. Mezi podpůrná patří speciální metody, postupy, formy, prostředky vzdělávání, kompenzačně, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály nebo také služby asistenta pedagoga. Všechna uvedená opatření mají svůj význam a je správně využít všechny speciální pedagogické metody, formy, postupy, prostředky atd. v rámci výuky a přípravy na vyučování se zajištěním asistenta pedagoga.

Opatření, která jsou uvedena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., definuje školský zákon a podle rozsahu a obsahu je můžeme rozdělit na 1 – 4 stupeň. Můžeme tato opatření různě

kombinovat podle individuálních potřeb daného studenta. Co se týče prvního stupně podpůrných opatření, vždy je navrhovaný a poskytovaný školou. Jelikož je plně v kompetencích školy, pedagogičtí pracovníci nejsou v povinní plnit nařízení vydané školským poradenským zařízením. Je žádoucí, aby disponovali kompetencemi. Byli aktivními realizátory, kteří včasné diagnostikují a vyřeší daný problém. „V případě, že školní poradenské zařízení vyhodnotí na základě posouzení žáka ve školním poradenském zařízení, tak že jeho speciální vzdělávací potřeby jsou na úrovni prvního stupně podpůrných opatření, může škola doporučit zpracování Plánu pedagogické podpory. "Podpora v prvním stupni podpůrných opatření probíhá ve fázích buď přímou podporou ve vyučování nebo plánem pedagogické podpory (NUV, 2017).

Pro druhý až pátý stupeň platí, že tyto stupně navrhuje a metodicky doprovází v jeho naplňování školní poradenské zařízení. Druhý stupeň pedagogické podpory se vyznačuje cílem zařazovat speciální metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Optimální řešení je dokonale zapojení žáka do vyučování s důrazem na individuální přístup. V tomto stupni pedagogické podpory, je možné využít vzdělávání podle plánu pedagogické podpory a v případě potřeby můžeme také využít IVP. Individuální vzdělávací plán často neobsahuje doporučení úprav v každé ze všech upravovaných oblastí, které upravuje platná legislativa. Stanovené opatření jsou vyhodnocovány ve spolupráci s školním poradenským zařízením, které jej následně doporučí. Problémy, které mohou nastat ve třetím stupni u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci, které mají výrazný dopad na vzdělávání a organizace ve třídě. Zmiňovaná opatření zahrnují zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech práce ve škole, ale i doma. Následuje vydání doporučení ze strany ŠPZ, jejichž pracovníci v závěru vyšetření určí, zda – li je potřeba podpůrné opatření třetího stupně opravdu potřebné. Žáci využívají během studia individuální vzdělávací plán. Pokud je žák zařazen do speciálního vzdělávání, jejich výuky probíhá na základě upraveného RVP. Obsah učiva se může být lišit, protože dochází k různým úpravám, plánované školní výstupy zohledňují možnosti žáků vycházejících z jejich postižení. Škole, která vzdělává žáka s třetím stupněm podpůrného opatření má nárok na příjem finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídajícím potřebám žáka (NUV, 2017).

Michalík et. al., (2017) mluví o čtvrtém stupni podpůrných opatření, charakter problémů žáka vyžaduje velké úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupů při jejich nápravě i forem nápravy. Tato opatření tak jako jiné se realizují na

základě ŠPZ, které opět vydá doporučení na zmiňovaný stupeň podpůrných opatření. Žák s IVP je vzdělaný formou skupinové integrace, nebo ve škole samostatně zařízené pro žáky s SVP. Obvykle je nutná pomoc dalšího pedagogického pracovníka nebo dalších osob podílejících se na práci s žákem s SVP. Jsou to tyto pracovníci: a) asistent pedagoga; b) Na vzdělávání se může podílet další pedagogický pracovník; c) individuální nebo skupinová výuka.

Pátý stupeň a problémy žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme charakterizovat jako stupeň, na který jsou kladeny vysoké nároky na přizpůsobení organizace, obsahu, forem, metod vzdělávání k vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků ve vyučování. Obsah učiva je výrazně upravený a často bývá i upraven k možnostem žáka. Při vyučování je nesmírně důležité využívat speciální prostředky ve formě učebnic a dalších vyučovacích alternativních materiálů. Financování žáků v tomto stupni podpůrných opatření je důležitým prvkem, který závisí na navýšení státního rozpočtu k odpovídajícím potřebám žáka (Michalík et. al., 2017).

Pokud se podíváme na otázku společného vzdělávání, nalezneme zde problémy obecně použitelné na většinu strategických změn přijatých v posledních dvou dekadách v oblasti vzdělávání. Těmi nejzásadnějšími problémy jsou nedostatečná informovanost a s ní spojená nedostatečná podpora strategických záměrů ze strany ať pedagogů či široké veřejnosti. Nedostatečná podpora ze strany metodologie a absence hodnocení průběhu, zhoršuje podmínky efektivity přijetí opatření. V současnosti také velmi důležité zmínit, že kraje, obce a školy, nebyly dostatečně připraveny k převzetí nové zodpovědnosti. Dalším podstatným opatřením je zaměření se na vzdělávání pedagogů pro práci s heterogenními třídami (Straková et. al., 2009).

Strategie vzdělávací politiky v České republice, nesměřuje k radikální přestavbě stávajícího vzdělávacího systému, ale zaměřuje se zlepšování činnosti ve všech jeho částech a na všech jeho úrovních, zejména na těch nejnižších. V souvislosti se vzděláváním žáků s SVP, je zásadním prvkem ve vzdělávání snižování nerovnosti. Dále je na strategii deklarované to, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu se školním vzděláváním znevýhodněna. Specificky se strategie zaměřuje na snížení podílu dětí, žáků a studentů, který nedosahují ani základní úrovně očekávaných výsledků (Monček et. al., 2017).

## 2.4 Tělesné postižení

Termín tělesné postižení definuje každý autor různě. Při studiu odborné literatury se dané formulace méně či výrazně liší jedna od druhé. Může se jednat například o prvotní nebo druhotné omezení hybnosti. Sám odborný výraz tělesné postižení není u nás až tak dlouho známý. První zmínky se objevily teprve v počátcích 20. století. Obor, který se zabývá vzděláváním a výchovou tělesně postižených jedinců se nazývá Somatopedie.

„**Tělesné postižení** je postižení, které brání mobilitě pracovní činnosti, dělí se na přechodné a trvalé, vrozené a získané“ (Hartl & Hartlová 2000, p. 442). Jinou definici uvádí Kraus a Šandera: „Tělesným postižením rozumíme vady pohybového a nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů, šlach i svalů a cévního zásobení, jakož i poškození nebo poruchy nervového ústrojí, jestliže se projevují porušenou hybností“ (Renotířová 2002, p. 30).

Tělesné postižení můžeme definovat jako úplné či částečné omezení v mobilitě. Zpravidla se jedná o potíže s vykonáním denních činností (nakupování, pohyb po době, jednoduché domácí práce). Jedná se o situace, kdy daná osoba není schopna se o sebe sama postarat, přemístit se z místa na místo. Má velké potíže s její vlastní lokomocí (Janssen, Heymsfield, & Ross, 2002).

### 2.4.1 Dětská mozková obrna

Vědci po celém světě v minulosti vyvinuli velkou snahu tento druh postižení definovat. Trvalo to řadu let, než se objevili první definice. Dětskou mozkovou obrnu definují jako přetrvávající, ale neměnnou poruchu pohybu a držení těla, která se objevuje v prvních letech života, a to především kvůli ne-progresivní poruše mozku (Morris, 2007).

Jedná se o důsledek poranění mozku, s kterým se daný jedinec už narodil. Bylo zjištěno, že tento druh postižení nejčastěji vzniká v průběhu porodu. V současné době je ovšem toto riziko minimalizováno na téměř na minimum. Faktory, které mohou zvýšit pravděpodobnost výskytu toho postižení jsou: například zanedbání lékařské praxe či různá pochybení při porodu, nedbalost, infekce a zranění (Kenneth, n. d.).

Existují čtyři typy mozkové obrny: a) spastická; b) atetoidní; c) dyskinetická; d) ataxická e) hypotonická

Mezi nejčastěji uváděné symptomy dětské mozkové obrny patří: Odlišné pohybové schopnosti a dovednosti, zvýšený svalový tonus, nedostatečně vyvinuté svalstvo zejména dolních končetin. Typická je také zvýšená svalová tuhost u jedinců s tímto postižením. Často můžeme vidat, že jedinec upřednostňuje jednu stranu těla nad druhou. Lidé trpící dětskou mozkovou obrnou v mnoha případech používají různé kompenzační pomůcky, které jim napomáhají k lepšímu pohybu a větší samostatnosti (Nordqvist, 2017).

#### **2.4.2 Amputace**

Dle Jeffcoate a van Houtuma (2004) termín "amputace" znamená chirurgické odstranění části dolní nebo horní končetiny. Nejčastěji se jedná o tyto části těla: nohy, chodidla nebo paže. V některých případech, kde je to nezbytně nutné amputace zahrnuje i odstranění kosti. Rozhodnutí odstranit či ponechat část těla ovlivňuje mnoho faktorů. Jedná se především o závažnost postižení nebo náročnost následné péče.

Steinberg (2003) definuje amputaci jako skutečnost, kdy osoba nemá část jejího těla, která jí byla operativně odstraněna. Uvádí také, že existují dva typy amputace. Jedná se o horní či dolní amputaci. Amputací dojde ke vzniku značné odlišnosti na těle člověka. Tato skutečnost může či nemusí negativním způsobem ovlivnit jedince, který amputaci absolvoval.

Jedná se o odebrání periferní části těla pacienta včetně skeletu a měkkých tkání. Exartikulaci můžeme jednoduše popsat jako odstranění končetiny nebo pouze části v linii kloubu. Účelem tohoto výkonu je zmírnění onemocnění nebo funkčního postižení a snaha o dosažení návratu pohyblivosti a adekvátní funkce (Dungl et al., 2005).

#### **2.4.3 Progresivní svalová dystrofie**

Je svalové onemocnění, díky kterému je postižená osoba bohužel celoživotně upoutána na invalidní vozík a vede k následné smrti. Léčebná metoda tohoto onemocnění, která by měla prokazatelný účinek dosud nebyla objevena. Existují zde možnosti jako je každodenní rehabilitace a uvolňování svalstva, kterými lze vývoj progresivní nemoci výrazně zpomalit a umožnit tak jedinci dožít se vyššího věku. (Vondráček & Petrásková, 2007).

Svalové dystrofie patří mezi primární svalová onemocnění. „Na rozdíl od poškození mozku a míchy je při progresivní svalové dystrofii postižené svalstvo. Tato forma postižení je geneticky podmíněná. Odbourávání svalové tkáně podmiňuje funkční výpadky. Narůstající pohybová omezenost vede většinou u těchto jedinců k závislosti na vozíku. Životní očekávání jsou v mnoha případech velmi redukována“ (Vítková, 2004, p. 174).

Progresivní svalovou dystrofií dělíme na: a) Duchennovu svalovou dystrofií b) Beckerovu svalovou dystrofií

### **1. Duchennova svalová dystrofie**

Duchennova nemoc neboli Duchennova muskulární dystrofie (DMD) je vada, která se vyskytuje od narození. Objevuje se výhradně u chlapců. Již název nám může ledacos napovědět. Tato nemoc se vyznačuje nepřiměřeným ochabováním svalů a jejich postupnou ztrátou. První projevy nemoci přichází již v útlém věku dítěte. Příznaky však přichází postupně, proto je zpočátku rozpoznání nemoci velmi obtížné. Jedná se o nejčastější onemocnění z kategorií dystrofií. Nemoc jako první popsal v roce 1868 francouzský neurolog Guillaume Benjamin Amand Duchenne, po kterém také toto onemocnění nese jméno (Emmery, 2002).

Nemoc je typická dědičností. Pokud mutace postihne dívky, ta se ihned přenašečkou. Nemá absolutně žádné příznaky, ale je zde velké riziko, že nemoc budou mít její potomci.

### **2. Beckerova svalová dystrofie**

Její průběh je ovšem výrazně pomalejší než u předchozího typu. Nejvíce postihuje svaly pánve a nohou (Pivoňková, 2013).

První příznaky nemoci se u chlapců s DMD začnou přicházet kolem věku tří let. Nemoc postupně oslavuje zejména svalstvo na končetinách a trupu. V dospívání začíná docházet i k zasažení dýchacích svalů a poté i srdce. Beckerova svalová dystrofie (BMD) je mírnější forma DMD. Nemoc nastupuje později a má pomalejší vývoj. Tento typ svalové dystrofie může postihnout i děvčata (Anonymous, n. d.).

### 2.4.3 Poranění páteře a míchy

Úrazy míchy či páteře jsou globálně označovány pojmem spinální poranění. Zpravidla bývají následkem velmi vážných a komplikovaných úrazech, při kterých často dochází k pochybení a ošetřující lékař může poškození na páteři či míše. Tyto úrazy jsou velmi úzce spojeny se zraněními na hlavě, a to zhruba ve v 74 % případů a se zraněním hrudníku kdy se jedná zhruba o v 62 % případů (Anonymous 1, n. d.). K tomuto druhu postižení dochází z pravidla po zlomeninách páteře, riskantních skocích do vody a následném nárazu hlavou o dno, nehodách v automobilu či pádech z výšky (Majkusová, n. d.).

Dle Kříže (2009) si tento úraz přivodí zejména osoby mužského pohlaví. Statistiky jeho výskytu se liší. V naší zemi se jedná cca o 160 případů v průběhu jednoho roku. Páteř můžeme popsat jako jakýsi velmi pevný sloup o který se opírá lidská hlava oporu a v neposlední řadě je vlastně oporou celého těla. Tvoří ji jednotlivé obratle, které se skládají z obratlového oblouku a těla.

Meziobratlové ploténky se nacházejí mezi obratli. Jejich primární funkce je zejména tlumit nárazy, které vznikají při běžných činnostech. Uvnitř obratlových oblouků se nachází míšní kanál, kterým jak už z názvu vyplývá prochází míšní kanál. Lidská páteř je tvořena čtyřmi částmi jedná se o hrudní, bederní, křížovou a krční + kostrč. Zranění může postihnout páteř v celé její délce. (Anonymous 2, n. d.).

### 2.4.4 Rozštěp páteře (Spina bifida)

K nejčastějšímu výskytu rozštěpu páteře dochází v oblasti bederní páteře a níže. Jedná o onemocnění, které je primárně zapříčiněno neúplným uzavřením neurální trubice. Spina bifida se dělí na **a) meningokélu**, kdy dochází k při k vyhřeznutí plen míšních skrze obratle ven z páteře, dále dojde k vytvoření jakéhosi vaku, ve kterém se hromadí mozkomíšní mok **b) meningomyelokélu** jedná se o situaci, kdy dochází k nejrozsáhlejšímu omezení schopnosti pohybu daného jedince, které je způsobeno výhřezem míšních plen a zároveň i míchy **c) okultní spinu bifidu** u posledního typu není ve většině případů potřebné nijak operativně zasahovat. Může se vyskytovat u intaktní společnosti bez jakéhokoli tušení (Kudláček, 2007).

Ke vzniku tohoto onemocnění dochází V případě, že nedojde k dokonalému uzavření neurální trubice. Když nedojde ke správnému uzavření této oblasti zejména v její

zadní části, vzniká spina bifida (rozštěp páteře). Dochází k postižení stavby kostí, svalů či kůže v dané oblasti. Obratle, které se nachází v místě rozštěpu nejsou správně spojeny (Fletcher & Brei, 2010).

Rozštěp páteře patří mezi nejčastěji vyskytující se druhy tělesného postižení, které je vrozené. Je způsobeno tím, že neurální trubice je značně deformována. Lidé, kteří trpí tímto postižením jsou často inkontinenci, jelikož nejsou schopni adekvátně ovládat jejich močový měchýř. V dnešní době se hlavně kvůli pokroku v medicíně rapidně snížila úmrtnost lidí, trpících rozštěpem páteře (Foster, 2016).

## **2.5 Pohybové aktivity osob s tělesným postižením**

Pohyb patří jednoduše k našim životům. Jde ruku v ruce se základními činnostmi, které běžně provádíme. Pohyb je základním stavebním kamenem našeho života.

S pohybem je také potřebné spojit zrakové vnímání, které vede k vytvoření si představy, jak by měl pohyb vypadat. Člověk si velmi lehce vytvoří vztah k činnosti, kterou dělá. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi složité učit novým pohybovým činnostem nebo se snažit zdokonalit provedení již dříve naučeného pohybu. Zásadní je volba vhodných podmínek a vyučovacích metod. (Monatová, 1997).

Sport hendikepovaných můžeme popsat jako sportovní disciplíny, kterých se mohou účastnit pouze sportovci s určitým lékařsky ověřeným zdravotním postižením. Pravidla soutěžních disciplín a hodnocení sportovci dosažených výsledků jsou značně upravovány. Hodnocení se většinou provádí separovaně většinou na základě kategorií, do kterých jsou sportovci rozdělováni podle stupně jejich postižení. Je to hlavně z důvodu, aby spolu soutěžili sportovci se stejnou úrovní postižení a nedošlo ke zvýhodňování. Sporty pro tělesně hendikepované jsou značně specifické kvůli používanému vybavení (Boccia, volejbal sedících či atletické disciplíny) (Heller, 1996).

Pointa aplikovaných pohybových aktivit spočívá ve vnímání pohybové aktivity a tělesné výchovy jako významného prostředku, který vede k socializaci, jako prostředek k udržení fyzické kondice a psychické pohody. Mimo jiné zahrnují velmi široké spektrum všech věkových kategorií, druh postižení a velkou kreativitu, která je spojena s jejich organizací. Jedná se o pohybové činnosti, kterých se mohou aktivně účastnit osoby s jakýmkoliv postižením (Kudláček, 2007).



Jakýkoliv sport nám dává možnost volby vybrat si, co chci dělat a né že něco musím. Dobrovolné provádění zájmové pohybové je zdrojem nových pozitivních zážitků (Masariková & Masarik, 2002).

### **2.5.1 Sportovně kompenzační pomůcky**

Pro sportovce s tělesným hendikepem v dnešní době již existuje opravdu velké množství pomůcek, které jsou velmi často vyrobeny na míru a mají za úkol v plném rozsahu či částečně kompenzovat jejich postižení (Kudláček et al., 2013).

Svět kompenzačních pomůcek prochází neustálým vývojem a zdokonalováním. Jejich následné používání představuje velké usnadnění života a mají za následek v neposlední řadě také plnohodnotné začlenění do společnosti osob, které je zejména u osob s postižením velmi žádoucí (Kudláček & Ješina, 2013).

Mezi sportovně-kompenzační pomůcky pro sportovce s tělesným postižením patří například protézy, které jsou určeny výhradně pro osoby s amputací, ať už se jedná o amputaci nadkolenní či podkolenní. Jsou založeny na systému aktivních kloubů. Sportovec díky nim získá tolik nezbytnou oporu a také je schopen pohybu v kolenní a kotníku. Mezi přední výrobce těchto protéz patří firma FLEX-FOOD, jejichž výrobky využívají zejména cyklisté či atleti. Sportovcem zvolená protéza má několik částí. Skládá se z návleku, který je vyroben ze silikonu, ten se následně naroluje na pahýl a vloží se do nosného lůžka protézy. Poté je k nosnému lůžku připojen kolenní kloub.

Pod kolenem se nachází trubka, ke které se dosadí protetické chodidlo. Mezi velmi známé atlety patří Oscar Pistorius, využívající ke sportu protetické chodidlo (Kudláček & Ješina, 2013).

Osobám s různým typem tělesného postižení usnadňuje pohyb sportovní vozík, který se stal vynikající sportovní pomůckou. Díky němu jsou tělesně postižení sportovci schopni vykonávat různé druhy týmových sportů. Umožňuje tělesně postiženým sportovcům odehrát například turnaj v rugby na vozíku nebo také basketbalu. Jedná se o druh vozíků, které jsou vyrobeny z ultralehkých materiálů, z důvodu splnění přísných podmínek pro jednotlivé sporty. Vyznačují se pevnou konstrukcí a zejména lehkostí. Firma Sivak je výrobcem sportovních vozíků zejména pro tenis nebo rugby. Jako další firmy, které se výrobou vozíků zabývají můžeme uvést: firma Otto Bock a Sunrise Medical. Pro jízdu se používají také jiné sportovně kompenzační pomůcky (neboli formulky). Pasivní neboli

ortopedické vozíky využívají zejména lidé, kteří potřebují při jízdě dopomoc, jelikož nejsou schopni samostatného pohybu (Kudláček et al., 2013).

Jelikož rok od roku dochází k neustálému vývoji kompenzačních pomůcek, ruku v ruce s tím jde i zvyšující se jejich pořizovací cena. Tato skutečnost, může být pro vozíčkáře překážkou pro pravidelné vykonávání pohybové aktivity (Kudláček & Ješina, 2013).

Na některé kompenzační pomůcky přispívá zdravotní pojišťovna v plné výši či je možné na ně získat finanční příspěvek. Jelikož pomůcky k volnočasovým aktivitám pojišťovna hradí ve většině případů jen z části, či je nehradí vůbec, je zde volba požádat o pomoc s pořízením potřebné pomůcky nadace a nadační fondy (Paraple, 2011).

## **2.6 Postoje**

### **2.6.1 Definice postoje**

Výrost a Slaměník (1997) jsou názoru, že k vytváření postojů dochází v podstatě celý náš život. Je to dlouhodobý proces, který je propojen se systémem hodnot jednotlivých osob. Tento děj je velmi individuální. Postoje formují chování daného člověka na různé životní situace a otázky.

Postoje velkou mírou ovlivňují naše chování a jsou důležitou součástí zejména našeho společenského života. Postoj si můžeme vytvořit v podstatě k čemukoliv. Ať už se jedná o konkrétní věc (míč) či věc abstraktní (projev) nebo jakékoli neživé věci. Postoje s negativním podtextem nazýváme předsudky (Bohner & Wanke, 2002).

Jsou známé 3 složky postojů:

- a. Kognitivní - názory a poznatky o předmětu,
- b. emocionální – prožitky spojené s předmětem,
- c. konativní - Předurčené chování a jednání vůči předmětu (Nakonečný, 2003).

### **2.6.2 Postoje pedagogických pracovníků k integraci**

Integrace se ve většině případů stává pro pedagogy stresovou situací, proto není překvapujícím zjištěním, že učitelé v běžných školách mají z inkluzivního vzdělávání obavy. Na základě výzkumů postojů k integraci došlo ke zjištění, že nejčastější obavou

pedagogů je, že díky integrovaným žákům budou mít méně času na žáky ostatní. Dále následuje přesvědčení, že jejich dovednosti a znalosti nejsou na dostatečné úrovni, a tak si ve vzdělávání integrovaného žáka nevěří. Uvádí zde také, že mají značné obavy se také, že jim škola nebo školské poradenské zařízení neposkytne dostačující podporu (Hájková, & Strnadová, 2010).

Kubíče a Kubíčová (1997) říkají, že základní podmínkou integrace je souhlas ředitele školy a následně také učitele běžné školy pracovat s postiženým dítětem. Učitel si musí být jistý, že je schopen s takovým žákem pracovat a má pro žáka smysl. Práce s žákem, který má jakékoliv postižení je náročná, často vyžadující individuální přístup. Pro tyto žáky je velmi důležitý dostatek odpočinku a relaxace mnohdy i za cenu ně zcela ideálního hodnocení ve škole.

Tímto tématem se intenzivně zabývají i v zahraničí. Například ve Velké Británii. Zabývají se zde vnímáním integrace ze strany učitelského sboru. Výsledky studie ukázaly, že úspěšnou integrace spočívá ve vhodně zvolených aktivitách. Jako nejvhodnější druh pohybových aktivit se jeví indoorové. Naopak nejhůře byly hodnoceny aktivity týmové. Vhodná volba aktivit a jejich dobrý průběh má značný vliv na pohledu pedagoga při procesu integrace (Morley et al., 2005).

Lieberman et al. (2002) zjistili, že učitelé tělesné výchovy byli přesvědčení, že čelí mnoha bariérám, které jim stojí v cestě při integraci postižených žáků do výuky.

Jako nejčastější důvod uváděli a) nedostatečnou přípravu; b) nedostatečné vybavení; c) plán učiva; d) časová dotace hodin TV. Pozoruhodné je, že vybraní učitelé byli natolik iniciativní, že se rozhodli své negativní postoje změnit a aktivně se zúčastnili organizovaného workshopu.

Kladný přístup k integraci se bohužel ve velké míře střídá se záporným přístupem. Dotazovaní ve většině případů uváděli, že se cítí jako by byli hozeni do vody bez tolik potřebné přípravy. Uvítali by tzv. lekce na zkoušku, díky kterým by získali jistotu a následná integrovaná tělesná výchova by se pro ně stala pohodlnější a cítili by se v jejím vedení o poznání jistější (Hodge et al., 2004).

### **2.6.3 Postoj rodičů integrovaného žáka**

Rodiče dětí se zdravotním postižením mají ve většině případů kladný postoj k integraci. Mají ovšem také mnoho obav. Například, že pedagog nebude vědět, jak s jejich dítětem, které je zdravotně postižené pracovat atp. Často se obávají také toho, že

dítě nebude přijato kolektivem a bude objeven šikany a jiných nepříjemností. Postoj rodičů se výrazně mění s věkem dítěte a úrovní jeho postižení. Integraci jsou více nakloněni rodiče mladšího dítěte s lehčím postižením. (Hájková & Strnadová, 2010).

Největší klad integrace rodiče vidí ve značném zlepšení socializace jejich dítěte, naopak největší strach mají často z toho, že jejich dítěti nebude věnována velká pozornost a bude spíše přehlíženo. Pro integraci se také rozhodují podle úrovně intelektu jejich dítěte. Jejich postoje mohou být často velmi ovlivněny jejich přístupem a podporou, kterou využívají. Mohou být často v přímém kontaktu s odborníky, kteří připravují např. Individuální vzdělávací plány pro jednotlivé předměty. Často také mohou připojit jejich vlastní pocity a názory na danou problematiku. Toto všechno může mít kladný vliv na utváření jejich postoje k integraci (Hájková & Strnadová, 2010).

#### **2.6.4 Pohled ostatních spolužáků na integraci**

Integrace bezesporu ovlivňuje mimo jiné i žáky bez postižení, a proto bychom na ně měli také v průběhu integrace myslet. Je potřeba obeznámit ostatní spolužáky s příchodem žáka se zdravotním postižením. Je třeba jim vysvětlit danou situaci a poté je žádoucí je seznámit je se zvláštnostmi či problémy jejich budoucího spolužáka. Může to mít velmi pozitivní vliv na další vývoj jejich postoje k integrovanému žákovi se zdravotním postižením. Postoje se zpravidla mění nebo utváří z minuty na minutu v každé životní situaci. Můžeme se tedy pokusit předejít nežádoucím vlivům.

Také v období mladšího školního věku je podle Kubiče, Kubičové (1997) situace pro integraci velmi dobrá. Učitel je zde velkou autoritou. Již před přijetím žáka s postižením a zařazením do edukačního procesu je třeba uvažovat a vyřešit, jak budeme žáka hodnotit, především ve výchovách. Jelikož u těchto žáků bývají jejich manuální schopnosti dost omezeny. Speciálně tělesná výchova je v tomto ohledu velmi specifická. Dále je potřeba si uvědomit, zda je škola bezbariérová nebo zda jsme schopni vytvořit mu takové podmínky, aby mohl bez problémů studovat. Jinak by se mohlo stát, že takové dítě se ocitne na okraji kolektivu třídy.

Müller (2001) uvádí, že v minulosti zde byly zaznamenán strach z odmítnutí integrace dítěte zdravými spolužáky mnohem častěji, než je tomu dnes. Docházelo k posmívání se dětem, které se jakýmkoli způsobem odlišovali. Nyní se tyto obavy spíše vytrácí

„Děti zpravidla cítí závažnost skutečného zdravotního postižení a vítězí (zatím) soucit a pomoc, vystřídaná později u některých spolužáků lhostejností.“ (Müller, 2001, p. 32).

Murata et al. (2000) v jejich studii zjistili, že studenti byli k zapojení jejich spolužáka do hodin TV zpočátku velmi nedůvěřiví. Tyto pocity s postupem času téměř vymizeli, jelikož docházelo k zapojení zdravotně postiženého spolužáka do hodin stále častěji. Došlo ke vzájemnému ocenění a vnímání rozdílů. Mezi hlavní důvody změny postojů uvedli a) vzájemnou sociální interakci; b) podporu učitele; c) navazování a rozvoj sociálních vztahů.

### 3 CÍLE PRÁCE

Cílem práce je zjištění vlivu vzdělávacího programu Paralympijský školní den na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením na vybraných základních školách v ČR.

#### 3.1 Úkoly práce

1. Získání obsáhlého přehledu o aktuální dané problematice vzhledem k nástupu inkluzivního vzdělávání velmi aktuální.
  - a) Zjištění postojů žáků k jejich spolužákům, kteří mají tělesné postižení
  - b) Provedení výzkumu, na jehož základě se prokáže vliv absolvování programu PŠD na změnu postojů žáků.
2. Implementace vzdělávacího programu Paralympijský školní den.
3. Zvolení vhodné metody zpracování získaných dat
4. Vyhodnocení získaných výsledků.

#### 3.2 Výzkumné otázky

Jaký vliv má absolvování programu Paralympijský školní den na postoje žáků a jejich vnímání spolužáka s těžkým zdravotním postižením?

#### 3.3 Hypotézy

H<sub>1</sub>: Žáci po absolvování programu Paralympijský školní den mají pozitivnější postoj k postižením než před jeho absolvováním.

H<sub>2</sub>: U žáků po absolvování programu Paralympijský školní den dojde ke změně vnímání a postojů k jejich spolužákovi, tudíž i jiné volbě přídavných jmen, které ho mohou charakterizovat.

## 4 METODIKA

Na doporučení vedoucího své diplomové práce jsem pro zjištění informací o žácích a následně jejich postojích k tělesně postiženým spolužákům použil metodu dotazníku. Využil jsem dotazník CAIPE-CZ a použití dotazníku Adjective checklist, který analyzuje vlastnosti žáka s tělesným postižením.

Výsledky byly statisticky zpracovány za pomoci statistického programu IBM SPSS Statistics. Pro vyhodnocení údajů jsem použil WILCOXONŮV test, jehož princip spočívá v porovnávání dvou provedených měření na jednom výběrovém souboru (obvykle se jedná o měření PŘED a PO). Výsledná statistická hodnota musí být Asymp. Sig. < 0,05, aby se pro nás stala statisticky významnou .

### 4.1 Popis respondentů a sběr dat

Sběr dat pro tuto diplomovou práci proběhl 19.4. 2018 v ZŠ Slušovice, jejíž žáci se zúčastnili programu Paralympijský školní den. Jednalo především o žáky 4. tého a 5. tého ročníku. Následoval sběr dat po intervenci proběhl v časovém rozmezí tří týdnů. Poté byly dotazníky PŘED a PO spárovány. V žádné z těchto tříd nebyl integrovaný žák. Výzkumu se zúčastnilo celkově 53 respondentů, z toho se jednalo 25 chlapců s věkovým průměrem 9,92 let a 28 dívek s věkovým průměrem 10,00 let.

### 4.2 Dotazník CAIPE – CZ (příloha č.1)

Obsahuje otázky, které nás informují o žácích (jméno, pohlaví, věk, třída). Dále se dozvíme informace o tom, zdali někdo, kdo žije v jejich blízkosti má zdravotní postižení. Nebo jestli měli v průběhu jejich školní docházky možnost vidět spolužáka s postižením v hodinách TV. Otázky: soutěživý/á, trochu soutěživý/á, nesoutěživý/á nám určují, jak je to se soutěživostí respondentů. Dále dotazník obsahuje otázky o chlapci, který se jmenuje Petr a mohl by s nimi chodit do hodin tělesné výchovy. Než žáci začnou odpovídat, budou s Petrem seznámeni. Kvůli tomu, že Petr nemůže chodit, používá pro pohyb ortopedický vozík. Také si velmi užívá hraní identických her stejně jako vy, ale bohužel v nich není moc úspěšný. Kvůli jízdě na vozíku je často pomalejší než vy a je rychle unavený. Když

mu míč hodíte přímo do jeho náruče, je schopen ho chytit. Nemůže také hrát fotbal, protože jeho nohy jsou nemocné.

Na otázky, které se ptají, zda žák zná, viděl nebo má zkušenosti s osobami s postižením, tj. otázky deskriptivní, ty, které hovoří o reálných situacích, žáci odpovídali **ano/ne**. Na všechny otázky, které v dotazníku následovaly-otázky zjišťující postoje žáků vybírali z odpovědí **ano – pravděpodobně ano – pravděpodobně ne – ne**.

**Jednalo se o tyto otázky:**

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

#### 4.3 Dotazník ADJECTIVE CHECKLIST

Se používá jako součást dotazníku CAIPE-CZ pro žáky prvního stupně.

Petr je zde charakterizován 34 přídavnými jmény. Dotazování žáci selekcí přídavných jmen popíší, co si o postiženém žákovi myslí a jak ho vnímají.

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

Zde vyjmenovaná přídavná jména se skládají ze 17 pozitivních a 17 negativních (Siperstein, 1980).



## 5 VÝSLEDKY

Dotazník, který jsem v rámci mé diplomové práce použil, je určen výhradně pro žáky prvního stupně základních škol. Při jeho čtení zjistíme, že je sestaven ze tří částí. V první části najdeme obecné otázky. V druhé části nalezneme 8 dalších otázek, které se například ptají, kde děti bydlí, v kolik hodin obědvají, jaké by to asi bylo, kdyby s nimi Petr byl v tělesné výchově, zda by Petr zpomaloval všem hru, zda by mu žáci v případě potřeby rádi pomohli atp. Tato část je zaměřená na postoje dětí k integraci žáků s TP do školní TV a závěrečná část spočívá ve výběru pozitivních či negativních přídavných jmen postiženého žáka.

### 5.1 Výsledky CAIPE – CZ dotazníku

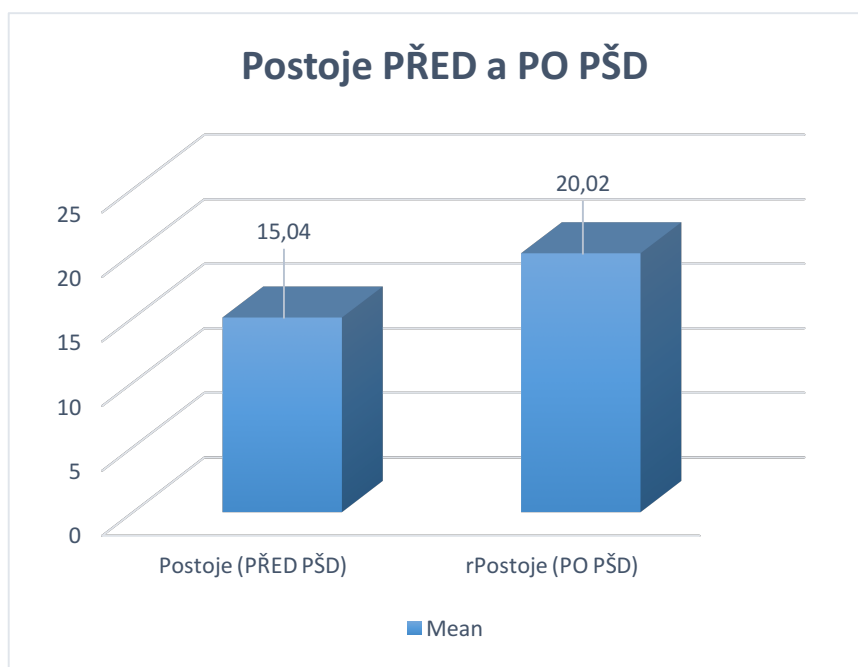
Výsledky dotazníku CAIPE-CZ PŘED a PO jsou zaznamenány v tabulce 1. Z celého vzorku testovaných jsem v rámci mého výzkumu v této diplomové práci získal průměrné hodnoty z postojové škály (Mean) a také směrodatnou odchylku těchto údajů (SD). Můžeme tedy konstatovat, že čím vyšší číselnou hodnotu jsme získali, o to kladnější postoj lze předpokládat.

Na základě číselných rozdílů mezi proměnnou Postoje (vnímání a postoje žáků ke spolužákovi s postižením PŘED uskutečněním programu Paralympijský školní den) a proměnnou rPostoje (vnímání a postoje žáků ke spolužákovi s postižením PO uskutečnění programu Paralympijský školní den), bylo určeno, zda měla na zúčastněné intervence pozitivní či negativní dopad.

Stejnou úvahu provedeme mezi proměnnou Vlastnosti a rVlastnosti

Část dotazníku	Mean	SD
Postoje (PŘED PŠD)	<b>15,04</b>	<b>2,52</b>
rPostoje (PO PŠD)	<b>20,02</b>	<b>1,33</b>

Tabulka č.1 Výsledky dotazníku CAIPE - CZ PŘED a PO uskutečnění PŠD



Graf č. 1 – Změna postojů PŘED a PO uskutečnění programu Paralympijský školní den

Na základě výzkumu vyplynul závěr, že po absolvování programu Paralympijský školní den došlo k pozitivnímu ovlivnění postojů žáků k žákovi s těžkým postižením.

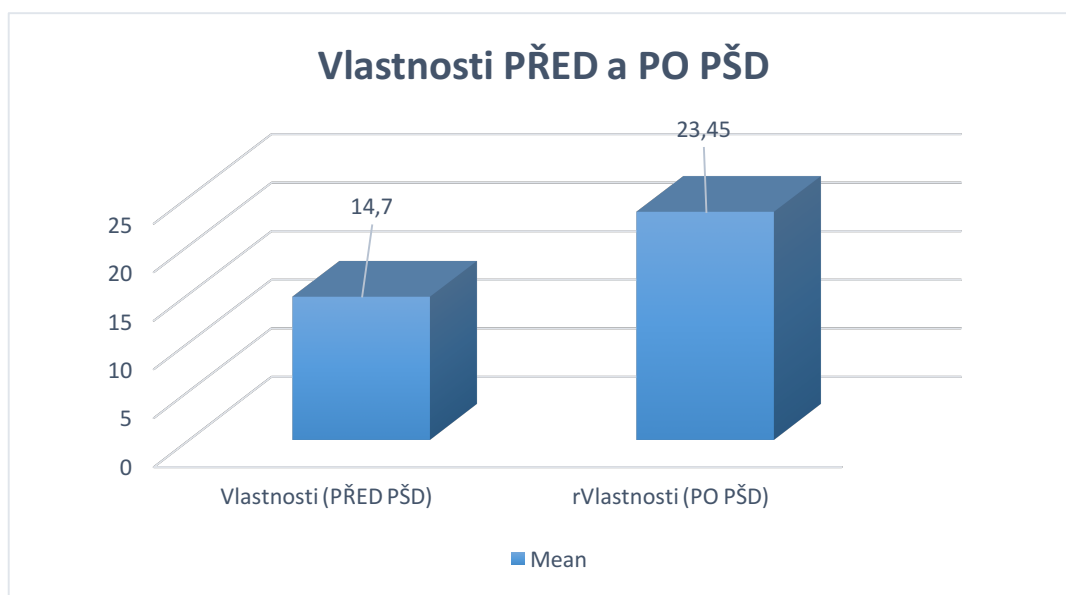
## 5.2 Výsledky dotazníku ADJECTIVE CHECKLIST

Postoje se v tomto dotazníku hodnotí pomocí sumy pozitivních a negativních přídavných jmen, které tento dotazník obsahuje. Poté k tomuto součtu přičteme hodnoty 17, z čehož vyplývá rozptyl možných výsledných hodnot v rozsahu 3- 34.

Hodnoty nižší než 17 jsou vyhodnocovány jako negativní postoj, naopak výsledné hodnoty vyšší než 17 jsou vyhodnocovány jako postoj pozitivní.

Část dotazníku	Mean	SD
Vlastnosti (PŘED PŠD)	<b>14,70</b>	<b>2,78</b>
rVlastnosti (PO PŠD)	<b>23,45</b>	<b>2,29</b>

Tabulka č.2 Výsledky dotazníku ADCL PŘED a PO PŠD



*Graf č. 2 - Výsledky vnímání vlastností člověka s TP PŘED a PO uskutečnění programu Paralympijský školní den*

Z uvedených výsledků můžeme vyčíst, že absolvování programu Paralympijský školní den pozitivně ovlivnilo také vnímání hendikepovaných osob a došlo ke změně postojů žáků k jejich spolužákovi, který je zdravotně postižený.

### 5.3 Výsledky WILCOXONOVA TESTU

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
rPostoje- Postoje	<b>Neg Ranks</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Positive Ranks</b>	<b>53</b>	<b>27,00</b>	<b>1431,00</b>
	<b>Ties</b>	<b>0</b>		
	<b>Total</b>	<b>53</b>		

Tabulka č.2 Porovnání POSTOJŮ PÁROVÝM WOLCOXNOVÝM testem

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
rVlastnosti- Vlastnosti	<b>Neg Ranks</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Positive Ranks</b>	<b>52</b>	<b>26,50</b>	<b>1378,00</b>
	<b>Ties</b>	<b>1</b>		
	<b>Total</b>	<b>53</b>		

Tabulka č.3 Porovnání VLASTNOSTÍ PÁROVÝM WOLCOXONOVÝM testem

#### Vysvětlivky:

Negative Ranks = Zhoršení

Positive Ranks = zlepšení

Ties = Bez změny

Pomocí Wilcoxonova párového testu bylo zjištěno, že téměř u všech testovaných došlo k pozitivní změně postojů i toho, jak žáci vnímají svého spolužáka, který je těžce zdravotně postižený. Zlepšení postojů po vyplnění dotazníku CAIPE –CZ bylo prokázáno u všech 53 žáků, kteří byli součástí výzkumu. Z analýzy výsledků dotazníku ADJECTIVE CHECKLIST je jasné, že absolvování programu PŠD mělo vliv na 52 dotazovaných a u jednoho žáka ke změně postojů nedošlo.

	rPostoje-Postoje	rVlastnosti-Vlastnosti
Z	<b>-6,37</b>	<b>-6,28</b>
Asymp Sig	<b>&lt;0,01</b>	<b>&lt;0,01</b>

Tabulka č.4 Zjištění statické významnosti výsledků obou proměnných

Výsledky u obou proměnných jsou statisticky významné, jelikož výsledná hodnota Sig < 0,05.

## 6 DISKUZE

V diplomové práci mělo být zjištěno, jestli má vzdělávací program Paralympijský školní den vliv na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením.

Po vyhodnocení dotazníků vyplynulo, že u žáků, kteří byli svou účastí do vzdělávacího programu Paralympijský školní den (PŠD) zapojeni, došlo ke změnám postojů a vnímání osob s postižením. Taktéž i pozitivnější postoj a náhled na zapojení spolužáka s postižením do tělesné výchovy. Můžeme však diskutovat o průkaznosti výsledků. Jelikož jsem byl na PŠD, kdy proběhl sběr dat přítomen, mohu říct, že již před zahájením intervence se dle mých otázek u žáků prokázala velká míra porozumění a sociálního cítění.

Doposud byly provedeny různé druhy výzkumů, které zkoumaly PŠD z různých úhlů pohledu. Výsledky byly velmi podobné – PŠD pozitivně ovlivňuje změnu postojů u spolužáků, k žákům s tělesným postižením. Identické zjištění bylo i výsledkem mé diplomové práce a tím došlo k potvrzení obou mnou zvolených hypotéz, a také zodpovězení na výzkumnou otázku.

Zásadní rozdíl mezi tímto výzkumem jinými výzkumy týkající se PŠD, které se již v minulosti uskutečnili – viz např. diplomové práce Ručová (2007), v první řadě vychází v odlišném systému sběru dat. V uvedeném výzkumu autorka porovnává efektivitu PŠD pomocí dotazníkové metody postoje žáků ve třídě, kteří mají spolužáka s postižením a ve třídě, kde postižený spolužák není. Při výzkumu s tímto designem, výsledky také vykazují zlepšení postojů a vnímání zúčastněných. Pozitivní přínos realizace PŠD je tedy velmi průkazný a vzhledem k velkému úspěchu těchto akcí je po realizaci stále větší a větší poptávka.

V rámci této práce proběhlo pre-post dotazníkové šetření a zkoumaný vzorek se skládal pouze ze dvou tříd, kdy celkový počet žáků činil 53. Autor práce si je vědom, že získané výsledky s sebou mohou nést určité limity. Autor se na realizaci PŠD často podílí, jak aktivním zapojením, tak pozorováním celého průběhu akce. Na základě této skutečnosti je zde v případě potřeby možnost, závěrečné výstupy z dotazníků případně zpochybnit či doplnit.

Za jednu z klíčových částí PŠD si autor dovoluje zmínit vhodnou volbu hendikepované osoby – paralympionika, který vede besedu pro děti, kterou následuje často bouřlivá diskuze plná otázek. Sportovec by měl být v rámci této besedy připraven opravdu na jakoukoliv otázku.

## 7 ZÁVĚRY

Cílem mé diplomové práce bylo zjištění vlivu vzdělávacího programu Paralympijský školní den na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením na vybraných základních školách v ČR.

Stanovil jsem si výzkumnou otázku: Jaký vliv má absolvování programu Paralympijský školní den na postoje žáků a jejich vnímání spolužáka s těžkým zdravotním postižením?

Na základě provedeného výzkumu v rámci této práce můžeme konstatovat, že zařazení vzdělávacího programu Paralympijský školní den (PŠD) do ŠVP jednotlivých škol je velmi dobré rozhodnutí.

Po analýze sesbíraných dotazníků můžeme na základě získaných výsledků usoudit, že účast v programu PŠD má pozitivní vliv a může být velmi nápomocna při úspěšné integraci žáka s postižením do tělesné výchovy.

Dochází k neustálému vývoji a integrace se stává v českém školství stále častějším jevem, nese s sebou pořád mnoho problémů a úskalí. Je proto velmi žádoucí, aby atmosféra ve třídě byla dobrá žáci vnímali svého postiženého spolužáka jako sobě rovného. Navození těchto postojů a vnímání řadíme mezi jeden z cílů PŠD.

Dotazováním ve dvou odlišných třídách, které prošly intervencí došlo k porovnání odpovědí pre-post PŘED absolvováním a PO skončení vzdělávacího programu PŠD

a tím jsem zároveň získal odpověď na mnou zvolenou výzkumnou otázku a zvolené hypotézy.

H<sub>1</sub>: Žáci po absolvování programu Paralympijský školní den mají pozitivnější postoj k postižením než před jeho absolvováním.

**Hypotéza se potvrdila analýzou výsledků dotazníku deskriptivních otázek dotazníku CAIPE – CZ, které byly statisticky významné (p<0,05)**

H<sub>2</sub>: U žáků po absolvování programu Paralympijský školní den dojde ke změně vnímání a postojů k jejich spolužákovi, tudíž i jiné volbě přídavných jmen, které ho mohou charakterizovat.

**Hypotéza se potvrdila analýzou výsledků dotazníku ADCL, které byly taktéž statisticky významné (p<0,05)**

V průběhu akce měly o účast zájem i děti z jiných tříd, které se programu bohužel nezúčastnily. Taktéž pozornost ostatních učitelů byla značná. Podle mého názoru je

realizace tohoto vzdělávacího programu v dnešní době fenoménu inkluzivního vzdělávání nutná a velmi přínosná.

Na závěr si tróufám tvrdit, že pokud je naším cílem k procesu integrace přistupovat aktivně, jde to pouze za předpokladu, že postoje většina společnosti budou kladné. Pokud je to jenom trochu možné, žáci s postižením by měli být zařazeni do integračního procesu co nejdříve. Tato skutečnost těmto osobám může být v budoucnu velmi nápomocna, jak ve společenském, tak i profesním životě. Žák, který je vyrovnaný se svou životní situací, nemá problém žít svůj život naprosto plnohodnotně a aktivně, a také mu nedělá problém vykonávat různou pohybovou aktivitu.

## 8 SOUHRN

Cílem mé diplomové práce bylo zjištění vlivu vzdělávacího programu Paralympijský školní den na postoje spolužáků k žákům s tělesným postižením na vybraných základních školách v ČR.

V teoretické části jsem se zmiňoval o problematice inkluze a integrace. Zabývám se zde také bariérami, které jsou s integrací úzce propojeny. Dále uvádím principy, které se při integraci používají.

Další kapitola se věnuje tělesné výchově. Jsou zde uvedeny její cíle, zásady, podmínky pro uskutečnění hodin TV nebo základní činitelé didaktického procesu. Volně přecházím na kapitolu s názvem Legislativa, kde jsou uvedeny veškeré aktuální legislativní náležitosti, které jsou spojeny s tématem této diplomové práce. Nezapomněl jsem se zmínit a o jednotlivých typech tělesného postižení, které jsem jednotlivě vždy krátce charakterizoval. Poslední kapitola se věnuje postojům a jejich odlišnostem podle role dotazovaných osob.

Výsledkem výzkumného šetření, které bylo provedeno u žáků 4. a 5. tříd pomocí dotazníku CAIPE – CZ a následně dotazníku ADCL (Adjective Checklist) bylo zjištění, že absolvování vzdělávacího programu Paralympijský školní den pozitivně ovlivňuje postoje a vnímání spolužáků k žákům s tělesným postižením. Provedeného šetření se zúčastnilo 53 žáků z toho bylo 25 chlapců a 28 dívek.



## 9 SUMMARY

The aim of my diploma thesis was to find the impact of the educational program Paralympic School Day to the attitudes of classmates to student with physical disability at selected elementary schools in the Czech Republic.

In the theoretical part of my thesis, I mentioned the issue of inclusion and integration. I also deal with barriers that are closely interconnected with integration. I also mention principles that are used during integration process.

Next chapter deals with physical education. The objectives, principles, conditions for the realization of TV lessons or basic actors of the didactic process are presented here. I turn to the chapter entitled Legislation, which lists all the current legislative requirements that are related to the theme of this diploma thesis. I have not forgotten to mention the types of physical disabilities I have always characterized basically. The last chapter deals with the attitudes and their differences according to the role of the interviewed persons.

The result of the research conducted with students of the fourth and fifth classes using the CAIPE - CZ questionnaire and then with the ADCL (Adjective Checklist) questionnaire, the conclusion was that the graduation of the Paralympic School Day educational program positively affects the attitudes and perceptions of schoolmates to disabled students. The survey was attended by 53 students, of which 25 were boys and 28 girls.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Anonymous. (n.d.). *Svalová (muskulární) dystrofie Duchennova/Beckerova*. Retrived 4. 2. 2018 from the World Wide Web: <http://www.parentproject.cz/description/description.htm>.
- Anonymous 1. (n.d.). *Úrazy páteře a míchy*. Retrived 2. 2. 2018 from the World Wide Web: <http://ppp.zshk.cz/vyuka/pater-micha.aspx>.
- Anonymous 2. (n.d.). *Poranění páteře*. Retrived 3. 2. 2018 from the World Wide Web: [http://www.zachranarivlockari.wz.cz/download/25\\_por\\_patere.pdf](http://www.zachranarivlockari.wz.cz/download/25_por_patere.pdf).
- Bohner, G., & Wanke M. (2002). *Attitudes and AttitudeChange*. New York: Psychology press.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, S. (2001). *Peer learning in higher education*. London: Routlege Falmer.
- Capel, S., & Piotrowski S. (2000). *Issues in Physical Education*. London: Routlege Falmer.
- Čadílek, M., & Loveček, A. (2005). *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čadová, E. (2008). Integrace ve školní TV. In M. Kudláček & T. Vyskočil (Eds.). *Integrace- jiná cesta 2* (pp. 7-17). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čadová, E. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dobry, L. (2003). Máme rozlišovat, nebo ztotožňovat tělesnou výchovu a sport? *Tělesná výchova a sport mládeže*. 69(2), 10 - 11.
- Drahovrzal, J., Kilián, O., & Kohoutek, R. (1997). *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido.
- Dungl, P. (2005). *Ortopedie. 1. vyd.* Praha: Grada Publishing.
- Dvořáková, H. (2007). *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova.
- Emmery, A. (2002). *The muscular dystrophies*. *The Lancet*, 359, 687-695.
- Falchikov, N. (2000). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London: Rautlage Falmer.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.

- Fialová, L., Flemr, L., Maradová E., & Mužik, V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Fletcher, J., & Brei, T. (2010). *Introduction: Spina bifida-A multidisciplinary perspective. Developmental Disabilities*. 16(1), 24-25.
- Foster, M. (2016). *Spina Bifida*. Retrived 2. 4. 2018 from the World Wide Web: <https://emedicine.medscape.com/article/311113-overview>.
- Glenny, G. (2008). Service Integration in Schools: Research and Policy Discourses, Practices and Future Prospects – Edited by Joan Forbes & Cate Watson. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 218–219.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quaterly*, 17, 144-160.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heller, J. (1996). *Fyziologie tělesné zátěže II, speciální část – třetí díl*. Praha: Karolinum.
- Jankovský, J. (2006). *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton.
- Hodge, S.R., Ammah, J.O.A., Casebolt, K., LaMaster, K., & O’Sullivan, M. (2004). High school general physical education teacher’s behavior and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9, 395-419.
- Janssen, I., Heymsfield, S. B. & Ross, R. (2002) *Low Relative Skeletal Muscle Mass (Sarcopenia) in Older Persons Is Associated with Functional Impairment and Physical Disability. Journal of the American Geriatrics Society*, 50, 889–896.
- Jeffcoate, W. J., & Van Houtum, W. H. (2004). *Diabetologia*. 47, 2051.
- Jeřábek, J., & Tupý, J. (2013). Retrived 16. 1. 2018 from the World Web: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladnivzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani/>.
- Ješina, O., & Kudláček, M. (2009). Modifikace pohybových aktivit pro participaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v integrované školní tělesné výchově *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP.
- Ješina, O., & Kudláček, M., et. al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity a lifetime of opportunities*. Champaign: Human kinetics.

- Kenneth, A. (n.d.). *Cerebral Palsy definition*. Retrived 6. 1. 2018 from the World Wide Web: <http://www.cerebralpalsy.org/about-cerebral-palsy/definition>.
- Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *Handbook of physical Education*. London: SAGE Publications.
- Kříž, J. (2009). Poškození míchy. In P. Kolář, et al. (eds.), *Rehabilitace v klinické praxi* (pp 352-356). Praha: Galén.
- Kubíče, J., & Kubíčová, Z. (1997). *Máme mnoho společného: integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost*. Praha: Techmarket.
- Kudláček, M., et al. (2007). *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kudláček M., & Ješina O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., & Rybová, L. (2010). *Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy Inclusion of Students with Physical Disabilities in Physical Education*. *Studia Sportiva*, 4(1), 127-132.
- Kudláček, M., & Ješina O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., et al. (2013). *Základy aplikovaných pohybových aktivit*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lechta, V., et al. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F.M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364-377.
- Malach, J. (2003). *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita.
- Maleňáková, Š. (2014). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Masariková, A., & Masarik, P. (2002). *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Nakonečný, M. (2003). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Mazáčová N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: UK.
- Majkusová, A. (n.d.). *Mišní léze*. Retrived 29. 1. 2018 from the World Wide Web: <http://www.jarmila-capova.cz/misni-leze/>.

- McMurray, C. A. (2003). *The Use of Inclusive Opportunities to Promote Positive Attitudes towards Inclusion In Physical Activities*. Unpublished Master's dissertation, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Michalík, J. (2001). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Michalík, J., Monček, J., & Baslerová, P. (2017). *Stupně podpůrných opatření. Organizační a personální zabezpečení implementace podpůrných opatření*. Retrieved 14. 1. 2018 from the World Wide Web: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreniurcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>.
- Michálková, I., & Vítková, M. (2010). Přístup k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu – empirické šetření. In M. Bartoňová, & M. Vítková, (Eds.), *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Monatová, L. (1997). *Pedagogika speciální*. Brno: MU Brno.
- Monček, J., Felcmanová, L., Baslerová, P., & Michalík, J. (2017). *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2020. Strategické dokumenty v oblasti vzdělávání žáků s SVP*. Retrieved 2. 2. 2018 from the World Wide Web: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategie-dokumenty-voblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/1-1-3-1-strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-doroku-2020/>.
- Morris, C. (2007). Definition and classification of cerebral palsy: a historical perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 3–7.
- Morley D., Bailey R., Cook B. & Tan J. (2005). *Inclusive Physical Education: teacher's views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education*. London: North West Countries Physical education Association and SAGE Publications.
- Müller, O., et al. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP.
- Murata, N.M., Hodge, S.R., & Little, J.R. (2000). Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54, 59-66.
- Muth, J. (1991). Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 60, Heft 1(1-5). Schweiz.

- Nordqvist, C. (2017). *What's to know about cerebral palsy?* Retrived 6. 1. 2018 from the World Wide Web: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/152712.php>.
- NUV. (2017). *Podpůrná opatření. Legislativa.* Retrived 16. 1. 2018 from the World Wide Web: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>.
- Obst, O. (2006). *Didaktika sekundárního vzdělávání.* 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Paraple (2011). *Financování pomůcek.* Retrived 2. 2. 2018 from the World Wide Web: <http://www.paraple.cz/informace/kompenzacni-pomucky/financovani-pomucek.html>.
- Pivoňková, E. (2013). *Beckerova svalová dystrofie - příznaky, projevy, symptomy.* Retrived 4. 2. 2018 from the World Wide Web: <http://www.priznaky-projevy.cz/neurologie-neurochirurgie/beckerova-svalova-dystrofie-priznaky-projevy-symptomy>.
- Průcha, J., Mareš, J., & Eliška, W. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.
- Renotiérová, M. (2002). *Somatopedické minimum.* Olomouc: UP.
- Roják, A., Miklošíková M., & Sekera O. (2006). *Učitelství odborných předmětů.* Ostrava: VŠB - Technická univerzita Ostrava.
- Rouse, P. (2009). *Inclusion in Physical Education: Fitness, Motor, and Social Skills for Students of All Abilities.* United States: Human Kinetics.
- Ručová, V. (2007). *Postoje žáků základní školy k integraci žáka s tělesným postižením do hodin tělesné výchovy.* Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Rybová, L., & Ješina, O. (2010). *Využití peer tutoringů v prostředí školní tělesné výchovy. Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi* 1(1), 54- 58. Olomouc: FTK UP.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy.* 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum.
- Rychtecký, A., & Fialová L. (2004). *Didaktika školní tělesné výchovy.* Praha: Karolinum.
- Sapon-Shevin, M. (2008). Learning in an Inclusive Community. *Educational Leadership* (50).
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity: Crossdisciplinary and lifespan.* (5 th ed). Boston: WCB/ Mc Graw-Hill.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan.* 6. vyd. Boston: Mass: McGraw-Hill.

- Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring childrens attitudes toward the handicapped*. Boston: University of Massachusetts.
- Skalková, J. (2010). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada
- Spurná, M., Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Participace žáků stělesným postižením do školní tělesné výchovy. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 1(1), 33-38.
- Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children's toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 67–82.
- Steinberg, A. (2003). *Encyclopedia of Jewish Medical Ethics: A Compilation of Jewish Medical Law on All Topics of Medical Interest*. USA: Feldheim Publishers.
- Straková, J. et al., (2009). *Analýza naplnění cílů národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Národní program rozvoje pro vzdělávání v České Republice. Retrived 20. 1. 2018 from the World Wide Web: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-vuplynulem-obdobi/1-1-1-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice/>.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Valenta, M. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP.
- Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy (2nd ed.)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. Brno: Paido.
- Vondráček, P., Petrásková, P. et. al. (2007). *Zlatý standard péče o pacienty s Duchenneovou a Beckerovou svalovou dystrofií*. Parent Project.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha: IVS.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs*. London.: Routledge.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

## 11 PŘÍLOHY

**Seznam příloh: Příloha č.1 Dotazník CAIPE – CZ**

**Příloha č. 2 potvrzení od etické komise**

### **Příloha č.1**

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

(vozičkář – 1. stupeň)

Martin E. Block, Ph.D.

Curry School of Education

Univerzita ve Virginii

1995



### Instrukce pro administrátora

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

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

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

Nyní napište, kolik je vám let. *(pauza)*

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

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

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

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

Nakonec zakroužkujte, jestli si myslíte, že jste:

- velmi soutěživý/á (myslím tím, jestli vždy chceš vyhrávat a jsi smutný/á, když prohraješ),

- trochu soutěživý/á (rád/a vyhráváš a hraješ s nasazením, ale prohrou pro tebe nekončí svět),

- nesoutěživý/á (rád/a hraješ pro zábavu).

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

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

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

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

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

CAIPE-R škála (dítě používající vozík)

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

Máte někdo nějaké otázky?

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

- Když tedy budeš poslouchat věty, které ti budu číst, myslí přitom na Petra.

- Dobře, teď si na záznamovém archu najdi číslo 1 a já ti přečtu první větu.

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

Bydlím v Olomouci.

Obvykle obědváme v 9 hodin ráno.

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

Bylo by prima, kdyby Petr chodil se mnou na hodiny TV.

Protože Petr není ve sportu moc dobrý, zpomaloval by všem hru.

Kdybychom hráli skupinovou hru, jako např. basketbal, bylo by fajn mít Petra v družstvu.

TV by byla zábavná, kdyby tam byl Petr se mnou.

Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, bavil bych se s ním a byl bych jeho kamarád.

Kdyby byl Petr se mnou na hodině TV, rád bych mu pomohl cvičit a hrát hry.

Děkuji za vyplnění „dotazníku“. Odevzdejte prosím papíry.

## ZÁZNAMOVÝ ARCH (1. stupeň)

Škola: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Učitel: \_\_\_\_\_

Jméno žáka: \_\_\_\_\_

Věk: \_\_\_\_\_

Třída: \_\_\_\_\_

Zakroužkuj (označ):

CHLAPEC

DÍVKA

Zakroužkuj (označ) jednu větu:

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

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

Zakroužkuj (označ) jednu větu:

ANO, v naší třídě  
jsme měli spolužáka s  
postižením.

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

Zakroužkuj (označ) jednu větu:

ANO, do tělocviku  
s námi chodil spolužák s  
postižením.

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

Zakroužkuj (označ):

VELMI SOUTĚŽIVÝ(Á)      TROCHU SOUTĚŽIVÝ(Á)      NE-SOUTĚŽIVÝ(Á)  
(Rád(a) vyhrávám a jsem (Rád(a) vyhrávám, ale když (Opravdu mi nezáleží na tom,  
smutný(á), když prohrají.)      prohrají, nekončí tím pro mě      jestli vyhraji či prohrají.  
svět.)      Hraji pro zábavu.)

- PROSÍM OTOČTE NA DRUHOU STRANU -

ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE
ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	ANO	PRAVDĚPODOBNĚ	NE	NE

=====  
==

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

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

☺ DĚKUJEME ZA VAŠI POMOC ☺

## Příloha č.2 Potvrzení od etické komise



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.  
doc. Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.  
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 30. 4. 2018 byl projekt výzkumné práce /aplikovaného výzkumu

Autor/ hlavní řešitel: **Doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.**

spoluřešitelé: **Bc. Jakub Říčica, Bc. Robert Mazouch, Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D., Mgr. Ladislav Baloun, Ph.D., Mgr. Lucie Ješinová, Mgr. Radka Bartoňová, Ph.D.**

s názvem **POSTOJE ŽÁKŮ A DOPAD INTEGRACE ŽÁKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM DO HODIN TĚLESNÉ VÝCHOVY**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **42 / 2018**  
dne: **15. 5. 2018.**

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

**Řešitelé projektu splnili 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](http://www.ftk.upol.cz)